

МАЈА М. ДИМИТРИЈЕВИЋ*
ВИОЛЕТА П. ЈОВАНОВИЋ
Факултет педагошких наука
Универзитета у Крагујевцу
Јагодина

СВЕТ ЗНАКОВА МИЛИЈЕ НИКОЛИЋА

У раду се разматра улога и значај интерпретације књижевног текста у методичким уџбеницима и приручницима проф. Милије Николића у процесу заснивања и напретка модерне наставе српског језика и књижевности. Методичка мисао и деловање проф. Николића усмерени су на одбрану методике као примењене науке која има чврсто методолошко упориште. Он је први освестио како се књижевни текст *чиља* на писмен начин – а то је *чиљање* засновано на савременим књижевним теоријама уз примену одговарајуће методолошке концепције.

Циљ рада јесте да покаже како су књижевне интерпретације проф. Милије Николића не само научно и методолошки засноване и поуздане него су и изузетно важан сегмент једног целовитог методичког система који би се могао одредити и као свет посебно успостављених методичких знакова. У том свету сви су елементи свестрано и детаљно размотрени, саусловљени и складно повезани. Отуда су примери проучавања књижевних дела из методичке литературе проф. Николића подстицајни и употребљиви и у савременом контексту наставе књижевности, али истовремено функционишу и као модели захвални за прилагођавање различитим школским и универзитетским нивоима.

Кључне речи: Милија Николић, методика наставе, наставна методологија, књижевни текст, интерпретација.

Методичка мисао професора Милије Николића пресудно је утицала на заснивање и напредак модерне наставе српског језика и књижевности.¹ Интерпретација књижевног дела у његовим методичким

* maja0205@gmail.com

¹ „Методику наставе српског језика и књижевности на Филолошком факултету засновали су у другој половини 20. века проф. др Милија Николић и проф. др Милорад Дешић, а током вишедеценијског рада ова научна дисциплина се развијала и унапређивала захваљујући научном и наставном раду универзитетских професора и врских методичара: проф. др Љиљане Бајић, проф. др Зоне Мркаљ, проф. др Драгане Вељковић Станковић и проф. др Вељка Брборића. Проф. др Милија Николић поставља темељ изучавања методике као базичне научне и наставне области на Универзитету у Београду. Његова књига *Методика наставе српског језика и књижевности* је и данас уџбеник

уџбеницима и приручницима рефлектује методолошки плуралитет, а тако умножена истраживачка гледишта омогућила су да се отворе нови сазнајни путеви и актуализује књижевни текст у наставним околностима. „Интеракција разних гледишта” резултира и тиме „да се често не препознаје који метод кад почиње, како се спаја са другима и где се искључује” (Николић 1975: 7) јер „књижевна уметност захвата *интегрални живот* и преструктурира га у нови вид реалности не придржавајући се притом оних крутих граница којима је свет *исцарцелисан* на научне области” (Николић 1975: 4). Инсистирајући на научно и методолошки заснованој настави књижевности и садржајној, слојевитој и структурисаној интерпретацији текста уместо симплификованог разговора поводом текста, проф. Николић је први освестио *читање* књижевног дела у настави на писмен начин. Његови методички прилози настави књижевности представљају изузетно важне елементе система који функционише као свет посебно успостављених, саусловљених и складно повезаних методичких знакова.

У вези са стручном и вредносном селекцијом у настави матерњег језика и књижевности Милија Николић (1996: 106) истиче колико су за наставу књижевности „посебно значајне многе *ситнице*, детаљи и нијансе, који се само на први поглед чине безначајним, али су битни, често и пресудни за језичку и стилску вредност дела”. Ту се сам „*писац* *појављује као најбољи методичар*, као узор од кога наставник може и треба стално да учи” (Николић 1975: 6). Због тога „школска обрада књижевног дела не робује априорном и шаблонизираном систему”, већ је то *дијалектичко тумачење* са креативном компонентом засновано на *флексибилној методологији* и *принципу адекватације* (Николић 1975: 7–9).

Овом приликом се задржавамо на одабраним појединостима интерпретативних концепата проф. Николића објављеним у распону од средине 60-их до пред крај 90-их година прошлог века који, без обзира на све промене у наставном контексту, показују својеврсну методичку проницљивост и визионарство, тако да са минималним прилагођавањима могу да функционишу и као модел методичког приступа примерен настави књижевности у млађим разредима основне школе.

