

Мр Ивана Ђорђевић<sup>1</sup>

Висока школа струковних студија за васпитаче  
„Михаило Палов”, Вршац

Оригиналан научни рад

УДК: 37.025

=====

## МОГУЋНОСТИ ПРИМЕНЕ ПОЈМОВНИХ МЕТАФОРА (КОГНИТИВНОГ ПРИСТУПА) ЗА УНАПРЕЂИВАЊЕ НАСТАВЕ ПРАВОПИСА

**Резиме:** Први део овога рада је фокусиран на анализу појмовних метафора ученика завршних разреда средњих школа са намером да се утврди како ученици поимају правопис, наставу правописа, правописне грешке и сл. У другом делу рада разматрају се метафоричке концептуализације неких типички правописне грешке које су забележене у писменим задацима средњошколаца. Циљ рада је да укаже на могућности примене појмовних метафора (когнитивног приступа) за идентификовање недостатака наставе правописа, за разумевање узрока појединих правописних грешака (а тиме и њихово отклањање) које се јављају у писменом изражавању средњошколаца. Исто тако, једна метафора употребљена је као полазиште за моделовање методичке апликације намењене увежбавању правилног интерпунгирања реченица у завршним разредима средњих школа.

**Кључне речи:** когнитивни приступ, појмовне метафоре, правопис, српски језик.

### Увод

У настави матерњег језика у основној школи метафорама се прилази у оквиру реторичке и стилистичке традиције као стилским фигурама, језичким украсима, који служе онеобичавању израза и који су, према томе, везани превасходно за књижевноуметнички текст. (У овом случају говоримо о поетским метафорама.) Са другим виђењем метафора ученици се упознају у средњој школи — у оквиру лексикологије метафоре се схватају као најважнији механизам за стварање нових лексичких значења (метафора као језички механизам) — то су тзв. лексичке метафоре. Треће основно схватање метафора је у оквиру когнитивне лингвистике: метафора се схвата као механизам мишљења и назива појмовном метафором (исп. Лејкоф и Џонсон 1980, Лејкоф 1993, Кликовац 2004).

1.1. *Укратко о појмовним метафорама.* Према Лејкофу (1993: 210) појмовну метафору дефинишемо као пресликавање, односно стварање учвршћених онтолошких веза између два појмовна домена. Разумевање једног појма (или појмовног домена) врши се помоћу другог појма, који је обично чулно сазнатљив и добро познат (уп. РАСПРАВА ЈЕ РАТ). Успостављање појмовних (онтолошких) кореспонденција тј. пресликавање врши са једног на други домен. Домен који „позајмљује” своју

---

<sup>1</sup> ivanacurcin@yahoo.com

структуру назива се изворни (source domain), а онај који се на основу њега разумева назива се циљни (target domain). У наведеном примеру базични домен је РАТ, а домен који се жели објаснити РАСПРАВА. Знања о једном домену пресликавају се на знања о другом, апстрактном домену (У РАТУ СЕ ПОБЕЂУЈЕ ИЛИ ПОВЛАЧИ; уп. У расправи са њим никада нисам **победила**; Решила сам да се **повучем**.). Тако кореспонденција омогућава да се о циљном појму размишља уз помоћ знања која имамо о изворном појму (о расправи се говори као о рату). С једног домена на други пресликавају се и обрасци закључивања (у расправи се може изгубити или победити као у рату).<sup>2</sup>

1.2. Појмовна метафора повезана је с начином на који разумемо стварност — приликом разумевања непознатих појмова и појмовних домена служимо се оним што нам је познато, те апстрактне поимамо преко конкретних, блиских и познатих појава и реалија (уп. принцип поступности и систематичности, правила поступности Николић, <sup>4</sup>2006: 109–116, 110). Когнитивисти то сликовито описују на следећи начин служећи се опет метафором: „Као да је наша способност да разумемо искуство помоћу метафоре некакво чуло, као вид, додир или слух, при чему су метафоре једини начин да се опази или искуси велики део света око нас” (1980: 239, у Поговору, према: Кликовац, 2004 : 15). Метафора није само ствар језика...него ствар мишљења...прво постоји у мишљењу...онда одређује понашање, управља опажањима, поступцима, односима с другим људима итд. (исп. исто, 11).

## 2. Појмовне метафоре и правопис

Када је у питању ортографија, несумњиво је да се ученици налазе на апстрактном терену – према речима Виготског, „ситуација писаног говора захтева од детета двоструку апстракцију: од звучности говора и од саговорника” (Виготски, 1977: 243). Поред двоструке апстракције о којој говори Виготски, онај ко (правописно коректно) пише мора увек имати на уму и разлике између фоничке реализације, коју препознаје у свом усменом говору (људи прво науче да говоре, па тек онда да пишу), и графичке реализације говора, усклађене са сложеним системом правописних правила. Тако се правопис, као „наук о правом (тј. правилном) писању ријечи ... умијеће и правила писања према прихваћеним нормама” (Симеон 1969), чије се регуле усвајају паралелно са елементарном писменошћу, показује као трећестепена апстракција.

