

МИРЈАНА М. СТАКИЋ\*  
Универзитет у Крагујевцу  
Педагошки факултет у Ужицу

## ФУНКЦИОНАЛНИ МЕТОДИЧКИ ПОСТУПЦИ МИЛИЈЕ НИКОЛИЋА У НАСТАВИ ГРАМАТИКЕ КАО ПОЛАЗИШТЕ ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ\*\*

Милија Николић је у својој *Методици наставе српског језика и књижевности* изложио 22 функционална поступка у настави граматике. У раду се они анализирају са аспекта захтева савремене интегративне наставе која се заснива на холистичком погледу на свет и повезивању знања у целину. Резултати анализе показују да се функционални поступци у настави граматике надовезују један на други како би се подржало стицање целовитог језичког знања. Они су компоненте јединственог методичког система који промовише процес учења којим се обједињују знања из различитих извора. Настава граматике и настава књижевности се међусобно чврсто повезују, а језику се приступа као систему у коме се ниједна језичка појава не изучава изоловано од контекста своје употребе. Језик се сагледава као акција, а не као апстракција, што омогућава достизање нивоа умења и практичне примене. Подстиче се радозналост ученика, њихова жеља за сазнањем, самосталност и истраживачки и стваралачки однос према језику што је у складу са савременим императивом за самообразовањем. Закључак је да функционални поступци у настави граматике професора Милије Николића подржавају захтеве интегративне наставе.

**Кључне речи:** интеграција, методика наставе српског језика и књижевности, методички поступци у настави граматике, Милија Николић, настава граматике, српски језик.

### Увод

Савремено друштво одликују брзе промене у различитим областима живота које условљавају и експанзивни развој појединих наука и научних дисциплина. У литератури се истиче утицај глобализације на процес образовања и хитност потребе да се развију теорије учења које погодују новим околностима (Крес 2008), да би се ученицима кроз си-

---

\* mirjanastakic073@gmail.com

\*\* Истраживање је реализовано у оквиру пројектних активности на Педагошком факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу, које подржава Министарство науке, технолошког развоја и иновација, уговор број 451-03-47/2023-01, од 17. 1. 2023. године.

стем школовања омогућило „повезивање знања из различитих области у јединствени систем” и „стицање практичних знања која могу бити применљива у решавању конкретних проблема” (Стакић 2023: 36). „’Распарчано’ учење је потпуно несврсисходно” (Зобеница/Стипанчевић 2018: 305), а потреба за повезивањем знања је нарочито изражена у области учења језика, тј. његове граматике. Разлоге за то налазимо у динамичној природи језика. И Александар Белић је у природи језика као константу видео промену, „динамично стање, тј. вечите промене и вечити развитак” (Белић 1998: 410). С друге стране, он истиче да ми одређени период развитака покушавамо да „вештачки задржимо” књижевним језицима „и нормативном граматиком којом се утврђују извесне особине као сталне” (Белић 1998: 410).

Кроз систем школовања, на свим нивоима, ученици се у складу са способностима учења на одређеном узрасту упознају са елементима нормативне граматике, тј. поступно и континуирано упознају граматичку матерњег језика као систем који обухвата фонетска и фонолошка, морфолошка, лексичка и синтаксичка правила. Упознавање са нормативном граматиком у наставној пракси не значи да се настава граматике сведе „на строга правила” (Милатовић<sup>2</sup> 2013: 375), па се због тога и у методици наставе српског језика у млађим разредима основне школе истиче захтев „да ученик мора да научи како те норме функционишу у језичкој пракси, у самом животу” (Милатовић<sup>2</sup> 2013: 375). Реч је о потреби за *функционалном грамаџицом*, што је у складу са интегративном тежњом да настава доприноси „разумевању и проналажењу узрочно-последичних веза, самосталном размишљању, доношењу закључака” и слично (Муљукова 2019: 260). У старијим разредима основне школе (од петог до осмог разреда) и касније, кроз систем средњошколског образовања, ученици језичка знања употпуњују и надограђују чиме се остварује један од прописаних општих циљева наставе српског језика у основношколском образовању „да се ученик оспособи да правилно користи српски језик у различитим комуникативним ситуацијама, у говору и писању” (Правилник 2019а: 63). Такође, и *Уџбеници за дидактичко-методичко остваривање програма* у оквиру програмске подобласти *Грамаџика* садрже јасан и недвосмислен захтев који показују да се језичком знању приступа као целини. Реч је о следећем захтеву:

„Основни програмски захтев у настави граматике јесте да се ученицима језик представи и тумачи као систем. Ниједна језичка појава не би требало да се изучава изоловано, ван контекста у којем се остварује њена функција (у свакој погодној прилици могу се знања из граматике ставити у функцију тумачења текста, како уметничког тако и научнопопуларног). Један од изразито функционалних поступака у настави граматике јесу

вежбања заснована на коришћењу примера из непосредне говорне праксе, што наставу грамаике приближава животним потребама у којима се примењени језик појављује као свестрано мотивисана људска активност” (Правилник 2019а: 67).

