

I. ПРАГМАТИКА И НАСТАВА МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА

(Научни састанак слависта у Вукове дане 39/3,
Београд, 2010, 101–112)

1. Уводне напомене

1. Користећи знања многих наука (социологије, педагогије, психологије, антропологије, теорије информација и др.) и свих грана науке о језику, образовна лингвистика бави се различитим аспектима коришћења језика у образовању, те је интересовање за прагматику природно, јер је познавање општих принципа употребе језика важно зарад унапређења дијалогске методе.

1.2. Раних осамдесетих година прошлог века уобичајено је било говорити о прагматици као о науци која се бави „значањем у употреби” или „значањем у контексту”. Џефри Лич у својој књизи *Принципи прагматике* (*Principles of Pragmatics*, 1983) истиче значај дистинкције између семантичког и прагматичког значења, али и важност веза које међу њима нужно постоје, пошто прагматичко значење почива на семантичком.

1.2.1. Дејвид Кристал каже да се термин *прагматика* „традиционално употребљава као назив за једну од три основне гране СЕМИОТИКЕ (заједно са СЕМАНТИКОМ и СИНТАКТИКОМ). У модерној ЛИНГВИСТИЦИ примењен је на изучавање ЈЕЗИКА с гледишта његових корисника”; уз то, овај аутор додаје да се „са уско лингвистичког гледишта, прагматика бави само оним аспектима контекста који су ФОРМАЛНО означени у СТРУКТУРИ датог језика”, тј. који су део говорникове прагматичке компетенције, док шире схватање прагматике подразумева изучавање „принципа и праксе конверзационе ПЕРФОРМАНСЕ – при чему ова обухвата све аспекте УПОТРЕБЕ језика, споразумевања и ПРИМЕРЕНОСТИ” (Кристал 1988: 194; графички истакао Д. К.).

1.2.2. Твртко Прћић сматра да се прагматика „наставља на семантику, окружујући све остале нивое [фонологију, морфологију и синтаксу], мада сама није језички ниво, него својеврсни контекстуални омотач у коме долази до конкретне употребе језика”, а да су „сва четири нивоа, заједно с контекстуалним омотачем, обједињена у два комплементарна **супранивоа**, који их, у суштини, наткривљују – то су граматика, с једне стране, и лексикон, с друге” (Прћић 1997: 14; графички истакао Т. П.).

1.2.3. Пошавши од традиционалног става да прагматика проучава *употребу* језика, Стивен Левинсон је опширније образложио проблеме које намеће захтев за свеобухватном дефиницијом прагматике. Било би недостатно, сматра он, прагматику посматрати искључиво из функционалне перспективе, а једнако је непримерено – у одређивању њеног обухвата – давати примат само једном чиниоцу, нпр. контексту, интерпретацији значења исказа од стране (са)говорника, примерености исказа одређеној комуникативној ситуацији и др., мада су сви наведени чиниоци битни и несумњиво је да садејствују у споразумевању језиком (Левинсон 1983: 5–35).

1.2.4. Има лингвиста који се залажу за веће приближавање семантике и прагматике. Ана Вјежбицка, у својим новијим лингвистичким студијама, на прагматику гледа као на део семантике, или као на један од њених аспеката, а прагматичка значења појединих речи и израза формулише помоћу семантичких примитива (Вјежбицка 2003: 5).

1.3. Постигнућа прагматике важна су за развој методике наставе матерњег језика најмање из два разлога: први се тиче перформансе, а други мотивације. Наиме, успешно усвајање знања из граматике не гарантује његову ваљану примену у свакодневной комуникацији, тј. унапређивање лингвистичке компетенције није увек управно пропорционално развоју прагматичке компетенције. Поред тога, оптималан контекст веома је значајан за наставу, јер је сваку језичку појаву потребно сагледати као дејствену, и то у оквирима конкретне комуникативне ситуације, која подразумева разматрање удела језичког и нејезичког контекста.