<sup>2</sup> Разликују се структурне метафоре (један појам се метафорички структурира помоћу другог, уп. РАСПРАВА ЈЕ РАТ), оријентационе (потичу из наше просторне оријентације; изворни домени су појмови као што су горе – доле, унутра – споља, напред – назад, дубоко – плитко, централно – периферно; такве су метафоре СРЕЋА ЈЕ ГОРЕ, односно ТУГА ЈЕ ДОЛЕ, а илуструју их метафорички изрази као што је: *Био је на седмом небу*). Трећа врста појмовних метафора јесу онтолошке метафоре (помоћу њих догађаји, емоције, идеје, активности итд. добијају онтолошки статус). Тако се, на пример, *раст цена* метафорички схвата као ентитет, помоћу именице *инфлација*. Метафору *инфлација* је ентитет илуструју изрази као што су: *инфлација нам снижава животни стандард, инфлација ће се повећати, морамо се борити против инфлације* итд.; пошто је проглашена за ентитет, може се идентификовати неки њен аспект, може се видети као узрок итд.; појам добијен онтолошком метафором може се даље конкретизовати и разумети помоћу структурне метафоре (исп. Кликовац, 2004: 23).

### 3. Методолошки оквир

3.1. *Предмет и проблем истраживања.* У наставној пракси, када је у питању правопис, много више пажње посвећује се упорном понављању градива, а премало се размишља о томе: 1) како ученици доживљавају правопис; 2) на који начин разумевају правописна правила; 3) које појмовне метафоре одражавају ставове ученика о значају ортографске норме и важности њене примене итд. Стога *предмет* истраживања овога рада јесу појмовне метафоре ученика средњих школа о правопису, а *основни проблем* може се изразити у виду следећег питања (на које се истраживањем долази до одговора):

*Могу ли се откривањем и разумевањем појмовних метафора ученика средњих школа о правопису идентификовати недостаци наставе правописа и узроци појединих правописних грешака?*

3.2. Стога је *основни циљ* истраживања открити и протумачити метафоричке концептуализације које ученици средњих школа имају о правопису, настави правописа, те о правописним грешкама.

3.3. У истраживању смо пошли од *хипотезе* — да откривање и детаљније разумевање појмовних метафора ученика средњих школа о правопису, може указати на слабости наставе правописа у средњим школама, као и на порекло појединих, па и најчешћих правописних грешака које се јављају у писменом изражавању средњошколаца.

Поред тога, појмовне метафоре могу указати на то: (а) како се разумева комплексна природа учења правописа, (б) каква је улога учесника у наставном процесу (када је у питању настава правописа), (в) које последице поједине метафоричке концептуализације имају у пракси, (г) какав утицај метафоре имају на исходе наставе правописа (знање, степен његове применљивости, мотивацију и др.), (д) какав је однос ученика према писаној речи и култури (писаног) говора; (ђ) којим би се методичким поступцима могла унапредити знања из области ортографије.

3.4. *Метод и врста узорка.* Определили смо се за прикупљање појмовних метафора о правопису уз помоћ посебно осмишљеног *анкетног упитника*, којим смо желели да откријемо изворне домене преко којих средњошколци разумевају не само *правопис* и *наставу правописа*, већ и *писменост* (уп. *писмен, неписмен човек*), па и варијетете огрешења о ортографску норму, тј. *правописне грешке*. Сходно сврси и могућностима истраживања, сваки сегмент анкете иницирао је метафоре везане за један циљни домен: (1) *Правопис је ...* (2) *Настава правописа је ...* (3) *Правописна грешка је ...* (4) *Писмен човек је ...* (5) *Неписмен човек је ...*; уз сваку метафору требало је навести „*кратку причу*”, тј. образложење избора изворног домена.

Основна *метода* кориштена у истраживању је дескриптивна, а истраживани корпус чине 43 метафоре прикупљене у другом полугодишту школске 2012/2013. год. од ученика четвртог разреда Гимназије у Вршцу (анкетни упитник је попуњавало 50

ученика, односно два одељења друштвено-језичког смера). Узорак истраживања је намерни.<sup>3</sup>

3.5. *Припрема истраживања.* Пре анкете ученицима су предочени циљеви истраживања, а такође је објашњена разлика између појмовне и поетске метафоре. На једноставан и овом узрасту примерен начин (уз навођење маркантних а занимљивих примера из колоквијалног језика), ђаци су упознати са базичним поставкама когнитивних наука и когнитивне лингвистике, као и са могућностима примене когнитивних приступа у настави језика, јер начин разумевања одређене језичке појаве несумњиво утиче и на однос ученика према градиву, па и на њихову мотивисаност за усвајање и примену знања.

#### 4. Налази истраживања и интерпретација

4.1. Када су у питању метафоричке концептуализације правописа, резултати анкете показали су да средњошколци правопис најчешће поимају преко следећих појмовних метафора: ПРАВОПИС ЈЕ ПРОСТОР, ПРАВОПИС ЈЕ ОПАСАН / НЕИСПИТАН ПРОСТОР (уп. *Правопис је минско поље; Правопис је дно океана*).

4.1.1. Избор изворног домена јасно је указао на две важне чињенице: а) одбојност, зазор и страх пред недовољно јасним правописним правилима, б) свест о својој несигурности приликом примене знања из правописа, а отуда и са помирљивим ставом према извесности ортографских грешака у писменом изражавању (властитом и туђем).

