

Кратки
научни прилог

др Валерија Јанићијевић¹
Универзитет у Београду, Учитељски факултет



Природа књижевности и природа стандарда постигнућа за крај првој образовној циклуса

Резиме: Доношење стандарда за крај првој циклуса основној образовања дийно утиче на укупан наставни процес. У овом раду истражује се природа стандарда: да ли су они циљ реформе и настојања да се поправи стање у образовању или су инструменти да се ово стање сагледа и поправи. Увођењем стандарда отворило се и питање њиховој односа према наставним програмима. Пошто је овде реч о стандардима постигнућа за предмет Српски језик, они су детаљно анализирани на сва три нивоа. Њиховом анализом утврђено је да су уочени, неодређени и да су знајно ужи од постигнућих програма. У наставној пракси може се догодити да се њиховом применом смањи ученичко знање, да учитељ/наставник обрађује само традиво неопходно за обавезно завршно тестирање ученика. У раду је посебна пажња посвећена природи стандарда из области књижевности и њиховој немогућности да „ухвати“ праву природу књижевноуметничкој тексти: за сложене уметничке области, у које сада и књижевност, за коју је дийније разумевање од усвајања простих чињеница, треба проналасити осетљивије и примереније инструменте.

Кључне речи: српски језик, настава књижевности, књижевни текст, књижевнотеоријски појмови, стандарди постигнућа.

У првој деценији овог века у образовни систем Републике Србије се уводе образовни стандарди као инструменти за мерење ученичких постигнућа. Након бројних припрема, теоријских и емпиријских истраживања, Национални просветни савет их је усвојио 22. фебруара 2011. године. Они су прихваћени са свешћу да нису савршени и прецизни, али су у том тренутку били нужни као полазна основа за нова истраживања и усавршавања. А пошло се од

претпоставке да и ученици и наставници треба да имају одређене инструменте и, слободније речено, елементарне оријентире током школовања да би њихова постигнућа на крају одговарајућих циклуса у образовању била мерљива. Но бројне контроверзе које су пратиле њихово настајање – како по питању поделе стандарда на нивое, минималних захтева на сваком од тих нивоа, као и (не)могућности егзактног мерења у појединим научним дисциплинама, односно наставним предметима (на пример, питање мерљи-

¹ valerija.janicijevic@uf.bg.ac.rs

вости стандарда у језику и књижевности) – све време су биле присутне током њихове израде и усвајања. Није реч само о томе да ли су усвојени стандарди урађени добро или не, него је реч и о самој природи стандарда и могућности њихове примене.

Сви стандарди из области „Књижевност“, за крај првог циклуса основног образовања, припадају теорији књижевности. У документу *Ојшћи стандарди јосипићућа – образовни стандарди за крај првој циклуса обавезној образовања (српски језик)* каже се да у области „Књижевност“, на **основном нивоу**, ученик препознаје књижевне родове на основу формалних одлика поезије, прозе и драме и књижевне врсте (бајку и басну); одређује главни догађај и ликове (који су носиоци радње), време и место дешавања радње у књижевноуметничком тексту. На **средњем нивоу** разликује лирску од епске песме; одређује фолклорне форме (кратке народне умотворине – пословице, загонетке, брзалице); препознаје риму, стих и строфу у лирској песми; одређује карактеристичне особине, осећања, изглед и поступке ликова, као и односе међу ликовима у књижевноуметничком тексту; уочава везе међу догађајима (одређује редослед догађаја у књижевноуметничком тексту); разликује приповедање од описивања и дијалога и разуме фигуративну улогу језика у књижевноуметничком тексту. Док на **напредном нивоу** тумачи особине, понашања и поступке ликова позивајући се на текст; уочава узрочно-последичне везе међу догађајима у тексту и тумачи идеје, аргументује их позивањем на текст.²

