

ДРАГАНА Д. ВЕЉКОВИЋ СТАНКОВИЋ\*  
Универзитет у Београду  
Филолошки факултет

## ДОПРИНОСИ ПРОФЕСОРА МИЛИЈЕ НИКОЛИЋА САВРЕМЕНОМ ПРОМИШЉАЊУ И РЕАЛИЗАЦИЈИ КОМУНИКАТИВНЕ И ЕПИСТЕМОЛОШКЕ ФУНКЦИЈЕ ИЛУСТРАЦИЈА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Рад је посвећен илустровању и особеностима илустрација језичких појава у настави граматике, којима је професор Милија Николић поклањао посебну пажњу у свом практичном и теоријском раду, антиципирајући – с далековидошћу врсног методичара – развој новијих методолошких поставки и потребе савремене наставне праксе. Квалитетне илустрације препознају се, између осталог, и по томе што отварају концептуалне путеве разумевања одређене језичке појаве, због чега се говори о дидактички усмереној визуелној метафори и метонимији као интелектуално подстицајним и пожељним медијаторима знања. Реализацију таквог потенцијала запажамо у наставним илустрацијама М. Николића, у којима пиктурални елементи у функцији отварања „нових пројекција” језичких појава имају завидан утицај и на сам концепт часа, јер се посматрају у светлу вишедиメンционалне дијалогске перспективе: илустрација, проистекла из наставничковог зналачког сагледавања, селекције и визуелног представљања кључних особености фокусиране појаве, делује увек у синергији с вербалним контекстом, омогућавајући ученику не само разумевање, већ и формирање метаперспективе током учења. Зато илустрације у настави српског језика као матерњег посматрамо као наставно средство, мотивациони механизам који се често ослања на мултимодалне метафоре, као базу ситуационог контекста у настави, фактор кохеренције у епистемолошком процесу и као покретач мисаоних и креативних процеса.

**Кључне речи:** Милија Николић, илустрације у настави српског језика као матерњег, унутрашња очигледност у настави језика, визуелна метафора и метонимија.

### 1. Уводна разматрања

С ванредним дидактичко-методичким даром, знањем широким и благородним, а штедро дељеним, с великодушним, смирујућим стрпљењем проф. Милија Николић однеговао је, живом предавачком речју, али и књигама, универзитетским и школским уџбеницима, генерације

---

\* draganavs@yahoo.com

професора српског језика и књижевности и генерације ђака. Имајући у виду обим и значај његовог доприноса методици наставе српског језика и књижевности, као и свестраност и широка интересовања, о којима сведоче бројни радови, монографије и уџбеници, рад посвећујемо оном сегменту задужбине М. Николића коме се, можда због данас уобичајеног, а каткад и неумереног коришћења пиктуралних елемената у настави, посвећује недовољна пажња. Реч је о методички функционалним илустрацијама језичких појава, чији је квалитет Милија Николић, као ниједан наш методичар пре њега, подигао на виши ниво, подаривши им посебно место у методолошкој палети наставе језика, истовремено подижући критеријуме ваљаности уџбеника и примене демонстративне методе у наставној пракси.

Опште је познато колику је пажњу проф. Николић поклањао плодном спајању, па и сучељавању теорије и праксе у корист обеју, а то је један од разлога због којих је, подстакнут властитим искуствима у настави, одавно запазио потребу за бољим квалитетом илустрација језичких појава и „визуелном чулношћу у настави граматике”. Још давне 1965. године, у приручнику *Искусџва из настави маџерњег језика* (1965) написао је: „pri obradi gramatike metoda ilustrovanja se retko praktikuje, neizgrađena je za tu svrhu i teško je pronaći šta se u nastavi maternjeg jezika može prikazati slikama i crtežima” (Nikolić 1965: 31). Одмах потом, аутор додаје да се у (тада актуелној) пракси уобичајено користе креде у различитим бојама за обележавање и истицање делова реченице, творбених наставака, врста речи, њихових облика и сл., да је, дакле, визуелност у настави језика на веома ниском нивоу иако су илустрације при обради неких наставних јединица „просто незаменљиве”. У прилог тој тврдњи, као пример, наводи употребу цртежа говорних органа приликом усвајања знања о месту творбе гласова српског језика, дајући идеју наставницима да се таква илустрација може користити као својеврсна „нема карта”, у коју ученици, ослањајући се на своје артикулационо искуство, могу уписивати гласове и тако сами употпунити цртеж. Следе и други примери (укупно девет илустрација везаних за различите језичке области), настали, према речима аутора, у складу с потребама праксе. Настава је, као што видимо, за М. Николића увек била примаран и благодатан извор инспирације за креирање нових приступа, поступака и применљивих наставних материјала, којима се може остварити квалитативни методички скок, чак и када се ради о – како је већ поменуто – једној од очигледно запостављених наставних метода у настави српског језика. Сваки цртеж прати одговарајуће објашњење, корисно за примену, упутства наставнику, па и образложења која се тичу сачињености илустрације, описи могућности укључивања у наставни рад, као

