

37.091.3.:821

821.111.09 Шекспир В.

<https://doi.org/10.18485/kij.2023.70.2.15>

**ЈЕЛЕНА Д. МИХАЈЛОВИЋ\***

Универзитет у Приштини с привременим седиштем  
у Косовској Митровици  
Филозофски факултет

Оригинални научни рад

Примљен: 19. 6. 2023.

Прихваћен: 28. 10. 2023.

**АНА М. АНДРЕЈЕВИЋ**

Универзитет у Приштини с привременим седиштем  
у Косовској Митровици  
Филозофски факултет

## САВРЕМЕНИ НАЧИНИ МОТИВИСАЊА УЧЕНИКА ЗА ЧИТАЊЕ ДРАМЕ *ХАМЛЕТ* ВИЛИЈАМА ШЕКСПИРА\*\*

У уводном делу рада разматрају се узроци измењених читалачких навика ученика средњих школа; указује се на значај читања као целоживотног учења, те на важност развијања читалачких компетенција деце свих узраста. Реализација циљева који су постављени пред наставнике књижевности зависи од тога колико ученика редовно чита програмом прописане текстове. Масовнијем читању свакако могу допринети креативно осмишљене мотивације за читање књижевноуметничких текстова. Како мотивација мора да буде усклађена с интересовањима и доживљајно-сазнајним могућностима ученика, у раду се предлажу и анализирају савремени мотивацијски поступци којима се ученици могу подстаћи на читање драме *Хамлет* Вилијама Шекспира, а који се претежно ослањају на постојећу технологију и интернет, различите платформе за учење, друштвене платформе и видео-игрице, стрип, те на корелацију са филмском, музичком и ликовном уметношћу.

**Кључне речи:** читање, мотивација, драмски текст, *Хамлет*, интерактивне платформе.

---

\* jelena.mihajlovic@pr.ac.rs

\*\* Ово истраживање подржало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор бр. 451-03- 47/2023-01/200184).

## Читалачке навике ученика средњих школа

Настава књижевности као једна од три програмске целине у оквиру предмета *Српски језик и књижевност* заступљена је у свим разредима основног и средњошколског образовања. Разлог таквом статусу овог предмета и, у оквиру њега, поменутог предметног подручја јесте чињеница да књижевност као уметност има веома истакнуту улогу у обликовању и хуманизацији сваког појединца, те самим тим и друштва. Настава књижевности у средњој школи конципирана је тако да се њено кретање и развој прате у историјском контексту, те да се, паралелно са изучавањем дела одређене књижевне епохе, ученици упознају и са културом друштвене заједнице из које нам она долазе. Како би се у тој замисли и успело, веома је значајно да се код ученика у току њиховог формалног образовања стално развија читалачко интересовање и подстиче разумевање природе књижевности, те да крајњи циљ буде што шири круг ученика који ће из школа изаћи с већ формираним естетским критеријумима и потребом да своју личност обогаћују новим књижевним, етичким, филозофским и историјско-културолошким сазнањима, те развијеним критичким и стваралачким мишљењем.

Важан задатак наставника књижевности јесте стварање услова на часу који ће ученицима у процесу књижевног образовања и васпитања нудити могућност филозофског, психолошког, естетског и педагошког аспекта развоја њихове личности, што је веома сложен и захтеван посао. Читање је вештина која значајно доприноси и емоционалном, интелектуалном, моралном и социјалном развоју личности ученика. Њиме се развија и потреба за емпатијом, развија се креативност, способност изражавања јединственог, личног доживљаја прочитаног текста, богати се језички израз, развијају комуникацијске вештине, надограђује властито искуство. Управо је зато толико важно да ученици редовно читају и воле књижевност!

Нажалост, сведочења која добијамо из наставне праксе указују на то да смо тренутно, чини се, миљама далеко од тога циља! Извођење наставе књижевности у данашње време представља велики изазов и за најiskusније професоре основних и средњих школа јер се годинама уназад у наставној пракси оба ова образовна нивоа срећемо са кризом читања која влада међу ученицима свих узраста. Интересовање за читање лектире свакодневно опада, а разлога за то је много. Међу методичарима и педагозима влада мишљење да, поред обимних наставних планова и програма, кризу читања код данашњих ученика условљава и претерана употреба мас-медија, те да овом узроку припада „посве истакнуто место” (Илић и др. 2008: 20). Томе свакако доприносе и динамичне компјутерске игрице, те садржаји који су доступни на интернету, чиме ученици задовољавају „потребу за сензацијама које санирају досаду у животу и на часовима у оквирима којих им се нуде искључиво незанимљиве анализе књижевних дела” (Мађарев 2009: 4). Са различитих страна све се гласније говори о измењеним читалачким навикама и потребама деце и младих. Те се њихове потребе не смеју игнорисати, већ се пажљиво мора послушквати и пратити шта се то у интересо-

вањима данашње омладине мења, па у складу с тим треба понудити нове, другачије приступе школском градиву.

На општеприхваћен став да међу ученицима, нарочито средњошколцима, влада криза читања, који се може чути међу наставницима-практичарима, али и у широј јавности, морамо се критички осврнути. Млади данас, заправо, читају, можда више но икада. Међутим, то више није лектира, нису књиге у штампаном облику. То су, углавном, садржаји који су доступни на интернету, друштвеним мрежама, кратке вести, различите објаве, тзв. постови, блогови, влогови, све оно што прати технолошки напредак. Дакле, уколико говоримо о кризи, онда бисмо пре могли да говоримо о кризи садржаја неголи о кризи читања. Гојко Божовић, писац и главни уредник издавачке куће Архипелаг, истиче да је борба за нове читаоце пресудна и да од ње зависи да ли ће књиге живети пуним животом или ће само преживљавати. „Да бисмо анимирали млађе да читају”, сматра Божовић, „морамо урадити две ствари. Најпре их морамо чути и морамо говорити њиховим језиком, не одбацујући њихове медије и њихов сензибилитет. Потом им морамо понудити најбоље вредности за које ми знамо. Неке књиге које се налазе у лектири су вероватно биле превазиђене и када смо ми ишли у школу. Али не треба ићи у другу крајност. Ако се не прочитају у лектири, неке књиге се никада неће прочитати”.<sup>1</sup> Дакле, да би се проблем читања лектире превазишао, ученике не треба удаљавати од медија који за њих представљају примарно средство прикупљања информација, већ изнаћи начине да се управо путем бираних садржаја које они нуде ученицима приближе дела класичне књижевности, што је најсигурнији пут до правог књижевног образовања и васпитања.