1.3.1. У настави контекстуализација има експонативну функцију; отуда извориште мотивације треба тражити на подлози прагматике као „контекстуалног омотача”, а проблемске ситуације подстицати упућивањем на различите облике употребе и функцију одређене језичке појаве. Употреба је увек везана за контекст, за „живи језик”, те обрада која проистиче и која се ослања на прагматичке аспекте има знатно веће изгледе да буде успешна неголи она која је базирана на сувопарним егземплумима.

У утврђивању знања добро одабран контекст такође је важан: језичка појава је и у овом случају у улози фокусираног ентитета, који се, у зависности од своје природе, представља речју, синтагмом или реченицом, и то увек у оквиру више језичке јединице (нпр. за идентификацију релативно употребљеног презента неопходан је реченични контекст, док се значење лексеме некад може препознати и у оквиру минималног контекста /синтагме/; уп. Стевановић ³1975 II: 576; Станојчић и Поповић ⁷2000: 383; Драгићевић 2007: 224).

1.3.2. У области образовне лингвистике прагматички приступи нису уобичајени, мада је очигледно да у настави матерњег језика примена комуникативних модела има успеха.

Комуникативност у настави језика сагледавамо као свеукупност примене различитих наставних метода, поступака и материјала са циљем креирања и реализације функционалних и флексибилних методичких модела, чија примена омогућава брже усвајање и активирање знања из језика у различитим комуникативним ситуацијама, што представља добру основу за повезивање методике наставе језика са прагматиком.

1.4. Када је у питању разумевање комуникативног процеса, методика наставе матерњег језика и прагматика нужно се разликују, али међу њима запажамо и неке блискости. На пример, заједничко им је гледиште на дијалог као сврховит заједнички напор саговорника усмерен на остваривање одређеног циља, међутим, битно се разликују у погледу степена обавезности, природе дијалога и улога саговорника. У свакодневној комуникацији сврха и правац разговора не морају увек бити јасно одређени (тако је у слободним разговорима), док су у настави језика циљеви унапред познати (пројектовани), па дијалог има јасно усмерење, иако то не подразумева његову извештаченост, клише, нити потпуну неслободу.

2. Кооперативни принцип у настави језика

1. Наставни дијалог има обележја институционалног дијалога (учесници су свесни својих улога и заједничког задатка), али његова детерминисаност не сме умањити, а немоли угушити иницијативу ученика. И у слободном разговору и у наставном дијалогу јасно се разликују пожељни од непожељних комуникативних потеза, отуда је у оба случаја важан *кооперативни принцип* (Cooperative Principle), који Хенри Пол Грајс сматра најважнијим комуникативним начелом – *начелом сарадње*.

2. Следећи Канта, Грајс издваја четири категорије – категорију *квалитета*, *квантитета*, *релације* и категорију *модалитета*, на којима почивају конверзационе максиме и подмаксиме (исп. Грајс 1987: 58–61; Линдблом 2001: 1602–1606). У категорији *квалитета* главна максима гласи – *нека ваш исказ буде истинит*, а још две је допуњују: (1) не казуј оно што мислиш да није истинито; (2) не говори оно што не можеш доказати.

2.1. Категорији квалитета у методици наставе матерњег језика одговара принцип научности, према коме све чињенице које се уводе у наставу морају бити научно проверене и поуздане, поткрепљене ваљаним доказима и засноване на истраживачком увиђању и одговарајућим примерима из проучаване грађе (Николић ⁴2006: 95). Заједнички именитељи у оба случаја јесу истинитост и доказивост, само што је критеријум истинитости у настави језика базиран на научности, док се Грајсова максима квалитета темељи на истинитости информације, а она је, сходно варијабилним окол-

ностима (уп. комуникативна ситуација), нестабилна и често подложна различитим интерпретацијама и реинтерпретацијама.

