



УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

Веселин Булатовић

**МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП КЊИЖЕВНОМ ДЈЕЛУ БРАНИСЛАВА
НУШИЋА**

Докторска дисертација

Ужице, 2018. године

ИДЕНТИФИКАЦИОНА СТРАНИЦА ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

<i>I Аутор</i>	
Име и презиме:	Веселин Булатовић
Датум и мјесто рођења:	12.11.1979. Бијело Поље
Садашње запослење:	Директор ЈУ ОШ „Алекса Ђилас Бећо“ Мојковац
<i>II Докторска дисертација</i>	
Наслов:	Методички приступ књижевном дјелу Бранислава Нушића
Број страница:	309
Број слика:	3
Број графикона:	0
Број табела:	18
Број библиографских података:	281
Установа и мјесто гдје је рад израђен:	Учитељски факултет, Ужице
Научна област (УДК):	371.3
Ментор:	Проф. др Миомир Милинковић
<i>III Оцјена и одбрана</i>	
Датум пријаве теме:	7.10.2015. године
Број одлуке и датум прихватања докторске дисертације:	IV-02-718/16 од 9.12.2015. године
Комисија за оцјену подобности теме и кандидата:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проф. др Миомир Милинковић, редовни професор Учитељског факултета у Ужицу, Универзитета у Крагујевцу, ужа научна област <i>Методика наставе српског језика и књижевности</i>, за ментора. 2. Проф. др Сунчица Денић Михаиловић, редовни професор Учитељског факултета у Врању, Универзитета у Нишу, ужа научна област <i>Књижевност</i>, за члана. 3. Доц. др Далиборка Пурић, доцент Учитељског факултета у Ужицу, Универзитета у Крагујевцу, ужа научна област <i>Методика</i>

	<i>наставе српског језика и књижевности, за члана.</i>
Комисија за оцјену докторске дисертације	
Комисија за одбрану докторске дисертације	
Датум одбране докторске дисертације:	

РЕЗИМЕ

Бранислав Нушић (1864–1938) је стекао име великог писца првенствено као хумориста, сликар друштвених нарави и критичар колективног и индивидуалног менталитета грађанске Србије с краја XIX и на почетку XX вијека. У комедиографском раду сјединио је сценско-техничке и тематске квалитете Трифковићевих и Стеријиних комедија, настављајући развој и афирмацију ове популарне врсте низом аутентичних дјела у којима је стварао специфичну слику живота и необичне јунаке – типичне представнике различитих друштвених и социјалних групација и њихових нарави. Врло успјешно, Нушић се окушао и као романијер, приповједач, путописац, фељтониста и пјесник, што само говори о неисцрпном потенцијалу његовог умјетничког дара.

У оквиру ове докторске дисертације књижевно дјело Бранислава Нушића сагледано је у ретроспективи књижевне историје, у три доминантне равни: у контексту развојних токова српске књижевности уопште, у контексту развоја српске драмске поезије и у контексту књижевности за дјецу и младе. Притом, не можемо занемарити искуства ранијих истраживача који су дали значајан допринос изучавању и интерпретацији овог значајног српског писца. Посебна пажња посвећена је проучавању заступљености књижевног стваралаштва Бранислава Нушића у наставним плановима и програмима за основне и средње школе.

Успјех у тумачењу књижевног дјела зависи од доброг методолошког пута. Ако се тај пут односи само на теоријску и аналитичку мисао, постоји опасност да ће ученици изгубити присни и емоционални однос према дјелу које се изучава, па тако неће бити у могућности

да на прави начин организују своју креативну и истраживачку мисао. Кључни критеријум према коме се организовао процес истраживања, јесте умијеће истраживача да предмет изучавања сагледа свестрано, на различитим нивоима истраживања. Сваки елемент књижевноумјетничке структуре у дјелу ваља ставити у улогу интеграционог чиниоца. Због тога обрада књижевног дјела, да би била успјешна, подразумијева примјену више истраживачких гледишта. У профилисању циљева истраживања пошли смо од ставова да књижевно дјело Бранислава Нушића још увијек није довољно истражено, како у књижевној науци, тако и у наставној пракси. На том ставу заснива се важност и значај овог истраживања које ће науци о књижевности и наставној пракси понудити нова сазнања и истине у функционалној димензији васпитнообразовног рада, у подизању етичких вриједности и одгоју младих нараштаја.

У истраживачком дијелу определијелили смо се за комплементарну примјену различитих метода (позитивистичка, биографска, психолошка, психоаналитичка, структуралистичка, формална, историјска и др.) у оквиру проблема којим смо се бавили. Полазећи од става да је без доброг методичког система немогуће увести ученике у свијет књижевног дјела и створити претпоставке за изграђивање њихове индивидуалности и афинитета према књижевној умјетности, сматрали смо да ће се у изучавању књижевног дјела Бранислава Нушића у науци и настави, најбољи резултати остварити плурализмом различитих методичко-методолошких приступа. Избор метода извршили смо на основу природе проблема којим смо се бавили и постављених општих и конкретних хипотеза и варијабли истраживања.

Summary

Branislav Nusic (1864–1938) has earned the name of a great writer, primarily as a humorist, painter and critic of the social nature of the individual and the collective mentality of civil Serbia by the end of XIX and beginning of XX century. In the united work of comedy stage-technical and thematic quality Trifković and Sterija`s comedies, continuing the development and affirmation of the popular types of series of authentic works in which he created a specific picture of the life and unusual heroes-typical representatives of various social and social groups and their nature. Very successful, Nušić tried his hand as a novelist, short story writer, travel writer, and poet feuilletonist, which only speaks of the inexhaustible potential of his artistic talent.

In this doctoral thesis literary work by Branislav Nusic is seen in retrospect literary history, the three dominant level in the context of the development trends of Serbian literature in general, in the context of Serbian poetry and drama in the context of literature for children and young people. In doing so, we can not ignore the experience of earlier researchers who have made significant contributions to the study and interpretation of this important Serbian writer. Special attention is devoted to the study of the representation of the literary work of Branislav Nusic in the curricula for primary and secondary schools.

Success in the interpretation of a literary work depends on good methodological times. If this path applies only to theoretical and analytical thought, there is a risk that students will lose the intimate and emotional relationship to the work that is taught, and so will not be able to properly organize their research and creative thought. The key criterion by which to organize the research process, is the art of researchers to study the subject from different perspectives at different levels of research. Each element of the literary structure of the work should be put in the role of the

integration factor. Therefore, treatment of a literary work to be successful, more research involves the application point of view. The profiling of the research objectives, we started from the attitudes that work is Branislav Nusic still not been sufficiently investigated, both in literary science, as well as in teaching practice. In this paragraph is based on the importance and significance of this research will be the science of literature and teaching practice to offer new knowledge and truth in the functional dimension of the process of education, to raise ethical values and education.

In the research part, we opted for complementary application of different methods (positivist, biographical, psychological, psychoanalytical, structural, formal, historical, etc) as part of the problem with which we deal. Starting from the premise that no formal methodical system impossible to introduce students to the world of literary work and create the conditions for developing their individuality and affinity for literary arts, we thought it would be in the study of literary works of Branislav Nusic in science and teaching, to achieve the best results pluralism of different methodical and methodological approaches. The choice of methods we performed on the basis of the nature of the problem we dealt with the set of general and specific hypotheses and research variables.

САДРЖАЈ

УВОД	12
1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП КЊИЖЕВНОМ ДЈЕЛУ БРАНИСЛАВА НУШИЋА.....	17
1.1. Књижевно стваралаштво Бранислава Нушића.....	17
1.2. Нушићево дјело у времену настанка и данас	22
1.3. Жанровска разноликост и покушаји класификације	28
1.4. Језичко-стилске особености Нушићевог књижевног израза.....	33
1.5. Нушићево драмско стваралаштво и суд позоришне публике и књижевне критике.....	39
1.6. Прозни радови	48
1.7. Поетски радови	68
1.8. Извори, теме и мотиви Нушићевог дјела.....	78
1.9. Хумор као естетски феномен Нушићевог дјела.....	87
2. КЊИЖЕВНО СТВАРАЛАШТВО БРАНИСЛАВА НУШИЋА У НАСТАВНИМ ПЛАНОВИМА И ПРОГРАМИМА	100
2.1. Књижевно дјело Бранислава Нушића у наставном плану и програму за основну школу	100
2.2. Књижевно дјело Бранислава Нушића у наставном плану и програму за средњу школу	109
3. МЕТОДОЛОШКИ И МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП КЊИЖЕВНОМ ДЈЕЛУ БРАНИСЛАВА НУШИЋА	113
3.1. Методолошки плурализам у оквиру проучавања књижевног дјела Бранислава Нушића	113
3.1.1. Позитивистичка метода у тумачењу књижевног дјела	118
3.1.2. Психолошка метода у тумачењу књижевног дјела.....	122
3.1.3. Психоаналитичка метода у тумачењу књижевног дјела	127
3.1.4. Рецепција Нушићевог дјела и његово наставно изучавање	134
3.1.5. Улога историјске и социолошке методе у тумачењу Нушићевог књижевног стваралаштва	138
3.2. Унутрашњи приступ књижевном дјелу	141
3.3. Мотивисање ученика за читање и проучавање Нушићевог књижевног стваралаштва.....	151
3.4. Припремање наставника и ученика за самосталну интерпретацију Нушићевог књижевног дјела.....	158
3.5. Нушићево дјело у дискурсу стваралачке и проблемске наставе	168
3.5.1. Проблемски приступ роману <i>Опитинско дете</i>	179
3.5.2. Проблемски приступ комедији <i>Сумњиво лице</i>	182

3.5.3. Проблемски приступ комедији <i>Госпођа министарка</i>	186
4. ПРИМЈЕРИ НАСТАВНЕ ОБРАДЕ НУШИЋЕВИХ ДЈЕЛА	194
4.1. Наставна обрада Нушићеве <i>Аутобиографије</i>	194
4.2. Комедија <i>Ожалошћена породица</i> у наставном контексту	200
4.3. Методичка полазишта за интерпретацију приповијетке <i>Ташула</i>	205
4.4. <i>Два раба</i>	211
4.5. Интерпретација комедије <i>Пут око света</i>	213
5. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА	218
5.2. Дефинисање и опис предмета истраживања	219
5.2. Значај истраживања	220
5.2.1. Теоријски значај	220
5.2.2. Практични значај	221
5.2.3. Дидактички значај	222
5.3. Циљ и задаци истраживања	223
5.4. Хипотезе истраживања	224
5.5. Варијабле истраживања	225
5.6. Методе, технике и инструменти истраживања	226
5.7. Популација и узорак	228
5.8. Ток истраживања и процедура	231
5.9. Методе статистичке обраде података	232
6. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА	233
6.1. Мишљења и ставови наставника према проблемској настави	235
6.2. Мишљења и ставови наставника према ефектима и организацији проблемске наставе	241
6.3. Мишљења и ставови наставника према употреби проблемске наставе приликом обраде дјела Бранислава Нушића	247
6.4. Поређења одговора наставника по годинама радног стажа	254
6.5. Методе и облици рада приликом обраде репрезентативних књижевних дјела	266
6.6. Проблемски приступ при интерпретацији репрезентативних књижевних дјела	278
7. ЗАКЉУЧАК	283
ЛИТЕРАТУРА	289
ОДАБРАНА ДЈЕЛА ПИСЦА	303
НАСТАВНИ ПЛАНОВИ И ПРОГРАМИ	304
Прилог број 1	305

Прилог број 2.....	309
ЧЕК ЛИСТА	309



Ако се моји мали читаоци не буду имали чему научити, имаће се чему насмејати. Највише, можда, мени. Ја ћу се том њиховом смеху радовати, јер дечји смех је највећа радост старости.

Бранислав Нушић

УВОД

Обим и разноврсност књижевног стваралаштва Бранислава Нушића проузроковали су обиље критичарских оцјена и дивергентност њихових ставова. Нушић је писац који је скоро пола вијека забављао нашу широку публику својим комедијама, приповијеткама или козеријама, откривајући у виду хумора смијешне стране живота нашег друштва или указујући, понекад у виду сатире, на тамне стране тог друштва у времену капиталистичког његовог успона. Увијек будна духа и стваралачки свјеж, Нушић је био хроничар друштвеног живота у Србији скоро педесет година, прилагођавајући се садржајем својих дјела разним срединама и разноврсној публици. „После Јована Стерије Поповића он је највећи и најугледнији српски комедиограф. Његово обимно и разноврсно дело превазилази границе епохе и културе у којој је поникао. По осјећању за психологију српске паланке, за расне одлике и нарави људи са капије Леванта, Нушић је међу првим балканским комедиографима новог доба, писац који успешно и лако спаја локално и универзално, појединачно и опште, лично и архетипско“ (Палавестра 1995: 453).

Проблем истраживања представља незадовољство ефектима наставе који се тренутно остварују, па овим истраживањем желимо утврдити методичку оправданост примјене стваралачко-истраживачке и проблемске наставе, јер овај проблем није значајније истраживан у циклусу предметне наставе, а посебно када је у питању обрада прозе. Познат и цијењен, у вријеме када је писао, првенствено по широкој жанровској разноликости, Нушић данас све више егзистира у нашој свијести првенствено као хумориста, врсни сликар друштвених нарави и критичар колективног и индивидуалног менталитета грађанске Србије с краја XIX и на почетку XX вијека.

Предмет истраживања у оквиру овог рада садржан је у могућим начинима методичког приступа књижевном дјелу Бранислава Нушића. Тај приступ подразумијева одговорно и комплементарно сагледавање свих његових тематских, идејних, значењских и естетских нивоа. Који ће приступ наставник примијенити и каквим ће се методама у спољашњем и унутрашњем приступу дјелу служити, зависи од нивоа наставе на коме се дјело обрађује, од предзнања, узрасне и образовне структуре реципијента и од специфичности природе конкретног дјела. На основу дефинисаног проблема и предмета истраживања, као и постављених хипотеза, долазимо до значаја и циља истраживања са становишта актуелности теме која се истражује. Ријеч је о истраживању које ће науци о књижевности и наставној пракси понудити нова сазнања и истине у функционалној димензији васпитнообразовног рада, у подизању етичких вриједности и одгоју младих нараштаја. У оквиру теоријских позиција и полазишта, посебно мјесто заузима *Историја српске књижевности* Јована Деретића, као и бројни критичари из друге половине XX вијека који су се бавили Нушићевим комедиографским радом.¹ Смијех је кључна особина свих жанрова, форми и врста, од Јована Јовановића Змаја, па до Бранислава Нушића и Бранка Радичевића, па све до Душана Радовића, Љубивоја Ршумовића, Драгана Лукића и других савремених писаца. Нушићев смијех је чаробан; он није само у улози да забави, већ му често служи као средство да ублажи горчину и незадовољство животом. Од доброг методолошког пута и приступа зависи схватање књижевног дјела. У методичкој литератури постоје неки утврђени методички и методолошки поступци који се користе приликом књижевне анализе.

¹ Различитим аспектима књижевног стваралаштва Бранислава Нушића и њиховим методичким импликацијама током друге половине двадесетог вијека бавили су се П. Палавестра, Д. Влатковић, М. Буњевац, Р. Јовановић, Р. Лазић, Г. Максимовић, М. Мисаиловић, Д. Влатковић, Ј. Лешић, М. Николић и други. На Филозофском факултету у Косовској Митровици, 2015. године, Славица Дејановић одбранила је докторску дисертацију под називом *Бранислав Нушић српски писац*. 2016. године Наташа Станковић Шошо, на Филолошком факултету у Београду, одбранила је докторску дисертацију под називом: *Књижевно дело Бранислава Нушића у настави*.

Карактеристике умјетничког текста доводе и ученика у такву ситуацију да се према њему односе крајње сараднички. Такође, та ученичка укљученост и мотивисаност у процесу интерпретације доприноси употпуњавању дјелимичне одређености предметног свијета.

Изучавање методичког приступа књижевном дјелу Бранислава Нушића обухваћено је са шест поглавља. Прво поглавље представља увод у проблем истраживања. У оквиру овог поглавља биће јасно представљено доживљавање Нушићевог дјела у времену настанка и данас. Јер, Нушић је један од ријетких наших писаца коме је пошло за руком да буде у истој мјери актуелан и у старости као и у младости. Тој актуелности доприноси његово настојање да активно прати све појаве у друштву, као и жеља да исте коментарише. Смијех је кључни елемент који га је одржавао и помагао да истраје у својим намјерама, чак и у вријеме када је ризиковао свој сопствени живот. Познато је да је почео да пише комедије још у вријеме краља Милана; наставио са писањем драма и комедија у врло драматичном времену владавине Александра Обреновића, а као драмски јунак појављује се у судбоносним тренуцима који су у вези са анексијом Босне и Херцеговине. Док је био управник позоришта, настојао је да афирмише домаћу драмску литературу, па тако настаје историјска драма *Кнез Иво од Семберије* као и грађанске драме *Тако је морало бити*, *Пучина* и бројне друге. Без обзира на то што га је драма привлачила у истој мјери као и комедија, ипак успјех није био као у комедији. Грађанску драму је градио елементима из живота грађанске средине. У оквиру Нушићевог прозног књижевног стваралаштва, посебно треба указати на романе *Општинско дете* и *Хајдуци*, аутобиографске *Листиће* и *Аутобиографију* која је настала у периоду између два рата.

Друго поглавље посвећено је проучавању заступљености књижевног ставаралаштва Бранислава Нушића у наставним плановима и програмима за основне и средње школе у Црној Гори.

У оквиру трећег поглавља истражујемо методичке приступе књижевном дјелу Бранислава Нушића. Без формираног методичког система немогуће је увести ученике у свијет књижевног дјела и створити претпоставке за изграђивање њихове индивидуалности и афинитета према књижевној умјетности. Заправо, најбољи резултати биће постигнути плурализмом различитих методичко-методолошких приступа. Циљ овог истраживања је да се испита каква мишљења и ставове имају наставници према проблемској настави и према употреби проблемске наставе приликом обраде књижевних дјела Бранислава Нушића, као и да се, анализом годишњих планова и припрема за час, установи на који начин наставници обрађују дјела Бранислава Нушића.

Код спољашњег и унутрашњег приступа књижевном дјелу Бранислава Нушића служићемо се могућностима примјене различитих метода: позитивистичком, психолошком, биографском, психоаналитичком, структуралистичком, формалном, историјском и др. Након тога, услиједила је анализа практичних примјера, полазећи од начина мотивисања ученика за читање књижевног дјела, доживљавање и рецепција мисаоног, чулног и емотивног. Избор метода у складу је са природом проблема којим смо се бавили и постављених општих и конкретних хипотеза и варијабли истраживања. Дескриптивни статистички поступци и једнофакторска анализа коваријансе за независне узорке омогућили су нам да одговоримо на бројна питања и постављене хипотезе истраживања. Наравно, током рада служили смо се комплементарном примјеном и других, у науци познатих методских приступа и поступака.

Посебно мјесто у докторској дисертацији представља наставна интерпретација Нушићевог књижевног стваралаштва. Настојали смо да у пручавању умјетничких чинилаца и вриједности, у складу са конкретним дјелом, примјењујемо одговарајуће аналитичко-синтетичке поступке и гледишта, имајући у виду психоемоционалне способности ученика.

У завршном дијелу докторске дисертације синтетизујемо најзначајнија сазнања и резултате до којих смо дошли током рада. Резултати истраживања поред практичног, имају и друштвени и научни значај. Истраживање ће допринијети да се што боље осветли књижевно дјело Бранислава Нушића – посебно тематски и идејни оквир различитих жанровских остварења, карактеристике стила и језика, ликове и идејну слојевитост значења и порука умјетничке структуре. Такође, истраживање ће бити од значаја не само практичарима који се баве проблемима васпитнообразовног рада, већ и педагозима, психолозима и дидактичарима. У раду не представљамо комплетну рецепцију Нушићевог књижевног опуса, већ су предмет интересовања само она књижевна остварења која су дио обавезних и изборних програмских садржаја у редовној настави, а која у потпуности могу допринијети сагледавању и разумијевању различитих жанровских модела у стваралачком опусу Бранислава Нушића.

На крају овог увода, желим да се искрено захвалим свом ментору проф. др Миомиру Милинковићу, редовном професору Учитељског факултета у Ужицу, на свестраној подршци и помоћи за све вријеме израде докторске дисертације.

1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП КЊИЖЕВНОМ ДЈЕЛУ БРАНИСЛАВА НУШИЋА

1.1. Књижевно стваралаштво Бранислава Нушића

Књижевно стваралаштво Бранислава Нушића настајало је у периоду од осамдесетих година XIX вијека, па све до четврте деценије XX вијека. У то обимно књижевно стваралаштво дубоко су утиснуте особине књижевног живота раздобља романтизма и реализма. Историчар књижевности Јован Деретић сматра да се Нушић посебно афирмисао „у време класичног реализма 80-их година 19. столећа, када је почео писати, и у доба новог, социјалног реализма 30-их година 20. века када је написао највећи број дела која су га учинила славним“ (Деретић, Митровић 1989: 81).

У вријеме када је стасавао као млади писац, хумор је био животна потреба умјетничке средине Србије. Али, важно је истаћи да је тај хумор настајао као посљедица реалних људских интрига, то јест тај хумор није извирао само из духа умјетника и интелектуалаца, већ углавном из духа ситног грађанства, сељака, занатлија, трговаца. У свом комедиографском раду успио је да сједини све оне сценско-техничке и тематске квалитете Трифковићевих и Стеријиних комедија,² непрестано радећи на развоју ове изузетно популарне књижевне врсте. Послије *Народног посланика* (1883), појављује се комедија *Сумњиво лице*, написано 1887. године у затвору и *Протекција* (1889). Прве двије убрајају се у ред најбољих комедиографских остварења. Затим слиједи *Обичан човек* (1899), *Свет*

² Када је у питању Нушићево духовно поријекло, онда несумњиво важно мјесто заузимају дјела из којих се развила Нушићева комедиографија. Што се тиче Гогољевог утицаја, то је и сам Нушић потврдио наводећи да је у *Сумњивом лицу* дата „гогољијада у два чина“. Стерија је Нушића надахнуо својом друштвеном критиком и поступком у вези са изграђивањем типова. Такође, када је у питању Нушићево комедиографско формирање, велику улогу је одиграо и Коста Трифковић „пре свега у врсти комедије коју су обделавали, затим у мотивима, такође и у начину постизања осећања смешног, и нарочито у сценској вештини, у грађењу заплета и интрига, у наклоности према водвиљу“ (Милинчевић 1965: 130).

(1906), *Пут око света* (1910), и бројне друге. Посљедња деценија Нушићевог живота обиљежена је веома успјешним комедиографским радом. То је период када се Нушић враћа друштвеној комедији какву је и писао у почетку свог књижевног стварања: *Госпођа министарка* (1929); *Мистер Долар* (1932); *Ујез* (1933); *Ожалошћена породица* (1934); *Др* (1936); *Покојник* (1937), као и комедије *Власт* и *Ђоле Кермит* које су остале недовршене. Ове комедије не само да су показале Нушићеву способност за уочавање онога што је друштвена мана и недостатак, већ нам откривају и једну до тада непознату пишчеву способност, а то је приказивање свега онога што је нечовјечно, нељудско и неморално. У једном од својих многобројних писама Нушић описује свој стваралачки таленат: „У часу када пишем једну причу, по пет или шест других мотива наваљују на мене, а у часу кад пишем једну комедију, по пет и шест, готових, у замисли потпуно разрађених сижеа тискају се око мене, журе ме и гоне да их прихватим. Ја сам (...) врло мало дао према ономе што бих могао дати да ми је живот понудио повољне прилике.“³

Поред комедиографског рада, рад на драми обогаћен је писањем великог броја драмских дјела са историјским и родољубивим садржајем. Ту превасходно мислимо на мање познате драме као што су: *Кнез Иво од Семберије* (1902); *Растко Немањић* (1906); *Хаџи Лоја* (1908); *Данак у крви* (1910) и *Наход* (1923). Ове драме у вријеме свога настанка имале су одређену историјску (националну) мисију. Њиховој тадашњој популарности допринијела је лакоћа и неусиљеност у вези са начином одвијања радње, успјешно изграђени и веома јасно конфронтирани ликови, као и национална патетика којом су прожете. Такође, не могу се заборавити ни Нушићеве такозване грађанске драме као што су: *Пучина* (1901); *Јесења киша* (1907); *Иза Божјих леђа* (1910), као и драме *Тако је морало*

³ Бранислав Нушић, *Незнани и мало знани списи*, приредио Александар Пејовић, Народна библиотека Србије – Народна библиотека „Вељко Влаховић“, Београд – Панчево, 1989, 115.

бити, *Кирија* и *Аналфабета*. Наведеним драмама могла би се додати и драма *Велика недеља*, у којој су неке животне потребе на драмски начин представљене.

Нушић се окушао и као романијер, приповједач, путописац, фељтониста и пјесник. Збирка *Приповетке једног каплара* (1886) представља једну врсту дневника о дешавањима, судбинама и портретима из српско-бугарског рата. Касније се јавља збирка *Рамазанске вечери* која је инспирисана оријенталном атмосфером у којој је, без обзира на истакнуто романтичарско расположење, наглашена аутобиографска нота. Осим наведених, неопходно је поменути и приповијетке: *Политички противник*; *Посмртно слово* и *Класа*. Ништа мању вриједност немају ни Нушићеве књиге путописне прозе. У књигама: *Крај обала Охридског језера* и *С Косова на сиње море* (1894), Нушић дочарава једно поднебље које му је драго, блиско, поднебље које га инспирише. „У етнографским студијама писац даје историјски преглед насељавања становништва на Косову, приказује привредни и културни развој религије, описује начин живота, обичаје, веровања становништва, историјске и културне знаменитости и најзначајније локалитете на Косову“ (Станковић Шошо 2016: 8).

У односу на претходно наведене књиге, у књизи *Деветсто петнаеста*, која је угледала свјетлост дана давне 1921. године, доминирају суморна расположења која су резултат доживљеног током првог свјетског рата. Ова књига, с једне стране, представља кључни умјетнички документ о страдањима и страхотама током првог свјетског рата, док с друге стране свједочи о пищевој условљености оним што је доживио и проживио. И као комедиограф, и као драматичар, Нушић је изражавао посебну наклоност према мањим књижевним формама, превасходно једночинкама. С обзиром на то да је и Коста Трифковић његовао мале драмске форме, Нушић је на једном мјесту записао: „(...) Једне од таквих вечери које сам пробавио ослоњен на бину позоришта код, Зеленог венца, дошао сам до

оног сазнања које сам као откровење поменуо. Дигла се завеса и ја сам на позорници спазио људе без мачева и оклопа, онакве исте људе као што су они што долазе моме оцу, посла ради, и онакве исте жене које долазе мојој мајци на посело. И сви ти људи на позорници крећу се, као што се и они крећу, једу, смеју се, разговарају, као и сви остали у животу. Али зар је то позориште? – питао сам се изненађен. Ама зар није потребно да се сукобе два народа, две државе, две војске, да се гине, да се виче. Да се убија? Зар је довољан мали неспоразум; једно изгубљено писмо или једна погрешна адреса, па да се из тога сићушнога ткива гради позориште? То вече гледао сам први пут Косту Трифковића. То вече ми се указало откровење: да је живот, обичан живот, позориште“ (Нушић 1932-33, II, 539).

У оквиру романеског књижевног стваралаштва, посебну пажњу привлаче романи: *Општинско дете* (1902); *Хајдуци* (1933), као и *Аутобиографија* (1924). Романи су и у погледу форме и у погледу садржине веома различити. Нушић је у роману *Општинско дете* представио моралну ругобу по вертикали, и то од најнижих до највиших слојева србијанског друштва с краја деветнаестог вијека. „Постигао је у *Општинском детету* највећу температуру своје весељачке духовитости. Странице те хумореске кипте од раздрагане свеже разбигриге. Смех је у њој ведар, спонтан и живахно бучан“ (Глигорић 1964: 57).

Романом *Хајдуци* Нушић је интензивирао развој једног књижевног жанра, који ће ући у традицију и постати кључни чинилац развојних токова српске књижевности за дјецу и младе. Основна вриједност дјела препознаје се на линији изворног и пародичног хумора. „У том дискурсу маркиране су две равни хумора – једна на којој се показује нескривени циљ писца да засмеје малог читаоца и друга, иронично-поучна, која исмева главне јунаке, како њихови вршњаци не би пожељели да се одметну од куће и школе“ (Милинковић 2012: 161).

Књижевна критика Нушићеве *Хајдуке* вреднује првенствено као хумористичко дјело. Међутим, такво сагледавање није довољно за потпуније сагледавање његове комплексне структуре. По тематици и другим елементима структуре *Хајдуци* су реалистички роман. Према Љуштановићу „то значи да је роман дечје дружине умногоне везан за општу идеју колективизма, идеју која се снажно манифестовала у социјално ангажованој, по самоопажању реалистичкој књижевности уочи Другог светског рата“ (Љуштановић 2004: 124).

1924. године појавио се Нушићев роман *Аутобиографија*. Наведени роман не представља класичну аутобиографију, већ је то, по Деретићевој оцјени, „јединствен пример животописа“ (Деретић 1983: 419). Самим насловом Нушић сугерише да је унапријед прихватио конвенције које претпоставља овај жанр. Аутобиографско је Нушићу послужило за зачињање приче у којој ће необичним и духовитим инвенцијама бити исмијан биографски жанр који све карактерне слабости појединаца и васпитне пропусте породице и друштва идеализује. Без обзира на то што је хумористичко и сатирично представљање у *Аутобиографији* једнако заступљено, ипак констатујемо да је хумор успјелији јер „сатири недостаје неопоречивост поруге због нејасног става приповедача – да ли заговара конформизам или остаје при етичким вредностима које истиче“ (Дејановић 2015: 103).

Пишући књижевна дјела Нушић је непрестано тежио ка повезивању традиције са модерним позоришним појавама настојећи да створи оригиналан умјетнички израз. Готово да нема књижевне врсте у којој се није огледао и којој није дао свој допринос. У његовим дјелима непрестано се прожима комично и сатирично са неочекиваним и гротескним. Неуједначеност по питању вриједности књижевних дјела јавља се као последица брзине књижевног стварања и велике пишчеве креативности и инвентивности. Схватајући значај

историје као дијела културног идентитета једног народа и тежећи ка томе да поврати достојанство сваког појединца у друштву, Нушић је заслужено постао један од најзначајнијих класика српске књижевности и омиљени школски писац.

1.2. Нушићево дјело у времену настанка и данас

Књижевно дјело Бранислава Нушића означава посебну и изузетно важну етапу у развоју српке књижевности. Бранислав Нушић је рођен 8. октобра 1864. године у Београду као Алкибијад Нуша, у угледној цинцарској породици Ђорђа и Љубице Нуше. Стицајем одређених животних околности, након изненадног губитка огромног богатства, породица Нуша морала је да се одсели у Смедерево гдје је будући писац провео своје дјетињство и прве гимназијске дане. Стекавши пунољетство, долази и до промјене имена. Књижевни дар Нушић је показао већ са навршених двадесет година. Наиме, 1883. године појављује се Нушићева комедија *Народни посланик*. Тим књижевним остварењем Нушић се показао не само као добар познавалац друштвених прилика тога времена, већ и као неко ко је имао дар и способност да у наративносценском поступку оствари реалну и на моменте гротескну слику живота. Врло рано је дошло до изражаја његово интересовање за драму и уопште позориште. Као студент Правног факултета у Београду глумио је на сцени Народног позоришта и приликом гостовања Омладинског позоришта. Како је и сам Нушић говорио, јавни живот му се манифестовао по кафанама које су у своме типу, а неке чак и по свом називу, указивале управо на то да је београдска средина скоро изашла из турског пашалука. У тој боџији стасавала су три изразита духа у српској литератури: Стеван Сремац, Радоје Домановић и Бранислав Нушић. Управо у тим кафанама су се размјењивале мисли о специфичностима средине у којој су живјели. Како истиче Глигорић, Нушић је „у кругу ове боџије стекао интензивно и увек живо осећање карактеристика наше средине. Његова

околина била је сва у занимљивим локалним типовима, с примитивним али рељефно индивидуалним особинама. Он се непосредно саживљавао с њиховим сировим темпераментом, с њиховим навикама које су чували као заштиту од надирања европске културе, с њиховом духовном заосталашћу коју су идентификовали с народним индивидуалним одликама“ (Глигорић 1965: 109).

Због пјесме *Два раба*⁴ у којој је изразио своје незадовољство и исмијавање српске монархије, а посебно краља Милана, осуђен је на двије године затвора. То га није поколебало да у затвору напише своју чувену комедију *Протекција*, као и аутобиографске записе *Листиће*. С обзиром на чињеницу да је дуго живио, Нушић је био свједок бурног развоја српског друштва од времена када га је притискала „петрифицирана патријархалност“, па све до времена када се јављају велики отпори према капиталистичким друштвеним односима. Међутим, Нушић је у свим књижевним жанровима у којима се окушао, а посебно у драмском стваралаштву, спутавао потребу за смијехом и подсмијехом, спонтано критиковао и смијао се себи и свима са којима је био у контакту. Смијех као кључни елемент допринио је да Нушић и у зрелим годинама сачува свјезину духа. То га је подмлађивало и давало му снагу да истраје у својим намјерама да засмије, али и да објективно представи одређене друштвене прилике времена у којем је живио.

Традиционални приступ Нушићевом књижевном дјелу често је удаљавао ученика од оног суштинског, то јест акценат је стављан на однос писац – дјело.⁵ Такав методички

⁴ Пјесму *Два раба* Нушић је објавио у опозиционом листу *Нови београдски дневник*.

⁵ Традиционална настава је организација наставе према предметно-разредно-часовном систему коју је у наставу увео Чех Јан Амос Коменски 1663. године. У разредно-часовном систему садржаји су подијелени према предметима (предметни систем), ученици приближно истог узраста и степена образовања су груписани по разредима, а настава се одвија по часовима (часовни систем). Организација рада одликује се сљедећим карактеристикама: истовремени почетак рада у години и сваком наставним дану; одређена дужина рада, организовање наставе путем часова; одмори између часова; подјела на разреде према узрасту и броју дјеча; подјела наставних предмета по годинама и одређивање програма у свакој години. Доминантни облик рада у традиционалној настави је фронтални, који подразумева наставников истовремени рад са цијелим одјељењем.

поступак има унапријед одређене етапе у оквиру којих, након читања Нушићевог дјела, објашњавања непознатих ријечи и локализовања текста, слиједи израда плана за интерпретацију, проучавање садржине, уочавање главне идеје дјела и проучавање форме. Често се анализа дјела претвори у низање утисака и запажања о дјелу, својих или туђих, у декларативно излагање или фиксирање особина пишчевих или особина његовог дјела, без адекватног образложења,

Данашњи приступ Нушићевом књижевном дјелу подразумијева начин на који се анализирано дјело конституише у читаочевој свијести. Зато је и читалац рецептор, прималац или реципијент. На тај начин се тежиште тумачења помјера од аутора према читаоцу. Кључ рецепције садржан је у хоризонту очекивања. Писац комуницира са читаоцем у оквиру тих хоризоната који су садржани у дјелу. Све ово говори да се у теорији рецепције јављају двије врло битне релације:

- „Прошло“ дјело – прошли читалац и
- „Прошло“ дјело – савремени читалац или реципијент.

Пред савремену педагошку теорију и праксу постављају се све већи захтјеви за проналажењем могућих начина унапређивања и модернизације наставе на свим њеним

Њега карактерише наставничково обраћање цијелом одјељењу. Наставник исто градиво излаже, тумачи, објашњава и демонстрира свим ученицима истовремено. Питања поставља само у одјељењу, а ученик који одговара чини то пред одјељењем. Ученици су концентрисани на наставничкову активност, или слушају одговор свог друга.

Оштре критике су упућиване предметно-разредно-часовном систему зато што инсистира на асимилацији знања које је ограничено на учење и понављање, умјесто да подстиче инвнтивност и креативност ученика. Замјерано му је да занемарује индивидуалне способности, индивидуални развитак ученика, да је рад на часу превише одмјерен према просјечном имагинарном ученику, иако је сваки ученик личност за себе. Традиционална организација наставе је кључни разлог спутавања ученика у развоју. Наставници нијесу довољно оспособљени за упознавање интелектуалних и других способности ученика. Вредновање рада ученика је углавном на основу усменог испитивања којим наставник као мјерни инструмент процјењује у којој мјери је ученик усвојио одређени наставни садржај. Овакво оцјењивање је субјективно и не узимају се у обзир индивидуалне разлике међу ученицима.

нивоима, посебно у основној школи. То подразумијева изналажење наставних модела и поступака рада који ће дати боље наставне резултате од традиционалне наставе.

Један од тих модела је проблемска настава, која се најчешће дефинише као настава у којој се пред ученика поставља проблем, задатак до чијег рјешења ученик не може одмах непосредно доћи, односно за који не постоји утврђени образац односно поступак који се може примијенити ради доласка до рјешења. Проблемска настава у интерпретацији Нушићевог књижевног дјела представља један од најефикаснијих модела учења који у први план ставља ученика, допушта му да самостално истражује, предлаже рјешења и начине рјешавања проблема уз максимално уважавање његових могућности и карактеристика. На тај начин проблемска настава у потпуности задовољава захтјеве индивидуализације наставног процеса. Наставник не преноси готова знања, већ је он сарадник и организатор такве наставе у којој ће ученици самостално рјешавати проблеме и развијати стваралачке способности.

С обзиром на то да свако књижевно дјело има своју умјетничку индивидуалност, сматрамо да се оно не може спутавати у шаблоне нити поредити нечему универзалном и заједничком. Књижевна дјела као слојевите и вишезначне творевине пружају широке могућности разумијевања и процјењивања, али то никако не значи да се током наставне интерпретације дозвољавају импровизација и површност. Напротив, такво становиште апострофира стваралачки приступ књижевном дјелу као битну одредницу наставе књижевности а ученике уздиже на ниво активног субјекта и ствараоца.

Рад на интерпретацији Нушићевог дјела условљен је интензитетом узајамног дјеловања на релацији писац-ученик. „Својства уметничког текста стављају и ученике у ситуацију да се према њему односе сараднички. Делимична одређеност предметног света у

уметничком тексту позива и ученичку машту да их дорађује. И пред учеником стоји чињеница да су назначени само репрезентативни `схематизовани аспекти` таквог света и да сва остала `места неодређености` ваља конкретизовати *замисљањем* оних својстава тога света која нису назначена“ (Илић 1998: 177). Наравно, књижевно дјело се првенствено доживљава, али исто тако, доживљавање и сазнавање међусобно се прожимају. Бавећи се истраживањем наведеног односа, Рубинштајн је закључио сљедеће: „Сваки акт свести праћен је више или мање муклом резонанцијом у сфери ових само донекле свесних доживљаја, и обрнуто, нејасна, али веома интензивна игра оваквих доживљаја често изазива резонанцију у свести.“⁶

На основу цитираног закључујемо да се не може повући јасна граница између онога што чини доживљај, а шта сазнавање књижевног дјела. „Нека књижевнонаучна поступања својом рационалистичком заснованошћу, могу и да угуше естетски доживљај створен читањем дела и да неутралишу све што је иза дела зрачило својом животном топлином и њеном снагом. То се дешава увек кад се књижевни текст првенствено настоји протумачити применом строгих и егзактних математичко-статистичких поступака и вредности дела измерити сагледавањем њихових квантитативних односа“ (Илић 1998: 179). На наставнику је да добрим методичким вођењем мотивише ученика да прочита књижевно дјело, да га заволи, а завољеће га само ако осјети задовољство читањем истог.

Нушићево књижевно остварење непрестано доживљава нове интерпретације, ново тумачење и схватање, и велики је изазов за све оне који се њим баве. Нушићево књижевно дјело испунило је и даље испуњава задату норму и утврђене критеријуме и будуће читалачке публике, у истој мјери као и у вријеме када се појавило, и на тај начин оно стално

⁶ Цитат је преузет из дјела Манфреда Наумана *Књижевност и проблеми књижевне рецепције, у Теорија рецепције у науци о књижевности*, Београд, Просвета, 1978, стр. 152.

потврђује себе и своју вриједност у времену. Овакав приступ је од велике важности за историју књижевности и њено преиспитивање с обзиром на то да се кроз одређене временске периоде стално мијења рецепција књижевног дјела. Нушић је писац за све узрасте, све књижевне укусе, што оснажују и досадашња искуства књижевних теоретичара, методичара и историчара. Нушић у својој свеобухватности, животности и пуноћи даје потпуну противурјечност живота, правог живота и живота умјетности.

1.3. Жанровска разноликост и покушаји класификације

Да би се систематски бавили изучавањем Нушићевог књижевног стваралаштва, неопходно је извршити класификацију истог. Међутим, то није лако урадити с обзиром на чињеницу да се Нушић огледао готово у свим књижевним врстама. Писао је прозу (романескну и приповједачку, путописну и мемоарску, фељтоне и цртице, есеје и стручно дјело о реторици), а посебно мјесто заузимају његове драме (поред комедија и фарси, драмолета и шалјивих игара, бајки и текстова намијењених дјечи, посебно је његовао друштвену драму у којој су долазиле до изражаја теме из савременог живота). Питање жанра представља изузетно велики проблем из разлога што је у готово свим његовим комедијама изражено мијешање различитих „врста и облика комичног“ (Лешић 1981: 133). То мијешање различитих врста и облика комичног могли бисмо обухватити појмом *жанровски синкретизам*. Заправо, поједине Нушићеве комедије не могу се сврстати „ни као комедије карактера, ни као комедије средине, ни као комедије ситуације“ (Кулунџић 1964: 82). Најбољи показатељ за наведену тврдњу јесте Нушићева подјела у којој *Госпођу министарку* и *Обичног човека* означава као „шалу“, а *Др* и *Покојника* као „комедију“. Славица Дејановић иде и корак даље истичући да није само тешко „одредити да ли је неко дело комедија карактера или ситуације, нпр., већ има и таквих дилема да се питамо да ли је то комедија, трагедија или драма у ужем смислу? Чак се ретко користе ове опште одреднице. За драму у ужем смислу се користе термини – ‘грађанска драма’, ‘озбиљне драме’, ‘озбиљни комади’; за трагедије – ‘родољубиво-историјске’, мада су више псеудоисторијске драме итд. На пример, драма *Покојник* се негде сврстава у комедије, негде у ‘озбиљне комедије’, избегава се њено сврставање у грађанску драму, што она јесте, по нашем мишљењу (Дејановић 2015: 145).

Лешић наглашава да ћемо на исти проблем наићи уколико будемо вршили жанровско одређење на основу структурних елемената дјела и саме садржине сваког комада понаособ (Лешић 1981: 133).

Нушићев први књижевни рад представљају пјесме⁷ које је писао као средњошколац, а двије су објављене у алманаху београдске ђачке дружине „Нада“ са потписом Алкибијад Нуша. Пјесма *Два раба* објављена је 1887. године у независним новинама које су изражавале опозициона расположења и у којима је Војислав Илић објавио своју сатиричну пјесму *Маскенбал на Руднику*. Поред пјесме *Два раба*, Нушић је написао и велики број пјесама са различитим мотивима (социјалне, религијске, љубавне). Међутим, то обимно пјесничко дјело, према суду књижевне критике, није завриједило веће умјетничке домете.

Нушић је осјетио бројне недаће ситночиновничког живота, али тиме његове везе са чаршијом ипак нијесу биле прекинуте, добрим дијелом баш због његовог чаршијског поријекла. Управо у својој *Аутобиографији* Нушић представља патријархалне односе у пропадајућој трговачкој породици седамдесетих година, карикиран тадашњи просвјетни систем, хуморно, мада посве летимично, представља и друге важне друштвене установе. У *Аутобиографији* Нушић на оригиналан начин открива све услове који су били од пресудног значаја на његово психолошко формирање од првих дјечачких дана па кроз цијелу младост.

Када је у питању Нушићева приповједна проза, ту сврставамо двадесет и пет приповједака и шест романа. *Рамазанске вечери* представљају збирку од дванаест приповједака. Затим слиједе: *Приповетке I*, збирка коју чини двадесет и једна хумористично-сатирична приповијетка; *Приповетке II*, збирка од тридесет и четири

⁷ Прва Нушићева пјесма објављена је у петом броју часописа *Голуб* 1880. године под називом *Бог пази на децу*. Пјесма је испјевана у једноставном четверцу, а садржи управо оно што је и самим насловом истакнуто, а то је да: „Бог с висина пази децу“. Касније Нушић наставља са писањем пјесама и из истих се може наговјестити његов хумористички таленат.

приповијетке са различитим мотивима; *Приповетке*, збирка од тринаест приповједака различитих мотива и *Мале приче*, збирка од четрнаест хумористичких приповједака. Када су у питању романескна књижевна остварења, ту убрајамо: *Приповетке једног каплара*, *Листићи*, *Општинско дете*, *Деветсто петнаеста*, *Аутобиографија* и роман *Хајдуци*. Како истиче професорица Дејановић „до сада је роман, као жанровска одредница, прихванат само за *Општинско дете* и *Хајдуке*, а остали романи су различито разврставани“ (Дејановић 2015: 44).

Међутим, код Нушићевог драмског књижевног стваралаштва постојеће класификације нијесу баш најпрецизније. Присутно је често мијешање категорија *трагично*, *драмско*, *комично*. Тако у драмско-трагичном у *Пучини* долазе до изражаја комични елементи, или као у *Кирији* гдје после смијеха и забаве наступа туга и бол. Нушићу је попут Шекспира пошло за руком да му и трагично и комично буде подједнако присно. „Он је написао веома обимну литературу која никако не припада хумору. Литературу која је, чак, хумору сасвим опречна и обојена тамним бојама људске трагедије. Ни ту врсту литературе његови савременици нису равнодушно мимоилазили. Славни комедиограф је, некада, такође изазивао горке сузе у гледалишту и намрачивао чела својих читалаца“ (Ђоковић 1964: 246). Славица Дејановић у књизи *Бранислав Нушић српски писац* Нушићеве драме сврстава у три основне драмске врсте и као посебну подврсту издваја „музичко сценска дела“, из разлога што се иста од осталих разликују по томе што је музичка компонента у рангу са књижевном (Дејановић 2015: 21). Као што смо и у уводу истакли, најпопуларнија Нушићева дјела припадају комедиографском жанру:

- комедије – *Народни посланик*, *Сумњиво лице*, *Протекција*, *Госпођа министарка*,
Ожалошћена породица, *Прва парница*, *Мистер Долар*, *Др*, *Београд некад и сад*,

недовршена *Власт*, *Обичан човек*, *Свиња*, *Не очајавајте никад*.

- мале сцене (једночинке) – *Наша деца (I,II,III)*, *Аналфабета*, *Кијавица*, *Шопенхауер*,
Мува, *Два лопова*, *Кирија*, *Дугме*, *Миш*, *Detto*, *Код адвоката*, *Под старост* и
Светски рат.

У трагичарски жанр (историјске и псеудоисторијске драме) спадају:

- трагедије – *Наход*, *Књегинја од Трибала*, *Томаида*;
- псеудоисторијска драма – *Велика недеља* и
- мали комади (једночинке) – *Кнез Иво од Семберије*, *Растко Немањић*, *Данак у крви*, *Хаџи Лоја* и *Туђинче*.

Грађанске драме су:

- *Тако је морало бити*, *Пучина*, *Грех за грех*, *Свет*, *Јесења киша*, *Иза божјих леђа*,
Књига друга, *Опасна игра*, *Предговор*, *Жена без срца*, *Ујеж*, *Покојник*.

Музичко сценска дјела:

- лирска драма *Љиљан и Оморика*, партитура за оперу *На уранку*, бајка *Вечност* и ревија *Пут око света* (Дејановић 2015: 148).

Постхумно, у Нушићевим хартијама пронађена је и једна биљешка о темама које му се „намећу“ и „обузимају“ га. Нушић је навео једанаест наслова:

Покојник – комедија вишега друштва

Мала краљица – историјска комедија

Каријера – комедија (политичка сатира)

Живео живот – психолошка драма

Срески питомац – шала

Госпођа Јела Балшић – историјска драма

Човек из народа – комедија (политичка сатира)

Пут с оног света (II део „Пута око света“)

Они који шапућу – друштвена комедија

Власт – сатира

Ушао ђаво у село – весела игра.

Наравно, ових једанаест наслова не презентују све његове идеје у вези са новим комадима. У годинама пред смрт, усмено је наводио много више тих идеја. Такође, и Јован Деретић у својој *Историји српске књижевности* истиче три фазе у Нушићевом комедиографском стваралаштву. „Осамдесетих година XIX вијека он пише друштвене комедије: *Народни посланик* (1889); *Сумњиво лице* (1888) и *Протекцију* (1889), од којих прве две иду у његова најбоља комедиографска остварења. У другом, најдужем периоду од 1889. до 1929., он ради више на озбиљној драми и различитим прозним жанровима а, уколико пише комедије, онда су то лаке комедије и водвиљи као што су: *Обичан човек* (1899); *Свет* (1906); *Пут око света* (1910) и др. Пун процват Нушићевог рада на комедији имамо у последњих десет година његова живота. Тада се враћа друштвеној комедији, какву је неговао у првом периоду, и пише дела: *Госпођа министарка* (1929); *Ожалошћена породица* (1934); *Покојник* (1937); и *Власт*, која је остала незавршена. Њима треба додати више других, у којима се друштвена критика спаја с водвиљским заплетима: *Мистер долар*, *Београд некад и сад*, *Ујеж*, *Др*, и низ једночинки: *Кирија*, *Мува*, *Два лопова*, *Аналфабета*, *Код адвоката* и друге“ (Деретић 1983: 416). Из наведених класификација није тешко закључити да најзначајнија Нушићева дјела припадају комедиографском жанру. Његова комедиографија натопљена је мотивима из реалног живота. Заправо то је удар једног живог, активног духа и локалне средине. Тако се, у судару субјективног и објективног јавља,

уосталом, и свака комедија. Милан Ђоковић сматра да због прегледнијег разматрања Нушићевих комедија, исте се могу подијелити у четири групе: Прву групу чиниле би комедије са нестварним мотивом. У другу групу убраја забавне комедије, а трећу групу чиниле би комедије са елементима сатире. Четврту групу чине сатиричне комедије (Ђоковић 1964: 199). Није тешко закључити да овакава подјела има одређене недостатке. Ти недостаци се јављају управо онда када у оквиру једне или друге групе треба сврстати ову или ону комедију која ће се једном или другом читаоцу чинити да је на основу доминирајућих мотива ближа сатири, а другом да ипак припада забавним комедијама.

1.4. Језичко-стилске особености Нушићевог књижевног израза

„Само велики мајстори стила
умеју да увек пронађу неприметно.“

Оскар Вајлд

Подробна анализа Нушићевог књижевног стваралаштва подразумијева детаљно испитивање језико-стилских особености истог. Нушић је живио у времену када је народна књижевност била кључна инспирација књижевног стварања. Поред Гогољевог утицаја, Нушић се као писац развијао и под утицајем Јована Илића. Исто тако, у неким Нушићевим дјелима, у великој мјери осјећа се и Веселиновићев стил писања.⁸ Наравно, дружење са Јованом Илићем и Милованом Глишићем помогло му је да у великој мјери отклони неке језичко-стилске баријере. „У овој боемији, у ниским и загушљивим балканским кафаницама, развијала су се, један поред другог, три изразита представника духа у нашој литератури: Стеван Сремац, Радоје Домановић и Бранислав Нушић“ (Глигорић 1965: 109).

⁸ Веселиновићев стил писања посебно је изражен у Нушићевом музичко-сценском дјелу (бајка) *Вечност*.

Као што смо у уводу истакли, Нушићеви преци су цинцарског поријекла, доселили су се у Београд из села Влахоклисуре у околини Битоља. Без обзира на наведено, у Нушићевим дјелима не може се осјетити утицај београдског цинцарског живљења. Исто тако, иако је живио, краће или дуже, у различитим дијалекатским говорним подручјима (Београд, Смедерево, Скопље, Битољ), то дијалекатско нијансирање није дошло до изражаја у његовом књижевном стваралаштву. Како истиче Ђоковић, Нушићев језик „никада није успео да се ослободи мана. До краја живота је, на пример, говорио и, чак, писао *волем* и никад није употребљавао правилне кондиционале. Свестан своје језичке непоузданости, он се никад није противио редакторским изменама, па их је и сам тражио“ (Ђоковић 1964: 194). Нушић је посједовао изванредну способност да се уживљава у свијет средине, а чак и када је у питању ијекавско нарјечје. Тако на примјер, у дјелу *Кнез Иво од Семберије*, говор његових Босанаца, има све одлике народних говора. Без обзира на то што никада није живио на селу, он је имао дар да говор србијанског сељака унесе у своје дјело. Бранивој Ђорђевић, изучавајући *функционалност дијалекатског нијансирања у Нушићевим комедијама*⁹ језичке особености сврстава у сљедеће категорије:

а) *Сугласник Х*

Губљење овог сугласника запажамо често у овим комедијама. Иницијални положај сугласника Х показује се изразито ређе као место одржавања:

`Ајде, `ајдемо и слично (Госпођа министарка – 6 пута, Покојник – 8 пута, Обичан човек – 3 пута, Београд некад и сад – 12 пута, Народни посланик – 25 пута, Протекција – 17

⁹ Функционалност дијалекатског нијансирања испитивана је на сљедећим комедијама: *Пут око света, Госпођа министарка, Покојник, Мистер долар, Обичан човек, Свет, Београд некад и сад, Ујеж, Др, Сумњиво лице, Свиња, Народни посланик, Протекција, Ожалошћена породица, Аналфабета, Два лопова, Светски рат* и први чин комедије *Власт*.

пута, Свиња – 1 пут, Ујеж – 11 пута, Др – 24 пута, Сумњиво лице – 15 пута, Ожалошћена породица – 13 пута).

`Оди, `одите и слично (Мистер долар – 2 пута, Покојник 5 пута, Свет – 3 пута, Београд некад и сад – 6 пута, Др – 5 пута, Сумњиво лице – 2 пута, Свиња – 1 пут, Народни посланик – 5 пута, Протекција – 5 пута, Ожалошћена породица – 4 пута).

Знатно ређе се запажају губљења сугласника *X* у медијалном положају:

Приберите се и да `ните душим (Покојник),

Када сам ја тебе хлебом на `ранио (Протекција).

б) Кондиционал

Веома често се срећу у овим комедијама облици плурала кондиционала са обликом сингулара помоћног глагола:

Могли би ви још да наследите; А шта би ви, госпођо; Морали би бар; Ви би, Анка, могли; Ако би могли да удесите; Најбоље би видели, госпођо (Госпођа министарка), *И ви би хтели* (Власт), *Кога би то могли да припитамо* (Аналфабета).

в) Контракција вокала

У наведеним дјелима примјетна је контракција вокала и као знак народског, али исто тако и као показатељ ауторовог прилагођавања говорном језику.

Није се туко; Али сам и ја вико; Кад је отишо; Ко крава мртво теле (Госпођа министарка), *Никад ниси музо краве* (Власт), *Ко је нашо* (Аналфабета).

г) Елизија

Елидирање у изговору (а веома често и у писању) везника *али* и *или* и речце *ли* познато је на целој територији нашег језика:

Ал` (Протекција – 5 пута, Ожалошћена породица – 7 пута, Народни посланик – 29 пута, Сумњиво лице – 27 пута...).

Ил` (Ожалошћена породица – 3 пута, Покојник – 4 пут, Власт – 3 пута). Поред наведеног, Ђорђевић у раду наводи и друге граматичке категорије као што су: диференцирање глагола кретања и мировања, употреба замјенице *свој*, изједначавање облика вокатива и номинатива сингулара, затим глагола *требати*, као и када је у питању употреба упитних реченица и страних ријечи (Ђорђевић 1965: 88–96).

Запажамо да у појединим Нушићевим дјелима постоји изједначеност облика вокатива и номинатива сингулара. Такви су примјери: *Боже, мајка; Али забога, мајка*. Исто тако, и употреба глагола *требати* није у складу са нормом књижевног језика. Те неправилне облике употребе глагола *требати* уочавамо у великом броју Нушићевих комедија. Тако у комедијама *Покојник* и *Протекција* наилазимо на примјер: *Нисте се требали удати; А шта сам требао да радим; Она се требала данас састати; Не кажем да си требала тајити*.

Посебност Нушићевог језика огледа се и у пишчевој способности уживљавања у језик средине, чак и у ијекавски изговор. У *Кнезу од Семберије* говор његових Босанаца има све одлике народног језика. Без обзира на то што Нушић никада није живио на селу, имао је посебну способност да говором србијанског сељака натопа своја дјела. Посебно је смијешан сељак Миладин из *Сумњивог лица* који непрестано почиње реченицу „...Па тај Јосиф, из села Трбушнице, увраћа тако чешће код мене у дућан...“. На тај начин Нушић је успио да крајње аутентично, аутентичније од било којег другог писца представи језик такозваних српских сељака. Такав језик доприноси стварању атмосфере, убједљивости сукоба и

животности ликова. Управо таквим језиком, ликови откривају класну и друштвену припадност, културни и интелектуални ниво, емоционално стање.

Па оно, јес`што кажеш, господин-Жико, ти апотекари мешају отрове, шпиритусе, бенгалске ватре и друге опасне ствари. Ал`, не личи ми некако: апотекарски помоћник на револуционар. Баш ми некако не личи! (Ђоки) Па добро, ајде нека си апотекарски помоћник, ал` ти признајеш да си носио антидинастичке списе? (Нушић 1978: 181–182).

У Нушићевим комедијама присутан је велики број ријечи страног поријекла. Такве ријечи су: *ауфпуц, миндерлук, мејмури, чаир, колај, белај, мухабет, вакат, касаба, бећар, ајлук, кавга*. Употреба ријечи страног поријекла у функцији је ближег одређивања средине и времена које је предмет пишневог интересовања. Да би на оригиналан начин представио вријеме и друштвену средину у којој је живио, Нушић је створио онај само њему својствен језик који му је омогућио да из одвећ познатих ријечи створи нека нова значења. Милан Богдановић у есеју *Нушићев дух* (1948) објашњава све елементе који су допринијели неодољивој сугестивности и успјеху Нушићевих комедија. Кључни елеменат представљала је Нушићева „неисцрпна и раскошна духовитост“: „Он је – истиче Богдановић – изванредном способношћу из речи извлачио ону њену латентну снагу да разведри човека који је чује (...) и ту гледам праву Нушићеву снагу: да речи једне другима противположи, да их претвори у сударање, да из њих, као кад челик удари у кремен, извуче варница. И то увек ону варницу која ће да кресне, да упали, и, што је најважније, да погоди шта треба. Мислим, доиста, да је Нушић у том погледу не само ненадмашан, код нас, и изван нас кад га човек пореди и са онима пре њега и са онима после њега, него у пуном, живом смислу ненадокнадив“ (Богдановић 1948: 46). Књижевна критика је једногласна када је у питању постојање „нушићевског стила.“ Под тим стилем подразумијева се обједињавајући фактор

који спаја структурне елементе дјела са одговарајућом структуром форме. Мисаиловић у дјелу *Комедиографија Бранислава Нушића* разматра питање нушићевског стила. Акцент ставља на покретачку снагу свеукупне Нушићеве комедиографије коју „чине ситуације као јединство одређених супротности, а и као сукобљавање тих супротности, па су ситуације оживљени и комедиграфски уобличени `модел` нушићевског сагледавања стварности“ (Мисаиловић 1983: 399). Као што смо претходно навели, Нушић је непрестано радио на свом језичком изразу, непрестано га упознавао и проучавао, а све у циљу изналажења нових изражајних могућности. На тај начин је градио свој стил, стил који је јединствен и непоновљив у српској књижевности.

1.5. Нушићево драмско стваралаштво и суд позоришне публике и књижевне критике

Драмска дјела представљају највећи дио Нушићевог књижевно-умјетничког опуса. Огледао се у свим драмским врстама. „Оживео је историјску и псеудоисторијску трагедију. Комедијама је заузео место нашег најбољег комедиографа. Афирмисао је једночинку, и трагичну и хумористичну. Увео је грађанску драму у српску књижевност“ (Дејановић 2015:335).

С обзиром на то да је увијек био сумњичен од стране власти, први Нушићеви покушаји да драмским дјелима наступи у јавности наишли су на негативан пријем од стране позоришне управе. Потврда за наведену тезу представља чињеница да је његова прва комедија *Народни посланик* чекала више од десет година у фиоци, без обзира на то што је добила позитивну оцјену Миловна Глишића и Радоја Домановића. Оштрица режима коју је Нушић веома рано осјетио није спријечила писца када је у питању инспирација за стварање нових дјела, али је, наравно, у великој мјери ублажила критичке тонове у вези са представљањем свих друштвених негативности и његову друштвену актуелност и сатиричност. Поред власти, не може се занемарити и веома снажан утицај књижевне критике. Његово драмско стваралаштво је од стране истих рашчлањивано, анализирано и у великој мјери одбацивано као дјело са веома малом умјетничком вриједношћу. Важно је нагласити и чињеницу да је појава Нушићевих драма, а и комедија, могла да буде оцијењена само у приказима позоришних представа јер, већина од њих није била штампана дуго после првих извођења. Тако је на примјер *Протекција* изведена 1889. године, а штампана је тек 1928. године; *Народни посланик* је написан 1883. године, изведен 1896. год. а штампан 1924. год. Нушићев драмски рад интензивирао је од 1900. године када долази до изражаја његова

књижевна плодност. Заправо, то је период када су се на репертоару Народног позоришта појавила четири нова комада.

Комедију *Сумњиво лице* Нушић је написао 1888. године, а приказана је први пут на позорници 1923. Због политичке провокативности и исмијавања монархистичког режима рукопис комедије није могао бити објављен више од тридесет година.¹⁰ Бољи познаваоци Нушићевог књижевног дјела истичу да је комедија *Сумњиво лице* имала дугу генезу. Наиме, прва варијанта дјела настала је 1888. године, али је коначни текст, који је представљен публици 1923. године завршен на основу различитих пређашњих верзија, тек у годинама непосредно после Првог свјетског рата.¹¹ Несумњиво, био је очигледан Гогољев утицај на настанак ове комедије. Док је Гогољ исмијавао руску бирократију с почетка XIX вијека, Нушић је исмијавао паланачку бирократију у обреновићевској Србији с краја XIX вијека.

Да је Нушић био инспирисан Гогољевим *Ревизором* осјећа се у замјени личности и у настојању да се разобличи и исмије примитивна и морално деформисана бирократија. Нушићева жеља је била да на сатиричан начин представи својства бирократске власти, њене ограничености и изопачености. Морална изопаченост присутна је у схватањима и поступцима отуђене власти: насиље према народу а велики страх од претпостављених, фалсификати и коришћење власти како би се стекло богатство.

Циклус драма са темама из грађанског живота издваја се из Нушићевог опуса и чине посебну цјелину „која, упркос специфичној обради, ипак има додирних тачака са његовим

¹⁰ У *Предговору Сумњивом лицу* Нушић наводи да је *Сумњиво лице* прво било на читању код управника Народног позоришта Милорада Поповића Шапчанина, коме се текст посебно допао. Међутим, с обзиром на то да се у комедији помиње ријеч династија, то је и био кључни разлог да Шапчанин Нушићу врати рукопис, и да му предложи да исти уништи. Слична ситуација је била и када је на чело Народног позоришта дошао Никола Петровић. Да парадокс буде већи, ни сам Нушић, касније, нашавши се на позицији Народног позоришта, није имао храбрости да „оживи“ сумњиви рукопис.

¹¹ Видјети: Драгољуб Влатковић, „Накнада“ историја „Сумњивог лица“, *Сцена*, бр. 3–4, 1979, 112–116.

комичким театром, како свеукупном сликом приказаних односа, тако, можда још и више, рељефно приказаним ликовима“ (Јовановић 1998: 39).

Појава драме *Тако је морало бити* имала је, по мишљењу критичара, „и за Нушићев рад и за нашу драму епохално значење“ (Суботић 1900: 1–2). Посебно је карактеристично мишљење Слободана Јовановића који је драму *Тако је морамо бити* окарактерисао на следећи начин: „*Тако је морало бити* стоји над осталим Нушићевим комадима, не само тиме што припада једној вишој књижевној врсти, него стоји над њима и својом техничком страном. И ранији су комади Нушићеви били брижљиво склопљени, али код њих се опајало да су епизоде развијене на штету главне ствари. Ово је први пут, код г. Нушића, да је главна ствар стављена у пуну светлост. Епизоде су ишчезле. Ако је претерано рећи да у *Тако је морало бити* нема ни једне сувишне речи, није претерано рећи да ту нема ни једне сувишне сцене. Споредне личности не одвлаче нам пажњу са главних. На позорници су готово једнако Јела, Ђорђе и Несторовић, и нема ниједног разговора између њих који не додаје нешто нашем познавању њихових карактера. У композицији ове драме има нечега од оне прибраности и одређености по којој се познаје добар књижевни посао“ (Јовановић 1900: 377).

