

СРПСКА АКАДЕМИЈА НАУКА

ИНСТИТУТ ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК

ЈУЖНОСЛОВЕНСКИ ФИЛОЛОГ

ПОВРЕМЕНИ СНИС ЗА СЛОВЕНСКУ ФИЛОЛОГИЈУ

Уређује
А. БЕЛИЋ

уз сарадњу

д-ра *Алексића Радомира* (Београд), д-ра *Вуковића Јована* (Сарајево), д-ра *Коларића Рудолфа* (Љубљана), *Конеског Блажа* (Скопље), д-ра *Павловића Миливоја* (Нови Сад), д-ра *Сивановића Михаила* (Београд), д-ра *Томановића Васи* (Скопље), д-ра *Храстиче Маји* (Загреб)

XXIII КЊ. 1—4

БЕОГРАД
1958

NASTAVA KNJIŽEVNOSTI U OBAVEZNOJ ŠKOLI

U današnjem previranju oko ciljeva, metoda i odgojnih zadataka nastave u općeobrazovanim školama u prvom se planu nalaze i problemi nastave maternjeg jezika i književnosti.

Ta se pitanja u posljednje vrijeme često i s raznih aspekata razmatraju, forsira se eksperimentiranje, zacrtavaju se i provode novi postupci, a da se cjelovita slika u biti nije mnogo izmijenila.

(Kako je ovaj skup najpozvaniji, da odredi opseg, svrhu i način rada u tom području, učinilo mi se potrebnim, da iz zbirke podataka i teoretskih poriva sklopim pregled i sliku dosadanjeg rada, kako bismo na kraju i u tom smislu mogli izvući i dati neke određenije sugestije i stavove.)

U izlaganju ću se ograničiti uglavnom na nastavu književnosti u obaveznoj osmogodišnjoj školi, jer ona u sebi nosi svoju specifičnu problematiku, koja se samo djelomično podudara s radom u drugim općeobrazovanim ili stručnim školama.

Iznošenje nedostataka u dosadanjem radu nema svrhu da umanjí vrijednost stvarnih napora i dostignuća. U okviru ovog i ovako predmetno ograničenog područja sve, što se iznosi, predstavlja samo podlogu za nova rješenja, koja se iz tog materijala nameću.

Sve zablude i nedostatke, koji su se na tom planu javljali, mogli bismo svrstati u dva područja:

A.) U sadržaju rada

B.) U formi i metodskom postupku

Za čitav rad bila je od odlučnog značenja činjenica, da je nastava jezika i književnosti u obaveznoj školi bila određena planom i programom, koji je sadržajem, strukturom i svojim zahtjevima sputavao stvaralačku aktivnost nastavnika. To je u svom punom značenju bio program za niže razrede gimnazije i služio je samo kao uvod i priprava za nastavljjanje školovanja u višim razredima. Time je u najbitnijim crtama bio određen i karakter nastave.

Budući da se u višim razredima gimnazija gramatika gotovo uopće nije radila, utrpána je kompletna u niže razrede, t. j. više razrede osmogodišnje škole i tako oduzela velik broj raspoloživih sati za ostale oblike rada — pa su književni tekstovi i svi izvori živog književnog govora služili uglavnom samo

kao materijal za govorne vježbe, prepričavanje sadržaja i izvlačenje nategnutih i često praznih etičkih sudova.

U čitavom se radu postepeno izgubio osnovni cilj nastave književnosti i on se zadržao samo u ono nekoliko fraza u uvodu pisanog programa. Osnovni cilj i zadatak svakog odgojnog procesa, sadržan u težnji „da se ličnost odgajnika uskladi sa zahtjevima (suvremene) stvarnosti“ nije se dovoljno osjećao ni u nastavnim postupcima ni u rezultatima rada. Ispustilo se iz vida, da je obaveznim osmogodišnjim školovanjem za najveći broj učenika sistematsko školovanje završeno i da ono, što oni treba da sa sobom ponesu u život, treba da bude cjelovito i dovršeno. Naši su učenici izlazili iz škole opterećeni zbrkom otvorenih i nedovršenih pojmova, pretrpani mnoštvom nepotrebnih i često nerazumljivih formulacija i kategorija, koje su nosili u sebi kao mrtvi inventar. Uz to su imali još samo nekoliko općenitih i besadržajnih fraza, kojima će se uspješno braniti od svakog stvarnog životnog problema.

