

Ђорђе Јанковић
Учитељски факултет
Универзитета у Београду

Стручни рад
Методичка теорија и пракса број 2/2019.
УДК: 81'23-053.4
159.946.3:373.2
стр. 319-340.

**РАЗВИЈАЊЕ ЈЕЗИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА У ДУХУ
ГОДИНА УЗЛЕТА – НА ПРИМЕРУ РАЗВОЈА
МОРФОЛОШКОГ СИСТЕМА**

Резиме: У раду се разматрају начини на које је подстицање језичких компетенција усклађено с погледом на дете које нуде *Основе програма предшколског образовања и васпитања* (богато потенцијалима, креативно, целовито биће, биће игре...) и дају предлози за усклађивање традиционалне методичке праксе, очитоване у усмереним активностима, с пројектним приступом. Истичу се потенцијали за интегрисање језичких вежби са садржајима других подобласти развоја говора и других развојних области. Пажња се усмерава на подстицање развоја морфолошког система, с циљем да се расветле два његова аспекта: начини за подстицање усвајања (1) морфолошких (флективних) и морфофонолошких образаца и (2) творбених образаца. Открива се да васпитачева припрема за рад на усвајању творбених модела захтева свест о путевима сазнавања твореница, начинима давања модела, начинима представљања значења твореница или њихових форманата, разумевању творбеног значења, избору творбених модела и конкретних примера и о начину њиховог ексцерпирања. Закључује се да квалитетан холистички приступ детету, поред општих педагошких, изискује уважавање и предметних методичких принципа, какви су наведени.

Кључне речи: језичке компетенције, морфологија, уопштавање, творбени модел, творбено значење.

УВОД

Језик је једна од карактеристика које човеку као врсти обезбеђују идентитет. На темељима развоја језика развијају се и друге способности пресудне за његов живот: мишљење, друштвеност, емоције, комуникација, креативност. Та чињеница промишљању о начинима подстицања језичких компетенција у васпитно-образовном раду с децом предшколског узраста даје посебну важност. Циљеви језичког развоја грубо би се могли конкретизовати кроз разне видове комуникације: постављање питања, добијање и давање информација; разумевање и изражавање својих осећања, мисли, идеја, запажања, закључака, потреба и жеље; те расправљање о њима, а сви ти видови вербалне рецепције или продукције почивају на језичком систему, састављеном од више подсистема: фонетског, граматичког, семантичког, прагматичког... Они пак, а међу њима посебно фонетски, стоје у тесној вези с развојем ране писмености (вези говореног и писаног језика), који у овом раду, заједно с развојем вештина разумевања текста, остављамо ван анализе.

Матерњи језик се, за разлику од многих других компетенција које васпитач у вртићу подстиче, усваја спонтано. Мада чак и „примитивни“ облици педагогије као што је народна испољавају некакву усмереност на подстицање усвајања језика (говор упућен деци, ређалице, ташуњаљке, брзалице, разбрајалице), у тим случајевима ипак нема посебног системског подучавања. Отуд је задатак васпитача понајвише у томе да децу *окожује* примерима говора који ће они по моделу усвајати природно и *буду интересовање* за језик.

Принципи на којима почива методика развоја говора и начини на које она остварује циљеве у својој бити су садржани и у теоријским постулатима *Година узлета* (2018), будући да језик и језичко стваралаштво представљају изванредни пример вредности које нуде *Основе програма* (= *Године узлета*, 2018). Од многих аспеката у којима подстицање развоја говора може опримерити приступ дечјој добробити – овде ћемо објаснити неке.

1. Развој језичких компетенција кроз односе и делање

1.1. Тезу да је дете *компетентно и богато потенцијалима*, да је *посвећено учењу* сјајно потврђује спонтаност у усвајању говора. И без икаквог професионалног подстицања (родитељ најчешће нема никаквих психолошких, педагошких или лингвистичких знања), дете од рођења природно усваја тако сложени механизам као што је језик, слушајући говор одраслих и, с временом, узимајући учешћа у њему. Оно конструише знање *само*, испробавајући различите језичке могућности и говорно делајући. Та чињеница васпитача професионалца упућује на то (1) да дете током

усвајања матерњег језика само *подржава и усмерава*, како би му тај развојни пут олакшао, и (2) да изазове ситуације учења у којима ће дете језички *истраживати и делати*, уместо досадашње праксе подучавања из позиције моћи и знања.

1.2. Дете, затим, *активним учесником заједнице* и бићем *социјалних интеракција* чини, највећим делом, језичка и невербална комуникација, тј. његово ступање у односе (размене информација и сл.) са вршњацима и одраслима. Општењем дете стиче могућност да *утиче на свет око себе*. Отуд је подстицање развоја комуникације (усвајања говорних и интонацијских образаца, невербалних сигнала; поштовање сарадничког принципа у дијалогу³²) од пресудне важности.

1.3. *Целовитост децјег бића* и његово истовремено развијање у свим аспектима поткрепљује, са стране развоја говора, то што су говорне активности – разумевање, изражавање и комуникација – свеприсутне у животу детета и што се готово неизоставно преплићу и условљавају све друге аспекте развоја (интелектуални, емоционални, сензомоторни, социјални) и образовне области (упознавање математичких појмова, околине; физичко, ликовно, музичко васпитање). Дете језик примењује и усваја без обзира на садржај којим се бави и – обрнуто – дете све садржаје и видове доживљавања и изражавања света комбинује с коришћењем језика.

Та иманентна интегрисаност, међутим, има и своје конкретније, изразитије пројаве, као што су нераздвојивост неких подобласти развоја говора или различитих области развоја. Тако, с једне стране, већина језичких вежби (фонолошких, прозодијских, деривационих, синтактичких) истовремено служи развоју (усменог) говора и ране писмености; многа књижевна дела и друге медијске форме могу се, због своје експресивности и емоционалне згуснутости, ставити у функцију развијања говора, као својеврсни лингвометодички предлошци или подстицаји за причање или описивање.

Мали живот Д. Радовића, примера ради, нуди низ глаголских деминутива (*пијуцкам, грицкам, глоцкам, боцкам...*); *Протестна балада о киши* Д. Ђорђевића низ синонима (*киша пљушти, пада, сипа, прска...*); поезија и проза В. Андрића (нпр. *Пустолов*) дословно разумевање метафора (*Пустолов не налази грм у ком лежи зец, само оне у којима стоји, чучи, седи*).

Осим тога, језик је најтешње повезан с разумевањем садржаја других развојних области, као што су просторни односи и односи величине, количине, степена, који, с језичке стране, оличавају антонимију и градуелну синонимију, или пресликавање

³² Овај принцип, који је први формулисао Пол Грајс, заснован је на несвесној намери говорника да саговорнику у разговору буде – сарадник, да му олакша разумевање сопствених исказа. Стога му нпр. даје довољно (не премало ни превише) информација, које су тачне и основане; износи их на очекиван и релевантан начин, и то јасно, недвосмислено и сажето. Ако из неког разлога то не чини, ограђује се (нпр. *Колико знам, Ива је већ отишао*). Ако се пак, прекршивши сараднички принцип, не ограда, саговорник у исказу тражи имплицитну информацију (*Јави се на телефон. – Перем руке*).

скупова; као што је начин именовања појмова из околине; освешћивање ритмичких образаца (уз помоћ слогова), који се изражавају моторички, и разумевање мелодијско-ритмичке структуре песме (уз помоћ акцената речи). Посебно је за успостављање спона међу различитим медијским доменима значајно изражавање одговора на ликовне и музичке подстицаје језиком или – обрнуто – реаговање на вербалне дражи покретом, потезом оловке, песмом.