2 Стандарди су и нумерички означени, па се у наставној пракси углавном и исказују на тај начин, при чему први број означава ниво, средњи се односи на област (за књижевност је то број 5), а последњи је редни број стандарда:

- 1.5.1. препознаје књижевне родове на основу формалних одлика поезије, прозе и драме;
- 1.5.2. препознаје књижевне врсте (бајку и басну);
- 1.5.3. одређује главни догађај и ликове (који су носиоци радње) у књижевноуметничком тексту;

Прво што пада у очи јесте несразмера између броја стандарда на основном, средњем и напредном нивоу (4:7:3). На одређен начин несразмера је логична јер највећи број стандарда и треба да постоји на средњем нивоу, пошто већина ученика испуњава овај ниво. Оно што, такође, прво примећујемо јесте да се стандарди међусобно не повезују. То је видљиво и на самом језичком плану. На основном нивоу употребљени су термини *препознавање* и *одређивање*. На средњем нивоу се једном користи *препознавање*, два пута *одређивање* и уводе се *разликовање*, *уочавање* и *разумевање*. *Уочавање* се задржава и на напредном нивоу, а у још два задатка се користи *тумачење* (ученик тумачи...). Овакви налози су, можда, сами по себи разумљиви, међутим, кад хоћемо да их конкретизујемо, отвара се више питања. Рецимо, први стандард на основном нивоу гласи: „Ученик препознаје књижевне родове на основу формалних одлика по-

- 1.5.4. одређује време и место дешавања радње у књижевноуметничком тексту;
- 2.5.1. разликује лирску од епске песме;
- 2.5.2. одређује фолклорне форме (кратке народне умотворине – пословице, загонетке, брзалице);
- 2.5.3. препознаје риму, стих и строфу у лирској песми;
- 2.5.4. одређује карактеристичне особине, осећања, изглед и поступке ликова; и односе међу ликовима у књижевноуметничком тексту;
- 2.5.5. уочава везе међу догађајима (нпр. одређује редослед догађаја у књижевноуметничком тексту);
- 2.5.6. разликује приповедање од описивања и дијалога;
- 2.5.7. разуме фигуративну употребу језика у књижевноуметничком тексту;
- 3.5.1. тумачи особине, понашање и поступке ликова позивајући се на текст;
- 3.5.2. уочава узрочно-последичне везе међу догађајима у тексту;
- 3.5.3. тумачи идеје у књижевноуметничком тексту, аргументује их позивајући се на текст.

Ојшћи стандарди јосипићућа – образовни стандарди за крај првој циклуса обавезној образовања (српски језик).

езије, прозе и драме и књижевне врсте (бајку и басну)“, а на средњем нивоу: „Разликује лирску од епске песме“. Могло би се помислити да је *йрејознавање* лакши налог зато што је усмерен на књижевне родове, док је *разликовање* усмерено на књижевне врсте, иако је ова одређења, у практичном смислу, у настави књижевности тешко раздвојити. Међутим, други стандард на основном нивоу управо *йрејознавање* везује за књижевне врсте, чиме се ово условно раздвајање још више поништава. Ако останемо још на језичком нивоу и погледамо трећи стандард средњег нивоа – „препознаје риму, стих и строфу“ – можемо да се запитамо у чему би тај налог ученику био другачији уколико се реч *йрејознаје* замени речју *разликује*. Готово ни по чему. Другачије стоји са налозима у стандардима *учава везе*, односно *учава узрочно-йоследичне везе*, *одређује*, *шумачи*. То су сложенији стандарди у односу на претходно описане. Између ове две врсте стандарда налази се седми стандард на средњем нивоу који садржи налог *разуме* („разуме фигуративну улогу језика у књижевноуметничком тексту“). Како ћемо схватити то учениково разумевање: да ли он само у тексту треба да препозна то што разуме или и да тумачи; шта је довољан сигнал наставнику у настави књижевности да ученик разуме? Претпостављамо да су састављачи критеријумских тестова и стандардизованих збирки задатака били суочени са проблемом именовања различитих стандарда, али произлази да многи од ових глагола, који језички гледано нису синоними, то постају када им се логички приступи (види се да међу њима нема битне разлике), односно постају контекстуални синоними.