Из претходно наведеног програмског захтева уочава се да се нагла-сак ставља на стицање функционалних језичких знања, на повезивање не само унутарпредметних подручја (наставе књижевности и наставе је-зика, тј. грамаике), већ и различитих предмета, које се може остварити посредством научнопопуларних текстова. Тиме се остварује и један од прописаних општих циљева наставе српског језика и књижевности који је по својој природи интегративан, а то је циљ да ученик научи „како функционално да повезује садржаје предметних области” (Правилник 2019а: 63). Поред тога, програмско истицање функционалности узи-мања језичких примера из непосредне животне праксе, језичко знање ставља у функцију практичног знања које ће ученику бити потребно у свакодневном животу било којом професијом да се у будућности бави. Овакви и слични програмски захтеви у складу су са неким поставкама интегративног учења.

У последњој трећини 20. века знатан број аутора је у својим радо-вима заговарао интеграцију у настави (в. Бин 1993, 1995; Вокер 1995, 1996; Лејк 1994; Палмер 1991; Хамфриз и др. 1981; Шумејкер 1989). Представљени су различити модели интегрисања наставних курикулума (Бадли 1986; Фогарти 1991), а сама идеја њихове интеграције произашла је из настојања да њихови извори треба да буду „проблеми, питања и бриге које поставља сам живот” (Бин 1995: 616), идеје да је учење зна-чајније ако је организовано „око појмова који су релевантни за ученике” (Бојд/Хипкинс 2012: 17), утемељења у гелштат психологији и посма-трања учења као развојног процеса у коме интеракција између ученика и околине омогућава напредовање (Харел 2010).

Из идеје интегративне наставе проистекао је интегративни при-ступ у настави који се заснива на успостављању унутарпредметних и међупредметних веза које се успостављају у оквиру једног предмета на једном школском часу (Стакић 2021а). Ваља истаћи да он када је реч о методици наставе матерњег језика и књижевности није новина јер у основи интеграције је корелација. Зона Мркаљ указује на то да се „корелација дефинише као међусобни однос, узајамна зависност, повезаност у хармоничну целину” и да је њена најважнија особина „структуралност” (Мркаљ 2010: 49). Реч је о томе да се успоставља је-динство неко форме „у коме сваки део, сегмент, елемент нечега стоји у односу према неком другом, једнако значајном елементу” (Мркаљ 2010: 49). Ваља истаћи да је осамдесетих година прошлог века Дра-

гутин Росандић у оквиру методичких система наставе књижевности у средњој школи издвојио *корелацијско-интеграцијски систем* који се заснива на повезивању: 1. „наставних подручја у оквиру наставног предмета”; 2. „наставних предмета у оквиру одгојно-образовног подручја” и 3. „одгојно-образовних подручја” (Росандић 1986: 206). Методичар Милија Николић је учинио искорак у односу на ову концепцију јер је она, као што је претходно истакнуто, била везана за средњошколску наставу књижевности. Николић је у настави граматике промовисао 22 функционална поступка чији примена доприноси повезивању не само унутарпредметних области матерњег језика већ и језичког знања са различитим областима непосредног животног окружења ученика чиме се омогућава његово ситуирање у смислен контекст. И у интеграцији се инсистира на учењу у реалном контексту (Палмер 1991: 75) и промовише да ученици „користе знања и информације у новим реалистичним контекстима” (Вокер 1995: 1). Због тога ће се у наставку рада извршити анализа функционалних поступака у настави граматике Милије Николића како би се показало да они доприносе повезивању знања из различитих извора и подржавају захтеве интегративне наставе која се заснива на холистичком погледу на свет.

### Функционални поступци Милије Николића у настави граматике у контексту интеграције

У *Методици наставе српског језика и књижевности* Милије Николића истакнути су следећи функционални поступци у настави граматике:

1. свесна активност и мисаоно осамостаљивање ученика;
2. избегавање немотивисаних и формалистичких примера;
3. сузбијање мисаоне инерције и имитаторских склоности;
4. заснивање тежишта наставе на суштинским вредностима;
5. уважавање ситуационе условљености језичких појава;
6. повезивање наставе језика са доживљавањем уметничког текста;
7. откривање стилске функције (изражајности) језичких појава;
8. коришћење уметничких доживљаја као подстицаја за учење језика;
9. умесна и систематска вежбања;
10. превазилажење прејознавања;
11. нетовање примењеног знања и умења;
12. нетовање правописних и стилских вежби;
13. повезивање знања о језику са комуникативним говором;
14. подстицање израза животним ситуацијама;
15. осујећивање аутоманизма и копирања форме;

16. сагледавање језика као акције усмерене према практичним циљевима;
17. прилажење језичким појава са доживљене стране, као огразу радозналости и тежње за сазнањем;
18. умножавање гледишта и ширење сазнајних видика;
19. упућивање на практичне делатности;
20. откривање поетске функције језичког поступка;
21. указивање на драматичку сачињеност стилских изражајних средстава;
22. коришћење илустрација (в. Николић<sup>6</sup> 2012: 633–645).

