

Рад примљен: 12. 12. 2023.

Рад прихваћен: 22. 1. 2024.

Прегледни
радСнежана В. Божић¹
Марија Р. Марковић

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Ниш, Србија



Превенција вршњачкој насиља у процесу реализације наставних садржаја – пример наставе књижевности у основној школи²

Резиме: У раду се сагледавају начини за допринос школе превенцији вршњачкој насиља увидом у разгранату структуру школских активности која утиче на остваривање позитивних ефеката васпитно-образовног рада на развој личности ученика и указивањем на три нивоа превентивног деловања на појединца (универзалну, селективну и индикувану превенцију). Посебан напосављен је на универзалну превенцију, јер је научно установљено да одређени школски предмети (мајерњи и/или стари језик и књижевности, историја, браћанско васпитање, верска настава, ликовна и музичка култура) и са њима повезане ваннаставне активности уручају повољне могућности за овај вид превенције вршњачкој насиља међу ученицима. Умеравајући поштом наставу књижевности, дајемо се најпре њеном васпитном улогом, доводећи у везу питање вршњачкој насиља са хуманистичким и моралним васпитањем. Као погодно погодно за деловање у правцу развијања ученичких социоемоционалних компетенција, директно повезаних (и) са односом према вршњачком и свим другим видовима насиља, показују се књижевни текстови који тематизују ово питање. Међу таквим делима засиуљеним у наставним програмима из књижевности у основној школи издваја се приповећка „Деца” Иве Андрића. Примењујући емпијско-етички модел читања, испитујемо васпитни потенцијал овој Андрићевој тексти, настојећи да укажемо на кључна „делатна” места, која се активирају једино наставничким адекватним методичким вођењем ученика при његовом колективном тумачењу.

Кључне речи: вршњачко насиље, превенција, настава књижевности, емпијско-етичко читање, социоемоционалне компетенције

1 snezana.bozic@filfak.ni.ac.rs; <https://orcid.org/0000-0001-5326-9183>

2 Ово истраживање подржало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор бр. 451-03-47/2023-01/ 200165).

Copyright © 2024 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод: школска превенција вршњачког насиља

Школа представља важан институционални контекст за позитиван развој ученика, како у смислу образовања, тако и у смислу развоја њихових моралних вредности и социјалних вештина. Превенција вршњачког насиља не само да обезбеђује физичку сигурност ученика већ и ствара окружење у којем се промовишу поштовање, емпатија и инклузивност. Стога је важно сагледати начине на које се у школи може допринети превенцији вршњачког насиља, како би се ефекти таквих настојања могли одржати и унапредити.

Активности које се реализују у школском контексту омогућавају различите начине посредног или непосредног васпитног деловања на ученике. Установљено је да разграната структура школских активности доприноси остваривању позитивних ефеката васпитно-образовног рада школе на развој личности ученика. Дате активности могуће је класификовати на: а) школске активности које су намењене ученицима, у оквиру којих разликујемо наставне активности (редовну, изборну, факултативну, додатну, допунску, практичну, пригодну, припремну наставу и сл.), друге васпитно-образовне активности које се реализују у школи и ван ње (слободне активности ученика, ученичке задруге, ученичка тела, органи и удружења, друштвено-користан и производни рад ученика, дечије и омладинске организације, корективно-педагошки рад и професионална оријентација); б) културно-образовне активности намењене различитим категоријама потенцијалних корисника (остваривање програма музичког и балетског образовања, програма за образовање одраслих, васпитног програма за ученике у школи са домом, предшколског програма и сл.); в) активности које су индиректно повезане са наставним, васпитно-образовним радом и културним деловањем школе, којима се стварају предуслови за успешан школски рад (активности усмерене на остваривање и раз-

вијање сарадничких односа са родитељима ученика, као и појединцима и институцијама из локалног школског окружења) (Hebib i Spasenović, 2011).

