

ВАЛЕРИЈА Б. ЈАНИЋИЈЕВИЋ
БОЈАН М. МАРКОВИЋ*
Универзитет у Београду
Факултет за образовање учитеља и васпитача

КЊИЖЕВНО ДЕЛО ЈЕ НАЈБОЉИ МЕТОДИЧКИ ВОДИЧ – ИМАНЕНТНА МЕТОДИКА И ЕСТЕТИЧКЕ МОТИВАЦИЈЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Рад се бави проблемима тумачења књижевног текста у разредној настави књижевности. Истиче се основна идеја методике наставе књижевности професора Милије Николића да је књижевно дело средишње у том процесу и да се у њему крије најбољи методички пут. Из овог принципа проистиче и дефинисање иманентне методике, као схватања да је текст примаран у односу на захтеве који му се претпостављају сходно васпитно-образовној сврси.

Николић дефинише две врсте естетичких мотивација. Прве се односе на *унушрашњи* приступ свету дела, док друге узимају у обзир за дело *спољашње* чиниоце, који скупа неминовно утичу на тумачење и разумевање дела. На примеру наставног тумачења приповетке „Босоноги и небо” Бране Црнчевића показује се приступ који би одговарао двострукој природи естетичких мотивација. Приступ који уважавањем спољашњих чинилаца делу даје контекст и посебно доприноси етичким разматрањима које имају позитиван одраз на васпитно-образовне вредности ученика, требало би посебно уважити у млађим разредима основне школе. Ипак, тешкоће у настави књижевности које проистичу из овог методичког питања увек су присутне. Уметничким текстовима прилази се споља (учитавањем различитих педагошких становишта из потребе за преваспитавањем деце, као и постављањем у средиште циљеве наставе, исходе, методе и облике рада), а не из саме иманентности дела, што доводи до бројних поједностављивања, посебно у млађим разредима основне школе. У раду се на примерима Толстојево приче „Врабац и ласте”, Миљковићеве „Песме о цвету” и поезије Драгомира Ђорђевића илуструју оваква поједностављена схватања о настави књижевности и њеној улози на најмлађем узрасту.

У закључку рада указује се на важност књижевноуметничког текста као полазишта у осмишљавању наставне интерпретације, сходно иманентном/унушрашњем приступу уметности/књижевности, коју чине методички поступци проишли из наставних садржаја и њихове природе. Усмереност на текст сам и из његове природе произашлу васпитно-образовну улогу требало би да буде знатно више заступљена и у млађим разредима, поготово у трећем и четвртном, да би се у старијим разредима и средњој школи избегла (већ пословична) немоћ ученика пред књижевним текстом.

Кључне речи: Милија Николић, методика наставе српског језика и књижевности, млађи разреди основне школе, иманентна методика, естетичке мотивације.

Наслеђе Милије Николића, нашег најзначајнијег методичара наставе српског језика и књижевности, вреди размотрити у савременом научном и наставном контексту, у нади да ће стара осветљена изоштрирати слику и мишљење о томе како се *данас* предаје књижевност, односно методички заснива наставна интерпретација књижевног текста.

Оно што чини специфичност Николићевог разумевања методике наставе књижевности је мишљење које узима у обзир што већи број чинилаца који подразумевају наставни процес и ситуацију у којој се разговара или припрема разговор о књижевности. То у основи даје резултат у дијалектичком и сложеном разматрању проблема чије решење никад није једнозначно, већ, попут сваког вредног књижевноуметничког дела, вишезначно и вишеслојно.

Пошто је настава и сугестивна делатност, ова сугестивност треба да омогући да наставник и ученик заједно пређу сазнајни пут, при чему постоји свест да ће на том путу само у одређеној мери постајати стваралачки и истраживачки допринос у целини приступа. Мера истраживачког оригиналног, односно откривалачког, у настави књижевности одредиће и колико је настава у целини сугестивна и подстицајна делатност. Уколико није таква, наставно заснивање књижевног текста биће понављање неког већ утврђеног пута, стазе којом су и други већ прошли, што не значи да не постоји корисност и примереност у остваривању постављених циљева.

