

Bernhard Brehmer &
Biljana Golubović (Hrsg.)

**Serbische und kroatische
Schriftlinguistik**

*Geschichte, Perspektiven
und aktuelle Probleme*

Verlag Dr. Kovač

**Hamburg
2010**



VERLAG DR. KOVAČ e. K.

FACHVERLAG FÜR WISSENSCHAFTLICHE LITERATUR

Leverkusenstr. 13 · 22761 Hamburg · Tel. 040 - 39 88 80-0 · Fax 040 - 39 88 80-55

E-Mail info@verlagdrkovac.de · Internet www.verlagdrkovac.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISSN: 1610-4986

ISBN: 978-3-8300-4307-2

© VERLAG DR. KOVAČ in Hamburg 2010

Umschlagillustration: Tamara Golubović und Michael Stach.

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, fotomechanische Wiedergabe, Aufnahme in Online-Dienste und Internet sowie Vervielfältigung auf Datenträgern wie CD-ROM etc. nur nach schriftlicher Zustimmung des Verlages.

Gedruckt auf holz-, chlor- und säurefreiem, alterungsbeständigem Papier. Archivbeständig nach ANSI 3948 und ISO 9706.

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	7
BELIĆ, Bojan 1850-1950: A century of letters among the Bosniaks, Croats, Montenegrins and Serbs	11
ČIGOJA, Brankica Einige philologische Anmerkungen über die Entwicklung der serbischen kyrillischen Schrift seit dem Beginn des Schrifttums bis zur Annahme der Reform von Vuk Karadžić (1868)	31
GOLUBOVIĆ, Biljana Analiza srpskih pisama na osnovu parametra dubine	55
JOVANOVIĆ, Jelena Српска диграфија и проблем цитирања	69
KLAJN, Ivan Transcription: can we make it work?	83
KONČAREVIĆ, Ksenija Grafijsko-ortografska obeležja sakralnog diskursa u srpskom jeziku u poredjenju sa ruskim (sociolingvistički pristup)	103
KRETSCHMER, Anna О правопису предвуковске српске писмености (18. и почетак 19. века)	115
PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ, Dunja und ALADROVIĆ, Katarina Initial writing as the basis for the acquisition of orthographic competence in the early language period	129
POLOMAC, Vladimir О неким одликама ресавске редкације у српском средњовековном преводу византијског <i>Земљорадничког закона</i>	145
RADIĆ, Jovanka Психолингвистички приступ букварском тексту	163

SIMIĆ, Radoje	
Srpsk(o-hrvatsk)a latinica i problem fonološke grafije	179
STANIŠIĆ, Vanja	
Slavic digraphia in the context of the Old Slavic literacy	189
STEPANOV, Strahinja	
Major tendencies in Serbian and Croatian orthography	201
ŠIPKA, Danko	
Globalizacija, transkripcija, transliteracija	217

Психолингвистички приступ букварском тексту

Јованка Радић (Београд)

1. Уводне напомене

1.0. Излагање је усмерено на два пратећа проблема наставе почетног читања и писања: (1) врсте и облици издвојених речи у букварским текстовима (тзв. *лексички ниво*) и (2) стереотипност букварских текстова, односно, проблем препознавања предмета интересовања деце најмлађег школског узраста. У раду се повезују налази психолошких истраживања, реинтерпретирна грађа донесена у једној психолошкој студији, и наши подаци добијени на стимулус „напиши реч“. Закључци се изводе на основу тих збирних података.

1.1. На битне разлике између „делова говора“, или врста/класа речи у језику, упућује прастара подела речи на *независне* – оне које су обликом и значењем независне од других речи у реченици, и *зависне* – оне које су и обликом и значењем подређене независним речима¹. У граматичи се одавно знало и да у флективним језицима, онима који познају падежне облике, ни сви облици именских речи нису истога ранга – један је облик *независан* (у граматичи се назива *номинатив*), а сви други су зависни – било од говорне ситуације (*вокатив*), било од реченичног контекста. Тај, независни облик независних речи је јединица која није везана само за говор, већ у свести живи као име сваког физичког предмета (дискретни предмети – *сто, мачка, јабука...* и „просторни“ предмети, тј. квантитети – *песак, лишиће, долина...*), и сваког његовог дела који се издвојено спозна (*рука, шака, грана, угао...*), али и свега што као издвојена, или и именички граматикализована јединица постане предмет наших мисли – са неким

¹ Будући да су лингвистичка истраживања током два последња века била претежно усмерена на ФОРМУ (и на контекст), у лингвистичи су у други план, или у заборав отишле суштинске, тј. семантичке разлике између зависних и независних речи.