Осим у језичком смислу, стандарди су и суштински неодређени, иако иза сваког стандарда стоји одређен књижевнотеоријски појам. Стандарди се превасходно односе на приповедање (време, простор, ликови, мотивација), затим на жанрове, версификацију и идеје. Два момента се одмах уочавају. Први се односи на међу-

собну повезаност једног броја стандарда: 1.5.3, 2.5.4, 2.5.5, 3.5.1, 3.5.2 (одређује главни догађај и ликове (који су носиоци радње) у књижевноуметничком тексту → одређује карактеристичне особине, осећања, изглед и поступке ликова и односе међу ликовима у књижевноуметничком тексту → уочава везе међу догађајима (нпр. одређује редослед догађаја у књижевноуметничком тексту) → тумачи особине, понашање и поступке ликова позивајући се на текст → уочава узрочно-последичне везе међу догађајима у тексту). Наведени стандарди произилазе из првог (догађаји и ликови), па се даље развијају. На одређен начин и сви стандарди о жанровима могу да се сматрају међусобно повезаним: 1.5.1, 1.5.2, 2.5.1, 2.5.2, 2.5.3 (препознаје књижевне родове на основу формалних одлика поезије, прозе и драме → препознаје књижевне врсте (бајку и басну) → разликује лирску од епске песме → одређује фолклорне форме (кратке народне умотворине – пословице, загонетке, брзалице) → препознаје риму, стих и строфу у лирској песми). Други моменат јесте да стандарди знатно сужавају број књижевнотеоријских појмова у односу на наставне програме, посебно оне који се односе на књижевне жанрове. У стандардима се на основном нивоу једино помињу бајка и басна, и то у смислу да ученик треба да препознаје ове две врсте текста, без помињања њихових посебних обележја.³ На средњем нивоу два стандарда се односе на књижевне врсте: од ученика се очекује да разликује лирску од епске песме и да одређује пословицу, загонетку и брзалицу. На којој и коликој разлици између лирске и епске песме инсистирају стандарди није јасно, поготово што се ни у наставним програмима то не разјашњава. Додатна нејасноћа се ствара и трећим стандардом на овом нивоу, у коме се

3 Са друге стране, како је могуће да их препознаје, а да не зна по чему их разликује, односно да не увиди њихове главне карактеристике. Ако их препознаје, самим тим и разуме разлику, па није јасно зашто стандарди инсистирају само на препознавању.

каже да ученик „препознаје риму, стих и строфу у лирској песми“. Рима и строфа овде нису спорни, али рад на стиху, овако постављен, ствара код ученика свест да стих није особеност епске песме. Даље, на напредном нивоу видимо да се ниједан стандард не односи на појединачне жанрове, иако би логично било да се круг знања шири и да су бар неки стандарди постављени и на овај начин. Посебно је то корисно на примеру књижевних жанрова. Тако би на основном нивоу ученик могао да разликује басну од бајке по самој причи и ликовима, на средњем нивоу би биле истакнуте и неке друге карактеристике (на пример, у басни јасна поука и њена васпитна улога, у бајци карактеристичан почетак и крај, чудесни догађаји и ликови), док би на напредном нивоу стандард могао да буде даље ширење ових појмова и њихова још прецизнија одређења – на пример, разлика између народне и ауторске бајке.⁴

Наставним програмима за трећи и четврти разред основне школе обухваћене су и следеће књижевне врсте: породичне народне лирске песме, шаљива песма, родољубива песма, обичајне народне лирске песме, драмски текстови, роман. Њих стандарди у потпуности заобилазе. А са друге стране, не уводе неке нове, у програмима до сада незаступљене жанрове. Стандарди у области „Књижевност“, само у овом смислу, знатно редукују постојеће наставне програме не нудећи ништа ново.

