

Илијана Р. Чутура

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за филолошке науке

УДК: 371.3::811.163.41

316.64-057.87:811.163.41(497.11)''2014/2015''

ИДЕНТИТЕТ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У НАСТАВИ

Апстракт: У раду¹ се, на основу резултата истраживања, разматрају проблеми идентитета српског језика у наставном процесу. Показује се да је у настави српског језика један од основних проблема сам идентитет језика, и то са аспекта: (а) његовог одређења као предмета изучавања и (б) удела језичких садржаја у наставном предмету. Предлог мера заснован је на ставовима свршених средњошколаца и професора српског језика. Резултати наводе на закључке да је потребно уложити више академског ангажовања у унапређење наставе, подршку наставном кадру, израду уџбеника и реформу програма.

Кључне речи: српски језик, настава, идентитет, методика српског језика, наставни програм.

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Предмет рада јесте идентификација кључних проблематичних подручја у настави српског језика: одређења самог предмета изучавања и заступљености предмета изучавања. Издавање основног проблема резултат је истраживања које је указало на неусаглашеност научних и наставних активности везаних за српски језик, о чему, између осталих, сведочи и С. Танасић: „Кад је посриједи српска писана баштина, која нас сврстава у врхове европских народа, имали смо научнике, и имамо их и данас, компетентне стручњаке за ту област. У Србији, Републици Српској и Црној Гори раде врло компетентни историчари језика и историчари књижевности. Они о овим питањима знају све што је наука до данас утврдила, а утврдила је толико да нико озбиљан не би покушао доводити у питање српски језик и писмо у споменицима о којима овдје говоримо, да не кажем о припадности таквих споменика као што су Кулинова повеља, Мирослављево јеванђеље и други. Међутим, то наша наука зна, али не мора знати и културна јавност. Ваљда зна и држава. [...] Требало би видјети шта се

¹ Рад је настао у оквиру пројекта 178014 *Динамика сѝрукѝура савременоѝ срѝскоѝ језика*, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

учи у школи, да ли се у име неких прилагођавања од наше омладине и данас скрива наша културна историја. Чињенице из националне културе морају се актуелизовати у свакој генерацији” (Танасић 2013: 189–190).

Проблеми наставе језика и језичке културе уопште део су ширег проблема културе у нашем друштву, а изражени су до те мере да су, у виду критике, апела истакнутих научних радника или, једноставно, хумора, општеприсутни у иоле озбиљнијим медијима и на друштвеним групама. Стога ћемо, посматрајући проблем идентитета српског језика у настави као сегмент општедруштвеног проблема, уместо теоријских основа рада сажето представити иступања еми- нентних српских лингвиста у јавности. Тако, на пример, Брборић истиче да низак ниво језичке културе „није само кривица школе која ђаке учи основама правописа и језика. Али брига о језику озбиљан је друштвени и државни задатак и не може се само свалити на леђа учитеља и наставника. У Србији се генерално срзао однос грађана према свим нормама” (Гаји се језик псовке: В. Брборић). У апелу да се „правописна правда не истерује на осмацима” кад неписменост више никоме не смета, Брборић изјављује „да су парламентарне листе на недавним изборима у Србији биле нешто најнеписменије што је Србија видела, а да то никоме није сметало” (Правопис у Србији већ поражен). Сличну оцену стања даје и Ковачевић, истичући да српски књижевни језик, који је „пролазио кроз различите кризе, [...] вероватно никада није био у кризи као данас” (Неиздрживо насиље над језичком културом: М. Ковачевић).

Готово је аксиоматска тврдња о недовољној заступљености српског језика у образовању младих, па српски лингвисти и истакнути универзитетски професори веома често упозоравају јавност на проблеме везане за наставу:

„Српски језик, једноставно речено, нема одговарајући статус у образовном систему, јер се данас једино учи у основној школи. На свим вишим нивоима школовања – српског језика готово да нема. Чак и кад га има, има га само формално, у плану, а не у реализацији” (Неиздрживо насиље над језичком културом: М. Ковачевић);

„Изнутра, српски језик угрожавају они који у политичким кабинетима онемогућавају већи број часова матерњег језика у школама” (Неиздрживо насиље над језичком културом: А. Милановић).²

У једној изјави за медије Р. Драгићевић потврђује недостатке у квантитету, али указује и на мањкавости у квалитету наставе српског језика, истичући „да је већи број часова српског потребан, али не и довољан услов да се општа ситуација у школама измени набоље. Ако се планови и програми не ускладе са реалним потребама и ако су наставници немотивисани и не схватају своју

² На мали број часова српског језика у нашем образовном систему указује се у низу чланака и изјава у телевизијским емисијама, од којих овде наводимо само неке: „Маћехински према матерњем језику”, „Битка за српски језик”, „Колико водимо рачуна о матерњем језику”, „Mislim ovaj ekstra smarash me”, „Српски језик за 21. век”.