Настава је сугестивна делатност. Она често нуди само привид о стваралачким и истраживачким способностима ученика. Тај привид се огледа у појави што се ученици упућују да стварају оно што је већ створено, да решавају решене проблеме, да истражују истражено. То навођење на пређени сазнајни пут, са инсистирањем да се понови, користан је поступак за учење и стицање знања, али је он и нека врста копирања већ обављеног туђег рада. Зато је за подстицање оригиналности и изворног стваралаштва далеко боље ако се наставом и обуком ученици упућују да стварају оно што је сасвим ново, што претходно није нико створио, да проналазе непронађено, да истражују неистражено. Ово ставља наставнике, а посебно методичаре и писце уџбеника, у положај првих истраживача и проналазача и обавезује их на пуну и свежу оригиналност и инвентивност (Николић 2009а: 71).

Аутор најпознатијег уџбеника методике наставе српског језика и књижевности нас такође подсећа да постоје две врсте естетичких мотивација, обе легитимне и потребне.

Две су врсте естетичких мотивација. Једне одводе од стварности, а друге приводе ка њој. Оне садејствују као естетички корелати: сукобљавају се, мире и допуњују, покрећу, заплићу и расплићу радњу. Тако се ствара

уметнички свет паралелан збиљи, али увек и нешто друкчији, виши и богатији од ње. Виши по свом маштовитом узлету, новој запитаности и стваралачком пројектовању читалаца. Сазнајни пут кроз књижевно дело који се заснива на увиђању и образлагању естетичких мотивација богати наставу књижевности открићима првог реда и враћа је на њено основно подручје, на њену литерарност и уметничку сугестивност (Николић 1997: 384).

Естетичка мотивација за коју се каже да служи томе да нас „приводи ка стварности” не би требало да буде помешана са рационализацијом света књижевног дела у вулгарним реалистичким дихотомијама актуелног тренутка. Етички слој дела захтева од савременог наставника да не бежи од тога да на директнији начин размотри чињенице и претпоставке које се испостављају у аналогичком кључу, служећи се откривањем алегорије, персонификације, контраста, метафора, поређења и паралелизама и других фигура да би се у закључку могли применити и повезати са светом који ученика окружује. Етичка разматрања која могу бити повезана са искуством ученика, применом одређених ставова који производе из поступака јунака дела, одигравају се увек у естетичким корелацијама и као таква нуде засебан свет дела. Стога се мора закључити да је таква „спољашња” мотивација заправо и најпре естетичка, осим што је свакако етичка. Милија Николић у својим радовима истиче да проблем настаје када ова мотивација постаје доминантна и наткриљује тумачење текста самог.

Узроци поједностављивања могу се пронаћи у потреби да се знањима приступи интердисциплинарно, те да се уважи стварносни контекст, очекују се примењива и функционална знања ученика, те је наставно проучавање књижевности *нейриметно* претрпело велике промене. Тако је читање књижевних текстова из различитих постмодернистичких позиција и студија довело наставу књижевности у специфичну позицију која, са једне стране, треба да се бави естетичким и језичким квалитетима дела, а са друге стране уважи захтеве за корисношћу у друштвено-образовном контексту. Овакви контрастно постављени захтеви доводе до интерпретативних исхода који на штету естетичких увида дело своде на просте закључке који носе искључиве поруке.

Уметнички текстови се тумаче готово искључиво као прост одраз животне стварности и свакодневне збиље. Управо, готово сви наставни циљеви и методички поступци у књижевној настави предуго су се заснивали на саодносној поставци која се своди на убеђење: како је у животној стварности, тако је и у књижевној уметности. Стога се школско проучавање уметничких текстова догматизовало, упростило и свело на рецепте и шаблоне за тражење „корисних података” (Николић 1997: 377).

Служећи се запажањима Милије Николића приметно је да илуструјемо појаву својствену и у нашем времену где су ови проблеми постали још истакнутији. Уколико изађемо из строгих оквира науке о књижевности и спољашњи приступ преведемо на шира питања наставе, долазимо до бројних поједностављивања у тумачењу текста на часу. Она су посебно актуелна у млађим разредима основне школе. Разлога је више. Најпре, полази се од претпоставке да ученик млађег школског узраста није способан да препозна сложеније облике значења и суптилније прелазе у значењу текста, на пример у конституисању књижевних ликова или да етички релевантно просуђује код проблемских места у књижевним текстовима који су ипак превасходно намењени деци и младима.