Просторне и друге односе добро представљају предлошки, придевски и прилошки парови антонима: *испред – иза, под – над, висок – низак, брзо – споро* или читав градуелни низ *млак – топао – врућ – врео*. Пресликавање скупова уочавамо у расклапању механизма метафоре. Рецимо, у примеру *Кад је ветар запевао новембарске тачке* Д. Радовића имамо овај скуп метафора: ВЕТАР ЈЕ ПЕВАЧ, ФИЈУЦИ ВЕТРА СУ МУЗИЧКЕ ТАЧКЕ, ПОЧЕТИ ДУВАТИ ЈЕ ЗАПЕВАТИ.³³ Упознавање појмова из околине својом сликовитошћу и творбеном регуларношћу допуњују сложенице као *сваштојед, биљојед, мравојед*, или суфиксалне творенице *тиграста, чекићаста, тестераста (ајкула)...*, и многи термилошки изрази засновани на фигуративном значењу (нпр. *црни лук* – на основу чега га зовемо црним). Скандирање текста, нпр. бројалице, пословице, загонетке (*Пу-на шкó-ла ђа-ка, ни-от-ку-да вра-та*³⁴) или одломка из ауторског уметничког текста (*Мла-да ће шу-ма ли-стати, извора ли-це бли-стати...*³⁵) у вези је с усвајањем метричких образаца (музичких тактова). Несклад између језичког и музичког акцента, условљеног метром, показате нпр. народна песма *Лепе ли су, нано, Гружанке девојке*, која нуди метрички акценат на слогу *-вој-*, а стандардни језички на слогу *де-*.

Језик је, осим свега тога, и медиј усвајања културе и погледа на свет – у лингвистици је позната теза да језик *обликује* човеково мишљење и поимање света (Сапир–Ворфова хипотеза). Националну културу у сажетој форми добро репрезентују пословице и фразеологизми. Анализирајући њих код деце развијамо свест о културно-историјским приликама у којима су оне настајале и уграђујемо их, подстичући њихову активацију, у идентитет деце. У тај културно језгровит језички слој спадају и значења многих заједничких именица, лична имена и др.

У нашој култури већина апстрактних појмова разумева се уз помоћ појмова који потичу из природе и руралног окружења, а међу којима доминира лексика географска, животињска, биљна, хришћанска... Ти културни слојеви приближаваће се деци кроз разговор о метафорама *збрда-здолa, пасти с коња на магарца, тражити иглу у пласту сена* или *чије јуне, онога и уже, прасе се не гоји пред Божић*. И у личним именима

³³ О расклапању метафора на којима почивају загонетке в. у Мићић, 2009.

³⁴ Знаком обележили смо наглашено место у такту (тезу), а знаком двоструку вредност ноте. У овом примеру такт би био 2/4.

³⁵ Овај пример, из *Месечевог цвета* Г. Олујић, изводио би се парлато по моделу:



учаваће се такви мотиви, као у *Вук, Вишња, Јасенко, Богдан* или у емоционално обојеним *Милан, Жељко, Љубинка*.

1.4. Језичке творевине – посебно литерарне – својом експресивношћу форме или смисла изазивају својеврсне естетске доживљаје: при рецепцији стварају код деце *зачудност* (осећај истовремене упитаности и задивљености), а при изражавању захтевају *креативност* (способност изражавања на нов или другачији начин). Васпитач окружење за те доживљаје ствара уносећи дражи на различитим језичким нивоима и подстичући стваралаштво.

То могу бити необични фонетски спојеви (као *Санглбанглтинглтанглрод*), творенице (као сложеница *звожђождерка (орхидеја)* или деминутиви *детенце – флашченце – песменце – рингенце*), стилске фигуре, разни поступци онеобичавања и хумор, па и читави жанрови засновани на њему, на пример шаљиве песме и приче, као *Смешно чудо, Крепао котао*, изокретаљке (нпр. позната Ћопићева: *Тек је брдо изишло иза сунца, а кревет скочи из пространог чиче...*).

1.5. Језички развој је, најзад, блиско повезан са *игром*. Нашироко распрострањене игре као на слово, на слово (на глас, на глас), калодонт, пантомиме, настави причу... неки су од примера који то показују. По том моделу, уважавајући игровни образац, који подразумева добровољно учешће, испробавање, машту и креативност, изазовност да се активирају сви потенцијали детета (*Година узлета*, 2018), васпитач може проширивати спонтану дечју игру или пак преузети њено вођење у правцу развијања *било које* језичке компетенције – била то подела речи на слоге, изокретање смисла, загонетање, надевање имена или анализа реченице – примењујући при успостављању правила игре језичке критеријуме.

1.6. Када се ове везе узму у обзир, постаје јасно да се развој говора и начини, поступци, методе за његово подстицање налазе у средишту социокултурне теорије дечјег развоја, коју оличавају *Године узлета*. Помицање од појединачних развојних области у *Основама програма* не значи, дакле, да се оне потиру (негира се само *упоредни* поглед на развој детета, схваћен као независан од појединачних својих аспеката), већ да се стављају у другу функцију – функцију *целовитог* развоја. У духу тога, и пројекат као логични низ (планираних) ситуација учења широко отвара место за подстицање језичких компетенција, разуме се, *истовремено* с подстицањем других целоживотних способности и *нераздељиво* од њих, прилагођено теми и интересовањима деце.

1.7. Од гнезда до узлета. Ако би се метафора узлетања, осмишљена за развој деце предшколског узраста, применила на иницијално образовање васпитача, онда би задатак појединачних методика као спонâ између наставе теоретских предмета и практичног васпитно-образовног рада био да васпитаче подстакне да, снабдевени знањима и вештинама, полете из гнезда, своје зоне комфора, у којој владају правила психологије, педагогије, дидактике, па и принципи методика. – У дечјим групама у

вртићу, међутим, та правила не важе тако поуздано. Зато је васпитач позван на стално *прилагођавање, подешавање* деци, на свој *узлет*.

У првом реду, то значи да ситуације у којима деца уче за њих морају *имати смисла*, да оне настају из дечје жеље, радозналости, интересовања, најчешће спонтано, а не тако што је васпитач одредио чиме деца треба да се баве (припремио усмерену активност) и, у најбољем случају, осмислио за то мотивациону припрему у којој дете треба да делује.

Да би дете учило интегрисано – доживљавајући, промишљајући и делајући – и то у оквиру текућег пројекта, није смислено организовати *засебне* језичке вежбе или игре које би имале строгу методичку структуру засновану на дидактичким начелима. Напротив, те вежбе треба донети као *саставни* део планираних ситуација учења које проистичу из тока пројекта. Таква ситуација ни у чему се темом или садржајем не мора тицати развоја говора, али ће се у њој, због напред наведених међусобних веза, редовно наћи *потенцијали за интегрисање*, које ће васпитач здушно користити.

Такви природни потенцијали биће, рецимо, хипонимски односи међу речима и хијерархизација појмова који се сазнају у оквиру упознавања околине (*птице – ласта, врабац, соко*), или биолошка заснованост карактеристика ликова из басана (да ли је гавран лепа птица која уме да пева; зашто је цврчку у басни приписана лењост...).

И у обратном случају: у ситуацији која се доминантно тиче развоја говора природно ће се наћи садржаји других развојних области који ће у њој наћи примену или је преусмерити. Све то значи да васпитач уместо јасно структурираних усмерених активности може планирати (или чак, и то чешће, спонтано изводити) *парцелисане, фрагментарне* језичке вежбе, тематски или другачије повезане са ситуацијом учења. У том случају чврста методичка структура за извођење језичких вежби³⁶ нарушава се само привидно или формално. Начини њеног грађења остају исти: пажљиво се бирају примери, групишу према сродности, уводе редом према сложености, прилагођавају узрасту деце итд. Чак и сами фрагменти вежби, временски или другачије раздвојени током пројекта или, уопште, разноврсним васпитно-образовним радом, могли би подлегати, на пример, баш као и ток вежби у усмереној активности, принципу поступности – спонтано изведена вежба (нпр. разумевања и извођења деминутива) могла би се наставити, разрадити у сложенијем виду (нпр. с апстрактнијим примерима или аналитичко-синтетичким поступком) касније истог дана или за неколико дана, седмица..., онда када се за то створе природни услови.

