

КОГНИТИВНОЛИНГВИСТИЧКЕ ПОСТАВКЕ ПОЧЕТНОГ ОПИСМЕЊАВАЊА

Айсџракић: 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) препознавања предмета дечијег интересовања као полазиште у припреми читалачког материјала. У раду се повезују налази психолошких истраживања, реинтерпретирна грађа дата у појединим психолошким студијама, и наши подаци добијени на стимулус „напиши реч“. Закључци се изводе на основу тих збирних података.

Кључне речи: настава почетног читања и писања, лексички ниво, смисаона јединица, реч, именица, предмети интересовања, когнитивна лингвистика.

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

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 речима.¹ У граматички се одавно знало и да у флективним језицима, онима који познају падежне облике, ни сви облици именских речи нису истог ранга – један је облик *независан* (у граматички 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 нашој свести живи као име сваког физичког предмета (дискретни предмети – *сјо, мачка, јабука...* и „просторни“ предмети, тј. квантитети – *јесак, лииће, долина...*), и сваког његовог дела који се издвојено спозна (*рука, шака, грана, ујао...*), али и свега што као издвојена, или и именички граматикализована јединица постане предмет наших мисли – са неким утврђеним општим значењем (*мисао, чииање, радоси...*).²

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

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

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 имажинативног мишљења. Ако би дидактички материјал био и сликом и речју усклађен са стварним сазнајним усмерењима и преокупацијама ученика првог разреда, то би допринело да деца самом тексту приступају са више интересовања и да читање не сматрају „досадним задатком декодирања“ (Кристал 1995: 250).

2. ПРЕПОЗНАВАЊЕ (ИЗДВАЈАЊЕ) РЕЧИ КАО ДЕЛА ГОВОРА

2.1. У Србији је у настави почетног читања и писања још увек најзаступљенија традиционална (или у основи традиционална), *аналитичко–синтетичка јасовна* метода, са комбинацијом тзв. монографског поступка и поступка групне обраде слова, и са *букваром* као основним наставним средством.³ Напоредо са текстуалним деоницама, у букварима се као издвојене јединице (тзв. „лексички ниво“) напоредо са именицама у номинативу наводе и зависне речи и облици: глаголи у инфинитиву (нпр. *имајти, носити, љубавити*), глаголи (не реченице) у скоро свим лицима презента (*има, имам, имамо, ојима, меће*), заменице (*ји, ја, он, ко*), придеви (*јашин, мамин, јамно, љуби*), прилози (*онамо, данас*), чак и поједине граматичке речи (*са, да* – в. Буквар ЗЗУ) и енклитике (*су, је* – в. Нови буквар: 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 препознавање речи као смисаоне јединице и дела говорног низа, тј. реченице.

2.2.1. Истраживања језичког развоја, а посебно развоја значења речи, показују да се након појаве првих реченица још читав низ година не развија свест о формалној разложености, тј. развијености првобитне глобалне језичке јединице (в. Марјановић 1984: 80–82). Показује се да претходна глобална

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).

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.

јединица, реч–реченица (*холофраза, хиџерексиџензивна реч, реч–уџисак, реч–сиџнал* – типа *ма* ‘лепа маца / иде маца’ или сл.) уступа место новој, такође глобалној јединици, реченици–речи, односно „речи–слици“ у форми реченице (исп. „реченица–догађај“, Исто: 123, типа *Иде маца, Маца сиџава*).

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. Исто: 157–221).

На поретку и односу свесног и неосвешћеног у језику заснивају се и „граматичка испитивања“ Л. Витгенштајна. Бавећи се „психолошким појмовима“ типа *иџра, бол, чиџање, сиџрах, вера* и сл. (али и облицима типа *иџлочу* – акуз. и *иџлоча* – 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“ (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, *наџговорном* облику (в. Радић 2007б: 107).

2.2.3. Деца узраста 3–5 година, која су већ овладала елементарним бројањем, у изговореним изолованим речима *сиџо* – *сиџолица* уочавају две речи, док у реченицама *Пас бежи* или *Лимун је кисео* виде по једну реч, *иџас* и *ли-мун*, 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. *Таџа и мама су оиџишли у шуму* – две речи, *иџаџа* и *мама*, а тек потом и *шума*; Исто: 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“ (Исто).⁵ Закључује се да „ма-

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*).