4.1.2. Уочили смо да су врло ретке изразито афирмативне метафоре које показују да ученици правопис доживљавају као неопходан и важан регулативни елемент у свакодневној писменој комуникацији, што представља још један доказ да се у наставној пракси неговању културе писменог изражавања и правописној правилности написаног не посвећује довољна пажња. Ученици немају у задовољавајућој мери развијену свест о значају и сврси (тј. циљевима и задацима) учења правописа. У

---

<sup>3</sup> Избор школе у којој је вршено истраживање је одређен према образовном профилу, тј. подручју рада (класична гимназија), те смеру који ученици похађају. За средњошколски ниво образовања определили смо се из више разлога. Познато је да на језичку културу појединца утиче његово образовање као и целокупна културна средина у којој живи, мада се писани и језички израз организовано формира првенствено у школи. После завршетка средње школе ученици не уче организовано свој матерњи језик (изузимајући оне који се определе за васпитачке високе школе, учитељске или филолошке студије), а сматра се да су развијени и лингвистички оспособљени ако продуже школовање и прихвате захтеве високог образовања познајући функционалне способности језика (исп. Петровић, 1999: 35). Исто тако, досадашња истраживања указују на чињеницу да се језички развој завршава у добу од тринаесте до четрнаесте године (исп. Васић, 1976), те је и то разлог што смо у наш узорак уврстили радове ученика средње школе, који би већ требало да поседују развијен језички израз. Изабрали смо оне који би требало да на крају средње школе добро владају језиком —матуранте језичких смерова гимназије. Дакле, желели смо од откријемо како концептуализују правопис, те наставу правописа они за које претпостављамо два успешно владају писменим видом говора.

прилог овој констатацији најречитије говоре следећи стихови једног матуранта, наведени као својеврстан поетски одговор на један од захтева анкете (правопис је...):

Правопис, ето чудног света!  
Макар лутао по њему хиљаду љета,  
Нећеш проникнути у његове тајне,  
Које смртним очима чине се бескрајне.

Наведени стихови откривају да се правопис поима као чудноват, дакле, непознат простор; познате метафоре СВРХА АКТИВНОСТИ ЈЕ ОДРЕДИШТЕ ПУТОВАЊА (Кликовац, 2004: 28) и УПОЗНАВАЊЕ НОВОГ ГРАДИВА ЈЕСТЕ УПОЗНАВАЊЕ НЕПОЗНАТИХ ПРЕДЕЛА овде су, захваљујући недовољном успеху наставе, добиле своју негативну верзију, те су модификоване у метафоре ПРАВОПИС ЈЕ ЧУДАН / ЧУДНОВАТ / ТАЈНОВИТ СВЕТ / ПРЕДЕО, ПРАВОПИСНО ГРАДИВО ЈЕ НЕПОЗНАТ КРАЈОЛИК, ЗНАЊА ИЗ ОБЛАСТИ ПРАВОПИСА СУ ТЕШКО ДОСЕЖНА, ПРИМЕНЉИВОСТ ЗНАЊА ИЗ ОБЛАСТИ ПРАВОПИСА ЈЕ ВЕОМА НИСКА (уп. бескрајне тајне).

У складу са наведенима је и метафора *Правопис је шпанско село*; познати фразем употребљава се као својеврсна потврда неразумљивости правила (и начина примене правила) ортографске норме (исп. Шипка, 2007: 17). Запажено је да су ученицима на крају средње школе, без обзира на то што су иза њих године наставе језика, недовољно блиски механизми успешне примене правописних правила (уп. ПРАВОПИСНА ПРАВИЛА СУ ТАЈНЕ). У наведеним стиховима синтагма (заснована на метонимији) „смрте очи” указује на инфериоран положај ученика у односу на захтеве ортографске норме које наставни програм поставља пред ученике: правописне „тајне” доступне су само очима повлашћених, упућених зналаца (уп. божанско је свемоћно и недосежно: моћ је горе, немоћ је доле), али не и виђењу (и схватању) ученика. Ученици „не виде”, заправо не разумеју правописна правила (уп. ТАЈАНСТВЕНО ЈЕ ПОКРИВЕНО / ПРИКРИВЕНО, РАЗУМЕВАЊЕ ЈЕ ВИЂЕЊЕ исп. Кликовац, 2004: 180, 136), па их зато и нису кадри применити.

4.2. Популарни рекламни слоган (*У све се меша*) један ученик је искористио да конструише метафору о правопису: *Правопис – у све се меша*. Она се може тумачити на два дијаметрално различита начина. С једне стране, правопис се поима као *свеприсутно биће, неизбежна, али не увек пожељна особа која* (у складу са концептом преузетим из рекламе за маргарин *У све се меша*) другима уме да загорча живот (нпр. свекрва; уп. Он(а) је у свакој чорби мирођија и сл.). С друге стране, захваљујући вишезначности глагола *мешати се*, правопис се доживљава као *неопходан и пожељан састојак* (елемент) писмене комуникације: ПРАВОПИСНА КОРЕКТНОСТ ЈЕ НЕОПХОДНА У ПИСМЕНОМ ИЗРАЖАВАЊУ.<sup>4</sup> Имајући у виду доминацију негативних

<sup>4</sup> У РСАНУ читамо: **мешати се** 1. а. повезивати се, спајати се, сједињавати се (у целини или неким својим делом) у мешавину или смесу, постајати мешавином или смесом (о гасовитим, течним, житким или растреситим материјама); преплићући се састављати се у целину. в. јављати се у заједници напредо с нечим другим, преплићати се; укривати се, крижати се). Као и у рекламном слогану, у коме се, равноправно с наведенима (1.а. и 1.в) актуелизује и значење (з) „петљати се, уплитати се, упетљавати се у нешто, пачати се“, и овде се запажа поигравање

концептуализација у нашој анкети, ово је једна од ретких метафора оријентисана на афирмисање правописне норме.