Takav strogo određen i minuciozno razrađen program, koji je svojom preopterećenošću i decidiranošću diktirao i metode, i tempo i opću usmjerenost nastave — bio je osnovna zapreka u radu.

U praksi je to bivalo još zatvorenije, jer su prosvjetni organi i njihovi predstavnici uz točno i detaljno razrađen program često zahtjevali čak i posve određen broj upisanih i obrađenih štiva, bez naročitih stručnih i pedagoških zahtjeva na način i cilj obrade.

Zbog toga se događalo, da je učenik završavao nižu gimnaziju ili osmogodišnju školu, a da se čitavo njegovo znanje o književnosti moglo svesti na memoriranje sadržaja određenog broja književnih tekstova, od čega se dijete spasavalo zaboravljanjem, nekoliko formula za etičke ocjene likova i postupaka i, u najpovoljnijem slučaju, nešto biobibliografskih podataka o piscima.

Po tom programu radimo još i danas.

Školska lektira, bez obzira na nezgrapnan i neadekvatan način rada, bila je na visokom nivou onda, kad je učenik uz prepričane sadržaje imao i zbirku gotovih ocjena propisanih i u školi obrađenih književnih djela, bez ikakvih instrumenata da ocjenjuje ona djela, koje će uzeti u ruke, ako ikada osjeti potrebu da sam nešto pročita. Što će i kako će učenik čitati, kad jednom napusti razred, školu ni inače nije mnogo zanimalo.

Između škole i stvarnih potreba života postepeno se uzdigao debeo zid, koji se povremeno preskakivao stereotipnim frazama o socijalizmu i izgradnji, te suvišnim ekonomsko-historijskim digresijama i komparacijama, dok je stvarni život, zatrpan apstrakcijama, ostajao mutan, dalek i neobjašnjiv, a prava vrijednost i umjetnička istina književnih tekstova sasvim na strani. I to, što tako izoliranu školu nije naročito zabrinjavala čitalačka budućnost učenika, nije toliko čudno, koliko je neobično, da je nije zanimalo ni ono, što taj učenik inače privatno čita i doživljava. Obrambena fraza, da je cilj nastave „razvijanje književnog ukusa“ ostat će tako dugo samo fraza, dok god se ne nađe put da djeca tu „književno ukusnu literaturu“ prihvate.

Kao dokumentaciju za taj odnos navest ću samo nekoliko momenata:

Naša izdavačka poduzeća (i pitoma i divlja) pobrinula su se da na književnom tržištu uvijek imade dovoljno knjiga i svezaka petparačke lite-

rature, koju veći dio omladine guta u slobodno vrijeme, a za koju joj nije potrebna nikakva prethodna priprema. Na taj je problem škola u većini slučajeva reagirala prokušano neuspješnim metodama: zabranjivanjem, zgražanjem i deranjem svezaka, pronadenim kod učenika za vrijeme nastave. Rijetko se koji nastavnik odvažio da pusti tu literaturu na redoviti sat i da tamo ozbiljno, bez ikakva neargumentiranog izrugivanja, rastvori takvu knjigu zajedno s učenicima i s književnim kriterijem pokaže njenu etičko-estetsku bezvrijednost, neistinitost i prazninu.

A čini mi se, da ne treba posebno isticati činjenicu, da ta i takva literatura ima vrlo često snažniji utjecaj na učenikovu moralnu i kulturnu fizionomiju od onih odabranih i obaveznih književnih tekstova, koje im nismo znali približiti.