Тешкоће у откривању естетичких мотивација потичу од ученичких и уопште читалачких навика да догађаје и поступке у књижевним делима посматрају и објашњавају са становишта практичне и искуствене каузалности (Николић 1997: 378).

Разлози да се тумачења књижевних текстова интерпретативно симплификују и буквализују, при чему се естетичка димензија занемарује и губи у пољу интердисциплинарних интересовања, воде порекло и из саме потребе да се настава у млађим разредима корелацијски постави, односно да се холистички приступи проблемима, да се градиво међупредметно повезује, веома често и сасвим вештачки и без адекватне научне потребе. Показујући своја различита интересовања и разумевања текста, учитељи могу бити склони да занемаре оне суптилније и скривене знаке у тексту на чију је стваралачку потрагу потребно подстакнути. Проблеме ће професор Николић јасно издвојити:

Читање и тумачење књижевноуметничких дела претежно се свело на моралне поуке и стицање знања из историје, познавање природе и људског понашања Николић. [...] Са таквом предрасудом уметничке речи и искази губе свој виши смисао, јер им се запоставља естетичка функција и изједначавају се са конвенционалним говором, тако да им се приступа као вербалном испољавању очевидаца, сведока и записивача (Николић 1997: 378).

Довољно је имати увид у обавезност којом се на часовима обраде књижевног дела приступа записима на табли и у свесци. Управо се садржајем који се записује занемарује богатство свега што остаје на маргинама часа и тумачења.

Поједностављивања у разредној настави књижевности између осталог огледају се у задржавању само на васпитном моменту текста или пак текст служи у настави као средство, односно, у тематском смис-

ду, полазиште за развијање одређених способности ученика: говорних, ликовних, музичких и других. Текст је у тим случајевима повод, а не циљ. Тако је у првом разреду основне школе текст готово искључиво у функцији наставе почетног читања и писања, док је у осталим млађим разредима првенствено средство за развијање говорне културе ученика (различити облици препричавања, измене садржаја текста – тока фабуне, особина ликова, промене краја), као и повод за разговор о моралним, етичким, социјалним питањима која текст покреће. Такође, често се тексту прилази са педагошких становишта и истицањем важности циљева и исхода наставе, метода и облика рада, а не обратно – да текст бира поступке у обради који су најподеснији његовој природи. Слично овоме, Николић закључује:

Ако се применом неподесних поступака искидају кохерентне структуре књижевног дела и у њему раздвоје уметничке појаве и чињенице које са разних подручја делују као експресивни корелати, онда се тиме озбиљно позлеђује танано поетско ткиво, коче његови естетички механизми и умртвљују поједине поетске функције. У таквим околностима наставна анализа разграђује читалачки сензибилитет јер на рецепцијском путу заобилази и сече све природне асоцијације и споне, а поставља вештачке препоне (Николић 2009б: 194).

Поједностављеног посматрања књижевног текста на млађем узрасту и на тај начин произашлих методичких моделовања часа може бити више, али у наставку само три примера која веома илустративно представљају наведене проблеме.

У тексту „Врабац и ласте” Лава Толстоја врабац узурпира туђу кућу, усели се у гнездо ласте и одбија да из њега изађе. Одмарајући у гнезду он само весело цвркуће не примећујући опасност која му се спрема. Ласте полако око њега слажу гранчице и блато да би га у потпуности зазидале. Тако је врабац изгубио живот, а ласта је остала без свог дома. Толстојева прича проговара о веома комплексним питањима кривице, са једне стране, и смисла казне и освете, са друге. Она се могла наћи у програму за други разред основне школе само зато што није посматрана њена комплексност, већ чињеница да је сажета, писана кратким и јасним реченицама и да су ликови животиње, у овом случају птице. Све су то уобичајене одлике многих текстова за децу за овај узраст, па се и овој причи пришло споља, са одређеним ставовима какав је текст погодан за програмски избор, а не изнутра, уочавајући њену природу и увиђајући да њена сложеност превазилази разумевање ученика овог узраста. Тако је и у тумачењима у уџбеничким методичким апаратурама њена анализа могла да се креће у крајње површним оквирима: *Шо је прича о свешу животиња у ком је борба за оцшанак че-*

стио сурова. Толстојев текст је далеко сложенији и све само не оно што му се у читанкама приписује.

