



Факултет педагошких наука
Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Бранко Илић | Маја Димитријевић

Тумачење и настава књижевности



Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Едиција
МОНОГРАФИЈЕ

Бранко Илић
Маја Димитријевић

ТУМАЧЕЊЕ И НАСТАВА КЊИЖЕВНОСТИ



Јагодина

2023

Издавач

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу
Милана Мијалковића 14, Јагодина

За издавача

Проф. др Виолета Јовановић

Уредник

Проф. др Илијана Чутура

Рецензенти

Проф. др Виолета Јовановић
Проф. др Далиборка Пурић
Проф. др Дијана Вучковић

Дизајн корица

Проф. Слободан Штетић

Технички уредник

Владан Димитријевић

Лектура и коректура

Мср Марија Ђорђевић

Штампа

Birograf Comp d. o. o.
Земун

Тираж

60

ISBN 978-86-7604-224-1

Наставно-научно веће Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, одобрило је објављивање ове публикације одлуком број 01-5407/1 од 24. 12. 2021. године.

© Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

САДРЖАЈ

РЕЧ УНАПРЕД	5
-------------------	---

I МАЛА ВЕЛИКА ПЕСМА – ЛИРИКА ЗА НАЈМЛАЂЕ

ИНТЕРПРЕТАТИВНЕ ГРАНИЦЕ ПОЕЗИЈЕ ЗА ДЕЦУ (ПРЕДШКОЛСКОГ И НАЈМЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА) – „МАМИНО СРЦЕ” ДРАГАНА ЛУКИЋА	11
СЕМАНТИЧКИ И СИМБОЛИЧКИ КАПАЦИТЕТ ПОЕЗИЈЕ ЗА ДЕЦУ (МЛАЂЕГ ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА) – „ПЕСМА О ЦВЕТУ” БРАНКА МИЉКОВИЋА	25
ЧИТАЛАЦ-ПОЧЕТНИК И ЖАНРОВСКЕ ПОСЕБНОСТИ ЛИРСKE ПЕСМЕ	33
ТЕОРИЈСКИ И ИЗВОЂАЧКИ АСПЕКТ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ У УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ	44

II ЕПСКИ ЈУНАК ПРЕД ИЗАЗОВИМА ТУМАЧЕЊА

„МАРКО КРАЉЕВИЋ И БЕГ КОСТАДИН” – ТУМАЧЕЊЕ КОНТЕКСТА ПРИПОВЕДНОГ СВЕТА И КОМПОЗИЦИЈЕ ПЕСМЕ	59
МАРКО КРАЉЕВИЋ – ТРАДИЦИОНАЛНИ ЈУНАК У САВРЕМЕНИМ НАСТАВНИМ ОКОЛНОСТИМА	67

III ДЕТЕ КАО ЈУНАК И КАО ЧИТАЛАЦ У ПРИПОВЕДНОМ СВЕТУ

ДЕЦА-ЈУНАЦИ У ПРИЧАМА СВЕТЛАНЕ ВЕЛМАР-ЈАНКОВИЋ	85
ПРИЧАМ ТИ ПРИЧУ – РАДОВИЋЕВО ПОВЕРЕЊЕ У ДЕЦУ-ЧИТАОЦЕ	98
ПРИПОВЕДАЊЕ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ ДЕТЕТА – „ЛИЛИКА” ДРАГОСЛАВА МИХАИЛОВИЋА	105

IV ХУМОР, ГРОТЕСКА, АФОРИЗАМ – ЕЛЕМЕНТИ МОДЕРНЕ НАРАЦИЈЕ

У СВЕТУ НЕЗЛОБИВОГ СМЕХА –	
ХУМОРИСТИЧКА ПРИЧА ЗА ДЕЦУ БРАНКА ЂОПИЋА	117
МЕТОДИЧКИ ИЗАЗОВИ У ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ ГРОТЕСКНИХ	
ЈУНАКА САВРЕМЕНЕ СРПСКЕ ПРИЧЕ ЗА ДЕЦУ	128
ПРОЗНЕ МИНИЈАТУРЕ ФРАНЦА КАФКЕ –	
ОД АФОРИЗМА И ИДИОМА ДО КРАТКЕ ПРИЧЕ	138

V РОМАН ЗА ДЕЦУ – ПОВРАТАК ЧИТАЊУ И ТУМАЧЕЊУ

<i>ПУСТОЛОВИНЕ ТОМА СОЈЕРА –</i>	
„САВРЕМЕНИ КЛАСИК” КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ	155
Први део: <i>ПОЕТИКА КОМПОЗИЦИЈЕ</i> АВАНТУРИСТИЧКОГ	
РОМАНА ЗА ДЕЦУ	157
Други део: КЊИЖЕВНА КОНСТРУКЦИЈА ДЕТЕТА-ЈУНАКА	
КРОЗ МРЕЖУ СОЦИЈАЛНИХ ОДНОСА	166
ТУМАЧЕЊЕ КЊИЖЕВНОГ ЈУНАКА У РОМАНУ ЗА МЛАЂИ	
ШКОЛСКИ УЗРАСТ	179
БИБЛИОГРАФСКА ЗАБЕЛЕШКА	193
ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА	195
БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА	203

РЕЧ УНАПРЕД

Сустрет са књижевним текстом, за оне који осећају и разумеју вредност језичке уметничке форме, представља извор слободног читалачког уживања највише врсте, али, у исто време, подразумева и својеврсни интелектуални и духовни напор да се прочитано (себи) објасни и растумачи. Садржај који се, понекад већ на интуитивном нивоу, опажа као значајан и оцењује афирмативно, пролази током самог читања кроз поступак преиспитивања, тумачења и „унутрашње” (ре)интерпретације, а „трагање за одговорима” наставља се и након читања. Човекова потреба да говори о ономе што му се допада и да уверава друге у вредност онога што и сам као такво препознаје, један је од кључних елемената феномена рецепције књижевности. Из одређених разлога, који потврђују макар привремени примат естетског принципа, човеку није довољно да једноставно ужива у уметничком делу, он жели да то уживање разуме и објасни другима.

Колико год се проблем читања и тумачења књижевних текстова чинио изазовним и комплексним сам по себи, у школским условима се показује и као вишеструко усложњен процес. Захтев да се књижевност „предаје” другом (а реч треба схватити дословно у условима основношколске наставе) представља изазов посебне врсте. Није тешко сагледати и разлоге који условљавају ту посебност – интерпретација се обавља у специфичним условима колективне рецепције; учесници имају различите ставове, предзнања, као и однос према књижевности; време за интерпретацију је ограничено. У том смислу је и положај учитеља/наставника као личности која треба да води, стимулише, прати и сумира тумачење текста изузетно захтеван и тежак. Осим несумњивог личног и „педагошког задовољства” у појединим таквим ситуацијама, наставници често говоре и о озбиљној фрустрацији и доживљају личног неуспеха који прате поменути процес. Предавање књижевности, наиме, открива се као изразито комплексан наставни задатак – почев од напора васпитача у предшколском образовању, преко учитеља у разредној настави, све до наставника у основној и средњој школи.

Радећи на Факултету педагошких наука, односно учествујући у формирању и обуци будућих васпитача, учитеља и наставника, аутори књиге *Тумачење и настава књижевности* и сами сведоче о различитим изазовима

наставне интерпретације – како из позиције оних који предају књижевност студентима тако и из улоге инструктора и ментора будућих предавача књижевности. Специфичност тог положаја условила је да у свом практичном раду непрестано инсистирају на унутрашњој логици, као и на сврсисходном „редоследу корака”, у пословима припреме часова обраде уметничког текста. Припрема, свакако, мора обухватити поступке везане за саме наставне облике интерпретације, али и оне који се односе на самостално, лично тумачење, коме неминовно приступа свако намеран да се упусти у посао предавања књижевности. Два одвојена корака анализе, теоријски и методички, јесу у овом смислу нераскидиво повезана и међузависна. Поседовање методичких знања, као и вештина њиховог коришћења, не може да надомести претходно изостављени поступак личне интерпретације текста. Другим речима, само оне садржаје и значења књижевног дела које је „разјаснио” себи наставник може да „подели” са својим ученицима на часу. Са друге стране, свест о *наставном тумачењу* као коначном циљу и, из перспективе предавача, крајњем резултату рада на тексту, опредељује правац, интензитет и специфичне захтеве теоријске интерпретације која увек мора да претходи непосредној припреми за наставну обраду.

Покушавајући да нагласе међусобну условљеност ова два компатибилна и усклађена приступа књижевној анализи, аутори су одлучили да резултате својих истраживања објаве у заједничкој књизи. Радови посвећени теоријској и методичкој интерпретацији међусобно су повезани и непрекидно упућују (и подсећају) на неодвојивост поменутих аспеката школске интерпретације. Отуд је књига *Тумачење и настава књижевности* у исто време замишљена и као приручник намењен студентима књижевности (будућим васпитачима, учитељима и наставницима), али и практичарима из струке, пошто је већина у њој обрађених текстова део лектире основношколског нивоа образовања. Аутори рачунају и на непосредну и практичну корист коју би предавачи књижевности могли од објављених текстова имати.

У формалном смислу књига је подељена на пет целина. Радови су груписани у сегменте формиране према жанровском принципу – почевши од анализа лирских песама, преко интерпретација епске поезије и краћих прозних приповедних форми, до романа као врло специфичног жанра у оквирима књижевности за децу и основношколске наставе књижевности.

Суочени са изазовима обраде поезије на часовима студентске праксе, аутори су нарочиту пажњу посветили тумачењу лирике на најмлађем узрасту. Осим указивања на посебно моделован методички приступ у поменутих наставним ситуацијама, ови текстови би требало да допринесу и сагледавању универзалних поетских карактеристика у стваралаштву за

најмлађе читаоце. Првој групи радова у овој књизи прикључен је и осврт на проблеме извођачке интерпретације у универзитетској настави књижевности за децу, као специфичном аспект у обуке будућих васпитача, учитеља и наставника.

Чињеница да се народна епска књижевност у програм основне школе уводи управо песмама о Марку Краљевићу у трећем разреду, утицала је да засебан део књиге буде окренут анализи најособенијег јунака наше народне епике. Аутори су покушали да осветле специфични контекст фантазијско-историјског приповедног света у коме се појављује поменути лик, посредован савременим методичким приступима који на млађем основношколском узрасту подразумевају корелативност и тематско обједињавање.

Краћим прозним врстама посвећена су два наредна сегмента књиге. У првом од њих осветљава се „фигура детета” посматрана у сложеним улогама које може да заузме у наративном универзуму. Наиме, у радовима се истражују различите позиција детета – као јунака, наратора, али и подразумеваног (и стварног) читаоца приповедних текстова. Обликотворни и значењски потенцијал поменутих позиција представља кључни елемент највећег броја текстова из корпуса књижевности за децу. У другом сегменту посвећеном приповедним текстовима, а претпоследњој целини књиге, аутори су покушали да осветле неке специфичне аспекте модерног у приповеткама за децу – почевши од „класичне” хумористичке приче Бранка Ћопића, преко гротескног јунака савремене књижевности за децу, до образложења предлога да се изабрани текстови Франца Кафке укључе у лектуру за старије разреде основне школе.

Последњи сегмент књиге окренут је роману као најзахтевнијем жанру у књижевности за децу, како из стваралачке позиције аутора тако и из перспективе наставне обраде. Најобимнији рад посвећен је анализи романа *Пусиоловине Тома Сојера* који својим трајањем и новим читањима показује да и век и по након првог појављивања и даље представља узор-модел авантуристичког романа уопште.

У покушају да своје досадашње наставно и истраживачко искуство уклопе у јединствену теоријско-методичку целину, аутори су посегли за одговарајућим резултатима свог претходног рада. Настојећи да створе кохерентну целину уприличили су нове верзије неких текстова који су раније штампани у часописима и зборницима са научних скупова, док су поједини писани управо за ову прилику. Претходно објављени текстови иновирани су – у мањој или већој мери измењени и допуњени – и доследно усклађивани са новом концепцијом и садржајима реформисаних програма наставе и учења за предмет Српски језик у основном образовању и васпитању, који се примењују у Републици Србији од 2018. године.

На крају, препуштајући своје радове суду читалаца, пре свега студентима и заинтересованим предавачима на различитим нивоима наставне праксе, аутори могу да посведоче да симултани колегијални труд на истом пројекту, као и изазови стручне сарадње на заједничком послу, стварају синергију какву не може да надомести никакав појединачни напор нити лично прегнуће појединца.

I

**МАЛА ВЕЛИКА ПЕСМА –
ЛИРИКА ЗА НАЈМЛАЂЕ**

ИНТЕРПРЕТАТИВНЕ ГРАНИЦЕ ПОЕЗИЈЕ ЗА ДЕЦУ (ПРЕДШКОЛСКОГ И НАЈМЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА)– „МАМИНО СРЦЕ” ДРАГАНА ЛУКИЋА

Три услова

Ако пажљиво погледамо програм наставе књижевности у основној школи кренувши од првог према осмом разреду, можемо пратити, идући од једног наслова ка следећем, како се „природа” поезије намењене ученицима мења – од врло јасно профилисане „поезије за децу”, преко поезије за коју бисмо могли рећи да је „у нешто мањој мери само дечија”, све до, назовимо је условно тако, „праве” поезије. Мада је немогуће говорити о јасно успостављеној и дефинитивно повученој граници између текстова који би се могли сврстати у претходно наведене групе, ипак је уобичајен став да треба разликовати најмање две различите фазе у организованом (школском) откривању поетских текстова: *припремни период* (прва два разреда основне школе, чему треба прикључити као непосредни почетак и предшколско доба) и *почетни период* читања и тумачења (од трећег разреда па све до шестог или до краја основног школовања) (Илић, Пурић 2008: 8). Осим тога, захваљујући чињеници да наш основношколски систем подразумева и два јасно издвојена образовна циклуса уобичајено је, такође, *разредну наставу* у целини сматрати својеврсном припремном фазом, док би „право” (или „озбиљније”) читање и тумачење поезије следило тек у циклусу предметне наставе.

Како год делили различите фазе основношколског периода не можемо променити чињеницу да на самом почетку систематског упознавања ученика са лириком, пре свега у првом и другом разреду (а затим, у нешто мало измењеном облику, и у трећем и четвртном), наилазимо на нарочито одабране текстове који би требало да испуњавају три важна услова:

- (1) да буду апсолутно прилагођени младом читаоцу у језичком и садржајном смислу,
- (2) да представљају путоказ према новим и сложенијим поетским творевинама, али и
- (3) да сами поседују уметничку вредност у оквирима сопственог жанра.

Специфични поетски текстови – они модерни саткани од игре, смеха и нонсенса, како их најчешће описују тумачи књижевности за децу, потпомогнути ређалицама, бројалицама и шаливим песмама народне књижевности – у највећој мери обележавају почетне кораке овог замишљеног хода који води „од мале до велике поезије”.

Жанровска разноврсност и тематска разгранатост српске књижевности за децу гарантује више него довољно одговарајућих текстова за ове потребе. Век и по њеног трајања у континуитету, од Змаја до наших дана, обезбеђује апсолутно испуњење првог наведеног услова. Осим тога, вишегодишње искуство у настојањима наших методичара да се уобличи логична и сврсисходна *настава*на *трајекторија* кроз осмогодишњи образовни циклус наговештава да је и други услов у највећој мери испуњен. Једино би трећи могао да се покаже проблематичним. Право је питање, дакле, у којој мери ови „припремни” лирски текстови испуњавају захтев да и сами морају припадати естетски релевантним књижевним творевинама. Треба ли, ипак, у овом случају подразумевати својеврсне компромисе – пошто се они сами правој уметности тешко могу прибројати.

Постоје ли, заиста, поетски текстови који се лако читају на најмлађем школском узрасту (па чак и на предшколском), а да бисмо их по темељним поетским обележјима морали сматрати *лириком у ужем значењу*? Притом не мислимо да све оне уобичајене карактеристике поезије за децу – као што су постојање очигледног педагошког циља, присуство фабуле која везује пажњу и покреће машту детета, доминација елемената хумора, игре и фантастике – нужно морају бити изостављене да бисмо их сматрали „правом поезијом”. Има ли, без обзира на испуњење ових, најчешће нужних, предуслова, међу текстовима намењеним врло младим читаоцима и оних који поседују истински лирски капацитет, односно примерен и релевантан симболички и значењски потенцијал? Овај текст се у наставку бави једним таквим примером.

Песма настала од песме

Пронаћи занимљиву, духовиту и упечатљиву поезију намењену деци није озбиљан проблем. Међутим, потрага за песмом која би могла да уверљиво испуни све претходно побројане захтеве много је тежа. Пример за којим трагамо морао би пре свега да потврди да је реч о недвосмислено „дечјој” песми, а ту нам поезија Драгана Лукића пружа обиље материјала. Анализом једног текста овог аутора покушаћемо да укажемо на чињеницу да га у лектуру за најмлађе разреде сврстава, поред стандардних особина поезије за децу, управо то што он јесте *права* поезија.

Иначе, песма о којој је реч, „Мамино срце”, без задршке би се могла придружити и штиву за први разред или методичким садржајима из развоја говора у програму предшколског образовања и васпитања – њене *дејствије* особине су, чини се, више него очигледне. Осим тога, занимљиво је да верзија којом ћемо се у наставку подробније бавити, иначе веома популарна и на различитим сајтовима посвећеним детињству и поезији, представља, заправо, само део једне дуже песме. Иако штампана у различитим антологијама Лукићевог стваралаштва, она је остала углавном непозната ширем кругу читалаца. Реч је о „Песми за маму”, нешто обимнијој лирској творевини (укупно има четири катрена) карактеристичне тематике и мотивске организације. Овде је доносимо у њеном изворном облику.

ПЕСМА ЗА МАМУ¹

И моје срце куца у срцу моје маме.
Кад њено каже – так, моје се чује – тик,
и моје руке добро познају њено раме,
у очима њеним станује мој лик.

Крај њеног сваког прста моји се прсти вију –
причају како сам писао читав час
из моје читанке басну, кад једну стару лију
походи неког ловца давно ислужен пас.

Кад своју косу чешља, на моје коврџе мисли.
Како се мама њима игра по читав сат!
Како су моју косу прсти њени стисли
ко срећан ратар своје пшенице плави влат.

У срцу моје маме и моје срце куца.
Кад њено каже – так, моје се чује – тик,
њено је око топло ко око жутог Сунца
и у том топлом оку станује мој лик.

Без обзира на утисак да и „дужа верзија” песме у великој мери испуњава претходно подбројане услове, није чудно што је у свом оригиналном облику имала релативно скромну рецепцију, нарочито ако се упореди са

¹ Драган Лукић, *Тролејбус за месец: одабране песме за малу и велику децу* (приредио Горан Марковић), Чачак: Пчелица, 2012.

популарношћу „краће верзије”. Већ сама чињеница да се последња строфа „одвојила и продужила самосталан живот” сведочи, у исто време, и о специфичном начину постојања и трајања поезије за најмлађе. Наиме, „изворна песма”, показује нам то и само искуство читања најмлађој деци, ипак се чини предугачком за специфичну публику о којој говоримо. Са друге стране, и сами читаоци, родитељи и васпитачи (у духу варијанти усмене књижевности), логично су препознали финалну строфу као њен изразито упечатљив сегмент који се „природно” издвојио у самосталну уметничку целину. Лукићева сагласност да се текст штампа у „скраћеном облику”, а заправо као сасвим нова песма са новим насловом (који апсолутно није произвољно дат), сведочанство је и ауторовог прихватања и разумевања поменуте чињенице. Дакле, ова „нова” песма је изузетну популарност и читаност стекла у форми најчешће објављиваној на различитим порталима посвећеним детињству и поезији за децу. Наше тумачење, у наставку рада, тицаће се искључиво ове њене текстуалне форме.

МАМИНО СРЦЕ

У срцу моје маме
и моје срце куца.
Кад њено куцне – так,
моје се чује – тик.
Њено је око топло
ко око жутог сунца
и у том топлом оку
станује и мој лик.

Није потребна посебна анализа да би се показало да су претходно наведени стихови намењени управо најмлађој читалачкој популацији. Испуњен је примарни захтев да песма буде једноставна, разумљива и „лако читљива”. Осим тога, није тешко препознати ни средства којима је поменута једноставност постигнута:

- изражена лексичка и синтаксичка прилагођеност језика,
- карактеристичан хармонично-ритмички израз,
- мнемотехнички стих,
- акустичка ефектност,
- игра на нивоу звука и значења,
- неизоставна рима,

- јасно постављена и лако разумљива, модерним језиком речено, транспарентна симболика.

Песма је, да поновимо, у потпуности примерена очекиваним могућностима рецепције малог детета и откривамо је као стиховану форму намењену управо најмлађем узрасту. Појам „песмице”, тако упорно и с разлогом искорењиван из вокабулара студената књижевности за децу², овде, међутим, као да добија на валидности и смислу. Наиме, само одређивање овог текста као *йесмице* сведочи о несвесном прилагођавању детињој перспективи њеног исказа и представља, као што ћемо видети касније, неизоставни почетни корак тумачења.

Сагледавање тематског оквира песме показује да она припада фреквентном, уобичајеном и читаоцима добро познатом мотивском кругу – *мајка, љубав йрема мајци, љубав мајке йрема дейейу, однос дейе–мајка* – и сврстава Лукићев текст у врло широк корпус сличних стихованих облика. Већ ове набројане чињенице одређују песму као јасно програмски конципирану и исцртавају више-мање предвидљив хоризонт читалачког очекивања, опредељујући тиме и само тумачење и разумевање стихова. Одмах треба истаћи да поменута једноставност и тематска неоригиналност могу да наговесте озбиљне уметничке мањкавости. Наиме, уколико анализа покаже да текст само понавља и изнова рециклира добро познате ставове: *мајка највише воли дейе, дейе највише воли мајку* и слично, налазимо се у простору који, мада може бити организован као формално поетски, са правом поезијом нема никакве везе. Управо је у том смислу важно испитивање граница тумачења оваквих текстова. Питамо се, дакле, прекорачују ли они уистину дилетантизам стихотворства, крију ли ишта више од скупа баналних асоцијација које, према Абрахаму Молу, у коначном суду морамо одредити као кич и неестетско³, колико год иначе били „подобни”, занимљиви и привлачни деци.

Ипак, мада је и средишњи круг симбола ове песме – *срце, око, сунце* – врло чест и уобичајен у поезији за децу (Шабић 1983: 10–15), што додатно појачава почетне сумње у њене уметничке вредности, показатељ се да је управо сложеност и конзистентност њене композиције, као и врло амбициозно и доследно изграђена семантичка структура, дефинитивно издвајају из просечне лирске продукције и сврставају је у ред веома значајних

² Инсистирање наставника да се поетске форме за децу не називају *йесмицама* потиче из потребе да будући учитељи и васпитачи не приступају унапред овим књижевним текстовима као другоразредним или мање вредним делима.

³ „Кич се мери баналношћу сопствених асоцијација” (Киш 1990: 316).

поетских остварења. Потребно је вратити се тексту и пажљиво, без предрасуда, кренути у његово тумачење.

Поетика композиције

Колико год лакоћа и једноставност били први утисак у сусрету са песмом, анализа показује да су ови квалитети постигнути сложеним уметничким средствима. Имамо пред собом композицијски јасно изграђену целину и то опажамо и визуелно и мелодијски.

Пођимо од тога да је песма изразито кратка – чита се и доживљава у једном даху – а њена језгровитост и лапидарност истакнута је и графички, одсуством поделе на строфе. Међутим, унутрашња динамика развоја поетских мотива указује на то да је реч о тексту који се *сам* дели на два једнака дела. Из некадашње јединствене строфе у оквирима шире текстуалне целине („Песма за маму”), поделом претходно целовитих стихова на полустихове, сада се јасно издвајају два одвојена катрена који стоје потпуно симетрично, градећи паралелизам исказа и својеврсну аналогију песничких слика:

- прва слика – два срца која куцају заједно као сат, заправо, једно куца у другом, као срце (од) срца;
- и друга слика – око, топло као сунце, и лик детета у њему.

Две песничке слике складно допуњују једна другу укрштањем сопствених аудио-визуелних представа – откуцаји срца, захваљујући задатом ритму почетка, прелазе звучно и у наредне стихове, а сјај и топлина ока-сунца повратно осветљава претходне стихове творећи јединствени утисак.

1.	2.
У срцу моје маме	Њено је око топло
и моје срце куца.	ко око жутог сунца
Кад њено куцне – так,	и у том топлом оку
моје се чује – тик.	станује и мој лик.

Међутим, ако пажљивије погледамо текст видећемо да се сложеност композиције никако не исцрпљује указивањем на две паралелно постављене песничке слике. Ваља приметити да песма, иако „природно” подељена на *два* дела, садржи, у граматичком смислу, *три* одвојене реченице, на шта упућује и присутна интерпункција у тексту. Свака од ових реченица

је потпуна и заокружена мисао и оне, дословно, формирају нове међуреченичне односе унутар саме поставке, наговештавајући тиме понешто од композиције и духа далекоисточне поезије. Након две једноставно формулисане реченице-мисли, долази она финална и закључна сложенијег граматичког облика. Наиме, последња реченица, у стилу хаику-преокрета, ритмички убрзава целину према завршетку и тако формацијски уобличава поенту песме.

1.

У срцу моје маме
и моје срце куца.

2.

Кад њено куцне – так,
моје се чује – тик.

3.

Њено је око топло
ко око жутог сунца
и у том топлом оку
станује и мој лик.

На самом крају композиционе анализе треба се подсетити и чињенице која нам је већ позната с обзиром на то да знамо „порекло” песме. Иако има осам стихова, она се у основи састоји од *четири* одвојена исказа. Наиме, четири дистиха нове песме јесу некадашњи целовити стихови последње строфе „Песме за маму”:

1.

У срцу моје маме / и моје срце куца.

2.

Кад њено куцне – так, / моје се чује – тик.

3.

Њено је око топло / ко око жутог сунца

4.

и у том топлом оку / станује и мој лик.

Остајући у домену сагледавања основних елемената композицијске структуре уочавамо да наведена четири исказа немају само линерно постављену формативну улогу, већ међусобно ступају у врло сложене везе. Откривамо да се корелације између њих успостављају на чак три различита начина.

1) Стихови, очекивано, стоје међусобно *паралелно* – први према другом, трећи према четвртном – *на нивоу израђења њесничке слике* (на шта смо већ обратили пажњу):

У срцу моје маме и моје срце куца.	Њено је око топло ко око жутог сунца
Кад њено куцне – так, моје се чује – тик.	и у том топлом оку станује и мој лик.

2) У исто време они корелирају и *укршћено* – први и трећи, други и четврти – овог пута *на ритмичко-звучном нивоу усјосћаваљене риме*:

У срцу моје маме и моје срце куца.	Кад њено куцне – так, моје се чује – тик
↑↓	↑↓
Њено је око топло ко око жутог сунца	и у том топлом оку станује и мој лик.

3) Коначно, а овај однос ће се показати као семантички највреднији, искази су повезани и у, условно речено, *одјерљеној форми* – први са четвртим, а други са трећим – *на симболичком нивоу*:

У срцу моје маме и моје срце куца.	
↑↓	Кад њено куцне – так, моје се чује – тик
↑↓	Њено је око топло ко око жутог сунца
и у том топлом оку станује и мој лик	

Претходно проведена анализа „Маминог срца” открива да се иза непосредне и очигледне једноставности Лукићевог текста крије специфична сложеност композиције коју бисмо могли описати на следећи начин:

- *једна* јединствена строфа,
- *две* засебне песничке слике,
- *три* одвојене реченице,
- *четири* сложено испреплетена исказа.

Показује се да је структурална уређеност песме далеко од сваке симплификације и детињасте наивности, како је морало да изгледа у почетном читању, и да имамо посла са врло сложеним лирским текстом који далеко превазилази иницијални хоризонт очекивања.

Скривени мотив

Препознавање нарочите перспективе казивања кључно је за тумачење значења песме. Исходиште лирског исказа – позиција и *йерсйекйива малој дейейта* – од пресудне је важности за формирање одговарајућег интерпретативног контекста. Из ауторске визуре посматрано, није довољно само „употребити” лик детета у смислу положаја лирског субјекта, већ је неопходно уобличити аутентичну детињу перспективу и дискурс. Лукић то чини врло брижљиво и уверљиво, служећи се притом неколиким поступцима:

1) пре свега оним на нивоу лексики, пажљивим избором речи – *мама, мамино, ййик-ййак, жуйо сунце*;

2) затим, на синтаксичком плану, понављањем придева у истом положају чиме се постиже нарочит утисак стилске „неизграђености” и својеврсне (детиње) наивности – *њено је око йойло [...]* па одмах затим: *у йом йойлом оку...*;

3) чак и у версификацијском смислу, комбинацијом седмосложних и шестосложних стихова и инсистирањем на римовању које, опет, открива извесну неправилност и детињу „невештину”, кратки слог би требало да се слаже са дугим – *куца-сунца и ййик-ййк*.

Претходно побројаним језичко-стилским средствима на ненаметљив начин је остварена специфична перспектива аутентичног *дейињей* лирског казивања. Дакле, ове „речи” изговара дете и једино их је као садржаје детињег исказа могуће даље интерпретирати. Као последица те чињенице, на семантичком плану, пред читаоцем се отвара свет особеног начина резоновања, нарочите сликовности, изванредног наивно-луцидног виђења стварности уобличеног кроз две сасвим конкретне песничке слике:

- *два срца*, маме и детета, куцају заједно и усклађено као сат и
- *дейињи лик*, „смештен” у мамином оку – топлом као сунце.

Очигледно је да се обема сликама наглашава специфично разумевање повезаности и јединства које изражава лирски субјект. Међутим, веома је важно приметити да поменута *дейиња йерсйекйива* није само начин да

се „стихови приближе деци”, како би се то уобичајено, и не без ироније, рекло. Заправо, она је брижљиво грађено уметничко средство које омогућава вишеслојност и вишеслојност читања, а то већ наговештава улазак у просторе озбиљне поезије.

У првом кругу интерпретације значења песме доминира слика повезаности два срца и, што је овде важније, њихове међусобне усклађености. Читалац се, за сада, налази у окружењу очекиване лирске асоцијативности. *Срце*, на семантичком нивоу, у стандардном интерпретативном кључу, симболизује љубав, а песничка слика својом целином инсистира на складности те љубави. Куцање сата („тик-так”), као несумњиво детиња асоцијација, додатно помера значење према међусобној повезаности детета и мајке.

До овог тренутка анализе могло би се рећи да је реч о уобичајеним и очекиваним садржајима лирике за децу. Међутим, пажљивији читалац би већ у почетном, отварајућем дистиху песме наслутио и дубљи значењски слој:

У срцу моје маме и моје срце куца.

Осим карактеристичног израза децјег и детињег метафоричног говора са лако разумљивим значењем – *мама ме воли, нас љовезује љубав* – присутна је овде, што није видљиво у први мах, и необична поставка самог израза. Треба се подсетити да очекивани излив љубави према мајци најчешће бива остварен сликом: *мама је у мом срцу*. Дакле, дете, показујући на *своје* срце, изражава љубав према мајци тако што је „носи” у њему (у свом срцу). Али у почетном стиху песме, на то посебно треба скренути пажњу, стоји управо обрнуто – *није мама у мом срцу, нећо је моје срце у њеном*.

