

Дијана Вучковић

Нада Шакотић

Филозофски факултет у Никшићу, Универзитет Црне Горе

UDK - 821.163.41.09-94 Нушић Б.

37(497.11)''18/19''

DOI: 10.5937/nasvas1502313V

Прегледни рад

НВ год. LXIV 2.2015

Примљено: 15. 03. 2015.

Прихваћено за штампу: 01. 04. 2015.

НУШИЋЕВА АУТОБИОГРАФИЈА – СЛИКА ПЕДАГОШКИХ ПОСТУПАЊА ДАВНИХ ВРЕМЕНА ИЛИ СВЕВРЕМЕНА ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКА ПРАКСА?

Апстракт У раду је примењена техника анализе педагошке белетристике. Анализирана је Аутобиографија Бранислава Нушића, део који се односи на школовање. Претпоставља се да су ученици од 10 до 12 година њени најбољи реципијенти. Међутим, читајући епизоде Нушићевог школовања, и наставници могу бити озбиљни реципијенти ове хуморне исповести бившег ђака. Неки елементи које Нушић описује у вези са властитим школовањем практично су на нивоу лакрдијашког исмејавања свега што има везе с наставом. Из скоро сваке реченице очитује се приповедачаева некомпатибилност са школским системом. Хумористична критика школе ипак није доведена на ниво трауматичног ђачког исповедања, али јесте толико богата погрешним поступцима у настави да завређује анализу идејног слоја из угла педагошких дисциплина, посебно дидактике и методике. Од срца се смејемо ђацима у тој школи, али кроз тај смех постављамо и бројна педагошка питања. Нека од тих питања актуелна су и у савременој школи. Покушали смо да укажемо на нека од питања која Нушић актуелизује у виртуелном свету Аутобиографије, а за која и данас проналазимо одређене стварносне корелативе.

Кључне речи: (не)применљивост знања, педагошка белетристика, принцип очигледности и апстрактности, ученик, учење напамет.

NUŠIĆ'S AUTOBIOGRAPHY – AN IMAGE OF PEDAGOGIC PROCEDURES IN OLD TIMES OR MODERN DIDACTIC-METHODOLOGICAL PRACTICE?

Abstract In our research we used the technique of the analysis of pedagogic fiction. We analysed the Autobiography by Branislav Nušić, i.e. the part dealing with education. The assumption is that the students aged 10 to 12 were its best recipients. Yet, however, reading Nušić's schooling episodes one may deduce that teachers were also serious

recipients of this humorous account of the ex-student. According to his experiences, some elements, which Nušić describes, are practically on the level of farcial mockery of everything connected with teaching. Almost every sentence reveals the writer's incompatibility with the educational system. Still, the humorous critique is not on the level of traumatic confession but is so rich with erroneous teaching procedures that it deserves the analysis of the ideational layer from the angle of pedagogic disciplines, especially didactics and methodology. We heartily laugh at pupils in that school and simultaneously pose numerous pedagogic questions. Some of these questions are present in modern school, too. We tried to highlight some of the questions which Nušić poses in the virtual world of the Autobiography and for which we can find certain existing correlatives.

Keywords: *(non)applicability of knowledge, pedagogic fiction, the principle of obviousness and abstractness, pupil, learning by heart.*

АВТОБИОГРАФИЈА НУШИЧА – КАРТИНА ПЕДАГОГИКИ ПРОШЛЫХ ВРЕМЕН ИЛИ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА ВСЕХ ВРЕМЕН

Резюме С применением техники анализа педагогической художественной литературы исследуется Автобиография Бранислава Нушича, вернее та часть, которая относится к образованию. Предполагается, что ученики в возрасте 10 / 12 лет ее лучшие читатели. Однако, читая эпизоды об учебе и образовании Нушича и учителя могут быть серьезные читатели этой юмористической исповеди бывшего ученика. Некоторые элементы автобиографии писателя, связанные с собственным образованием, находятся практически на уровне пародии на все, что имеет отношение к обучению. Почти каждое предложение отражает несогласие писателя со школьной системой. Юмористическая критика школы все-таки не была доведена до уровня травматического переживания, но она указывает на неправильные педагогические подходы к обучению, которые заслуживают более подробного анализа из угла педагогических наук, особенно дидактики и методики. Смех учеников в школе указывает на многочисленные педагогические проблемы. Некоторые из этих проблем являются актуальными и в современной школе. Мы попытались указать на некоторые из проблем из виртуального мира автобиографии Нушича, для которых находим и сегодня определенные корреляты в реальности.