теријалне речи (именице) дете издваја и схвата много раније од речи које означавају радњу или особину“ (Исто: 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 препознавање именице додатно утичу њено значење и морфосинтаксички облик (Исто: 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. „*лојашом, шестером, јичици, јсу*“ (Исто: 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. *сјавати, одмарати се, боловати*)“ (Исто).

3. РЕАКЦИЈЕ НА СТИМУЛУС „КАЖИ РЕЧ“ – СМИСАО РЕЧИ РЕЧ

3.1. Друкчије усмерено, другом методологијом и са другим циљем спроведено наше истраживање (в. Радић 2007б) такође указују на посебно место именице у језику, и то не само у говору детета, већ у језику уопште. Наиме, у реакцији на стимулус *кажи/шајни/најшиши реч* – као убедљиво најчешћа јединица 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“, Ј.Р.] 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“ (Исто: стр. 243). Ово би се могло изразити и као показатељ односа између делова говора, тј. врста речи у реченици: снага представе предмета (и снага појма) садржана у номиналној речи потискује, у дубљим зонама свести држи све изразе који се тичу актуелних (овремењених или неовремењених) својстава и односа.⁸

3.2. Прикупљена грађа је указала на то да у свести трогодишњег детета може бити неучвршћена и сама форма назива предмета, што говори да из-

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 тзв. апстрактних појмова, тј. релатива и квалитета (исп. Радић 2007б: 115–116).

двајање и „схватање предмета“ (име–слика) претходи уобличењу његовог назива, тј. 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 *шајни ми реч*, одговорано је *логу* (показао фигурицу роде), *животињу*, *жирафу* (в. Исто: 107–109).⁹ Ово је вероватно одраз свести за коју је назив предмета његов прирођени део (име–слика – *шајни реч* ’шапни предмет’), „својство“ које тек треба да се освести, „налепница“ која тек треба да задобије самосталан живот и одлепи се од предмета.

3.3. Предмет, тј. субјекат говора, 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–S*) са својим тренутним осећањима и жељама: *Ја ње волим, Ја њебе волим, Ја ње највише волим, Ја ње волим кад је неком рођендан, Васџиџачице, ја ње мноџо волим, Ја Вас волим, Волим највише васџиџачицу, маму и џаџу; Певам, Љуџа сам, Идем на зимовање*. Поред говорног лица, привидно (формално) је ту и лице према коме су субјектова осећања усмерена (2. лице, заменице *џи* и *ви* ’ти’): *Ти си мноџо добра, Хвала, мноџо си добра, Добра си као леџа зима, Ви сиџе срџе 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* као израз ситуационе „природе“ предмета (в. фус. 16). У литератури се овај развојни период каткад посматра као посебан стадиј, назван „егоцентрични функционализам“ (Гринфилд/Брунер 1988: 83) због изразито повећане употребе заменица 1. и 2. лица и због карактеристичне свести шестогодишњег детета да је уобичајена употреба објеката „оно што ‘ја’ или ‘ти’ можемо да учинимо са њима“ (Исто). Наши примери говоре да овај стадиј карактерише свест да природа објекта произилази само из ‘мог’ (не и ‘твог’) тренутног односа према њему. То говори да дете не гради став о некаквој сталној (објективној) природи предмета. О томе нарочито уверљиво говори исказ *Ја ње 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 2007б: 112).

Судећи по томе што у већини ових примера преовладава релација *ја–груџи*, односно *ја–џи* 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–геџе*).¹⁰

⁹ О могућности повезивања ових облика (акузатив) са ергативом в. Исто: 108–109.

¹⁰ На другој страни, примери *Певам, Љуџа 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 израђеност појма *о себи*.

3.4. Према Пијажеовом учењу, почетак операционог развојног стадија (7–8 год.) настаје након неутрализације несвесног егоцентризма који господари претходним стадијем развитка свести.¹¹ 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, те да је и реч *реч* попримила смисао близак уобичајеном.

3.5. Ова два налаза, доминација реченице на шестогодишњем и речи на седмогодишњем узрасту, указују на потребу примене потпуно другачијих метода описмењавања деце ова два узраста. Издвајање (препознавање) именице као речи на седмогодишњем узрасту (ученици 1. разреда у Србији) говори да се управо таквим речима 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 издвојено, укључивати их у тзв. „лексички ниво“ букварског текста.