Сложеност смисла овакво постављеног исказа је очигледна. Осим уобичајеног (па, у извесном смислу, и клишеизираниог) израза љубави према мајци препознајемо, у исто време, несвесну и подсвесну евокацију „времена” када су та два срца и дословно била заједно, у истом телу – а тиме и дубљу, суштинску и по свему јединствену *љовезаност* мајке и детета која није прекинута рођењем и која остаје заувек – као да два срца и два бића једно без другог и не могу да постоје. Довољно је само замислити алтернативу речи *мама* речју *мајка*, да бисмо се уверили да би песма, у том случају, добила у најмању руку необичну резонанцу.

Међутим, семантички капацитет песничке слике овим се не исцрпљује. Уз све претходно речено препознајемо у њој и класичан *парадоксални* исказ. Наиме, моје срце, а психоаналитичари би рекли „средиште мог спиритуалног ја”, средиште мог сопственог *бића* и постојања (Јеротић 1998: 46)

није, како би се очекивало, у мени самом. Оно је *измештено* из мог тела и налази се на другом месту. Ово је кључна вредност исказа. Дете изговара „реченицу” која, колико год изгледала просто и наивно, поседује извесну, рекли бисмо, антрополошку дубину. Заправо, језиком и стилем детињег говора формулисана је једна неочекивана метафизичка поставка: ја *јесам* жив управо зато што моје срце *није* код мене! Моје срце куца у другом срцу – постојим зато што се средиште мог бића налази у неком *груіом* (не и у било ком другом!) (Хаџиниколау 2006: 69–95). Парадоксалност исказа овде је омогућена искључиво изворном поставком лирског субјекта. Дете не изговара оно што промишља (јер мало дете и не размишља о животу у логичким категоријама), већ управо оно што дубоко и интензивно осећа. У том смислу истичемо вредност успостављеног наивно-луцидног виђења стварности. Претпостављена „наивност” лирског субјекта отвара простор за неочекивану дубину смисла самог исказа.

Заокружена поетска конструкција

Вредност поменуте поставке – о *измештању средишња сојственог бића и његовом смештању у биће груіо* као начину човековог постојања – могуће је проверавати на различите начине. И без филозофске или теолошке експликације, кроз сопствено, али и колективно искуство о њему сведочи *сам језик* својим уобичајеним изразима и традиционалним представама:

– „...поклонио/ла сам јој/му своје срце”; „моје срце више не припада мени...” (сведочанство љубави);

– „...и ево ме, овде живим, али ми је срце заувек остало у родном крају”; „живим у туђини, али моје срце куца далеко одавде...” (носталгија);

– „...Косово је срце Србије” (у смислу: Косово је најважнији део Србије, али са конотацијом да је Косово њено духовно/матифизичко средиште);

– у оквирима усмене приповедне прозе, и саме ослоњене на најдубље слојеве колективно несвесног, могуће је препознати карактеристичан драмски преокрет када главни јунак (у бајци), после безуспешних покушаја да уништи антагонисту, открива *где му се налази срце* (односно снага/храброст), и креће у потрагу...

Како год образложили ову онтолошки засновану поставку о *срцу* као човековој унутрашњој личности, као „једном *ја* у свој његовој дубини” (Јеротић 1998: 50), за нашу анализу је далеко важнија чињеница да се овде никако не ради о случајно постигнутом или натегнутом семантичком

проширењу. Ма колико неочекивано изгледало, у питању је, заправо, централно тематско обележје читаве Лукићеве поетске минијатуре. О томе сведочи чињеница да је скривени мотив – *измештања средишта сојсivenessој дића и његово смештање у диће другој, као дефинитивна потврда њоспојања* – доследно проведен кроз читав невелик текст песме. Између осталог, управо овај мотив омогућује да се издвојена строфа некада дуже целине уобличи у заокружен и апсолутно кохерентан поетски исказ. Да бисмо то показали, потребно је вратити се на претходно помињану сложену интеракцију између четири дистиха песме, и подсетити се да смо као семантички највреднију најавили њихову *објерљену форму* корелације.

Са једне стране, имамо необично међудејство између другог и трећег стиха:

Кад њено куце – ипак, моје се чује – ипак.

Њено је око пошло ко око жутој сунца

Усклађени ритам откуцаја два срца наговештава својеврсно пулсирање које почиње и само да греје, односно зрачи као сунце и тиме, на неочекиван начин, опет у форми необичне дечје луцидности, повезује обе песничке слике.

Међутим, много је важнија веза између почетног и завршног исказа, заправо између увода и поенте песме.

У срцу моје маме и моје срце куца.



и у мом пошлом оку сјањује и мој лик.

Дистих у *мом пошлом оку сјањује и мој лик*, којим се песма завршава, смисаоно се директно надовезује на почетни и представља понављање, потврду и истицање истог става, овог пута као закључак, односно поента целине текста.

Онако како *моје срце куца у мамином срцу* тако и *мој лик сјањује у мамином оку*, проговара лирски субјект. Моје срце куца управо зато што јесте у мамином срцу, и мој лик *њоспоји* зато што се налази у мамином оку. Очигледно је реч о истом мотиву. Као што је симболика срца на основном нивоу сведочанство љубави, тако је симболика ока (и детињег лика у њему) потврда мајчинске бригае и љубави. Међутим, и овде се, у завршном као и у почетном дистиху, отвара дубља перспектива тумачења која упућује на метафизичке димензије значења. Иза израза поверења у мајчинску љубав

и бригу наслућујемо антрополошку поставку о самој природи човекове егзистенције.

Песма се затвара наведеним стиховима, али се ту не завршава и поступак премештања средишта сопствене личности у биће другог. Сличан преокрет одиграва се на још једном месту, а тиме се потврђује намера уметника да нагласи кључну мисаону поставку поетске целине. Наиме, ако се вратимо наслову приметимо да је скоро неприметном инверзијом Лукић остварио неочекивану двозначност – *мамино срце*, односно *срце мамино*. Овим се и извршена промена наслова у односу на дужу верзију („Песма за маму”) показује као вишеструко оправдана. Док текст својим садржајем формира дечју перспективу исказа и говори о детињем срцу и детињем лику лирског субјекта, у наслову је перспектива преокренута – наслов пројектује перспективу мајке. „Мамино срце”, из наслова, управо јесте њено дете – *срце мамино*. Другим речима, срце као животворни и живоносни орган мајке – средиште њеног бића – овде такође *дива измештено* и оно се, парадоксално, али сада већ сасвим логично и потпуно консеквентно, препознаје у другом бићу, заправо отелотворило се у друго биће. Дете и јесте *мамино срце* – средиште и суштина њеног постојања. Конструкција је затворена и значењски круг је у потпуности остварен.

Ка методичкој интерпретацији песме

Претходна анализа текста показала је да су *једносiавностi* и *наивностi* Лукићеве поетске минијатуре резултат темељно промишљене артифицијелности. Песничка форма од осам стихова (заправо, четири дистиха) и не дозвољава да било шта буде препуштено језичкој произвољности или случају, уколико је намера песникова да створи „озбиљно” уметничко дело. У том смислу се положај песника за децу показује као додатно сложен и изузетно захтеван.

Композициона комплексност, на коју смо у анализи указали, води јасно постављеној унутрашњој динамици развоја мотива. Позиција лирског субјекта је ненаметљиво и уверљиво постављена. Семантички ниво текста подразумева слојевитост у могућностима интерпретирања. Симболи се читају и тумаче у макар двострукој, ако не и вишеструкој равни.

По апсолутно свим поетским критеријумима песма „Мамино срце” Драгана Лукића спада у праву лирску поезију. Она представља онај драгоцени случај „озбиљне поезије” која, притом, није ништа мање и аутентична дечја песма. Представља изванредан пример текста какав и треба да буде укључен у „припремну фазу” читања и тумачења лирике.

На самом крају поставља се и питање њене наставне интерпретације. У зависности од тога на ком би се тачно узрасту читала, методички приступ би требало да буде прилагођен сазнајним способностима ученика. Ово питање би свакако морало да буде разматрано посебно. Међутим, проблем не мора бити онако тежак каквим би могао да се учини. Како симболичност и значења песме и нису остварени логичким и рационалним увидом у стварност, њено тумачење је можда најлакше и најсмисленије на узрасту седмогодишњака и осмогодишњака, управо у живим сликама и непосредним исказима парадоксалне дечје луцидности.

СЕМАНТИЧКИ И СИМБОЛИЧКИ КАПАЦИТЕТ
ПОЕЗИЈЕ ЗА ДЕЦУ
(МЛАЂЕГ ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА) –
„ПЕСМА О ЦВЕТУ” БРАНКА МИЉКОВИЋА

Права лирика у основној школи

Колико год да је радова написано и ма колико озбиљног труда уложено у разматрање специфичности теорије и праксе тумачења поезије, наставна интерпретација песме за децу у млађим разредима основне школе остаје и данас, као што је била увек, отворен и актуелан проблем. У извесном смислу, из перспективе оних који се овим послом конкретно баве, врло често изгледа и као практично нерешив задатак. О томе је, наравно, и раније писано (Ђорђевић 1997), стога би било погрешно ова питања доводити у везу са тренутним стањем у књижевној науци и пракси, или оптуживати учитеље за тврдоглаву оданост давно напуштеним методама тумачења поезије. Реч је о интерпретативном изазову који стоји у блиској вези са једноставношћу поетског текста намењеног младим читаоцима, као и подразумеване тенденције да се та једноставност (пре свега језичког нивоа) лако прошири на све аспекте дела. Међутим, проблем се дотиче и саме природе поезије. Наша способност да песму тумачимо (нарочито од симболизма надаље) нужно је ограничена херметичношћу самог текста као субјективне и партикуларне уметничке креације. Условно речено, *немогућности* тумачења у модерној поезији се подразумева – она је део поетске замисли и стоји упоредо са захтевом да се то ипак учини. Захваљујући врло специфичним особинама поезије за децу, тај парадокс се у овом случају посебно јасно види.

Када се говори о поезији за децу на најмлађем школском узрасту као посебној групи књижевних текстова, са правом се подразумева релативно узак тематски круг – природа, животиње, чланови уже породице (Шабић 1983: 14–15) – коме одговарају и неке друге наглашене особености: лексичка и синтаксичка једноставност језика, примереност текста сведеним могућностима деље рецепције, присуство дидактичких и формализованих елемената. Заправо, прећутно се прихвата да је настава књижевности у млађим разредима основне школе ипак само припрема за *право* читање и тумачење поезије које долази нешто касније.

Одмах треба рећи да се читање (а следствено томе и разумевање, тумачење) лирске песме у четвртом разреду основне школе битно разликује од истог таквог поступка у седмом, као што се и десетогодишњи читалац разликује од оног који има тринаест или четрнаест година. Нас, међутим, пре било какве методичке елаборације овог проблема више занима какве су могућности самог уметничког текста. Колико, заиста, од интерпретативног потенцијала може да поседује песма намењена ученику четвртог разреда.

Пример који нудимо за анализу није одабран случајно. Спада у групу песама које бисмо могли да назовемо *йравом* лириком у ужем значењу речи. Она нема ону, у поезији за децу тако честу, фабулативну компоненту која везује пажњу детета и покреће га на својеврсну игру са поетским текстом и његовим значењима. Долази из пера песника који није ни био „по опредељењу” песник за децу (Деретић 1987: 326), али је, са друге стране, текст такав да немамо никакве дилеме да управо поменутом специфичном корпусу припада. Обрађује се, у складу са реформисаним програмом наставе и учења, у четвртом разреду основне школе.

Бранко Миљковић

ПЕСМА О ЦВЕТУ

Један малени цвет
још ни проговорио није
а већ је знао све тајне Сунца
и све што земља крије.

Један малени цвет
још није ни проходао
а већ је умео сам да се храни
светлошћу, ваздухом и водом.

Један малени цвет
не зна да чита и пише,
ал' зна шта је живот, шта је свет,
и мирише, мирише.

Алегоријски кључ

Могло би се рећи да песму одликује класична заокружена лирска форма: три строфе од по четири стиха. Има јасну и прегледну мотивску организацију: основни мотив који се развија кроз одвојене градацијски повезане песничке слике. Затим, поседује наглашену синтаксичку и ритмичку једноставност: три независносложене реченице истог типа. Осим тога и екстремно редуковану дескриптивност, као и јасну поенту на крају.

Како, уз све претходно наведено, песму читамо и као жанровски унапред дефинисан текст (дакле, као поезију за децу), и само тумачење има снажну тенденцију да задржи већ уочену транспарентност и једноставност, и то јесте онај моменат на који покушавамо да укажемо.

Ништа, чини се, није лакше ни очигледније него закључити да метафоричност горе наведених стихова води ка успостављању *алегоријског кључа*. Наиме, какав је то цвет који још није ни проговорио, ни проходао, а не уме ни да чита ни да пише? Персонификација проведена из строфе у строфу намеће одговор: песма о цвету, заправо јесте *песма о дејети*. (Један кратак осврт на наставну ситуацију: ученици ће утолико пре пригрлити алегоријски кључ *цвети = деје* уколико их на то наводи и илустрација у књизи.)

Међутим, како песма није ребус нити једноставна загонетка коју треба решити, након почетне премисе у облику алегоријске формуле очекујемо да интерпретативни напор буде усмерен ка даљем тумачењу њене рефлексивности, у правцу изналажења метафоричког потенцијала песничких слика. Потпуно је јасно да у овом лирском тексту нема ничег од баналне идентификације типа: дете је нежно као цвет, дете је лепо као цвет и сл. Песма је окренута другачијој мисаоности.

Привидну парадоксалност исказа коју откривамо као темељно семантичко исходиште текста нужно је довести у везу са дубљим значењима поређене везе по сличности која је узета као почетна замисао:

- како то *цвети-деје* зна тајне Сунца и земље, или
- како уме сам(о) да се храни светлошћу, ваздухом и водом?

Очигледно је да тумачење мора бити окренуто изналажењу конотативног потенцијала глагола *знајти*, *умети*, *хранити* се. Сличност по изгледу се у овом случају показује као другоразредна и сасвим ирелевантна, а у први план долази сличност *по начину постојања*. Тумачење открива блискост и сагласје у *дивствовању* цвета и детета и то сасвим јасно осећа и може да разуме и десетогодишњи читалац. Могућности интерпретације,

најкраће речено, крију се у тако интензивно доживљеној, али на први поглед нераспознатљивој вези између присутног и одсутног елемента употребљене алегорије.

Из строфе у строфу открива се да *начин њосијања* детета обухвата и подразумева привидно парадоксалне моћи какве песма помиње и приписује цвету. Рефлексивност стихова захтева да се тумачење задржи на сваком од њих и да се испод само привидне бесмислености потражи значењска дубина. Поједностављено речено: дете постоји и живи у савршеном складу са својим окружењем (онако како цвет битише у савршеном складу са природом) и, поентира се у финалном исказу песме, том окружењу узвраћа на поклоњеној љубави самим својим постојањем (као што цвет узвраћа природи мирисом).

Већ на овом месту уверавамо се да песма поседује завидан интерпретативни потенцијал, мада њено читање остаје на првом (не и једином) семантичком нивоу.

„Минус присутни знак”

Пажљивији читалац свакако ће приметити да је песму немогуће тумачити (као и сву традиционалну поезију, уосталом) без разазнавања и укључивања у анализу позиције *лирскеј субјектја*, односно откривања перспективе исказа. Карактеристично је да у поезији за децу сусрећемо два основна типа – лирски субјект може бити или дете или одрастао човек, и разумевање исказа у великој мери бива одређено врстом субјективности која иза њега стоји. По правилу, у првом случају визура детета ствара један слободан, фантастичан, помало „померен” и игри склон свет. Са друге стране перспектива одрасле особе уноси изванредан *ошклон* (врло често иронијског типа) од приказаног света.

У „Песми о цвету” запажамо да је прикривени носилац исказа, тзв. лирски субјект, одрастао човек. Иако није очигледно присутна у тексту, јасно је да позиција одрасле особе уобличава дискурс песме. Треба обратити пажњу на чињеницу да троструко изговорени парадоксални став о цвету јасно изражава дивљење лирског субјекта, али и тун зависти, дискретно очајање, што постаје очигледно на самом крају песме. *Неко* се диви цвету и његовим „моћима” управо из позиције личне „немоћи” и ускраћености. Ову перспективу – позицију одраслог човека – можемо сматрати минус присутним знаком у тексту и она отвара сасвим нову димензију његовог тумачења (Лотман 1976: 364–378).

Из строфе у строфу, градацијски постављено, проналазимо троструко изрицање једног истог става. *Конїрасїї* који откривамо на нивоу исказа јасно је обележен и метрички пошто се свака строфа распада на два једнака дела, а други део уводи се увек супротним везником:

I Један малени цвет још ни проговорио није ↔

↔ *а већ је* знао све тајне Сунца и све што земља крије.

II Један малени цвет још није ни проходао ↔

↔ *а већ је* умео сам да се храни светлошћу, ваздухом и водом.

III Један малени цвет не зна да чита и пише ↔

↔ *ал' зна* шта је живот, шта је свет, и мирише, мирише.

Тумачење песме постаје немогуће уколико се не препозна *їодїтексїї* који уобличава лирска субјективност која „стоји” иза стихова. Најједноставније приказан изгледао би отприлике овако:

- (I строфа) као што Цвет није проговорио, али ВЕЋ зна... → тако постоји *неко* ко ЈЕСТЕ проговорио (одрастао човек), али ЈОШ УВЕК не зна тајне сунца итд.;
- (II строфа) *неко*, за разлику од цвета, ЈЕСТЕ проходао, али ЈОШ НИКАКО не уме сам да се храни светлошћу, ваздухом и водом.
- (III строфа) *неко* УМЕ да чита и пише, али (авај!) не зна шта је живот ни шта је свет... и НЕ МИРИШЕ...

Минус присутни знак указује да поред значењског првог плана и очигледне аналогije *цвеїї = геїїе*, као и њој припадајуће метафоричности подигнуте на ниво алегорије, једнако важан аспект семантичке целине текста представља и други план – поређење по супротности: наиме, *цвеїї ≠ човек*. Дакле, за потпуније разумевање „Песме о цвету” једнако је важно уочити *аналоїију*, која се формира на семантичкој површини текста, као и *конїрасїї*, који припада његовој значењској дубини.

Наставак интерпретације песме морао би да укључи привремено одустајање од алегоријског кључа *цвеїї = геїїе*. (Искуство показује да се у равни наставне интерпретације овај пресудни корак у откривању сложености поетског исказа увек чини нелогичним и бесмисленим.) Уместо поређења по сличности између цвета и детета потребно је пажњу усмерити на контрапункт *цвеїї ↔ Човек*, и то управо овако постављен: (одрастао) човек обележен великим почетним словом, као најмоћније и најинтелигентније биће у природи и један малени цвет – као његова потпуна супротност (анафоричко понављање са почетка сваке строфе сада добија логично и јасно

тумачење: „Један малени цвет...” као један сасвим обичан, управо *један нај-обичнији цвет*).

Ако се вратимо тексту, приметимо да сâм исказ о цвет у овом новом интерпретативном кључу постаје мање парадоксалан (цвет заиста уме сам да се храни итд.), а контраст, као и поређење из претходне анализе, опет почива на различитим *начинима* постојања. Наиме, савршени склад бивствовања цвета у природи стоји насупрот (неизговореном, минус присутном) грозничавом и крајње неуспешном настојању човека да природу покори себи. Препознајемо овде Миљковићев поетски став какав можемо открити и у другим његовим песмама (Петковић 1997: 191–210).

Поново пратимо како се транспарентни поетски исказ „Песме о цвет у” из строфе у строфу лако отвара пред нама, али овог пута на дугачији начин:

- (I строфа) малени, најобичнији неугледни цвет који није проговорио (нити ће, нити му је потребно), *ВЕЋ зна* оно што „моћни” Човек који и говори и записује и рачуна и планира *ЈОШ* увек не зна;
- (II строфа) један најпростији цвет који се никада у свом кратком животу неће маћи са једног места, *уме* оно што Човек (који хода, путује земљом, водом, небом) узалуд покушава да научи: да се сам храни светлошћу, ваздухом и водом;
- (III строфа) и коначно, тај исти малени цвет живећи у савршеном складу са својим окружењем, добијајући од природе на поклон све што му је потребно, благородно враћа ударје кроз тако једноставну али опет савршену креацију какав је цветни мирис. Поента наглашава сврсисходност и смисленост постојања цвета указујући поново на супротно (не)остварено, нецелисходно бивствовање човека.

Интерпретативни низ који покреће премиса да Миљковићева „Песма о цвет у” говори заправо – о (сасвим обичном, малом) *цвету* и (необичном и несрећном) *Човеку*, указује на сасвим другачије тематске равни и значењске хоризонте (екологија, изгубљени рај, место песника у свету и сл.). Читање песме које не би било оптерећено неумитношћу алегорије – *деће је малени цвет*, може само да допринесе теоријској интерпретацији и разоткривању изненађујућег потенцијала овог невеликог Миљковићевог текста.

Интерпретативни троугао

Неосимболизам Бранка Миљковића наглашава потребу да се тумачење усмери према откривању значењског и симболичког богатства текста.

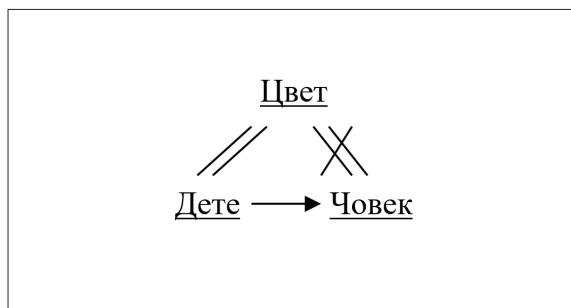
Поставити интерпретацију „Песме о цвету” као избор између алтернатива које би једна другу искључивале (једне за дечју и школску рецепцију, а друге за неку озбиљнију, теоријску и личну) било би најгоре могуће решење. Текст нуди драгоцену могућност да се ученицима конкретно укаже на смисаону вишезначност као кључну особину књижевности (Илић 2006: 61). Управо би откривање сложеног интерпретативног низа који би могао бити записан на следећи начин:

дете = цвет $\neq$ човек

(чак и уз могућу алтернатију Човек = песник) било једина доследна стратегија тумача и наставника књижевности у сусрету са овим текстом и његовим могућностима.

Када говоримо о симболичком и значењском капацитету песме управо и мислимо на истовремено присуство оба интерпретативна низа, пошто се она ни у којем случају не потиру, већ управо допуњују и повезују. То постаје утолико важније ако у тумачење укључимо и специфичност односа који постоји између првог и последњег члана низа, а он открива највиши степен ироније: песма пева о цвету, али *истовремено* и о човеку и о детету, и њиховој парадоксалној супротности.

Детте и *Човек* су тако темељно сучељени у начину постојања да изгледа као да је реч о потпуно различитим бићима. Близкост детета са цветом (природом) и отуђеност човека од цвета (природе) потенцирана је у тумачењу на такав начин да поменута супротстављеност делује непремостиво. Међутим, као својеврсна закључна мисао, у исто време и оптимистична и меланхолична, стоји подсећање да је Човек нико други до онај који је (једном, некада, из неког разлога) заборавио и престао да буде дете – али и да се Дете (сада још увек савршено као цвет) незауостављиво и коначно, на крају, увек претвара у Човека.



Пример „Песме о цвету” указује на чињеницу да права уметност не може бити спутана ограничењима које намеће узрасни ниво рецепције и да управо у огољеним и строго постављеним оквирима књижевности за децу сама поезија показује понекад своје најблиставије лице.

ЧИТАЛАЦ-ПОЧЕТНИК И ЖАНРОВСКЕ ПОСЕБНОСТИ ЛИРСКЕ ПЕСМЕ

Моделовање методичког приступа лирској песми у настави млађих разреда основне школе захтева самеравање интерпретативног тежишта доживљајним, опажајним и имажинативним капацитетима ученика. У предтеоријској фази тумачења ове врсте књижевног дела најмлађе читаоце треба, између осталог, мотивисати и уочавањем позиције лирских јунака у поетском свету, док се разумевање функције језичко-стилских средстава и запажање елементарних особености жанра најчешће заснива на подстицању емоционалног уживљавања у лирску песму и пажљиво усмераваним мисаоним токовима у њеном наставном тумачењу.

Сложену природу лирске песме одликују специфична језичка уређеност и звуковна експресивност. Да би скренуо пажњу на вишезначан смисао онога што саопштава, песник речи користи на посебан начин: често бира необичне, архаичне, спреман је да начини нове, да им у стиху промени редослед у односу на онај уобичајен и очекиван. Лепоти и снази његовог језичког исказа доприноси емоционална обојеност и фигуративна димензија у изразу мисли и осећања. Свет од речи песник гради тако што гомила оне сличног значења, поједине понавља, ређа их по јачини, говори испрекидано употребљавајући питања, усклике, супротставља појмове или их доводи у неочекивану везу (Вучковић 2006: 61). Стих се не може сматрати изразито дистинктивном цртом поезије, али је његова улога у структури песме и те како битна (Лешић 2008: 306). „Графички облик стиха скреће пажњу на значај стихованог говора, на вертикалне односе међу редовима и на тесне синтагматске везе у њему, услед чега сви елементи текста добијају јачи смисаони набој него у прози” (Бајић 2007: 107). Искуство у читању или слушању поезије усмерава нас да пронађемо одређен темељни „ритмички удар” у речима које су распоређене у стихове или извесне правилности повезане са падањем нагласка, наглашеним паузама и слично, а уз то нас „усредсређујуће и симболизујуће конвенције жанра о коме је реч наводе да очекујемо шире импликације” (Хирш 1983: 116, 11).

Особене одлике лирске песме као књижевног жанра изискују и посебно моделован методички приступ приликом њеног тумачења у настави.

У млађем узрасту појачано је интересовање за басну, бајку, занимљиву и узбудљиву кратку причу, али и за лирску песму у којој се јављају ликови из дечјег и животињског света или описују детаљи из природе (Росандић 1978: 23). Ученици млађих разреда могу да осете ритам и изразе доживљај песме, али пошто је њихово емоционално искуство крајње скромно, многе доживљаје ипак не могу лако да прозру нити могу адекватно да их вербализују. То, међутим, не значи да треба одустати од озбиљног рада на читању, доживљавању, проучавању и изражајном казивању лирике и на раном узрасту јер је примање и замишљање песничких слика тада спонтано, пуно имагинације, засновано на прихватању акустичко-визуелних сензација, што покреће потребу да се емоција изазвана песмом на одговарајући начин и искаже. Уколико се поступци за обраду не ускладе са доживљајним, узрасним и емоционално-интелектуалним капацитетима ученика, превагу ће однећи тзв. „дескриптивна анализа”⁴ као вид банализације песничког идиома.

Исходи којима се пројектују ученичка постигнућа у млађим разредима, а тичу се поезије, предвиђају да се ученици упознају са лириком најпре слушањем интерпретативног читања и казивања ради разумевања и доживљавања, затим да препознају песму и разликују је од приче и драмског текста, а онда и од осталих књижевних врста заступљених у програмима од првог до четвртог разреда основне школе. У првом разреду напамет, а касније и изражајно говоре песму пошто су савладали читање текста уз поштовање интонације стиха, а у другом разреду разликују стих и строфу и уочавају стихове који се римују. Ученици трећег разреда износе своје мишљење о тексту које ће у наредном разреду допунити описивањем доживљаја прочитаних књижевних дела. У трећем разреду се уочавају и основне одлике лирске песме – стих, строфа и рима (наредне године томе се придружује и уочавање ритма). Ученици трећег разреда треба да покажу примере дијалога у песми и уоче хумор у књижевном делу. Очекује се да у следећем разреду препознају и основни тон књижевног текста (ведар, тужан, шаљив), да уочавају персонификацију, разумеју њену улогу и требало би да су спремни за тумачење бар главних идеја које подразумевају и усвајање позитивних људских вредности на основу прочитаних књижевних дела.

Када се овако уобличени исходи везани за тумачење лирске песме од првог до четвртог разреда основне школе преведу на план наставне интерпретације, наилазимо на читав низ методичких изазова. Овде се пре

⁴ О овом неприхватљивом моделу обраде лирске песме у настави говори В. Милатовић (1997: 130) објашњавајући га као „претварање песме у појмовни говор”, односно претерано уопштавање које неминовно доводи до сузбијања учениковог спонтаног и креативног комуницирања са поетским текстом. Поменути проблематику на сличан начин третира и Д. Росандић истражујући методичке основе за интерпретацију поезије (1978: 5–41).

свега мисли на то којим видом вежби можемо подстицати ученике да усвоје основне формалне карактеристике лирске песме – стих, строфу, ритам и риму. Још једном истичемо да се на овом узрасту књижевнотеоријски појмови и термини предочавају у описној форми, тако што ученик помоћу свог језичког осећања, а не на основу дефиниција, запажа улогу, тј. функцију језичко-стилских средстава и особености жанра. Али, евидентно је да постоје и многобројне потешкоће у тумачењу поезије на школским часовима. Иако су теме песама повезане са светом природе, лепим емоцијама, животињама и шалом, рецепција ипак може бити отежана, што доводи у питање квалитет првог нивоа сусрета са лирском песмом, а то је разумевање прочитаног. Проблеми се најпре јављају због самог обликовања реченице у стихове или због инверзије реченичних чланова. Проблематична је и стилска анализа због тога што десетогодишњи ученици још увек тешко разумевају фигуративно значење. И када је текст прилагођен њиховим узрастним могућностима, разумљив, исказан једноставним речником, са минимализованим присуством пренесених значења, композициона структура песме понекад омета њено доживљавање и схватање. Тумачење смешног (хумористичног) у поезији, без обзира на своју привлачност, асоцијативним склопом такође може да збуну ученике млађих разреда и отежа рецепцију књижевноуметничког садржаја (Мркаљ 2010: 279).

Литерарна интеракција између ученика и уметничког света песме мора бити усмераваана помоћу одговарајућих задатака. Ученици се мотивишу на мисаоно и емоционално уживљавање у песму. У току тумачења стално се јача доживљајни контекст. Обрада која се претежно заснива на казивању читалачких утисака подешена је за основну школу – ученици на елементима песме образлажу своја осећања, размишљања и ставове (Бајић 2007: 107). Зато је сврсисходно у разговору о песми поћи од ученичког доживљаја, подстицати ученике да кажу о својим утисцима, да замишљају описани приказ, лирског јунака или ситуацију, да поставе себе у поетски свет, као посматрача, тако што ће самостално одабрати позицију на којој ће се налазити и форму (облик) коју ће примити (Мркаљ 2010: 283).

Као илустрација могу послужити наведена питања и захтеви за обраду песме „Јесен” Војислава Илића.⁵

Пажљиво читајте песму „Јесен” Војислава Илића. Замишљајте боје и послушајте звуке који се у њој појављују. Чиме вас је изненадио опис јесени?