Ключевые слова: *(не)применимость знаний, критика школы, педагогическая художественная литература, принцип наглядности и абстракции, учащиеся.*

Увод

Књижевност је фикција, а фикција је форма лишена реалности. Свет књижевног текста постоји само у језику. То би значило да у књижевности, чак и оној која је писана сасвим реалистичким кодом и која нас веома асоцира на стварност, не можемо тражити истиносне вредности. То, у суштини, и јесте тако. Текст није сводив на стварносне корелативе (па, према томе, ни на педагогију, психологију, социологију, филозофију итд.), мада је делом саздан од њих. Међутим, Изер (Iser, 1978) не сматра да је књижевност у потпуности лишена реалности, тј. „елементи које проналазимо у тексту потичу из реалности, али су уклопљени на други начин, тако да конституишу свијет који нам изгледа познат, на начин који није сагласан с нашим навикама. Тај свијет није слика постојећег, његов одраз у огледалу, већ се њиме бави на тај начин да нам помаже његово разумијевање пружајући увиде у реалност“ (Vučković, 2006: 22).

Неки књижевни текстови буду „у моди“ у време њиховог настанка, али се често деси да их наредне генерације читалаца не сматрају занимљивим. Такви текстови бивају заборављени или потиснути од читалачке публике. Међутим, има и оних дела која су, како истиче Јаус (Jauss, 1978: 41), „попут какве партитуре створена за увек нову резонанцу читања“. То је, на изванредан начин, фактор који им обезбеђује дугочекност. Такви текстови имају дуго могућност да „створе читалачког саговорника“ јер се обраћају свакој епохи као да је то речено управо о њој. Нека врста универзалности и свевремености уткана је у слојеве таквих књижевних остварења.

Нушићева *Аутобиографија* писана је пре више од једног века. Њен аутор је и хотимично и нехотично засмејавао, аутор који је у историји књижевности забележен као хумориста и сатиричар. Имао је невероватан дар за карикирање људи и ситуација и сатирисање укупне друштвене слике. Нушић је исмејао многе људске мане (понекад чак и врлине) стављајући своје ликове у најнеочекиваније позиције у које би их стварност могла упутити. У стваралачком заносу није поштедео ни себе – и у себе се знао иронично и мангупски загледати. У том духу писана је *Аутобиографија*. Из њених редака и поглавља стварамо слику света његовог одрастања, при чему се приповедач некад горко, а некад од свег срца смеје самом себи на том путу, али и породици, најрођенијима, школи, друштву у коме је одрастао.

Веома богат и разуђен део приповедања односи се на школовање. Педагошка и методичка пракса те његове школе доведена је на многим местима до патетичне и драматичне заглданости. Бројни су примери толико карикирани, да смо скоро сигурни да никад није у стварности постојала таква школа. Међутим, у том делу приповедања, *ја* и *ми* лица звуче толико уверљиво, да је недвосмислен закључак да су школу деца управо таквом видеда каквом ју је Нушић описао.

Аутобиографију деца и данас радо читају. Њихов је смех очигледан доказ да доживљавају и разумеју оно о чему је аутор писао, а то разумевање је искрено, дубоко и пунозначно до тог степена, да се морамо запитати и о томе нису ли неке компоненте тог школовања присутне и данас.

Покушаћемо да пронађемо у *Аутобиографији* оне свевремене педагошко-методичке компоненте које је чине и данас актуелним ђачким штивом.

Укупан однос према школи

Школа друге половине XIX века извесно се много разликује од ове данашње. Но, Нушићев опис школског система тога доба исписан у *Аутобиографији* и данас изазива буран смех школараца, а многе (не)згоде тадашњих генерација доживљавају се и тумаче као универзални ђачки доживљаји. Школовање пре века и по, као да је, посматрано кроз хумористичну Нушићеву призму, имало атрибуте свевремености. Много је промена и реформи задесило школски систем на овим просторима, али је приповест из *Аутобиографије* описала бројне ликове и њихове односе снажно и антиципативно – смејући се од срца у школи намученом Нушићу, не можемо а да не помислимо како би сама прича, ако би је неко лишио све хуморне орнаментике, заправо била невероватно тужна и озбиљна. Ако бисмо описане догађаје узели у посматрање из угла педагошке науке, школовање описано у *Аутобиографији* показало би нам многе мане наставе, и то оне које можемо често препознати и у учионицама данашњих школа.