4.3. На другом месту по заступљености налази се метафора ПРАВОПИС ЈЕ БИЉКА / РУЖА (уп. Правопис – *ружа са трњем.*); до овог лепог цвета није једноставно доћи (уп. Андрићеву мисао *Лепота је видљива али неухватљива!*), а због трња (уп. ТЕШКОЋЕ У УСВАЈАЊУ ЗНАЊА ИЗ ПРАВОПИСА СУ ТРЊЕ, уп. до жељеног циља пут је трновит) већина одустаје од амбиције да га досегне и задобије.

4.4. Метафора ПРАВОПИС ЈЕ БИБЛИЈА открива некритички однос ученика и наставника према ортографији, несигурност у властито знање (исп. Брборић, 2011: 70–74), као и на интелектуалну инертност, која се неминовно одражава на однос ученика према учењу правописа.<sup>5</sup>

4.5. Метафора ПРАВОПИС ЈЕ ЗАКОН показује развијену свест средњошколаца о томе да непоштовање правописних правила кореспондира с одређеним рестрикцијама.

4.5.1. Насупрот појмовној метафори ВАЖНО / ВРЕДНО / СЛАВНО ЈЕ ВЕЛИКО (Кликовац, 2004: 111), стоји метафора НЕВАЖНО / БЕЗВРЕДНО ЈЕ МАЛО (исто, 111), коју је један ученик искористио за миноризовање значења правописа: Правопис је *ситница*. Јасно је да промовисање оваквог вредносног става за циљ има не само обезвређивање значаја поштовања ортографске норме, већ и настојање да се појединац разреши притиска и обавеза које правописна правила намећу (уп. импликација: безвредно / мало не заслужује поштовање, па се ни понашање онога ко поштовање ускраћује не може сматрати непримереним). Дакле, скривена страна метафоре *Правопис је ситница* открива непримерено бланоклон став према огрешењима о правописну норму, због чега би било вредно испитати путеве настанка и укоренјивања ове и сличних метафора којима се открива депрецијативан став.

4.6. Као и свака сврховита делатност, усвајање знања из области правописа концептуализује се као *пут(овање)*. Резултати анкете показали су да преовлађују метафоре недовољно добро и јасно осмишљеног пута, што значи да методички приступи у настави правописа имају озбиљније недостатке (уп. странпутице, слепе улице → лутање, лавиринт → незнање). Свакако да слабија повезаност знања из области ортографије, особито уколико се не остварује задовољавајућа корелација с другим областима језика, па и са наставом књижевности, по правилу резултира несигурношћу и дезоријентисаношћу. Отуда, мада су на сваком – па и на овом путу – препреке очекиване (уп. УЧЕЊЕ МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА ЈЕ ПУТОВАЊЕ, Вељковић Станковић 2009:106), оне се знатно теже савлађују уколико је путања небрижљиво осмишљена и без јасних путоказа, тј. учесталих, добро конципираних и према тежини грађираних вежби и систематизација знања (уп. *лавиринт, кривудава* путања), због чега многи одустају (уп. *пут којим се ређе иде*):

---

вишезначношћу, захваљујући којој се једновремено гради позитиван и негативан концепт *мешања*.

<sup>5</sup> О метафори УЦБЕНИК ЈЕ БИБЛИЈА видети у: Вељковић Станковић (2009: 116).

[Настава правописа је ...] *лабиринт* јер често грешимо и скрећемо погрешним путем.

[Настава правописа је ...] *кривудава путања*.

[Настава правописа је ...] *пут којим се ређе иде*.

4.7. Остале метафоре ученика о настави правописа значајне су пре свега зато што њихов откривалачки потенцијал јасно оцртава недостатке наставних поступака:

а) настава правописа није усаглашена са индивидуалним способностима сваког ученика (у наставној пракси недовољно се негује диференцијација наставног рада); немају сви ученици подједнаку шансу да учествују у настави правописа, што показују следеће метафоре:

[Настава правописа је ...] *тајни клуб*;

[Настава правописа је ...] *скривено благо*;

б) настава правописа се замарује (вероватно у корист наставе књижевности, исп. Петровачки, 2004: 15):

[Настава правописа је ...] као пријатно *изненађење*, јер долази ретко;

в) у настави правописа недовољно се води рачуна о систематичности и адекватним експланаторним поступцима, па је ученици доживљавају и овако:

*Настава правописа је чудо – гледаш и не верујеш! Наставник на часу правописа личи на Ајнштајна. Он прича о нечему, а нико ништа не разуме.*

Овакве концептуализације указују на то да наставне методе које се примењују у настави правописа нису прилагођене ученицима којима су намењене. У средњошколској настави правописа доминирају рецептивни приступи и поступци који су обележје традиционалне наставе: предавања *ex cathedra*, диктирање правописних правила, усмено понављање правила<sup>6</sup> и сл.

Исказ *Он прича о нечему, а нико ништа не разуме* указује на то да се у наставној пракси (а) већа пажња гдекад придаје правилима но умећу њихове примене, (б) а такође и да правописна правила нису увек поткрепљена довољним бројем ваљано објашњених и разноврсних примера. Ово узрокује стагнацију знања, јер лоша и некомплетна обрада (и иста таква објашњења) запречују конкретизацију апстрактних ентитета (а правописна правила на нивоу препознавања, па и знања наизуст неминовно остају у домену апстракције).