Могуће је разликовати следеће нивое превентивног деловања на појединца: универзалну, селективну и индиковану превенцију (Bašić, 2009; Popović-Ćitić i Žunić-Pavlović, 2005). Универзална превенција спроводи се кроз активности које подстичу развојне потенцијале свих ученика, без обзира на то да ли су они истовремено изложени деловању одређених ризичних фактора. Главни циљ овог нивоа превентивног деловања је подстицање здравог социјалног развоја појединца путем јачања протективних фактора. Селективна превенција усмерена је на ученике који су у високом ризику да развију одређене поремећаје. Дати ниво превенције се фокусира на активности усмерене на појединце и групе који су изложени деловању већег броја ризичних фактора. Циљ ових програма је смањивање негативних ефеката специфичних ризика који се манифестују на срединском нивоу или нивоу вршњачке групе. Индикована превенција је намењена ученицима чије понашање указује да су у већем ризику у односу на другу децу, као што су они чије је понашање довело до изрицања дисциплинских мера. Примена мера индиковане превенције подразумева њихово прилагођавање потребама појединца и усредсређивање на различите контексте, укључујући породицу и школу. Циљ индиковане превенције је смањење ризичних фактора који указују на постојање раних знакова неадекватног понашања. С обзиром на основне циљеве и задатке образовно-васпитног деловања, као и функције и могућности школе, у њој су највише присутне мере универзалне превенције, док су остали нивои превентивног деловања мање заступљени. Ово се посебно односи на индиковану превенцију, која захтева сарадњу и усаглашено васпитно деловање са релевантним актерима изван школе. Понекад је улога одређених институција и стручњака ван шко-

ле чак значајнија од улоге саме школе у том контексту (Marković, 2015).

Ваннаставне активности обично су део универзалне превенције, али могу се организовати и у оквиру селективних и индикованих превентивних програма. Тада је њихов главни циљ смањење или елиминација потребе за различитим облицима поремећаја у понашању, док се истовремено подстиче развој нових интересовања и потреба које не могу бити задовољене кроз поремећаје у понашању (Žunić-Pavlović i sar., 2010). Установљено је да ученици укључени у ваннаставне активности имају повољније перцепције о социоемоционалној сигурности, подршци одраслих, подршци вршњака и повезаности са школом. Тако учешће у ваннаставним активностима може послужити као механизам за подстицања позитивне климе у школи (Martinez et al., 2016), за коју је установљено да је повезана са смањењем учесталости вршњачког насиља (Wang et al., 2013).

Метаанализа програма превенције вршњачког насиља, у погледу њихових ефикасних компоненти, показала је да је присуство одређеног броја таквих компоненти, попут постојања целошколског приступа превенцији вршњачког насиља, постојања политике против насиља, одељенских правила против насиља, информисања родитеља, неформалног укључивања вршњака и рада са жртвама, значајно повезано са смањењем учесталости вршњачког насиља у школи (Gaffney et al., 2021). Целошколски приступ превенцији вршњачког насиља, који се сматра најефикаснијим начином борбе против вршњачког насиља (Lee, 2004; O'Moore & Minton, 2004; Thompson et al., 2002), подразумева истовремену примену различитих превентивних мера и активности на нивоу читаве школе, на нивоу одељења и на индивидуалном нивоу. Овакав приступ подразумева не само рад школе на смањењу насиља кроз примену одговарајућих превентивних мера и активности већ и него-

вање демократског, партиципативног приступа унутар школе (Cowie & Jennifer, 2008).

Када је реч о универзалној превенцији, примећено је да одређени школски предмети и са њима повезане ваншколске активности пружају повољне могућности за превенцију вршњачког насиља међу ученицима. Ово се пре свега односи на наставне садржаје одређених предмета као што су историја, матерњи и/или страни језик, грађанско васпитање, верска настава, ликовна култура, музичка култура и сл. (Bickley-Green, 2007; Jiménez & Díaz, 2018; Kalandyk-Gallagher, 2020; Kirman, 2004; Lee, 2004; Lock & Migliore, 2003; Noboru et al., 2021; O'Moore & Minton, 2004; Thompson et al., 2002; Wibowo et al., 2022). Потенцијали ових предмета остварују се, дугорочно, применом одговарајућих методичких стратегија на часовима обраде обавезних и изборних наставних садржаја, унутар различитих система и видова наставе (проблемске, корелацијско-интеграцијске, тимске, пројектне), у којима се ученик налази у активној сарадничкој и истраживачкој позицији.

У педагошкој теорији и пракси последњих деценија расте број истраживања која се баве питањима социјалног и емоционалног учења у школском контексту, с фокусом на исходе у домену развоја интраперсоналних и интерперсоналних способности ученика. Ради се на креирању разноврсних СЕУ програма (програма за социјално и емоционално учење), а међу њима постоји и категорија програма утемељених на школском курикулуму (в. Marić Jurišin i Kostović, 2016). У даљем развоју и имплементацији оваквих програма садржаји наставе књижевности свакако имају истакнуту улогу, што и наши увиди изнети у овом раду треба да покажу.