улогу и значај у наставном процесу, већи број часова нам не може помоћи” (Није српски математика: Р. Драгићевић).

У циљу одређења статуса идентитета српског језика у настави, у раду ћемо представити резултате истраживања ставова наставника српског језика и ставова студената о предуниверзитетској настави српског језика.

2. МЕТОДОЛОГИЈА

Предмет истраживања јесте утврђивање кључних проблема идентитета српског језика у настави. И на ширем плану, идентитет српског језика је једно од поља узаврелих полемика у које се укључују и стручњаци и нестручњаци, па је, управо због тога, потребно истражити ово питање у наставном процесу:

„На основу односа према лингвистици и њеним критеријумима тешко да би се могли разазнати лингвистички лаици од лингвиста „научника” у одређењу и примјени критеријума идентитета језика, посебно ако је ријеч о језику српскоме. Вјероватно ни у једној теми колико у оној о идентитету стандардних језика нема толико заобилажења лингвистике и њених критеријума од стране лингвиста лојалних политици” (Ковачевић 2012а: 395).

Да би се проблеми сагледали са више аспеката, испитаници су били главни актери образовног процеса: наставници и свршени ученици средњих школа (студенти Факултета педагошких наука у Јагодина). Истраживање је започело у јануару 2014. године, а фаза коју представљамо у овоме раду окончана је у јануару 2015. године.

Од наставника (професора) је тражено да, на основу свог радног искуства и тренутног стања у настави (пре свега у средњим школама) одреде проблеме који су на било који начин везани за идентитет српског језика у наставном процесу. У разговорима са истраживачем као практичарем у наставном процесу издвајали су се полазни проблеми истраживања, а она питања која су представљала ужи фокус обрађивана су у поновљеним интервјуима.³

Поред интервјуа са професорима, користили смо и резултате анкетања студената, будућих учитеља, који студирају на Факултету педагошких наука у Јагодина. Укључено је 80 студената прве и 78 студената друге године студија, а за потребе овога рада користимо одговоре на два питања: *Шта мислите о значају предмета Српски језик?* и *Колико сите нових ствари научили у оквиру наставе српског језика на факултету?* У циљу расветљавања овако добијених података, обавили смо и додатно истраживање питајући студенте (групу претходно анкетираних испитаника), по завршетку наставе граматике на Факултету: (а) који су граматички садржаји за њих били непознати и (б) колико су

³ У питању је био нестандардизовани интервју, што је омогућило слободно и несугерисано дефинисање проблема од стране испитаника (в. Edley, Litosseliti 2011: 157–158).

и из којих уџбеника радили граматику и правопис у средњој школи.⁴ Узорак је чинио 41 студент, а инструмент је био посебно конструисани упитник са питањима отвореног типа.

Задаци истраживања били су: (а) издвајање доминантних проблема везаних за идентитет српског језика као предмета наставног процеса; (б) анализа учешћа језика (граматике, правописа и културе изражавања) у настави; (в) спитивање ставова актера у образовном процесу о могућим узроцима наведених проблема; (г) предлагање мера за побољшање.

Студенти су селектовани као репрезенти популације свршених средњошколаца, и то оних за које се може претпоставити, на основу жеље и амбиције да се даље школују, да су у великој мери савладали садржаје наставног предмета Српски језик. Поред тога, ови испитаници похађали су наставу српског језика на факултету, па су у прилици да упореде средњошколске садржаје и захтеве са садржајима и захтевима предмета на факултету.

3. РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Профилисала су се три типа проблема. Први је идентитет језика, односно учешће граматике и културе изражавања, у самом наставном предмету, пре свега у средњим школама. Други је идентитет језика и дилема наставника око начина идентификације српског језика после распада Југославије, а трећи – однос стандардног језика и дијалекта. У истраживању смо се, у овој фази, фокусирали на прва два проблема.

3.1. Прво питање већ је широко заступљено у дискусијама и своди се на чињеницу да се у средњим школама језик – иако је присутан у наставним програмима – практично не изучава (в. Ковачевић 2012). То потврђују и студенти – будући учитељи.

3.1.1. Незнатан број студената (мање од 10) оцењује своје претходно знање као довољно, те каже да је факултетска настава допринела само обнављању знања из средње школе. Остали студенти изјављују да је настава српског језика била запостављена у средњој школи,⁵ да се на факултету „присећају”, на пример:

⁴ Сегмент упитника који је требало да пружи увид у то колико су студенти радили граматику у средњој школи састојао се из следећих питања: *Колико често си имао часове језика (грамаишке, правописа)?, Колико често си имао провере знања из грамаишке и правописа? Какве су ти провере биле?*

⁵ Свакако треба имати у виду тип средње школе коју су испитаници завршили – и о којој, дакле, говоре. Утврдили смо да удео студената Факултета педагошких наука у Јагодини који су завршили гимназију већ неколико година не премашује 25%, те да се бележи видљив „раст удела уписаних студената са завршеном средњом техничком [...] и економском школом” (Чутура 2014: 275).