С друге стране, нарастајућа криза читања ученике све више одваја од писаног говора, а тиме и од визуелне перцепције текста у коме је ваљано (некад и недовољно)

<sup>6</sup> Непримерено коришћење монолошке методе има велик број недостатака, те иако се монолошки показује као изразито економичан јер обезбеђује брз пренос информација (уп. КОМУНИКАЦИЈА ЈЕ КАНАЛ, НАСТАВНИК ЈЕ ГОВОРНИК / ПРЕНОСИЛАЦ ИНФОРМАЦИЈА, УЧЕНИК ЈЕ СЛУШАЛАЦ / ПРИМАЛАЦ ИНФОРМАЦИЈА), градиво из области правописа захтева примену великог броја различитих вежбања, јер се степен усвојености знања из ове области одмерава оспособљеношћу ученика да, пишући, по аутоматизму примењују стечена знања. До таквог ступња овладавања градивом из правописа не стиже се ни брзо ни лако, зато већина наставника овакав пут поима као дуго путовање с много препрека, враћања на већ познате, али недовољно упознате локације и сл.

поштована правописна норма. Нечитање значајно омета утврђивање знања из правописа, због чега настаје (и остаје!) несигурност у примени правила, будући да је у усвајању знања из правописа визуелни моменат веома важан (уп. примена принципа очигледности у настави језика). Метафора РАЗУМЕВАЊЕ ЈЕ ВИЂЕЊЕ (исп. Лејкоф и Џонсон, 1980: 103, Кликовац 2004: 52) овде има велик значај, јер добро знање правописа не проверава се само писањем, већ и читањем и оспособљеношћу ученика за прецизно уочавање грешака и ваљану корекцију (свог или туђег) текста.

4.8. Фреквентне метафоричке концептуализације писмености и писменог појединца можемо поделити у две групе: с једне стране, писмен човек се у свести средњошколаца поима као УСАМЉЕНО БИЋЕ (биљка, животиња), а усамљеност је узрокована тиме што је писменост особина тек малог броја људи; обележени овим племенитим својством, они се издвајају (уп. писмен човек је *стогодишњи храст*, *паун*, *локвањ*). Незнање, нехатан однос према правопису, па и према језику отеловљени су у метафорама *празнине*, *мочваре* и *блата*. Као што писменост опонира неписмености, тако се и знање писменог човека доживљава као трајна вредноћа (уп. *храст*) којом се треба поносити (*паун*) јер – као и свака лепота – представља реткост (*локвањ*) у мутној мочвари (уп. Домановићева метафора учмалог друштва и духовне јаловости као *мртвог мора*). Зато на следеће метафоре треба гледати као на оштру критику неписмености и осуду утапања у „незналачку већину“ (уп. ДОБРО ЈЕ ГОРЕ, ЛОШЕ ЈЕ ДОЛЕ). Значајно је приметити да се писмен човек веома поштује, а да се на писменост гледа као на посебан облик супротстављања примитивизму (ПИСМЕНОСТ ЈЕ ЧИСТОТА, *Незнање* и *простота* од њега се одбијају и клизе попут капљица *блата*; уп. МОРАЛНОСТ ЈЕ ЧИСТОТА, Лејкоф и др., 1991: 186):

[ Писмен човек је ... ]

... *стогодишњи храст* јер га проблеми и *празнина* средине не могу променити.

... је поносан *паун*. Поноси се јер је писмених људи све мање.

... *локвањ* у *мутној мочвари*. *Незнање* и *простота* од њега се одбијају и клизе попут капљица *блата*.

4.8.1. Писмен човек поима се и као изузетно ВРЕДАН и РЕДАК ЕНТИТЕТ (предмет, појава). Вредност је овде истовремено схваћена као самородна (*дијамант*, *злато*) и – већ због тога – раритетна појава. Наличја ових концепата јасно кореспондирају са претходно разматраним метафорама (писмен човек је *стогодишњи храст*, *паун*, *локвањ*), јер једнако јасно откривају собине већине (уп. *локвањ* : *мутна мочвара*; *дијамант* : *безвредан камен*):

[ Писмен човек је ... ]

... је *дијамант*.

... је *игла* у *пласту сена*.

... *злато* (веома ретка појава, али вредна).

У прилог постојању недовољно развијене свести ученика о томе да је писменост предуслов успешне комуникације сведочи и следећа примедба једног ученика: *Неписмен човек има проблема једино када је у присуству писмених људи*. А како су писмени људи – према метафоричким концептуализација средњошколаца – врло ретки, ученици сматрају да је неписменост проблем само у изузетним случајевима,



што већ само по себи говори о настави правописа и статусу правописа у нашем образовном, али и вредносном систему.

4.9. Пошто и у свакодневном животу и у настави апстрактне појмове разумевамо и објашњавамо преко конкретних, сматрамо да би се разматране концептуализације правописа и примене ортографске норме у наставној обради правописних правила могле функционално применити. Наиме, појмовне метафоре преко којих ученици поимају ортографску норму могле би бити добра полазишта обраде, јер откривају њихове ставове према правопису, а у мотивисању за рад корекција негативног става, којом би се истовремено указало на важност усвајања ових знања, умногоме би допринела изграђивању позитивног односа ученика према култури писменог изражавања, чиме би и рецепција нормативних регула и вољност да се оне што ефикасније примене биле подигнуте на виши ниво.