⁵ Више о томе у *Читанци за четврти разред основне школе*, М. Димитријевић, Вулкан издаваштво / Вулкан знање, 2020.

Са ким се јесен пореди на почетку песме? Где се она налази? Чиме је украшена њена глава? Шта држи у рукама? По чему се види да јесен заиста има питому и благу нарав? Да ли је уз то и дарежљива? Објасните због чега.

Замислите да се налазите на месту песника који се диви јесени. Које гласове најјасније чујете? У којим бојама уживате док посматрате јесен на сеоском пољу? Опишите шта сте пожелели у том тренутку. Наведите шта се види и чује крај огњишта где укућани проводе јесење вечери.

Какво је расположење у вама изазвала песма „Јесен”? Издвојте и забележите неколико речи из песме које су допринеле да се баш тако осећате.

Утврдите од колико слогова се састоје стихови у овој песми Војислава Илића. Поред сваког стиха упишите број слогова. На који начин дужина стиха утиче на ритам песме? Шта мислите, због чега се на крају песме налазе три тачке?

Да би се допринело бољем разумевању језика поезије, неопходно је истицати особености песничког израза у односу на прозу и указивати ученицима на посебности организовања оваквих текстова у стихове и строфе. У млађим разредима у први план ће доћи ученичко непосредно искуство о стварима и појавама, интуитивни осећај за ритам, мелодију и риму, јер се ови елементи прихватају помоћу језичког осећања (Мркаљ 2010: 280).⁶ Циљ је да ученици прихвате и разумеју како су стихови сачињени од одабраних и на посебан начин распоређених и римованих речи. Управо се захваљујући њиховом редоследу и звучању стварају снажне песничке слике и поетска атмосфера.⁷ Наставним императивом у приступу лирској песми на раном школском узрасту сматра се постизање максималног доживљаја, али се захтеви постепено усложњавају па се песничка слика читује као „израз расположења и стања” које ученици већ могу да препознају и имитују, али и као „носилац порука и сазнања о свету”, док „развијање осетљивости за пренесено значење речи и разумевање метафоре представља

⁶ Песнички ритам представља организовано понављање одређених језичких појава, као што су словне јединице, у сразмерно кратким интервалима. Мелодија се испољава као узлазно или силазно вагирање интонације у стиху, на основу чега се формира одговарајућа интонацијска кривуља.

⁷ З. Мркаљ предлаже да као полазиште за разговор о естетској вредности оригинала послужи вежба у којој ће се од ученика тражити да у једној песми замене подвучене речи сличним, по сопственом нахођењу или да објасне разлике које су запазили упоређујући исти текст записан на два начина – у једном примеру се појављује у прозној форми, а у другом је забележен стиховима и организован у строфе (2010: 289–290).

кључ за улажење у свет поезије” (Росандић 1978: 31, 40). Добра уџбеничка апаратура и те како може да олакша тумачење лирске песме, односно да смисленим и конструктивним задацима активира ученичку мотивацију и усмери рецепцију, премда је неретко потребно да се допуни појединим етапама у организацији и структурисању часа или питањима и наложима који би проширили неку од интерпретативних путања. Као пример наводимо „Песму о цвету” Бранка Миљковића, која је раније обрађивана у трећем разреду, па је, претпостављамо због препознавања интерпретативног потенцијала, померена у следећи разред. Нема наративну потку која је честа у поезији за децу, а специфичан моменат је и што њен аутор није у програмима за млађе разреде основне школе заступљен ни са једном другом песмом, и то је добра прилика да ученици сазнају и занимљиве биографске појединости и анегдоте из детињства песника са чијом ће се поезијом у каснијем школовању много детаљније упознавати.⁸ „Песма о цвету” се може тумачити као песма о детету, тако што би разумевање алегоријске поставке довело до откривања сличности у начину на који постоје и живе дете и цвет. Предлажемо један од могућих сажетих методичких нацрта за школску интерпретацију.

Због чега се песник диви једном маленом цвету? Шта вас може да задиви док посматрате неки цвет? Запишите који би придеви могли да стоје уместо придева *малени* у стиху *Један малени цветић*.

Наведите шта један малени цвет зна, шта уме, а шта не уме да ради. Који стихови показују да цвет живи у складу са природом? На који начин захваљује свету који га окружује?

По чему је малени цвет у овој песми сличан детету? Због чега су деца украс света? Шта одрастао човек може да научи о животу од детета? Немачки песник Гете је рекао: „Највећи човек увек остаје дете.” Да ли се слажете са овим његовим речима? Образложите свој одговор.

Малени цвет у Миљковићевој песми није проговорио, не хода и везан је за тло где је изникао, али ипак зна и уме оно што човек коме је дата моћ говора и способност да се креће и по несагледивим пространствима још увек не може да сазна. То су тајне живота и природе које је појмио чим је процветао јер је нераскидиво повезан са природом и живи усклађен са њеним законитостима и својим мирисом је оплемењује захвалан за оно што

⁸ Више о томе у сегменту читаначке апаратуре са биографским појединостима о песнику (*Читанка за четврти разред основне школе*, М. Димитријевић, Вулкан издаваштво / Вулкан знање, 2020).

од ње добија. Насупрот томе, човек који је потиснуо чистоту дечјег доживљаја света, узалуд покушава да се усклади са природом не разумевајући где су препреке и зашто му хармонија стално измиче. Иако је закључак меланхоличан, и ученици увелико препознају разлоге удаљавања одраслих од дечјег микрокосмоса, значајно је у поенти задржати оптимистичну интерпретацијску ноту и могућност да се одрасли, уз посебну вољу и труд, врате начину живота коме се најчешће потајно диве.

Проблематизујући излагање лирике, В. Кајзер (1973: 228) истиче како се лирика приказује управо као „изјашњавање неког *ја* у виду монолога”, тако да песме које се активирају као монолог једног одређеног лика овај теоретичар одређује као „песме са улогом”. Песник притом треба да се определи да ли ће лирски говор представљати из перспективе свог, односно неког неодређеног *ја*, или ће га приписати неком одређеном лику. У исповедном поетском исказу, дакле, лирски субјект конституише поетску ситуацију са становишта првог лица. Песници који стварају за децу своје доживљаје и погледе на свет самеравају дечјој перспективи, па се често као лирски јунаци појављују управо деца – визура одраслог песника преклапа се и прожима са дечјим аспектом откривања и спознавања живота. У наставним околностима такав поступак обавезује на подстицање ученика да запажају позицију и улоге лирских јунака у свету песме, да образложе њихове особине, речи и поступке, издвоје и протумаче поруке дела и што самосталније их формулишу. На млађеразредном узрасту не помиње се књижевнотеоријска одредница лирски субјект / лирско *ја*, али је пожељно и потребно разједначавање лирског јунака од личности самог писца (па чак и у случајевима где су евидентни елементи аутобиографског карактера). Овакво сугерисање омогућује наставнику да млађег ученика описно упуту у заузимање одређене тачке гледишта са које се посматра простор, лирски јунаци и свеукупни догађај, што олакшава разумевање разлике на релацији песник – јунак песме или лирски субјект (Мркаљ 2010: 283). Када песник лирског субјекта у својој песми идентификује са собом, то песничко *ја* надилази појединачни, индивидуални профил и поприма ону универзалну димензију сваког ствараоца који у стихове уткива цело своје биће па хоће да у тајну стварања и настанка песничке уметности иницира и малог читаоца. У таквим песмама наилазимо на аутопоетичке компоненте – на пример, „Тајна” Мирослава Антића или „Пауково дело” Десанке Максимовић.

За песму „Пауково дело”⁹ карактеристичан је исповедни исказ – лирски субјект конституише поетску ситуацију из перспективе првог лица.

⁹ Према новом програму наставе и учења тумачење песме Десанке Максимовић „Пауково дело” планирано је у четвртм разреду основне школе.

Такав поступак обавезује на подстицање ученика да запажају позицију и улоге лирских јунака у свету песме, да образложе њихове особине, речи и поступке, издвоје и протумаче поруке дела и самостално их формулишу (Мркаљ 2010: 281). Они ће, ако их кроз поетски свет водимо ангажујући их истовремено емоционално и мисаоно, моћи да спознају како их ова песма позива да у себи пронађу дубоко разумевање, саосећање, брижност, поштовање света природе и уважавање свачијег живота, труда и напора. У „Пауковом делу” поетски простор испуњавају уска, стрма, танка шумска стаза и сива паукова мрежа разапета у честару. Те две слике повезује управо позиција коју заузима лирско ја. Оно посматра, мисаоно и емотивно се ангажује и разоткрива. Разазнавање сличности и аналогичности отуда се може започети уочавањем поређења – паук је упоређен са сеоским газдом: *Паук љаздински сџао / Као сељак на њиви / Коју је узорао*. А наставља се запажањем и истицањем механизма пренесеног значења: *И он је можда срце / У џанане ниџи љрео / У мрежу ља сџворио свеља*. Мотив срца и везник и којим тај стих започиње дају повода за артикулацију ученичких доживљаја и промишљања.

Због чега је паук упоређен са сељаком на узораној њиви? Објасните у чему се огледа његово газдинско понашање. Размислите зашто песникиња помишља на пауково срце док посматра његову мрежу. Шта срце представља у овој песми?

По чему су слични песникиња и паук? Зашто се њој учинило да је паук прати погледом? Коју истину о пауковом животу она открива захваљујући том необичном сусрету на шумској стази?

Испредена мрежа је резултат пауковог мукотрпног труда и рада. Паук, као и сељак, ужива и диви се ономе што је постигао, али му је подједнако важно да сачува и заштити плодове свог напора. Када помиње да је паук можда своје срце уплео у мрежу, песникиња у ствари говори о његовом животу и осећањима, ономе што паук жели и чему се нада. Њих двоје су уметници, стварају јединствена, непоновљива дела. Он своје жеље, чежње, снове испреда у мрежу, а она своја осећања, мисли, доживљаје исказује речима и стиховима. Тиме што се за њом наводно обазрео паук показује како је препознао сродну душу и хоће да јој захвали што је разумела да и он има живот, бриге и стрепње, што није уништила његово дело. А онај ко ствара нешто посебно и изузетно, у своје дело увек уграђује део себе надајући се да ће ту лепоту и стрепњу стварања други препознати, а у створеном уживати и о њему размишљати. Лирски субјект овде открива велику истину о свакоме ко живи једино док ствара – смисао пауковог живота је у испредању

тананог плетива. Та необична мрежа је у исти мах и његова мука и највећа радост, као што је за песникињу свака песма истовремено нови животни импулс и једна мала смрт.

Ако су јунаци персонификовани ликови који припадају флоралном и фауналном свету, они наилазе на добру рецепцију код ученика млађег узраста јер пресликавају ситуације из окружења блиског детету, тематизују појаве и проблеме са којима се оно непосредно суочава. Појединостављена алегорија прати развој јунака у оквиру лирски интерпретиране ситуације која осведочава стицање искуства и богаћење унутрашњег света јунака. Такве су песме често наративног карактера, песничке слике у њима представљају поетизоване верзије догађаја. Предлажемо методичке смернице за обраду песме „Љутито мече” Бранислава Црнчевића¹⁰ којима би се поетски обликована алегоричност повезала са децим интересовањима, ученички доживљај лирске песме обогатио, а читалачко искуство, посредовано лирским јунацима из света буба и животиња, емоционално обременило.

Бранислав Црнчевић је написао песму о једном љутитом мечету. Објасните зашто је мече љуто и замишљено? На који начин показује своју љутњу? Како се због тога осећа његова породица? Које особине мече показује кад не одговара на мамина и бакина питања?

Како се мече осећа кад каже *Баш ми је криво шло сам мече*? Шта жели да уради? Где хоће да оде? Каква права мече тражи? Шта покушава да промени? А шта мече не разуме?

Коме је мече у овој песми слично по својим поступцима и понашању? Чему родитељи и бака морају да га науче? Објасните зашто мече ипак треба да престане да се љути. Наведите на која вас је размишљања о детињству подстакао необични јунак у овој лирској песми.

Црнчевићев лирски јунак на посебан начин доживљава проблем и на њега реагује: замишљен је, нерасположен, тужан, затим се бунује и јогуни тражећи своја права и покушавајући да промени устаљени ред. Његова је сензибилност много већа у односу на остале припаднике света ком припада. Зато је и приказан као свако младо биће које има жељу и намеру да одбаци одређене стереотипе. Оно што прижељкује подудар се са децим

¹⁰ Песма „Љутито мече” Бранислава Црнчевића налази се у програмском садржају за трећи разред основне школе.

погледом на живот – више игре и нових пријатеља. Мече се у песми љути пошто не наилази на саосећање и разумевање кад пожели да искуси другојачији животни ритам и играње са новим пријатељима. Љутито је и бунтовно управо зато што не познаје довољно добро законитости света и природе захваљујући којима треба здраво да одраста. Својим понашањем и говором потврђује универзалне истине о детињству. Деца-читаоци у њему могу препознати пријатељски лик који има исте проблеме, идентичне жеље и потребе и зато се са таквим лирским субјектом могу и идентификовати у чину рецепције поетског текста.

Вођење ученика кроз тумачење поезије биће донекле олакшано у ситуацијама где су они већ мотивисани самом естетском привлачношћу лирског садржаја. Најмлађи читаоци нарочито уживају у песмама са необичним језичким конструкцијама у којима доминира хуморна нота. Пошто су игра, смех и ведрина иманентни чиниоци дечјег света, том приликом се може очекивати свестраније и убедљивије емоционално пројектовање ученика. Ипак, и у интерпретирању неочекиваних а смешних поетских ситуација, у чијем су средишту антропоморфизовани или персонификовани лирски јунаци који треба да разреше неку ситуацију из људског живота, треба обазриво разматрати хуморне елементе, вешто избећи замке које у тумачењу могу да доведу до „исклизнућа” у ванлитерарни простор, банализују и обезвреде снажне књижевноуметничке импULSE смешног, духовитог и поучног.

Ученици имају наглашену способност да визуелно и аудитивно прихватају текст (Росандић 1978: 27). Тако ће се од исказивања емоције доћи до препознавања стиха и опажања речи које казују неку боју, звук или облик, а налазе се у средини песничке слике. Веома је важно ученике упућивати да уочавају и дубље разумевају наизглед једноставне описне слике јер се иза њих крију многа осећања и значења. „Ученици се у том смислу могу подстицати да сачине план текста, да наслове његове сегменте и да тек тада, повезујући целине по сличности или различитости, приступе интерпретацији. При томе се, као значајан намеће аналитичко-синтетички приступ поетском тексту” (Мркаљ 2010: 288). То, наиме, значи да ученици неће на основу пребројавања стихова и строфа као формалних одлика лирске песме освестити свој сусрет са поетским светом, него ће стећи увид у његову целовитост истовремено образлажући сопствени доживљај, формулишући мисли подстакнуте песмом и вреднујући њене доминантне поруке.

Приликом обраде песме „Зима” Душана Васиљева¹¹ ученици могу следили наведену методичку сугестију. План интерпретације садржао би неколико слика.

- Природа се забелела.
- Грлица дрхти у гнезду.
- Звери одлазе у своје јазбине.
- Шумица је прекривена снегом.
- Звона брује у даљини.
- Снег веје.

На основу доминантних елемената у издвојеним поетским сегментима ученици ће приметити да је цео пејзаж који песник описује постао бео, покрета и живота у природи готово да и нема, звуци се губе у даљини. Упутно је захтевати да истакну правилност када је реч о броју строфа и стихова у њима, увиде да једино први стихови остају неримовани, а пажњу задрже на последњем стиху у свакој строфи. Уочиће како свака од пет строфа има по пет стихова. Последњи је увек краћи и у њему се сваки пут помиње снег који пада. Требало би ученички доживљај мисаоно надградити водећи га ка закључку да је ово понављање са извесним варијацијама хотимично јер се ту рефренски наглашава како крупне пахуље прекривају све што је било доступно људском оку, потискују звук, прикривају трагове живих створења. Горда шума и горди брег исто као и дивље звери сагињу главу под тежином белог покривача, а грлица дрхти од хладноће у свом гнезду. Успорен, једноличан ритам најављује мир, тишину и дубок зимски сан. Све је уморно и беживотно, лепршају једино свиленкасте пахуљице које личе на небеске птице, чинећи да суморан приказ насликан песничким језиком ипак постане чудно леп и примамљив.

Повезивањем диспаратних ствари и појава у лирској песми одступа се од уобичајеног начина говора. Семантички садржај се преображава и новоуспостављено, пренесено значење изненађује читаоца. Он треба да открије дубље, скривене везе и односе међу речима. Уколико се као интерпретацијско полазиште у млађеразредној настави лирске поезије поставе тематско-мотивски склоп и језичко-стилска анализа, пут до идејног слоја поетског текста води преко разумевања песничких слика и расклапања његове фигуративности. Ако се пак као централни елемент издвоји фигура лирског јунака, читаоци ће свој рецептивни хоризонт подредити његовој

¹¹ Песма „Зима” Душана Васиљева обрађује се према реформисаном програму у трећем разреду основне школе.

тачки гледишта успостављајући интерактивну комуникацију између сопственог искуства и емоционално-мисаоних садржаја песничког текста. Методички смисао и сврсисходност таквих поступака огледа се у снажењу читалачких афинитета према лирици и формирању компетенција за препознавање и усвајање њених жанровских особености.

ТЕОРИЈСКИ И ИЗВОЂАЧКИ АСПЕКТ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ У УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ¹²

Сарадничко-стваралачки концепт у академском наставном окружењу

Реализација савремене универзитетске наставе на факултетима где се образују учитељи и васпитачи подразумева усклађивање са актуелним променама у основношколском и предшколском васпитно-образовном систему. Традиционални приступи и парадигме које не укључују континуирану рефлексију и евалуацију рада наставника, студијских програма и читаве универзитетске институције – сматрају се превазиђеним и недовољно функционалним. Универзитетски наставници спремни су да преузму улогу мотиватора/фацилитатора/координатора, да примењују флексибилније методичке приступе поучавању и тиме динамизују наставни процес. Све се то истовремено позитивно одражава и на активну и стваралачку улогу студената у настави, па је видљиво упоредно усавршавање специфичних професионалних компетенција.

Отуда међу утврђеним кључним компетенцијама за целоживотно учење¹³ овом приликом издајамо личну, социјалну и компетенцију за

¹² Рад је настао у оквиру билатералног истраживачког пројекта „Претпоставке и могућности развоја иновативних модела наставе у функција постизања транспарентности универзитетског образовања и подизања конкурентности на националном и међународном тржишту знања” (ДимоГ), у реализацији Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина (Србија) и Педагошког факултета Универзитета Приморска (Словенија), 2017–2019.

¹³ Осам кључних компетенција за целоживотно учење дефинисано је у Европској унији 2006. године (Evropska komisija / EACEA / Eurydice 2012): комуникација на матерњем језику, комуникација на страним језицима, математичка компетенција и основне компетенције из природних наука и технологије, дигитална компетенција, способност учења (учење учења), социјалне и грађанске компетенције, смисао за иницијативу и предузетништво и културолошка освешћеност и изражавање. Ревидирање и ажурирање европског референтног оквира кључних компетенција за целоживотно учење уследило је 2018. године (в. Б. Стојановић, *Опширно међупредметне компетенције и настава и учење*, Београд: Klett друштво за развој образовања, 2019).

учење која, између осталог, подразумева и способност за препознавање сопствених капацитета, за учење и сарадњу у тандемима/тимовима, конструктивно комуницирање у различитим окружењима, асертивност, оснаживање толеранције и емпатије. Развијање отпорности и самопоуздања предуслови су за суочавање са несигурношћу и стресом како би се успешно учило током целог живота и примењивало претходно искуство у различитим животним ситуацијама.¹⁴ Студенти су мотивисанији ако се у организацији универзитетских часова примењују подстицајни елементи који су интегрални део приступа разредној настави или планираним ситуацијама учења¹⁵ (симулације, динамично алтернирање различитих метода и облика рада, употреба савремене дигиталне информационо-комуникационе технологије и сл.), јер процењују да то јача њихове сарадничке вештине и самопоуздање у односу на искључиво индивидуално савладавање градива и предметних задатака. Позитивна искуства студената забележена у евалуацијама практичних часова/активности у школама и предшколским установама односе се и на задовољство тандемским/групним радом и организованом поделом задужења будући да се тада притисак смањује, али се истовремено прихвата одговорност за сараднички рад у тандему или групи и остварене исходе и резултате. Претпоставља се да ће по завршетку студија, у будућој професионалној пракси, они на сличан начин моделовати своје улоге као учитељи, односно васпитачи у раду са ученицима и децом у предшколским установама. Сагледавање и разматрање усклађености наставе на Факултету педагошких наука у Јагодини¹⁶ са различитим видовима

¹⁴ У истраживању реализованом током академске 2016/17. године на узорку од 418 студената Педагошког факултета Универзитета у Новом Саду, истраживачи су покушали да утврде предикторе субјективног благостања који регулишу опажање, доживљавање, понашање и афективна реаговања испитиваних студената. Испоставило се да је код изразито савесних и осетљивих будућих учитеља и васпитача нужно подстицати позитивна емоционална искуства и позитиван приступ животу, сигурност у себе, реалистична очекивања од себе и других, као и проактивно суочавање са препрекама и савладавање изазова (в. Сакач, Марић 2018: 105–106).

¹⁵ *Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања* (2018) дефинише планиране ситуације учења и улогу и подршку васпитача који ће у тим ситуацијама децу „подстицати на различите креативне начине изражавања [...] изражавање гласом, причање, драматизација, невербална комуникација”; васпитач „приближава деци културно наслеђе [...] и књижевност градећи доживљај смисла и лепоте људског делања” (<http://www.mprn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>). Поезију додатно истичемо као неизоставни део теме/пројекта који ће развијати у планираним ситуацијама учења.

¹⁶ Аутори су наставници на Факултету са двадесетогодишњим радним искуством у струци које, између осталог, укључује и креирање курикулума нових студијских програма, израду силабуса, учешће у (само)евалуационим процедурама, увид у исходе реализације студентске праксе и сл.

студентске праксе (интегрисаном, континуираном, истраживачком) на различитим годинама и нивоима студија указује на потребу да се студенти што раније упознају са рефлексijом, повратном информацијом и самоевалуацијом као неизоставним чиниоцима практичног рада у непосредним предшколским и школским околностима. Такође је неопходна и интерактивност на предавањима, као и сарадничко понашање на релацији наставник–студент,¹⁷ успостављање кохезије у оквиру истог студијског програма кроз консултативну сарадњу међу наставницима који предају сродне групе предмета како би се остварила међупредметна (хоризонтална) повезаност и усагласила менторска подршка у извођењу сродних активности, односно учврстила веза између теоријских и практичних знања.¹⁸

Од теоријске ка извођачкој интерпретацији текста

Настава предмета Увод у проучавање књижевности и Књижевност за децу представља неопходну основу за методичку теорију и праксу на наредним годинама студија за будуће учитеље и васпитаче у предшколским установама који се образују на Факултету педагошких наука у Јагодини. Управо такво хоризонтално (међупредметно) умрежавање захтева да се перманентно истражују и могућности повезивања теоријског аспекта интерпретације одабраних садржаја у универзитетској настави књижевности за децу и активног учешћа студената у обради и систематизовању наставних тема из овог предмета. Теоријска основа обухвата познавање и разумевање књижевноисторијских особености епохе, локализовање стваралаштва одређеног писца у токове историјског развоја српске поезије за децу,

¹⁷ Ефикасни наставници који успостављају позитивне односе са својим ученицима (овде: студентима) могу, захваљујући добром поучавању, да буду врло снажан чинилац у њиховим животима (в. Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014: 30–31).

¹⁸ „Сарадња наставника доноси бројне предности: повезивање струке и студијских програма у пракси, бољу координираност, пораст важности појединих предмета у очима студената, више прилика за креативни рад наставника, присније односе са сарадницима, већу емпатију, поштовање и солидарност међу наставницима, тражење додирних тачака, што ствара бољу климу за рад [...] студенти од наставника очекују нарочито помоћ, усмјеравање и потицај. Наставник је, дакле, у улози фацилитатора” (Целиншек, Маркич 2008: 62).

Студија случаја сачињена током школске 2013/2014. године у оквиру квалитативног истраживања које је пратило увођење иновација у огледну школу показала је да се у анализама наратива из структурираног интервјуа испитаници изјашњавају за успостављање квалитетне интеракције са другима која подразумева сарадљивост, развијање дугорочног повећења између свих актера и пружање социоемоционалне подршке током иновирања праксе (в. Ђерић, Малинић, Шефер 2017: 9).

издвајање основних тематско-мотивских и језичко-стилских одлика и значаја појединачног поетског опуса, истицање особености којима песник понајчешће надраста оквир епохе у којој ствара издвајајући се као својеврстан иноватор и зачетник нових тенденција у српском песништву за децу. Књижевноисторијска и књижевнотеоријска предзнања уз интерпретативно аналитичко расклапање и синтетизовање поетског текста које студенти савладавају на предметима Увод у проучавање књижевности и Књижевност за децу – чине заправо једну комплексну и нужну претпоставку за касније успешно методичко обликовање поезије у настави књижевности у млађим разредима основне школе или у планираним предшколским ситуацијама учења.

Као пример иновативног приступа са наглашеном извођачком компонентом, у односу на уобичајени монолошки предавачки концепт, представимо синопсис часа који је у оквиру поменутог билатералног пројекта одржан и снимљен крајем марта 2019. на Факултету педагошких наука у оквиру предмета Књижевност за децу¹⁹ са студентима друге године студијског програма Васпитач у предшколским установама. На часу је систематизован наставни садржај о историји српског песништва за децу са циљем да се рекапитулира усвојено знање о песницима репрезентима периода од половине 19. до краја 20. века.²⁰ Час је започео општим уводом наставника-предавача који најављује циљ и садржај и који ће у току систематизације, у сарадњи са студентима, кратким монолошким репликама и резимирати резултате сваке од једанаест групних студентских презентација и представљати их сукцесивно формирајући на табли временску ленту – сумарни подсетник са кључним речима и ознакама временских пунктова како би се успоставио и визуелни преглед целовитог низа најистакнутијих стваралаца и најважнијих стваралачких периода: Лука Милованов – српски филолог с почетка 19. века и аутор наших првих песама за децу; Јован Јовановић Змај – утемељење српске поезије за најмлађе: песме збиље, поуке, шале и игре, лист *Невен*; Десанка Максимовић – поезија природе и детињства, збирка препорода *Врћи дејињства* (1927), стварала до 60-их година 20. века; Александар Вучо – надреалистички поетски експеримент у стваралаштву за децу, модерлистички стилски заокрет (авангардни покрет крајем 20-их и почетком 30-их година); Гвидо Тартаља – спој „змајевске” дидактике и модерног хумора; Бранко Ћопић – бајковити свет детињства и специфичан хумор осенчен сетом; Душан Радовић – нови почетак српске

¹⁹ <https://pefja.kg.ac.rs/videoteka-realizovanih-casova-sa-projekta-inovativni-nastavni-modeli/>

²⁰ Исти приступ је применљив и у универзитетској настави на студијском програму Учитељ, уз адаптацију садржаја и усклађивање са актуелним предметним силабусом.

књижевности за децу: књижевност за децу није неозбиљна²¹; Драган Лукић – урбани мотиви и амбијент града; Мирослав Антић – песник прве љубави; Добрица Ерић – аутентична поезија села и природе; Милован Данојлић – нови, сугестивни поетски израз; Љубивоје Ршумовић – изокренути свет детиње логике: од игре до слободе.²²

Припрема материјала за час рекапитулације о српским песницима за децу одвијала се уз инструктивне смернице и консултације са предметним наставником.²³ Рад је организован у мањим групама²⁴ кроз поделу задужења, припрему за јавно излагање пред пленумом, слушање излагача и бележење запажања спрам задатих инструкција као припреме за краћу дискусију после сваког извештајног блока. Пројектовани су адекватни

²¹ Сагледавајући поетичке специфичности књижевности за децу, Д. Поттић ову област литеарног стваралаштва сматра једним посебним видом књижевног писма које треба проучавати као интегрални део опште књижевности, „али тако да примена теоријских достигнућа не пренебрегне њене особености” (2008: 35–45).

²² *Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовој професионалној развоја* компетентност васпитача у непосредном раду са децом мери на основу: знања о различитим стратегијама учења деце, знања из области различитих наука, уметности и културе као извора садржаја у развијању васпитно-образовног програма, знања о комуникацији и партиципацији деце; *умења* да развија програм ослањајући се на аутентична искуства деце, различите животне ситуације, културу, науку, уметност [...] да слуша и подржава различите начине изражавања деце (цртање, градња у простору, плес, покрет, звук и глас, причање и др.), као и да приближава деци локално, национално и културно наслеђе човечанства (визуелна уметност, драма, музика, плес, спорт, традиција и др.); *вредности* које се односе на оријентацију ка интегрисаном приступу учењу и игри као јединственом чину у коме се активирају сви потенцијали детета, истицања и неговања стваралаштва као суштинског људског својства.

Реформисаним програмима наставе и учења за српски језик од првог до четвртог разреда основне школе обухваћени су сви побројани песници, осим А. Вуча, а неки од њих заступљени су у обавезним или изборним програмским садржајима у готово свим разредима.

²³ Ефикасни наставници инструкције и процењивања прилагођавају потребама ученика, прихватају изазов нових умрежених технологија и техника, али и све време воде рачуна о емоционалним потребама својих ученика, подижу њихово самопоштовање и код њих подстичу одговорност (в. Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014: 30–31).

²⁴ Истраживање ефеката увођења метода проблемског учења страног језика струке на високошколској установи резултирало је и студентском проценом квалитета рада у тимовима. Они су као предности тимског рада најчешће наводили повезаност, комуникацију и сарадњу међу члановима тима, добро расположење, бољу организацију и уштеду времена, кооперативно учење, могућност међусобне размене знања и мишљења. Истакли су, међутим, и неколико слабости: повремено одсутне, непоуздане, неодговорне, неприлагодљиве и/или незаинтересоване чланове тима; компликовано или неуспешно временско усклађивање у заједничком раду, проблеме у комуникацији или превише пријатељску атмосферу која може негативно утицати на одговорност чланова и њихов однос према раду (в. Целиншек, Маркич 2008: 61).

биографски подаци о песнику, истакнуте значајне збирке и сваки песник је представљен и одабраним песмама које су студенти изражајно читали или казивали. Тиме су показали да вешто селекују најважније податке из биографије које треба сугестивно и на занимљив начин саопштити, да познају стваралачки опус песника којег представљају, али и да су углавном бирали песме које ће задовољити параметре прилагођености узрасту предшколског детета по тематици, стилско-језичким одликама, обиму итд. Сличан модел рада студенти ће примењивати у оквиру методичких практура развоја говора и српског језика и књижевности на завршним годинама основног нивоа академских студија припремајући се за реализацију планираних ситуација учења у предшколским установама и практичних наставних часова у млађим разредима основне школе.