и коментари о њиховој рецепцији. Све то показује с колико је пажње и посвећености М. Николић приступао осмишљању ликовних материјала намењених настави језика; с једне стране, разматрајући пажљиво саму језичку појаву којој је ваљало подарити верну, препознатљиву, памтљиву и јасну физиономију, а с друге, водећи рачуна о томе како ће – управо тим илустрацијама захваљујући – поједини детаљи, а, наравно, и читав ликовно изведени приказ бити когнитивно процесуирани. То потврђује и ауторова опаска да су многе илустрације у школским граматикама, посебно оне које су уведене (само) из естетских разлога, тек примамљива, а у настави нефункционални варка, након чега истиче вредности, смисао и функцију добро креираних и рационално употребљених ликовних елемената у настави језика:

„Слика треба да подстакне језичке примере, да им се придружи, да их пропрати, а не да се наметне изнад њих. Она се прима непосредно и спонтано, а са њом и суштина представљене језичке појаве. Знање стечено умесном и одмереном применом илустрација потпуније је и трајније, јер се ученици на још један, и то оригинално поновљен начин сусрећу са језичким појмовима и односима. Цртеж их упућује да сагледају градиво из новог угла, да га запазе у новој пројекцији те и да га изразе новим знаковним системом. Слика отвара нов простор за мишљење и представља доживљај побуђен не само визуелним путем већ и моторичним радњама, јер и сами ученици цртају оно што им се показује. Тиме се посебно стимулише лакше схватање и дуже памћење” (Николић 1988: 490).

Наведени цитат јасно открива високе критеријуме при сачињавању и коришћењу илустрација у настави, а посебну пажњу ваља управити према очекивању да се градиво сагледа „из новог угла”, „у новој пројекцији”, као и према констатацији да „слика отвара нов простор за мишљење”. Илустрације, дакле, према мишљењу М. Николића, никад не теже томе да постану пуке реплике обрађиваног градива, већ им је задатак да подстакну когнитивне процесе и открију суштину. Наизглед једноставан, али у пракси доста захтеван задатак.

У време када је настајао Николићев приручник *Искусства из наставе матерњег језика* когнитивна лингвистика још није била развијена, али се њен раст а потом пробој на светску научну сцену може пратити у доба објављивања ауторовог академског уџбеника из методике наставе, као капиталног дела из области наставе језика и књижевности. Такође, начин на који је Николић говорио о пожељном правцу развоја илустративне методе, промишљања ликовних приказа и њиховог разумевања од стране ученика, па и сама структура илустрација и њима подстакнути концепти јасно наговештавају њихову управљеност на динамизовање и обликовање когнитивних процеса. Зато смо уверени да илустрације

М. Николића, не само у овом раду, ваља посматрати и анализирати из угла примењене когнитивне лингвистике, јер се у њима, као што ће бити показано, јасно могу препознати визуелне метафоре и метонимије као успешни и функционални медијатори сазнајних процеса у настави српског језика.