Запажамо да се у оба случаја захтев за оптималним квалитетом комуникације своди на тежњу према стабилности, тј. према стварању чврстих чињеничких ослонаца без којих није могуће успешно наставити комуникацију, а ни надграђивати стечена знања.

2.2. Као што се у хеуристичком дијалогу, посматрано из угла наставника, актуелизовање категорије квалитета испољава у пуном поштовању принципа научности и примерености узрасту, из угла ученика начелу сарадње удовољава се активним учешћем у раду, за шта је неопходно добровољно опредељење за учење и стицање умења (Николић ⁴2006: 117).

2.3. Предуслов успешне комуникације у настави јесте добра мотивисаност, због чега се различитим облицима мотивације и мотивацијским поступцима придаје посебна пажња у припремању за час. У дугорочној мотивацији, поред несумњиво подстицајног деловања које на ученике има предочавање преимућстава и користи које појединац стиче богаћењем знања, значајан удео има подизање комуникативне компетенције ученика, јер је на њој заснована способност успешне комуникације у различитим животним ситуацијама, као и остваривање специфичних комуникацијских намера у интерперсоналним контактима (уп. интенционално-конвенционална детерминисаност процеса језичке комуникације, кооперативни принцип, принцип уљудности; исп. Левинсон 1983: 101, 273–274; Јул 1996: 59–69).

2.4. У спонтаним дијалозима, као и у писменој комуникацији, чији су циљеви, по правилу, јасно одређени, најбоље се показује у ком степену ученик влада граматичком, а у којој мери комуникативном, социолингвистичком и дискурсном компетенцијом. Није редак случај да у слободној говорној размени појединци – који на часовима матерњег језика показују добар, па чак и завидан успех у овладавању знањима из граматике – не успевају да остваре комуникативне циљеве, или, пак, њихова језичка перформанса знатно заостаје за очекиваном, што указује не само на неравнотежу која у настави постоји између области језика и културе (усменог и писменог) изражавања, већ и на запостављеност и/или неинвентивност вежби и часова посвећених развоју прагматичке компетенције.

3. За разлику од неинституционализованих (слободних) дијалога, конклузивни сегменти наставних дијалога не морају обавезно бити кратки (уп. *категорија квантитета*). Иако је – поред јасности и систематичности – сажетост једна од значајних врлина ваљаног изражавања, у настави има случајева када је редунданца пожељна. Наиме, индивидуална перцепција није код свих ученика иста, па је зато исту информацију понекад потребно поновити више пута на различите начине. Овај поступак когнитивно

је условљен и познат као *дидактичка редунданца*, којом се олакшавају процеси схватања и упамћивања.

4. У категорији *релације* доминира максима *буди релевантан*; иако је наизглед неспорна, у њој се крије извештајан број проблема, јер исти исказ у одређеном тренутку има пуну релевантност, али развој дијалога и промена интереса саговорника утичу и на промену степена релевантности.

4.1. Захтев за релевантношћу у настави је више него оправдан, тим пре што се неретко приговора да наставни садржаји својом опширношћу превазилазе могућности и потребе ученика одређеног узраста. Отуда је веома важно да, уз пажљиву селекцију градива, у фокусу пажње буду управо они примери који су релевантни за обраду одређене језичке појаве.

4.2. Поред тога, усмереност наставног дијалога, као и временска ограниченост часа подстичу и наставника и ученике да – у складу с принципима поступности и економичности – хеуристички дијалог усмеравају према решавању проблемских ситуација. Отуда релевантност, иманентна вредносној и утилитарној селекцији (уп. методолошка адекватност, функционално комбиновање метода са циљем подстицања интелектуалних активности) у знатној мери корелира и са реализацијом принципа повезивања теорије и праксе, којим се превазилазе недостатности непродуктивног теоретисања и пуког меморисања дефиниција, правила, принципа и законитости (Николић ⁴2006: 149).