Претходно наведени методички поступци се у наставној пракси не могу посматрати сепаратно, одвојени један од другог, већ они произилазе један из другог, међусобно се удружују и заједно чине систем саодносних и корелативних методичких радњи. Тако се поступак *свесна активности и мисаоно осамостаљивање ученика* реализује током примене свих других функционалних наставних поступака јер је потребно стално имати *критички однос* према „наставним поступцима и постигнутим резултатима” (Николић<sup>6</sup> 2012: 633). Реч је о поступку који се налази у основи свих других поступака „који одстрањују мисаону инертност и развијају код ученика радозналост и самосталност те појачавају истраживачки и стваралачки однос према језику” (Николић<sup>6</sup> 2012: 633). Да би у пракси реализовао овај поступак, наставник мора првенствено неговати поступке *избећавања немотивисаних и формалистичких примера и сузбијања мисаоне инерције и имитаторских склоности ученика* (в. Николић<sup>6</sup> 2012: 634–635). Под немотивисаним и формалистичким примерима Николић је подразумевао примере који су „искорењени из језичке праксе, ишчупани из непознатог контекста [...]” (Николић<sup>6</sup> 2012: 634). Такве језичке примере он назива „мртвим моделима”, „који се могу формално копирати, ‘бубати’, памтити и репродуковати” (Николић<sup>6</sup> 2012: 634). Њихова репродукција је само имитирање, које може створити лажну слику да је ученик показао знање и умење, те Николић закључује да „да ту нема готово ничега од њихове самосталности и оригиналности” (Николић<sup>6</sup> 2012: 634).

Захтев за самосталношћу и активношћу ученика је и у средишту интегративних захтева. Нема репродуковања готових знања, већ се знања из различитих извора повезују у целину како би се решили конкретни животни проблеми. Реч је о већ поменутом интегративном захтеву за стицањем практичних знања који су условили „нарастање квантума знања и нова открића која реструктурирају постојећи систем” (Стакић 2023: 36). Због тога је да би се спровело интегративно повезивање значајно да се повезују садржаји који су интересантни ученици-

ма, садржаји који повезују њихова искуства и знања са стварним светом. Међутим, да би се то заиста остварило у пракси, неопходно је да ученик разуме суштину онога што учи у школи. То заступа и Николић истичући као функционални поступак у настави граматике *заснивање тежишта наставе на суштинским вредностима*, „на битним својствима и стилским функцијама језичких појава, а не на њиховим формалним и споредним обележјима” (Николић<sup>6</sup> 2012: 635). У непоштовању овог поступка видимо и један од разлога што ученици наставу граматике сматрају апстрактном и тешком. Нпр., учећи систем зависних реченица они напамет уче везнике као њихова обележја и препознавање одређених врста своде искључиво на њих, што доводи до грешке у ситуацијама када се један исти везник јавља као обележје различитих реченица. Оно што заправо доводи до грешке у претходно наведеном примеру јесте неразумеваше функције зависних реченица. Поред тога, разумевањем суштинских вредности језичких појава, по Николићу захтева да ученици буду мотивисани „изворним ситуацијама” а то се може постићи ако језичке појаве „посматрамо у животним и језичким околностима које су условиле њихово значење” (Николић<sup>6</sup> 2012: 635). Реч је о функционалном поступку *уважавања ситуационе условљености језичких појава*, којим се ученици упућују на све оне изворне ситуације у којима се оне јављају (в. Николић<sup>6</sup> 2012: 635). Тако се језик, тј. граматика повезује са самим животом и различитим облицима људске комуникације у којој се примењују правила која су достигла ниво аутоматизма или се у њима греша, али су те изворне ситуације било да се у њима примењује норма или се од ње одступа једнако прилике за учење.

Уважавањем ситуационе условљености језичких појава превазилазе се и уџбенички примери, они нису једини извори, што је, такође, у складу са захтевом интегративне наставе да су неопходни извори који превазилазе уџбенике (Лејк 1994). Поред тога, настава језика се повезује не само са наставом књижевности, већ и са свим другим наукама јер језички предлогачак може бити узет из њиховог предметног подручја, нпр., у литератури се промовишу поступци којима се правопис учи кроз наставу математике тако „што се текстуални задаци који представљају садржај учења у математици конципирају тако да садрже оне елементе правописа који се уче” (Стакић/Маричић 2019: 279). Весна Ломпар истиче да је повезивање садржаја ова два предмета „једна од најређе успостављаних корелација” (Ломпар 2020: 108), и наводи велики број конкретних примера како се класични задаци могу претворити у корелативне у петом разреду основне школе (в. Ломпар 2020).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> На пример, „преко осмишљеног низа именица које означавају различите геометријске појмове направити задатак којим се скреће пажња на то шта је различит критеријум, из угла различитих дисциплина” (Ломпар 2020: 111).