## 2. Когнитивна подлога методички продуктивних илустрација у настави српског језика

У савременом информационо-комуникационом свемиру, готово незамисливом без медијског посредовања слике, поруке о стварности или онеме што се стварним покушава представити до саговорника ретко стиже без коришћења визуелног кода. Тако би се могло рећи да живимо у стању преплављености сликом, која, иако јој се поклања много пажње у технолошком и естетском смислу, никад није била мање вредна поверења. То је, између осталог, и зато што везе између оригинала и слике постају све слабије, доводећи – парадоксално – својом хиперреалистичношћу у сумњу чак и нашу чулну перцепцију, а такође потискујући иначе природну потребу за језичком комуникацијом. У таквом, како Бодријар каже, „поретку симулакрума“, постаје уобичајено да се комуникација сведе на слику и иконичке знаке. Зато се слике све чешће, вероватно због популарности и комуникативности у визуелним медијима, употребљавају – каткад рационално и смислено, каткад лудички а непотребно – и у настави. Сама по себи, чулност у настави није непожељна. Напротив. Информације које се приме преко већег броја канала имају више изгледа да буду боље схваћене и усвојене.

Визуелна перцепција умногоме олакшава путеве разумевања и запамћивања, а евоцирање слике, која се, за разлику од линеарности усменог и писаног израза, примарно прима холистички, да би се тек потом – уклопљена у одмерене наставне кораке – користила у анализи или у синтези градива (већ према потреби и намени), снажна је потпора у учењу. Деиктичке везе које се у настави успостављају између сликовних елемената и текста (у уџбеницима) и/или говора у учионици су добро познате, али нису увек сврховито коришћене, на шта указује М. Николић, говорећи о „декоративној“ функцији илустрација у многим уџбеницима. То је један од валидних показатеља да методички функционалане ликовне материјале није лако осмислити. Илустрације су, међутим, често неопходне, а њихова вредност најбоље се проверава у пракси.

Већина илустрација различитих језичких појава у уџбеницима М. Николића показује с коликом је пажњом, размишљајући о модусима њиховог визуелног представљања, пратио потребе ученика и њихов начин

размишљања, у којој мери и с којом је тачношћу умео да одреди најпожељнија места уклапања новог знања у постојећа искуства, а да све то буде обједињено сведеном, прецизном и кохерентном ликовном представом. Отуда су у овим илустрацијама на оптималан начин здружени епистемолошки, когнитивни, методички и естетски квалитети, и управо томе захваљујући оне су, као неодвојиви део уџбеника, од илустративних елемената у настави прерасле у менталне слике чврсто повезане с градивом које су репрезентовале, а такође и с вербалним садржајима које су допуњавале и објашњавале користећи визуелни код.

Као што се фигуративном језичком изразу у настави често прибегава да би се подстакли асоцијативни процеси и лична креативност ученика у стварању сликовитих представа, тако се и добро осмишљеном илустрацијом могу повезивати познати и непознати домени, што резултира визуелним метафорама. За разлику од књижевног језика и ликовних уметности, у којима је метафора уобичајена и очекивана, визуелне појмовне метафоре, као и метонимије, које запажамо у илустрацијама М. Николића, спонтан су израз експланаторног методичког дара и резултат промишљања, а потом и налажења за одређени узраст најпогоднијег начина отеловљења научних чињеница.

Чуло вида обично се сматра једним од доминантних чула на које се ослањамо у перцепцији света. Оно што видимо неминовно утиче на искуство и мисаоне процесе, а виђено и запамћено можемо (с мање или више тачности) евоцирати у облику менталних слика. Захваљујући перцептивном искуству, „умним видом” можемо визуелизовати и оне слике и догађаје које уистину нисмо спознали, већ само замислили. Такви процеси менталне визуелизације одвијају се сасвим природно док, на пример, читамо или слушамо излагање о туђим искуствима, када их замисљамо или када у својој свести „пројектујемо” прошле или будуће (потенцијалне) догађаје. Живост менталних слика може бити готово једнака онима које су реалне, а овај процес, који се веома активно покреће доживљајем књижевног дела, у методици наставе језика и књижевности познат је као *чулна имагинација* или *унутрашња очигледност* (исп. Николић 1988: 60–62). Тако „ментално око” у садејству с доживљеним и домаштаним језички код „преводи” у високоиндивидуализоване менталне слике, којима се, сасвим спонтано, оформљује унутрашњи свет дела и допуњавају „места неодређености”. Такво искуство сваком читаоцу нуди доживљај који је, управо због своје непоновљивости (јер се у сваком новом читању, по правилу, дограђује и мења), сам по себи награда за улазак и учешће у свету дела. Међутим, погрешно би било менталну визуелизацију везивати само за читање, па тиме и за наставу књижевности, јер се овакав процес једнако спонтано јавља у свим про-

цесима учења, па тако и у настави језика (Кликовац 2018: 259–269), у којој може бити потпомогнут различитим визуелним средствима, сликама, скицама, схемама и илустрацијама.