Подстицањем и развијањем читалачких навика код ученика морамо се непрестано бавити, сада можда више но икада. „Управо је креирање ефикасне методологије за снажење читалачких способности деце и младих примарни, најважнији задатак савремене наставе књижевности. Потребно је осмислити начине како да се деци и младима приближи чудесни свет књижевности [...] тако да свако прочитано књижевно дело само постаје мотивација за читање наредног” (Божић/Новаковић 2020: 16). У време када ученици радије читају дела по слободном избору неголи она која су прописана програмима наставе и учења, те пре књиге у електронском неголи штампаном облику,<sup>2</sup> мотивисање ученика за читање књижевноуметничких текстова један је од првих и најважнијих корака у процесу интерпретације лектире.

Како би се ученици што успешније мотивисали за читање текстова који су део школске или домаће лектире, неопходно је да се највише пажње, поред узраста, посвети њиховим интересовањима. С обзиром на то да се у данашње време интересовања ученика мењају врло брзо, за успешно мотивисање ученика за читање није довољно да се придржавамо знања до којих се у методици дошло пре више деценија. Предлози које у својој *Методици наставе српског је-*

<sup>1</sup> <https://www.danas.rs/kultura/nemamo-krizu-citanja-nego-krizu-sadrzaja/>, 8. 10. 2021.

<sup>2</sup> Ове тезе потврђује и истраживање чији су резултати објављени у: Крњић и др. 2011: 14–27.

зика и књижевности нуди Милија Николић (1992: 171–182) често нису довољно подстицајни ученицима који одрастају у време убрзаног технолошког развоја. Отада се много тога у друштву, информационим технологијама, психофизичким особеностима деце одређеног узраста променило, па томе треба прилагођавати како избор текстова које доносе наставни програми, тако и начине мотивисања ученика да те текстове читају и учествују у њиховој интерпретацији на часовима књижевности.

### Место драме у гимназијским програмима наставе и учења

Гимназијски програми наставе и учења за Српски језик и књижевност, предметно подручје *Књижевност*, обухватају репрезентативне текстове српске и светске књижевности свих књижевних родова и врста. Иако се претпоставља да су у њима сви родови равномерно заступљени, то заправо није тако. Због своје сложене природе и структуре драмски текстови су у наставним програмима заступљени знатно мањим бројем у односу на лирику и епiku, нарочито у основној школи.<sup>3</sup> За разлику од основне школе, у којој се ситуација у овом сегменту програма незнатно поправила последњом реформом, у реформисаним програмима за гимназије број драмских текстова мањи је у односу на наставни програм из 1990. и 1991. године. Према актуелном програму за гимназију општег типа, у првом разреду планирана је интерпретација три драмска текста у оквиру обавезних садржаја (*Антигона* Софоклеа, *Ромео и Јулија* В. Шекспира и *Дундо Мароје* или *Новела од Станца* М. Држића), у другом два (*Тврдица* Ј. С. Поповића и *Госпођа министарка* Б. Нушића као обавезни текстови, док се у *Изборним садржајима* предлаже *Тврдица* Ж. Б. П. Молијера и драмски текст *Живот је сан* К. де ла Барке), у трећем три (*Ујка Вања* А. П. Чехова, *Коштан* Б. Станковића, *Господа Глембајеви* М. Крлеже и у изборном блоку *Луткина кућа* Х. Ибсена) и четвртм три драмска текста (*Чекајући Годо* С. Бекета, *Хамлет* В. Шекспира и *Фауст* Ј. В. фон Гетеа (Правилник о плану и програму 2020)). Оваква ситуација своје корене вуче још из програма који су били заједнички за све истојезичне републике некадашње СФРЈ. Отада, садржај драмских текстова не само да није обогаћен, већ је и редукован.<sup>4</sup>

Непопуларности драмских текстова у настави доприноси и чињеница да њихова интерпретација од наставника захтева изузетну ширину у образовању,

<sup>3</sup> Према актуелним програмима наставе и учења у петом и шестом разреду изучавају се по три драмска текста (Правилник о плану наставе и учења 2018: 80 и 271), у седмом два (Правилник о програму наставе и учења 2019: 62) и у осмом три драмска текста (Правилник о програму наставе и учења 2019а: 63).

<sup>4</sup> Према програму за гимназије из 1990 (први разред) и 1991. године (други, трећи и четврти разред) изучавало се више драмских текстова него данас – по четири у првом и другом разреду, пет у трећем и четири у четвртм разреду (према: Илић 1998: 424).

те изузетно познавање драмске и позоришне уметности, чиме не могу да се похвале сви наставници.

Драма је књижевни род који због својих специфичности захтева примену низа методичких поступака несвојствених часовима на којима се тумаче остале врсте књижевноуметничких текстова. Оно што драму битно разликује од осталих жанрова јесте чињеница да је то текст који садржи и литерарне и сценске карактеристике. О драмској књижевности се у *Речнику књижевних термина* каже следеће: „За разлику од других родова и врста умјетности ријечи у *д. к.* текст је замишљен као разговор одређенога броја људи [...] Према томе, *д. к.* садржава по својој основној замисли једну димензију више од осталих родова и врста умјетности ријечи: димензију непосреднога оживљавања призора људскога живота, илузију конкретне збиље” (2001: 152). З. Шкроб и А. Стамаћ за драму кажу да је то „пјесничко-сценска (или пјесничко-представљачка) структура у којој можемо разликовати три битне компоненте: текст, глумца и публику” (Шкроб/Стамаћ 1986: 442). Драмски текст је, стога, предмет проучавања и науке о књижевности и театрологије.