У програмима за трећи и четврти разред основне школе налазе се и стилске фигуре: поаређење и персонификација. Стандарди не предвиђају ни ове нити друге стилске фигуре. У млађим разредима основне школе, уколико се настави књижевности прилази стручно и одговорно, ученици улазе у природу и других стилских фигура. Они их не именују нити дефинишу,

али уз помоћ учитеља и на овај начин постепено увиђају да је језик књижевног дела битно другачији од свакодневног говора. Уколико стандарди у првом циклусу не предвиђају нити једну стилску фигуру нити имају било какву напомену у вези са тим, онда је то занемаривање садашњих наставних програма (што није небитно, без обзира на то што дужност аутора стандарда није била да прате програме), а много важније, занемаривање битних одлика књижевних текстова, те би, по овоме, ученици са упознавањем стилских фигура каснили бар две године.

Показује се да природа и недостаци овако конципованих стандарда за књижевност логично произлазе из недоумица и отворених питања која су пратила доношење стандарда у целини.

На неопходност постојања стандарда, њихову природу, али и на опасности од њихове примене, указала је Ана Пешикан у тексту „Стандарди у образовању као начин подизања квалитета образовања“ (Пешикан, 2012: 5–21). Ауторка објашњава да је реформа образовања базирана на стандардима потекла из Америке и да је инспирисана економским захтевима, односно престижом на светском тржишту. Следећи здраву економску логику, у Сједињеним Америчким Државама су, након константних лоших образовних резултата и на националним и на међународним тестирањима, почела све чешће да се постављају питања о ефикасности образовног система и о квалитету знања које ученици стижу у школама. „Верујемо да је први корак у решавању нашег националног образовног проблема да се подигну академски стандарди који ће се проверавати кроз озбиљна и објективна тестирања... У послу се прво види какви нам млади људи излазе из образовне ’фабрике’. Може се помислити да је ово један од коментара написаних у Србији ових дана, али није – ово су речи економиста који су се деведесетих година прошлог века активно залагали за реформу америчког школства у којој ће кључне речи бити: стан-

⁴ У нашим програмима и у наставној пракси ова разлика је истакнута и она је већ постала стандард који не треба укидати.

дарди, процењивање и одговорност“ (Пешикан, 2012: 6). Године 1989. на највишем државном нивоу, уз присуство тадашњег председника Сједињених Америчких Држава и гувернера држава, одржан је самит на коме су одређени циљеви за унапређење школа, из којих су касније произашла документа *Циљеви 2000: Закон о образовању у Америци* (Goals 2000: Educate America Act) и *Закон о унапређивању америчких школа* (Improving America's Schools Act, 1994). Након описа стања америчког школства и сагласности око основних недостатака, кренуло се у доношење и примену стандарда.

У стандардима који су донети да би се побољшала ефикасност школства ради економског и информатичког напретка друштва отворило се питање статуса такозваних непрофитабилних, то јест уметничких и културолошких дисциплина. На први поглед, одговор је морао бити неповољан по њих: све што не може да се функционализује постаје на неки начин сувишно, своди се на додатак и украс. Тако гледано, разумљиво је зашто се у нашим стандардима за Српски језик, у одељку који се односи на читање, упоредо са књижевним текстовима, истиче потреба да ученик зна да чита табеле, разне нелинеарне текстове, уз образложење – често истицано на скуповима на којима се дискутовало о стандардима – да ученици треба да знају да читају распоред часова (као да је то икада, код било ког детета, био проблем, па би требало да добије посебан статус у стандардима, али зато посебан статус нема роман за децу, на пример), редове летења, курсне листе итд. Није некорисно да дете то све зна, само је питање где, када и како се уче ови садржаји, а још је веће питање да ли овако конципована настава читања уопште спада у наставу матерњег језика и књижевности, и тако оптерећује ионако разнородне садржаје. То, практично, може да значи само једно – да се на уштрб неке друге области обрађују ови садржаји. Колико нам се чини, за творце стандарда, област од које треба одузети јесте књижевност, а