Школске обраде и интерпретације текста, понајвише поетског, често се завршавају на томе да се дође до елементарних слика, да се оне препричају, али да се не анализирају и тако се не допре до „исходишта њихове естетичке сугестије”, а самим тим ни до вредности читаве песме (в. Николић 1975: 11). Поводом тумачења дескриптивне поезије

из којег студенти стичу важна знања о овој значајној научној дисциплини” (Станковић Шошо/Илић 2020: 134–135).

(на примеру песме „У позну јесен” Војислава Илића)² Милија Николић (1975: 13–14) истиче важност двосмерности поетских слика: интеракцију чулне дражи и њеног менталног одјека, импресије и експресије, повезаност пејзажа и душевног стања лирског субјекта. Важан знак за интерпретатора управо је емоционално зближавање и идентификовање читаоца са лирским субјектом (в. Николић 1975: 18)³ јер је тај процес поистовећивања обележен повезивањем персоналних релација. Наглашено је и како „читалац несвесно тежи да у хијерархији граматичких лица заузме што вишу персоналну позицију и да то „има врло продуктивну естетичку функцију у књижевној уметности” [...] „и при стварању и при читању уметничког текста” (Николић 1975: 28).

Упућивање на стихове, мотиве, осећања у раније обрађеним песмама истог песника, истицање сродних слика и појединости – добра је мотивациона секвенца за обраду нове лирске песме. Издвајањем звучних и визуелних сензација, анафорских делова стиха, фокусирањем на стилогене и значењске функције појединих облика речи – открива се на који начин песник, односно лирски субјект успоставља акустичко-визуелну комуникацију са читаоцем. Искуства из школске праксе потврђују да кроз тако осмишљен методички простор без већих интерпретативних проблема могу да се крећу и ученици млађих разреда основне школе.⁴

У намери да додатно укажемо на актуелност теоријско-методичких интерпретација проф. Милије Николића, посебну пажњу посветићемо обради басне и приче за децу у основној школи.⁵

„Ученици воле *интелектуалну игру* коју им, у виду проблема, намеће басна. Они се стваралачки *афирмишу* у проналажењу *паралела* између згода у басни и онога што се дешава у људском друштву” [...] „јер су засноване на најуниверзалнијем начину стицања знања – на непосредном *учењу из природе*” (Николић 1996: 199). Посебно се издваја функционална сврха басне и „развијање менталних и рецепцијских способности: *зајажњања, машињања, уживљавања, асоцирања, поређења,*

² У програмским садржајима за предмет Српски језик у четвртом разреду основне школе налази се песма „Јесен” Војислава Илића.

³ Такво сензорно-емоционално прожимање у тумачењу обезбеђује „прелазак емоционалног потенцијала из пејзажног у духовни контекст” (Николић 1975: 15).

⁴ „Пожељно је покатакд рећи ученицима да *жмуре* док наставник чита уметнички текст (унутрашња, естетичка очигледност), да се што удобније наслоне на клупу и да забораве да су у учионици. На тај начин се отклањају многи спољашњи утисци који *омећају* преношење у естетичку стварност, интензивније се актуелизују поетске слике и постиже вестраније *поистовећивање* са песником и ликовима” (Николић 1992: 447–448).

⁵ Издвојени су примери наставне интерпретације Езопове басне „Гавран и лисица” (у књизи *Наставни принципи и књижевне интерпретације*, објављене 1996. године у едицији Школски час) и приче „Босоноги и небо” Бране Црнчевића (из књиге *У свешу знакова*, издање из 1980. године).

закључивања, доказивања, расирављања...” као и то „да свака басна садржи више порука” (Николић 1996: 200–201). Разоткривање алегорије, као важан поступак у тумачењу басне у млађим разредима основне школе (уп. Милатовић 2011: 304–305), постиже се управо кроз ситуационе разговоре, тражење и проналажење аналогije са животом, навођење примера из искуства којима се догађаји, поступци и речи транспонују из животињског у људски свет. Понуђене су алтернативне могућности за мотивациони сегмент часа, односно две варијанте подстицања радозналости како би се што економичније најпре постигла а затим и одржала радна динамика. У емоционално-интелектуалној припреми за тумачење Езопове басне⁶ предлаже се подсећање на прочитане басне и њихова кључна идејна места или разговор о особинама животиња који ће ученике навести да се присете и казују низове поређења у која су укључене сличности са особинама људи.

