

Владимир Вукомановић Расејорац¹
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

ПОГЛЕД ВУКА МИЛАТОВИЋА НА МЕТОДИКУ РАЗВОЈА ГОВОРА: КОНТЕКСТ, КОНЦЕПТ, ПЕРСПЕКТИВЕ

Сажетак: У овом тексту се најпре скицира контекст настајања зборника радова посвећених методици развоја говора који је приредио Вук Милатовић, као и контекст настајања његових ауторских текстова који припадају овој области. Потом се у краткој анализи показује на који начин Милатовић постулира основе савремене методике развоја говора као аутономне и интердисциплинарне науке. У завршном делу текста се оцртавају могуће перспективе ове научне дисциплине, засноване на милатовићевским темељима: од прецизног дефинисања предмета проучавања, терминологије и методологије, преко извођења методичких импликација из лингвистичке и психолингвистичке грађе до, коначно, осмишљавања конкретне реализације садржаја из методике развоја говора у васпитно-образовном контексту.

Кључне речи: методика развоја говора, предшколско васпитање, Вук Милатовић, смисао, сећање.

0.

Уважени чланови породице Вука Милатовића, поштовани професори и професорке, драги менторе и драги студенти, ово је моје прво учешће на скупу који има за циљ да се једно име добро упамти и не препусти заборава. Тренутак је деликатан и отуда нисам могао да током припреме овог излагања себи не поставим неколико општих, тешких и неугодних питања. Шта је тачно оно чега се сећамо? На који начин то чинимо? У крајњој линији чак и то: да ли је свеједно сећамо ли се нечијег – било чијег – имена или не?²

¹ vladimir.vukomanovic@uf.bg.ac.rs

² У данима припреме за излагање на научном скупу *Методика и његовика Вука Милатовића* читао сам књигу професора Александра Јовановића *Стих и његово* (Београд,

Ми се данас професора Милатовића сећамо са пијететом који је више него оправдан. У мом случају, тај пијетет утемељују две чињенице. Прва је та да сам ћирилично писмо савладао уз буквар који је он осмислио. Друга: та да сам прве кораке, потом и прве вежбе и предавања на *Методници развоја јовора* одржао ослањајући се на књиге које је приредио, текстове које је написао и заједно са дамама које су његове наследнице. С друге стране, скупове сећања којима сам до данас присуствовао готово без изузетка прати понека неумерена похвала, која је као таква неоправдана и, у крајњој линији, непотребна. Има у њој неког насиља над оним ко више није ту. Таква похвала узима оног који нам недостаје са места где је постојао и где сад постоји не би ли га поставила тамо где је нама потребно да буде. И то не таквог какав је био, него таквог каквим бисмо волели да јесте.

Има аутора који кажу како епитафско обраћање подразумева идеализацију преминулог.³ Уз мало слободе, могло би се рећи да човеково дело и сећање на њега умиру тек онда кад ближњи почну да га идеализују. Када у њему не виде – или не желе да виде – недостатке, нужне и људске. У том смислу, можда је сећање које заборавља недостатак заправо заборав који се увукао у наше мишљење тако да га нисмо или не желимо да будемо свесни. Такво сећање је подмуклије од заборава у којем нема више сећања ни на шта. Заборавити све и тврдити да се нечег не сећамо – то је истина заборављања; заборавити понешто и тврдити да се сећамо свега – то је лажно сећање.

Може се овде, наравно, позвати на пристојност која налаже да се не говори лоше о ономе ко није присутан. Може ли се, међутим, говорити и о једном помало примитивном, исконском страху да ће наше речи допрети до онога који није ту и заслужити његов прекор? Има у том страху, верујем, и скривене бриге за себе. Ми сами не бисмо волели да лоше говоре о нама, посебно онда кад немамо начина да одговоримо, па понекад то покушавамо да предупредимо финим рефератима. Ипак, тешко да су фини реферати ефикасно средство за

2018). Имам утисак да је део редова који следе настао у дијалогу са њим.