Сада сам почела све поново и од почетка да учим, као да први пут радим ово градиво; Неке ствари које су раније помињане сам тек сада научила;

Градиво ми је познато али то није довољно јер у средњој школи нисмо радили граматику, а у основној и оно мало што смо научили временом сам заборавила, зато ми је веома битно да овде научим све што сам пропустила;

У суштини о свему смо чули пре свега у основној школи, јер у средњој школи се грамика врло мало обрађује.

Студенти јасно препознају да изучавање или неизучавање граматичких садржаја у средњој школи умногоме зависи од типа школе, али и од професора и њихових афинитета,⁶ на пример:

Не долазимо сви из истих школа, тако да нас има са различитим предзнањем. Неко је упознат са градивом, неко ово савршено зна, а има и оних који се први пут сусрећу са неким терминима, областима и правилима. Што се мене тиче, ја сам у Гимназији обрадио 95 процената овог градива и делимично сам упознат. Потребно ми је да обновим, да се подсетим и мислим да неће бити проблема.

У средњој школи нисам имао, тј. нисмо радили граматику, већ само књижевност. Вероватно јер је професор био професор књижевности па је њему тешко падало да то ради са нама. Сматрам да ја због тога тешко савладавам градиво...

Доста тога, скоро 80% градива, ми је познато и већ сам се сусрела с тим у основној и средњој школи. Можда зато што сам увек редовно пратила наставне часове овог предмета, због личног интересовања и због тога што сам имала професоре који су ценили свој предмет и трудили се да на прави начин пренесу знање.

3.1.2. Ово потврђују и резултати анкетања једне подгрупе студената (оних који су полагали испит из Српског језика 2 у јануару 2015. на Факултету педагошких наука у Јагодини). Анкетирани студенти (41 студент) окончали су, дакле, похађање наставе обавезних курсева везаних за српски језик. Анкета је извршена као продубљено истраживање да би се дошло до нових, конкретнијих података полазећи од претходно приказаних резултата.

Одговори на питања показују право „шаренило” у средњошколској настави граматике и правописа српског језика. Прво питање односило се на то колико су садржаји граматике и правописа обрађивани у средњој школи. Питање је било отвореног типа, а одговоре смо класификовали у три категорије: „није рађено”, „врло мало је рађено”, „рађено је”, „била је заступљена само настава / провера правописа” и „била је заступљена само настава / провера граматике”. Притом, степен „врло мало” обухвата оне одговоре у којима су испитаници прецизирали да су имали „само два часа за четири године”, „само неколико часова у првој години и никада више” и сл., односно оне одговоре који

⁶ Сличан налаз, у вези са наставом граматике у четвртој разреду основне школе, наводи Р. Драгићевић (2007: 62).

су недвосмислено тврдили да су и настава и провере знања биле нередовне и спорадичне. Дистрибуцију одговора према типу школе приказујемо у Табели 1:

Табела 1. Дистрибуција одговора према типу школе

	Гимназија	Економска	Медицинска	Техничка или технолошка	Уметничке школе
Није рађено	5	8	3	2	1
Врло мало	6	5	0	1	0
Рађено је	2	3	0	1	0
Само правопис	0	2	0	0	0
Само граматика	1	0	0	0	1

Дати преглед може недвосмислено показати (пошто је узорак случајан и према типу школе неуједначен) само да тип школе не утиче на то колико се часова посвећује настави граматике и правописа. Да ли то значи да је удео ових садржаја препуштен наставнику?

Слично „шаренило” влада и у материјалу из којег су испитаници учили. Већина тврди да су једини уџбеници били читанка и – чак не ни лектира – „интерпретације”. Уколико је рађен језик, рађен је из *Грамаџоломије* (као *уџбеника* у средњој школи!), из материјала који је наставник копирао, белешки које је наставник диктирао, или из граматике Ж. Станојчића и Љ. Поповића („жуте”).