Sličan je odnos i prema filmu. O negativnoj odgojnoj ulozi i snazi filma u javnosti se često piše i raspravlja. No dok se film i na kulturnom planu i u međunarodnim razmjerama već afirmirao kao umjetnost sa svim svojim specifičnim zakonitostima i filmskim scenarijem kao književnom podlogom — u našu je školu prodro uglavnom nastavni film i tek pokoji odabran i etički besprekoran umjetnički film, koji djeca gledaju s dosadom i zijevanjem. Onaj film, kojim su oni oduševljeni i koji još nose u sebi kao posljednju ljepotu, nad kojom njihov profesor izražava prezir i zgražanje — ostaje bez obračuna i bez obrazloženja. I kad u našim kinematografima neki „Dvoboj u džungli“ igra mjesecima pred punom dvoranom, a „Krađa bicikla“ tri dana, kad dobra knjiga čeka godinama u prašini, a loša se razgrabi odmah nakon izlazenja — onda bismo se morali zamisliti nad našim zaslugama u tom smislu: velik postotak te publike je prošao ili još prolazi kroz naše škole. (Jedan usputni statistički podatak: I naše i međunarodne statistike pokazuju, da gotovo polovicu filmske publike sačinjava omladina od 10—19 godina).

Dalje:

Djecu tog najosetljivijeg i za kasniji razvitak najsudbonosnijeg uzrasta počinju zanimati seksualni problemi i svi vidovi međusobnih odnosa među spolovima, što je, na koncu, i jedan od bitnih problema u životu čovjeka i u umjetnosti, gdje se odražava — a škola je u principu te probleme tako savršeno zaobilazila, da je to licemjerje dobilo i svoju apsurdnu komponentu: učenici su se i u školi i u životu prije susretali s biološkom stranom tog odnosa, dok im etički smisao ljubavi i ljudskih odnosa na tom planu nitko nije približio.

U tom je pravcu i izbor naših odabranih tekstova bio tako virtouzan, da smo na te probleme mogli naići tek na periferiji ponekog zalutalog odlomka — pa i nije trebalo ulagati mnogo truda, da se zaobiđu.

Da djeca, naročito djevojčice, takvu literaturu intimno vole i u njoj se gube i lutaju — znamo i bez ankete.

Koliko sve to vrijedi i za više razrede gimnazije, ne bih ovdje ulazio.

Neke od uzroka takvog stanja već smo u uvodu dotakli. Jedan od osnovnih je svakako već spomenuti program, koji nije ostavljao prostora za samostalnost izbora i orijentacije, a svojim je smislom i sadržajem direktno uvjetovao razvitak jednog uhodanog, smirenog i uspavanog sistema rada.

Slično značenje u svemu tome imao je i upravo navedeni izbor tekstova.

Među odlomcima iz književnih djela i odabranim knjigama preveliko je mjesto imala politički i socijalno intonirana literatura. Tu ne ubrajam ona stvarno vrijedna i snažna djela iz tog područja, već ono mnoštvo nategnutih i praznih priča, s golom tendencijom, bez umjetničke vrijednosti i uvjerenosti. Zbog toga se događalo, da i oni uistinu vrijedni tekstovi s tom tematikom nisu bili podloga za doživljaj snage riječi i etičke ljepote likova, već samo povod za tirade o društveno-ekonomskim problemima nekog davno zatrpanog vremena. S nekoliko rečenica iz političke frazeologije bili su uspješno zatrpani i ljudi, i pisac i stvarna odgojna vrijednost teksta.

Opravdano poštovanje i divljenje, koje osjećamo prema našoj tradiciji i srednjovjekovnoj nacionalnoj kulturi, u nastavi se književnosti očitovalo opet na štetu suvremenosti. U višim razredima obavezne škole oko 40% vremena i prostora zauzimali su tekstovi iz usmene narodne književnosti, koja svojim arhaičnim jezikom i udaljenošću tematike danas više ne može imati tako odlučno značenje ni za formiranje etičke fizionomije čovjeka, ni za kulturu suvremenog jezika, kao što je to možda imala još početkom ovog stoljeća.