³ Иван Чоловић као један од епитафских топоса издваја вредновање мртвих и описује га овим речима: „Листа најчешћих атрибута покојника показује да његово вредновање мање иде за тим да га индивидуализује а више тежи да га подведе под један општи идеални лик, па је оно категорично, неразвијено и необразложено. То чишћење, препарирање покојникове личности, њено претварање у непротивречан позитиван лик представља остатак посмртног обреда прелаза, поступак чије је значење идентично значењу ритуалног купања, удешавања и облачења мртаца, има улогу сличну улози хришћанског обреда разрешења самртника од грехова или молитве којом се покојникова очишћена душа препоручује Богу. Ретуш којим се добија светао лик покојника није нека његова постхумна рехабилитација него припрема за онај свет. Тако покојници добијају лик који им даје право на вечност онога света, а ожалашћени, учинивши оно што су дужни, добијају неку врсту прећутне сагласности мртвих да могу остати на овом пролазном” (2000: 90–91).

постхумну контролу будућних говора – или ћутања – о нама. То, мислим, не треба посебно доказивати.

Средиште овог излагања састоји се из три дела. Први критички скицира контекст у којем настају два Милатовићева ауторска текста и приређени зборник текстова посвећен *Методологији развоја говора*. Други део дијалогски указује на његове ставове у вези са овом дисциплином. Трећи, на темељима Милатовићеве методике, покушава да оцрта могуће оквире којима се ова дисциплина може кретати у блиској будућности.

1.

Кад је реч о контексту у којем Милатовић приређује своју књигу, треба, најпре, поменути да је коју деценију пре његове хрестоматије штампана обимна монографија *Раг на развоју говора деце њредшколској и млађеј основношколској узрасћа* (1980) Радомира Матића. Матићева књига заснована је на великом искуству и стога су њени поједини делови и данас значајни, а научно је утемељена онолико колико се у свом тренутку могло. Управо због такве своје основе, она у себи има нечег јединственог и тешко упоредивог са оним што долази после ње. Наиме, сви се новији уџбеници у вези са методиком развоја говора могу сврстати у две групе. Прву групу чине они који су настали по принципу по којем је настао и Милатовићев: као хрестоматија релевантних научних текстова (уп. Росић 2008). Њихове врлине су научна заснованост и подстицање критичког мишљења код студената, па тако Милатовић образлаже свој приређивачки гест следећим речима: „Свесно смо у ову хрестоматију уврстили и научне и стручне текстове, затим текстове који се мање-више садржински подударују, али се не подударују на теоријско-тумачењском нивоу. Тиме смо желели да ову хрестоматију приближимо данас толико актуелном проблемском учењу” (Милатовић 2009: 8). Ипак, из угла студената и предавача, проблемско учење показало се као превелик изазов и чињенична непоклапања у погледу појединих класификација у разноликим изворима, несистематичност изложеног градива и неоствареност синтезе донели су више проблема него користи. Насупрот томе, постоје уџбеници који су настали из пера једног аутора (Ботуровић 2001, Јовановић С. 2008, Миленковић 2012, Лазић 2016, Келемен Милојевић 2017). Они по правилу успевају да донесу кохерентан преглед проблематике којом се баве, а у излагању су присутни систематичност и синтеза. Међутим, њима недостаје снажнија научна утемељеност у – посебно новијим – психолингвистичким истраживањима. Тај недостатак углавном произлази из жеље и, да се претпоставити, реалне потребе наставника да се у једној књизи дају и теоријски и практични аспект методике развоја говора. Та жеља, нажалост, има за производ већу или мању површност на оба поменута поља.

2.

Хрестоматија *Методика развоја говора* Вука Милатовића намењена је студентима васпитачког смера Учитељског факултета (уп. Милатовић 2009: 8). Професор Милатовић за живота није стигао да до краја разради сопствени концепт ове дисциплине, али поменути зборник научно релевантних текстова више или мање непосредно сведочи о његовом односу према њој.