Васпитна улога књижевног текста

Једно новије истраживање о васпитној улози школе потврђује (Pešikan i Lalatović, 2015),

на основу опсежног испитивања ставова наставника и ученика, да се у врху листе предмета који могу знатно допринети постизању повољне школске климе и развоју врлина, позитивних навика и социјално пожељног понашања налази настава књижевности. Она, у целини гледано, има велики образовно-васпитни значај, делујући у правцу остваривања низа пројектованих циљева у различитим доменима развоја личности ученика; њена *васпитност* захвата широка подручја хуманистичког, моралног, естетског, интелектуалног, радног васпитања. Васпитни циљеви наставе књижевности и језика се односе „на стицање *врлина и позитивних навика*, на развијање *ваљаних моралних схваћања* и усвајање *културног понашања*. Они првенствено утичу на вољну активност ученика, снаже је врлинама и усмеравају према друштвено корисним делатностима и племенитом поступању. Најопштија васпитна сврха наставе је у *хуманизовању и социјализовању личности*” (Nikolić, 2006, str. 17)³. Ови дугорочни циљеви постижу се континуираним освешћеним радом на развоју емоционалних компетенција ученика. То су, према Големану (Goleman, 2007), „научне способности утемељене на емоционалној интелигенцији”, као и социјалних вештина, заснованих на способности емпатије, коју исти аутор одређује као „социјалну свесност”.

Међутим, увек то треба изнова наглашавати, сви циљеви наставе књижевности, а примарно васпитни, не могу се остварити уколико текст најпре не „*узбуди и одушеви ученике*”, ако им не „опседне машту и мисли, па да тако, у својству снажног *личног доживљаја*, убедљиво делује на моралне ставове и понашање” (Nikolić, 2006, str. 19). Успостављање емоционалног (позитивног или негативног) односа ученика са текстом предуслов је и полазиште квалитетног, продубљеног и за ученичко искуство (литерарно и ванлитерарно) релевантног тумачења књиже-

вног текста на часу. Једино тако може се утицати и на њихово социоемоционално узрастање и општи духовни развој.

Овом приликом пажњу смо усмерили на васпитну улогу програмских текстова који експлицитно тематизују вршњачко насиље. Наставни рад на таквим текстовима у први план ставља управо универзалну превенцију овог негативног и проблематичног а у школском и ваншколском амбијенту често присутног облика понашања⁴. Тема вршњачког насиља јавља се у одређеном броју текстова из Програма наставе и учења за други образовни циклус: у романима Игора Коларова *Аџи и Ема* (5. разред), Јасминке Петровић *Ово је најстрашнији дан у мом животу* (5. разред), Ференца Молнара *Децаци Павлове улице* (6. разред), док јој је у потпуности посвећена приповетка *Деца* Иве Андрића (8. разред)⁵.

Пример методичког вођења ученика: обрада приповетке „Деца”

Методички приступ овој Андрићевој приповеци као одговарајући призива емпатијско-етички модел читања (вид. Вожић, 2020). Интегришући гледишта и методологију која у први план ставља афективно реаговање и морално резонување⁶ реципијента, овакав приступ, дугорочно гледано, може утицати на развој читачевих/ученикових емоционалних и социјалних компетенција, као и свести о етичким вредностима и значају позитивног, просоцијалног де-

4 Облици вршњачког насиља мењају се кроз време у форми, али према својим последицама остају исти – дугорочно повређују особу која насиље трпи, било да је оно физичко, вербално, социјално, психолошко, дигитално или сексуално.

5 Програми наставе и учења доступни су на сајту ЗУОВ-а: <https://zuov.gov.rs/zakoni-i-pravilnici/> [7. 12. 2023].

6 Морално резонување засновано је на емпатији која активира морална начела и индиректно или директно утиче на морално просуђивање (више о томе в. Hofman, 2003).

3 Видети и Nikolić, 2006, str. 13-25, 96-100.

ловања. Наставник своју аналитичку апаратуру подешава тако да се њоме, између осталог, остварује „увид у осећајни свет јунака” (Вајић, 2004, стр. 83), чиме, час посредно, час директно, остварује и увид у осећајни свет сопствених ученика и у начин на који они когнитивно обрађују текстом предочено емоционално искуство. Методичко вођење при колективном изучавању текста одвија се тада (експлицитније него обично) на два синхроно постављена плана: један је план анализе самог текста (*света дела*) и други, паралелан – план испитивања емоционалне реакције ученика на текст (тј. на ситуације и поступке ликова). У синтези (завршници оперативног дела часа) тумачена индивидуална искуства (ликова с једне и ученика-читалаца с друге стране, тј. сагледавање релација *свети дела – емпиријска дајтоси*) применом метода апстракције и генерализације уздижу се на ниво универзалних, општеважећих истина и вредности.