Методика наставе књижевности нуди два начина интерпретације драмских текстова – литерарни и театролошки. У литерарном приступу, који се заснива на читању и тумачењу драмског текста без гледања представе, драми се приступа као белетристичком, односно писаном тексту. При његовој примени, „док читалац чита текст драме, од њега се очекује да обавља посао режисера: да одвоји речи од листова папира и да замисли представу као да се дешава на сцени” (Кулић 2019: 104). Овај приступ преовладава у данашњој практичној настави, иако се њиме занемарују особености драме као књижевне врсте. Театролошки приступ (читање драме и гледање представе) у интерпретацију драмског текста укључује и вантекстовне односно сценске елементе, чиме се ученици уводе и у законитости позоришне уметности.

Како се драме за читање у европској књижевности појављују тек у XVIII веку, све оне које су настале пре тог периода биле су писане за извођење на сцени. Самим тим је јасно да литерарни приступ не би био добар избор при интерпретацији драме које припадају епохи ренесансе и ранијим епохама, из којих се, према наставном програму за гимназије, обрађује неколико драмских текстова. Ипак ваља нагласити да се доживљавање драмског текста и његова интерпретација не исцрпљују на позорници. Многи његови делови често остају недодирнути у позоришном извођењу, па се таква места морају анализирати литерарним приступом. Стога је комбиновање оба поменута приступа, када то услови дозвољавају, најбољи избор наставника књижевности.

## Иновативни примери мотивисања ученика за читање драме *Хамлет* Вилијама Шекспира

Иако су малобројни, драмски текстови које доноси гимназијски програм наставе и учења представљају каноне домаће и светске литературе. За наставу књижевности посебно су значајни драмски текстови који су погодни за извођење на сцени, док истовремено имају и високу књижевноуметничку вредност. Аутори таквих драма сматрају се виртуозима у драмској књижевности, а један од највећих свих времена, не само у оквиру своје националне књижевности и позоришног живота у Енглеској већ и у свету, био је Вилијам Шекспир.

Са стваралаштвом Вилијама Шекспира ученици се, према актуелним програмима наставе и учења, први пут срећу у првом разреду средње школе, јер је за овај узраст планирана интерпретација његове трагедије *Ромео и Јулија*. Поред ове, у четвртном разреду средње школе ученици се упознају и са драмом *Хамлет*.

Интерпретација *Хамлета* у гимназијама подразумева упознавање ученика са тематиком, композицијом и ликовима ове Шекспирове трагедије, као и друштвено-историјским околностима енглеске ренесансе и биографијом Вилијама Шекспира. Циљ часа је да се преко судбине данског краљевиха поведе расправа о многим егзистенцијалним питањима као што су живот и смрт, љубав и мржња, правда и кривица, те о односу према оцу, мајци, жени.<sup>5</sup>

Планиране активности најчешће се реализују на два школска часа, мада је наставницима дата слобода да самостално распоређују број часова намењених настави књижевности, чиме се не искључује могућност да за ову наставну јединицу, уколико наставник тако процени, буду предвиђена и три часа. Све активности на часу планирају се под претпоставком да ће ученици прочитати трагедију и да на час долазе с предзнањем о ренесансном периоду и ауторовој биографији, будући да се са Шекспировом драмом *Ромео и Јулија* упознају раније.

Како је драма као књижевни род на зачељу у интересовању младих када је лектира, као и слободан избор текстова, у питању, веома често, показују искуства наставника-практичара, драму *Хамлет* у целини прочита свега неколико ученика. Управо је зато проблем начина мотивисања ученика за квалитетно читање и доживљавање драмских текстова кључно питање методике наставе књижевности.

Мотивација је појам који припада психологији и литератури, али је веома важан и у дидактици. Као психолошки појам мотивација представља скуп подстицаја који човека покрећу на одређену активност, те одређују смер, интензи-

<sup>5</sup> У актуелном наставном програму за четврти разред гимназије, у *Унутрству за дидактичко-методичко остваривање програма*, наставницима се препоручује да се *Хамлет* Вилијама Шекспира интерпретира успостављањем дијалога између књижевних епоха, јер се многа егзистенцијалистичка питања постављају већ у овој драми (Правилник о плану и програму 2020: 441). Такође се препоручује да се током интерпретације *Хамлета* ученици у сарадњи с наставником могу одредити за анализу специфичног проблема какав је родна осетљивост на примеру лика Офелије (Правилник о плану и програму 2020: 442).

тет и трајање те активности. У настави књижевности, квалитетна мотивација је први услов за свестраније и дубље доживљавање сваког књижевноуметничког дела, дакле, и драмског. Занимљивим мотивацијама код ученика се буди разноликост асоцијација, подстиче се радозналост, комуникација и рађа позитиван однос према постављеним задацима.

На избор мотивације за читање драмског текста првенствено утиче приступ који ће наставник применити при његовој интерпретацији – хоће ли он бити литерарни или театролошки. У традиционалном приступу драми предност се увек даје читању драмског текста у односу на драмску представу, али у теорији драме готово се сви слажу у ставу да је драмски текст пре свега намењен приказивању на сцени и да драмска замисао до пуног изражаја може доћи само извођењем на сцени. Искључиво литерарни приступ драмском тексту не оставља много простора за креативност, интерактивност и ангажованост ученика и у пракси се углавном своди на доминантну примену монолошке методе, дијалог са малим бројем ученика који су драму прочитали у целини и читање одабраних одломака.

Како би што већи број ученика прочитао комплетно дело, мотивација треба да буде прикладно осмишљена, те прилагођена узрасту и интересовањима ученика, односно њиховим доживљајно-сазнајним могућностима. Повезаност мотивације с делом може се постићи на различите начине: преко теме, ликова, простора, стваралачке историје дела, доживљаја и сл. Буђењу и одржавању унутрашње мотивације ученика за читање могу допринети „могућности инкорпорирања филма, музике, позоришта, медија у наставу књижевности; предности повезивања школа с библиотекама, архивима, музејима итд.” (Божић/Новаковић 2020: 25). У исту сврху могу послужити и слушање радио-драме, анализа позоришних представа, позоришни плакати, фотографије глумаца и сцене, књижевне и позоришне критике и сл.