А како стоје ствари са садржајима, показују одговори на питање „Са којим си се садржајима (елементима, појмовима) први пут сусрео на Факултету?”. Тек ту је произвољност у настави показала своју пуну меру, као и код претходне групе испитаника. Наиме, неки су студенти одговарали да им је све било познато, али да су на факултету своје знање проширили или допунили; неколико њих одговара да им је сада „јасније”. Тражењем конкретних одговора дошли смо до потпуно неуједначених података, што ћемо илустровати одговорима тринаесторо испитаника:

- (1) На факултету сам се први пут упознала са појмовима: апозитив, копулативни предикат, конгруентни атрибут.
- (2) Конгруентни и неконгруентни атрибути, копулативни и семикопулативни предикати...
- (3) Потпуно су ми нови: значење падежа, значење глаголских облика, апозитив, атрибутив
- (4) Први пут се срећем са неким правилима у правопису.
- (5) Конгруентни, неконгруентни атрибут, пацијенс, агенс
- (6) Први пут сам се упознала са појмом апозитива.

- (7) Синтагме и типови предиката
- (8) Правила правописа, термини у служби речи, конгруентни и неконгруентни атрибут, апозитив, атрибутив
- (9) Значење падежа
- (10) Подсетио сам се свега из основне школе и упознао се са предикативом, копулом, атрибутивом, апозитивом итд.
- (11) Неки елементи синтаксе, падежна значења
- (12) Егзистенцијалне реченице, врсте синтагми (неке су ми биле познате), остало ми је све било познато
- (13) Први пут сам се упознала са терминима које смо користили у Српском 1 [курс обухвата фонетику и морфологију].⁷

Међутим, ма колико су различите појмове испитаници навели, примећује се да се као проблематично подручје недвосмислено издваја синтакса као најкомплекснија област која се не може успешно савладати (нити поучавати) без познавања морфолошких категорија.

3.1.3. Водећи разговоре са средњошколским професорима, који и сами покушавају да пронађу разлоге за овакво стање, успели смо да издвојимо доминантне проблеме: преоптерећеност програма, потреба за друкчије конципираним уџбеницима, неретко неуједначеност и комплексност терминологије.

Професори са дужим стажом посебно истичу да чак и ученици гимназијског профила у последњих десетак година са тешкоћом усвајају теоријске садржаје из старијих уџбеника, те да „модернији”, савременији и мање садржајем оптерећени уџбеници, освежени занимљивим примерима и илустрацијама, доприносе једноставнијем сналажењу ученика. Као посебно изражену, наглашавају потребу да садржаји буду сегментирани по разредима, а не по дисциплинама. Посебан проблем у настави представља и дисциплинарни и

⁷ Ако упоредимо ове одговоре са циљевима, задацима и наставним програмима за средње школе, учачамо да је циљ наставе предмета Српски језик исти за трогодишње и четворогодишње средње стручне школе и гимназије. Он гласи: „Циљ наставе српског језика и књижевности јесте проширивање и продубљивање знања о српском језику; унапређивање језичке и функционалне писмености”. Задаци су такође идентично формулисани, тако да у свим типовима школа ученици треба да: „овладају знањима о српском књижевном језику; стекну вештине и способности његовог коришћења у општењу са другима, у писменом и усменом изражавању, приликом учења, образовања и интелектуалног развоја; поштују матерњи језик, негују српски језик, традицију и културу српског народа, националних мањина, етничких заједница и других народа; унапређују културу језичког општења, у складу са поштовањем расне, националне, културне, језичке, верске, родне, полне и узрасне равноправности, са развијањем толеранције и уважавања различитости и са поштовањем и уважавањем других језика и других култура” (Правилник – средње стручне школе; Правилник – гимназије). Што се садржаја тиче, програм за средње школе и програм на учитељским факултетима у великој су мери исти, односно, како смо у једном раду већ утврдили, настава српског језика на учитељским факултетима најчешће представља убрзану рекапитулацију и систематизацију средњошколског градива (Чутура 2014).

тематски дисконтинуитет који прати недовољан број часова планираних за утврђивање, а за потврду наводимо једну изјаву:

Таман урадим нешто из фонетике, немам довољно часова за утврђивање, а већ морам да пређем на књижевно дело. А ни за њега нема довољно часова... Док се вратимо на фонетику, деца су већ изгубила контакт и са оним што су научила.

Како изјављују, професори сами „прескачу” одређене делове градива јер велики проблем представља што се програмом зацртани стандарди не могу одржати ни термилошки ни садржајно, да програм треба редуковати а садржаје нешто друкчије третирати уз обавезну текстуално-илустративну, сликовну и графичку компоненту. У овако конципираној настави, сврха и циљ предмета ученицима нису јасни.

Међутим, већина ставова професора своди се на то да проблем не може бити у самим садржајима него у њиховој презентацији, али се професори, ограничени задатим програмом и литературом, не усуђују да иновирају наставне методе, средства и облике рада.