А природни услови се неће јављати само у планираним ситуацијама учења већ и у игри и животно-практичним ситуацијама. То су прилике у којима васпитач може на једва приметан и узгредан, сасвим ненаметљив начин иницирати ситуације учења

³⁶ Језичке вежбе, рецимо, обично се изводе по овим етапама: мотивациона припрема, најава теме, прва, друга и трећа језичка вежба (усклађене с принципом поступности), стваралачки рад (Цветановић и др., 2016: 47).

усмеравајући дечју пажњу на оно што може донети сазнање и утицати на развој неке вештине.

(1) Док дете обавља неку себи смислену сложенију мануелну радњу (играјући се гради нешто), васпитач може поставити питање *Како си то успела да направиш?* Дете ће с усхићењем и вероватно опширно објаснити процес који је извело и тако сачинити једноставнији наратив, за који би иначе, ако би га организовао као засебну ситуацију учења, васпитач морао да уложи доста труда и очигледних средстава (нпр. за подстицање препричавања). (2) Кад деца започну спонтану игру улога, васпитач може дати предлог за проширење у смеру стварања ситуационе игре или драматизације. (3) Дневне рутине попут обедовања могу послужити као већ формирано окружење за извођење краће вежбе опажања и описивања (мирис, укус, изглед хране) или деривације (реч *намаз* може бити модел за долажење до речи *премаз*, *размаз*, па и *коломаз*, *бркомаз* и сл.).

Из овог се уочава да се језичке компетенције могу подстицати уз помоћ најразличитијих тематских садржаја и у разноврсним ситуацијама. Васпитач је овде окренут не садржајима, који су променљиви и произвољни, већ дечјим вештинама и способностима: непрестано себи поставља питање *које језичке процесе, механизме, стратегије* користи дете да би разумело свет око себе, те изразило свој доживљај и учествовало у њему, а затим, на основу циља који себи зада у одређеној ситуацији³⁷, смишља и деци нуди адекватне садржаје и начине за његово постизање. Свакако, за васпитача почетника задатак да тај процес спроводи ваљано на лицу места, *ex tempore* – тежак је и готово недостижан. Он, наиме, претпоставља дуготрајну вежбу у (1) истраживању и одабирању одговарајућих језичких примера, (2) методичком обликовању прикупљене грађе и (3) препознавању прилика (потенцијала) када је погодно подстаћи неки језички развојни процес. Без тога, без богатог методичког искуства, спонтани васпитно-образовни рад какав *Године узлета* заступају – додуше, ни словом не афирмишући предметне стручне и методичке компетенције – представљао би дилетантизам и крајњу неодговорност према дечјем развоју.³⁸

2. Подстицање развоја морфолошког система код деце

У даљем тексту поглед ћемо уперити на морфологију, језичку област која проучава облике речи – лексема, и на развој тог подсистема, а по страни оставити

³⁷ Нагласимо да *Осноама програма* и њиховим разрадама није предвиђено никакво дугорочно *планирање* васпитно-образовног рада (недељно, месечно, годишње), већ искључиво краткорочно (једна до две наредне ситуације у развоју пројекта) или никакво (спонтана реакција на нпр. дечју игру). Ипак, то не значи да васпитач развој дечјих компетенција и знања може препустити стихији дечјег интересовања. Васпитач је дужан да редовно *прати* језички развој деце и да на основу њега врши ненаметљив утицај.

³⁸ Сличне заблуде налазимо и код старијих методичара: „За говорне игре нису потребне никакве припреме васпитачица а ни деце (мада је боље кад се припремимо)“ (Дотлић и Каменов, 1996).

подстицање развоја свих осталих језичких компетенција: фонетских и фонолошких, семантичких, синтактичких, прагматичких, комуникацијских, компетенција ране писмености; па и опште одлике васпитачевог професионалног говора, од чије изграђености зависе сви остали видови развојних подстицаја. Из те веома сужене перспективе покушаћемо да предочимо како се могу прожимати наведена начела *Година узлета* и начела предметне методике.

Пре него сасвим закорачимо у домен морфологије, поновимо да је основни задатак васпитачев да *подржава* (већ способно) дете, а то пре свега значи да његов говорни развој ни на који начин *не спутава*, да ни најмањим гестом *не суспреже* природне механизме уз помоћ којих дете усваја језик. Окружење у коме се охрабрује униформно изражавање и репродукција, успостављају правила шта дете, када и како сме питати или коментарисати, у коме васпитач неосетљиво исправља дечји говор из позиције моћи (*Не каже се тако, него овако*), игнорише дечја питања и повратну информацију пружа једнолично или нејасно (*Да, да; Добро*) – сузбија простор за говорни развој, а њему насупрот стоји оно у коме се деца слободно, без страха изражавају и за свој труд добијају одговарајуће поткрепљење (*Тако је; Одлично; Сјајно си то приметио/-ла* и сл., уз пратеће невербалне сигнале).

Васпитач – пре него што деци пружи одређене садржаје, ма и само вербална усмерења – на памети треба да има шта њима жели да постигне; важност тог природног следа већ смо истакли у т. 1.7. Када су у питању граматичке области, циљ коме се тежи у најопштијој форми гласи: *оспособити дете да у спонтаном говору примењује граматичка правила*³⁹, или теоретски речено: *да кодира и декодира у језичком систему*. Конкретније, у области морфологије, могло би се издвојити неколико подређених циљева, од којих ћемо се овде бавити двама:

(1) Оспособити дете да користи морфолошке (флективне) обрасце и гласовне алтернације (промене).

(2) Оспособити дете да гради речи примењујући творбене моделе.

2.1. Усвајање морфо(фоно)лошких образаца

Током развоја морфолошког система у дечјем говору ће се јављати разне врсте уопштавања морфема: основа, наставака за облик, суфикса, префикса – на нивоу флексије и деривације, тј. промене речи и творбе. Дете ће, тако, уопштавати:

➤ презентску основу: *узмео, позовела, лажао, донесао, бијала/бијела*;

³⁹ Под правилима овде не мислимо на жаргонско значење те речи 'нормативна, књижевнојезичка правила', као што је безлична употреба глагола *треба*, уопштено би за сва граматичка лица, већ на правила која важе у *локалној језичкој заједници* у којој дете одраста, дакле у његовом матерњем дијалекту. У крају у ком се, рецимо, не употребљава седам падежа васпитач децу може доводити у контакт и са стандардним облицима (*Седим на столицу*, поред тамо уобичајеног *Седим на столицу*), али их неће исправљати ако их не употребљавају, јер тај говор, стандардни, њима није матерњи.

- читав облик 2. л. јд. императива: *изаберићу, понесићемо* (користиће као основу за футур I);
- дугу множину код именица м. р. на сугласник: *људови, коњови, роботови* (па и *један судов*);
- проширење *-т-* код именица с. р.: *срцету, морету, семету*;
- наставак *-у* или *-ју* у 3. л. мн. презента: *они нећу, држу, раду; једеју, пијеју, скачају*;
- наставак *-иј(и)* у компаративу: *нискији, бржији, лепији*;
- наставак *-о* у вокативу им. ж. рода: *Јовано, Дијано, Милано*.⁴⁰

На творбеном плану уопштаваће:

- суфиксе *-авати* или *-ивати* при грађењу учесталих глагола: *премиштава, ударавао, стрпавати се* (према *стрпети се*); *погрешивати*;
- префиксе за грађење почетно-свршених односно завршно-свршених глагола: *зацурио му нос, отуширао се, измleo*;
- моционе суфиксе: *господин и господинка, голубица и голубац*.