Иако је *Хамлет* писан за извођење на сцени и тек у позоришту може засијати у пуном светлу и показати богатство поетског израза, веродостојност ликова и трагичност општељудских ситуација, његова текстуална вредност лежи у детаљима који се могу разумети само ако се дело пажљиво прочита у целини. Томас сматра да је круцијални проблем приликом читања *Хамлета* немогућност визуелизације сцена које су написане за извођење. „Хамлет мора да се учи као позориште, не као сјајна књижевност” (Томас 1958: 10). Будући да је у школама предвиђен ограничен број часова на којима се ученици могу упознати с драмом *Хамлет*, немогуће је реализовати интерпретацију драме као текста који се треба играти/глумити, што би био свеобухватан приступ овом позоришном комаду. Међутим, то не значи да се овакав приступ не може применити у оквиру ваннаставне активности и пројектне наставе.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> „Активности се могу реализовати индивидуално или у групи, при чему је важно да су усмерене на ученике/студенте и да је крајњи исход пројекта неки производ (*PowerPoint* презентација, видео-снимак, постер и сл.) који се презентује пред публиком. Управо овај исход мотивише учеснике пројекта на интензивније залагање” (Зечевић/Благојевић 2018: 3).

„Да је *Хамлет* комплексна драма, а Хамлет још комплекснији лик позната је књижевно-историјска чињеница” (Андрејевић 2021: 335). Уврежено је мишљење да је за разумевање *Хамлета* потребно извесно искуство и зрелост, теоријско знање о драмским и позоришним конвенцијама, схватање друштвено-историјског контекста у ком је драма настала, па чак и добро познавање Шекспирове биографије. Вишезначност, комплексност и богатство ове трагедије се на тај начин могу разумети у тоталитету, али ученици четвртог разреда средње школе са седамнаест и осамнаест година могу разумети и оне безвремене, опште, етичке и филозофске концепте који се у *Хамлету* испитују (љубав, освета, политика, породица, смрт, самоубиство итд.). Цефри Вилсон у есеју *Хамлет је суицидни текст – време је да га предајемо као такав* (Вилсон 2020) истиче да приликом интерпретације ове трагедије треба потенцирати разговор о самоубиству са циљем превенције овог чина код адолесцената.<sup>7</sup>

„Одавно је примећено да свако доба, свака генерација, па и сваки човек имају свог Хамлета” (Костић 1994: 131). Младим генерацијама треба дати њиховог Хамлета. Њима удаљен и стран свет корумпиране краљевине у којој брат убија брата, дух захтева освету, а краљеви и принчеви говоре у стиху (бланкверсу) треба приближити модерном добу и тако их мотивисати да прочитају драму и разумеју њене основне и трајне вредности. То не треба чинити са пренаглашеним пијететом према аутору и тексту, инсистирањем на немерљивом значају овог дела за светску књижевност, који је неспоран, већ применити приступ који ће бити занимљив ученицима, пробудити њихово интересовање за драму и мотивисати их за самостално истраживање. Ана Анселмо увиђа да наставници осећају велики притисак кад треба да приближе Шекспира друштву у коме писменост више није дефинисана само штампаним текстом и канонским читањем, па тражећи нове моделе учења, који су у складу с културним животом и вештинама ученика, долазе до професионалних изазова (Роуз и др. 2018: 202). У својој студији о интеграцији *YouTube* садржаја у наставне планове, О’Нил наводи да генерација дигиталаца доживљава Шекспира као „познатог странца” зато што у њиховој култури преовлађују визуелни и мултимедијални инпути, а не писана реч, па треба то имати на уму када ученике упознајемо са Шекспировим делима (О’Нил 2014: 198 према: Роуз и др. 2018: 181). У време нових технологија и интернета, друштвених платформи и видео-игрица, али и различитих интерактивних платформи за учење, није тешко пронаћи садржаје који могу подстаћи и мотивисати ученике да прочитају *Хамлета*. Проблем за нас може представљати чињеница да је већина ових садржаја на енглеском језику. У том случају, наставници српског језика и књижевности могу да сарађују са наставницима енглеског језика, што би имало вишеструку корист за ученике.

<sup>7</sup>Занимљив податак је да се драма *Хамлет* није проучавала у средњим школама у Америци педесетих година XX века зато што се сматрала неприкладном за адолесценте. Највећи проблем представљале су теме самоубиства, освете, лудила и инцеста (Томас 1958: 8). Међутим, ученике у том узрасту можемо суочити са контроверзним темама о којима ће размишљати, говорити и рационализовати их, чиме се добија и на квалитету интерпретације и разумевању значаја овог дела.



Ученици би добили прилику да вежбају и усаврше енглески језик, а упознавање са адаптацијом класичног текста кроз модерне медије и формате смањило би њихов отпор да прочитају саму драму. Готово сваки професор на свету који предаје *Хамлета* користи филмске или позоришне адаптације драме на свом часу (Сели 2019: 10). Наставницима су на располагању и многобројни документарни филмови реномираних телевизијских кућа о ренесансном позоришту и Шекспировом животу, који могу дочарати атмосферу Шекспировог доба. Већина ових садржаја је бесплатна и може се пронаћи на *YouTube* платформи. Подразумева се да у одабиру материјала са поменуте платформе треба бити обазрив, јер нису сви видео-снимци засновани на научним и историјским чињеницама, па самим тим нису адекватни за наставу. Џубин истиче да су „они такође ефемерни, нестају када их сарадник повуче или када носилац права тражи да се уклоне” (Семлер и др. 2023: 232–233). Из тог разлога он предлаже платформе за учење као што је *Глобални Шекспири (MIT Global Shakespeares)*, која је бесплатна и садржи богату видео-архиву представа и материјала из свих крајева света, есеје и метаподатке креиране од стране познавалаца Шекспировог дела. Међутим, без знања енглеског језика, наши ученици не би могли самостално да користе ову и многе друге сличне интерактивне платформе за учење о Шекспиру, те се поново намеће значај сарадње наставника српског и енглеског језика када се обрађују дела енглеских аутора.