по њеној позицији (стоји на крају) могли бисмо да кажемо да се не схвата ни њена права улога: у стандардима за предмет Српски језик могла је и књижевност да се нађе на првом месту, јер и на књижевном тексту ученици упознају различите граматичке и правописне категорије, а изражавање на основу текста је тема у настави говорне културе.

С друге стране, у друштвима која су схватила да култура, богатећи човека, развија његову иницијативу, моћ предвиђања, самим тим и његове радне способности – културолошки и уметнички предмети имају сасвим другачији положај. Ако и може да се говори о функционализацији, она је овде индиректна и посредна и не поништава сложеност човекове личности.

Полазећи од природе стандарда донетих у Сједињеним Америчким Државама, Ана Пешикан тумачи њихов прави циљ: подизање образовног нивоа ради економског и технолошког развоја земље. Да би се то остварило, било је неопходно да се поставе минимални стандарди, оличени у слогану „ниједно дете не сме да заостаје“ или, другачије речено, да ниједно дете не сме да не буде тестирано. Ако ниједно дете не сме да заостане, да ли то значи (што би једино имало сврхе) да свако дете мора да постигне најминималнији ниво стандарда? Ако оставимо по страни питање да ли *свако дете* подразумева и децу у оквиру инклузивног образовања (јер су и она у редовној настави), поставља се питање према којем или каквом детету су прављени стандарди. Да ли су креирани за просечно дете, с тим да исподпросечно мора да задовољи оне на основном нивоу, а изнадпросечно оне на напредном? Ако је тако, онда се стандарди на сва три нивоа односе на просечног ученика који себи поставља уобичајене, мање или веће, захтеве. Такав приступ можда подразумева и сама реч *стандард*. Она се дефинише као „свака законом утврђена мера, нешто што важи као узор или образац“ (Вујаклија, 1980: 869). Деца која

имају тешкоће у учењу или изразито радозна ла деца (да не говорим о талентованој) не могу бити обухваћена овим стандардима, што доводи до одређених последица: не само да просечна деца треба да трпе због исподпросечене него се у тежњи да се што више реализују стандарди за постављају најбољи ученици или се бар системски не негују њихове могућности. Гледано тако, са становишта књижевности, за млађи школски узраст постојећи стандарди за напредни ниво у српском образовном систему једва да задовољавају критеријум за основни ниво.

У наставку анализе Ана Пешикан наводи неколико битних критичких замерки на концепцију и примену стандарда, које су се издвојиле и у стручним анализама у Сједињеним Америчким Државама, и објашњава их:

1. Сужавање наставног плана и програма само на оно што се тестира;
2. Учење за тест;
3. Депрофесионализација наставничког позива;
4. Уместо подизања постигнућа, снижавање стандарда;
5. Стандардизовани тестови нису добар начин провере ученика и њихових постигнућа;
6. Реформа је мало утицала на ученичка постигнућа;
7. Мали утицај на смањивање разлика у постигнућу између ученика из малих социокултурних и економских група;
8. Тестирање наметнуто школама смањује њихову образовну ефикасност, не повећава је;
9. Пренос економских модела у образовање (Видети више у: Пешикан, 2012: 10–13).

У наставку текста Ана Пешикан прави две битне разлике. Прва је одвојеност стандарда и стандардизације. Стандарди се односе на ниво квалитета, а стандардизација је последица по-

стављања стандарда и води бирократизацији покушаја да се унапреди учење, води униформисању програма, уџбеника и начина тестирања. Друга разлика је можда још битнија, мада се не може у потпуности одвојити од прве:

Једно је да ли су нам стандарди циљ реформе и настојања да се поправи стање у образовању или су они инструмент за његово прављење. У првом случају, стандарди су главни извор за прављење курикулума (планирање креће са постављањем стандарда) и директно из њих се извлаче главне идеје курикулума. У другом случају, они су алатка, средство, а не полазна тачка, и из њих се не изводе централне организујуће идеје и идеологија одређеног курикулума (Пешикан, 2012: 14).