И функционални поступак повезивања знања о језику са комуникативним говором омогућава ситуирање језичких појава у контекст који је ученицима близак, нарочито ако је реч о примерима које они користе у својој свакодневној комуникацији, чиме се указује на „значај непосредне говорне праксе” (в. Николић<sup>6</sup> 2012: 639). Наставник може мотивисати ученике и тако што ће користити њихово искуство чиме се остварује и функционални поступак *подстицања израза животињим ситуацијама* (в. Николић<sup>6</sup> 2012: 635). У настави се могу користити задаци којима се знање о језику повезује са комуникативним говором. Рецимо, Николић на примеру упитних реченица показује како је за њихово разумевање важан „не само њен облик, већ пре свега извесност о томе ко ту реченицу изриче, коме је упућује, у којој ситуацији је изговара и *шша* помоћу ње жели да сазна” (Николић<sup>6</sup> 2012: 640). При томе се наставник може позивати и на лично искуство ученика, а могу се и упитне реченице пронаћи у књижевним текстовима. И у првом, и у другом случају потребно је да се разговара о поводима за њихово изрицање, јер су ове реченице „увек знаци појачане говорне акције” (Николић<sup>6</sup> 2012: 640). Наведеним поступцима се уважава лично искуство ученика и језичком градиву прилази „са доживљајне стране” (Николић<sup>6</sup> 2012: 641). Ови су функционални поступци у сагласности са промовисањем искуственог учења и учења које је усмерено на ученика за које се залажу аутори који су присталице интеграције (в. Ароусмит/Вуд 2015: 60). Повежимо то и са резултатима истраживања у коме су испитивана искуства ученика осмог разреда након примене интегрисане теме,<sup>2</sup> који су показали да су ученици који су могли да успоставе личну интеграцију између знања о садржају и свог животног искуства, позитивно вредновали интегративне садржаје (Ерландсон/Маквит 2001). Дакле, за успех у интегративном повезивању кључна је лична мотивација, буђење истраживачког духа, жеље за сазнањем и радозналости, а то су управо и неки од функционалних поступака за које се Николић залаже у настави граматики. Реч је о поступку *прилажења језичким појавама са доживљене стране*, као *огразу радозналости и тежње за сазнањем* и поступку *умножавања фледишта и ширења сазнајних видика* (в. Николић<sup>6</sup> 2012: 641), који су важни да би се реализовао поступак *превазилажења прекопознавања*, јер омогућавају да се сагледа богатство нашег језика, да се обухвате различити аспекти језичке појаве, да језик се доживи као *акција*, да се што пре превазиђе

<sup>2</sup> Интегрисана тема је обухватала друштвене науке (обухваћени су и књижевност и језик: група за читање је користила 12 различитих романа који имају еколошки конфликт као централну тему и прављена је листа речи животне средине) (в. (Ерландсон/Маквит 2001).

ниво препознавање и да се „одмах негују виши облици знања и умења: *применљивост и стваралаштво*” (Николић<sup>6</sup> 2012: 638).

Један од циљева интегративне наставе јесте применљивост знања, а Николићеви функционални поступци јесу управо *нетовање примене знања и умења и упућивање на практичне делатности* (Николић<sup>6</sup> 2012: 638, 642). Када је реч о неговању примењеног знања и умења, Николић упућује практичаре да „усмеравају ученике према *стилској функцији језичке појаве*” чиме би се знање из граматике ставило „у функцију тумачења текста (уметничког и популарног)” и уздигло „од препознавања и просте репродукције на ниво *умења и практичне примене*” (Николић<sup>6</sup> 2012: 638–639). На пример, током обраде народне бајке „Аждаја и царев син” ученици могу добити задатак да одреде који се глаголски облик најчешће користи у приповедању. Могу покушати да га у изабраним деловима бајке замене неким другим глаголским обликом и упореде шта се том променом постиже када је реч о утиску који се приповедањем постиже. И Николић у својој *Методици* приказује методички приступ овој бајци и наводи да се ученици упућују на глаголски облик који је најчешћи у приповедању како би преко примера уочили да приповедачки презент „ствара утисак да се догађаји дешавају сада и у непосредној близини” (Николић<sup>6</sup> 2012: 530). Ученици могу добити задатак да и сами саставе краћи текст у коме ће користити само приповедачки презент чиме се њихово теоријско знање о овом глаголском облику не само продубљује већ и подиже на ниво умења и практичне примене. Из наведеног примера се уочава да се настава граматике повезује са наставом књижевности што је у средишту следећих функционалних поступака које наводи Николић: 1. *повезивање наставу језика са доживљајем уметничког текста*; 2. *откривање стилске функције (изражајности) језичких појава*; 3. *коришћење уметничких доживљаја као подстицаја за учење језика*; 4. *откривање поетске функције језичког постојка*; 5. *указивање на драматичку сачињеност стилских изражајних средстава* (в. Николић<sup>6</sup> 2012: 636–637, 643–644).

*Повезивање наставе језика са доживљајем уметничког текста* Николић издваја као посебан функционални поступак јер уметнички доживљаји представљају подстицај за учење језика (в. Николић<sup>6</sup> 2012: 637). И овај се поступак темељи на уважавању *ситуационе условљености језичких појава*, што поново показује да су Николићеви функционални поступци повезани и да се надовезују један на други.<sup>3</sup> Његов захтев да

<sup>3</sup> Ваља истаћи да се овај поступак налази у основи бројних радова о интеграцији у којима се књижевни текст користи као полазиште интегративног приступа којим се остварује не само повезаност језика и књижевности, већ и књижевности са садржајима других предмета. У раду „Примена књижевног текста као полазишта интегративног



књижевни текстови буду познати ученицима је оправдан јер је потребно да се оствари рецепција, „тј. да они доживе она места у којима долази до изражаја стилска функција” језичке појаве (Николић<sup>6</sup> 2012: 636).<sup>4</sup> Тај функционални поступак је услов да се оствари и поступак *ошкривања изражајности језичких појава* у коме се „у оквиру доживљајне анализе текста” језичка појава открива, схвата и анализира (Николић<sup>6</sup> 2012: 636). И овај је поступак у складу са поставкама интегративног учења које укључује и мисли и осећања ученика (Вокер 1996: 2).