Како интерпретација драме у средњој школи подразумева интердисциплинаран приступ књижевноуметничком садржају, односно проучавање драмског текста у контексту других уметности као што су филмска, ликовна и музичка односно плесна, у циљу мотивације ученика да прочитају драму *Хамлет* могу се користити и музичке и ликовне презентације ове драме. У сарадњи са професорима ликовне културе и музичке културе ученицима се могу приказати познате уметничке слике или пустити опере, инструменталне симфоније или пак забавне и популарне песме инспирисане Шекспировим *Хамлетом*. Најпознатије слике које могу да покрену дискусију и инспиришу ученике су: *Офелија пред краљем и краљицом* Бенцамина Веста (1792), *Хамлет и дух његовог оца* Вилијама Блејка (1806), *Офелија* Џона Еверета Милеа (1851), *Хамлет са Хорацијом (гробарска сцена)* Ежена Делакроа (1839) или *Хамлет и Офелија* Дантеа Габријела Росетија (1858). Ове уметничке слике могу бити подстицај за конверзацију о чувеним сценама и ликовима из драме, слободну интерпретацију и промишљање о ликовима и поступцима осликаним на њима, али и пружити сазнања о стилловима Шопен, Лист, Чајковски и многи други, а нашао се и на листи композиција Енија Мориконеа. Током слушања одређеног музичког дела ученици би могли записивати своје импресије и осећања, а у томе им значајно може помоћи и професор музичке културе. Марко Канани напомиње да је ученицима важно објаснити значај музике и плеса у ренесансној култури да би могли да се упусте у разумевање музичких адаптација Шекспирових дела (Роуз и др. 2018: 183). У популарној музици се могу наћи бројне песме које алуди-

рају на ову драму или њене ликове, па тако можемо поменути *Офелију* групе Бенд (*Ophelia – The Band*), *Офелију* бенда *Луминирс* (*Ophelia –The Lumineers*), реп песму *Хеј, Офелија* МС Ларса (*Hey There Ophelia – МС Lars*), али и песму *Остало је ћутање* нашег бенда *Рибља чорба* са истоименог албума, на чијем омоту је фронтмен групе приказан са лобањом.<sup>8</sup> Као популарни пример музичке адаптације Шекспирових мотива и ликова могу се навести и песме британског репера Акале (*Akala*), који је постигао популарност 2006. године када је извео песму *Шекспир* (*Shakespeare*) и прогласио се реинкарнисаним Шекспиром (Роуз и др. 2018: 190–191).

Шекспир је одавно постао део популарне културе и нема медија у којем се не може наћи алузија, обрада, адаптација или пародија његових дела.<sup>9</sup> Лоренс Лесинг сугерише да је и сам Шекспир шеснаестовековни еквивалент данашњег уметника јер је комбиновао заплете, ликове и идеје својих претходника и сарађивао са другим писцима, те би он данас вероватно подржао партиципативну културу у којој ученици симултано тумаче и креирају уметност (Шамбург/Крејгхед 2009: 76). Креативних примера је много у свету, те тако ученици осмишљавају представе, неме филмове, рекламе, реп и треп песме, инстаграм приче итд.<sup>10</sup> Међутим, ове активности се чешће примењују након читања драме, а како нам је циљ да пре свега укажемо на примере којима се ученици могу мотивисати да је прочитају, поменућемо још цртане филмове, стрипове и видео-игрице – формате за које сматрамо да су млађим генерацијама пријемчиви и блиски. Ако су наставници спремни да на тренутак одбаце елитистички карактер *Хамлета*, дозволиће ученицима Генерације З<sup>11</sup> да упознају ову чувену трагедију на свом терену. Навикнути на тизер (енгл. *teaser*), што је „кратка рекламна најава за нов

<sup>8</sup> „Остало је ћутање” су последње речи које Хамлет на самрти изговара у драми, а сцена у којој Хамлет на гробљу држи Јорикову лобању у рукама је иконичка и препознатљива и онима који нису читали драму. Осим тога, песма *Остало је ћутање* својом музиком, речима и значењем апсолутно одговара атмосфери драме и питањима која Хамлет поставља о смрти.

<sup>9</sup> Чак су и глумци *Краљевског Шекспировог позоришта* (*Royal Shakespeare Theatre*) 2011. године изводили *Ромео и Јулију* на Твитеру током три недеље и то тако што су у међусобној интеракцији твитовали и постављали видео-клипове представљајући ликове из драме. Тиме су показали да „успостављене вредности класичне књижевности и представе могу да опстану у новом медију” (Новиц 2020: 2).

<sup>10</sup> Педагошки најекфетнији часови Лорин Гис били су они на којима су ученици имали задатак да Шекспирове дуге и компликоване монологе интерпретирају својим речима и представе их кроз инстаграм приче. Преобликовање неког монолога захтевало је од ученика помно читање и помогло им је да превазиђу иницијалну фобију и анксиозност због читања Шекспировог дела (Хендерсон/Витале 2022: 164). Осим тога, одговори и коментари њихових вршњака на стори, као и дискусија о томе шта су изабрали, а шта изменили, ојачала је способност ученика да накнадно произведу аналитичке радове. Као што потврђују изузетно позитивне повратне информације ученика, овакав приступ доприноси активнијим часовима, аналитичким дискусијама и задацима који у великој мери јачају разумевање ученика о Шекспировим комадима (Хендерсон/Витале 2022: 164–165).

<sup>11</sup> Ово је генерација особа рођених између касних 1990-их и раних 2000-их година (енгл. *Generation Z*) (Прћић и др. 2021: 228). Такозване зумере одликује зналачко коришћење технологије и интернета од детињства, али и интеракција на друштвеним мрежама у циљу добијања информација, комуникације и забаве.