Приповедање о данима школовања почиње суштински безвременим ставом према месту и функцији школе из угла породице:

„Кад сам достигао за школу, сви су у кући данули душом, уверени да је школа калуп у који се дете, као прокисло тесто, метне, па му школа да форму и врати га родитељима печено.“ (Нушић, 2010: 61)

Дете је дотог судбинског тренутка очигледно (чаки ако занемаримо претходне делове *Аутобиографије*) било сасвим слободно и то до те мере да су укућани данули душом кад је школа дошла на ред. Јован Љуштановић (Љуштановић, 2004: 52) истиче да „аутобиографски приповедач постаје *нехотично засмејавало*, јер о свом школовању говори патетично, с пуно пренаглашене драматичности“. Наћи ћемо у опису школовања заиста много елемената пренаглашене драматичности исказаних из *ја* и *ми* приповедних лица, али управо таква места сугеришу снажне утиске и омогућавају савременом читаоцу и да препозна величину борбе између ђака и школе, а и да се местимично насмеје и самом себи присетивши се и неких личних школских доживљаја. Немогуће је практично читати ове делове *Аутобиографије* без идентификације. Гросман (Grosman, 2010: 138) идентификацију читаоца са књижевним ликом тумачи као „метафору за посебну читатељеву везаност уз поједине ликове“. У случају *Аутобиографије* таква је везаност нарочито остварена приповедањем у првом лицу множине.

Патетичност нехотичног засмејавала, по Љуштановићевом мишљењу (2004), посебно се очитује следећим речима:

„Моје школовање, то је управо моја борба за опстанак и самоодржавање.“ (Nušić, 2010: 61)

Приповедачев став може се посматрати и као објективно позиционирање властитог школовања ако се има на уму да је Нушић три пута учио први разред гимназије и да се током школског периода уопште рђаво сналазио у *калупу* школе. Будући забављач, хумориста и сатиричар није био *тесто* које је школа успешно обликовала, што је конотативна и денотативна идеја свих епизода о којима приповеда.

Приповедање у првом лицу множине показује и судбину вршњака у школском систему, а нарочито упечатљиво је следеће хиперболично поређење:

„Једино што могу рећи, то је да се у ствари није прелазило из разреда у разред, већ се освајао разред по разред. Сви ми који смо учили један разред изгледали смо као чета добровољаца којој је стављено у задаћу да осваја ров по ров непријатељски. И ми смо одиста, стопу по стопу, корак по корак, са тешким напорима и нечувеном храброшћу, освајали ров по ров. Борбе су биле очајне, бивало је и рањених, бивало је и мртвих, који су успут остајали; али ми остали, које је некако мимоишло смртоносно тане, надирали смо даље предосећајући да што ближе победи, тим ближе све већој и већој опасности. Јер кад смо већ освојили неколико ровова ниже гимназије, пред нама се уздизало огромно утврђење више гимназије, наоружано најмодернијим справама за уништавање ђака. На бедемима и кулама тога утврђења били су начичкани разни синуси, косинуси, хипотенузе, катете, корени, логаритми, деклинације, коњугације и разне смртоносне непознате количине.“ (Nušić, 2010: 65-66)

Непријатељство и непомирљивост два света: дечјег (детета које је, рецимо, одлично познавало чигру и клатно док му школа то није објаснила на научни начин) и школског (који није узимао много у обзир психолошке карактеристике детета, могућности и начине детињег мишљења и поимања света) показани су у слици крвавог рата који воде две неједнаке стране – ђаци, голоруки и малаксали, и школа – наоружана науком и њеним достигнућима. Хиперболисана слика *ратних разарања* сведочи о томе да је укупан школски систем био неприлагођен деци, неприпремљен да их заинтересује за наставу и науку и удаљен од њиховог свакодневног животног искуства. Чак и у моментима кад би неки наставник покушао да искористи оно што деца већ знају и да њихово знање повеже са оним што предаје, бивало је то изразито неуспешно, а понекад доведено и до баналности.