утврђеним значењем везаним за јадан „нормалан случај“ (Витгенштајн 1969: т. 141), типа *читање, очекивање, бол, заповест* и сл.²

1.2. Циљ овога рада је да укаже на један занимљив и, колико ми је познато, досад некоришћен метод за стицање увида у освешћено („доведено до свести“) и неосвешћено (латентно) у говору детета, а истовремено и за стицање оквирних увида у предмете интересовања деце најмлађег школског узраста. Независно од тога који се метод користи у настави почетног читања и писања, ти би увиди могли бити драгоцене смернице за припрему читалачког материјала који би подстицајно деловао на развој ученичког критичког и имагинативног мишљења. Ако би дидактички материјал био и сликом и речју усклађен са стварним сазнајним усмерењима и преокупацијама ученика првог разреда, очекивано је да би деца самом тексту приступала са више интересовања и само почетно читање не би сматрала „досадним задатком декодирања“ (Кристал 1995: 250).

2. Препознавање (издвајање) речи као делова говора

2.1. У Србији је у настави почетног читања и писања још увек најзаступљенија традиционална (или у основи традиционална), *аналитичко-синтетичка гласовна* метода, са комбинацијом тзв. монографског поступка и поступка групе обраде слова, и са *букваром* као основним наставним средством³. Напоредо са текстуалним деоницама, у букварима се као издвојене јединице (тзв. „лексички ниво“) поред именица у номинативу наводе и друге, зависне речи и облици: глаголи у инфинитиву (нпр. *имати, носити, љуљати*), глаголи (не реченице) у скоро свим лицима презента (*има, имам, имамо, отима, мете*), заменице (*ти, та, он, ко*), придеви (*татин, мамин, тамно, љут*), прилози (*онамо, данас*), чак и поједине гра-

² Познато је да српски језик, као и сви остали словенски језици, има изразиту склоност ка именичкој граматицизацији речи-појмова (типа *певање, мишљење, трчање, очекивање, белина, младост* и сл., в. Радић 2008). То се из неких разлога превиђа у граматичким описима.

³ Поред овог метода, у мањем броју школа користи се и тзв. *комплексни метод* (или „комплексни поступак“), који је, као алтернативан, званично прихваћен 60-их година XX века (в. Миоч 1996; о предностима тог метода, посматраног са лингвистичког аспекта, в. Радић 2007а: 468-470).

матичке речи (*са, да* – в. Милатовић/Ивковић 2003а) и енклитике (*су, је* – в. Јоксимовић 2006: 40). Наши увиди у токове наставе указују на то да издвојено (самостално) навођење несамосталних јединица може код ученика првог разреда узроковати различите врсте недоумица, а вероватно и когнитивних блокада (в. Радић 2007а)⁴.

2.2. Даћемо кратак осврт на психолошке налазе везане за дечије препознавање речи као смисаоне јединице и дела говорног низа, тј. реченице.

2.2.1. Истраживања језичког развитака, а посебно развоја значења речи, показују да се након појаве првих реченица још читав низ година не развија свест о формалној разложености првобитне глобалне језичке јединице (в. Марјановић 1984: 80-82). Показује се да претходна глобална јединица, *реч-реченица* (*холофраза / хиперекстензивна реч / реч-утисак / реч-сигнал* или сл.), уступа место новој, такође глобалној јединици, реченици-речи, односно „речи-слици“ у форми реченице (исп. „реченица-догађај“, Марјановић 1984: 123). Још је Л. Виготски запажао да у „развоју семантичности говора дете полази од целине, од реченице, па тек касније овладава посебним смисаоним јединицама, значењима појединих речи“, односно, да се „смисаоност говора развија од целине ка делу, од реченице ка речи, а спољашњост говора од дела ка целини, од речи ка реченици“ (Виготски 1996: 231). Управо је са овим повезан и један од централних, још увек нерешених проблема когнитивне и развојне психологије, проблем „довођења до свести“ или опојмљења (в. Виготски 1996: 157-221).

На поретку и односу свесног и неосвешћеног у језику заснивају се и „граматичка испитивања“ Л. Витгенштајна. Бавећи се „психолошким појмовима“ типа *игра, бол, читање, страх, вера* и сл. (али и облицима типа *плочу, акуз. и плоча*, ном., – т. 2-6), он запажа да „ми говоримо, употребљавамо речи, а тек касније стичемо слику о њиховом животу“ (Витгенштајн 1969: 248). Запажа да је целина значења таквих речи неухватљива, јер ми нисмо у стању да „целокупну примену речи (...) схватимо одједном“

⁴ Увиде у токове наставе почетног читања и писања стицала сам у ОШ „Бошко Ђуричић“ у Јагодини, на часовима којима сам од 2001. до 2005. године присуствовала у својству члана комисије за полагање стручног испита.