филм, телевизијску серију, производ и сл. чији је циљ да подстакну знатижељу код људи” (Прћић и др. 2021: 587), ученици би засигурно позитивно реаговали на кратке и забавне видео-формате попут цртаних филмова који алудирају на Шекспира и *Хамлета*. Небројено је примера који се могу искористити у ову сврху: од старијих цртаних филмова *Шашаве дружине* (*Looney Tunes*), преко сатиричног *Саут Парка* (*South Park*) до комичних *Симпсонових* (*The Simpsons*). У петоминутној епизоди *Симпсонов историјски канал – Хамлет* (*The Simpsons History Channel – Hamlet*)<sup>12</sup> познати ликови овог цртаног филма представљају радњу *Хамлета*. Иако су многе сцене из оригиналне драме прескочене, а ред и начин на који ликови умиру промењени, ова епизода је свакако забавна пародија на *Хамлета* која може да забави ученике и инспирише их да прочитају текст драме.<sup>13</sup> Популарност стрипова све више расте и посебно је уочљива кроз њихове адаптације у серије, филмове и видео-игрице. Мауро Жанти сматра да стрипове „не треба занемарити као моћно образовно средство које прати младе људе у њиховој потрази да разумеју, цене или чак заволе уметност и књижевност [...] Ово не треба посматрати само као очајнички покушај наставника да привуче пажњу својих ученика, већ као нов начин да се млади људи позову да цене едукативну вредност уметности и књижевности кроз алат који припада свету тинејџера (Гавиган/Томашевић 2011)” (Роуз и др. 2018: 148–149). Најпознатији стрипови о *Хамлету* су они из едиције Манга (*Shakespeare’s Hamlet: The Manga Edition*).<sup>14</sup> У једној верзији стрипа *Хамлет* из пера Адама Секстона и Тинтина Пантоје (2008) приметно је да аутори преузимају оригинални текст из Шекспировог *Хамлета*, што стрип чини вредним наставним средством преко кога се ученици могу упознати са ликовима, заплетом, темама и симболима и касније их упоредити са оригиналном трагедијом. Иако су писани на енглеском језику, ови стрипови су доступни у нашим књижарама и могу помоћи ученицима у визуелизацији радње и ликова, али и у усавршавању енглеског језика.

Шекспиров живот, свет и дела одавно су нашли своје место и у видео-игрицама.<sup>15</sup> Џулијен Новиц указује на интерактивни потенцијал Шекспирових драма тако што полази од Деридине теорије да су оне „веома пријемчиве за нове ин-

<sup>12</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=O41bHX7kUPU&t=15s>

<sup>13</sup> У исту сврху може послужити и свима добро познат Дизнијев дугометражни анимирани филм *Краљ лавова* (*The Lion King*), који је одавно препознат као алузија на *Хамлета*. Симбин отац, краљ Муфаса је убијен, а његов брат Скар преузима краљевство животиња (Хара/Гомез 2018: 31). Ако се од ученика затражи да погледају овај анимирани филм па потом прочитају драму и пронађу сличности и разлике, мишљења смо да би се са већим ентузијазмом прихватили тог задатка него да само прочитају текст *Хамлета*.

<sup>14</sup> Манга стрипови имају специфичне карактеристике: они су црно-бели, ликови у њима су мршави са дугим ногама и упадљивим очима, мушкарци и жене имају слични андрогени изглед итд. Велика пажња се посвећује звучним ефектима и емоционалним реакцијама јунака, које су често пренаглашене. Илустрације су више симболичне, без специфичних пејзажа (Роуз и др. 2018: 154).

<sup>15</sup> Готово све се сведе на то да играч постави неку представу у позоришту или учествује у квизу знања са циљем да се боље упозна са Шекспировим текстом. Ђина Блум је издвојила и трећу категорију видео-игрица, а то су оне које преносе свет драме у игрицу, а од играча чине ликове (Блум 2015: 115).

терпретације и могу се превести у различите медије и контексте” (Новиц 2020: 1). Учесници видео-игара постају активни чиниоци и имају могућност интеракције са садржајем игре, они нису само пасивни примаоци изабраних елемената света приче или радње дела (Митровић 2017: 57–58). Све адаптације имају интертекстуални карактер, па тако и видео-игрице могу имати своју едукативну функцију. Оне својим наративом преносе само контекст оригиналне радње и мотивацију за превазилажење одређених препрека, али би и ови елементи били довољни да мотивишу ученике да прочитају *Хамлета* јер путем игрице већ урањају у фикцијски свет овог дела. Од 1997. године програмиране су четири комерцијалне игрице о *Хамлету* и све оне мењају познату причу о данском краљевићу да би произвеле интерактивност. Прва комерцијална адаптација *Хамлета* за видео-игрицу је *Хамлет Вилијама Шекспира: мистерија убиства (Hamlet: a Murder Mystery, Pantheon Productions, Inc. 1997)*, која је пратила чувену филмску адаптацију Кенета Бране у улози *Хамлета*. Ово је најконвенционалнија игрица од свих у смислу праћења канонског текста и наратије и нуди играчу улогу *Хамлета* у режиму „Бити”, где мора да реши мистерију убиства свог оца, одговори на одређене загонетке и евентуално постигне срећан крај. У режиму игре „Не бити” играч има приступ целом сценарију који је допуњен научним коментарима и додатним текстовима о разним ренесансним темама са информацијама које могу бити од помоћи за решавање загонетки и доласка до краја игрице. Играч се подстиче да се често креће између два режима (Новиц 2020: 7–8). Ова игрица пружа најбољи увид у оригинални текст и контекст и представља највећи изазов играчима.

Следећа авантуристичка игрица *Хамлет (Hamlet, or the Last Game without MMORPG Features, Shaders and Product Placement, Denis Galanin, 2010)* има лабаву интертекстуалну везу с драмом. Она преузима наслов и кључне ликове из класичне драме да контекстуализује игру, али одбацује готово сваки други елемент наратије, због чега није погодна за примену у настави, па је нећемо детаљније описивати.