Посебну пажњу овде треба посветити и анализи, односно вредновању сарадничког односа на релацији наставник–студенти и указати на измену, нетрадиционалну улогу универзитетског наставника који потврђује спремност да иновира своју наставну праксу. Такви наставници поседују вештину да буду рефлексивни, промишљени и инвентивни у поучавању и да заправо непрекидно креирају чин подучавања, да иступе из рутине када ситуација захтева промене (в. Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014: 32, 35). На конкретном часу наставник који је уводничар, модератор или фацитатор, пре тога има консултативну и усмеривачку улогу, а на крају је партнерски укључен у реализацију. Он напушта оквир дистанцираног предавача и у припремној фази посвећен је свакој групи студената и сваком студенту у оквиру групе.²⁵ Спреман је да се укључи у решавање њихових дилема поводом материјала који припремају за презентовање, усмерава их на референтне изворе и даје оквирна упутства за визуелни склоп сваке презентације како би се синхронизовали различити предлози и остварио утисак складне целине презентованог материјала. Истовремено је спреман да студентима остави довољно слободе за креативне подухвате и идеје у оквиру истраживачког мини-пројекта како би показали да су овладали поступком селекције битних садржаја и њиховим преобликовањем и повезивањем и нову целину.

Детаљном анализом различитих квалитативних компоненти студентских групних презентација могуће је установити домете функционалног премрежавања теоријског и извођачког аспекта интерпретације,

²⁵ „У високошколским установама требали би бити флексибилни, иновативни и усмјерени према потребама студената и у складу с тиме и према потребама запослених потражити могућност за тимско учење на самој високошколској установи као и изван ње: на примјер сарадња између стручњака истих подручја различитих факултета или различитих подручја на истом факултету” (Целиншек, Маркич 2008: 65, 66).

а правовременом повратном информацијом указати на смер евентуалног побољшања и усавршавања знања и извођачке компоненте. Пожељно је да се и студенти додатно упосле попуњавањем кратког анкетног упитника о постигнутим резултатима на часу систематизације, како би се (само)евакуацијом и сажетом рефлексијом заокружио увид у исходе иновативног приступа у обнављању важних предметних садржаја.

Осим стручне димензије систематизованог материјала која се односи на теоријске основе и оквири, као и на поетичке особености и опус песника, значајно је истаћи и мотивацијски удео у припреми извођачких секвенци. Студенти се уз сажето презентовање знања о песнику, чиме се надовезују на наставников увод, опредељују и за читање или казивање одабраних стихова. То, наиме, значи да се припремају за један вид јавног наступа који има и уметнички, а не само реторички предзнак, а не би требало занемарити ни рефлексе пратеће невербалне комуникације, односно фацијалну експресију као вид кинезичке комуникације и спонтано изражавање психичких преживљавања и постурално комуницирање које се састоји у слању порука без речи – држањем тела у целини, положајем, и ставом који тело заузима у односу на друге учеснике, што представља статички невербални комуникативни знак (в. Требјешанин, Жикић 2015: 79, 103).

Интерпретативни дискурси у универзитетској настави књижевности за децу

Осим успостављања чврсте везе између универзитетске наставе књижевности за децу на педагошким факултетима и наставе књижевности у млађим разредима основне школе, односно избора одговарајућих поетских садржаја за планиране ситуације учења у предшколском васпитно-образовном раду, не сме се занемарити улога интерпретативних дискурса у оснаживању специфичних извођачких вештина будућих учитеља и васпитача у припремном процесу за усвајање методичких структура и модела у наредним годинама студија. Реч је, наиме, о припремама за креативно изражавање у оквиру, условно речено, експресивних дискурса као што су изражајно читање, рецитовање и сл. „То је особито важно за оне којима је умјетничка интерпретација текстова, књижевноумјетничких и других, саставни дио професионалних активности” (Шипка 2008: 239). Од добре припреме (садржинске и дикцијске обраде текста) зависи квалитет његове говорне интерпретације како би слушаоци били заинтересовани, а мисаоно-емоционални садржаји верно пренесени. У методичком нацрту за час неизоставно је изражајно читање, док се посебност у приступу

књижевноуметничком тексту у млађим разредима односи и на врсту читања изведеног на наставном часу. Методички је упутно да први сусрет са уметничким текстом буде остварен кроз изражајно читање где водећу (и незаменљиву) улогу добија учитељ, уз селективну употребу аудио-записа из звучне читанке. Ова чињеница специфичне рецепције текста на млађем школском узрасту још је израженија, и сасвим очигледна, у предшколским васпитним групама. Сугестивност овог читања усмерава слушаоце на естетски најснажније детаље и, уколико је квалитетно, оно постаје интерпретативно или бар указује на места богата значењем.²⁶ Методичка припрема васпитача за планиране активности у области развоја говора свакако обухвата исти третман књижевног текста. „Готово ничим нам формално није сигнализирано како ћемо од поменутих елемената конституисати овакав или онакав говорни рељеф. Сигнали за успостављање говорног рељефа долазе из самог садржаја. Зато је анализа мисаоно-емоционалних садржаја текста битна претпоставка формирања одговарајућег говорног рељефа помоћу кога се управо ти садржаји и преносе слушаоцу [...] Преко говорног рељефа говорник каткад преноси на слушаоца и снажне емоције, посебно кад је у питању интерпретација књижевноуметничког текста” (Шипка 2008: 211).

Да би се у предшколском, а нарочито у раном школском узрасту указало на важност квалитетног интерпретирања поезије, најпре у смислу тумачења песме, а истовремено у изражајном/интерпретативном читању/казивању стихова, неопходно је да постоје врло конкретне смернице које ће и васпитачима/учитељима и деци/ученицима олакшати разумевање и рецитоване поезије. У предшколској фази развоја говорних компетенција помиње се да ће васпитач подстицати креативне начине изражавања – гласом или невербалном комуникацијом,²⁷ док је у реформисаним програмским захтевима у првом разреду један од задатих исхода чије се остваривање очекује у току школске године управо то да ће ученик бити у стању да *слуша интeрпрeтaтивнo читaњe и кaзивaњe књижeвних тeкстoвa рaди рaзумeвaњa и дoживљaвaњa*. Од другог до четвртог разреда основне школе у оквиру очекиваних исхода наводи се да *ученик читa тeкст и oштирeћује интeнaцију рeчeницe/стихa; изражaјнo рeцитује пeсмy и читa прoзни тeкст*, док се у настави језичке културе очекује чешћа примена

²⁶ „Изражајно прочитан текст увијек подстиче на размишљање и покреће емоције слушаоца, а кад је у питању интерпретација књижевноуметничког текста, то може бити и снажан умјетнички доживљај” (Шипка 2008: 239).

²⁷ *Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања* (2018): <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>.

говорних вежби које код ученика подстићу машину и креативност и које су у функцији израђивања доброј језичкој укуса, елоквентности и флуентности у изражавању. Сматра се да на овом узрасту рецитовање и изражајно читање могу бити најпогодније говорне вежбе (ПНУ 2018–2019)²⁸, па се и од аутора уџбеника очекује да предложи сажете а ефикасне инструктивне смернице за континуиран рад на наведеним интерпретативним курсима. „Стихови се могу интерпретирати или читањем или говорењем напамет, у оба случаја пред публиком” (Шипка 2008: 245), чему претходи утврђивање песничке врсте по садржају, мотивима и емоционалном тону, те анализа ритмичке структуре и организације. „Наставник не сме показивати ученику како би требало рецитовати. Не сме се рецитатору наметати модел. Он може да утиче ток припреме анализирајући песму и рецитацију са учеником, указујући теоријски на могућности говорног обликовања, варијанте, варијације и одређена решења” (Дамјановић 2001: 17). Не треба инсистирати на учењу песме напамет, већ на креативном читању, које је једини прави пут до успешног рецитовања. Оно подразумева да ће се издећи неприродно подражавање ритма и превазићи елементи патетичног и декламаторског интерпретирања²⁹ а да се притом развија љубав према поезији и матерњем језику, негује говорна култура, што је изузетно значајно за наставу српског језика и књижевности (в. Живковић 2009: 9, 56).

На Факултету педагошких наука у Јагодини препозната је потреба да се у новом акредитационом циклусу креирају изборни предмети који се односе на извођачке вештине, будући да су и студенти и факултетски наставници већ укључени у концептуализацију и реализацију додатних културно-уметничких активности. Уз хор, оркестар и фолклорни ансамбл, изузетно запажене наступе у земљи и региону са веома високим донетима у аматерском извођачком домену имали су и чланови рецитаторске секције и такмичари у беседништву. Сходно томе, предмети *Извођачке вештине 1* и *2* биће формализовани у оквиру нових курикулума студијских програма (за образовање учитеља и васпитача у предшколским установама) и интегрисаће различите категорије извођачких уметности у оквиру једног силабуса како би се олакшала координација и адекватно вредновао

²⁸ Реформисани програми наставе и учења од првог до четвртог разреда основне школе (исходи учења и препоруке за дидактичко-методичку реализацију програма).

²⁹ „Добар рецитатор интерпретира стихове слиједећи мисаоно-емоционални садржај пјесме. Он их једноставно казује, и то је најбоља индикација за добро рецитовање” (Шипка 2008: 245–246). Патетично говорење је у основи декламације и представља анахронизам са становишта савременог говорног израза, док механичком говорењу наизуст, без промишљања и без емотивног ангажовања, недостаје уверљивост и сугестивност која треба да привуче и задржи пажњу слушаца (в. Дамјановић 2001: 113).

континуирани рад и залагање студената. На овај начин би се настава изборних предмета повезала са неким сегментима ваннаставних активности или би их у потпуности заменила. Циљ ових предмета који се повезује са наставом језика и књижевности јесте да студенти овладају теоријским знањем и практичним вештинама у области уметничког изражавања – казивању поетско-прозних текстова: да процењују свој напредак у текстуалним и говорним компетенцијама; демонстрирају елементе језичке вештине у области дикције, артикулације и акцентуације; изведу модулације у темпу, ритму и интонацији према задатим инструкцијама; експресивно казују стихове и прозне сегменте различитог жанра; изведу припремљене говорне интерпретације пред публиком; артикулишу понашање на сцени за време јавног наступа; увиде значај припреме за јавни наступ; учествују у организационим секвенцама јавног наступа. Садржај обухвата казивање стихова и прозе, а у оквиру тога: основне одлике културе говора, склоп говорног исказа, квалитативне одлике усменог говора, комуникативне потенцијале говорног исказа, интерпретативне и креативне дискурсе (изражајно читање, рецитовање, беседништво); основне елементе стандардне акцентуације, однос говорника према публици, интеракцију међу извођачима и процес припреме за јавни наступ. Рад на тексту подразумева вежбе дикције, артикулације, акцентуације, ритма, темпа и динамике читања и изражајног казивања; логички и психолошки акценат, дисање и паузе у говорењу поетско-прозних текстова, вежбе гласности и интензитета, вежбе промене интонације на задатом тексту, графичко обележавање текста, аналитичко разматрање мисаоне и емоционалне структуре текста који се говори, мимику и гест у казивању стихова и прозе.³⁰

Осим што се студенти самоиницијативно опредељују за учешће у раду секција, могуће је и очекивано да ће их часови осмишљени и организовани по иновативним моделима подстаћи да интензивније раде на развијању својих талената које су у међувремену због редовних академских обавеза

³⁰ Невербална комуникација је важан чинилац изражајног читања и казивања стихова (или прозних одломака) јер статички кодови говора тела, држање и положај тела откривају и личност и њен однос према околини, намере, ставови, па може да покаже и самоувереност, сигурност у себе (в. Требјешанин, Жикић 2015: 104). То представља значајан сигнал за слушаоце, било да су у питању остали студенти или касније деца-васпитаници/ученици. Очекује се сведена гестикулација, а с друге стране експресивна мимика као паралингвистичка димензија извођачке интерпретације. „Ти се покрети, с различитим значењем и афективним вриједностима, усклађују с мисаоно-емоционалним садржајима, из којих и проистичу, најчешће као спонтане реакције” (Шипка 2008: 208). Гестови који регулишу вербални дијалог или служе као видљиви знак интерпункције у говору (гестови руку или покрети обрва), наглашавају или одвајају поједине речи или изразе и организују говор јер стоје уместо запете, знака узвика, питања, тачке итд. (в. Требјешанин, Жикић 2015: 76).

запоставили. Искуства потврђују да свако даље усавршавање у оквиру посебних секција и усмерена припрема за озбиљније и чвршће организоване и структурисане јавне наступе представља драгоцен напредак у оснаживању самопоуздања и других општих и специфичних компетенција будућих учитеља и васпитача у предшколским установама.

Интерференција интерпретативних, извођачких и сарадничких вештина

Иновирање постојеће просветне праксе на нивоу универзитетског образовања требало би да буде део одређених истраживачко-образовних пројектних активности у којима наставници перманентно учествују. Припрема и реализација иновативних пројеката захтева да се посебна пажња посвети професионалном учењу образовних актера и њиховој наглашеној потреби за повезаношћу, односно тежњи да се ступа у квалитетну, смислену и подржавајућу интеракцију са другима у различитим животним и радним ситуацијама (в. Ђерић, Малинић, Шефер 2017: 1, 3). Огледање наставника у изазовним околностима професионалног кооперативног учења са колегама и сараднички однос на релацији наставник–студенти у атмосфери међусобног уважавања, уз припрему и анализу студентских групних презентација послужили су да се истакну домети функционалног премрежавања теоријског и извођачког аспекта интерпретације одабраних садржаја у универзитетској настави књижевности за децу. Приказом једне од могућности за увођење и одржавање иновација повезивањем теоријске интерпретације и активног учешћа студената у обради и систематизовању наставних тема из поезије за децу 20. века указано је на значајну улогу интерпретативних дискурса у оснаживању специфичних извођачких вештина будућих учитеља и васпитача у предшколским установама. Способности студената да изучавају поезију премрежавањем теоријског и интерпретативног аспекта уз размену знања и искуства, дијалога у тимском раду где се индивидуалне тежње усклађују са одговорним заједничким ангажманом у остваривању постављених циљева. У припреми часова који се темеље на иновативним приступима учењу неизоставна је завршна дискусија или неки други тип евалуације резултата рада у коју су укључени и студенти и предметни наставници. Такво вредновање отвара могућност да се препознају и издвоје талентовани студенти који се из различитих инхибирајућих разлога нису укључили у рад литерарно-рецитаторске или драмске секције. Уколико је наставник заинтересован и спреман да пажљиво посматра и да се уз аргументоване препоруке, подстицаје и похвале додатно ангажује у раду са даровитим појединцима, један од бенефита

биће и откривање потенцијала за извођачке вештине код студената који се у доуниверзитетском школовању никада нису опробали у таквој врсти наступа – говорењу пред публиком, изражајном читању поезије, рецитовању и сл. Иновирање и специфично моделовање универзитетских наставних часова књижевности за децу важан је предуслов за виши ниво постигнућа на наредним годинама студија у оквирима методичких практикума развоја говора и српског језика и књижевности јер студентима олакшава предстојећу припрему и реализацију практичних активности у предшколским установама и школама-вежбаоницама.

II

ЕПСКИ ЈУНАК ПРЕД ИЗАЗОВИМА ТУМАЧЕЊА

„МАРКО КРАЉЕВИЋ И БЕГ КОСТАДИН” – ТУМАЧЕЊЕ КОНТЕКСТА ПРИПОВЕДНОГ СВЕТА И КОМПОЗИЦИЈЕ ПЕСМЕ

Специфичан статус епских народних песама као сложених наративних творевина непознатог аутора обезбеђује, у теоријском смислу, неопходан оквир за интерпретацију књижевног дела ослоњену искључиво на сâм текст. Некадашња апсолутна доминација модела иманентне критике управо је на примерима успешне анализе текстова „без аутора” доказивала сврсисходност игнорисања свих садржаја који су спољашњи тексту (биографија писца, време настанка, друштвени услови) и, ако ништа друго, оправдано наглашавала потребу аналитичке усредсређености на књижевно дело само.

У овом случају је важно нагласити да тумачење мора да подразумева и укључи све интертекстуалне везе које народна песма као жанровски јасно дефинисан књижевни облик неминовно успоставља са читавим корпусом усмене народне епике. Позиција лика Марка Краљевића, у том смислу, вишеструко је обележена. Његово учешће у догађајима епске наратије подразумева унапред формиран статус са карактеристичним особинама овог по много чему јединственог јунака српске књижевности. Марко Краљевић се не уобличава у свакој епској песми изнова већ, условно речено, прекорачује границе различитих наратија и „наступа” у приповедном свету конкретног текста као исти лик, али са понешто измењеном улогом. Чини нам се да је на примеру епске народне песме „Марко Краљевић и бег Костадин” могуће показати да подразумевана раван интерпретације, посебно у школским условима, може понекад да сакрије најважније значењске аспекте текста и замагли његову неспорну вредност. На примеру тумачења постаје очигледно да је неопходно анализирати *контекст* света књижевног дела формиран у самом тексту, а не следити вантекстовне наговештаје (илустрације у књизи, уобичајене предрасуде о ликовима и слично).

Са друге стране, чињеница да је реч о релативно краткој епској песми (само 60 стихова) указује на нарочит жанровски статус текста и наглашену окренутост ефектима посебне врсте. Показаће се да је управо специфична структура композиције од изузетне важности у остваривању смисла овако замишљене уметничке целине.

Отуд ће наша даља анализа имати два дела – први, посвећен сагледавању контекста у коме се одиграва сукоб протагониста фабуле, и други, окренут препознавању необичних и функционалних композиционих решења примењених у тексту.

Епски и драмски сукоб

Народна песма „Марко Краљевић и бег Костадин” има редукован епски потенцијал. Када се мало боље погледа, њена фабула, изложена у првом плану нарације као *оквирна ѝрича*, могла би да се сведе на разговор између два јунака и, потом, њихов (вербални) окршај. Наравно, средишњи наративни сегмент у овом случају организован је као *ѝрича у ѝричи* и овом елементу конструкције уметничке целине вратићемо се мало касније када будемо разматрали композицијске специфичности песме.

Једино што се заиста „одиграва” на оквиру текста јесте *дијалоі* две личности, Марка и бега Костадина – разговор који у одређеном тренутку добија изненађујући обрт. Наиме, на достојанствен и љубазно упућен позив бег Костадина Марко одговара непримерено дрско и грубо. Овим започиње заплет приче и открива се конфликт између двојице учесника. Њихов сукоб, ипак, неће бити решаван у епском простору јуначког мегдана, како би се очекивало, што представља додатно сведочанство о редукованом епском потенцијалу текста, већ се након Марковог дугог монолога песма, без икаквог разрешења конфликта са оквира – „изненада” завршава. Маркова „победа” се у овом случају мери тежином аргумената које износи и неспоривошћу прекора које изговара на самом крају.

Непримереност и грубост Марковог одговора у уводном делу песме неминовно отвара простор за развој заплета, а интерпретација разлога таквог поступка постаје тежиште разумевања приповедне целине. Јасно се наговештава идеја да етички мотиви сукоба имају доминантну улогу. Следи, у продужетку песме, Марково разјашњење сопственог неприличног поступка кроз „причу у причи”. Она оправдава и објашњава његову љутњу, али и подсећа, што је народном певачу заправо основна интенција, на аутентичне образце витештва, јунаштва и истинске племенитости.

Колико год било очигледно да је смисао песме, у целини омогућен Марковим приповедањем унутар приче, остварен у равни етичке, па и социјалне проблематике, проблем са интерпретацијом самог сукоба између протагониста лежи у томе што се његов контекст може сагледати на погрешан начин. Наиме, неопходан услов за тумачење значењског потенцијала песме лежи у разумевању положаја и међусобног односа ликова фабуле.

Пошто се Марко појављује као унапред позната личност, право питање гласи – ко је бег Костадин.

Наше непосредно искуство са школском интерпретацијом песме показује да ученици олако прихватају наговештај који нуди илустрација у читанци (потпуно неважно ког издавача). Реч је о визуелној сугестији да је бег Турчин, односно потурица (деј и јесте турска реч, са значењем господар, племић, земљопоседник). Отуда долази да се Марков вербални обрачун са супарником по инерцији чита у истој перспективи као и небројене друге песме у којима се српски јунак супротставља турским или јаничарским силницима, посебно онима који су због сопствене користи прихватили туђу веру и законе. Олако пристајање на ову интерпретативну премису, која у условима непосредног наставног тумачења често остане неизговорена, али од стране ученика по правилу подразумевана, води искривљеном тумачењу смисла песме.

Ово је разумљива појава у трећем разреду основне школе (када се песма обрађује) оправдана недовољним читалачким искуством ученика, али је у поменутој наставној ситуацији сваки изостанак објашњења и помоћи учитеља у суштини неопростив. Притом није неопходно познавати историјске чињенице које указују на то да би бег Костадин могао да буде српски великаш Константин Драгаш Дејановић, нећак цара Душана, по угледу и части апсолутно раван принцу Марку (Рајичић 1954), већ је довољно ослонити се на референтне тачке у самој песми. Треба нагласити чин прослављања крсне славе или крсног имена, једног од средишњих елемената српског идентитета (сасвим јасног и ученицима трећег разреда), као недвосмислени унутартекстуални знак да је бег Костадин Марков сународник. Никакве дилеме о томе не смеју да остану у свести читалаца. Осим тога, очигледна чињеница да бег јесте турски вазал ниуколико не умањује његов положај угледног племића и витеза, пошто је и Марко у апсолутно истој позицији. (Занимљив је историјски податак да су обојица страдали у бици на Ровинама 1395. борећи се на страни турске војске.)

Иако је погрешка у разумевању бегове националне припадности од кључне важности за потенцијалну погрешну интерпретацију, и неопходно је да јој се мало касније вратимо, постоји још једна мање приметна омашка. Изузетно је важно разумети, а текст о томе такође даје врло јасне сигнале, друштвену једнакост и витешку истоверсност протагониста. Најпре се, у првом стиху, помиње побратимство јунака, потом истиче равноправан однос у самом разговору. Погрешно би било Костадинов љубазан и, у извесном смислу, театралан позив на славу сводити искључиво на наговештаје, дате већ у уводном делу текста, његове нападне хвалисавости, користољубиве притворности и уопште етичке проблематичности.

Много је боље бегово обраћање Марку сагледати у историјском контексту, као подразумевани начин говора, специфични дискурс који се користи у прилици када један високи племић позива другог одајући му заслужено поштовање. Хвалећи своје гостопримство бег Костадин пре свега изражава поштовање према госту кога позива. Довољно је подсетити ученике на искуство из њихових сопствених породица у вези са тим како се иначе гости позивају на славу (у односу на друге „обичније” позиве у госте) и освестити чињеницу да говор који се том приликом користи никад није нехајан и произвољан, већ садржи (чак и данас) изванредан степен „театралности”, односно званичности.

У равни разумевања догађаја фабуле ово је веома важно протумачити зато што се тиме у правом кључу открива чињеница грубости и дрскости Марковог одговора на љубазан и примерено упућен позив на славу. Наиме, неопходно је истаћи да Марко, реагујући на описан начин, заправо изриче увреду свом саговорнику, а увреда сама, као покретач даљих догађаја у причи, појачава читалачко ишчекивање тражећи убедљиво објашњење овако неочекиваног поступка. Показате се, у наставку, да је Марко дрзак и груб из добрих разлога, а улоге јунака, у односу на необичну поставку из увода песме, дијаметрално ће се променити.

Све то враћа нас лику бег Костадина. Као што је већ речено, промена перцепције ове личности од стране читаоца не мења никакве нијансе у разумевању значења текста, већ може суштински да изобличи његов смисао. Ако би у свести ученика Марков супарник био потурица, онда и свађа која се одиграва „на позорници” догађаја припада равни уобичајеног *ејској сукоба*. Најкраће речено, са једне стране налази се „наш човек”, морално супериоран и правдољубив, а са друге стране „противник”, како год се звао, који је нашем јунаку по свему супротан. У том случају би се песма свакако завршила и физичким обрачуном слично другим примерима у којима Марко има посла са турском неправдом и зулумом. Релације стандардног епског сукоба поједноставиле би песму и у највећој мери је банализовале. Читалац би се нашао у окружењу асоцијација које сведоче о увреженим претпоставкама о моралној супериорности „наших” и подразумеваној проблематичности „њихових”. Овде речи *Турчин* или *йойурица* могу да буду замењене било којом алтернативом другог као туђина.

Марко је (увек) у праву зато што је наш и ту нека додатна објашњења и нису неопходна. Она само потврђују оно што се раније подразумевало и ни на који начин не проблематизују читалачки однос према етичким проблемима који су у самом средишту тематске равни текста. Међутим, вредност песме лежи управо у томе што покреће питања социјалне условљености морала једне заједнице. Ако је бег Костадин Србин (као што јесте)

и притом великаш и племић по свему раван Марку – његов побратим у дословном значењу те речи – драматично се мења квалитет њиховог конфликта. То више није однос „наших” и „туђих” (из класичне епске перспективе), већ нешто што се односи на нас саме. Сукоб се у суштини открива као *драмски* и неминовно се „премешта” према унутра. Маркова оптужба бега Костадина, нечовештва на која му отворено указује до краја песме, немају никакве везе са туђинском владавином. Тичу се управо нас – и као заједнице, али и као појединаца.

Отуд и Марково *йрийоведање* о догађајима којима је присуствовао гостујући раније код господара Костадина на слави, са свим поменутих детаљима казивања, добија нови смисао, а његов крај, уједно и завршетак читаве песме, претвара се, у дословном смислу, у поенту текста. Драмски сукоб одиграва се унутар српског племства, а у пренесеном значењу унутар читаве народне заједнице чији су репрезентативни представници српски великаши. Није случајно ни то што народни певач управо Марку Краљевићу „поверава” да изговори реченице о човечности као услову племенитости и витештва и омогућава да препознамо да је исходиште свог чувеног разликовања између *јунаштва* и *чојства* Марко Миљанов пронашао у непресушним ризницама наше усмене културе.

Избор Марка Краљевића за гласноговорника универзалних етичких ставова само је један од момената који указују на изузетну промишљеност композиције песме којом ћемо се подробније бавити у наставку анализе.

Функционалност композиције

Начин на који су организовани основни елементи наратива у песми „Марко Краљевић и бег Костадин” указује не само на изузетно развијен осећај народног певача за планирање композиције већ и на разумевање њеног значаја за остваривање одговарајућих уметничких ефеката. Речено је да песма, захваљујући релативно краћој форми, има редукован епски потенцијал, али сада је јасно да то није случајно и да се њен смисао остварује искључиво у равни драмског сучељавања протагониста који репрезентују супротстављене етичке ставове. Наиме, проблематизовање једног облика понашања, као и ширег сагледавања постојећих односа унутар друштва, остварено је на језгровит начин – кроз контрастно сучељене личности фабуле, а затим је, у продужетку, ефектно промовисан универзални принцип *чојства* – човечности, као предуслов за статус племића и витеза, односно кључни услов за успостављање једног колектива као одговорне и унутар себе повезане заједнице.

У формалном смислу песма је подељена на *два* неједнака сегмента. Њену прву трећину треба посматрати функционално – као *припремни* део текста у коме је извршено све оно што је неопходно за остваривање снажно интониране поруке о људскости и правом витештву у њеном *главном* делу, у преостале две трећине песме. Наиме, у само двадесетак почетних стихова народни певач успешно је остварио неколико циљева: уоквирана је мала сцена са двојицом протагониста, успостављен одговарајући однос међу њима, остварен утисак неочекиваног заплета и отворен хоризонт појачаног читалачког ишчекивања после Марковог грубог одбијања побратимовог позива. Формацијски јасан положај припремног дела песме објашњава и раније изнесену чињеницу да до краја неће бити повратка на описану уводну сцену, нити је на било који начин наговештен некакав расплет у равни приповеданих догађаја с почетка. Такав поступак, наравно, представља свестан уметнички избор. Када након стиха *Вели њему Краљевићу Марко* једном започне *средишњи* део песме, а нарочито када она дође до свог ефектног финала, показао би се излишним сваки накнадни повратак на оквирну сцену казивања. Једноставно речено – завршним стиховима намера је остварена, смисао испуњен, а планирани снажни утисак постигнут.

Пошто је савршено припремљена поменути уводним сегментом, сада може да почне „Беседа о три нечовештва”, главни део наративне целине, композицијски дата као *унутрашња прича шекспира*. Управо ће се избор непрекинутог Марковог монолога показати као изразито сврховит. Наиме, сама употреба *приповедања у првом лицу* омогућава да се испричаним догађајима непрестано супротставља, како на изговореном нивоу (прво бегово нечовештво) тако и на подразумеваном нивоу (друго и треће), Марково схватање етичке исправности. У случају првог нечовештва приповедач сведочи о сопственом учешћу у догађајима и јасно изражава свој став (*А мени је жао, деже, било [...] ња ја узех до две сиротице...*), да би у продужетку песме његова морална позиција постала само имплицитно присутна, али једнако јасна и осуђујућа.

На овај начин је личност бега Костадина дата кроз призму субјективног сведочанства једне личности, али остварена искључиво кроз објективни приказ релација које овај јунак успоставља са својим окружењем. Однос према другим људима упечатљив је модел сликања једног карактера и народни певач и у овоме показује изразиту вештину. На композиционом плану уочавамо да је целина Маркове беседе традиционално подељена на три дела, односно дата је у три приповедна круга. Међутим, управо ће традиционално градицијско низање нечовештава од најмањег према највећем омогућити да се приповедање представи као кретање од најширег према најужем кругу, као својеврсно фокусирање на финални исказ. Читалац ће

неосетно бити вођен према завршном сегменту текста који ће моћно зазвучати као сентенциозна поента песме.

Прво огрешење описано је као бегов однос према обичним људима, односно сиротињи. Реч је онима који су у социјалном смислу најудаљенији од властелинске позиције друштвене елите (којој припада, и то не треба заборавити, и Марко Краљевић) и представљају најшири круг *других* са којима бег Костадин има само посредован и дистанциран однос. Упечатљива слика домаћина који на дан своје славе одбија са прага невољнике препознаје се као антипод очекиваном понашању угледника и велможе. Равнодушност према обичном народу, одсуство милосрђа према убогим, а реч је о подразумеваним хришћанским особинама, уобличава се као очигледно полазиште племићке нечовечности. У извесном смислу и остала нечовештва надовезиваће се на ово прво, које, иако најниже у градацијском смислу, представља подразумевани услов за преостала два.

Друго нечовештво производи утисак сужавања социјалног круга. Марко говори о односу који бег Костадин има према сопственом друштвеном окружењу, према својим пријатељима и рођацима. Слична равнодушност за људске судбине карактерише и овај морални прекршај, али сада су видљивији прагматизам и користољубивост који Марковог побратима откривају као лицемера и превртљивца. Одуство спремности да се пријатељство посматра као категорија која превазилази интересе и личну корист указује на изражени егоизам овог јунака.

Последње и најтеже нечовештво дато је кроз кршење једног од основних табуа патријархалне заједнице – обавезе поштовања родитеља. Круг је драматично сужен, а последњи прекршај делује као најстрашнији управо због чињенице да га је немогуће објаснити разлозима користољубља или лицемерја. Он се указују као апсолутни грех који долази из самих дубина личности.