4.9.1. Резултати анкете показали су да ученицима није довољно познат циљ учења правописа, нити важност познавања и примене правописних правила у писменом изражавању. Стога у наставној пракси треба више пажње посветити неговању и усавршавању усмене и писмене културе говора. За почетак, могла би се искористити метафора ФУНКЦИОНАЛНО ЗНАЊЕ ЈЕ ЦИЉ ПУТОВАЊА (Лејкоф и др., 1991: 37), и то као мотивација за правописна вежбања која би се заснивала на ученицима блиским примерима, чија је фреквентност у писменом изражавању висока.

4.9.2. Метафоричке концептуализације које смо разматрали у раду показале су се валидним полазиштем и инструментом за утврђивање ваљаности методичких модела јер дају одговоре на многа питања преко којих се често олако прелази. Из метафора ученика сазнајемо јесу ли су уобичајени облици рада прилагођени наставном градиву (уп. *Настава правописа је лавиринт*), колико се пажње настави правописа посвећује у оквиру реализације наставног програма (*Настава правописа је пријатно изненађење*), да ли су примењени наставни поступци адекватни и прилагођени ученицима (*Настава правописа је чудо – гледаш и не верујеш!*), каква је улога ученика током примене доминантних наставних поступака (уп. *Настава правописа је тајни клуб*) и др.

## 5. Метафоричне концептуализације неких типичних правописних грешака

У овом делу рада размотрили смо појмовне метафоре 'скривене' у правописним грешкама које смо забележили у писменим задацима средњошколаца.<sup>7</sup> Изабрали смо грешке из правописних области *Велико слово* и *Интерпункција* будући да у овим случајевима, како је показало истраживање ортографске норме, средњошколци најчешће греше.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Правописне грешке које се у раду посматрају ексцерпирани су из писмених задатака ученика завршних разреда средњих школа из Београда, Вршца, Новог Сада и Беле Цркве, рађених у школске 2010/2011. год., те припадају корпусу на коме је засновано испитивање спроведено за потребе докторске дисертације на тему „Ортографска норма у писменим задацима ученика средњих школа као путоказ модерне наставе правописа“ (Филолошки факултет, Београд).

<sup>8</sup> Правописну грешку ученик завршног разреда средње школе доживљава на следећи начин: [Правописна грешка је ...] *ваздух – пролази кроз све ограде и препреке*. Ова метафора имплицира

### 5.1. Писање великог слова и појмовна метафора ВАЖНО ЈЕ ВЕЛИКО

Истражујући поштовање ортографске норме у писменим задацима средњошколаца, уочили смо тенденцију средњошколаца да делове текста истичу употребом мајускуле на следећи начин: Знао је да СВАКО ИМА ПРАВО НА ГРЕШКУ, и то нико не може порећи; Једно знам, без сваког бих могла, али без мајке НЕ!; Време \*непроведено у љубави [м. без љубави] је ИЗГУБЉЕНО ВРЕМЕ; „ВОЛИМ ТЕ, ЛИМКИ!“.

Примери показују да су речи, синтагме и читаве реченице написане великим словима, што је у супротности са правописним правилима која се односе на употребу великог слова.

Велика слова су упадљивија од малих и производе јачу емотивну реакцију, те се често користе у рекламама, обрасцима и натписима, као и у насловима књига, називима манифестација, етикетама на производима (исп. Келемен, 2010: 505). Верзална слова су у тим случајевима оправдана из естетских и рекламних разлога. Међутим, како показују наведени примери, графика јавних натписа је и на когнитивном плану снажно утицала на повезивање квантитета и значаја у писменим задацима ученика. У основи овога поступка је концептуализација изражена метафором ВАЖНО ЈЕ ВЕЛИКО (исп. Кликовац, 2004: 111). Сличну концептуализацију налазимо и у другом примеру ексцерпираним из писменог задатка ученика који је дуго очекивао очев повратак из иностранства: *Дошао је мој ТАТА* (уп. ВРЕДНО ЈЕ ВЕЛИКО).

У ПСЈ о употреби великог слова пише: „... велика слова служе да се нешто у тексту посебно истакне“. Симплификовано објашњење овога правила у наставној пракси уз утицај свакодневне изложености ученика јавним натписима и електронској комуникацији (у којој употреба слова исте величине олакшава и убрзава /уп. ВРЕМЕ ЈЕ НОВАЦ/ куцање текста) отвара пут погрешним импликацијама које резултирају грешкама као у следећем примеру из писменог задатка матуранта: Ми живимо у СВЕТУ ПУНОМ НЕДОСТАКА.

Задатак наставника матерњег језика је да идентификује појмовне метафоре, скривене иза ових грешака, да креира правописна вежбања којима ће ученицима омогућити да уоче/виде (уп. РАЗУМЕВАЊЕ ЈЕ ВИЂЕЊЕ) грешке овога типа које у писменим задацима нису стилски оправдане, како је то у случају реклама.