Видео-игрица *Бити или не бити (To Be or Not to Be, North, 2015)* има разгранату наративну структуру која омогућава играчима да директно обликују наратив видео-игрице, бирајући различите опције за њен ток и крај (Новиц 2020: 9). Играч активно креира индивидуалну верзију *Хамлета*, али игрица открива ирационалне поступке ликова и мизогине ставове па сматрамо да није прикладна за ученике средњих школа.

Авантуристичка игрица *Хамлет, Елсинор (Hamlet, Elsinor, Golden Glitch Studios)* показује како разгранати наратив може да преобликује елементе класичне представе. У њој лик Офелије „током четири дана покушава да реши породично-политичке односе у замку тако да нико не страда. Играч открива догађаје, односе и мотиве ликова, доноси закључке у детективском маниру и бира између понуђених решења на сваком кораку, као у књигама са више завршетака, док само једна комбинација доводи до срећног краја, односно промене или ’исправљања’ догађаја и њихових последица у драми. Када се направи погрешан

избор, који доводи до трагичног краја, играч мора да се врати на почетак или бар корак уназад, те се игра своди на систем 'временске петље' (time-loop) сталног повратка у прошлост и понављања истог тренутка и прављења поновних избора" (Митровић 2017: 61–62). Сваки неуспели покушај да исправи ток догађаја доводи Офелију до смрти у истом тренутку као у драми. Офелија је приказана као црнкиња и, поред тога што узима централну улогу, „представља покушај актуелизације и афирмације родно и расно маргинализованих група" (Митровић 2017: 62). Хамлет у игрици исказује егзистенцијалну кризу, а други ликови „се баве питањима која произилазе из њиховог етничког, родног и сексуалног идентитета, или историје породичног злостављања и занемаривања" (Новиц 2020: 11–12). Док понавља варијације познате приче из *Хамлета*, играч схвата да нема идеалног исхода за све ликове и мора да одлучи какву трагедију жели да прихвати као коначну.

Најамбициозније замишљена игрица *Арден: свет Вилијама Шекспира* (*Arden: the World of William Shakespeare*), која укључује многе ликове из Шекспирових драма са којима играч као аватар може да ступи у интеракцију, повучена је са тржишта јер није била довољно занимљива.<sup>16</sup> Све поменуте видео-игрице реконтекстуализују Шекспирове приче и истражују њихове савремене вредности у интерактивном формату. „Повезивање вредности представа и трендова дигиталне културе може претворити Шекспира у тројанског коња – варљиво једноставан концепт који може бити испуњен моћним идејама" (Шамбург/Крејгхед 2009: 77).

Поменута решења за мотивацију ученика отелотворују принципе нове писмености и партиципативне културе XXI века, које могу бити од великог значаја за разумевање Шекспирових дела.

## Закључак

Развијање читалачких компетенција код ученика представља важан задатак наставника књижевности јер се тиме стварају услови који ће ученицима у процесу књижевног образовања и васпитања нудити могућност развоја различитих аспеката њихове личности. Извођење наставе књижевности у данашње време представља велики изазов за наставнике средњих школа јер се годинама уназад у наставној пракси срећемо са кризом читања која влада међу ученицима. Како је интересовање ученика за читање програмом прописаних текстова из године у годину све мање, свакодневно морамо ослушкивати и пратити шта је то што њих данас занима те с тим усклађивати и приступе школском градиву и развијати њихову унутрашњу мотивацију. Једно од могућих решења, којим би се поменути

<sup>16</sup> Многе популарне видео-игрице алудирају на имена и свет ликова из Шекспирових драма, па би и само упућивање ученика на те референце подстакло њихову мотивацију за даљим истраживањем о овом писцу. Ту спадају *Свет Воркрафта* (*World of Warcraft – MMORPG*), *Мабиноги* (*Mabinogi*) и друге.

проблем могао макар ублажити, јесте увођење у наставу нових медија који ће пратити ученичке потребе и сензибилитет.

С дужим књижевноуметничким текстовима, дакле, и драмским, ученици би требало да се упознају индивидуалним читањем изван наставе, а на такву активност могло би да их подстакне интерпретативно читање одређених драмских ситуација на редовним часовима књижевности, гледање позоришне представе, гледање телевизијске драме, слушање радио-емисије (Росандић 1978: 127). Међутим, у друштву у коме читалачка писменост више није дефинисана само штампаним текстом и канонским читањем, ученицима треба понудити нове моделе мотивисања, који су усклађени с њиховом, генерацијском, културом и вештинама. У време нових технологија и интернета, друштвених платформи и видео-игрица, али и различитих интерактивних платформи за учење, није тешко пронаћи садржаје који могу подстаћи и мотивисати ученике да прочитају драму *Хамлет* Вилијама Шекспира. Такође је значајна и примена интердисциплинарног приступа, па се ученици за рад на часовима на којима ће се интерпретирати *Хамлет*, могу мотивисати и изворима из ликовне, музичке и филмске уметности, те стриповима, позоришним плакатима, фотографијама глумаца са различитих изведби и слично. Веће интересовање за читање драмских текстова међу средњошколском популацијом могло би се постићи и уравнотеженијим односом књижевних родова у оквиру лектуре у програмима наставе и учења, чешћим организованим посетама позориштима, али и активнијим приступом организовању драмских секција.

## ЛИТЕРАТУРА

**Андрејевић 2021:** А. Андрејевић, *Проблематизација смрти у Хамлету*, Косовска Митровица – Београд: Филозофски факултет – Завод за уџбенике.

**Блум 2015:** G. Bloom, Videogame Shakespeare: Enskilling Audiences through Theater Making Games. *Shakespeare Studies*, 43: 114–27.

**Божич/Новаковић 2020:** С. Божич, А. Новаковић, О читалачким навикама средњошколаца и настави књижевности, *Иновације у настави*, XXXIII, 3, 14–27.