Љуштановић (Љуштановић, 2004: 53) запажа: „Релативно мало је исказа који изражавају дечје мисли и осећања у часовима ‘укалупљивања’“. Практично, деца су позиционирана као типични објекти у наставном процесу. Скоро све њихове вербалне реакције сведене су на кратко одговарање наставницима. Ти разговори потпуно су лишени било каквих ђачких идеја, размишљања, ставова, па и осећања. Једине емоције које су практично оквир за целокупно школовање генерације ђака јесу огроман страх и помиреност са властитом судбином. Ученици беспоговорно

доживљавају наставников ауторитет, сматрају да наставник има неограничену власт над њима. Не буне се и не реагују чак ни на тешке погрдне речи, („Иако си ти иначе, Живко, прави магарац, али у овој прилици представљаћеш Сунце!“) (Nušić, 2010: 110), на разноврсне увреде, („Изиђи ти, вебре, и одгрокћи нам шта знаш о! а вебар би се дигао из клупе опуштена репа, изашао пред таблу и почео грократи лекцију“) (Nušić, 2010: 116), ни на батине. У свим тим ситуацијама ученици се помирљиво владају, очигледно уверени да *укалупљивање* тражи такве поступке. Међутим, одрасли приповедач, који се „живо шали и са школом и са дечјим ‘мукама’, али, пре свега, саучествује с човечијим потомком“ (Ljuštanović, 2004: 53) надокнађује унутрашње гласове сваког појединог детета веома уверљиво приказујући многе апсурде тадашњег школског система.

(Не)педагошки амбијент

Почетак властитог школовања приповедач контекстуализује као опште доживљајно место:

„Дете у основну школу полази са извесним предосећањем да ће извлачити батине.“ (Nušić, 2010: 71)

Ђаци новог времена (нарочито у последњих петнаестак година) нису баш суочени са таквом врстом предосећања, али ни њихове претпоставке у вези са школом нису превише охрабрујуће. Често се, баш као у Нушићевом примеру, предосећања и остваре. Веома брзо за малишане, који још увек ни по чему не могу бити довољно заинтересовани за школске садржаје нити свесни важности школских знања, почиње трка за оценама, стижу их школске обавезе у виду диктата, контролних и писмених задатака. Црвена наставничка оловка немилосрдно уочава сваку грешчицу и бележи је.

Базични и очекивани васпитни инструмент у основној школи је наставников прут, који, да би ситуација добила гротескно обличје, стоји уз икону:

„Па ипак, учитељ основне школе коме сам ја допао шака био је добар као добар дан, тако да је онај штап што је висио испод иконе Светог Саве био више једна педагошка декорација, а једва погдекад инструмент за васпитање.“ (Nušić, 2010: 71)

Комплетна реченица, а и свака поједина реч и израз сугеришу слику укупне педагошке климе у школи. Дете је *допало шака* учитељу који је испод иконе великог про(светитетеља) поставио штап јасно показујући које ће методе васпитања бити доминантне. Тај је штап очигледно имао снажно дејство и у статичном стању – учитељ га је тек понекад користио. Иначе, синтагма *педагошка декорација* изузетно успело објашњава амбијент за учење тадашње школе, начин мотивације ученика и уопште положај детета.

Тај исти учитељ, за кога приповедач каже да је био *добар као добар дан*, веома је рано ученицима показао неке тадашње (па можда и свевремене) докимолошке принципе, а научио их је и многим другим скривеним елементима курикулума, показао им је „важне“ облике сарадње између школе и породице, а све то у *најбољем интересу* њиховог напредовања. Нушић о томе приповеда из привидно наивне, детиње перспективе, саопштавајући како их је учитељ у почетку упознавао и пропитивао за имена, али више за занимања очева. Поступност у настави у целисти је остварена, а разумевање учитељевог понашања дошло је, дабоме, кроз кратке поучне приче:

„Тако на пример, када му је кобасичарев син једнога дана донео четири пара кобасица, та је прича гласила:

Била два дечака. Сима и Ненад. Сима је био син једнога кочијаша, рђав, непослушан, глуп и неваљао, а Ненад је био син једнога кобасичара, врло честитог човека, ваљаног и примернога грађанина, па је, разуме се, и син био на оца, ваљано и добро дете...“ (Nušić, 2010: 72)

Приче су се мењале у зависности од „нивоа и квалитета“ интересовања родитеља за сарадњу са школом, а успех ученика недвосмислено је био пропорционалан „сарадњи“. Добри ученици били су они чији су родитељи били више *расположени* за описану врсту сарадње, што је посве опозитно свим педагошким, посебно докимолошким правилима (Gojkov, 2009; Suzić i sar., 2014). На крају су, каже приповедач, сви могли тачно израчунати колико је кога коштало то школовање. Докимолошка правила тога учитеља дуги низ година важила су у школском систему, а врло је извесно да остатака таквог вредновања знања имамо и данас, додуше у знатно измењеном и унапређеном облику.