(т. 191), али да „граматика речи (...) указује на положај на који ће ова нова реч [име, тј. појам типа *бол* или *зубобоља*] бити постављена“ (т. 257).

2.2.2. Нешто другачије, више лингвистички усмерена психолошка истраживања, експлицитно указују на то да је уочавање (препознавање) речи у изговореној деоници (реченици) зависно од врсте и облика лексичких јединица. Односно, кад се лингвистичким терминима изрази запажање да дете пре „схвата предмет него радњу“, а да „пре реагује на радњу него на издвојен предмет“ (Виготски 1996: 159), добије се запажање да дете најпре схвата именицу, а тек потом глагол или придев (в. Лурија 2000: 98). Истраживања показују да се способност опажања речи у говорном низу развија током читавог предшколског периода, да се протеже и на млађи школски узраст, – те да се у целини тог процеса међу свим класама речи издваја именица, и то именица у номинативу као независном, *надговорном* облику (в. Радић 2007б: 107).

2.2.3. Деца узраста 3-5 година, која су већ овладала елементарним бројањем, у изговореним изолованим речима *сто* – *столица* уочавају две речи, док у реченицама *Пас бежи* или *Лимун је кисео* виде по једну реч, *пас* и *лимун*, дакле, издвајају само именице (Лурија 2000: 99). Поред глагола, придева и прилога, из говорног низа ће се тешко издвајати и именица у зависном падежу (нпр. *Тата и мама су отишли у шуму* - две речи, *тата* и *мама*, а тек потом и *шума*; Лурија 2000: 100), док се способност издвајања „помоћних речи (предлога и свеза) [...] може остварити тек у процесу специјалног обучавања, али и у том случају [...] процес траје врло дуго“ (Лурија 2000: 100)⁵. Закључује се да „материјалне речи (именице) дете издваја и схвата много раније од речи које означавају радњу или особину“ (Лурија 2000: 99).

2.2.4. То се, у нешто измењеном виду, понавља и на школском узрасту, и огледа у појави да на способност класирања делова говора (препознавање врсте речи) у млађим разредима највише утиче припадност класи, док на

⁵ У почетку се, нпр., не прави разлика између предлога *на* и префикса, или било које позиције у којој се појави гласовна секвенца *на* (нпр. *на* столу, *написати*, *напред*, *ташна*).

препознавање именице додатно утичу њено значење и морфосинтаксички облик (Лурија 2000: 100-101)⁶. Наиме, „уколико именица означава конкретан предмет и даје се у почетној (нултој) форми (у првом падежу), дете је без тешкоће квалификује као именицу“; док се колеба у сврставању речи које означавају „стање или радњу“ (нпр. *сан, одмор*), а глаголске именице типа *бежање* по правилу сврстава у глаголе. „Обично се неправилно оцењују“ и именице у зависним падежима, нпр. „*лопатом, тестером, птичици, псу*“ (Лурија 2000: 101).

Деца млађег школског узраста са сигурношћу класирају и „глаголе који означавају јасне радње (нпр. *бежати, ходати, сећи*)“, док се приметна колебања појављују „при оцењивању глагола који изражавају пасивна стања (нпр. *спавати, одмарати се, боловати*)“ (Лурија 2000: 101).

3. Смисао речи *реч*

3.1. Друкчије усмерено, другом методологијом и са другим циљем спроведено, наше истраживање (в. Радић 2007б) такође указује на посебно место именице у језику, и то не само у говору детета, већ у језику уопште. Наиме, у реакцији на стимулус *кажи/шапни/напиши реч* – као убедљиво најчешћа реч код свих испитаника, од деце свих узраста⁷ до одраслих особа, појављује се именица у номинативу. То, свакако, мора бити показатељ да је управо на именицу, тј. на оно са чим је она у свести повезана, усмерена пажња како одраслих особа, тако и деце. Изгледа да ови налази потврђују Витгенштајнова запажања да „изговарање неке речи [тј. неког „имена“, J.P.] јесте, у неку руку, притискање једне дирке на клавијатури представа“ (Витгенштајн 1969: т.6), односно, да реч-појам има повлашћен статус у нашој свести, да се „*појам* сам намеће“ (Витгенштајн 1969: 243). Ово би се могло изразити и као уверење да снага представе предмета (и снага појма) садржана у номиналној речи потискује, у дубљим зонама свести држи све изразе својстава предмета⁸.

⁶ На ово је, у контексту анализе букварских текстова, указано у Радић (2007а).

⁷ Испитивањем су обухваћене веће или мање групе деце узраста 3-15 година.

⁸ Нешто чешћа појава придева и глагола у инфинитиву код деце старијег школског узраста може бити повезана са „потенцијалним појмом“ и са започетим процесом формирања апстрактних појмова, тј. релатива и квалитета (исп. Радић 2007б: 115-116).