5. Категорија *модалитета* не односи се на оно што је речено, већ на то *како* је саопштено, па Грајс уводи супермаксиму – *буди јасан*, коју подржавају субординиране максиме: (а) избегавај нејасне изразе, (б) избегавај двосмислености, (в) буди кратак, (г) пази на редослед излагања.

5.1. Питање модалитета непосредно је везано за успешност у комбиновању обавештајних метода, тј. за наставничко умеће у вођењу дијалога, добро структурисање и квалитет (обично краћих) монолога, а такође и за ваљано формулисање (усмених и писмених) радних налога, које се показује значајним у свим облицима рада (фронталном, групном и индивидуалном). Јасност и прецизност у изражавању посебно су важне приликом провере знања, особито када је у питању састављање тестова, тј. текстовног дела задатака. Без обзира на то колики је степен комплексности задатка, текст, који може садржати налог(е), питање и додатне информације у вези са начином решавања задатка, у свим сегментима мора бити недвосмислен и једноставан, јер од разумевања инпута зависи успешност у решавању.

5.2. Огрешење о категорију модалитета омета све облике комуникације, а тиме и мишљење и закључивање, без којих успешна настава и учење нису замисливи. Метода разговора подразумева способност ваљаног формулисања (и преформулисања) питања, која треба да буду јасна, прецизна, језички и логички исправна.

5.2.1. Двосмислена, сугестивна и каверзна¹ питања представљају примере кршења начела сарадње, те су у супротности с пожељним облицима модалитета. Заправо, сугестивна питања обично већ садрже одговор или до њега води пречица наметнуте импликатуре, док каверзна питања „тестирају” знања ученика на непримерен начин – импликатуром која наводи на погрешан одговор (исп. Пољак ⁷1989: 100).

5.2.2. Према Левинсону, важна карактеристика импликатура јесте могућност њиховог поништавања контекстом или додатним премисама (Левинсон 1983: 113–118). Стога наставникове констатације, питања и радни налози морају бити тако формулисани да њихов семантички садржај не продукује импликатуре које угрожавају разумевање, не наводе на излишне недоумице, нити упућују на некомплетне, недовољно јасне и непримерено аргументоване закључке.

5.2.3. Као што у слободним дијалозима информативни потенцијал исказа може каквим имплицативним податком бити обогаћен или модификован, тако и наставникова питања и тврдње могу (најчешће ненамерно) индуковати импликатуре које утичу на разумевање језичке појаве.

Тако, на пример, уколико се као тачно прихвати запажање ученика да је субјекат, као вршилац радње, „увек исказан речју”, импликатуре везане за речи *увек* и *реч* засметаће када субјекат није исказан, већ се (вршилац радње) препознаје по употребљеном глаголском облику, а такође и када се у функцији субјекта јављају именичка синтагма, глаголска јединица у инфинитиву или зависна реченица, јер под *речју* ученици, по правилу, подразумевају одређену врсту речи – именицу (уп. Станојчић и Поповић ⁷2000: 221, 313–314, 335).

Нецеловита дефиниција је нетачна дефиниција, а пошто се до дефиниције долази поступно, управо због могућности настанка најразличитијих импликатура, запажања ученика морају се пажљиво процењивати.

3. Принцип релеванције и настава матерњег језика

1. Прагматика је наука у успону, па је природно што Грајсовим поставкама многи проучаваоци приступају критички. Спербер и Вилсонова промовисали су когнитивно засновану *теорију релеванције*. Ови аутори

¹ Каверзно питање садржи намерну материјалну грешку којом се ученик збуњује (нпр. Зашто се придеви на *-ов* (*-ев*) и *-ин*, изведени од властитих имена (нпр. Мирко, Урош, Вера), пишу *малим* словом?; уп. Пољак ⁷1989: 99). Будући да ученик има поверења у наставника и његово знање, он не очекује да ће се провера знања заснивати на подметнутим грешкама, стога оваква питања значајно нарушавају однос између наставника и ученика, јер – уместо да подстичу интелектуалну активност – стварају тензију и сумњичавост према свим облицима испитивања.