Други, опет парадигматски пример, јесте „Песма о цвету” Бранка Миљковића. Ова песма истиче несавршености човека у односу на природу, а поређења коју су у песми дата по супротности у настави се неретко и погрешно тумаче према сличности. Иако у књижевности за децу најчешће проналазимо аналогију између детета и природе, у овој песми се инсистира на опречности биљног и људског света, те на томе да човек није најсавршеније биће у природи, да по рођењу не може опстати сам, за разлику од биљног света коме је мудрост постојања дата већ у семену. Водећа идејна нит песме разумљива је приликом пажљивог читања, а још јаснија када се доведе у везу са погледима на свет природе који је Бранко Миљковић истакао у свом познатом есеју „Биљна мудрост”. Спољашњи приступ књижевном тексту доводи до тога да се у тумачењу не креће од песме *изнуштра*, она се не тумачи стих по стих или ред-по-ред, како би рекао Богдан Поповић, већ се њој прилази са некаквих спољашњих предубеђења и погледа који су чести на овом узрасту.

И трећи пример. У питању је избор песама Драгомира Ђорђевића, савременог српског песника, радо читаног на млађем узрасту:

Ђорђевићеву поезију карактерише измештање перспективе у певању, лирски субјект није одрасли који посматра дете, прекорева га и води на прави пут, већ је управо дете. Његова поетика је шаљиво-бунтовничке природе, али то није побуна која негира школу, родитељски надзор, свирање виолине, љубав према млађем брату, већ велича природност, здрав разум, а критикује извештаченост и неупитно прихватање вредности одраслих и њихових погледа на свет. То није дете које је искључиво научно да слуша, напротив, оно критички посматра, коментарише и вреднује понашање одраслих (Јанићијевић 2023: 90–91).

И Ђорђевић, попут других песника пострадавићевске генерације, неретко тематизује проблеме савремених породичних односа, али увек кроз перспективу детета, кроз његов револт и побуну. У тумачењу Ђорђевићевих песама често се занемарује њихова уметничка димензија и потискују кључни моменти ове поезије, те се пажња углавном усмерава на педагошку димензију књижевног текста. Тачније, полази се од убеђења да ученик у настави књижевности пре свега треба нешто да научи о понашању или да се из песме извуку одговори на питања како дете да буде добро, како да се прихватљиво понаша. Није проблем васпитни моменат ако се ученик васпитава за књижевност или ако се та васпитност креће у високо етичким сферама, попут оних у хришћанској параболи или у текстовима који разматрају шта је часно, нечасно, морално прихватљиво. Проблем настаје када се упорно и наглашено васпитава дете помоћу

књижевног текста у контексту најелементарнијег понашања. Управо на томе се инсистира и тежи у настави књижевности на млађем школском узрасту. Овај проблем се преноси и на методичке апаратуре које прате текст у читанкама, што све заједно показује негативне последице доминантно спољашњег погледа на књижевно дело. Овакав приступ доводи до искривљених тумачења попут оних о песми „Бабе су нам сјајне” о којој се водила велика медијска полемика у последње време. Строго спољашњи приступ стиховима „Бабе су нам сјајне / вреде нам и деде / ал’ тате и маме ништа нам не вреде” доводи до закључка да дете лирским гласом проговара против својих родитеља и да му они нису важни, а не увиђа се критика градске средине у којој презапослени родитељи немају много времена за дете које вапи за родитељском пажњом. Када се сврха књижевног текста проналази у педагошком контексту, када се верује да текст није ту да пружи глас детету, или да кроз песму не може да проговори стварно дете, о својим стварним проблемима, то сигурно води ка спољашњем приступу и удаљавању од природе текста и природе књижевности.