На исти начин ће генерализовати и аломорфе основа и наставака у којима постоји/изостаје гласовна алтернација:

- *аутобусем, моторем*, али *мачови, мишови* (*e ~ o*);
- *тигари, ловаци, полицајаци; према пасу; обукала сам* (*a ~ Ø*);
- *у књиги, апотеки, на ноги; са чичкима* (велар ~ сибилант).

Васпитач, пре него што започне подстицање конвенционалних („правилних“) облика, подробно испитује дејчи говор, бележи обрасце у дејчим неологизмима и из стручне литературе црпе примере⁴¹ – лингвометодичке предлошке – сличне уоченима (нпр. према *зовео* конструише *перео, берео, мељео...*), на основу чега ће усмеравати разговор с децом, спонтани или заснован на лингвометодичком тексту. Циљ тих активности је, наравно, да ради на *исправљању* облика речи са укрштеним морфолошким променама или облика с изостављеном гласовном променом, уз истицање могућих узора на основу којих су та укрштања настала (*коњи* као *дани*, а не

⁴⁰ Блиски примерима с генерализацијом морфема јесу и они с неразликовањем неких граматичких категорија. Такви су облици:

- (*видим*) *аута, трактора, трамваја; дрвета*, у којима је акузатив јд. изражен обликом за живо ум. за неживо;
- *с ником, покриј ме томе, намажи ме оном, пред њему*, у којима је облик инструментала (именичке) заменице изражен обликом за датив-локатив;
- *игра се у собу* и сл., где је локатив изражен обликом акузатива;
- *два мишова, пет особе* – у првом примеру је паукална синтагма конструисана као партитивна, с именицом у множини, а у другом обратно.

⁴¹ За прикупљање таквих морфолошких облика погодне су граматике као Станојчић и Поповић, 2008 и Стевановић, 1986, а за глаголске врсте и Пипер и Клајн, 2013 (стр. 189–196). Као допуна може послужити и *Обратни речник српскога језика* (нпр. да се нађу сви глаголи на *-сти, -ћи* и сл.), о коме в. у одељку о црпењу примера за творенице.

коњеви као пањеви). Упућивање на грешке – туђе! – увек би требало да буде сасвим посредно, благонаклоно и организовано у виду *игре*. На пример, истражујући кроз полигон о догађају из луткиног живота, чудимо се – ми или онај коме то припишемо – њеним *необично* састављеним исказима или исказима који изазивају неспоразум.

2.2. Усвајање творбених образаца

Грађење (за дете) нових речи према моделима утканим у већ усвојене творенице⁴² природна је склоност, коју дете има од првих корака у усвајању језика. Но, сваки пут када оно на том путу, поштујући дотад позната правила, направи омашку, нама ће се открити куда је залутало. Када, на пример, јахача назове *коњарем*, увиђамо да је у концептуализацији вршиоца радње фокус ставило на објекат његове радње (коња) и правилно одабрало суфикс *-ар*, који се махом додаје на именичке основе (као у *рибар*, *столар*, *поштар*, *ојачар* – суфикс *-ач* долази само на глаголске основе: *певач*, *возач*, *читач*); или када, именујући резултат глаголске радње, изговори *Имам уједац од комарца*, *На послу је добила отказак*, схватамо да је између конкурентних суфикса за то значење изабрало онај који му је најпознатији (*-ац* и *-ак* уместо нултог суфикса: *ујед*, *отказ*). Слично је и са твореницама *чистић* за усисивач и *цевко* за водоинсталатера. У свим тим случајевима дете је неологизам саградило потпуно правилно (кованица је разумљива и творбено утемељена), али другачије него што налажу конвенционалне језичке навике. У таквим ситауцијама важно је не кориговати (исправан!) творбени пут; њега треба похвалити, али и предочити конвенционалну, општеприхваћену твореницу. Када дете има задатак да у језичкој игри према задатом значењу или задатој речи примени *произвољни* творбени модел (нпр. надени име овој животињи или смисли назив за ову нараву), тада ће, наравно, готово сваки одговор, колико год неконвенционалан, бити признат.

2.2.1. Пuteви откривања творенице. Начини на које се може баратати твореницама заснивају се на главним путевима сазнавања, на *анализи* – растављању целине на елементе – и *синтези* – састављању елемената у целину.⁴³

Чист аналитички пут користимо када деци постављамо питања попут ових: *Ко је њушкало? Како изгледа коњорог? Према чему се окреће сунцокрет?* Тим питањима откривамо део творбеног значења (особу коју означава суфикс *-ло* у речи *њушкало* именовали смо заменицом *ко*; радњу коју означава основа *крет-* у речи *сунцокрет*

⁴² Под твореницом подразумевамо било коју мотивисану реч, реч насталу творбом. Твореница може бити

- суфиксална изведеница (*пев-ач*, *брд-ски*, *увећ-авати*),
- префиксална изведеница (*пот-поручник*, *пре-леп*, *за-певати*),
- сложеница (*пар-о-брод*, *бајк-о-писац*, *глув-о-нем*),

а може настати и комбиновано: префиксално-суфиксалном (*раз-доб-ље*), односно сложено-суфиксалном творбом (*печат-о-рез-ац*). Неке се речи граде без афикса, само помоћу промене врсте којој припадају: *Француска*, *прошли*, *брзо*.

⁴³ В. нпр. Милатовић, 2013: 381–383. На сложенице овај пут сазнавања примењују Вукомановић Растегорац и Мићић, 2016: 116–117.

изразили смо глаголом *окреће се*), чиме дете подстичемо да у својој свести (1) реч и њено значење растави на саставне елементе, (2) да те елементе – творбене форманте и компоненте значења, *семе*⁴⁴ – доведе у везу (-ло : ко, крет- : *окретати се*), а затим (2) да именује компоненту значења која није изражена питањем: њушкало је онај ко *њушка*, сунцокрет се *окреће* према *сунцу*. Усложњавање у овом правцу подразумевало би да се компоненте значења творенице не изразе питањем (нпр. *Шта је то санкалишите? Шта значи то 'санкалишите'?*).

Када пак децу желимо подстаћи да – синтетичким путем – саграде реч на основу значењских компонената, које им дајемо у творбеној парафрази⁴⁵, постављамо оваква питања: *Како бисте назвали дечака који има босе ноге или радника који обрађује земљу?* Међутим, не може се очекивати да деца на њих дају тачне одговоре, из више разлога. Најпре, деци оваквим питањима нисмо предочили *модел* по коме треба да створе реч, нити да уопште тражимо одговор од само једне речи. На горње питање деца би спонтано одговорила *боси* или *боса нога* – примењујући механизам метонимије, или створила реч мимо обрасца, нпр. *босеноги*, *босоногати*. Чак, код речи које нису сложенице, а таквих је већина, подстицање на синтезу без модела дало би још распршеније одговоре (за *онога који њушка* деца би могла рећи да је *њушкач*, *њушкац*, *њушкар*, *њушкица*, *њушкалица* итд.). Друго, редослед навођења речи у творбеној парафрази сугерисао би редослед основа у сложеници, те би деца уместо *земљорадник* могла одговорити *радникоземљаши* или сл. Треће, *продукција* (овде: синтеза) у усвајању језика увек следи за *разумевањем* (да би дете смислено изговорило било коју реч, мора најпре да је чује и разуме), па ваља водити рачуна о чињеници да су строго синтетичке вежбе с творбеним моделима које деца нису активно усвојила веома захтевне и да изискују припрему деце.

2.2.2. Модел и аналогија. Припремна радња за творење речи најчешће ће бити њихово комбиновање с анализом – аналитичко-синтетички пут – или, конкретније, давање *модела*.⁴⁶ Да би деца, рецимо, успешно творила низ речи као *белобрад*, *жутобрад*, *црнобрад*, пре тога морају чути и творбено обрадити твореницу као што је *риђобрад*. Она ће прво, дакле, у свести анализирати реч-модел, делити је на творбене

⁴⁴ При разматрању творбених компонената треба имати на уму разлику између формалног (изразног) и семантичког (значењског) плана твореница. Реч *шеширић*, тако, формално је изражена морфемама *шешир-* и *-ић* (основом и суфиксом), састављеним од фонема/графема и чулно доступним, а тој материјалној реализацији одговара значење 'мали шешир', које је доступно само ментално.

