

Тома Савица
Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац
Жељко Ђурић
Филолошки факултет, Београд

ШТА ВИРИ ИСПОД ДЕЧЕРМЕ

Осврт на Збирку задатака из српског језика

„ ... да ли видиш шта раде са твојом децом?“
(Партибрејкерс)

Неколико дана пред нову 2006. годину појавила се у књижари Просветног прегледа у издању Министарства просвете и спорта Републике Србије „Збирка задатака из српског језика за квалификациони испит за упис у средње школе школске 2006/2007. године“. Тиме је означен почетак велике трке ученика и њихових родитеља ка местима за упис у оне средње школе које ће ученици у упитницима означити као „школе свог првог избора“. Већ само та околност чини ово појављивање Збирке догађајем од не тако малог значаја у области образовања у Србији. Збирком ће се од овог тренутка бавити самостално и на часовима српског језика у другом полугодишту осмог разреда хиљаде и хиљаде ученика широм земље. Због тога сигурно да ни ове године неће бити већег бестселера од ове публикације, у земљи која од времена распада Југославије хронично пати од уског круга читалачке публике (осим у дане Сајма књига).

Ово није прва година да се овакве публикације објављују. Заправо, ништа у вези са овом Збирком није ново: не само да је предвиђено да на исти начин буде кориштена као прошлогодишња збирка, него је у ствари у питању Збирка скоро иста као и прошлогодишња (неки су примери из претходне збирке послужили сада за питања из других области), а што је најважније, основни приступ, метод и техника постављања задатака идентични су као у претходној Збирци.

Због велике важности за будућност огромног броја ученика, необично је да се до сада није појавила ни једна темељитија анализа околности (нетранспарентних) под којима је Збирка настала, као ни самог садржаја Збирке и поимања језика и књижевности на којима се она темељи. Овај осврт бави се пре свега стручним аспектима Збирке. За њих су одговорни Министарство просвете и спорта Републике Србије, у својству издавача публикације, затим др Милка

Андрић као уредник Збирке и уједно помоћник министра просвете и један од састављача, и на крају остала четири аутора: др Милија Николић, др Милорад Дешић, мр Стеван Стефановић и мр Јован Вуксановић (саветник у Министарству просвете и спорта).

Шта прво уочавамо

Оно што прво пада у очи јесте да Збирка обилује одломцима текстова архаичног говора. Тако већ први задатак, у делу *Фонетика, гласови, гласовне промене и акценат*, почиње следећом пословицом: „Мудар се пење да на високо сједе, а кад буде до бесједе рад би ту и да не сједе“. У задатку се, срећом, не тражи разумевање или коментарисање пословице, него знање из фонетике; утолико је мање јасно зашто се за то користи такав архаичан, а уз то још и бизаран и неразумљив пример. У том стилу се наставља, веома често, и кад су у питању многи други задаци који служе за проверу граматичких знања. За ту сврху могао се врло лепо користити језик савремености и примери из савремене књижевности који су знатно прикладнији узрасту деце која полажу.

Оправдање за употребу архаичних примера постоји у случајевима кад се испитује познавање застарелог језика (као у задатку 117 и још понеком). Да ли је, међутим, за проверу знања о врстама речи потребан овакав пример: „*Такиша*: такише су мале (мало веће од ораха) и округле: док не угњиле, опоре су за јело, а гњиле су врло слатке“ (задатак бр. 78) или за проверу падежа овакав пример: „Копоран: у Србији по селима копоран се зове од плаветне чохе хаљина са рукавима до ниже појаса, која се облачи врх дечерме, по којој се опасује, а у Биограду гдјекоји зову копоран велики гуњ који се и поставља кожом“ (задатак 95). Зар не би деци било лакше да своја граматичка знања показују на примерима из живота којим они живе и на језику који они разумеју?