3.2. Прикупљена грађа је указала на то да у свести трогодишњег детета може бити неучвршћена и сама форма назива предмета (номинатив), што говори да издвајање и „схватање предмета“ (име-слика) претходи уобличењу његовог назива, да реч *реч* за трогодишње дете има смисао ‚предмет‘. Троје деце (од укупно 11 испитаних, узраста 3 год.) није било у стању да ван контекста, изоловано, предмет назову именицом у номинативу: на стимулус *шапни ми реч*, одговорано је *лоду* (показао фигурицу роде), *животињу*, *жирафу* (в. Радић 2007б: 107-109)⁹. Ово је вероватно одраз свести за коју је назив предмета његов природни део (име-слика – *шапни реч* ‚шапни предмет‘), „својство“ које тек треба да се освести, „налепница“ која тек треба да се одлепи од предмета.

3.3. Предмет, тј. субјекат својства, стоји и иза реакција које показују површинску доминацију сложеније језичке јединице („реченица-реч“ или „реченица-слика“, в. Марјановић 1984: 83) код деце узраста 5-6 година. Та се јединица појављује као посебно доминантна реакција код деце предшколског узраста (6 год.), у тзв. старијој васпитној групи (в. Радић 2007б: 102). Показује се да иза скоро свих потврђених реченица-речи стоји субјекат (говорно лице, *ја-Х*) са својим тренутним осећањима и жељама: *Ја те волим, Ја тебе волим, Ја те највише волим, Ја те волим кад је неком рођендан, Васпитачице, ја те много волим, Ја Вас волим, Волим највише васпитачицу, маму и тату; Певам, Љута сам, Идем на зимовање*. Поред говорног лица, привидно (формално) је ту и лице према коме су субјектова осећања усмерена (2. лице, заменице *ти* и *ви* ‚ти‘): *Ти си много добра, Хвала, много си добра, Добра си као лепа зима, Ви сте срце моје*. Све ове реакције говоре да за дете *реч* још увек има смисао ‚предмет‘, али више не статичан, већ динамичан, ситуационо променљив и зависан од субјекта: отуд и *реченица-реч* (исп. ‚реченица-догађај‘) као израз ситуационе „природе“ предмета (в. фус. 16). У литератури се овај развојни период каткад посматра као посебан стадиј, назван „егоцентрични функционализам“, примера ради код Гринфилда и Брунера (1988: 83) због изразито повећане употребе заменица 1. и 2. лица и због карактеристичне свести шесто-

⁹ О могућности повезивања ових облика (акузатив) са ергативом в. Радић (2007б: 108-109).

годишњег детета да је уобичајена употреба објеката „оно што ,ја‘ или ,ти‘ можемо да учинимо са њима“ (Гринфилд/Брунер 1988: 83). Наши примери надвосмислено кажују да овај стадиј карактерише свест да природа објекта произилази из ,мог‘ тренутног односа према њему, што говори да дете не гради став о некаквој сталној (објективној) природи предмета. О томе доста уверљиво говори исказ *Ја те волим кад је неком рођендан*, којим дете емитује поруку ,учитељица је добра кад је неком рођендан ← према мени је добра кад је неком рођендан‘ или сл. (исп. другачије у Радић 20076: 112).

Судећи по томе што у већини ових примера преовладава релација *ја-други*, односно *ја-ти* са тежиштем на *ЈА*, рекло би се да они упућују на психолошке механизме који прате последњу фазу у процесу самоосвешћења, односно изградње појма *о себи* (*ја-појам*, *ја-дете*)¹⁰.

3.4. Према Пијажеовом учењу, почетак операционог развојног стадија (7-8 год.) настаје након неутрализације несвесног егоцентризма који господари претходним стадијем развитка свести¹¹. На то у нашем истраживању индиректно указује нагло опадање примера реченица-речи, и, у реакцији на стимулус „напиши реч“, изразита доминација именица у номинативу код деце седмогодишњег узраста (в. т. 3.2.1)¹². То што је у свести детета од 7 година именица у номинативу задобила самосталан живот, говори да су се и сами појединачни предмети престали увек изнова, ситуационо сагледавати, да су се издвојили из „комплекса“ (Виготски 1996: 108-114) или ситуационих контекста који су им стално мењали „природу“, да се реч уздигла изнад појединачних предмета, попримила, дакле, смисао близак уобичајеном.

¹⁰ На другој страни, примери *Певам*, *Љута сам* и *Идем на зимовање*, забележени од деце истог узраста, могу указивати на изразитију егоцентричну свест, а можда и на израженију аутистичну мисао и слабију изграђеност појма *о себи*.