Sve ovo, što je navedeno govori, pomalo o tome, da je školska praksa na tom području formirala skoro idealističku koncepciju nekog apstraktnog čovjeka, kakvog ta navodna i površno shvaćena stvarnost treba, a rezultati takvog rada mogli bi se kratko i malo pretjerano izraziti ovako: Mi nismo pripremali ljude za život, već gradili idealne likove, koje je stvarnost bez muke obarala, ako već za školovanje nisu imali dvostruku fizionomiju.

U zavisnosti s tom podlogom razvile su se i forme rada.

Idejnost, kao osnovni zahtjev u nastavnom radu, u nastavi književnosti pretvorila se u najpogodnije sredstvo za sakrivanje i uništavanje umjetničke i etičke vrijednosti teksta. Ona prava idejna vrijednost teksta, koja struji iz odabrane materije — bila je pri analizi zatučena sivim, beživotnim apstrakcijama i nepotrebnim i bespredmetnim poredbama nekih, na tom mjestu, posve indiferentnih životnih sredina. Književni tekstovi bili su samo motivi.

Pod udarom stručnih zahtjeva to se kasnije donekle izmijenilo, pa se u vezi sa svakim odlomkom počeo davati i poneki književni pojam, koji se brzo i temeljito zaboravljao ili se u traženju estetskog prešlo u goli formalizam.

Pročitala se lirska pjesma, konstatiralo se, tko je pjesnik i o čemu pjeva, a onda je počinjao „pravi“ posao: Kakva je ta pjesma? Lirska. Zašto? Jer se u njoj izražavaju osjećaji. Koliko ima strofa? Četiri. Koliko pojedina strofa ima stihova? Kako se zove takva pjesma? Što je to sonet? Koji su pjesnici još pisali sonete? Ima li rima? Kakve su? Kakav je ritam? Ima li koja metafora, komparacija, personifikacija...? Naučite za sutra ovu pjesmu napamet.

Od takvog nefunkcionalnog masakriranja lirske materije, kakvo se danas vrši na tragu estetskih zahtjeva, bilo bi i vrednije i efektnije svako čitanje bez komentara.

U praktičnom je radu i u prvom i u drugom slučaju umjetničko djelo kao „dijalektičko jedinstvo sadržaja i forme“ ostajalo samo mrtva sintagma.

U metodskim se postupcima to osjećalo još mnogo izrazitije:

Induktivna metoda, koja se forsirala kao najidealniji put u spoznajnom procesu, dobila je u nastavi književnosti prilično nakazne forme i pod-

sjećala je pomalo na policijska isleđenja. To je u većini slučajeva bila stvarno „frontalna nastava“. Nastavnik je postavljao više ili manje sugestivna pitanja, na koja su đaci davali posve određene i očekivane odgovore t. j. učenici su odgovarali ono, što je nastavnik zamislio, da moraju odgovoriti, kako bi niklo novo pitanje, koje će biti bliže istini t. j. idućem pitanju. Djeca su u tom procesu bila nešto kao zvijerke, koje pitanjima kao čakljama gonimo u kut kaveza, da tamo nađu spoznaju.

Pri tome su zaboravljene samo dvije stvari: 1. da su čitav taj put prošli vođeni na uzici, i 2. da u čitavom tom spoznajnom procesu nisu imali prilike, da bilo što upitaju ili da izraze svoje mišljenje.

Ako takav način rada možda ima svoje puno opravdanje u nastavi gramatike ili pri davanju bilo kakvog novog pojma — u dodiru s umjetničkim tekstom je nema i ne može je imati.

Analiza književnog djela gradi se na nezamjenjivom izvornom doživljaju i pokušavati takav doživljaj identificirati, strići i tjerati u gotove ocjene i formacije — štetan je i promašen posao.