Друга значајна одлика ове Збирке, која непосредно пада у очи, у тесној је вези са оваквим поступком одабира архаичних примера, а то је веома упадљиво избегавање урбаног и фаворизовање руралног језика и терминологије. Има у примерима мноштво оваца и вукова, чобана и господара: ево примера који служи за проверу познавања именичких синтагми: „У даљини, са планинских овршака, разлијегало се по узнемиреној зимској ноћи студено вијање вукова, мијешајући се са урликом и ломљавом вјетрова“ (задатак бр. 141), или: „Чобан пође кроз шуму и тамо чуше и разумеваше све што говоре тице и траве.“ (задатак 139, в).

У складу са тим је и недвосмислено величање патријархалног начина живота у примерима. Задатак 354 гласи: „Пажљиво прочитај следећи текст из Вуковог *Српског рјечника*:

„*Златије* – нова млада не смије (од стида) никога у кући звати по имену: зато је обичај да она, пошто се доведе, свима кућанима (мушком и женском) надјене нова имена (сем за себе); тако н.п. некога зове (...): тако, некога бабом, некога господином (је ли отишао господин, да доћера свиње?), (...) неког дјевером, а млађе братом, златојем, соколом, милоштом, милојицом (...) жене господом, мамом, мајом, наком, снашом, невом (...) а дјевојке убавицом, љепотицом, секом, госпођицом, голубицом итд.“

Тачан одговор дакако није: „саопштавајући та нова имена, писац а) сатирично приказује чланове сеоског домаћинства“, нити „в) негодује због тешког положаја невесте у патријархалној задрузи“, него је тачно да: „б) изражава ваљаности (!) међуљудског опхођења у свету породице и сродника“, као и „г) означава присност и људске вредности породичне чељади (!)“.

Сличан је и пример 395, у којем се додатно састављачи још и огрешују о природу књижевне фикције и својом формулацијом доносе вредносне судове о поступцима једног од ликова бајке: „Чобанинова жена у народној бајци *Немушћи језик* заслужила (!) је да буде кажњена:“ и то пре свега „због своје непримерене (!) радозналости и безобзирности“. На срећу, или можда ипак и на жалост, ученици неће свуда разумети да је у питању фаворизовање патријархалног менталитета, као у задатку број 5: „Тешко кући без човјека, а огњишту без хљеба.“

У Збирци не само да се не води рачуна о тековинама еманципације полова, него се у неприличне контексте стављају и имена која означавају народе: читалац мора да се запита зашто је за проверу знања о зависним реченицама био потребан баш овакав пример: „Сматрали су исто тако врло рђавим да човек газда-Корнијева угледа, и који се дотада понашао како доликује, иде сада улицама као прави Циганин“. А само неколико страница пре тога, за проверу знања о африкатима, дата је ова пословица: „Цигански се ваља погађати, а господарски плаћати“. Да ли нас то само одсуство рефлексивности састављача држи у сфери расне дискриминације, или је у питању потреба ауторског тима да изрази своје мишљење о једној не малој етничкој целини која живи на територији Србије и чијој је друштвеној равноправности у Европи посвећена ова декада?

Збирка је препуна примера у којима се заклиње на погибију, у којима се спрема на мегдан и у којима срца нису „удовичка“ (што са-

стављачи Збирке доводе у близину значења „издајничка“, зад. 328). Тако ће се уз помоћ овог примера ученици подсетити наслова једног дела, и баш у таквим стиховима пружиће им се прилика да проналазе атрибуте:

Крцну колац њеколико пута,
Звизну пала њеколико пута,
Задрхташе та вјешала танка,
Ал не писну Црногорчад млада ...

Све то се, како је већ наговештено, може уочити већ и на први поглед, као и још понека материјална грешка: у задатку број 380 „Славонско-подунавски пук, идући на војну (зашто не у рат?), у туђину, осећа: а) потиштеност и неизвесност, б) надахнуће, в) празнину у души, г) спремност да се бори, д) патњу и ђ) замор и унутрашње болове“. Каже се „унутрашњи бол“, а „унутрашњи болови“ спадају у домен медицине. А понекад се у прекуцавању поткраде и штампарска грешка, као у задатку 429, 2 у трећем стиху са потпуно немотивисаним „су“:

Дошло је мноштво руку свакојака соја,
руке су прекриле брда и засјениле вече.
Руке су весла и руке с разбоја,
руке пастира и руке дрвосјече.