Показује се да оба налаза 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). Они истовремено указују и на трајну вредност изворне верзије *аналитичко–синтетичке јласовне* методе, тј. методе „нормалних речи“ којом су се руководили аутори буквара с краја XIX века.¹³ Показује се, дакле, да је изворна верзија аналитичко–синтетичке методе усаглашена са когнитивно–лингвистичким развитком седмогодишњег детета, те да је било несврхисходно њено произвољно мењање и дограђивање, тј. разграђивање. На називу предмета–слике у номинативу, дакле, на „нормалним речима“ – почива и комплексни поступак (/метода) Ј. Миоч (в. Радић 2007а).

¹¹ У његовим радовима се прецизира да појам *ејоцентризам* 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 2007б: 101–102), што говори да издвајање речи не мора бити повезано са процесом описмењавања.

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). Издвојене именице су повезане са уобичајеним оновременим реалијама: *во, звоно, уво, кора, рало, зора, шеле, село, лејло, решејло, јуњ, коњ, ам, њива, шње, ојањ, књија, орање...* (в. Чутурило 1895).

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,а; м,а,и; м,а,и,ӣ*; итд.).¹⁴ Стереотипност, међутим, не карактерише само те, и тиме ограничене букварске текстове. Опште је мишљење да је „садржај књига по традиционалној читалачкој схеми изразито неинспиративан” (Кристал 1995: 250) у целини, што за последицу има то да школска деца или престају читати, или „одабирају сасвим друкчије врсте књига кад читају за сопствено задовољство” (Исто). То у оба случаја резултује школским неуспехом. Тиме се, вероватно, да објаснити и податак да у школама у Србији 23% деце која су знала читати при упису у школу касније заостаје у читању (в. Милатовић/Ивковић 2003: 73).

У циљу превазилажења ових проблема у букваре се, напоредо са привлачнијим визуелним дизајном, уводи „свет дечијег искуства“ (Кристал 1995: 250) јер се претпоставља да то истовремено мора бити и свет дечијег интересовања. Сматра се да деци могу бити занимљиви „свакодневни визуелни језички контексти“, као што су „саобраћајни знаци, називи радњи и ознаке на возилима (нпр. *џакси, џолицја*)“ (Исто), те се и читалачки материјал заснива на тим контекстима. Сличне интервенције бележене су и 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, тј. промене у свакодневним животним контекстима – *саобраћајни знаци, превозна средства, ролери, комјутер, мама чииа* (место ранијег *мама шије / сирема ручак*), и сл.

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 предмети дечијег интересовања условљени дубљим, можда архетипским законима когнитивног развоја.

4.2. Да погледамо шта о томе казују примери речи које су као реакције на стимулус „напиши реч“ 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:

¹⁴ У Радић 2007а смо скренули пажњу на стереотипност почетних делова тзв. букварског текста, где се посебно указује на непримерено високу фреквенцију властитих имена.

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

- животиње: *ајкула, антилопа, црни пантер, тигер* (х 3), *зека, зец* (х 2), *кић, куче, коњ* (х 3), *крава, лав* (х 5), *леопард* (х 2), *мајмун, маца, мачка, миш, орао, пас, рак, ројвајлер, шпизар* (х 2), *жирафа; јаје* (х 2) – укупно 35;
- лица и ликови из бајки и филмова: *беба, мама* („мама, Мама“), *шарзан, аждаја* („аждаја“), *змај* – укупно 5;
- превозна средства: *ауто* (х 4), *мотор* (х 2), *ферарари* – укупно 7;
- школа и кућа: *зграда, кућа, школа, сито, оловка, књижа* (х 2), *лампа, сај* – укупно 9;
- цвеће, воће и храна: *цвети* (х 2), *јагода* (х 2), *сладолед* – укупно 5;
- игра: *игра, фудбал*;
- остало: *срце* (х 2), *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 *иако*).¹⁶

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

- животиње: *довајер, зец, корњача, коњ* (х 2), *леопард, мајмун, мачка* (х 2), *миш, пантер, пас* (х 2), *пиле, пчела, пчелица, кривица, риба* (х 2); *животиње* – укупно 22;
- лица и ликови из бајки и филмова: *шешелка, учитељица, принцеза, вишњез, сликар; Уна, Маја, Урош, Воја; вила, Шилја, Хомер, Симсонови* – укупно 13;
- превозна средства: *бицикл, ауто* (х 2), *авион*;
- школа, кућа, одећа: *кућа, сунђер, оловка* (х 2), *тумица, торба, бајка; шешир, шал* – укупно 9;
- биљке, цвеће, воће и храна: *дрво, листић, цвети; најнијак, сир, сладолед* – укупно 6;
- игра: *фудбал, гол, срцолика сирела, кликер, лопта* (х 2); *другарство* – укупно 8;
- остало: *ексер, риб, киша, срце, рај, сан, сунце, љубав* – укупно 8.