запажају да Грајсов кооперативни принцип и категорија релације обухватају све остале комуникативне принципе, због чега у први план истичу значај релевантности.

1.1. Према теорији релеванције, когнитивни механизам по аутоматизму тежи релевантним садржајима, односно максимализовању релеванције – то је суштина очекивања сваког слушаоца, који је увек у потрази за битним, дотад обично непознатим, сегментима информације (Спербер и Вилсон ²1995: 21–24; Линдблом 2001: 1611–1613). Релевантност се разумева интуитивно, и то увек као *однос* (и као мера сродности), чијим се утврђивањем комуникација олакшава (Сарачевић 1996: 215). Овај однос не сме се разумети као константа, већ се, с обзиром на циљ(еве), околности комуникације, као и већ расположиве информације, релевантност увек изнова успоставља (Сарачевић 2007: 2–8); отуда бисмо могли рећи да је релевантност функционална вредност, одредљива *ad hoc*, а карактерише је интерактивност елемената информације и комуникативне ситуације, чији однос почива на одређеном својству или (примењеном) критеријуму.

1.2. У свакодневној комуникацији одсуство релеванције лако је запознати: уколико одређени исказ (или излагање) не испуни очекивања, пажња се окреће нечем другом, а заинтересованост саговорника нагло слаби. Сви добро познају ову ситуацију, говорници једнако као наставници, који непогрешиво осете када њихово казивање више не наилази на одзив. То је тренутак опадања позитивног когнитивног ефекта, када се нарушава кохерентност часа а тиме и отежава (или блокира) разумевање наставног садржаја.

2. Захтев за релевантношћу у настави није једноставно испунити. С једне стране, количина информација никада не сме бити толика да онемогући ваљану перцепцију, а с друге, релевантност – као однос који није могуће успоставити без ослонаца на кооперативно понашање учесника у комуникацији (овде: ученика и наставника) – не може бити имуна на индивидуалне разлике, какве несумњиво постоје када су у питању предзнање, индивидуална интересовања, способности, стил учења и др. Укратко, наставник је свестан да одређени приступ, формулација, па чак и избор и тумачење примера неће у сваком моменту бити релевантни за све ученике; отуда је неопходно исте садржаје приказивати из различитих углова, и то разноврсним средствима (уп. дидактичка редуванца, наставна средства). Умеће преобликовања и редефинисања, које бисмо могли назвати методичком инвентивношћу, препознатљивом у метафоричким концептуализацијама наставе и наставника (уп. Вељковић Станковић 2009а: 104, 109; НАСТАВНИК ЈЕ УМЕТНИК У ПРЕНОШЕЊУ ЗНАЊА, УЧЕЊЕ ЈЕ ДУХОВНИ РАСТ; УЧЕЊЕ ЈЕ ИНТЕЛЕКТУАЛНА ИГРА и др.), помаже да се релевантни садржаји издвоје и истакну.

3. Однос између релеванције, контекстуализације и мотивације је комплексан. Непримерена контекстуализација отежава досезање релеванције, што има негативан утицај на мотивисаност, пажњу, разумевање, а у крајњем исходу, и на успех ученика. Зато недовољна свест о значају релеванције наводи наставнике почетнике да – удовољавајући максимама квалитета и квантитета – нехотице запрече пут релевантности. Тако долази до парадоксалне ситуације у којој напор уложен зарад реализовања кооперативног принципа доприноси осујећивању управо овог водећег комуникативног начела (на пример, када се после анализе великог броја примера, каткад предочених у неадекватном следу и недовољно контекстуализованих, /залуд/ очекују успешна синтеза, жив, продуктиван дијалог и разумевање неодмерено тешких и опширних објашњења).