Човекова потреба да оно што чује (или прочита) конкретизује у својој свести доприноси томе да се овај процес одвија чак и у одсуству перцептибилних реалија. Визуелизоване представе, настале захваљујући унутрашњој очигледности, можемо дефинисати као репрезентацију перцептивних информација у одсуству визуелног инпута (Kaski 2002: 717). Њих одавно проучава неуронаука, па су тако Тај (Тје 1984, 1988) и Каски (2002), у независним испитивањима, дошли до закључка да између неурофизиолошких механизма којима се генеришу менталне слике, настале у регионима визуелног кортекса, и чулне визуелне перцепције постоји тесна веза.<sup>1</sup> Дакле, функционисање „умног ока“, подстицаног мишљу и језиком, и органа вида је повезано, па је, с тим у складу, промишљање о начинима визуелног представљања језичке (и метајезичке) информације најприродније усмерити на визуелне метафоре и метонимије, као пречице и моћне посреднике у преношењу знања.

Овакав смер разматрања подржава и чињеница да се тумачење визуелне метафоре суштински не разликује од вербалне (Yus 2009), јер се обе кодирају и декодирају ментално. С друге стране, значајно је истаћи открића различитих проучавалаца (Dent 1990, Aldrich 1971, Serig 2006) којима је потврђено да су деца већ у узрасту од 5 година у стању да препознају и интерпретирају једноставне метафоричке слике<sup>2</sup>; с годинама,

<sup>1</sup> Према Тају (1984, 1988; уп. Kaski 2002: 718), визуелне менталне слике кодиране су у топографски организованим регионима визуелног кортекса, а могуће их је упоредити с визуелним приказима на екрану компјутерског монитора, јер се такви прикази не само преузимају из меморије, већ и генеришу, а према способностима појединца и мењају (Kaski 2002: 718). Неки истраживачи, како преноси Каски, сматрају да ове слике настају захваљујући истим неурофизиолошким механизмима као и стварна перцепција. Ипак, различита истраживања нису довела до једнодушних закључака, али је утврђено да се одређени број кортикалних области активира само приликом изазивања „умног ока“, тј. визуелних представа, али не и приликом ангажовања чула вида, што указује на несумњиву повезаност ових двају видова визуелизације, али и на неке разлике, које до сада нису у потпуности одгонетнуте, те се визуелна свест сматра резултатом сложених неуронских процеса везаних за различите делове мозга (Kaski 2002: 720–722), што отвара широко и занимљиво поље за будућа истраживања.

<sup>2</sup> Истраживање К. Дент (Dent 1990) показало је да су деца већ у узрасту од 5 година разумеју метафоричке слике, а са 7 година су у стању не само да их препознају, већ и да их интерпретирају. Ипак, ауторка каже да су односи између перцептивног и дискурсног контекста сложени и да још не знамо како дискурс захтева усмеравање пажње на посматране објекте (Dent 1990: 992). Метафорички описи бивали су чешћи у распону од пете до седме и десете године, и то чешће за сложене објекте (што указује на разумевање визуелне метафоре) неголи за једноставно структурисане предмете (с обзиром на то да се у тим случајевима рачуна с метафорички уоченом сличношћу). Поред тога,



разуме се, ова способност расте, јер се типична визуелна метафора заснива на реинтерпретацији већ познатих и током одрастања обогаћених концепата (активности, објеката, појава) (исп. Camps 2020: 345).

Визуелне метафоре имају висок комуникативни и прагматички потенцијал у различитим дискурсима, посебно у онима које одликује персуазивност (рекламни, политички), те их налазимо у медијима, примењеној уметности, али и у уџбеницима, у којима препознајемо њихову атрактивност, креативност и потенцијал у преношењу значења и информација. Као и код језички изразивих појмовних метафора, визуелна метафора подразумева постојање двају појмовних поља (домена) која су на илустрацијама јасно графички разлучена и препознатљива. У многим случајевима један појмовни домен „уведен” је пиктурално, а други вербално (исп. ниже илустрације 1 и 3), али се у оба случаја мора водити рачуна о томе да оба појма буду ученицима блиска, а да се појава алтернативних хипотеза и непожељних импликација минимизује, јер дидактичка порука мора бити недвосмислена и прецизна.