Тако је морало бити је прва грађанска драма у српској књижевности. „Посматрана у светлости тренутка када је настала, драма је двојачко занимљива. У њој је београдска атмосфера. А ми смо, дотле, имали врло мало те атмосфере у позоришном репертоару. Тек са Нушићем наша књижевност је добила драму у којој може да се види профил Београђанина. На прелому два века главни град Србије је већ прилично имао европске изгледе, европске навике у животу, макар и код једног тањег слоја. Зато су у њему и писци

могли да откривају неке појаве сличне онима које су се испољавале у животу буржоазије на западу“ (Ђоковић 1964: 250).

С обзиром на то да је драма *Тако је морало бити* добро прихваћена од стране позоришне публике,¹² то је охрабрило Бранислава Нушића да у обради теме, брачног троугла, брачног невјерства. У *Пучини* брак је склопљен из велике љубави, али га жена изневјерава ради друштвеног успјеха. *Пучина* је грађанска драма, јер су и драматична радња и драматичност главног лика послужили да се у предњи план истакне главни проблем који се обрађује, то јест сналажење јединке у грађанском друштву. За разлику од драме *Тако је морало бити* у којој се морална драма одвијала на унутрашњем плану, у *Пучини* је фокус са унутрашњег помјерен на спољашњи план.

За грађанску драму *Грех за грех* Славица Дејановић истиче да је то „изванредна једночинка са добро уоченом моралном драмом, са заборављеном личном етиком у првом плану; са једноставним али доследно испољеним ликовима и напетом драмском ситуацијом (у којој има наговештаја и трагичног и срећног расплета, чиме је одржан интерес читаоца) – *Грех за грех* Б. Нушића – сем што је добар пример грађанске драме, уз извесну дозу занимљивости, има и велику дозу поучности“ (Дејановић 2015: 290).

У драми *Свет* Нушић је приказао једну врло занимљиву и актуелну тему (прилике из грађанског живота Београда средином прве деценије двадесетог вијека), и врло сликовито представио малограђанску интригу. Ријеч је о оговарању и мијешању у туђе животе, а све са циљем да се изазову негативне посљедице, понизе појединци или породице, а чак и да им се отежа или онемогући егзистенција. Наиме, Нушић је врло добро знао да је оговарање карактеристично за мале средине и да има дубоке коријене међу људима малог духа. Како

¹² Редитељ првог извођења драме *Тако је морало бити* био је Милорад Гавриловић и дјело је у његовој режији приказано на београдској сцени укупно седам пута.

истиче Рашко Јовановић „Нушић је веома добро осећао све побуде и мотиве за стварање (мало) грађанске представе у свакодневном животу, представе редовно засноване на лажи, не би ли се тако прикрило ово или оно и, што такође није био редак случај, да се не би пружио повод за различита оговарања упркос чињеници да стварни повод и не постоји! Управо та представа, заснована на стално присутној претпоставци `шта ће свет казати`, основа је заплета у комаду *Свет*“ (Јовановић 1998: 85).

Три године после извођења *Света*, на репертоару Народног позоришта у Београду појавила се Нушићева драма *Јесења киша*. Дјело обрађује актуелну тему из грађанског живота и посебно је занимљиво то што се у истом називу елементи неких каснијих Нушићевих књижевних остварења. Поједине ситуације из комедије *Јесења киша* подсјећају на Нушићеву *Ожалошћену породицу* и комедију *Покојник*.

Првобитни назив драме *Иза божјих леђа* гласио је *Палилулска трагедија* „јер је по казивању самог аутора грађу добио у једној палилулској кафани, из приче о локалном трагичном догађају“ (Дејановић 2015: 296). У драми има више наративе и описа, него праве драмске радње. Ликови су поред Јуле, њеног мужа Јове, шустера, и њеног љубавника Симе, свијет сиромашник чиновника, музичара и занатлија, који је на периферији и имао једино уточиште. Драма *Иза божјих леђа* значајно је књижевно свједочанство о једном београдском предграђу и његовим људима. Овим дјелом Нушић је истакао и жељу да прикаже и тамне стране сувременог живота, чијих је карактеристичних појава итекако био свјестан, исто као и бројних противрјечности.

Бранислав Нушић је успио да на почетку свог драмског стваралаштва привуче пажњу позоришне публике како Београда тако и србијанске паланке и бавећи се више од педесет година драмским стваралаштвом, од стране гледалаца срдечно је дочекиван при свакој

појави. Без обзира на број извођења његових дјела на позорници у оквиру једне сезоне, те представе су увијек радо гледане, а о Нушићу се увијек са одушевљењем говорило. Али то прихватање од стране публике не може се узети као једини суд о квалитету Нушићевог драмског стваралаштва. Наравно, публика му је била велики подстицај, јер је Нушић успио да на умјетнички начин изрази суштину живота једног времена. Само прихватање од публике и изражене симпатије према његовом стваралаштву, прије свега хумору, биле су му подстицај и мотивација за стварање и то посебно у оним тренуцима када му књижевна критика није била наклоњена. Постоје два кључна разлога зашто се на такав начин књижевна критика односила према Нушићу. „Један је велика транспарентност његових дела, велика јавна изложеност писца, његова присутност у више медија (и у новинама и у позоришту, сем у литератури). Други је разлог у бројности и различитости његових дела. Разлика је не само у мотивима и њиховој обради, него, нормално, и у њиховој уметничкој вредности“ (Дејановић 2015: 141). Паланка је представљала непресушни извор Нушићевих књижевних мотива. Малограђанство је представљало њену најизразитију одлику. Занатлије, трговци, ситни чиновници су већином били са села, или, тек прво или друго кољено грађана посталих од сеоских придошлица. Њихово образовање, ако га је и било, било је на ниском ступњу, оскудно и сиромашно. У вријеме када је Нушић почињао да пише, оваква друштвена ситуација већ је била заступљена у књижевном стваралаштву Милована Глишића, и нешто касније код Радоја Домановића.¹³

¹³ „И док су калфе и трговчићи – стојећи пред својим дућанима и пратећи узалудну и жалову журбу сељака `с краја на крај чаршије` – своје време продаје замењивали временом уживања или временом увесељавања, дотле је дезоријентисани сељак своје неопходно време повратка у село трошио на узалудно трагање или на сувишно лутање – сувишним простором. Постајући тако са својим простором и временом `весело позорје` за паланачке гледаоце – сељак је постао повод да се цео простор којим жури или трчи `с краја на крај чаршије` – преобрази у спектакуларни тријумф паланачког духа који се најлакше опија и заноси – привидностима, па и привидним тријумфом“ (Мисаиловић 1983: 65).

У Српском књижевном гласнику, Павле Поповић је изложио детаљну анализу комедија *Обичан човек* и *Шопенхаувер*. Закључак је гласио: „Талента има, то се види, али нема брижљиве и потребне пипавости да се тим талентом нешто доиста лепо створи“ (Поповић 1902: књ. 6, бр. 5). Поред Поповића, Нушићево драмско стваралаштво представљало је предмет интересовања и других критичара као што су: Милан Грол, Милан Предић, Рашко Јовановић, Јосип Кулунџић, Јован Деретић, Јован Христић, Предраг Палавестра и бројни други. Грол је, дугогодишњим праћењем Нушићевог рада, износио своје ставове у вези са квалитетом Нушићевог талента који га је одржавао у стваралачком темпу и омогућио му да заиста остане импозантна појава у књижевности, док је Предић отишао корак даље, тако у оцјењивању комада *Јесење кише* износи: „Са својим предметом вишег драмског реда, али необрађеним, са неколико нових, али ипак необележених или непотребних типова, са оном својом скрпљеном, шареном, немогућом средином подражава на чудно наиван начин општу физиономију једне добре, књижевне, да рекнемо европске драме, али је у ствари савршено празна, потпуно промашена и скроз лажна“ (Предић 1965:60). Рашко Јовановић тврди да је Нушић „допринео обнови историјске драме у српској књижевности“ да су „достигле висок уметнички ниво“ као и да је „демонстрирао темељно познавање драмских законитости и суверено осећање сценских могућности“ (Јовановић 1998: 13–14). Као што смо навели у уводу, Деретић истиче да је Нушић „сјединио значајност Стеријине комедиографске тематике с виртуозношћу Трифковићеве сценске технике, те је, премда није достигао дубину најбољих Стеријиних комедија, створио најпространији, најразноврснији и најживописнији комични свет у нашој књижевности“ (Деретић 1983: 416). За Христића „Нушић је наш Шекспир“ (Христић 1977: 59), док Марјановић пореди Нушића са Душаном Ковачевићем, између осталог наводи да су „створили дела блиска по

схватању улоге позоришта у животу народа и слична по коришћеном драматуршком проседеу“ и уједно закључује – у Ковачевићу имамо „најдаровитијег наследника“, а „Нушићево дело је витални део наше драматичарске традиције, а он велики живи писац и наш савременик“ (Марјановић 1985: 129–133). Улогу и значај књижевне критике Нушић никада није оспоравао. То се може видјети и из његове забиљешке која је, сва, начелна, разумна, добронамјерна. Каква би критика требала да буде по његовом схватању види се и из ових мисли: „Критика мора бити свесна тога да је њена сврха стваралаштво. Критика не сме бити противник пишчев већ, тако рећи, његов сарадник. Још мање сме критичар (савременик) заузети став арбитра који опредељује у литератури места писцима“ (Ђоковић 1964: 132). Међутим, на другој страни, Нушић је лоше стране критике видио у сљедећем: „Одсуство релативности као мерила; бескомпромисно негирање; уочљиво подвлачење дебелим штриклама слабих страна а игнорисање или бар овлашно прелажење преко добрих страна; претерана оштрина у изразима и извесна непомирљивост која прави утисак личног расположења – све то нису особине које би критику могле оквалификовати као стваралачку снагу са одређеном и јасном улогом у развоју наше младе књижевности“ (Ђоковић 1964: 132–133). С обзиром на то да је Нушић био у средишту позоришног, књижевног и културног живота Србије, онда је и очекивано да буде под лупом јавности. Из тих нагона рађале су се и клевете о Цинцарину коме ништа у Србији није свето па само руши. Дневна политика је, више него све друго, утицала на општу атмосферу и одређивала критеријуме. А у њој су традиције говориле да човјек који се с нама не слаже у начелним стварима треба да буде гоњен као што се гони љути непријатељ (Ђоковић 1964: 133). Посебно је интересантно то како је сам Нушић доживљавао и тумачио то што ради. У прилог томе иде и писмо које је упутио својој кћери 1. марта 1924. године. У том писму Нушић је изложио читаву малу

расправу о себи и свом књижевном раду. Без обзира на то што је писмо упутио кћери, ипак оно својом садржином не оставља утисак интимног писма већ више једног добро организованог и припремљеног књижевног есеја или расправе. Са данашње тачке гледишта то писмо дјелује као порука, односно као књижевни тестамент једног великог ствараоца својој безбројној читалачкој публици. „А то што је напис замишљен као писмо, није реткост ни у нашој ни у страним књижевностима – често се писци кроз писма својим најближима обраћају уствари својим читаоцима и критичарима“ (Пауновић 1958: 137). Нушићева историјска драма значајно је модернија за разлику од његових претходника: Матије Бана, Милорада Шапчанина, Милоша Цветића и других изузетно плодних драмских писаца током деветнаестог вијека. Ту превасходно мислимо на Нушићеву историјску драму *Кнез Иво од Семберије*. Мада, познато је да је личност кнеза Ивана и прије Нушића ушла у књижевност. Како истиче Ђоковић „личност кнеза Ивана, Нушић је конциповао у митским размерама. Иван није само доброта, мада је доброта и у Нушићевом драмату његова највећа врлина. Нушићев Иван је поносит, упоран, храбар, његово родољубље је свесно, а његов став пред Кулином достојанствен“ (Ђоковић 1964: 265). Ово драмско дјело је показатељ да је Нушић имао изванредан смисао за једночинку.

Разматрајући свестраност Нушићевог књижевног опуса, Душан Иванић сматра да „с обзиром на промјене кроз које је пролазио, или моћ да у кратком периоду створи дела велике разноврсности (1999: *Кнез Иво од Семберије, Обичан човек, Шопенхауер, Тако је морало бити, Љиљан и Оморика*), могло би се говорити о више аутора (и више поетика) под једним именом (Иванић 2014: 692):

У оквиру овог поглавља истакнут је општи став критике и тежња да се укаже на заједничку нит у самом односу критичара према Нушићевом дјелу. Самим тим, нужно се

наметнуло истицање само најдоминантнијих црта, као што је прихватање или одбацивање и негирање умјетничке вриједности Нушићевог књижевног стваралаштва. То је кључни разлог зашто су у овом поглављу запостављене оцјене и судови неких горе побројаних књижевних критичара, као и оних који нијесу наведени.

1.6. Прозни радови

Највећи дио Нушићевог књижевног стваралаштва представљају приповједна дјела. Почиње да их пише као гимназијалац, па током цијелог живота, до пред саму смрт. Први Нушићеви прозни радови објављивани су у дјечјим листовима.¹⁴ Прва његова приповијетка под називом *Мој анђео* излазила је у наставцима у часопису *Голуб*¹⁵. За разлику од осталих Нушићевих прозних покушаја, ова приповијетка писана је у првом лицу. По сличном принципу грађена је и приповијетка *Мој виноград*,¹⁶ која је обogaћена хумористичким елементима „сиже ове приповетке израста из анегдоте у којој централно место заузима досетка. Неваљали дечак, коме је учитељ рекао `тикво незрела`, води другове у `свој виноград` у крађу крушака. Паметујући на дрвету он тврди да, пошто му је учитељ рекао да је `незreo`, не може пасти с дрвета, јер незрело воће не пада. Међутим, наилази газда винограда, и `тиква незрела` пада – а уместо `крушке` добија `ћушке`“ (Љуштановић 2004: 30). Елементе хумористичког приповиједања налазимо и у приповиједи *Нисам крив што сам Србин*.¹⁷ Најуспјешнији Нушићев почетни приповједачки рад јесте свакако приповијетка *Фрак* која је објављена у часопису *Нада* 1882. године. Без обзира на поднаслов

¹⁴ У Сомбору 1879. године појавио се дјечји часопис *Голуб*. Годину дана касније угледао је свјетлост дана Змајев *Невен*. Лист *Српче* појавио се 1882. године. Његов издавач био је Милош В. Поповић, братанац чувеног филолога Ђуре Даничића. У наведеним часописима за дјецу, поред Бранислава Нушића, своје радове објављивали су и Алекса Шантић, Јован Дучић, Борисав Станковић и бројни други.

¹⁵ *Голуб*, III/1881, бр. 3, стр. 34–36; бр. 4, стр. 50–51; бр. 5, стр. 67–69.

¹⁶ *Српче*, I/1882, бр. 6, стр. 75–76.

¹⁷ *Српче*, II/ 1883, бр. 2, стр. 18–19; бр. 3, стр. 34–35.

„из ђачког живота“, радња исте односи се на процес увођења одраслих младића у „велики“ свијет. „Фрак“ приповеда аукторијални приповедач који се разнолико и ефектно хумористички функционализује. Између осталог користи друго лице множине, заменицу Ви, не само да би убедио имагинарне саговорнике у поједине смешне особине ђака-помодара, већ и да би, у хумористичкој игри, постао `делатан` – мада та улога аукторијалном приповедачу не припада. Он на тренутак представља себе и замишљене сабеседнике као невидљиве, али, ипак, у свету приче присутне јунаке, који куцају на врата ђака-помодара, да би ушли у његов кватир и погледали његово смешно понашање изблиза“ (Љуштановић 2004: 31). Ова дјела показала су да Нушић несумњиво посједује изванредан приповједачки дар.

Нушићева збирка *Рамазанске вечери* угледала је свјетлост дана 1898. године, за вријеме његовог дипломатског службовања у Приштини, Битољу и Срезу, крајевима који су се тада налазили под турском влашћу. Циљ му је био да овим дјелом испуни очекивања и задовољи радозналост свих оних читалаца којима су ови крајеви били предмет интересовања. Лексика је препуна турцизама, што је и очекивано. Књига је написана на ијекавском нарјечју. „Са доцнијим Андрићевим смиренем класицистичким оријенталним ткањем, Нушића повезује развијена и складна реченица, али, за разлику од Андрића, то је узбуђено и узбудљиво казивање. Дескрипција је реалистична, са мноштвом појединости. То је заиста особен доживљај муслиманског света. У том смислу најкарактеристичнија је прича *Хаџи-Јакуб бербер*, која је понела и основну идеју“ (Дејановић 2015: 119).

Ја сам богме свакад радо ходио у Хаџи-Јакуба бербера. Има лијеп чардак у бахчи, ту ти одмах код руке чеима да похиташ воду а да се и не помјериш са сицадета, па онда, Јакуб је мухабеџија да га ријетко има. Прошао је много свијета, још док је млад био; ишао

је у аскерију овамо и онамо, од једног краја царевине па на други, а ишао је и на ћабу, па да је једанпут, него двапут. Једанпут је ишао за свој есап, а једанпут за другог. Кад он стане казивати, кад стане причати из старог вак`та; муаребе оно тамо, муаребе оно онамо; па се видио и зборио с царем; па како се тукао једанпут са десет ешкија; па како једанпут наишао на змијског цара... е, слушао би га цијелу ноћ до зоре (...).

А у овим ноћима рамазанским, ако хоћеш да те прође сан; ако хоћеш да ти прође ноћ онако, како је Алаху драго, а ти хајде у Хаџу-Јакуба (Нушић 1935: 209–210).

Рамазанске вечери су вечери гдје се машти пушта на вољу. Много тога се ту смишља и измишља „кити венац племенитих лажи, слатких и чемерних, за људе који имају и много времена и много воље да сањаре, лено, источњачки“ (Ђоковић 1964: 323).

У бахчи му се разгранала липа, па онај мирис чисто те успављује, а ту жубори чешма, а тамо неће у коншилуку удара неко у гарнету; горе на небу играју звијезде као драго камење просуто по ћилиму; ти вучеш лако дим из чибука и срчеш саде-каву, а хаџи-Јакуб неким меким, топлим гласом прича ти, прича, а ти кроз ту причу идеш за њим, а не скидаш очију с њега, па ти се чибук угаси“ (Нушић 1935: 210).

Како истиче Ђоковић: „Међу романтичарским повестима ове збирке има индивидуалних судбина и друштвених односа, нарочито када се говори о жени, који у данашњем читаоцу могу да пробуде и историјско-социолошки интерес. Жена је у том свету занос мушкарцу али и предмет којим се може трговати, лишена свих људских права, обожавана и ништавна“ (Ђоковић 1964: 323). На такву ситуацију наилазимо у причи *Царије*.¹⁸ Како је истакао Ђоковић „то је историја узета из живота којем је и сам Нушић био

¹⁸ *Царије* – (арапски а турски *халаик*) – жена која се може купити и продати, робиња.

сведок. Нушић ову историју о мајци и не прича као бизарно откриће. Прича је саосећајно, јер су око њега, свакодневно, пролазиле и он је свакодневно код турских пријатеља сретао жене које су обасипане најтоплијим пажњама и у исто време биле покорне робиње“ (Ђоковић 1964: 324).

Има већ једанаест година како је Халил-ефендија ожењен и све им је у кући таман и рахат. Хатуш-хануме га пази, чува, воли га, а тако и он њу. Да није то, жалио би на њу што дјеце немају. Он је мејмур у ућумату, тасилдар је, те има четири стотине гроша на мјесец. А има и своју кућу, па то му је таман да лијепо живи. И какав би то био живот, да је само та жеља да му се испуни, да има порода. А Хатуш-хануме је још више жалила, што јој Бог није дао дјеце да ефендију још срећнијим учини. И шта није радила сирота Хатуш-хануме, и ходила у врачаре и пила иљаче и узимала амајлије од оце, па и од попа хришћанског, и носила под срцем у свиленој кесици земљу са гроба из Мусине текије, и већ све што је чула и што су јој казали, па опет све не помаже. Види; сам Алах није хтео да им да порода, па то је Халил-ефендију још више бољело (Нушић 1935: 250).

Приповијетка *Ташула* има историјски оквир, вријеме турских и арбанаских феуда. Поносан на успјехе своје војске, Бушатлија из једног од многобројних бојева доведе лијепу дјевојку по имену Ташулу и поклони је Целадин-бегу. Саби-ханума, прва жена Целадин-бега, мајчински прихвати Ташулу. Та љубав је трајала све до тренутка док се Ташула не породила и роди сина. Тада се код Саби-хануме јави мржња и завист.

Саби-ханума је сад већ знала да никад више неће доћи дан који је она тако жељено чекала, дан, кад ће је Целадин-бег опет позвати да слегне у Охрид.

И кад једнога дана допре чак горе до врхова Петрине тежак тресак топова, који су један за другим грували од сабаиле па до акшама, и кад у акшам виде силна кандила на учкалету и ватре ода свуда, кад чу свирку и песму – она је већ знала да се Целадин-бегу родило чедо, знала је чак и да је то чедо мушко. Њеним боловима не беше краја, онако као што ни Целадин-беговој радости не беше краја. Ако је досад мрзила Ташулу, душман јој је сад, душман без душе и без срца (Нушић 1935: 24–25).

„Приповедач је објективан и невидљив, и као да не жели да присвоји позицију свевидећег - сасвим овлашно продире у свест јунака. То је, сматрамо, главни разлог што је обиље грађе остало на нивоу приповетке. Неразуђеност дескрипције објективни наратор покушава да надокнади инсистирањем на аутентичности: физички се конкретизује и у два наврата (1891. и 1892), посећује Охрид и распитује се за Ташулу“ (Дејановић 2015: 118).

Приповетке I и II представљају најобимније збирке приповједака Бранислава Нушића. Збирка *Приповетке I* садржи двадесет и једну приповијетку, док збирка *Приповетке II* садржи тридесет и четири приповијетке. Славица Дејановић, узимајући у обзир мотивску структуру истих, *Приповетке I* разврстава на сљедећи начин:

- сатиричне – *Максим, Класа, Наше архиве, Министарско прасе;*

- хумористичне – *Драмски писац, Кокандонска посла, Жртва науке;*

- психолошке – *Политички противник, Незвани татор, Покојни Серафим Поповић,*

Тргедија младости, Тринаести;

- и највише је хумористичних, такође, са омиљеном Нушићевом темом – брак и брачне преваре – *Буба-Шваба, Добар пријатељ, Царина се мора платити, Ноге бр. 14, Бесни Теофило, Фебруарска идила, Две концертне тачке и Спира Соко* (Дејановић 2015: 122)

Тридесет и четири приповијетке у оквиру збирке *Приповетке II*, професорица Дејановић разврстава на следећи начин:

- са ликовима физиолошки детерминисаним – пет – *Кутњак, Једна ведро ноћ, Г. Томина младост, Самоубица и Тежак човек;*

- женидба-уладба – шест – *Препоручено писмо, Девојка с недостатком, Једна афера, Господин Томине бриге, Таман, Фотографија;*

- брачне згоде – дванаест – *Гадан сан, Шећерна болест, Паметнији увек попушта, Породични саветник, Мона Вана, Једна прича састављена маказама, Целат, Длака, Неволје Аркадија Јаковљевића, Линија, Ампутација и Отворило се небо;*

- о смрти и посмртном слову – четири – *Посмртно слово, Добротвор, Продавац гробница, Посмртна беседа;*

- са породичном темом – две – *Бањске панталоне и Моје бистро дете;*

- позоришне – две – *Дилетантска представа, Бесплатна улазница;*

- сеоска средина – једна – *Мис Мачковац* и

- алегоричне – две – *Divina comedia* и *Један изгубљени дневник* (Дејановић 2015: 125–126).

Такође, неопходно је указати и на *Приповетке*, збирку од тринаест приповједака различитих мотива, као и *Мале приче*, збирку од четрнаест претежно хумористичких приповједака.

У роману под називом *Приповетке једног каплара* Нушић износи личне доживљаје из српско-бугарског рата 1885. године. Заправо, ту је Нушић изнио оне најупечатљивије тренутке из ратног периода који су у њему урезали дубок траг. „Иза декоративне фасаде, патријархалних орнамената, мистичних и лиричних апстракција, иза пригодних фраза уобичајених у тадашњем новинарству када се описивала каква несрећа већих размера, наилази се на живот, на истинско доживљавање људског мучења и страдања, које верним сликама стварности раскида и разбацује гомилу беседничких, пригодних фраза“ (Глигорић 1965: 238). Касније, Нушић је и сам изјавио да *Приповетке једног каплара* и нијесу приповијетке. Његова жеља је била да у оквиру најшире епске форме (романа) изложи своја размишљања и доживљаје у вези са једним бесмисленим ратом који се водио између два братска народа. Такође, важно је нагласити да је у *Приповеткама једног каплара* пишчева пажња искључиво усредсређена на непријатеља. То је посебно дошло до изражаја у *Пустом огњишту* гдје Нушићеве асоцијације пред напуштеним огњиштем изазивају слику породице коју су српске пушке отјерале у неизвјесно. Нушићева саосјећајност и бол посебно долазе до изражаја у сљедећим реченицама: „Па где сте ви сад? Где си ти, старице упалих, брижних очију, са твојом дечицом, да их на своме огњишту огрејеш, на ватри коју је деда наложио и својим жарачем подстицао? (...) Ви сте далеко, врло далеко, под ведрим небом.“ Прво издање Нушићевих *Приповедака једног каплара* садржало је девет прича или сличица:¹⁹ *Братова кошуљица*, *Под шатором*, *Први плотун*, *Пусто огњиште*, *На превијалишту*, *На разбојишту*, *Дуња*, *Мој ђак*, *На одсуство*. Већ друго издање које је објављено у Сремским Карловцима 1895. године допуњено је са дванаест прича: *Позив*,

¹⁹ Уз *Приповетке једног каплара* често се употребљава и термин *слика* или *сличица*, што је можда и најближе за приче у овој Нушићевој збирци, ако узмемо у обзир начин на који је Душан Иванић тумачио појам слике као међужанровске ознаке у српској књижевности епохе реализма (Иванић 1990: 301–309).

Опроштај, Птичице божје, Капетан Милић, Трубач, Бела застава, Свети Арханђел Михајло, Ко је то?, Петар Дабић, Шињел, Број 23, Спровод. Писац је имао потребу да ради на стварању јединствене прозне форме. То пишчево настојање посебно је дошло до изражаја у допуњеном издању додавањем нових прича на оним мјестима гдје је хронолошки ток нарушен, а узрочни слијед неразумљив. Тако на примјер приче *Ко је то?* и *Петар Дабић*, које су настале као резултат ратних окршаја давне 1885. године, док приче *Број 23* и *Спровод* дочаравају дио атмосфере пред само примирје које је договорено у новембру и потписани коначни мир 19. фебруара 1886. године у Букурешту.

Листићи су настали 1887. године док је Нушић издржавао затворску казну у пожаревачком затвору. *Листићи* представљају једну врсту дневника, тј. аутобиографске прозе. У *Листићима* су дошла до изражаја помијешана осјећања; с једне стране доживљено у пожаревачком затвору прожето шалом и смијехом, а с друге стране бол и горчина човјека којем је одузета слобода управо због тога што је јавно изнио своја осјећања. На моменте Нушићев смијех се преливао у сарказам, што није уобичајено за саму природу Нушићевог хумора. Како закључује Славица Дејановић *Листићи* Бранислава Нушића су његов други роман. Он је новина и по сатиричној инвенцији али још више по томе што има све претпоставке за роман тока свести. Сама за себе говори чињеница да, сем *Библије* (и то само код одређених мотива), нема књижевног дела са којим би могли да поредимо *Листиће*, а да је настало пре њих. Са овог аспекта, постаје нам јасно што је Нушић роману дао назив „листићи“ – није могао жанровски да их одреди, јер није ни било тог жанра до тада“ (Дејановић 2015: 61). *Листиће* карактерише одсуство фабуле. Њихову структуру чини пролог и четрнаест поглавља који имају на почецима као мото стихове Љермонтова, Хајнеа, Ламба, Острожинског и других, као и дјелове из *Библије*. У свих четрнаест поглавља

доминирају статични мотиви који имају различиту организацију. Тачније, присутно је степенасто (надовезују се један на други) и прстенасто (излазе један из другог) мотивско организовање.

У периоду од 1892. до 1894. Нушић обилази Косово, Македонију и Албанију биљежећи своја запажања са путовања и прикупља етнографску грађу о крајевима око Охрида и Преспанског језера. Из тог времена датирају путописи *С Косова на сиње море* и *Са обала Охридског језера*. Осим предјела, географских локалитета и природних љепота предјела којима путује, аутор описује и начин живота становника, даје историјске забиљешке о догађајима који су се десили на тим просторима, наводи етнографска свједочанства о поријеклу имена племена и насеобина и биљежи бројна културноисторијска предања.

Роман *Опитинско дете* појавио се 1902. године и представља једну врсту хумористичког романа. У том роману Нушић нам је изнио једну врло занимљиву причу о напуштеном, остављеном ванбрачном дјетету које ни криво ни дужно доживљава бројне авантуре. Оно представља објекат преко кога сви желе да остваре неки свој лични интерес; удовица да изигра тестамент, остављена дјевојка да се освети свом љубавнику, а мађионичар да реализује своје мађионичарске трикове. А посебно је добро послужио самом писцу да створи врло сложене заплете из којих ће се родити смијех. Тај смијех је радостан и ведар. Али, како истиче Глигорић: „Покаткад се он изазива и по цену бољег укуса. Тако ће се смех подићи око заблуде да се поп породило, са свим оним пикантеријама које таква шеретска заблуда изазива, или ће се ради пикантније двосмислености, нарочито када је у питању удовица, дати каква вулгарнија, маснија алузија, или ће се на више места употребити један исти виц на рачун незгода које се догађају када се дете држи на рукама и

у крилу. Нушић се у *Општинском детету* нашао на низбрдици примитивне лакрдије“ (Глигорић 1965: 213). Роман је подијељен на тридесет и седам глава. Свака глава започиње концизном и јасном најавом садржаја. Према мишљењу Славице Дејановић „особеност овог романа је романтичарска иронија, која се протеже од почетка до краја, било у најави садржаја било код описа ентеријера или код ликова и др. Писац се сваки час јавља и руши илузију коју је претходно створио приповедањем“ (Дејановић 2015: 62). Ликови у роману су јасно издиференцирани и бројни. Они на најбољи могући начин представљају нарав и обичаје људи из оних средина одакле долазе. Тако сеоски кмет завлачи руку у општинску касу; поп исповиједа удовице; начелник након тога што му је подметнуто дијете, а да сакрије бруку, оснива „Удружење за нахочад“; капетан Јеротије наређује да се о дјетету брину општински службеници и др.

Обимно Нушићево дјело *Хиљаду деветсто петнаеста* настало је као посљедица личне пишчеве трагедије. Наиме, изгубивши сина у рату, Нушић је написао дјело у којем је изнио сва страдања и патње српске војске и српског народа под окупаторском влашћу.

Била су то све деца, млада као роса, још неогарених усана, тек одвојена од мајака и кућа и одмах поведена путем страдања и патња. Било их је ваљда око 40.000 деце која су по наредби поведена у збег, како их непријатељ не би зграбио, јер су то она деца која ће марта месеца идуће године бити регрути. Тежина пута, без честита одморка, недовољна храна, умор и глад истио је ову децу, угасио им је онај благи детињи поглед, брисао им је осмех са усана и посукнуо ведрину на лицу. Њихова мршава тела, њихове неразвијене груди и непоуздани корак једини су још трагови њихова детињства, јер угашен поглед, оборене главе и тежак бол исписан на лицу даје им изглед старца од седамдесет година (Нушић 1935: 21–22).

Ово дјело није само дневник у вези са догађајима који су се десили, већ је превасходно оригинално свједочанство о трагичном страдању српског народа под туђином. „У *Хиљаду деветсто петнаестој* јако је наглашен стил приказивања трагедије, бол експониран прилично конвенционалним црним драперијама, патетиком симболизма, реторичним, књишким изразима. Да би трагедија збега српског народа била стилизована као народни еп, Нушић је прибегавао театралним ефектима, као што су: онај са сенком Вукашина Мрњавчевића у црној ноћи, онај с `Мостом уздисаја` и `Госпом у црини` која обилази гробове жртава као у народној поезији и у оном расулу појављује се као неко мистично привиђење, узнесена инкарнација мајке, жртве, свеопште патње и бола човечанства“ (Глигорић 1965: 237).

Врло занимљиво у хумористичком тону Нушић је у *Аутобиографији* представио свој животни пут од самог чина рођења, преко дјетињства, школовања, заљубљивања, па све до веома оштрих и драматичних сукоба са друштвеном стварношћу времена у којем је живио. *Аутобиографија* је угледала свјетлост дана 1924. године, то јест три године након *Деветсто петнаесте*. Да су у *Аутобиографији* дошле до изражаја све мане и врлине Бранислава Нушића као писца, најбоље показује став Милана Кашанина: „У њој се огледају све познате врлине и мане овога изузетно плоднога писца: духовитост, лакоћа излагања, дар запажања и причања, склоност ка неумереном, опширном, већ једном реченом, и, каткад, вулгарном (Кашанин 1924: 94). Иако је у коначном облику објављена 1924. године, како истиче Горан Максимовић „нуклеус Нушићеве *Аутобиографије* настао је много раније, још 1903. године, у облику истоимене приповијетке (козерје), објављене прво у лист *Врач погађач*²⁰ а потом, на почетку прве књиге хумористичких фељтона *Бен-Акиба* из 1907.

²⁰ *Врач погађач*, VIII/1903, број 20, стр. 165–166

године²¹. У роману *Аутобиографија* у сажетим цртама назначене су оне теме које су опширније обрађене у дефинитивној њеној верзији. Експлицирана је намјера да ће бити описан само животопис `од рођења до женидбе`, јер `човјек у браку представља половину, а половина не заслужује биографију`,²² као посебне епизоде изложене у године најранијег и раног дјетињства, године основног и гимназијског школовања, прве и остале љубави“ (Максимовић 1995: 131). С обзиром на сам наслов дјела, очекивано је да писац у првом лицу исприча свој животни пут. Међутим, субјект који приповиједа доста је близак стварном Нушићу, и то како оном који је у пожаревачком затвору писао *Листуће*, тако и са оним Нушићем у зрелим годинама који у сваком детаљу налази елементе за смијех и хумор. Нушић је у *Аутобиографији* више присутан по начину гледања на свијет, него ли по детаљима из сопственог живота. Посебно је интересантно како је Нушић одредио вријеме *Аутобиографије*. У *Предговору* он наводи сљедеће:

„Опис свог живота отпочео сам рођењем. (...) Аутобиографију сам завршио женидбом, налазећи да после женидбе човек и нема аутобиографије. (...) Даљи описи мог живота поверио сам једном свом пријатељу, врло талентованоме и отменом господину, за кога сам се уверио да ниједну ствар не казује онако каква је била, већ је увек допуњује, намешта и замазује не би ли је улепшао.“²³

Управо овај цитат свједочи да је биографија „синоним за неутаначени живот, за нешто што је у власти других“ (Љуштановић 1998: 27). Такође, јавља се проблем и када је у питању жанровско одређење *Аутобиографије*. Славица Дејановић указује да би се на основу

²¹ Бранислав Нушић: *Бен-Акиба*, књ. I, Београд, (Издање аутора), Штампарииа „Доситеј Обрадовић“, 1907. стр. 310.

²² Исто, стр. 15

²³ *Аутобиографија. Предговор, поговор, двадесет и три исписане и једна неистисана глава. Јубиларна књига*. Издање одбора за Нушићеву прославу, Београд 1924, стр. 37.

одредница које су дали Ј. Лешић²⁴ и Г. Максимовић могао прецизно одредити жанр *Аутобиографије*: „то је пародија биографског жанра и хумористично сатирични роман. Обе одреднице указују на књ. поступак, карикирање, али и истичу да постоје два предмета карикирања – један су писци глазираних биографија, други, ликови и појаве представљени у једној специфичној романескној структури“ (Дејановић 2015: 94).

Прве странице *Аутобиографије* натопљене су смијешним ситуацијама: згоде у вези са рођењем, проблем сличности новорођенчета и незгоде у вези са ницањем првог зуба.

Морам се и ја измирити са тим већ усвојеним начином писања и почети рођењем, мада је баи рођење често споран факат у животу човечјем. Код мене се, на пример, дуго и дуго није било начисто са годином мог рођења, те се најзад једва успело утврдити да сам се родио 8. октобра 1864. године. Као узгред помињем овде да је исте године кад сам се ја родио умро Вук Караџић. (...) Код мог рођења није само датум био споран већ и само место. Једни су биографи бележили Београд као место мог рођења, а други Смедерево. Целу забуну у том погледу начинило је то што ме се оба поменута града одричу и ниједан не признаје да сам се у њему родио, већ ме потура ономе другоме. (...) Одмах, на првоме кораку по рођењу, но без мојега учешћа и кривице, направио сам збрку у кући. Бабица, која је бдела крај постеље моје мајке крепећи се румом, објавила је да је дете које се родило женско. На глас да сам женско, мој отац пљуну, почеша се иза уха и опсова нешто ружно, што ја онда нисам разумео, не познајући довољно матерњи језик. Доцније сам сазнао да је мој отац био један од напредних људи, те ужасно мрзео онај остатак варварског обичаја – давање

²⁴ Јосип Лешић у дјелу *Бранислав Нушић, Живот и дјело*, окарактерисао је *Аутобиографију* као „комични љетопис једног времена а не једне личности“ (Лешић 1989: 203). Горан Максимовић истиче да *Аутобиографија* „није мемоарска литература у класичном смислу, већ пародијска слика једног поднебља, ближа фикционалној приповједној прози“ (Максимовић 1995: 131).

мираза уз дјевојку. (...) У то доба пада и моје добијање првих зуба. Ох, то вам је била читава комендија, тако да смо сви попуцали од смеха. Ја лично нисам био толико претенциозан да што пре добијем први зуб, али ми је отац досадио завлачећи ми непрестано кажипрст у уста и пипајући ме по деснима. Што се тиче зуба, ја сам се на њима уверио да наука о познавању човека није тачна, јер ја никад нисам успео да имам тридесет и два зуба, колико та наука прописује, све док нисам платио зубноме лекару две хиљаде динара. Патио сам вечито од зубобоље, можда и са проклетства које је отац бацио на мене када сам га, из захвалности својим првим зубима ујео“ (Нушић 1962: 7–10).

Посебно је карактеристично то што у *Аутобиографији* завршни мотиви једног поглавља представљају почетни мотив наредног поглавља. У другом поглављу под називом *Од првог зуба до панталона* поред наглашеног хумора, долази до изражаја и Нушићева сатирична оштрица: дјечји несташлуци, предвиђање будућности, причање о луткама и пајаци, као и дјечја радозналост која често код одраслих изазива љутњу и бијес.

Наглашени хумор и сатира доживјеће свој врхунац у причању о школовању. Ту се указује на све мане и недостатке школског система, предметних програма, погрешног родитељског васпитавања, као и свих других сегмената који су од велике важности у одрастању дјетета. Посебно су занимљиве приче о неким, ако се тако може рећи, облицима рата са школом и наставницима. Тако се открива смијешна страна дјечи нејасних и непримјерених знања, начина како се одрасли односе према школи, међусобних односа и слично. „Нушић има нарочит дар да уочи крајности у којима се испољава нека особина или појава, да их карикатуралним повећањем доведе до гротеске која ће најбоље открити њихову апсурдност. Такав је, нпр., опис `помрачења Месеца`, описи појединих професија (*Суђење*) и др. Поред вербалне комике (надимци, игре речи) има и комике карактера и

нарави, са често сатиричном конотацијом. Индикативно је да су ликови деце, чланова породице и суседа хуморно представљени, а да под удар сатиричне поруге и осуде долазе учитељ, наставници, интелигенција, представници власти (чиновници и војска), што је можда Нушићево пресудно указивање на већу одговорност ових других при детерминисању судбине појединог члана друштва“ (Дејановић 2015: 101).

Сви догађаји из ђачког живота испрличани су веома живо, с много дијалога, па се и у овом дјелу Нушић показао као врхунски мајстор у креирању комичних ситуација. Јован Љуштановић у књизи *Дечји смех Бранислава Нушића* објашњава да „анегдотско приповедање изазива и изузетну живост у глаголској структури приче. Перфекат и плусквамперфекат су природни медијуми аутобиографског приповедања – приповедачеве позиције: `То је *Моја* прича`“ (Љуштановић 2004: 60).

Што се тиче приповиједања у презенту, оно обично долази после јако индивидуализованог става неког од јунака: „То склањање нам је задавало особите главобоље“, затим се приповиједање наставља у презенту: „Сећам се, нпр. мојих мука да научим пети падеж од именице: пас. Сви остали падежи ишли си којекако, али пети падеж једнине (покојни звателни) никако ми није ушао у главу, нити сам умео да га погодим“ (Нушић 1962: 31). Љуштановић наводи да се у оквиру глаголске структуре, у одређеним ситуацијама, појављује и потенцијал. Присутност наведеног глаголског начина у сврси је постизања хумористичке условљености приче.

Поред Нушића, школа као институција представљала је предмет интересовања и других писаца у оквиру књижевности за дјецу. Неопходно је присјетити се *Магарећих година* Бранка Ћопића, затим *Танго за троје* Слободана Станишића. Заправо, *Танго за троје*

је романескна форма о бивствовању дјече за вријеме школовања. На првом мјесту су сукоби са нормама које прописује школа. Пишући овај роман изван устаљених клишеа Станишић илустративно показује да је „рашчистио с поезијом замршених, аморфних облика и компликоване лексике, какву негују артисти његове генерације“ (Петровић 2005: 519). Критика се није много бавила Нушићевом *Аутобиографијом*. А и кад су писали, углавном се мислило да је Нушић алудирао на одређену школу, школу његовог времена, а не на школу као уопште институцију система. Другим ријечима, та одређена школа била је Нушићу само основа „за проблематизовање духа школе уопште, за хумористички хиперболисану расправу о школи у којој је за спонтану и неспутану дечју природу математика *болест*, а латински језик *инквизиција*, у којој се култ позитивних знања претвара у бесмисао, а дух педагошких посредовања у бурлеску“ (Љуштановић 2004: 63).

Роман *Хајдуци* по свом фабуларном току, композицијом и другим драмским елементима подсјећа на комедиграфску технику којом се Нушић дуго бавио. Тема коју Нушић обрађује у роману у потпуности одудара од оних тема²⁵ које је обрађивао у својим познатим комедијама. Цјелокупно стваралаштво овог писца, па тако и књижевна остварења за дјецу, обилују хумором. Ново Вуковић наглашава: „Хумору је све подређено, зарад те категорије праве се и релативно крупне девијације вјероватноће“ (Вуковић 1996: 240). Особеност овог Нушићевог дјела огледа се и у чињеници да је приповиједање аутобиографско. Приповједач је уједно и лик у роману, али и као дио колектива који заправо представља главног јунака. Тај колектив који чине дјеча карактерише јединство, слога и заједништво. Као такав, он има специфичан однос према школи, институцији система.

²⁵ Овдје се превасходно мисли на људску грамзивост, похлепу за узвишеним положајем, мане и недостаци једног друштва датог кроз призму грађанске класе, гдје је обично жена узрок њеног расула и пропадања.

Управо је школа као институција узрок многих њихових авантура. Тај однос се манифестује кроз конфликте ученика са професорима, кроз лажи, бројне несташлуке, згоде и незгоде малишана. Авантура је заправо Нушићева потреба за слободом, а на тај начин се у ствари критикује школски систем. Тај систем је много адекватније и ефектније приказан у *Аутобиографији*, али исто тако, то је кључни елемент и у *Хајдуцима*. Школа као институција намеће безброј правила, обавезује на поштовање истих, представља препреку уживању, а томе се дијете, навикнуто на слободу противи. Стога, имамо посебна поглавља за вријеме у недјељи када нема никаквих обавеза. Ту су *четвртак* после подне и *недјеља*. Нушић инфантилном перспективом велича слободу кроз два термина у недјељи који представљају уточиште. На храстовом стаблу је поглавље, а и мјесто на ком дјечаци проводе вријеме. То стабло је далеко од школе и куће, на периферији је, а и један је и од разлога за слабо учење:

„А тешко је било бити добар ђак кад ми све слободно време, кад би требало да учимо лекције и радимо задатке, проводимо овде на стаблу. Тек што ручамо, тек што испустимо кашику, а ми сподобијемо књиге под мишку, па хајд` на стабло. Ту се искупимо па заједно кренемо у школу. А кад се враћамо из школе, ако је отворен прозор на кући, бацићемо књиге кроз прозор, а ако није, улетећемо у кућу, одрезати велику кришку хлеба, бацити књиге, па све трчећи на стабло“ (Нушић 2008: 7).

Сви јунаци у Нушићевом роману *Хајдуци* имају једнак третман. Они пркосе друштвеним институцијама (школа, породица) одбијањем извршења оних обавеза које им се намећу. Само непоштовање правила која им се намећу израз је потребе за слободом која се манифестује кроз друштвену непослушност и авантуре. Пратилачки моменат дјечјег живота јесте игра. Мотив игре је доказ аутономности њиховог свијета; само се дјеца играју.

Игра је контраст обавезама па је блиска дјечи, а свијет старијих постављен је тако да поштује правила и обавезе, па игра не долази у обзир, чиме се од самог почетка ствара проблем. Управо се кроз разговоре које дјечаци воде у свом царству слободе види каква су њихова интересовања. Дјеци је све занимљивије, љепше и привлачније од школе, па и куће, гдје не желе или не проводе своје слободно вријеме. Њихово вријеме није ограничено ничим, па чак ни неком смисленом причом. Све што раде, они раде стихијски, онако како желе, одбацујући правила што се потврдило приликом одлучивања о одласку у хајдуке. Како наводи Љуштановић „Нушић се не смеје одређеној школи, програму или школском систему, он се смеје школи као цивилизацијској тековини, као институцији која истовремено и концептуализује и разара детињство“ (Љуштановић 2004: 63).

Није тешко закључити да је Нушић тежишни ток радње развио у природи, одлучивши се за појаве из свакодневног живота, с тим што у појединим дјеловима имамо премјештање радње у сферу народног предања и усмене традиције. Посредством наратора Нушић је „у знатној мери извршио субјективизацију радње и омогућио малим читаоцима да активно учествују у догађајима или да се идентификују са омиљеним јунацима. Но и поред тога, радња романа само повремено добија динамичан драмски ток, јер романописац у развијању фабуларног склопа није на најбољи начин сјединио афинитет драмског писца са неоспорним даром за опсервацију, који је потврдио на богатству тематских нивоа и јасно разграниченим етапама композиције“ (Милинковић 2014: 202).

Хумор је основна карактеристика Нушићевог приповиједања. С обзиром на то да је његов роман *Хајдуци* развијен на анегдотском језгру, то јест да се у виду цикличних кругова шири према крајњим слојевима фабуле, или се у форми малих структурних сегмената појављује у различитим дјеловима композиционе структуре, сасвим је довољно како би се

уочила пишчева тежња за смијехом и жеља да кроз свакидашње догађаје сагледа живот и прикаже људске мане из различитих углова. „Хумор се у *Хајдуцима* грана и разлистава у многоструким облицима вешто изнијансираних, гротескних сцена, конкретизованих на дијалогским сликама које имају инспиративну функцију у мотивацији поступака и понашања главних јунака. Нарочито су упечатљиве слике које су остварене у дијалогској форми на комици интриге. Оне нису само у функцији хумора, већ представљају и уметничку позадину на којој су извајани портрети главних јунака“ (Милинковић 2014: 202).

Упоредо са изношењем заједничких особина чланова ове дружине, Нушић нам брижљиво износи и најбитније одлике сваког од њих, особене црте, захваљујући којима се сваки од њих издваја из групе и формира као засебан, префињено изнијансирани лик. Без обзира на то што се роман заснива на аутобиографским подацима, што је и сам пишчев живот послужио као модел за грађење дјела, неименованог приповједача не можемо у потпуности поистовјетити са Нушићем, јер полазећи од истинитог и проживљеног писац гради фикцију, имагинарни свијет романа, у коме је и приповједач један од ликова, измишљених и маштом обликованих јунака.

О вриједности и значају Нушићевог стваралаштва најпотпуније говори сам аутор у *Писму кћери Маргити Гити*, у којем на објективан начин сагледава свој књижевни рад:

„Моја дела у целокупности посматрана дају као резултат овај утисак:

- а) ја сам после Стерије и Трифковића, трећи по реду комедиограф у нашој литератури;
- б) ја сам од пре четрдесет година па све до данас једини комедиограф у српској литератури;
- в) ја сам први у нашој драмској литератури учинио, без обзира на то колико срећан, покушај да пишем друштвену драму. (Ранији покушаји Цветића, Шапчанина и Манојла Ђорђевића далеко су били од тога. Њихови покушаји су обична стара, романтична прича у којој глумци

приликом приказивања облаче цивилно одело). Ти моји покушаји запажени су и оцењени и успели су бити преведени и приказани на страним позорницама;

г) у историјској драми биће да сам такође учинио корак један унапред. После једнога данашњег и срећнога покушаја Лазе Костића (*Максим Црнојевић*) наша је историјска драма опет зашла на старе стазе (Шапчанин, Цветић, итд.) патетичних фраза које изазивају родољубиве манифестације. Ја сам се одвојио од историје и донео на позорницу трагедију човека и његове душе под историјском одором;

д) у комедији сам оцртао цело једно доба нашега друштвеног развика (*Посланик, Сумњиво лице, Протекција*); сукоб патријархалности са новим животом (*Свет*) и најзад нови живот кроз који се још провлаче трагови преживелих појава (*Госпођа министарка*).²⁶

Закључујемо да је Нушићев приповједачки опус изузетно обиман. Користи се реалистичким књижевним поступком и то онај такозвани анегдотски реализам. У приповијеткама, Нушић обрађује теме из савременог живота и исте су прожете хумором и сатиром. За стварање комичних ефеката може послужити сваки детаљ: описи, изрази, па чак и књижевна форма. Динамичност у казивању као и способност мијењања тачке гледишта, кључне су особине Нушићевог приповједачког стила.

²⁶ Бранислав Ђ. Нушић, *Писмо кћери*, (Београд, 1. март 1924). Навод према књизи: Синиша Пауновић, *Писци изблиза*.

1.7. Поетски радови

Пјеснички опус Бранислава Нушића је веома обиман. Његове младалачке пјесме инспирисане су различитим мотивима, од љубави преко социјалне тематике, па све до различитих рефлексија о животу и смрти. У стиху су написане партитуре за двије опере *Љиљан и оморика* и *На уранку* и бајка *Вечност*. Али, без обзира на обимност, пјесничко дјело Бранислава Нушића нема онолике умјетничке домете као прозно.

Као што смо навели, пјесма *Два раба* објављена је 1887. године под псеудонимом *Гасарче*. Пјесма се састоји из два дијела. У првом се износе осјећања која су у вези са сахраном мајке генерала Франасовића:

„Затутњаше сва четири звона

Поврвеше ките и мундири,

Поврвеше перјанице бројне,

Поврвеше *безбојни* шешири

Сви мајори, дебели и суви,

Официра цела кита сјајна,

Пуковници `с орлом и без орла`

И још неко, али то је тајна.“

Насупрот овој пародној сахрани, у другом дијелу пјесме Нушић износи осјећања о сахрани Катанићевој:

„Не поврве кита и мундири,

А и ког би да до гроба прати,

И што пође, и што хтеде поћи
Од пола се пута кући врати.

Промукло су ударала звона,
Ударала звона из буцака,
А и што би да се чини цева
Кад је пратња српскога јунака.

Српска децо *што мислити знате*

Из овога поуку имате;
У Србији прилике су такве,
Бабе славе, презиру јунаке.

Зато и ви не муч`те се цабе
Српска децо, постаните бабе.“

Није тешко закључити да је Нушић у подвученим стиховима алудирао управо на то да онај ко је присуствовао пратњи генералове мајке „али то је тајна“, био је *неприкосновени краљ*. И управо је тај краљ својим личним ставом давао тон оној званичној Србији у којој „бабе славе презиру јунаке.“ У Нушићевој сатири проговорила је младо-радикалска опозиција краљу Милану и опозиција читавој атмосфери и званичној Србији.

Сатирична оштрица у истој је веома доминантна и јасно истакнута – краљ и његова свита, као и њихово непримјерно понашање, то јест изостанак са сахране српског јунака.

Наравно, изостанак са сахране никако се не може схватити као нешто што је цивилизовано и хумано, па управо посљедња четири стиха прве строфе асоцирају на пјесниково дистанцирање од таквог поступања.

Та ту скоро, биће ових дана

Са`ранисмо једног божјег раба,

Читали сте, вид`ли сте параду,

Тај раб божји беше једна – баба.

Врло успјелом метафором Нушић је истакао слабиће и кукавице. То су сви они који нијесу дошли на сахрану јунаку. Оваквим ставом нијесу поштеђени ни остали суграђани који се равнају према двору. Друга строфа представља ореол јунаштва и поноса:

Промукло су ударила звона

Ударила звона из буџака,

А и што би, да се чини `мева`,

Кад је пратња – српскога јунака.

Нушић посебно истиче етички идеал у коме је садржана суштина: игнорисана је највећа лична жртва у одбрани отаџбине, оне отаџбине на чијем челу је краљ. Кулминациони тренутак је садржан у пјесниковом савјету упућеном српској дјечи да „постану бабе“, јер су у земљи којој живе (мисли се на Србију) „прилике такве“ – „бабе славе, презиру јунаке.“

Како истиче Славица Дејановић „песме које Нушић пише као ђак реалке и објављује у часописима су углавном морализаторско-дидактичке и религијско-сентименталне тематике“ (Дејановић 2015: 20). Још као студент Нушић је писао љубавне пјесме са елементима хумора и сатире. Док је боравио у Грацу, написао је два циклуса пјесама *Уз Љељове струне* гдје се „успјешно мијешају елементи фолклора, народне поезије, оријентални мотиви, иронијско хуморна интонација и социјално-друштвена тематика“ (Лешић 1989: 26). Из овог циклуса, Лешић је навео три пјесме и то: *Ајте воци, Јагрук везе из Колара Мара* и *Сестро Јано што се не удајеш*. Наведене пјесме натопљене су елементима народне лирске поезије, а исто тако показују пјесниково незадовољство постојећом друштвеном ситуацијом.

*Ајте, воци, гојни воци,
Ајте, воци, туђем газди,
Туђем газди, туђем ралу,
Туђем ралу, туђој муци!
Треба кнезу арач дати,
Треба кмету да кметује!
Ајте, воци, гојни воци,
Ајте, воци, туђој муци!
Јарицу сам распродао,
А зимницу војска прешла,
Што сам стег`о цркавицу,
То ми неће воке дати,*

*Без вока ће рало рђат`
Ноктима ћу њиву орат`,
Или сврдлом, јермењаком.
Ајте, воци, гојни воци,
Ајте, воци, туђој муци!*

Неправда и незадовољство владе Милана Обреновића инспирисало је Нушића да напише пјесму *Јагрук везе из Колара Мара*:

*Јагрук везе из Колара Мара
Јагрук везе црним ибришимом,
Јагрук везе, а Београд куне:
– Београде, Бог те поравнио,
Што ти шаљеш своје капарџије,
Капарџије, љуте арачлије,
Те капаре момке за солдате,
А араче срца девојачка:
Нит, капаре паром, нит динаром,
Већ капаре војничком шајкачом,
Нит араче гледом, нит лепотом,
Већ, одводе срце за драганом.*

За разлику од ове пјесме која је натопљена социјално-друштвеним мотивима у којима је изражен и лични став, револт и горчина, у пјесми *Сестро Јано што се не удајеш*

из другог циклуса *Уз Љељове струне* (циклус је објављен 1886), доминирају хумористички тон „исмијавајући `здравим хумором` поремећени сеоски морал (расипност, покондиреност, прецизност, склоност према празновјерицама), а све то у ритму и метрици народне пјесме“ (Лешић 1989: 26).

– *Сестро Јано. Што се не удајеш?*

– *Брате, рано, нико ме не тражи;*

У колу сам прва мома била,

На прелу сам врашки враговала:

Ја не хтедох сукње и прегаче,

Већ чаршијско срмали либаде.

Враним веђе, не обојила их,

Бојим косу, не обојила је;

Похођани све цуре одвеше,

Све одвеше, мене обиђоше!

– *Сестро Јано, да л`хајеш, да л`кајеш?*

– *Брато, рано, на шта ћу да кајем,*

Кајаће ме моје седалице!

Вративши се из српско-бугарског рата, дубоко разачаран друштвеном ситуацијом, као и неузвраћеном љубави, написао је пјесме: *Видиши облак, На дан венчања, Темане*. Како констатује Лешић „младачачки идеали и снови одлетјели су као *јато белих тица*, и док

слуша тужне звуке свога *ћеманета*, *ломног тела*, истрошен, *седе косе*, пјесник ће на једној жици која је на *ћеманету* остала *одгудити* властито *опело*, поистовјећујући се са судбином вољеног инструмента“ (Лешић 1989: 27).

Иста судба мене гони,

Та ког би се старац тиц`о!

Гроб је наше прибежиште;

Прсни дакле и ти жицо.

Према наводима Јосипа Лешића, у рукописном одјељењу Матице српске у Новом Саду чува се десетак Нушићевих пјесама које су настале у вријеме Нушићевог тамновања у пожаревачком затвору. Ради се о пјесмама које су инспирисане раскидом везе са Милицом Терзибашић, као и циклус од осам пјесама, *Песме по Светом писму*.

С правом можемо поставити питање како изгледа када се заљуби и одлучи на женидбу чувени `чаробњак смеха`, писац *Сумњивог лица*, *Госпође министарке*, *Хајдука* и још много других изванредних књижевних дјела? Наравно, и у Нушићевој љубавној поезији све је подређено хумору. Испросивши седамнаестогодишњу Даринку Ђорђевић, конзулову кћи, сходно свом духу, поставио је пред њу три услова од којих је морала да прихвати бар један. Коцка, пиће или жене. Међутим, не може се заборавити и Нушићева љубав из студентских дана²⁷ која је имала тужан крај. Ту младалачку љубав Нушић је преболио пишући пјесме да олакша срцу. У *Аутобиографији* Нушић истиче:

²⁷ Мисли се на Милицу Терзибашић, рођену сестру Нушићевог најбољег друга. У међувремену, Милица се разбољела а Нушић је због пјесме *Два раба* морао да пође на издржавање затворске казне. Милицу оставља код свог друга, љекара, који ју је осим болести излијечио и од несрећне љубави.

Моја тринаеста љубав, то је моја жена. Ја сам одавно знао да је број тринаест малерозан, али нисам знао да то и у љубави важи (Нушић 1962: 32).

Славица Дејановић сматра да „за Нушићев доживљај жене и њено представљање у књижевним делима од несумњиве важности је његова беседа *Мода*“ (Дејановић 2015: 29). Посебно је упечатљив дио у којем износи своје мишљење о утицају моде на умјетност (вајарство) у доба антике. Констатује да „никада лепа линија женског тела није била тако видна као за време античке моде“, и уједно цитира описивача Атињанке тога времена:

Атињанка старога века била је најелегантнија жена свога доба. Она је себе украшавала свиленим материјама исто онако као што је сунце својим зрацима посипало планине и мора. Живећи увек у природи, бавећи се лепотом својега тела и њен организам и њена фигура морала је да буде лепа као природа, као залазак сунца, као таласи мора, као величанствени врхови планина. Док је драпирала око себе тунике трудила се да не сакрије ни једну линију свога финог тела, јер те материје су биле прозрочне као да су биле изаткане од сунчаних зракова.

(Конференције, 20 књига, стр. 223–224)

Елементе мисаоне поезије налазимо у Нушићевој *Томаиди*. Узвишене емоције доприносе повишеном тону који има симболично значење.

Песмом сам однегован. У варвара је песма дечји разговор. Песма ме је првој речи научила; песма ме је с књигом спријатељила; веру у Бога песма ми је улила; песма ми душу милошћу а срце храброшћу запојила. А, од песме нема узвишенијег учитеља; од ње сам научио у невољи бити горд, у сили племенит; према јачем бити чврст, а великодушан према слабијем; од ње сам научио насилника мрзети а невољника жалити; од ње у рату бити

храбар, у миру побожан, и од ње сам научио љубити само једном љубављу, љубављу са које се умире. Ето то је све варварство моје!

(Томаида, 251)

Рефлексије о пролазности живота и човјековом мјесту у космосу изразио је у бајци *Вечност*:

*Смрт није старији закон од живота;
живот се космоса не везује за смрт човекову.*

*У гробу време уставља казаљку,
док живот и даље махнито врти је.*

.....

*јер живот тече као пламена лавина,
као усов, као бујица,
рушећи све што нађе пред собом
и безобзирно бришући прошлости траг.*

*Где јуче још легенда о божанству је почивала,
под маховином дебелом,
сутра већ заборав сазидаће пиру храм. (309)*

Нушић намјерно уводи лик Мита који човјека своди на праву мјеру, одређује му мјесто у космосу. Иако *Мит* и *Гробар* говоре о истом предмету, на исти начин, с истом поруком, то су, по мишљењу Славице Дејановић, два потпуно различита аспекта: „Мит говори култивисанијим језиком, одмереним, па делује хладније и строжије и оставља утисак

као да се грмљавина спушта с божанских висина и страшно опомиње; – језик Гробара је колоквијалан, сочан, примерен човеку из народа а метафоре и поређење које користи, одговарају његовој интелектуалној сфери“ (Дејановић 2015:36).

Из претходно наведеног закључујемо да је Нушићево пјесништво, с обзиром на мотивску разноврсност, форму и стил, тешко вредновати једним критеријумом. Разноврсна је и естетичка функција лирског у Нушићевим дјелима. Епски елеменат служи лирском да истакне мотив, а драмско у пјесми да доведе до узбуђења, то јест да створи напетост. Веза између лирског и епског, односно, лирског и драмског је адекватно искоришћена. Кључна вриједност Нушићевог пјесништва садржана је у музикалности, стилској усклађености и складном ритму.

1.8.Извори, теме и мотиви Нушићевог дјела

Као што смо већ истакли, Нушићево књижевно стваралаштво је веома обимно и разноврсно. Огледао се готово у свим књижевним врстама. На раскрсници два књижевна правца, романтизма и реализма, Нушић се одлучио за реализам. Наравно, то не значи да се у његовом књижевном стваралаштву не осјећају романтичарски мотиви. Свједок томе јесу и његове историјске драме и трагедије.²⁸ У предговору комедије *Народни посланик*, Нушић је навео:

„Ваља ми овде поменути да је мој рукопис, коме је био наслов `Народни посланик`, а сиже: исмевање политичке борбе, избора и посланика владине странке, пао на управнички сто баш у моменту када су политичке страсти у нас достигле биле кулминацију; изражену у једној револуцији која се баш у то доба крваво угушивала у Источној Србији“ (Нушић 1935: 67).

Снажан утицај на Нушићево књижевно стваралаштво имали су Милован Глишић, Војислав Илић, Лаза Лазаревић, Стеван Сремац, Јанко Веселиновић и бројни други. Посебно је било изражено пријатељство са Глишићем, Веселиновићем и Сремцем. За разлику од Сремца који је узимао мотиве из далеке прошлости, Глишић је узимао мотиве само из савременог живота. Веселиновић је у дјелу *Хајдук Станко* „успео да ближу прошлост транспонује у једно популарно књижевно дело које, иначе, није лишено његових добрих књижевних особина, случај сличан Нушићевом *Кнезу од Семберије*“ (Ђоковић 1964:

²⁸„Тематска разноликост Нушићева родољубиво-историјског драмског циклуса, упркос свему, дозвољава посматрање његово у целини. Најпре, немогућно је не истаћи да је и на овом подручју Нушић испољио знатно мајсторство како у вођењу радње, тако и у профилисању ликова. Осим тога, њему је полазило за руком оно што већини наших драматичара пре њега није: успешно је у драми транспоновано поједине народне творевине. Нушић је успео да превазиђе епску наратију, односно широку, развијену дескрипцију, прожету уобичајеним епитетима и понављањима“ (Јовановић 1998: 166–167).

333). Захваљујући Миловану Глишићу,²⁹Нушић је у српску комедиографију увео тему *власти*, која ће касније постати предмет његовог интересовања и то у широком распону ликова. Наиме, ту су присутни разни министри и срески начелници, писари и полицијски капетани, агенти и жандари. Испитујући сам утицај Глишићеве *Подвале* на Нушићево *Сумњиво лице*, Драгољуб Влатковић је акценат ставио на неколико веома битних подударности: „Петко је, као и Јеротије, насликан фотографски верно, а и он је био чиновник `без спреме и школе`, али је умео да се `препоручи` и да се практикантишући дочепи `масног звања`. А када је постао власт, онда му је основно гесло било да се `власт мора слушати и покоравати јој се`. Због тога је на свакога гледао `подозрително`, и за свакога `пресавијао табак`. Но, нарочито су карактеристичне његове речи које изговара у другом чину, а које су случајно забележене у новосадском *Јавору*. Наиме, он тада говори писару Видаку: `о сумњивим лицима на која треба мотрити и хапсити све који немају пасоша`“ (Влатковић 1963: 11–12).