3.1. Није редак случај да студенти, осмишљајући припрему за час, наизглед сасвим неочекивано имају проблема баш са наставним јединицама које су, како се верује, изузетно једноставне (нпр. обрада радног глаголског придева, инфинитива, номинатива, вокатива и др. у основној школи). Свој задатак они често виде као сиромашну, незанимљиву слику тесних оквира; међутим, главни извор тешкоћа не лежи у оскудности наставног садржаја, већ у неувидљивости његове повезаности са другим градивом, као и у запостављању ученичког угла посматрања, због чега, сасвим природно, ученици не препознају релевантност наставне јединице.

3.2. Оно што језички инпут чини вредним избора, односно чиме завређује пажњу слушалаца, није само когнитивни ефекат и процена да јесте релевантан, већ да је *релевантнији* од других. Уважавање ове чињенице у настави подразумева сагледавање и успостављање бројних саодноса, док сужавање оквира и концентрисаност на само једну наставну јединицу, која се каткад посматра изоловано, пресеца путеве њеног инпостирања у комплексну слику знања о језику. Због тога се, као супротност релеванцији, јавља тенденција према фрагментацији, која узрокује низ непожељних когнитивних ефеката.

3.2.1. Релевантан појам, релевантан исказ и/или приступ подразумевају интерактивност са другим исказима, садржајима и (пред)знањима. Релевантност, дакле, подразумева: рационално планирање, систематичност, одмереност у методичком поступању и праћење напредовања ученика. Уз то, мапа саодноса и корелација међу областима предмета *Српски језик и књижевност* увек треба да буде отворена, јер је изазов увиђања сродности, којим се активира деловање принципа релевантности, увек актуелан, што ученике подстиче на постављање нових питања, а наставнике на инвентивније представљање веза између познатог и новог (наставног садржаја).

Рекло би се да захтев за релевантношћу не доноси ништа ново и да се у њему не могу наћи спорна места, међутим, детаљнији увид у наставу језика пружа друкчију слику: тамо где бисмо очекивали висок степен

релеванције, на пример, у уводним деловима часова, дијалог уме бити усиљен, а когнитивни ефекат низак, речју – лош почетак за реализацију наставникових и ученикових очекивања.

3.2.2. Одсуство комплексне слике наставних циљева отежава пут релеванцији. Тако се, примерице, у припремама студената за час кључни методички кораци понекад безразложно отежају; такви дијалози од ученика захтевају превелик напор, стога синтеза, а потом и додатна објашњења долазе прекасно, па се – супротно ваљаном методичком вођењу – излажу „у блоку”.

3.2.3. Запажено је да релевантност изостаје ако се свим сегментима наставне јединице придаје безмало иста важност, а такође уколико се дедуктивни приступ примењује (и) тамо где би примат требало дати индукцији. У свим наведеним случајевима припрема за час и реализација олакшавају се и побољшавају враћањем на почетак, тј. на контекстуализацију нових знања; ипак, више је но очигледно да наведене потешкоће имају три основна узрока: 1) непрепознавање релевантних садржаја, 2) отежано увиђање значајних веза између новог и обрађеног градива, 3) уверење да је час успешнији а наставник бољи ако у дијалогу доминира.

3.3. Теорија релеванције – за коју сматрамо да може помоћи у оспособљавању студената за будући позив – схвата се и као разрада једне од кључних Грајсових тврдњи, према којој је најбитнија карактеристика највећег дела људске комуникације, вербалне и невербалне, изражавање и препознавање говорникових намера.

3.3.1. Развијајући своје поставке, Грајс је изнео начела свог дедуктивног модела, према коме – за разлику од кодног модела, који захтева декодирање од стране слушаоца/саговорника (што често подразумева не само значајнији напор, већ и дуже време потребно за издвајање релевантне информације) – *говорник обезбеђује препознатљивост властите интенције*. У настави то значи да свако ново сазнање треба да буде на одговарајући начин образложено препознатљивим циљевима (уп. екстериоризација наставних циљева).