Тај однос се делимично може ишчитати из композиције зборника. Књига започиње текстовима о психолошким аспектима процеса мишљења и говорења. О општим чињеницама психолингвистике. У овом делу се полако уводе и оне психолингвистичке чињенице које се тичу говорног развоја детета. Те ће чињенице бити подробније испитане у средишњем делу књиге, где су смештени текстови који се баве гласовним, лексичким и синтаксичким развојем говора код детета. Хрестоматија се завршава текстовима који се тичу актуализације дечјег говора у вртићу и улоге васпитача у његовом подстицању. Акцентовањем васпитно-образовног контекста. Тиме је начелно – али, истини за вољу, не увек и доследно – остварена прстенаста композиција избора текстова. На почетку и на крају се налази оно што као контекст одређује комуникацију у вртићу – дечје способности и улога васпитача – док је средишњи део устројен према лингвистичком критеријуму и у њему се језички нивои посматрају са становишта дечјег говорног развоја.

Поље проучавања језика детета и његовог развоја поље је сукобљавања различитих теоријских поставки. Укратко и примера ради, бихејвиоризам, чији је главни представник Б. Ф. Скинер, језик посматра као скуп навика које дете усваја током свог одрастања. Према бихејвиористима, језик се учи опонашањем модела који детету пружају родитељи. Овом полазишту супротставља се нативизам, који заступају амерички лингвиста Ноам Чомски и његови следбеници. Нативизам заговара тезу да је језичка способност човеку урођена, а то поткрепљује чињеницом да изражавање родитеља није довољно богато да би у потпуности помогло детету да овлада језиком. Трећа струја, чији су представници Лав Виготски и Александар Р. Лурија, под именом социјални интеракционизам као пресудну чињеницу дечјег језичког развоја види дететову жељу да комуницира са својим родитељима, старатељима или окружењем уопште (уп. Филд 2005: 146–147). Премда је приређивач у своју хрестоматију укључио текстове различитих аутора – домаћих и страних, оних који своје закључке изводе на српском језичком корпусу, али и оне који упориште налазе у француском или руском, оних који помињу Скинера, као и оних који анализирају концепте Чомског – Милатовићева хрестоматија је доминантно заснована на текстовима аутора који припадају трећој струји. То је, чини се данас, био добар избор јер је управо тај правац најактуелнији и, чини се, најплодоноснији у резултатима које даје.

2.1.

Три Милатовићеве поставке се, уз аргументе које даје, могу прихватити без остатка. Прва теза се тиче двоструке природе методике развоја говора, која је истодобно и *научна* и *наставна дисциплина* (Милатовић 2009: 13–14). Први се реализује у промишљању и научном заснивању методике кроз писање научних радова и монографија. Други се остварује у факултетској учионици или вртићкој групи. Ту је и асиметрија између теоријског и практичног. Теоријска методика обухвата и научни рад и рад у факултетској учионици, где се студентима преносе знања у вези са методиком; практична је усмерена на делање у вртићкој групи и конкретну реализацију знања у том контексту.

Друга теза казује како је методика развоја говора *аутиномна* и *интердисциплинарна* наука, која има темеље у предметној науци, док се педагогија, психологија и друге науке виде као граничне дисциплине (Милатовић 2009: 15–20). Ово данас треба посебно нагласити и одати почаст Милатовићу, који је својим деловањем разбио педагошке оквире методике развоја говора у којима је чамила и усмерио је ка психолингвистици за изузетно кратко време. Теоријска методика у себе укључује на једном полу, полу предметности, сазнања језичких наука, тј. лингвистике, а на другом сазнања оног аспекта психологије који се подводи под развојну психологију. Укрштај ових двеју дисциплина донео је стварање психолингвистике, као интердисциплинарне науке. Примењена методика развоја говора требало би да буде постављена на тим, и таквим, психолингвистичким темељима. Притом, језички развој треба схватити доста широко. Под њим се подразумева, на пример, и увођење деце у простор ране писмености, а он је простор другачије, писане реализације језика; такође, овде треба узети у обзир и (претежно усмено) упознавање са књижевним делима, које представља један од видова рецепције језичког израза. Отуда се психолингвистичко полазиште надограђује сазнањима теорије књижевности. На следећој равни, на равни практичног делања унутар васпитне групе, те се две основе надограђују дидактичким и педагошким сазнањима. Из свега реченог произлази интердисциплинарност као темељна одлика методике развоја говора.