Како то може изгледати на часу, показаћемо на примеру методичког вођења ученика при аналитичком разговору о Андрићевој приповеци „Деца”. Она је део истоимене збирке која је за обраду предвиђена у осмом разреду, у оквиру домаће лектире. Сама приповетка први пут је објављена 1935. године, што може бити релевантна чињеница за разумевање одређених аспеката њеног значења и начина на који је конструисан њен уметнички свет.⁷

Почетно мотивисање ученика, које представља врсту њихове емоционално-психолошке припреме за *урањање* у свет дела, одвија се актуелизацијом стечених животних искустава која се, посредно или непосредно, доводе у везу са тематиком приповетке. Ова важна методичка радња може се извести на различите начине: подстицањем ученика да износе своја сећања на неке раније (непријатне) ситуације дружења и игре с вршњацима које су на њих оставиле сна-

жан утисак; разговором о вршњачким групама и начину на који оне данас функционишу; истицањем примера вршњачког и уопште школског насиља (нпр. на релацији ученик – наставник) које се пласира и шири путем популарних друштвених мрежа; организовањем анкетирања које би ученици спровели међу одраслима из свог окружења како би испитали њихова сећања на дане детињства (што би био пандан наративној позицији главног јунака Андрићеве приповетке, потврда њене уметничке истинитости). Друга варијанта мотивисања остварује се успостављањем вертикалне корелације – призивањем у свест и у емоционално-сазнајни хоризонт ученика тематски сродних текстова с којима су се раније сусрели, у овом случају подсећањем на одређене епизоде романа *Дечаџи Павлове улице*.

Провера начина на који су ученици доживели Андрићев текст (вербализација доживљаја), као полазиште аналитичко-синтетичког разговора, одвија се подстицањем ученика да износе *своја* осећања и размишљања која су се јављала током и након читања приповетке (шта их је посебно узнемирило, с којим ликом су најснажније саосећали и у ком тренутку, која ситуација из приче им је била најузбудљивија, чији поступци су их (на)љутили, растужили, потресли или изазвали неку другу емоцију и запитаност). Одговарајући, ученици могу да прочитају одређене, њима најупечатљивије делове текста. Оваквим поступањем отвара се пут ка детаљној анализи ликова: запажању описа дечјих вођа, Мике и Палике, њихових истакнутих особина (хладноћа, оштрина, грубост); уочавању начина на који су били устројени односи између вођа и „војске” (осталих дечака у групи) и механизма помоћу којих се „војска” држи у покорности (хијерархијска организација групе; издвајање у страну, постављање питања које ставља на проверу оданост подређеног: „Јеси ли ми друг?”). Наставник адекватним методичким вођењем подстиче ученике да прате позицију

⁷ Година објављивања доводи се у везу са социјалном климом у предвечерје Другог светског рата и присутним антисемитизмом (в. Stojanović, 2021).

главног јунака, хомодијегетичког приповедача који ту улогу преузима на самом почетку приповетке и ретроспективним приповедањем (које је уследило након уводне реченице, дате, карактеристично, из перспективе првог лица множине⁸), оживљава трауматични догађај који је означио његов прелазак из детињства у свет одраслих. Задржава се на тумачењу почетног наративног одређења деце као „малих људи”, приповедног оквира (и става) којим се испричано искуство на крају приповетке и експлицитно подиже на универзални, општељудски ниво (У дубини сопствених сећања и искустава свако поседује неку рану трауму која обележава његов потоњи живот и односе са људима: „Мали људи, које ми зовемо 'деца', имају своје велике болове и дуге патње, које после као мудри и одрасли људи заборављају. А кад бисмо могли да се спустимо натраг у детињство, као у клупу основне школе из које смо давно изишли, ми бисмо их опет угледали. Тамо доле, под тим углом, ти болови и те патње живе и даље и постоје као свака стварност” (Andrić, 2008, str. 180)). Управо то одређење деце као малих људи чини могућим и објашњава присуство зла и у њиховом свету: оно је (овде предочено као сурова, „чудна и свирепа” игра) у различитим својим видовима присутно међу одраслима; преузимајући њихове моделе и обрасце понашања, деца га најпресве-сно а потом с намером „уводе” у свој свет.⁹ С том спознајом – о постојању зла у „великом” свету којем се тек дораста, неки од њих, они сен-