Сложени су ефекти које народни певач на овај начин остварује. Са једне стране, не само што нечовештва воде из једног у друго – од непоштовања и небриге према људима уопште, преко користољубивости и лицемерја унутар сопствене класе, до незахвалности и непоштовања према сопственим родитељима – него се међу њима остварује и својеврсно повратно дејство. Онај ко се тако односи према сопственим родитељима, не може да буде бољи ни према својим „пријатељима” и рођацима, а поготово не према онима који су му далеко и од погледа и од срца.

Треба пажљиво сагледати композицијску прецизност којом је читав наративни поступак изведен. Текстурални „простори” намењени приказу различитих нечовештава изаразито се међусобно разликују и обрнуто су пропорционални градацијском низању бегових моралних прекршаја.

Тиме се савршено демонстрира разумевање ефекта овако организоване наратије. Прво нечовештво, најмање по интензитету, дато је кроз врло широко приповедање које обухвата више стихова него било који други сегмент песме (двадесет и три). Приказана је читава мала прича са доласком сиромаха пред врата господара, његов нехришћански поступак, Марково сажалење, преоблачење невољника, поновни долазак и лицемерни пријем истих људи. Други прекор дат је на двоструко мањем простору (једанаест стихова). Појачавање интензитета злочинства гради се и на композиционом плану кроз смањење броја стихова који га приказују. Осим тога, ужи социјални круг другог нечовештва наговештен је и у формалном смислу. Напослетку, последњи етички прекршај и највећи грех дати су у само три стиха, на максимално редукованом простору. Међутим, захваљујући томе, управо ови стихови упечатљиво одсликавају дубину Костадинове огрехо-вљености и почињу да звуче као моћна сентенца која се памти:

Ти имадеш и оца и мајку,
ниједнога у астала нема
да ти пије прву чашу вина.

Смањивање броја стихова у приказу нечовештава са више од двадесет, преко десетак, до три, остварује несумњиви ефекат фокусирања на последњи исказ текста. Народни певач поентира сликом која се, кроз лако памтљиву сентенцу, уобличава у амблем читаве песме, након чега нема потребе за било каквим накнадним објашњењима, завршетком фабуле или додатном причом. Сваки наредни стих показао би се као апсолутно сувишан. Као што је раније већ речено: коментар социјалне условљености морала једне заједнице је остварен, идеја о човечности као услови племенитости и витештва испуњена, а планирани снажни утисак, који остаје након завршене песме у свести као народна изрека, савршено постигнут.

Интерпретација народне песме „Марко Краљевић и бег Костадин” која не би укључила осветљење друштвеног контекста сукоба протагониста, и која не би указала на макар неке елементе њене ефектно изведене композиције, изневерила би најважније уметничке домете овог значајног текста, управо оног којим треба да започне упознавање ученика са богатством наше народне епике.

МАРКО КРАЉЕВИЋ – ТРАДИЦИОНАЛНИ ЈУНАК У САВРЕМЕНИМ НАСТАВНИМ ОКОЛНОСТИМА

Комплекснији а истовремено флексибилнији методички приступи који подразумевају корелативност и тематско обједињавање, поспешују мисаоно и фантазијско ангажовање ученика, применљиви су и на млађе-разредни узраст и могли би да обезбеде поузданије остваривање пројектованих исходишта наставе књижевности – неговање читалаца компетентних за аргументовано тумачење књижевног јунака и обучених да вреднују његов лик изношењем сопствених запажања и ставова.

Чини се да је и те како потребно размотрити могућност свеобухватнијег увођења представе о лику Марка Краљевића у наставу књижевности на млађем школском узрасту како би ученици потпуније разумели и прихватили естетско-васпитне вредности жанра епске песме, а да се притом задовоље прописани стандарди и очекивани исходи на овом образовном нивоу. У савременом наставном контексту пожељно је посебним садржајима усмерено припремати ученичку рецепцију епских песама о Марку Краљевићу³¹. Као функционалан мотивациони модел послужиће приче за децу савремених аутора које тематизују детињство овог епског јунака (*Књија за Марка* Светлане Велмар-Јанковић и *Мали Марко* Миленка Пајића)³². Надахнуте историјским, легендарним, митским и традиционалним вредностима, ове приче представљају адекватан подстицај најмлађим читаоцима

³¹ У првој верзији овог рада (2013) избор песама био је заснован на тада важећим програмским садржајима, па су интерпретиране народне епске песме „Марко Краљевић и орао” (други разред основне школе) и „Марко Краљевић и бег Костадин” (трећи разред). У новој верзији наставних програма за млађе разреде изостављена је песма о Марку Краљевићу и орлу, а садржаји за трећи разред допуњени су епском песмом „Орање Марка Краљевића” и песмом савременог дејег песника Бранка Стевановића „Занимање Марка Краљевића” из збирке *Аванјуре Краљевића Марка*.

³² С обзиром на то да је у програм за шести разред као обавезни текст школске лектире од 2018. уведена прича Светлане Велмар-Јанковић „Сирото ждребе” из *Књије за Марка* и да обавезни програмски садржај из домаће лектире чини избор епских народних песама о Марку Краљевићу, могуће је да, уз одговарајуће допуне и усклађивање са узрастним параметрима, остане ваљан и предложени концепт за повезивање наведене приче о Марку и песме „Марко Краљевић и орао”.

и помажу им да свестраније открију дубља значења и уметничке квалитете давно насталих песама о изузетном епском јунаку какав је Краљевић Марко.

Од традицијске матрице до образовних стандарда

Поменути општи стандарди постигнућа, односно образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања (овом приликом ћемо се осврнути на оне стандардизоване параметре који су повезани са доживљајним и аналитичко-синтетичким тумачењима јунака у књижевно-уметничком тексту) праве тростепену диференцијацију обима и интензитета знања и постигнућа за различите подобласти предмета Српски језик, као што су, на пример, Вештина читања и разумевања прочитаног и Књижевност па је, у том смислу, реализацију садржаја наставног програма неопходно ускладити са прописаним мерилима (ОСП 2011: 3–9). Тако стандарди према којима се вреднује базични ниво знања и умења у оквиру наведених целина захтевају да се ученик оспособи за процену занимљивости и допадљивости текста уз откривање сличности између животних ликова и ситуација и оних о којима је читао и да одреди главне догађаје и ликове – њихове носиоце. Средњи ниво вештине читања и разумевања претпоставља распознавање особина, осећања и намера саображених поступању јунака, као и способност да се искаже сопствени став о јунаку и његовим поступцима. Напредни ниво укључује и моменат аргументованог вредновања догађаја, односно ликова који у њима учествују, као и јасно маркирање узрока и антиципацију сходно садржајима репрезентованим у тексту. Одређивање карактера, особина, осећања, поступака ликова и њихових међусобних односа захтеви су средњег нивоа познавања књижевности на овом узрасту, а да би достигао највиши ниво ученик мора на крају четвртог разреда основне школе да поседује одређена знања и култивисану читалачку перцепцију захваљујући којој може да тумачи особине и понашање ликова или идеја поткрепљујући их деловима и појединостима текста.

Иако на први поглед таксативно набрајање очекиваних постигнућа, знања и умења ученика може изгледати као механицистички приступ садржајима наставе књижевности, методичка поставка сваког појединачног часа мора да их артикулише, повеже у складну целину поштујући све релевантне дидактичке принципе како би наставни материјал планиран за презентовање на часу био прилагођен, доступан и схватљив ученицима са различитим рецепцијским капацитетима. Сви наведени елементи усмеравају се ка стандардима СЈ. 1.4.8. и СЈ. 1.4.9. којима се од ученика на

крају основношколског образовања очекује да има изграђену потребу за читањем књижевноуметничких текстова, поштује национално књижевно и уметничко наслеђе и буде оспособљен за естетски доживљај уметничких дела (ОССЈ 2010: 20).

У измењеним потребама савременог друштва укореењеност у традицијску матрицу престаје да буде интензиван одраз колективног памћења славне прошлости. Срећом, епска традицијска подлога још увек је врло жива и витална и не може се поништити значај који има у обликовању српског националног и културног идентитета (Сувајџић 2010: 205). Народна епска поезија важан је чинилац систематичног изграђивања односа према традицији, али да би се њена аутентична лепота и вредност приближила данашњем ученику, неопходно је разјаснити однос епског света према историјским фактима. Како интерпретација књижевног текста у млађим разредима основне школе има предтеоријски карактер, па није могуће експлицитно истаћи поетичке законитости народне епске песме, најпре треба снажити ученички доживљај овог жанра и реактуализацијом, приближавањем савременом контексту – и животном и наставном – подстицати ученике на разумевање и прихватање одређених језичко-стилских и смисаоних специфичности које су очувале поетску свежину и снагу народне епике. Овде се, између осталог, мисли и на апстраховање етичког кодекса који би ученицима могао да буде близак јер етичка карактеризација у методичком смислу обухвата моралне норме понашања, поступке, деловање лика на околину, однос између појединца и колектива, став лика према осталим ликовима (Милатовић 1997: 122). Песме о Марку Краљевићу предвиђене за обраду у трећем разреду основне школе формирале би, наиме, својеврсну платформу за квалитетније разумевање и потпунију рецепцију осталих епских народних песама о овом јунаку у старијим разредима³³.

³³ Дакле, изучавање репрезентативних песама у којима је Марко Краљевић доминантан јунак, реализује се према актуелном програму наставе и учења у шестом разреду основне школе. Школска пракса пак детектује проблем површне и симплификоване интерпретације овог епског јунака услед непоузданог познавања његове целовите историјско-епске биографије и слабог увида у савремено писање за децу које тематизује карактеристичне појединости из Марковог реалног и епског живота.

Хиперболична глорификација снаге епског хероја или детронизација његове епске горостасне фигуре којом је народни певач чинио своје јунаке маркантнијим, а у исти мах животнијим и уверљивијим мора бити растумачена управо у оквирима епског света – кад се ученици доживљајно-спознајно преведу у улогу читалаца спремних да саучествују у судбини епског актера. Свако сагледавање које јунака дислоцира из пажљиво конструисаног епског амбијента распарчаће јединство и целовитост лика и нарушити квалитет рецепције епске песме.

У атрибуирању Марка Краљевића као традиционалног јунака полазимо од фактографских појединости и његовог историјског лика, а потом се задржавамо на епском животопису јер је круг песама о једном јунаку заправо врста биографског система, показатељ мере у којој је колективу стало да сачува од заборавља име истакнутог, репрезентативног појединца.

Историјски лик Марка Краљевића

Биографија краља Марка Мрњавчевића углавном је фрагментарна, заснована на малобројним и шкртим изворима и детаљима који не откривају нарочит значај његове иначе неславне владавине. Поуздано се зна да је Марко Краљевић историјска личност – син је српског краља Вукашина Мрњавчевића и краљице Јелене. Сматра се да је рођен између 1335. и 1345. године. Био је ожењен ћерком војводе Хлапена, господара Бера. Престоница му је била у Прилепу. О Марковом краљевању мало је веродостојних података. Још док је Вукашин био жив, он је самостално управљао неким областима и добио титулу младог краља, која се додељивала ради обезбеђења наследства (Зуковић 1985: 7). Истражујући спрегу историјског, митског и легендарног у Марковом животопису, Ненад Љубинковић (2010: 256) истиче како се никада није водило довољно рачуна о томе да је млади краљ Марко заправо последњи правоснажни наследник династичке породице Немањића и уједно Урошев штит пред обешћу и самовољом обласних господара. Непосредно после Маричке битке краљ Марко је принуђен да призна врховну власт турског султана.³⁴ Иронична игра судбине учинила је да последњи званични законити владар (по наследном праву и по линији краља Вукашина) погине у борби против влашког војводе Мирче у бици на Ровинама 1395. године.

Јединство животног и чудесног у епској биографији Марка Краљевића

У настајање епске биографије једног јунака укључени су историјски, али и традиционални и митски слојеви који се преплићу, допуњују, по-негде и међусобно оспоравају. Чињенице и поетска грађа ту творе врло

³⁴ Марков вазални положај према султану постаје мучна и сурова истина. Он је једноставно морао да ратује за турске интересе, без могућности да утиче на избор својих противника (Зуковић 1985: 13). „У Косовском боју вероватно није учествовао, али је турска војска морала прећи и преко његове области на путу према Косову” (Љубинковић 2010: 249).

комплексне односе – модификује се емпиријски материјал, стилизују и деформишу историјске појединости (Самарџија 2008: 26, 28). Епски конструисан лик Марка Краљевића подразумева видљиву дискрепанцију између историје и усмене песме, тако да Маркова разграната поетска биографија и покушаји објашњења његове популарности још увек представљају књижевно-научни изазов за многе истраживаче у овој области. Конституисање епског идентитета овог јунака започело је од архаичних градивних компоненти и историјских реалија, а оне су, с временом, надграђиване бројним појединостима, емотивним и психолошким валерима (Самарџија 2008: 164).

Марко се најпре појављује као син виле и краља Вукашина који унапред зна да ће му таква женидба обезбедити добар пород. Чудесно рођење подразумева задобијање неких натпросечних квалификатива – гарант је будуће изузетности и привилегованости. Вилу касније замењује Јевросима, а Маркове волшебне моћи се поступно трансформишу у највеће хришћанске врлине (Деретић 1995: 243). На основу сродничке вертикале по мајчиној линији, посебна квалитативна релација успоставља се са епским претком, полумитским војводом Момчилом. Од ујака Марко наслеђује моралне, витешке, епске па и митске атрибуте.³⁵ У обрачунима са озлоглашеним противницима Марку је често неопходна помоћ. Тада се активира улога посебних помагача. Најоданији јунаков савезник у мегданима је Шарац, који поседује посебне вештине и необичне моћи. Без обзира на своју снагу и спретност, Марко ипак очекује од „виле из облака” – „чудесног помоћника”³⁶ да му буде подршка у критичном, судбоносном тренутку и додави му предност, односно победу над непријатељем.

Да се између историјског краља Марка и епског јунака Марка Краљевића „не може ставити знак једнакости” слаже се већина истраживача која се бавила овом епском биографијом.³⁷ Односи су много комплекснији од простог увођења еквиваленције типа историјски прототип : епски јунак (Сувајџић 2005: 255). Епски амбијент – који пружа довољно могућности да се бар донекле ублажи и улепша ружна и понижавајућа страна историје

³⁵ „А Марко се тури на ујака / На ујака војводу Момчила” (Вук, II, 25). Тиме је мотивисана Маркова физичка снага, изузетно оружје и коњ, порекло његовог јунаштва. Постао је проhodан читав систем уобличавања Маркових карактерних црта – афирмација јунака „са својствима којима ће се уздизати над другима и разликовати од њих” (Златковић 2006: 20, 22).

³⁶ „Овај амбивалентни лик припада и локалној традицији и интернационалном фонду, а учестало постаје савезник јунака у мегданима” (Самарџија 2008: 193).

³⁷ Из историјске подлоге у Марков епски живот пренесени су догађаји из времена цара Душана и цара Уроша и „само три појединости: син краља Вукашина столовао је у Прилепу и био је султанов вазал”. Међутим, „механизми епске стилизације уверљиво обликују јунаке чије биографије немају историјску подлогу” (Самарџија 2008: 30–31).

– постао је оптималан простор за преиначавање постојеће реалне слике о младом краљу. Отуда је овај јунак феномен усмене народне културе и уједно „најзагонетнији лик нашег народног епоса” (Деретић 1995: 124).

Неаргументованог и необудљивог историјског основа, епска биографија Марка Краљевића развија се у временском распону од неколико векова (Сувајџић 2005: 264). Историја не зна ни за какав Марков подвиг који би донекле оправдао толико дивљење савременика. Јован Деретић (1995: 139) сматра да је епска легенда о овом јунаку иницирана чином његове мученичке смрти, жртвовањем и крајњим самоодрицањем, својевољним искључивањем, изопштавањем из историје и живота.³⁸ Релевантних и валидних података је мало, тако да у средишту свих песама, у функцији покретачког импулса, ипак остаје сама Маркова личност. Узрок Маркове популарности и „епске атрактивности” (Деретић 1995: 146) многи тумачи проналазе у његовим физичким и моралним особинама. Вук Марка Краљевића упоређује са Херкулом говорећи да је „Марко био јачи од осталијех садашњијех а јамачно и ондашњијех људи” што показује да су особине које поседује један епски јунак код Марка изражене у највећој мери. Тако је јунаку обезбеђена заштита и помоћ у невољи, што су, опет, бајковити елементи. Тома Маретић сматра да је Марко „морао бити човјек необичне физичке јакости” (према Лукић, Златковић 1996: XI). Фокус ове широке и садржајне епске биографије јесте „тријумф јунакове снаге и велики број поражених противника у дуелима” (Самарџија 2008: 138).³⁹ Попут свемоћних актера бајке, Марко Краљевић је намеран да поново успостави нарушену равнотежу света, па у име истинољубља и правичности постаје осветник и сукобљава се са стотинама и хиљадама неистомишљеника, али их углавном с лакоћом побеђује.

³⁸ Наиме, Константин Филозоф, биограф деспота Стефана Лазаревића, непуних 40 година после Маркове погибије, вероватно по предању, бележи како је краљевић пожелео да противници (хришћани) однесу победу по цену његове властите смрти (Деретић 1995: 167), а те чувене речи „многи истраживачи сматрају првобитним замајцем Маркове епске популарности...” (Сувајџић 2005: 307). Поред смрти, у Марковој епској биографији битан моменат представљају и многобројне варијације из интернационалног мотивског комплекса, као што су авантуре и борбе хришћанског јунака, и управо се због њих о њему могло слободно певати у нашем етнокултурном ареалу (Банашевић 1935: 17).

³⁹ То је она врста снаге којом је Марко надахнут кад год кажњава зло и неправду. Може се сматрати доминантном цртом његовог епског профила, а мотивисана је љубављу према човеку и презирањем нечовештва. С друге стране, „спутавање епског либидо” (Сувајџић 2005: 184) Марка Краљевића доводи не само до детронизације него се манифестује и као један вид епског умирања – губљење снаге је мотив који би представљао парадигму фиктивне смрти епског јунака. Марко умире јер остаје без свог основног јуначког атрибута – физичке снаге (Сувајџић 2005: 183–184).

Несвакидашња племенитост, заштитнички однос према ближњима и онима у невољи, хумано поступање према животињама – препознатљиве су Маркове склоности. Он је добротинитељ, притиче у помоћ, избавља унесрећене и нејаке и кажњава насилнике. Зато се успостављају својеврсне реципрочне везе, па и птице помажу јунаку (Златковић 2006: 157).⁴⁰ Најчешће га, ипак, затичемо у ставу узвишене моралности којим надилази сферу уског личног и породичног интереса. Спашава и брани сиротињу од зулумћара, слави крсно име, поштује цркву и верске законе, чува своје национално биће. Све се то безмало граничи са невероватним и фантастичним, ако се узме у обзир његов инфериоран вазални положај. Таква контрадикторност се на ширем плану може посматрати као двоструки парадокс. Епска песма је малог владара преобратила у великог јунака и од турског слуге начинила највећег националног епског хероја. Ситуације у које народни певач поставља Марка Краљевића – стилизоване тако да проблематизују поступке јунака у односу на друге и поступање других према јунаку – оцртавају етичке контуре његовог епског профила. Сви елементи фантастике, епски кодекси и лирски детаљи представљају подједнако битне структуралне чиниоце и потврђују да се у епској песми „ништа не догађа и не спомиње случајно”, да „увек постоји нека скривена веза” (Деретић 1995: 180). Финалне формулације као што су *Сјомиње се Краљевићу Марко / Као добар данак у јодини* (Вук, II, 55) или *Име њи се свуда сјомињало / Док је сунца и док је мјесеца* (Вук, II, 34) применљиве су на све песме које помињу Маркову доброту и племенитост. Уједно указују на трајност и постојаност његове епске славе и конзистентност свих елемената од којих је сачињена његова епска биографија.

Методички концепт интерпретације lika Марка Краљевића – од савремене приче за децу ка епској песми

„Добро осмишљено и ваљано остварено мотивисање ученика да радознано, истраживачки и са посебном пажњом читају књижевна дела, полазни је, а и пресудан, услов за постизање предвиђених образовних, васпитних и функционалних циљева наставе” (Мркаљ 2008: 55). Да би се тај фактор у настави књижевности интензивирао, поштује се принцип условности и поступности, полази од ближег, савременијег и познатијег ка ономе

⁴⁰ Тај мотив се појављује у песми „Марко Краљевић и соко” (Вук, II, 54). Копље изнад јунакове главе сигнал је његове немоћи па га болесног водом поји и од сунца штити птица коју је Марко спасао на Косову пољу.

што је део наслеђа и усмене традиције. Доживљајном и истраживачком читању дела народне књижевности или савремене прозе за децу инспирисане народним и бајковним стваралаштвом посебно погодују детаљна упутства, указивање на необичне поступке јунака и немогуће задатке које он решава, изражајно читање репрезентативног одломка, а ученици се, између осталог, и обрадом једног дела могу заинтересовати за друго (Мркаљ 2008: 56–60).

Мотивациони предлог за интерпретацију песме „Марко Краљевић и бег Костадин” представљају одабране приче из књиге *Мали Марко* Миленка Пајића у чијем приповедном дискурсу проналазимо мотивску сродност са Марковом епском биографијом. Значајно је што аутор приповедачку инспирацију за своје штиво проналази у епској песми, народној причи и предању или уметничкој бајци заснованој на народном причању. У етичко-васпитном смислу ова је проза афирмација универзалних и традиционалних вредности које су у данашње време умногоме заборављене (Пајић 2007: 6–8)⁴¹. Иако све приче у Пајићевој књизи о Марковом детињству уметнички нису подједнако успеле и спорадична пренаглашена ауторска интервенисања хиперболом и иронично-гротескним наносима ремете уравнотеженост и консеквенцију у архитектоници самог lika, читалачкој перспективи привлачно је и интересантно детабузирање. Утиснуто је у позадину представљеног призора и спонтано је приповедно исказано као део тематског комплекса детињства или су неке непријатне појединости неутрализоване дистанцом коју ствара поступак приче у причи (мали краљевић се одвикава од дојења, бира себи прут којим ће добити батине или на златном нокширу слуша страшне приповести о смрти, вешалима и обешенима, крвавом лову, нагим вилама на месечини; грубо су оцртане Вукашинове мане и глорификоване врлине војводе Момчила, а о свему томе углавном говори народ или неко из народа). Специфично је, дакле, обликован мотив о сродничким везама између Марка, његовог оца и ујака, сходно оном који описује и епска легенда. И многи други елементи Марковог епског животописа свој прозни пандан имају у овој збирци прича, па оне отуда могу функционисати као мотивишући садржај за касније обухватно наставно изучавање епског круга песама посвећених Марку Краљевићу.⁴² Донекле преобликовани, али не и сасвим разграђени, епски

⁴¹ У уводу своје књиге насловљеном „Како су настале приче о малом Марку” аутор објашњава да је у детињству проведеном у драгачевским селима од својих дедова слушао приче о одрастању Марка Краљевића. Сећајући се тих причања и додајући им понешто од онога што је о овом јунаку касније чуо или прочитао, конструисао је један нови приповедни свет.

⁴² За читање у трећем разреду предложити приче „Маркове пророчице”, „Марко добија снагу”, „Марко спава у новој лазини” и „Како је Марко научио да се плаши”.

десетерачки стихови инкорпорирани су у наративно ткиво *Малої Марка* и тако је очувана препознатљива веза са кључним мотивима и сликама из усмених песама и предања о овом јунаку. Приче препоручене за читање кореспондирају са појединостима епске биографије одраслог јунака, али је важно да се историјске реалије и епски профил поставе као основ за тумачење песама, а да се приповедање у коме је фикционализовано детињство средњовековног владара предочи као савремена уметничка надградња и допринос у актуализовању традиционалног хероја какав је Краљевић Марко. За приче издвојене из збирке које ће бити повезане са проучавањем песме о Марку и бегу Костадину ученици добијају неколико истраживачких захтева за рад код куће.

Присети се својих знања о Марку Краљевићу као историјској личности. Наведи које особине народни певач приписује Марку у народној епској песми „Орање Марка Краљевића”.

Из књиге Миленка Пајића *Мали Марко* прочитај приче „Маркове пророчице”, „Марко добија снагу”, „Марко спава у новој лазини” и „Како је Марко научио да се плаши”. Припреми се да испричаш шта ти се нарочито допало у овим причама.

По чему је било необично Марково крштење? Како је Марко добио снагу? У једној од прича се помиње да се мали Марко Краљевић ничега није плашио. Шта га је ипак забринуло и застрашило? Уочи како се дечак понашао према родитељима.

У иницијалној фази часа (или на посебном часу) кроз групни облик рада свака од пет група ће решавањем својих задатака открити део портрета Марка Краљевића у одабраној савременој приповедној прози намењеној најмлађој читалачкој публици. Прве четири групе сажето издвајају структурне елементе прича у којима се препознају одређене карактерне црте главног јунака (снага, јунаштво, моралност: заштитништво према слабима и сиротињи, уважавање родитеља и старијих), што ће представљати функционалан увод у интерпретирање песме „Марко Краљевић и бег Костадин”. Задатак пете групе јесте илустрација детаља из прочитаних прича – неки вид ликовне синтезе где се као централна фигура такође појављује мали краљевић.

Прва група

Припремите се за разговор о причи „Маркове пророчице”.

Чији је Марко Краљевић потомак према историји, а ко су његови родитељи у овој причи? Шта је после крштења у цркви казано о Марковој будућности?

Пронађите сличност између ове приче и „Трнове Ружице” браће Грим. Наведите због чега ће, према пророчанству суђаја, Марко бити славан. Зашто је и поред тога краљ Вукашин био забринут?

Друга група

Разговарамо о причи „Марко добија снагу”.

Какве је особине имао мали Марко у овој причи? А како се Велимир према њему опходио? Шта је Марко учинио када је наишао на птиче које је испало из гнезда? Због чега је помогао најакром младунцу? Сетите се још неке песме или приче у којој је Марко показао бригу о животињама. Ко је и чиме у овој причи наградио Марка за добро дело?

Објасните зашто је мали Марко пожелео да буде јачи од свих људи на свету. У чему је Марку помогла снага?

Трећа група

Разговарамо о причи „Марко спава у новој лазини”.

Чиме вас је Марко у овој причи изненадио? Чему је краљ Вукашин желео да научи сина? Испричајте како су настајале лазине.

Зашто је Вукашин сурово поступао према најамницима? Опишите како се Марко осећао док је посматрао сиротињу како тешко и напорно ради. Којим речима су људи захваљивали Марку што им је помогао?

Четврта група

Разговарамо о причи „Како је Марко научио да се плаши”.

По чему је необичан Марков лик у овој причи? Како је реаговао када су на разне начине покушавали да га застраше? Објасните зашто су се родитељи плашили што се њихов син ничега не боји.

Сазнали сте да је Марко желео да буде најснажнији на свету. Која је била још једна његова велика жеља? Због чега се он ипак узнемирио и уплашио? Шта то казује о Марковом срцу и души?

Пета група

Из ове четири приче о детињству Марка Краљевића одаберите приказ који је на вас оставио најснажнији утисак. Нека главни јунак о коме сте у њима читали буде најважнија фигура и на вашем цртежу. Насловите своју илустрацију.

Историја наводи српског краља Вукашина Мрњавчевића и краљицу Јелену као Маркове родитеље, а у причи је његова мајка Јевросима. Крштењем су отерани сви страхови и у родитељски замак је враћен дечак који се ничега неће плашити. Ипак, о судбини тек рођеног Марка одлучују суђаје, као што су Трновој Ружици виле прорекле будући живот, дугогодишњи сан и чудесно буђење. Две пророчице најављују дечаку срећу. Марко ће, по њиховим речима, бити велики јунак кога ће сви дуго памтити, крупан и снажан, победник у мегданима, волеће правду и слободу, штитиће сиротињу и свима ће помагати. Трећа суђаја говори о несрећама и злу које ће га у животу задесити. Краљ се узнемирио и забринуо јер је чуо како је Марку проречено да ће се сукобити са сопственим оцем.

Марко је у детињству показивао да је благе нарави. Није се хвалио својим краљевским пореклом. Био је неустрашив, али и стрпљив, наиван, добар, послушан и добродушан. Велимир је искоришћавао Маркову доброту, изазивао га, ругао му се, говорио му ружне речи, грубо се са њим шалио и повређивао га. Када је наишао на младунче испало из гнезда, Марко се сажалио и вратио птичицу на дрво. Знао је да ће угинути ако јој не помогне и остави је на путу. За такво доброчинство наградила га је вила Радојла остваривши му жељу да буде јачи од свих људи на свету. Марко је, заправо, тиме желео да се заштити од злостављача. Снага му је помогла да се одбрани од злих и насилних. Он ни у песми ни у причи не замеће кавгу, али се супротставља свима који чине неправду.

Марко је у причи о лажинама изненађујуће спретан и вредан, забавља се свиме што ради, али врло често претерује и то доводи до незгодних последица. Његов отац, краљ Вукашин, учио је сина да од малена воли рад, буде вредан, да не ленчари, већ да посматра како раде најбољи мајстори и од њих научи све што је важно. Међутим, Вукашин је сурово поступао према надничарима јер је посла било много, требало је искрчити огромне шуме, а он је хтео да се тај посао што пре оконча. Марка су жалостили призори које је посматрао и желео је од свег срца да сиротим радницима олакша муку и патњу. Кад им је помогао, они су га благосиљали, молили се богу да га чува и од њега начини славног јунака, витеза-заштитника и проносили су причу о Марковој чудесној снази по целом свету.

Премда је био само дечак, Марко се ничега није плашио. Када су покушавали да га застраше, смејао се, годило му је што је у средишту пажње, то су за њега биле само игре у којима је уживао. Родитељи су се прибојавали да је Марко болестан јер није било уобичајено да се дете не може ничим заплашити. Поред жеље да буде јачи од свих, дечак је прижељкивао и да се никога и ничега не боји. Ипак, његово је срце било племенито и осетљиво и плашио се за живот и здравље своје добре и нежне мајке Јевросиме.

То показује да је, иако неустрашив, Марко истовремено осећајан, брижљив и наклоњен ближњима.

Уколико се препозната моралност јунака који обједињује циклус прича у овој књизи фиксира као доминанта његовог литерарног карактера – а пошто је већ наглашено како између уобличења портрета Марка Краљевића у савременим причама за децу и нашој народној епизи има много подударности – ученици ће моћи да успоставе континуитет у свом доживљају јунака у обе врсте књижевних остварења. Тако ће етичко испољавање Марка Краљевића у разговору са бегом Костадином имати чвршће упориште јер ће читаоци и без увида у остале песме епског циклуса о Марку препознати истородне теме о којима су читали у одабраним причама: однос према родитељима, поштовање старијих по угледу који су стекли својим поступањем, а не према статусу на власти, осуда нечовештва и свих који се приклањају лажном и привидном господству, истинска брига за човека и саосећање према сиротињи. „У позном детињству јавља се најразвијенији облик емпатије пошто су деца у стању да разумеју да је патња изазвана одређеном ситуацијом [...] могу да осете невоље као што су сиромаштво, угњетавање, одбацивање” (Големан 2005: 102). У међуљудском комуницирању евидентна је веза између емпатије и алтруизма – емпатичка емоција усмерава нас ка моралном деловању и уздизању до узорних етичких принципа; прихватамо обавезу да одгонимо насиље, грубост или оно што је узроковало патњу и реагујемо у намери да помогнемо другоме (Димитријевић 2011: 419). Отуда ученике треба да интригира Маркова делатна улога – он вербализује своја размишљања и ставове, али готово увек и предузима све што је у његовој моћи да промени неповољно стање које је затекао.