Трећа теза везана је за циљ методике развоја говора, који се види у припреми васпитача и за теорију и за такозвану методичку праксу (Милатовић 2009: 23–24). Неопходност да се говори о уделу и односу теоријских и практичних знања у тој припреми проистиче макар делимично из најмање три врсте конкретних искустава. Први тип искуства тиче се разговора са васпитачима који су уверени да теоријска знања нису потребна за рад са децом или да је корист од њих толико ограничена да је готово бесмислено проводити сате над методичким књигама. У таквим разговорима, васпитачи по правилу наглашавају да је у раду са децом најбитније пажљиво их слушати и препустити се инспирацији и машти. Други тип искуства су сусрети васпитача са делом академске средине који није отворен за сугестије које долазе из вртићке собе и који није спреман

да сопствене поставке преиспитује када се покаже да оне у пракси не функционишу. Овде, дакле, имамо посла са недовољним уважавањем речи васпитача и недовољним увиђањем важности повратне информације која долази од оних који су у најдиректнијем контакту са децом. Трећи тип искуства везан је за олако разумевање интеграције области васпитно-образовног рада, које почива на супротстављању „школаризацији” предшколства, тј. на супротстављању томе да се са децом предшколског узраста ради као са школском децом: на развоју говора одвојено од рада на развоју математичких појмова, упознавања околине и сл. Из тога се онда неретко изводи закључак како упознавање појединачних методика нема много смисла јер оне не оспособљавају будуће васпитаче за интеграцију васпитно-образовних области.

Не треба доводити у питање важност васпитачеве инспирације и маште, његове спретности и вештине, а посебно способности да пажљиво саслуша децу са којом проводи дан. Од њих заиста у великој, а некад и пресудној мери, зависи успех у васпитно-образовном раду. Теоријска знања све то не могу и не треба да замене. Заправо, делује као да је основна грешка која се понекад чини та да се теоријска знања и практично искуство постављају у *или-или* однос, тј. да се тврди како је једно битно, а друго не. Улога теоријских знања је да омогуће и олакшају разумевање дечјег развоја, да његово праћење учине потпунијим, систематичнијим и сигурнијим. Васпитач који поседује теоријска знања из методике развоја говора сагледаће тако у развојном луку поједине појаве попут неправилног изговарања гласова, употребе неправилних облика и измишљених речи, непотпуних реченичних конструкција и према томе проценити да ли је реч о нечему што треба да нас забрине или је само очекивана фаза у одрастању детета. Теоријски оквири му омогућавају да сигурније утврди који је то следећи степен развоја ка коме треба усмерити дете (уп. Виготски 1996: 206–208) и та вредност теоријских сазнања опстаје чак и у оним случајевима када васпитач има посла са индивидуалним развојем који одступа од очекиваног. Чињенице говорног развоја, осим тога, упозоравају васпитача на потешкоће са којима се дете обично сусреће у усвајању језика и где су она места на којима се може очекивати да му је потребна помоћ одраслог. Притом, под усвајањем језика треба подразумевати и оно што дете изговара и оно што разумева. Ту долазимо до још једне битне чињенице: теоријски поглед систематично упућује васпитача на које све аспекте говорног развоја може и треба да обрати пажњу.