У том смислу, истиче се и да је примена знања у говорној пракси на маргини наставе српског језика која у гимназијама остаје на великој количини „непримењене теорије”, што се огледа и у образовању наставног кадра:

„Професор српског језика мора да буде узор доброг говора, а није; на филолошким и учитељским факултетима не оцењује се квалитет говора”.

Један од гимназијских професора изражава став да би се на факултетима на којима се школују будући учитељи и наставници морала, у институционалној форми курса/испита, неговати култура изражавања. На овај став већина других учесника у истраживању уобличава потребу за практичном димензијом овог сегмента; наводимо само један одговор који то илуструје: „Нас су учили да акценујемо на папиру, што нам је било најтеже на факултету, а не да говоримо правилно”.

3.1.4. Из свих наведених разлога идентитет српског језика и културе изражавања у средњошколској настави доведен је у питање јер се може са сигурношћу тврдити само толико да српски језик фигурише у називу школског предмета. Разлози су, како видимо, разноврсни: у неким школама се *учи*, у неким се *не учи*; неки наставници *прегају* и *шраже*, а неки не; уз све то, и „добра воља” и одговорност – које су, очигледно, предуслов одржавања наставе језика – немају институционалну и експертску подршку (о неуспелом покушају решавања ових проблема в. Ковачевић 2012). При свему томе, као да се заборавља да утемељена и права настава матерњег језика мора бити далеко комплекснија и захтевнија од наставе страних језика, јер се од ње концепцијски разликује: „А међу филолошким наукама у свим језицима наука

о матерњем језику има посебно мјесто. Прво, зато што се матерњи језик не учи, него изучава” (Ковачевић 2013а: 7).

3.2. Други проблем, како смо већ напоменули, јесте идентитет српског језика у односу на језике настале преименовањем српског. Овим питањем бавили смо се у једном раду (Чутура 2012), и то са аспекта ставова и знања студената – будућих учитеља. При том имамо у виду да: „Ставови испитаника почивају на ненаучним критеријумима самопроцене говорника као вредносне, дакле субјективне, категорије `са свим неодређеностима које произлазе из субјективности`” (Naarmann, према Кордић 2010: 116). Утврдили смо да су се одговори испитаника нашли на веома широкој скали чији су полови знање–незнање и, условно речено, заинтересованост–незаинтересованост, те да

1) потпуно неразумевање и непознавање чињеница о сопственом матерњем језику показује чак 25% будућих учитеља;

2) парцијално знање (неповезаних чињеница) које резултира конфузијом у ставовима показује 35% њих;

3) познавање чињеница и незаинтересованост чије су карактеристике или резигнираност или помирљивост изражава око 25% испитаних;

4) познавање чињеница и заинтересованост за питања сопственог језика као резултат има само око 15% испитаника.

Унеколико слично истраживање спроводе Миланка Бабић и Биљана Сладоје-Бошњак, узевши за узорак студенте Филозофског факултета у Источном Сарајеву, и то наставничких смерова (језика, разредне наставе и географије) будући да су „професори дио система који креира однос према језику генерација које подучавају, преносећи им на факултету стечена знања о датом језичком систему и његовој историји” (Бабић, Сладоје-Бошњак 2012: 131). Ауторке истичу да резултати „упућују и на степен њихове недовољне информисаности о неким значајним питањима у вези са статусом српскога језика, као што су питање латинице и разноврсна имена језика, при чему показују и колебање у вези са тврдњом да је језик којим говоре Срби, Хрвати, Бошњаци и Црногорци исти језик”.

Наши испитаници, професори српског језика, тврде да ученицима историјске, културне и политичке прилике нису довољно јасне, да се савремени политички токови у настави не тумаче, и да ученици могу да се информишу самоиницијативно ако имају неку жељу за тим. Такође, већина професора изјављује да средњошколци најчешће не постављају питања у вези са овим проблемима идентитета српског језика.

Поставили смо и питање да ли се у гимназијама у којима смо истраживање обавили икада одржао састанак актива професора српског језика – или састанак професора српског језика и историје – у циљу договора око презентације тих чињеница. Добили смо одговор да се то никада није догодило.

Уз то, додатну пометњу ствара произвољна употреба уџбеника јер се неретко користе старија издања у којима се представља „српскохрватска језичка политика”. Међутим, и новија (акредитована) издања доносе „терминолошке остатке старог доба”. Ти остаци су слика дуготрајне небриге надлежних на овом плану, односно слика о томе да у Србији заправо нико није надлежан за очување српског језика.⁸

Тако термин „српскохрватски” и подела на три наречја, према наводима професора, збуњује ученике, као и одреднице *српскохрватски* = *народни језик*, *српски/хрватски/бошњачки* = *књижевни језици*:

„У Србији и Црној Гори, Босни и Херцеговини и Хрватској говори се истим народним језиком – *српскохрватским*, који је члан јужнословенске групе језика. На његовој основи развила су се три књижевна језика: српски, хрватски и – у последње време признат од међународне заједнице – језик босанских муслимана, данас Бошњака (који они називају босанским језиком, а наша наука бошњачким).