8 „Наш друг, проседи инжењер, причао нам је једне вечери ово сећање из свога детињства: [...]” (Andrić 2008, str. 178). Употреба првог лица множине овде имплицира колективно, заједничко искуство, посебну наклоњеност приповедачу и разумевање испричаног, што оснажује комуникацијску позицију наратива, доприносећи утиску истинитости и, стога, убедљивости приповед(а)ног света.

9 О томе како су дечје игре неодвојиве од културе и друштвено-историјског тренутка заједнице у којој се играју, „рефлектују[ћи] идеологије и мишљења заједнице” и васпитавајући младе нараштаје у истом духу, убедљиво, у вези са Андрићевом приповетком „Деца” пише Лола Стојановић (Stojanović, 2021).

зитивнији, свеснији, хуманији престају да буду деца, чиме се границе постојања одједном узнемирујуће проширују, обухватајући и тамне просторе – неизвесности, стрепње, ризика, nelaгоде. Овај закључак изводи се на основу места у тексту на коме се Милетов нападачки покрет, ударац, узвик, пред очима наратива одвајају од свог актера, постају „ствари за себе”, објективизујући се као чињенице тог невољно наслућеног, новог „страшног света у ком се носи кожа на пазар, у ком се дају и примају ударци, мрзи и ликује, пада и побеђује” (Andrić, 2008, str. 178). Такво обезљубивање, постваривање јавља се још једном, када се око „уловљеног” јеврејског дечака затвара круг који чине „летва, тољага и гумена цев”, а не деца; овим се јасно сугерише одсуство било каквих емоција у дечацима-вођама, њихова емоционална тупост. Уз то, није реч о било каквим стварима, него о оружју: примитивном, грубом, опасном. Други стваралачки поступак којим се дивљаштво насилника додатно наглашава јесте спонтано појављивање у свести наратива асоцијација из животињског света: он примећује да се, кад опазе насилнике, јеврејска деца узнемире „као срне на шумској чистини”; Мика и Палика изгледају „као керови” док по великом и ограђеном дворишту мектеба (верске школе) трагају за одбеглим јеврејским дечаком; само то двориште асоцира на кавез, па ће уплашени дечак „прхну[ти] из свог заклона као птица из жита”; за свет анималног везује се и Паликино „куш!” којим као пса тера од себе свог „војника” који је изневерио. Осим експлицитних детаља – да је један од комада оружја које дечаки користе прави ловачки штап (додатно „надограђен” ексерима и зашиљеним врхом), и да се Палика одабраној живој мети приближава „зварајући опрезно као ловац”, сва претходно наведена поређења дочаравају управо слику лова, нехуманог чина који подразумева страдање недужних, жртву и последице, и насиље које се чини из забаве и доколице (овде се ученицима скреће пажња на опис са самог почетка приповетке – претпролећног

времена – где огољеност природе, прелазно, од пуног живота испражњено доба најављује емоционалну празнину и опустелост актера приче која следи).

Задивљени поглед наратора-као-дечака управљен ка вођама, узбуђеност због поверења које му је, први пут, поклоњено позивом да учествује у акцији, и потискивана брига да не досеже до њихових „висина” (у природној младалачкој жељи за надметањем и доказивањем), потом описи припремања оружја и групног кретања до места напада, увертира су за средишњи део приповетке у којем су такође чврсто испреплетене спољашња и унутрашња визура, епско и лирско; ово читаоцу омогућава да од почетка до краја прати два плана приче, проистекла из (двоструком фокализацијом) усложњене улоге наратора: из тренутка приповедања (лика проседог инжењера) и из приповедног времена (наратора-као-дечака). Као проседи инжењер он је резонер, тумач проживљеног (у покушају), идејно тежиште приповетке; као дечак он је актер, јунак и жртва. И једна и друга приповедачка позиција снажно су емоционално одређене. Ученици се подстичу да издвоје места из текста и именују осећања¹⁰ главног јунака (тј. физичке или мисаоне манифестације одређених емотивних стања) у оба причом актуелизована периода његовог живота (нпр. осећај инфериорности, узнемиреност, стид, понижење, немоћ, незадовољство, туга, патња, меланхолија, а на основу издвојених примера: „Мени је срце тукло нагло”, „Тај ме је положио мучио”; „Да ме је ударио својом цеви од гуме, вероватно бих се мање збунио [...]”; „А ја сам обрао поглед пред свима, сакривао се у школи за време одмора у нужник [...]”; „Стајао сам [...] немоћан, не разумевајући ништа и знајући само једно: да патим” и др. (Andrić, 2008, str. 178–180)).