Епској песми „Марко Краљевић и орао” методички се може приступити најпре посредно – читањем приче „Сирото ждребе” Светлане Велмар-Јанковић где је очувана епска потка из круга песама посвећених овом јунаку, чиме су оправдани сви битни чиниоци Маркове епске биографије.⁴³ Приповест о детињству је, наиме, обликована као аутентична и

⁴³ „Некада кад смо ми, припадници моје генерације, били деца, легенде и песме о Краљевићу Марку биле су широко распрострањене и сваком познате. Свако школско дете знало је напамет најважније песме о Краљевићу. Он је био општи народни херој. Касније је овај лик бледео, захваљујући неразумном историцизму и у настави и у друштву уопште. Светлана Велмар-Јанковић нам на леп начин враћа легенду о Марку, као финале свог малог циклуса приповедака. Марко Краљевић се у овој причи указује као танкоћутно дете, које готово тајно одгаја малено слабачко ждребе остало под угнутом мајком. Свеједно, с гледишта доброте и племенитости, народне мудрости и дигнитета према традицији, а из моралних разлога понајвише, ваљало би Краљевића Марка поново уздићи до оних вредности које му је дала народна песма. Наш писац то и чини.” (Лаза Лазић, „Племство рода и племство књижевности”, http://www.zmajevdecjeigre.org.rs/detinjstvo/br1_99/plemstvo.html)

веродостојна, као да она претходи свакој легенди и епском певању о будућем јунаку. Вештом приповедачком интервенцијом објашњено је Шарчево порекло и његове чудесне моћи које га захваљујући показаној пријатељској оданости и вилинском белегу уздижу од сиротог ждребета до моћног и опасног јуначког атрибута. Поред разумевања и помоћи нејакима, Марко показује и свест о националном идентитету у сукобу с Турцима – од тога што хоће да га убију много је гора помисао да могу да га потурче и као њиховог одведу са собом.

На једном од часова који претходи тумачењу песме „Марко Краљевић и орао” (и остале изабране епске песме из круга песама о Марку Краљевићу са сродном мотивском линијом) пожељно је прочитати завршетак приче „Сирото ждребе”⁴⁴. Одломак ће послужити као двострука мотивација – најпре за читање саме приче, а онда и за анализирање песме. За предстојећи разговор о причи дају се сажети и инструктивни истраживачки задаци – не за детаљно и свеобухватно интерпретирање, него за препознавање и издвајање оних особина које се у наративу везују за детињи лик Марка Краљевића, а у песми такође истичу као константа епског портрета (брижност и емпатија, помоћ слабима, храброст и отпор, довитљивост, домишљатост, упорност, истрајност, захвалност...).

Истраживачка упутства могу се формулисати на следећи начин.⁴⁵

Пажљиво прочитај лепу и занимљиву причу „Сирото ждребе” Светлане Велмар-Јанковић. Она говори о детињству Марка Краљевића о коме су у давна времена испеване и многе песме.

Опиши како се Марко осећао у двору, а како у природи. Због чега се није плашио дивљих животиња? Која је била његова највећа тајна?

Запази на који се начин дечак Марко понашао према својим љубимцима у подрумчету и животињама у склоништу. Каквим се

⁴⁴ „Тако се завршава ова наша прича о дечаку Марку који ће, кад одрасте, постати чувени Краљевић Марко. Наша историја га памти и као краља Марка. О њему и његовом коњу Шарцу српски народ, али и други балкански народи, испевали су много песама. Оне све говоре о томе како се велики јунак Краљевић Марко, уз помоћ свога коња Шарца, борио против Турака кад су они освојили балканске земље. Тих песама има толико да ћете моћи да бирате ону која вам се највише буде допала. У тим песмама се помиње и вила Равијојла као Маркова посестрима, али само ми знамо да је то, у ствари, она лепа шарена птица из ове приче.” (Велмар-Јанковић 2007: 139)

⁴⁵ Како би читање и разумевање приче било успешније, ученицима се могу уз истраживачке налоге дати и објашњења непознатих и мање познатих речи (нпр.: дажд, жижак, застор, најезда, чалма, оружар, опаклија, велики жупан, неспокојан итд.).

речима са њима споразумевао? Које особине он открива таквим поступцима? Како се ждребе одужило Марку што му је спасао живот? Шта те је изненадило у поступцима малог ждребета коме је Марко дао име Шарац? По чему ћеш запамтити малог Марка Краљевића, јунака приче „Сирото ждребе“?

На основу тако уобличених истраживачких смерница очекује се ученичка заинтересованост за наратив о детињству великог епског јунака. Из приче ће сазнати како Марко живи у грађевини опасаној зидинама и чезне за светом изван тог ограниченог простора. Зато по цео дан, упркос родитељским упозорењима, лута по оближњим брдима где познаје сваку стазу, стену и дрво. Ужива у пространој природи, ту задовољава свој радознали дух. Марко се ничега није бојао, ни вукова, ни медведа, ни змија. Није дирао дивље звери па нису ни оне њега; медведи су га чак по мирису препознавали. Дечак има своје склониште изван града за које нико није знао – мрачну, суву и чисту пећину у коју је сакрио ждребе. Уме да се стара о животињама које чува у малом каменом подруму и својој пећини и са њима се споразумева посебним језиком погледа, покрета и додира. Необичну нежност и племенитост према непознатима Марко исказује милостивим и благим речима што упућују на исконску блискост и поверење: *не бој се; ја сам ти пријатељ; ти си моје мало сиротино ждребе; моја њишчица-сестрица; моја добра вила...* Негује их, храни, чисти за њима и показује колико је одговоран, вредан, уредан, брижан и стрпљив. И тиме задобија њихово поверење. Ждребе, које је касније постало Марков нераздвојни пратилац и пријатељ, помаже му да се ослободи и утекне из пећине где су га заробили непријатељи, а потом у једном духовитом наративном сегменту, предњим ногама шутира Турке кад покушају да устану и тако их спречава да стигну и казне дечака. Марка из приче „Сирото ждребе“ ученици ће запамтити по томе што никада никоме није нанео зло. Он је одважан и спретан, стара се о животињама са много благиости и стрпљења, помаже немоћнима и незаштићенима, поштује и чува пријатељство.

Тумачење песме „Марко Краљевић и орао” на часу може се започети елементарним историјским подацима о животу младог краља Марка Мрњавчевића, моделованим према узрасним могућностима и убедљиво и сугестивно саопштеним. Указује се на неподударност између његовог реалног и епског лика и овом приликом се подстиче унутрашња очигледност истицањем карактеристичних појединости Марковог епског портрета (физичког, етичког и психолошког). Тиме би се у наставном проучавању уважило историјско, културолошко и психолошко становиште која ће бити преуређена структуралистичким, рецепционистичким и језичко-стилским

приступом. После објашњења да се многе Маркове особине и поступци о којима су читали у причи „Сирото ждребе” појављују и у давно испеваним песмама о одраслом краљевићу, ученици ће бити усмерени да приповедне ситуације доводе у аналогну везу са оним што је основни мотив епске песме. Антиципирање рецепцијских потешкоћа захтева да се посебна пажња посвети разјашњењу непознатих речи у песми (архаичних облика, деминутива, фразема и народских израза). Проблематичан сегмент у доживљају и разумевању раније су ученицима другог разреда, када се према тада важећем наставном програму обрађивала песма „Марко Краљевић и орао”, представљали и десетерачки стихови који доносе наглашено натуралистичку слику (орлови се на попришту хране јуначким месом и поје људском крвљу), па је тај моменат требало артикулисати појашњењима да се сваки пут када се у народној песми помене Косово или Косовски бој мисли на велико страдање у бици са Турцима која се догодила пре више од 600 година, у њој су настрадали највећи српски јунаци и сам цар Лазар, а Марко је једино на начин који песма помиње могао да спасе рањеног орла тамо где га је пронашао. Интерпретацијско тежиште се свакако задржава на помешној реципрочности захвалности између јунака и птице и бајковито обликованом епском призору где јунак у невољи, тешкој граничној ситуацији, добија помоћ од онога кога је својим добрим делом претходно задужио.

На основу редоследа догађаја и поступака ликова у обе помињане песме ученици ће доћи до закључка о особинама Марка Краљевића (заштитник, добротинитељ, саосећајан, брижан, пожртвован, племенит, хуман, човечан...). Њихово читалачко искуство обogaћено је сазнањима о историјском лику, уживљавањем у приповедне призоре из прошлости који су им ипак блиски јер са јунаком-дечаком могу емотивно и искуствено да се идентификују, а приповедна интенција савременог писца компатибилна је и усклађена са посебном епском књижевном врстом у којој даровити појединац из народа на свој начин портретише највећег националног епског хероја.

Будући да је рад осмишљен као разматрање адекватних, али нешто сложенијих методичких предрађњи за наставно тумачење програмом предвиђених епских песама, није наведена структура активности у вези са њиховом непосредном интерпретацијом. Овако изложена замисао би се свакако операционализовала задржавањем интерпретативне пажње на лику као интеграционом чиниоцу или увођењем и активирањем проблемске ситуације повезане са епским јунаком и његовим поступцима.

Методичка поставка је пре свега била усмерена ка целисходнијем увођењу лика Марка Краљевића у млађе разреде наставе књижевности како би се предупредиле тешкоће у рецепцији жанра епске песме и разумевању

њене вредносне оријентације. Савремени наставни контекст не одступа од универзалне аксиолошке матрице, али захтева динамичније повезивање прошлости и садашњости посредством разноврсних садржаја. С обзиром на кризу читања, ослабљену амбицију за продуктивним учењем, због мањка општекултурног и функционалног знања и дисконтинуитета у развоју критичког мишљења, ниво ученичке мотивације врло је променљива и нестабилна варијабла. Све је извесније да треба уложити много стручног и методичког напора како би се подстицајним корпусом и облицима рада изазвала пажња и радозналост чак и најмлађих ученика, али и отклонили извесни рецепцијски шумови, сметње и препреке. У складу са постављеним образовним стандардима и очекиваним исходима неопходно је да они свесно прихвате улогу активних трагалаца за свим традиционалним књижевноуметничким вредностима које ће им помоћи да се снађу, самосагледају и у модерном времену одрасту као хумане индивидуе.

III

ДЕТЕ КАО ЈУНАК И КАО ЧИТАЛАЦ У ПРИПОВЕДНОМ СВЕТУ

ДЕЦА-ЈУНАЦИ У ПРИЧАМА СВЕТЛАНЕ ВЕЛМАР-ЈАНКОВИЋ

Покушаји установљивања типологије ликова воде нас најпре, како сматрају Дикро и Тодоров (1987: 98), до препознавања формалних односа, а потом и према супстанцијалном типолошком одређењу где се као мерило узима „постојање ликова-узора који се понављају кроз целу историју књижевности”⁴⁶. Постоји читав низ типолошких матрица за уобличење књижевног јунака. Ако се као начело поставе моралне норме, онда је још Аристотел у својој *Поетици* класификовао јунаке што се, „уколико је реч о њиховом карактеру, разликују по врлини и неваљалству”, па у књижевном делу „песници подражавају људе који су или бољи од нас оваквих какви смо, или гори, или нама слични”⁴⁷ (Аристотел 2008: 59). У оквиру формалне типологије могуће је разликовати статичне ликове (код њих нема промене, монолитни су) и динамичне (доживљавају модификације и промене). Поједини моменти у фабуларном низу могу да доведу до преиначења у самом склопу лика или да се поклопе са изменама међусобних односа између ликова, као што и „промене у садржају лика могу имати утицаја на догађаје и могу одредити исход фабуле” (Бал 2000: 105). Преиспитујући повезаност „различитих типова уметничког кода” с категоријама динамичност/статичност и изменљивост/неизменљивост које се тичу ликова, Лотман закључује како је њихов однос према мењању и непроменљивости различит. Тако се у бајци јунаци оштро расподељују на две групе: једнима се приписује чаробан спољни или унутрашњи преображај а другима сталност, без могућности трансформације (Лотман 1976: 325). Ликови у класицистичким делима не подлежу променама, а у реализму неки добијају способност еволуирања.

⁴⁶ У *commedia dell'arte* атрибути ликова, чак и њихова имена, утврђени су заувек и не трпе промене; француска класицистичка комедија преузима из римске комедиографије одређене типске улоге (тврдица, лукави слуга, расипни син...), нудећи тако модел за нову типологију булеварском позоришту (млади љубавник, преварени муж...). У анализи бајке Проп такође издваја одређене делокруге („области деловања”) који се повезују са одговарајућим улогама.

⁴⁷ По Аристотелу, комедија захтева да се у њој приказују људи „гори од нас”, а у трагедији срећемо оне који су „бољи него што смо ми”.

О карактеру у делу (као и у животу) сазнајемо на основу онога што он говори о себи и други говоре о њему, што сам ради или што други раде а с њим је повезано, по томе како изгледа, као и из описа природе и амбијента који га окружују или по стварима за које се везује. Грађење заобљеног, заокруженог карактера, који се развија и израста пред читаоцем, да би се тек на крају о њему стекло потпуно сазнање – најтежи је и најуспелији тип карактеризације. Условљеност карактерисања ликова наративним дискурсом или жанровским одликама наратива манифестује се и у књижевности за децу. У приповедној прози намењеној најмлађој читалачкој публици нема простора да се све карактерне особине јунака испоје, него се поред једне наглашене остале назначују, назире или наслућују. Углавном се лик ту не слика у развоју, нити је његов портрет нарочито комплексан пошто се портретисање не остварује помоћу свих расположивих средстава и техника – бирају се само најфункционалнији елементи – па су ликови грубо оцртане фигуре које читалац мора накнадно да употпуњава. Но, без обзира на то што је процес развијања и подробног приказивања карактерних особина редукован, то ипак не имплицира обавезну непродубљеност и немогућност рељефнијег обликовања лика, односно није правило да у овој врсти наратива изостаје његово садржајно уобличавање. Догађај јесте доминантан, али је јунак кохезиона сила, интегративни чинилац, а његова активност – поступци, гестови и речи усмерени су ка читаочевом емоционално-мисаоном средишту. Емпатија и поверење у текст прате читалачки приступ наивној причи која се остварује кроз наивно читање, а за Цветана Тодорова то је оно читање при којем се „стварни читалац поистовећује са ликом” (Пијановић 2005: 299), а ликови буде саосећање и активирају код читаоца импулс саучествовања.

У збиркама прича за децу и младе *Књија за Марка и Очаране наочаре* Светлане Велмар-Јанковић⁴⁸, које представљају корпус овог истраживања, деца-јунаци својим типским особинама, карактерним цртама, душевним стањима и расположењима, приписаним предиспозицијама и афинитетима усмеравају ток, атмосферу и смисао приказаног збивања. *Књија за Марка и Очаране наочаре* доносе извесну специфичност у одабиру ликова. Најпре уочавамо да су у наслову, као „јаком месту”, нарочито истакнути називи животиња, птица и биља, а у *Очараним наочарима* и

⁴⁸ У реформисаном програму за четврти разред основне школе (ПНУ 2019) наведене збирке налазе се на списку књига у допунском избору домаће лектире, одакле за обраду могу да се бирају три дела, с тим што се овде појављује и другостепена изборност – за читање и тумачење препоручена је једна од ове две збирке прича Светлана Велмар-Јанковић.

Делови прича се у раду наводе према издањима „Стубова културе” (одељак Извори на крају рада).

одређени локалитети и топоними повезани са Београдом: „Биљка-чудотворка”, „Златно јагње”, „Плаветна рибица”, „Дечак и соко”, „Змијска кошулица”, „Стефаново дрво”, „Сирото ждребе”; „Смеђи Рак из Винче”, „Јаре из Вишњице”, „Лав из Сингидунума”, „Крагуј из тврђаве”, „Ћуја под Деспотовом кулом”, „Пас са Варош-капије”, „Сребрни белац на Калемегдану”. Х. Портер Абот (2009: 211) примећује да је „један од показатеља да неки лик доминира делом честа употреба епонима – имена главних јунака и јунакиња у наслову дела”, што их уједно одређује и као доминанту уметничке структуре. У називима прича *Књије за Марка* истакнути су помагачи, не јунаци – иако се деца појављују као носиоци фабуле – и тек се у поднаслову линијом проспективности накнадно истиче и тако објашњава шта ће се у реалном контексту догодити са Немањом, Растком Немањићем, Стефаном Урошем Дечанским, Душаном, Лазаром, деспотом Стефаном и Марком Краљевићем у њиховој будућности, што је из перспективе читаоца, заправо – далека прошлост.

Укрштање временских димензија, потцртавање улоге коју флорални и фаунални свет има у причама о деци-јунацима из доба српског средњовековља доприноси значењској слојевитости ове збирке прича Светлане Велмар-Јанковић, али истодобно појачава комплекс читалачке мотивације и наговештава један доследно спроведен наративни поступак. Наиме, ауторским коментаром на крају сваке приче и „лажном легендом” о ономе што се касније, кад су одрасли, догодило јунацима остварује се посебна приповедна дубина и нарочита емоционална обојеност, оправдава и осмишљава претходно испричано, очудотворује обичан људски свет и бајковитим обрисима сенче историјске реалије.

Категорија детињства непосредно утиче на параметре типолошког обрасца према коме ће се уобличавати одлике јунака у овој прози. Оформљење лика јасно је повезано и са оним што је већ познато као чињеница, фактографска забелешка о прошлом времену. Уз то се као детерминишући елементи појављују и рефлекси епског, митолошког и легендарног. Приповедна матица је све те токове објединила и потчинила снази уметничког наратива. Успоставља се хронолошка вертикала између лика дечака-јунака у причи и историјско-епског портрета до тренутка смрти, а затим поентира превођењем у раван легенде и незаборава. То је и својеврстан апел, али суздржан, одмерен, пажљиво упућен малом читаоцу да пратећи доживљаје и одрастање групе одабраних јунака освести и осети да је са њима повезан, и ванвременски и историјски, да утисне у памћење важне појединости којима се оплеменењује знање, а у исти мах разумева слично и различито, своје и туђе, мир и опасност и усред садашњег тренутка ослушкује и чује хук

прошлости.⁴⁹

О Марку Краљевићу се, међутим, не приповеда у проспективном наративном кључу. Приповест о њему временски је локализована у период јунаковог детињства, што би могло да укаже и на предисторију настанка ове збирке прича коју је ауторка посветила свом унуку⁵⁰. Последњи правоснажни наследник краљевске круне, Марко Краљевић, није могао да настави владарски пут својих претходника. У историјском животу био је срамно обележен вазалством, али је зато глорификован у епском свету. Прича Светлане Велмар-Јанковић презентује га као јединог доследно неустрашивог јунака.

Делови збирке *Очаране наочаре* означени као „међувремена” такође имају своје деље јунаке који учествују као посматрачи у времепловским авантурама, а онда захваљујући свом знању, знању својих родитеља и снажним импресијама које на њих оставља приповедање о деци из другог времена, тумаче прошле догађаје и смештају их у савремене просторне координате. Занимљиво је што су ликови одраслих осмишљени најчешће као епизодни, односно њихов је задатак да поставе неки захтев или забрану,

⁴⁹ „Таква психоментална кретања усмерена су на формирање идентитета као комплексне одреднице човековог индивидуалног постојања и егзистирања у колективу. Идентитет се може посматрати као скуп особених обележја индивидуе и нуклеус једне личности, што му, на први поглед, добавља статус фиксираних и непроменљивих категорија која се одликује континуитетом. Ипак, о идентитету се може говорити и као о једној динамичкој форми, а то имплицира и моменат идентификације. Без уживљавања, поистовећивања, емпатичке релације која укључује постојање другог и премећање почетних улога, не може се постићи ни суштинско разумевање књижевних јунака, нити се може допрети до смисла исприповеданог. Мењајући угао посматрања, читалац почиње да доживљава, сагледава, разуме или вреднује управо из новоуспостављене визууре. То свакако не подразумева некритичко прихватање приказаних јунака будући да претерана идентификација често инклинира губитку самоидентитета и формирању стереотипа (културни идентитет се, између осталог, оформљује помоћу одређених културних стереотипа или *система нормативних постулата*). Наиме, потребно је само покренути извесне механизме приближавања, усклађивања или пак отклона, који уводе у почетну фазу решавања појединих недоумица из егзистенцијалне, аксиолошке, етичке, психолошке или интелектуалне сфере” (Димитријевић 2012: 598).

⁵⁰ Обраћање читаоцима које претходи првој причи у збирци експлицитно истиче да је књига замишљена и написана као поклон унуку Марку Ђ. Протићу. У интервјуу који је са Светланом Велмар-Јанковић водила новинарка „Блица” Татјана Њежић, а објављен је у том дневном листу 19. 11. 2008, књижевница говори о поводу настанка своје прве књиге за децу и о унуку Марку који јој је на посебан начин помогао да изобликује приповедачки проседе у ком се дотад није стваралачки опробала: „С њим сам, из приче у причу, сазнавала и савладала занат писања за децу, до тог времена неискушаван, али за мене најтежи. Уз Маркову помоћ, уз његове непогрешне примедбе на местима на којима сам испуштала чврсти конач приповедања, заустављала сам се, исправљала оно што је Марко исказивао као: *Бако, то није баш добро, њави мало, знаш*. И тако је настала цела књига, седам прича.” <http://www.blic.rs/Intervju/160330/Najlepse-poklone--dobila-sam-od-dece>

евентуално предузму одређену акцију или опсервацију која ће, у финалу, ипак у први план истаћи дечје протагонисте.

Јунак у причама које смо одабрали за проучавање углавном није описан споља, већ читаоци треба да га замисле, што подстиче „унутрашњу очигледност” и оснажује фантазијско уживљавање и сликовиту имагинацију. Дају се само основне карактеристике портрета, али то често подразумева индивидуално обележавање ликова – приписује им се нека посебност. Испољавају је у говору о себи, лирски интонираним монолошким секвенцама у које су интерполирана реторска питања, екскламативни изрази продубљених емоција, узбуђења, чежње, пригушених жеља које се отимају из дубине бића. Гласна јунакова саопштења, када он сагледава своје мисли, осећања, поступке и тумачи понашање других има примесе интроспективности, самоиронисања, шаљења на сопствени рачун. Приче Светлане Велмар-Јанковић одликују се и кратким дијалошким репликама инкорпорираним у наратив, како би се што јасније означила психолошка стања (забринутост, страх, стрепња, отуђеност, разочарање, бол), а други учесници у разговору понудили савет главном јунаку о томе шта му је чинити не би ли превазишао тегобе које га узнемирују.

У *Књизи за Марка* запажа се отвореност ка надилажењу схематичности и померање ка сложенијем, рељефнијем типу карактера. Извесни прекрети у ланцу догађаја и промене у поступању јунака доводе до карактерне модификације – приче „Златно јагње” и „Стефаново дрво” приказују јунаке који добијају способност еволуирања и доживљавају унутрашњу метаморфозу.⁵¹ У *Очараним наочарима* обележје јунака је сталност, па се приповедне ситуације усмеравају ка томе да јунаци потврде идентитет који им је задат на почетку приче. Они брину о својим саплеменицима, штите и животиње и тиме задобијају поштовање као сигуран знак да ће њихова биографија бити испуњена изузетним будућим подвизима и успесима. За показану вештину, храброст и пожртвовање дарује им се спознаја немумштог језика водених бића или језика мира са свим зверима и биљкама. Прошлост Београда од 9. века па надаље тематизована је у приповедном дискурсу који профилише јунаке ван круга владарске лозе. Ипак, они су веома добро упућени у тадашња актуелна збивања, са словенским писмом на пример, јер желе да уче, а знање и научена слова им помажу да сачувају

⁵¹ Наведене приче из *Књиге за Марка* део су обавезних актуелних програмских садржаја у настави српског језика за трећи, односно четврти разред основне школе. Део методичке поставке за њихову обраду обухвата и упућивање ученика да са различитих аспеката сагледавају преображај и промену јунака набоље. Више о томе у читаначкој апаратури уз текстове „Златно јагње” и „Стефаново дрво” (читанке за трећи и четврти разред основне школе, М. Димитријевић, Вулкан издаваштво / Вулкан знање, 2020).

и заштите праведне и хумане вредности. Неша и Пеђа, синови вождовог непосредног сарадника и саборца Милана, спретни су и радознали дечаки који истражују подземне градске ходнике и захваљујући томе спасавају Узун Мирка и Конду, највеће устаничке јунаке. Иако још увек деца, уважени су, даје им се прилика да равноправно учествују у разговору, поштује се њихова процена. Немања, син дворског угледника из кнежевине пратње, успева да спасе трагичне смрти најдражег владарског коња, па му је као награда за вредно учење и пожртвованост дозвољено да са кнезом у седлу пројаше вежбалиштем на Сребрном белцу. Без обзира на којој се хронолошко-тополошкој позицији налазе, јунаци ове збирке надилазе типично дечје искуство и већ су предодређени за партиципирање у драматичним ситуацијама, тако да њихов карактерни профил заправо не трпи преображај. Уместо тога, почетни портретни параметри се интензивирају и употпуњују индивидуалну, али и друштвено-историјску слику.

Иако подређена јунацима и догађајима, амбијентална позадина у причама Светлане Велмар-Јанковић за децу и младе функционише као покретачки фабуларни импулс. У *Очараним наочарима*, на пример, наилазимо на речи којима видарица подучава своју штићеницу: „Вода је жива и живи”. Она јој говори о Дунаву који ту више није само део наративног декора, него и моћна животворна сила Белог града, притом непосредно спрегнута са судбинама јунака. Семантички учинак просторне компоненте наратива огледа се у томе што се истицањем појединих спацијалних координата алудира на предиспонираност јунака за акт трансформације и све оно што их очекује, најпре у причи, а онда и у стварности. У *Књизи за Марка* племићки синови живе и одрастају у простору типичном за доба српског средњовековља. Високе зидине и градска стража обезбеђују Завидин град; Урош борава у тврђави окруженој с једне стране стрмим и окомитим стенама, а с друге уском стазом испод које се простире злокобно дубока провалија; Душанов дом је манастир; Марко дане проводи у средњовековној грађевини са малим четвртастим прозорима кроз које посматра збивања у природи. Према је такво просторно окружење програмирано да оснажује осећај сигурности, мали јунаци се у утврђењима често осећају као заточеници. Мотив забране која је у причама *Књиге за Марка* моделована као изричито родитељско упозорење свим дечацима да не смеју сами напуштати безбедно место становања, разграђује се поступцима налик на оне које предузимају протагонисти бајке – радознали и незаушастљиви на путу који морају да пређу, они трагају за светом изван зидина. У отвореном, неограђеном простору проналазе супститут за дом – неко склониште које су случајно открили, а онда уредили као свој кутак који их заклања од непожељних погледа и задовољава њихову потребу за интроспективним преиспитивањем.

Тиме се опросторавање уводи као битан моменат у портретисању ликова. Иако није неуобичајено постојање блиске везе „између лика, стања у коме се налази и његовог просторног окружења” (Бал 2000: 105), у причама за децу није тако често сликање карактера овим типом описа – понекад се наводи само кратка индикација о простору. Дескриптивни осврт на место боравка овде треба да дочара атмосферу збивања и расположење јунака и нешто ређе прераста у метафорички израз његовог социјалног положаја, односно у симболички приказ, слику и обележје његовог начина живота.

Тумачење књижевног текста у млађим разредима основне школе не захтева књижевнотеоријско предочавање уметничке изградње лика. Ученици треба да запазе и издвоје његова осећања, расположења и карактерне доминанте на основу учених догађаја и битних ситуација, посматрањем описа природе или истакнутих детаља у простору којим се лик креће, односно амбијента у којем борави, препознавањем посебности у спољашњем изгледу лика, перципирањем наглашених телесних реакција и појединости у вербалном оспољавању. Тиме се упозорава на појаве које непосредно доприносе етичко-психолошкој карактеризацији ликова. Треба их откривати адекватно усмераваним питањима, захтевима и задацима како би ученици лакше схватили и разумели лик (Диклић 1978: 161).⁵²

Прича „Златно јагње” поставља град-тврђаву као амбијентални фон збивања. Дечаци, Немањини синови, спавају на самом врху куле, у овалној пространој просторији, одвојени од опасности. Али, од подножја до највише тачке на вертикалној оси грађевине води вијугаво степениште, повезује земаљску претњу и узвишену недодирљивост, и до стадијума опредмећивања појачава Растков страх од вукова. Град, кула, степениште и шума јесу елементи митског универзума, па прича даје повода за размишљање о митолошкој семантизацији простора, што би показало ирационалну природу дечаковог страха и подржало закључак о његовим особинама и стањима која нису експлицитно саопштена ни на једном месту у тексту приче.

Кула се у хришћанском предању појављује као „симбол будности и уздизања”: сваки степенник, сваки спрат куле значе етапу у уздизању, а уједно треба да заштити од изненадних непријатеља (Гербран, Шевалије 2004: 458). Када се оваквој симболичкој подлози дода и круг као „чаробна

⁵² Непосредна искуства из наставне праксе показују како је за ученике млађих разреда основне школе подстицајно када се у тумачење јунака уведу сегменти карактеризације простором. Отуда је део рада о улози простора у методичкој интерпретацији књижевног лика (Димитријевић 2010а: 259–269) у прилагођеној форми послужио за обликовање читаначке апаратуре уз приче „Златно јагње” и „Стефаново дрво” (читанке за трећи и четврти разред основне школе, М. Димитријевић, Вулкан издаваштво / Вулкан знање, 2020).

граница непремостивог..., повезаност са небеском и божанском природом [...] симбол заштите коју и јамчи унутар својих граница” (Гербран, Шева-лије 2004: 447–448), јер су дечасти ноћивали у соби овалног облика, онда одабрани просторни детаљи репрезентовани у причи доказују како је јунак објективно безбедан, заштићен и сигуран. Структура премодерног схватања простора саображава се облику круга који, уједно, располаже стабилним средиштем (Фараго 2007: 20). То нас даље упућује да страх јунака приче разумемо као иреалан истовремено препознајући дечакову дубоку несигурност и инфериорност, неспособност да се прилагоди статусним захтевима. Просторно ситуирање лика непосредно је повезано с његовим карактерним цртама и интринзичним стањима. Један од начина усмеравања ученика да запажају улогу простора и амбијенталне атмосфере у функцији методичке карактеризације може изгледати овако.

Пажљиво прочитајте почетак приче „Златно јагње”. Спремите се да опишете собу у којој спавају Растко и његова браћа. Где се налази та просторија? Зашто је баш такво место одабрано за дечаке? Куда стреми врх куле? Чију су милост и заштиту они тиме добили? Од чега је Растко заштићен у својој кули?