Када имамо на уму потребе и узусе наставе језика, шири увиди у различита испитивања природе и примене визуелне метафоре доносе нам важна сазнања: (а) визуелне метафоре, саздане на појмовним – баш као и вербалне (метафоре) – имају хеуристичку вредност; (б) процесуирају се брзо, холистички, па су, већ по томе блискије начину генерисања мисли неголи вербалном исказу (који одликује линеарност); (в) њихова продукција и разумевање – због сложености тих процеса – представљају привилегију човека, због чега су недоступни вештачкој интелигенцији.<sup>3</sup>

У студији о способностима метафоричког мишљења код деце, чији су аутори Дент и Розенберг (Dent & Rosenberg 1990), сликовна метафора дефинисана је доста уско; ови аутори инсистирају на следећем: (а) сли-

---

резултати показују да, када се постави општи захтев за креативним описом, мала деца често реагују на визуелне метафоре вербалним метафорама, при чему су сви осим петогодишњака користили претежно акционе метафоре.

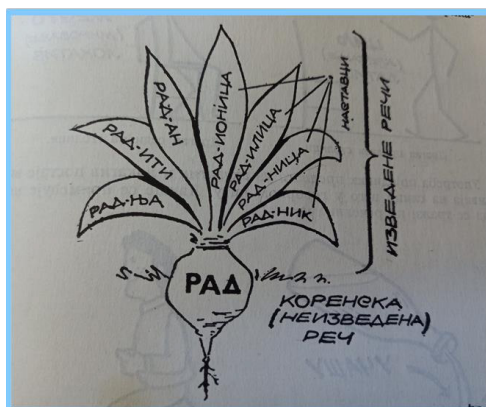
<sup>3</sup> Овај појам схватамо искључиво као успелу метафору, а не као реалност, јер је оно што се коловизијално назива вештачком интелигенцијом засновано пре свега на огромном броју података и програмима који омогућавају њихову употребу у специфичним околностима, но, одсуство свих других хуманих способности и прерогатива (пре свега емоција, морала, индивидуалитета, особеног начина стицања и прераде искустава, непредвидљивости човекове у формирању хипотеза, премиса, закључивања, реакција, пристрасности у просуђивању итд.) обеснажују могућност постојања било каквог адекватног, а немоли конкурента људској интелигенцији (премда је, као што је познато, тачније говорити о различитим врстама интелигенција, исп. Goleman 2022: 321–326). Ипак, сматрали смо да је значајно напоменути и то да се метафоричка компетенција, тј. способност продукције и разумевања метафора, с много разлога сматра једном од искључиво људских способности, захваљујући којој се човек може изражавати коришћењем различитих симболичких кодова.

ковна (визуелна) метафора мора имати две „теме” (тј. два домена), (б) један мора бити истакнутији од другог, (в) морају делити исти простор, (г) интеракција између двају домена мора бити експлицитна (уп. Serig 2006: 232). Стога овакво виђење визуелне метафоре, како примећује Сериг, указује на особен изоморфизам са вербалном метафором, осим што се не користе речи (исто, 232). С овим ставом углавном се слажемо, јер је сасвим очекивано и природно да образац који деле мишљење и језик нађе свој адекват у формама изразивим посредством других кодова: у ликовним уметностима пре свега, али и у свакој визуелно или на који други начин перцептивно доступној поруци.

Олдрич пак сматра да посматрач не треба визуелну метафору да тумачи као збир сапостављених домена нити као једноставно постављену релацију  $A$  је  $B$  ( $A=B$ ), већ као фузију њихових појмовних садржаја, који производе нови садржај (исп. Aldrich 1971). И ово је свакако тачно, али пре свега када је у питању ликовна, уметничка метафоризација; једним делом може се односити и на дидактички усмерену визуелну метафору, јер укрштај двају домена заиста генерише ново виђење, а такође може допринети и ширењу метафоричког сценарија, те дозвољава и дубље сагледавање фокалне језичке појаве. С друге стране, међутим, ваља бити опрезан када се ради о могућим импликацијама које нису у складу с намеравањем тумачењем и објашњењем. Но, имајући у виду да су претходно предочена испитивања (исп. фн 3) показала да визуелне метафоре чак и код деце предшколског узраста покрећу вербалне метафоре, што значи да је способност њихове перцепције тесно повезана с развојем когнитивних способности и психофизичке зрелости, ваља истаћи да метафорички процеси у настави, као и у ваннаставним активностима у којима се стичу нова знања представљају веома моћан, човеку својствен епистемички механизам.