3.3.1.1. Наставне циљеве није пожељно објашњавати, јер се такво поступање, у већини случајева, показало као непродуктиван покушај мотивације; знатно је боље релевантност нових знања истаћи функционалним концептом методичког приступа наставној јединици. Уз то, продуктивност се постиже и увођењем аутентичног, занимљивог дијалога, у коме употреба обрађиване језичке појаве отвара низ важних питања; овим се реализују (а) функционална контекстуализација, (б) рационална, а не усиљена проблематизација, а такође се стварају (в) добри услови за оптимализовање релеванције (исп. Вулф 1999: 98–102).

У методици не постоје универзални рецепти, исти мотивацијски поступци не дају увек једнаке резултате, нити одређени методички приступ

може бити успешан у различитим одељењима и под друкчијим околности-ма (уп. принцип условности, Николић ⁴2006: 171–182). Исти је случај и са релевантношћу, но, примењени модели могу бити методички делатни и успешни упркос знатним модификацијама.

3.3.1.2. Као илустрацију, наводимо скицу методичког приступа реченицама с пасивном конструкцијом (обрада у средњој школи).

Уобичајено је да се најпре (а) пореде две субјекатско-предикатске реченице (са глаголом у активу /1/ и партиципском пасиву /2/); (б) запажа се да је у првој вршилац радње исказан субјектом, а појам који радња обухвата (пацијенс) правим објектом; (в) у пасивној конструкцији субјектом је исказан пацијенс (глагол је у облику пасива), а агенс се не јавља увек (типичан облик агентивне одредбе: „од стране” + именичка јединица у облику генитива); (г) изостављање агенса, које је често у колоквијалном језику, ученици тумаче као његово уклањање с комуникативне позорнице; (д) чак и када се агенс јави (исказан агентивном одредбом), остаје јасно да неупоредиво јачи рефлектор осветљава пацијенс, а из тога се изводе закључци у вези с информативношћу пасивних конструкција.

Међутим, продуктивним ће се показати и обрнути пут: од комуникативне функције пасивне реченице, односно од уочавања начина на који се пасивном конструкцијом пацијенс промовише као носилац реченичне информације, према синтаксичкој анализи и уочавању облика агентивне одредбе (од стране + им. јединица у облику генитива).

У наставној пракси оба модела показала су се успешнима, особито када је активирана прагматичка компетенција ученика: на реализованим часовима запажено је да комуникативна функција открива намере говорника, те је повлачење агенса тумачено у складу с вероватним намерама адресанта (о којима је просуђивано на основу познатих чинилаца комуникативне ситуације). Ученици су без тешкоћа закључили да: а) „скривање” агенса може бити резултат интенционалног смањивања информативности, б) агенс где-кад није познат, те не може ни бити исказан, в) у неким случајевима, када (у датој комуникативној ситуацији) агенс није битан, његов изостанак може се тумачити и као способност говорника да запази и на примерен начин искаже оно што је важно (тј. да да податке о пацијенсу), а да с разлогом изостави периферне информације, речју – да буде оптимално релевантан.

Пример је одабран да би се показало како се запажањем информативне релевантности, као комуникативног потенцијала обрађиване језичке појаве, може остварити методолошка релевантност.²

² Напомињемо да је у наставу значајно укључити развијање прагматичке компетенције и разматрање информативног потенцијала реченице. У једном од својих лингвистичких огледа Милка Ивић подсећа на значај проучавања језичких средстава која просту реченичку структуру обогаћују импликативним податком и тако повећавају њен обавештајни потенцијал. Ивић, као примере, наводи: а) случај када је обавештење, изнето

3.4. У уџбеницима се релеванција реализује на различите начине. Да би се истакла релевантност садржаја, нова знања постављају са на фон оних која су раније усвојена (и добро увежбана). Тиме се постиже поступна интеграција наставних садржаја и задржава хомеостатичност когнитивне структуре.