Као народни језик, српскохрватски језик има три наречја: штокавско, кајкавско и чакавско. [...] Кајкавским и чакавским наречјем говори се у деловима Хрватске, док се на осталом простору српскохрватског језика говори штокавским наречјем.” (Николић, Станојчић, Кликовац 2004: 45)⁹

У неким од акредитованих уџбеника наглашава се целовитост српског језика, на пример:

„И српски језик има своје дијалекте. Тако, на пример, иако се могу уочити разлике у говору некога ко је из Кикинде, Шапца или Ваљева, разлике у овим говорима много су мање него сличности, па сви ови говори припадају заједничком, шумадијско-војвођанском дијалекту. Слично је са особинама говорника из Ужица (Србија), Никшића (Црна Гора), Фоче (Република Српска) или Вргинмоста (Хрватска), те ови говори припадају источнохерцеговачком дијалекту” (Ломпар 2012: 20).

Јасне формулације у великој мери би допринеле настојању наставника српског језика да утичу на свест деце о идентитету њиховог матерњег језика. А наставници, барем по сопственим изјавама, говоре о поделама – о распаду Југославије, о преименовању језика као друштвено-политичкој конвенцији, о тежњи да се на лексичком нивоу изграде квазинове језичке структуре.

⁸ О томе се и у стручним радовима и у медијима изјашњавају српски лингвисти. У чланку „Српски лекторати полако нестају” (од 21. 11. 2013) пренета је изјава са скупа у Ректорату Универзитета у Београду да „није јасно утврђено који орган у Србији је надлежан за изучавање српског језика у свету” (*Српски лекторати полако нестају*). У истом правцу, проф. др Рајна Драгићевић „указује да ни у једној државној институцији у Србији не постоји тело задужено да на државном нивоу брине о српском језику” (*Није српски мајемашка*). У тој ситуацији, кад нико није надлежан, надлежни постају сви (в. нпр. чланак *Нова Србија за очување српског језика*).

⁹ Детаљнији преглед уџбеника в. у: Чутура (2012).

4. ЗАКЉУЧАК СА ПРЕДЛОГОМ МЕРА

Истраживање је издвојило проблеме идентитета српског језика у настави, пре свега средњошколској. Први је идентитет самог српског језика. Други је (не)учешће језичких садржаја у настави, чиме се долази до апсурдне ситуације у којој назив школског предмета неретко не одговара садржајима. Ова два аспекта тренутног стања у веома су тесној вези јер један производи други, чиме се настава српског језика креће у зачараном кругу последица које постају узроци наредног проблема. У том смислу претпостављамо да ће крајњи резултат, с временом, бити тај да српска филологија, у настојању да се свима око нас докаже научна истина о српском језику, вероватно губи битку на терену српског подмлатка, младих генерација које све мање знају о свом матерњем језику и све мање о њему уче.

4.1. Дефинисање идентитета српског језика кључни је предуслов за квалитетну наставу у којој ученици не би били изложени двосмисленостима. Ова мера, међутим, тешко је спроводива јер питање идентитета српског језика није решено ни на државно-политичком нивоу: „Сигурно је да никада нигдје ниједан језик – осим српског – у матичној држави није сматран и већинским и мањинским језиком” (Ковачевић 2013: 5), па чак ни у круговима који су најпозванији да се овим питањима баве: „Код српске културне и политичке елите – нарочито у времену титоистичке Југославије а ништа мање присутно и данас – наглашено се испољава тежња ка самопорицању националног идентитета и вриједности из прошлости” (Исто: 7).

Како у настави, тако и у науци, „централно питање науке о српском језику, лингвистичке србистике, јесте питање мјеста српског дијалекта у систему прасловенског језика и питање мјеста српског језика у словенској језичкој породици данас. То је уједно и питање дефиниције српскога језика” (Маројевић 2007: 245). Ово показује да је идентитет српског језика у настави само сегмент одређења идентитета српског језика у ширем националном, европском, стручном и научном оквиру. Како Маројевић наводи, „српски језик није имао много среће с њему посвећеном науком” (Маројевић 2007: 245), а из тога логично следи да ни настава српског језика није могла бити много срећнија.

Њој је основна препрека доскорашња неусаглашеност – најблаже речено – у оквирима саме српске лингвистике. Исто је тако важна препрека квалитетној настави и „поглед уназад” уместо проактивног деловања, односно чињеница и лош обичај да се више бавимо оним што нисмо успели да учинимо него оним што се може учинити.