Да би се визуелна метафорика илустрације добро разумела и искористила у наставном дијалогу, сви њени елементи морају бити блиски и познати посматрачу, а везе међу њима чврсте и непосредне како би се „очитавање” значења и информације одвијало спонтано, без напора. То значи да ће методичка ваљаност илустрације у настави језика бити постигнута ако визуелна метафора или метонимија, на којој је заснована, има такав потенцијал да је ученици усвоје као властиту менталну слику, јер ће само тако бити кадра да, поред објашњавачке функције, стекне и асоцијативну улогу као визуелно-евокативна потпора кључних садржаја градива. Овакав спој лакоће когнитивне обраде и ефикасности, иако је посматрач (код успешних илустрација) узима као подразумевану, није једноставно постићи.

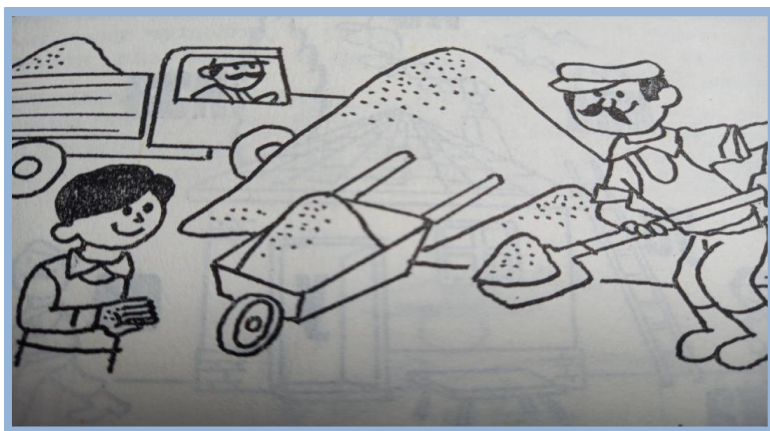




Илустрација 1 – Извођење речи (деривација)  
(извор: Николић 1988: 497)

Тако се, на пример, Николићева илустрација намењена представљању односа корена речи и суфикса код првостепених деривата, већ годинама присутна у основношколским граматицама и много пута варирана у новијим уџбеницима, управо због тога што оптимално испуњава наведене услове, изузетно лако разумева, и то зато што ваљано представља наставни садржај преко метафоре реч (изведеница) је биљка и из ње деривираних метафора – корен биљке је корен речи, изведенице су издаци, творба речи је облик раста и промене (формалне и семантичке). На њима су утемељене експланаторна моћ и методичка адекватност, посебно истакнута имплицираном метафором језик је живи организам, а управо њој захваљујући творба речи се – преко поимања језика као сложеног система у коме сви елементи складно функционишу – разумева као витални механизам раста и развоја.

Илустративне материјале које у свом уџбенику из методике, као и у уџбеницима српског језика Николић презентује и чију примену описује, треба посматрати као резултат напора да се ученицима понуди поуздана пиктурално-мисаона потка која треба да отвори хеуристички пут и да истовремено постане визуелно сидриште при евокацији истих садржаја. Тако, захваљујући (сликовном, графичком) отеловљењу методичке мисли, која преузима улогу водича у обради, визуелна метафора и/или метонимија постају важни динамички покретачи дијалога. То је посебно карактеристично за оне илустрације које, чак и без вербалних елемената, својом фигуративношћу и богатством детаља пружају могућност за развијање читавог наратива у који су ухваћене најважније особености посматране језичке појаве. Репрезент таквог типа илустрације јесте она која је намењена обради градивних именица (в. Илустрација 2).