Концепција на којој се шемељи Збирка

Оно што је, међутим, далеко важније, а није видљиво на први поглед, јесте **концепција** Збирке. У њој су најчешћи задаци у којима се од ученика не тражи никаква мисаона активност, већ се само проверава оно што су запамтили:

„А. Пажљиво читај следећу слику из песме *Женидба Милића барјакџара* и на линији крај сваког стиха допиши реч која недостаје:

(...) кад говори – кâ да голуб _____
кад се смије – кâ да бисер _____
кад погледа – како соко _____
кад се шеће – као _____

Б. Допуни следећу тврдњу: *Женидба Милића барјакџара* је епско-лирска песма са _____ завршетком, па зато спада у народне _____.“ (задатак 390)

Истина је да увежбавање знања и вештина (компетенције) с једне стране, и мерење нивоа постигнућа, с друге стране, нису идентичне активности и да их не треба поистовећивати; да ли то значи,

међутим, да се због тога треба потпуно одрећи појма „образовања“ зарад уско схваћеног „успеха“? Однос према образовању показује како се нека личност опходи према својим потенцијалним способностима, да ли их даље развија и да ли их кооперативно уграђује у социјалне процесе, укратко, да ли развија своју личност. Док би успех требало разумети као производ учења који се може документовати, дотле је образовање усмерено у већој мери ка отвореним процесима и будућим креативним задацима. Због тога што је недопустиво да се образовање загуби на путу ка постизању успеха, захтев за објективношћу и поузданошћу теста значи да се задаци не смеју везивати искључиво за научено градиво, тако да ученик може да их реши једино пуким меморисањем и понављањем. Питања о тексту која ученику служе (ако му уопште служе) само у школском контексту, а изван тог окружења нису уопште релевантна, јесу питања која ни на који начин не доприносе ефективности учења. Узалуд ће читалац тражити у Збирци типове задатака кроз које се ученици уче да разумеју и сврсисходно користе текстове које ће читати касније, и изван школе, у даљем животу.

Да је Министарство просвете и спорта као издавач ове Збирке заинтересовано за такве аспекте учења и стицања суштинских компетенција потребних ученицима за живот, оно би овом Збирком показало да је свесно проблема који је изашао на видело 2004. године после објављивања резултата међународног истраживања ПИСА; у оквиру тог истраживања тестирана је, између осталог, и писменост ученика у Србији. Као што је познато, Србија је показала резултате који је сврставају на једно од последњих места у свету - сасвим прецизно, у области писмености, иза наше земље су још само две државе (Тунис и Индонезија). На приказаном графикону се види да је веома упозоравајућа и структура постигнућа наших ученика, а не само место које су заузели у „генералном пласману“.

ПИСА (2003)

Процент ученика на разликованим нивоима успешности
(укупно 4405 испитаника)

0	1	2	3	4	5
17,09%	29,59%	33,26%	16,36%	3,48%	0,23%

Иако они уверљиво сведоче о ниском нивоу квалитета наставе српског језика, Министарство просвете је до сада упорно игнорисало ове резултате и настојало да минимализује њихов значај (сам министар је ово међународно истраживање назвао „анкета ПИСА“),

са вероватном намером да се одржи мит о нашем непромењеном (то јест са реформског курса враћеном) систему образовања као наводно једном од најбољих у свету.

Ова Збирка задатака из српског језика одражава тај упорни став игнорисања савремене праксе вредновања писмености који се одржава у Министарству просвете. Он је врло видљив и када се упореди структура Збирке с једне стране, и структура истраживања способности читања у оквиру ПИСА. У Збирци су на крупном плану строго међусобно раздељене област језика и књижевности, а затим је област језика подељена даље на фонетику, морфологију, лексикологију, синтаксу, правопис и историју српског језика, језичку културу и стилска изражајна средства. Међународно истраживање ПИСА, пак, анализира способност читања са три тачке гледишта: а) са становишта врсте читалачког задатка (у којој мери су ученици у стању да из текстова издвоје информације и колико су способни да их тумаче, да њихов садржај и облик доведу у везу са сопственим поимањем света и да на основу њих искажу лични став), б) са становишта форме штива за читање (што укључује у себе и оне врсте текстова који се традиционално углавном нису могли сретати у школској настави – као што су формулари, табеле итд), и на крају ц) са становишта употребне сврхе за коју је текст предвиђен, тј. са становишта контекста и ситуације.