⁴⁵ Творбена парафраза је дефиниција значења речи која, за разлику од речничке дефиниције, обавезно садржи значењске компоненте својих саставних елемената. Речничка дефиниција одреднице *образовање*, на пример, гласи 'преношење и стицање знања', а творбена парафраза би била 'процес у коме се неко образује' (процес је у твореници означен суфиксом *-ње*, а предметни глагол, *образовати (се)*, основом *образова-*).

⁴⁶ Давање модела је главно средство којим одрасли подстиче усвајање језика код детета. Та појава, која припада говору упућеном детету, посебном језичком варијетету, детету обезбеђује ослонац на основу којег ће саставити исказ или створити реч (нпр. *Хоћеш да пијеш млеко или сок? – Хоћу да пијем млеко*).

елементе (овде *риђ-о-брад-Ø*) и њих доводити у везу са познатим лексичким значењем ('риђ', 'брада'), а затим и по аналогији примењивати уочени модел на нова значења ('бео', 'жут', 'црн'). Такве вежбе обично се заснивају на питањима попут овог *Ако онога ко има риђу браду зовемо риђобради*⁴⁷, како бисмо звали онога ко има белу браду? Изражено једначином, то питање би изгледало овако:

$$A : B = A' : x \\ (\text{риђа брада} : \text{риђобради} = \text{бела брада} : x)$$

Ипак, пракса је показала да деца, у ситуацијама када им творбени модел није довољно близак, боље реагују ако се редослед кључних појмова у питању које васпитач поставља усклади с логичким редом у операцији коју дете треба да обави (представљено у једначини), а ту се тражена реч налази *на крају*. Заправо, у таквим случајевима питање треба формулисати са завршном инверзијом или као допуњалку:

Ако онога ко има риђу браду зовемо риђобради, онога ко има белу браду зовемо – како?

*Ако онога ко има риђу браду зовемо риђобради, онога ко има белу браду зовемо...?*⁴⁸

Давање модела може бити од помоћи у творбеним вежбама и када су оне усмерене на *анализу* творенице, али је за тим потреба, како смо рекли, знатно мања. Тада би ред у аналошкој формули био као у реченици *Ако риђобради има риђу браду, белобради има – какву браду?*

Творење речи по аналогији блиско је везано с дедуктивним⁴⁹ путем сазнавања, тј. са примењивањем утврђеног творбеног правила на нове примере. Када се на основу речи-модела покрене механизам за примену једног творбеног модела, на основу њега се, да би се механизам разрадио, гради *низ* твореница (в. горе четири сложенице на *-брад*). Зато је важно да оне буду *груписане*, уведене једна за другом.

⁴⁷ Осим уз помоћ условне реченице (са *ако*), ова аналогија може се формулисати и реченицама као *Онога ко има риђу браду зовемо риђобради, а како зовемо онога ко има белу браду?* или *...а да он има белу браду, како бисмо га онда звали?* Могућности су, наравно, бројне и зависне од ситуације.

⁴⁸ Формула у којој би био *помешан* редослед датих и тражених речи – *Ако риђобради има риђу браду, жуту браду има ко?* – не би била методички прихватљива. Уосталом, укрштање реченичних фокуса (нпр. *Миланова јакна је била плава, а црна Зоранова*) и иначе није граматично и отежава разумевање реченице.

⁴⁹ Творбене вежбе би се могле организовати и у смеру индукције. Тада би васпитач децу подстицао да у датом контексту уоче речи које су по одређеној компоненти значења сродне (нпр. *игралиште, скакалиште, купалиште, училиште*) и да именују то значење. Како је први од та два задатка, због краткотрајности усменог доношења предлошка, готово неизводљив, вежба би текла тако што би творенице издвојио сам васпитач, а деца имала задатак да уоче семантичку константу међу њима. На старијимзрастима, с друге стране, те би се речи могле словима исписати и даље творбено-семантички анализирати: *Који је део исти у свим овим речима? Шта мислите, шта он значи?*

Деца ће лакше творити деминутиве *градић, бродић, цветић, листић* ако се они траже један за другим него ако се заједно с њима налазе и деминутиви с другим суфиксима, нпр. *градић, клупица, дрвце, цветић*.

2.2.3. Представљање значења твореница. Наведени правци рада подразумевају да деца задатим творбеним елементима оперишу уз помоћ *значења*, исказаних у творбеним парафразама, дакле вербално. Очигледна средства која би се у тим вежбама користила, слике и др., репрезентовала би *појмове* означене твореницама. Будући, ипак, да се слике којима се представљају мотивна реч и њена твореница често не би разликовале (нпр. представа глагола *јахати* и именице *јахач*, придева *стар* и именице *старац...*), дужну пажњу требало би посветити дочаравању значења творенице сликом или паром слика. За подстицање грађења именице *шеширић*, рецимо, може послужити слика несразмерно малог шешира на глави одраслог, која, уз то, изазива и деци омиљену комику несклада. За представљање изведенице *пчелињак* може послужити слика пчелињака са пчелама око њега; однос између значења мотивне речи и изведенице био би наглашен упоређивањем са сликом једне пчеле.



Слика 1. Подстицаји за именовање изведеница „шеширић“ (лево) и „пчелињак“ (десно)

2.2.4. Представљање значења творбених форманата. Међутим, вежбе сложеница могу се организовати и на другачији начин, уз помоћ средстава⁵⁰ која представљају значења мотивних речи (творбених основа), као у примеру *црвенкапа*:

⁵⁰ На старијим узрастима, посебно предшколском, форманти се могу представљати симболички, словима, али тада треба водити рачуна о томе је ли формант (рецимо први у речи *риболов*) записан као основа (*риб*), као реч у основном облику (*риба*) или са спојним вокалом (*рибо*). Посебно су за такву обраду незгодне речи с гласовним алтернацијама (*цео-цела, угаљ-угља*) и оне чија основа није једнака облику номинатива једнине ако на њу долази нулти суфикс. Исписи *бео* и *брада*, наиме, тешко би децу подстицали да саставе сложеницу *белобрад*.



Слика 2. Подстицај за именовање сложеннице „црвенкапа“

Такво представљање омогућило би да се, осим на значењски план творенице, деца усмере и на *формални* њен план, односно на очигледно увиђање њене дводелности, састављености од двеју основа. У том случају су и пратећа питања, аналитичка или синтетичка, везана за *форму*:

Које речи чујете када кажем „риболов“?

Коју реч добијамо када спојимо речи „бео“ и „град“?

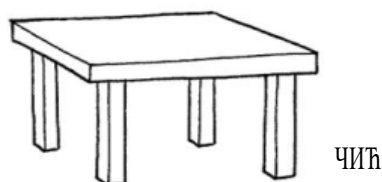
Треба, ипак, обратити пажњу на потешкоће које такве вежбе носе: (1) већина деце не барата активно појмом и термином *реч*, а евентуално изражавање тог појма именом *део* или сл. (*На које делове можемо поделити реч „риболов“?*) носи опасност од погрешног разумевања: део речи је и слог и морфема и глас...; (2) сложенницу не чине мотивне речи, већ њихове творбене основе, које деци предшколског узраста нису познате, па децу може збунити ако као елемент речи *риболов* издвојимо „реч“ *риб-* или *рибо-*; (3) граматичке и прозодијске одлике сложеннице (наставак за облик, један акценат) децу упућују на информацију да је у питању једна реч, па њихово крхко осећање за сегментирање текста (поделу на речи) може поколебати недоумица како се то једна реч састоји од две речи; (4) сложено-суфиксалне творенице (нпр. *стаклорезац*) не би се могле представљати на овај начин, јер се њихов суфикс не би могао изразити иконички (о комбинацији врста репрезентација в. ниже).