Илустрација 2 – Градивне именице  
(извор: Николић 1988: 491)

И овде се ради о методички успешној интерпретацији научних чињеница. Наиме, било би врло апстрактно и посве непродуктивно рећи да градивне именице имају кумулативну и дистрибутивну референцију, али је адекватно унеколико преформулисати речи Милке Ивић (1980: 10) да се примарно значење градивних именица везује за материју (супстанцу, твар) у недефинисаном облику или количини, која је, по природи својој, „димензионално неодређена” (уп. Томић Анић 2017: 221).

Оно што ученик може да закључи – на основу илустрације и наратива који она отвара и подстиче током обраде (а из чега ће произићи многи други, слични примери) – јесте да је за истоврсну, квалитативно уједначену материју (нпр. песак, камен, брашно, уље, воду и сл.) именовање обликом једнине уобичајено. Из илустрације се – на морфолошком плану – ишчитава метонимија облик једнине за сваку количину материје х, док се семантичка перспектива отвара метафором градивне именице су грађа / материјали препознатљивих својстава и недефинисаног облика у свакој количини.

Навешћемо још један пример. У питању је илустрација усмерена на објашњење егзофоричке деиксе, као вербалног пројектовања ванјезичке ситуације, која се у нашем језику испољава кроз тростратусни систем – проксимал, медијал и дистал – у оквиру кога се обликује представа говорника о сопственом положају, перспективи, а, последично, и односу према окружењу и другости.



цијативни процеси, тако се и добро осмишљене илустрације ослањају на визуелне и/или визуелизоване метафоре и метонимије. За разлику од уметничких метафора у књижевности и визуелних у ликовним делима, дидактички усмерене метафоре и метонимије, које запажамо у илустрацијама Милије Николића, резултат су тражења и промишљања одговора на ваздашње методичко питање како: како осмислити, а потом визуелно поставити мисаону стазу и на најподеснији начин представити суштину језичке појаве? Зато их никако не треба посматрати као срећно пронађена илустраторска решења, већ као резултат дубоког познавања и одмеравања тежине и начина рецепције градива, и то из трију перспектива: перспективе науке о језику, методике наставе језика, и из угла праксе.

Квалитет ових илустрација препознаје се пре свега по томе што отварају концептуалне путеве разумевања језичке појаве, због чега треба говорити о методички обликованој визуелној метафори и метонимији као пожељним медијаторима знања. Њихов потенцијал очигледан је у наставним илустрацијама Милије Николића, у којима пиктурални елементи у функцији отварања „нових пројекција” језичких појава имају завидан утицај и на сам концепт часа, јер се посматрају у светлу вишедимензионалне дијалогске перспективе. Захваљујући томе илустрација, проистекла из наставничког зналачког сагледавања, селекције, визуелног представљања и тумачења кључних својстава фокусиране појаве увек делује у синергији с вербалним контекстом (и неретко га подстиче), омогућавајући ученику не само разумевање, већ и формирање метаперспективе. Зато добре илустрације у настави матерњег језика – имајући на уму речи М. Николића да су у многим случајевима „просто незаменљиве” – не посматрамо само као наставно средство, већ и као мотивациони механизам (који се често ослања на мултимодалне метафоре), базу ситуационог контекста у настави, фактор кохеренције и као један од важних покретача интелектуалних и сазнајних процеса.

## ЛИТЕРАТУРА

- Aldrich 1968:** V. C. Aldrich, Visual Metaphor, *The Journal of Aesthetic Education*, Vol. 2, No. 1 (Jan. 1968), 73–86.
- Aldrich 1971:** V. C. Aldrich, Form in visual arts, *The British Journal of Aesthetics*, 11(3), 215–226.
- Bocale & Brigadoi Cologna 2020:** P. Bocale, D. Brigadoi Cologna, The Expression of Epistemic Uncertainty Through the Use of Distal Demonstratives in Russian and Chinese: A Cognitive Analysis of Corpus Data, *International Journal of Linguistics* (2020) Vol. 12, No. 2, 57–82.