Поимање језика и процес учења

Очигледно је да основна разлика лежи у супротстављености структуралног приступа с једне стране, и комуникативног и акцијско усмереног концепта језика, са друге. С обзиром на то, подаци који се могу очекивати на основу приступа на којем је заснована Збирка тичу се углавном метајезичких знања, знања ученика о језику, о њиховим способностима да језик описују у његовим структурним категоријама. А оно што се никако не може очекивати од овако методолошки засноване Збирке јесу подаци о томе у којој мери су ученици добри корисници језика (слушаоци, говорници, саговорници, читаоци, кореспонденти и писци). Усредсређена углавном на сувопарна знања о језику, Збирка је дакле запала у потпуну схоластичку стерилност.

То је видљиво и када аутори теже да се бар донекле приближе модерном поимању наставе језика, макар и само преко тема које обрађују. Такав је, на пример, задатак 441 „*Вести* је једна од форми

новинарског изражавања. Она треба да одговори на пет кључних питања.

Која су то питања? Наведи их.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____ “

Сувопарност и стерилност овог задатка огледају се у томе што уз савремену тему не иде и акционо засновани приступ: са вешћу се овде ништа не чини, ње у ствари и нема, а од ученика се не очекује, на пример, да покаже колико уме да неку информацију саобрази форми вести; оно што се од њега у таквој „комуникацији“ тражи јесте једино декларативно знање.

Како би се, с обзиром на наведене примере, у најкраћем могло описати то што се захтева овом Збирком од ученика? Недвосмислен одговор био би: да ученици „усвоје“ наставну грађу у одређеној мери и да то покажу на задацима који су конципирани на шематизован, нефлексибилан и немаштовит начин. При томе не треба губити из вида да ова Збирка, као и иначе сваки поступак провере постигнућа, својом концепцијом и типовима задатака одражава метод рада и тренутно важећи приступ у настави, у овом случају настави српског језика и књижевности.

Састављачи покушавају, додуше, да некако прикрију такав карактер Збирке, па у уводним напоменама говоре о „стицању увида у своје знање“: „Поуздан увид у своја знања и умења можеш стећи ако задатке решаваш самостално“. Тим упутствима намера је, заправо, да се ученицима скрене пажња на **процес** учења, али на такав процес који је могућ само у једном једином социјалном облику, самосталном раду, а никако не у двоје, у групи, у форми дијалога и дискусије. Чињеница да је у Збирци по среди пуко меморисање тачних решења која су дата на крају брошуре, да је реч, дакле, о **продукту**, а не о процесу, прикрива се тобожњом потребом ученика за консултовањем литературе изван Збирке: „Подсећамо те да твоја уџбеничка литература може најбоље да послужи да провериш своје одговоре и да их доведеш до потпуне тачности“. Оно што ће се догодити, што се и претходних година догађало, јесте да ће ученици тачна решења са краја Збирке унети у поставке питања („Добро је да одговоре пишеш графитном оловком јер их можеш избрисати ако утврдиш да нису тачни и да поједине задатке ваља поново решавати“). При то-

ме, одговоре који се односе на фактографске податке сигурно је лакше учити и памтити од одговора који се односе на интерпретацију текста. Онај ко такве одговоре мора да памти, стављен је у неприродну ситуацију да учи туђа мишљења уместо да изражава своја, да се довија и развија стратегије како да то оствари. То „маневрисање“ ученика може се одвијати двојачко: да ученици почну да развијају осећај за оно што састављач задатка највероватније жели да чује (прочита) као тачан одговор, тј. да међу понуђеним одговорима бирају оне који су емфатичнији, који говоре о духовности, љубави и хармонији. Тако ће на пример ученици у задатку 378 бирајући само позитивне исказе о љубави „знати“ сасвим поуздано који је одговор тачан:

„Песма *Очију твојих да није* В. Попе поручује о љубави:

- а) Човек често подлеже љубавном заносу и не успева да увиди његову варљивост и кратковекост.
- б) Искрена и дубока љубав у човековој души буди радост, ведрину и занос.
- в) Љубав узноси човека, испуњава га нежношћу и снажно надахњује.
- г) У љубави је највише привида и варки, којима човек неопремно подлеже и покорав се.
- д) Обузет љубављу, човек је испуњен нежношћу, осваја мир и хармонију, своме духу даје неслућену слободу.