4.2. Резултати нашег истраживања издвојили су евентуалне мере за побољшање тренутног стања, око којих се професори српског језика у већини

слажу. Додатно, и одговори студената као репрезентата популације свршених средњошколаца крећу се у истом правцу.

(а) Слично ономе што М. Јањић (2009: 492–493) издваја као педагошке импликације о перспективној настави говорне културе, и у овом случају основни резултати су потреба за повећањем „броја часова, облика и активности” (Исто: 493), али не само „на папиру”, већ „у наставним плановима и програмима, у уџбеницима и у наставној пракси” (Јањић 2009: 493). Посебно је важно пронаћи простор за утврђивање, обнављање и систематизацију.

(б) Потребно је редефинисати наставне програме тако да се више пажње и простора посвети оним језичким чињеницама које ће моћи да буду укључене у изградњу квалитетног језичког израза и функционалне писмености. Програме треба растеретити од „граматизирања” и сувишних садржаја, а наставне планове прилагодити ширини тематских блокова јер непрестана комбинација наставе језика и књижевности не дозвољава темељнију обраду језичких садржаја.

(в) Највећа корист била би – како нам сугеришу они који раде са средњошколцима – планска и координисана реформа наставних програма и израда осавремењених уџбеника који би пружали јасна упутства и ученицима и наставницима (в. Ковачевић 1999).

(г) Брига о квалитету наставе српског језика не може дати резултате уколико су активности кључних актера и институција некоординисане. У том смислу, један од првих предуслова да наставни процес почне да даје боље резултате јесте стручно усаглашавање и координација свих надлежних институција у изради наставних планова и програма, уџбеника, програма стручног усавршавања наставника – речју, у разради и праћењу свих елемената који се односе на наставу.

Све наведено упућује на неопходност уједињавања напора и достигнућа науке и школе, с тим што „силазак” науке у школу и примена научних резултата у настави треба да буде веома пажљиво организована и осмишљена. Утицај методике и лингвистике на наставни процес морао би бити видљивији, али би и истраживачки рад који за предмет има наставу српског језика морао бити у већој мери заснован на критеријумима науке, на прецизној методологији и реалном школском животу. У том смислу, ово истраживање отвара и нови проблем, односно потребу да се истражи број и квалитет научних/стручних радова који се баве наставом српског језика.

ИЗВОРИ

Ломпар 2012: В. Ломпар, *Грамајка. Уџбеник за први разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Klett.

Николић, Станојчић, Кликовац 2004: Љ. Николић, Ж. Станојчић, Д. Кликовац, *Језик и језичка култура за први разред средње школе*, пето измењено издање. Београд: Српска школска књига.

Битка за српски језик: <http://www.rts.rs/page/stories/sr/story/125/Dru%C5%A1tvo/1422833/Bitka+za+srpski+jezik.html> чланак од 26. 10. 2013. (посећено 15. 5. 2014)

Гаји се језик псовке: <http://www.novosti.rs/vesti/naslovna/društvo.395.html:535760-Dr-Veljko-Vrborić-Gaji-se-jezik-psovke>, чланак од 26. 1. 2015, Новости (посећено 27. 1. 2015)

Колико водимо рачуна о матерњем језику: <http://www.rts.rs/page/stories/sr/story/125/Dru%C5%A1tvo/1837167/Koliko+vodimo+ra%C4%8Duna+o+maternjem+jeziku.html>, РТС, чланак од 21. 2. 2015. (посећено 22. 2. 2015)

Маћехински према матерњем језику: <http://www.rts.rs/page/stories/sr/story/125/Društvo/157399/Macehinski+prema+maternjem+jeziku.html> РТС, чланак од 12. 4. 2014. (посећено 15. 5. 2014)

Мислим овај екстра смараш ме: <http://www.politika.rs/rubrike/Tema-nedelje/putevi-i-stranputice-srpskog-jezika/Mislim-ovaj-ekstra-smarash-me.lt.html>, Политика 8.3.2009. (посећено 15. 5. 2014)

Неиздрживо насиље над језичком културом: <http://www.politika.rs/rubrike/Tema-nedelje/Kako-ne-сuvamo-srpski-jezik/Neizdrzivo-nasilje-nad-jezickom-kulturom.lt.html> Политика 9. 12. 2012. (посећено 12. 12. 2012)

Није српски математика: http://www.danas.rs/danasrs/drustvo/terazije/nije_srpski_matematika.14.html?news_id=29085#sthash.sYv9GSub.dpuf, чланак од 16. 10. 2014. (посећено 27. 1. 2015)

Нова Србија за очување српског језика: <http://noviput.rs/drustvo/nova-srbija-za-osuvanje-maternjeg-jezika/> (посећено 27. 2. 2014)