²⁹„Данас је мало познато да су два наша позната приповедача и комедиографа Милован Глишић и Бранислав Нушић били у личном пријатељству и имали утицај један на другог. Чича Милован је тако осим Јанка и Домановића, имао још једног `синовца`, коме је припомагао да отпочне писати хумористичке приче и да се бави комедиографским радом и коме је чак служио као узор и био му први `издавач`. Но, интересантно је, први `утицај` није извршио већ запажени писац и преводац Милован Глишић већ млади реалац – Алкибијад Нуша (тако се у детињству и раној младости звао Бранислав Нушић!), који је тек чинио прве кораке у литератури. Наиме, у Змајевом „Невену“ за 1881. годину млади песник-почетник Бранислав Нушић објавио је једну, данас мало познату, песму *Прве капке зноја или први пут на орању* (песма је илустрована и прештампања 1882. године у `Српчету`, дечјем листу на коме је и Глишић сарађивао). Ова песма је послужила као мотив за стварање познате Глишићеве приповетке *Прва бразда*. У ствари Глишић је само `дорудио` ову Нушићеву идеју о младом орачу и првим напорима на орању. Међутим, први ближи додири и пријатељство између Глишића и Нушића могу се запознати тек неколико година касније, 1886–1887. године. У то време Нушић је још увек књижевни полетарац, углавном песник, са делима без веће уметничке вредности. (...) Насупрот томе, Глишић је тада, осим што је био драматург и активни преводац, био, што је данас мало познато, и покретач и уредник публикација и едиција. Тако је 1886. године покренуо и уредио велики илустровани календар *Шумадинац*, на коме је сарађивао и Нушић“ (Влатковић 1963: 116).

Поред теме власти и мотива који доминирају у оквиру те теме, непресушни извор Нушићевих мотива била је паланка. Захваљујући свом умјетничком таленту, Нушић је попут Глишића и Домановића у њој запазио оно што је било најизразитије, а то је малограђанство. „Мотиви који покрећу малограђане на акцију су, истовремено, они животно истинити и типични мотиви себичности, најчешће смешне зато што су јој циљеви објективно мали, иако за њих, за те јунаке, ти циљеви изгледају довољно велики да у борбу покрену сва своја, не мала, животна искуства, сву своју, често веома занимљиву домишљатост, сву своју, упорну и несавладљиву енергију“ (Токовић 1964: 157–158).

Нушићева комика настајала је управо на том односу између субјективног и објективног, то јест између онога што малограђане покреће на акцију и онога како их публика доживљава и процјењује. Комедија *Ожалошћена породица* најбољи је доказ за мотиве ове врсте. Када је у питању сликање грађанског друштва, Нушић полази од оног најважнијег у друштву – породице. Ту специфичност запазио је и Јовановић који у књизи *Један други Нушић* истиче: „И док се у првим драмама (*Тако је морало бити* и *Пучина*) интересовао углавном само за један проблем из домена породичних односа, за питање судбине брачне верности супружника у време када су почели нестајати патријархални породични односи и када је почињала општа трка за материјалним просперитетом и благостањем, односно за новцем и могућностима уживања и друштвеног престижа, што га он, наравно само у све већим и већим количинама, може обезбедити“ (Јовановић 1998: 41).

Ели Финци подвлачи да је „Нушић своја испитивања и своје анализе тог нашег човека засновао на дубинском прозирању *карактера* и *менталитета*, инсистирајући на суштинским и дубоко укорјењеним особинама и одликама, он је у својим најзрелијим

Нушић (АБ) својим текстом делује на сцену и глумце (БЦ), глумац и сцена (БЦ) дејствује на публику (ЦА), публика (ЦА) дејствује на Нушића (АБ)³¹ (Мисаиловић 1983: 32).

Од почетка свог књижевног стварања, Нушић је важио за „човјека од духа“³¹. Чињеница је да је Нушић показивао снажан психолошки импулс који је био заснован на несвјесном, то јест огромна пишчева жеља да засмијава друге. Отуда и онај чувени Нушићев поклич „Смејмо се свему“. „Аутоматизам Нушићевог смеха доживљава се као пројекција живота, сагледаног у наративносценској техници уметничког стварања, у којој доминирају елементи водвильског, анегдотског, ситуационог и лексичког хумора“ (Милинковић 2012: 115).

Трећи круг мотива и трећа велика тема којом се Нушић бавио у посљедњим годинама свог живота јесте тема крупне буржоазије са мотивима похлепе и грабљивости. Тим комедијама, међу којима доминира комедија *Покојник*, Нушић је ушао у праву друштвену сатиру. Нушић је ту био истински критичар друштва који и хумору и сатири даје друштвене функције. У *злим људима* Нушић је тражио одговоре за невоље које су задесиле његову земљу. Персонификација таквих људи је и Нушићев Спасоје Благојевић из *Покојника*.

Милан Ђоковић истиче да су „капитал и власт синоними, тачније још, власт је слуга капитала; полиција је пас на ланцу кога богати нападају тамо где им је потребно: кад у њиховој фабрици избије штрајк онда на раднике; кад им се прохте да од мањег газде отму да би они, најбогатији, били још богатији, онда ће пса напујдати и на малог газду. Пошто не може да припада свима, јер би то било на уштрб интереса најбогатијих и самим тим најмоћнијих, власт, сва, без остатка, припада њима“ (Ђоковић 1964: 168). Није тешко

³¹ Јован Скерлић, *Историја нове српске књижевности*, стр. 416.

закључити да има сличности између Спасоја Благојевића и Јеврема Прокића. „Педесет година раније Јеврем је звао Срету-`Нумеру` да му помогне. Срета је покренуо свој апарат вештина, а на крају се све изјаловило. Педесет година доцније брбљиви Срета претворио се у мрачног и не тако много разговорног новинара Младена Ђаковића, публицисту, како он тражи да буде назван. Тај публициста, као некад Срета неспретном Јеврему, долази бруталном Спасоју“ (Ђоковић 1964: 168–169).

Неопходно је указати и на руски утицај на наш духовни развој током осамнаестог вијека. О томе је писао и Скерлић истичући: „Под утицајем руског реализма ствара се реализам у српској књижевности.“ Иначе, Нушић се са Гогољевим дјелом упознао из превода Милована Глишића. Као и Гогољево, тако се и наше чиновништво трудило да угоди претпостављеним, да би зарад тога остварили личне интересе. Као посљедица таквог друштвено-економског развоја, јављали су се слични типови, односно карактери у животу и литератури. Ту се, као што смо навели, појављује цијела галерија ликова: спахије, пробисвијети, зеленаши, чиновници, срески капетани, посланици, министри. Крсто Пижурица је пишући о сличности између Нушићевог *Сумњивог лица* и Гогољевог *Ревизора* истакао слjedeће: „Није потребан нарочито префињен смисао за литературу да би се уочила сличност између *Ревизора* и *Сумњивог лица*. И да није пишчева признања, литерарно информисанијег читаоца ће *Сумњиво лице* подсјетити на Гогоља. Подсјетиће га тема, неки ликови и сталеж из кога су ликови узети, начин вођења радње, импулс за акцију личности или заплет, чак ће бити подударних слика и слично. (...) Идентичност тема узетих из

друштвеног живота омогућила је и Гогољу и Нушићу да дају слике из бирократских средина – Гогољ Русије, а Нушић Србије обреновићевског доба.³²

Неопходно је истаћи да је Нушић сам крив што је толико дошао до изражаја Гогољев утицај на његово књижевно стваралаштво. У предговору *Сумњивом лицу*, Нушић истиче: „Под тим су великим утицајем Гогољевим сви моји комади писани осамдесетих година, `Народни посланик`, `Протекција`, а на првом месту и највише `Сумњиво лице`, које ће свакојачко и у многоме подсетити на `Ревизора`. На моме оригиналном рукопису овога комада чак и не пише `комедија у два чина`, као што је то доцније на позоришним листама написано, већ `гогољијада у два чина`.“³³ С друге стране, треба истаћи да је Нушић утицаје за писање *Сумњивог лица* налазио првенствено у нашој средини. Интервјуисан од стране Анице Шаулић, Нушић је изјавио: „Личности нисам конструисао, оне су реалне, али сам збирао особине од разних личности уједно. На пример, Госпођа министарка је саграђена од слабих страна многих дама на репрезентативним положајима; то доприноси да нико себе не види у том типу, а тип постаје опћенит... Ниједан мој комад није артифицијално замисљен; увек сам нашао у животу ма и најмањи повод или појаву из које сам исплетао конструкције често пута удаљујући се веома од онога ембриона“ (Шаулић 1934: 99).

Нушић је увијек настојао да буде савремен. То је показао и својом комедијом *Покојник* у којој је изразио мисао о здружености власти и капитала, односно капитала и власти, или боље речено слика власти која је сасвим потчињена служби капитала. Осим комедије *Покојник*, у сатиричне могле би се убројати и комедије: *Ујез*, *Београд некад и сад* и *Мистер Долар*. „Осећајући да му се може пребацити за конзервативност, Нушић, који се није могао

³² Нушићево `Сумњиво лице` према Гогољевом `Ревизору`, „Стварање“, часопис за књижевност и културу, 1965. година, број 5, стр. 488–494.

³³ *Дела*, књига IV, стр. 149.

мирити с приговором да не разуме време или да заостаје за њим, јер би, ако је тако, савремени мотив у његовој комедиографији аргумент дошао у питање – пре премијере, 1935., даје изјаве у штампи, а одмах затим, спремајући своју најновију комедију за издање целокупних дела, одговара на примедбе критичара. Ови одговори су дошли непосредно после критике и зато су писани под температуром; у свим дотадашњим својим предговорима Нушић је или причао о времену и приликама у којима је његов комад настао или скицирао неку врсту социолошко-психолошких и филозофских студија о једном типу“ (Токовић 1964: 222–223).

Велики је број женских ликова у Нушићевим дјелима. У њима је Нушић тражио само оно што је женско и земаљско. Код женских ликова посебно долази до изражаја однос према материјалним вриједностима, према угледу и слави, отмености и тежња ка високим друштвеним слојевима. Како је примијетио Пауновић, „искрене љубави, наивности, макар и смешне, код њих скоро и нема, или их он ретко бележи у својим делима. А ако се и покажу заљубљене, то је приказано као `женско лукавство`, `рачуница`“ (Пауновић 1958: 167).

Своје прво ратно искуство преточио је у *Приповијетке једног каплара*, а бунтовничко расположење је изразио у бројним пјесмама. Рад у конзуларним представништвима (Скопље, Приштина, Солун, Срез, Битољ), добро је искористио за темељна културноисторијска истраживања старе Србије (*Са обала охридског језера*, *Косово*, *Ташула*, *С Косова на сиње море*, *Рамазанске вечери*).

Важно је истаћи да дио Нушићевог стваралаштва припада фантастици. Таква дјела су: *Вечност* (бајка у три слике), *Жена без срца* (драма у три чина), приповијетка *Divina comedia*,

фељтон *Једна небесна седница*. Ријеч је о дјелима која су заснована на чудесном, невјероватном, измишљеном и немогућем.

На основу претходно изложеног пада у очи непресушни извор књижевног стваралаштва Бранислава Нушића. Његов књижевни рад трајао је око педесет година. За све вријеме књижевног стварања тежио је да буде актуелан, да буде у свом времену, у друштву и његовим манама. Активно је пратио све појаве у друштву, па је због тога широк спектар тема и мотива које је обрађивао у књижевним дјелима. С обзиром на то да су му теме које намећу живот и свакодневица много ближе од оних извирућих из прошлости, народних предања и књига, то је и један о кључних разлога зашто се посветио драмском стваралаштву. Драмска дјела представљају највећи дио његовог књижевно-умјетничког опуса. У тим дјелима доминирају три кључна мотива: историјски мотив, новац и власт као и љубав и жене. Наравно, то тематско богатство не огледа се само у броју мотива већ и у броју варијација истог мотива, у аспекту са кога се представљају, а они су код Нушића заиста бројни. Нушић је урбан писац, углавном представља градску, београдску средину, каткад паланачку, док је периферија тема само једне драме.

Љубавне теме и позитивне личности најслабија су страна у Нушићевим комедијама. То се, како истиче Петрић, „најбоље види у *Обичном човеку*, као и у свим сентиментално-љубавним `интермецима` којима писац, готово редовно, жели да `прошара` и `оживи` своје комедије“ (Петрић 1965: 150).

1.9. Хумор као естетски феномен Нушићевог дјела

„Ја знам само за један хумор, један једини,
онај који изазивајући смех на уснама ублажава суровост живота.“

Бранислав Нушић

Хумор представља кључну вриједност Нушићевог књижевног стваралаштва. Тај естетски феномен допринио је да се и дан данас његова дјела радо читају, а позоришне представе са великим узбуђењем гледају. С обзиром на то да је Нушићево књижевно дјело неуједначено по вриједности и различито по карактеру, тако се и за хумор може рећи да је разноврстан у зависности од тога шта је Нушић својом богатом маштом извргавао руглу и подсмјеху, на који начин и са којом намјером.

Владимир Проп у књизи *Проблеми комике и смеха* наводи подјелу комике гдје разликује: „подсмешљив, доброћудан, зао, (циничан), ведар, обредни и раскалашни смех.“ Такође, у истом дјелу Проп наводи облике смијеха које је раније дао чувени совјетски историчар и теоретичар филма Р. Јурењев: „Смех може бити радостан и тужан, доброћудан и гневан, паметан и глуп, охол и пристодушан, снисходљив и понизан, презиран и уплашен, уверљив и утешан, дрзак и плашљив, пријатељски и непријатељски, ироничан и пристодушан, саркастичан и наиван, умиљат и груб, значајан и безразложан, тријумфалан и извињавајући, непријатељски и збуњен. Могли бисмо још набрајати: весео, тужан, раздражљив, хистеричан, поспрдан, физиолошки, животињски. Смех може да буде чак и сетан!“³⁴ Међутим, Проп констатује да у наведеној подјели смијеха коју је дао теоретичар Јурењев „нема оног облика смеха који је, по нама, најбитнији за тумачење

³⁴ Владимир Проп, *Проблеми комике и смеха*, Нови Сад, 1984.

књижевноуметничких дела – *подсмешљивог смеха*.³⁵ Посебно је важна Пропова констатација да је „свеукупна сатира заснована на подсмешљивом смеху”.³⁶

Бранислав Нушић је још на почетку свог комедиографског стварања уочавао како смијех, својим поријеклом и значењем, открива и друштвену позицију онога ко се смије, а и онога коме се смије, јер постоји смијех оних који су супериорни и моћни или смијех оних који владају, као и смијех оних који су подређени или немоћни, па су присиљени да прихватају чак и обезвређивање себе, смијући се да би се тако солидарисали са онима које то обезвређивање или деградација увесељавају. Примјер из комедије *Сумњиво лице* најбоље илуструје нарастање постојећег односа до нове силе односа или силе која снагом новог субјекта може потпуно да истисне претходни субјект на коме се, као објекту, нова сила односа и развила. Такође, исти примјер ће открити и ситуацију којом човјек, због друштвене немоћи, може бити присиљен и на разне облике самонегације.

Таса: Ја те молим, господин Жико, да ми опростиш, али ово се више не може издржати. Пре три дана су ми метли иглу у столицу, па сам рипнуо три аршина у вис; прекјуче су ми намазали шешир мастилом изнутра, па сам се сав умрљао – ето, још се нисам испрао као човек. Јуче су ми опет метли на столицу четири ђачка јексера за цртање, окренули вршкове на горе, а ја сео и опет се искржавио. Не, Бога ми, господине Жико, ово се не трпи више! Ја могу слободно рећи да крваво зарађујем свој хлеб.

Жика: Ништа то није! Сипај у лавор хладне воде, седи мало па ће да прође. Практикант си, брате, па мораш и да трпиш. Мислиш ти ја кад сам био практикант

³⁵ Наведено дјело, стр. 27.

³⁶ Наведено дјело, стр. 28.

нисам patio. Још како! Седао сам ја и на плави плајваз, али ми је подметнуо секретар, па ми је било мило и ако ме сврбило десет и више дана.

Таса: Па не марим ја, кад се ти нашалиш са мном, господин Жико! Ето, пре, кад си ми регистром разбио главу, ја сам се скидао ос смеја...“ (Нушић 1978: 194).

Миленко Мисаиловић у књизи *Комедиографија Бранислава Нушића* истиче да је управо комедија представљала стваралачко средство за освјетљавање друштвене стварности. Своје наводе поткрепљује Нушићевим ријечима: „ (...) мени и мом књижевном стваралаштву, које било гледиште по коме било проблему представља принципијелно само један инструмент за постизање мога књижевнога израза. У колико је књижевно стваралаштво једна посебна активност човекова духа, једна изузетна тежња, изузетно радно дејствовање и изузетна категорија живљења себе и света, у толико јој се *volens-nolens* морају подредити све остале категорије, било да се претворе саме у уметничку материју, било да послуже техници уметничког дела.“³⁷ И Ели Финци сматра да је Нушић „своја испитивања и своје анализе засновао на дубинском прозирању *карактера и менталитета*“ и даље наставља „инсистирајући на суштинским и дубоко укорењеним особинама и одликама, он је у својим најзрелијим остваривањима ишао од појединачног ка општем, од локалног ка светском, од националног ка општечовечанском.“³⁸

„Нушићев хумор заснован је с једне стране, на сликарско-карикатуралној визији света, а с друге стране на живој, људској, говорној нарави“ (Глишић 1966: 269). Када је у питању овај други сегмент на коме се базира Нушићев смијех, већ смо у претходном

³⁷ Миленко Мисаиловић, *Комедиографија Бранислава Нушића*, Београд, 1983.

³⁸ Ели Финци, *Скица за лик Бранислава Нушића*, предговор (ПОКОЈНИК-ВЛАСТ), Просвета, Београд 1968, стр. 11.

излагању навели Гогољев утицај на Нушићево писање. Али, Нушић је успио да захваљујући свом таленту постане изванредно оригиналан стваралац. Осим тога, Нушић је врло добро познавао психологију људи који су га „једино и занимали, претварајући, на тај начин, друштво, средину, доба, с једне стране, у атмосферу и декор и реквизиту; и – што је много пресудније – у скоро невидљиву али чврсто постављену комедиографску основу и, у супротстављању ова два чиниоца (основе и надградње), у дијалектички смисао смешног“ (Глишић 1966: 271). Нушићев смијех заснива се на ономе што је апстрактно, што је типски; управо на ономе што представља негирање заједничких духовних стремљења и општих моралних назора. Имао је изванредну способност да уочи људске мане, слабости и неспособности и да на тим елементима гради свој хумор. Такође, неопходно је указати и на још један, изузетно важан, елемент Нушићевог смијеха. У питању је људска, говорна наратија. Иако је ово својство наслиједио од Гогоља, ипак Нушић му је дао неки свој, оригинални потпуно самосвојни вид. Нушић таквим поступком открива себе и свој гњев, то јест неслагање са постојећом друштвеном ситуацијом, друштвеним системом.

„Када говоримо о особеностима смешнога у Нушићевим комедијама, морамо комику код овог писца издиференцирати у три категорије:

- 1) ону чија је уметничка вредност велика (јер поседује у себи поред добро пронађене, духовите форме и снажан садржај) и може да се назове друштвеном или политичком сатиром;
- 2) ону чија је уметничка вредност мања, јер је у форми успела и изазивала искрен смех, али није дубље осмишљена;
- 3) ону која уопште не поседује уметничке вредности, јер подстиче смех најбаналнијим, па чак и неестетским поступцима“ (Петрић 1965: 145).

Трећу наведену врсту комике можемо одбацити јер сматрамо да њој нема мјеста у Нушићевом књижевном стваралаштву. Друге двије категорије у потпуности прихватамо јер оне имају своје мјесто у Нушићевим комедијама, с тим што прву истичемо као највишу категорију смијешног.

Нушићева вербална комика разноврсна је по квалитету: од оне у којој је садржана снажна сатирична оштрица, све до баналних кафанских вицева и тривијалних досјетки. Међутим, у његовим комедијама више има ове посљедње. Што се тиче ове прве, она је посебно дошла до изражаја у *Сумњивом лицу* и *Покојнику*, то јест када је посљедњи пут покушао да се врати озбиљнијем третирању омиљених му тема – власти, породице и новца. Чињеница да је *Сумњиво лице* написао под непосредним утицајем Гогоља и назвао га „гогољијадом у два чина“, свједочи о озбиљности његових умјетничких тежњи. У комедији *Сумњиво лице* вербална комика је подређена основној идеји драме, произилази логично и неисфорсирано из карактера и изражава мисао која удара друштвено зло право у лице. Али, да би вербална комика добила оштрицу и вриједност друштвене сатире, она мора да сједини у себи индивидуалну говорну карактеристику дотичне личности, и мисао којом писац хоће да укаже на неку смијешну појаву у животу човјека или друштва. Бранислав Нушић постиже понекад такву вербалну комику са сатиричном жаоком. Као примјер навешћемо дијалог Виће и Јеротија у *Сумњивом лицу*.

Јеротије: (узима визиткарту и чита) „Алекса Жунић, *срески шпијун*“ (говори): *Па је л` луд? Откуд се јавно каже да је шпијун?*

Вића: *Он каже, пре док је крио, није могао ништа да дозна, а сад му сви казују један против другог* (Нушић 1978: 158).

Нушић је често у вербалну комику уносио улични говор и на тај начин карактеризирао личности, давао им увјерљивост, локални колорит и комичну црту. Илустративан примјер за наведено представља Живкин говор у којем је присутан велики број смијешних елемената заснованих на простачком погрешном говору. Међутим, такав говор има смисла и драмске функције јер се управо њиме исмијава одређени друштвени слој у датим околностима, а кроз њега се такође, разоткрива психологија лика.

Посебно је карактеристичан Нушићев очајнички смијех. То је управо оно вријеме када је Нушић, због одређених политичких ставова, издржавао затворску казну. Тај очајнички смијех му је служио као одбрамбено средство у оном, за њега веома тешком животном тренутку. У *Листићима* Нушић каже: „Смејемо се, то је једино задовољство. Смејемо се, та и онако је мало задовољних! Питате ли: коме? – Та прво себи, онда оном до себе, па онеме више себе, онеме што је пред нама и онеме што иде за нама“ (Нушић 1935: 310). Из *Листића* се може закључити да се Нушић прво смијао себи, а онда и свима око себе.

И када је у питању Нушићево књижевно стваралаштво за дјецу, хумор је назаобилазан елемент. Ту превасходно мислимо на одређене дјелове *Аутобиографије*, и роман *Хајдуци* који је настао на само крају пишчевог животног и стваралачког пута. Миомир Милинковић подвлачи да је „хумор предметни слој *Хајдука* и тематско исходиште уметничке транспозиције живота. У њему се откривају различите људске нарави и најскровитија места човекове душе. Он има моћ благотворне еуфемije која релативизује интелектуалне, сталешке, генерацијске и професионалне разлике међу људима. Ако је непосредан и природан, он је можда и једина, неоткупљива истина живота, јер се кристалише у најдубљим сферама човековог емотивног бића“ (Милинковић 2014: 204).

Хумористичко приповиједање у *Хајдуцима* почиње описивањем главног јунака:

Звали смо га дроња што је био некако сав расклиматан и све је на њему висило. Његове руке и ноге нису изгледале као да су израсле из тела, него као да су пришивене. Онако отприлике као да правиш лутку од крпчића па јој пришијеш ноге и руке, те свака за себе клима. Кад трчи или кад игра мете, а тебе све страх да му се рука или нога не откине. А није био само дроњав него и брњав као прасац. Његове књиге изгледале су као да су биле у туришији; његови писмени задаци изгледали су као земљописне карте, са огромним океанима на свакој страни исписаним мрљама од мастила“ (Нушић 2008: 8–9).

На сличан начин су описани и остали јунаци у роману као и њихов однос према школи. Према Љуштановићу „иронија везана за ђачке `врлине` дечака понавља се и у другим портретима и, како се хумористичка констелација развија, и сама постаје директнија и отворенија, па, на пример, појављује се и као нека врста директног ауторијалног коментара. Као хумористичко средство користи се антитеза: `Врабац није био најгори ђак у разреду, било је и горих`, `Трта је могао бити добар ђак, само да није био лењ““ (Љуштановић 2004: 104). Посебно је хумористичан тренутак када приповједач даје свој властити портрет:

Што се мене тиче, тешко је рећи какав сам ја био, јер су о мени постојала разнолика мишљења. Једни су мислили да сам рђав и неваљао, а други су мислили да сам добар. Тако, на пример, моји родитељи, отац и мати, били су мишљења да сам ја неваљало дете; моји професори, и то сви одреда, као да су се договорили, били су мишљења да сам рђав ђак, а ја лично био сам опет мишљења да сам врло добро дете и да сам одличан ђак. Једино што

могу признати то је: да нисам волео школу, и кад сам могао да се извучем да не одем, било је то за мене право уживање (Нушић 2008: 16).

Овакав однос према школи карактеристичан је и за остале јунаке у роману. Посебно су карактеристичне слике које су остварене у дијалошкој форми на комици интриге. Једна од таквих форми садржана је у цитату који слиједи:

Тако, на пример, пита њега професор:

– Кажу ти мени, Симо, у коме су веку Срби примили хришћанство и ко су били први хришћански учитељи међу њима?

А Сима загне:

– Косовска битка је била 15. јуна 1398. године на пољу Косову. Турску војску је предводио...

– Стани, стани, не питам те то! – надвикује га професор, а Сима наставља још вишим гласом:

– Турску војску је предводио сам султан Мурат, а српску војску српски цар Лазар. Војске су се сукобиле на реци Лабу...

– Стани, брате, побогу! ... – виче професор, па се диже са катедре и шаком му запушава уста. Је л` ти не чујеш добро? – пита га професор.

– Јесте не чујем добро! – вели Сима.

– Зато – вели професор – видим, ја те питам једно, а ти ми одговараш друго. Добро, иди на место!³⁹

Нушић је успио да индивидуализацију ликова гради на ефектима хумора. „Лексичко значење појединих имена и надимака главних јунака не изазива само смех, већ открива и

³⁹ Наведено дјело, стр. 13.

њихове карактерне особине. У међусобним разговорима дечаци исказују своје наивно схватање живота или свој однос према школи, родитељима и професорима“ (Милинковић 2014: 204). Врло смишљено, Нушић Брбину дружину доводи у комичне ситуације како би се наругао дјечјој хајдучији. Томе у прилог иде и заклетва на гробу Максе Жабе, који и није био неки јунак (обична лопужа), и самим тим је хајдучија унапријед осуђена на пропаст.

Дјечја хајдучија осуђена је и од самог писца. Да су погријешили, и то на самом почетку, схватају и дјечаци. Тако ће и сам Чеда Брба, непосредно пред одлазак у хајдуке узвикнути: „Ко има добре белешке, тај не иде у хајдуке!“ Међутим, да би се показао као прави харамбаша, он поручује својим друговима: „Ако бог да и срећа јуначка, неће проћи ни три дана, а ми ћемо постати славни. О нама ће се чуда причати и задрхтаће цео наш округ од страха и трепета.“ Хумор ће кулминирати у тренутку када хајдуци пред својим харамбашом показују оружје које су понијели:

– Ја имам перорез – рече Врабац и извуче из џепа један стари прљав перорез.

– А ти – окреће се `Арамбаша Глуваћу.

– Ја немам ништа.

– А ти? – окрете се Трти.

– Ја имам нож и виљушку.

– И кашику! – додаје Врабац.

– А ти? – окрете се Арамбаша мени.

– Ја имам само једну иглу (Нушић 2008: 120).

У *Аутобиографији* Нушић евоцира своју прошлост на један посебан, хумористички начин. Јован Љуштановић у књизи *Дечји смех Бранислава Нушића* наводи да „већ на почетку Нушићеве *Аутобиографије*, у *Предговору*, показаће се да је у хумористичком

приповедању, ипак, све другачије. То приповедање релативизује приповедачеву везаност за чињенице и нуди сасвим другачији (хумористички-значи знатно сложенији и посреднији) однос субјекта који приповеда према ономе о чему се приповеда (Љуштановић 2004: 37).

Велики број Нушићевих комедија садржи заједничке драматуршке, тематске и жанровске елементе. Такве комедије су: *Мистер Долар*, *Ожалошћена породица*, *Покојник*, *Госпођа министарка*, *Народни посланик*. Ликови у наведеним комедијама остварени су путем различитих облика вербалног хумора „и комичних алогизама који настају усљед разиграних, динамичних, заошијаних и до апсурда доведених комичних ситуација, тако да свака комедија понаособ може послужити као модел специфичног осебујног `нушићевског смијеха`“ (Лешић 1982: 29). Међутим, да бисмо на најбољи могући начин показали и објаснили синтагму „Нушићев смијех“, задржаћемо се на комедији „Сумњиво лице“. Посебна карактеристика ове комедије садржана је у ставу да се Нушић није само *насмјавао*, већ и *исмијавао*. Руководећи се овим ставом, Глишић у књизи *Нушић њим самим* закључује да „Сумњиво лице...је срески начелник Јеротије Пантић. И г. Вића. И г. Жика. И г. Милисав. И пандури. И кметови. И надлежатељства. И министри. И династија. Јер, нико тако `не руши државу и династију` као оваква власт – састављена од `сумњивих лица`, проневеритеља, искривљивача закона, ограничених глупака, `преиспољних клипана`, ниткова, `првокласних лопова`. Као од вештица и вампира, од њих `пишти цео срез` и они, насиљем, убијају човека у човеку, и обесмишљају устанке – претварајући се у авети бегова и паша“ (Глишић 1966:183).

Комичну забуну Нушић је остварио већ на самом почетку дјела истичући љубавну везу између апотекарског помоћника, извјесног Ђока и Марице, Јеротијеве кћери. Ту је и цијела галерија других ликова који се својим понашањем и поступцима откривају као

комични типови, то јест они који изазивају смијех. Ту превасходно мислимо на Вићу који је важио за промућурног и окретног господина који је био веома вјешт у узимању мита и бројне друге бенефите које је добијао захваљујући функцији коју је имао. Ту су и други ликови, као што је писар Милисав и срески шпијун Алекса Жуњић.

Основ смијеха у *Госпођи министарки* представља „жена која је изгубила равнотежу“. Посебно је карактеристичан *Предговор* комедије гдје је Нушић презентовао постулате своје комедиографске поетике. Своју комедију окарактерисао је као „изненадно“ и „привремено“ силажење испод неке нормалне линије живота, па управо то доводи до тога да људи често губе контролу-равнотежу. Таква ситуација је и са Живком која губи `равнотежу` када сазнаје да јој је муж изабран за министра. Пут Живкиног губљења равнотеже изгледа овако: На почетку Живка је брижна домаћица која од старог прави ново, позајмљује новац и непрестано се жали на мужа који се `занео за политику`. С обзиром на то да се вијести брзо шире, Живка сазнаје да ће странка њеног мужа образовати кабинет и да ће Сима Поповић бити будући министар. Од тог тренутка Живка губи контролу над својим понашањем,⁴⁰ муњевито се смјењују осјећања: плаче, вољела би да се претвори у муву и уђе у двор и чује како краљ нуди Сими портфељ. Затим се ређају слике министарског фијакера, жеља за осветом као и презир према својим укућанима.

⁴⁰ Миленко Мисаиловић у књизи *Комедиографија Бранислава Нушића* истиче да „треба уочити како у деформисању Живке као Госпође министарке учествују: а) *малограђански или апсурдни начин живљења* у којем оно што је логично обично је немогуће, и, наспрам томе, оно што је нелогично – могуће, па и то да Живка постане – министарка; б) *порекло њене моћи*, без обзира колико је та моћ била привидна, а колико стварна јер од *порекла моћи зависи и схватање моћи* и њена употреба, тј. њено усмеравање или владање њоме. Другим речима, на деформацији Живкине личности највише је утицала већ *деформисана власт око ње*, па је из тога односа произашло и деформисано поимање и испољавање и Живкине личне моћи као Госпође министарке. Целокупно Живкино понашање од када је постала министарка, може се тумачити и као превазилажење – инфериорности, јер Живка своју ранију инфериорност носи као неправду која јој сад даје права да покаже и `госпа Драги`, и `госпа Нати`, а и `госпа Рокси` ко је она и шта све она зна и може. Пошто у свему томе има и ината, тај инат је форма освете некадашњем „свету“ који Живку није признавао као вредност, нити ценио као способност“ (Мисаиловић 1983: 307).

У тренутку када је изненада постала министарка „Живка се толико занела и опила новом ситуацијом, да је – у самоопијености и вртоглавици од неочекиваног успеха – изгубила критичку самосвест свога `над-ја` и у утркивању са женама које су је у нечему до тада претекле, Живка види и смисао свог министарског положаја, а и циљ своје активности уопште“ (Мисаиловић 1983: 269). У својој неодмјерености и необузданости Живка је изванредан комични карактер. Поред комичних карактера, комичног у наравима и поступцима, посебно је карактеристично комично у ријечима: Живкин простачки говор, неочекивани обрти, каламбури и досјетке. Нушић у дидаскалијама задаје и поједине гегове: неконтролисано, у агонији, разним предметима гађа свог зета, затим ујка Васу, грца од цигарета, да би ућуткала Раку набија му министарски цилиндар на главу. Све су то различити облици комичног који изазивају смијех.

Нушић је врло добро схватио неодољиву моћ смијеха, па га је некада чак и злоупотребљавао у претјераном коришћењу вицева и шала које је врло добро импровизовао у свакој ситуацији. Међутим, у комедији *Сумњиво лице* смијех је више од врсте, смијех је осмишљен и усаглашен са основном идејом дјела, није сам себи циљ. У њој се хумор не јавља само као плод забуна, интрига и заплета него су и личности саме по себи смијешне захваљујући својој животности и пластичности. Њих је градио служећи се примјерима узетим непосредно из ондашње стварности. Али, важно је истаћи и чињеницу да се значење ове комедије никако не смије сузити само на одређено вријеме. И сам Нушић је, у једном предговору, истакао да у њој има „алузија које нису застареле... јер у бирократији целогачовечанства, свих народа и свих раса, има елемената који су општи и вечити...“. Атрактивност Нушићевог хумора огледа се и у томе што је исти извлечен непосредно из живота, из друштвено-фамилијарних односа, из интимног живота средине.

Нушићу је полазило за руком да комичне елементе ствара из ненаглашених, очевидних супротности. Заблуда и забуна су такође извори смијеха. Тако је у *Сумњивом лицу* млади апотекар доживљен као државни издајник, док је забуна главни извор комике у комедији *Др.* Нушић се врло често у тражењу елемената за смијешно служио комедиографским наслеђем, то јест оним елементима из класичне комедије и фарсе који су већ опробани у грађи комичних ефеката. Према мишљењу великог броја научника који су се бавили Нушићевим књижевним стваралаштвом, Нушићева комика је вербална. Међутим, ми с правом можемо закључити да је ова констатација само дјелимично тачна. Нушићев хумор се кристалише из умјетничке транспозиције живота, као виши облик игре, у којој се супституише комика ситуације, комика интриге, комика ријечи и изненадних обрта. Такав хумор зрачи снагом спонтане и природне енергије која подстиче и релаксира емотивну и психолошку конституцију дјечјег бића. За Нушића је хумор био више од забаве „био је егзистенцијални смисао, сам живот“ (Максимовић 1995: 109).

2. КЊИЖЕВНО СТВАРАЛАШТВО БРАНИСЛАВА НУШИЋА У НАСТАВНИМ ПЛАНОВИМА И ПРОГРАМИМА

2.1. Књижевно дјело Бранислава Нушића у наставном плану и програму за основну школу

У *Наставном плану и програму за основну школу СР Црне Горе* из 1973. године јасно је одређен циљ основног образовања и васпитања који гласи:

- да створи потребне основе за свестрани развитак личности;
- да развија интелектуалне, моралне, радне и друге позитивне особине грађанина самоуправног социјалистичког друштва;
- да даје основе социјалистичког васпитања и савременог образовања;
- да пружа елементарна знања из области савремене науке и технике и омогући материјалистичко схватање природних и друштвених појава, њихово кретање и развијање и на тај начин доприноси постепеном изграђивању научног погледа на свијет;
- да на основу стечених знања и искустава омогући усвајање позитивног и одговорног односа према раду као извору свих вриједности и да утиче на развитак радних способности;
- даје основне појмове о друштвено-економским односима, основе политичке структуре друштва и да упознаје са самоуправним социјалистичким односима.⁴¹

⁴¹ *Наставни план и програм за основну школу*, Републички завод за унапређење школства СР Црне Горе, Подгорица, 1973., стр. 3.

Према горе наведеном документу, задаци наставе српскохрватског језика односили су се на:

- оспособљавање ученика да се правилно и јасно усмено или писмено изражавају књижевним језиком;
- да изучавањем граматике упозна ученике са основним законитостима нашег књижевног језика, доступним ученицима овог узраста;
- да преко изабраних књижевних дјела оспособљава ученике за разумијевање и доживљавање народне и умјетничке књижевности и да их упозна с важнијим особинама књижевне умјетности;
- да код ученика развија интересовање и љубав према књизи и да их оспособљава да се њоме самостално служе;
- да подиже културни ниво ученика, развија естетска и етичка осјећања, осјећање југословенског социјалистичког патриотизма и љубави према радним људима;
- да упућује ученике у разумијевање наше друштвене стварности и подстиче их на активно учешће у друштвеном животу.⁴²

У наведеном *Наставном плану и програму* није дат избор текстова нити списак писаца чија дјела треба читати и анализирати на часу. То је остављено наставницима, односно стручним активима, који ће вршити избор текстова у складу са психолошким, естетским и васпитним критеријумима. „Нижем узрасту одговарају краће народне и умјетничке приче, бајке, басне, штива везана за дјечји живот, игру, природу, за живот у завичају и за догађаје из НОБ-а. Старијем узрасту, поред поменутог, препоручују се

⁴² *Наставни план и програм за основну школу*, Републички завод за унапређење школства СР Црне Горе, Подгорица, 1973., стр. 4.

текстови који се односе на нашу прошлост и садашњост, књижевне биографије знаменитих људи, шалјиве народне и умјетничке приче, путописи и дјела авантуристичке садржине“.⁴³

Настава књижевности треба да је у тијесној вези са осталим предметним подручјима, са наставом граматике, усменим и писменим изражавањем и филмом. Инсистира се на остваривању континуитета који предвиђа проширивање и продубљивање књижевно-теоријских појмова. Дефиниције појмова треба да изводе ученици уз помоћ наставника на основу већег броја примјера одређене врсте. Погрешно је механичко усвајање језичко-стилских средстава и књижевно-теоријских појмова и упознавање ученика са њима помоћу дефиниција и одабраних примјера. Акцент је стављен на способност ученика да се самостално служе датим појмовима.

Домаћа лектира је један од видова обраде књижевног дјела. Посебност овог облика рада је у томе што пружа ученицима већу самосталност у раду него приликом обраде из разних области предмета. По *Наставном плану и програму* из 1973. године, у избору дјела за домаћу лектуру за пети разред, поред романа *Хајдуци* Бранислава Нушића, наша су се и дјела: епске народне пјесме (преткосовске); *Дружба Пере Квржице* – М. Ловрак; *Дружина „Сињи галеб“* – Т. Селишкар; *Ђурђевак и друге приче* – П. Воранц; Тим *„Лавље срце“* – Ч. Вуковић; *Гурије* – С. Раичковић; *Гуливерова путовања* – Џ. Свифт; *Алиса у земљи чуда* – Л. Карол; *Робинзон Крусо* – Д. Дефо; *Књига о џунгли* – Р. Киплинг; *Емил и детективи* – Е. Кестнер.

⁴³ *Наставни план и програм за основну школу*, Републички завод за унапређење школства СР Црне Горе, Подгорица, 1973., стр. 27.

У избору дјела за домаћу лектуру за шести разред нашла су се дјела: епске народне пјесме о Косову и о Марку Краљевићу; *Примјери чојства и јунаштва* – М. Миљанов; *Приповијетке* (избор) – П. Кочић; *Цртице* – И. Цанкар; *Разговор уз огањ* – М. Газивода; *Орлови рано лете* – Б. Ћопић; *Песме* (избор) – Б. Радичевић; *Кад би месец био балон* – И. Цековић; *20.000 миља под морем* – Ж. Верн; *Том Сојер* – М. Твен; *Приче за дјецу* – М. Горки; *Зов дивљине* – Ц. Лондон.

У избору дјела за домаћу лектуру за седми разред нашла су се дјела: епске народне пјесме о хајдучима и ускоцима; *Сељачка буна* – А. Шеноа; *Кањош Мацедоновић* – С. М. Љубиша; *Приповијетке* (избор) – М. Глишић; *Приповијетке* (избор) – С. Матавуљ; *Хајдук Станко* – Ј. Веселиновић; *Приповијетке* (избор) – И. Андрић; *Не окрећи се, сине* – А. Диклић; *Сутјеска* – Д. Костић; *Смрт Смаил-аге Ченгића* – И. Мажуранић; *Песме* (избор) – Д. Максимовић; *Од злата јабука* – В. Попа; *Тарас Буљба* – Н. В. Гогољ; *Оливер Твист* – Ч. Дикенс; *Звезда КЕЦ* – А. Бељајев и *Мали принц* – А. Сент-Егзипери.

У избору дјела за домаћу лектуру за осми разред нашла су се дјела: епске народне пјесме о ослобођењу Србије и о борбама Црногораца – *Женидба Максима Црнојевића*; *Сатиричне приповијетке* (избор); *Аутобиографија* (одломци) и *Сумњиво ливе* – Б. Нушић; *Свадба* – М. Лалић; *Далеко је сунце* – Д. Ћосић; *Доживљаји Николетине Бурсаћа* – Б. Ћопић; *Горски вијенац* – П. П. Његош; *Пјесме* (избор) – А. Шантић; *Јама* – И. Г. Ковачић; *Плави чуперак* – М. Антић; *Вањка* – А. П. Чехов; *Како се калио челик* – Н. Островски.

Наставни план и програм даје слободу наставницима да могу вршити и другачији избор дјела ако иста одговарају педагошким захтјевима и критеријумима, узрасту ученика

и др. Обавеза наставника је била да на почетку године упозна ученике са предвиђеном лектиром и да исти добију јасна упутства за самостално читање дјела, за правилно служење књигом, за вођење билежака о прочитаним дјелима. „На часу се води разговор о дјелу из домаће лектуре само ако су га ученици претходно прочитали. Анализа обухвата исте елементе као и на часовима обраде штива у одговарајућем разреду. Ученик се, поред тога, код куће припрема усмено или писмено за разговор о дјелу на часу домаће лектуре. У току године ученици ће обрадити за домаћу лектуру оријентационо од 8 до 10 дјела. Часови лектуре се одржавају по правилу два пута мјесечно“.⁴⁴

Такође, наведеним наставним планом и програмом предвиђена је обрада Нушићевог књижевног стваралаштва и у осмом разреду и то: *Аутобиографија* (одломци) и *Сумњиво лице*.

Економске и друштвене промјене у свијету и код нас током посљедњих деценија XX вијека наметнуле су питање будућег образовања и апострофиран је захтјев да се школски систем прилагођава текућим и будућим потребама личности, друштва и државе, с циљем да се младе генерације успјешније припремају за живот у демократском и грађанском друштву, у којем се човјек поштује без обзира на националност, вјеру, идеје и обичаје.

Имајући то у виду, а посебно укупна реформска кретања у политичком и друштвеном амбијенту нашег живота, као и веома снажан узлет нове педагошке и информационе технологије, тадашње Министарство просвјете и науке Црне Горе покренуло је активности по питању промјена у свим сегментима школског система, а

⁴⁴ *Наставни план и програм за основну школу*, Републички завод за унапређење школства СР Црне Горе, Титоград, 1973., стр. 32.

посебно у основном образовању, као темељу укупног образовања. Министарство просвјете и науке Црне Горе формирало је више стручних тимова и Централну комисију са задатком да се анализирају постојећи и израде предлози нових наставних програма. Рад Централне и стручних комисија кретао се у два смјера:

1. по постојећем плану растеретити наставне програме непотребних појмова, информација и садржаја и скратити их у складу са педагошко-методским и психолошким нормативима,
2. затим, такве растерећене програме и детаље редуцирати и прилагодити их експерименталној настави, која је, по, препоруци Централне комисије и Просвјетног савјета, већ започела у I разреду у девет основних школа у Црној Гори.⁴⁵

Министарство просвјете и науке Црне Горе Рјешењем број 01-4966/2 од 27.8.1998. године одобрило је примјену редуцираног и иновираниог Наставног плана и програма основне школе почев од школске 1998/99. године. Новим наставним планом и програмом јасно су дефинисани циљеви и задаци наставе српског језика; **циљеви наставе су:**

- да образује и оспособљава ученике за усвајање језичке културе и умјетности ријечи;
- да језичким и умјетничким образовањем и васпитањем изграђује свестрану, самосталну стваралачку личност развијених способности изражавања, способну да доживљава умјетничка дјела,
- да образује и васпитава ученике да се трајно интересују и баве језиком и умјетношћу.⁴⁶

⁴⁵ *Nastavni plan i program osnovne škole*, Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica, 1998., str. 5.

⁴⁶ Исто, стр. 11

Задаци наставе су:

- да ученике оспособи за говорну комуникацију на стандардном српском књижевном језику и да код њих развија осјећај за језик,
- да усвоје гласовни састав, правилан изговор гласова, гласовних скупова, ријечи и реченица,
- да се служе са оба писма,
- да изучавањем граматике оспособи ученике за упознавање са основним законитостима нашег језика,
- да обогаћује и развија рјечник, језички и стилски израз ученика, да их подстиче на индивидуалан рад, на развијање језичког и умјетничког стварања и интерпретацију умјетничких дјела,
- да ученике упућује и подстиче на активно учешће у друштвеном животу, да развија хумане односе међу људима, да подиже културни и изражајни ниво ученика и да код њих развија љубав према раду.⁴⁷

За разлику од *Наставног плана и програм за основну школу* из 1973. године, у *Наставном плану и програму за основну школу* из 1998. године прецизиран је избор текстова у оквиру школске лектире. Такође, овим наставним планом и програмом у оквиру домаће лектире у петом разреду предвиђен је роман *Хајдуци*,⁴⁸ а у осмом *Сумњиво лице* Бранислава Нушића.

⁴⁷ *Nastavni plan i program osnovne škole*, Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica, 1998., str. 11.

⁴⁸ Наставним планом и програмом поред романа *Хајдуци* у петом разреду изучавају се дјела: *Робинзон Крусо* – Данијел Дефо, *20 000 миља под морем* – Жил Верн, *Разговор уз огањ* – Михаило Газивода, Избор из усмене књижевности (пјесме преткосовског циклуса, бајке, шаливе приче о Ери, Ћоси и Насрадин Хоци). У осмом разреду: Избор из усмене књижевности (пјесме о ослобођењу Србије и Црне Горе, народне лирске шаливе

На основу јавно важећег општег дијела образовног програма за основно образовање и васпитање које је утврђено Рјешењем Министарства просвјете и науке од 23. 3. 2004. године (бр. 01-1584), Савјет за опште образовање је утврдио предметни програм СРПСКИ, ЦРНОГОРСКИ, БОШЊАЧКИ И ХРВАТСКИ ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ за наставни предмет МАТЕРЊИ ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ. Матерњи језик и књижевност је обавезни предмет у основној школи и изучава се током свих девет година школовања. „Матерњи језик је оруђе за размишљање, самоисказивање и комуникацију, за успостављање друштвених релација, за чување и преношење културне баштине и напредак појединаца и друштва. Језик је друштвени феномен који човјека чини човјеком“.⁴⁹

Главни циљ наставе матерњег језика је да кроз знање језика и познавање литературе помогне ученику да постане самостална, слободна, креативна и културна личност, свјесна сопственог идентитета и идентитета свога народа, односно националне или етничке групе. Општи циљ учења матерњег језика јесте да ојача ученикову жељу и храброст да се изражава и подстакне његов развој у вјештог комуникатора. Неопходно је да ученик овлада техникама читања и писања и да се развије у доброг читаоца и писца, као и вјештинама потребним у информационој технологији. Наведени циљеви се у настави језика и књижевности реализују у оквиру четири споразумијевајуће активности: говор, слушање, читање и писање.

пјесме), *Горски вијенац* – Петар Петровић Његош, *Далеко је сунце* – Добрица Ћосић, Поема из НОБ-а – Иван Горан Ковачић и *Хајка* – Михаило Лалић (одломак).

⁴⁹ *Nastavni predmet Maternji jezik i književnost, predmetni program za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred devetogodišnje osnovne škole*, Министарство просвјете и науке, Zavod za školstvo, Podgorica, 2005, str. 13.

Корпус текстова Бранислава Нушића је повећан у односу на Наставни план и програм из 1998. године. Ученици шестог разреда читају роман *Хајдуци*⁵⁰ у оквиру домаће лектире, док у осмом разреду тумаче одабрани одломак из *Аутобиографије*. У оквиру драме, предложено је *Сумњиво лице* (књижевно дјело или филм).

Након стандардизације црногорског језика, Савјет за опште образовање донио је предметни програм ЦРНОГОРСКИ ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ за основну школу на 14. сједници, одржаној 24.12.2010. године. „Општи циљ наставе Црногорског језика и књижевности јесте да подстакне и подржи ученикову/ученичину жељу и храброст да се изражава, да подржи његов/њен развој у вјештога комуникатора и ствараоца текстова различитих врста. Ученик/ученица треба да овлада техникама читања и писања и вјештинама информатичке писмености. Треба да разумије, чита и пише различите врсте текстова; да посједује способност закључивања, селектовања и процјене, да бира стил писања који одговара жељеним циљевима, да процјењује практичност својих вјештина и да их усавршава“.⁵¹ Корпус текстова Бранислава Нушића исти је као и у предметном програму из 2005. године.

Рад на умјетничким текстовима у шестом разреду заснива се на комуникацијском модулу књижевног васпитања. Примарни циљ у вези је са очувањем учениковог интересовања за читање и слушање умјетничких текстова и развијању способности

⁵⁰ Поред наведеног романа, у предлогу дјела за читање код куће су: *Робинзон Крузо* – Данијел Дефо, *Разговор уз огањ* – Михаило Газивода, *Емил и детективи* – Ерих Кестнер, Црногорске народне бајке – *Ватра самотвора*, *Рат светова* – Херберт Џ. Велс. У осмом разреду су предложена дјела: *Црни тулипан* – Александар Дима, *Дневник* – Ана Франк, *Приче са сјевера и југа* – Џек Лондон, *Петнаестогодишњи капетан* – Жил Верн, *Гласам за љубав* – Гроздана Олујић и *Господар прстенова* – Џон Роналд Рејел Толкин (I дио).

⁵¹ *Predmetni program Crnogorski jezik i književnost za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole*, Ministarstvo prosvjete i sporta, Zavod za školstvo, Podgorica, 2011, str. 5.

стваралачког дијалога с умјетничким текстом, док се у осмом разреду настава књижевности заснива на три главна начела: 1) литерарно-рецепцијско (доживљавање књижевности усклађено с очекивањима и књижевним интересовањима ученика; 2) литерарно-теоријско (врсте и тематика дјела) и 3) литерарно-историјско (периоди и правци).

2.2. Књижевно дјело Бранислава Нушића у наставном плану и програму за средњу школу

У току 1978. године Педагошки савјет СР Црне Горе донио је планове и програме општеобразовног наставног подручја завршне фазе усмјереног средњег образовања и васпитања и дао сагласност на наставне планове и програме посебних стручно-теоријских и практично-производних наставних садржаја за сва усмјерења завршне фазе.

Наставни планови били су објављени у Информатору бр. 4 Завода за унапређивање школства а наставни програм у неколико свезака.⁵² У првој свесци објављени су наставни планови завршне фазе средњег усмјереног образовања, наставни програми општеобразовног наставног подручја и наставни програми који су заједнички у већем броју усмјерења. Циљ наставе српскохрватског језика и књижевности у II фази средњег усмјереног васпитања и образовања је:

- оспособљавање ученика за доживљавање, разумијевање и процјењивање одабраних књижевних дјела црногорске књижевности, књижевности народа и народности СФРЈ и дјела свјетске књижевности;

⁵² *Nastavni planovi i programi – završna faza usmjerenog obrazovanja u SR Crnoj Gori*, Pedagoški savjet Crne Gore, Republički zvod za unapređivanje školstva, Titograd, 1980, str. 3.

- развијање и његовање правилног усменог и писменог изражавања ученика књижевним језиком;
- богаћење и оплемењивање емоционалног живота и позитивних моралних својстава ученика;
- његовање осјећања припадности југословенској самоуправној социјалистичкој заједници у духу братства и јединства народа и народности СФРЈ;
- васпитање на традицијама народноослободилачке борбе и савременог револуционарног друштвеног развитака;
- изграђивање марксистичког погледа на свијет и осјећања пролетерског интернационализма и хуманизма.⁵³

Анализирајући наведени наставни план и програм закључујемо да истим није обухваћено књижевно стваралаштво Бранислава Нушића. У оквиру школске лектуре у II фази средњег усмјереног васпитања и образовања (III и IV разред), заступљени су следећи писци: *Сеобе* – М. Црњански (3 часа); *На Дрини ћуприја, Приповијетке* (3 часа); *Икона, Поноћ мене* – Р. Ратковић (1 час); *Бели мугри* – Коста Рацин (1 час); *Јама* – Иван Горан Ковачић (2 часа); *Стојанка мајка Кнежополка, Стећак* – Скендер Куленовић (1 час); *Лелејска гора* – Михаило Лалић (2 часа); *Песма* – Оскар Давичо (2 часа); *Корени* – Добрица Ћосић (2 часа); *Сусрети, Вечерњи мотив* (1 час); *Тешкото, Везилка* – Блаже Конески (1 час); *Очију твојих да није, Сутјеска, Каленић* – Васко Попа (1 час).

⁵³ *Nastavni planovi i programi – završna faza usmjerenog obrazovanja u SR Crnoj Gori*, Pedagoški savjet Crne Gore, Republički zvod za unapređivanje školstva, Titograd, 1980, str. 96.

У IV разреду се књижевност изучава у оквиру лирске поезије, епске прозе и драмске поезије.⁵⁴

У оквиру домаће лектире предвиђена су дјела: *Самоникли* – Прежихов Воранц (1 час); *Странац* – Албер Ками (1 час); *Сутјеска (одломци)* – Мирко Бањевић (1 час); *Имање* – Никола Лопичић (1 час); *Његошу (одломци)* – Исидора Секулић (1 час).

2005. године је усвојен Општи дио јавно важећег образовног програма за општу гимназију и каталози знања за општеобразовне предмете за образовне програме у стручном образовању. Наставни предмет се звао *матерњи језик и књижевност*. У *Наставном програму за матерњи језик и књижевност за 2. разред гимназије* уводи се Нушићева комедија *Народни посланик* (хумор и сатира) у оквиру домаће лектире. Такође, и у *Наставном програму за матерњи језик и књижевност за 2. разред средње стручне школе* у оквиру домаће лектире изучава се комедија *Народни посланик*.

Савјет за опште образовање је на 14. сједници другог сазива 2010. године донио *Predmetni program Crnogorski jezik i književnost za I, II, III i IV razred opšte gimnazije*. Исте године усвојен је и *Predmetni program Crnogorski jezik i književnost za srednje stručne škole*. Општи циљеви предметног програма односе се на то да се ученици кроз наставу књижевности развијају у слободне, креативне и културне личности, критичког ума и оплемењенога језика. Настава књижевности утиче на развој моралних вриједности, на

⁵⁴ **Лирска поезија:** Тин Ујевић – *Свакидашња јадиковка, Високи јаблани* (2 часа); Десанка Максимовић – *Избор из поезије* (2 часа); Добриша Цесарић – *Облак, Балада из предграђа* (1 час); Срећко Косовел – *Екстаза смрти* (1 час); Радован Зоговић – *Инструкција маслини* (1 час); Јанко Ђоновић – *Црмници под јесен* (1 час); Ацо Шопов – *Очи* (1 час); Бранко Миљковић – *Тито, Балада* (1 час); Енвер Ђерђеку – *Лирика* (1 час);
Епска проза: Ф.М. Достојевски – *Браћа Карамазови* (3 часа); М.А. Шолохов – *Тихи Дон* (3 часа); М. Крлежа – *Повратак Филипа Латиновича* (2 часа); И. Андрић – *Проклета авлија* (2 часа); М. Селимовић – *Дервиш и смрт* (2 часа); В. Десница – *Прољећа Ивана Галеба* (2 часа); М. Лалић – *Хајка* (2 часа); Б. Ђопић – *Приповијетке* (1 час); **Драмска поезија:** Софокле – *Антигона* (1 час); Шекспир – *Хамлет* (2 часа); Његош – *Горски вијенац* (2 часа); Чехов – *Ујка Вања* (1 час); А. Хинг – *Човек на меји* (2 часа).

богатство мисли и осјећања, на уочавање њихових нијанси и богатства. „На одабраним примјерима из наше и свјетске књижевности ученици/ученице схватају основне књижевноисторијске токове и развој жанровских облика. У оквиру књижевнога дјела ученик/ученица је у стању да уочи и вреднује естетске, етичке и сазнајне вриједности“.⁵⁵

Према актуелном програму како за гимназију, тако и за средњу стручну школу, дјело Бранислава Нушића заступљено је комедијом *Народни посланик* у другом разреду.

За све вријеме књижевног стварања Нушић је желио да буде увијек актуелан, да буде дејствујући у своме времену. У својим књижевним остварењима представио је хумористично-сатиричне слике бирократије, власти и малограђанштине. С обзиром на чињеницу да наведене појаве имају свевремено значење, Нушићеве комедије у контексту наставног проучавања шире сазнајне видике ученика и подстичу их на критичко сагледавање и оригинална гледишта о нашем времену и савременим појавама. Зато би неком будућом реформом наставног програма како за основне школе, тако и за гимназије и средње стручне школе било корисно и сврсисходно увести у наставне програме и друга Нушићева комедиографска остварења.

⁵⁵*Predmetni program Crnogorski jezik i književnost za I, II, III i IV razred opšte gimnazije*, Ministarstvo prosvjete i sporta, Zavod za školstvo, Podgorica, 2011, str. 61.

3.МЕТОДОЛОШКИ И МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП КЊИЖЕВНОМ ДЈЕЛУ БРАНИСЛАВА НУШИЋА

3.1.Методолошки плурализам у оквиру проучавања књижевног дјела Бранислава Нушића

„Човек који хоће свесно да утиче на
развитак другог човека, може то да
постигне само на један начин: да
развија његову снагу мишљења – да
га научи да посматра чињенице свим
својим умом и да уме правит логичке закључке.“

Светозар Марковић

Методички приступ књижевном стваралаштву Бранислава Нушића подразумијева комплементаран приступ који омогућава сагледавање дјела у његовој свеобухватности, то јест сагледавање тематских, семантичких и естетских нивоа. Међутим, да би сваки од нивоа био обрађен, неопходна је примјена различитих методолошких поступака. Одабир метода у оквиру спољашњег и унутрашњег приступа књижевном дјелу зависи од нивоа на коме се обрађује књижевно дјело, као и од предзнања, узрасне и образовне структуре читаоца и од специфичности дјела које се изучава.

Велики је број метода које се користе у настави књижевности. С обзиром на тај велики број метода, методичари, теоретичари и педагози користе различите критеријуме у вези са класификацијом. Плурализам метода настао је као посљедица немоћи било ког метода да на цјелисходан и свеобухватан начин пружи сазнања о једном дјелу. Свакој методи, која је коришћена понаособ, понешто је измицало, са утиском да пружа једностран и непотпун увид у књижевно дјело. Плурализам различитих метода у једном тумачењу књижевног дјела може да пружи све што је у вези са тоталитетом дјела јер примјеном већег броја различитих метода задире се у све слојеве дјела и истовремено разматрају елементи структура на свим нивоима, показујући како функционише дјело као јединство садржине и форме, унутрашњих и спољашњих видова дјела као књижевноумјетничке цјелине. Код анализе прозних дјела овај метод има посебну примјену. Заправо, при њиховом тумачењу до изражаја може доћи и лингвостилистички метод, знаковни (семиотички), структуралистички, феноменолошки метод, затим социолошки и психолошки. Овај плурализам метода у изучавању књижевних дјела води у тип анализе познат као интерпретација, која не искључује ниједан приступ и која посеже за сваким који нуди већи учинак у сагледавању појединих структурних елемената дјела који се тумачи. Из тог разлога Солар наглашава „да се интерпретације служе свим релевантним подацима о дјелу и аутору, настојећи да једино не изневјере основну мисао о томе да је књижевно дјело увијек непоновљива, индивидуално вриједна, јединствена и, прије свега, језична творевина“ (Солар 1987: 35). Наиме, код разматрања књижевног дјела утврђују се начини на који се елементи из којих је то дјело састављено повезују, међусобно функционишу и до каквог склада доводе – испитује се и естетски смисао тих елемената, и то нарочито на плану

јединства звука, ритма, значења и ширих универзалних порука умјетнички осмишљених и обликованих у књижевном дјелу.

Спољашњи приступ у оквиру проучавања књижевног дјела подразумијева анализу свих оних елемената који су изван дјела, али су опет у некој блиској вези са дјелом и његовим настанком. Драгољуб Зорић под спољашњим приступом „подразумева тумачење дела које се заснива на разматрању свих елемената који су изван самог дела, али су мање или више у тесној вези са његовим постанком, уметничком генезом и значењем. Спољашњи приступ подразумијева изучавање друштвеног и историјског амбијента у коме је дело настало (...), затим разматрање социокултурних релација и симбола, пишчеве биографије, психологије писца и слично (Зорић 2002: 9).

Ту се истражује:

1. друштвена средина у којој је дјело настало;
2. историјски тренутак који је условио дјело и који је нашао своје мјесто у њему;
3. пишчева личност (психологија, живот, породица);
4. утицаји и традиција;
5. подстицаји који су директно условили настанак дјела;
6. како је дјело у прошлости оцјењивано, прихватано и какво је његово мјесто у историји књижевности;
7. ако је дјело непознатог поријекла, онда се на основу језика и низа других околности одређује када је настало и ко је његов творац.

У *Теорији књижевности* Ворена и Велека наводи се сљедеће: „Ти спољашњи методи не ограничавају се на проучавање прошлости већ су подједнако применљиви и на данашњу књижевност. Стога би изразом *историјски* требало означити само оно проучавање

књижевности које се усредсређује на њено мењање током времена, па се тако углавном бави проблемом историје. Мада спољашњим проучавањем можемо једино покушати да књижевност тумачимо у светлости њеног друштвеног контекста и онога што јој претходи, то се проучавање у већини случајева претвара у неко *узрочно* објашњење, које наводно оправдава књижевност, разјашњава је, и, коначно, своди на њене изворе“ (Велек и Ворен 2004: 101).

Велики број проучавалаца књижевности настојао је да издвоји неки специфичан низ људских поступака и творевина и да једино њему припише пресудан утицај на књижевно дјело. Тако једни сматрају да је књижевност производ појединачног творца, па је на тај начин треба искључиво истраживати кроз биографију и психологију писца. Такође, ту је присутна и група проучавалаца који трагају за пресудним чиниоцима књижевног стварања – у економским, друштвеним и политичким условима; трећи сматрају да смисао књижевног стварања треба тражити у неким другим колективним творевинама људског ума, а такве творевине су историја идеја, историја теологије или неких других умјетности.

Под окриљем науке о књижевности у оквиру спољашњег приступа појавила су се бројна учења као што су:

1. позитивизам;
2. биографско проучавање књижевности;
3. психолошко проучавање књижевности;
4. психоаналитичко проучавање књижевности;
5. историјско проучавање књижевности;
6. социолошко проучавање књижевности;
7. компаративно проучавање књижевности, и

8. теорија рецепције.

У оквиру спољашњег и унутрашњег приступа проучавању књижевног дјела развио се велики број метода. Називи истих изведени су на основу оријентација и праваца у проучавању књижевности у оквиру којих су настале и развиле се.

Стручне методе спољашњег приступа:

1. позитивистичка метода;
2. биографска метода;
3. психолошка метода;
4. психоаналитичка метода;
5. историјска метода;
6. филозофска метода;
7. социолошка метода;
8. компаративна метода;
9. рецепционистичка метода.

Стручне методе унутрашњег приступа:

1. формалистичка метода;
2. структуралистичка метода;
3. семиотичка метода;
4. феноменолошка метода;
5. лингвистичка метода, и
6. стилистичка метода.

3.1.1. Позитивистичка метода у тумачењу књижевног дјела

Како су истакли Велек и Ворен у *Теорији књижевности*, „најочигледнији узорак једног уметничког дела јесте његов творац, аутор; стога је објашњавање књижевног дела на основу личности и живота писца било један од најстаријих и најзаснованијих метода проучавања књижевности“ (Велек и Ворен 2004: 105). Позитивизам⁵⁶ у науци о књижевности има нешто уже значење и не може се схватити као такво учење о књижевности које би се позвало на филозофски позитивизам. Тако Солар у *Теорији књижевности* истиче: „Позитивизмом у знаности о књижевности назива се најчешће широко схваћено увјерење о томе да се смисао књижевног дјела може објективно утврдити на темељу познавања чињеница из ауторовог живота. Позитивизам тако карактеризира *биографизам*, тј. исцрпан рад на проучавању биографија појединих аутора, *хисторизам*, тј. увјерење да су књижевна дјела објашњива као споменици свог времена те се морају разматрати и тумачити у оквиру повијесног истраживања о увјетима њихова настанка и *психологизам*, тј. увјерење да је потребно проучавати психологију аутора како би се разумјеле његове творевине: умјетничка књижевна дјела“ (Солар 1987: 216).