Супротност ономе о чему се говорило у оквиру предмета и наставничког става посебно се очитује у лику катихете, наставника који је предавао хришћанску науку, а понашао се сасвим супротно њеном духу:

„Које је прво основно начело Крестове науке, звекане један! – понавља гневно катихета, и већ му се стежу прсти у песнице.

Па кад ђак ипак не одговара, он рукне:

– Милосрђе! – и тако немилосрдно звизне ђака по глави да овоме покуља млаз светлаца из очију.“ (Nušić, 2010: 82)

Даље, током катихетиног пропитивања о начелима хришћанства, цело одељење живи у бесконачном страху мислећи о томе који ће следећи грешник доћи на ред. У тим тренуцима, наравно, реалистично звучи приповедачево интересовање за многобожачке религије.

Теорије учења показују важност усклађености садржаја и метода учења и наставе (Vilotijević, 2000). Катихета је тако интензивно користио методе које су биле у целисти супротстављене и садржају хришћанске науке, а и методама и принципима

педагошке науке. Те су његове методе будиле код ученика велико интересовање за незнабожачку религију. Мотивација ученика (Suzić, 1998) реализована је правилима изазивања ужасног страха. Наратор лакрдијашки доводи у везу начела хришћанске науке и катихетине педагошке методе показујући нам опозицију између милосрђа и немилосрдности. Укупна слика катихете дата је тако да одговара неком борцу у арени. Он је гневан, прсти му се стежу у песнице, а вербално понашање описано је само глаголима који се градирају по степену гласности (виче, галами, рукне...) и погрдним именима која „великодушно“ даје ученицима (звекане, уштво, магарчино...).

Ипак, било је и оних професора који су усклађивали начин говора (барем у понечему) са градивом које су предавали. Као такав, у *Аутобиографији* је описан професор српског језика. Разноврсна употреба глаголских облика за прошло време сведочи о његовој преданости чистоти ученичког говора и настојању да им да ваљане примере:

„Беше ли ти оно магаре што ни прошлога пута не знађаше лекцију?

– Јест, ја сам тај! – одговарам ја усхићен задовољством што ме се професор тако добро сећа.

– А нађох ли ја канда на твоје писменом задатку ону мастиљаву мрљу, коју ви ђаци крмачом називате?

– Да, да! – тврдим ја, сав усхићен што ме се професор тако добро сећа.“ (Nušić, 2010: 83)

Аорист и имперфекат професора српског језика, уз аутоцитирање у дијалогу су постављени као нараторска кулиса за ђачки презент. Укупна сцена делује неприродно и извештачено понајвише захваљујући разноврсној употреби три глаголска облика који, сваки на свој начин, говоре о истој ситуацији.

Посебно је Нушић вешто описао деклинацију именица, а и школско учење правописа. Непознавање акузатива довело је Станоја Стамболића у тешку неприлику:

„Молим, господине, да идем у авлији.

– Реци, Стамболићу, ту реченицу правилно, па ћу те пустити – одговори му професор.“ (Nušić, 2010: 85)

Стамболић се никако није могао сетити граматичке правилности, облика и значења акузатива. Истрајавао је на локативу, али је и професор био упоран, што је све резултирало неугодношћу за све присутне. Скоро би неумесно било тврдити да су данашње генерације ученика лишене Стамболићевих граматичких мука. Неретке су омашке попут претходно описане, и то не само у говору ученика из регресивних језичких средина. Дете веома рано, углавном до навршене треће године, на интуитивном нивоу практично реконструира граматичку матерњег језика. Ниво те реконструкције је толико добар да се дете без много потешкоћа у потпуности споразумева са околином. Међутим, полазак у школу и школско учење матерњег

језика увериће многе ђаке да мало тога знају о језику који уче још од колевке и који успешно користе.

Професор се, ипак, много трудио да објасни ђацима правописне појмове. Наслутио је важност принципа очигледности у настави и давао објашњења попут следећег:

„Један железнички воз, на пример, има да прође пут од Београда до Ниша. Лепо. Кад изведе тај пут, то јест кад стигне у Ниш, он је онда свршио оно што је хтео; његова је мисао била да отпутује из Београда у Ниш и он је ту мисао испунио. А једна мисао изведена и исказана, то је реченица. Воз је на крају своје мисли стао и не иде даље, а то значи: и на крају реченице треба казати: стани, не даље! Е, то ‘стани и не даље’ бележи се тачком. На крају реченице, дакле, бележи се тачка. Да, али воз не може да потегне из Београда па право у Ниш а да се нигде успут не заустави, јер то је врло дуг пут. Има успут да се укрсти с другим возовима, па мора машина узети воду, па се мора негде оставити да сиђу путници и да нове прими, да се штогод истовари или утовари...” (Nušić, 2010: 88)