Знања која су за ученике најбитнија излажу се једноставно, разумљиво, кратко, а експонирају се на различите начине: позицијом у односу на основни текст (нпр. на маргинама, у оквиру посебних структуралних компонената /уп. претходни организатори градива, *advance organizers*, у тзв. боксовима и сл.; исп. Пешић 1998: 113–122), атрактивним ликовним и графичким решењима, цртежима, схемама, табелама и сл. Овим се умногоме олакшава визуелна перцепција, а истовремено се облик организовања уџбеничког текста приближава организовању ученичких бележака, чија је анализа показала да когнитивни механизам лакше и брже прима нелинеарне записе.³

4. Залагање за интердисциплинарни приступ у методици наставе матерњег језика није ново (исп. Николић⁴2006: 12), али се круг наука чијим се резултатима у образовној лингвистици користимо значајно проширује. Тиме се богате теорија и наставна пракса, те стручно усавршавање наставника подразумева укључивање и примену савремених, мултидисциплинарних теорија. У настави матерњег језика примена начела прагматике има несумњиви значај. Наиме, као што је показано, у наставном дијалогу

простом реченицом, ослужњено оним што имплицира (нпр. *Напасник синоћ побегао из затвора* имплицира: сада је на слободи и негде се крије од полиције); б) коришћење глаголских именица којима се сложена реченична структура упрошћава, али се комплексни информативни потенцијал не мења (*Улицом је ишао Ху пратњи Y и Z* – ... пратили су га Y и Z); в) када је значење неког глагола по природи својој имликативног карактера (нпр. гл. *позајмити* /нешто/ импл. → очекује се да буде враћено, а гл. *поклонити* /нешто/ имплицира → дародавац се добровољно нечега одрекао); г) у неким приликама реч *само* аутоматски информативно проширује информацију: *Позвали су само Мишу и Сању*, импликација → и никога више; *Само сам хтео да ти чујем глас* – имплицира → и ништа више нисам хтео) (Ивић 2008: 138–142). Ови и слични примери могу се у настави користити са циљем унапређења прагматичке компетенције.

Левинсон (1983) је такође указао на речи којима се уводе импликатуре, нпр. *али*: Он је брз *али* прецизан (прецизан иако је брз; брзина не умањује прецизност); уп. Он је брз и прецизан; Он је брз *али* није непрецизан (непрецизност је, највероватније, последица брзине); *мада*: Време је лепо *мада* топло; уп. Време је лепо *и* тополо; *иако*: *Иако* опширно, објашњење је тачно (импликација: објашњење је тачно и требало би да буде краће).

³ Испитивања су показала да се боље разумевају и дуже памте садржаји који својом графичком организацијом подражавају мрежу, стабло, степенице и различито постављене геометријске фигуре (нпр. концентричне кругове, пирамиду и сл.). Овакве организације бележака, које су само наизглед несређене и хаотичне, указују на појачану когнитивну активност, способност повезивања и схватања односа, те ниуколико не отежавају реконструкцију смисла, већ напротив – олакшавају читање и дугорочно меморисање садржаја (Пајлет и др. 2005: 293–305).

кооперативни принцип и Грајсове максиме имају већу обавезујућу снагу неголи у слободним разговорима. Поред тога, очита тенденција према поштовању максима произилази из њихове суштинске повезаности са дидактичким принципима: максиме квалитета, квантитета, релације и модалитета у значајној мери корелирају с принципима научности, рационализације и економичности, принципом поступности и систематичности и принципом свесне активности.

Теорија релеванције пред методичку наставу језика ставља нове изазове, посебно када су у питању унапређење хеуристичког дијалога и комбиновање обавештајних метода. Проучавање различитих облика употребе језика и начела на којима је заснована, као и испитивање комуникативних ефеката и њиховог утицаја на когницију има неспоран значај за унапређење методологије образовне лингвистике, због тога је добро – ради побољшања ефикасности и ефективности наставе и учења матерњег језика – ослонце методике савремене наставе потражити у наукама које се баве комуникацијом.