Позитивистички метод у науци о књижевности, као и остали методи, за предмет изучавања има књижевно дјело или полази од књижевног дјела, с тим што се књижевно дјело схвата као документ о аутору, његовом времену, друштвеној средини из које је дјело потекло. „У анализи књижевних дјела позитивисти су се увелике служили појмовима *садржаја* и *облика*, сматрајући да је садржај, тј. оно што је у дјелу речено, од пресудне

⁵⁶ Позитивизам води поријекло од француске ријечи *positif*, што у преводу може да значи сигуран, стваран, искуствен, позитиван. То је заправо назив за филозофску оријентацију која тежи да сваку стварност изведе из чињеница које се могу искуствено провјерити.

важности, јер он као тема или као мисаони садржај, идеја нпр. увелике одређује и начин на који је књижевно дјело обликовано“ (Солар 1987: 216).

Примјеном позитивистичке методе у тумачењу књижевног дјела Бранислава Нушића ученици лакше схватају друштвено-историјске прилике у којима је Нушић стварао, као и изворе инспирације за књижевно стваралаштво. Тако ће доћи до сазнања да је посљедња деценија XIX вијека упамћена као велика борба између старог доба, које је нестајало, и новог које је тек долазило. Књижевно дјело Бранислава Нушића означава посебну и изузетно важну етапу у развоју српке књижевности. Гимназијски дани и познанство са Војиславом Илићем, Симом Аврамовићем, Владимиром Цонићем и бројним другим, били су пресудни за даљи интелектуални развој младог Нушића. Неспорно, Војислав Илић је имао највећи и најизраженији утицај на Нушићево књижевно стваралаштво. Такође, служећи се позитивистичком методом ученици долазе до сазнања да је Нушић, као и већина писаца његове генерације, прве стихове штампао 1880. године у сомборском „Голубу“. И његов први прозни рад под називом „Мој анђео“, који је, такође, објављен у сомборском „Голубу“, приповиједа о мајчиној љубави. То приповиједање натопљено је њежношћу, побожношћу и отвореним позивом дјечи и свима да чине добра дјела, јер ће на тај начин заслужити искрену молитву и божју милост. Нушићев уреднички рад наставља се и по завршетку гимназијског школовања. Ту се мисли на часопис „Српче“ у којем је дошла до изражаја Нушићева „опсесивна интелектуална преокупација – покретање и уређивање новина и часописа, која ће га, као и позориште, пратити читав живот и бити му, упркос немилу искуству и свим промашајима, увијек истинска духовна потреба и изазов“ (Лешић 1989: 19).

1883. године појављује се Нушићева комедија *Народни посланик*. Тим књижевним остварењем Нушић се показао не само као добар познавалац друштвених прилика тога времена, већ и као неко ко је имао дар и способност да у наративносценском поступку оствари реалну и на моменте гротескну слику живота. Мишљење о *Народном посланику* чланови књижевно-умјетничког одбора написали су на корицама рукописа. Тако је Глишић закључио: *Добро, педагошки скратити и ублажити, а исправити језик*; Лазаревић је у препорукама био опширнији: *Почетнички и младалачки посао, али заслужује сву пажњу. Са нешто коректуре и прераде, ваљана принова оригиналној драми. Обраћам пажњу Управи да са пуно обзира прихвати младог писца који обећава будућег комедиографа.*

Међутим, када је у питању Милорад Шапчанин, Лешић закључује следеће: „Шапчанин је водио дуге родитељске разговоре, тражећи од њега да мијења, прекраја, ублажује, поправља и изоставља, служећи се познатом тактиком одуговлачења, с очитом намјером да измори и исцрпи стрпљење младог аутора, не би ли га индиректно присилио да сам одустане од свог дјела. Али, деветнаестогодишњи писац у то вријеме још није знао за класични комедиографски поступак одуговлачења (којим ће се доцније тако издашно и успјешно служити), па је Шапчанинове родитељске савјете, изгледа, прихватио озбиљно, вјерујући да су они плод искрених намјера и да управник `краљевског` позоришта жели да му помогне, како би `шаллива игра` испала што боље“ (Лешић 1989: 31).

Позитивисти су на основу исцрпних истраживања долазили до закључка о смислу књижевног дјела, па су често занемаривали разлику између књижевности и филозофије и књижевно дјело схватили као културни споменик, али без наглашавања његове специфичности као умјетничког дјела. Бавећи се биографијама писаца, они су се често удаљавали баш од оних чињеница које су неопходне за разумијевање књижевног дјела. То

су кључни разлози зашто позитивистички метод у себе укључује разна истраживачка усмјерења која смо навели у уводном дијелу овог потпоглавља.

Према Ворену и Велеку „за наш контекст пресудна су два питања у вези са књижевном биографијом. Колико је право биографа да се у своје сврхе користи доказном грађом изведеном из самих књижевних дела? Колико су резултати књижевне биографије релевантни и значајни за разумевање самих књижевних дела? Обично се на оба ова питања даје потврдан одговор. Такав одговор на прво питање претпостављају практично сви биографи које нарочито привлаче песници, јер ови, изгледа, нуде обилну доказну грађу употребљиву за писање биографије, грађу која нема или скоро да нема у случају многих кудикамо утицајних историјских личности“ (Велек и Ворен 2004: 106).

Позитивистичке поставке нашле су снажно упориште у проучавању књижевности, посебно у дјелу Иполита Тена. Тен сматра да се књижевно-историјско и природно-научно знање могу користити истим поступцима који је заснивају на начелу каузалности. За Тена истраживање књижевности значи утврђивање низа чињеница, као и испитивање њиховог каузалног дејства на књижевност. Тен је створио цјеловито учење о раси, средини и тренутку помоћу којих се може објаснити свако књижевно дјело. Раса подразумијева национални дух, док се Теново схватање средине „у великој мери заснива на аналогiji са ботаником: као што постоји физичка температура која погодује одређеним биљкама, тако постоји и морална температура која погодује настанку одређене врсте уметности“ (Поповић 2010: 564).

Тренутак повезује средину и расу, даје њихов синхрони пресјек у одређеном историјском времену. Вилхелм Дилтај је оштро критиковао покушај да се природне науке

поистовјете са друштвеним наукама, истакавши да се књижевна дјела морају разумјети као индивидуалне духовне творевине, и не могу се објашњавати као природне појаве.

Захваљујући позитивизму у науци о књижевности утемељио се захтјев за примјеном строге и досљедне научне методологије која води ка поузданом знању. Такође, позитивизам је допринио конституисању историје књижевности као засебне дисциплине и тако допринио стварању низа значајних историја националних књижевности, чији су аутори били Бринтјер, Де Санктис или Шерер (Поповић 565).

3.1.2. Психолошка метода у тумачењу књижевног дјела

Психолошка метода у тумачењу књижевног дјела подразумијева:

1. психолошко проучавање писца;
2. проучавање стваралачког процеса;
3. проучавање психолошких типова и законитости које налазимо у књижевним дјелима, и
4. дјеловање књижевности на читаоце.

Популарност ове методе заснована је на чињеници да су „у савременој настави традиционалне предавачке методе замењене новима које у наставни процес укључују ученика као активног наставничког саговорника. Ученик више није пасивни чинилац наставе чија је улога да тачно репродукује запамћено, меморише био-библиографске чиниоце и `декламује` садржај, већ је активни чинилац наставе, нарочито наставе књижевности“ (Стакић 2011: 389).

Први и други став у горе наведеном набрајању у вези су са чињеницом да се однос умјетника према дјелу не може искључити, утолико више што се на дјело гледа као на огледало у коме се огледа ауторова душа, односно као на симптом онога од чега он `болује`

(психичка својства) преобраћа у тематску грађу коју треба истражити да би се могла реконструисати психологија онога који ствара. Виготски указује да „психолошко проучавање уметности увек је водило у једном од два правца: или се изучавала психологија творца, ствараоца, на основу тога како се она изразила у овом или оном делу, или се изучавало оно што преживљава гледалац, читалац који прима то дело“ (Виготски 1986: 34).

Једно од кључних питања које нам се намеће јесте питање: да ли нам психологија, са своје стране, може послужити за тумачење и вредновање самих књижевних дјела? Није тешко закључити да психологија и те како може послужити за расвјетљавање стваралачких процеса, то јест за испитивање колико у ономе што је писац створио има лично несвјесног и колективно несвјесног. Ова метода укључује и неке друге теме као што су: иновативност, асоцијативност, оригиналност.

У својим комедијама Нушић је изнио српски малограђански свијет – људе, који се не уздижу изнад своје средине, нити су испод ње. Посједовао је изванредне умјетничке способности које су му омогућиле да прикаже наличје јавног и приватног живота у Србији; политичке сплетке, амбиције и методе просјечних српских политичара, малограђанска оговарања, борбу око чиновничких положаја, каријеризам, тежњу за богаћењем, помодарство жена, корупцију властодржаца. Као примјер за сликовито приказану психологију порока послужиће нам комедија *Сумњиво лице*. Заправо, ријеч је о комедији коју поменути психологија чини актуелном у свакој средини и у сваком времену које карактерише бирократија, каријеризам, полтронство као и злоупотреба положаја. Такође, сликовито приказана психологија порока изазива смијех, као и сатирични став све док буде одговарајуће људске нарави која се у њој може препознати.

Јеротије: *Ама, каква кривица, по богу брате! Где си ти још видела код нас да је чиновника глава заболела због кривице? А после, паметан је то човек, зна тај шта ради. Покрао је он сва та акта, и сад: нема акта, нема кривице. Не може му министар ништа, мањ да га истера из службе. Али да га истера, мислиш мари он? Седеће годину две и даваће паре на зајам сељацима. Ако баиш хоће наново службу, сачекаће да падне влада, па ће га после друга са класом у службу.*

Анђа: *Ама, зар истина тај човек има толико пара?*

Јеротије: *Има, има! И има доста, боме. Писар друге класе и нема више него четрнаест месеца како је у овом срезу, а дошао је го ко пиштољ. Ал`уме, брате! Ето, онај други, господин Жика, целог ће века остати сиромах. Њему доста кад му понудиш литар-два вина. Ал`овај јок! Неће да се прља за ситницу: не воли чак ни да прими на рад продаје, процене, лицитације и такве ствари; вели ~ нека то господин Жика ~. Он само на крупно хвата. Његова је струка политика и на њој, боме, добро зарађује. Највише зарађује на династији. За њега је династија крава музара. А музе, брате, вешто! (...) Ето, тако, иде му тај посао од руке. Е, то је, видиш, домаћин човек, таквог зета дај, а не Ђоку (Нушић 1978: 155).*

„И не само Јеротије, већ и остали `типски ликови` који формирају маску власти новца прагматичари су и према негативном принципу се односе благонаклоно и са разумијевањем“ (Лешић 1982: 42). На тај начин они показују своју психологију порока. Да би та маска била комична, Нушић јој даје једну специфичну сатиричну димензију која произилази из чињенице да се негативне људске особине третирају као позитивне.

Милија Николић сматра да је неопходно „нагласити да социјализација знатног броја личности тече спорије од демократизације друштва. А то заостајање и поманкање

друштвене свести код појединаца представља психосоцијални услов за њихово бирократизовање. Чињеница што знатан број особа носи у себи могућност за зачеће бирократске нарави представља потенцијалну опасност за свако друштво“ (Николић 2006: 560).

У роману *Хајдуци* Нушић је индивидуализацију ликова градио на ефектима хумора. „Приче о Брбином јунаштву и несташлукима, а посебно његов измишљени мегдан са чувеним Матамутом нису само у функцији смеха, већ их ваља схватити и као начин и метод којим Нушић открива психологију свог јунака“ (Милинковић 2014: 205).

Анализирајући Нушићево књижевно стваралаштво долазимо до закључка да психолошка метода своју пуну примјену испољава приликом анализе књижевних ликова. Наравно, и тада узраст ученика одређује степен сложености њене примјене.

Драгутин Росандић је испитивао доживљајно-сазнајне могућности ученика. Испитивање је показало да ученици првог разреда уочавају присутност лика у тексту, прате његове поступке и заузимају став. Повезаност лика и околине уочава се у другом разреду. Већ од трећег разреда ученици почињу са говорном карактеризацијом ликова, а да би у четвртном разреду она попримила сложеније облике. Већ од петог разреда ученици уочавају поступке у карактеризацији, разликују главне и споредне јунаке, уочавају и објашњавају комичне ситуације. У шестом разреду уочавају говорну издиференцираност ликова, и њихово остваривање у развоју радње, у епизодама. У старијим разредима (седми и осми), спроводи се психолошка, етичка, социјална и говорна карактеризација ликова (Росандић 1986: 19).

Психолошка метода захтијева од наставника не само добро познавање психолошке литературе, већ и адекватну примјену теоријских сазнања. Психолошка метода представља

једну од најзаступљенијих метода у наставном раду приликом интерпретације Нушићевих дјела. Готово да нема једног Нушићевог књижевног остварења при чијој интерпретацији ученици и наставници не дају бар нека психолошка освјетљења и аргументоване тврдње.

Истицање позитивних страна психолошке методе не значи њено издвајање из укупног методолошког корпуса. Добри резултати у интерпретацији Нушићевог књижевног стваралаштва не могу се постићи примјеном само једне методе, већ се успјех постиже комбинацијом те методе са другим наставним методама.

3.1.3. Психоаналитичка метода у тумачењу књижевног дјела

Психоанализа је један од праваца у психологији који се темељи на поступку у изучавању психичког живота, односно на методи лијечења психичких поремећаја која се постепено развила на цјеловито учење о човјеку. Оснивачем психоанализе сматра се Сигмунд Фројд (Freud, 1856–1939) који се посебно интересовао за проблеме књижевног стваралаштва. За годину настанка психоанализе обично се узима 1905. година када је Фројд заједно са тада чувеним бечким љекаром Бројером (J. Breuer) објавио *Студије о хистерији*. Ово дјело означава почетак психоаналитичке школе зато што су у њему садржани сљедећи ставови који обиљежавају психоанализу у облику који јој је дао Фројд:

1. Истиче се значај несвјесних⁵⁷ процеса. Фројд је назвао несвјесним сваки процес чије нам се постојање показује преко његовог испољавања, али о коме иначе не знамо ништа, премда се он одвија у нама.
2. Сексуални моменти играју кључну улогу у неуротичким аберацијама. Фројд је прво вјеровало да стварна трауматска сексуална завођења у дјетињству имају ту улогу.
3. Трагање за поријеклом симптома одраслих пацијената водило је у дјетињству што је био увод постављању тезе да су догађаји из дјетињства пресудни за формирање особина неке личности.
4. Симптоми у неурозама нијесу потпуно арбитарни. Они су обично симболички израз неког сукоба, конфликта унутар особе.

⁵⁷ Идеју о несвјесном у психичком животу налазимо и прије Фројда. Тако се она учавала код филозофа Лајбница, педагога Хербарта, па и код Ничеа који даје примат нагонима над интелектом. Шест година прије ове Бројерове и Фројдове студије француски психијатар Пјер Жане (P. Janet) је објавио своје дјело *Психолошки аутоматизам* у коме је показао да се многи симптоми поремећаја могу објаснити несвјесним аутоматизмом који се одвија испод прага свијести. Међутим, за разлику од Жанеа који се ограничио на општи динамизам свјесних и несвјесних представа, Фројд је отишао корак даље истичући да главну улогу у несвјесним процесима игра сексуални нагон.

5. Подвучена је улога трансфера (преноса) у терапији. Трансфер је појава да болесник у току анализе приписује своје жеље, мисли и осјећања терапеута. Те жеље и осјећања по правилу су у вези са жељама и осјећањима тог пацијента из периода дјетињства.

У Фројдовој психоанализи могу се разликовати бар два модела структуре личности. Један је старији и познат је под називом тополошки модел, а други је млађи (објављен је 1923. године у дјелу *Его и Ид*) и назива се трипартитни модел личности. Тополошки модел садржи описе психичког апарата кроз постојање два система: *Свјесног* и *Несвјесног*. Понекад Фројд говори и о трећем систему, систему Пред-свјесног. Између ова два основна система – свјесног и несвјесног – постоји извјесна енергетска препрека коју је Фројд назвао *Цензура*.⁵⁸

Цензура је теоријска претходница Суперега о коме Фројд говори у свом *трипартитном моделу личности*. По овом схватању постоје три система личности: *Ид* (**Оно**), *Ја* (**Его**) и *Над-ја* (**Супер его**), којима одговарају одређени психички поступци између којих не постоји увијек координација и слагање. Предмет психоаналитичког изучавања је цјеловита личност, свјесна и несвјесна, а подаци на основу којих се утврђују битне чињенице у вези са психичким животом су интроспективни, али и у вези са понашањем људи. *Ид* је први систем личности. Заправо, то је резервоар свеукупне енергије која потиче од биолошких нагона. Циљ *Ида* је избјегавање бола и прибављање пријатности. *Ид* признаје само субјективну, а не и спољашњу реалност. Стога се из њега диференцира

⁵⁸ Цензура није нека једноставна препрека, већ је ријеч о психолошкој функцији која активном силом потискује у несвјесно мучне афекте које особа не би могла да поднесе. Они не могу да пробију ову препреку у оригиналном, већ само у неком прерушеном облику. Због цензуре је садржај наших снова привидно апсурдан. Цензура дјелује инхибирајуће. Она заустваља продор недруштвених тенденција, одбацујући их у систем несвјесног. Међутим, с друге стране, цензура има и једну креативну димензију. Она присиљава нагонске тежње да се преруше и да тек у том облику пређу праг свијести.

други систем личности *Его*. *Его*⁵⁹ настаје зато што потребе организма захтијевају одговарајуће узајамно дејство са објективним свијетом стварности. Сматра се да *Его* слиједи *принцип реалности* и да дјелује помоћу *секундарних процеса*. *Суперего* је најмлађи систем личности. Могло би се рећи да је *Суперего* онај унутрашњи полицајац у нама који забрањује недозвољена понашања, структура која више заступа идеално него реално и више тежи савршенству него животном задовољству. У ситуацијама када *Его* изгуби могућност адаптације на реалност јавља се *психоза*. Када *Его* не успијева да изађе на крај са захтјевима *Ида* настаје *неуроза* и конфликти различитих врста. Неурозе су у односу на психозе блажи облици менталних поремећаја.

Према Фројдовом мишљењу умјетност „служи фиктивном разрјешењу унутарњих напетости између подсвјесних потицаја и свјесне дјелатности појединаца, јер она у симболичком облику представља и тако на неки начин освјешћује примарне људске нагоне. У том смислу он развија учење о на посебан начин схваћеној **катарзи** (...), а уједно отвара широко подручје проучавања уобичајених и учесталих тема и мотива у књижевним дјелима“ (Солар 1987: 229). Помоћу психоаналитичке методе Фројд је успио дати одговор у вези са учесталошћу појединих мотива и њиховом утицају на публику. Публика је та која несвјесно препознаје своје (властите) психичке сукобе у књижевним дјелима. М. Стакић

⁵⁹ По Фројдовом мишљењу *Его* као извршни орган личности има дужност да задовољи жеље које потичу из *Ида*, а при том мора да се носи, с једне стране, са социјалним и физичким захтјевима спољашње реалности, а са друге, са перфекционистичким стандардима *Суперега*. На основу наведеног закључујемо да је *Его* опкољен са три стране и принуђен да прибјегава разним одбранама да би избјегао оштећења и болест. *Его* је у односу на *Ид* самосталан и потпуно њему потчињен.

По Рапароту (D. Raparot) овакво Фројдово схватање о *Егу* садржи неколико обиљежја која се могу схватити и као недостаци: 1. *Его* је исход пуких подстицаја из *Ида*, *Суперега* и спољашње реалности; 2. Мада Фројд понекад истиче да *Его* има сопствене развојене путеве, у његовим радовима доминира схватање да *Его* настаје диференцијацијом из *Ида*. *Его* је у сваком тренутку потчињен *Иду*; 3. Не разматра се развој *Ега*; 4. Не постоји општа теорија о улози механизма одбрана унутар самог *Ега*.

Након Фројдове смрти почела су да се развијају схватања у психоаналитичкој теорији која су тежила да повећају улогу *Ега* у укупној личности. Та нова теорија о *Егу* позната је као *Его-психологија*.

истиче да су по „психоаналитичком учењу у основи уметности незадовољене жеље, тако да се уметност налази на средини између сна и неурозе, и само књижевно дело представља симптом, односно показатељ сукоба који се одиграва у пишневој личности. Психоаналитичари су сматрали да свако књижевно дело разрешава неку физичку или психичку напетост код ствараоца или помаже да се она, непосредно или посредно, реши код читаоца, дакле, да је основна функција уметности да растеређује од неуротичности, ослобађа људску психу од напетости и разрешава психолошко-егзистенцијалне конфликте“ (Стакић 2011: 405).

У оквиру српске психоаналитичке теорије, посебно је важно указати на ставове, односно виђење личности умјетника Зорана Глушчевића, Жарка Мартиновића и Владете Јеротића. По Глушчевићу природа умјетника је склона разуларености на обје стране и да се клатно на сату увијек „далеко клати између разиграности и меланхолије“ (Глушчевић 1976: 194). С обзиром на то да у личности ствараоца долази до промјена у односу на стандардни тип понашања, Глушчевић наводи основне узроке томе:

1. повратно деловање ствараоачевог сензибилитета на његов властити стваралачки субјект;
2. карактер самог стваралачког процеса и његов однос према ирационалним, нагонским и сопственим фантазијама;
3. деловање друштвеног фактора у односу на релацију стваралачки субјект – друштвено, односно повратно дејство на субјекта његове позиције отуђења у коју је запао у својим релацијама са друштвом, и
4. удео саме животне и психолошке грађе коју субјект узима као основу за своју имагинацију (Глушчевић 1976: 194).

За разлику од Глушчевића, по Мартиновићу „уметник упркос чињеници да је његов его у детињству био трауматизован не троши психичку енергију за разрешење конфликта, већ је користи за интеграцију перцептивног и когнитивног у својим књижевним делима задовољавајући тако неке суштинске потребе свога Ега: потрагу за потпуним прихватањем и идеалном љубављу“ (Мартиновић 1985: 38).

По Јеротићу „основа уметности није неуроza, већ таленат, иако неуроza често делује као `стваралачки катализатор`“ (Јеротић 1974: 159). И Фројд је у свом психоаналитичком учењу истакао да стваралачки процес започиње примарним процесима фантазије и инспирације, и у његовом даљем току фантазија се обрађује и подлијеже законима естетике.⁶⁰ Фројд је посебно указивао на значај развоја фантазије и маште за умјетничко стваралаштво и поредио пјесника са сањарем. Умјетник живи животом фантазије, поступа исто као и дијете које се игра, свој свијет маште узима озбиљно, оштро га дијели од стварности и снабдијева великом количином афеката.

Психоаналитичку методу у тумачењу Нушићевог књижевног стваралаштва могуће је примијенити код оних дјела која својом темом и структуром захтијевају примјену исте. Тако и сам Нушић у предговору *Госпође министарке* истражује, како каже „односе који регулишу живот једног друштва и *покрете* које изазива тај регулатор“. Другим ријечима, ту се мисли на предрасуде, традицију, законе и све оно што утиче на понашање и психологију сваког појединца. Али, као наглашава Лешић „Нушић није тражио материјал за своје драме у судбинама споменутих усамљеника који су имали моралне снаге да се уздигну изнад гомиле, или су се, гоњени неким тајанственим Еринијама, газећи обзире и

⁶⁰ Ријеч *естетика* води поријекло од грчке ријечи *aisthanomai* – опајам – „филозофија лепог и филозофија уметности; истражује суштину, услове и критеријуме стварања, доживљавања и просуђивања лепог, односно уметности. Једно од основних питања естетике је оно о односу лепог по себи, природно лепог и уметнички лепог“ (*Педагошки лексикон* 1996: 163).

традиције, спуштали до `тачке смрзавања`“ (Лешић 1981: 23). Ширина и дубина аналитичких разматрања наведеног дјела условљена је бројним факторима, а у конкретном случају, пресудну улогу има узраст ученика, односно њихова интелектуална и емотивна зрелост. Примјеном психоаналитичке методе ученици ће доћи до сазнања да је Нушић материјал за своје комедије налазио у малој средини и међу оним људима „који немају ни снаге ни храбрости да се одвоје од равне линије живота, па било навише или наниже; међу људима који немају снаге да буду добри, али исто тако немају храбрости ни да буду зли; међу оним људима који су везани и спутани ситним обзирима, који робују застарелим традицијама и чије је све биће саздано на малодушности“ (Лешић 1981: 24). И заиста, тај неспоразум или раскорак између онога што Нушићев јунак јесте и онога што би он хтио да буде основа је свих Нушићевих комедија.

Очигледан примјер за претходно наведено представља Живка Поповић која није смијешна само зато што су њене амбиције превелике него и зато што она неуморно, опором и огољело, тако рећи, чулно дјелује као министарка и на тај начин показује извјесне смијешне апсурдности друштва.

Ух, кћери, све друго не марим, али само да ми је да госпа-Дару свучем са државног фијакера, па макар за двадесет и четири сата. Прилетила се за фијакер као таксена марка, па мисли нико је не може одлепити. Е, одлепићеш се, синко. Још послеподне ћемо се возити на министарском фијакеру (Нушић 1977: 48).

Примјеном психоаналитичке методе ученици ће схватити да Живка више ништа не чује, она је сва у бунилу; уздрман је њен некадашњи стабилан и складан поредак, она сада није у стању да влада собом.

Тумачење *Госпође министарке* психоаналитичком методом никако не значи свођење анализе само на овај метод. Знамо да је књижевно дјело слојевита књижевна творевина и да свака метода остаје у слојевима само једног њеног слоја, и показује се ограниченом када је у питању његов тоталитет. Психоаналитичка метода примјењује се са другим наставним методама, у стваралачком садејству, омогућава да се у потпуности сагледа књижевно дјело и обухвати као јединствена умјетничка цјелина. Зато је правилно примијењена психоаналитичка метода од великог значаја приликом анализе Нушићевих дјела.

3.1.4.Рецепција Нушићевог дјела и његово наставно изучавање

Теорија рецепције као методолошки приступ књижевном дјелу полази од схватања да је књижевно дјело „производ свога аутора и производ читаоца“. У основи овога приступа књижевном дјелу је однос читаоца према дјелу, то јест како се књижевно дјело конституише у свијести читаоца. Зато је и читалац рецептор, прималац или реципијент. И док се раније инсистирало на присуству писца у дјелу, у овом случају се тражи присуство читаоца у њему, реакција читаоца (читалачке публике) и покушава сазнати како се то дјело схвата у читаочевој свијести. Читалац је одређујући чинилац јер се дјело пише за њега и постоји због њега. Уосталом, вриједност дјела је одређена и читаоцем, његовом рецепцијом. А од квалитета дјела зависи његово трајање у историји књижевности.

Такође, важно је указати да је теорија рецепције одређујућа и одлучујућа када су у питању садржаји историје књижевности; теорија рецепције их чини промјенљивим категоријама. Теорија рецепције наглашава најприје потребу да се уочи и детаљно анализира сам проблем: не ради се при томе једино о апстрактном односу дјела и читаоца, него се мора одрадити читав склоп односа у којем се могу разликовати савремени читалац према дјелу прошлости, савремени читалац према савременом дјелу, прошли читалац према прошлом дјелу, па у некој мјери и прошли читалац према савременом дјелу. У том смислу, теорија рецепције, као метод тумачења дјела, уводи појам *хоризонт очекивања*, у коме је кључ сваке рецепције. Писац комуницира са читаоцем (читалачком публиком) у оквиру тих хоризоната садржаних у дјелу. На тај начин један другоме постаје сабесједник, при чему хоризонт очекивања не треба да буде нити „испод“, нити „изнад“. Ако је хоризонт очекивања „испод“, дјело неће бити прихваћено јер изневјерава очекивање (на плану идеја, језика, начина компоновања). Ако је пак „изнад“, дјело неће бити схваћено јер се не уклапа

у очекивање – изостаје права кореспонденција (комуникација) са дјелом, дјело превазилази читалачко, естетско искуство.

Све то показује да је читалац активан и да он, на основу читалачког искуства и књижевног знања одмјерава, процјењује, прима дјело ако се испуни хоризонт очекивања, или пак одбија – ако у дјелу наилази на нешто што је преживјело и не одговара духу новог времена и општим идеалима, универзалним вриједностима. На основу изложеног, у теорији рецепције јављају се двије изузетно важне релације:

- „прошло“ дјело – прошли читалац и
- „прошло“ дјело – савремени читалац или реципијент.

Ако „прошло“ дјело задовољава норме и критеријуме и будуће читалачке публике, као и онда када се појавило, онда оно стално потврђује себе и своју вриједност у времену. Овакав приступ је од великог значаја за историју књижевности⁶¹ и њено преиспитивање с обзиром на то да се у низу деценија стално мијењала рецепција дјела. Тако је историја књижевности у сталном превирању и преиспитивању јер је вредновање дјела условљено рецепцијом читалачке публике чији се критеријуми и опредјељења и доживљај књижевних вриједности стално мијењају. Наравно, са тим промјенама мијења се рецепција, мијењају се и хоризонти очекивања који на уму имају веће стваралачке захтјеве и нови квалитет стварања, што књижевност води у стално преображавање и чини да се дјело у свијести читаоца (реципијента) доживљава као динамична творевина, то јест стално му се нешто додаје и одузима. Уз Ингарденов појам „мјеста неодређености“, Изер је увео и појам

⁶¹ „У рецепцији књижевности ваља имати у виду да свако конкретно дело припада одређеном времену, али оно није само пука копија, већ уметнички израз тог времена. Својом инвенцијом и стваралачким сензибилитетом писац трансформише реалност у уметничке слике које читаоцу на другачији начин откривају оно што му се чини познатим, или га асоцирају на нешто што је желео или предосећао. Друштвене прилике у којима писац живи и ствара итекако утичу на његово дело, али и он посредством дела утиче на читаоце или на друштво у целини. Утицај књижевности на друштво потиче још из древног схватања уметности која је сврсисходна само ако је у служби појединца, народа и државе“ (Смиљковић и Милинковић, 2010: 78–79).

„празно мјесто“. Такво мјесто представља простор између два сусједна „схематизована аспекта“. По Изеровом мишљењу таква мјеста омогућавају примјену различитих поступака у обликовању грађе којима се побјеђује радозналост читалаца и изазивају снажни ефекти. На таквим мјестима радњу дјела је могуће пресијецати (правити рез), што се примјењује при писању романа у наставцима. Таквим „резом“ појачава се ишчекивање наставка. Затим, на таквим мјестима могуће је уводити нове ликове, нове токове радње и сижејне линије, обрте у основном току и слично, чиме се одгађа коначно сазнавање расплета и оставља могућност читаочевој машти да прави сопствене комбинације између већ спознатих ситуација и оних које се очекују и да им предвиђа рјешење.

При наставном раду на конкретном дјелу, односно на појединим елементима његове структуре, примјењују се они од наведених поступака којима се то дјело, или тај структурни елемент, најуспјешније може протумачити:

1. Ученик треба, на примјер, да протумачи какав доживљај изазива Нушићева пјесма *Два раба*. Он доживљајним рецитовањем изражава свој лични доживљај њене поетске атмосфере и тиме показује какав је одјек та пјесма нашла у његовом душевном животу.
2. Када ученик добије задатак да у Нушићевом роману *Отитинско дете* пронађе мјесто са највише хумора и да на часу покаже тај хумор, он је тиме упућен да у одјељењу прочита такво мјесто и да објасни каквим поступком је писац створио тај смијех.
3. Кључне карактерне особине једног лика (Јеврем Прокић) ученик може протумачити тако што ће интерпретативно прочитати мјесто у којем се описује Јевремов кључни проблем, а то је јавни наступ. Неспособан да објективно процијени своје могућности, он при помисли на ангажовање у скупштини осјећа страх, бригу, постаје

нерасположен, расијан и конфузан. Неопходно је да се ученик добро припреми како би приликом читања водио рачуна о интонацији, то јест да зна шта ће читати брже, шта спорије, шта тише, шта снажније, шта вишим а шта нижим тоном.

4. Највиши степен уживљавања у ликове и ситуације тражи од ученика усмена драматизација текстова. Ту ученик изражава своје двоумљење, то јест поуну „мјеста неодређености“. Такву могућност пружа Нушићева комедија *Сумњиво лице*. Схвативши идејно богатство *Сумњивог лица*, ученици ће настојати да образлажу савремене поруке које носи ово дјело. Очекујемо да ће ученици указати на значај хумане и демократске власти која његује праве људске вриједности и истаћи потребу постојања друштва у којем власт служи народу, поштује и примјењује законе засноване на правичности, истини и једнакости.
5. Од ученика можемо затражити да саопшти како је замислио неки пејзаж, ентеријер или портрет. Ентеријер Јеротијевог породичног стана (*Сумњиво лице*); ентеријер – хотел у Пешти, воз и лађа (*Пут око света*); пејзаж – мјесто испод храстовог стабла (*Хајдуци*).

Важно је указати да се поступцима демонстрирања доживљеног и схваћеног може само дјелимично протумачити књижевно дјело. Њима ученик показује како је примио (реципирао) књижевно дјело и како реагује на његове изазове, из чега је видљиво и шта за њега значе вриједности дјела са којима је ступио у узајамно дјеловање. Тим показивањима не може се дати одговор на многа питања, без чега тумачење књижевног дјела остаје непотпуно.

Изузетно је важно да наставник процијени колико је дјело снажно примљено и колико се ученик с њим саживио, а то се постиже учениковим демонстрирањем доживљеног и

схваћеног. На тај начин, поступци демонстрирања представљају кључни услов без кога се не могу примјењивати други поступци који представљају рационално сагледавање доживљеног. Проблемски и интерпретативно-аналитички поступци су допуна оним примарним поступцима у тумачењу књижевног дјела.

На основу претходно наведеног закључујемо да теорија рецепције тежи да у стварању и трајању књижевне умјетности нагласи досад занемаривану субјекатску позицију читаоца у науци о књижевности, методички поступци демонстрирања доживљеног које нуди књижевно дјело, у стваралачки осмишљеном преплитању са другим поступцима, и практично омогућују читаоцу остваривање такве позиције у настави књижевности.

3.1.5. Улога историјске и социолошке методе у тумачењу Нушићевог књижевног стваралаштва

Историјска и социолошка метода имају веома важну улогу у изучавању Нушићевог књижевног стваралаштва. Примјеном историјске и социолошке методе ученици долазе до знања у вези са настанком књижевног дјела, друштвеним, историјским и културним приликама тога времена, шта је аутора мотивисало да напише такво дјело и сам значај дјела како у вријеме појављивања тако и данас.

„Колико ће се наставник посветити историји настајања конкретног дела зависи од нивоа обраде, од узраста ученика и захтева наставних планова“ (Смиљковић и Милинковић 2010: 91).

Мирјана Стакић указује да је „помоћу социолошке методе могуће успешно истражити каква повезаност постоји између уметничке приповетке и друштвене средине, испитивати повезаност и међусобне рефлексије уметничког текста и његовог друштвеног контекста. Помоћу ове методе могуће је посматрати и како се однос књижевника према друштвеним

питањима рефлектује кроз његово стваралаштво, односно, да ли је социјална поетика приповетке у складу са ауторовим личним ставовима“ (Стакић 2011: 438).

Користећи се историјском методом ученици долазе до сазнања да је Нушић свој драмски рад почео у осамдесетим годинама са *Протекцијом*, затим наставио да активно пише у деведесетим са *Народним послаником* и *Првом парницом*, да би 1900-те написао чак пет комада: *Кнез од Семберије*, *Обичан човек*, *Шопенхауер*, *Тако је морало бити* и *Љиљан и оморика*. Боравећи у пожаревачком затвору, Нушић је написао чувене *Листиће*. Увијек је био у средишту најбурнијег и најактивнијег београдског живота. „Његов дух, посматрање, став према друштвеним проблемима, критика друштва, квалитети и мане његовог књижевног рада, вуку корен из оног времена од кога су нас много удаљиле не само године већ и крупни догађаји, значајне друштвене трансформације“ (Глигорић 1965: 108).

Захваљујући овој методи ученици ће доћи до сазнања да је заокружена драмска трилогија *Књегиња од Трибала*, *Наход* и *Томаида* настала „под утицајем европског неоромантизма“,⁶² док су узроци Нушићеве инспирације вишеструки. С обзиром на то да је Нушић обављао конзуларну службу у Приштини, Битољу и Серезу, то је и логично да је веома добро познавао богату историју ових предјела. Историјска трагедија *Књегиња од Трибала* има за тему једну вјечну, с правом можемо констатовати историјску тему о изванредној љепоти жене како кључном узроку пропасти једног града и несреће великог броја људи. У трагедији *Наход* Нушић је покушао да пружи све у једном – и историјску трагедију и комад с пјевањем и моралну драму, док је у *Томаиди* Нушић представио страсну љубав између Синише Немањића, полубрата цара Душана, и Томаиде, кћери епирске деспотице Ане, која ће се одметнути последице српског освајања Епира.

⁶² Опширније у вези са наведеним видјети код Ј. Лешића, *Branislav Nušić – Život i djelo*, стр. 194–199.

Примјеном социолошке методе ученици долазе до сазнања која се односе на специфичности људи и средине које Нушић обрађује у својим дјелима. „Ова метода наставнику помаже да истражи како друштвени чиниоци утичу на схватања, уверења и ставове литерарних јунака. Помаже да се сагледа карактер јунака, друштвени и лични интереси које они заступају и за чију се реализацију боре кроз радњу књижевног дела. Често и целокупно понашање лика зависи од неких социјалних момената, рецимо од његовог сталежа, занимања, места које заузима у друштвеној хијерархији, или у породици. Истраживање деловања књижевног лика у зависности од ових спољашњих момената представља *социјалну мотивацију лика*“ (Стакић 2011: 439).

Средина коју Нушић описује карактеристична је по занимљивим локалним типовима са специфичним индивидуалним особинама. Тако у комедији *Сумњиво лице* Јеротије Пантић представља један систем у коме је знање и интелектуалност замијењена послушношћу династији и изразито великој жељи за бирократском каријером. Није тешко закључити да је Нушић слично Гогољу успио да преко порочљивих чиновника прикаже монархистичку власт као стјечиште озакоњених и привилегованих порока.

И када је у питању Нушићево књижевно стваралаштво за дјецу, ова метода је од изузетно велике важности. Из огромне љубави према дјечи настао је хумористички роман *Хајдуци* у којем је Нушић вјеродостојно представио догађаје које је у дјетињству доживио и проживио „не желећи да буде педагог који ће причом поучавати, већ онај који ће дјецу забављати и насмијавати, *јер дечји смех је највећа радост старости*“ (Лешић 1989: 233). Описујући разне авантуре разигране дјечје дружине, Нушић се и сам забављао и враћао у дане свога безбрижног и срећног дјетињства.

3.2. Унутрашњи приступ књижевном дјелу

„Структура није само обична комбинација елемената, већ организација у којој елементи зависе једни од других и чине функционалну целину.“

Мукаржовски

За разлику од спољашњег приступа изучавања књижевног дјела, унутрашњи приступ подразумијева тумачење оних елемената који су унутар самог дјела, то јест оних елемената који се тичу његовог смисла и значења. Наиме, ту се подразумијева тумачење свега онога што чини семантику или унутрашњу страну књижевног дјела. Обухвата анализу језика, стила, теме, радње, свега што чини структуру и анатомију једног дјела.

Ворен и Велек у *Теорији књижевности* истичу да се „последњих година јавила здрава реакција, која увиђа да се при проучавању књижевности треба, пре свега, усредсредити на сама уметничка дела. Стари методи класичне реторике, поетике постају и морају постати предмет преиспитивања и модерног преформулисања. Уводе се нови методи, засновани на прегледу ширег подручја форми у модерној књижевности“ (Ворен и Велек 2004: 184).

У методичком поступку школске интерпретације неопходно је ускладити супротности спољашњег и унутрашњег приступа прихватајући вриједности опречних поступака руковођени не толико захтјевима теорије колико диктатуром употребне вриједности методичких система примијењених на конкретан литерарни случај. Како наглашава Гловињски „тешко је замислити анализу књижевног дела која уопште не би узимала у обзир

његове иманентне особине, као и анализу која би га одвојила од вантекстуалне заплетености“.⁶³

У односу на критичара којем је у центру пажње „вертикални читалац“, наставнику примат представља ученик, личност у развоју коју треба да оспособи за стицање знања, доживљавање умјетничког дјела и његово критичко вредновање уз максимално уважавање индивидуалних својстава и креативних потенцијала реципијента. Руководећи се тим начелом, наставник улогу „свезнајућег лица“ замјењује улогом водитеља, онога који мотивише, подстиче, усмјерава и контролише. Наставник подстиче интересовања, креира индивидуалне истраживачке радне задатке, кооперира резултате и координира сложеност процеса стваралачке наставе.

Стручне методе произашле из унутрашњег приступа рефлектују сасвим другачије методолошке поступке који су последица кризе у који је запала наука о књижевности већ крајем деветнаестог вијека. Таква настојања називају се *антипозитивистичком побуном* и резултат су незадовољства позитивистичком оријентацијом у проучавању књижевности књижевних теоретичара који су сматрали да позитивизам занемарује само књижевно дјело као умјетничко остварење и своди га на документ историјског времена, средине, националне културе и индивидуалне психе.

Структурализам у науци о књижевности изграђује се на основама структуралне лингвистике. Ту се прије свега мисли на учење Фердинада де Сосира⁶⁴ (Ferdinand de

⁶³ Михаил Гловињски: *Од спољашњих и унутрашњих метода до књижевне комуникације* у група аутора: *Теорија историја књижевности*, САНУ, Научни скупови, књига XXXV, Београд, 1986.

⁶⁴ Фердинанд де Сосир је био професор у Женеви и Паризу (10 година); предавао је германске језике, класичне језике и санскрит. Био је ученик младограматичара (студирао је у Лајпцигу индоевропске језике), али је одлично познавао и друге лингвистичке оријентације (посебно је цијенио тзв. „казањску школу“ Куртенеа и Крушевског). Његова интересовања била су врло широка и сем лингвистике обухватала су социологију, математичке методе итд. Није много писао. Сосирови главни лингвистички погледи изложени су у књизи *Курс опште лингвистике* (1916), који су на основу његових женевских предавања одржаних у периоду од

Saussure), гдје се језик разматра као сложен систем споразумијевања, а нагласак у истраживању стављен је на утврђивању и проучавању оних структурних законитости на којима се заснива процес споразумијевања.⁶⁵ Структурализам као метод (поступак) у тумачењу дјела полази од схватања да је књижевноумјетничко дјело структура у којој повезано функционишу мање и веће структуре, различите природе и на разним нивоима. Цјелина и дејлови су увијек у узајамном односу – једно друго условљава.

Као што смо истакли, структурализам се прво зачео у лингвистици, у којој се на дјело гледа као на *знак* у којем разликујемо означавајуће (ознаку) и оно што се означава. Преко знака се добија обавјештење о ономе на шта он упућује, а то је објекат или предмет на који се ријеч (знак) односи. „У лингвистичком знаку Сосир разликује *означитељ* и *означено*, па тиме омогућује плодни студиј законитости према којима се конституира језик. Разликујући та два пола знака, структурална лингвистика отвара широке могућности истраживања језика како с аспекта означитеља, тј. онога што служи означавању, тако и с аспекта означеног, тј. оног што је *захваћено* означитељем, оног на што се означитељ односи. Истакнувши осим тога начело *арбитрарности* (произвољности) знака, тј. чињеницу да је веза између скупа гласова који чине нпр. нашу ријеч *пас*, и онога што је тиме означено, тј. појма пса, договорена и у том смислу случајна (може бити и да сасвим други скуп гласова означава појам пса, што је видљиво из чињенице да се *пас* нпр. латински зове *canis*, а

1906. до 1912. године приредиле његове колеге Баји и Сеше. Код нас је прво (скраћено) издање те књиге, у преводу С. Маретића, изашло у „Нолиту“ 1969. године.

⁶⁵ Да би се што боље схватила револуционарност Сосирове лингвистичке мисли, неопходно је указати на то како се на језик гледало кроз различите епохе. Антика и средњи вијек развијају идеју о томе да је свијет непромјенљив, а исто тако и језик у њему. Будући да је језик фиксиран, ствари су у њему везане за ријечи (своја имена) нераскидивом везом. Такав поглед на свијет трајао је све до деветнаестог вијека. Али, у том вијеку јавиће се и сумње у класицистичке идеје о непромјенљивости и о једном досегнутом идеалу савршенства које ће у епохи романтизма прерасти у нов поглед на свијет, и, наравно на језик.

њемачки нпр. *hund*), те чињеницу да се језичка ознака одвија у времену, тј. да се говор одвија као сукцесивно низање ријечи“ (Солар 1987: 236).

Структурализам у проучавању књижевности, такође, у вези је са учењем руских формалиста,⁶⁶ особито Јурија Тињанова, који у оквиру формалне школе већ заступа и развија релативизирано схватање књижевног поступка и динамичко схватање структуре књижевног дјела, те лингвистике Романа Јакобсона,⁶⁷ који као један од оснивача структуралне лингвистике и активни припадник руске формалне школе своје учење даље развија у кругу такозваног прашког књижевнонаучног структурализма.⁶⁸

Поред наведеног, структуралистичко проучавање књижевности преузело је нека искуства тзв. *теорије информације*, то јест учења о начинима на које се обавља преношење и разумијевање порука. У оквиру теорије информација, наиме, развијено је учење о комуникацији као дјелу порука које се преносе од пошиљаоца до примаоца, преко канала који служи преношењу, а које се разумијевају на основу кода, то јест унапријед договореног значења појединих знакова односно дјелова знака. Структурализам се бави истраживањем разних структура и планова у књижевном дјелу као једној цјеловитој структури сачињеној

⁶⁶ Руски формализам је велики допринос дао развоју стилистичке идеје. Формалисти су се супротставили симболизму у домену стилистичког потенцијала ријечи: док су симболисти инсистирали на смислу, одбацијући као естетски ирелевантне елементе граматичке структуре, формалисти су управо овим другим (а посебно фонетским) дали примат, инсистирајући на звучним сликама и на ослобађању ријечи од смисла (тзв. заумни језик). Они су сматрали да ће хедонистички ефекат неког поетског текста бити увећан ако његов звучни слој избије у први план, а смисаони буде потиснут у други или сасвим укинут.

⁶⁷ Роман Јакобсон потиче из угледне и веома богате руске породице. Још од свог раног дјетињства био је фасциниран језиком. Још као студент био је водећа фигура *Московског лингвистичког круга* и учествовао у московском активу свјетске авангарде умјетности и поезије. У вријеме његовог рада лингвистика је била обиљежена неограматичарима и инсистирала да је једино научно проучавање језика проучавање историјске лингвистике и развоја ријечи кроз вријеме (дијахрониски приступ). Јакобсон разликује шест комуникацијских функција које одговарају димензијама комуникацијског процеса: контекст, порука, пошиљалац, прималац, канал, код.

⁶⁸ Спону између идеја женевског структурализма и руског формализма направиће такозвани *прашки круг* (прашки серкл), круг истраживача који се формирао у Прагу 1926. и 1939. год.; те (1939) године прашки круг због анексије Чешке, престаје да постоји. За нешто више од једне деценије, колико је трајао, тај круг је дао велики допринос у неколико сфера лингвистике и науке о књижевности. Посебно је значајан, међутим, његов допринос проучавању стила.

од низа мањих и разнородних структура које функционишу као јединство. Јер све структуре, ма на ком плану функционисале, једна на другу се надовезују и прожимају. Микроструктуре су најмање цјелине, а јављају се као језичке и стилске јединице. Оне чине план језика у који су укључени: глас, ријеч, синтагма, реченица, звук, симбол, интонација, ритам, пјесничке фигуре. Постоји и план садржине који се, такође, гради на мањим структурама: лик, тема, догађај, простор, вријеме, средина, мотиви, идеја; затим се јавља и план композиције – спољашње и унутрашње: поглавља, фабула, сиже, систем мотивације, приповиједање и типови приповиједања, дескрипција.

Није тешко закључити да структуралистичка анализа може да обухвати само неки план, мањи или већи; може да се бави само композицијом, ликовима, мотивском структуром или изражајним средствима, пјесничком сликом, а може да чини и цјеловит структуралистички приступ једном тексту. На сличан начин и структурална поетика совјетског теоретичара књижевности Јурија Лотмана полази, с једне стране, од једне марксистичке интерпретације умјетности односно књижевности као спознаје стварности, док с друге стране прихвата и развија приступ проучавању књижевности који наставља најзначајније резултате структурализма. Наиме, Лотман сматра да књижевно-умјетничко дјело треба схватити и проучавати као *модел стварности*, и да се у том смислу не смије занемарити спознајни карактер књижевности, њена истинитост у смислу научне филозофије, те њен садржај у најширем смислу ријечи. Лотманов став је био да се књижевност не смије и не може проучавати искључиво с аспекта њене спознаје функције. Књижевност се мора проучавати имајући у виду њену комуникативну функцију, јер књижевно дјело представља посебан начин комуницирања аутора и читаоца.

Само ако имамо у виду оба аспекта, и спознајни и комуникацијски, проучавање књижевности може плодносно повезати *садржај* и *облик*, то јест повезати их у смислу онога што је познато у умјетности и начина како је то познато пренесено публици. То је кључни разлог зашто Лотман сматра да књижевност треба проучавати и као специфичан систем знакова, систем у коме је присутно како одржавање збиље тако и посебан начин такве организације знакова каква омогућује преношење оних искустава и знања које никакав другачији знаковни систем не може пренијети. Исто тако, Лотман сматра да се књижевност мора користити и оним елементима језичке организације који у обичном говору немају, или имају сасвим занемарљиво значење. То је посебно видљиво у поезији гдје елементи организације стиха (нека метричка схема, ритам, рима, понављања итд.) нијесу никакав украс ономе што пјесник жели исказати него служе упућивању на она значења која иначе уопште не би могла бити изражена.

Семиологија⁶⁹ је наука која се бави проучавањем знакова. По де Сосировој дефиницији семиологија је наука која проучава „живот знакова у друштвеном животу“. Сам назив потиче од грчке ријечи *semeion*, у преводу знак. Кључно питање у семиологији представља функција *знака*. Та функција огледа се у преношењу идеје путем поруке, иза које стоји неки предмет или ствар о којој се говори. Наравно, тамо гдје има поруке, мора до постојати и пошиљалац и прималац исте.

Семиотски приступ умјетничком тексту „подразумијева да је свако поетско казивање засновано на више знаковних система“ и да у умјетничкој књижевности „са језичким знацима појављује се и обиље других знакова од којих се гради умјетнички свијет“. Језик

⁶⁹ Неки научници је именују и као **семиотика**, или општа наука о знацима, то јест као **општа семантика**. Кључни појам у оквиру семиологије је *знак*. Семиологија се данас развија искључиво у правцу анализе знакова, односно у правцу анализе самог односа означавања: начини означавања, врсте знакова и начин препознавања знакова.

те знакове прихвата, преноси и тако читаоцу шаље одређене поруке. То су „ванјезични знаци“. Те знакове писац бира, распоређује и усклађује исто као и језичке знаке. Ти знаци поред основног значења, добијају и нека нова, шира значења. За разумијевање књижевног дјела као језичког система, није довољно познавање само језика и језичких знакова, него и добро познавање ванјезичких знакова у којима је култура, знање и искуство писца.

Развој семиологије као опште науке о знаковима имао је велики утицај на развој стилистике. Семиологија је захваљујући својој широј концепцији, стално настојала да у себе инкорпорира, као један свој дио, и саму лингвистику. Наравно, не само њу, већ и друге дисциплине које као свој предмет имају неки знаковни систем. Појам знака, према заступницима семиотичких теорија стила не треба уско схватити и свести га на голе структуре природног језика. Али, у стилистици стил се посматра искључиво у оквиру тих структура. Према мишљењу Милије Николића знаковни приступ „подразумева истовремену радозналост за текући, подређени и надређени део уметничке структуре, што значи да му је својствено јединство аналитичког и синтетичког гледишта. Систем знаковне потчињености и надређености у књижевноуметничком делу има тако разноврсну, бројну и оригиналну степенитост да би се пре могло говорити о *гроздастој* и силовитој структури него о слојевима“ (Николић 2006: 210).

Лингвистика има коријене у филозофском разматрању проблематике поријекла језика. Иначе, назив лингвистика води поријекло од латинске ријечи *lingua*, у преводу језик, говор. Њеним оснивачем сматра се њемачки филолог Хумболт (Wilhelm von Humboldt). За Хумболта језик је динамичан феномен са двоструким аспектом (социјалним и индивидуалним), у чијој је сржи дух народа, односно његов поглед на свијет. Касније је Сосир развио поменуту Хумболтову идеју. Језик је људска творевина „психичког и

друштвеног поријекла“ и системског карактера;⁷⁰ то је заправо систем знакова, односно систем повезаних фонолошких, лексичких и граматичких елеманата који служи за комуникацију. У њему се унутрашњи односи групишу око двије осе: *синтагматске* (хоризонталне, линеарне) и *парадигматске* (вертикалне, асоцијативне). По де Сосировом учењу, у њему треба разликовати колективни језик (сам систем), такозвани *langue* од индивидуалне употребе језика – *parole*. Ријеч је о два појавна облика језика, од којих је први социјалан а други индивидуалан, супротстављени; први је закономјеран, суштински, битан, док је други, иако је заснован на првом, случајан и небитан.⁷¹ Сосир разликује двије перспективе језика: *синхрону* (језик у истовременој равни, односно у затеченом-овременом стању) и *дијахрону* (језик у историјској равни). Те двије перспективе није дозвољено мијешати јер оне захтијевају различите приступе, принципе и методе. За лингвистику је посебно интересантна синхрона перспектива.⁷² Дакле, лингвистика треба да проучава *langue*, то јест језик као колективни, имперсонални систем у синхроној перспективи. То проучавање може да буде само дескриптивно.

Ученик може савршено да познаје и разумије језик Нушићевих дјела, али ако није усвојио и одговарајуће ванјезичке знаке, а у њима је садржана читава људска култура, знање и искуство, неће моћи дубље да доживи и ваљано схвати умјетнички свијет. Тако на примјер именица *фијакер* припада језичком коду, али актуелизована својства фијакера: *висина, власт, углед, позиција у друштву* припадају другим знаковним системима, које су ученици

⁷⁰ Иначе, мисао двадесетог вијека је некако склона посматрању свијета као система састављеног од дјелова (мањих система) који су у међусобном функционалном суодносу. Та мисао ће и довести до једног општег структурализма (Сосир није употребљавао термин **структура** у науци и филозофији).

⁷¹ Карактеристично је Сосирово поређење тих двију појавности језика са шахом: *langue* је шах као игра, са свим својим правилима, а *parole* је свака појединачна партија шаха.

⁷² Интересантно је да је Сосир, који је одбацио дијахрону перспективу ушао у науку једним радом компаративно-историјске природе. Рад под називом *Memoire sur systeme primitif des voyelles dans les langues indo-europeennes* објављен је у Лајпцигу 1879. године.

усвојили животним искуством, а не језичким путем. Ако упутимо ученике да у драми *Ожалошћена породица* Б. Нушића проналазе описе породичне куће покојног Мате Тодоровића и да откривају њихову симболику, бићемо сигурни да ће истраживање обухватити и покојникове рођаке који се враћају са седмодневног парастоса. Мотив куће појавиће се као разуђен поетски знак који се грана у све слојеве текста и тако условљава да се анализа синтетички усмјери, те да се и најелементарније слике и искази сагледају и препознају као творбени чиниоци најуниверзалнијих порука.

Све личности Нушићевих комедија у односу на језик можемо груписати на: лица страног поријекла; припадници одређених дијалекатских зона и лица која говоре књижевним језиком. Закључујемо да се у Нушићевим комедијама јавља велики број лица страног поријекла: *Земличка*, *Портир пештанског хотела*, *Кондуктер*, *Теодор Арно*, *Ерчибалд*, *Комесар*, *Панорамција*, *Чарлс Барле*, *Уајлд Фруд*, *Поглавица племена Оцици*, *Њонци*, *Ла-Ло*, *Лао-Ки*, *Молах Заде*, *Персијанци*, *Лариса* и бројни други.

Чињеница је да Нушић није диференцирао језик различитих националности у својим комедијама. Карактеристично је упоредити језичке специфичности улоге Аљоше (*Покојник*) и Коваљевске (*Ујеж*) као представника руске националности у Нушићевим комедијама. Док се код Аљоше запажа веома изразито боја основних нијанси руског језика, дотле се код Коваљевске не може из текста издвојити мјесто које не би било у потпуном складу са правилима нашег књижевног језика.

Анализирајући језик Нушићевих комедија и упоређујући га са неким предговорима Нушићевим (*Госпођа министарка*, *Протекција*), закључујемо да је Нушић његовао ријеч и књижевни израз, да је превирање у нормирању књижевног језика оставило извјесне трагове

овог процеса и у језику Нушића и да се Нушић подудара у овоме са књижевним круговима свога времена.

3.3.Мотивисање ученика за читање и проучавање Нушићевог

књижевног стваралаштва

„Може се много постићи, само треба
упалити пламичак у срцима младих.“

Даринка Матић Маровић

Побуђивање радозналости за читање и доживљавање Нушићевог књижевног стваралаштва може се постићи на више различитих начина. Провјерени поступци мотивисања јачају емоционално, фантазијско и рационално интересовање за литерарни текст, па се тако у њима здружују побуде за доживљајно, стваралачко и критичко доживљавање дјела. Посебно је важно да наставник располаже изграђеним системом мотивационих поступака како би ученици завољели читање, интерпретацију примјеном учења путем рјешавања проблема и да би се успјешно оспособили за самосталан истраживачки рад. Да би се ученици оспособили за интерпретацију књижевног дјела, неопходно је адекватно читање, слушање и доживљавање истог. Љиљана Бајић указује на „потребу да се у наставним околностима посебно мотивишу ученици који су незаинтересовани и повучени, како би били ефикаснији у раду, а самим тим и сигурнији, самопозданији, и прихваћенији у колективу“ (Бајић 2008: 40). Такође, ауторка наводи да „уметнички доживљаји и читалачко уживање, који прате хумористичке текстове, чине основу унутрашњег подстицаја да ученици ове текстове читају, упознају, заволе. (...) Због тога се током проучавања хумористичког текста код ученика никад не занемарује њихово осећајно испољавање, морално просуђивање књижевних јунака и мисаоно увиђање највишег смисла и порука дела“ (Бајић 2008: 25).

У методичкој научној теорији постоје бројни начини који јачају емоционално, фантазијско и рационално интересовање ученика за умјетнички текст, и на тај начин се постиже квалитетнији приступ књижевном дјелу. Марко Стевановић у књизи *Оспособљавање ученика за самосталну интерпретацију књижевних текстова* наводи сљедеће мотивационе ситуације које доприносе успјешнијој интерпретацији књижевног дјела:

- повезивње (смисла) различитих књижевних дела;
- гледање филмских пројекција, ТВ – и радио-емисија;
- ликовне изложбе;
- ученички радови;
- музичка дела;
- гостовања уметника-писаца, књижевни сусрети, матинеи, књижевне вечери, посела, трибине и сл.;
- анкете;
- задавање истраживачких задатака за самосталну интерпретацију;
- теме у делима;
- актуелни догађаји;
- читање дела са сличном тематиком;
- читање одломка из већег дела;
- примена модерних наставних средстава (елемент-филма, слајда);
- дописивање с писцима;
- литерарни сусрети, литерарне секције;
- вођење дневника читања;

- програм домаће лектире;
- друге наставне области (предмети);
- пригодне свечаности, годишњице, јубилеји;
- чешћа проверавања ученичког самосталног и истраживачког рада;
- такмичења у интерпретацији;
- примена разноврсних облика рада;
- корелација са другим наставним областима (музичко и ликовно васпитање, на пример);
- аналогije у књижевним делима;
- аналогije у животу и литератури;
- пружање могућности ученицима да стваралачки и књижевно обликују своје писане радове;
- актуелизирање ранијих истражених сличних проблема;
- цитирањем из дела;
- читањем о истом проблему (питању) самосталних радова других ученика;
- читање критика, итд. (Стевановић 1986: 66).

Важно је истаћи да бројност мотивационих поступака није гарант њиховог квалитета. Милка Андрић указује на несразмјерност која постоји у односу квантитета и квалитета мотивационих поступака: „Методика наставе књижевности познаје и истиче много начина да се ученици мотивишу за читање књижевноуметничких дела, али међу њима има много и оних који су често излишна, спољашња `привођења` њиховим уметничким световима“ (Андрић 1991: 343).

Најбољи и најјачи подстрекачки извор за читање Нушићевог књижевног стваралаштва јесте сам умјетнички доживљај који дјело изазива код реципијента. Умјесто да се ученици

обавежу да прочитају комедију *Сумњиво лице*, наставник ће неким умјетничким доживљајем подстакнути њихово интересовање за наведено дјело, и на тај начин омогућити да се дати задатак претвори у жељу и вољну спремност ученика да се исти заврши.

Подстрекачки извор може представљати и када наставник ученицима прочита неки репрезентативни одломак из дјела који има посебну умјетничку вриједност и привлачност. На примјер, интерпретативним читањем Маричиног писма у коме свог оца назива глупим и ограниченим, ученици ће пожељети да прочитају комедију *Сумњиво лице* јер су сазнали да дјело посједује изузетне вриједности, а уједно су осјетили и да је сам наставник њоме одушевљен. Оваква мотивација заснована је на најављивању умјетничких утисака и изузетности у предметном свијету књижевног дјела.

Према Николићу „радозналост се изазива наглашавањем доживљаја и емоција које се очекују. Обично се истичу појединости које ће ученике посебно *изненадити, зачудити, узбудити, насмејати*, довести у *недоумицу*, или им закупити мисли неким значајним *животним проблемом*“ (Николић 2006: 260).

Мотивациони извор може представљати знање и искуство ученика. Наиме, познато је да једно дјело изазива радозналост за друго. Тако на примјер, комедија *Сумњиво лице* биће ученицима подстрек да прочитају и комедију *Народни посланик*. Као и у *Народном посланику* обрада је хумористична и сатирична, и *Сумњиво лице* је сатирична друштвена комедија. Такође, у предговору комедији *Госпођа министарка*, који се може сматрати дјелом Нушићеве експлицитне поетике, има и духовитих запажања и занимљивих рефлексија као код Домановића када описује владавину медиокритета, који од друштва стварају „мртво море“ уништавајући сваку вриједност која се уздигне изнад просјечне. Иронија садржана у наслову комедије *Ожалошћена породица* подсјетиће и подстаћи

ученике да још једном прочитају Стеријине *Родољупце*. Наиме, ожалошћена породица не би смјела да буде предмет комедије, а уколико јесте, онда није истински ожалошћена. Ученици запажају да је исто то урадио и Стерија дајући ироничан наслов својој комедији *Родољупци*.

Читалачка радозналост може бити подстакнута књижевном критиком. С обзиром на то да је књижевна критика дала цјеловит суд у вези са књижевним стваралаштвом Бранислава Нушића, на наставнику је да одабере афирмативне оцјене неког књижевног остварења. На примјер, сљедећи одломак може да подстакне интересовање за комедије *Мистер Долар*, *Др* и *Покојник*:

Специфичним мотивима и недвосмисленом критичком осудом извесних друштвених појава, првенствено аморалности буржоазије и власти писац је јасније одредио своје стваралачке погледе који су се по својој објективности и бескомпромисности наставили на дане младости. Иако у свој стваралачки метод није уносио много новог, он је јасним друштвеним опредељењем изазвао подељеност критичарских ставова до супротности. Издиференциране супротности идејно-друштвене природе, које су нашле пуни одраз у ондашњим књижевним круговима, утицале су и на став критичара према Нушићевим драмским остварењима.⁷³

Интересовање за књижевно дјело може се обезбиједити сагледавањем његове стваралачке историје. На примјер, кроз одређене истраживачке задатке ученици долазе до знања да је *Сумњиво лице* написано 1888. године, а да је 1923. године први пут приказано на позорници.⁷⁴Разлог зашто наведено дјело више од тридесет година није могло да буде

⁷³ Слободан Ж. Марковић: *Предговор*, „Б.Н.“ (зборник), Београд, 1965.

⁷⁴ Комедија *Сумњиво лице* премијерно је приказана 29. маја 1923. године на сцени београдског Народног позоришта. Комедију је режирао Пера Добриновић, са изузетном глумачком поставом (Пера Добриновић – Јеротије, Персида Перса Павловић – Анђа, Љубинка Бобић – Марица, Илија Станојевић Чича – Жика). Успјех

објављено представља снажан мотивациони фактор да ученици ту загонетку разријеше читајући само дјело.