### 5.2. Појмовна метафора као полазиште за методичку апликацију намењену увежбавању интерпункције

Метафоричке концептуализације којима смо се бавили у првом делу рада указале су, између осталог, на то да је ученицима неопходне истаћи сврху учења наставног градива. Посматрајући ортографске грешке у писменим задацима средњошколаца уочили смо да знатан број грешака отпада на употребу интерпункцијских знакова

---

следећи садржај: поједине правописне грешке су постојане (*пролазе кроз све ограде и препреке*), „не виде се“ као ваздух (уп. РАЗУМЕВАЊЕ ЈЕ ВИЂЕЊЕ), тј. ученици их не уочавају, те постају уобичајене у писменом изражавању ученика.

који се изостављају или умећу тако где не треба. Са становишта когнитивне лингвистике занимљиви су примери у којима се знаци интерпункције изостављају. Ево неколико таквих примера ексцерпираних из писмених задатака средњошколаца:

а) У једном тренутку стиже писмо његове мајке[.] У том писму пише да му је отета љуба.

б) Од данас сам гимназијалац[;] уписао сам први разред.

в) Док настављам даље[,] улазим у лавиринт уских вршачких улица.

Узроци ових грешака могу бити различити: а) непознавање и неразумевanje правописних правила у вези са интерпунгирањем; б) недовољна упознатост ученика са могућностима знакова; в) немогућност ученика да оформи реченицу као једна мисаона целина (исп. примери под а)), г) нехајан однос ученика према написаном и изостанак аутокорекције, д) утицај електронске писмености на писмени израз ученика итд.

Међутим, заједничко свим овим примерима јесте концептуализација које се може изразити метафором: ИНТЕРПУНКЦИЈА ТЕКСТА ЈЕ СИТНИЦА (као и ПРАВОПИС ЈЕ СИТНИЦА).<sup>9</sup> Као таква, имплицира појмовну метафору: НЕВАЖНО/ БЕЗВРЕДНО = МАЛО, што указује на то да ученицима не увиђају (ако се у обзир узме фреквентност грешака овога типа) важност правилног интерпунгирања текста, те интерпункцијске знаке не имплементују редовно у текст који пишу.<sup>10</sup> Задатак методике наставе јесте да осмисли методичке моделе, разраде и апликације којима би се ученици уверили у неопходност употребе знакова интерпункције да би се порука смислено пренела примаоцу. Као језички предлог за таква вежбања могла би се употребити једна Тишмина реченица из „Употребе човека” којој је „одузета” интерпункција.<sup>11</sup> Овакав материјал може се припремити у виду наставног листа, а прате га и одговарајући задаци за ученике (в. Наставни лист).



#### Наставни лист

Хајде да се припремимо за рад. Како ти доживљаваш интерпункцију? Напиши бар једну метафору.

[Интерпункција је]...

Прочитај следећу Тишмину реченицу којој је „одузета” интерпункција и одговори на питања:

*„Једну свеску, али с лепом хартијом.”*

*Он се поклати с изразом разумевања ког заправо нема које је широко као и ознала траженог предмета јер тако захтева његов позив његово искуство јер се управо таквим свезнајућим изразом задобија поверење госпође које*

<sup>9</sup> Ову метафору добио смо од ученика трећег разреда. Добро би било извршити опсежније истраживање којима би се идентификовале и анализирале метафоре са следећима циљним доменима: *Запета је ...*, *Тачка је ...* итд.

<sup>10</sup> Графичка реализација знакова интерпункције је, гледајући у односу на графичку слику слова, мала. Могуће је да ученици перцепирају то на следећи начин: ВАЖНО ЈЕ ВЕЛИКО = СЛОВА, НЕВАЖНО/ БЕЗВРЕДНО ЈЕ МАЛО = ИНТЕРПУНКЦИЈСКИ ЗНАЦИ, не увиђајући значај интерпункције за разумевање текста.

<sup>11</sup> Ученици су се на часовима обавезне наставе бавили и другим текстовима овога писца (у четвртој разреду према плану и програму ученици читају дело Б. Пекића „Човек који је јео смрт”), тако да им је изабрани језички предлог ученицима познат.

овако недоређено испомажући се колебљивим покретом траже робу која им је потребна и окренувши се, пришавши рафовима и извивши се гупко поче спретним прстима увис пружене рука да вади и другој додаје и овом на тезгу слаже две, три, седам, осам различитих свезака и свешчица с меким и тврдим повезом танких и дебелих па пошто се добујући прстом средњаком по дну полице преслиашао да је изложио цео избор окрене се да их распореди по тезги отварајући понеку и пуштајући кроз прсте њене листове као што продавац ципела савијајући им луб и ђон показује како су меке и лаке (Тишма,8)

1. Да ли си у потпуности разумео/ла текст који си прочитао/ла? Шта ти је отежало разумевање текста?
  2. Интерпунгирај текст и поново га прочитај. Какав утисак сада имаш? Која је улога интерпункције у овом тексту?
  3. Која правописна правила о употреби знакова интерпункције си морао/ла да знаш да би правилно интерпунгирао Тишмину реченицу?
  4. Која је сврха (циљ) употребе знакова интерпункције у писаном говору?
  5. Напиши једну метафору о интерпункцији: [Интерпункција је]...
- Упореди одговор који си сада дао /ла са метафором коју си изградила на почетку часа. Да ли се и како твоји одговори разликују?