Узевши ове разлоге у обзир, лако ћемо разумети потребу да се недореченост формалног плана значењски допуни творбеном парафразом, а да се вербална апстрактност семантичког плана, ради поштовања принципа очигледности, обелодани визуелно доступним записом. Истовремено коришћење оба плана помагаће да се творбени модел учини пријемчивијим, а нове творенице граде с лакоћом. Један од примера који ту потребу недвосмислено показују јесу ендоцентричне и егзоцентричне сложеннице⁵¹. *Пароброд*, тако, јесте врста брода, али *носорог* није врста рога; *воденбуба* јесте врста бубе, али *црвенкапа* није врста капе. Значења непознатих егзоцентричних сложенница деца би тешко наслућивала без помоћи семантичке дефиниције.

У вези с начином представљања творбених елемената додајмо да се на припремном предшколском узрасту, у групи која препознаје и шчитава слова, може попут ребуса – својеврсне претчиталачке вежбе – користити комбиновани иконички и

⁵¹ Код првих, надређени појам је појам означен другом основом сложеннице, а код других – појам неименован у сложенници.

словни запис (дати пример представља изведеницу *сточић*). Визуелно представљиве творбене основе биће означене одговарајућим сликама, а апстрактнији елементи (префикси и суфикси) – великим штампаним ћириличким словима.⁵²



Слика 3. Подстицај за именовање изведенице „сточић“

2.2.5. Разумевање творбеног значења. Творбено значење шири је појам од творбеног модела. Значење вршиоца радње изражава се, рецимо, суфиксима *-ач*, *-аш*, *-ар*, *-ник*, *-лац*; умањено значење именица суфиксима *-ић*, *-чић*, *-ац*, *-ица*, *-чица*, *-це*, *-енце* код именица; значење почетка радње префиксима *за-*, *уз-*, *по-*, *про-* и тако редом; у тим примерима имамо три творбена значења, а петнаестак творбених модела. (О творбеним моделима и њиховим значењима васпитач се подробно обавештава у стручној литератури: *Граматички српског језика* (Станојчић и Поповић, 2008) и *Творби речи у српском језику* (Клајн, 2002, Клајн, 2003).) Упознавање деце с творбеним моделом, какво смо досад описивали, не подудара се, дакле, с упознавањем са творбеним значењем. Осим те разлике, творбени модели могу се, додуше ретко, примењивати и када не носе творбено значење, код тзв. *неречи*. Ради се о фонетским склоповима лишеним семантике, обично експресивним и с лудичком функцијом, или пак о неологизмима. Када на основу твореница *спавањац*, *купањац* подстичемо дете да изговори *Није још готов играњац* или када основу комичног варирања израза *Чича мича и готова прича – Чајка мајка и готова бајка* оно продукује израз *Часна масна и готова басна*, дете је према датом моделу творило нове речи, али је то чинило само за конкретну ситуацију, на плану форме, не стичући знање о томе у којим ће све значењским оквирима моћи да примени уочени „афикс“ (*-ац*, *-асна*). В. и примере из ниже дате песме *Био једном један створ*.

У главнини других, правих твореница увек ћемо, ипак, водити рачуна и о творбеном значењу које желимо да вежемо уз одређени творбени модел, било да их доносимо један или више. То ћемо чинити стварајући значењски *контекст* у коме се граде речи – обично, али не и нужно, уз помоћ лингвометодичког текста. Када се, примерице, подстиче творба деминутива, лик у причи коју доносимо мораће да буде веома малог раста, да отпутује у земљу патуљака и сл., а када се подстиче творба хипокористика, у причу ћемо морати да укључимо наглашену емпатију и наклоност

⁵² Такве представе, само са свим елементима израженим словима, редовно се јављају у школским уџбеницима, па и у букварима. Уп. префиксе *по-*, *из-*, *пре-*, *над-*... линијом спојене с глаголом *летети* у Милатовић и Ивковић, 1996 (стр. 105) и сличне вежбе у Николић, 2006 (стр. 763–764).

према неком/нечему. Разумевању језичке појаве, творбеног значења, посебно ће допринети ако се за лингвометодички текст узме књижевно дело, у чијем се актуелизовању јављају јаки доживљаји. Деминутиви, да се задржимо на њима, боље ће се разумети када се мотивишу Гуливеровим доспећем међу Лилипутанце; тада ће прости значењски контраст (велико–мало) нагласити проблеми који се у нескладном окружењу из дела јављају, а умањеном значењу придаће се одговарајућа *перспектива* (Лилипутанци су мали само у односу на Гуливера), јер су појмови мало и велико по себи релативни.⁵³ Неће се увек значење контекстуализовати лингвометодичким предлошком – с том функцијом може се створити ситуација или донети средство (уп. несразмерно мали шешир с горње слике, који може бити и на васпитачевој глави).

2.2.6. Избор творбених модела. Мада у овом раду, због раширености у васпитној пракси, преовладавају примери твореница са значењем субјективне оцене⁵⁴, дијапазон творбених модела који се могу подстицати код деце заправо је невероватно широк. Ту спадају именице са значењем вршиоца радње и имаоца занимања (*читалац, возач*), носиоца особине или стања (*немирко, белац*), женског или младог лица (*васпитачица, Српче*), животиње или биљке (*креишталница, пребранац*), предмета (*метла, слушалице*), места (*циглана, шљивик*), времена (*Јовањдан*), имена и презимена особа (*Милан, Перић*), имена становника (*Београђанин, Шумадинац*), збирне именице (*телад, пилићи*), оне које означавају особину или стање (*храброст, тишина*), глаголске именице разних нивоа конкретности (*косидба, поглед*); затим придеви са значењем припадања и других релација (*Марков, школски*) и описни придеви (*златан, клизав, бркат*); те глаголи који означавају баратање предметом или материјом (*шећерити, санкати се*), одређено стање (*листати, јачати*), производњу звука (*куцати, куцкати, куцнути*) или различите аспекте радње: понављање (*ископавати*), почетак (*запливати*), завршетак (*ископати*) итд. итд.⁵⁵

При одабиру творбених модела ређе ће се у обзир узети они чије творенице именују сасвим апстрактне појмове (*идеализам, кумство, хирургија*), као и они са афиксом страног порекла (*-иста, -ација, -ирати, -лог, ултра-, квази-*). Ипак, и међу једнима и међу другима наћи ће се конкретни и блиски примери као *таксиста, хориста, сценограф, костимограф*.

⁵³ На сличан начин лаке приче попут *Човечуљака* Р. Харгривса могу допринети разумевању разних творбених значења. Тако *Господин Намћор* пружа подлогу за именовање пејоратива (уп. и лик Мргуда из *Штрумпфова*), *Господин Алавко* или *Господин Високи* за именовање аугментатива итд.

⁵⁴ Уз именице, које се најрадије обрађују, не треба заборавити ни придевске и глаголске деминутиве, као *лепушкаст, плавичаст, пијуцкати, боцкати*.

⁵⁵ Детаљни инвентар творбених значења и модела, таксативно наведен, може се наћи у граматикама Станојчић–Поповић, 2008 (стр. 147–184) и Пипер–Клајн, 2013 (стр. 219–252), а сасвим опширно у Клајн, 2002, 2003; Бабић, 2002.

2.2.7. Избор и редослед конкретних примера. Примери који нам служе као предлошци за разумевање и примењивање језичког механизма издвајају се пажљиво и према строгим критеријумима. С педагошке стране, водићемо рачуна о томе да су творенице које доносимо деци (1) примерене њиховом узрасту: довољно конкретне, познате⁵⁶, интересантне; (2) чулно представљиве; (3) васпитне – на основу овог критеријума искључујемо многе пејоративе и сву опсцену лексику; (4) тематски повезане. Ту, општу базу надграђиваћемо, даље, критеријумима везаним за морфофонолошке и, уопште, формалне одлике твореница, као што су:

- (1) њихова дужина,
- (2) појава аломорфа,
- (3) појава гласовних група тешких за изговор.