Проучавајући историјске прилике времена када је дјело настало, ученици долазе до сазнања да због политичке провокативности и исмијавања монархистичког режима рукопис није могао бити објављен. С обзиром на то да су ученици благовремено прочитали комедију, то ће исти бити у ситуацији да представе драмску фабулу. У *Сумњивом лицу* Нушић је дао сатиричну илустрацију буржоазије и њене примитивне власти у Србији крајем деветнаестог вијека, њене ограничености и изопачености.

„Посебно подстицајно може бити ако заинтересовани ученици проуче позоришни репертоар извођења Нушићевог комада *Сумњивог лица* у Србији, посебно његову премијеру и текући позоришни живот.⁷⁵Истраживачком поступању погодоваће аутентичне фотографије позоришних представа, драмских уметника који су тумачили улоге Јеротија, Виће, Марице, Анђе, Жике, Тасе, Миладина, Алексе и Ђоке. Припремљене *Powerpoint* презентације разноврсношћу материјала (фотографије, новински чланци, звучни записи, инсерти из позоришних представа, филмова и телевизијских серија) подстаћи ће свесну активност ученика, побудити њихова читалачка интересовања и створити погодне

који је ова комедија постигла код београдске публике отворио је врата и других позоришта, па је она изведена у Осијеку (28. 10. 1923.), Новом Саду (18. 11. 1923.), Сарајеву (24.11.1923.) и Загребу (2. 3. 1924.). Глумац Мате Милошевић основао је са групом студената Академско позориште 1922. године у Београду. Циљ им је био да модернизују сценски израз и изведе најзначајнија дјела драмске литературе. После Другог свјетског рата позориште је наставило да ради у саставу АКУД „Бранко Крсмановић“ и постигло велики успјех приказујући 1948. године *Сумњиво лице* Бранислава Нушића у режији Софије Јовановић (Видјети: Josip Lešić, *Sumnjivo lice Branislava Nušića, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva*, Beograd, 1982, str. 96–119).

⁷⁵ Драгољуб Влатковић сматра да је комедија *Сумњиво лице* настала после завршетка Првог свјетског рата као дјело зрелог комедиографа и да се њоме наговјештава други плодотворни период Нушићевог стваралаштва. Он своје запажање поткрепљује недостатком текстова о *Сумњивом лицу* у новинским чланцима и архивској грађи Народног позоришта, као и рукописом необјављених мемоара Нушићевог зета Миливоја Миме Предића, у којем је забиљежено да је Нушић *Сумњиво лице* поново написао за вријеме Првог свјетског рата, док је боравио у Француској. (Видјети: Драгољуб Влатковић, *Накнадна историја Сумњивог лица*, Сцена, XV/1979, 3–4, стр. 113.

околности за читање, доживљавање и разумевање комедије *Сумњиво лице* и њене сценске реализације“ (Станковић Шошо 2016: 114).

Према Стевановићу, врло подстицајно на популарисање књижевних дјела дјелују прославе годишњица рођења, јубилеји, стваралаштва познатих књижевника. Велики значај имају и књижевне награде које добијају савремени писци. Наравно, велику улогу имају и изложбе књига. Уз изложене књиге, као пратилачки елемент долазе слике, илустрације, додатне информације, аутографи и естетски исписане пишчеве мисли.

3.4. Припремање наставника и ученика за самосталну интерпретацију

Нушићевог књижевног дјела

„Једини учитељ достојан тог имена је онај, који
побуђује дух слободног мишљења, и развија осећање
личне одговорности.“

Коменски

За интерпретацију било којег Нушићевог дјела од изузетне важности је припремање како наставника тако и ученика. Ту се, прије свега мисли на упоредо, симултано припремање. Наставничко припремање⁷⁶ је стручно, методичко и организационо, док се припремање ученика заснива на претходно добро осмишљеној мотивацији и припреми за интерпретацију књижевног дјела. Ученичка припремљеност је у некој одређеној мјери чак и важнија од наставникове, јер од те припремљености умногоме зависи успјех на наставном часу школске интерпретације.

Наставничко стручно припремање подразумијева свестрано читање дјела, прикупљање великог броја информација, њихово селектирање (критичке студије, библиографије, актуелни догађаји, план интерпретације књижевног дјела). Тако припремљен наставник усмјерава, подстиче, мотивише ученике, одређује обим и дубину интерпретације као и само тежиште интерпретативног процеса, одређује избор примарних истраживачких задатака нове интерпретације и истраживања. Да би се интерпретација

⁷⁶„Наставник се најбоље припрема непрестаним радом; читањем белетристике и књижевне критике, проучавањем методичке литературе и праћењем модерних методских поступака. Он сам бира форму, обим и садржину припреме, мотивисан сопственим осећањем одговорности према ученицима и захтевима наставе, а не према захтевима директора, надзорника или педагога. Сам одлучује када ће се припремати, за које наставне јединице, на који начин и у коме обиму. Обим и форма припреме нису мерило њене вредности ни наставничких креативних могућности. Дакле, наставник се припрема због ученика и себе, како би остварио очекиване резултате рада, а не само због контроле претпостављених“ (Смиљковић, Милинковић 2010: 67–68).

обавила на ваљан начин, наставник мора водити рачуна о времену које је одређено за самостално читање и истраживање ученика, начину формулисања проблема и проблемских ситуација, облицима и методама рада.

Међутим, треба имати у виду и бројне чиниоце који обично успоравају или онемогућавају припремање и оспособљавање ученика за самосталну интерпретацију књижевних текстова. Такви чиниоци су:

- недовољна изграђеност ученичких навика у читању,⁷⁷ јер без доброг и правилног читања нема ваљане интерпретације;
- лоша временска организованост; да би на прави начин проникао у све слојеве текста ученик мора рационално користити вријеме које му је на располагању;
- вјештина читања омогућава да ученици лакше уочавају проблеме и врше класификације чињеница по важности;
- од великог значаја су и искуства ученика у овом послу;
- узраст ученика; на већем узрасту су и когнитивне способности ученика развијеније;
- степен личне ангажованости у интерпретацији: што је веће ангажовање, то ће и успјех бити већи и бољи;

Највећи број ових фактора који утичу на ефикасну и савремену интерпретацију могу се отклонити сталним вјежбањем. Те вјежбе подразумијевају већи степен мотивисаности ученика за читање, подстицање истраживачке маште и диференцирање истраживачких задатака. „Наставник који зна да вештина читања одређује ефекте перцепције, настоји да

⁷⁷ Павле Илић истиче да је код ученика „неопходно развијати свест о томе да се књиге читају увек и свуда где за то постоје услови, а он је већ сазнао да су многи велики духови страсно и много читали под не баш много повољним околностима. Пресудна је у томе љубав према читању, а кад она постоји, онда се чита и за време распуста, и на екскурзијама и излетима, на летовањима и зимовањима док се (уз досаду) чека воз или аутобус и у многим другим животним ситуацијама. Неке од тих ситуација и постају сношљивије захваљујући дружењу са књигом док оне трају“ (Илић 1998: 193).

својим радом мотивише ученике да читање схвате као елементарну потребу наставе, основни предуслов образовања, оплемењивања стилског израза и развијања говорне културе“ (Смиљковић, Милинковић 2010: 87).

Садржинско, идејно и естетско богатство Нушићевог стваралаштва пружа могућности да се у настави реализују бројне језичке и изражајне активности ученика. Тако код интерпретације романа *Хајдуци* наставник мора припремити питања и задатке који подстичу ученикову мисаону и интелектуалну активност, изазивајући двоумљење и од истих траже опредјеливање. С обзиром на обимност романа, сложеност његове тематско-проблемске грађе, бројности вриједносних чинилаца који претендују да буду у првом плану интерпретације, вишеструких захтјева наставне интерпретације књижевноумјетничког остварења, чине веома сложеним проблемом наставно изучавање романа.

Увјеривши се да су ученици претходно прочитали роман, наставник ће у уводном дијелу истаћи да је Бранислав Нушић волио да слуша, али и сам да прича о веселим и смијешним догађајима. И то не само о догађајима који су се десили неком другом, него и о онима који су се догодили њему самоме. Оваквим поступањем наставник усклађује динамику интерпретације са кључним вриједностима књижевног остварења. Наставник ће инсистирати да интерпретација романа *Хајдуци* буде обогаћена умјетничким доживљајем и рјешавањем проблемских питања која су подстакнута текстом.

Да би умјетнички доживљај дјела био ефектнији, наставник ће подсјетити ученике на неке славне хајдуке о којима свједочи наша историја, као што су: *Бајо Пивљанин, Видо Жеравица, Костреш Харамбаша, Дели-Татомир, Старина Новак, Станоје Главаш, Иво Голотрба, Гавран Харамбаша, Вучко Мучивуна* и бројни други, али истовремено, наставник ће напоменути да хајдуци исто тако могу да се зову: *Жика Дроња, Миле Врабац, Сима*

Глуваћ, Мита Трта, Лаза Цврца и Чеда Брба. Увјеривши се да је у довољној мјери ослободио осјећања и мисли ученика и сазнао у којој су мјери доживјели и схватили тематику и ликове,⁷⁸ наставник прелази на тумачење романа, и даље не подвајајући рационалан од емоционалног приступа дјелу.

Питање које тражи одговор с цитатом укључује у наставни процес и методу рада на тексту. На тај начин ученик се подстиче на самостално запажање појединости у тексту и на тај начин се открива карактер лика. Развијањем способности запажања ученик развија књижевну сензибилност и самосталност у просуђивању.

Наставник треба да инсистира и на усмјереном читању јер на тај начин ученик самостално уочава проблем у тексту. Наставник је претходно припремио одломак из романа који ће се усмјерено читати и који ће се проблем у њему истраживати.

- Прочитајте у себи текст који почиње реченицом: „...Био је наш школски друг, заједно смо свршили основну школу и први разред гимназије....“, и завршава се реченицом: „...Од тога доба, откако је отишао у шегрте, Чеда Брба долази само недељом међу нас, на храстово стабло“.

Када ученици забиљеже проблем који су уочили, читају гласно своје запажање, остали ученици упоређују своје запажање с изнесеним запажањем. Таквим поступањем ствара се могућност за конфронтирање ставова и изазивање полемичких ситуација. Овдје се може примијенити и групни облик рада.

⁷⁸Ученици најприје уочавају ликове у дјелу. Истражују свој однос према тим ликовима, то јест изражавају своје симпатије или антипатије, своја запажања. На тај начин врши се подјела ликова према критеријуму свиђања. Међутим, разврставање ликова у књижевном дјелу може се вршити и према другим објективним критеријумима: према мјесту и важности у структури дјела, према социјалним критеријумима, историјским и стилским.

Даљи рад на интерпретацији романа може да буде подстакнут истраживачким задацима који су дефинисани на следећи начин:

- Шта је мотивисало Бранислава Нушића да напише роман *Хајдуци*?
- Како је и када настало дјело, у каквим културним и друштвеним приликама, у ком периоду пишевог живота и стварања?
- Шта је ово дјело значило у вријеме појављивања а шта данас?

Колико ће се наставник посветити историји настајања конкретног дјела зависи, како смо већ навели, од нивоа обраде, од узраста ученика и захтјева наставних планова. Локализовање текста је обавезна фаза анализе у процесу обраде књижевног дјела. То локализовање текста, с обзиром на то да се ради о ученицима шестог разреда, подразумијева његово временско и просторно одређење.

- Покушајте да одредите вријеме и простор у које су смјештени догађаји приказани у роману?
- Који су основни узроци неразумијевања на релацији родитељи-дјеца?

Током читања романа постоји могућност да ученици наиђу на одређене архаизме, провинцијализме, жаргонизме или туђице, а све то ученицима отежава разумијевање текстуалне стварности. Навешћемо само неке: *аков*, *алвација*, *амрел*, *богаза*, *будак*, *буљина*, *вергл*, *драмлије*, *епитимија*, *замајан*, *иверак*, *мирта*, *надница*, *пизма*, *плот*, *скамија*, *скут*, *ћирши*, *утрина*, *чакшире*, *шегрт*, *фрак*. Наставник не смије превидјети колико је при обради књижевног дјела важно тумачење непознатих ријечи. Пракса је показала да се најчешће гријешу када се мисли да непознате ријечи не треба посебно објашњавати, или када прецијене способност ученика, сматрајући да су им те ријечи већ познате. Грешка је и када се врши вантекстуално тумачење израза, ван реченице или мисаоне цјелине којој ти изрази

припадају. Милија Николић мисли да се непознати појмови и изрази могу „тумачити пре, за време и после изражајног читања, а понајвише током интерпретирања одговарајућих исказа у тексту“ (Николић 2006: 305). По Радмилу Димитријевићу тумачење непознатих ријечи је сврсисходно једино прије изражајног читања „нарочито када је у питању текст у стиху, нека лирска песма, на пример, уопште емоционални текст“ (Димитријевић 1977: 74). Тумачењем непознатих ријечи и израза ученици се не оспособљавају само за разумијевање текста који читају и интерпретирају, већ обогаћују свој пасивни и активни фонд ријечи, уочавају и усвајају њихова лексичка, семантичка, морфолошка и стилска значења, оспособљавају се да у конкретној ситуацији нађу праву ријеч и праву форму свог говора. Посебно је важно да ученици нове ријечи функционално употребљавају у говору, чиме се постиже „артикулационо-ортоепска, лексичка, семантичка и синтаксичка норма комуникације“ (Ристић 2001: 93).

С обзиром на то да су им познати књижевнотеоријски појмови роман-приповијетка (ученици знају да су умјетнички чиниоци у структури романа у основи исти као и у приповиједи, али су развијенији јер су постављени на широј сижејној основи), наставник у циљу што боље обраде теме може ученицима поставити сљедећа питања:

- Да ли је дјело које сте прочитали приповијетка или роман?
- На основу чега то можете закључити? Образложите одговор.
- Како је подијељено ово дјело? Колико има цјелина? Да ли је свака цјелина једнако важан дио текста?
- Уочите портрет и карактер главног јунака и осталих ликова у роману.
- Шта је стварно, а шта измишљено у дјелу?

- Објасните начин приповиједања и одредите приповједача. Због чега он зна све оно што се дешавало у логору? Откуд приповједач зна све појединости о осталим дјечацима?
- Какав је пишчев однос према догађајима и ликовима и зашто је такав?
- Који су најзначајнији мотиви? Како гледаш на „хајдучију“ дјечака? Чиме је она изазвана?
- Која форма умјетничког казивања доминира у тексту и зашто?
- Шта вас је у роману насмијало? На чему је заснован тај смијех?
- Покушајте да откријете поруке романа.

Анализа пишчевих порука и ликова је незаобилазна фаза у интерпретацији књижевног дјела. Наравно, ови појмови би се са гледишта методичке теорије могли посматрати и одвојено, јер су идеје само потенцијална конкретност која бар у почетку егзистира у сфери илузија и апстракције, у човјековом духу и свијести. Наставник не смије од ученика тражити да експлицитно одреде шта је идеја а шта тема романа „Хајдуци“, и то посебно ако прије тога нијесу имали одређене истраживачке задатке. Ученици расправљају о разликама које постоје међу ликовима по питању моралних особина, планова, мотива за учешће у хајдучкој групи, растанка са родитељима и слично. Током интерпретације, уз имена ликова неопходно је уписивати карактерне особине – примијенити ситуациону анализу ликова која истиче узајамност њиховог испољавања и обезбјеђује истовремено сагледавање више вриједносних чинилаца. Након разговора и закључака о поступцима ликова, ученици износе своје ставове о роману који интерпретирају. Разговор може бити подстакнут сљедећим питањима:

- Уочили сте ликове у роману. Одредите њихову умјетничку улогу у њеној фабули.
- О чијем физичком изгледу (портрету) имате најцјеловитију представу и зашто? Изнесите то своје виђење. У образлагању својих запажања служите се текстом романа.
- Како коментаришете улогу и појаву Чеде Брбе, а како осталих дјечака? Јесу ли они истински пријатељи? Да ли је Чеда Брба прави `арамбаша?
- Који су детаљи привукли вашу пажњу и због чега?
- Да ли је живот у шуми једноставан и како се дјечаци сналазе у њему?
- Како коментаришете крај *Хајдука* и судбину дјечака?
- Шта мислите о мотиву заједништва, авантуре и жеље за слободом? Јесу ли они важни за адекватно схватање поруке дјела?

Трећи или четврти час погодан је за драматизацију⁷⁹ неке сцене из романа и организацију дебате. У оквиру организације дебате, пожељно је организовати групни облик рада. Једна група ученика представљала би свијет одраслих (родитељи, професори) са јасно изграђеним погледима и уопште схватањима живота, досљедни, брижни, окупирани својим свакодневним обавезама, али често крути и непопустљиви у својим захтјевима и ставовима. Друга група ученика представљала би дјецу која су животно неискусна, безбрижна, жељна авантуре, а често неодговорна, лакомислена и несташна. Наставник одређује расположиво вријеме за рад група. На овакав начин остварује се већа активизација ученика. Они су у активнијем положају, имају прилике да често питају, да одговарају, да уђу у дијалог, да се

⁷⁹ У београдском позоришту *Душко Радовић*, 2000. године играна је представа *Хајдуци*, чији је текст по мотивима Нушићевих дјела *Хајдуци* и *Аутобиографија* написао Владимир Андрић. Представу је режирао Јовица Павић, а улоге дјечака одметника играли су студенти Факултета драмских умјетности у Београду.

користе текстом и да своје ставове, као што смо већ истакли, бране кроз разговор и цитатима из самог дјела. Приликом дебате, није циљ само да се ученици баве анализом романа, већ и да усавршавају своје изражавање, да раде на стилу, обогаћују свој вокабулар, не понављају већ речено, да не одуговлаче са одговором, него да јасно и стилски прецизно саопште суштину. Дебата подразумијева да дођу до изражаја супротстављена мишљења, али и спремност да се коригује став (прихвати мишљење друга-другарице), толеранција, самокритичност, то јест потребно је створити такву радну атмосферу у којој неће бити нездравог ривалства.

Комедија *Народни посланик* предвиђена је за обраду у другом разреду средње школе. Неопходно је да ученици прочитају комедију и да са свјежим утисцима о њој дођу на час. Пожељно је да наставник организује и гледање позоришне представе како би се касније вршила анализа исте. Николић истиче да „у школској пракси поред анализе драмског дела, кад год се укаже погодност, ваља вршити и анализу његове позоришне представе, али те *две активности* не треба мешати, изједначавати и замењивати једну другом“ (Николић 2006: 552).

Наставник ће одабрати најпогодније облике и методе рада како би подстакao развој интересовања и стваралачких потенцијала ученика. Стваралачке активности подстичу радну вољу и читалачку знатижељу ученика. Тако припремљени, ученици закључују да је Нушић универзално значење и актуелност комедији *Народни посланик* обезбиједио узимењем за тему кључне тековине модерног друштва – демократски избори. Локална боја српске провинције и њених житеља доприноси животности и увјерљивости, али се тиме не умањује значај и општост појаве.

Добро припремљени, ученици уочавају да је феномен власти најшире захваћен, да се исти сагледава са различитих аспеката, што омогућују избори, који суштински представљају освајање власти. Сама борба за мјесто народног посланика у србијанској паланци пружа прилику за хуморно, али и сатирично приказивање средине, народа и власти. Хумор извире из свих поре, вербалан је и заснован на представљању ликова и на ситуацији.

Сатира је дискретнија, али је веома снажна. На удару су носиоци власти, политичари, али исто тако и несигурни и лако поткупљиви бирачи.

Ако код ученика постоји интересовање за филмску умјетност, наставник ће на часовима драмске секције ученицима осмислити задатак да на основу драмског текста *Народни посланик* напишу сценарио за филм. То је књижевно обликован текст приче који ће редитељу, глумцима и сниматељима филма служити као нека врста радног упутства. Неопходна је адекватна припрема како наставника тако и ученика. Наставник у почетном раду са ученицима осмишљава синопсис – кратак опис радње, ликова и тема који не садржи дијалоге. Ученици добијају задатак да издвајају постојеће идеје из драме, издвајају карактерне особине ликова, представљају њихове међусобне односе и указују на оно што доводи до драмског сукоба у комедији. Важно је да ученици направе нацрт за декор и осмисле подјелу улога глумцима. Ученици морају да воде рачуна да акција буде мотивисана и да постоји јединство, континуитет и склад у сукобима драмских лица који ће водити ка врхунцу радње. Добрим методичким усмјеравањем ученици закључују да је у писању сценарија најважније да се ефектно опишу сцене, дијалози и радње које треба да се реализују. Такође, приликом писања сценарија ученици ће научити како да расподијеле радњу по кадровима у низу за једну сцену тако да добију растући низ кадрова.

Задатак наставног тумачења јесте да пробуди ученикову емоционалну ангажованост, естетску доживљајност, да изоштрава књижевно-посматрачке способности, критички дух и стваралачко мишљење. Ове задатке могуће је постићи само свестраним мисаоним ангажовањем ученика у наставном процесу. Књижевна дјела као слојевите и вишезначне творевине пружају широке могућности разумијевања и процјењивања, али то никако не значи да се у наставном тумачењу дозвољава површност и импровизација. Напротив, такво становиште апострофира стваралачки приступ књижевном дјелу као битну одредницу наставе књижевности а ученика уздиже на ниво активног субјекта и ствараоца.

3.5. Нушићево дјело у дискурсу стваралачке и проблемске наставе

„Рђав учитељ износи истину

А добар учи како се до ње долази.“

Дистеверг

Да би се у настави било ког предмета, па и настави црногорског-српског, босанског, хрватског језика и књижевности примјењивале одређене наставне методе, иновативни модели и савремене наставне стратегије потребно је, на једној страни, да су наставници за то добро дидактичко-методички оспособљени, и на другој страни, да су на одговарајући начин заинтересовани и мотивисани да своје часове припремају и реализују на другачији начин од уобичајеног.

Традиционална настава у којој преовладава фронтални облик рада и репродуктивно учење, уступа мјесто савременој настави која његује стваралачко учење. Школа као образовно-васпитна институција доживљава одређене промјене у начину и организацији рада. Повећава се интеракција између ученика и учитеља, кооперација насупрот компетенције, његује се позитивна клима у одјелењу, подстиче се стваралачко и критичко

мишљење. Задатак и циљ наставе није у меморисању и репродуковању, већ искључиво у схватању појава и процеса уз активно и свјесно учешће ученика.

И поред сагласности међу ауторима у основним ставовима о могућим начинима рјешавања проблема у савременој психолошкој и педагошкој литератури, и у свакодневном стручном разматрању, могу се срести различити термини који се односе на рјешавање проблема, што открива извјесне тешкоће у схватању овог облика мишљења и учења. Неки од термина су: проблем, задатак, проблемска ситуација, питање. Ријеч „проблем“ води поријекло из грчког језика и првобитно значи задатак, загонетку, неријешено питање, спорно питање, питање које се тешко рјешава у науци – то је научни задатак који тражи рјешење. Није тешко закључити да се у овој етимолошкој одредби крију два специфична својства – спорност и тешкоћа који остају трајна својства проблема.⁸⁰

Уколико проблем схватимо као субјективно прихваћену датост, онда за рјешавање проблема можемо у први мах рећи да је то: процес тражења и налажења рјешења настале противрјечности између датог и задатог, познатог и непознатог, експлицитног и имплицитног – у процесу мишљења. Без обзира на сву разноликост, у суштини се издваја основно питање које гласи: „Шта је рјешавање проблема?“ У психолошком смислу рјешавање проблема је највиши облик људског учења. То је таква „ситуација учења у којој доминира нека тешкоћа, спорност, празнина у мисаоном току коју треба, уз помоћ нових

⁸⁰ Теоријске основе проблемске наставе могу се наћи у истраживачким и научним радовима представника Гешталт теорија, потом швајцарског психолога Жана Пијажеа, настави путем открића Церома Брунера, као и пројект-методи америчког филозофа и педагога Џона Дјуија. Пијаже је сматрао да се знање стиче рјешавањем проблема, помоћу мисаоних структура које посједује сваки појединац. Уколико те структуре нијесу довољне да се задати проблем ријеша он се морају мијењати при чему постављени проблем бива ријешен а когнитивна равнотежа између појединаца и проблемског задатка бива успостављена. Макс Вертхајмер, оснивач гешталт теорије, сматрао је да процес учења пролази кроз неколико етапа и то: фазу *препарације* или упознавања са проблемом, потом *инкубације* – фазу привидног мира и стања притајене психичке активности, *илуминације* у којој долази до изненадног рјешења проблема, и на крају *верификације* која претходи примјени и реализацији задатака како би појединац установио да ли је његово рјешење тачно.

података попунити и решити проблем“ (Стевановић 1963: 78). За Стевановића рјешавање проблема представља највиши облик учења који карактерише увиђање односа између начина и путева и сналажење у новој ситуацији учења. Ван де Геер дефинише рјешавање проблема као активност субјекта, мотивисаног неком потребом, усмјерена на налажење рационалног пута од почетне ситуације до циља. По Торндајку постоје три кључна момента у почетној фази рјешавања проблема: оријентација ка једном циљу, напредовање у правцу циља, и уобичајени облици одговора. Заједнички став јесте да рјешавање проблема карактеришу тешкоће и новина ситуација, немогућност да се у почетној ситуацији до краја сагледа циљ и путеви његовог достигнућа, упркос мањих или већих теоријских разлика.

По мишљењу пољског педагога Купусијевича, проблем ћемо најбоље дефинисати као: „тешкоћу теоријског или практичног карактера која изазива истраживачки став субјекта и доводи до обогаћивања знања које субјекат до тада није поседовао“ (Продановић и Ничковић 1974: 87). На основу претходно изложеног, можемо констатовати да је то облик ефикасног учења који се одликује: а) постојањем тешкоће, новином ситуације б) свјесном усмјереном самосталном активношћу в) усвајањем нових рјешења, знања, генерализација.

Као процес, учење путем рјешавања проблема у настави, осим дидактичке и шире педагошке, има и друге димензије: психолошку и гносеолошку. Психолошка димензија подразумијева мотивациони аспект, личност ученика, идентификовање с проблемом, усмјереност мишљења у рјешавању проблема. Гносеолошку димензију обухватају умне операције и моменат верификовања дедуктивних хипотеза и добијених генерализација у пракси. Отуда се може рећи да је рјешавање проблема у настави вишедимензионална величина. Рјешавање проблема као ментални процес има више компонената: почетну или проблемску, завршну или ситуацију циља и низ посредних етапа.

Стваралачки приступ изучавању књижевног дјела Бранислава Нушића подразумијева такву организацију у којој ће говорна активност припадати ученику, док је наставник тај који усмјерава, подстиче и мотивише ученике на активан и стваралачки рад. О појави Бранислава Нушића у српској књижевности и вриједности његовог књижевног рада ученици сазнају кроз анализу његовог дјела, а наставникова улога је ту још захтјевнија и сложенија: подстицање ученика на самосталан истраживачки рад и уочавање вриједносних чинилаца текста.

Према мишљењу Павла Илића, упућивање ученика у самосталну анализу књижевног текста „почиње већ у разредној настави, наставља се преко предметне наставе и траје све до краја школовања. Ученици основне школе раде претежно на текстовима из читанки, па се радни задаци често на часу и постављају и решавају. Али, било који самосталан рад ученика не може се дефинисати као стваралачки рад. Стваралачки рад ученика представља процес њиховог самосталног рада у циљу проналажења нечега што је субјективно или објективно ново, то јест проналажење нових проблемских ситуација, нових чињеница, нових функција објеката, средстава и путева решавања проблема. Осим самосталног рада, за ово је потребна изузетно развијена стваралачка радозналост, развијено критичко мишљење, иновативност, инвентивност, оригиналност мисли и бројне друге особине које се стичу непосредним радом – сталним трагањем за новим, необичним и непознатим“ (Илић 1998: 210).

За сваку стваралачку активност није потребно мисаоно ангажовање. Психолог Радоњић наглашава: „ако је један проблем решен путем мишљења, поновно решавање тог проблема није више мишљење, оно је сада засновано на памћењу и не представља мисаону радњу“ (Радоњић 2010: 56). Кључни облици стваралачког рјешавања проблема су

објашњење, предвиђање и инвенција. Код објашњења кључни циљ је разумијевање; код предвиђања – да се на основу датих одређених услова јасно схвати до каквих ће последица довести ти услови и код инвенције – циљ се огледа у стварању нових услова који ће условити специфичан догађај.

Дјела која су у програмима означена као домаћа лектира и која су обично комплекснија изискују да се ученици са њима претходно код куће упознају,⁸¹ па им је неопходно и радне задатке дати у право вријеме. С обзиром на то да је настава циљно оријентисана, то је и логично да ће се на том путу ка постизању одређеног циља појавити одређене препреке. Изазов представља рјешавање тих препрека. То рјешавање подразумијева сталну иновативност, економичност и оригиналност у поступању. „Било да се проблеми посматрају са практичног или психолошког становишта, они су стални претходници и пратиоци човекове умне и творачке делатности. Искрсавају они са многих страна, изненађују, зачуђују и изазивају; понекад и обесхрабре, али знатно чешће подстичу на појачано стваралачко ангажовање те доводе до успеха и личне афирмације“ (Николић 2006: 369). Приликом рјешавања препрека на које се наилази, долази до изражаја ученичко знање, иновативност, а посебно стваралачко мишљење. Према томе, основу савремене наставе чини стваралачко мишљење. Без обзира на то о ком дјелу је ријеч, током његовог научног и школског проучавања наилази се на низ проблемских ситуација које су од велике важности за његово разумијевање. Те проблемске ситуације доприносе да интерпретација Нушићевог дјела буде разноврсна и динамична, заправо да то буде један отворен и флексибилан систем рада. Сама фреквенција укључивања и искључивања разноврсних

⁸¹ Функција припремних задатака односи се на самостално уочавање и долажење до сазнања о вриједносним елементима књижевног дјела. Поред термина *припремни задаци*, употребљавају се и термини *истраживачки задаци* или *радни задаци*.

ученичких мишљења и предлога стварала је нове односе у одјељењу. Наиме, литерарни проблеми представљају окосницу комуникације између текста и самих ученика у одјељењу.

Рад на часу треба тако осмислити да ученици интерпретацију текста⁸² схвате као дио властите стваралачке активности. Они учествују у формулисању проблема, планирању истраживања и његовом директном рјешавању.⁸³ На тај начин директно долази до изражаја њихово стваралаштво. Битне компоненте интерпретације примјеном учења путем рјешавања проблема су следеће:

- доживљај;
- интерпретативно, критичко и креативно читање текста, тј. откривање, схватање, разумијевање и препознавање информација и свих релевантних аналитичко-синтетичких елемената;
- произвођење различитих нових идеја на основу датих података (дивергентно мишљење);
- вредновање чињеница (евалуација) (Стевановић 1986: 40).

Рјешавање проблема неће бити исто код свих ученика, то јест код различитих ученика могућа су различита рјешења истог задатка, односно исте проблемске ситуације. То се јавља као посљедица различитих искустава, сензибилности, асоцијација, смисла за истраживачки

⁸²„Интерпретација је најпотпунији облик проучавања књижевног дела. Она подразумева свестран истраживачки увид у више вредносних чинилаца и стваралачких поступака, па самим тим открива и тумачи стилогене детаље и зачудну знаковност која чини суштину уметничког текста, али олако промиче конвенционално усмереној читалачкој пажњи. Интерпретација је знатно опсежнија од приказа, али је сва њена обимност срачуната да обезбеди темељан истраживачки рад, уз примену мноштва гледишта, са пуноћом садржаја и вредних открића“ (Николић 2006: 399).

⁸³ Ученичко истраживање представља лично ангажовање у процесу стицања знања и интерпретацији, то јест самоорганизација током самосталног рада, а све у циљу развоја критичког и стваралачког мишљења. Ученик уз помоћ наставника или самоиницијативно прилази откривању и рјешавању проблема. Заправо, ученик се налази у позицији субјекта-истраживача коме није основни циљ само стицање знања, већ превасходно самостално долажење до одређених научних сазнања. Током интерпретације књижевних текстова ученици самостално истражују и откривају различите вриједности уметничког дјела, и користећи се савременим наставним методама откривају естетску вриједност дјела које изучавају. Таквом организацијом наставни рад постаје креативан и занимљив.

рад, нивоа знања. Посебно је важно истаћи да ранија искуства играју велику улогу у рјешавању проблемских ситуација. Међутим, поред искуства велику улогу има: интелигенција, критичност, флексибилност и стваралачко мишљење, степен оспособљености за дивергентно мишљење, степен мотивисаности и воља за непосредну активност.

Рјешавање проблема подразумијева такву ситуацију коју треба ријешити на основу дјелимично познатих података уз тешкоће које се свакако при томе морају појавити. У том смислу Борисав Стевановић истиче: „Проблем се може решити само ако се уведе средство, начин и пут који доводе до решења. А пре тог кретања треба увидети у чему је проблем“ (Стевановић 1967: 63). При свему томе значајну улогу игра мотивација као вољна покретачка снага,⁸⁴ личност ученика, усмјереност мишљења, идентификација с проблемом (прихватање проблема) и слично. Проблем изазива код ученика радозналост и напетост,

⁸⁴ Мотивисање ученика за читање књижевних дјела представља веома значајан методички проблем. Само мотивисање ученика игра важну улогу у изграђивању читалачке културе ученика. Данас су присутни различити начини-поступци који се користе када је у питању мотивисање ученика за читање књижевних дјела.

1. На почетку школске године провјеравају се интересовања ученика као и степен њихове књижевне културе. За тај посао обично се благовремено припреме анкете које се користе како би се наставник упознао у вези са интересовањима ученика за одређене књижевне врсте.
2. На основу исказаних интересовања за одређену врсту или писца, наставник предлаже ученицима књижевно дјело за самостално читање код куће.
3. Мотивисање ученика за читање постиже се интерпретативним читањем неког одабраног одломка који ће сугестивно дјеловати на ученика и исте подстаћи на даље читање. Наравно, у таквим ситуацијама се бира најузбудљивија епизода.
4. Исто тако, интереси за читање књижевног дјела могу се подстаћи и слушањем радио-емисије. Уколико постоји школски радио, то је одлична прилика да се на примјерен начин рекламирају књижевна дјела која треба прочитати.
5. Илустрације појединих дјелова могу послужити као повод за читање. Ученици ће прво гледати илустрације, а затим ће их наставник мотивисати за читање.
6. Слушање музичких дјела може послужити као подстицај за читање књижевних дјела.
7. Епохе или правци којима припадају поједини писци могу представљати основу, односно мотивирајући фактор за читање књижевних дјела. Тако су, на примјер, ученици током слушања одређене радијске или телевизијске емисије о одређеној књижевној епохи, мотивисани да прочитају књижевно дјело које припада том времену.
8. Основ за читање може да представља и изложба књига из школске или градске библиотеке.
9. Расписивање конкурса за најбољи, најоригиналнији и најуспјелији приказ одређеног дјела, такође се користи као мотивирајуће средство за читање.

ствара конфликтну ситуацију и припремни став за откривање и истраживање непознатог. За рјешавање проблема од великог значаја је машта, јасност циља, усмјереност мисаоне активности и језичка култура. Основно је да се схвати у чему је проблем и утврде односи међу датим подацима. Такође, од велике је важности и осјетљивост за проблеме. Стваралачка машта је услов успјешног сазнавања. Она омогућава стварање разноврсних веза и односа, нових комбинација и рјешења, а то је од велике важности за школску интерпретацију. Током интерпретације књижевног дјела долази до изражаја и еластичност мишљења, насупрот ригидном посматрању.

Истраживачки задаци могу бити на различитим нивоима интелектуалне активности – обавјештења, тумачења и стваралаштва. Задаци обавјештења упућују на прикупљање одређених података; задаци тумачења односе се на уочавање узрочно-последичних веза, утврђивање принципа и правила, или, у индуктивном процесу, трага се за примјерима који потврђују одређена правила. Успјешне формулације ових задатака указују на предмет, циљ истраживања и истраживачки поступак као: пронађите у тексту, прочитајте и поново размислите, одредите, процијените, упоредите опис и образложите тврдњу.

Мотивисање ученика за читање Нушићевог прозног и драмског књижевног стваралаштва постиже се постављањем питања и задатака на која ће ученици моћи одговорити након пажљивог читања текста. Питања и задаци могу бити усмјерени на провјеравање степена доживљавања и разумијевања текста. Када је у питању роман *Хајдуци*, током интерпретације могу бити проблематизовани сљедећи задаци: мотиви настајања дјела, културне и друштвене прилике, образлагање умјетничког доживљаја, откривање особина књижевноумјетничких ликова и умјетничких поступака којима су обликовани. Исто тако, проблемски облик могу добити и захтјеви да се открива

функционалност облика приповиједања, умјетничка улога наратора, да се упоређују ликови, поједине сцене из романа, умјетнички поступци и универзалне поруке.

Ученици су на овај начин подстакнути, покренута је њихова фантазија, продубиле су се скривене мисли из којих ће се јавити интересантна идеја или креативан приједлог. То је начин да ученици стекну повјерење у сопствено опажање, сазнање, то јест начин да постану свјесни потребе да сви закључци и погледи на дјело могу и морају бити проблематизовани и аргументовани од стране онога ко их износи, било да је то наставник или ученик. Наметање сопственог мишљења ма како оно оправдано било, без могућности комуникације на ту тему која подразумијева дебату, давно је превазиђен и застарио начин наставе. Ученици ће припремити одговоре на постављена питања и ти ће одговори послужити као основа за даљи наставак интерпретације романа. Међутим, треба имати у виду чињеницу да обимност и сложеност склопа романа подразумијева бројност вриједносних чинилаца који би могли да буду у првом плану интерпретације. То значи да се и ту јављају значајни методички проблеми који захтијевају ваљано рјешавање. Даљи рад на интерпретацији овог романа подразумијеваће изучавање умјетничког свијета који је у њему дат и проналажење оних умјетничких вриједности које у наставном проучавању овог романа могу бити моћни синтетички и интеграциони чиниоци интерпретације. Улога наставника је да такве методичке поступке који ће у интерпретацији објединити њен доживљајни и естетички ниво, то јест да се на адекватан и ученику доступан начин проучи слојевита умјетничка предметност и стваралачки поступци, а да се при том не запоставе ни емоционалне везе ученика са умјетничким свијетом романа.

Проблемску ситуацију у комедији *Покојник* створићемо сљедећим редосљедом поступака:

- Уводни разговор о животу и раду Бранислава Нушића.
- Читање одабраног одломка драме *Покојник*.
- Навођење пословице: „Много ашова треба да се истина сахрани“.

Пажљивим читањем ученици схватају тему драме. Наиме, тему је одредио и Марић, главни јунак драме: *једна перверзна жена, један лажан пријатељ, један разбојник на катедри универзитета, један отимач туђе имовине и једна кривоклетник.*“ Ученици долазе до закључка да изненадна појава „покојника“ пријети да угрози породичну и материјалну егзистенцију једне групе људи, њихов углед у друштву и материјално стање. Стога Лешић с правом истиче: „У том деформисаном свијету само је стицање богатства или угрожавање богатства догађај који потреса и који има вриједност. Само је новац сензација. Капитал је божанство којем се сви клањају и због кога су спремни да продају и душу и тијело. Јер, у *Покојнику* је превасходно ријеч о моћи новца. Према томе, *нормална линија* тече све до оног тренутка док се *нагло и неочекивано* појави неко ко тај новац угрожава“ (Лешић 1989: 245).

Кроз добро плански осмишљене истраживачке радње ученици долазе до сазнања да је Нушић комедију *Покојник* замислио као широку слику читавог друштвеног система у коме има институција правде, али политичка моћ система је изнад њих и њен је једини циљ заштита капитала на коме почива без обзира на средства која омогућују репродукцију и повећање тог капитала. У овом сложеном механизму спреге власти и капитала активни чиниоци су влада, жандармерија, тајна полиција као и дио штампе који је у служби

друштвеног система. У цјелини, то је друштвени систем без скрупула. Сва су средства дозвољена – њих оправдава циљ.

Наравно, треба имати у виду да се проблемска ситуација може изазвати и на друге начине: проблемска питања, навођење алтернатива, самостално одређивање проблема, читање критика, самостално постављање теза, цитирање текста у коме се јавља проблем, подстицање ријечи, упоређивање текста и илустрације и слично.

Марко Стевановић наглашава да је „проблемско-стваралачки методички систем, по мишљењу многих аутора, најпродуктивнији и најмодернији систем који омогућава савремену интерпретацију књижевних текстова уз самостални истраживачки рад ученика који се постиже учењем путем решавањем проблема“ (Стевановић 1986: 34).

Данас се све више инсистира на ефикаснијем, рационалнијем и економичнијем раду на интерпретацији књижевних дјела. То се, као што смо навели, постиже примјеном учења путем рјешавања проблема. Овај облик учења доприноси већој самосталности у раду ученика, снажно покреће интересовање и стваралачко мишљење. Показали смо на претходним примјерима да ученици самостално истражују проблеме у дјелу, долазе до пожељних резултата, а то представља снажан мотивациони фактор за даља трагања и истраживања.

3.5.1. Проблемски приступ роману *Општинско дете*

Сама структура наставног часа који је утемељен на начелима проблемске наставе прилагођава се самосталном истраживачком раду ученика. Да би ученике оспособили за рјешавање таквих задатака, неопходно је да наставник претходно мотивише ученике и истим припреми неопходан материјал. Стварање проблемске наставе постиже се постављањем проблемских питања и задатака. То су питања и задаци који подстичу ученикову мисаону и интелектуалну активност, изазивајући двоумљење и од истих траже одређивање. С обзиром на обимност романа, сложеност његове тематско-проблемске грађе, бројности вриједносних чинилаца који претендују да буду у првом плану интерпретације, вишеструких захтјева наставне интерпретације књижевноумјетничког остварења, чине веома сложеним проблемом наставно изучавање романа.

Роман *Општинско дете* написан је 1902. године и има препознатљиву форму пикарских романа. Славица Дејановић указује да „по томе подсећа на *Милана Наранџића* Ј. Игњатовића, али је живљи, духовитији, није оптерећен неважним појединостима и нефункционалним, конвенционалним дијалогом, што је случај у Игњатовићевом роману“ (Дејановић 2015: 62).

У уводном дијелу часа, то јест у дијелу стварања проблемске ситуације могу се примијенити сљедећи поступци, наравно, уз претходну обавезу да ученици дјело самостално прочитају као домаћу лектуру.

1. Примијенићемо писану (оријентацијску) анкету са сљедећим питањима:

Роман *Општинско дете* Бранислава Нушића говори о:

- а) хумористичком животопису дјетета удовице Анике из Прелепнице;
- б) несрећној судбини једног дјетета;

в) грамзивости и похлепи „брижних“ стараоца.

Ученици ће одабрати један од понуђених одговора. Кад образложе учени проблем, наставник ће инсистирати да своје излагање поткријепе цитатима из романа. Током дијалога са ученицима утврдит ће се метода рада. За стварање проблемске ситуације може се узети проблемски задатак који је усмјерен према књижевном лику. Наставник ће усмено изнијети опште карактеристике неких ликова из романа, а ученици одређују којем лику из романа те карактеристике припадају и зашто:

а) завлачење руке у државну касу;

б) замајавањем и безазленом причом успијева да измами пиће у кафани;

в) кога писац није удостојио „личног имена“ и зашто?

г) ко је представник корумпиране власти?

д) некадашњи лопов, а сада власт, прича о својој авантури с Ленком.

Кад ученици издвоје карактеристике које се односе на ликове из романа, гласно их изговарају и коментаришу.

2. Извор проблемске ситуације може бити садржан и у главном мотиву дјела, односно у

средишњем поступку лика око којег се отвара велики број различитих питања;

- шта представља „инструмент“ хумора у роману?
- како настаје комична ситуација?
- да ли је Нушић успио да разоткрије моралну ругобу по вертикали, од најнижих до највиших слојева србијанског друштва с краја XIX вијека?
- да ли вас својом композицијом и обиљем хумора овај роман подсјећа на Сремчевог

Поп Ђиру и поп Спиру или *Вукадина* Стевана Сремца?

Наравно, нека од ових питања отвориће и шири проблемску ситуацију, то јест ученици ће бити у ситуацији да се упознају са књижевним стваралаштвом и неких других писаца који су тематски слични. Суштина проблемске наставе и јесте у томе да се ученици константно подстичу на све шире и дубље откривање књижевних проблема.

Ученици закључују да је фабула романа развијена: линеарно се ређају догађаји који су у вези са рођењем и животом дјечака, а онда се, прстенасто или паралелно, умеће низ прича везаних за друге ликове. Лагодна опуштеност прати цијело излагање наратора и омогућава уношење велике количине хумора који је најчешће заснован на ситуацији. Примјеном проблемског приступа овом роману, ученици откривају да је тежиште на наративу, због обиља догађаја, али има и описа који су најчешће кратки и ефектни.

Полазећи од начела цјеловитости дјела у завршној фази интерпретације романа осмишљава се цјелокупна проблематика коју дјело намеће. Ученици закључују да је Нушић у роману *Општинско дете* разоткрио моралну ругобу по вертикали, од најнижих до највиших слојева србијанског друштва с краја деветнаестог вијека. Не везујући се само за један друштвени слој, Нушић истиче општу, људску димензију представљених појава. Неморал, профитерство и криминал представљају кључне особине свих оних који се брину о „општинском детету“, и тиме Нушић даје општији и трајнији значај својој идеји.

3.5.2. Проблемски приступ комедији *Сумњиво лице*

Комедија *Сумњиво лице* по предметном програму за Црногорски језик и књижевност обрађује се у деветом разреду деветогодишње основне школе. Циљеви обраде комедије односе се на способност гласног читања краћих драмских текстова по улогама, способност доживљавања и вредновања радијских игара, позоришних представа и филмова, те доживљавања, препознавања и разумијевања текста филмског сценарија; развијања рецепцијске способности и способности за идентификацију. „Наставник настоји да код ученика развија способност за откривање аутентичних естетских вредности, за критичко мишљење и процењивање уметничке (естетске) улоге драмског текста. Он ће поступно и систематично оспособљавати ученике за доживљавање и вредновање сценских (позоришних, радијских, телевизијских и филмских) остварења насталих према Нушићевом тексту. На адекватан начин наставник ће подстицати и креативне способности ученика и, пратити њихово самостално, литерарно и сценско стваралаштво“ (Станковић Шошо 2016: 222).

Љиљана Бајић указује на значај синхроности бинарних гледишта на драму у настави: „Наставна обрада драме изискује адекватну примену више стручних метода и истраживачких гледишта како са подручја књижевности, тако и са подручја сценских уметности. У складу са својствима конкретног дела, према његовој структури и особинама успоставља се корелација адекватних поступака и облика проучавања у настави. Тако се обрада која уважава истовременост и напоредност, синхроност, а не посебност бинарних гледишта на драму показује као најбоље методичко полазиште за њено успешно проучавање у настави“ (Бајић 2013: 351–362).

Драгутин Росандић сматра да повезивање књижевног текст са сродним врстама умјетничког стварања (позориштем, филмом, сценским умјетностима) омогућава да се у настави књижевности као приоритетни остварују циљеви који се заснивају на естетском значењу, осјећању и способностима ученика (Росандић 2005: 238–261).

С обзиром на то да су ученици благовремено прочитали комедију, наставна интерпретација остварује се кроз честири фазе: припремна фаза, аналитичка фаза, самостални радови ученика, упутства у вези са даљим самосталним читањем и гледањем нових драмских дјела у позоришту. У оквиру припремене фазе користићемо дијалог као методички поступак.

Дијалог може бити подстакнут сљедећим питањима:

1. Пажљиво читајте комедију *Сумњиво лице*. Покушајте да се пренесете у њен умјетнички свијет, да га свестрано доживите и саживите се са драмским лицима у њему. Шта вас је насмијало? Којим сазнањима вас је обогатило?
2. Презентујте битније податке у вези са стваралачком историјом дјела; размишљајте о кључним разлозима необичног путовања рукописа комедије кроз простор и вријеме. Покушајте да објасните у којој мјери стваралачка историја дјела свједочи о умјетничкој истинитости и виталности ове комедије.

Након добро осмишљене припремне фазе, прелази се на аналитичку фазу. У оквиру ове фазе од ученика се може захтијевати сљедеће:

1. Уочите етапе у развоју драмске радње и објасните њихову естетичку функцију;
2. Откријте доминантне карактерне црте главних ликова;
3. Објасните на који начин се у комедији *Сумњиво лице* здружују елементи комедије нарави, комедије карактера и комедије ситуације.

4. уочите идејни⁸⁵ и тематски аспект дјела.

Фаза самосталних ученичких радова омогућава ученицима да изнесу властита запажања о комедији. То могу, према жељи, да ураде усмено или писано. Запажања могу да буду у вези са слједећим аспектима у дјелу:

1. комични ефекти и специфичност (универзалност) Нушићевог хумора;⁸⁶

2. феномен власти⁸⁷;

3. замислите да Јеротијев лик треба да одиграте на позорници; напишите кратки сценарио:

а) како би изгледао,

б) на који би начин изговарао текст,

в) како би се кретао,

г) о чему би размишљао,

д) шта би желио/жељела да истакнеш у игри да би публици дочарао/дочарала његов лик?

⁸⁵ Милија Николић наводи да се идејно подручје књижевног дјела не може сводити и стјешњавати у једну идеју, па без обзира на то колико та идеја била добро и мудро формулисана, јер у већини дјела постоји више идеја које се међусобно преплићу и допуњавају. „Без обзира на то што су неке од њих примарније, а друге подређене и секундарне, њихово откривање је у настави нужно, јер се помоћу њих свестраније истиче и користи васпитна и уметничка вредност књижевног дела“ (Николић 1975: 234).

⁸⁶ По мишљењу Боре Глишића читалац и гледалац Нушићеве комедије захваљујући смијеху стиче ирационалан вид сазнања да су „сумњива лица средњи начелник Јеротије Пантић, и г. Вића, и г. Жика, и г. Милисав, и пандури, кметови, надлештво, министри и династија. Јер нико тако „не руши државу и династију“ као оваква влас – састављена од „сумњивих лица“, проневеритеља, искривљача закона, ограничених глупака, „преиспољених клипана“, ниткова, „првокласних лопова“. Као од вештица и вампира, од њих „пишти цео срез“, и они, насиљем, убијају човека у човеку, и обесмишљавају устанке – претварајући се у авет бегова и паша“ (Видјети: Josip Lešić, *Sumnjivo lice Branislava Nušića*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1982, str. 93).

⁸⁷ Овдје треба настојати да ученици понашање и поступке појединих ликова сагледају и представе са друштвеног становишта, и да на тај начин створе општу слику бирократског система и ненародне власти. Током разговора акценат ће бити стављен на природу и смисао Нушићеве друштвене сатире и идејну оријентацију комедије. Наиме, ученици ће схватити да је Нушић преко порочљивих чиновника представио монархистичку власт као стјецистише озакоњених и привилегованих порока.

4. Сваки од наведених ликова има неку изразиту ману која би се могла означити као карикатура; попуните следећу табелу навођењем изразитих мана, а затим и врлина које би требали имати на функцији коју обављају:

Табела број 1: *Изразите мане које би се могле означити као карикатуре; врлине које подразумева функција коју обављају.*

Ликови	Мане које бисмо могли означити као карикатуру	Врлине које треба да посједују
Јеротије		
Вића		
Грађани		

Посљедња фаза представљала би мотивацију и подстицај за читање нових драмских дјела. Ту се превасходно мисли на Нушићеве комедије *Народни посланик* и *Протекцију*, као и на књижевно стваралаштво Чернишевског, Тургенјева и Гогоља који су имали велики утицај на српске писце, па и самог Нушића. Нушић је јасно истакао своју амбицију „да буде хроничар свога доба“, као и да је под „непосредним утицајем Гогоља (то је разлог зашто је написао у оригиналном рукопису поднаслов „гогољијада у два чина“) – желио да исмије власт и бирократију.

1. Попуните следећу табелу у којој ћете изнијети заједничке особине Нушићевог *Сумњивог лица* и Гогољевог *Ревизора*:

Табела број 2: Заједничке особине Сумњивог лица и Ревизора.

Елементи дјела	Сумњиво лице	Ревизор
Ликови		
Заплет		
Друштво		

3.5.3. Проблемски приступ комедији *Госпођа министарка*

Када је у питању изучавање Нушићеве комедије *Госпођа министарка*, проблемска ситуација може бити створена примјеном анкете која садржи више проблемских питања (драмска радња, њена суштина и форма; поводи за сукобљавања, драмске ситуације; типови и њихова понашања; драмска атмосфера, сценска средства и ефекти; идејни аспекти, поглед на свијет и ефекти увјерљивости). Ријеч је о проблемским питањима која захтијевају да ученици изнесу своје мишљење о одређеним појавама, односно проблемима у дјелу. Приликом конципирања анкете, водило се рачуна да постављена питања актуализирају идејне, моралне, друштвене, естетске и психолошке проблеме.

Прије него што се поставе питања, подсјетићемо ученике како Нушић одређује сам почетак комедије:

ЧИН ПРВИ

Обична грађанска соба.

Старо канабе, две фотеље, неколико простих, трпезаријских столица, Троја врата: у дну, десно и лево и један прозор десно. У средини собе велики, застрт сто, по њему прострте једне старе очеве панталоне, које ће госпа Живка прекројити за сина.

САВКА (седи крај стола): Шта си се замислила?

ЖИВКА (стоји иза стола, о врату јој виси сантиметар а у руци велике маказе. Наслонила маказе на усне и замислила се гледајући у панталоне): Гледам, знаш, како да избегнем ово место што се излизало (Нушић 1978: 7).

1. Објасните у чему се састоји значење описаног простора?

Пажљивим читањем ученици долазе до закључка да та „обична грађанска соба“ персонификује не само једну обичност простора, већ и скромност оних који у њој живе. Такође, Живка⁸⁸ ће као вриједна домаћица старе очеве панталоне прекројити за сина. Проблемска ситуација је већ створена у самом уводу. Наиме, задатак ученика је да открију скривеност из ријечи или могуће изражајне сфере око ријечи. Живка намјерно пред Савком истиче немаштину како би остварила оно што јој је циљ, а то је да добије двеста динара на зајам. С друге стране, ученици откривају да се Живка не стиди тога што сиромашно живи, већ, напротив, она с поносом то истиче како би се лакше и с више права побунила против такве ситуације у којој се налази.

Како истиче Мисаиловић: „И ово демонстрирање оскудице указује да је Живка – као екстравертиран карактер – склона самопоказивању, па ово демонстрирање сопствене оскудице само је други пол каснијег демонстрирања себе као министарке“ (Мисаиловић 1983: 268).

⁸⁸ Динамичност радње у комедији *Госпођа министарка* остварена је бројним хумористичким ситуацијама и контрадикторним понашањем ликова. Читалачку радозналост ће побудити лик госпође Живке, њене особине, неразумни поступци, душевна расположења и начин говора. Ученици ће, захваљујући њеном лику, бити мотивисани да прочитају комедију са појачаном пажњом и интересовањем. Наставник може да подстакне емоционално и фантазијско ангажовање ученика тако што ће одговарајуће сцене из комедије прочитати изражајно и интерпретативно, како би ученике мотивисао да замисле ликове, духовите ситуације и појмове. Доживљајним читањем ученици формирају утиске и активирају чулну имагинацију. Лично искуство, али и уживљавање ученика у субјективно искуство књижевних јунака и фантазија, омогућавају ученицима да се боље уносе у умјетнички свијет дјела, да се са њим саживи и у машти га дорађује. (Видјети: Љиљана Бајић, *Читалачке компетенције ученика у савременој настави књижевности у: Савремено изучавање српског језика и књижевности и словенских језика као матерњих, инословенских и страних*, зборник радова, Савез славистичких друштава Србије, Београд, 2014, стр. 39.

2. Основ за стварање проблемске ситуације може представљати Живкина потреба за упоређивањем са особама из спољњег свијета. „У Живки се распламсава страст да буде – у односу на њих – не само супериорнија, него да буде друкчија и у односу на себе каква јесте“ (Мисаиловић 1983: 269). У оквиру ове проблемске ситуације ученици добијају задатак да у дјелу пронађу реченице у којима Живка процјењује и одмјерава себе с неким другим, као и начин на који Живка оправдава оскудицу и сиромаштво у којем живи.

3. За стварање проблемске ситуације може се узети проблемски задатак који је усмјерен према ликовима у комедији. Наиме, наставник може усмено износити карактеристике ликова, а ученици ће исте записивати и уједно одређивати којем књижевном лику из комедије припадају:

- Жеља за миразом и реагенс који омогућава да Живка испољи своју девијантност.
- Остаје ван сцене, има га на почетку, када му честитају, и на крају, после оставке, кад је спријечио Живку да оде у министарство.
- Његова функција је не само да генерише смијех, већ на један специфичан и њему својствен начин представља јавно мњење.
- Рођак, типичан представник балканског менталитета, за који је непотизам природна претпоставка.
- Све тројица очекују унапређење у служби од Живке. Сам начин на који то постижу има дозу градираности: од снисходљивог, преко учтивог до дрског.
- Како би добио „класу“ учи Живку отмености: да пуши, игра бриц и изиграва јој љубавника.
- Почасни конзул, мјесни кожарски трговац.

Када ученици одреде на кога се односе дате карактеристике, исте гласно изговарају, а затим образлажу на који начин су ријешили задатак.

4. Основ за стварање проблемске ситуације може представљати и проблемски задатак који ће обухватити питање мотивације Живкиних поступака:

Живкини поступци мотивисани су:

- а) огромном жељом за богатством;
- б) каријеристичким мотивима;
- в) потребом за истицањем у друштву;
- г) незаситом људском претензијом за доминацијом, за моћи, за престижом.

Када се ученици определијеле за одговарајући тип мотивације, добиће задатак да образложе свој избор.

С обзиром на то да су ученици благовремено прочитали предговор *Госпође министарке*, то им је велико олакшање како би схватили да је Нушић прецизно изложио сопствену комедиографску поетику, духовито је упоређујући с односима који регулишу живот једног друштва и промјенама које узрокује тај регулатор. Он уочава да се у животу јасно оцртава *једна јака и равна линија*, а ту линију исписали су обичаји, предрасуде, закони и све оне *друге негативне особине човекове под којима се појединци гуше, а друштво немоћно предаје учмалости*. Прве ријечи у комедији дају нам до знања да се ради о једној сиромашној породици, а потврда таквог закључка јесу Ракине панталоне. Ученици ће у уводном дијелу првог чина уочити да Живка притиснута бригада и тешкоћама, моли тетка-Савку за мању позајмицу, само за три мјесеца. То је управо она нормална линија живота. Силазак са те нормалне линије живота имамо у тренутку смјењивања постојеће владе, тренутак када Живка губи равнотежу, то јест неспоразум и раскорак између онога што она

јесте и онога што би жељела да буде. Та интензивна напетост и згуснутост радње суштински су квалитети овог дјела и по томе је оно драмско. Кључни показатељ да се ради о дјелу које је намијењено сценском извођењу јесте подјела на чинове. Радњу покреће вијест о демонстрацијама и паду владе. Атмосфера напетости изазвана је вијешћу да би Сима Поповић, Живкин муж, могао да буде изабран за министра. Претјерано дуг поступак избора, послужио је Нушићу као средство за повећање тензија. Појединости са цилиндром, поред хумора, открива веома много од Живкиног карактера. Заплет почиње са завршетком другог чина: Сима је изабран за министра, кући га дочекују са задовољством, честитају му. Ту свечану атмосферу ремети Рака, узвикујући „Доле влада“. Јосип Лешић у књизи *Нушићев смјех* бавећи се структурним специфичностима *Госпође министарке*, а ослањајући се на учење Нортропа Фраја, указује на тродјелни састав комедије (АВА).⁸⁹

Узрок сукоба представља Живкино чудно поншање. Она је убијеђена у то да је потпуно нормално не само оно што већ чини, него је нормално и оно што планира да уради: она је убијеђена да је свјесна у циљевима и поступцима, и то убјеђење прелази у задовољство самом собом. Ученици су запазили да се то силажење с нормалне линије живота наставља током комедије и како Лешић констатује: „Спајањем развоја и кулминације или, тачније, довођењем развоја до кулминације, Нушић конструише *Госпођу министарку* на три комична плана, која углавном одговарају устаљеној жанровској подјели: карактери, ситуације, нарави. У првом реду, он наставља обликовање карактера главне јунакиње, показујући како њена залуђеност, опсесија и покондиреност вртоглаво расту,

⁸⁹„Овај тродјелни састав комедије (АВА): нормална линија, силажење након `поремећаја на теразијама живота` и враћање, видјели смо, садрже мање или више и све Нушићеве ране комедије. Међутим, у *Госпођи министарки* споменути композицијски модел остварен је готово беспријекорно, како у погледу основне теме, тако и у погледу драматуршке структуре. Прије свега, у овој `шали у четири чина` (како је она непретенциозно жанровски означена), Нушић је спровео једну изузетну успјелу експозицију, у којој нема ни сувишних сцена, ни непотребног успоравања радње, ни дигресивних детаља и која ефикасно, у неколико кратких призора, одсликава `стабилан и складан поредак`, односно `почетну мирну линију живота`“ (Лешић 1981: 51).

добијајући све апсурдније форме“ (Лешић 1989: 223). Посебно је важно указати на драмске ситуације које карактерише узбудљивост и напетост. Ту се превасходно мисли на неколико интрига: у првом чину је то начин на који Живка хоће да сазна да ли јој је муж изабран за министра; у другом чину карактеристичан је Живкин договор са слушкињом како да искомпромитује зета, и у четвртном чину Живкин покушај да сазна ко је аутор пасквиле у новинама.

Сима Поповић је носилац власти и покретач радње. Нушић је посебно нагласио његово поштење, и уједно, то је његова доминантна карактерна црта. Према Живкиним ријечима он не гледа своја посла „него се занео у политику“, и док други захваљујући партији „зидају куће“, он, желећи да остане чист и исправан „растура“ властиту кућу. Све то иде у прилог Симином поштењу. Остали ликови у комедији су, такође, у већој или мањој мјери изгубили равнотежу. Све њих, осим Чеде, Даре и Раке карактеришу: велике жеље и амбиције које у одређеним тренуцима постају опсесија; та опсесија постаје толико велика да своје жеље пребрзо виде као већ остварене, а своје интересе као праведност у коју се ни у једном тренутку не може посумњати.

Нушић је Живки Поповић дао веома успјеле локално маркантне изразе сировости и простоте, обогативши исте динамичним потезима духовите, свјеже живахности. Прохтјеви министарке Живке су у ствари прохтјеви тадашњих министарских жена, све оно што су оне учиниле како би истакле свој друштвени углед. Поставши министарка, госпођа Живка забрањује свом сину да се дружи са уличном дјецом, већ превасходно његово друштво треба да буде син енглеског конзула. Удату кћи жели да уда за конзула Никарагуе, и силно жели да се вози министарским фијакером. Комика настаје као резултат ових њених жеља, и из супротности тих жеља са њеном примитивном патријархалношћу, а с друге стране та

комика вјерно представља покондиреност и уображеност министарских жена и њихове метаморфозе. Живка исто као и Стеријина Фема подржава више друштвене слојеве, силно тежи ка томе да усвоји специфичности и особености тог друштва. Такви њени поступци стварају заблуде из којих избија најприје породични, а затим друштвени скандал, и то узрокује пад владе, губитак министарског положаја, а са њим и губитак свих привилегија о којима је Живка маштала. Извор смијеха представља и несклад између Живкине патријархалности и облика живота који Живка жели да усвоји да би била дама.

Ученици добијају задатак да замисле себе у улози режисера комедије *Госпођа министарка*. Дијеле се у двије групе. Једна група осмишљава начин како би комедију поставили на позоришној сцени, док друга група осмишљава рјешења за филмску реализацију.⁹⁰ Поред тог, ученици на нивоу одјелења врше избор глумаца, декор, костиме, кадрове и све друго што је неопходно како би се доживјела пуноћа живота на сцени и илузија о стварном животу.

Комедија *Госпођа министарка* није обичан политички водвиљ, већ је превасходно комедија карактера у којој весело зрачи иманентна и експлицитна морална критика извјесних појава буржоаског друштва. Живка је изванредно жив и сликовит тип патријархалне жене чији је циљ да испоштује обрасце друштва лажних вриједности и лажног морала. Поред социолошког аспекта, веома је битан и психолошки. Ту се посебно мисли на незаситу људску природу и жељу за узвишеним друштвеним положајем. „Нушић

⁹⁰ „*Госпођу министарку* је публика примила с` грохотним салвама смијеха`, и она се 1929. године нашла на репертоару свих тадашњих југословенских позоришта (1930. преведена је на словеначки и играна у Љубљани и Марибору), и одмах постала најгледанија наша комедија, с највећим бројем (распроданих) реприза. Критика је, истина, још неповољна и мрзовољна, али Нушића то овај пут не погађа, јер и он је сматрао као и Молијер `да није лак подухват натјерати ваљане људе да се смију`, а управо то је постигао широм земље, без обзира на језик и менталитет – као ниједан комедиограф прије њега“ (Лешић 1989:224).

хуморно, али и у гротескним размерама, показује у коликој мери су могуће деформације личности када се одређена особа докопа моћи, новца и привилегија“ (Дејановић 2015: 181).