Са друге стране, приповетка „Босоноги и небо” Бране Црнчевића могла би да на леп начин за ову прилику покаже како се евентуалне потешкоће у разумевању могу превладати уколико би тумачење било засновано на проблемском приступу карактеризацији и мотивацији поступања Босоногог, дечака који долази ниоткуда и одлази незнано где. Привлачност ове приче је у томе што пружа широке могућности за проблемско проучавање у настави. Утемељена је на сплету уметничких загонетки, које могу подстицати ученичку истраживачку радозналост, али и оставити неке трајне запитаности (Андрић 2002: 108). Приповедач у магновењу прошлих дана, на рубу детињег разумевања света, сећа се како су он и брат имали необичног друга који им је бујном маштарском природом побуђивао тежње да сазнају необичност света. Водио их је да додирну и пољубе небо, виде дрвеће које хода или се увере да море може да се запали.

Проблемска ситуација у којој се сучељавају две опречне и алтернативне мотивације ретко се поставља у настави са циљем да буде разрешена у двоструку корист: да се трезвеније поступа у животу и да се свестраније упознају уметничке појаве. У инвентивној и истраживачкој настави ученици ће сами открити својства двеју мотивација [...] (Николић 1997: 379).

У слојевитој мотивацији приповетке требало би управо уравнотежити мотивације које осветљавају лик дечака који измишља јер је машта највредније што дете може да поседује. Није неоправдано и аргументовати мишљење о дечаку који измишља авантуре како би придобио пажњу друге деце јер је сасвим сам или усамљен, жели да стекне неку

ситну корист за себе и подстиче децу на непослушност, при томе водећи рачуна да ученичко усмеравање буде суптилно како не би грубо закључили да Босоноги лаже, што се неретко дешава на часовима тумачења ове приче. Истраживачка настава треба да подстакне на потрагу за оним симболима и мотивима у тексту који подржавају одређена различита тумачења. Прво тумачење Босоногог као слободног бића које нас позива да се запитамо о свету око себе и нађемо духовну сврху свему омогућава уједно и свестраније упознавање уметничких и стварних/реалних појава. Такав интерпретативни пут ће нас одвести до становишта да је Босоноги епифанијска појава, мистичка и божанска природа међу људима, христолик не само по томе што хода бос, већ показује алтернативу свету какав је одраслима познат („Мама је плакала: – Казала сам да се не дружите са Босоногим”, Црнчевић 2006: 134).

С друге стране, реалистичка мотивација се запажа у скривеном и лукративном саветовању. Наиме, нужно је запитати се зашто је Босоноги *зайалио* море, те претпоставке могу бити разноврсне: Можда због тога што је њему, као сирочету, била ускраћена могућност да путује и види море, супротно од повлашћене деце. Можда је разлог измишљању „запаљеног мора” тај што дечаци одлазе тамо и што он мора да се растане од њих (Андрић 2002: 111). На другом месту, Босоноги, вероватно гладан и жељан онога што је другој деци која имају некога ко брине о њима доступно, предлаже дечацима да понесу храну када са њим крену у авантуру све до једног брда где ће дотакнути небо:

Босоноги нам је понудио да, ако не верујемо, кренемо с њим на то брдо. Били смо одушевљени. Када? Одмах ујутру. На растанку нам је рекао да понесемо ужину. – Ја волим пекмез – рекао је. Узели смо теглу пекмеза и ставили је у очеву торбу. И векну хлеба. И кухињски нож. Пробудили смо се врло рано и чекали га (Црнчевић 2006: 134).

Николић запажа да су естетичке мотивације основни, а често и полазни стваралачки поступци који омогућавају и усмеравају даљи стилогени развој текста, творбу уметничког света и изазов естетске сугестије. „Оне функционишу као примамљиве фикције и варке, моћне да творе нови свет жеља, пројектовања и надокнаде, али су зато у практичном животу већином неприменљиве и неозбиљне” (Николић 1997: 379). Иако у случају Црнчевићеве приповетке естетичка мотивација јесте примарна и захвалнији приступ тумачењу, те стога захтева разрађеније и иновативније методичко осмишљавање разговора о тексту, у млађим разредима се не може избећи и спољашња мотивација која има за циљ да се *шрезвеније йосйуиа у живойшу*. Овим се не потиरे сугестија о томе да су естетичке мотивације „у практичном животу већином неприменљиве”,

већ да оне могу бити допуњене одређеним спољашњим приступом који никако неће угрозити домете естетског учинка књижевног дела.