За разговор о емоцијама посебно је важан и лик прогоњеног јеврејског дечака. Поставља се

¹⁰ Видети „скицу за етичку педагогију која се базира на осећањима” Х. Грелана (Grelan, 2007): аутор нуди апаратуру за анализу осећања примењиву (и) у настави књижевности.

питање каква би била његова прича када би се нашао у улози наратора који се у свом одраслом добу сећа овог догађаја из детињства. Ученици се подстичу да замисле и образложе такву могућност (уз подстицаје: о чему је размишљао док је бежао или кад се скривао иза дасака у мектебу, у ком тренутку је осетио највећи страх а када олакшање, да ли су године промениле његово сећање на претрпљену трауму, како је изгледало одрастање у мултиетничкој средини у предвечерје рата и сл.). Потом се читају и коментаришу описи његовог физичког изгледа при сусрету изблиза и, нешто касније, лицем у лице са наратором. У њима се крију и разлози због којих наратор-као-дечак није реаговао на очекивани начин. Посебно се тумачи овај сегмент описа: „За један трен ока видех га пред собом, са уздигнутим рукама, једна му подланица сва у крви, са забаченом главом као код *самрџника*. У том тренутку угледах први пут његово лице. Уста му на пола отворена, усне беле, очи без погледа, разливене као вода, без икаква израза више, и одавно избезумљене. Ту је требало ударити” (Andrić, 2008, str. 179, подвукле С. Б., М. М.). Тренутак када цело његово биће одбија да ударцем једно потпуно беспомоћно и избезумљено створење учини правом жртвом представља преокрет; од тог момента прогонитељ и сам постаје жртва, а његове унутрашње борбе се додатно интензивирају. Наставник сада усмерава пажњу ученика ка описима реакција вођа и других дечака из улице и школе на „издајство” наратора-као-дечака и слабост показану према „непријатељу” (новоуспостављени однос обележен је његовим дуготрајним понижавањем, презиром, искључивањем, исмевањем, ругањем; на плану актуелизације наставник иницира одговоре ученика на ова питања: какав савет бисте дали дечаку о томе како да се носи са осећањем одбачености; сетите се да ли сте некада били принуђени да урадите нешто што нисте желели – како сте / јесте ли одолели притиску). Нарочито се у разговору наглашава дечаково осећање потпу-

не усамљености, прокажености, беспомоћности и патње, његов закључак „да нам у нашим најдубљим душевним мукама наши родитељи мало могу помоћи; мало или ништа” (Andrić, 2008, str. 180). Ово је добар тренутак да се на часу разговор усмери ка могућностима које ученици данас имају да потраже помоћ уколико се (они или њима блиске особе) нађу у ситуацијама сличним онима кроз које су прошле жртве у Андрићевој приповеци (јеврејски дечак, наратор-као дечак).

Њено тумачење завршава се анализом нараторових снова, јер је у њима скривена најдубља и најснажнија хуманистичка порука овог Андрићевог текста. У тим сновима инжењер-као-дечак, заустављен у времену трауматичног догађаја, увек изнова без ударца пропушта јеврејског дечака (додељујући му, у сећању, атрибуте мученика и анђела), иако зна каква га казна због тога чека. Ово је важан моменат за схватање појма етичности/моралног понашања, тј. начина како се успоставља морална структура особе.¹¹ Вођен принципом правде и људскости, дечак би био спреман да поново прође исти тежак пут; оно што друштво препознаје као слабост и кукавичлук заправо су одупирање злу, унутрашња снага и храброст. Управо сазна(ва)ње о равнотежи добра и зла у животу, о њиховој непрестаној борби као општем животном принципу један је од бројних „извора васпитности” овог али и других Андрићевих остварења заступљених у наставним програмима (Milatović, 1996, str. 23).