Са претходно наведеним поступцима повезује се поступак *ошкривања поетске функције језичког поступка* и поступак *указивања на граматичку сачињеност стилских изражајних средстава* (в. Николић<sup>6</sup> 2012: 643–644). И ови се поступци остварују коришћењем књижевних текстова као језичких предлога. Зорица Јоцић истиче експресивну функцију текста јер у њему „језичке јединице и појаве добијају [...] посебну изражајност, поред тога важно је „да ученик схвати како је нешто речено да би доживео лепоту и непоновљивост начина на који је текст изграђен” (Јоцић 2007: 73). Показаћемо то на примеру који наводи Николић. Наиме, он истиче да се у настави граматике могу обрађивати и стилске фигуре јер њихова изражајност није „у устаљеној форми, већ у новој и оригиналној примењености језичких елемената на којима форма почива” (Николић<sup>6</sup> 2012: 643). Поред тога, тим истим стилским фигурама ученици ће се поново враћати и на часовима књижевности, те је „наставно повезивање граматике са стилистиком само уважавање њихове природне везе” (Николић<sup>6</sup> 2012: 644). На повезаност граматике и стилистике указује и Иво Прањковић истичући да „стилске фигуре нису само стилистичке и/или реторичке појавности, него су и појавности еминентно граматичке нарави” (Прањковић 2007: 34). Такође, и Јелена Стевановић и Јадранка Милошевић истичу да настава „може бити ефикасна једино ако се инсистира на садејству језика и књижевности, јер је књижевно дело – као врхунски израз језичког стваралаштва, остварено језичко-стилским средствима, којима се изграђује и књижевни и језички укус ученика” (Стевановић/Милошевић 2019: 7). Препознајемо у овим ставовима оправданост Николићевих методичких тежњи да је потребно да стилске фигуре добију „одговарајући лингвистички опис и

---

приступа у настави у првом циклусу основног образовања и васпитања” (Стакић 2023) наведено је преко 20 методичких радова у којима је интегративно повезивање предмета који се уче у млађим разредима основне школе реализовано посредством књижевних текстова.

<sup>4</sup> На конкретном примеру текста Бранка Ђопића „Први дан у школи” Николић показује како се посредством уметничког доживљаја развија „радозналост за језик”, а граматички садржаји постају *конкретности, лажи и применљивости* (Николић<sup>6</sup> 2012: 637), што може бити од непосредне користи практичарима.

структурално тумачење” (Николић<sup>6</sup> 2012: 58), тј. да се са граматичког становишта може тумачити фигуративност језика (Николић<sup>6</sup> 2012: 809). Такви се методички поступци могу примењивати и у млађим разредима основне школе. Иако се у овом периоду „обрађују само две стилске фигуре: поређење у трећем и персонификација у четвртном разреду”, ученици се могу поступно уводити у „сагледавање њихове и стилогености и стилематичности кад год је то могуће” (Стакић 2021б: 366). На пример, у другом разреду током обраде народне песме „Санак иде низ улицу” („Санак иде низ улицу, / води децу за ручицу [...]”) ученицима се, без теоријског именовања стилске фигуре, може објаснити да је сан оживљен тако што су му приписане особине живог бића (човека). Они се могу подсетити на песничке слике из претходног, првог разреда у којима се јављала иста фигура (персонификација) и подстакнути да покушају да оживе сан тако што ће му приписати неку нову радњу која је својствена човеку. Тиме би се, тражењем адекватних глагола, поред богаћења лексичког фонда (нпр.: сан жури, шрчи, шрчкара, хода, корача, жури, скакуће и сл.) настава књижевности повезала са наставом граматике јер глаголе као врсту речи ученици упознају управо у другом разреду (в. Правилник 2018).<sup>5</sup> Текст ове успаванке се може узети за језички предлогачак и када се обрађују глаголи, јер „да би се постигла корелација током обраде глагола, није довољно само узети одломак из књижевног текста за језички предлогачак, већ је потребно и разговарати о њему, анализирати га (Стакић 2021в: 439). Реч је о понављању садржаја у различитом контексту, а у литератури о интегративној настави се истиче да се понављањем садржаја у различитим контекстима постиже виши нивои самоефикасности (Макмат и др. 2010). Значај понављања истиче и Николић јер као функционалне поступке истиче и *умесна и системска вежбања* (в. Николић<sup>6</sup> 2012: 637) и *правовисне и стилске вежбе* (в. Николић<sup>6</sup> 2012: 639). И овим се поступцима превазилази унутарпредметна диференцијација јер се примењују и на часовима из књижевности, те Николић истиче да се знање из граматике ставља „у функцију тумачења текста (уметничког и популарног), те се оно уздиже од препознавања и просте репродукције на ниво умења и практичне примене” (Николић<sup>6</sup> 2012: 639). Може се радити и на вишим нивоима знања, попут стваралачке примене, што је у складу са захтевима савремене интегративне наставе да се ученици баве аутентичним стварима које су изазов и за ученика и за друштво (Бојд 2013: 6). Рецимо, они могу добити задатак да истражују књижев-