Професорово поређење реченице са путањом коју воз преваљује ученицима, наравно, није објаснило ништа од граматичких и правописних правила него их је подстакло да резонују о величини тачака: „да ли она нишка тачка, сасвим на крају пута, мора бити крупнија од младеновачке и ћупријске?” (Nušić, 2010: 89)

Принцип очигледности и апстрактности у настави

Дидактичко-методички принцип очигледности и апстрактности добио је у *Аутобиографији* нарочито место. Почевши од основне школе и учитеља, преко наставника српског језика, географије, физике и хемије, овај је принцип толико (не)вешто задовољаван, барем по речима приповедача, да је ђаке само доводио у непрекидну забуну. Претходно образложење о правописним знацима речита је потврда. Али, банализујућа чулност у настави започела је још приликом учења слова:

„Тако је он за сва остала слова нашао упоређења: Б на пример, била је буџа којом цигани ударају у бубањ; Г– вешала; О – рупа; Ш – плот којим је ограђен шљивак; Х – ногаре за стругање дрва; У – ракле за ражањ; Т – чивилук за вешање одела; Д – турски нужник; а Ф – тетка Перса фамулусова жена, која је одиста несносно зипарала по школском ходнику, наслањајући увек руке на кукове, те личила на слово Ф.” (Nušić, 2010: 75)

И у савременим методикама наставе почетног читања и писања (Milatović, 2005) наћи ћемо етапу током које се с ученицима разговара о изгледу слова, али, наравно, примери попут претходно наведених ни по чему нису прихватљиви, нарочито ако имамо на уму да су ђаци реч Бог писали тако што им је учитељ

диктирао слова казујући обликом сличне предмете: буџа, рупа, вешала. Превођење графема у облике стварних предмета може представљати вид банализоване очигледности током које се апстрактни симбол покушава конкретизовати неком чулном представом.

Читаву забуну учитељ је направио објашњавајући десетице прве стотине и поредећи их са брачним паровима. Нула је у свакој десетици била супруга. Ученици су били сасвим затечени кад им је учитељ почео објашњавати бројеве са више нула.

Потпуно *поштовање* принципа очигледности и апстрактности демонстрира професор географије. Њему је очигледно средство за објашњавање елемената Сунчевог система ученичка глава. Чудесно изгледа час географије на коме ученици опонашају планете, њихово кретање и положај у космосу:

„Професор је у недостатку глобуса употребљавао главу једног нашег друга, некога Сретена Јовића, који је одиста био тако глават да је представљао прави покретни глобус.

– Изиђи, Срето, овамо! – отпочео би лекцију којом би, рецимо, хтео да нам објасни дан и ноћ. – Изиђи и стани овде крај прозора, да те дохвати сунце.

Глобус изађе из треће клупе и стане крај прозора.“ (Nušić, 2010: 108)

Дете постаје очигледно средство – приповедач експлицитно наводи да глобус излази из треће клупе. Лакрдијашки концепт методе демонстрације и принципа очигледности бива хиперболисан у бесконачно космичко илустровање кретања, центрипеталне и центрифугалне силе. Професор географије организује час на следећи начин:

„Затим стави мене у ред.

– Ти си Месец. Ти ћеш се окретати најпре око себе, па окрећући се око себе, окретаћеш се и око овога Сретена, и с њим заједно окретаћете се око Сунца, односно око Живка. Он то нама тако објасни, па онда узме штап и стане са стране као укротитељ зверова, како би нас кврцнуо по глави ако ко погреша, и онда, на његову команду, стане једно окретање и трчање да те бог сачува. Окреће се Живко у месту, окреће се грешни Сретен око себе и око Живка, окрећем се ја око себе, па око Сретена и с њим заједно оптрчавамо Живка. Не направимо ни први круг честито, а ми се сва тројица срушисмо онесвешћени од вртоглавице. Најпре паднем ја као Месец, на мене се сручи Земља, а на њу Сунце. Направи се једна гомила, нити знаш ко је Месец, ко Сунце, а ко Земља. Видиш само: вири једна нога Сунчева, или нос Земљин, или тур Месечев. А професор поносито стоји над том гомилом, док ми стењемо, он објашњава осталим ђацима планетни систем и кретање небеских тела кроз васиону.“ (Nušić, 2010: 111-112)

Читалац се, извесно, мора насмејати (не)срећном професорском покушају демонстрације и ђацима који опонашају небеска тела не разумевајући сврху и смисао таквог учења, наставе и школе. *Док ми стењемо*, професор објашњава – као да је мисао отета из ума и данашњих и свагдашњих ученика. Критичко мишљење

ученика (Mirkov i Gutvajn, 2014) у описаној школи било је укалупљено кодом васпитања послушности. Више је него очито да *Аутобиографија* садржи идеје које би потенцијално инспирисале савремену педагошку мисао на преиспитивање практичне примене многих темељних постулата.