Специфичност у теоријско-методичком интерпретирању текста и оно по чему се те интерпретације проф. Милије Николића препознају и разликују јесте стално присутна доживљајна раван и елементи искуственог и проблемског приступа у формулацији радних упутстава. Чак је и најмлађе ученике могуће позиционирати у координатној мрежи утисака и доживљаја изазваних текстом управо захваљујући овом посебном типу сарадничких императива и просторних одредница: „Замислите да сте *врло близу* гаврана и лисице, ту поред самог дрвета, па гледате час горе гаврана, час доле у лисицу. [...] Ослушните и запамтите шта лисица *казује* гаврану” (Николић 1996: 203). Са тим је у вези и разговор о утисцима (казивање читалачких доживљаја) као „увод у праву (истраживачку) анализу” једног књижевног дела (Николић 1996: 204). Извесно је и проверљиво у наставној пракси да ће ученици од првог до четвртог разреда готово непогрешиво свој доживљај образлагати одговарајућим сегментом текста када саопштавају по чему ће памтити неку причу или песму и чиме је она посебно привукла њихову пажњу, шта их је у њој изненадило или зачудило; који књижевни лик им је симпатичан а који одбојан и због чега; какав су крај приче очекивали и да ли су задовољни одређеним завршетком; који догађај, које или чије речи/поступци су

⁶ Народна басна „Лисица и гавран” у претходном програмском циклусу обрађивана је у другом разреду, а према реформисаном програму заступљена је у читанкама за први разред основне школе. Сходно таквом померању, могло би се закључити да је интерпретативна поставка проф. Николића доста сложена за наведени узраст. Приређивачи читаначких текстова, с обзиром на ученичке узрасне капацитете за самостални рад у савременој наставној пракси, обазриво конципирају методичку апаратуру у покушају да најмлађе ученике анимирају разноврсним задацима, а да притом не одустану од смислене и методички утемељене интерпретације књижевног текста (уп. Димитријевић 2019: 34–35, читаначка апаратура уз народну басну „Лисица и гавран”).

их навели на размишљање и о чему су тада размишљали (уп. Николић 1996: 204). Инсистирање на стилском гледишту и препознавању нијанси у значењу речи на том узрасту доноси ученицима занимљива језичка мини-открића (нпр. када се тражи да пронађу синониме за речи *ујраби-ти* и *дочепати* како би из моралне визуре проценили поступке јунака басне о гаврану и лисици).

Чак би и само одабрани пасажии слојевите интерпретације басне „Гавран и лисица” били довољни да се данашњи ученици заинтригирају за препознавање и издвајање особина ликова и разматрање основних узрока њихових поступака, долазећи тако и до неких важних истина које су им донекле већ искуствено познате. Актуализују се и важна животно-практична упутства, што уз естетске вредности ученицима доноси едукативну и емоционалну добробит – освешћују да је оно што се чита и о чему се разговара на часовима српског језика на специфичан начин повезано са њиховим животом, са светом коме припадају, али и са оним о чему маштају, чему теже, што прижељкују или чега се плаше.

Значајна смерница коју проналазимо у интерпретацији басне „Гавран и лисица” а применљива је и на остала наставна тумачења јесте да се поруке спознају и формулишу током разговора, кроз проблемске ситуације, на основу поступака, говора и особина ликова. Оне се не остављају за крај часа да би се формално попунио дидактички шаблон. Тада их је потребно сакупити и још једном истаћи како би послужиле за нове задатке од којих се предлаже „импровизирана сценска игра” (Николић 1996: 208) са конструктивним захтевом да се неуправни говор преведе у реплике којима се гради дијалог ликова, уз оживљавање ликова покретима, емоционалним нијансирањем њихових речи уз минималну а ефектну употребу сценских реквизита доступних у учионици.

У интерпретацијама које је приредио проф. Николић уочљива је припремна фаза као предуслов за успешно обављање задатака, било да је реч о сасвим кратком драматизовању у учионици или нешто захтевнијем домаћем задатку. То су прецизна упутства и преглед идеја које усмеравају ученике, покрећу стваралачки процес и оригинална решења. Нарочито је ученицима млађег узраста потребна таква врста усмерења и подршке. Резултати њиховог рада много су квалитетнији и боље обликовани него кад добијају само обичан и штур захтев да измене крај басне/приче, иако то привидно оставља више слободе за креацију.