<sup>5</sup> Већ од четвртог разреда основне школе у такво тумачење може се укључити и синтакса јер ученици упознају реченичне чланове (в. Правилник 2019б), па пренесено значење могу повезати са начином на који речи реализују своју функцију у структури реченице.

но стваралаштво неког аутора и проналазе у њему стилске фигуре, тј. да направе речник стилских фигура, што може представљати изазов за њих. Ученицима ваља омогућити да предузму акцију и направе нешто са знањем, а да то није писање извештавање или израда презентације (Бојд 2013: 7). Такав би задатак представљао креативан изазов за ученике, као што креативни изазов може представљати и израда илустрације за неку језичку појаву.

*Коришћење илустрација у настави граматике* Николић издваја као посебан функционални поступак (в. Николић<sup>6</sup> 2012: 645). Имајући у виду њихов значај у настави граматике, он им у својој *Методици* посвећује и посебно разматрање (в. Николић<sup>6</sup> 2012: 673–693), где између осталог наводи да оне „стимулишу лакше схватање и дуже памћење“, да цртеж ученике „упућује да сагледају градиво из новог угла“, да „слика отвара нов простор за мишљење“ и друго (Николић<sup>6</sup> 2012: 674). Значај илустрација у настави српског језика и књижевности истакнут је и у литератури (в. Вучковић, 2014; Лалић Вучетић/Шева 2021; Петровић, 2021).<sup>6</sup> Љиљана Вучковић истиче да се у настави између књижевне и ликовне уметности подразумева корелација и наглашава значај илустрација у рецепцији књижевноуметничког текста (Вучковић 2014: 397). Њихову примену разматра и Вања Петровић и уз позивање на ауторе (Мејер/Маса 2003, према: Петровић 2021) указује на то да „ваљана комбинација садржаја ових двају медија ученике може подстицати на студираније приступање проблему којим се баве, омогућити им да о једном садржају промишљају из више перспектива, надahнути их на плодотворније мисаоне радње [...]“ (Петровић 2021: 134). За нас је овај став значајан јер се промишљање о једном садржају из више перспектива може проширити на промишљање о једној заједничкој теми из више перспектива, тј. из перспектива различитих предмета, а то је оно на чему се инсистира у интегративној настави. У том контексту илустрације су корисне, али се слажемо са Николићем „да су оне само један вид очигледности који наставу граматике може побољшати само онда када је она у основи добра“, као и да их у наставној пракси ваља користи „удружене са многим другим функционалним поступцима“ (Николић<sup>6</sup> 2012: 693). Тиме се и још једном потврђује да се функционални поступци у настави граматике за које се залаже Николић међусобно удружују да би се изградио јединствен методички систем који омогућава да се језичка поја-

<sup>6</sup> У методичкој литератури су дати примери и коришћења стрипа у настави синтаксе и истакнуте његове предности као *визуелној приповедања* (Петровачки/Савић 2012: 13), као и то да он „доприноси функционалности стеченог знања у области усвајања граматичких садржаја“ (Стојановић и др. 2017: 332).

ва сагледа у целини и да се обухвате различити аспекти њених бројних, конкретних испољавања.

### Закључак

Ваља истаћи да се Милија Николић у својој „Методици наставе српског језика и књижевности” није посебно теоријски бавио образлагањем појма *интерпретације* и *интерпретивне наставе*, али да је његова методичка теорија усмерена ка проналажењу и успостављању не само унутарпредметних веза већ и повезивањем садржаја предмета матерњи језик са животним искуством ученика, а такође, и повезивањем наставе књижевности, нарочито у процесу интерпретације књижевних дела, са предметним областима бројних наука и научних дисциплина. Када је реч о настави језика, функционални поступци у настави граматике Милије Николића одговарају захтевима интегративне наставе јер представљају компоненте јединственог методичког система који подржава процес учења којим се обједињују знања која потичу из различитих извора, попут књижевности, непосредне говорне праксе и самог живота. Циљ таквог учења је стицање целовитог језичког знања, у коме се језичке појаве сагледавају и изучавају у контексту своје употребе која обухвата како њихову практичну тако и стилску функцију. Граматика таквим приступом бива лишена апстрактности коју носи теоријско дефинисање, јер ученици језик сагледавају као акцију у свој сложености и богатству конкретних испољавања. Таквим се методичким поступцима негује и примењено знање и умење, подстиче истраживање и критички однос према негативним појавама у језику које урушавају норму. Поред тога, ученици се стално подстичу и мотивишу упућивањем на различите изворе да са доживљајне стране приђу језичким појавама, а нарочито се у уметничким доживљајима након читања књижевних текстова виде „подстицаји за учење језика” (Николић<sup>6</sup> 2012: 637). Тиме се чврсто међусобно повезују настава језика и настава књижевности, и подстиче радозналост ученика, шире њихови сазнајни видици и негује стваралачки однос према језику јер се не копира форма уџбеничких примера и модела које пружа наставник. Закључићемо да Милија Николића у средиште свог методичког приступа граматички ставља и ученика и језик, њихови динамизми се укрштају, ученик у сталној акцији открива динамичну природу језика, сагледава његову целовитост и сложеност, и при томе користи знања и искуства која потичу из различитих извора.