¹¹ У његовим радовима се прецизира да појам *егоцентризам* не подразумева уобичајено значење те речи, да се схвата као „неразликовање сопствене тачке гледишта и тачке гледишта других“ (Пијаже/Инхелдер 1982: 24).

¹² Врло су слични резултати добијени у једном одељењу првог разреда на самом почетку школске године, у време док је још трајала тзв. предбукварска настава (в. Радић 20076: 101-102).

3.5. Ова два налаза, доминација реченице на шестогодишњем и речи на седмогодишњем нивоу, – указују на потребу примене потпуно другачијих метода описмењавања деце ова два узраста. Издајање (препознавање) именице као речи на седмогодишњем узрасту (ученици 1. разреда у Србији) говори да се тим речима као издвојеним јединицама може без ризика оперисати и у наставном процесу. На другој страни, ако зависне речи и облике дете не препознаје као *речи*, тј. посебне смисаоне јединице, врло је ризично такве „речи“ и облике наводити из двојено, укључивати их у тзв. „лексички ниво“ букварског текста.

Изгледа да наведени налази говоре да је потребно уважавати давна сазнања да се самостално – ван граматички организованог низа (в. Белић 1958: 12), тј. ван реченице – појављује само именица (или име-појам), и вратити се изворној верзији *аналитичко-синтетичке гласовне* методе, тј. методи „нормалних речи“ којом су се руководили аутори буквара с краја XIX века¹³. Односно, ако се настава почетног читања и писања организује по традиционалним методама, најризичније је ако се те методе произвољно мењају и дограђују, тј. разграђују.

4. Предмети интересовања деце узраста 7 и 8 година

4.1. Сам по себи, аналитичко-синтетички метод описмењавања и монографска или групна обрада слова намећу проблеме везане за одабир речи и конструисање реченица са комбинацијом ограниченог броја фонема у различитим позицијама (нпр. м /m/, а /a/; м /m/, а /a/; и /i/, м /m/, а /a/, т /t/, и /l/ итд.). Стереотипност, међутим, не карактерише само те, и тиме ограничене букварске текстове. Опште је мишљење да је „садржај књига по традиционалној читалачкој схеми изразито неинспиративан“ у целини (Кристал 1995: 250), што за последицу има то да школска деца или пре-стају читати, или „одабирају сасвим друкчије врсте књига кад читају за сопствено задовољство“ (Кристал 1995: 250). То у оба случаја резултује школским неуспехом. Вероватно се тиме да објаснити и податак да у школама у Србији 23% деце која су знала читати при упису у школу

¹³ Ову је методу крајем XIX века у Србији промовисао Стево Чутурило, аутор буквара за српске школе (в. Чутурило 1895; Чутурило 1906: 7, 62-64).

касније заостаје у читању (в. Милатовић/Ивковић 2003б: 73). У циљу превазилажења оваквих проблема у букваре се, напоредо са привлачнијим визуелним дизајном, уводи „свет дечијег искуства“ (Кристал 1995: 250) јер се претпоставља да је то истовремено и свет дечијег интересовања. Сматра се да деца могу бити занимљиви „свакодневни визуелни језички контексти“, као што су „саобраћајни знаци, називи радњи и ознаке на возилима (нпр. *такси, полиција*)“ (Кристал 1995: 250)¹⁴.

Наши налази проблематизују управо то питање: да ли се „свет дечијег искуства“, кога у урбаним условима живота заиста могу репрезентовати реалије из урбаног амбијента (грађевине, саобраћајни знаци, возила и сл.), поклапа са *предметима дечијих мисли*, тј. *интересовања*, или су они условљени дубљим, можда архетипским законима когнитивног развитка.

4.2. Да погледамо шта о томе казују примери речи које су бележили ученици првог и другог разреда ОШ „Душко Радовић“ на Н. Београду, школе смештене у најужем градском језгру. Фреквентније именице ћемо груписати у општа семантичка гнезда, док ћемо оне малобројније разврстати у сасвим условне групе:

4.2.1. Први разред (4 одељења, 78 ученика):¹⁵

- животиње: *ајкула, антилопа, црни пантер, гуштер* (х 3), *зека, зец* (х 2), *кит, куче, коњ* (х 3), *крава, лав* (х 5), *лептир* (х 2), *мајмун, маца, мачка, миш, орао, пас, рак, ротвајлер, тигар* (х 2), *жирафа; јаје* (х 2) – укупно 35;
- лица и ликови из бајки и филмова: *беба, мама* („мама, Мама“), *тарзан, аждаја* („аждаја“), *змај* – укупно 5;
- превозна средства: *ауто* (х 4), *мотор* (х 2), *ферари* – укупно 7;
- школа и кућа: *зграда, кућа, школа, сто, оловка, књига* (х 2), *лампа, сат* – укупно 9;

¹⁴ Сличне интервенције белсжене су у најдуже коришћеном, и још увек актуелном Буквару у Србији (Буквар ЗЗУ): појављивале су се нове илустрације и нови језички контексти који су уважавали цивилизацијске промене: *саобраћајни знаци, превозна средства, ролери, компјутер, мама чита* (место ранијег *мама шије*), и сл.