У методичком приступу причи за децу „Босоноги и небо” као један од значајних образовних, односно практичних циљева постављена је свестранија обрада lika Босоногoг кроз уочавање његових поступака, процену осећања, понашања и истицање особина (в. Николић 1980: 152). „Поједине сцене, ситуације, ликови, описи, душевна стања, форме приповедања, елементарне слике и сва друга експресивна места у

тексту траже да се према њима, као битним уметничким чиниоцима и вредностима, усклади и одговарајући сплет гледишта и аналитичких поступака, па да се на основу тога планира и најпогоднији начин обраде књижевног дела као целине” (1975: 6). У домену васпитности, потцртава се идејна суштина приче повезана са духовитим маштањима главног јунака којима он превазилази ограничене и дечје и људске моћи и разоткрива своју уметничку природу. Управо је због тога неопходно да се функционализација наставних садржаја одвија упоредо са критичким и иманентним приступањем пре свега књижевноуметничком тексту, а томе би допринели осмишљени разговори о идејном слоју и истицање естетске компоненте уместо задржавања на нивоу препознавања осиромашених поука (в. Мркаљ 2022: 5).

Босоноги је налик свевременом казивачу бајки који хоће да изненади, одушеви, изазове чуђење и радозналост, па његове лагарије треба разумети као насушну потребу да се оплемени груба стварност, а не као намеру да се неко повреди или да му се учини пакост (в. Николић 1980: 152, 156–157). Истичемо и препоруку којом се ученици као читаоци и тумачи уз усмерење наставника задржавају у доживљајном приповедном контексту тако што за скицу плана приче, који ће послужити и за препричавање и за интерпретацију, бирају реченице из самог текста, узимајући позицију и гледиште књижевног лика (нпр.: уместо Босоноги је запалио море / Босоноги је пољубио небо – Запалио сам море! / Пољубио сам небо! (уп. Николић 1980: 153).

Уз методички нацрт о причи „Босоноги и небо”, проф. Николић напомиње да се прича обрађује дијалошким методом на два школска часа у основној школи, без прецизног податка о узрасту. У ранијим наставним плановима, као и у најновијем реформисаном програму наставе и учења овај текст је предвиђен за обраду у четвртном разреду. Могло би се у први мах учинити да је проф. Николић предвидео и осмислио превише сложен модел тумачења приче, заснован на доживљајном и проблемском приступу и да данашњи четвртаци углавном нису оспособљени за такву „истраживачку оријентацију ученичке пажње” (Николић 1980: 155). С друге стране, он истиче како „не треба имати предрасуду да млади ученици (8–12 година) нису способни за такве мисаоне операције” и наглашава изузетно важно запажање за наставу српског језика, пре свега на релацији учитељ – ученик млађег школског узраста: правилно усмеравање ученичке мисаоне активности довешће до исправних закључака и оцена чак и када ученици не владају теоријским сазнањима (уп. Николић 1980: 155).

Интерпретативна вештина којом се тумачи лик Босоногог посебно је очигледна када се из проблемске перспективе осветљава узрочно-последична веза између тешких материјалних услова у којима јунак ове

приче живи и његове живе и интензивне маште. То је један у низу репрезентативних примера умрежавања одређених наративних сигнала, особина и поступака књижевног лика и идејног сплета у методичкој обради књижевног текста. На сличан начин се интерпретатори упућују на слободно кретање кроз текст, односно на прихватање плана текста као основе која доприноси прегледности и асоцијативности, на здруживање појединости које су сродне и заправо су део истог интерпретативног мими-комплекса иако су просторно удаљене (в. Николић 1980: 156).