Стога би се могло закључити да је решење у усаглашавању обиља гледишта и наставних поступака са природом уметничког текста који се испољавају путем функционалне корелације углова посматрања. Различита тумачења можемо успоставити уколико сасвим заузмемо гледиште на ситуације, ликове и поступке из позиције дечакових родитеља, или пак Босоног или дечака. У доминантном, тексту иманентном идејном закључку анализе можемо потврдити:

Прича „Босоноги и небо” доказује, дакле, надмоћ човековог духовног блага јер се оно не може потрошити а моћно је да се супротстави свакој другој оскудици у човековом животу. (...) Управо тај бескрајни и несагледиви простор човековог духа јесте небо које се понекад може само посредно пољубити, али никад стварно дохватити и освојити. То небо човек може пољубити само помоћу жеље, маште, приче, доживљавајући лепоту и надахњујући се њом, дакле, плодовима свога и туђег духа (Андрић 2002: 114).

Посебно изазовна је наднаравна перспектива која се открива већ на почетку приповетке у позицији приповедача који се враћа у прошле дане детињства, непоуздано се сећајући Босоног. Можемо се запитати колико је Босоноги стваран лик, а колико представља непоуздану или измишљену фигуру из маште приповедача, односно дечака, те зашто је као такав био потребан дечаку (да ли и његовом брату?) из приче. У тексту се могу пронаћи и аргументи за његово постојање, али и за то да је Босоноги имагинарна фигура која никада истински није постојала осим у машти. Ово усаглашавање углова посматрања, према Николићу, „захтева да свако вредновање буде доказано уметничким чињеницама (...)” које се неће расипати у споредним правцима, већ ће бити усмеравано на битне чињенице и водеће вредности уметничког текста (Николић 2009б: 195).

Настава српског језика у млађим разредима основне школе бременита је својим специфичностима које треба освестити и уважити, али и поред тога не би требало изгубити из вида примарност да се књижевном тексту приступа на иманентан начин. Николић илустративно примећује да се често „од ученика захтева да јунаке дела 'утемеље' у своју околину и да их идентификују са познаницима и особинама њима знаним” (Николић 1997: 379). Запажање овог поступања у старијим разредима ученике може навести на погрешне закључке о природи дела и о етичким поступањима књижевних јунака, али у млађим разредима најчешће

представља потребну спону са аналогијом из живота како би се пронашао пут до потпуног разумевања књижевног текста, тиме и уживљавања у његов свет. Ипак, у млађим разредима се више него у старијим од ученика тражи изнуђена једна једина одлука, „искључиво она која је у моралном погледу афирмативна, па макар то било само вербално и без обзира на степене могућности и искрености” (Николић 1997: 379). На тај начин оваква синтеза показује главне проблеме и домете у анализи књижевног текста са ученицима млађих разреда.

Иако Милија Николић у обзир узима различите чиниоце окупљене око књижевног текста, увек постулира важност истог – књижевно дело је средишње и у њему се крије методички пут и интерпретативна ризница. Допринос методичке школе која у духу изречених ставова о настави књижевности афирмише књижевни текст огледа се у дефинисању појма „иманентне методике”. Појам је настао на основу иманентног, односно унутрашњег приступа у науци о књижевности, а у методици првенствено значи да методички поступци треба да произилазе из наставних садржаја и њихове природе. Зато се у средиште изучавања ставља наставни садржај, знање и способности до којих ученике треба довести, док структура часа, методе, облици рада и наставна средства произилазе из природе онога што се предаје, и зависни су од ње. Међусобна условљеност онога *шта* се предаје и *како* се предаје (садржаја и метода) основна је карактеристика иманентне методике. У настави књижевности природа књижевног дела основни је методички водич: само дело захтева, али и нуди наставнику одговарајући методички приступ. Настава књижевности и у млађим разредима треба да буде усмерена на текст сам, и из његове природе произашлу васпитно-образовну улогу. Није спорно да текст може имати изражену васпитну улогу, али није добро да се у настави књижевности на томе остане, односно да се не увиди да васпитност произилази првенствено из уметничке вредности и сложености самог текста (видети више: Јанићијевић 2014: 240–241). Објашњење да су овако скромни захтеви примерени деци млађег школског узраста треба стално доводити у питање и проверавати. Или како би професор Николић истакао: „А тек на том увек загонетном и изазовном творачком подручју почиње право сазнање уметничких суштина и стицање литерарног образовања, уметничког сензибилитета и естетског васпитања” (Николић 1997: 378).