За комедију *Госпођа министарка* може се рећи да је комедија и карактера и ситуације и интриге и нарави. Према мишљењу Славице Дејановић „комична инвенција је неисцрпна, било да се ради о вербалној, ситуационој комици или комичним ликовима. Сатире је много мање, суптилна је, домановићевског типа, и успела“ (Дејановић 2015: 181).

Комедија *Госпођа министарка* никада није губила на актуелности захваљујући својој животној увјерљивости и умјетничкој снази. У *Госпођи министарки* Нушић се показао као изузетан мајстор заплета, али таквих заплета који се потпуно уклапају са наравима ликова. У галерији ликова доминира Живка која није смијешна само зато што жели да постане министарка већ и зато што она неуморно опоро и огољело чулно дјелује као министарка и на тај начин показује извјесне смијешне апсурдности друштва.

4. ПРИМЈЕРИ НАСТАВНЕ ОБРАДЕ НУШИЋЕВИХ ДЈЕЛА

4.1. Наставна обрада Нушићеве *Аутобиографије*

Наставна интерпретација романа *Аутобиографија* захтијева што боље и адекватније прилагођавање посебностима његовог умјетничког свијета. Те посебности и изузетности су вишеструке и представљају кључне вриједности романеског текста. Та књига је посебна и по томе што се Нушић, као никада до тада, грохотом насмијао и на свој и на туђ рачун. „Све што га окружује, од врха до дна, од практиканта до министра, од попа до митрополита, од војника до генерала, сва занимања, положаји, титуле, све грађанске светиње, све државне установе и надлештва, наши манири, наше нарави, понашање, обичаји, наш балкански менталитет, све је то изврнуто, претресено, испрашено, помјерено, и изложено смијеху, показало своје комично наличје и своју моралну мимикрију храњену многим `страстима и себичностима`“ (Лешић 1989: 203).

Сам начин методолошког приступа роману благовремено се најављује ученицима помоћу истраживачких задатака проблемског типа. Сваки истраживачки задатак покреће одређени литерарни проблем и нуди дјелимичне подстицаје за његово рјешавање. Предвиђено је вријеме од три школска часа за обраду истог.

Истраживачки задаци

- Прочитајте роман *Аутобиографију* и припремите се да учествујете у његовом тумачењу. – Објасните историјске специфичности у вези са настанком Нушићевог романа *Аутобиографија*. – У чему се огледа његова посебност-специфичност? – Шта вас је посебно одушевило? – По чему ћете га посебно памтити? Да ли сте у књизи забиљежили мјеста (цитате) помоћу којих ћете поткрепљивати своја излагања?

- На одабраном примјеру анализирајте због чега дјечја перцепција свијета побуђује смијех. – Објасните како приповједач доживљава свијет одраслих.
- Проучите композицију *Аутобиографије*. – Шта у композицијском смислу представљају *Предговор* и *Поговор*? – Групишите поглавља романа у одговарајуће цјелине и на тај начин формирајте план текста. – Издвојте поглавља која чине рано дјетињство и објасните њихову улогу у контексту дјела. – Анализирајте поглавља у којима је приказано приповједачево школовање. – Проучите поглавља у којима се приповиједа о нараторовом љубавном животу.
- Објасните приповједачки поступак у роману *Аутобиографија*. – Објасните да ли лабава композиција и присан тон омогућавају уношење дигресија, коментара, реторичких мјеста. – Откријте специфичност уобличавања ликова у *Аутобиографији*.
- Да ли је пародија најдоминантније средство хумористичког и сатиричког приповиједања у Нушићевој *Аутобиографији*? Које су доминантне теме пародијског приповиједања у роману? – Да ли је хумористичко и сатирично представљање у роману подједнако заступљено? Шта је успјелије?
- Које су муке задесиле приповједача по завршетку школовања? – Објасните зашто се универзитетска диплома јавља као препрека при његовом проналажењу посла. – Објасните на који начин приповједачево затворско и политичко искуство утиче на његов сатирички став у приповиједању? – Покушајте да објасните начин на који приповједач приказује крупне људске недостатке и друштвене слабости.

У уводном дијелу часа ученици презентују податке до којих су дошли кроз одређене истаживачке радње, а у вези са историјом настанка дјела. Наиме, 1903. године у листу *Врач*

погађач штампана је козерија *Одломци из аутобиографије*, прештампана, под називом *Аутобиографија*, у првом издању *Бен Акибе*. Данашња *Аутобиографија* штампана је 1924. године поводом шездесетогодишњице Нушићевог живота и четрдесетогодишњице рада. Ученици ће током истраживачких активности доћи до сазнања да су за приповједачку генезу *Аутобиографије* од великог значаја *Листићи*, дјело које је Нушић писао док је боравио у пожаревачком затвору. У књизи доминира приповиједање у првом лицу, и то искључиво са становишта нарцистичког приповједача у коме није тешко препознати младог Нушића. Љуштановић наглашава да је „субјекат који приповеда близак стварном Нушићу, и то, донекле, оном младом Нушићу, који у часу егзистенцијалне кризе, заточен у пожаревачком затвору, у *Листићима* води свој иронични спор са светом. На другој страни, он је веома близак и са зрелим Нушићем, Нушићем шеретом, који се, као у козеријама из *Бен Акибе*, смеје свему једноставно и лако“ (Љуштановић 1998: 26).

Ученици закључују да у *Аутобиографији* доминирају елементи из стварног Нушићевог живота, његовог погледа на свијет и начина на који је он доживљавао хумор. С друге стране, у *Аутобиографији* је пуно необичних досјетки и комичних ситуација „једно хумористичко изобиље које изазива смех од првог до последњег реда и које се, да би се насмејало, уопште не обазире на чињенице из стварног пишевог живота. Због тога Нушићева *Аутобиографија* почива, пре свега, не на истини о његовом животу, него на особеној хумористичкој фикцији“ (Љуштановић 1998: 26).

Пажљивом анализом ученици кроз одређене истраживачке радње схватају да се *Аутобиографија* због своје тематске специфичности и посебне књижевне обраде може третирати и као књижевно-историјско дјело. Тај став ученици ће поткријепити чињеницом да се, читајући ово дјело, врло лако долази до сазнања која се односе на Нушићев живот и

рад, општи поглед на свијет и друштво у којем је живио. Такође, бавећи се садржином и формом *Аутобиографије*, ученици поред аутобиографског у дјелу, издвајају књижевне чињенице које се поклапају с биографским, утврђују њихов значај у зачињању и развијању фабуле и када је у питању стварање хуморних и сатиричних ситуација.

О првој љубави требало је већ раније да пишем, јер и она иде упоредо са школовањем и могло би се чак рећи да и она спада у школске предмете, али нисам хтио да прекидам онај низ школских предмета који тек тако у групи изложен даје јасну слику онога безизлазног лавиринта кроз који смо се у младости провлачили, називајући тај мучни пут школовањем. О љубави сам ја имао прве основне појмове већ од раног детињства. Тада смо ја, наша служавка и један практикант из начелства свако предвече разговарали иза капије о љубавним стварима (Нушић 1962: 559–560).

У даљем наставку анализе, ученици саопштавају мјеста из романа која су их посебно одушевила. Такође, наставник инсистира да ученици своја излагања поткријепе цитатима из дјела.

Пародија је доминантно средство Нушићевог хумористичког и сатиричног приповиједања. Ученици уочавају да су три доминантне теме пародијског приповиједања у *Аутобиографији*, и то: пародирање мемоарског жанра, пародирање школског система и наставних метода и пародирање политичке климе и државног уређења у Србији с краја XIX вијека (бироократија, демократски односи). Ученици своје одговоре поткрепљују цитатима:

Знак дивљења и знак питања професор нам је са мање тешкоћа објаснио, али смо, доцније, у животу видели да то објашњење није тачно. По професору, на пример, знак питања би требало увек ставити на крају упитне реченице, док у животу знак питања се може ставити иза речи: поштење, љубав, родољубље, племенитост, добротинство,

верност, пријатељство итд., на биле те речи у средини или на крају реченице (Нушић 1962: 490).

Када је у питању пародирање школском систему (од поглавља *Школовање до Мртви језици*), није тешко уочити да Нушић има потребу да изнесе све појединости, мане и недостатке школског система и да то хумористички обоји. У првом дијелу *Аутобиографије* младалачки идеали о правди долазе у сукоб са друштвеном стварношћу, са насиљем власти у тадашњем друштвеном систему. Хумор је присутан између љубавних осјећања приповједача, његовог узраста и стварности као у школи, тако и у средини у којој живи.

Написао сам свега две песме у животу, и обе су ми толико шкодиле да сам морао прибећи мерама које би ме окрепиле и опоравиле. Моја прва песма била је увреда једне жене, а моја посљедња песма била је увреда једног краља, а када се узме у обзир да су краљеви и жене најосетљивија и најосветљивија створења, онда већ можете мислити како сам прошао“ (Нушић 1962: 567).

Аутобиографија има свој оквир. Тај оквир представља *Предговор и Поговор* и идеалан су примјер успјеле романтичарске ироније. У неколико покушаја се зачиње и руши умјетничка илузија, а то је искоришћено за остваривање хумористичног и сатиричног тона. С друге стране, *Предговор и Поговор* представљају композицијски склоп романа, то јест увод и епилог романа. Ученици током интерпретативног тока учачају да фабула није развијена, да углавном доминирају статички и асоцијативни мотиви, а умјесто тежње ка кулминацији, смјењују се тематски заокружене епизоде. Таква композиција омогућава уношење мањих аутономних цјелина као сталног подстицаја хумору и сатири. У *Аутобиографији* наилазимо на поступак „степенастог или ланчаног склопа“ у везивању новела и то у оном облику који подразумева да свака посебна прича (новела) „има

редуковане експозиционе и епилошке дијелове и, више од тога, у појединим случајевима завршна ситуација сваке новеле је почетна за следећу; тако, средишњим новелама недостаје експозиција и расплет је непотпун“ (Максимовић 1995: 132).

У *Аутобиографији* се Нушић испољио као реалиста највише при уобличавању ликова. Тако на примјер за све ликове наставника карактеристично је схватање да је школа учитељица живота, и да, према томе, знања која преносе морају да буду блиска стварности и примјењива у њој. Ученици запажају да наставници методе и очигледна наставна средства за преношење апстрактних знања налазе у непосредној средини. За њих је сасвим нормално да ђачке главе буду небеска тијела, а десетице да личе на брачне парове.

Пажљивом анализом ученици откривају да се извори Нушићевог смијеха, односно хумора налазе у неочекиваном откривању несклада, у изненадном сазнавању супротности између нечијих намјера, жеља и могућности. Предмет смијеха односно комике су мањи или већи недостаци и мане појединаца или друштва. Нушић се смије манама људи, али воли њихове носиоце, јер код тих личности врлине надмашују мане. Предмет сатире су неправедни односи у друштву, бирократске каријере, неорганизованост и неред у организацији управе, заправо они односи и стања у којима се давала предност лакташтву и шарлатанству. Нушић се смијао и себи „са унутрашњом потребом хумориста да живот разведрава смехом, и са виталним односом према смеху као спонтаном изразу радости живота. Његова љубав према човеку и природи, бурно су се манифестовали у тој књизи“ (Глигорић 1964:60).

„Ученици ће читајући *Аутобиографију* истаћи значај радозналоти, упорности, истрајности, поштовања, искрености, разумевања, стрпљења, пожртвованости, оптимизма и самопоштовање у животу (...). Критички ће сагледати недостатке и слабости савременог

друштва, као што су мито и корупција, владавина појединца, бирократија, лицемерје, поремећене вредности у друштву, афирмација шунда и кича“ (Станковић Шошо 2016: 221).

Имајући у виду једноставност форме, успјелост књижевне обраде и обиље хумора, несумњиво је да ће ученици доћи до закључка да су питања и теме које Нушић у *Аутобиографији* покреће универзалне.

4.2. Комедија *Ожалошћена породица* у наставном контексту

У уводном дијелу часа наставник планира (1) краће излагање о животу и дјелу Бранислава Нушића и (2) ради на стварању психолошко-сазнајне атмосфере за доживљавање и тумачење комедије *Ожалошћена породица*. С обзиром на то да су ученици благовремено обавијештени да прочитају комедију, у оквиру истраживачких задатака, и сами ученици могу припремити најбитније податке из живота и рада писца чије се дјело изучава. Важно је да ученици схвате да се и комедија *Ожалошћена породица*, поред комедија *Народни посланик*, *Сумњиво лице* и *Госпођа министарка*, убраја у ред најбољих Нушићевих драмских остварења. Доминирајући (основни) мотив је новац, односно похлепа за новцем, који је искључива мјера свих ствари у грађанском друштву.

Пожељно је да наставник, у оквиру истраживачких задатака, мотивише ученике да пронађу нека, веома битна, мишљења књижевне критике у вези са комедијом *Ожалошћена породица*. Како би им олакшао посао, наставник ће навести имена неких књижевних критичара као што су: Велибор Глигорић, Рашко Јовановић, Јосип Лешић, Јосип Кулунџић.

Ученици запажају да је Нушић успио да у врло краткој експозицији представи цијелу породицу у црнини, са пуно жалости, како се враћа са гробља на коме је одржан седмодневни парастос покојном Мати Годоровићу:

После извесног времена отварају се задња врата и улази читава гомила жена и људи. То је породица покојног Мате Тодоровића која се враћа са гробља, где је одржан седмодневни парастос покојнику. Цела породица је у црнини и погружена. Сви ћутећи заузимају места. Мушки после извесне паузе пале цигарете, а женске радознано разгледају намештај и све око себе, проговоре шапатам међу собом или само размењују погледе (Нушић, 1975: 231).

Наставак интерпретације може бити базиран на следећим истраживачким задацима:

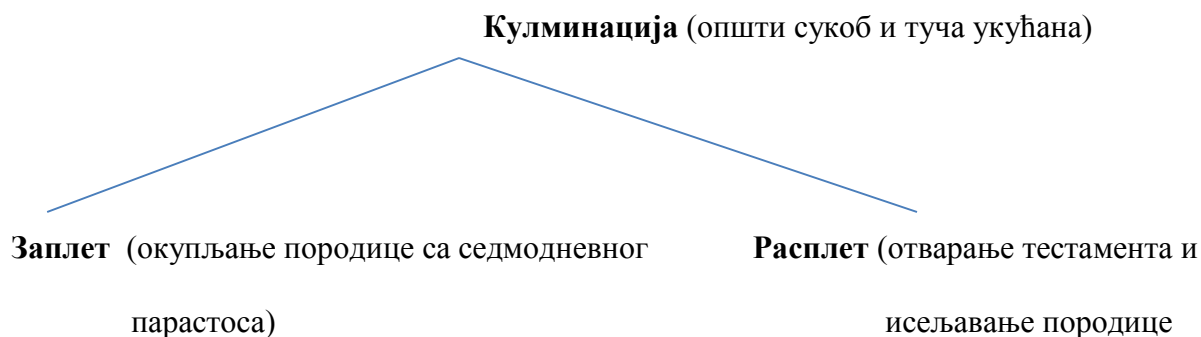
- Помоћу уводне дидаскалије одредите мјесто дешавања радње.
- Објасните да ли назив „ожалошћена породица“ представља лажну маску.
- Одредите кулминациони тренутак у драми (схематски приказ).
- У чему се огледа композициона специфичност *Ожалошћене породице*?
- Да ли су грамзивост и похлепа јачи од туге и бола?
- Да ли су туга и бол основа хумора у овој комедији?
- Окарактиришите понашања и поступке ликова.
- Покажите својим запажањима да је Нушић заиста имао дар да овако осјетљиву тему, са веома озбиљном поруком, потпуно комично обради.

Уводном дидаскалијом Нушић објелодањује да се радња дешава у кући покојног Мате Тодоровића. У првом чину сретам се са галеријом ликова (родбине) која излази на сцену, јадикује над пролазношћу живота и евоцира успомене на покојника. У другом чину доминира ситуациона комика која освјетљава галерију лица међу којима доминира Агатон Арсић, срески начелник у пензији, иначе најборбенији међу члановима покојникове родбине. Трћи чин почиње сазнањем да их је покојник преварио. Наиме, ученици постепеним рјешавањем истраживачких задатака долазе до закључка да Нушић вјештим

тактизирањем маску *ожалозићене породице* не скида одмах, већ постепено открива њихову похлепу за туђим новцем и уопште богатством. На тај начин се врши подређивање вербалне и ситуационе комике комици нарави Агатонова лика, групе и друштва. Кулминациони тренутак је на крају другог чина када настаје општа свађа и туча.

У наредном интерпретативном кораку ученици осмишљавају композициону схему развоја драмске радње *Ожалозићена породица*.

Слика бр. 3: Композициона схема развоја драмске радње у *Ожалозићеној породици*



Осим туче, у комедији *Ожалозићена породица* веома је мало праве драмске радње. Ученици схватају да се двије битне фазе у развоју драмске радње дешавају ван сцене, па се у томе и огледа композициона необичност.

Служећи се критичким текстовима у току саме интерпретације, ученици запажају да је по Лешићу Нушић „комичку радњу водио у два правца: `хор` у односу на сумњиве улезе и странце (Даница, Тетка, адвокат Петровић), који угрожавају покојничково имање; и чланови `хора` између себе, такође у односу на Матино богатство“ (Лешић 1989: 234–235). Поред овог, ученицима ће бити од користи и мишљење Славице Дејановић која истиче:

„*Ожалошћена породица* је комедија која нема класичну структуру, али има жив, врцав дијалог, који стално пружа подстицаје смеху; има Агатона који је непресушни извор интриге која покреће комичну радњу“ (Дејановић 2015: 188).

И заиста, Агатон покушава све да узме у своје руке, свима се супротставља, збуњује их, али је и способан да се вјешто извуче када њега покушавају да збуне. Агатон вјешто тактизира користећи сваку прилику да оствари циљ којем тежи. Прву интригу и први подстицај смијеху представља Саркина реплика послје Гиновог хваљења покојника:

САРКА: Доста, богати, прија Гино, са тим твојим плачем. `Ајде тамо на парастосу што си плакала, било је света, па је и ред да неко у име фамилије плаче; али зашто овде, кад смо сви своји (Нушић, 1975: 260).

Ученици закључују да претјерано хваљење покојника открива лажну скромност и претворност породице, а Сарка је у једном тренутку и потврдила саму неопходност двојаког понашања: једно је „кад су сви своји“, ту нема претварања, али пред свијетом је неопходно тактизирање. Ту је извор још неких проблемских ситуација.

– Да ли је циљ породице да се покаже у што љепшем свјетлу како би доказали да су достојанствени насљедници угледног покојника?

– Да ли је породица пренаглашеним истицањем сродства са покојником успјела да изађе из анонимности и стекне виши друштвени углед?

– Да ли породица таквим понашањем прикрива огромну жељу за покојниковим насљедством?

Право лице породице показује се након отварања тестаментa када су сазнали да им је покојник оставио скромне поклоне, а цјелокупну своју имовину преписао ванбрачној кћери,

цркви и просвети. Ученици у тексту проналазе ријечи којима ће поткријепити претходно наведену тврдњу:

Овако изиграти фамилију; Није изиграти него подвалити; Знам ја добро његово поштење; Један обичан зеленаш; Отимао и закидао сиротињу; Покојник је био права лопужа (Нушић, 1975: 311).

Ово су дјелови у којима је кулминирао Нушићев смијех. Ученици ће закључити да је ситуација слична оној у *Сумњивом лицу*. Наиме, покојник се тестаментом наругао егоизму породице. „Породица је одглумила тугу, а истина је тријумфовала“ (Глигорић 1964: 49).

Посебно је упечатљива ситуација када Агатон, како би остварио своје намјере и остао у покојниковој кући, „признаје“ да је адвокат, који треба да се ожени покојниковом ванбрачном кћери, у ствари-његов ванбрачни син. Ванбрачна кћи добија насљедство, а породица се повлачи у свом поразу.

Анализа говора ликова је кључни елемент припреме ученика за читање по улогама и драматизацију текста. Ради се о поступку који у процесу интерпретације има вишеструку намјену. Таквим читањем ствара се интимнији однос према ликовима и саживљавање са њиховим тежњама и преживљавањима. У томе се огледају психолошке основе тог методичког поступка. Поред развијања стваралачких могућности ученика, читање по улогама омогућава развијање ученикових гласовних (изражајних) могућности. Али да би се ученик оспособио за читање по улогама, неопходно је да прође одређене припремне фазе (одговарају на постављена питања, врше карактеризацију ликова, описују сцену, анализирају говор). Након тога, наставник ће провјерити како су ученици ријешили задатке, и уз одређене ликове и драмске ситуације приступа се читању текста по улогама, а онда и

анализа интерпретативног читања. Наопходно је да наставник осмисли подстицај за развијање сценске имагинације. Један од таквих подстицаја био би:

Наставник ће обавезати ученике да опишу шта ће угледати на сцени када се подигне завјеса у позоришту на почетку првог чина Нушућеве комедије *Ожалошћена породица*.

За адекватније и потпуније развијање сценске имагинације могу се користити фотографије, илустрације у књигама, као и бројни други сликовни прилози.

Даљи рад на интерпретацији комедије представљао би покушај драматизације дјела. На тај начин се открива нова проблематика у књижевно-естетском развоју ученика. Наравно, тај облик рада излази из оквира редовне наставе и укључује се у слободне активности гдје ученици развијају своје склоности за различите облике стваралаштва.

4.3.Методичка полазишта за интерпретацију приповијетке

Ташула

Начин методолошког приступања приповијетци *Ташула* благовремено се најављује ученицима помоћу истраживачких задатака проблемског типа. Сваки истраживачки задатак подстиче одговарајући литерарни проблем и нуди дјелимичне подстицаје за његово рјешавање. Подстицајно може дјеловати наставничково казивање да *Рамазанске вечери* и *Ташула* имају исту тематику – исток, муслимански живот – али да им је начин обраде сасвим различит. Наставник ће истаћи да је прво издање *Рамазанских вечери* садржало четири приповијетке (Сарајево, 1898). Према мишљењу Ј. Лешића, то издање оставило је утисак да је то „један идеализирани, помало апстрактни и крајње стилизовани свијет оријенталног понашања, мишљења и осећања“ (Лешић 1989: 95). И друго издање које се појавило у Београду 1922. године неће промијенити основни суд. Устаљено је мишљење да је ова

збирка „више плод лектире него непосредног искуства, књишки производ касне романтике с мало осећања за стварни живот“ (Деретић 1983: 418).

Истраживачки задаци

1.

- Прочитајте приповијетку *Ташула* и спремите се да учествујете у њеном тумачењу. – Покушајте да одредите по чему је оно особено и изузетно књижевно остварење? – Каква осећања је у вама изазвало? По чему ћете га памтити?
- *Ташула* има свој историјски оквир; покушајте да га одредите. – Размишљајте о умјетничкој улози времена и простора у приповиједи. – Радња приповијетке има два тока; покушајте да их одредите.
- Набројте важније догађаје који су се десили. Одредите шта је у водећој предметности приповијетке историјско.

2.

- Истражујте присуство добра и зла у понашању ликова. – Са моралног становишта анализирајте Целадин-бега, Ташулу, Саби-хануму. – Покушајте да покажете на конкретним примјерима како ангажовање на пољу добра и зла утиче на судбину појединих ликова. – Размишљајте о порукама које слиједе из страдања племенитих особа.
- Приповједач је објективан и невидљив, и као да не жели да присвоји позицију свевидећег – сасвим овлашно продире у свијест јунака. Да ли је то кључни разлог што је обиље грађе остало на нивоу приповијетке? – На који начин објективни

наратор покушава да надокнади неразуђеност дескрипције? Да ли је велика доза реалистичности главна одлика ове приповијетке?

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

(тумачење на часовима)

Којим описом почиње приповијетка? – На који начин нас писац уводи у радњу ?

Приповијетка почиње описом војске Мехмед-паше Бушатлије која се враћа из ратних похода. Бушатлија се осилио у Скадру и из једног од својих освајања довео Ташулу и поклонио је Целадин-бегу. Како истиче Горан Максимовић „тек са доласком Ташуле у Целадин-бегове дворе и његов живот, окончан је експозициони дио композиције и започиње фабуларно-сужејни заплет“ (Максимовић 1995: 63).

Ученици ће запазити да их писац у радњу уводи описом Ташулиног лика и судбине:

„Звала се Ташула.

Била је млада као јутарња роса, била је лепа као анђелак од оних што лебде око Алаховог престола. Само јој је десет година; њена косица тек јој је до рамена стигла; њене груди тек су почеле да пуне а њене ручице не би ни могле обгрлити, до што су посљедњи пут загрлиле снажно и очајно матер која не хтеде да се макне из пламена којим јој Бушатлијини момци ужегоше кров над главом, кров под којим се, грешница, родила, одрасла, удомила и пород изродила. Кад ју је Саби-ханума видеде, пригрлила је на груди као мајка, јер су Ташулине очи молиле за милост“ (Нушић 1935: 16).

Ташулиним доласком не нарушава се идилика Целадин-беговог живота.

„Каква је то горе у граду граја и весеље? Шта ли то пуче јутрос сабаиле топ са уч-калета, што оглашује кад је барјам одавно прошао?!

Забринули би се још весели. Охриђани које пуцањ диже из сна, али за пуцњем одјекнуше весели јеци. Зазвонише тамбуре и сантури а зачукаше дефови, зачагрљаше чампарета и запишташе зурле; загрокташе гочеве и уз њих типтани и дарабуре. А по чохи простртој од Саби-ханумина харема па ка новим конацима гази оно лепо, сад већ четрнаестогодишње девојче, Ташула. Усељује се у своје хареме, у хареме које је Целадин-бег застро свилом и кадифом и по којима је расуо злато и драго камење, срму и мерџане; у којима је и душеке и јастуке намирисао најскупљом левантом и зидове окадио мирисном измирном.

Што се годинама текло блага, наметом и кулуком, арачком и пљачком, и добрим и злим, све је ту просуо бег пред ноге овој лепотици и околио је робињама и кавазима, измеђарима и измеђаркама но од свих – он јој је најверније и најоданије служио“ (Нушић 1935: 22).

Како закључује Горан Максимовић „до правога заплета у фабуларно-сижејној равни и до интензивније дезинтеграције идиликe долази тек неколико година касније, када дјевојчица израсте у жену и када јој Целадин-бег поклони своју пажњу и љубав, а недуго затим, добијају и мушко дијете“ (Максимовић 1995: 63).

Ученици закључују да је Целадин-бег занемарио своју закониту жену Саби-хануму, и да је то занемарење код Саби-хануме изазвало револт и мржњу према Ташули и њеном дјетету. У жељи да јој се освети, Саби-ханума наговара Целадин-бега да одвоји дијете од мајке хришћанке и да га одгаја у исламском духу. Таквим поступањем поново је

повриједила Ташулину рањену свијест и обновило сјећање на мајчину смрт у запаљеној кући и аманет да тамо у туђем свијету сачува вјеру.

„То детенце, једини род Ташулин у овоме великом свету, ако одвоји од мајке, знала је Саби-ханума колики ће бол нанети Ташули. А за тим је она и ишла, да јој се свети без душе, без срца. Па онда, однети оно дете у Петрину, те гордога и поноснога Целадин-бега натерати да сваке недеље, или и двапут у недељи, доходи ради детета тамо и преко верне Нуле пустити реч да он ради Саби-хануме доходи и учинити да та реч и Ташули до уха дође“ (Нушић 1935: 28–29):

Огромни бол који Ташула осјећа у души Нушић сугерише кроз дискретну форму доживљеног говора:

„Зар Бог њој није послао овог анђелка да је теши; зар јој Бог није дао још једну душу, да би му се две здружене душе заједнички молиле топлином молитве?!

Да ли је и она, као и њена мајка, осуђена да јој отргну чедо и да га воде у далеке стране, у туђу веру?! И нека би им било, али – неће ли та вера одвојити ово дете за увек са материнских груди, неће ли она бити једнога дана своје детету или ово њој .

Ево, још сада, па хоће да га одвоје, јер се на мајчиним недрима не може однеговати, јер се на мајчиним недрима не може довољно научити томе да мрзи материну веру“ (Нушић 1935: 32–33).

Да ли је таквим поступањем мотивисан и Ташулин посљедњи очајнички корак? – У ком тренутку долази до наглог убрзавања приповиједања и описа брзе пропасти силног Целадин-беговог богатства?

Са великим болом у души Ташула се одлучује да убије своје дијете, јер је то једини начин да га сачува за себе, у својој вјери. Од тог тренутка приповиједање тече убрзано; опис Целадин-беговог страдања и пропасти силног богатства. У дијеловима приповијетке гдје идила није нарушена доминирају дескриптивни облици приповиједања, док са нарушавањем идиле и тензије се појачавају, а дијалог постаје учесталији и драматичнији. „Аукторијални коментари, чести у експозиционим дијеловима приповијетке, постају веома ријетки и углавном су манифестовани у виду експлицирања илузије усменог приповиједања, односно, замишљене технике `сказа`, која заправо, и јесте иманентна литерарном обликовању својеврсног усменог предања о трагичној Ташулиној судбини“ (Максимовић 1995: 64).

Ученици ће истаћи да комбинацијом наведених поступака Ташулин лик израста у трагичну фигуру мајке-страдалнице коју је Нушић на сличан начин обрадио у збирци *Рамазанске вечери* кроз лик несрећне мајке Зелхе. Такође, неопходно је истаћи да је за основу фабуларно-сужејног тока писцу послужила стварна судбина дјевојке Ташуле. С обзиром на то да је прича настала у оквиру путописне форме, поднебље и атмосфера су мање плод литерарне декоративности, а много више реалност инспирисана охридским поднебљем и пишчевим путописним запажањем.

4.4. Два раба

(Тумачење алегорично-сатиричне пјесме у настави)

Алегорично-сатирична пјесма *Два раба* има три строфе (од по 6, 12, 6 стихова). Пјесма је складна, ефектна, веома успјела политичка сатира. Написана је као каже Нушић „упоређивањем две пратње“, у првом дијелу дата је пјесничка слика једне парадне сахране у присуству бројних званица (*ките и мундири* и *безбројни шешири*) и свим почастима (музика, звона), наравно са хумористичком интонацијом „која посмртним почастима даје помало гротескну слику (доминација спољних обиљежја и форме: перјанице, шешири, ките, мундири ~с орлом~ и ~без орла~“ (Лешић 1989: 43).

Ученици уочавају да је Нушић посредством двије опозитне пјесничке слике представио сахране једне „бабе“ и једног „српског јунака“. Исте наводе:

Та ту скоро, биће ових дана,

Са`ранисмо једног божјег раба,

Читали сте, вид`ли сте параду,

Тај раб божји беше једна – баба.

Промукло су ударила звона,

Ударила звона из буџака,

А и што би, да се чини „цева“

Кад је пратња – српскога јунака.

Славица Дејановић указује да контраст започиње у првој слици стихом „Затутњаше сва четири звона“, на шта су поврвели „ките, мундири, перјанице, шешири“ (Дејановић 2015: 18). Веома је успјело употријебљена метонимија за представљање дворске свите, као и ализуја на присуство краља – „и још неко али је то тајна“. Истакнутој помпезности, код прве сахране, контрастира изостанак свега тога на другој. Да би сатирични учинак пјесме био што ефектнији, а уједно и оштрији, Нушић је одређене стихове намјерно истакао, наглашавајући на тај начин оно што га је највише револтирало.

Да ли је у пјесми јасно означен предмет сатире? – Објасните термин „баба“ у основном и пренесеном значењу. – У чему је садржана иронија лирског субјекта? – Покушајте да објасните универзалну вриједност и поруку пјесме.

У пјесми је јасно означен предмет сатире – краљ Милан и његова свита и њихово крајње непримјерно понашање, то јест изостанак са сахране оног ко је дао сопствени живот за одбрану домовине. „Ругање било чијој сахрани није цивилизацијско нити хумано, и четири последња стиха прве строфе значе песникову ограду, потенцирано је да баба није предмет сатире, а тиме се постигао и надлични ниво“ (Дејановић 2015: 18).

Поред основног, термин *баба* употријебљен је и у пренесеном значењу. Циљ је да се тим термином означе слабићи и кукавице. Заправо, то су сви они који нијесу дошли на сахрану јунаку. На тај начин, предмет сатире се проширује и на остале суграђане који се понашају као и они са двора. Посебно је ефектна друга строфа у којој се апострофира српски јунак који постаје симбол жртвовања за своју отаџбину. „То је етички идеал који песник истиче и који би требало да потенцира суштину: није испоштована највећа лична жртва у одбрани отаџбине, исте оне на чијем је челу краљ и двор (Дејановић 2015: 18–19).

Иронија се огледа у томе што лирски субјекат савјетује српску дјецу да постану *бабе*, јер су у Србији „прилике такве“ – „бабе славе презиру јунаке“. Ово је тренутак у којем иронија прелази у сарказам. Током наставног тумачења пјесме намјерно је изостављен њен контекст како бисмо показали да садржи извјесну универзалну вриједност и поруку. Политичка сатира представља одговор на савремену појаву и веома често не надживи своје вријеме. Да је пјесма потпуно успјела показује и веома жестока реакција краља: за *Два раба* Нушић је осуђен на двије године затвора.⁹¹

4.5. Интерпретација комедије *Пут око света*

Процес изучавања књижевног дјела у настави захтијева одговоран и комплементаран приступ који подразумијева сагледавање свих његових тематских, идејних, значењских и естетских нивоа. Који ће приступ наставник примијенити и каквим ће се методама у спољашњем и унутрашњем приступу дјелу служити, зависи од нивоа наставе на коме се дјело обрађује, од предзнања, узрасне и образовне структуре реципијента и од специфичности природе конкретног дјела. Од квалитета припремљености наставника зависи и успјешност у схватању и разумијевању наставног градива.

Циљеви обраде комедије односе се на ширење ученикових сазнајних видика, формирање властитог погледа на свијет, развијање способности доживљајног читања, уочавање мотива за понашање књижевних ликова, обликовање маштовитих представа

⁹¹ Какав је значај моралног лика писца, досљедно наводи Славица Дејановић: „Јакшић и Домановић су трпели прогоне и страдали због своје политичке сатири, али се никад нису извињавали и тражили милост. Нушићев отац је то за њега чинио, а изгледа да се и он сам извињо кад га је краљ примио. Е, то су и критика и публика запамтили, а Нушић, због прагматичног поимања живота, никако није могао да схвати такав искључиви морални критеријум. Морални став изражен у политичкој сатири, писац брани и у стварном животу, по цену живота. Изгледа да су тога били свесни и Јакшић и Домановић, али је Нушићу то стално измицало. Наставио је да пише сатиру против власти (ње је било и у *Листићима* и *Протекицији*) а опет нису стизале похвале. Једном окрњен морални лик никако се не може рехабилитовати, то се у политичкој сатири, ма и у сатири уопште – не прашта“ (Дејановић 2015: 19).

књижевног простора, разликовање аутора од приповједача и уочавање књижевних перспектива. Интерпретацију комедије *Пут око света* треба засновати на таквом методичком приступу који ће представљати осмишљену и ненаметљиву спону између онога што су ученици научили у претходном разреду и нових књижевнотеоријских знања која треба да стекну. Ту превасходно мислимо на принцип поступности и одмјерености у захтјевима. „Тумачењем водећих уметничких вредности обухватају се и упознају сви други битни чиниоци уметничке структуре, међу којима сваки у интерпретацији добија онолико места колико му припада у складу са значајем који има у делу. У наставној интерпретацији књижевноуметничког дела обједињавајући и синтетички чиниоци могу бити: уметнички доживљаји (утисци, осећања, расположења, размишљања и ставови које је побудио свет романа), текстовне целине, битни структурни елементи (тема, мотиви, уметничке слике, фабула, сиже, књижевни ликови, поруке, мотивациони поступци, композиција), форме приповедања (дијалог, дескрипција, нарација), језичко-стилски поступци и литерарни (књижевноуметнички) проблеми“ (Станковић Шошо 2016: 161).

Метода разговора којом се ученици усмјеравају да проналазе одређена рјешења – а то је хеуристички облик разговора у коме свако питање и на њега дати одговор води напредовању сазнајног процеса и открићу проблема који је постављен. Међутим, овакав вид двосмјерне комуникације не остварује се само у моменту када ученик комуницира са наставником, већ је то основ да се тај дијалог продужи и продуби. Ученик је на тај начин подстакнут, покренута је његова фантазија, продубиле су се скривене мисли из којих ће се јавити интересантна идеја или креативан предлог. То је начин да ученици стекну повјерење у сопствено опажање, сазнање, то јест начин да постану свјесни потребе да сви закључци и погледи на дјело могу и морају бити проблематизовани и аргументовани од стране онога ко

их износи, било да је то наставник или ученик. Наметање сопственог мишљења ма како оно оправдано било, без могућности комуникације на ту тему која подразумева дебату, давно је превазиђен и застарио начин наставе.

Љиљана Бајић сматра да „књижевна дела која су закупила пажњу ученика, побудила њихову радозналост и подстакла их на размишљање на најбољи начин могу да допринесу усвајању моралних схватања, врлина, позитивних навика, ваљаних ставова и пожељног понашања ученика“ (Бајић 2004: 85).

Комедија *Пут око света* настала је 1910. године. Овом комедијом Нушић је жанровски проширио свој комедиографски опус, уводећи у нашу драмску књижевност једну до тада непостојећу врсту: *ревију*. Пратећи Јованчу Мицића, трговца из Јагодине, на „пут око света“, Нушић је у десет слика његових необичних-чудних доживљаја, представио низ најразноврснијих комичних облика и фигура. Према Лешићу, на плану вербалне комике „ова ревија се креће од сатиричних пецкања и духовитих реченичких поигравања до вулгарног вица и ласцивних двосмислености; од језичког каламбура (у стилу: `... код тамошње фирме Буки Анаф – Избукио се он дабогда никакав` или `Море, кој` ти је теби тата, црна бедо, истаткао се дабогда`) до комичног а`парте говорења; од шалјивих монолога (путописне опсервације које Јованче записује у свој `тефтер` – дневник) до комичног дијалогског поигравања (Лешић 1981:47).

У складу са утврђеним образовним, васпитним и функционалним циљевима, наставник на једном од часова који претходе тумачењу комедије, наглашавањем привлачности њеног умјетничког свијета, настоји да мотивише и подстакне ученике за читање. Читање комедије усмјерава се према истраживачким задацима које је наставник благовремено припремио.

– Ревизија *Пут око света* прво је дјело такве врсте у српској књижевности. У поднаслову *Пута око света* Нушић је истакао и тему и главног јунака и основни начин обраде: „Чудновати доживљаји Јованче Мицића Јагодинца, у десет слика, с певањем и играњем“. Нушић је био изванредан познавалац жанровских конвенција, а за ревију је баш карактеристичан еклектицизам. Њен садржај су често водвиљ, фарса, бурлеска; могу се уносити различите тематске цјелине које нијесу повезане, а дијалог мора бити лак и живахан.

1. Прочитајте Нушићеву комедију *Пут око света* и наведите шта вам је у њој било посебно занимљиво. Наведите драмске ситуације, дијалоге и монологе који су вас највише засмијали. Ко сачињава комичну тројку?
2. Одредите основну тему. У чему се огледа специфичност овог дјела? На чему се базира иронија, сарказам и гротеска?
3. Вербални хумор је заступљен од почетка до краја ревије *Пут око света*. Одредите на чему је заснован. Да ли локални говор представља хуморну инвенцију?

Наставник ће подстаћи ученике да на основу претходног сазнања о Нушићевом дјелу, дођу до закључка да ревија *Пут око света* представља новину у српској књижевности и изузетно успјело књижевно остварење. Због развијености лика и обиља хумора, сврставана је у комедије.

Очекујемо да ће ученици запазити да могућност уношења различитих сижеа, што подразумијева ревија, омогућава стално мијењање мјеста догађаја: прва и десета слика се догађају у Јагодини; за три је искоришћен ентеријер (хотел у Пешти, воз и лађа); а остале слике се догађају у Њујорку, на Бахамима, у Кини и у Техерану.

Једноставност теме и занимљивост обликовања комедије *Пут око света* побудиће интересовање ученика за њено читање. Тема је крајње једноставна: Јованче Мицић је добитник награде Норвешког међународног саобраћајног друштва, а то је пут око свијета. На том путовању дешавају се бројне згоде и незгоде.

Ученици ће увидјети да комичну тројку сачињавају, поред Јованчета, Јулишка и „човек с ногом“. Јованче је упознао Јулишку у Јагодини када је на њу потрошио двадесет седам гроша, али је она ипак отишла са благајником. Због бројних малверзација, и благајник бјежи од полиције. Црногорац, „човек с ногом“, се прикључује Јованчету јер није на одмет „брат ристијанин“. Добрим методичким вођењем ученици запажају да је највише хумора и сатире на рачун Срба као реметилачког фактора. Највише је поруге на сопствени рачун, али су предмет поруге и други народи, али и друштво уопште, као и носиоци неких друштвених појава. Вербални хумор је заступљен од почетка до краја комедије. Највише је заснован на Јованчевом локалном говору. Иначе, ово је и једино дјело гдје Нушић уводи локални говор. Заправо, локални говор је Нушићева хуморна инвенција.

Подразумијева се да наставник добро познаје степен психо-физичког и интелектуалног развоја својих ученика, уважава њихове индивидуалне разлике и води рачуна да постављени задатак не буде ни прелак ни претежак, а да анализа обухвати само релевантна својства естетског предмета. Илузорно је тежити за тоталном анализом, обухватити „све“ јер то „све“ по Барту⁹² значи „приписивање дела“, јер оно најбоље конкретизује „тако отрцану дефиницију“ `шта је писац хтио да каже`.

⁹² Ролан Барт: *Наука о књижевности и књижевна критика* у: Група аутора: Структурални прилаз књижевности, Нолит, Београд, 1978.

5.МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Теоријско одређење методичких и методолошких приступа књижевном стваралаштву Бранислава Нушића као у основној, тако и у средњој школи, недовољно је да пружи све податке о могућностима њихове примјене. С обзиром на то да је наставна пракса истински показатељ наставне теорије, сматрали смо да је неопходно урадити истраживање којим би се доказао значај доброг методичког и методолошког приступа при интерпретацији књижевног стваралаштва Бранислава Нушића.

Савремена дидактика стално трага за облицима успјешног учења и организације наставе који ће повећати ефекте наставниковог и учениковог рада. Као што смо навели, у савременој настави књижевности ученик не смије бити пасивни слушалац, ни учесник у површном и импровизованом дијалогу. Говорна активност припада ученику, то јест он је активни субјекат који свестрано учествује у тумачењима књижевног дјела на наставним часовима.

Примјеном стваралачко-истраживачке и проблемске наставе ученици се ослобађају стереотипног начина мишљења, јавља се одређена ментална напрегнутост која доводи до апстрактног мишљења и логичког закључивања. Проблемска настава је прави интелектуални изазов за сваког ученика, јер она омогућава когнитивни, афективни и конативни развој. У претходним разматрањима објаснили смо различите поступке који се могу примјењивати приликом интерпретације Нушићевог прозног, поетског и драмског књижевног стваралаштва, истичући њихове бројне специфичности и могућности креативне, проблемске и стваралачке примјене. Такође, указали смо да међу њима не постоје чврсте границе, већ да се међусобно преплићу и укрштају. Иновативност у оквиру спољашњег и унутрашњег приступа проучавања Нушићевог књижевног стваралаштва огледа се и у

могућностима компаративне примјене различитих метода: позитивистичке, биографске, психолошке, психоаналитичке, структуралистичке, историјске и других.

5.2. Дефинисање и опис предмета истраживања

Предмет истраживања су мишљења и ставови о проблемској настави књижевности, као и начин обраде репрезентативних књижевних дјела. Проблемска настава је својеврстан наставни систем у ком ученици рјешавају практичне и теоријске проблеме. Рјешавање проблема у проблемској настави разликује се од рјешавања задатака у настави. Док се приликом рјешавања задатака користе постојећа знања и стечена искуства за рјешавања типичних задатака, приликом рјешавања проблема у проблемској настави ученик се ставља у нову ситуацију, ситуацију са којом се раније нијесу суочили и коју треба да ријеше на нов начин (Branković, Plić 2003). Наставник у проблемској настави престаје да буде једини извор знања и његова улога више тежи ка организаторској. Задатак наставника је да правилно постави проблемску ситуацију на почетку часа и да ученике мисаоно води приликом рјешавања проблемске ситуације (Poljak 1977). Проблемска настава доприноси интензификацији мисаоне активности ученика, бољој ефикасности наставе, стваралачкој и самосталној активности ученика, трајнијем знању и стварању нових генерализација (Gajić 2004).

Проблемска настава је примјењива у настави књижевности и постоје разрађене различите стратегије проблемске наставе књижевности. Према Росандићу проблемска настава књижевности развија највиши степен самосталности ученика приликом рада на књижевном тексту, док Илић истиче да оваква настава развија креативност, стваралаштво

и самосталан критички суд. Организација проблемске наставе књижевности од наставника захтијева подробнију припрему и оригиналност (Гајић 2004).

У складу са горе наведеним, проблем истраживања се може дефинисати на следећи начин: *Каква мишљења и ставове имају наставници према проблемској настави и на који начин обрађују дјела Бранислава Нушића?* Мишљења и ставови наставника односе се на проблемску наставу генерално и проблемску наставу приликом обраде дјела Бранислава Нушића. Начин обраде дјела Бранислава Нушића се односи на проучавање годишњих планова и припрема за наставне часове у циљу утврђивања метода, облика, задатака и других елемената обраде књижевних дјела Бранислава Нушића.

5.2. Значај истраживања

5.2.1. Теоријски значај

Теоријски значај истраживања односи се на могућност примјене теоријских сазнања из области дидактике, педагогије, методике и теорије књижевности на конкретан наставни процес, то јест на књижевно стваралаштво Бранислава Нушића путем интерпретације. Нова теоријска рјешења допринијеће изграђивању флексибилнијег модела који ће подстаћи наставнике на иновирање интерпретативног приступа књижевним дјелима.

Гледано са теоријског аспекта, ово истраживање треба да допринесе:

1. Стварању адекватнијих педагошких услова за рад на књижевном дјелу.
2. Могућност будућег темељитијег, свеобухватнијег проучавања и преиспитивања на репрезентативнијем узорку.
3. Нова улога наставника: он је неко ко усмјерава, организује, подстиче, мотивише.
4. Непосредно спровођење педагошких захтјева да ученик постане субјекат у васпитно-образовном процесу.

5. Развијање оригиналности путем ученичке самосталне интерпретације књижевних дјела.

Примјеном проблемске наставе ученици се интелектуално осамостаљују, активно уче, до нових сазнања долазе захваљујући свом властитом труду и залагању, наставни интерпретативни рад се заснива на свестраној мисаоној активизацији и осамостаљивању ученика. Резултати истраживања ће показати да је дјело Бранислава Нушића изашло из оквира времена у којем је настало, те је сада исто неопходно тумачити и сагледавати као дјело од трајне умјетничке вриједности. Комплементарном примјеном различитих методских приступа, оствариће се виши ниво егзактности, а лакше ће се остварити и неопходно јединство анализе и синтезе, емоционалног и рационалног, индукције и дедукције, теорије и праксе.

У закључку, о теоријском значају истраживања и проблемском приступу Нушићевом књижевном стваралаштву, можемо истаћи да је несумњиво велики допринос како у погледу положаја ученика у оквиру васпитно-образовног процеса, тако и у стваралачком приступу доживљавања Нушићевог дјела, односно његовој интерпретацији.

5.2.2. Практични значај

Практични значај огледа се у чињеници да ће ово истраживање наставницима омогућити да сагледају могућности примјене активних наставних метода и облика рада на Нушићевом дјелу, посебно када је у питању проблемска настава. Наставници ће имати велике практичне користи, јер ће им се пружити непосредна помоћ како би што брже и успјешније мијењали устаљену наставну праксу.

Практичан значај огледа се и у сљедећем:

1. Креирање програма усавршавања наставника у области проблематизације наставе књижевности.
2. Боље сагледавање мисконцепција наставника о проблемској настави.
3. Мапирање најчешћих проблема наставника у вези са проблемском наставом.
4. Сагледавање мишљења практичара о употреби проблемске наставе у настави књижевности и повезивање са теоријским разматрањима.

5.2.3. Дидактички значај

С обзиром на дефинисани проблем истраживања који се односи на утврђивање мишљења и ставова наставника према проблемској настави, дидактички значај односио би се на:

1. Подстицање квалитетних промјена у васпитно-образовном раду школа.
2. Иновирање и побољшање постојеће педагошке праксе.
3. Стварање бољих претпоставки за ефикаснију примјену наставе књижевности проблемског типа у основној и средњој школи.

Реализовано истраживање је усмјерено на проучавање постојећег стања, то јест постојеће педагошке праксе, а резултати истраживања послужиће као користан прилог наставницима с циљем бољег сагледавања појединих врста наставе, конкретно наставе књижевности проблемског типа, у духу савремене организације и концепције наставе.

5.3. Циљ и задаци истраживања

Циљ овог истраживања је да се испита каква мишљења и ставове имају наставници према проблемској настави и према примјени проблемске наставе приликом обраде књижевних дјела Бранислава Нушића, као и да се, анализом годишњих планова и припрема за час, установи на који начин наставници обрађују дјела Бранислава Нушића.

Циљ даље може да се разради на неколико специфичних циљева, односно задатака истраживања:

1. Утврдити каква мишљења и ставове имају наставници према проблемској настави.
2. Утврдити каква мишљења и ставове имају наставници према организацији и ефектима проблемске наставе.
3. Утврдити каква мишљења и ставове наставници имају према примјени проблемске наставе приликом обраде дјела Бранислава Нушића.
4. Утврдити да ли постоји статистички значајна разлика у мишљењу и ставовима које имају наставници према проблемској настави, организацији и ефектима проблемске наставе и примјени проблемске наставе приликом обраде дјела Бранислава Нушића по годинама радног стажа.
5. Анализом педагошке документације утврдити које методе и облике рада наставници користе приликом обраде репрезентативних књижевних дјела.

6. Анализом педагошке документације утврдити да ли се примјењује проблемско-стваралачки приступ при обради репрезентативних књижевних дјела.

5.4. Хипотезе истраживања

У складу са постављеним циљем истраживања дефинишу се сљедеће хипотезе истраживања:

Општа хипотеза: Наставници имају позитивно мишљење и ставове према проблемској настави и употреби проблемске наставе у обради Нушићевих дјела, али не користе проблемску наставу приликом обраде дјела Бранислава Нушића.

Посебне хипотезе:

1. Наставници имају позитивна мишљења према проблемској настави као начину организације наставе.
2. Наставници изражавају позитивна мишљења и ставове према организацији и ефектима проблемске наставе.
3. Наставници имају позитивна мишљења и ставове према примјени проблемске наставе у обради Нушићевих дјела.
4. Претпоставља се да не постоји статистички значајна разлика између наставника по питању мишљења и ставова према проблемској настави, организацији и ефектима проблемске наставе и примјени проблемске наставе приликом обраде дјела Бранислава Нушића, а имајући у виду године радног стажа.

5. Анализа педагошке документације показује да наставници најчешће користе монолошку и текст методу, као фронтални и групни облик рада.

6. Анализа педагошке документације показује да се репрезентативна књижевна дјела најчешће не обрађују примјеном проблемске наставе, а она која се обрађују имају адекватан сценарио проблемске наставе.

5.5. Варијабле истраживања

Статус зависне варијабле у обављеном истраживању има сам предмет истраживања, док независне варијабле представљају својства испитаника која могу да имају утицаја на зависну варијаблу, односно:

1. Зависне варијабле:

а) Мишљења и ставови наставника према проблемској настави.

Обухвата мишљења и ставове наставника према проблемској настави, према организацији и ефектима проблемске наставе и према примјени проблемске наставе у обради дјела Бранислава Нушића.

б) Начин обраде Нушићевих дјела према припремама и годишњем плану рада.

Обухвата методе и облике рада, као и начин проблемског приступа интерпретацији књижевних дјела.

2. Независне варијабле:

а) Године радног стажа.

Године стажа испитаника подијелене су у три категорије: до 10 година, од 10 до 20 година и преко 20 година.

5.6. Методе, технике и инструменти истраживања

У овом истраживању као најприкладнија метода одабрана је дескриптивна метода. У литератури се дескриптивна метода често назива неекспериментална метода или некаузална метода, јер се њом не тежи откривању узрочно посљедичних, односно каузалних веза (Bandur, Potkonjak 1999). Погрешно је закључити да се дескриптивном методом остаје само на нивоу дескрипције, само на констатовању чињеница онаквима какве оне јесу, већ се дескриптивном методом, из добијених података, настоје извући одређени закључци, повезаности и слично (Муџић 1982). Дескриптивна истраживања обухватају велики дио истраживања у друштвеним наукама. Дескриптивним истраживањима не може се утврдити каузалитет, него само повезаност (корелација) између појава. Истраживачи се често одређују за дескриптивну методу када практично или етички није могуће манипулисати независном варијаблом или када је независна варијабла неко инхерентно својство испитаника (Fajgelj 2012).

Овим истраживањем се настоји утврдити постојеће стање (ставови и мишљења према проблемској настави и начин обраде репрезентативних књижевних дјела примјеном анализе педагошке документације), што представља дескрипцију постојећег стања и за овакав тип истраживања одговарајућа метода је дескриптивна метода. У оквиру дескриптивне методе може се употријебити већина истраживачких техника (Bandur, Potkonjak 1999). Најподеснија техника за испитивање ставова јесте техника скалирања и њој

припадајући инструмент скала ставова, а за анализу педагошке документације примјењује се техника анализе документације и њој адекватан инструмент чек листа.

Скала ставова према проблемској настави је инструмент који је специјално креиран за потребе овог истраживања. Инструмент је намијењен за прикупљање података од наставника о ставовима и мишљењима о проблемској настави. Састоји се од шеснаест ајтема које наставници процјењују на петостепеној скали Ликертовог типа (уопште се не слажем, углавном се не слажем, неодлучан/а сам, углавном се слажем, сасвим се слажем). У уводном дијелу скале наставницима је објашњена сврха и начин попуњавања скале процјене. У заглављу скале је пет питања којима су се прикупљали основни подаци о испитаницима (школа и мјесто рада, старост и године радног стажа). Подаци добијени инструментом обрађују се квантитативно уз помоћ дескриптивне статистике (фреквенције, проценти, мјере централне тенденције и мјере распршености дистрибуције) и униваријантне анализе варијансе.

Чек листа за анализу педагошке документације састоји се од 18 ставки које представљају јединице анализе документације. Приликом анализе припрема подаци су се биљежили у чек листу и затим квантитативно представили. Чек листа је намијењена за прикупљање података о методама и облицима рада, као и елементима проблематизације наставе. Подаци се обрађују миксметодски, односно квалитативно уз касније квантитативно истраживање прикупљених и класификованих јединица посматрања. Квалитативни начин подразумијева кодирање и класификацију јединица посматрања, док се квантитативни приступ односи на изражавање дескриптивних показатеља класификованих јединица посматрања (изражавање фреквенција и процената).

5.7. Популација и узорак

Популацију чине наставници црногорског-српског, босанског, хрватског језика и књижевности са подручја Црне Горе. Узорак је формиран у току 2017. године и чине га 250 наставника, од тога 90 мушких испитаника и 160 женских испитаника. Просјечна старост испитаника је 46,9 година, а просјечне године радног стажа су 16,4 године. Узорак је прикупљен из 71 школе на територији Црне Горе.

Структура узорка према независним варијаблама биће приказана у сљедећим табелама.

Табела број 1: Структура узорка према независним варијаблама

	f	%
Мушко	90	36,0%
Женско	160	64,0%
Укупно	250	100,0%

Узорак сачињава 90 испитаника мушког пола и 160 испитаника женског пола. Узорак сачињава 20 испитаника мушког пола и 66 испитаника женског пола. Структура узорка по критеријуму пола је неравномјерно дистрибуирана, али с обзиром на то да је у популацији више испитаника женског пола, него испитаника мушког пола, онда се може рећи да узорак осликава реалну структуру популације по полу.

Табела број 2: Структура узорка према годинама радног стажа

	f	%
0-10	60	24,0%
11-20	130	52,0%
Преко 20	60	24,0%
Укупно	250	100,0%

Највећи број испитаника има од 11 до 20 година радног стажа, њих 130, а затим слиједи једнак број испитаника у групама до 10 година радног стажа и преко 20 година радног стажа, по 60 у групи.

Табела број 3: Структура узорка према школи

	f	%
ОШ "Алекса Ђилас Бећо", Мојковац	17	6,8%
ОШ "Милован Ракочевић", Мојковац	4	1,6%
ОШ "Радомир Ракочевић", Мојковац	3	1,2%
ОШ "Марко Миљанов", Бијело Поље	3	1,2%
ОШ "Душан Кораћ", Бијело Поље	4	1,6%
ОШ "Ристо Ратковић", Бијело Поље	6	2,4%
ОШ "9. мај", Бијело Поље	5	2,0%
ОШ "Шукрија Међедовић", Бијело Поље	3	1,2%
ОШ "Браћа Рибар", Бијело Поље	4	1,6%
ОШ "Милован Јелић", Бијело Поље	3	1,2%
ОШ "Алекса Бећо Ђилас", Бијело Поље	2	,8%
ОШ "Миломир Ђаловић", Бијело Поље	4	1,6%
ОШ "Крсто Радојевић", Бијело Поље	3	1,2%
ОШ "Младост", Бијело Поље	3	1,2%
ОШ "Павле Жижих", Бијело Поље	4	1,6%
ОШ "Рифат Бурџовић Тршо", Бијело Поље	4	1,6%
ОШ "Владислав Сл. Рибникар", Бијело Поље	4	1,6%
ОШ "Вук Караџић", Бијело Поље	1	,4%
ОШ "Недакуси", Бијело Поље	4	1,6%
ОШ "Бајо Јојић", Андријевица	3	1,2%
ОШ "Милић Келџановић", Андријевица	1	,4%
ОШ "Анто Ђедовић", Бар	4	1,6%
ОШ "Кекец", Бар	4	1,6%
ОШ "Мексико", Бар	4	1,6%
ОШ "Србија", Бар	6	2,4%
ОШ "Лубнице", Беране	2	,8%
ОШ "Вук Караџић", Беране	6	2,4%
ОШ "Радомир Митровић", Беране	6	2,4%
ОШ "Полица", Беране	1	,4%
ОШ "Вукашин Радуновић", Беране	5	2,0%
ОШ "Друга основна школа", Будва	4	1,6%
ОШ "Стефан Митров Љубиша", Будва	5	2,0%
ОШ "Мирко Срзентић", Будва	4	1,6%

ОШ "Његош", Цетиње	4	1,6%
ОШ "Ловћенски партизански одред", Цетиње	4	1,6%
ОШ "Његош", Даниловград	4	1,6%
ОШ "Вуко Јовивић", Даниловград	4	1,6%
ОШ "Илија Кишић", Херцег Нови	1	,4%
ОШ "Орјенски батаљон", Херцег Нови	3	1,2%
ОШ "Др Радослав Ј. Вешовић", Колашин	1	,4%
ОШ "Ристо Манојловић", Колашин	4	1,6%
ОШ "Мојсије Стевановић", Колашин	1	,4%
ОШ "Јован Томашевић", Вирпазар	1	,4%
ОШ "Божидар Вуковић Подгоричанин", Подгорица	5	2,0%
ОШ "Павле Ровински", Подгорица	7	2,8%
ОШ "Октоих", Подгорица	5	2,0%
ОШ "Максим Горки", Подгорица	6	2,4%
ОШ "Милан Вукотић", Подгорица	3	1,2%
ОШ "Марко Миљанов", Подгорица	3	1,2%
ОШ "Милорад Муса Бурзан", Подгорица	5	2,0%
ОШ "Павле Ровински", Подгорица	5	2,0%
ОШ "Радојица Перовић", Подгорица	5	2,0%
ОШ "Олга Головић", Никшић	5	2,0%
ОШ "Душан Бојовић", Никшић	4	1,6%
ОШ "Лука Симоновић", Никшић	4	1,6%
ОШ "Милева Лајовић Лалатовић", Никшић	3	1,2%
ОШ "Јован Драганић", Никшић	1	,4%
ОШ "Душан Ђукановић", Никшић	1	,4%
ОШ "Његош", Котор	2	,8%
ОШ "Бошко Буха", Пљевља	6	2,4%
ОШ "Салко Аљковић", Пљевља	3	1,2%
ОШ "Матаруге", Пљевља	1	,4%
ОШ "Михаило Жугић", Пљевља	1	,4%
ОШ "Живко Џувер", Пљевља	1	,4%
ОШ "Радоје Тошић", Пљевља	2	,8%
ОШ "25. мај", Петњица	1	,4%
ОШ "Петар Дедовић", Плав	1	,4%
ОШ "Баћ", Рожаје	1	,4%
ОШ "Балотиће", Рожаје	1	,4%
ОШ "Драго Миловић", Тиват	3	1,2%
ОШ "Бошко Стругар", Улцињ	2	,8%
Укупно	250	100,0%

За други дио истраживања одабрано је 150 годишњих планова рада наставника из Црногорског-српског, босанског, хрватског језика и књижевности од петог до деветог разреда, као и 150 припрема за наставне часове из 30 школа са територије Црне Горе, и то за репрезентативне садржаје из наставе књижевности. Избор наставних садржаја, то јест књижевних дјела заснива се на предметном програму Црногорски језик и књижевност за I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII и IX разред основне школе. За овакав избор и селекцију књижевних дјела определијели смо се из разлога што сматрамо да се ради о репрезентативним и вриједним кључним умјетничким дјелима која се, као обавезна, обрађују у свим образовно-васпитним институцијама на територији Црне Горе.

5.8. Ток истраживања и процедура

Припрема за обављено истраживање започета је почетком 2017. године са прегледом релевантне литературе, релевантних схватања и истраживања. Након ове фазе услиједила је фаза израде пројекта истраживања и истраживачког инструмента. Остварен је контакт са школама, директорима и стручним сарадницима, који су дали одобрење за спровођење истраживања у установама којим руководе. Први контакт са наставницима је био приликом упознавања и представљања сврхе истраживања, а приликом другог сусрета наставници су попунили скале процјене. Након ове фазе сви прикупљени подаци су унијети у статистички програм, обрађени и написан је извјештај са обављеног истраживања.

Други дио истраживања односио се на анализу годишњих планова и писаних припрема зарад утврђивања начина обраде Нушићевих дјела. У ту сврху креирана је чек листа у коју су се биљежили подаци приликом анализе педагошке документације. Подаци су обрађени квалитативно, уз квантитативно представљање добијених резултата.

5.9. Методе статистичке обраде података

Подаци који су добијени овим истраживањем обрађени су уз помоћ статистичког програма IBM SPSS for Windows. Како би се одговорило на постављени циљ истраживања коришћене су сљедеће мјере и поступци:

1. Дескриптивни статистички поступци (фреквенција, аритметичка средина – средња вриједност, стандардна девијација, варијанса, скјунис и куртозис). Дескриптивним статистичким показатељима утврђује се учесталост одговора наставника на поједине тврдње у скали процјене, нормалност дистрибуције и изражавају се подаци добијени анализом педагошке документације.
2. Једнофакторска анализа варијансе за независне узорке (ANOVA) је статистички поступак за поређење одговора испитаника који су остварени на истој варијабли и то између двије или више група. Пореде се средње вриједности и рачуна се да ли је та разлика статистички значајна. Ниво статистичке значајности треба да буде мањи од 0,01 или 0,05. Уколико се утврди постојање статистичке значајности између група онда се раде *post hoc* тестови којима се утврђује између тачно којих група постоји статистички значајна разлика (Howell 2002).

6. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

Систем проблемске наставе израз је теоријских поставки дидактике о ефикасној настави у смислу развијања интелектуалних и других способности ученика. Поред тога, може се рећи да је систем проблемске наставе резултат и потребе, коју је наметнуо савремени живот, да се младе генерације оспособе како за уочавање, тако и за рјешавање проблема. Систем проблемске наставе, или настава путем рјешавања проблема има релативно кратку историју: још увијек се посматра као иновација, иако сама идеја о рјешавању проблема у настави има дугу, континуирану генезу, с тим, да је у посљедњих шест деценија предмет посебне пажње водећих свјетских, па и наших стручњака.

Проучавајући садржај и суштину проблемске наставе као изузетно ефикасних облика развоја интелектуалних способности појединаца, многи научници су покушали да одговоре на фундаментално питање: шта је проблемско учење и у чему је његова суштина? Амерички психолог Р. Гаџа учење путем рјешавања проблема сврстава у најсложеније типове наставе, јер се у њој проблемски задаци рјешавају уз претходну ангажованост сложених процеса мишљења и међусобног комбиновања и повезивања низа разноврсних правила. Према Р. Ничковићу „решење проблема је облик ефикасног учења који се одликује: а) постојањем тешкоће, новином ситуације и противуречјем између познатог и непознатог; б) свесном усмереном, стваралачком и што самосталнијом активношћу помоћу које ученик тежи да, пре свега, увиђањем односа датог и задатог и налажењем нових путева решења, усвоји ново знање и створи нове генерализације, применљиве у новим ситуацијама“ (Ничковић 1970: 358).