Dokumentaciju za takav način rada možemo naći u prvoj školi i u prvom razredu, u koji uđemo — ako uzmemo u ruke đačke bilježnice za domaći rad ili privatnu lektiru.

Upravo bilježnice za privatnu lektiru, koje bi trebale pokazivati stepen književne i čitalačke zrelosti učenika, predstavljaju ustvari samo groblje pročitanih knjiga. U njima ćemo naći mučno i detaljno prepričane fabule, često i na desetak stranica, na kraju svakog sadržaja eventualnu karakterizaciju likova s nekoliko stalnih atributa, a iza toga, kao spomenik, frazu, dobivenu u školi, nad kojom se nalazi triput crvenom olovkom podvučen naslov: glavna misao.

Kad bismo se upustili u čitanje, primjetili bismo:

1. da tekst vrvi pravopisnim i gramatičkim pogreškama;
2. da je rječnik bijedan i da je čitava fabula svedena uglavnom na fizičko kretanje lica, izraženo glagolima;
3. da su rečeničke konstrukcije nezgrapne i neprirodne, jednom rječju, da se u jezičnoj kulturi učenika osjećaju jednake ili još veće praznine, nego u znanju i osjećanju.

Direktan rezultat gore navedene metode je i činjenica, da ćemo rijetko naći učenika nižih razreda, koji je sposoban, da čisto, jasno i povezano iznese svoje mišljenje o bilo kojoj pojavi ili problemu.

U školi, gdje se govori lijepo i pravilno, učenik je uglavnom odgovarao i rijetko je imao priliku, da se slobodno izražava. Izvan škole se i dalje služio svojim lokalnim dijalektom ili žargonom i njime će i nakon školovanja nastaviti govoriti, jer se navikao, da se njime služi, kad ima kome stvarno nešto reći o sebi i o svojim doživljajima.

Sve to govori, da se osnovni cilj osmogodišnjeg obaveznog školovanja izgubio u prakticističkim naporima da se na vrijeme završi glomazan i neprimjeren program.

Možda je slika, koju sam iznio, ispala odviše tamna i negativna, no činilo mi se, da je potrebnije obilježiti trule grane, nego navoditi i zbrajati već gotova i pozitivno usmjerena rješenja. Isto tako ne bi to trebalo shvatiti kao jednostranu negativnu ocjenu (datu s nekog pseudorevolucionističkog stanovišta) ili kao meku za neke unaprijed pripremljene reformističke teze.

To je slika prakse, kakvu smo je osjetili i provodili, kao i svi, koji su radili na tom poslu.

Rješenja, koja kao negacije izvire iz dosadašnjeg načina rada, već postepeno dolaze do izražaja i u praktičnom radu i u teoretskim zahtjevima.

Koncipiran je i novi plan i program, koji bi trebao zamijeniti stari, i ove će godine oko stotinu škola u Hrvatskoj početi s eksperimentalnim radom prema njemu. Ostaje otvoreno pitanje, da li je upravo to ono, što se traži. Jedna okolnost u odnosu na materinji jezik i književnost već sada zabrinjava: u novom su planu za nastavu materinjeg jezika i književnosti u završnim razredima predviđena svega tri sata.

Ne znam, da li ikakva nova koncepcija može s toliko sati postići bolje rezultate, kad nam do sada nije bilo dovoljno pet i šest sati sedmično. To je pitanje, o kojem bi ovdje trebalo progovoriti.