Књижевно дело јесте најбољи методички водич, односно упутство, више пута је у својим текстовима наглашавао Милија Николић и то је, без претеривања, највећа методичка истина.

ЛИТЕРАТУРА

- Андрић 2002:** М. Андрић, Бранислав Црнчевић „Босоноги и небо” – Проблемско проучавање уметничког текста у млађим разредима основне школе, у: М. Андрић, *Методички прилази књижевноуметничком делу*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 107–115.
- Јанићијевић 2023:** В. Јанићијевић, Савремена поезија и рецепцијски неспоразуми између деце и одраслих (на примеру обраде песама Драгомира Ђорђевића у разредној настави), *Детињство*, XLIX/2, 87–99.
- Јанићијевић 2014:** В. Јанићијевић, Иманентна методика, у: П. Пијановић (ур.), *Лексикон образовних термина*, Београд: Учитељски факултет, 240–241.
- Николић 2009а:** М. Николић, Истраживачко поступање у настави српског језика, *Књижевност и језик*, LVI/1–2, 69–83.
- Николић 2009б:** М. Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.
- Николић 1997:** Естетичке мотивације у тумачењу књижевноуметничких дела, *Настава и васпитање*, XLVI/4, 377–385.
- Црнчевић 2006:** Б. Црнчевић, Босоноги и небо, у: Р. Жежељ-Ралић, *Речи чаробнице – чиианка за четврти разред основне школе*, Београд: Klett, 132–135.

Valerija B. Janićijević, Bojan M. Marković

LITERARY WORK IS THE BEST METHODOLOGICAL GUIDE – THE IMMANENT METHODOLOGY OF THE AESTHETIC MOTIVATION IN BEGINNER PRIMARY SCHOOL EDUCATION

Summary

This work is based on the interpretation of literary texts in literature classes. The focus is on the professor Milija Nikolic's idea of the literacy courses' methodology that a literary work is the center of that process, and that it reflects the best methodological path. From this principle stems the definition of immanent methodology, as well as the theory that the text takes precedence over any other educational purpose approaches.

Nikolic defines two types of aesthetic motivations – first being an internal approach to the literary works, while the latter represents the external factors of the work itself, which, in combination, reflect the analysis and interpretation of the work. In the teaching interpretation of the “Bosonogi i nebo” short story by Brana Crncevic, we can see the aesthetic motivations' bilateral approach – the approach which accentuates the external factors of the work, which provides more context to the work itself and contributes to the ethical stances positively reflecting the

educational values of the students, and which should be especially focused on in the beginner grades of elementary school. However, the challenges in literature teaching brought by this methodological issue are always present. Literary texts provide an external insight into the pedagogical approach by educating the pupils, as well as making the educational goals, methods and ways of work the center of the courses, rather than focusing on the immanence of the work, which facilitates the primary elementary school grades. It is often believed that the younger pupils are not able to define more complex text forms and their meanings. Literary texts are interpreted as a simple reflection of the reality of life and everyday routines. Almost all teaching goals and methodological approaches in literature have been based for a long time on the stance that the reality of life reflects the literary art. This simplified stance of literary teaching and its impact on the education of young pupils have been illustrated in the following works: "Vrabac i laste" (*The bird*) by Leo Tolstoy, "Pesma o cvetu" (*Poem about a flower*) by Branko Miljkovic and in Dragomir Djordjevic's poetry.

The work's final chapter reflects on the importance of literary work as the starting point of the literary interpretation based on the immanent (internal) approach to the art/literature. The contribution of the methodological teaching which represents literary texts is best seen in the term "immanent methodology", which represents an internal (inner) approach to art and literature, where methodological approaches stem from the teaching materials and their nature. Since the methodology of literary teaching is divided into the external (pedagogical) and the internal/immanent (subject-oriented) one, these two methodologies always go together. The focus on the texts and their educational role should be more represented in the beginner grades of primary school, especially in the third and the fourth grade, in order for more mature pupils to be able to comprehend any kind of literary work.

Key words: Milija Nikolić, methodology of teaching Serbian language and literature, younger grades of elementary school, immanent methodology, aesthetic motivations.