Нефункционалност знања

На неким местима у *Аутобиографији* аутор експлицитно помиње важност овладавања оним знањима која ће ученицима бити употребљива у животу. То, наравно, чини тоном хуморним, сатиричним, на моменте гротескним. Стварна функционалност школских знања приказана је једино у сликању игре „јениџајес“. Деца, наиме, играјући ту игру користе имена владара. Или, учење латинског језика ученици нису разумевали као нешто што ће им пружити вештине потребне у свакодневном животу. Стога су их многе школске истине збуњивале и доводиле у ситуацију да се оправдано запитају због чега су нека знања важна онолико колико им школски систем приписује:

„Нарочито је мене лично бунило питање: што ће ми то да знам како се ротква зове латински? Ја не могу доћи на пијацу па рећи сељаку: 'Пошто, пријатељу, једна пишла *рапханус сативус*?', а не могу ни у ресторацији тражити да ми се донесе једна порција *рапханус сативус*, јер кад бих тако тражио, ресторатер би ту порцију наплатио четири пута скупље но кад би му потражио роткве.“ (Нушић, 2010: 113-114)

Давнашња педагошка дилема и нерешено питање о томе да би ученици сигурно боље схватили оно што од њих школа очекује кад бисмо им могли показати у којој ће ситуацији то што уче и употребити, лакрдијашки је лоцирана у животно-практични контекст – пијаца или ресторан. Приповедач се у лику ученика пита чему му служе такве информације и сасвим оправдано претпоставља да би пракса показала да су неки елементи школских знања дефинитивно миљама удаљени од свакодневног живота. Нушић је пре више од једног века антиципирао оно о чему школски системи данас тако интензивно размишљају – предвиђао је потребу за усвајањем оних знања, вештина и компетенција које ће бити у функцији свакодневног живота. Насмејао се, горко, сваком детету, детињству, школи и настави која ученику само саопштава науку, научне термине, дефиниције, теорије, доказе... без икаквог покушаја да их учини животно употребљивим. Савремена истраживања управо сведоче о оваквим тежњама, идејама које приповедач актуелизује из угла детета у школском систему.

Бројни примери које Нушић приповеда у *Аутобиографији* речито описују дисфункционалност школског учења. Матерњи језик, чигра, клатно – све су то области и појмови у вези са којима дете има богато предзнање и које посве разуме све до тренутка док их школа не објасни чинећи их сасвим апстрактнима. И данас бисмо нашли на стотине примера школских појмова који се у уџбеницима не

третирају на начин који ће помоћи ученицима да их разумеју и да схвате њихово значење у стварности, као што би било једноставно идентификовати и недостатак активности ученика у настави (Ivić i sar., 2003).

Чини се да је једна од категорија које *Аутобиографију* чине временски неодређеном управо та дуговека школска неусклађеност са реалношћу у којој се одраста и учи.

Оно чему се смејемо читајући аутобиографску приповест Нушићевих дана изгледа као остатак минулих времена. На моменте звучи хиперболично, чак и потпуно немогуће. Међутим, слика дететовог доживљаја тога света у који је уведено са јасном идејом калупљења изгледа толико упечатљиво и живо, готово опипљиво, практично подсећа на исповест. Такав исповедни тон тера читаоца на идентификацију која је интензивирана хумором, и то пре свега оним ефектима који проистичу из тога да се приповедач смеје самом себи.

Ликови наставника

Колико се перцепција лика и личности наставника у ученичким очима променила од Нушићевих школских дана до данас? Ако пажљиво прочитамо поједине његове описе, па их упоредимо са ђачким виђењем савремених наставника, јасно ћемо увидети огромну подударност. Стварна и реална обличја личности професора у школи се некако вековима перципирају кроз призму ученичке борбе. Дар комичара посебно долази до изражаја у портретисању ликова појединих наставника, и то нарочито кад је оно о чему предају сасвим супротно са њиховим понашањем. Лик катихете репрезентативан је из овог угла. Он – који предаје хришћанску науку и говори о милосрђу, понаша се сасвим супротно, практично насилнички.