¹⁵ У свим одељењима млађих разреда ОШ „Душко Радовић“ истраживање је обављено 27. IV 2007. године. Организовала га је учитељица Весна Платиша, професор разредне наставе, којој овом приликом изражавам своју захвалност.

- цвеће, воће и храна: *цвет* (х 2), *јагода* (х 2), *сладолед* – укупно 5;
- игра: *игра*, *фудбал*;
- остало: *срце* (х2), *минђуша*, *динар*; *плажа*, *цев*, *вода*, *вино*; *ноћ*, *киша*, *Сунце* – укупно 11.

Потврђене су и 4 „речи“ другог типа: две реченице-речи (*Ја волим ликовно*; *Ја сам срећан*) и две зависне јединице (*сам* („Сам.“) и *тако*)¹⁶.

4.2.2. Други разред (4 одељења, 78 ученика):

- животиње: *доцвајпер*, *зец*, *корњача*, *коњ* (х 2), *лептир*, *мајмун*, *мачка* (х 2), *миш*, *пантер*, *пас* (х 2), *пиле*, *пчела*, *пчелица*, *кравица*, *риба* (х 2); *животиње* – укупно 22;
- лица и ликови из бајки и филмова: *тетка*, *учитељица*, *принцеза*, *витез*, *сликар*; *Уна*, *Мајда*, *Урош*, *Воја*; *вила*, *Шиља*, *Хомер*, *Симсонови* – укупно 13;
- превозна средства: *бицикл*, *ауто* (х 2), *авион*;
- школа, кућа, одећа: *кућа*, *сунђер*, *оловка* (х 2), *гумица*, *торба*, *бајка*; *шешир*, *шал* – укупно 9;
- биљке, цвеће, воће и храна: *дрво*, *листић*, *цвет*; *напитак*, *сир*, *сладолед* – укупно 6;
- игра: *фудбал*, *гол*, *срцолика стрела*, *кликер*, *лопта* (х 2); *другарство*, – укупно 8;
- остало: *ексер*, *рит*, *киша*, *срце*, *рај*, *сан*, *сунце*, *љубав* – укупно 8.

Потврђено је и 5 речи које не припадају класи именица: *Здраво*, *ћао*, *играм*, *Ви* (х 2), *има*.

4.3. Низ је показатеља да ове реакције представљају прилично веран одраз промена у мишљењу и социјализацији детета. Посебно је илустративан изразито неуједначен број речи из области *игра* – што мора бити одраз промене у социјалним ставовима детета. Наиме, утврђено је да тек после седме године, након неутрализације несвесног егоцентризма, дете постаје спремно за колективне „игре с правилима“ (в. Пијаже/Инхелдер 1982: 30-

¹⁶ Ова четири примера морају бити одраз неједнаког развојног темпа. На снагу слике (и немоћ издвојене речи) у преоперационом развојној стадији, у којем је, по свему судећи, ово четворо деце, посебно јасно указује пример *Ја волим ликовно*.

32)¹⁷. За нашу тему је, међутим, посебно занимљива појава изразите доминације назива животиња (сисари, птице, гмизавци, рибе, инсекти) код деце оба разреда. Тој групи речи је прикључена и реч *jaje*, за нас посебно илустративна¹⁸. Уочљиво је и да се број потврда тих речи изразито смањило у II разреду, а непрезентована грађа показује да проценат учешћа оваквих речи опада са сваким новим, вишим разредом. Примера ради, од 77 ученика V разреда само је четворо записало име животиње, док је у VIII разреду (57 испитаних) забележен само 1 овакав назив.

Бројност потврда и животињске врсте говоре да би се занемарљиво мали број тих назива могао повезати са евентуалним искуством и животним окружењем градске деце: чак је уочљиво ретка појава назива животиња које се уобичајено одгајају као кућни љубимци (исп. *лав* – x5 : *мачка* – x1), а чије би се појављивање могло повезати са свакодневним животним контекстом. Где су, дакле, узроци дечије заокупљености животињским светом, односно живим покретним бићима?

5. Зашто су животиње тако чест предмет дечије мисли

5.1. Одговор на ово питање наговештава материјал прикупљен у једном другом, психолошки оријентисаном истраживању развоја значења речи (тест „скала промене смисла речи“, Марјановић 1984: 63-77). Представимо неколика примера са дечијим образложењем неприхватљивости појединих исказа са метафорама.