11 Овде наставнику од помоћи може бити познавање Хофмановог (Hofman, 2003, str. 130) разматрања категорије моралне интернализације која се односи на успостављање моралне структуре личности. Може се рећи да је до моралне интернализације дошло када особа „прихвата или осећа унутрашњу обавезу да је се придржава и да узима у обзир потребе других људи, без потребе да буде награђена или кажњена споља”. Корисна је и информација која, преко овог аутора, долази из психоаналитичке теорије, да се ови процеси постижу „закључно са петом или шестом годином живота, унапређују се и појачавају током остатка детињства” (Hofman, 2003, str. 121).

Подстакнут обрађеним текстом, наставник може организовати радионицу за ученике (нпр. *Насилници и жртве: деца у књижевности и у живој*) у коју ће бити укључени школски педагог и психолог; полазећи од примера из књижевних текстова (који су део школског канона или необавезне ученичке лектире), али и из актуелног школског окружења, ученици се обучавају да препознају видове вршњачког насиља, његове актере (насилнике, жртве, посматраче) и механизме (само)заштите; добијају конкретне савете и потенцијална решења проблематичних ситуација. У другој варијанти, наставник им може препоручити одговарајуће, узрасту примерене приручнике, штампане и електронске публикације, веб-сајтове, осмишљене као вид подршке и самопомоћи у превазилажењу бројних изазова са којима се, на путу одрастања, сусрећу.¹²

Закључак

Доследном и стручном употребом свих расположивих средстава, при чему су садржаји појединих наставних предмета нарочито погодни ресурси, повећава се извесност успешног васпитног деловања школе. Међу активностима које се спроводе као видови превенције вршњачког насиља, својом хуманистичком, моралном и општом васпитном димензијом издваја се настава књижевности, посебно када се на часовима читају и тумаче текстови који тематизују овај облик непожељног понашања.

Настава књижевности, као битан део образовног система, пружа значајне прилике за подучавање емпатији, поштовању различитости и

12 Један од таквих употребљивих приручника у коме је посебно обрађена и тема припадности вршњачкој групи је књига *Конфликти и штиа са њима*, ауторки Дијане Плут и Љиљане Маринковић (Београд: Креативни центар, 1994, посебно стр. 55–57). Национална онлајн-платформа за превенцију насиља које укључује децу „Чувам те” доступна је на адреси: <https://cuvamte.gov.rs/> [10. 12. 2023].

за развијање критичког мишљења ученика. При томе, наставници би требало да буду обучени и оснажени да препознају и реагују на потенцијалне ситуације вршњачког насиља.

Увођење тема које се баве различитостима, толеранцијом и уважавањем у наставне плано-

ве може бити корак ка стварању подржавајућег окружења у школама. Осим тога, аутентично тумачење књижевних дела и дискусије могу подстаћи ученике на размишљање о последицама сопственог понашања и научити их вештинама решавања конфликта.

Литература

- Andrić, I. (2008). *Deca. Sabrane pripovetke* (прir. Ž. Đ. Perišić). Zavod za udžbenike.
- Bajić, Lj. (2004). Vaspitni značaj pripovetke u školi. *Odabrane nastavne interpretacije*. Društvo za srpski jezik i književnost Srbije.
- Bašić, J. (2009). *Teorija prevencije – Prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Školska knjiga.
- Božić, S. (2020). Empatijsko-etički model čitanja u nastavi književnosti. *Književna istorija*, 170(52), 295–318. <https://doi.org/10.18485/kis.2020.52.170.14>
- Bickley-Green, C. (2007). Visual arts education: teaching a peaceful response to bullying. *Art education*, 60(2), 6–12. <https://doi.org/10.1080/00043125.2007.11651630>
- Clark, S. L. (2011). *Factors related to school violence victimization: the role of extracurricular activities* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Iowa.
- Cowie, H., & Jennifer, D. (2008). *New perspectives on bullying*. Open University Press.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of school psychology*, 85(1), 37–56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>
- Goleman, D. (2007). *Emocionalna inteligencija*. Geopoetika.
- Grelan, H. (2007). *Filozofija osećanja*. Geopoetika.
- Hebib, E., i Spasenović, V. (2011). Značaj razgranate strukture školskih aktivnosti. *Nastava i vaspitanje*, 60(1), 65–80.
- Hofman, M. (2003). *Empatija i moralni razvoj: značaj za brigu i pravdu*. Dereta.
- Jiménez, M. D. L. H. M., & Díaz, M. A. (2018). English as a tool to prevent bullying and encourage equalities: the KiVa project. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(2), 213–224. <https://doi.org/10.17507/jltr.0902.01>
- Kalandyk-Gallagher, J. (2020). Bullying in schools and the role of music in creating positive change. In A. Creech, & M. Generale (Eds.). *Proceedings of the International Society for Music Education 34th World Conference on Music Education* (192–199). International Society for Music Education.
- Kirman, J. (2004). Using the theme of bullying to teach about human rights in the social studies curriculum. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 39(3), 327–341.
- Lee, C. (2004). *Preventing bullying in schools: A guide for teachers and other professionals*. Paul Chapman Publishing.