Још у својим најранијим методичким радовима проф. Милија Николић је указивао на важност унутарпредметног повезивања и ефикасност вежбања у којима се истражују експресивност, емоционалне и говорне реакције јунака уз аргументацију засновану на одговарајућим фрагментима текста. Наводимо пример из приче за децу „Босоноги и небо” који може да послужи као изузетно користан и продуктиван методички модел јер од ученика захтева мисаоно ангажовање и трагање за адекватним приповедним секвенцама.⁷

- *Чудна измишљотина* (духовита лагарија): „Децо, да ли знате да дрвеће ноћу не остаје на истом месту, дрвеће устаје и шета, а тек пред зору се свако дрво врати на своје место.”
- *Снажна неверица*: „Лажеш – рекао је брат ширећи очи од неверице.”
- *Још већа смелост Босоногиоги* (он чак предлаже проверу): „А ви останите целу ноћ будни па гледајте.”
- *Ујорна радозналост*: Деца су сву ноћ на смену посматрала дуд, а он се није померио.
- *Врхунац снажливости*: „Ваш дуд је болестан. Он се не креће. Има још само четири дрвета у граду која се не крећу. Болест,

⁷ Сродан пример проналазимо у методичким предлозима за лексичко-семантичке вежбе у вези са богаћењем речника кроз откривање осећања и расположења уметничких ликова. Као језички предлог послужила је Кочићева приповетка „Јаблан”, а ученици су упућени „да детаљно прате емоционалну динамику Лује и других ликова те да при томе забележе и примерима поткрепе сва њихова осећања” (Николић 192: 569–560). Текст приповетке нудио је могућност да се издвоји читав низ осећања: љубав, понос, презир, узбуђење, радозналост, страх, стрепња, радост итд. „Овакво просто именовање осећања без покушаја да им се да ближи и одређени субјективни израз и обележје претежно одговара млађим ученицима” (1965: 5). Међутим, ученицима млађих разреда основне школе потребна је додатна помоћ и извесна адаптација захтева како би успешно урадили такав тип задатка, али је исто тако неопходан континуиран рад на њиховом активном вокабулару, који неизоставно обухвата и речник осећања. У том смислу могу бити корисна и семиотска вежбања „за пуно доживљавање и дубље схватање неког књижевног лика” на основу „чињања изразних покрета и психогене симптоматике” (Николић 1992: 130).

ето то је то!" „Рекао нам је још и да ће се наш дуд једног дана срушити. Толико је болестан."

- *Несћанак сваке неверице*: „Брат и ја смо од тога дана једнако обилазили дуд, страхујући да се не сруши на нас" (в. Николић 1980: 157–158).

Методички прихватљив приступ књижевном лику који заузима доминантно место у приповедној структури, што је и најављено истицањем у самом наслову приче, заправо је мозаичко слагање информација о лику које ученици сукцесивно прикупљају јер су вођени кроз проблемско и доживљајно тумачење фабуле. На тај начин је могуће поступцима и говорној идентификацији лако придружити особине, а на основу свега побројаног и умреженог остварити генерализацију која ће обухватити сличност између Босоног и уметника, односно приповедача; потребу да се слушају необичне и несвакидашње приче; однос између злонамерних лажи и промућурних маштовитих измишљања (уп. Николић 1980: 160). Босоноги је и сналажљив и оштроуман, духовито и виспрено проналази убедљива оправдања за своје *беле лажи*, „понајпре тако што за сваку чудну појаву измишља и њене узроке и последице [...] онда његове лагарије добијају привид истинитости" (в. Николић 1980: 157, 158).⁸

Црнковићева прича приводи се крају следећим закључком: *Без Босоног свей уойише не би био занимљив*. Ако то преведемо на план методичких поступака на наставном часу, постаје јасно да ће без поуздане интерпретације текста изостати његов методички потенцијал. Занимљивост часа књижевности и радозналост најмлађих ученика увек подразумевају и промишљено тумачење уз методски адекватно организоване припремне нацрте. Када су интелектуално изазвани да размишљају, образлажу, повезују узроке и последице, закључују на основу сопственог искуства – данашњи десетогодишњаци се показују као добри сарадници, спремни и расположени да допринесу тумачењу *добре и привлачне приче*.

С друге стране, само на основу неколико смерница за тумачење једног лика у једној наставној интерпретацији проф. Милије Николића⁹

⁸ Неке од смерница за тумачење непознатих речи и израза у тексту (Николић 1992: 214–218) и сугестија из интерпретације приче о Босоногом (Николић 1980: 152–161) послужиле су за обликовање читачке апаратуре уз причу Бранислава Црнчевића (уп. Димитријевић 2020: 142–146).

⁹ Овде се позивамо на део предлога методичког нацрта за обраду ликова у „Костани" Боре Станковића (Николић 1975: 205–2017). Наставна јединица се обрађује у средњој школи, али је по аналогји, уз преуређивање и делимично трансформисање појединих налога, могуће сачинити адаптирани конспект погодан за тумачење књижевних јунака у настави млађих разреда.