Теоријска знања, међутим, нису једном задата и непроменљива. Контекст у којем се ради са децом се непрестано мења и питање је колико би се сличности нашло приликом упоређивања једног истог вртића из 1980. и 2020. године. Ту променљивост контекста можда најбоље осећају сами васпитачи и због тога је њихов глас битан. Ми имамо сазнања о дечјем говорном развоју, али су нека од њих изведена давно и питање је да ли данас важе. Она су и даље битна као сазнања према којима одмеравамо сопствено искуство са децом, али су такође

и подложна преиспитивању. Управо чињеница да васпитач има снагу да коригује одређена схватања говори нам колико је битна повратна информација коју може да нам пружи. Васпитач, заправо, има могућност да из непосредног практичног искуства ствара теоријско знање, које се онда преноси даље кроз научну и образовну заједницу. На то је и Милатовић упућивао говорећи о значају факултетског образовања васпитача, надајући се да ћемо њиме добити „нов и толико за ову област потребан научни подмладак који ће професију васпитача унапредити на теоријском и научном нивоу” (Милатовић 2009: 7).

Кад је реч о интеграцији области, перспектива се може у потпуности и с правом окренути наглавачке у односу на оно што је малочас поменуто. Интеграција васпитно-образовних области у практичном раду није знак да појединачне методике немају смисла за будућег васпитача, већ интеграција управо добија смисао ако су појединачна методичка сазнања јака. Ако нема методичких сазнања из области методике развоја говора, методике развоја почетних математичких појмова итд., шта би се интегрисало у том процесу интеграције?

2.2.

Једна Милатовићева дефиниција може пак бити подстрек за даље нијансирање или плодан разговор. Наиме, када Милатовић, попут многих других, методикау означи као „смишљено и планско поступање при раду ради постигнућа неког успеха, истине, сазнања, одређени пут и начин испитивања, мишљења и рада” (Милатовић 2009: 14), такво гледиште указује макар на три конститутивне димензије методике. Прва димензија тиче се *испитувања, иућа и начина*. Друга је везана за *успех, истину и сазнање*. Трећа је имплицитно садржана у поменутој дефиницији и налази се на средини пута између *испитувања и успеха, иућа и истине, начина и сазнања* – то је димензија која се тиче учесника у методичком процесу: васпитача и детета, односно наставника и ученика. У вези са свим овим аспектима методике може се поставити низ питања.

Најпре, постоји ли један пут или више њих? Ако је један, како знамо да је прави? Ако је путева више, од чега зависи то који је прикладан у одређеном тренутку и на одређеном месту? Кад је реч о циљу ка којем пут води, можемо се питати о томе да ли одрасли – васпитач или наставник – већ спочетка знају шта се на крају пута налази и само усмеравају дете ка ономе што већ знају? Или се стаза сазнавања увек изнова ствара у размени искустава одраслог и детета, водећи непознатом и неизвесном циљу? Коначно, да ли нам је неопходан неки одређен *циљ* или је нагласак на *иућу* сазнавања?

На овај, први аспект методике надовезује се питање шта је то *успех, сазнање* или *истина*, а на њега није лако одговорити. Од Аристотела до данашњих дана извесно је да сви људи желе да буду срећни, али је исто тако извесно да ће се ретко кад сложити у вези с тим шта срећа јесте. Слично би се могло рећи за успех, у ма ком смислу. Релативизација *сазнања* и *истине* опште је место фи-

лозофије двадесетог века (и не само ње). Она и није потребна да би се дошло до тезе да ограничено биће као што је човек може само у одређеној мери да досегне апсолутну истину, и о себи и о свету, ма где она била. Исто тако, ваља имати на уму да је оно што се често узима као неупитна истина у свакодневном животу увелико идеолошки и политички конструкт тренутка у којем живимо. Тако је, у крајњој линији, и са конкретном историјском „истином“ васпитања и образовања. Јер, то како ће васпитно-образовни процес изгледати и које ће вредности подржавати у крајњој линији је одраз политике коју води једна држава, на коју стручњаци понекад имају сасвим ограничен утицај (уп. Алтисер 2009). Кад се све то узме у обзир, поставља се питање: каквој то истини, и на који начин, методика треба да приближава дете или ученика?