5.2. Исказ *Моја мама је запослена, али успева да води кућу*, дете (6;7) одбацује са образложењем „Не може да се *води* кућа, него једино може да се *поруши*, једино *се носе* ствари [ист. Ј.Р.]“. Шта нам казује овај одговор? Детету је неприхватљиво да се за непокретни предмет *кућа* веже глагол *водити*, примерен ономе што је самопокретно (*водим* мачку, ~ пса, ~

¹⁷ На колективну игру се не мора односити реч *игра*, записана у I разреду, док су све речи забележене у II разреду везане за групне игре, повезане су са оним што значи записана реч *другарство*. Исту врсту преокупација одражавају и неименичке реакције *играм, здраво, ћао*.

¹⁸ За аутора овог прилога посебно су занимљиве биле две потврде именице *jaje*. То ме подсетило на лично искуство са дететом које је у својој осмој години било опсесивно заокупљено јајством. Наиме, она је стално изнова узимала јаје и данима га загрсвала надајући се да ће се из њега излећи пиле.

коња), или се нечијом (људском) вољом може покренути, односно *понети* (*носим* лутку, ~ ташну, ~ књигу, или сл.). Сличном је свешћу било руковођено дете старије скоро годину дана (7;5), које је смисао исказа „Вода нас је *носила* све даље и даље од копна“ одбацило резонујући да „Вода не може да *носи*, она *нема руке* [ист. J.P.]“ (72).

Тврдњом да се, за разлику од осталих детету познатих предмета, кућа може само *срушити*, дакле, само рушењем уклонити (померити) са места на коме је саграђена, дете указује на свест која је у физичком универзуму, изван опозиције *деца* – *људи*,¹⁹ остварила разлику између оног што се може померити са места на коме је а да при том не промени своју суштину, што се, дакле *води* (самопокретна бића, животиње) или *носи* („ствари“), – и оног што је непокретно, чије „покретање“ подразумева његову промену. Ово указује на свест вербално-логичког карактера, која јасно издваја две опозитне класе предмета, чије се „специфичне разлике“ изражавају зависним речима: (1) класа *покретних* предмета (оно што се *води*, чије самокретање човек усмерава – оно што се *носи*, што је само по себи непокретно, али се вољом „оног ко има руке“ може покренути); и (2) класа *непокретних* предмета, оних чије „покретање“ подразумева њихово уништење (нпр. кућа се *руши*, стабло се *сече*).

5.3. Са овим примерима се може повезати и један закључак Ж. Пијажеа (Пијаже/Инхелдер 1982: 21) донесен у поводу запажања да у раном детињству (од 3. до 7. год.) упитно *зашто* истовремено подразумева и „циљ и узрок“. Наиме, два узастопна питања („Зашто се кликер котрља?“, „Он зна да сте ви доле?“) се интерпретирају као израз жеље шестогодишњег детета „да сазна узрок и сврсисходност кретања кликера“, из чега се изводи закључак да дете тога узраста „себи представља кретање као нужно усмерено ка циљу и, следствено, као истовремено намерно и управљено“ (Пијаже/Инхелдер 1982: 21).

Јасно је да опозиција коју сугерише наш пример представља за неколике степеннице виши ниво свести, до које се, свакако, није могло „доскоч-

¹⁹ Наша још увек непубликована истраживања улоге метафоре и метонимије у когнитивном развоју указују на претпоставку да фазу егоцентричне свести (ја-S) смењује фаза са централним опозитним паром *деца* (ја-дете) – *одрасли људи*.

ити“, већ се морало доћи корак по корак. Један корак вероватно представља освешћење опозиције *иде* ,мења место снагом сопствене енергије‘ – *пада/котрља се* и сл. ,мења место без деловања сопствене енергије‘; други, освешћење опозиције *иде* ,кретање усмерено сопственом вољом‘ – *води се* ,кретање усмерено вољом неког другог‘; или и *иде* ,креће се без циља‘ – *иде ка / према* ,креће се ка циљу‘, или сл.

5.4. За контекст наше теме је занимљиво и дечије образложење дато као коментар исказа „Сад већ имамо ваздушне путеве до мора“. Тврдња „Не може то. То *постоји* само на цртању, *кобајаги лети* неки коњ или и ... дете. То сам ја нацртала [ист. Ј.Р.]“ – изражава неспремност шестогодишњег детета (6;4) да прихвати постојање невидљивог пута („ваздушни *пут*“). Изгледа да израз *ваздушни пут* покреће логички повезане дечије представе, које му говоре да се *путем* креће оно што *иде*, док се оно што *лети* ваздухом креће слободно, без икаквих препрека, и без потребе за „ваздушним“, тј. *небеским путевима*.