може се обликовати конспект отвореног типа и путоказ за поуздано вишеслојно и стваралачко тумачење литерарних јунака у настави књижевности на млађем школском узрасту. У непосредној наставној пракси показало се да су млађи ученици вољни за такав продуктивнији вид сарадње. Најпре се то чини на нивоу истицања и образлагања утисака – чиме су их ликови одушевили, разочарали, насмејали, растужили. Ученици разматрају и шта су узроци да ликови буду привлачни или одбојни и читаоцима и другим ликовима.¹⁰ Препознају да ли се у тексту помиње физичка карактеризација, а затим издвајају и истичу најважније особине ликова и разматрају везе између особина и поступака. Позивамо их да особине уоче и наведу на основу речи, става или понашања одређеног лика према другим ликовима. Такође, прате реакције ликова у догађајима да би сазнали и разумели како они испољавају радост, бол, несигурност и сл. Запажају шта ликови у тим ситуацијама говоре.

Потврђује се, уједно, запажање проф. Милије Николића (1975: 9) да „ти појединачни и ситуациони системи, самим тим што су *ошворени*, што се *увек изнова стварају* и прилагођавају конкретним уметничким текстовима, увек подразумевају и захтевају наставникову оригиналност и ученичку психоемоционалну активност као нужне елементе своје доградње”. Много поверења, уважавања и методичке брижности у књигама проф. Милије резервисано је за ученике и њихове литерарне потенцијале – од предвиђања тока ученичких мисли поводом књижевног дела, до очекивања одговарајућих емоционално-интелектуалних реакција и одговора на поједине књижевне проблеме. Подстицајна истраживачка питања, задаци и радни налози уз наглашену компоненту проблемског приступа и потпуно уобличене и заокружене очекиване/претпостављене одговоре чине комплексну, вишеаспектно постављену а кохерентну и промишљену интерпретацију текста. Нарочито је у домаћим задацима (уз басну и причу за децу) сарадничка блискост тако подешена да приказује суштинско разумевање деље природе, мотивације и имажинације. Тако примере методичке обраде књижевног дела које је приредио проф. Николић одликује и поверење у компетенције наставника, њихову обавештеност, упућеност, шире познавање предисторије дела и значајних друштвених, културолошких, биографских чинилаца, стручну оспособљеност да препознају могућности за функционално уклапање различитих предметних подобласти у настави српског језика. Теоријско-методичке књижевне интерпретације Милије Николића увек су премрежене конструктивним упутствима, сугестијама, саветима, пред-

¹⁰ „Наш осећај да су измишљени ликови чудновато слични људима је нешто што не треба одбацити или исмевати, већ представља веома битно обележје наратива које захтева објашњење” (Мартин 2016: 109).

лозима и усмеравањем пажње на значајне појединости, како би интерпретативни ток одмицао без застоја и препрека. Наставник који то жели и уме да прихвати, освестиће не само сопствени однос према тексту него ће истовремено усавршити и интеракцију са ученицима.

Како се са оваквим узорним моделом припреме за час сналазе студенти завршне године студијског програма Учитељ на Факултету педагошких наука? Углавном у аналитичко-синтетичком поступку осмишљавају одговоре за мање групе налога и питања јер им то помаже да прецизније формулишу следећи захтев или мањи наредни блок питања и налога. У мастер радовима на овај изазов боље реагују и могу да одрже компатибилност између груписаних питања, задатака, налога и здружених одговора и тумачења појединих сегмената књижевног текста. За студенте је значајно и разумевање кохезије између питања и очекиваних/претпостављених ученичких одговора. Управо их антиципација ученичких размишљања води у минуциозније бављење текстом. Почетничке невештине видљиве су када треба уклопити књижевнотеоријска знања из области тумачења књижевног дела у методички конспект, а посебно када је реч о предтеоријском вођењу кроз књижевни текст у млађим разредима основне школе. Понекад се у школском тумачењу бајке или басне догоди оштро засецање књижевноуметничког ткива јер се применом недовољно адекватних методолошких поступака искидају кохерентне структуре књижевног дела и у њему раздвоје уметничке појаве које са разних подручја делују као *експресивни корелативи*, уједно се „коче његови естетички механизми и умртвљују поједине поетске функције. Под таквим околностима не може се сагледати права уметничка вредност књижевног дела” (Николић 1975: 4).¹¹