У вези с дужином, треба знати да су основе за грађење сложеница у нашем језику типично *једносложне*, па ће стога дете лакше творити придеве као *црн-о-брад* него *црвен-о-брад*. То у мањој мери важи за изведенице, јер се суфикси и префикси редовно додају на дуже основе (*не-вероватан*, *аутомобил-чић*), али и тада ће важити правило да треба кренути од краћег примера (нпр. градити *станчић*, па *базенчић*, па *кишобранчић*). Аломорфија отежава разумевање творенице, те ће се примери с гласовним алтернацијама, услед којих настају аломорфи (*нас ~ нс-ић*, *вук ~ вуч-ић*), уводити тек када се утврди творбени модел.⁵⁷ Најзад, групе сугласника или вокала које деци иначе отежавају изговор речи, као и кумулација (алитерација) гласова који се касније усвајају – отежаће и грађење нове речи, посебно ако се налазе на крају основе. Овај критеријум, чак, има већу важност од првога: деца ће теже додавати суфикс на једносложну основу с кластером (нпр. *патк-ица*) или с нагомиланим предњонепчаним сугласницима (*ђач-ић*) него на двосложну или тросложну без њих (*маказ-ице*).

Ове ограде, ипак, не значе да речи чија творба захтева васпитачеву обазривост не треба доносити деци. Напротив, оне треба да буду део свакодневног њиховог искуства, под условом да их откривају уз поштовање принципа поступности, селектоване на основу датих критеријума и уведене кроз усложњене задатке. На крају, нагласимо да ниједан од критеријума није апсолутан. Раније поменути *гвожђождерка*, рецимо, садржи чак четири сугласничке групе, и то две сличне (*жђ* и *жд*) у непосредном суседству, три гласа проблематична за изговор (два *ж* и једно *ђ*), спојни вокал *-о-*, задњег реда, иза меког сугласника за којим у мотивној речи долази вокал предњег реда (*гвожђ-е*, *гвожђ-ем*). Све је то чини веома непогодном за творбenu анализу или синтезу. Но, с друге стране, управо због тих одлика она је веома експресивна, зачудна и буди интересовање деце, посебно у оквиру тумачења књижевног текста. Из тога произлази

⁵⁶ Некада ће ипак и архаична и деци далека лексика наћи своје место у језичким вежбама, посебно ако треба да послужи тумачењу текста или истицању естетске и лудичке функције говора (уп. само примере *баболик*, *бркомаз*, *голотрб*, *плачидруг* из Вукомановић Растегорац и Мићић, 2016: 116).

⁵⁷ Примери с аломорфима некада умеју и васпитача да заведу да их погрешно анализира с творбене стране (на пример, деминутив *ланчић* је творен суфиксом *-ић*, а *станчић* суфиксом *-чић*).

да ће интеграција творбених вежби с читањем/тумачењем књижевног текста или с другим садржајем често захтевати *ремећење језичких и педагошких критеријума*. Васпитачев задатак је, где год то може, да их упркос томе не занемари.⁵⁸

У изабраној групи речи које ће деца творити првих неколико примера, а нарочито реч-модел, треба да буду *типични, репрезентативни* представници свог творбеног модела, да испуњавају сваки од наведених услова (кратке речи, без алтернација, без алитерација и кластера, речи конкретног, деци блиског и визуелно представљивог значења). Примери који за њима следе биће мање типични и мање ментално доступни, на основу чега ће се успостављати усложњавање.

2.2.8. Црпење примера. Васпитач почетник тешко ће се у припремању за подстицање развоја деривационих компетенција ослањати на свој активни речник. Део грађе за анализу, наравно, наметнуће се сам природно избором теме, књижевног дела, игре... који чине окосницу активности и њега ће васпитач прикупити „из главе“. Ипак, тај лични фонд је пред изобиљем примера које треба изабрати на основу читавог сплета критеријума – *сасвим недовољан*. У пракси се у случајевима када је васпитач сам „мозгао“ догађало да од деце тражи да именују аугментативе као *колачина, цветурина, прстина, чашетина, мајичетина*, које би – све и да су негде потврђени – већина говорника нашег језика, а посебно деца, употребила ретко или никад. Грађу за избор примера треба, дакле, *црпсти* из стручне литературе: осим поменутих граматика, које дају само *избор* примера, за то су погодни специјални речници. У трагању за твореницама највећи ослонац могу пружити два лексикона: *Семантичко-деривациони речник* (Гортан Премк и др., 2003, Гортан Премк и др., 2006) и *Обратни речник српскога језика* (Николић, 2000). Први је организован према основама, тачније коренима, који се степенасто гранају у даље творенице⁵⁹; а други, обратни речник (назива се и одостражни, *a tergo*) не означава творбене везе, већ све речи – и мотивисане и немотивисане – доноси сортиране азбучним редом *уназад*, од последњег слова ка првом⁶⁰, тако да се на једном месту, заједно додуше с немотивисаним речима, могу наћи све изведенице с одређеним суфиксом. Творенице с префиксима претраживаће се у (регуларним) једнојезичним речницима какав је *Речник српскога*

⁵⁸ Примера ради, глаголски деминутиви у *Малом животу* Д. Радовића дати су на крају дистиха овим редом: *пијуцкам, грицкам, глоцкам, боцкам, певуцкам, дремуцкам, радуцкам, живуцкам*. Васпитач који их анализира уочиће да су 2, 3. и 4. глагол творени суфиксом *-кати* (с појавом *-и*), а сви остали суфиксом *-уцкати*. Стога ће песму – а ова то дозвољава! – адаптирати тако да се најпре јаве груписани глаголи *грицкам, глоцкам, боцкам*, а потом и сви остали: *пијуцкам, певуцкам...*

Но, када би оваква адаптација текста подразумевала ремећење његовог смисла, онда се он не би смео адаптирати, већ би се примери груписали након читања, накнадним цитирањем текста оним редоследом који одговара језичкој вежби.

⁵⁹ Пренесено сасвим упрошћено, творбене везе се означавају на овај начин: 0 *стар*, 1<0 *стар-ац*, 2<1 *старач-ки*, 3<2 *старачки* (прилог). Како се види, бројевима се означава степен у творбеном ланцу.

⁶⁰ Међу првим речима су ове: *а, аба, баба, прабаба, јежибаба, тужибаба, висибаб...*

језика (Николић, 2011), будући да су речи тамо сортиране уобичајеним азбучним редом, спреда.

У најсрећнијим случајевима творенице ће, често и у истакнутим значењским позицијама, нудити књижевна дела, па такве текстове треба посебно ценити, јер ће они, осим творбеног значења и модела (укључујући и саме примере), својом естетиком и игроликошћу пружати и *мотив* за њихово испитивање. Нека то илуструју ови примери:

Иде мама улицом и води
четири девојчице.
Мама каже:
– Купићу једну ташну.
Четири девојчице кажу:
– И четири ташнице. И четири
ташнице.
Мама каже:
– Купићу један велики чешаљ.
Четири девојчице кажу:
– И четири чешљића. И
четири чешљића.
Мама каже:
– Купићу једну велику
мараму.
Четири девојчице кажу:
– И четири мале мараме. И
четири мале мараме.
Мама каже:
– Купићу једну рибаћу четку.
Четири девојчице нису ништа
рекле.
(Д. Лукић)