**Вилсон 2020:** J. R. Wilson, Hamlet is a Suicide Text – It’s Time to Teach it Like One. *Zocalo Public Square*. Преузето са: <https://www.zocalopublicsquare.org/2020/09/28/hamletsuicidecontagion-teaching-shakespeare/ideas/essay/>

**Зечевић/Благојевић 2018:** С. Зечевић, С. Благојевић, Допринос израде пројекта когнитивном и афективном развоју учесника пројектне наставе: студентска перспектива, *Зборник радова Филозофског факултета*, XLVIII, 3–24.

**Илић 1998:** П. Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси. Методика наставе*, Нови Сад: Змај.

**Илић и др. 2008:** П. Илић, О. Гајић, М. Маљковић, *Криза читања – комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем*, Нови Сад: Градска библиотека, Београд: Нова школа.

**Костић 1994:** В. Костић, *Стваралаштво Виљема Шекспира, II*, Београд: Српска књижевна задруга.

**Крњаић и др. 2011:** З. Крњаић, И. Степановић, Д. Павловић Бабић, Читалачке навике средњошколаца у Србији, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 43, 2, 266–282.

**Кулић 2019:** D. Kulić, *Dramske tehnike u nastavi stranog jezika*, Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet Univerziteta u Prištini.

**Мађарев 2009:** М. Мађарев, Постоји ли криза читања, *Детињство: часопис о књижевности за децу*, XXXVI/4, 3–7.

**Митровић 2017:** В. Mitrović, Šekspir i video-igre, u: N. Daković, I. Medenica i K. Radulović (ur. i priř.), *Šekspir i transmedijalnost*, Beograd: Fakultet dramskih umetnosti, 55–69.

**Николић 1992:** М. Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

**Новиц 2020:** J. Novitz, The Time Is out of Joint: Interactivity and Player Agency in Videogame Adaptations of Hamlet, *Arts* 9, 122, 1-17. doi:10.3390/arts9040122

**Правилник о плану и програму 2020:** Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназије, *Просветни гласник*, 4, 1–784.

**Правилник о плану наставе и учења 2018:** Правилник о плану наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања, *Просветни гласник*, 15, 77–352.

**Правилник о програму наставе и учења 2019:** Правилник о програму наставе и учења за седми разред основног образовања и васпитања, *Просветни гласник*, 5, 61–173.

**Правилник о програму наставе и учења 2019а:** Правилник о програму наставе и учења за осми разред основног образовања и васпитања, *Просветни гласник*, 11, 61–190.

**Прћић и др. 2021:** Т. Prčić, J. Dražić, М. Milić i drugi. *Srpski rečnik novijih anglicizama*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

**РКТ 2001:** *Речник књижевних термина*, Бања Лука: Романов.

**Росандић 1978:** D. Rosandić, *Književnost u osnovnoj školi: metodičke osnove za interpretaciju umjetničke književnosti (poezije, proze, drame) i narodne književnosti*, Zagreb: Školska knjiga.

**Роуз и др. 2018:** M. Rose, C. Paravano, R. Situlin (Eds.), *Shakespeare, Our Personal Trainer: Teaching Shakespeare in Secondary Schools*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

**Секстон/Пантоја 2008:** A. Sexton, T. Pantoja, *Shakespeare's Hamlet. The Manga Edition*. New Jersey: Wiley Publishing, Inc.

**Сели 2019:** L. Salhi, Digital Technology and the Shakespeare Classroom. *Literary Endeavour*, Vol. X: Issue: 5, 9–14. Preuzeto sa: [www.literaryendeavour.org](http://www.literaryendeavour.org)

**Семлер и др. 2023:** L. E. Semler, C. Hansen, J. Manuel, (Eds.), *Reimagining Shakespeare Education: Teaching and Learning through Collaboration*. The University of Sydney & The Australian National University: Cambridge University Press & Assessment.

**Томас 1958:** C. A. Thomas, A Focus for Teaching Hamlet. *The English Journal*, 47, 8–14. Preuzeto sa: <https://www.jstor.org/stable/808608>

**Хара/Гомез 2018:** Y. M. I. de V. Jara, M. G. Gómez, Analysis of the literary adaptations of Hamlet to be used as teaching material in the classroom. *Ocnos*, 17, 20-32. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.2.1608](https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.2.1608)

**Хендерсон/Витале 2022:** D. E. Henderson, K. S. Vitale (Eds.), *Shakespeare and Digital Pedagogy: Case Studies and Strategies*. New York, Dublin, London: Bloomsbury Publishing.

**Шамбург/Крејгхед 2009:** Ch. Shamburg, C. Craighead, Shakespeare, Our Digital Native. *The English Journal*, 99, 74–77. Preuzeto sa: <http://www.jstor.org/stable/40503332>

**Шкроб/Стамаћ 1986:** Z. Škreb, A. Stamać, *Uvod u književnost, Teorija, Metodologija*, IV, poboljšano izd., Zagreb: Globus.

---

Jelena D. Mihajlović  
Ana M. Andrejević

CONTEMPORARY WAYS OF MOTIVATING LEARNERS TO READ THE PLAY  
*HAMLET* BY WILLIAM SHAKESPEARE

Summary

This paper, first of all, considers the causes of the changed reading habits of high school learners in the introduction; then the significance of reading as the lifelong learning skill is emphasized, as well as the significance of developing reading competences among children of all ages. The achievement of literature teachers' goals depends on the number of students who regularly read the texts from their study program lists. The increase in the number of readers can be contributed by creative motivation for reading literary and artistic works. In terms of



the fact that the motivation has to be in accordance with interests and experiential-cognitive abilities of learners, this paper recommends and analyses contemporary motivation procedures by means of which learners can be inspired to read the play *Hamlet* by William Shakespeare. They are mostly based on modern technologies and the internet, as well as on different learning platforms, social platforms, video games, comics, and, apart from this, on the correlation with the film, music and art.

**Keywords:** reading, motivation, play, *Hamlet*, interactive platforms.