Тачни су наравно одговори б, в, и д, (а нетачан је одговор а: „Човек често подлеже љубавном заносу...“, који би, узгред речено, могао да буде, иако нетачан, ипак мање баналан и трагикомичан у својој неспретности).

Ученици могу чак и много једноставније од оваквог уживљавања у духовни хоризонт састављача да дођу до тачног одговора: да просто бирају најдуже понуђене одговоре, јер се показује да су, статистички гледано, одговори са највећим бројем речи управо они који ауторима највише леже на срцу, јер су баш у њима исказали „своју истину“. Узимамо насумично први задатак из одељка *Књижевна дела и писци* (задатак 273), па ко не зна које понуђене одговоре аутори сматрају тачним, нека само упореди њихову дужину и одмах ће му пасти копрена с очију:

„Пажљиво читај стихове из песме *Погне* Јована Дучића:

Све је тако тихо. И у мојој души
 продужено видим ово мирно море;
 Шуме олеандра, љубичасте горе,

И блед обзор што се протеже и пуши.

Смисао наведених стихова јесте:

- а) песникова душа потпуно је стопљена са пределом који је описан,
- б) песник је само пажљиви посматрач предела који га окружује,
- в) лепота природе не може се верно описати речима,
- г) светлост, мир, чистота, бесконачност у природи добијају у поезији своја духовна значења, постају симболи.“

Овде, као и на многим другим местима, оно што би требало да буде резултат процеса интерпретирања, смисао песме, добија облике фактографског – нечије мишљење фиксира се у априорну и непроменљиву истину, а деца то треба да уче напамет или да се, као што је показано, сналазе на друге начине.

Није, међутим, само интерпретативност књижевног дела уништена оваквим наметањем унапред дефинисаних истина као фактографских датости, него је оваквим приступом у Збирци доведен у питање и принцип **апликативности** књижевног дела. Према мишљењу Ханса Георга Гадамера применљивост текста на савремену ситуацију читаоца представља саставни део разумевања. Апликација при томе не подразумева занемаривање или брисање историјности или утемељености текста у неку посебну културу. Сасвим супротно томе, поступак којим читалац примењује неки текст на сопствену садашњост има за претпоставку спремност читаоца да види и доживи текст управо у историјском и културном контексту његовог настанка. Због тога добијају карактер фалсификата и идеолошке злоупотребе многи задаци који користе примере из историје књижевности за сугерисање теза које алудирају на савремену политичку и идеолошку ситуацију у нашој земљи. Такав је, нпр. задатак број 366:

„У *Писмима из Италије* Љубомир Ненадовић наводи Његошеве речи упућене Европи:

„Оно што сте ви звали Јевропска Турска, оно смо ми! Зовите нас опет како хоћете, само поштујте у нама људе; и нама је исто тако драга слобода и просвета као и вама.“

Његош поручује Европи да је:

- а) себично своје политичке интересе ставила испред правде и истине,
- б) заборавила на српски народ који је јунаштвом и отпором зауставио турски продор у Европу,

- в) обавезна да се придружи Србији и Црној Гори у рату против Турске,
- г) заслужила најтежу осуду што је ускогрудо заборавила да су Србија и Црна Гора европске земље и да желе своју слободу и свеколику просвету,
- д) ... тајно склопила савезништво са Турском против балканских држава.“

То што Његош „поручује“, састављачи упућују западној (можда и средњој и северној) Европи којој и они желе нешто да поруче, изопштавајући успут нас саме из Европе. Горљиво антиевропејство састављача Збирке је своје „истине“ о односима Државне заједнице Србије и Црне Горе (!), с једне стране, и „Европе“, с друге стране, сместило у одговоре а), б), а нарочито је много жучи излишено у најдужем од свих „тачних“ одговора, у одговору г). У погледу националистичке заслепљености није, међутим, за занемаривање ни одговор б), где се говори само о заслугама српског, али не и црногорског народа, који према овоме што је овде написано или нема заслуга у борби против Турака или једноставно не постоји. Најтужније је, међутим, то што ученици ово и још мноштво других „родољубивих“, а заправо у већини случајева идеологијом национализма заслепљених тачних одговора, морају да складиште макар и у оном делу меморије која се зове краткотрајна.