No bez obzira na taj program i njegovu eksperimentalnu vrijednost — najvažnije pitanje još uvijek ostaje opća usmjerenost nastave jezika i književnosti u obaveznoj školi. Kad bismo željeli preciznije zacrtati ili odrediti smisao nastave materinjeg jezika i književnosti u osmogodišnjoj školi, u skladu sa zahtjevima etičke i kulturne fizionomije našeg društva — možda bismo ga mogli formulirati otprilike ovako:

Učenik, koji završava obaveznu školu, ne treba da sa sobom ponese zbirku sadržaja odlomaka iz književnih djela i gotove ocjene u školi obrađenih knjiga već,

1. svladan i usvojen etičko-estetski instrumentarij za samostalno vrednovanje literature i drugih kulturno-umjetničkih manifestacija, s kojima će se u životu susretati;

2. etički kriterij za ocjenjivanje likova i situacija, s kojima će se sudarati u društvu;

3. stvarnu sposobnost, da lijepim čistim i pravilnim jezikom iznosi svoje misli i doživljaje.

Ako se u skladu s takvim ili sličnim ciljem odabiru metodički postupci i obrazovani materijal, i ako se njegova prisutnost bude osjećala u svim fazama nastavnog rada — očekivani se rezultati moraju pojaviti.

Takav rad ne pretpostavlja nikakve apotekarske rezolucije i recepte ili detaljno omeđene putove, već nastavnikov stvaralački odnos prema radu, njegovu stručnu i metodičku elastičnost i, što je najbitnije, slobodu i nespunitost u izboru i opsegu nastavne materije. Osnovni bi zahtjevi trebali biti samo okviri, a traženo građivo samo sređen i sakupljen materijal.

Samo u toliko, da i ovo ne ostanu samo prazne fraze, navest ću nekoliko takvih (prihvatljivih ili neprihvatljivih) zahtjeva, koji se pri takvom radu nameću, a izvire direktno iz ranije iznesenih nedostataka:

1. Treba insistirati na imanentnoj etičko-estetskoj vrijednosti teksta i njegovoj podlozi, a prekinuti s nefunkcionalnim pretrpavanjem činjenicama iz područja, koja su nagomilana „oko književnog teksta“ (historijskim, historiografskim, bibliografskim, biografskim, sociološkim, ekonomskim i drugim podacima);

2. dopustiti i poticati učenike, da u školi govore, rasuđuju, ocjenjuju, referiraju i polemiziraju, služeći se izražajnim sredstvima i pojmovima, koje ćemo nenametljivo uklopiti u njihov leksički i pojmovni potencijal;

3. voditi računa o učenikovom stvarnom interesu i graditi kriterij na onim materijalima, koji ga uzbuđuju i zaokupljaju: pustiti u školu strip, šund, film, časopise, novine... i dati im mogućnost, da iskreno i otvoreno izraze svoju kritiku ili oduševljenje;

4. satove lektire, koji su se iscrpljivali u čitanju odlomaka, referata i pregledavanju bilježnica, pretvoriti u satove slobodne debate, koji će biti sinteza cjelokupnog rada na jeziku i književnosti i pokazivati stupanj njihove zrelosti i sposobnosti;

5. s rastom učeničke zrelosti postepeno smanjivati odlučujući ulogu nastavnika i ostaviti učenicima, da sve jezične, etičke i estetske probleme i pogreške sami razrješavaju;

6. bilježnice za lektiru pretvoriti u teke za njihove intimne kritičke bilješke i refleksije o pročitanoj djelu, a odbaciti jalovo prepričavanje fabula i nizanje gotovih i pasivnih ocjena;

7. Ne tražiti od djece da uče napamet lirske pjesme, već ih navoditi da pamte one stihove, odlomke ili pjesme, koje su osjetili i doživjeli i ne žele ih zaboraviti;

7. Etičko-estetske kriterije, kojim su ocjenjivali fiktivna zbivanja u književnim djelima, mjeriti na zbivanjima i karakterima iz njihova života i socijalne sredine.

Na kraju:

Sve ovo, što je ovdje izneseno, ne pretendira ni na kakvu dorečenost. To je samo materijal, o kojem bi trebalo ozbiljnije porazgovoriti i dati objektiv i stručno i metodički dokumentiran stav.

Dragutin Brigljević