- Camps 2020:** N. Camps, Exploring the Use of Visual Metaphors in Teaching Business and Management Subject, *International Journal of Management and Applied Research*, 2020, Vol. 7, No. 3, 340–347.
- Dent 1987:** C. H. Dent, Developmental studies of perception and metaphor: The twain shall meet, *Metaphor and Symbolic Activity*, 2(1), 53–71.
- Dent & Rosenberg 1990:** C. H. Dent, L. Rosenberg, Visual and verbal metaphors: Developmental interactions, *Child Development*, 61(4), 983–994.
- Gal 2020:** M. Gal, Visuality of Metaphors, *Cognitive Linguistic Study 7* (2020), Vol. 1, 58–77.
- Goleman 2022:** D. Goleman, *Socijalna inteligencija : nova nauka o ljudskim odnosima* [prevod s engleskog: Jelena Stakić i Ksenija Vlatković], Beograd: Geoponetika izdavaštvo.
- Kaski 2002:** D. Kaski, Revision: Is visual perception a requisite for visual imagery? *Perception* 31(6), 717–731.
- Kikuchi 2008:** A. Kikuchi, Conceptual Metaphors Underlying the Semantic Extensions of the English Demonstratives This and That, *Kwansoe University Foreign Language Education Studies* Vol. 15 (2008), 13–28.
- Klajn 1985:** I. Klajn, *O funkciji i prirodi zamenica*, Beograd: Institut za srpskohrvatski jezik.
- Laczko 2012:** K. Laczko, Spatial Deixis and Demonstrative Pronouns in Hungarian, *Selected Papers from UK-CLA Meetings*, Vol 1: 289–301.
- Nikolić 1965:** M. Nikolić, *Iskustva iz nastave maternjeg jezika*, Beograd: Društvo za srpskohrvatski jezik i književnost SR Srbije.
- Petridis & Chilton 2019:** S. Petridis, L. B. Chilton, Human errors in interpreting visual metaphor, In: *Proceedings of the 2019 on Creativity and Cognition*, 187–197.
- Serig 2006:** D. Serig, A Conceptual Structure of Visual Metaphor, *Studies in Art Education* (2006), 47(3), 229–247.
- Sibbet 2008:** D. Sibbet, Visual Intelligence: Using the Deep Patterns of Visual Language to Built Cognitive Skills. *Theory into Practice* 47, 118–127.
- Tye 1984:** M. Tye, The debate about mental imagery, *Journal of Philosophy* 81 (11) 678–691.
- Tye 1988:** M. Tye, The picture theory of mental images, *The Philosophical Review* 97/4, 497–520.

\* \* \*

- Ивић 1980:** М. Ивић, О „партикуларизаторима”, *Јужнословенски филолоџ* XXXVI, Београд, 1–12.
- Кликовац 2018:** Д. Кликовац, *Српски језик у светлу когнитивне лингвистике*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Николић 1988:** М. Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Томић Анић 2017:** Д. Томић Анић, Значења множинских облика градивних именица, *Наш језик* XXXVIII/3–4 (2017), 217–228.

Dragana D. Veljković Stanković

PROFESSOR MILIJA NIKOLIĆ'S CONTRIBUTIONS TO MODERN THINKING  
AND REALISATION OF COMMUNICATIVE AND EPISTEMOLOGICAL  
FUNCTION OF ILLUSTRATIONS IN SERBIAN LANGUAGE TEACHING

Summary

This work is dedicated to illustrating and peculiarities of illustrations of language phenomena in grammar teaching to which professor Milija Nikolić turned special attention in his practical and theoretical work anticipating, in the manner of farseeing extraordinary methodic, the development of some newer methodological postulates and necessity of modern teaching practice. Quality illustrations, among all, are recognized for paving the conceptual ways of understanding certain language phenomenon and that is why we talk about a didactically directed visual metaphor and metonymy as intellectually encouraging and desirable knowledge mediators. We notice this kind of potential of teaching realisations in professor Nikolić's teaching illustrations where pictorial elements in function of „newer projections” of language phenomena have a significant influence on the class concept itself for they are seen in the light of multidimensional dialogue perspective: an illustration, arisen from the teacher's knowing perception, selection and visual presentation of the key peculiarities of the focused phenomenon always act in synergy with verbal context thus enabling the student not only to understand but to create a metaperspective during learning process. That is the reason why we contemplate the illustrations in teaching Serbian as mother tongue as the means of teaching, a motivation mechanism which often relies upon multimodal metaphors as the base of situational context in teaching, a coherence factor in epistemological process as well as an initiator of thinking and creative processes.

**Key words:** Milija Nikolić, illustrations in teaching Serbian as a mother tongue, internal obviousness in language teaching, visual metaphor and metonymy.