## ЛИТЕРАТУРА

- Ароусмит/Вуд 2015:** S. Arrowsmith, B. E. Wood, Curriculum integration in New Zealand secondary schools: Lessons learned from four "early adopter" schools, *Set: Research Information for Teachers*, 1, 58–66. <http://dx.doi.org/10.18296/set.0009>
- Бадли 1986:** K. R. Badley, "Integration" and "The Integration of Faith and Learning", [Unpublished doctoral dissertation], Vancouver, University of British Columbia
- Бин 1993:** J. A. Beane, Problems and Possibilities for an Integrative Curriculum, *Middle School Journal*, 25(1), 18–23.
- Бин 1995:** J. A. Beane, Curriculum Integration and The Disciplines of Knowledge, *Phi Delta Kappan*, 76(8), 616–622.
- Белић 1998:** А. Белић, *Ојшћа линџисџика: О језичкој љприологи и језичком раз-виџку*, књига I и II [приређивач М. Ивић]. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Бојд 2013:** S. Boyd, Student inquiry and curriculum integration: Ways of learning for the 21st century? (Part B), *SET: Research Information for Teachers*, 1, 3–11, <https://doi.org/10.18296/set.0362>
- Бојд/Хипкинс 2012:** S. Boyd, R. Hipkins, Student inquiry and curriculum integration: Shared origins and points of difference (Part A). *Set: Research Information for Teachers*, 3, 15–23. <https://doi.org/10.18296/set.0386>
- Вокер 1995:** D. Walker, Integrative Education, *Research Roundup*. 12(1), 1–4. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED390141.pdf>>. 1. 09. 2023.
- Вокер 1996:** D. Walker, Integrative Education: Empowering Students To Learn, *Oregon School Study Council*, 40/1. Eugene, Oregon: Oregon School Study Council. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408662.pdf>>. 24. 09. 2023.
- Вучковић 2014:** Д. Вучковић, О илустрацији у основношколској настави књижевности, у: В. Јовановић, Т. Росић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, пос. изд. књ. 18, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 397–411.
- Ерландсон/Маквит 2001:** C. Erlandson, J. McVittie, Student Voices on Integrative Curriculum, *Middle School Journal*, 33(2), 28–36.
- Зобеница/Стипанчевић 2018:** Н. Зобеница, А. Стипанчевић, Интегративна настава за интегрисано друштво: планирање, организација и реализација иновативног модела наставе, *Зборник радова Филозофској факултета*, XLVIII(2), 299–315, DOI:10.5937/ZRFFP48-17449
- Јоцић 2007:** З. Јоцић, *Језичко стваралаштво ученика у настави драматике*, Београд: Учитељски факултет, Универзитет у Београду.
- Крес 2008:** G. Kress, Meaning and Learning in a World of Instability and Multiplicity, *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 253–266. <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9070-2>
- Лалић Вучетић/Шева 2021:** Н. Лалић Вучетић, Н. Шева, Однос текста и илустрације: перспектива илустратора и учитеља, *Иновације у настави*, XXXIV(1), 44–62. doi: 10.5937/inovacije2101044L

- Лејк 1994:** K. Lake, Integrated Curriculum, *School Improvement Research*, Series VIII, 1993-94. Office of Educational Research and Improvement (OERI), U.S. Department of Education, 50–65. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370246.pdf>. 20. 09. 2023.
- Ломпар 2020:** В. Ломпар, Примери корелација у настави: српски језик — математика, *Књижевности и језик*, 67(1), 107–117. <https://doi.org/10.18485/kij.2020.67.1.9>
- Мејер/Маса 2003:** R. Mayer, L. Massa, Three Facets of Visual and Verbal Learners: Cognitive Ability, Cognitive Style, and Learning Preference, *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 833–846.
- Макмат и др. 2010:** S. MacMath, J. J. Roberts, J. Wallace, X. Chi, Curriculum Integration and At-Risk Students: a Canadian Case Study Examining Student Learning and Motivation, *British Journal of Special Education*, 37(2), 87–94. DOI:10.1111/J.1467-8578.2009.00454.X
- Милатовић<sup>2</sup> 2013:** В. Милатовић, *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*, Београд: Учитељски факултет.
- Мркаљ 2010:** З. Мркаљ, Појам корелације у методици наставе, *Методички видици*, 1(1), 47–55.
- Муљукoва 2019:** Н. К. Муљукoва, Роль интегрированного урока русского языка в начальной школе, в: Е. И. Кузьмин, А. В. Паршакова, А. Н. Икрамов, Н. М. Петрухина (состав.), *Многоязычие, русский язык, открытое образование и чтение в глобальном информационном обществе*, Москва: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 260–265.
- Николић<sup>6</sup> 2012:** М. Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.
- Палмер 1991:** J. Palmer, Planning Wheels Turn Curriculum Around, *Educational Leadership*, 49/2, 57–60.
- Петровачки/Савић 2012:** Љ. Петровачки, М. Савић, Стрип у настави граматике српског језика, *Методички видици*, 3, 11–28.
- Петровић 2021:** В. Петровић, Хумористичне илустрације у настави правописа и језичке културе (на примеру пројекта Сизифова борба за српски језик и правопис Бојана Јокановића), *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лейосавићу*, књига 16, 131–144.
- Правилник 2018:** Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања, Београд: Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, број 16/2018.
- Правилник 2019а:** Правилник о програму наставе и учења за осми разред основног образовања и васпитања, Београд: Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, број 11/2019.
- Правилник 2019б:** Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања, Београд: Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, број 11/2019.
- Прањковић 2007:** I. Pranjković, Stilske figure i gramatika, u: K. Bagić (ur.), *Jezik književnosti i književni ideologemi*, Zbornik radova 35. seminara Zagrebačke slavističke škole, Zagreb: Disput, 27–35.