Према Поткоњаку и Шимлеши „проблем је субјективни доживљај неке супротности (противречности, конфликта, контроверзе и сл.) између субјекта и објекта, а та супротност исказује се као дијалектичка биполарност између познатог и непознатог, датог и задатог, откривеног и неоткривеног, позитивног и негативног, експлицитног и имплицитног, извесног и неизвесног“ (Поткоњак, Шимлеша 1989: 255).

Очигледно је да се цитирани аутори баш у свим појединостима око схватања суштине проблемске наставе и учења не слажу, али се ипак не може занемарити очигледна конвергентност међу њиховим ставовима када је у питању поимање и дефинисање фундаменталних проблемских категорија, процеса и елемената те наставе. Ниједан аутор не доводи у питање постојаност тешкоће и препреке као окоснице проблема; антагонизам између познатог и непознатог; свјесне и стваралачке активности ученика; нужност сагледавања односа између датог и задатог; проналажење нових путева као основних предуслова за успјешно рјешавање проблемске ситуације и стално обогаћивање знања и искуства појединаца.

Књижевна дјела као слојевите и вишезначне творевине пружају широке могућности разумијевања и процјењивања, што апострофира стваралачки приступ књижевном дјелу као битну одредницу наставе књижевности. Савремена методика наставе књижевности прихвата само провјерену критичку методологију, то јест књижевно-научне методе, и то само док се крећу у оквиру свог примарног подручја, док захтијевају оне појаве из умјетничког текста за које имају одговарајућу научну компетенцију и провјерену методичку поузданост (Николић 2006).

С обзиром на чињеницу да у савременој настави књижевности нагласак мора бити на мишљењу, а не на памћењу, то значи да доминантно мјесто треба да заузму рјешавање нових задатака и проблема, самостално учење, активирање свих мисаоних функција и способности, те примјена знања, то јест да настава буде стваралачка.

Резултати добијени истраживањем биће представљени према постављеним истраживачким задацима, а касније продискутовани према посебним хипотезама уз преглед досадашњих истраживања која су од општег значаја за интерпретацију књижевних текстова.

6.1. Мишљења и ставови наставника према проблемској настави

Проблемска настава је највише изучавана на теоријском, али и на практичном нивоу у Русији, Пољској, Чешкој, као и у другим земљама. Она није новина у том смислу, али је њена примјена током времена ослабљена, а разлози за то могу бити немотивисаност наставника за креирање апликација, посебно када се сагледа цјелокупан процес разраде овакве наставе, или, с друге стране, оно што највише брине, неадекватно предзнање ученика и његова немогућност да се мисаоно ангажује. С тога је значајно да се у креирање наставног процеса проблемска настава уводи од нижих разреда основне школе како би се од почетка школовања ученици подстицали на размишљање, а примјена овог методичког система обезбиједила би квалитетније образовање.

Према Оливери Гајић, у настави књижевности код нас није вршено много експерименталних истраживања у вези са примјеном учења путем рјешавања проблема. Међутим, важно је истаћи да је објављено више стручних прилога у публикацијама,

стручним часописима и листовима (П. Илић, П. Стојаковић, С. Маринковић, П. Павловић, Љ. Рајковић, М. Цвијовић, Н. Банићевић и други) (Гајић 2004).

Један од првих истраживачких покушаја утврђивања дидактичких квалитета и ефеката проблемске наставе представљен је у већ помињаној студији Марка Стевновића на примјеру наставе књижевности, тачније у области оспособљавања ученика за самосталну интерпретацију књижевних текстова. Резултати истраживања су показали да је рад на самосталној књижевној интерпретацији уско везан са стваралаштвом ученика, а да се знатно већи успјех у погледу стваралаштва постиже учењем путем рјешавања проблема.

Истражујући мишљења и ставове наставника према проблемској настави дошли смо до следећих података:

Табела број 1: *Мишљења и ставови наставника према проблемској настави*

	Min.	Max.	M	SD	Var.
Проблемска настава изискује дужу припрему и већа материјална средства.	1,00	5,00	4,54	,646	,418
Планирање проблемске наставе је велико оптерећење.	1,00	5,00	2,09	1,201	1,441
Сматрам да нијесам довољно компетентан/а да реализујем проблемску наставу	1,00	5,00	1,38	,642	,412
Проблемска настава није од великог значаја у настави књижевности.	1,00	5,00	1,49	,654	,428
Ученици имају тешкоће да испрате план проблемске наставе (дефинисање хипотеза, провјера хипотеза и сл.)	1,00	5,00	1,45	,821	,674

Min.= минимум, Max.= максимум, M= аритметичка средина, SD= стандардна девијација, Var.= варијанса

Одговори испитаника на ајтеме који се односе на мишљења и ставове наставника према проблемској настави крећу се у распону од 1 до 5. Наставници се углавном слажу да

проблемска настава изискује дужу припрему и већа материјална средства ($M=4,54$), док су охрабрујуће чињенице да наставници у највећем броју не сматрају да је планирање проблемске наставе велико оптерећење ($M=2,09$), да нијесу довољно компетентни за реализацију проблемске наставе ($M=1,38$), као и да проблемска настава није од великог значаја у настави књижевности ($M=1,49$) и да ученици имају проблем да испрате сценарио проблемске наставе ($M=1,45$).

Улога наставника се примјеном овог методичког система мијења. Позитивни ефекти се остварују управо уважавањем те другачије улоге коју преузима наставник. Он ученике води кроз учење у којем они развијају апстрактно мишљење и мисаоне капацитете. Важност учења, у смислу подстицања и развоја апстрактног мишљења, своди се на оригинално рјешење или стваралаштво које ученицима помаже да се снађу у некој новој, непознатој ситуацији. Рјешавајући проблем, ученици стичу самопоуздање за даље ангажовање на часу. Позитивни ефекти који се постижу јесу активација ученика на часу и његова заинтересованост за учење. Како истиче М. Барјамовић „успјешност примјене проблемске наставе зависи од адекватно одабраног нивоа ученикове активности којом он треба да развија мисаону ангажованост. Ако наставник у складу с тим организује учење, успех ученика је загарантован, те је и усвајање знања ефикасно. Дакле, значајно је да се настава која уважава методички систем проблемске наставе диференцира у односу на могућности ученика (Барјамовић 2013: 234).

Сродна истраживања вршио је и М. Дураковић (1985) проучавајући развој вербално-креативних способности ученика у настави матерњег језика у основној школи. Наиме, циљ овог истраживања био је верификација учинка проблемске наставе на повећање вербално-креативних способности ученика у настави матерњег језика у основној школи.

Примијењена је експериментална метода, и то групни (одјељењски) експеримент са паралелним групама. Као независна варијабла примијењени су: проблемско-стваралачка интерпретација књижевноумјетничких текстова и оригинални систем вјежбања вербално-креативних способности испитаника путем лексичких, стилистичких и композицијских вјежби. У лексичким, стилистичким и композицијским вјежбама испитаници су усмјеравани на тражење необичних, нових, удаљених и непоновљивих одговора, идеја и релација. Из назначеног циља истраживања произашли су и сљедећи задаци: колико су процјене наставника о вербалној креативности прогностички ваљане; да ли је независна варијабла имала утицаја на мијењање емотивног односа ученика према настави; какав је ниво повезаности (хомогености) фактора креативности (флексибилности и оригиналности) у иницијалном и финалном испитивању?

Неопходно је указати и на истраживање М. Илића (1981) који је покушао да испита неке могућности организовања наставе на различитим нивоима сложености у обради књижевних дјела. Утврђени су различити нивои и структуре знања у разумијевању прочитаног дјела: 1) одређивање чињеница, 2) разумијевање и схватање информација, 3) могућност прераде информација. Добијени резултати у оквиру истраживачког процеса потврдили су све помоћне хипотезе, а тиме и главну хипотезу да се индивидуализацијом учења организовањем теоријски засноване наставе на различитим нивоима тежине у обради књижевних дјела постижу већи педагошки ефекти него наставом која није организована на различитим нивоима сложености.

На плану рјешавања проблема у настави књижевности велики допринос је дао Драгутин Росандић који је посебно разрадио проблемско-стваралачки систем наставе књижевности. Ваљано је указати и на радове В. Панцића који садржај проблемског учења

проширује примјеном теорије рецепције, затим радове и истраживања М. Николића и Р. Кајића.

Табела број 2: *Фреквенције и проценти – мишљења и ставови према проблемској настави*

		f	%
Проблемска настава изискује дужу припрему и већа материјална средства.	уопште се не слажем	1	0,4%
	углавном се не слажем	3	1,2%
	неодучан/а сам	6	2,4%
	углавном се слажем	89	35,6%
	сасвим се слажем	151	60,4%
Планирање проблемске наставе је велико оптерећење.	уопште се не слажем	97	38,8%
	углавном се не слажем	91	36,4%
	неодучан/а сам	18	7,2%
	углавном се слажем	30	12,0%
	сасвим се слажем	14	5,6%
Сматрам да нијесам довољно компетентан/а да реализујем проблемску наставу	уопште се не слажем	171	68,4%
	углавном се не слажем	70	28,0%
	неодучан/а сам	4	1,6%
	углавном се слажем	4	1,6%
	сасвим се слажем	1	0,4%
Проблемска настава није од великог значаја у настави књижевности.	уопште се не слажем	144	57,6%
	углавном се не слажем	93	37,2%
	неодучан/а сам	10	4,0%
	углавном се слажем	2	0,8%
	сасвим се слажем	1	0,4%
Ученици имају тешкоће да испрате план проблемске наставе (дефинисање хипотеза, провјера хипотеза и сл.)	уопште се не слажем	175	70,0%
	углавном се не слажем	53	21,2%
	неодучан/а сам	8	3,2%
	углавном се слажем	13	5,2%
	сасвим се слажем	1	0,4%

Више од половине наставника се у потпуности слаже да проблемска настава изискује дужу припрему и већа материјална средства (60,4%), односно њих 86% изражава слагање са овом тврдњом (углавном се слажу и сасвим се слажу). Код осталих ајтема присутније је неслагање наставника са њима, па тако 75,2% испитаника се не слаже да је планирање проблемске наставе велико оптерећење; 96,4% не сматра да су некомпетентни за реализацију проблемске наставе; 94,8% се не слажу са тврдњом да проблемска настава није

од великог значаја у настави књижевности, а 91,2% испитаника не сматра да ученици имају тешкоће да испрате план проблемске наставе.

Амела Малићевић је у докторској дисертацији *Проблемски приступ настави граматике у основној школи* представила мишљење учитеља и ученика о ефектима проблемске наставе у граматици српског језика. Ставови учитеља утврђени су коришћењем анонимног упитника, при чему је 17 учитеља (28,3%) првог разреда, 16 учитеља (26,6%) другог, 14 учитеља (23,3%) трећег и 13 учитеља (21,7%) четвртог разреда (Малићевић 2015).

Без обзира на то што се ради о знатно мањем узорку испитаника у односу на наше истраживање, представљени подаци показују да проблемска настава подстиче мотивацију и заинтересованост ученика за проучавање граматичких садржаја. Такође, Малићевић указује да када би већи број учитеља мислио да је утицај проблемске наставе граматике на ученике велики, сигурно би се чешће и примјењивала на часовима. Како би испитала објективне могућности учитеља да процијене утицај проблемске наставе на мотивацију и заинтересованост ученика за учење, А. Малићевић је вршила упоређивање одговора учитеља и ученика експерименталне групе који су били анкетирани.

У нашој педагошкој периодици објављени су и неки радови апликативног карактера. У њима су изнесене одређене практичне идеје: проблеми у настави треба да буду саставни дио садржаја наставе (Ничковић 1974), како рјешавање проблема организовати индивидуално и по групама (Милинков, Павловић 1979), како разрадити посебну артикулацију часа проблемске наставе (Шарић 1983), односно на који начин организовати наставни час по систему проблемске наставе књижевности (Бановић 1991).

Истраживања С. Јукића из 2001. године показују да су резултати примјене проблемске наставе у основним и средњим школама поражавајући. Од 120 анализираних наставних часова само на 4 наставна часа (3,33%) била је примијењена проблемска настава (од тога 2 часа српског језика).

Учење по принципу рјешавања проблема не смије бити замјена за цио образовни систем. С друге стране, без њега се тај систем не може развијати, па морају постојати проблемске ситуације како би ученици напредовали. На наставницима је да посао организују тако да задовоље потребе ученика. Треба да се ангажују и смисле методичке апликације помоћу ефикасних методичких система, а један од њих свакако је и проблемска настава, као и да у раду комбинују више методичких система, односно да се не базирају на примјену само једног система. На тај начин ће се у раду постићи циљеви које су претходно поставили, а учење учинити занимљивим, сврсисходним и, што је најважније, ефикасним.

6.2. Мишљења и ставови наставника према ефектима и организацији проблемске наставе

Досадашња теоријска и практична искуства увјерљиво говоре у прилог чињеници да је учење путем рјешавања проблема вишеструко примјењиво у настави књижевности, посебно у анализи и интерпретацији књижевних текстова. Учење путем рјешавања проблема се, због својих високих педагошких и дидактичко-методичких погодности показало незаобилазним обликом учења. Захваљујући чињеници што претпоставља интензивно ангажовање свих стваралачких потенцијала ученика, оно постаје чинилац обогаћивања наставног процеса и представља могућност за ученика и наставника да постигну добре наставне исходе.

Табела број 3: Мишљења и ставови према организацији и ефектима проблемске наставе

	Min.	Max.	M	SD	Var.
Ученици показују већу мотивацију за рад када примјењујем проблемски приступ настави књижевности.	1	5	4,59	,590	,348
Ученици слободније и отвореније комуницирају када примјењујем проблемски приступ у оквиру наставе књижевности.	2	5	4,59	,532	,283
Ученици постижу боље резултате у учењу када примјењујете проблемски приступ у односу на предавачку наставу.	3	5	4,55	,559	,313
Задаци проблемског типа су изазовни за ученике и омогућавају веће стваралаштво ученика.	3	5	4,64	,490	,240
Знања стечена проблемском наставом су трајнија и примјенљивија од знања стечених традиционалном наставом.	1	5	4,54	,567	,322
Проблемско проучавање уводи ученике у проблем с циљем да што више покрену мисаоне и укупне потенцијале својих личности како би што боље ријешили те наставне ситуације.	3	5	4,66	,506	,256
Примјена проблемске наставе доприноси изграђивању креативних ставова, развијању стваралачког и критичког мишљења код ученика.	2	5	4,64	,543	,294
Проблемска настава омогућава да ученици откривене идеје примјењују у новим ситуацијама, то јест приликом интерпретације књижевних дјела неких других писаца, и да предвиђају нове ситуације на основу садржине текста који интерпретирају.	1	5	4,34	,807	,651

Min.= минимум, Max.= максимум, M= аритметичка средина, SD= стандардна девијација, Var.= варијанса

Скорове на појединим ајтемима који се односе на ефекте и организацију проблемске наставе карактеришу високе средње вриједности преко 4,3. Наставници изражавају позитивне ставове и мишљења о ефектима и организацији проблемске наставе, а што ће бити детаљније приказано у табели која слиједи.

Табела број 4: *Фреквенције и проценти – мишљења и ставови према организацији и ефектима проблемске наставе*

		f	%
Ученици показују већу мотивацију за рад када примјењујем проблемски приступ настави књижевности.	уопште се не слажем	1	0,4%
	углавном се не слажем	1	0,4%
	неодучан/а сам	4	1,6%
	углавном се слажем	88	35,2%
	сасвим се слажем	156	62,4%
Ученици слободније и отвореније комуницирају када примјењујем проблемски приступ у оквиру наставе књижевности.	уопште се не слажем	0	0,0%
	углавном се не слажем	1	0,4%
	неодучан/а сам	2	0,8%
	углавном се слажем	96	38,4%
	сасвим се слажем	151	60,4%
Ученици постижу боље резултате у учењу када примјењујете проблемски приступ у односу на предавачку наставу.	уопште се не слажем	0	0,0%
	углавном се не слажем	0	0,0%
	неодучан/а сам	8	3,2%
	углавном се слажем	96	38,4%
	сасвим се слажем	146	58,4%
Задаци проблемског типа су изазовни за ученике и омогућавају веће стваралаштво ученика.	уопште се не слажем	0	0,0%
	углавном се не слажем	0	0,0%
	неодучан/а сам	1	0,4%
	углавном се слажем	89	35,6%
	сасвим се слажем	160	64,0%
Знања стечена проблемском наставом су трајнија и примјенљивија од знања стечених традиционалном наставом.	уопште се не слажем	1	0,4%
	углавном се не слажем	0	0,0%
	неодучан/а сам	3	1,2%

	углавном се слажем	105	42,0%
	сасвим се слажем	141	56,4%
Проблемско проучавање уводи ученике у проблем с циљем да што више покрену мисаоне и укупне потенцијале својих личности како би што боље ријешили те наставне ситуације.	уопште се не слажем	0	0,0%
	углавном се не слажем	0	0,0%
	неодучан/а сам	4	1,6%
	углавном се слажем	76	30,4%
	сасвим се слажем	170	68,0%
	Примјена проблемске наставе доприноси изграђивању креативних ставова, развијању стваралачког и критичког мишљења код ученика.	уопште се не слажем	0
углавном се не слажем		1	0,4%
неодучан/а сам		5	2,0%
углавном се слажем		76	30,4%
сасвим се слажем		168	67,2%
Проблемска настава омогућава да ученици откривене идеје примјењују у новим ситуацијама, то јест приликом интерпретације књижевних дјела неких других писаца, и да предвиђају нове ситуације на основу садржине текста који интерпретирају.	уопште се не слажем	4	1,6%
	углавном се не слажем	7	2,8%
	неодучан/а сам	8	3,2%
	углавном се слажем	112	44,8%
	сасвим се слажем	119	47,6%

Највећи број испитаника се слаже са свим тврдњама у оквиру овог задатка. Да ученици показују већу мотивацију за рад приликом примјене проблемске наставе сматра 87,6% наставника, док 88,8% се слаже да ученици слободније и отвореније комуницирају када се примјењује проблемски приступ настави књижевности, а чак 96,8% се слаже да ученици постижу боље резултате. Наставници се такође слажу да проблемска настава доводи до стваралаштва ученика (89,6%), да су знања стечена проблемском наставом трајнија (98,4%), да проблемска настава ангажује мисаоне процесе ученика (88,4%), да проблемска настава доприноси изграђивању креативних ставова, развијању стваралачког и критичког мишљења код ученика (87,6) и да проблемска настава омогућава да ученици откривене идеје примјењују у новим ситуацијама (92,4%).

Психолошка и педагошка истраживања⁹³ показују да је усвајање сазнања засновано на наведеним психолошким претпоставкама много дубље и интензивније. Ученик не прима готова сазнања, већ кроз одређене истраживачке поступке до истих долази. При рјешавању проблема долазе до изражаја знање и умјење, искуство и интелигенција, а посебно стваралачко мишљење. У оквиру ширих истраживања теоријско-емпиријског карактера испитивани су и проблеми тумачења књижевних дјела на наставним часовима виђени из угла ученика (Гајић 2004; Илић и сар. 2007). Ученицима који су поједина књижевна дјела обрађивали по систему проблемске наставе понуђени су анкетни листови а све са циљем добијања података о проблемском приступу обради књижевних дјела након реализације експерименталног програма.

⁹³ Крајем деветнаестог и током двадесетог вијека издиференцирало се више психолошких теорија учења. На првом мјесту се јавља *вирибуришка психолошка школа* чији је оснивач О. Килпе. Психолози из лабораторије у Вирибургу најприје су подвргли оштрој критици емпиризам и асоцијационистичке моделе учења, да би главну пажњу усмјерили на мисаони процес и ставове свијести. К. Марабе проучава мисаони процес као претходника мисаоног чина, док Х. Вот истиче да задатак или проблем врши контролу на расуђивања. К. Билер дефинише нови поступак у рјешавању задатака, који се састоји из: постављања питања, размишљања и давања одговора. Са аспекта наше теме, истраживања психолога Вирибуржана су значајнија, прије свега, због наглашавања интенционалности и процесуалности мишљења, с обзиром на то да је процес мишљења одређен дирекцијом, као значајним елементом у рјешавању проблема.

За наше истраживање значајнија су учења и истраживања психолога гешталтиста, чији је представник М. Вертхајмер. Гешталтисти сматрају да се сагледавање проблемске ситуације налази у саставу веће цјелине. Према процјенама Р. Квашчева гешталтистички модел рјешавања проблема има сљедеће кораке:

1. Оријентација на структуру дате ситуације;
2. Мијењање ситуације помоћу структурних промјена на сљедеће начине:
 - а) проналажење и испуњавање празнина, нејасних мјеста, сметњи и површности у структури;
 - б) тражење унутрашњих структурних веза и елемената сметњи у структури у односу на пристајање или непристајање елемената у структуру, у односу на дату ситуацију у цјелини, или у појединим њеним дјеловима;
 - в) структурно оперирање, групирање, сондирање, центрирање;
 - г) разматрање тих операција с обзиром на њихово мјесто и динамичко значење у општој структури проблема, као и промјене које произилазе из промјене тих операција.
3. Уочавање могућности транспозиције у структурној хијерархији, то јест одвајање битних и небитних аспеката структуре;
4. Оријентација на структуру, а не на појединачну, атомизирану слику стварности (Квашчев 1980).

Упоредјујући податке које је добила Оливера Гајић са подацима из нашег истраживања, долазимо до закључка да ученици вреднују више елемената проблемске наставе, да је прихватају, да осјећају задовољство због сопственог постигнућа, сарадње са другим ученицима, развијању стваралачког и критичког мишљења, мотивације за рад, способности да откривене идеје примјењују у новим ситуацијама, то јест приликом интерпретације књижевних дјела неких других писаца, и да предвиђају нове ситуације на основу садржине текста који интерпретирају.

Овакви резултати испитаника не разликују се од налаза других истраживача (С. Маринковић, М. Стевановић и др.) којима се потврђује присуство пријатне атмосфере, задовољство након ријешеног проблема и велика мотивација за рад.

Сличне податке представила је и Лидија Пецко у стручном раду „Утицај проблемске наставе на активности ученика у настави природе“. Из табеларног приказа јасно се види да учитељи сматрају (70%) да проблемском наставом ученици стичу већу количину знања. 52% испитаника сматра да ученици показују већу мотивацију за рад када се примјењује проблемски приступ настави природе. То је и очекивано с обзиром на то да природа нуди низ цјелина и тема које су погодне за проблемску наставу. 47% испитаника је одговорило како проблемском наставом постижемо развијање вриједности и ставова код ученика (Пецко 2015).

Сродно истраживање представила је и Гордана Степић у докторској дисертацији *Ефекти тимске наставе природе и друштва у веб окружењу*. Истраживање је засновано на три научно-истраживачке технике: анкетирању, тестирању и раду на педагошкој документацији. Анкетирање је послужило да се прикупе мишљења учитеља о предностима

и ограничењима коришћења тимске наставе у млађим разредима основне школе. Тестирањем је добијен увид у квалитет знања ученика о историјским садржајима, и рад на педагошкој документацији је коришћен приликом прикупљања података о испитаницима. На основу добијених резултата Г. Степић је закључила да су учитељи, на основу искуства повременог учешћа у тимској настави (једном или два пута у полугодишту), изнијели, углавном, позитивно мишљење о могућностима примјене тимске наставе у разредној настави и притом веома позитивно оцјењују прилике које тимска настава пружа у погледу стварања подстицајне средине за учење ученика и развоја сарадње у колективу (Степић 2016).

6.3. Мишљења и ставови наставника према употреби проблемске наставе приликом обраде дјела Бранислава Нушића

Учење путем рјешавања проблема приликом обраде Нушићевог књижевног стваралаштва омогућава наставнику сасвим нову функцију (организатора, сарадника, ментора, координатора и слично), а ученика ставља у субјекатску позицију. Подаци које ћемо представити у табелама које слиједи потврђују наш став да се наставникова функција не састоји само у трансмисији знања, него и у развијању интелектуалних способности ученика, његовању истраживачког стила у анализи и вредновању књижевних дјела и оспособљавању ученика за креативан и критички приступ информацијама и самостално стицање знања. Учење путем рјешавања проблема тражи од наставника добру припрему за наставни час – припрема елабората са предлозима проблемских ситуација у вези са појединим књижевним текстовима, формулисање проблемских питања и задатака, избор начина мотивације ученика као и артикулација наставног часа.

Примјена проблемске наставе омогућава динамично кретање кроз књижевно дјело. Ученик се оспособљава за примјену активних методских поступака, односно за успостављање активног односа према књижевним дјелима, при чему се код њега повећава сензибилитет за естетске вриједности. Такође, ученик може и изван школе и после редовног школовања да успјешно анализира, критички процјењује и вреднује свако књижевно дјело.

Табела број 5: Мишљења и ставови према употреби проблемске наставе приликом обраде дјела Бранислава Нушића

	Min.	Max.	M	SD	Var.
Примјена проблемске наставе у изучавању Нушићевог књижевног стваралаштва пружа широке могућности за савременију и рационалнију организацију наставних часова.	2	5	4,53	,554	,306
Примјеном проблемске наставе ученици се оспособљавају за самосталну интерпретацију Нушићевог књижевног стваралаштва.	2	5	4,49	,582	,339
Примјеном проблемске наставе ученици могу да откривају скривене мисли и идеје у Нушићевом дјелу, да захваљујући умјетничком доживљају проналазе нове и разноврсне реализације између датих и скривених идеја.	3	5	4,50	,569	,323
Min.= минимум, Max.= максимум, M= аритметичка средина, SD= стандардна девијација, Var.= варијанса					

Средње вриједности одговора наставника на појединим ајтемима указују да се наставници слажу са тврдњама да проблемска настава има значаја приликом обраде Нушићевих дјела. Проблемска настава поставља одређене захтјеве пред наставника, како у погледу наставног садржаја, тако и у погледу структуре наставног часа. Улога наставника је измијењена – од централне личности наставног процеса, наставник постаје организатор

стваралачке и истраживачке дјелатности ученика, што представља висок степен стручности и компетенције, укључујући способност трансформације наставних садржаја у проблем, као једну од најзначајнијих црта савремено схваћене наставничке функције. Припремајући се за обраду Нушићевог књижевног стваралаштва, наставник не пројектује само свој процес рада, већ и антиципира мисаону активност ученика на свакој од етапа. Неопходно је, притом уважавати познавање индивидуалних способности ученика, степен њиховог психичког развоја, когнитивних стилова и, посебно, некогнитивне факторе јер од њих, у великој мјери, зависи успјех у учењу.

Табела број 6: *Фреквенције и проценти – мишљења и ставови према употреби проблемске наставе приликом обраде дјела Бранислава Нушића*

		f	%
Примјена проблемске наставе у изучавању Нушићевог књижевног стваралаштва пружа широке могућности за савременију и рационалнију организацију наставних часова.	уопште се не слажем	0	0,0%
	углавном се не слажем	1	0,4%
	неодучан/а сам	4	1,6%
	углавном се слажем	107	42,8%
	сасвим се слажем	138	55,2%
Примјеном проблемске наставе ученици се оспособљавају за самосталну интерпретацију Нушићевог књижевног стваралаштва.	уопште се не слажем	0	0,0%
	углавном се не слажем	1	0,4%
	неодучан/а сам	8	3,2%
	углавном се слажем	109	43,6%
	сасвим се слажем	132	52,8%
Примјеном проблемске наставе ученици могу да откривају скривене мисли и идеје у Нушићевом дјелу, да захваљујући умјетничком доживљају проналазе нове и разноврсне реализације између датих и скривених идеја.	уопште се не слажем	0	0,0%
	углавном се не слажем	0	0,0%
	неодучан/а сам	9	3,6%
	углавном се слажем	106	42,4%
	сасвим се слажем	135	54,0%

Више од половине наставника се у потпуности слаже са сваком тврдњом, а преко 90% се углавном слаже и сасвим се слаже са наведеним тврдњама. Наиме, 98% наставника се слаже са тврдњом да примјена проблемске наставе у изучавању Нушићевог књижевног стваралаштва пружа широке могућности за савременију и рационалнију организацију наставних часова. 96,4% наставника се слаже да се проблемском наставом ученици оспособљавају за самосталну интерпретацију Нушићевог књижевног стваралаштва, а 96,6% се слаже да примјеном проблемске наставе ученици могу да откривају скривене мисли и идеје у Нушићевом дјелу, да захваљујући умјетничком доживљају проналазе нове и разноврсне реализације између датих и скривених идеја.

Истраживање које је представила Наташа Станковић Шошо у докторској дисертацији *Књижевно дело Бранислава Нушића у настави* представља добар примјер методичког и методолошког приступа у циљу проучавања ставова ученика основне школе према књижевном стваралаштву Бранислава Нушића, као и када су у питању естетски квалитети, идеје и вриједности које су ученици усвојили. Истраживањем су обухваћени ученици од петог до осмог разреда основне школе „Раде Кончар“ у Земуну, као и ученици специјализоване гимназије општег смјера – Спортске гимназије, гимназије природно-математичког и друштвено-језичког усмјерења — Девете гимназије „Михаило Петровић Алас“ и средње стручне школе – Железничко-техничка школа из Београда. Циљ истраживања у оквиру средње школе био је да се сагледа „шта мотивише ученике за читање и доживљавање уметничког света дела, на који начин они доживљавају и вреднују Нушићев књижевни опус и који су облици рада најзаступљенији у њиховом припремању за час и током наставне обраде“ (Станковић Шошо 2016: 385).

На једном школском часу испитаници су попуњавали упитник који се базирао на анализи читалачког чина и познавања текстова Бранислава Нушића који су предвиђени за дати разред. У упитнику су доминирала питања отвореног типа, а све са циљем да ученици детаљније образлажу утиске, размишљања и ставове подстакнуте Нушићевим књижевним стваралаштвом и да издвајају важније умјетничке чиниоце који су побудили њихову пажњу и подстакли их на умјетничко доживљавање.

На основу добијених резултата 81 ученика петог разреда (97,5%) сазнајемо да је роман *Хајдуци* ученицима најомиљенији, а потом слиједе романи *Алиса у земљи чуда*, *Робинзон Крусо*, *Бела Грива* и *Доживљаји Тома Сојера*. На основу резултата анкете запажа се да су се ученици у роману *Хајдуци* највише смијали: портретима дјечака, њиховим смијешним причама – 31 ученик (37,3%); опремању дјечака и њиховом одласку у хајдуке – 13 ученика (15,6%); физичком кажњавању дјечака – 13 ученика (15,6%); боравку хајдука у свињцу – 5 ученика (6%); Брбином сукобу са Матамутом – 2 ученика (2,4%).

Сима Глуваћ је ученицима најомиљенији јунак (22%), а потом слиједе Чеда Брба (18%), Миле Врабац (18%), Жика Дроња (16,8%), Матамута (6%), приповједач Бранислав (0,48%), Мита Трта (2,4%), и Лаза Цврца (1,2%) (Станковић Шошо 2016).

У оквиру шестог разреда првих пет питања у упитнику односило се на испитивање читалачких доживљаја (размишљања, осјећања, расположења, ставови) ученика о Нушићевим текстовима које су прочитали у петом и шестом разреду. Добијени резултати показују да су ученици прочитали програмом предвиђене текстове у сљедећем односу: *Хајдуци* – 67 ученика (95%), *Кирија* – 54 ученика (77%), *Аутобиографија* – 50 ученика (71,5%) и *Аналфабета* – 45 ученика (64%). Како наглашава Станковић Шошо, код ученика шестог разреда уочава се пад интересовања за читање Нушићевих прозних остварења за

23,5%, и њихова мања заинтересованост за читање драмских остварења за 12,8% (Станковић Шошо 2016).

Упитник за седми разред садржао је 18 питања. Питања су дефинисана тако да подстичу ученике да изнесу утиске о Нушићевим дјелима: *Хајдуци*, *Кирија*, *Аналфабета*, *Аутобиографија*. Анкетирана су 72 ученика седмог разреда. Ученици су навели да су им најомиљенији романи *Орлови рано лете* Бранка Ћопића и *Хајдуци* Бранислава Нушића, а потом и *Робинзон Крусо* Данијела Дефоа, *Поп Ђира и поп Спира* Стевана Сремца и Нушићева *Аутобиографија*.

Упитник за осми разред садржао је 16 питања, од којих је 13 отвореног типа, а 3 затвореног типа. Ученици сматрају да су најзначајнија Нушићева дјела *Хајдуци* – 64 ученика (84,2%), *Аутобиографија* – 54 ученика (71%), и *Сумњиво лице* – 52 ученика (68,4%). Један број ученика навео је и комедију *Госпођа министарка* – 17 ученика (22,3%), једночинке *Аналфабета* – 13 ученика (17,1%), *Кирија* – 7 ученика (9,21%), *Власт* – 3 ученика (3,94%), *Народни посланик* – 2 ученика (2,63%), *Др* – 1 ученик (1,31%), *Покојник* – 1 ученик (1,31%), *Пут око света* – 1 ученик (1,31%). Троје ученика није навело ниједно Нушићево дјело (3,94%) (Станковић Шошо 381– 382).

У оквиру средње школе истраживање је показало да се у настави недовољно пажње посвећује театролошким аспектима Нушићевог стваралаштва. У школама се врло ријетко практикује организовање посјета позоришту, а све са циљем гледања позоришне представе и вођења разговора са члановима ансамбла о Нушићевој комедиографији са театролошког гледишта. Такође, дошло се до закључка да ученици недовољно познају значење појединих ријечи које су заступљене у Нушићевим дјелима, па је самим тим отежано разумијевање истих.

Славица Дејановић се у докторској дисертацији *Бранислав Нушић српски писац* бавила истраживањем књижевног дјела Бранислава Нушића са становишта теорије књижевности (жанровска типологија). Акцент је стављен на методологију проучавања књижевности која је прешла пут од оне која се бави интенцијом писца (позитивизам), па онда интенцијом текста (формализам, феноменологија, структурализам, постструктурализам, семантика итд.), и на крају интенцијом читаоца (теорија рецепције). Према мишљењу Славице Дејановић, треба узети у обзир све три интенције „значи сагледати дело у конкретном тоталитету“ (Дејановић 2015: 5). И ово истраживање је показало да примјена проблемске наставе у изучавању Нушићевог књижевног стваралаштва пружа широке могућности за савременију и рационалнију организацију наставних часова, али исто тако, присутна је и свијест о поливалентности дјела и немогућности његове спознаје са становишта једне науке и употребом једног метода. И док се наука о књижевности бавила писцима и њиховим дјелима, више се обраћала пажња на метод и естетичка мјерила а много мање на тумачења и на тумаче. Теорија рецепције ће указати на овај посљедњи члан у комуникацијском низу, читаоца, јер књижевно дјело добија прави смисао у читаочевој свијести. „Покушај да се одреди интенција *идеалног* читаоца је теоријска конструкција, неодржива, треба прихватити многозначност књижевног дела као његову одлику. Отприлике на том схватању је заснована концепција о *отвореном делу* (семиоза, Умберто Еко) насупрот херменеутичком и структуралистичком затварању унутар текста“ (Дејановић 2015: 5).

6.4.Поређења одговора наставника по годинама радног стажа

Једносмјерна анализа варијансе (ANOVA) за независне узорке коришћена је да би се тестирала разлика у мишљењима и ставовима према проблемској настави између испитаника по годинама старости. Испитаници су подијељени у три категорије: до 10 година радног стажа (n=60), од 10 до 20 година радног стажа (n=130) и преко 20 година (n=60). Није пронађена статистички значајна разлика између ове три групе у погледу мишљења и ставова према проблемској настави. Добијене вриједности F теста немају статистичку значајност на нивоу $p < 0,05$, односно $p < 0,01$. Коначно, може се донијети закључак да не постоји статистички значајна разлика у мишљењима и ставовима према проблемској настави између група наставника формираних према годинама радног стажа.

Табела број 7: Мишљења и ставови према организацији и ефектима проблемске наставе – ANOVA (године стажа)

	до 10			10-20			преко 20			F	df	p
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N			
Проблемска настава изискује дужу припрему и већа материјална средства.	4,53	0,77	60	4,55	0,57	130	4,53	0,68	60	0,03	2	0,97
Планирање проблемске наставе је велико оптерећење.	2,30	1,24	60	1,97	1,23	130	2,15	2,30	60	1,66	2	0,19

Сматрам да нијесам довољно компетентан/а да реализујем проблемску наставу	1,32	0,54	60	1,39	0,63	130	1,40	0,76	60	0,34	2	0,71
Проблемска настава није од великог значаја у настави књижевности.	1,52	0,72	60	1,45	0,62	130	1,55	0,65	60	0,49	2	0,61
Ученици имају тешкоће да испрате план проблемске наставе	1,52	0,83	60	1,34	0,69	130	1,62	1,01	60	2,67	2	0,07

Проблемском наставом остварују се бројне предности у односу на друге облике наставе. Наставници сматрају да се значај примјене проблемске наставе огледа у повећању ефикасности васпитно-образовног рада, подстицању развоја менталних способности ученика и апстрактног мишљења, развијању самосталности ученика, омогућавању активног учења, упознавању ученика са методама и техникама успјешног учења, повећавању мотивације, побољшању трајности и примјенљивости стеченог знања, уважавању индивидуалних способности, темпа и начина рада ученика. Проналажење проблемских ситуација, дефинисање проблема и формулисање хипотеза пружа прилику ученицима да изнесу своје идеје, ставове и закључке. Таквим поступањем ученици се оспособљавају за самоучење, самообразовање, односно за савладавање техника ефикасног учења.

С обзиром на то да многи истраживачи истичу значај и улогу проблемске наставе у повећању обима знања, умјења и навика ученика, у продубљивању знања, у обезбјеђивању вишег нивоа сазнајне самосталности и стваралачке способности ученика, Сања Јанковић је спровела истраживање које је имало за циљ испитивање мишљења и ставова учитеља о учесталости, значају примјене и начинима реализације проблемске наставе на часовима математике и анализирање ставова и искустава

ученика о настави математике организованом примјеном проблемске наставе. Подаци добијени путем упитника анализирани су према постављеним задацима истраживања. 89% испитаника правилно је одредило проблемску наставу. Кад је ријеч о примјени исте, највећи број испитаника (42 или 62, 6%) одговорило је да понекад примјењује поменуту врсту наставе, њих 18 или 26,8% проблемску наставу користи често, док је најмањи број (7 или 10,4%) оних који проблемску наставу на часовима математике никада не користи (Јанковић 2016).

Како би се утврдило да ли је дистрибуција одговора учитеља на наведено питање у некаквој корелацији са дужином радног стажа, извршено је укрштање ове двије варијабле и дошло се до закључка да учитељи са дужим радним стажом у одговорима на ово питање статистички значајно не разликују од учитеља са краћим радним стажом, што потврђује вриједност хи-квадрат теста. Такође, мишљења учитеља о утицају проблемске наставе на мотивацију ученика за проучавање садржаја математике и на квалитет стеченог знања у глобалу су позитивна, а што се поклапа са подацима у нашем истраживању.

Једно од питања у наведеном истраживању односило се на испитивање најчешћих проблема који отежавају успјешну примјену проблемске наставе на часовима математике, као и на мјере које би требало предузети како би ова настава била више заступљена у раду. Највећи број учитеља је као најчешћи проблем који отежава успјешну примјену проблемске наставе на часовима математике навео недовољну оспособљеност наставника за извођење овог модела наставе. Један број испитаника је као проблем истакао дугу припрему за час која изискује много времена и труда. Интересантни су и одговори учитеља по питању могућих начина веће заступљености проблемске наставе. Највећи број испитаника (24 или 35,8) сматра да би

обезбјеђивање одговарајуће литературе и приручника у којима ће бити понуђени модели припрема за реализацију часа проблемске наставе допринијело да се учесталост примјене проблемске наставе на часовима повећа. Мањи број учитеља (15 или 22,4%) сугерише да се у те сврхе организују семинари и други облици стручног усавршавања на којима би се додатно едуковали за планирање и реализацију ове врсте наставе. Мали број анкетираних (4 или 6%) нагласио је да је за такав начин рада неопходно подстицање мотивације и интересовања учитеља за осавремењавање наставе (Јанковић 2016).

Без обзира на све предности које има проблемска настава, Никола Мијановић сматра да се проблемско учење, још увијек, недовољно користи у нашој пракси. „За такав рад често недостају одговарајућа наставна средства, уџбеници и други прикладни материјали. Томе треба додати и неадекватну дидактичко-методичку оспособљеност наставника. Зато је, за многе, организација наставе проблемског типа, још увијек, табу тема, коју покушавају да избјегну на све могуће начине“ (Мијановић 2001: 96).

Проблемска настава и учење се не смије схватити као покушај да се ученик ослободи системског и напорног учења, без кога нема његовог интелектуалног развоја, ни напретка. Напротив, њен основни смисао је оспособљавање појединаца да рјешава разноврсне задатке самостално, уз максималну ангажованост сложених интелектуалних операција вишег реда. Дакле, крајњи циљ проблемске наставе јесте оспособљавање ученика да путем активног мишљења стиче знање, с претензијом да се тај рад постепено трансформише у перманентно самообразовање, неопходно појединцу за успјешно сналажење у све сложенијим радним и животним ситуацијама.

Табела број 8: Мишљења и ставови према организацији и ефектима проблемске наставе – ANOVA (године стажа)

	до 10			10-20			преко 20			F	df	p
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N			
Ученици показују већу мотивацију за рад када примјењујем проблемски приступ настави књижевности.	4,58	0,53	60	4,61	0,52	130	4,55	0,77	60	0,19	2	0,82
Ученици слободније и отвореније комуницирају када примјењујем проблемски приступ у оквиру наставе књижевности.	4,58	0,56	60	4,60	0,54	130	4,57	0,50	60	0,08	2	0,92
Ученици постижу боље резултате у учењу када примјењујете проблемски приступ у односу на предавачку наставу.	4,62	0,55	60	4,62	0,53	130	4,35	0,57	60	5,33	2	0,00**
Задаци проблемског типа су изазовни за ученике и омогућавају веће стваралаштво ученика.	4,65	0,48	60	4,62	0,50	130	4,65	0,48	60	0,09	2	0,91
Знања стечена проблемском наставом су трајнија и примјенљивија од знања стечених традиционалном наставом.	4,60	0,56	60	4,54	0,50	130	4,48	0,70	60	0,63	2	0,53
Проблемско проучавање уводи ученике у проблем с циљем да што више покрену мисаоне и	4,77	0,43	60	4,63	0,54	130	4,63	0,49	60	1,63	2	0,19

укупне потенцијале својих личности како би што боље ријешили те наставне ситуације.													
Примјена проблемске наставе доприноси изграђивању креативних ставова, развијању стваралачког и критичког мишљења код ученика.	4,75	0,44	60	4,62	0,55	130	4,58	0,62	60	1,62	2	0,19	
Проблемска настава омогућава да ученици откривене идеје примјењују у новим ситуацијама, то јест приликом интерпретације књижевних дјела неких других писаца, и да предвиђају нове ситуације на основу садржине текста који интерпретирају.	4,37	0,74	60	4,34	0,92	130	4,32	0,59	60	0,06	2	0,94	

Како би се тестирао постојање разлике у одговорима између група испитаника формираних на основу година стажа на ајтеме који се односе на ефекте и организацију проблемске наставе спроведена је анализа варијансе за независне узорке. С обзиром на године радног стажа испитаници су подијелени у три групе: до 10 година радног стажа ($n=60$), од 10 до 20 година радног стажа ($n=130$) и преко 20 година ($n=60$). Постојање статистички значајне разлике у одговорима између овако формиране три групе пронађено је код тврдње: *Ученици постижу боље резултате у учењу када примјењујете проблемски приступ у односу на предавачку наставу* ($F= 5,33$, $df=2$, $p<0,01$). Накнадно спроведене Sheffe i LSD post hoc анализе указују да статистички значајна разлика постоји између групе испитаника која има до 10 година стажа ($M=4,62$) и испитаника који

имају преко 20 година стажа (M=4,35), као и група испитаника који имају од 10 до 20 година стажа (M=4,62) и групе испитаника који имају преко 20 година стажа (M=4,35). Код других тврдњи није пронађена статистички значајна разлика у одговорима између група испитаника, с обзиром на то да вриједности F теста нијесу статистички значајне на нивоу $p < 0,05$, односно $p < 0,01$.

Табела број 9: Мишљења и ставови према употреби проблемске наставе приликом обраде дјела Бранислава Нушића – ANOVA (године стажа)

	до 10			10-20			преко 20			F	df	p
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N			
Примјена проблемске наставе у изучавању Нушићевог књижевног стваралаштва пружа широке могућности за савременију и рационалнију организацију наставних часова.	4,57	0,56	60	4,52	0,52	130	4,50	0,62	60	0,23	2	0,79
Примјеном проблемске наставе ученици се оспособљавају за самосталну интерпретацију Нушићевог књижевног стваралаштва.	4,38	0,64	60	4,58	0,51	130	4,38	0,64	60	3,81	2	0,02*
Примјеном проблемске наставе ученици могу да откривају скривене мисли и идеје у Нушићевом дјелу, да захваљујући умјетничком доживљају проналазе нове и разноврсне реализације између датих и скривених идеја.	4,47	0,62	60	4,52	0,56	130	4,50	0,54	60	0,20	2	0,82

За сврху утврђивања постојања статистички значајне разлике у одговорима између група испитаника по годинама стажа коришћена је анализа варијансе за независне узорке. Испитаници су по критеријуму година радног стажа подијељени у три групе. Вриједност F теста је статистички значајна код тврдње: *Примјеном проблемске наставе ученици се оспособљавају за самосталну интерпретацију Нушићевог књижевног стваралаштва* ($F=3,81$, $df=2$, $p<0,05$). Sheffe и LSD post hoc анализе указују да се ова разлика огледа између групе испитаника која има до 10 година стажа ($M=4,38$) и групе испитаника која има од 10-20 година стажа ($M=4,58$), као и групе испитаника која има од 10 до 20 година стажа ($M=4,58$) и групе испитаника која има преко 20 година стажа ($M=4,38$). Одговори испитаника на друге двије тврдње статистички се не разликују између група испитаника формираних на основу година радног стажа.

Методичари Павле Илић, Милија Николић, Љиљана Бајић, Милка Андић и Симеон Маринковић конкретно су се бавили методиком наставе српског језика и књижевности. Њихова истраживања су значајна и свеобухватна. Њихов рад је био првенствено усмјерен на разумијевање и тумачење књижевности. Истраживања су им свеобухватна будући да су писали о једном од најкомплекснијих наставних предмета – Српском језику и књижевности, у којем се прожимају теоријски потпуно различито конципиране области, јер се књижевност учи спознајом теорије књижевности. Николић у методичкој монографији *Методика наставе српског језика и књижевности* (2006), попут Илића, не истражује и не описује само методе, принципе и методичке системе у настави српског језика и књижевности, већ и конкретне методичке апликације за учење тих садржаја

(Сумњиво лице Б. Нушић). Симеон Маринковић у књизи *Методика креативне наставе српског језика и књижевности* (1995) истражује наставне методе и принципе, посебно рад школских секција у оквиру наставе језика и књижевности. Такође су значајна његова истраживања о креативној настави и креативним наставницима, као и његов рад на побољшању наставе. Нуди рјешења за унапређивање наставе уопште, па самим тим и наставе књижевности. Показао је разрађен проблемски систем за обраду комедије *Сумњиво лице* Бранислава Нушића.

Изузетно су значајна и веома корисна истраживања Драгутина Росандића о проблемској, стваралачкој и изборној настави књижевности. Књига *Проблемска, стваралачка и изборна настава књижевности* (1980) својом методичком концепцијом и садржајем представља најцјеловитије остварење посвећено методичким системима и методичким основама наставе књижевности, те моделима проблемске наставе и школској интерпретацији књижевноумјетничког дјела. Утврђујући позитивне и негативне стране методичких система у историји методике наставе књижевности, Росандић афирмише два приступа у савременој настави: интерпретативно-аналитички и проблемско-стваралачки. Посебан акценат се ставља на проблемско-стваралачки, који подразумијева самостално истраживање, стваралачки приступ дјелу и у наставном раду методички јасно и прецизно организовану усмјереност.

Претходно наведена истраживања у настави српског језика и књижевности представљају значајно полазиште за истраживање које је спроведено у овој докторској дисертацији.

Дидактички и образовни циљеви савремене наставе захтијевају од свих учесника у настави да се градиво из књижевности и језика реализује на начин организованог и функционалног наставног рада који ученицима омогућава да током школовања стекну трајна и квалитетна знања (Смиљковић, Милинковић 2010). Израда годишњег плана рада претпоставља да се на основу постављених циљева и предвиђених програмских задатака, изврши њихова неопходна даља разрада и конкретизација и дефинише оно што се жели постићи укупном образовно-васпитном активношћу. „Да би се поступак планирања и процес наставе успешно довео до краја, ваља прво утврдити временске оквири, исказане бројем часова, на којима се обрађује градиво у некој фази школовања од првог разреда основне, до завршетка средње школе. Потом се одређује обим наставне грађе и врши њен распоред по фазама школовања, у складу са принципом поступности и одмерености према узрасту ученика (Смиљковић, Милинковић 2010: 61).

Анализирајући годишње планове рада наставника,⁹⁴ раду с неумјетничким текстовима намијењено је 60% часова, а раду с умјетничким 40%, односно за наставу књижевности у петом и шестом разреду предвиђено је по шездесет часова, док се тај број у трећем циклусу смањује (у седмом и осмом разреду 48 часова, а у деветом 43). Такође, годишњим плановима дефинисан је и дио програма који осмишљава школа и локална

⁹⁴ У оквиру спроведеног истраживања анализирани су актуелни годишњи планови рада наставника из Црногорског-српског, босанског, хрватског језика и књижевности од петог до деветог разреда као и писане припреме наставника из школа: „Алекса Ђилас Бећо“ Мојковац; „Милован Ракочевић“ Лепенац; „Радомир Ракочевић“ Прошћење; „Марко Миљанов“ Бијело Поље; „Душан Кораћ“ Бијело Поље; „Ристо Ратковић“ Бијело Поље; „9. мај“ Бијело Поље; „Шукрија Међедовић“ Бијело Поље; „Милован Јелић“ Бијело Поље; „Крсто Радојевић“ Бијело Поље; „Младост“ Бијело Поље; „Ристо Манојловић“ Колашин; „Др Радослав Јагош Вешовић“ Колашин; „Мојсије Стевановић“ Колашин; „Павле Ровински“ Подгорица; „Штампар Макарије“ Подгорица; „Октоих“ Подгорица; „Радојица Перовић“ Подгорица; „Матаруге“ Пљевља; „Живко Цувер“ Пљевља; „Орјенски батаљон“ Херцег Нови; „Илија Кишић“ Херцег Нови; „Олга Головић“ Никшић; „Душан Бојовић“ Никшић; „Стефан Митров Љубиша“ Будва; „Друга основна школа“ Будва; „Драго Миловић“ Тиват; „Мирко Срзентић“ Будва; „Његош“ Даниловград; „Вуко Јововић“ Даниловград.

заједница. Тај је број у петом и шестом разреду ограничен на двадесет часова, док у трећем циклусу (седми, осми и девети разред) износи шеснаест часова.

Наш избор за пети разред обухвата осам дјела или 28,57% од укупног броја дјела која се обрађују у току наставне године; избор за шести разред обухвата осам дјела или 24,24%; избор за седми разред обухвата осам дјела или 23,53%, избор за осми разред обухвата осам дјела или 23,53% и избор за девети разред представља осам дјела или 19,51% од укупног броја дјела која се обрађују у току наставне године.

У избору заступљена су све три књижевна рода: поезија, проза и драма, затим народна и умјетничка књижевност која се изучава као школска или домаћа лектира. Настава књижевности у другом циклусу деветогодишње основне школе (четврти, пети и шести разред) темељи се на развијању сазнајне и стваралачке способности ученика.

Интерпретирајући књижевна дјела ученици развијају своје сазнајне и стваралачке способности и способности споразумијевања, те упознају основне разлике у прихватању и стварању неумјетничких и умјетничких текстова. Рад на умјетничким текстовима у трећем циклусу заснива се на комуникацијском моделу књижевног васпитања. Критеријум за избор умјетничких текстова јесте, прије свега, квалитет дјела, али и степен ученикова личнога и читалачког развоја. Наставник повећава рецепцијске способности ученика стварајући такве наставне ситуације гдје они стваралачки комуницирају с књижевним текстом.

Избор од осам дјела по разредима садржи дјела која се обрађују у школи на редовним часовима, као и она која се читају као домаћа лектира. По својој природи, наведена дјела односе се на умјетничке и народне ствараоце, затим прозу и поезију. С обзиром на то да анализирани годишњи планови нијесу детаљно разрађени, јер су у истим

дати само наставни садржаји и исходи учења, то је условило да извршимо анализу писаних припрема наставника за наведене наставне садржаје.

Табела број 10: Репрезентативна књижевна дјела

V разред	VI разред	VII разред	VIII разред	IX разред
Чедо Вуковић: <i>Свемоћно око</i>	Данијел Дефо: <i>Робинсон Крузо</i>	Бранко Ћопић: <i>Орлови рано лете</i>	Чедо Вуковић: <i>Поруке</i>	Ричард Бах: <i>Галеб Џонатан Ливингстон</i>
Миленко Ратковић: <i>Игралиште у парку</i>	Михаило Газивода: <i>Разговор уз огањ</i>	Радјард Киплинг: <i>Књига о џунгли</i>	Ана Франк: <i>Дневник</i>	Ернест Хемингвеј: <i>Старац и море</i>
Ивана Брлић Мажуранић: <i>Приче из давнина</i>	Бранислав Нушић: <i>Хајдуци</i>	Народна лирска пјесма: <i>Лијепи Иве</i>	Џек Лондон: <i>Приче са сјевера и југа</i>	Чедо Вуковић: <i>Мртво дубоко</i>
Луис Керол: <i>Алиса у земљи чуда</i>	Ерих Кестнер: <i>Емил и детективи</i>	Марк Твен: <i>Том Сојер</i>	Жил Верн: <i>Петнаестогодишњи капетан</i>	Жак Превер: <i>Неке ствари и остало</i>
П.Л.Траверс: <i>Мери Попинс</i>	Црногорске народне бајке: <i>Баи челик, Бевојка бржа од коња, Мустафа и Мерима.</i>	Оскар Вајлд: <i>Бајке</i>	Гроздана Олујић: <i>Гласам за љубав</i>	Антоан де Сент Егзипери: <i>Мали принц</i>
Владимир Андрић: <i>Ах, ти дечаци</i>	Душан Радовић: <i>Капетан Џон Пиплфокс</i>	Џек Лондон: <i>Зов дивљине</i>	Јанко Ћоновић: <i>Црмници под јесен</i>	Џорџ Орвел: <i>Животињска Фарма</i>
Љубиша Ћокић: <i>Биберче</i>	Зоран Поповић: <i>Случај поштанског сандучета</i>	Јован Стерија Поповић: <i>Покондирена тиква</i>	Бранислав Нушић: <i>Сумњиво лице</i>	Народна епска пјесма: <i>Три сужња</i>

Витомир Николић: <i>Писмо мојој учитељици</i>	Војислав Илић: <i>Зимско јутро</i>	Мирослав Антић: <i>Плави чуперак</i>	Десанка Максимовић: <i>Стрепња</i>	Александар Ивановић: <i>Људи сјенке</i>
--	--	--	--	---

Добро испланирана настава омогућава ефикасност и систематичност у раду, улива сигурност наставнику, омогућава да се на вријеме уоче недостаци одређеног начина планирања, да се уоче сколности и интересовања ученика, континуирано праћење рада ученика и наставника, као и остваривање добре комуникације на релацији наставник-ученик.

6.5. Методе и облици рада приликом обраде репрезентативних књижевних дјела

Да би се у настави било ког предмета, па и настави црногорског-српског, босанског, хрватског језика и књижевности примјењивале одређене наставне методе, иновативни модели и савремене наставне стратегије потребно је, на једној страни, да су наставници за то адекватно дидактичко-методички оспособљени, и на другој, да су на одговарајући начин мотивисани и заинтересовани да своје часове припремају и реализују на другачији начин од уобичајеног. Чињеница је да у настави црногорског-српског, босанског, хрватског језика и књижевности постоје садржаји који се без доминантне примјене вербалних метода и фронталног облика рада не могу адекватно обрадити. Ријеч је о наставним садржајима о којима ученици немају довољно претходних знања и искустава. На другој страни, постоје наставни садржаји чију је обраду много ефикасније остварити довођењем ученика у непосредан однос са наставним садржајима, пружањем могућности да удружују и

размјењују своје идеје и искуства организовањем заједничког рада у групама у коме ће се они међусобно охрабрити и подстицати, провјеравати, питати и помагати.

Како истичу Смиљковић и Милинковић „у тумачењу уметничког дела може се применити више сличних или различитих приступа, али у сваком случају, непоновљивих начина. Настојање да се ти начини у методичкој науци сагледају и дефинишу, проистиче првенствено из образовних, васпитних и функционалних циљева наставе српског језика и књижевности. При томе ваља знати да је сваки покушај типологије унапред осуђен на критичка преиспитивања и проверу, јер не постоје тачна мерила нити апсолутни критеријуми поделе, исто као што не постоје ни апсолутне перспективе објективног сагледавања и критичког просуђивања (Смиљковић, Милинковић 2010: 38).

За Маринковића „наставне методе су системи узајамно повезаних активности наставника и ученика у наставном процесу“ (Маринковић 1995:55).

Са становишта савремене дидактике, методе – начини заједничког рада ученика и наставника значе поступање у наставном процесу. У првом плану је активност ученика и наставника заснована на психолошким, дидактичким и идеолошким темељима чији је циљ развијање способности и личности ученика, односно максимално активирање свих потенцијала ученикове личности што је уједно један од полазних ставова проблемске наставе.

Како истиче Продановић „наставне методе су начини поступања у наставном раду, путем предавања и усвајања: знања, вештина и навика правилно и економично обрађују васпитно-образовни материјал и у том обрађивању психолошки прилагођеном ученику и

идеолошки усклађеном с одређеним друштвеним циљем омогућују развој ученикове друштвене личности и његових способности“ (Продановић 1956: 76).

Брунер сматра да наставне предмете за основне школе, средње школе и за универзитете треба конципирати у складу са структуром и начином излагања научних сазнања. То захтијева овладавање ученика основним појмовима одређене науке, односно теоријом или основом адекватног наставног предмета. Из тога произилази, да је неопходно да ученик овлада генералним принципима и етапама наставног предмета како би на темељу тога схватио појединачне појмове и то као дио законитости, а не као појединачне истине, подразумијевајући и укључујући при том и способност и спремност разумијевања сличних појмова. Говорећи о методама у настави залаже се за примјену оригиналних метода науке, јер оне рјечитије говоре од писане или усмене ријечи (Брунер 1976).

Детаљном анализом писаних припрема наставника за наставне часове закључујемо да се у интерпретацији репрезентативних књижевних дјела користе разноврсне наставне методе.

Табела број 11: *Употреба наставних метода приликом интерпретације репрезентативних књижевних дјела.*

	Уводни дио		Централни дио		Завршни дио	
Монолошка метода	53	35,33%	65	43,33%	37	24,66%
Дијалозна метода	79	52,66%	121	80,66%	89	59,33%
Метод рада на тексту	23	15,33%	139	92,66%	24	16,00%
Илустративна метода	9	6,00%	51	34,00%	74	49,33%
Демонстративна метода	18	12,00%	12	8,00%	37	24,66%
Метода практичних радова	0	0%	36	24,00%	24	16,00%

На основу података представљених у табели број 11, уочавамо да доминира монолошка метода у уводном и централном дијелу часа (35,33% и 43,33%), док је дијалогска метода присутнија у централном и завршном дијелу часа (80,66% и 59,33%). Веома је важно нагласити висок проценат (35,33%) предавачког (репродуктивног) вида монолошке методе у уводном дијелу часа, док је у централном и завршном дијелу часа монолошка метода обogaћена низом практичних поступака који омогућују да се ученици свестрано ангажују и осамостале у улогама извјестилаца и истраживача. На тај начин наставниково излагање се своди на све мање и рјеђе дионице, али зато постаје све оперативније у подстицању сазнајне дјелатности.

У *Методици наставе српског језика и књижевности*, Стана Смиљковић и Миомир Милинковић указују да „наставник чак и кад је одличан говорник, не сме дозволити да буде хладан резонер који са дистанце, незаинтересовано излаже градиво, а још мање да се препусти емоцијама или самозадовољству испразне елоквенције. Дobar наставник мора пазити да степен инфантилне екстазе оствари до нивоа стваралачког тренутка, како би остварио највиши домет сликовитог, сугестивног и оригиналног излагања. Потпуно уживљавање у садржину текста могло би га одвести у сферу мистицизма и самозадовољства, а претерана објективност у позицију резонера, што, и у једном и другом случају може изазвати незаинтересованост или негодовање ученика“ (Смиљковић, Милинковић 2010: 40).

Анализирајући писане припреме наставника за наставу црногорског-српског, босанског, хрватског језика и књижевности, закључујемо да се користе многобројни приступи у примјени дијалогске методе. Ефикасност дијалога нарочито долази до изражаја у различитим видовима проблемске наставе. Питања су јасна, добро осмишљена, конкретна

и правилно формулисана. Дијалoшка метода, као што смо навели, доминира у централном и завршном дијелу часа, а самим тим је и потврђен став да продуктивност дијалога у значајној мјери зависи од квалитета постављених питања. Примјеном дијалoшке методе ученици креативно излажу своја гледишта и предлажу оригиналне закључке, да отворено сучељавају ставове, развијају способност за самостално излагање, доказивање и супротстављање мишљења.

Милија Николић дијалoшку методу дефинише као разговор „намењен стицању знања и умења“, што је условно тачно, ако су испуњени очекивани захтјеви добро вођеног разговора. Павле Илић о овој методи говори као о разговору између наставника и ученика, у који може бити укључен и међусобни разговор ученика.

Метода рада на тексту највише је заступљена у централном дијелу часа (92,66%), док је приближно иста заступљеност методе рада на тексту у уводном и завршном дијелу часа (15,33% и 16,00%). У настави црногорског-српског, босанског, хрватског језика и књижевности проучавање језичке и књижевне праксе захтијева да се текстови користе у различитим својствима и на више усаглашених начина и то: текст је предмет, текст је начин и средство, текст је језички примјер и текст је предмет стварања. „Пошто уметнички текст опседа читаоца сугестивним сликама, побуђује осећања и наводи на размишљања, то му се и методичко поступање заснива на јединству фантазијског, емоционалног и рационалног ангажовања ученика“ (Николић 2006: 55).

Демонстративна метода доминира у завршном дијелу часа (24,66%), а много рјеђе у уводном и централном дијелу часа (12,00% и 8,00%). Разлог томе може да буде у чињеници да је метода демонстрирања утемељена на принципу очигледности, јер се заснива на

посматрању одређених предмета, појава и других извора знања и информација које подстичу радозналост и стваралачку активност ученика. То захтијева и од наставника и од ученика већу активност по питању прикупљања слика, илустрација, експоната, филмова, тонских записа и других важних детаља из пишевог живота или из приказаног свијета у књижевном дјелу које се интерпретира. Наше истраживање је показало да нема заступљености методе практичних радова у уводном дијелу часа, док се иста метода користи у централном и завршном дијелу часа (24,00% и 16,00%).

Према С. Смиљковић и М. Милинковићу „ефекти методе показивања огледају се у продуктивности ученикове перцепције. У непосредном додиру са изворима знања ученику се пружа могућност посматрања и самозапажања, логичког расуђивања, учења, потврђивања оног што је већ у теоријској настави речено и доношења сопствених судова и закључака. На основу изворних информација ученик брже схвата одређене законитости и лакше усваја нова знања; он није више само пасивни слушалац, већ активни учесник који је нешто видео, сазнао, доживео“ (Смиљковић, Милинковић 2010: 49).

Овакви резултати не разликују се од налаза других истраживача (нпр. М. Јовичић, М. Палекчић, М. Баковљев). Милан Баковљев је у два наврата (1961/62. и 1979/81.) истраживао мисаону активизацију ученика у наставном процесу. У првом истраживању, поред осталог, дошао је и до сљедећих закључака: Ученици у наставном процесу претежно долазе до знања усвајањем „готових, уопштених, у ствари туђих судова, закључака, формула, дефиниција итд., а не властитом стваралачком активношћу“ (Баковљев 1971: 141). И у другом, поновљеном истраживању, Баковљев је добио приближно исте резултате. На више од три четвртине часова доминирао је предавачки (репродуктивни) вид монолошке методе гдје су ученици стицали готова знања запамћивања, а не самосталном

интелектуалном активношћу. Све више се ученици ометају у самосталној мисаоној активности (наставници одговарају на властита питања упућена ученицима, прекидају ученике у излагању и слично). Наведене појаве, поред осталог, произилазе из врсте и карактера питања и задатака које наставник поставља ученицима у настави.

Карактеристично је да не постоје одређена одступања ни када је у питању примјена проблемске наставе у граматички српског језика. Већ смо истакли да се тим истраживањем бавила А. Малићевић. Истраживање је показало да се у наставном раду највише користи монолошка метода (37%), затим истраживачко-стваралачка (27%), дијалогска (15%), текст метода 13%, илустративна метода (5%) и демонстративна метода (3%).