При крају свог рада, који представља заговарање да се у нашем образовном систему избегну упрошћавања и грешке у постављању и примени стандарда које су амерички теоретичари већ уочили, Ана Пешикан се опредељује, бар тако произлази из закључка њеног текста, за примену стандарда као инструмента за унапређивање образовања. Из тога произлази да су стандарди инструмент за проверу постигнућа на основу постојећих програма, а не основа за прављење нових програма. Зато није добро да се конципију тако да сужавају програме.

Циљ наставе књижевности се постиже укупном наставом књижевности, али тешко да се може измерити стандардима. Логично је да разноврсност, а то значи и богатство жанрова, може довести до јаче везаности за књигу, за литературу, али исто тако љубав према књижевности није баш могуће измерити као знање. Мада су љубав и знање у некој врсти међусобног оснаживања. Надамо се да напор наставника да задовољи стандарде неће ићи на уштрб његових подстицаја да развија љубав према књижевности код својих ученика. Оних подстицаја који не да су тешко мерљиви него су немерљиви. Јер постоји реална опасност да све што није обух-

ваћено стандардима, или не може да се измери, буде занемарено у наставном процесу. Тиме је штета за наставу књижевности већа од користи.

Ако поједине области наставних предмета или делови тих области не могу да се мере уобичајеним стандардима, онда их тим стандардима не треба ни мерити јер ће резултати бити уопштени, односно небитни. За сложене уметничке области, у које спада и књижевност, где је битније разумевање од усвајања простих чињеница, треба пронаћи осетљивије и примереније

инструменте. То није лак и краткотрајан посао, али њиме се једино поштује природа књижевноуметничког текста. Такво усмерење је једино вредно труда и не банализује оно што ученик треба да зна о уметности.

Разматрања природе стандарда и њихова примена у Републици Србији су тек на почетку и могућност да овде прича крене у различитим правцима остаје отворена.

Литература

- Вујаклија, М. (1980). *Лексикон стираних речи и израза* (допуњено, проширено и редиговано III издање). Београд: Просвета.
- Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања (српски језик).
- Пешикан, А. (2012). Стандарди у образовању као начин подизања квалитета образовања. *Иновације у настави*, 1, 5-21.
- Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања (2004). *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, LIII, 10, Београд.
- Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања (2005). *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, LIV, 1, Београд.
- Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања (2006). *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, LV, 3, Београд.
- http://www.ceo.edu.rs/images/stories/publikacije/Obnavyoni%20standardi%20za%20prvi%20ciklus/Standardi4_srpski_cir.pdf књижевне

Summary

Bringing standards for the end of the first cycle of primary education significantly influences the complete teaching process. In this paper, we are researching nature of standards: the question is whether they are the aim of the reform and intention to improve state in education or whether they are an instrument for this state to be observed and improved. Introducing standards opened the questions of their relation towards curricula. Achievement standards for Serbian language are in question, and they are analyzed in detail at all three levels. Their analysis showed that they are general, undefined and that they are significantly shorter than the exiting curricula. Their application in teaching praxis may lead to decreasing of the students' knowledge, that a teacher teaches only what is necessary for the final testing of students. In the paper, we are particularly focused on the Literature standards and their inability to "catch" the real nature of art-literature texts: for complex art fields, and literature is a part of them, and for which understanding is more important than adoption of pure facts, so this is why more sensitive and applicable instruments should be searched.

Key words: Serbian, Literature teaching, literary text, literary-theoretical terms, achievement standards.