- Росандић 1986:** D. Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Стакић 2021а:** М. Стакић, Микропланирање интегративног приступа у настави српског језика, *Бастина*, 31(55), 15–29. doi: 10.5937/bastina31-33229
- Стакић 2021б:** М. Стакић, Стилске фигуре у наставним програмима за српски језик у млађим разредима основне школе, *Настава и васпитање*, 70(3), 351–371. <https://doi.org/10.5937/nasvas2103351S>
- Стакић 2021в:** М. Стакић, Обрада глагола у млађим разредима основне школе, *Књижевности и језик*, LXVIII(2), 433–446. <https://doi.org/10.18485/kij.2021.68.2.13>
- Стакић 2023:** М. Стакић, Примена књижевног текста као полазишта интегративног приступа у настави у првом циклусу основног образовања и васпитања, *Иновације у настави*, XXXVI(2), 35–47. DOI: 10.5937/inovacije2302035S
- Стакић/Маричић 2019:** М. Стакић, С. Маричић, Учење правописа кроз математику, у: М. Лончар-Вујновић (ур.), Међународни тематски зборник *Наука без граница 2: 3. Приступ у образовању (Science Beyond Boundaries II: 3. EDUCATIONAL APPROACHES)*, Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини, 273–287.
- Стевановић/Милошевић 2019:** Ј. Стевановић, Ј. Милошевић, *Лексичко-семантичке особености у делима српских писаца и настава српског језика и књижевности*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Стојановић и др. 2017:** Б. Стојановић, Д. Мишић, З. Цветковић, Стрип у настави језика и књижевности у млађим разредима основне школе – методичке могућности, *Зборник радова Филозофског факултета*, XLVII(2), 317–336.
- Фогарти 1991:** R. Fogarty, Ten Ways to Integrate Curriculum, *Educational Leadership*, 49(2), 61.
- Хамфриз и др. 1981:** A. Humphreys, T. Post, A. Ellis, *Interdisciplinary Methods: A Thematic Approach*. Santa Monica, CA: Goodyear Publishing.
- Харел 2010:** P. E. Harrell, Teaching an Integrated Science Curriculum: Linking Teacher Knowledge and Teaching Assignments, *Issues in Teacher Education*, 19(1), 145–165.
- Шумејкер 1989:** B. J. E. Shoemaker, *Integrative Education: A Curriculum for the Twenty-First Century*, Oregon School Study Council 33/2, Eugene, Oregon: Oregon School Study Council.

Mirjana M. Stakić

FUNCTIONAL PROCEDURES IN GRAMMAR TEACHING DEVELOPED  
BY MILIJA NIKOLIĆ AS A STARTING POINT IN MODERN  
INTEGRATIVE LEARNING

Summary

Milija Nikolić presented 22 functional procedures to be used in grammar teaching in his book *Teaching Methods of Serbian Language and Literature*. In the paper, each of them is analyzed from the aspect of the requirements of modern integrative learning, which is based on a holistic worldview and integration of knowledge into a whole. The analysis results show that the functional procedures in grammar teaching build on each other in order to support the acquisition of comprehensive knowledge of language. They are components of a unique methodological system that promotes a learning process which combines and integrates knowledge from different sources. Grammar teaching and literature teaching are closely linked, and language is approached as a system in which no linguistic phenomenon is studied in isolation from the context of its use. Language is seen as action, instead of abstraction, which makes it possible to achieve the level of skill and practical application. Students' curiosity, their desire to learn, independence, research, as well as a creative approach toward language are encouraged, which is in line with the modern imperative of self-directed learning. The conclusion is that the functional procedures of Professor Milija Nikolić in grammar teaching fully support the requirements of integrative learning.

**Keywords:** integration, teaching methods of Serbian language and literature, methodological procedures in grammar teaching, Milija Nikolić, grammar teaching, Serbian language.