Даљи истраживачки рад односио се на утврђивање заступљености облика рада приликом обраде репрезентативних књижевних дјела наведених у табели број 10.

Табела број 12: *Облици рада приликом интерпретације репрезентативних књижевних дјела.*

	Уводни дио		Централни дио		Завршни дио	
Фронтални облик рада	132	88,00%	74	49,33%	43	28,66%
Индивидуални облик рада	15	10,00%	81	54,00%	74	49,33%
Рад у пару	41	27,33%	62	41,33%	71	47,33%
Групни облик рада	34	22,66%	102	68,00%	29	19,33%

Прегледом табеле 12 закључујемо да се у интерпретацији наведених репрезентативних књижевних дјела користе разноврсни облици рада:

- фронтални облик рада;
- индивидуални облик рада;

- рад у пару;
- групни облик рада.

Фронтални облик рада доминира како у уводном, тако и у централном дијелу часа (88,00% и 49,33%), док у мањој мјери у завршном дијелу часа (28,66). Фронтални облик рада назива се још и заједнички или колективни рад. У овом облику наставног рада наставник истовремено поучава све ученике, односно сви ученици, усмјеравани од стране наставника, обрађују исто наставно градиво и заједнички раде на истим задацима. Код овог облика рада наставник истовремено комуницира са свим ученицима. У фронталном раду наставник је у директном односу с ученицима и наставним садржајем, другачије речено, наставник је посредник између ученика и наставних садржаја, док су ученици у директном односу са наставником, а у индиректном односу са наставним садржајима.

Индивидуални облик рада присутнији је у централном и завршном дијелу часа (54,00% и 49,33%), и омогућава да ученици самостално читају и истражују књижевно дјело без сарадње са другима. Дакле, задаци за индивидуални рад су заједнички или диференцирани. Ако су задаци исти за све ученике, исти се саопштавају усмено или се записују на табли, а ако су задаци опширнији или ако их је више, онда их наставник припрема на наставним листићима. Предност индивидуалног рада је у максималној самосталној ангажованости ученика и могућности избора начина рада који обављају властитим темпом. Наставници брижљиво припремају дидактичке материјале за ученике – упитнике, наставне листиће и тестове у којима су прецизно формулисани задаци и упутства за рад ученика.

На основу резултата представљених у табели број 12, може се закључити да постоји неуједначеност код наставника по питању примјене групног облика рада и рада у пару како у уводном, тако и у централном и завршном дијелу часа. Рад у пару доминира у централном и завршном дијелу часа (41,33% и 47,33%), док је групни облик рада најдоминантнији у централном дијелу часа (68,00%). Групни рад је такав облик наставног рада у коме наставник приликом обраде одређеног наставног градива дијели разред на групе ученика које самостално раде на проучавању, истраживању и интерпретацији књижевних дјела. Прије подјеле разреда на групе, наставник упознаје ученике са конкретним наставним садржајем који ће се обрађивати групним радом. Приликом формирања група, наставник води рачуна о жељи ученика, њиховим интересовањима за одређени проблем, али исто тако и о карактеру задатака и могућности ученика.

За разлику од нашег истраживања у којем смо пратили заступљеност облика наставног рада у појединим фазама наставног часа, А. Малићевић је у истраживању представљеном у докторској дисертацији *Проблемски приступ настави граматике у основној школи* истакла да учитељи користе све облике рада, али да се са аспекта учесталости облика рада најчешће користи фронтални облик рада. Затим слиједи индивидуални, потом групни, а најмање је заступљен рад у пару (Малићевић 2015).

Сличне податке представила је и Снежана Ладичорбић у докторској дисертацији *Проблемска настава у предмету Природа и друштво*. „Са аспекта учесталости облика рада најчешће се користи фронтални облик рада (31 учитељ од укупног броја анкетираних или 62%), затим индивидуални (26 учитеља или 52%), групни (22 учитеља или 44%) и рад у пару користе 21 учитељ или 42%“ (Ладичорбић 2013: 195).

Рад у пару успјешно се примјењује у интерпретацији књижевних дјела. Како наглашава Стевановић „рад у паровима може да има више дидактичких варијанти: инструктивни рад, заједничко (кооперативно) истраживање, индивидуално истраживање у пару и заједнички истраживачки рад у пару“ (Стевановић 1986:60). Рад у паровима помиње се у педагошкој литератури као социолошки облик који представља значајну наставну иновацију. У компарацији са групним, индивидуалним и колективним радом, рад у паровима може да има и одређене предности, под претпоставком да се организује на одговарајући начин, уз осјећање мјере, на одговарајућем нивоу, са јасним циљем. „Атмосфера рада у тандему је подстицајна и природна. Међу паровима се јављају природне и лако контролисане такмичарске амбиције, упоређење с паром подстиче на рад, сарадња у тандему приближава удаљене појединце и усмјерава здравој солидарности у раду, мотивација у раду постаје снажнија, контролисање и вредновање сопствених резултата је шире, и на вишем степену реалности и објективности“ (Продановић, Ничковић 1974: 257).

Наставници парове организију по мјесту сједјења, а то омогућава да се у било којој фази наставног часа веома брзо пређе на такав облик рада. На основу детаљно анализираних припрема наставника, уочили смо да ученици обично добијају исте или различите задатке од одјелењског колектива, обезбјеђују им се потребна наставна средства као и вријеме које је потребно како би се успјешно ријешило одређени проблем. Посебност овог облика рада огледа се у чињеници што се може користити у готово свим подручјима наставе: анализе књижевног дјела, анализе домаћих задатака, писмених задатака и низа других истраживачких и стваралачких подухвата.

Младен Вилотијевић је један од првих педагога и дидактичара који је у својој студији *Организација наставе* посветио посебну пажњу облицима наставног рада,

наглашавајући да облик рада у настави зависи од наставниковог приступа, узраста и састава ученика, као и природе наставне грађе (дидактички троугао). Облике наставног рада, према његовим ријечима, не треба мијешати и поистовјећивати са наставним методама, што је у дидактици доста присутно, јер су они шири организационо-радни оквир. „У истом облику рада могу се примењивати различите наставне методе. У дидактичкој литератури се срећу текстови у којима се говори о наставним облицима, облицима поучавања, наставним начинима, наставним поступцима, врстама наставе, а под тим подразумевамо исти појам – облици наставног рада. То различито термилошко означавање доводи до забуне и збрке, јер је понекад тешко разазнати да ли се под истом ознаком мисли на исти појам, или обрнуто – да ли се под различитим ознакама подразумевају различити појмови“ (Вилотијевић 2000: 179). Закључујемо да је Вилотијевић навео већину појмова који се поистовјећују у литератури са појмом „облици рада“ и тиме је скренуо пажњу на њихову различитост.

Драгутин Росандић је дидактички проблем о облицима наставног рада сагледао из угла филолошких наука и у својој књизи *Методика књижевног одгоја и образовања* навео подјелу на наставне и изваннаставне обике рада. Под наставним облицима рада подразумијева: индивидуални, фронтални, групни рад и рад у пару, док у изваннаставне облике рада убраја: додатну, допунску и продужену наставу (Rosandić 1986). За разлику од опште дидактике која се бави проучавањем организовања и извођења школске наставе у цјелини, методика наставе одређеног предмета бави се специфичностима организовања и извођења тога предмета. „Методика наставе српског језика и књижевности проучава начине организовања и извођења те наставе, са основним циљем да ту наставну теорију и праксу унапреди“ (Илић 1998: 19). Према ријечима М. Николића „методика наставе српског језика и књижевности проучава и унапређује праксу и теорију наставе граматике и стилистике

српског језика, књижевне уметности и научне мисли о њој, говорне културе и писмености" (Николић 2006: 7).

Проблеми везани за начине рада искрсавају у настави у безброј прилика и варијанти и готово на сваком кораку. Један од кључних задатака Методике наставе црногорског-српског, босанског, хрватског језика и књижевности јесте проналажење и стварање погодних наставних облика, поступака, методичких поставки и њихово примјењивање у пракси. Циљеви Методике наставе црногорског-српског, босанског, хрватског језика и књижевности и циљеви саме наставе се међусобно спајају и прожимају, те заједнички појачавају своју ефикасност. Због тога се сви облици рада, методе рада и различите врсте наставе стављају у службу природе садржаја које ученик треба да усвоји.

На основу претходно наведеног, закључујемо да су испитивања о успјешности појединих наставних облика у почетној фази. Тек предстоји озбиљан студијски рад и проучавање. Педагошке теорије и наставна пракса не могу за сада ни један од поменутих облика наставног рада да прихвате као најбољи. Савремена дидактика не преферира ни један облик рада у настави као најзначајнији и највреднији, него наглашава да се најбољи резултати постижу њиховом комбинацијом.

6.6. Проблемски приступ при интерпретацији репрезентативних књижевних дјела

Анализом писаних припрема наставника долазимо до закључка да је веома низак проценат наставних часова гдје је заступљено учење путем рјешавања проблема као наставни метод. Код оних писаних припрема гдје је био присутан овај облик учења, стварање проблемске ситуације је била прва обавезна фаза у рјешавању проблема, она представља почетну етапу часа проблемске наставе, али уочено је да њоме почињу и часови у чијем се даљем току примјењују поступци других (наставних) система. У стварању проблемских ситуација наставници су најчешће користили сљедеће поступке:

- знања стечена у свакодневном животу доводе се у везу са наученим знањима;
- постављају се питања на која се одговара ослањањем на размишљање и трагањем у дјелу;
- анализира се конкретна појава у животу да би се уочио проблем;
- предочава се анегдотски материјал, анализира животно искуство.

У усмјеравању и подстицању ученичке активности, посебну важност има рад у уводном дијелу часа, то јест тада започиње доживљајно-спознајна активност ученика. Добро постављена проблемска ситуација на почетку часа је заправо прва фаза у активирању ученика. Проблемску ситуацију за комедију *Сумњиво лице* Бранислава Нушића наставници су осмислили примјеном анкете. На анкетном листићу постављена су три оријентацијска питања која су се односила на стваралачку историју дјела, уочавање етапа у развоју драмске радње и начина на који се у комедији *Сумњиво лице* врши здруживање елемената комедије нарави, комедије карактера и комедије ситуације.

Проблемска ситуација у роману *Хајдуци* Бранислава Нушића изазвана је сљедећим редосљедом поступака:

- уводни разговор о Браниславу Нушићу;
- навођење најуспјелијег описа (ситуације), најузбудљивијег тренутка и најсмјешније сцене;
- упоређивање са другим књижевним остварењима овог писца. (Роман *Хајдуци* по свом фабуларном току, композицији и другим драмским елементима подсећа на комедиографску технику којом се Нушић дуго бавио).

Наставници су водили рачуна да на добар начин формулишу проблемску ситуацију јер се на тај начин постиже висока мотивација и брже усмјеравање на самосталну мисаону и стваралачку активност. У дијелу писаних припрема гдје су наведене ученичке активности, може се закључити да ће ученици продуковати разноврсне идеје у погледу рјешавања дате проблемске ситуације, односно проблема. Улога наставника је да предложи више претпоставки, како би се тај број на крају свео на једну хипотезу. Сходно конципираним припремама, ученици ће главни проблем рашчлањивати на уже проблеме, односне дјелове, а онда постепено рјешавати исте. Постепено рјешавање ужих проблема кључна је основа за добијање одговора за сложеније проблеме у књижевном дјелу. У наставним припремама гдје је заступљено учење путем рјешавања проблема као наставни метод, акценат је стављен на истраживачко и критичко читање текста, уз обавезно самостално писано изражавање. Благовремено припремљени истраживачки задаци треба да мотивишу ученике да што дубље понире у књижевне текстове и на тај начин развијају своје способности. Анализирајући постављена питања, закључујемо да су задаци различити по тежини, па је на тај начин обезбијеђена и индивидуализација наставног рада на књижевној

интерпретацији. Такође, важно је нагласити да су прецизно дефинисана упутства за рад од стране наставника, то јест прецизно је објашњено шта и на који начин треба да истражују, начин наративног обликовања и илустровања. Задаци су најчешће почињали формулацијама: учите, покажите, утврдите, одговорите, протумачите, прокоментаришите, размишљајте, пронађите, издвојте и слично.

Анализа резултата је и посљедња етапа у оквиру анализираних писаних припрема односила се на анализу композиције и фабуле, главног лика и осталих јунака у дјелу, језичко-стилске специфичности дјела, тематско идејни слој дјела, начин изражавања, однос писца према свијету који је представљен у дјелу као и улога динамичких и статичких мотива.

Табела број 13: *Примјена проблемске наставе при интерпретацији репрезентативних књижевних дјела*

	Да		Не	
Адекватан сценарио проблемске наставе	15	10,00%	135	90,00%
Добро постављена проблемска ситуација на почетку часа	15	10,00%	135	90,00%
Адекватан одабир проблема	15	10,00%	135	90,00%
Формулисање хипотеза (претпоставки)	13	8,66%	137	91,34%
Декомпозиција проблема	13	8,66%	137	91,34%
Самостални истраживачки рад ученика – непосредно рјешавање проблема	14	9,34%	136	90,66%
Анализа резултата	15	10,00%	135	90,00%

На основу података представљених у табели број 13, можемо закључити да се наставници нерадо опредјељују за проблемско-стваралачки приступ интерпретацији књижевних дјела. Од укупног броја анализираних писаних припрема, адекватан сценарио

проблемске наставе био је заступљен у 15 наставних припрема (10,00%), добро постављена проблемска ситуација на почетку часа у 15 наставних припрема (10,00%), адекватан одабир проблема у 15 наставних припрема (10,00%), формулисање хипотеза (претпоставки) у 13 наставних припрема (8,66%), декомпозиција проблема у 13 наставних припрема (8,66%), самостални истраживачки рад ученика – непосредно у 14 наставних припрема (9,34%) и адекватна анализа резултата у 15 наставних припрема (10,00%).

У докторској дисертацији *Проблемска настава у предмету Природа и друштво*, Снежана Ладичорбић је представила податке који се односе на примјену проблемске наставе у методичким системима наставе Природе и друштва. Анкетирано је педесет учитеља с циљем да се од истих сазна како се и на који начин организује настава Природе и друштва. Добијени подаци потврђују нашу претходно наведену чињеницу која се односила на наставу књижевности, а то је да се наставници нерадо опредјелују за проблемско - стваралачки приступ у настави. Снежана Ладичорбић наглашава да се настава у анкетираним школама⁹⁵ још увијек реализује на традиционалан начин, што значи да се не подстиче у довољној мјери развој ученичке радозналости, креативности и примјена знања. У тако организованој настави ученик је у пасивном положају, усваја готове садржаје уз минималну активност и не подстиче се његов самосталан стваралачки рад (Ладичорбић 2013).

Истраживање је показало да се највећи број активности наставника и ученика манифестује у препричавању прочитаног, читању реферата, полемисање о елементарној структури дјела и изношењу утисака. Такве анализе су статичне, не подстичу ученике на

⁹⁵ Анкетирање је реализовано у ЈУ ОШ „Вук Караџић“, ОШ „Жарко Зрењанин“, ОШ „Јован Поповић“ и ОШ „Ђура Јакшић“ у Кикинди, децембра 2009. године.

самосталан, истраживачки и стваралачки рад ученика на часовима. Интелектуална активност ученика своди се на класично репродуковање чињеница из књижевних дјела, јер је највећи број репрезентативних књижевних дјела обрађен по истом поступку. Уз ово, није уважена ученикова самосталност и индивидуалност, нити је присутна мотивација за развијање интерпретативних способности.

7.ЗАКЉУЧАК

Настава црногорског-српског, босанског, хрватског језика и књижевности је веома комплексна васпитнообразовна дјелатност која се реализује комплементарном примјеном различитих облика рада и различитих приступа конкретном проблему или умјетничком дјелу. Та различитост омогућава увођење ученика у свијет књижевног дјела и уједно ствара претпоставке за изграђивање њихове индивидуалности и афинитета према књижевној умјетности.

Домаћа лектира представља изузетно значајан дио у настави црногорског-српског, босанског, хрватског језика и књижевности. Одговарајући приступ књижевном дјелу одражава се на ангажованост ученика и њихову мотивацију за изучавање истог. Ту је од пресудне важности способност наставника, његов креативан дар, инвентивност и воља да подстакне мисаоно-емотивну ангажованост ученика. Током интерпретације књижевног дјела може се примијенити више сличних или различитих приступа. Сагледавање тих приступа произилази првенствено из оперативних циљева наставе црногорског-српског, босанског, хрватског језика и књижевности.

У методичкој литератури постоји цио низ поступака који се користе приликом интерпретације романа и других прозних књижевних остварења. У њих убрајамо: мотивисање за читање; процес читања и доживљавања прочитаног; локализовање текста; тумачење непознатих ријечи и израза; облици казивања (форме приповиједања), нарација, функција наратора „свједока“, описи, дијалози, монолози, писма и доживљени говор; језичкостилски поступци – изражајност лексике, облика и распореда ријечи; експресивна

својства реченица и надреченичних цјелина; симболичност, ритмичност и еуфоничност; литерарни проблем у функцији сазнавања и тумачења књижевноумјетничког дјела.

Велики број елемената може изазвати незгодну претензију да се што више њих постави у први план интерпретације. У тежњи да се што више њих нађе у положају доминирајућих вриједности, интерпретација се расплињује тако да њен ток не води више кроз тајне цјеловитог умјетничког ткива, већ прати само поједине његове нити. Али, исти ти елементи који пријете да се осамостале и да интерпретацију развуку на мноштво усамљених путања и једноструких гледишта постају у ваљаној настави основни чиниоци предметне и мисаоне интеграције.

Савремени методички приступ Нушићевом књижевном стваралаштву подразумијева прилагођавање наставе условима у којима се ради, ученицима и њиховим способностима и интересовањима, као и расположивом времену. Од наведених фактора зависи квалитет, па на тај начин ако било који од њих закаже, настава неће задовољити потребне критеријуме. Успјешна методичка рјешења постижу се уважавањем посебне поставке творбених елемената у сваком појединачном књижевном дјелу. С обзиром на то да је Нушићево књижевно стваралаштво жанровски разнолико, та жанровска припадност и самосвојност умјетничког текста искључује поједине елементе, док се они присутни не остварују на истој вриједносној равни, а конципирани су тако да се преко једног могу сагледати и бројни други. Наставник не смије да намеће своја рјешења у интерпретацији књижевног дјела, већ превасходно да посредује у комуникацији ученика са дјелом, да подстиче стваралачки дух и учествује у раду. Да би остварио овакве захтјеве неопходно је да у континуитету прати модерне тенденције у савременој култури и књижевности, текућу

литерарну продукцију, а посебно дјела која побуђују посебну пажњу књижевне јавности, а таква су Нушићева књижевна остварења.

Досадашња методичка искуства су показала да успјешној обради Нушићевог књижевног стваралаштва посебно доприноси наставникова способност предвиђања, проналажења и подстицања ефикасних облика образовне и васпитне комуникације ученика са естетским свијетом књижевног дјела. На тај начин, у средишту наставниковог припремања је оперативно предвиђање и стручно условљавање циљева и токова обраде дјела, то јест планирање оригиналних приступа и функционалних поступака којима ће се омогућити доживљајно ангажовање и стваралачко-истраживачко и критичко дјеловање ученика. У проблемској и истраживачкој настави стварање ефикасних начина рада и мотивисање ученика подешавају се према проналажењу методологије којом се богати и превазилази досадашње методичко искуство. На тај начин сама тежња и настојање ка оригиналном раду и инвентивном поступању представља основу и исходиште у коме се срастају сва добра настојања и активности како наставника, тако и ученика.

Као што смо видјели, Нушић је све до саме смрти неуморно стварао. Оставио је веома много нових комедија и драма, остала је и недовршена комедија *Власт*. Његова комедиографија је доказ да може бити смијешно све што је људско; смијао се и добру и злу, моћи и немоћи, логици и апсурду, привидној племенитости и стварном егоизму.

Из веома обимног и разноврсног опуса закључујемо да је Нушић занимљив фелџонист у *Листићима*, изванредан хуморист-козер у *Аутобиографији*, да је сугестиван приповједач у причама *Приповетке једног каплара*. Такође, не можемо заборавити и његове психолошко-моралне и социјалне драме, јер оне, историјски гледано, имају велику улогу у

домаћем позоришном репертоару. Па ипак комедија му је била најплодније поље, њеним језиком се најбоље служио, у њој достигао највећи полет умјетничке уобразиље. У деветнаестој години живота написао је комедију *Народни посланик*, комедију у којој је открио себе. Али, Нушић се тим није задовољио већ је наставио са новим лутањима, одлазећи у комедију чисте фикције која је ослобођена реалне подлоге.

Нушићева комедиографска трагања и лутања данас могу више да кажу његовом биографу, заинтересованом да до краја испита пишчеву душу него гледаоцу или читаоцу који има за циљ да открије непосредни умјетнички доживљај. Наравно, све то из разлога јер је Нушић превасходно познат као реалистички комедиограф, оригинални сликар друштвених нарави и друштвених прилика, писац комедија који је имао специфичан дар за уочавање смијешних страна људског живота и људских глупости. Писао је комедиографску хронику живота своје средине, уживајући у лакоћи и вјештини свог комедиографског пера. Стога није ни чудо зашто га је Матош назвао „распикућом духа“.

Велики број критичара који су се бавили анализама Нушићевог комедиографског поступка запазили су да у готово свим његовим комедијама има неке специфичне мјешавине разнородних врста и облика комичног, која би условно могла да се назове жанровским синкретизмом. Чињеница је да Нушић није желио да своју имагинацију ограничава драмским правилима и теоријама. С обзиром на то да је највећи дио свог живота провео у позоришту, не само као писац, него и као практичар (управник, драматург, редитељ а у младости и глумац–аматер), он је ослушкивао рађање смијеха публике, истражујући како и због чега долази до комичне катарзе у гледалишту. Та искуства преносио је у своје комедије, и зато се у њима налази збир најразноврснијих поступака и начина да се постигне смијех.

Без обзира на то што је имао јаку жељу да пише драме, ипак оне од стране публике нијесу прихваћене онако како су прихваћене комедије, па сходно наведеном можемо закључити да се са Нушићем догодило исто оно као и са Стеријом. Комедиограф је надживио драмског писца.

Резултати до којих смо дошли кроз процес истраживања показали су каква мишљења и ставове имају наставници према проблемској настави, организацији и ефектима проблемске наставе, затим мишљења и ставови наставника према употреби проблемске наставе у обради дјела Бранислава Нушића. Исто тако, истраживање је показало да не постоји статистички значајна разлика у мишљењу и ставовима према проблемској настави између група наставника формираних према годинама радног стажа.

Кроз истраживачки процес дошли смо до закључка да годишњи планови рада наставника за црногорски-српски, босански, хрватски језик и књижевност нијесу детаљно разрађени, јер исти садрже само наставне појмове и садржаје, васпитно-образовне исходе и исходе учења. Такође, закључујемо да се наставници редовно припремају за наставни процес, али исти се нерадо одређују за проблемско-стваралачки приступ интерпретацији књижевних дјела. Стваралачки – истраживачки приступ доприноси активнијем односу ученика као актера који изнова ствара већ прочитано књижевно дјело. На тај начин ученик читање не схвата само као наставни задатак већ и као духовну потребу и естетско уживање. Функционалним облицима појачава се интеракцијски однос између ученика и књижевних садржаја. Таква ситуација захтијева од наставника менторску улогу. То менторство заснива се на инструктивном дјеловању и сарадњи са ученицима, односно на изузетно доброј методичкој оспособљености, заинтересованости и инвентивности, а све у циљу побуђивања

радозналости за читање и тумачење Нушићевог књижевног стваралаштва и антиципирања његовог сазнајног пута у свијести ученика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрић, Милка (1991): „Методичке радње и поступци у припремању за интерпретацију романа“, *Књижевност и језик*, бр. 3, Београд, стр. 340–350.
2. Андрић, Милка (1996): *Методички прилази књижевноуметничком делу*, Београд.
3. Аноним: „Премијера једне Нушићеве неприказане сцене“, *Политика*, XXXVII/1840, бр. 11361, 18. јануар, стр.15.
4. Аноним: „Бранислав Ђ. Нушић, књижевник српски“, *Голуб*, XX/1898, бр. 3, стр.42.
5. Аристотел (1966): *О песничкој уметности*, Београд.
6. Бајић, Љиљана (1989): „Чиниоци интерпретацијског обједињавања у наставном тумачењу збирке приповедне прозе“, *Књижевност и језик*, бр. 2, стр. 145–156.
7. Бајић, Љиљана (1994): *Методички приступ збирци приповедне прозе*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
8. Бајић, Љиљана (2004): *Одабране наставне интерпретације*, Београд, Друштво за српски језик и књижевност Србије.
9. Бајић, Љиљана (2008): *Проучавање хумористичке прозе у настави*, Београд, Завод за уџбенике.
10. Бајић, Љиљана (2013): „Књижевни жанр између традиције и трансформације“ у: *Култура: у потрази за новом парадигмом*, Београд, Филолошки факултет, стр. 69–82.
11. Бајић, Љиљана (2013): „Читање драме“, *Књижевност и језик*, Друштво за српски језик и књижевност Србије, Београд, бр. 3–4, стр. 351–362.
12. Бајић, Љиљана (2014): „Читалачке компетенције ученика у савременој настави књижевности“ у: *Савремено изучавање српског језика и књижевности и словенских језика као матерњих, инословенских и страних*, Зборник радова, Београд: Савез славистичких друштава Србије.
13. Баковљев, Милан (1971): *Основни недостаци практичне реализације захтева за мисаону активизацију ученика у наставном сазнајном процесу*, Београд, Научна књига.
14. Баковљев, Милан (1982): *Мисаона активизација ученика у настави*, Београд, Просвета.

15. Val, M. (2000): *Naratologija*, Београд, Народна књига.
16. Банђур, В., Поткоњак, Н. (1989): „Интерпретација резултата истраживања“. У: *Педагошка истраживања у школи*. Београд: Учитељски факултет, стр. 117–118.
17. Vandur, V. Potkonjak, N. (1999): *Metodologija pedagogije*, Београд: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
18. Банђур, В., Кундачина, М. и Бркић, М. (2008): *Тестови знања у функцији оцењивања ученика*, Ужице, Учитељски факултет.
19. Vanović, R. (1991): „Struktura nastavnog časa po sistemu problemske nastave književnosti“, *Naša škola*, Сарајево, 1-2, 32–38.
20. Varas, Antun (1959): *Jugoslovenska književnost*, Загреб, Matica Hrvatska.
21. Барјамовић, Миљана (2013): *Моделирање процеса учења у настави морфологије српског језика*, Нови Сад, Филозофски факултет.
22. Барт, Ролан: *Наука о књижевности и књижевна критика* у: Група аутора: Структурални прилаз књижевности, Нолит, Београд, 1978.
23. Ваhtin, М. (1989): *О роману*, Београд, Nolit.
24. Бергсон, Анри (1958): *О смијеху*, Сарајево.
25. Богдановић, Милан (1924): „Бранислав Нушић“, *СКГ*, XIII, св. 5, Београд.
26. Богдановић, Милан: „Једно ново освежење Нушића“, *Књижевне новине*, 16. XI 1948.
27. Богдановић, Милан (1948): *Критике*, Загреб.
28. Богдановић, Милан (1948): *Нушићев дух*, Београд.
29. Богдановић, Милан (1949): *Стари и нови III*, Београд, Просвета.
30. Branković, D., Pić, M. (2003): *Osvovi pedagogije*, Ванја Лука, Comesgrafika.
31. Bruner, Dž. (1976): „Proces obrazovanja“, *Pedagogija*, br. 2–3, str. 283–290.
32. Булатовић, Веселин (2016): „Методички приступ роману *Хајдуци* Бранислава Нушића“, *Васпитање и образовање*, часопис за педагошку теорију и праксу, бр.1, стр. 87–102.
33. Буњевац, Милан (1983): *Народни посланик*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
34. Vajzović, Dervo (1979): *Osposobljavanje učenika za samostalan rad u nastavi geografije*, OOUR Zavod za udžbenike, Сарајево.
35. Велек, Рене и Остин, Ворен (2004): *Теорија књижевности*, Београд.

36. Велмар Јанковић, Светлана (1993): *О Нушићу који се не смеје, Уклетници*, Београд, Просвета.
37. Виготски, Лав (1986): *Психологија уметности*, Београд, Нолит.
38. Вилотијевић, Младен (2000): *Дидактика 3 – Организација наставе*, Београд, Учитељски факултет.
39. Влатковић, Драгољуб (1963): „Милован Глишић и Бранислав Нушић“, *Књижевност и језик*, часопис друштва за српскохрватски језик и књижевност СР Србије. Бр. 1, Београд, стр. 116–118.
40. Влатковић, Драгољуб (1979): „Накнада“ историја *Сумњивог лица*, сцена бр. 3–4.
41. Влатковић, Драгољуб (1982): *Нушић и Српско народно позориште 1890-1980*, Нови Сад.
42. Влатковић, Драгољуб (1985): „Нушићева мало позната и необјављена комедија“, *Предговор*, „Нушић наш савременик“, *Зборник*, Смедерево, стр. 151–163.
43. Влатковић, Драгољуб (1995): *Нушић – наш Шекспир*, Смедерево, Дом културе.
44. *Врач погађач*, VIII/1903, број 20, стр. 165–166.
45. Вујаклија, М. (1980): *Лексикон страних речи и израза*, Београд, Просвета.
46. Вуковић, Ново „Неке специфичне одлике књижевности за дјецу у периоду између два свјетска рата“, *Детињство*, II/1976, бр. 1, стр. 19–26.
47. Вуковић, Ново (1979): *Иза граница могућег*, Београд, Научна књига.
48. Vuković, Novo (1996): *Uvod u književnost za djecu i omladinu*, Podgorica, Unireks.
49. Vuković, Novo (2000): *Putevi stilističke ideje*, Podgorica – Nikšić, Jasen.
50. Вукићевић, Д. (2003): *Огледи о српском реализму*, Краљево, Повеља.
51. Вучковић, Мирољуб (1984): *Методика наставе српскохрватског језика за III и IV годину педагошке академије*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
52. Вучковић, М. (1994): *Драмско дело у настави књижевности и језика* (методички приручник за студенте и наставнике матерњег језика), Београд, Просвета.
53. Warner, R. (2012): *Applied statistics: From bivariate through multivariate techniques* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage publication.
54. Гајић, Оливера (2003): „Проблеми тумачења књижевних дела у настави“, *Педагошка стварност*, бр. 7–8, Нови Сад, стр. 570–586.

55. Gajić, O. (2004): *Problemska nastava književnosti u teoriji i praksi*, Novi Sad, Filozofski fakultet.
56. Георгијевић, Крешимир: „Аутобиографија Б. Нушића“, *Југословенска њива*, IX/1925, књ. I, бр.1, Загреб, стр. 40.
57. Глигорић, Велибор (1954): *Српски реалисти*, Београд, Просвета.
58. Глигорић, Велибор (1964): *Бранислав Нушић*, Београд, Просвета.
59. Глигорић, Велибор (1965): „Карактеристика боемије с краја XIX века – о Браниславу Нушићу“, *Зборник Бранислава Нушића*, Завод за издавање уџбеника СР Србије, Београд, стр. 108–113.
60. Глишић, Бора (1966): *Нушић њим самим*, Београд, Вук Караџић.
61. Гловињски, Михаил (1986): *Од спољашњих и унутрашњих метода до књижевне комуникације у група аутора: Теорија историја књижевности*, САНУ, Научни скупови, књига XXXV, Београд.
62. Глушчевић, З. (1976): *Мит, књижевност и отуђење*, У: Миливој Солар (прир.), *Модерна теорија романа*, Београд, Нолит.
63. Гојков. Г., Круљ, Р. и Кундачина, М. (2005): *Лексикон педагошке методологије*, Вршац, Виша школа за образовање васпитача.
64. Голуб, III/1881, бр. 3, стр. 34–36; бр. 4, стр. 50–51; бр. 5, стр. 67–69.
65. Гордон, Томас (1998): *Како бити успешан наставник*, Креативни центар, Београд.
66. Грлић, Д. (1972): *О комедији и комичном*, Београд, Филозофско друштво Србије.
67. Грол, Милан (1965): Б.Н. – „Обичан човек“ (Шала у 3 чина), *Б.Н. Зборник*, Београд.
68. Дејановић, Славица (2015): *Бранислав Нушић српски писац*, Косовска Митровица, Филозофски факултет Универзитета у Приштини с привременим седиштем у Косовској Митровици.
69. Денић, Сунчица (2007): *Књижевност*, избор књижевних и књижевно-научних текстова, Врање, Учитељски факултет.
70. Деретић, Јован (1981): *Српски роман 1800–1950*, Београд, Нолит.
71. Деретић, Јован (1983): *Историја српске књижевности*, Београд.
72. Деретић, Јован (1997): *Поетика српске књижевности*, Београд.

73. Деретић, Јован и Марија, Митровић (1989): *Историја књижевности за други разред усмереног образовања*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства Нови Сад: Завод за издавање уџбеника.
74. Дешић, М. (1991): „Објашњавање непознатих речи“, *Књижевност и језик*, бр. 3, Београд, стр. 335–340.
75. Диклић, З. (1978): *Књижевни лик у настави*, Загреб, Школска књига.
76. Димитријевић, Коста (1965): *Нушић – чаробњак смеха*, Београд.
77. Димитријевић, Радмило (1977): *Проблеми наставе књижевности и матерњег језика II*, Београд, ISC.
78. Дураковић, М. (1985): *Развијање стваралачких способности у проблемско-креативној настави*, Пула, Истарска наклада.
79. Ђоковић, Милан (1964): *Бранислав Нушић*, Београд, Нолит.
80. Ђорђевић Бранивој (1965): „Функционалност дијалекатског нијансирања у Нушићевим комедијама“, *Зборник Музеја позоришне уметности*, Бранислав Нушић 1864–1964, Београд, стр. 88–105.
81. Ђорђевић, Владан (1981): „Листићи“, *Отаџбина*, књ. XXVIII, стр. 625–636.
82. Ђорђевић, Јован (1975): *Општа педагогија – Интелектуално васпитање*, Београд.
83. Ејхенбаум, Борис (1972): *Књижевност*, Београд, Нолит.
84. Живковић, Драгиша (2001): *Теорија књижевности са теоријом писмености*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
85. Жиропађа, Љубомир (2000): *Психологија*, Београд.
86. Захаров, Лав (1963): „Нушић на руском“, *Књижевност и језик*, часопис друштва за српскохрватски језик и књижевност СР Србије, бр. 1, Београд, стр. 119–123.
87. Зорић, Драгољуб (1991): *Живот и дело Милована Ђ. Глишића*, Ваљево, ГИП „Милан Ракић“.
88. Зорић, Драгољуб (1994): *Књижевност за студенте учитељског факултета*, Ужице, Учитељски факултет.
89. Зорић, Драгољуб и Милинковић, Миомир (2002): *Књижевна разматрања*, Ужице, Учитељски факултет.
90. Зорић, Драгољуб и Маглов, Милица (2011): *Књижевни мозаик*, Ужице.
91. Иванић, Душан (1990): *Модели књижевнога говора*, Београд.

92. Иванић Душан (2014): „Нушић или прасак имагинативне енергије“, *Зборник матице српске за књижевност и језик 62/III*, Нови Сад, стр. 692.
93. Илић, М. (1981): „Потребе и могућности организације наставе на различитим нивоима тежине у обради књижевног текста“, *Педагогија*, 2, Београд, стр. 173–191.
94. Илић, П. (1998): *Методика наставе, српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад, Змај.
95. Илић, П., Гајић, О., Маљковић, М. (2007): *Криза читања: комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем*, Нови Сад, Градска Библиотека.
96. Ингарден, Роман (1971): *О сазнавању књижевног уметничког дела*, Београд, СКЗ.
97. Јакобсон, Р. (1966): *Лингвистика и поетика*, Београд, Нолит.
98. Јакшић Провчи, Б. (2012): „Сумњиво лице у српској драми“ у: *Паралеле и сусретања – Душан Ковачевић и Александар Поповић*, Нови Сад, Филозофски факултет.
99. Јанковић, Сања (2016): „Примена проблемске наставе у реализацији садржаја почетне наставе математике“, *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, VII, стр. 363–374.
100. Јаус, Х. Р. (1978): *Естетика рецепције*, Београд, Нолит.
101. Јевтић, Војвоје (1962): *Pisci i maske*, Сарајево.
102. Јеротић, В. (1974): *Психоанализа и култура*, Београд, Београдски-издавачко-графички завод.
103. Јовановић, А. (1984): *Како предавати књижевност*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
104. Јовановић, Ђорђе (1949): *Нушић кроз педесет година србијанског друштва, Историјско-критичка скица, Студије и критике*, Београд, Просвета.
105. Јовановић, Рашко В. (1998): *Један други Нушић*, Смедерево.
106. Јовановић, Рашко В. и Јаћимовић, Дејан (2013): *Лексикон драме и позоришта*, Београд, Просвета.
107. Јовановић, Рашко (2014): *Бранислав Ђ. Нушић – живот и дело*, Београд, Службени гласник.
108. Јовановић, Слободан (1900): „Три Нушићева комада“, *Зора*, V, бр. 11, стр. 377–381.
109. Јовић, М. (1963): „Razvoj shvatanja kauzalnosti fizičkih pojava kod dece“, *Zbornik Filozofskog fakulteta*, Београд.

110. Јукић, С. (2001): *Настава у којој ученик мисли*, Вршац, Виша школа за образовање васпитача.
111. „Ка савременој настави српског језика и књижевности“, зборник радова са семинара *Ка савременој настави српског језика и књижевности*, април – децембар 2003. године, Београд, друштво за српски језик и књижевност Србије, 2004.
112. Кајзер, Волфганг (1973): *Језичко уметничко дело*, Београд, СКЗ.
113. Кајић, Р. (1981): *Roman u sustavu problemske nastave*, Zagreb, Školska knjiga.
114. Кашанин, Милан (1924): „Аутобиографија г. Нушића“, *Летопис Матице српске*, књ. 320, св. 3, стр. 94.
115. Кваšчев, Р. (1980): *Sposobnost za učenje i ličnost*, Beograd, Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva.
116. Клајн, Хуго: „Сумњиво лице као дечја играчка“, *Борба*, XX/1955, 273, 16. XI.
117. Клајн, И. (2002): *Речник језичких недоумица*, Београд, Чигоја.
118. Кнежевић Florić, О. i Ninković, S. (2012): *Horizonti istraživanja u obrazovanju*, Novi Sad, Filozofski fakultet.
119. Константиновић, З. (1969): *Феноменолошки приступ књижевном делу*, Београд, Просвета.
120. Константиновић, З. (1984): *Увод у упоредно проучавање књижевности*, Београд, Српска књижевна задруга.
121. Коренић, Јурослав (1965): „Нушић у Сарајеву“ *Зборник Музеја позоришне уметности*, Бранислав Нушић 1864–1964, Београд, стр. 273–281.
122. Кригер, М. (1982): *Теорија критике*, Београд, Нолит.
123. Кроче, В. (1991): *Estetika*, Zagreb.
124. Кулунџић, Јосип (1964): *Савремено сценско тумачење Нушића*, „Летопис МС“, Нови Сад.
125. Кундачина, М. и Бркић, М. (2006): *Педагошка статистика*, Ужице, Учитељски факултет.
126. Kundačina, Milenko i Bandur, Veljko (2007): *Akademsko pisanje*, Užice, Učiteljski fakultet.
127. Ладичорбић, Снежана (2013): *Проблемска настава у предмету Природа и друштво*, Нови Сад, Филозофски факултет.
128. Lazić, Radoslav (2007): *Nušičev teatar za decu*, Beograd, Foto Fortuna.

129. Лекић, Ђ. (1977): *Методологија педагошког истраживања и стваралаштва*, Београд, Просвета.
130. Лешић, З. (1975): *Језик и књижевно дјело*, Сарајево, Свјетлост.
131. Lešić, Zdenko (1990): *Teorija drame kroz stoljeća*, Sarajevo, Svjetlost.
132. Лешић, З. (2008): *Теорија књижевности*, Београд, Службени гласник.
133. Lešić, Josip (1981): *Nušićev smijeh*, Beograd, Nolit.
134. Lešić, Josip (1982): *Sumnjivo lice Branislava Nušića*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
135. Lešić, Josip (1989): *Branislav Nušić – Život i djelo*, Novi Sad, Matica srpska.
136. Lotman, J. M. (1974): *Struktura umetničkog teksta*, Beograd, Nolit.
137. Лукић, С. (1968): *О реализму*, Београд, Просвета.
138. Љуштановић, Јован (1998): „Хумор као деконструкција“, Однос „Листића“ и „Аутобиографије“, *Зборник МСЦ*, 27/1, Београд, стр. 241–248.
139. Љуштановић, Јован (2004): *Дечји смех Бранислава Нушића*, Нови Сад.
140. Максимовић, Горан (1995): *Умјетност приповиједања Бранислава Нушића*, Београд.
141. Максимовић, Горан (2003): *Тријумф смијеха*, Ниш, Просвета.
142. Малићевић, Амела (2015): *Проблемски приступ настави граматике у основној школи*, Врање, Учитељски факултет.
143. Мамузић, Плија (1961): *Како треба читати књижевно дело*, Београд, Рад.
144. Маринковић, Симеон (1995): *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд, Креативни центар.
145. Марјановић, Петар (1985): „Проседе Бранислава Нушића и Душана Ковачевића“ (паралела), „Нушић наш савременик“, *Зборник*, Смедерево, стр. 129–133.
146. Марјановић, Петар (1997): *Српски драмски писци XX столећа*, Нови Сад.
147. Марковић, Слободан Ж. (1960): „Бранислав Нушић, публика и критика“, *Стремљења*, часопис за књижевност, уметност и културу, бр. 2, март-април, Приштина, стр. 194–204.
148. Марковић, Слободан Ж. (1965): „Предговор“, *Зборник Бранислава Нушића*, Завод за издавање уџбеника СР Србије, Београд, стр. 7–25.
149. Марковић, Слободан Ж. (1991): *Записи о књижевности за децу*, Београд, Научна књига.

150. Мартиновић, Ж. (1985): „Психоаналитичко проучавање књижевног стваралаштва“. У: *Психоанализа и књижевност*, Горњи Милановац, Дечје новине.
151. Мијановић, Никола (2001): „Проблемско учење као фактор осавремењавања наставе“, *Васпитање и образовање*, Подгорица.
152. Milinkov, N., Pavlović, P. (1979): „Neka iskustva o mogućnostima primene problemske nastave u srpskohrvatskom jeziku i književnosti“, *Nastava i vaspitanje*, Beograd, str. 282–289.
153. Милинковић, Миомир (1991): *Раде Драинац и експресионизам*, Прокупље, Књижевно друштво „Раде Драинац“.
154. Милинковић, Миомир (1996): *Књижевно дело Милорада Поповића Шапчанина*, Народна Библиотека „Жика Поповић“, Шабац.
155. Милинковић, Миомир (1999): *Хоризонти детињства*, Ужице, Учитељски факултет.
156. Милинковић, Миомир (2008): „Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу“, *Књижевност за децу у науци и настави*, Посебна издања – Научни скупови, књ. 3. Јагодина, стр. 20–30.
157. Милинковић, Миомир (2009): „Рецепција књижевног дела за децу у науци“, *Детињство*, бр. 1–2, Нови Сад, стр. 23–28.
158. Милинковић, Миомир и Чутовић, Мирјана (2011): „Рецепција уметничког дела у науци и настави“, *Наше стварање – зборник радова са шестог симпозијума „Васпитач у 21. веку“*, бр. 10, Алексинац, стр. 96–103.
159. Милинковић, Миомир (2012): *Књижевност за децу и младе – Поетика*, Ужице, Учитељски факултет.
160. Милинковић, Миомир (2014): *Историја српске књижевности за децу и младе*, Београд.
161. Милинчевић, Васо (1985): *Српска драма до Нушића*, Београд, Рад.
162. Милосављевић, Петар (2000): *Методологија проучавања књижевности*, Београд, Требник.
163. Милосављевић, Петар (2006): *Теорија књижевности*, Ваљево, Исток.
164. Мирковић, Мирослав: „Сумњиво лице“, *Младост*, V/1960, 209, 12. X.
165. Мирковић, Мирослав: „Сумњиво лице“, *Борба*, XXV/1961, 209, 23. XI.

166. Мисаиловић, Миленко: „Комедиографско-идејна значења у Нушићевом Сумњивом лицу“, *Позориште*, XX/1978, 5–6, 444–465.
167. Мисаиловић, Миленко (1983): *Комедиографија Бранислава Нушића*, Београд.
168. Млађеновић, Миливоје (2002): „Провера ученичке рецепције књижевног дела“, *Норма*, бр. 1–2, Сомбор, стр. 139–148.
169. Мукаржовски, Јан (1987): *Структура, функција, знак, вредност*, Београд.
170. Муџић, Владимир (1968): *Testovi znanja*, Zagreb, Školska knjiga.
171. Муџић, Владимир (1982): *Metodologija pedagoških istraživanja*, Sarajevo, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
172. Науман, Манфред (1978): *Књижевност и проблеми књижевне рецепције, у Теорија рецепције у науци о књижевности*, Београд, Нолит.
173. Newman, J., Brody, P. (1996): „Teacher’s attitudes and polices regarding play in elementary schools“, *Psychology in schools*, 61–69.
174. Николић, Милија (1975): *Књижевно дело у наставној пракси*, Београд, Научна књига.
175. Николић, Милија (1996): *Наставни принципи и књижевне интерпретације*, Београд.
176. Николић, Милија (2006): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
177. Николић, Милоје (1965): „Нушић као управник народног позоришта у Београду“, *Зборник Музеја позоришне уметности*, Бранислав Нушић 1864–1964, Београд, стр. 320–344.
178. Ниčković, Radisav (1968): *Učenje u nastavi i njegovi efekti*, Beograd, Mlado pokoljenje.
179. Ниčković, Radisav (1970): *Učenje putem rešavanja problema u nastavi*, Beograd, Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije.
180. Ниčković, M. (1974): „Prilog problemskoj obradi `Smrt Smail-age Čengića` u srednjoj školi, *Pedagoški rad*, Zagreb, str. 425–439.
181. Нушић, Бранислав (1932): *У славу Косте Трифковића*, „Позориште“, II, бр. 32, Београд.
182. Нушић, Бранислав (1989): *Незнани и мало знани списи*, приредио Александар Пејовић, Народна библиотека Србије – Народна библиотека „Вељко Влаховић“, Београд – Панчево, стр. 115.
183. *Нушић и савремена сатира* (1985): (зборник радова), Смедерево, Дом културе.

184. „Нушићево `Сумњиво лице` према Гогољевом `Ревизору`“, *Стварање*, часопис за књижевност и културу, 1965. година, број 5, стр. 488–494.
185. Остојић, Т. (1923): *Историја српске књижевности*, Београд.
186. Палавестра, Предраг (1995): *Историја модерне српске драме*, Београд.
187. Palekčić, M. (2007): *Od kurikuluma do obrazovnih standarda. Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*, Zagreb, Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta.
188. Панџић, В. (1984): „Проблемска настава књижевности и теорија рецепције“, *Проблемско учење у настави*. Прилози са Симпозијума, Лозница, 100–103.
189. Пауновић, Сениша (1958): *Писци изблиза*, Београд, Просвета.
190. Пауновић, Сениша (1985): *Нушић и деца*, Бора Станковић и Бранислав Нушић иза завесе, Београд, Народна књига.
191. *Pedagoški leksikon* (1996): Београд, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
192. Петковић, Новица: (1988): *Два српска романа*, Београд.
193. Петковић, Новица: (1989): *О типовима приповедања као засебном предмету проучавања, Типови приповедања у роману и приповеци на српскохрватском језику у првој половини XX века, Поетика српске књижевности 2*, Институт за књижевност и уметност Београд - Институт за језик и књижевност Сарајево.
194. Petković, N. (1995): *Elementi književne semiotike*, Београд, Narodna knjiga, Alfa.
195. Petković, N. (1995): *Jezik u književnom delu*, Београд, Nolit.
196. Петрић, Владимир (1965): „Особености смешног у Нушићевим комедијама“, *Зборник Бранислава Нушића*, Завод за издавање уџбеника СР Србије, Београд, стр. 143–172.
197. Петровић, Тихомир (2000): *Историја српске књижевности за децу*, Нови Сад, Змајеве дечје игре.
198. Петровић, Тихомир (2005): *Књижевност за децу: теорија*, Сомбор, Учитељски факултет.
199. Petrović, S. (1976): *Unutrašnji pristup književnom djelu*, Zagreb, Svijet umjetnosti.
200. Pecko, Lidija (2015): „Uticaj problemske nastave na aktivnosti učenika u nastavi prirode“, *Metodički obzori*, 2, Pula, str. 69–88.
201. Пижурица, Крсто (1965): „Нушићево `Сумњиво лице` према Гогољевом `Ревизору`“, *Стварање*, часопис за књижевност и културу, бр. 5, Титоград, стр. 488–499.
202. Poljak, V. (1977): *Nastavni sistemi*, Zagreb, Pedagoško-književni zbor.

203. Поповић, Павле (1902): *Српска драма у XIX веку*, СКГ, књ. 6, бр. 5, Београд.
204. Поповић, Павле (1939): *Расправе и чланци*, Београд.
205. Поповић, Тања (2010): *Речник књижевних термина*, Београд.
206. Поткоњак, Н. и Шимлеша, П. (1989): *Педагошка енциклопедија II*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства и остали издавачи.
207. Предић, Милан (1965): „Хаџи Лоја од Бранислава Нушића; Јесења киша од Бранислава Нушића“, *Бранислав Нушић, студије, есеји, критике, чланци*, Београд, Завод за издавање уџбеника.
208. Продановић, Т. (1956): *Проблем одређивања наставних метода и њихова класификација*, Београд, Нолит.
209. Продановић, Т. и Ничковић, Р. (1974): *Дидактика*, Београд.
210. Проп, Владимир (1982): *Морфологија бајке*, Просвета, Београд.
211. Проп, Владимир (1984): *Проблем комике и смеха*, Нови Сад.
212. Пурић, Далиборка (2013): „Фактори наставе и развијање читалачких интересовања ученика млађег школског узраста“, *Зборник радова*, XVI, 15. Ужице, Учитељски факултет, стр. 201–212.
213. Радоњић, Славољуб (2010): *Психологија учења*, Просвета, Београд.
214. *Речник књижевних термина* (1992): Друго допуњено издање. Уредник Драгиша Живковић, Београд, Нолит.
215. Рикард, С. (1969): *Енциклопедијски рјечник лингвистичких назива*, Загреб, Матица Хрватска.
216. Ристић, Стана (2001): „Могућност употребе речника у настави“, *Књижевност и језик*, бр. 1-2, Београд, стр. 93.
217. Rosandić, Dragutin (1972): *Metodički pristup romanu*, Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika.
218. Rosandić, Dragutin (1974): *Metodičke osnove suvremene nastave hrvatskog ili srpskog jezika i književnosti u srednjoj školi*, Zagreb, Školska knjiga.
219. Rosandić, Dragutin (1978): *Književnost u osnovnoj školi*, Zagreb, Školska knjiga.
220. Rosandić, Dragutin (1980): *Problemska, stvaralačka i izborna nastava književnosti*, Sarajevo, Zavod za udžbenike.
221. Rosandić, Dragutin (2005): *Metodika književnog odgoja*, Zagreb, Školska knjiga.

222. Селенић, Слободан: „Сумњиво лице“, *Борба*, XXV/1960., 239, 8. X.
223. Скерлић, Јован (1964): *Писци и књиге*, Београд.
224. Скерлић, Јован (1967): *Историја нове српске књижевности*, Београд.
225. Скерлић, Јован (1971): *Критике*, Нови Сад.
226. Skovlund, E., & Fenstad, G. U. (2001): „Should we always choose a nonparametric test when comparing two apparently nonnormal distribution“, *Journal of Clinical Epidemiology* 54, 86 – 92.
227. Смиљковић, Стана и Миљковић, Миомир (2010): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Врање, Учитељски факултет.
228. Смиљковић, С. и Стојановић, Б. (2011): *Компаративни приступ методици матерњег језика и књижевности*, Врање, Учитељски факултет.
229. Solar, Milivoj (1971): *Pitanja poetike*, Zagreb, Školska knjiga.
230. Solar, Milivoj (1987): *Teorija književnosti*, Zagreb, Školska knjiga.
231. Сонди, Петар (1995): *Теорија модерне драме*, Београд.
232. Sosir, Ferdinand de (1969): *Opšta lingvistika*, Beograd, „Sazvežđa“.
233. *Српски књижевни гласник*, 1909, број 2, стр. 124–131.
234. *Српче*, I/1882, бр. 6, стр. 75–76.
235. *Српче*, II/1883, бр. 2, стр. 18–19; бр. 3, стр. 34–35.
236. Стакић, Мирјана (2011): *Методички приступ уметничкој приповеци у настави српског језика и књижевности од I до IV разреда основне школе*, Ужице, Учитељски факултет.
237. Станковић Шошо, Наташа (2016): *Књижевно дело Бранислава Нушића у настави*, Београд, Филолошки факултет.
238. Стевановић, Борислав (1963): *Учење и памћење*, Крагујевац.
239. Стевановић, Борислав (1967): *Педагошка психологија*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
240. Stevanović, Marko (1986): *Osposobljavanje učenika za samostalnu interpretaciju književnih tekstova*, Gornji Milanovac, Dečje novine.
241. Степић, Гордана (2016): *Ефекти тимске наставе природе и друштва у веб окружењу*, Учитељски факултет, Ужице.
242. Стојановић, Д. (1984): *Иронија и значење*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

243. Суботић, Каменко (1900): „Тако је морало бити“, *Ново време*, XII, бр. 86, стр. 1–2.
244. Таргаља, И. (1998): *Теорија књижевности за средње школе*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
245. Tatarikijevič, V. (1976): *Istorija šest rojtova*, Београд.
246. Томашевски, Б. (1972): *Теорија књижевности. Поетика*, Београд, Српска књижевна задруга.
247. Trnavac, Nedeljko i Đorđević, Jovan (1998): *Pedagogija*, Београд, Научна књига.
248. Тирилов, Јован (1965): „Нушић и савремено позориште“, *Зборник Музеја позоришне уметности*, Бранислав Нушић 1864–1964, Београд, стр. 18–26.
249. Ђоровић, Владимир (2009): *Историја српског народа*, књ. IV, Београд.
250. Fajgelj, S. (2012): *Metode istraživanja ponašanja*, Београд, Centar za primenjenu psihologiju.
251. Финци, Ели (1968): *Скица за лик Бранислава Нушића*, предговор (ПОКОЈНИК-ВЛАСТ), Београд, Просвета.
252. Фрај, Нортроп (1979): *Анатомија критике (Четири есеја)*, Загреб.
253. Фројд, С. (1964): *Увод у психоанализу*, Београд, Космос.
254. Howell, D. (2002): *Statistical Methods for Psychology*, Duxbury, Thomson Learning.
255. Христић, Јован (1977): *Позориште, позориште*, Београд.
256. Цуцић, Сима (1937): *Наша дечја књижевност*, Београд.
257. Цуцић, Сима (1951): *Из дечје књижевности*, Нови Сад, Матица српска.
258. Šarić, H. (1983): „Struktura nastavnog časa po sistemu problemske nastave“, *Naša škola*, Sarajevo, 5-6, str. 370–378.
259. Шаулић, Аница (1934): „Пред прославу јубилеја Бранислава Нушића“, *Глас Матице српске*, бр. 13 од 1. новембра, стр. 99.
260. Šklovski, V. (1967): *Uskrsnuće reči*, Zagreb, Stvarnost.
261. Štajger, E. (1978): *Umeće tumačenja i ogledi*, Београд, Prosveta.

ОДАБРАНА ДЈЕЛА ПИСЦА

1. *Аутобиографија. Предговор, поговор, двадесет и три исписане и једна неисписана глава. Јубиларна књига.* Издање одбора за Нушићеву прославу, Београд 1924.
2. *Дела Бранислава Нушића* (избор и редакција Војислава Ђурића), Београд, 1964.
3. Нушић, Бранислав (1907): *Бен-Акиба*, књига I, Београд: „Доситеј Обрадовић“.
4. Нушић, Бранислав (1928): *Приповетке*, Београд, СКЗ.
5. Нушић, Бранислав (1935): *Сабрана дела*, Београд: Издавачка књижарница Геца Кон.
6. Нушић, Бранислав (1949): *Одабрани листови*, Београд, Ново покољење.
7. Нушић, Бранислав (1962): *Аутобиографија*, Београд: „Бранко Ђонович“.
8. Нушић, Бранислав (1975): *Комедије и хумористичка проза*, Београд, Рад.
9. Нушић, Бранислав (1977): *Госпођа министарка*, Београд, СКЗ.
10. Нушић, Бранислав (1978): *Народни посланик, Сумњиво лице*, Београд, Просвета.
11. Нушић, Бранислав (2008): *Хајдуци*, Подгорица, „Тобоган“.

НАСТАВНИ ПЛАНОВИ И ПРОГРАМИ

1. *Наставни план и програм за основну школу*, Републички завод за унапређивање школства СР Црне Горе, Титоград, 1973, стр. 3–36.
2. *Nastavni plan i program osnovne škole*, Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica, 1998, str. 5–53.
3. *Nastavni predmet Maternji jezik i književnost, predmetni program za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred devetogodišnje osnovne škole*, Ministarstvo prosvjete i nauke, Zavod za školstvo, Podgorica, 2005, str. 159.
4. *Nastavni planovi i programi – završna faza usmjerenog obrazovanja u SR Crnoj Gori*, Pedagoški savjet Crne Gore, Republički zavod za unapređivanje školstva, Titograd, 1980, str. 95.
5. *Nastavni predmet Maternji jezik i književnost, predmetni program Srpski, crnogorski, bošnjački i hrvatski jezik i književnost*, Posebni dio javno važećeg obrazovnog programa za opštu gimnaziju, Ministarstvo prosvjete i nauke, Zavod za školstvo, Podgorica, 2005, str. 159.
6. *Nastavni predmet Maternji jezik i književnost – katalog znanja Srpski, crnogorski, bošnjački i hrvatski jezik i književnost*, Ministarstvo prosvjete i nauke, Zavod za školstvo, Podgorica, 2005, str. 149.
7. *Predmetni program Crnogorski jezik i književnost za I, II, III i IV razred opšte gimnazije*, Ministarstvo prosvjete i sporta, Zavod za školstvo, Podgorica, 2011, str. 61.
8. *Predmetni program Crnogorski jezik i književnost za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole*, Ministarstvo prosvjete i sporta, Zavod za školstvo, Podgorica, 2011, str. 184.
9. *Predmetni program Crnogorski jezik i književnost za I, II, III i IV razred srednje stručne škole*, Ministarstvo prosvjete i sporta, Zavod za školstvo, Podgorica, 2011.

Прилог број 1 СКАЛА ПРОЦЈЕНЕ

Поштована наставнице/поштовани наставниче,

У току је истраживање о организацији наставе Црногорског-српског, босанског, хрватског језика и књижевности у другом и трећем циклусу основне школе. У скали која слиједи наведене су тврдње о организацији такве наставе. Молимо Вас да изнесете степен слагања односно неслагања са сваком тврдњом, то јест да обиљежите знаком **X** став за сваку тврдњу у одговарајућој колони.

Изношењем Ваших ставова допринијећете расвјетљавању овог проблема, па Вам се унапријед захваљујемо.

Школа: _____ Датум: _____

Мјесто: _____

Пол: М Ж

Старост (у годинама): _____

Године радног стажа: _____

ТВРДЊЕ	Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Неодлучан/на сам	Углавном се слажем	Сасвим се слажем
1. Ученици показују већу мотивацију за рад када примјењујем проблемски приступ настави књижевности.					
2. Ученици слободније и отвореније комуницирају када примјењујем проблемски приступ у оквиру наставе књижевности.					

<p>3. Ученици постижу боље резултате у учењу када примјењујете проблемски приступ у односу на предавачку наставу.</p>					
<p>4. Задаци проблемског типа су изазовни за ученике и омогућавају веће стваралаштво ученика.</p>					
<p>5. Проблемска настава изискује дужу припрему и већа материјална средства.</p>					
<p>6. Знања стечена проблемском наставом су трајнија и примјенљивија од знања стечених традиционалном наставом.</p>					
<p>7. Проблемско проучавање уводи ученике у проблем с циљем да што више покрену мисаоне и укупне потенцијале својих личности како би што боље ријешили те наставне ситуације.</p>					
<p>8. Примјена проблемске наставе у изучавању Нушићевог књижевног стваралаштва пружа широке могућности за савременију и рационалнију организацију наставних часова.</p>					
<p>9. Примјена проблемске наставе доприноси изграђивању креативних ставова, развијању стваралачког и</p>					

критичког мишљења код ученика.					
10. Примјеном проблемске наставе ученици се оспособљавају за самосталну интерпретацију Нушићевог књижевног стваралаштва.					
11. Примјеном проблемске наставе ученици могу да откривају скривене мисли и идеје у Нушићевом дјелу, да захваљујући умјетничком доживљају проналазе нове и разноврсне реализације између датих и скривених идеја.					
12. Проблемска настава омогућава да ученици откривене идеје примјењују у новим ситуацијама, то јест приликом интерпретације књижевних дјела неких других писаца, и да предвиђају нове ситуације на основу садржине текста који интерпретирају.					
13. Планирање проблемске наставе је велико оптерећење.					
14. Сматрам да нијесам довољно компетентан/а да реализујем проблемску наставу					

15. Проблемска настава није од великог значаја у настави књижевности.					
16. Ученици имају тешкоће да испрате план проблемске наставе (дефинисање хипотеза, провера хипотеза и сл.)					

Прилог број 2 ЧЕК ЛИСТА

Школа: _____

Мјесто: _____

Садржаји

V разред	VI разред	VII разред	VIII разред	IX разред
Чедо Вуковић: <i>Свемоћно око</i>	Данијел Дефо: <i>Робинсон Крусо</i>	Бранко Ћопић: <i>Орлови рано лете</i>	Чедо Вуковић: <i>Поруке</i>	Ричард Бах: <i>Галеб Џонатан Ливингстон</i>
Миленко Ратковић: <i>Игралнице у парку</i>	Михаило Газивода: <i>Разговор уз огањ</i>	Радјард Киплинг: <i>Књига о џунгли</i>	Ана Франк: <i>Дневник</i>	Ернест Хемингвеј: <i>Старац и море</i>
Ивана Брлић Мажуранић: <i>Приче из давнина</i>	Бранислав Нушић: <i>Хајдуци</i>	Народна лирска пјесма: <i>Лијети Иве</i>	Џек Лондон: <i>Приче са сјевера и југа</i>	Чедо Вуковић: <i>Мртво дубоко</i>
Луис Керол: <i>Алиса у земљи чуда</i>	Ерих Кестнер: <i>Емил и детективи</i>	Марк Твен: <i>Том Сојер</i>	Жил Верн: <i>Петнаестогодишњи капетан</i>	Жак Превер: <i>Неке ствари и остало</i>
П.Л.Траверс: <i>Мери Попинс</i>	Црногорске народне бајке: <i>Баи челик, Бевојка бржа од коња, Мустафа и Мерима.</i>	Оскар Вајлд: <i>Бајке</i>	Гроздана Олујић: <i>Гласам за љубав</i>	Антоан де Сент Егзипери: <i>Мали принц</i>
Владимир Андрић: <i>Ах, ти децаци</i>	Душан Радовић: <i>Капетан Џон Пилфокс</i>	Џек Лондон: <i>Зов дивљине</i>	Јанко Ћоновић: <i>Црмници под јесен</i>	Џорџ Орвел: <i>Животињска Фарма</i>

Љубиша Ђокић: <i>Биберче</i>	Зоран Поповић: <i>Случај поштанског сандучета</i>	Јован Стерија Поповић: <i>Покондирена тиква</i>	Бранислав Нушић: <i>Сумњиво лице</i>	Народна епска пјесма: <i>Три сужња</i>
Витомир Николић: <i>Писмо мојој учитељици</i>	Војислав Илић: <i>Зимско јутро</i>	Мирослав Антић: <i>Плави чуперак</i>	Десанка Максимовић: <i>Стрепња</i>	Александар Ивановић: <i>Људи сјенке</i>

Методе рада

	Уводни дио	Централни дио	Завршни дио	Коментар
Монолошка метода				
Дијалoшка метода				
Метод рада на тексту				
Илустративна метода				
Демонстративна метода				
Метода практичних радова				
Поредбена или компаративна метода				

Облици рада

	Уводни дио	Централни дио	Завршни дио	Коментар
Фронтални облик рада				
Индивидуални облик рада				
Рад у пару				
Групни облик рада				

Проблематизација обраде књижевних дјела

	Да	Не	Коментар
Адекватан сценарио проблемске наставе			
Добро постављена проблемска ситуација на почетку часа			
Адекватан одабир проблема			
Формулисање хипотеза (претпоставки)			
Декомпозиција проблема			
Самостални истраживачки рад ученика – непосредно рјешавање проблема			
Анализа резултата			