- Lock, H. R., & Migliore, T. E. (2003). Eliminate bullying in your classroom. *Intervention in school and clinic*, 38(3), 172–176. <https://doi.org/10.1177/10534512030380030601>
- Marić Jurišin, S., i Kostović, S. (2016). „Vaspitljivost emocija”: prema „emocionalno pismenoj školi”. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 51(2), 185–201. <https://doi.org/10.19090/gff.2016.2.185-201>
- Marković, M. (2015). *Uloge u vršnjačkom nasilju i školski uspeh učenika* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Filozofski fakultet.
- Martinez, A., Coker, C., McMahon, S. D., Cohen, J., & Thapa, A. (2016). Involvement in extracurricular activities: Identifying differences in perceptions of school climate. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 70–84. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.7>
- Milatović, V. (1996). *Književno delo Ive Andrića u nastavi*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Nikolić, M. (2006). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Noboru, T., Amalia, E., Hernandez, P. M. R., Nurbaiti, L., Affarah, W. S., Nonaka, D., Takeuchi, R., Kadriyan, H., & Kobayashi, J. (2021). School-based education to prevent bullying in high schools in Indonesia. *Pediatrics international*, 63(4), 459–468. <https://doi.org/10.1111/ped.14475>
- O’Moore, M., & Minton, J. S. (2004). *Dealing with bullying in schools: A training manual for teachers, parents and other professionals*. Thousand Oaks – Paul Chapman Publishing.
- Pešikan, A., i Lalatović, Z. (2015). *Uloga škole u razvoju vrlina, vrijednosti i vještina učenika i učenica – izvještaj o rezultatima istraživanja*. UNICEF – Zavod za školstvo.
- Popović-Čitić, B., i Žunić-Pavlović, V. (2005). *Prevenција prestupništva dece i mladih*. Ministarstvo prosvete i sporta – Pedagoško društvo Srbije.
- Stojanović, L. (2021). Konstrukt detinjstva u Andrićevoj pripoveci *Deca*: interpretativni i metodički potencijali. *Književna istorija*, 53(173), 349–371. <https://doi.org/10.18485/kis.2021.53.173.19>
- Thompson, D., Arora, T., & Sharp, S. (2002). *Bullying – Effective strategies for long-term improvement*. Routledge Falmer.
- Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory into practice*, 52(4), 296–302. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>
- Wibowo, A., William, R. F., & Kacimawai, P. (2022). The Implementation of Jigsaw Learning Model in Prevention of Bullying in Fourth Grade Students. *Elementary Education Journal*, 1(2), 94–103. <https://doi.org/10.53088/eej.v1i2.294>
- Žunić-Pavlović, V., Popović-Čitić, B., i Pavlović, M. (2010). *Programi prevencije poremećaja ponašanja u školi*. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Summary

The paper investigates the ways in which schools can contribute to the prevention of bullying, by gaining insight into a multi-layered structure of school activities that contributes to the positive effects of educational work on the development of students’ personality and by pointing to the three levels of preventive action that can be carried out on an individual basis (universal, selective, and indicated prevention). Special emphasis is placed on universal prevention, given that science has proved that some school subjects (mother tongue and/or foreign language and literature, history, civic

education, religious instruction, art and music lessons) and the extra-curricular activities related to them provide opportunities for this kind of bullying prevention. Focusing on literature instruction, we first look at its pedagogical role, linking the issue of bullying to humanistic and moral education. Literary texts that thematise this issue are very convenient for developing students' socio-emotional competencies, the competencies that are (also) directly linked to attitudes towards bullying and other forms of violence. "Deca" (Children), a short story by Ivo Andrić, stands out among such works represented in the literature curriculum for primary school. By applying the emphatic-ethical model of reading, we investigate the pedagogical potential of this literary text, trying to point out the key "action" segments in the text which are activated only by a teacher's adequate methodological guidance of students during its collective interpretation.

Keywords: bullying, prevention, literature instruction, emphatic-ethical reading, socio-emotional competencies