Правилник – средње стручне школе: Правилник о изменама правилника о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама, <http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/nastavni-planovi-i-programi/srednje-obrazovanje-i-vaspitanje> (посећено 15. 7. 2014)

Правилник – гимназије: Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму за гимназију, <http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/nastavni-planovi-i-programi/srednje-obrazovanje-i-vaspitanje/79-gimnazije/883-pravilnik-o-izmenama-i-dopunama-pravilnika-o-nastavnom-planu-i-programu-za-gimnaziju> (посећено 15. 7. 2014)

Правопис у Србији већ поражен, http://www.b92.net/info/komentari.php?nav_id=618959, чланак од 16. 6. 2012. (посећено 12. 12. 2014)

Српски лекторати полако нестају: <http://www.telegraf.rs/vesti/883306-srpski-lektorati-polako-nestaju> (посећено 5. 2. 2015)

Српски језик за 21. Век В. Ђукановић <http://www.politika.rs/rubrike/Kultura/Srpski-jezik-za-21-vek.lt.html> Политика 3.11. 2009. (посећено 5. 2. 2015)

ЛИТЕРАТУРА

Бабић, Сладоје-Бошњак 2012: М. Бабић, Б. Сладоје-Бошњак, Статус српскога језика на универзитетима у Босни и Херцеговини, *Радови Филозофској факултету* 14/1, Пале: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, 131–146.

Драгићевић 2007: Р. Драгићевић, Проблеми наставе граматике у четвртном разреду, *Иновације у настави* 107, бр. 20, 75–66.

Edley, Litosseliti 2011: N. Edley, L. Litosseliti, *Contemplating Interviews and Focus Groups*. In: Lia Litosseliti, *Research Methods in Linguistics*, London – New York: Continuum International Publishing Group, 155–179.

Јањић 2009: М. Јањић, Култура говора ученика основних школа, *Српски језик* XIV/1–2, 479–494.

Ковачевић 1999: М. Ковачевић, *У одбрану језика српскога – и даље*, Београд: Требник.

Ковачевић 2012: М. Ковачевић, Статус српског језика на српским универзитетима, у: Б. Димитријевић (ур.) *Филологија и универзитети*, Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу, 13–25.

Ковачевић 2012а: М. Ковачевић, Криза језика или лингвисти против лингвистике, у: М. Ковачевић, Д. Бошковић (ур.) *Савремено друштво и криза проучавања језика и књижевности*, Крагујевац: ФИЛУМ, 389–402.

Ковачевић 2013: М. Ковачевић, У памет се Срби – не напуштајмо ћирилицу, у: Милош Ковачевић (ур.) *У одбрану српске ћирилице (хрестоматија)*, Пале: Српско просвјетно и културно друштво, 5–19.

Ковачевић 2013а: М. Ковачевић, *Лингвистика као србистика*, Монографије и монографске студије, књига 01, Пале: Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет Пале.

Кордић 2010: S. Kordić, *Jezik i nacionalizam*, Zagreb: Durieux.

Маројевић 2007: Р. Маројевић, Српски језик међу словенским језицима, у: П. Милосављевић, М. Суботић (ур.), *Српско ишћање и србистика, реферати и саопштења, зборник радова 1*, Бачка Паланка – Ваљево: Логос – Књиготворница Логос, 245–254.

Танасић 2013: С. Танасић, Ћирилица као почетак и крај српске културе, у: Милош Ковачевић (ур.) *У одбрану српске ћирилице (хрестоматија)*, Пале: Српско просвјетно и културно друштво, 186–197.

Чутура 2012: И. Чутура, Којим језиком друштво (мисли да) говори, у: М. Ковачевић, Д. Бошковић (ур.) *Савремено друштво и криза проучавања језика и књижевности*, Крагујевац: ФИЛУМ, 105–121.

Чутура 2014: И. Чутура, Српски језик у програмима за образовање учитеља у Србији, у: Милош Ковачевић, Драган Бошковић (ур.) *Српски језик, књижевност и култура у процесу европизације*, Крагујевац: ФИЛУМ, 271–286.

Ilijana R. Čutura
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Philological sciences

THE IDENTITY OF THE SERBIAN LANGUAGE IN PROCESS OF TEACHING

Summary: In the paper, based on the research results, we analyse the problems of identity of the Serbian language in the process of teaching. It is shown that the basic problem in the process of teaching the Serbian language is its identity and it could be observed from the following aspects: (a) its determination as the learning school subject and (b) the role of the linguistic content in teaching of this school subject. The results indicate that it is in a need to put more effort in teaching improvement, academic participation in this, giving the teachers more support, making textbooks and conduct the programme reform.

Key words: the Serbian language, teaching, identity, methodology of teaching the Serbian language, teaching programme.