Ово дете јасно формулише своју спремност да прихвати пренос израза *лети* са предмета једног рода (*птица*) на предмете других родова (*коњ* и *човек*), да замисли како „кобајаги *лети* неки коњ, или ... и *дете*“. Пример говори да су се претпојмови засебних предмета логички организовали, а истовремено показује и дечији отклон (исп. *кобајаги лети*) према ранијим видовима сопствене свести која је дозвољавала много слободније преносе израза својстава са предмета на предмет.

5.5. Чини се да овакви примери указују на то да доминантно интересовање седмогодишњег градског детета није повезано са његовим искуством и непосредним животним окружењем, него са стадијем когнитивног развика, тј. са стањем свести која тражи одговор на нека суштинска питања која градском детету не нуди животно окружење²⁰. Тиме се могу објаснити дечије преокупације које су се испољиле у оба ова истраживања, различито вођена и са различитим циљевима организована. Оба истраживања су рађена са градском децом, и оба на свој начин показују да претежна

²⁰ Појава оваквих речи је сразмерно ређа у реакцијама ученика из мање градске средине (Јагодина, в. Радић 2007б), која, свакако, имају прилике да буду у чешћем и непосреднијем контакту са домаћим животињама.

интересовања седмогодишњег детета нису у градском амбијенту – у свету аутомобила, такси возила, полиције, семафора, саобраћајних знакова, и сл. Иако се ове две врсте налаза битно разликују на површинском плану, чини се да је неспорна њихова дубља, унутрашња повезаност. Смисао те повезаности наговештава одговор на питање зашто је мисао седмогодишњег детета закупљена животињским светом, тј. управљена према свету у коме лете птице и изводе се пилићи, гмижу гуштери, живе ракови, трче коњи. Изгледа неспорно да су интересовања детета тога узраста везана за свет живих самопокретних бића превасходно зато што се управо тамо могу очима видети и спознати разлике и сличности између човека (субјекат мисли – *JA-dete*) и свега осталог што се попут њега рађа и креће, тј. живи.

Свакако је стварање и реорганизација опозитних класа, којима бива захваћен читав животни универзум, услов за потоњу изградњу стабилних хипонимно-хиперонимних логичких структура. Све указује на исправност закључака да је настанак појма најтешње повезан са реорганизацијама претпојмова (Виготски 1996: 211), и да свака реорганизација представља стварање бинарних класа предмета (нпр. оно што се помера са места тако што се *носи* и *води* – тако што се *руши*; оно што *лети* – оно што *иде*, и сл.).

*

Изгледа, стога, да један од првих задатака образовања у савременим животним условима треба да буде трагање за моделима наставе којима би се ненаметљиво помогло детету да надомести оно што само, у свом животном окружењу, не може спознати. Управо би ту улогу једним делом могле преузети књиге намењене настави почетног читања и писања.

Литература

- Белић, А. 1958. *О језичкој природи и језичком развоју I*. Београд.
 Виготски, Л.С. 1996. *Мишљење и говор. Проблеми орште психологије II*. Београд.
 Витгенштајн, Л. 1969. *Философска истраживања*. Београд.
 Гринфилд, П.М., Брунер, Ј.С., 1988. *Култура и когнитивни развој. У: Когнитивни развој детета III*. Београд: 57-73.
 Јоксимовић, С. 2006. *Нови БУКВАР за први разред основне школе*. Београд.
 Кристал, Д. 1995. *Кембричка енциклопедија језика*. Београд.
 Лурија, А.Р. 2000. *Језик и свест*. Београд.

- Марјановић, А. 1984. *Развој значења речи*. Београд.
- Милатовић, В., Ивковић, А. 2003а. *БУКВАР за први разред основне школе*. Београд.
- Милатовић, В., Ивковић, А. 2003б. *Методички приручник уз Буквар и Наставне листове*. Београд.
- Миоч, Ј. 1996. *Настава почетног читања и писања по комплексном методу. Приручник за учитеље и студенте*. Београд.
- Пијаже, Ж., Инхелдер, Б. 1982. *Интелектуални развој детета* (изабрани ауторски и коауторски радови). Београд.
- Радић, Ј. 2008. Пароним – од логичког до лингвистичког термина. У: *Зборник Института за српски језик САНУ*. Београд, 459-470.
- Радић, Ј. 2007а. Настава почетног читања и писања и локални говор. У: *Српски језик* XI/1-2, 457-473.
- Радић, Ј. 2007б. „Кажу реч“ – Позитивна вредност у језику. У: *Јужнословенски филолог* LXIII, 97-120.
- Чутурило, С. 1906. *Упутство за наставни поступак са Букваром*. Београд.
- Чутурило, С. 1895. *БУКВАР за основне школе у Краљевини Србији*. Београд.