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

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.

¹⁶ Ова четири примера морају бити одраз неједнаког развојног темпа. На снагу слике (и немоћ издвојене речи) у преоперационом развојном стадију (према терминологији А.Р.Лурије: „очигледно–акциони“ карактер свести), у којем је, по свему судећи, ово четворо деце, посебно јасно указује пример *Ја волим ликовно*.

4.3. Низ је показатеља који говоре да ове реакције могу представљати прилично веран одраз дечијих интересовања. Разлике у фреквенцији појединих група речи забележених у I и II разреду потврђују у науци већ познате промене у мишљењу и социјализацији детета овог узраста. Посебно је илустративан изразито неуједначен број речи из области *иџра* – 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: 30–32).¹⁷

4.4. Уочљива је сразмерна малобројност примера који би се могли повезати са дететовим „свакодневним визуелним језичким контекстима“, тј. са свакодневним дечијим искуством, док је, на другој страни, уочљива изразито висока фреквенција назива животиња, и то оних које се никако не могу довести у везу са свакодневним визуелним контекстима. За нашу је тему посебно занимљива појава те изразите доминације назива животиња (сисари, птице, гмизавци, рибе, инсекти) код деце оба разреда. У ту се групу речи може укључити и именица *јаје*, за нас посебно илустративна,¹⁸ и са посебним местом у кругу потврђених назива. 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 таквих 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. *мачка* – х1: *лав* – х5). Где су, дакле, узроци дечије заокупљености животињским светом, односно живим покретним бићима?

5. АРХЕТИПСКЕ ОСНОВЕ КОГНИТИВНОЛИНГВИСТИЧКОГ РАЗВИТКА

5.1. Одговор на постављено 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.

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

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

5.2. Исказ *Моја мама је зайослена, али усїева да води кућу*, дете (6;7) одбацује са образложењем „Не може да се *води* кућа, него једино може да се *йоруши*, једино *се носе* ствари [ист. Ј.Р.]“. Шта нам казује овај одговор? Детету је неприхватљиво да се за непокретни предмет *кућа* веже глагол *водиши*, примерен ономе што је самопокретно (*водим* мачку, ~ пса, ~ коња), или се нечијом (људском) вољом може покренути, односно *йонети* (*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. Ј.Р.]“ (72).

Тврдњом да се, за разлику од осталих детету познатих предмета, кућа може само *срушиши*, 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 освестила 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 (према Л.С. Виготском, „претпојмовна фаза“), која јасно издваја две опозитне класе предмета, чије се „специфичне разлике“ изражавају зависним речима: (1) класа *йокрејних* 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 *нейокрејних* предмета, оних чије „покретање“ подразумева њихово уништење (нпр. кућа се *руши*, стабло се *сече*).²⁰

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 *зашио* 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“ (Исто).

Јасно је да опозиција коју сугерише наш пример представља за неколике степенице виши ниво свести, до које се, свакако, није могло „доскочити“, већ се морало доћи корак по корак. Један корак вероватно представља освешћење опозиције *иге* ‘мења место снагом сопствене енергије’ – *йага/којрља се* и сл. ‘мења место без деловања сопствене енергије’; други, освешћење

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

²⁰ Ово је, свакако, повезано са психолошким запажањима да „деца раног узраста опишу слику издвајајући само предмете, [док] у следећем узрасту издвајају радње, својства итд.“ (Виготски 1996: 285).

опозиције *иге* ‘кретање усмерено сопственом вољом’ – *води се* ‘кретање усмерено вољом неког другог’; или и *иге* ‘креће се без циља’ – *иге ка / њре-ма* ‘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 *џостџоји* само на цртању, *кобајаји леџи* неки коњ или и ... дете. То сам ја нацртала [ист. Ј.Р.]“ – изражава неспремност шестогодишњег детета (6;4) да прихвати постојање невидљивог пута („ваздушни *џуџи*“). Изгледа да израз *ваздушни џуџи* покреће логички повезане дечије представе, које му говоре да се *џуџем* креће оно што *иге*, док се оно што *леџи* ваздухом креће слободно, без икаквих препрека, и без потребе за „ваздушним“, тј. *небеским џуџевима*.