Студенти хоспитанти повремено сведоче и једној врсти интерпретативног експеримента, када у различитим одељењима истог разреда исту наставну јединицу припремају и реализују различити студенти-предавачи, бирајући различите смерове интерпретације и тиме потврђују да се, без обзира на скретање у интерпретативне рукавце и флексибилно померање тежишта тумачења текста, ипак обухватају главни експресивни пунктови и тиме постиже кохерентност конституционих динамичких елемената. Тачније, да се полажењем од ликова и њихових особености дотичу и захватају догађаји, ситуације, сцене, поступци, дијалози, дескриптивне појединости, осећања, идеје или се иде у обрнутом смеру: од

¹¹ „Само флексибилном методологијом која садржи и одговарајућу креативну компоненту, позајмљену из самог уметничког дела, продира се на безболан начин у уметничко ткиво и у њему откривају непомућена изворишта лепоте” (Николић 1975: 8).

теме, фабуле и идеја преко догађаја и ликова до елементарних слика (уп. Николић 1975: 10).¹²

Поуздано вишеслојно и стваралачко тумачење текста јасан је путоказ ка квалитетнијој настави књижевности на млађем школском узрасту, а у непосредној наставној пракси показује се да су ученици спремнији на сарадњу и продуктивнији уколико добију адекватно усмерење и подршку. Исто важи и за сваку методичкоинтерпретативну заједницу, на свим образовним нивоима, која се уз наставниково одговорно и поуздано методолошко вођење бави аналитичко-синтетичким проучавањем књижевноуметничког текста. „Методолошка вишесмерност ослобађа интерпретацију техничког ређања и смењивања гледишта, линеарног и етапног усмеравања пажње који већином дисциплинује мишљење у формалистичком смеру” (Јовановић 1998: 41). „Књижевно уметничко дело [...] не трпи једностране приступе и показује посебну одбојност према свим једностраним и насилним аналитичким захватима” (Николић 1975: 3) и „зато је неопходно истодобно (синхроно) јединство анализе и синтезе [...] јер уметнички знаци, иако у уметничком тексту теку један иза другог (сукцесивно), они у свету уметничких дела и у свести читалаца функционишу један *са* другим, један *у* другоме и један *кроз* другог” (Николић 1996: 236).

Проф. Милија Николић (1992: 134) афирмише идеју да ће се „и у свим осталим интерпретацијама уметнички знаци, литерарни проблеми, истраживачки задаци и стваралачко мишљење наћи у методичком „загрљају”. Бројне путоказе за интерпретацију књижевног дела овај методички корифеј постављао је деценијама. Мозаичан свет знакова у његовим уџбеницима и приручницима израз је не само методичке него и *богаће живојне знаковности* (Николић 1992: 124). Отуда су примери проучавања књижевних дела из методичке литературе проф. Николића подстицајни и без измена употребљиви у савременом контексту наставе књижевности, а истовремено могу да функционишу и као модели захвални за прилагођавање и примену на различитим образовним нивоима. У њима се инсистира на примењеној интерпретацији текста уместо симплификованог разговора поводом текста. Експлицитне смернице, али и имплицитне сугестије данашњим методичарима, било да су наставници у основној и средњој школи или на универзитету, сингнализирају да је прилагођавање потребно, пожељно и изводљиво како

¹² „Принцип методске адекватности штити нас од еклектичких интерпретација и упућује на *дијалектичко тумачење* књижевног дела. Он захтева да свака интерпретација буде *доказана* уметничким чињеницама и претпоставља књижевно дело као стваралачку праксу која једино може да верификује научност и исправност примењених поступака и изречених судова” (1975: 6).

би методичка заједница коју чине писац, наставник и студенти ученици/студенти остварила пуно разумевање и садејство. „Зато се у науци и настави више не тежи затвореном и демобилизаторском систему, већ се проналазе погодни методолошки поступци, гледишта и смернице од којих се увек може створити низ нових и отворених аналитичко-синтетичких система, управо онаквих какви одговарају појединачним књижевним делима” (Николић 1975: 9).