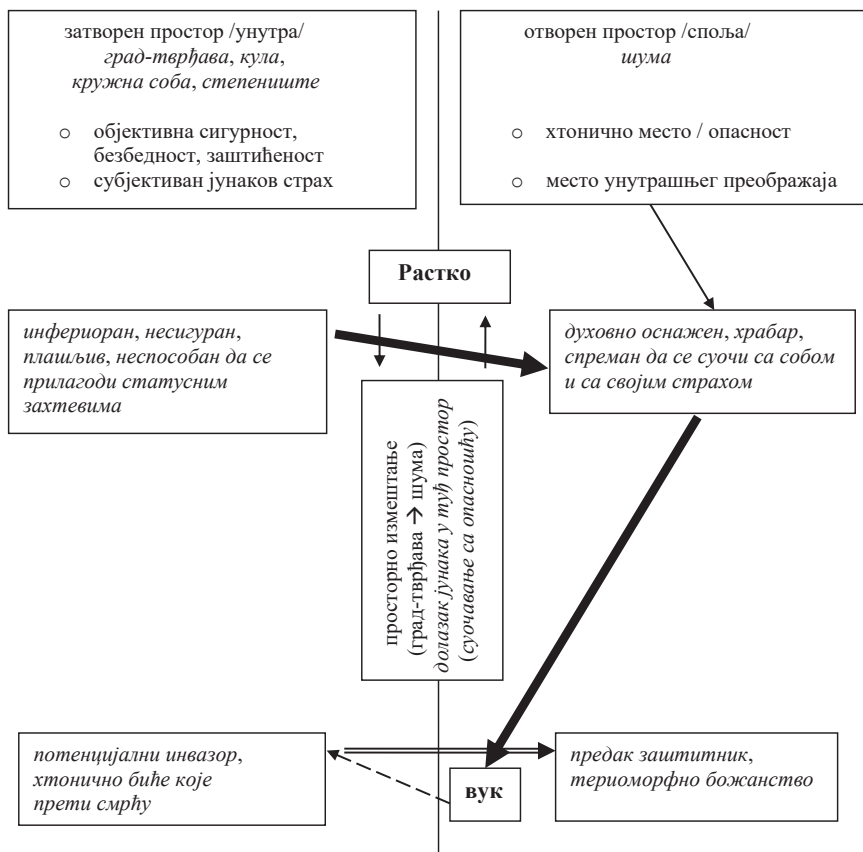
Ослушните одакле допире завијање вукова. Могу ли они да угрозе дечака? Шта на основу тога сазнајете о јачини његовог страха? Куда он мора да се упути како би се суочио са својим страхом? Размислите какво је место шума у овој причи.

Које особине Растко показује својим изласком из града-тврђаве и залажењем у шуму, међу вукове? Шта му је дало снаге да тако поступи? Како је све то утицало на његову судбину? Присетите се детаља о простору у коме се Растко Немањић замонашио и постао Свети Сава. Објасните по чему је то место слично оном где је Растко живео, а по чему се разликује.

Дакле, затворен простор у овој уметничкој причи за децу престаје да фигурира као традиционално повлашћен и умирујуће заклоњен, већ изазива кошмар, страх од „спацијалне инвазије” (Рот 2004: 213), „призива хтонична бића која прете смрћу” па кула постаје простор јунаковог искушења, амбијент у којем се зачиње његова лична драма (Јовановић 2008а: 277, 95). Због тога се он измешта из града-тврђаве, а уласком у шуму активирају се сви позитивни потенцијали његовог духовног профила: он открива храброст, спремност на суочавање са својим страхом, али и са собом. Према томе, кретањем јунака у простору аутор симболизује динамику његовог унутрашњег преображаја (Јовановић 2008а: 94), а шума престаје да се конотира према уобичајеном, препознатљивом и отуда очекиваном

митолошком обрасцу. У завршници приче њој се донекле укида значење места пуног опасности и одраза оностраног света.

Креирање јунака у његовом простору као симболизација преображаја



Јунаци импровизују свет својих сигурних места у који се повлаче, јер „сваки ограничен простор у коме човек воли да се шћућури, да се повуче у себе, све је то за имагинацију једна самоћа, тј. клица собе, клица куће [...] и сва повлачења душе, верујемо, имају лица склоништа” (Башлар 1969: 180). Дакле, потребу за самоћом задовољавају скривањем у неки заклон који им обезбеђује неопходан мир, повратак себи, простор за тугу, самосуочавања (Јовановић 2008а: 96).

У причи „Стефаново дрво” главни лик пати због своје физичке немоћи. Његове слабе руке не могу да издрже мач, а отац, господар града,

кнез Лазар, строг и ауторитативан, очекује да дечак с лакоћом савлада ову вештину.

Али, Стефан је узнемирен јер је незадовољан собом. Завукао се у једно удубљење у дну западног градског зида: ту се осећао добро кад год би бивао нерасположен. Као и обично, седео је на једном плjosнатом великом камену, обгрлио је колена и тихо разговарао са својим Трчком...

„Стефаново дрво” (101–102)

Сву своју и телесну и душевну бол јунак покушава да сабере и концентрише непосредно око себе, склупчан у иначе малом простору који му дозвољава „интроспекцију, узмицање и повлачење у циљу накнадног излажења и развијања [...] такво тајно, своје место, налик на пећину, може да симболизује и место сусрета божанског и људског” (Камингс 2004: 319). Кад осети да је заклоњено, биће се физички склупча, повуче, приљуби, сабије, сакрије (Башлар 1969: 129). Управо методички налози усмерени на уочавање и истицање карактеристичних детаља у простору који окружује јунака омогућају да се ученици циљано воде до психолошке карактеризације, односно ка откривању јунакових осећања и расположења:

Запазите промене у Стефановом спољашњем изгледу. Који је узрок таквом дечаковом стању? На који начин он описује како му је у срцу и души? Зашто се неколико пута у причи понавља реч *ирсиен*? Шта Стефан чини у ситуацијама када није расположен?

Опишите скровито место у које одлази. Због чега је за самовање одабрао баш овакав простор? У каквом је положају његово тело док се налази у том удубљењу у дну зида тврђаве? О чему Стефан размишља у тим тренуцима? Које једино може да се изјада и пожали? Када имамо потребу да се тако сакријемо и склупчамо?

Посматрајте однос између дечака и његове мајке. Шта закључујете на основу њихових дијалога? Због чега је било потребно да Стефан препозна своје дрво? Покушајте да откријете шта све дрво може да симболизује (представља).

Објасните како је Стефану помогао разговор са човечуљком, чуваром дрвета. Које сте све појединости о главном јунаку сазнали из приче коју је поверио дрвету? Размишљајте о саветима које патуљак даје Стефану. У чему је вредност и важност тих речи? Припремите се да испричате шта сте о дужности и поверењу сазнали из ове необично лепе приче.

Јунаково скровиште је *једно удубљење у дну зајадној ірадској зида*. Та шупљина је у причи димензионирана као невелик простор, јунак се у њу *завлачи и као и обично седи* на великом плоснатом камену, што је сигнал за итеративност овог поступка, за ритуални чин пражњења тешких мисли и мучних осећања која се у таквом изолованом амбијенту вербализују и саопштавају верном пратиоцу и поверенику – псу Трчку. Приповедање на самом почетку тежи просторном локализовању. Фокусирано је на град Крушевац, тадашње средњовековно камено утврђење са одбрамбеним кулама, да би се одмах потом читалачка пажња нарочито задржала на његовом западном делу. Овако задата спацијална смерница истодобно добија и симболички валер – асоцира на једини остатак некадашњег Соломоновог храма у Јерусалиму називаног „западни зид” или „зид плача”, уз који се верници моле.

Психолошко карактерисање јунака ове приче потцртавају и невербални знаци. Он се не усуђује да противречи доминантној очинској фигури, чак му је тешко и да разговара са оцем. Тело инстинктивно реагује заштитничким грљењем самог себе (*Стефан је објрлио колена*) па се овај облик самозаштићивања гестом затварања у чауру и склапање тела као шкољке сматра покушајем потпуног искључења из ужаса спољашњег света пуног претњи и прекомерних захтева. Затворен, скровит простор умирује јунака, али само привидно и тренутно. Једина поуздана и трајна безбедност и сигурност оваплоћена је у лику мајке која даје савет-путоказ. И овде снагу детињем духу враћа одлазак у шумски простор, у митолошком коду читаван као страхотан и језовит, али је у оквирима датог приповедачког наратива такав доживљај хотимично неутрализован постојањем дрвета-заштитника и оплемењен пријатељском наклоношћу доброг духа, његовог патуљастог чувара.

Покретање ликова може да буде прелаз из негативног ка позитивном простору, а смер таквог премештања и његови ефекти неизбежно одређују јунакову судбину. Треба посебно обратити пажњу на она значења која настају у контексту удаљавања, одласка, одметања (Фараго 2007: 68) из затвореног простора, овде негативно семантизованог. Сада је спољни, отворен простор конотиран као полигон слободног, неспутаног кретања које изражава хтење за аутентичним видовима живота. Они сањају пророчке снове. Кад на јави следе наук који су у сновима добили, догађа се нешто изузетно: Растко савладава свој страх од вукова јер је учинио како га је у сну саветовало златно јагње; док сања, Витко слуша и памти шта му наређује деспотова заштитница, гуја Бојана, и проналази лековити извор крај цркве, Немања у сну види како завереници повређују белца кнеза Михаила, и пожртвовано га спасава спречавајући злодело усред велике свечаности.

Заслужује почаст да у кнежевом седлу пројаше на коњу чудесно сребрне длаке. Оно што су неки јунаци спознали у сну, другима ће на јави пришапнути необични и мудри помоћници који упозоравају да блискост и склад у животињском свету сасвим наликују чврстим људским везама и не смеју се нарушавати из хира. Животиње и биљке су подједнако битни ликови у овим причама. Као својеврсни медијуми, преносе поруке о сагласју различитих светова и откривају још један дар главних јунака: они разумеју језик скривеног смисла. Награда за храброст и племенитост им је моћ да разумеју причање водених бића и дуба, да су у дослуху са опасним зверима које једини могу да укроте.

И једна и друга збирка откривају композициону доследност: седам прича у *Књизи за Марка*, седам прича о Београду из различитих историјских раздобља и исто толико међувремена која деца-јунаци из садашњости проживљавају, промишљају и разјашњавају у *Очараним наочарима*. А број седам има и своју симболичку вредност: симболизује потпун циклус, свеукупност времена, простора и свеукупност моралног живота (Гердран, Шевалије 2004: 816). Поред тога, тематска, обликовна и значењска уравнотеженост у приповедној прози за децу Светлане Велмар-Јанковић остварује се и захваљујући одабраним типовима јунака. Они су хронотопски удаљени од савремености. Припадници су владарске лозе и у причи морају да потврде спремност да прихвате терет те одговорности или потичу из угледних породица које су непосредно повезане са надређеним ауторитетима у тренутку о ком се приповеда. Сви су радозналост и истраживачког духа. Суочавају се са сопственим слабостима, стрепњама и страховима, повлаче се у своја склоништа као усамљеници који разумеју колико је свет велике природе моћан и чудотворан. Помагачи су им животиње, птице, дубе и са њима се у овим приповестима савршено добро разумеју језиком погледа, покрета и додира. Захваљујући томе ови јунаци почињу јасно да разликују добро од зла и усуђују се да прате позив на пут у непознато. Доказују своју племенитост и храброст кад су доведени у ситуацију да буду делатни и покрену приповедни ток или расплету наративни чвор.

Оно што је нарочито важно у књижевности за децу, односи се и на ову прозу Светлане Велмар-Јанковић: „читалац постаје активни трагач за тајном која повезује децу свих времена” (Пијановић 2005: 203). Сугестивна снага приповедног израза у причама за децу и младе Светлане Велмар-Јанковић огледа се, између осталог, у посебном начину активирања поучно-васпитног потенцијала: у афирмисању чврстих и хармоничних породичних односа, свеprisутном разумевању и подршци, благиости упућеној сваким живом створењу. Етичке и поетичке смернице ове прозе експлицитно су, у једној од прича, наглашене и исказане деспотовим речима о снази

заједништва, које по смислу и значењу наликују стиховима из његове посланице „Слово љубве”: *Кад смо заједно, и у слози, ни од чега не сирејимо, зар не?*

ПРИЧАМ ТИ ПРИЧУ – РАДОВИЋЕВО ПОВЕРЕЊЕ У ДЕЦУ-ЧИТАОЦЕ

О великим темама као што су однос традиције и савременог, васпитање, човекове потребе и жеље, моћ јавног мњења, предрасуде, недостатак слободе, Душан Радовић, осим у поезији, говори и у кратким причама са тзв. дуплим дном,⁵³ које су намењене детету, али могу бити „сасвим добро штиво и за одраслог читаоца” (Пијановић 2005: 295). Основну значењску раван уобличава наивни приповедни дискурс, а у ону испод ње утиснуто је иронијско и пародијско алудирање на догађаје и појаве друштвено-политичког живота у Радовићево време. Казивачки глас обједињује доживљај и рационални поглед позивајући да се кроз игру, уживање и радост разуме чудно и нејасно. Игра је ту основно начело којим се, заправо, разграђује принцип наративности, проблематизује и нарушава моћ стереотипа, позива на дубоко оправдан и критички подсмех људским манама. „Радовићево приче креирају улазак у игру као одвајање и измештање из реалног простора који, својим формулативним обликом, сличи бајци. [...] Оваква приповедна стварност омогућава да се и апсурдне, парадоксалне појаве прихватају као могуће” (Опачић 2008: 154).

У Радовићевом прозном циклусу „Причам ти причу”, намењеном млађој читалачкој публици, јасно је видљиво и присуство иронијско-пародијских, гротескних и нонсенсних елемената, а концепт *изокренутије стварности* један је од основних поетичких постулата у причама овог приповедачког круга. Поигравање језиком и смислом усмерено је на ефекат детабуирања и разјашњавања одређених појава детету-читаоцу, чије рецепцијске и интелектуално-емоционалне потенцијале Душан Радовић доследно афирмише у свом књижевном стваралаштву за децу.

⁵³ Радовићеви аутопоетички ставови о српској поезији за децу подударни су са стилско-семантичким обликовним поступцима које проналазимо у његовим кратким приповедним формама за млађу читалачку публику. Душан Радовић сматра да „добра песма за децу мора занимати и одраслог читаоца. Она мора садржати обрт или значење које може обрадовати и већег читаоца него што је дете. Она мора имати још једну вертикалну димензију и значити нешто друго сем оног што је деци речено. [...] Али она мора имати неке везе са животом и искуством деце и бити врло близу деље могућности да схвати и разуме” (Радовић 2008: 418).

Приповедачки циклус за децу насловљен „Причам ти причу” испуњен је неочекиваним и необичним збивањима у приповедном простору.⁵⁴ Сам наслов имплицира ауторску смерницу за прихватање исприповеданог: „то је неозбиљна ствар, глупост, лаж” (РСЈ 2007: 2053). Истовремено се, међутим, ауторска интенција трансформише у особен вид рецепцијске провокације којом Душан Радовић позива читаоце да активирају и укрсте своје логичке и имагинативне потенцијале. Њихов је задатак да размотре у којој мери су приче које читају заиста бесмислице и какве мисаоне и маштовне подухвате треба предузети да би се уживало у том уметничком свету.⁵⁵ Уместо смисаоне поенте, у причама Душана Радовића понекад се потенцира само запитаност а акценат помера на дезаутоматизацију и посматрање појава из другачије визуре. Рефренским понављањем утисака и запажања приповедач потцртава снагу доживљаја из децјег угла, а фреквентна употреба истих речи и синтагми у суседним реченицама изазива наративну напетост и појачава ритмичност. Јунаци ових кратких прича типолошки су врло различити. Оживљени и антропоморфизовани предмети у причама „Дугмета” (Радовић 2008: 137) и „Штипаљке” (Радовић 2008: 138) постају централне фигуре једног новоствореног приповедног микрокосмоса. Персонафикацијом се штипаљке представљају као птице, а дугмад откинута са капута почиње да живи царским животом.⁵⁶ Поред њих кроз Радовићеве приче промичу и крокодили, мајмуни, мишеви, мачке, кит, обућар са непослушном ногом, краљеви (Пуша), учитељица, бркати првак, Савалоралиновачки, деца која чачкају нос, једна Гордана.

У поменутих причама се рационалан ток догађаја најчешће пародира алогичним расплетом или изненадним и атипичним завршетком, односно отвореним крајем тако да прича може и да се настави. Накнадну експликацију у функцији финализирања приче „Како је кит постао домаћа

⁵⁴ У прозној целини „Причам ти причу” одступа се од стереотипних норми: искошен и ироничан поглед чини приказане појаве противречним, релативизује време и простор, а поједине приче „посежу за друштвеном критиком и извргавају руглу извесне друштвене и људске мане и пороке” (Росић 2010: 440).

⁵⁵ „Радовићева логика маште у ствари је логика поверења. Због снажне усмерености његовог дела на адресата [...] активне улоге читаоца и коришћења његовог искуства у стварању света дела, читалац прихвата тај свет као паралелан свет, у који је, као и у свет игре могуће ући само са пуним поверењем” (Јовановић 2001: 136). Поверење у дете-читаоца Радовић темељи и на поштовању аутентичне децје природе, трагајући притом за оним приповедним ситуацијама које ће детету омогућити да се лакше суочи са аналогним реалним збивањима и спонтано, без трауме, усвоји извесне норме, незаобилазне у процесу одрастања.

⁵⁶ Оживљавање и очовечавање постаје „средство које Радовић користи да наслика одређене људе, њихове судбине, начин живота, осећања и психолошка преживљавања” (Јовановић 2001: 221).

животиња” наратор започиње речима: „Заборавили смо да вам кажемо. Односи се на водоскок који кит Били има на глави из ког шикља слана морска вода и кваси му очи. Од тога су му очи стално биле црвене” (Радовић 2008: 139). „Прича о мајмунима” објашњава да су они некада уместо репова имали кишобране. Када су се кишобрани поцепали, досетили су се да се дршкама закаче за грану и да тако висе. Прича се завршава крајње једноставно и непретенциозно: „То им је смешно и онда се смеју” (Радовић 2008: 140). Причање се у оба случаја развија у форми која подсећа на етиолошко предање – о пореклу и настанку појединих појава. Тумачење је занимљиво и узбудљиво, са претензијом на истинитост, а доказ је заправо то што поменута појава заиста постоји.

Поетика *изокренуће стварности*⁵⁷ подразумева намеран поремећај природних законитости на почетку приче. Уравнотежавање је праћено комичном ситуацијом која посредно приморава читаоца да се поистовети са јунаком и суочи са одређеним правилима понашања. У причи „Зашто деца чачкају нос” чаробни нос једног дечака се покварио. Иако га упорно чачка, из њега више не испадају разне необичне ствари. Саветује се деци да ипак истраже није ли баш њихов нос чаробан, али да обавезно марамицом придрже оно што ће можда из носа ишчакати, да не испадне и одмах се поквари (Радовић 2008: 141). Душан Радовић је сматрао да „савремени дечји писац мора бити растерећен од комплекса дечјих обавеза и дужности [...], он мора бити растерећен сентименталног, сладуњавог *гечјеј* проживљавања породичних и других односа; савремени дечји писац мора супериорно да исмејава све околности у којима је дете мало и слабо, и мора тим околностима да супротставља радознало, племенито, али не сентиментално, паметно, а не послушно дете” (Радовић 2008: 415). Отуда је нетипичан и његов књижевни поглед на правила и очекивано поступање које деца треба да усвоје и покажу. Детету-читаоцу се у његовим причама никада не намеће дидактизован, огољен савет и упутство о томе шта је пожељно и прихватљиво да се уради како би одрасли саветодавац био задовољан. Уместо тога му је понуђен низ необичних, смешних, преокренутих слика и појава које треба да разазна, упореди са оним што му је познато, разврста и на крају само закључи у чему је разлика и шта би било добро учинити у сличним животним ситуацијама.

Мисаоно и језичко поигравање у Радовићевом приповедању разобличава, детабуизира и минимизира застрашујуће појаве. Читалац је позван

⁵⁷ Инверзија подрива и дестабилизује слику света засновану на традиционалној књижевној конвенцији и отклања клишетираност (Пијановић 2008: 140). „Све је као у кривом огледалу. Реалност је модификована, изокренута” (Росић 2010: 444).

на смех којим треба да се дистанцира од страха и усред приповедног тока суочи са оним што тај страх изазива. Учитељица, на пример, сања да је њен ђак Ђорђе Николић – крокодил, па на јави покушава да открије повод за такве сновне море: „Децо, ако је неко љут на мене, нека ми то слободно каже. Немојте се претварати у крокодиле, јер ме једне ноћи можете и појести!” (Радовић 2008: 142).

Комично је у Радовићевој прози за децу повезано и са фантастиком, гротеском и апсурдом. Објашњавајући природу и варијетете фантастичног, Цветан Тодоров му приписује моменат неодлучности којом су повезани читалац и лик, односно наводи како они треба „да одлуче да ли оно што опажају потиче или не потиче од *стварности* каква она јесте према општем мишљењу. [...] *Малџене сам њоверовао* – ето формуле која сажима дух фантастичног. Потпуна вера, као и савршена неверица, одвели би нас изван фантастичног; неодлучност је та која му даје живот” (Тодоров 2010: 42, 32). Ми се овом приликом нећемо бавити подробнијим терминологским и значењским одређењима категорија какве су *фантастично*, *чудно* и *чудесно*,⁵⁸ будући да су у Радовићевом приповедању оне најчешће преклопљене, а ни деца-читаоци их не опажају као диференциране, него им прилазе са скромним искуством о стварносним појавама, на основу којег једино и могу да одмеравају веродостојност догађаја у причи.⁵⁹ Читаоце у раном узрасту могли бисмо да уврстимо у ред *наивних* и одредимо их као „интуитивне читаоце” који текст више прихватају на доживљајном нивоу јер тек треба да оформе теоријско знање о књижевним жанровима и науче да поуздано следе најпре експлицитне, а потом и имплицитне смернице у тексту.

Радовићева прича „Како је кит постао домаћа животиња” једна је од оних које започињу као реалистички мотивисане, настављају се имплементирањем апсурдних и гротескних појединости, а завршавају помирљивим прихватањем натприродног. Кит Били је младунче које је мајка научила да

⁵⁸ „Ако читалац прихвати да закони стварности остају нетакнути и да пружају објашњење описаних појава, кажемо да дело припада другом жанру – чудном” (Тодоров 2010: 42). Разликујући чудесно од фантастичног, Кајоа тврди да чудо уметнуто у свет стварности неће ничим пореметити његову устаљену унутрашњу уравнотеженост нити нарушити његову конзистентност, док је фантастично „манифестација скандала, расцепа, необично, чак не-сносно продирање у тај стварни свет” (Кајоа 1978: 70).

⁵⁹ „Фантастична прича почива на иреалном свијету који је у битној вези с реалним свијетом. [...] Дјечја фантастична прича претпоставља изокренутост с гледишта дјететове стварности. [...] И премда је ријеч о дјечјем свијету, његову виђењу, та фантастичност задржава сву сложеност и замршеност изокренутости, која може бити задивљујућа и застрашујућа, која може насмијати, али и уплашити, привлачити и одбијати” (Висинко 2009: 44).

једе три пута дневно и да се здраво храни: рибама и рибљим зејтином. А онда његово тело постаје огромно и он почиње да гута и људе. Приповедач каже: „Морао је јер је био гладан. За шест месеци прогутао је тако 49 људи” (Радовић 2008: 139). Гротескна је слика китове утробе где су настањене три породице у приземљу и двадесет самаца на спратовима, и сви се „муче као пси у тој мрачној тескоби”. Гротеска попут микроскопа отвара поглед у скривене органске светове (Кајзер 2004: 256), а чини се како је управо то Душану Радовићу послужило да иронијом осенчи иначе високо вредновану човекову одлучну намеру да прихвати шта га је снашло, употреби своје ограничене моћи и покуша да по сваку цену преживи. Прогутани ће све учинити само да им гладни кит „никога више не утрпава” јер „то би било горе него и сама смрт”. Апсурд је претворен у реалност техником предочавања два света једног унутар другог – људска заједница се нашла у животињском телу. Наративна матрица присиљава читаоца да наизменично залази час у шири, час у други, ужи оквир и да застаје пред хуморним копчама и језовитим наборима којима су две структуре повезане. Спољашњи стратум неком врстом приповедног притиска у коме учествују и ауторске коментаторске упадице активира гротеску. Она се, заправо, и појављује као исходиште таквог динамичког начина структурирања и пулсира на неуглачаним спојевима удвојеног простора у причи – сваки понаособ функционише као препознатљив, могућ, логички законит, али је целина коју творе искошена и смисаоно сумњива.⁶⁰ Притајен, приповедач демистификује и персифлира (Пијановић 2005: 158–159), алутира на библијске мотиве⁶¹, застрашује да би зачудио, насмејао и позвао читаоца-почетника на нови, још узбудљивији сусрет – у следећој причи.

Премда наратор у Радовићевим причама често непосредно евоцира мале читаоце усред причања, заокупљајући тиме њихову пажњу и учвршћујући поверљивост успостављеног односа, истовремено се тражи и „начин да се путем *наивних форми* кореспондира са одраслом публиком” (Јовановић 2008δ: 85). То се реализује конструисањем сложеног система значењских укрштања, асоцијативно-симболичним назнакама, хуморно-иронијом приповедном артикулацијом актуелних политичких збивања и културно-социолошких парадигми или пародирањем окошталих комуникативних образаца. Истовремено, „савремена позиција тумачења

⁶⁰ „У гротескној слици само се елементи могу препознати; целина збуњује [...] нешто своје бива ишчашено, нешто туђе накалемљено, цео свет изгледа окренут наглавце” (Тартаља 2006: 127).

⁶¹ У приповедном језгру читава се реинтерпретирање библијског мотива о Јони који је до-
равно у утроби кита три дана и три ноћи. Кад је затражио опроштај, Бог је заповедио киту да га избаци из утробе.

показаће нове увиде у *стишу* причу, увиде колорисане духом овог времена и његових вриједности” (Вучковић 2020: 300).

У „Причи о једној непослушној нози” несрећном обућару Клину се не дозвољава да усред Падајеваца падне у снег као што су учинили сви остали његови сутрађани, него мора да се клиза без престанка. Нога управља поступцима јунака приче и то је подржано свим фабуларним детаљима – „побуњена нога која се клиза се осамосталила у односу на вољу и свест човека чији је саставни део” (Опачић 2008: 156). „Луда нога” замењује идиоматски израз *луда лава* и синегдоха се противно очекивању преноси на део тела који није типичан репрезент целине, односно људског бића. Обућар Клин неће застати ни пред браном коју је сачинило седам најјачих ватрогасаца и седам најјачих железничара. Његова лудо непослушна нога пробија обруч архетипски несаломиве седмице (Јовановић 2013: 62) и апсурдно се зауставља тек пред вештом замком новоустоличеног идола – наставника гимнастике. Он преузима атрибуте хипермоћи – али тек након одобрења из општине и „највише због деце која су већ два сата плакала и певала испред музеја”, где су доведена да „свирају и певају неке лепе песмице” и „храбре овог чудног човека, да не мисли да је сам” (Радовић 2008: 140–141). Тако Падајевац⁶² оправдава топонимом задато начело униформног понашања: читаво место покушава „да ногу која је искорачила из *нормално* врате у опсег свакидашњице” (Опачић 2008: 156) јер ту, на крају, сви морају да се спусте на чврсто тло и да се пре или касније зауставе у својим залетима и узлетима.

„Прича за Гордану” рефлектује однос савремених писаца према традицији. Савремена прича мора да деструише постојећи жанровски концепт или да га у појединим сегментима иновира и стваралачким интервенцијама приближи детету које жели да буде саучесник, да критички процењује јунаке и догађаје, како би се са њима идентификовало или од њих дистанцирало. У поменутој причи јунакиња тражи од приповедача да причање више не започиње са „Био једном један...”. Може да почне причу како хоће, само да не буде стално исто, јер је тако досадно.⁶³ А када он измисли другачије приче, са наopakим почецима, Гордана се пожали да је и то

⁶² „У Радовићевој причи једна нога малог обућара одбија послушност и почиње да се клиза унедоглед, што представља својеврсну параболу о непослушности малог човека. [...] Назив варошице – Падајевац има улогу да нагласи униформност мале средине и истакне значај искорача обућара Клина” (Опачић 2008: 156). Тиме је остварен и семантички потенцијал именовања простора у овој причи.

⁶³ Дијалог између наратора и јунакиње предочава да треба „проналазити пут да се стигне до децје свести, како би се дете укључило у дијалог, постало партнер и саиграч” (Јовановић 2008б: 72).

постало незанимљиво и да треба опет да прича као раније (Радовић 2008: 144). Разграђивање и доследно негирање уобичајеног тока и садржаја бајке најпре делује провокативно јер надилази јунакињин рецептивни хоризонт. Али, свако устаљивање приповедног или неког другог обрасца деца вреднују као неинтересантно, тражећи честе промене па макар то значило и повратак на почетну форму.⁶⁴

Поетичке импликације „Приче за Гордану” указују да је варирање наративног дискурса неопходно и у књижевном стваралаштву за децу јер се на тај начин неутралише све оно што је у устаљеним приповедним оквирима или у препознатим жанровским матрицама извесно и очекивано. Душан Радовић се приклонио управо таквим приповедачким изазовима, па је од себе захтевао стваралачки напор којим се превазилази очекивање и лако предвиђање, како би читалац, чак и онај најмлађи, могао да се упусти у загонетно поигравање речима и смислом.

⁶⁴ „Горданини захтеви за *другачијом* причом и *другачијом* стварношћу обично се узимају као основа Радовићеве поетике игре и ироније. Онеобичавање појмова има за циљ прихватање погледа из наивне свести, очућеног погледа детета које тек открива свет” (Опачић 2008: 150).

ПРИПОВЕДАЊЕ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ ДЕТЕТА – „ЛИЛИКА” ДРАГОСЛАВА МИХАИЛОВИЋА

Драгослав Михаиловић и *йроза нової сйила*

Прва асоцијација коју везујемо за име Драгослава Михаиловића најчешће јесте управо онај особени приповедни поступак у коме „обичан”, „жив”, „стваран” човек проговара свакодневним, неспутаним, народским језиком о свом животу и својој судбини. Неспорна је чињеница да Михаиловић припада групи аутора који у слично време, шездесетих година прошлог века, са већим или мањим успехом почињу да користе *йтехнику сказа* као основни приповедни манир (Илић 2010). Мада добрим делом управо поменутом сегменту свог стваралаштва треба да захвали за муњевит успон и популарност, овај аутор свакако није први, па ни најизразитији њен промотер. Стицај специфичних околности, и то не само литерарних, определио је да овај писац заузме јединствен положај у оквиру модерне српске књижевности и на извештан начин трајно одредио и константни угао посматрања, проучавања и тумачења његовог дела. Октобарска награда за дебитантску збирку приповедака, као и неподељено одушевљење критичара првим романом, учинили су да се Михаиловић издвоји као водеће перо нове генерације писаца па, самим тим, и као њен предводник. Овакав положај је у извесном смислу предодредио и начин читања онога што ће касније написати. Дobar део критичара и тумача, следећи своје сопствене разлоге, гледао је на успостављени прозни модел као на дуго очекивани начин да се „стварност” врати у приповедну књижевност (Зорић 1984), а наш аутор се изненада нашао у улози „модернисте” чији се рад посебно помно прати и од кога ваља очекивати дела сасвим одређеног тематског и поетичког профила.