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

5.5. Чини се, дакле, да овакви примери указују на то да доминантно интересовање седмогодишњег градског детета није повезано са његовом искуством и непосредним животним окружењем, него са стадијем когнитивног развитака, тј. са стањем свести која тражи одговор на нека суштинска питања која градском детету не нуди животно окружење.²¹ 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 интересовања седмогодишњег детета нису у градском амбијенту – у свету аутомобала, 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 зато што се управо тамо могу очима видети и суштински спознати разлике и сличности између човека (субјекат мисли – *ЈА-геџе*) 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 хи-

²¹ Појава оваквих речи је нешто ређа у реакцијама ученика из мање градске средине (из Јагодине нпр., в. Радић 2007б: 101–102), која, свакако, имају прилике да буду у чешћем и непосреднијем контакту са животињама.

понимно–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 *лећи* – 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.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА:

Белић 1958: Александар Белић, *О језичкој природи и језичком развоју* I, Нолит, Београд.

Буквар ЗЗУ: Др Вук Милатовић, Атанасија Ивковић, *БУКВАР за први разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 2003.

Виготски 1996: L. S. Vigotski, *Mišljenje i govor*, Problemi opšte psihologije (tom drugi), Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

Витгенштајн 1969: Ludvig Vitgenštajn, *Filosofska istraživanja*, Nolit, Beograd.

Гринфилд/Брунер 1988: Patricia Marks Greenfield, Jerome S. Bruner, *Kultura i kognitivni razvoj*, Kognitivni razvoj deteta (prevodi odabranih članaka), Zbornik 3, Savez društava psihologa SR Srbije, Beograd, 57–73.

Кристал 1995: Dejvid Kristal, *Kembrička enciklopedija jezika*, Nolit, Beograd.

Лурија 2000: Aleksandar R. Lurija, *Jezik i svest*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

Марјановић 1984: Ана Марјановић, *Развој значења речи*, Просвета, Београд.

Милатовић/Ивковић 2003, *Методички приручник уз Буквар и Наставне листове*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Нови буквар: Светлана Јоксимовић, *Нови БУКВАР за први разред основне школе*, Едука, Београд 2006.

Пијаже–Инхелдер 1982: Ž. Pijaže, V. Inhelder, *Intelektualni razvoj deteta* (изабрани ауторски и коауторски радови), Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

Радић 2007а: Јованка Радић, *Настава њочейној чийања и њисања и локални њовор*, Српски језик XI/1–2, Београд, 457–473.

Радић 2007б: Јованка Радић, „*Кажѝ реч*“ – *Позѝтѝвна вредностѝ у језику*, Јужнословенски филолог LXIII, Београд, 97–120.

Радић 2008: Јованка Радић, *Пароним – од лoгичкoгo дo линџивисџичкoгo џермина*, Зборник Института за српски језик САНУ, Београд, 459–470.

Чутурило 1895: Стево Чутурило, *БУКВАР за основне школе у Краљевини Србији*, Државна штампарија Краљевине Србије, Београд.

Чутурило 1906: Стево Чутурило, *Уџуџисџиво за наџтавни џосџуџаџ са Букваром*, Државна штампарија Краљевине Србије, Београд.

Jovanka Radic

COGNITIVE AND LINGUISTIC ASSUMPTIONS OF THE ELEMENTARY WRITING

Summary: The paper correlates psychological research findings reinterpreting the material of the only psychological study and the data collected on a stimulus “write a word”. Data analyses show that (1) it would be advisable to use only separate units from the text that is nouns (names–pictures) in the nominative. On some nouns of a subject as “normal words” the beginning version *analytical–syntactical phonetic* methods was derived from. That tells us that the beginning version was adjusted to the cognitive and linguistic development of a child. (2) Second, semantically aspect of the analyses of the reactions to stimulus “write a word” pointed out to the fact that it was not enough to choose the texts which were based on the everyday vocabulary. It was proved that children’s interest is not pointed towards everyday subjects in their surrounding. In urban surroundings these subjects are buildings, traffic signs, vehicles etc. It was assumed that children’s interest is rather pointed out towards the living beings and this interest is caused by the deeper archetype laws of the verbal–logical thoughts.