Трећа група питања тиче се везе коју успостављају одрасли и дете у васпитно-образовном контексту. Није реч само о томе да ли одрасли треба да води дете или они заједно треба да стварају пут, већ је реч и о границама до којих је једносмерни или међусобни утицај могућ. Није реч ни само о томе да ли је на крају неки одређени циљ или је акценат на путовању, већ и о каквоћи и ваљаности утицаја. Другим речима, како одрасли може да зна да је нешто што је добро за њега добро и за дете? И још теже: како може да зна да је нешто што је добро за једно дете исто тако добро и за неко друго?

Питања су тешка и воде једном које је још теже: има ли методика смисао? Ако га има, какав је квалитет тог смисла?

Ретко ће се у методичким књигама ово питање поставити са радикалном скепсом. Ипак, то што се неко питање прећути и стави на страну не значи да не постоји и да се може заборавити. Уз мало ведрога цинизма, можда се управо у изостанку темељнијег говора о смислу методике може читати сигнал да тог смисла нема и не може да буде, нарочито не у методичким књигама. Прецизнија истина је, међутим, да је методичка мисао већ превазиђена у тренутку кад је записана и спроведена, јер се контекст у којем се та мисао остварује непрестано мења. Усуд методичког промишљања је да буде у сталном закашњењу. Тако се испоставља да методика не може *имати* смисао. Она га само може наизменично *стварати* и *губити*. Тако се као темељна одлика методичког смисла открива њена *променљивост*.

3.

Каква је перспектива методике развоја говора? Спора. Она се, верујем, може ваљано утемељити на постојећим основама само кроз три крупна корака. О њима овде – само у кратким цртама.

У првом кораку ваља прецизно и систематично показати докле се стигло у вези са трима аспектима који дефинишу сваку науку: предмет проучавања, терминологија и методологија. Други корак подразумевао би извођење

методичких импликација из лингвистичке и психолингвистичке грађе. Овде скрећем пажњу на само један аспект ствари. Околности у којима дете развија језичке способности дефинисане су породичним и васпитно-образовним контекстом. Комуникација у овим контекстима подразумева намеру говорника, па се исказ увек остварује у некој од својих функција. Отуда је логично да сазнање о функцијама говора код детета (уп. и Ивановић 2009: 66–82; Наумовић 2009: 94–96; такође: Јакобсон 1966: 289–295) и начинима њиховог подстицања мора снажније да моделује методику развоја говора. Тек трећи корак подразумева реализацију у конкретном васпитно-образовном контексту.

4.

Ово излагање започето је говором о квалитету сећања, настављено говором о перспективи методике. Можда је стога прикладно да се заврши одговором на питање каква је улога сећања у Милатовићевој *Методници развоја говора*?

Нови концепт методике значи одупирање свему што је овештало и окостало, што је застало у свом развоју. То је давање предности ономе што је ефикасније и функционалније, што је инвентивније и рационалније, и што својим иноваторским духом надахњује и теоретичаре и практичаре (Милатовић 2009: 20).

Другим речима: трагање за новим подразумева надоградњу и превазилажење старог. Удаљавањем од основе, она неминовно постаје све мање видљива. Све мање памтљива. Онда када постане заборављена, значи да се од ње одмакло, да је она уписана у надолazeће и да свој смисао испуњава кроз њега. Заборављеност је знак да дијалог са заборављеним траје. Нема ничег страшног у забораву: заборављени постајемо најдубљи саговорници онима који за нама следе.

На том месту се, парадоксално, у заборављању отвара другачије памћење. Најтрајније се памти онај лик који се заборавио, а чије су се речи и дела утопили у знања којима располажемо. Такав лик се памти најтемељније управо јер се не памти хтењем да се памти, па се не може ни заборавити пуким немаром или хтењем да се заборави.