У јединственом свету знакова Милије Николића сви су елементи свестрано и детаљно размотрени. У њему и данас методичке путеве јасно осветљавају предлози, препоруке, упутства, инструкције, напомене, конкретни примери за повезивање наставне теорије и праксе, дидактичко-методички савети за избегавање *наметљивој дидактизирања* и подстицање радозналости (Николић 1996: 201). Говорећи о *Сеобама* и мотиву и симболици куће, проф. Милија (1992: 127) истиче да је ту *знаковност видовњачки остављена*, а ми бисмо овде заправо могли говорити о једној специфичној и несвакидашњој методичкој пројекцији кроз време – прошло је више од пола века од објављивања појединих методичких прилога и интерпретација проф. Николића, а оне су још увек и те како актуелне, сугестивне и применљиве у савременом контексту наставе књижевности.¹³

ЛИТЕРАТУРА

- Димитријевић 2019:** М. Димитријевић, *Читанка 1: српски језик за први разред основне школе*, Београд: Вулкан издаваштво / Вулкан знање, 34–35.
- Димитријевић 2020:** М. Димитријевић, *Читанка 4: српски језик за четврти разред основне школе*, Београд: Вулкан издаваштво / Вулкан знање, 142–146.
- Јовановић 1998:** В. Јовановић, *Поезија Јована Дучића у настави*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мартин 2016:** V. Martin, *Novije teorije pripovedanja*, Beograd: Službeni glasnik.
- Милатовић 2011:** В. Милатовић, *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*, Београд: Учитељски факултет.
- Мркаљ 2022:** З. Мркаљ, *Изазови савремене наставе Српског језика и књижевности и традиционалне вредности*, Београд: Klett.
- Николић 1965:** М. Nikolić, *Iskustva iz nastavne maternjeg jezika*, Beograd: Društvo za srpskohrvatski jezik i književnost SR Srbije.

¹³ Уз поштовање изузетне научне и стваралачке заоставштине проф. Милије Николића, истичемо и непосредно наставничко и академско наслеђе које се, између осталог, огледа у трајном и продуктивном утицају његових универзитетских предавања и менторске подршке на научно-стручни допринос у области проучавања књижевности и методике наставе аутора овог текста – некадашњих студената проф. Николића а садашњих наставника на факултету који образује будуће учитеље и васпитаче.

- Николић 1975:** М. Николић, *Књижевно дело у наставној пракси*, Београд: Научна књига.
- Николић 1980:** М. Николић, *U svetu znakova: Studije i predavanja iz metodike nastave srpskohrvatskog jezika i književnosti*, Novi Sad: Radnički univerzitet „Radivoj Ćirpanov”.
- Николић 1992:** М. Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Николић 1996:** М. Николић, *Наставни принципи и књижевне интерпретације*, Београд: Ученичка задруга ОШ „Милош Црњански”.
- Станковић Шошо/Илић 2020:** Н. Станковић Шошо/В. Илић, Настава методике српског језика и књижевности на Филолошком факултету Универзитета у Београду, у: Љ. Бајић, Ј. Гинић, Н. Станковић Шошо (ур.), *Положај словенских језика, књижевности и култура на универзитетима у свету*, Београд: Филолошки факултет, 134–168. https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk_polozaj.2020.ch9

Maja M. Dimitrijević
Violeta P. Jovanović

MILIJA NIKOLIĆ'S WORLD OF SIGNS

Summary

The paper discusses the important role of the interpretation of literary texts in professor Milija Nikolić's textbooks and manuals which are considered as a basis of modern teaching of Serbian language and literature. Nikolić's work was aimed at the defense of methodology as an applied science with a solid foundation. He was the first to base literary analysis on contemporary literary theories with the use of appropriate methodological concepts. The diversity of methodological aspects and research perspectives made it possible to create new ways of interpreting literary texts in teaching. Emphasis is placed on the complex interpretation of a text instead of a simplified conversation about the text.

The goal of the paper is to show how Nikolić's literary interpretations are not only scientifically based and reliable, but they represent a very important segment of a methodological system of specially established methodological signs. This is a system in which all the elements are thoroughly examined, mutually conditioned and connected. As a result, the examples of literary analysis from prof. Nikolić's books are stimulating and usable in contemporary teaching of literature, or can be used as models which can be adapted to different levels of education – primary, secondary and tertiary.

The paper points out that the heritage of prof. Milija Nikolić is also reflected in the permanent influence of his university lectures and mentoring support on scientific career of the authors of the paper, his former students and current teachers of the faculty of teacher education.

Key words: Milija Nikolić, teaching methodology, literature, literary text, interpretation.