Пошто је ненормално
ојачала од
клин-чорбе, још
ненормалније јача
једући мој гвоздени
котлић, а затим све
гвоздено што се у мом
бившем логору
затекло: ашовче,
пијук, лопату,
роштиљ, плуг, чекић,
наковањ и... Ау! Па
ова алава Биљка,
изгледа, из
Месождерке прераста
у Гвожђождерку!?
Ждерићи гвожђе,
Орхидеја стиче
гвоздену вољу и
разорну снагу, па
клија, буја и цикља
истом брзином којом
ја заузимамам бољи
положај за одбрану...
Страшно!
(В. Андрић)

Био једном један
створ...
чучао на чучи,
седео на седи,
гледао на гледи,
чекао на чеки,
копао на копи,
кљуцао на
кљуци,
плакао на плаки,
свирао на свире,
скакао на скаки,
певао на певи,
дремао на дреми
спавао на спави.
(Д. Радовић)

2.2.9. Породице речи. Ван система творбених вежби какве смо описали, на крају, остале су тзв. *породице речи*. То су творбене вежбе у којима обрада речи није усмерена на усвајање творбеног модела, при чему би разумевање једне творенице олакшало разумевање и грађење друге творенице, већ на смештање групе лексема насталих од *исте основе (корена)* у одређену „преграду“ менталног лексикона, на откривање и

јачање веза међу таквим речима. У одређеном смислу, породице речи су много више лексичке него творбене (морфолошке) вежбе, јер је код њих фокус на *груписању* сродних лексема, попут оног у тематском речнику, а не на продуковању нових твореница по датом моделу. Критеријум груписања, за разлику од уобичајених лексичких вежби, где је он заснован на значењу (слично, супротно, надређено), овде је форма речи, њихова – како смо рекли – заједничка основа (у групи речи *цвет*, *цветара*, *Цветко*, *процветати* корен ће бити *цвет*). Васпитач код таквих вежби пажњу треба да посвети разумевању *творбеног уланчавања*, које ће му открити да од наведених речи нису све једнако директно творене од речи *цвет*: *цветара* се гради од *цвете*, *процветати* од *цветати* и сл. Такве степене творбених веза врло очигледно представља поменути *Семантичко-деривациони речник* (в. фн. 27).

Начини избора, усложњавања и представљања предлогака за творбене вежбе одговарају онима који су наведени уз регуларне творбене вежбе.

ЗАКЉУЧАК

Природа путева којима се долази до компетенција уоквирених облашћу развоја говора – уско језичких, комуникацијских, те компетенција усменог изражавања и ране писмености – умногом одговара правцима тих путева које нормирају *Основе програма*. Чињеница да не постоји, или готово да не постоји, ниједно начело нити компонента дечје добробити из *Година узлета* која се не може подупрети доменима овог комплекса (развоја говора) открива да методичко искуство у њиховој међусобној природној и смисленој интеграцији, заједно с потенцијалима за интеграцију с другим областима, може послужити као (још један) модел за холистички приступ васпитно-образовном раду. Такав модел се, за разлику од *Основама* предложеног пројекта/теме, не заснива само на „деци смисленим“ али зато потпуно непредвидљивим садржајима, који блокирају сваку методичност у његовом сазнавању а отварају пут баналности, већ и на провоцирању интересовања за осведочено квалитетне садржаје какви су књижевна и друга медијска дела – особити предлошци богати изазовним садржајима и потенцијалима за интеграцију свих развојних области.

У овом раду те потенцијале смо представљали из перспективе развоја морфолошког система. Но, холистички приступ детету настојали смо да осветлимо и са друге стране, упућујући на нужност познавања не само дидактичких и педагошких⁶¹ већ и *предметних* принципа материје коју деца откривају, као што су путеви откривања твореница, начини њиховог представљања, разумевање творбеног значења. Увид у те иманентне одлике садржаја био би, мислимо, од очигледне користи творцима реалних предшколских програма, али и њиховог нормативног оквира.

⁶¹ Ни *Основе програма* ни *Стандарди компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја* (2018), наине, не предвиђају да васпитач буде компетентан у различитим областима дечјег развоја који подстиче, већ искључиво у педагошком погледу.

Литература

1. Babić, S. (2002). *Tvorba riječi u hrvatskome književnome jeziku*. Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Globus.
2. Вукомановић Растегорац, В. и В. Мићић (2016). Како настају сложенице – методички аспект. *Књижевност и језик*, LXIII/1–2, 113–129.
3. [Године узлета] (2018). Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања. *Просветни гласник*, 16/2018.
4. Гортан Премк, Д., В. Васић и Љ. Недељков (2003). *Семантичко-деривациони речник. Свеска 1*, Нови Сад: Филозофски факултет.
5. Гортан Премк, Д., В. Васић, Р. Драгићевић (2006). *Семантичко-деривациони речник. Свеска 2*. Нови Сад: Филозофски факултет.
6. Дотлић, Љ. и Е. Каменов (1996). *Књижевност у дејем вртићу*. Нови Сад: Змајеве деје игре и Институт за педагогију Филозофског факултета.
7. Клајн, И. (2002). *Творба речи у српском језику I*. Београд – Нови Сад: Завод за уџбенике и наставна средства – Институт за српски језик САНУ – Матица српска.
8. Клајн, И. (2003). *Творба речи у српском језику II*. Београд – Нови Сад: Завод за уџбенике и наставна средства – Институт за српски језик САНУ – Матица српска.
9. Милатовић, В. (2013). *Методика наставе српског језика и књижевности за млађе разреде основне школе*. Београд: Учитељски факултет.
10. Милатовић, В. и А. Ивковић (1996). *Буквар за први разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
11. Мићић, В. (2009). Улога кратких народних умотворина у васпитно-образовном раду. *Методичка пракса*, 4, 129–151.
12. Николић, Милија. (2006). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
13. Николић, Мирослав (2000). *Обратни речник српског језика*. Нови Сад – Београд: Матица српска, Институт за српски језик САНУ, Палчић.
14. Николић, Мирослав (ур.) (2011). *Речник српског језика*. Нови Сад: Матица српска.
15. Пипер, П. и И. Клајн (2013). *Нормативна граматика српског језика*. Нови Сад: Матица српска.
16. [Стандарди] (2018). Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја. *Просветни гласник*, 16/2018.
17. Станојчић, Ж. и Љ. Поповић (2008). *ГраMATика српског језика за гимназије и средње школе*. Београд: Завод за уџбенике.
18. Стевановић, М. (1986). *Савремени српскохрватски језик I*. Београд: Научна књига.
19. Цветановић З., В. Јанићијевић. и В. Мићић (2016). *Практичан рад на развоју говора у предшколској установи*. Учитељски факултет: Београд.

Djordje Jankovic
Faculty of Teacher Education
University of Belgrade

STIMULATION OF LANGUAGE COMPETENCE ACCORDING TO THE
PRESCHOOL CURRICULUM FRAMEWORK – THE EXAMPLE OF DEVELOPMENT OF
MORPHOLOGICAL SYSTEM

Abstract: The paper discusses ways in which the stimulation of language competence is aligned with the view of the child offered by the *Preschool Curriculum Framework* (rich in potential, creative, whole being, being of play...) and provides suggestions for harmonizing traditional teaching practices, manifested in domain directed activities, with the project approach. The potential for integrating language play with the contents of other sub-domains of speech development and other developmental domains is highlighted. Attention is directed to stimulating the development of the morphological system, in order to shed light on two aspects of it: ways to stimulate the acquisition of (1) morphological (inflectional) and morphophonological patterns and of (2) derivational patterns. It is found that the kindergarten teacher's preparation for such subject requires an awareness of the ways of uncovering the derivated words, ways of introducing patterns, ways of representing the meaning of derivated words or their morphemes, understanding the derivational meaning, the selection of derivational patterns and examples, and how they are extracted from dictionaries. It is concluded that a quality holistic approach to the child requires not only the application of general pedagogical principles, but also of the principles of the subject, as outlined.

Keywords: language competence, morphology, generalization, derivational pattern, derivational meaning.

Рад је примљен 18. 09. 2019. године, а рецензиран 02. 10. 2019. године.