Разлог због којег је могуће да нечији идеологијом и дискриминацијом обојени ставови постану тачни одговори треба тражити у актуелном устројству наставе српског језика и књижевности. У средишту таквог методског приступа није комуникацијски аспект, није ни изражавање мишљења учесника у наставном процесу и није поступак долажења до одговора, већ фронтално преношење готових истина из уста наставника који су „по дефиницији“ поседници истина. Усмеравање читавог школског система на наставника, о чему у последње време све чешће говори министар просвете (нпр. чланак „Проблеми су свуда исти“, Политика, 13. јануара 2006, стр. 9) има великих последица по методiku наставе. Такво усмерење темељи се, наиме, на већ давно напуштеном моделу наставе у којем је наставник „инструкциони одашиљач“, а ученик „пријемник инструкције“. Из начина излагања методских упутстава за реализовање наставних садржаја произлази да је представа о ученицима као пасивним примаоцима прописаних наставних садржаја заправо идеја водиља целокупног важећег Наставног плана и програма за основне школе.

Због тога се састављачи Збирке и не обраћају „добрим читаоцима“. У модерној методици наставе језика и књижевности „добри читаоци“ разликују се од „слабих читалаца“ по томе што су први у стању да активирају знања која су претходно стекли. Док „слаби читаоци“ нагињу више „буквалном“ читању, дотле „добри читаоци“ реципирају текст „пратећи смисао“. Ова дистинкција је за коментаришање ове Збирке од посебне важности због очигледне склоности састављача да појам „буквално“ поистовећују са појмом „темељито“, а да „смислено“ остављају изван свог видокруга, сматрајући га очигледно „површним“. Да је то тако види се по томе што аутори Збирке у својим формулацијама задатака афирмишу оне стратегије (ако се то тако уопште може овде назвати) које претварају ученике у „слабе читаоце“: вежбе које ученике наводе да читају „пажљиво“ у изразито се великом броју налазе у овој Збирци, пре свега у делу који се односи на књижевност. Само на првим двома странама тог одељка почињу речју „пажљиво“ следећи задаци: 273 „Пажљиво читај стихове ...“, 275 „Прочитај пажљиво уводну строфу ..“ и 278 „Прочитај пажљиво одломак..“. То читање реч по реч је утолико бесмисленије уколико нема функцију откривања запретееног смисла, већ само прихватања наметнутог значења. Таква недвосмислена доминација ауторитета јесте једна врста деспотије и, какве ли туге, баш у интерпретирању вишеслојности књижевног дела, материји која је жива и никад до краја ухватљива.

Ово свакако није погодан начин да се повећа мотивисаност ученика за читање и бављење текстовима, међу њима и књижевним. Истраживања у области педагогије показују да је недостатак мотивације исто толико велика препрека развоју ученичких способности као и недостатак интелигенције. Посебно ће оваква Збирка, и приступ настави језика и књижевности који је у основи њене концепције, одбити и демотивисати баш интелигентније ученике, оне који и иначе не уче у школи само због оцена. Ученици којима је образовање разлог за похађање средње школе питаће се да ли им задаци штампани у Збирци представљају изазов и да ли им причињавају интелектуално задовољство. И биће, наравно, разочарани. Они други, пак, који имају у виду само оцену и успех, пре свега ће се питати како Збирку „сажвакати“ најбрже и са најмање труда, јер ионако по њиховом мишљењу све остало у вези са школом и јесте „велико смарање“. Примењен на ову Збирку, то је можда баш и најинтелигентнији закључак.