Потврду те тезе – која у крајњој линији значи да није најбитније декларативно памћење, већ да постоји једно у нама дубље и темељније трајање другог – налазим управо у свом искуству са Вуком Милатовићем. До мог доласка на Учитељски факултет његово име прочитао сам једино летимице на корицама *Буквара*. Потом сам га заборавио. Ипак, свако слово које сам написао памти његово дело. Ту чињеницу нимало не би променило ни то да се касније са Милатовићевим делом нисам срео овако како јесам. Вук Милатовић и тада би се налазио у свакој мојој написаној речи. Па тако и у свакој речи која је изговорена данас пред вама.

Извори и литература

- Алтисер 2009: Luj Altiser, *Ideologija i državni ideološki aparati*. Prev. Andrija Filipović, Loznica: Kargos;
- Ботуровић 2001: Марија Ботуровић, *Методика развоја говора*, Шабац: Висока школа струковних студија за васпитаче;
- Виготски 1996: Lav S. Vigotski, *Деџија психологија*. Prev. Marija Marković, Beograd: ZZUNS;
- Ивановић 2009: Рада Ивановић, „Дете и језичка комуникација”, *Методика развоја говора*. Прир. Вук Милатовић, Београд: УФ, (65–84);
- Јакобсон 1966: Roman Jakobson, *Lingvistika i poetika*, Beograd: Nolit;
- Јовановић А. 2018: Александар Јовановић, *Свих и њамћење*, Београд: Службени гласник;
- Јовановић С. 2008: Славица Јовановић, *Говор и комуникација: методика развоја говора*, Шабац: Заслон;
- Келемен Милојевић 2017: Љиљана Келемен Милојевић, *Методика развоја говора*, Вршац: Висока школа струковних студија;
- Лазих 2016: Анђелка Лазих, *Методика развоја говора*, Шабац: Висока школа струковних студија за васпитаче;
- Матић 1980: Radomir Matić, *Rad na razvoju govora dece predškolskog i mlađeg osnovnoškolskog uzrasta*, Beograd: Privredno-finansijski vodič;
- Милатовић 2009: Вук Милатовић, „Предговор”, „Методика развоја говора као научна и наставна дисциплина”, „Вербална и невербална комуникација”, *Методика развоја говора*, Београд: УФ, (7–9, 13–24, 117–126);
- Миленковић 2012: Слађана Миленковић, *Методика развоја говора*, Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача;
- Наумовић 2009: Милорад Наумовић, „Основне карактеристике говора предшколског детета”, *Методика развоја говора*. Прир. Вук Милатовић, Београд: УФ, (85–100);
- Росић 2008: Тиодор Росић, *Методика развоја говора: изабрани текстови*, Јагодина: Педагошки факултет;
- Филд 2005: John Field, *Psycholinguistics: The Key Concepts*, London & New York: Routledge;
- Чоловић 2000: Ivan Čolović, *Divlja književnost: etnolingvističko proučavanje paraliterature*, Beograd: Čigoja.

Vladimir Vukomanović Rastegorac

**VUK MILATOVIĆ'S VIEW ON SPEECH DEVELOPMENT METHODOLOGY:
CONTEXT, CONCEPT AND PERSPECTIVES**

Summary

This paper firstly outlines the context in which a book of proceedings on speech development methodology edited by Vuk Milatović was compiled, as well as the context of the appearance of his authorial texts belonging to this area. The next part offers a short analysis of the way in which Milatović postulates the basics of modern speech development methodology as an autonomous and interdisciplinary science. The final part of the paper presents the possible perspectives of this scientific discipline based on Milatović's foundations: from the precise definition of the subject of study, terminology and methodology, through drawing methodological implications from the linguistic and psycholinguistic content, to the conceptual design of the full application of the contents pertaining to speech development methodology in the educational context.

Key words: speech development methodology, preschool education, Vuk Milatović, sense, memory.