Чак и у ситуацијама у којима слика труд наставника да ученицима у разним ситуацијама саопште научне истине из својих предмета, Нушић показује колико је то настојање неуспешно (рецимо, планете, употреба тачке и запете, глаголских облика за прошлост...).

Закључак

Фиктивни свет Нушићевих школских дана садржан у *Аутобиографију* и данас у много чему има бројне стварносне корелативе. Млади читаоци могу се насмејати, али често и идентификовати са ликовима. Педагошка концепција ове школе начиње бројне теме које су и данас актуелне. Нушић је нотама хумора различитог интензитета показао слику једне давнашње школе, ауторитарног система у коме су без имало двоумљења важили непримерени педагошки и дидактичко-методички закони. Учило се напамет, памтило се без разумевања, велику количину градива ученици нису сматрали потребном, знања нису била функционална, физичко кажњавање ученика било је редовна појава, неретко су ученици називани погрдним именима,

очигледност је довођена на ниво баналности, родитељи су „плаћали“ оцене...

Ипак, важно је приметити да приповедач саопштава целокупну атмосферу без трауматичног искуства. Снажни и разноврсни хуморни ефекти сугеришу мирну приповедачеву загладаност у минуле школске дане. Додуше, иронично-сатирична оптика прати све школске епизоде, посматра наставнике и њихове методе, процењује важност и употребу школског учења у животно-практичним околностима. Поједини покушаји наставника да ученицима приближе неке апстрактне појмове доводећи их у раван очигледности постају сцене дубоког ученичког неразумевања и у њима се јавља приповедачево аналошко резоновање о томе како је та знања схватао и примењивао доцније у животу. Те паралеле између школских дана и каснијих животних ситуација у којима та знања *служе* приповедачу додатно карикирају наставу.

Мада смо сасвим сагласни са Љуштановићем (Љуштановић, 2004), који истиче немогућност постојања такве школе у било ком месту и времену, ипак сматрамо да је *Аутобиографија* веома корисно штиво и за наставнике. Читајући о данима Нушићевог школовања, у прилици смо да завиримо у свет фикције који обилује погрешним педагошким и дидактичко-методичким решењима. Нека од тих решења (додуше у знатно измењеном облику) могли бисмо угледати и у понекој савременој учионици. Рецимо, ни данас, чак и након бројних емпиријских и теоријских доказа који истичу да учење напамет (без разумевања, уз памћење великог броја неповезаних чињеница) не би требало да буде карактеристика савремене наставе, наићи ћемо на учионице у којима се градиво усваја управо на такав начин. Стога би било веома корисно да наставници у своју обавезну лектуру уврсте *Аутобиографију*. Хумор којим су показана у рђавом светлу нека школска решења помоћи ће да се отворено запитамо о властитој наставничкој пракси.

Литература

- Gojkov, G. (2009). *Dokimologija*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“.
- Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja – čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Jauss, H. R. (1978). Književna istorija kao izazov nauci o književnosti. U D. Maricki (ur.), *Teorija recepcije u nauci o književnosti* (str. 36-83). Beograd: Nolit.
- Љуштановић, J. (2004). *Dečiji smeh Branislava Nušića*. Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Milatović, V. (2005). *Metodika nastave početnog čitanja i pisanja*, Beograd: Topy.
- Mirkov, S. i Gutvajn, N. (2014). Kako učenici doživljavaju aktivnosti nastavnika usmerene na podsticanje kritičkog mišljenja. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 63, Br. 4, Beograd, 609-623.
- Nušić, B. (2010). *Autobiografija*. Beograd: JRJ Moj izdavač.

- Suzić, N. (1998). *Kako motivisati učenike*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Suzić, N., Stanković Janković, T. i Đurđević, S. (2014). Kriterijumi ocenjivanja učenika. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 63, Br. 4, Beograd, 656-670.
- Vilotijević, M. (2000). *Didaktika II*. Beograd: Naučna knjiga i Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Vučković, D. (2006). *Teorija recepcije u nastavi književnosti u mlađim razredima osnovne škole*. Nikšić: Filozofski fakultet u Nikšiću Univerziteta Crne Gore.

Подаци о ауторима

Др Дијана Вучковић је доцент на Филозофском факултету у Никшићу Универзитета Црне Горе.
E-mail: dijanav@ac.me

Др Нада Шакотић је доцент на Филозофском факултету у Никшићу Универзитета Црне Горе.
E-mail: ramijo@t-com.me