Попуњавајући предложени наставни лист, ученици ће проширити своја знања из граматике и књижевности. Изабрана реченица показује да Тишма неретко кондензује реченични садржај (исп. Ђурчин 2006, 117–137), што свакако доприноси већој асоцијативности језичког израза овога писца. Таквим специфичним синтаксичко-стилским поступком омогућено је читаоцима да и сами на одређени начин учествују у тумачењу дела. Сваки читалац може да, на основу своје језичке компетенције, доводи у одређене логичко-смисаоне везе назначене појаве, активности. Исто тако, интерпунгирањем само једне реченице ученици ће обновити знања о употреби запете: (а) за одвајање уметнутог дела текста; (б) приликом давања додатних информација; (в) испред зависних (односних, узрочних, поредбених) реченица; (г) испред и иза синтаксички целина са глаголским прилозима; (д) испред везника и; (ђ) у набрајању; (е) у напоредним конструкцијама; (ж) иза зависних (временских) реченица у инверзном положају.

Најважније, ученици ће увидети велики значај запете (и других знакова интерпункције) за разумевање и доживљавање текстова. Тишмина, ионако врло дуга реченица, постаје потпуно неразумљива изостајањем знакова интерпункције. Правилним уметањем знакова (највише запета) реченица добија смисао, а истиче се Тишмино мајсторство у сликању света дела који ствара.

## 6. Закључак

Појмовне метафоре могу бити добри путокази за унапређивање наставе правописа. У овом раду метафорички концепти показали су однос ученика, а – кроз ђачку визуру – и наставника према настави правописа, на недостатке наставних приступа који се примењују у наставној пракси, на такође и на поједине узроке најчешћих правописних

грешака које се јављају у писменим задацима средњошколаца; појмовна метафора показала је у ком правцу треба усмерити правописна вежбања из интерпункције.

Стога сматрамо да би будућа настава правописа требало да буде усмерена најпре на пажљиво испитивање грешака и уочавање њихове когнитивне утемељености, а потом на креирање корективних поступака. У методичким поступцима могле би се применити и појмовне метафоре којима би се ученицима, помогло да разумеју, па самим тим, и да лакше и брже усвоје знања из области правописа.

#### Литература и извори:

1. Брборић, Вељко (2011). *Правопис и школа*. Друштво за српски језик и књижевност Србије, Београд: Чигоја штампа.
2. Васић, Смиљка (1976). *Развој говорне норме у наше деце*. Београд: Просвета.
3. Вељковић Станковић, Драгана (2009). Метафоре о настави наставницима и учењу матерњег језика. *Научни састанак слависта у Вукове дане* (организатор: Међународни славистички центар, Филолошки факултет у Београду), 38/3, 103–117.
4. Виготски, Лав (1977). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.
5. Кликовац, Душка (2004). *Метафоре у мишљењу и језику*, Београд: Чигоја штампа.
6. Лејкоф и др. (1991): George Lakoff, Jane Espenson, Alan Schwartz. *Master Metaphor List*. Berkeley: University of California.
7. Лејкоф, Џ. (1993): George Lakoff. The contemporary theory of metaphor. In: *Metaphor and Thought*, Cambridge, CUP, 202—251.
8. Лејкоф и Џонсон (2003): Lakoff & Jonson 2003: George Lakoff, Mark Jonson, *Metaphors We Live By*, Chicago: The University of Chicago Press.
9. Николић, Милица (\*2006). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
10. Петровачки, Љиљана (2004). *Синтакса у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Змај.
11. Петровић, Александра (1999). *Језичке особине ученика у школама средњег образовања*. Докторска дисертација.
12. Пешикан, Јерковић, Пижурица 2010 [ПСЈ]: Митар Пешикан, Јован Јерковић, Мато Пижурица, *Правопис српског језика*, Нови Сад: Матица српска.
13. Симеон, Рикард (1969): Rikard Simeon, *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva (I–II)*, Zagreb: Matica hrvatska.
14. Тишма, Александар (1981). *Употреба човека*. Београд: Нолит.
15. Ђурчин, Ивана (2006). Улога герунда као кондензационих средстава у језику А.Тишме и Б. Пекића. *Прилози проучавању језику*, бр. 37, Филозофски факултет, Нови Сад, 117—137.
16. Шипка, Милан (2007). *Зашто се каже?* Нови Сад: Прометеј.

#### Биографска нота:

**Ивана (рођ. Ђурчин) Ђорђевић** наставник је предмета *Српски језик и књижевност* у Гимназији „Борислав Петров Браца“ у родном Вршцу, од септембра 2004. г. После дипломирања на Филозофском факултету у Новом Саду са просечном оценом 9.48 (одсек Српски језик и књижевност), Ивана Ђорђевић уписала је, као буџетски студент, магистарске студије (одсек Српски језик и лингвистика) и марта 2009.г. успешно

одбранила магистарску тезу на тему *Глаголски прилози у настави српског језика из предмета Методика наставе српског језика* под руководством проф. др Љиљане Петровачки (просечна оцена на постдипломским студијама 10.00). У току магистарских студија, као и по њиховом завршетку, пише и објављује радове, претежно из научне области Методика наставе српског језика (Синтакса, Правопис); једно време је и сарадница Женских студија и истраживања Милеве Марић Ајнштајн у Новом Саду када учествује у међународном пројекту и сарађује на књизи Ромкиње 2. Очекује скоро одобрење теме за израду докторске дисертације на Филолошком факултету у Београду из области Методика наставе српског језика (Правопис). Данас живи и ради у Вршцу, супруга је, а од новембра 2008. г. и мајка мале Петре.