О техници сказа, као и о везаности Михаиловића за ову форму приповедања (Илић 2014), писано је до сада веома исцрпно и темељно. Неколико тумача је својим теоријским радовима објављеним већ почетком 70-их до детаља описало особености овог наративног поступка и пружио драгоцене информације о поетици аутора (Јеремић 19785). Интересовање за Михаиловићев рад не смањује се ни током осамдесетих и почетком деведесетих када долази до даљег студиозног проучавања речене технике и текстова, али овог пута са различитим вредносним предзнаком. Наилазимо

тада на радове који у „омиљеном приповедном поступку” Драгослава Михаиловића откривају модел који, мада сам по себи не мора да гарантује квалитет, организованом и функционалном употребом постаје средство максималних уметничких домета (Рибникар 1987), али и на оне друге који пре свега указују на суштинске поетичке лимите одабраног наративног обрасца (Јерков 1991).

Сказ-приповедање

Само (поновно) увођење *сказа* у српску књижевност у другој половини шездесетих година прошлог века мотивисано је и условљено неколиким разлозима: једним књижевноисторијским општим местом – тежњом да се доследно и у свим сегментима проведе промена на нивоу књижевне парадигме, да се и у језику, исто онако како је то учињено и у погледу садржаја и тема, нова генерација аутора супротстави владајућем књижевном поретку (Илић 2019: 107); затим, непрестаном потребом приповедне књижевности да се изнова бори за одређени вид аутентичности у односу на друштвено окружење у коме настаје (што никако не треба поистовећивати са реалистичким тежњама); те још и утицајем савремене лектире – у оно време превођене светске литературе. Овде ваља напоменути да наша књижевна теорија препознаје употребу сказа у српској реалистичкој књижевности у XIX веку, под снажним утицајем Гогоља, па у том смислу треба говорити о обнови овог наративног поступка у модерној српској прози.

Писано је већ о томе да дефиниција сказа коју су поставили руски формалисти уистину може послужити у тумачењу прозе српских писаца средином друге половине двадесетог века, али да, са друге стране, не одговара у потпуности њеним особинама (Рибникар 1987: 73–87). Најкраће речено: кључна одлика сказа за формалисте остаје у равни приповедачке усмерености на језик. „Под сказом разумем такав облик наративне прозе који у својој лексици, синтакси и избору интонација открива оријентацију на усмени говор приповедача” (Ејхенбаум 1986: 118), гласи чувена и често цитирана Ејхенбаумова реченица из студије о Љескову. Таква теоријска позиција одговарала је пре свега једној општијој тези о књижевној еволуцији као процесу смењивања уметничких поступака и жанровских облика, али и базичној премиси руских теоретичара – да је књижевност уметност речи, казивање усмерено на језик (Петковић 1984).

Основна мањкавост описане теоријске поставке, посматрано са различне временске дистанце која подразумева и обимна наратолошка истраживања многобројних аутора, огледа се у томе што разматрање сказа

ограничава на издвајање разликовних *обележја* приповедача ове наративне форме у односу на остале типове наратора. Поред тога што се мора прихватити чињеница да је број откривених приповедачких облика временом неминовно увећаван, много је важније да пажњи формалиста измиче други, једнако битан аспект наратолошког дискурса – сагледавање специфичног *йоложаја* казивача у оквиру комплексне структуре приповедних инстанци. Питања сложености композицијских захвата, као, уосталом, и питања међусобних односа осталих елемената приповедне стратегије у једном сказу – за формалисте остају ирелевантни (Рибникар 1987: 83).

Каснија наратолошка истраживања у погледу тумачења сказа углавном су понављала основну поставку руских формалиста, али се у целини фокус проучавања помера према анализи положаја и особина приповедача у оквиру приповедања. Претходно изложено треба прецизирати на начин који посебно истичу неки познији тумачи (Мартин 1986: 142), а што ће бити од значаја за наше сагледавање Михаиловићеве прозе. Наиме, поред оријентације на усмени говор, сказ увек подразумева приповедача који се обраћа некој публици. Дакле, сказ представља такву наративну ситуацију у којој се аутор-приповедач повлачи са позорнице (понекад позорницу треба прихватити и у дословном значењу) и препушта место казивачу који говори некаквој замишљеној публици. Сказ увек садржи однос причалац–слушалац *као гео йриказаної свеїа*, и то најчешће у форми неке *оквирне сцене* приповедања.

За наше истраживање на овом нивоу, усредсређеном пре свега на *їтехничке асїекїїе* приповедања, сасвим је прихватљива релативно сужена перспектива дефиниције руских теоретичара, поготово што наведене основне (или оквирне) одлике технике до данас нису озбиљније доведене у питање.

Да укратко сведемо претходно изложено: *їтехника сказа*, према широко прихваћеној дефиницији, одређена је следећим сталним особинама:

- (а) стварање илузије непосредног, неспутаног („живог”) приповедања,
- (б) карактеризација и конкретизовање лика приповедача специфичним особинама његовог језика,
- (в) дистанцирање казивача од подразумеваног писца кроз грађење оквирне сцене приповедања.

Ејхенбаум указује и на још једну, врло битну, подразумевану последицу коришћења некњижевног језика (сленга, локалног говора, дијалекта и социолекта):

- (г) „у вези са тим сказ врло често (но не и увек) има комичан карактер, будући да се опажа на позадини канонизованог књижевног језика

као његово искривљење – као дефектан, 'неправилан' говор" (Ејхенбаум 1986:123).

Карактеристику сказа да подразумева специфичан карактер казивања придодајемо претходним трима особинама. Наше испитивање на примеру приповетке „Лилика” показује, између осталог, да ова језичка „неправилност” не мора обавезно да иницира и хуморно читање, али, са друге стране, и то да сказ у својој основи природно *ијежи* да изгради хуморни контекст. Помало неочекивано, управо ће сагледавање односа Михаиловићевог сказа према поменутој четвртој особини дефиниције формалиста указати како на пут његовог развоја тако и на поетичке и наративне приоритете самог аутора.

„Лилика”

Приповетка „Лилика” је једини Михаиловићев текст укључен у основношколске наставне садржаје и обрађује се у оквиру лектире за пети разред. Спада у групу раних текстова Драгослава Михаиловића, објављен у дефинитивном облику у оквиру збирке *Фреде, лаку ноћ* из 1967. године. Након претходног ауторовог покушаја оствареног у приповеци „Путник”, она већ представља узорни пример коришћења сказа, у потпуности остварену прозну форму – слободно се може рећи да је „Лилика” права „михаиловићевска” приповетка и један од раних врхунаца његовог стваралаштва уопште. То указује и на чињеницу коју желимо посебно да истакнемо – аутор је на приповедној техници озбиљно и предано радио саобраћавајући је превасходно сопственим поетским замислима.

Погледајмо, најпре, на примеру „Лилике” раније истакнуте особине сказ-приповедања. Препознајемо, као што од ове технике и очекујемо, постављену *оквирну сцену*, али она је овог пута необична и, само на први поглед, парадоксална: девојчица-приповедач нема публику пред собом – она се гласно обраћа имагинарном слушаоцу (или себи самој). Овај детаљ, само наизглед неважан (или недовољно разрађен), неће остати немотивисан до краја – сазнаћемо да девојчица често разговара са луткама и са самом собом и да је фингирани солилоквијум заправо њен покушај бекства из туробне стварности која је окружује. Овде смо већ на трагу правог михаиловићевског проседеа какав ће бити остварен у његовим најпознатијим делима, романима *Кад су цветале тикве*, *Пейријин венац* и *Чизмаши*. Оквирна сцена казивања спремна је да оствари двоструку функцију: технички успоставља окружење сказа, али, истовремено, постаје функционални део тематске равни прозне целине – монолог јунакиње открива болну усамљеност

једног бића које нема коме да се обрати и које, поред свега онога што му се у животу догађа и притом му немилосрдно одузима детињство, ипак остаје само дете.

Оквирна сцена овде је постављена тако да, осим што отвара и смислено затвара целокупно казивање, упућује и на две најважније тематске карактеристике читаве приповетке. Завршетак монолога поклапа се и временски и просторно са тренутком коначне спознаје немоћи и безизлазности положаја главне јунакиње. Повратак на оквирну сцену приповедања на самом крају приче ниуколико не нарушава претходно постигнуте ефекте. Напротив, он наглашава остварену атмосферу, потенцира нагевштена значења и у сваком смислу представља врхунац прецизно изведене уметничке замисли. На примеру приповетке „Лилика” имамо прилику да сагледамо изузетан Михаиловићев осећај за организовање упечатљиве и уметнички функционалне оквирне сцене приповедања која ће постати уобичајено „јакو место” његове прозе (Илић 2011).

Друга важна особина сказа, карактеризација личности казивача, такође је испуњена. Лик приповедача је у овом случају у потпуности конкретизован. Необична синтакса, препознатљива лексика, специфичан начин организације приповедања, показују настојање да се креира особен дискурс који одговара управо траженом казивачу. Илузија аутентичног говора десетогодишње девојчице из предграђа Београда, успешно остварена у тексту, отвара различите могућности за којима је аутор трагао у покушају да своју поетску замисао уобличи до краја. Ефекти употребљене перспективе казивања постају очигледни – читалац посматра свет искључиво очима девојчице, и тај свет, онеобичен визуром једне невине и наивне свести, изломљен, растрзан и конфузан, састављен од крхотина њене потресне исповести, израста постепено у ужасавајућу и трагичну целину која дословно поражава количином суровости и истинске безизлазности. Без детиње визуре казивања донети саме уметничке поставке били би неупоредиво скромнији.

Перспектива детета као исходиште наратива

Начин на који је аутор омогућио структуралну повезаност различитих нивоа текста говори о високој свести о важности појединих елемената поступка. Ако останемо на терену приповедне технике видимо да је илузија аутентичног говора овде остваривана разноврсним средствима. Препознајемо, пре свега, уобичајену ауторову стратегију да се „живо” приповедање сугерише кроз преплитање различитих говорних перспектива.

Имамо за сказ карактеристично преношење туђег говора кроз приповедање без обележавања – такозвани „неправи управни говор” (Успенски 1979: 51–53):

Моја мама се данас страшно пренемaгала. Била је код тетка Ђурђице и код тетка Лепе и свугде и причала срце ми се цепа што сутра морам да одведем моју Мицу ал шта ћу кад је она таква и кад сам несретна ја сам све дала за њих децу за мог Бату и моју Милицу. Ал ако нека прича. Видеће они.

Фреге, лаку ноћ (46)

Овакво непосредно преплитање говорних перспектива истовремено има за циљ да укаже на једну препознатљиву и важну особину говора детета, на његову суштинску неспособност да влада својим исказом, да га свесно контролише. Текст тиме на *метанаративном* нивоу, у равни комуникације са читаоцем изнад самог приповедања, сугерише извесну „необрађеност” испричаног и, самим тим, његову наглашену *аутиентичност*. Пратеће обележје оваквог казивања је и одговарајућа лексика представљеног казивача, ограничени избор речи и њихова, повремено, семантички неадекватна употреба, коришћење ономаатопејских речи, говорних израза и колоквијализама.

Међутим, пуко набрајање и описивање техничких средстава којима се аутор служи никако не открива праву слику о функционалности једног сложеног наративног поступка. За нас је од пресудне важности испитати какву улогу у тексту може имати неуобичајена и неправилна синтакса којом се наговештава дечији говор. Покушаћемо да мало детаљније сагледамо одступања која се на различитим новоима текста откривају.

Примећујемо да је кључна интервенција учињена у *равни реченице* као основног елемента текста и то на два начина: или њеним наглашеним скраћивањем, ломљењем и прекидањем, са једне стране, или потенцираним продужавањем, са друге. Конзистентност оваквог проседеа указује на чињеницу да је реч о уметничком захвату у коме је постизање *илузије живої обраћања* само део наративног плана.

Истичемо одмах чињеницу да је у тексту намерно изостављен сваки правописни знак, осим тачке, што као последицу има наглашену исецканост уобичајеног исказа:

Некад сам се овде и играла. Ту су ми биле и играчке. Све сам их била донела. Сад више немам ниједну. Ни овде ни код куће нигде. Ја више немам играчака. Више ми играчке нису потребне.

Фреге, лаку ноћ (44)

Реченице су ритмички сведене на периоде са мање од десет слогова. Казивање је испрекидано, синкопирано. Једна целовита мисао дата је у неколико неприродно одвојених сегмената. Сам ритам „говора” приповедача сугерише извесно стање резигнације и помирености са судбином. Са друге стране, откривамо у истом тексту и сасвим супротно синтактичко „огрешење” – наглашено продужавање реченице као целине са јединственом интонацијом:

А сутра изјутра кад сам ишла у школу ја нисам отишла него сам
се направила болесна јао мама стомак јао што ме боли стомак па
кад ме мама није видела гурнула сам прст у гушу и повраћала па
ме мама пустила да не идем у школу.

Фреге, лаку ноћ (60)

Очигледно је у овом случају остварен ефекат узнемирености и повишене емотивности казивача. Међутим, ни један ни други поступак не производе сами по себи илузију непосредног казивања детета. Они пре свега обезбеђују одступање од норме књижевног језика и уобичајеног синтактичког организовања, те такав исказ, у садејству са одговарајућом лексиком, ритмом и језичким наговештајима формира пожељни облик читања. Тада је могуће сâм говор доводити у везу са претпостављеним емотивним стањем казивача или његовим односом према причаном. Реч је о сложенем међудејству језичких елемената који, повезани са чињеницом да је детиња свест фиксирана као извориште нарације, постижу одговарајући учинак аутентичног казивања.

Елементи поетског исказа

Наше разматрање детаља технике стварања илузије непосредног приповедања не би требало окончати а да не сагледамо и додатну улогу коју овакво „неправилно“ синтактичко организовање текста има. Када оставимо по страни сврху коју примарно приписујемо поменутом поступку, откривамо да и једна и друга особина исказа, и скраћивање и продужавање реченица, учествују и у грађењу специфичног ритма ове приповетке. Пажљивије посматрање показује да овакве „интервенције” на синтакси почињу да померају текст од уобичајеног прозног према поетском. Текст овог типа и не дозвољава да се чита као „обична” проза, мада прозаичност или често истицана реалистичност приказаног света то потенцира. Смењивање кратких и дугих реченица формирају такав ритам исказа који неприметно мења дубинске карактеристике приповедачевог говора.

Међутим, није особени ритам реченица и једина особина текста која учествује у својеврсној *йоеџизацији* исказа. Још неке његове одлике, које иначе наговештавају конкретну говорну ситуацију и које се потпуно уклапају у стварање илузије непосредног казивања, остварују додатну функцију на овом плану.

У грађењу исказа карактеристичног за говор десетогодишњег детета важну улогу има уобичајени почетак реченице – *и, а, онда*. Највећи број реченица и делова реченица почиње управо овим речима и оне су распооређене по целом тексту. Али, осим илузије невештог дечијег говора у равни самог приповедања, ова понављања неприметно почињу да се доживљавају и као *йолисиндеџска* наглашавања на нивоу читавог текста. Негде на позадини потресне исповести која је непрестано у првом плану, несвесно (или подсвесно) бивају регистровани ови сигнали поетског исказа. Та понављања, заједно са специфично изграђеним ритмом прозе, почињу да стварају дискретну *мелодичност* и, што је још важније, наговештавају да испод грубе и само наизглед плитке површине казивања, приповедање носи и некакву прикривену значењску дубину. Потпуно исту, двоструку функцију, добијају и понављања целих реченица (*Је л' ѿако* или *Ја ѿако мислим*, које девојчица непрестано изговара), она почињу да звуче *рефренски* и да уоквиравају, попут правих рефрена, важне делове њене животне приче.

Тек када се све поменуто узме у обзир могуће је на прави начин сагледати сложеност Михаиловићевог исказа у оквиру остварене технике. Приповедање не ствара само неопходну илузију живог казивања (што представља подразумевани ефекат), већ, пре свега, формира контраст између, метафорички речено, испричане *йрозе* живота и необичне *йоезије* самог причања. Наговештена дубина не мора бити рационално протумачена, али она у сваком случају бива опажена и представља неразлучиви елемент уметничке целине. Примећено је већ да приповедачи *новој сџила*, прозни писци са краја шездесетих и почетка седамдесетих, постижу једну другачију симболичност унутрашњим обликовањем односа међу приповедним елементима (Јеремић 1978δ: 155), и ми овде указујемо на јасно изражено настојање да се она досегне и у равни самог прозног израза.

Откривамо, наравно, и још нешто. Стилизација говора приповедача у овом казу потпуно је другачија од оне врсте стилизоване наратије о којој пишу формалисти. Овде се, уз доследно инсистирање на стварању илузије аутентичних говорних облика – дакле не разарајући каз као форму приповедања – тим истим средствима ствара један вид својеврсне минималистичке мелодичности израза.

Долазимо до закључка који су и претходни истраживачи јасно формулисали: каз ниуколико не отвара дилему о врсти и степену стилизације

приповедања – и у потпуно оствареном облику он нужно формира извештајан стилизован говор. Потврђујемо, такође, претпоставку да нестилизованог говора у приповедној књижевности заправо и нема – такозвани „живи говор” је само успешно остварена илузија једног текста. Међутим, кључна питања која сматрамо да треба поставити када се разматра степен успешности разматране технике гласе: са колико вештине аутор остварује захтевану илузију говорења и, још важније, каква је функционална уклопљеност поменутих стилизација сагледане у оквиру целине уметничког дела.

У том смислу Михаиловићева „Лилика” пружа више него задовољавајуће одговоре. Само је за потребе анализе могуће раздвојено посматрати међусобно условљене ефекте које примењена приповедна техника у овом тексту постиже: остварена илузија аутентичног говора – прича која се, наизглед, сама прича – увлачи директно читаоца у свој свет и обезбеђује оквир за казивање врло потресних догађаја (тешко је замислити на неки други начин испричану причу о суровостима којима је изложена десетогодишња девојчица, а да то не зазвучи и превише патетично); затим, иако осенчен духом извесне ангажованости, текст плени својом искреношћу у бескомпромисном разоткривању „истинске” животне реалности; и, коначно, приказана суровост, безнадежност и непоетичност бивају онеобичени, а тиме постају и уметнички прихватљиви, захваљујући дискретно успостављеним регистрима једног у основи поетског исказа. Тек у садејству помених ефеката можемо говорити о правим диметима сказ-технике употребљене у овом случају. Сама прича, без одговарајућег приповедног оквира и примерене лирске позадине, била би неупоредиво сиромашнија, а свака анализа која би остала у равни приказаног (сурова стварност, наличје живота) промашила би најдрагоценије особине ове прозе.

Ако су ране Михаиловићеве приповетке сведочиле о ауторовом трагању за правом приповедном формом, онда „Лилику” читамо као коначно пронађени наративни облик и као *примењену технику* у најбољем смислу речи.

IV

ХУМОР, ГРОТЕСКА, АФОРИЗАМ – ЕЛЕМЕНТИ МОДЕРНЕ НАРАЦИЈЕ

У СВЕТУ НЕЗЛОБИВОГ СМЕХА – ХУМОРИСТИЧКА ПРИЧА ЗА ДЕЦУ БРАНКА ЂОПИЋА

У приповедном проседеу намењеном деци неизоставна је лудистичка компонента, као и нијансирање фикционалним и фантастичким приме-сама. Лирски елементи интерферирају са хумористичким богатећи језич-ко-стилску и значењску димензију савременог приповедања за најмлађе читаоце. Такав поетички оквир захтева онеобичавање кроз метафоричне и алегоријске слике, а уравнотежавање стварносне и имагинативне равни писци за децу углавном постижу посредством комичних ефеката. Трага-јући за мотивима који код млађе читалачке публике изазивају смех, они карикатурално приказују неприкладно практиковање устаљених образа-ца понашања, инвертују рационалну логику, појачавају различите типове противречности (Петровић 1991: 77), понајчешће између претераних, иде-ализованих жеља и скромних реалних могућности.

Будући да говоримо о хумористичкој причи за децу, а уз њу помиње-мо и појмове као што су хумор, смех/смешно и комика/комично, који ову књижевну врсту најуже детерминишу, издвојићемо најпре и поједина ту-мачења књижевних теоретичара који су се бавили том проблематиком, пре свега покушајима термилошке диференцијације смеха, хумора и комике. Наиме, Н. Хартман истиче како *хумор* и *комично* нису еквивалентни, па *комично* приписује посматраном предмету и одређује га као његову одлику и квалитативну црту, а *хумор* везује за оног ко ствара или је у улози по-сматрача и дефинише га као „начин на који човек посматра комично, како га схвата, како уме да га репродукује или песнички искористи” (Хартман 1989: 490). М. Бахтин такође покушава да изведе дистинкцију *духовито-комично*, али се на крају опредељује да их подведе под *реч која једносйав-но насмејава* (Бахтин 1978: 88)⁶⁵, док В. Пропп *комично* и *смешно* обухвата

⁶⁵ Једнако као што не разликује духовито од комичног, М. Бахтин у прожимајући однос доводи и категорије смешног и озбиљног: „Истински смех, амбивалентан и универзалан, не негира озбиљност, већ је прочишћава и допуњава [...] од елемената страха и застрашива-ња, од дидактичности, од наивности и илузија” (Бахтин 1978: 138). Тако формулисан став упућује на „хумор као форму изражавања озбиљних мисли”, али и на још један тип повеза-

„једним термином и појмом – *комика*” (1984: 25) сматрајући, притом, да је смех условљен одступањем од норме, али да га ипак не изазивају сви недостаци, већ само они ситни (Проп 1984: 54, 41). Са таквог аспекта ће и у овом раду бити разматрани и тумачени поједини елементи структуре приче за децу, односно, нећемо инсистирати на значењском разједначавању хумора, комичног и духовитог.

Ведро расположење, забавне ситуације пуне шаљивих обрта, добро-намеран и благонаклон хумор иманентни су дејем поимању света. Прва приповедна збирка Бранка Ђопића намењена деци јесте *У царству лейиш-рова и медведа* (1940). Динамичан приповедни ритам, хуморни тоналитет, јунаци из животињског света који се боре за опстанак, помажу људима и радују се као деца (Јекнић 1994: 165) најавили су *Доживљаје мачка Тоше* (1954), сигурно најуспелију Ђопићеву књигу за најмлађе. Бајковита, мо-заичка проза романескног типа, компонована у петнаест хумористичких слика, доноси занимљиве и упечатљиве ликове доброћудног воденичара Трише, пса Жуће и Шарова, медведа Крушкотреса Кукурузовића, Миша пророка и других шумских животиња и звери које се међу собом спознају као људи. Бранко Ђопић је 60-их година за потребе школске лектире приредио издање изабраних хумористичких прича, где се уместо предговора налази одељак насловљен „Хајде да се смијемо”⁶⁶. Наводимо део пишевог непосредног обраћања будућим читаоцима.

ности којим се, између осталог, одликује књижевно стварање за децу: поука посредована смехом надилази огољену поучителност и тражи сарадничко-критички однос читаоца према прочитаном, из чега произлази како естетска тако и васпитна функција хумористичког текста. Проучаваоци књижевности за децу откривају како је детету понекад смешно и оно што одрасли разумевају као озбиљно и трагично, а то се може објаснити дејом инстинктивном одбрамбеном реакцијом на неразјашњено, тешко схватљиво и искуству непознато (Петровић 1991: 73–77).

⁶⁶ На почетку уводног поглавља збирке писац се саглашава са, како каже, мудро изреком да је човек једини припадник животињског царства који зна да се смеје. Наглашава богатство нашег усменог хумора и присећа се како је још у детињству слушао многе шаљиве приче и песме у којима се помињу и довитљиви јунаци. Пошто се родио и одрастао у „немирној босанској Крајини, одувијек пуној свакојаким делија, причалица, домишљана, подругљиваца и шерета”, касније се одушевљавао и великим светским, а исто тако и нашим хумористичким писцима: Сервантесом, Гогољем, Марком Твеном, Чеховом, Змајем, Сремцем, Домановићем и Матавуљем (Ђопић 1966: 3–4). Поједине приче из овог издања уједно представљају и наш истраживачки корпус: „Шаров у земљи бајки”, „Страшни змај”, „Учитељ, разбојник и птице”, „Изокренута прича”. Придружена им је прича „Мачак отишао у хајдуке”, из збирке *У свешћу медведа и лейиш-рова*, на коју се овом приликом нарочито осврћемо јер се на подручју Републике Србије неколико деценија налазила у обавезном делу наставног програма за српски језик у млађим основношколским разредима (у реформисаном програму за 3. разред (2019) замењена је „Изокренутом причом”, а *Доживљаји мачка Тоше* нашли су се на списку дела из домаће лектире).

Једног дана и сам почех да пишем хумористичке приче. [...] Тако сам, ето, дао низ ликова, сликао сам наше људе како ведрим оком гледају на овај живот и чију веселу слику о свијету не могу да помуте ни рат нити икакве друге невоље [...] Јунаци су зато што су увијек спремни да се насмију, запјевају и нашале. Такав може да буде само онај ко вјерује у човјека, у живот, у свој народ и његову будућност, онај ко у срцу носи љубав, а осмијех на уснама. И ја сам у души такав. Мени је важно да ми вјерују дјеца, јер су они најомиљенији дио човјечанства и њихова је будућност. [...] Маштајмо, дакле, сањајмо у сну и на јави, смијмо се и причајмо веселе приче. Ко се буде мрштио, добиће јединицу, ко буде плакао, поквасиће чарапе, а ко буде мрзовољно дречао, помислиће људи да неко дере старог мачка (Ђопић 1966: 4–6).

Из свог приповедног опуса Бранко Ђопић, дакле, прави избор прича према критеријуму који налаже присуство комичног, односно хумористичког и уједно образлаже један сегмент своје поетичке концепције. Иако остаје у истом шаљиво-духовитом регистру, глас биографске пишчеве личности се унутар наратива трансформише у ауторско оглашавање чиме се и читаочева позиција мења – писац му се најпре обратио као равноправном и блиском саговорнику у координатама реалности како би му, одмах потом, у својству ауторске инстанце, понудио примамљиву улогу саучесника у фикционалном простору хумористички обојеног причања. Одређеним запажањима и примедбама аутор премрежава збивање и вреднује догађаје. Он малог читаоца интригира, забавља својим коментарима, усмерава његову пажњу, резимира исход причања, епилогом наводи на размишљање,⁶⁷ „читаоцу се све наизглед једноставно и духовито саопштава, реченице се нижу без напора, игра ријечима је природна одлика, фразеологизми увијек имају право мјесто” (Вучковић 2018: 492). Ауторска напомена, упадица или поука функционише тако што непосредно комуницира са читаоцем у намери да „задобије његово поверење”. Отклањајући празна места, он „својим коментаторским напоменама тежи да обезбеди да се прича схвати јединствено” (Изер 1978: 107).⁶⁸ У причи „Мачак отишао у хајдуке” (Ђопић

⁶⁷ Савремена уметничка прича за децу у таквом поентирању проналази дидактички полигон: не намеће довршену поуку, него захтева још један, конструктиван и самоиницијативан читалачки корак до откривања смисаоне суштине исприповеданог. „Модеран писац не само што није у прилици да се суочи лицем у лице са својим кругом читалаца, него он покушава и да их заинтересује за до тада непознату причу, чијег аутор никада раније нису ни видели ни чули” (Бичкрофт 1979: 42).

⁶⁸ Ово је нарочито важно у књижевности за децу где „читалац постаје активни трагач за тајном која повезује децу свих времена” (Пијановић 2005: 203).

1969: 50–53) непосредно обраћање треба да увери читаоца како је јунак испунио што је обећао, односно како се променио набоље. Лењи и надобудни чича Тришин мачак одбија да обавља своје дужности у воденици па би да се заувек одметне и одрекне уобичајене животне улоге која му по природи припада и да се именује за харамбашу неке хајдучке дружине. Зато запада у низ опасно-смешних ситуација. Заслужује Тришине грдње, али никада стварну казну јер на крају приче ипак увиди грешку.⁶⁹ Читалачка публика је позвана да провери веродостојност ауторске тврдње, што отклања сваку сумњу у његово знање и самим тим активира дидактички потенцијал: *И мачак је заиста одржао своју реч. Пишћажје само мишеве који живе у околини чича Тришине воденице. Пишћажје, ако има још којеј у животију* („Мачак отишао у хајдуке”, 50). Мишева, заправо, више нема и то је показатељ позитивне трансформације лењог, незахвалног и мрзовољног јунака. Равнотежа је успостављена, а читаоци задовољени и орасположени оваквим наративним поентирањем.

У причи за децу евидентна је специфичност у одабиру ликова – то су углавном припадници анималног или бајколиког света. Нескривена је и ауторска тенденција да ти јунаци по својим поступцима, врлинама, ма нама и емоционалном испољавању умногome подсећају на људе. В. Проп наглашава како је „хумор [...] заснован на чињеници да је писац-уметник преко навика животиње показао човека”, те да је „комично увек у неопредној или посредној вези са човеком” (Проп 1984: 35). Подударан став износи и А. Бергсон, француски филозоф и теоретичар смеха: „нема комичног изван онога што је чисто људско” (Бергсон 2004: 9). Истражујући поступак конструисања ликова у хумористичкој причи за децу, у којој је смех повезан са здравом, конструктивном шалом, добрим расположењем и позивом на игру, запажамо да је фабула спрегнута са карактеролошким приказивањем јунака.⁷⁰ Ђопићева приповетка „Мачак отишао у хајдуке” такође „има једноставну композицију: то је прича анегдотског карактера у којој се догађаји излажу хронолошки” (Марјановић 1986: 41), али је кључно провођење јунака кроз духовито осмишљене и комично приказане призоре који су последица његовог несналажења у новим изазовима што их је сам иницирао. А. Бергсон помиње „личност која спрема мрежу

⁶⁹ „Већ самим именовањем ликова (имена се римују и почињу истим гласом), Ђопић сугерише неодвојивост ова два лика, њихову суштинску упућеност једног на другог, па и без обзира на то да воденичару (у причи „Мачак отишао у хајдуке”) понекад мишеви прелазе преко лица. Та је њихова веза резултат суштинске потребе за афективном везаношћу, за друштвом и припадањем [...]” (Вучковић 2018: 499).

⁷⁰ „У причи животиња није сама по себи носилац смешног, него хумор доноси радња, комичан је сиже” (Проп 1984: 63).

да се сама у њу заплете” наглашавајући да се ту „у основи увек ради о обрнутим улогама и о ситуацији која се окреће против онога који ју је створио” (Бергсон 2004: 81). У поменутој причи разлика је једино у томе што јунак нема намеру да икоме нанесе штету и зло, већ више да себи додобије комфор, лагодност и нарочито уважавање. Охоли и надобудни мачак одметник би да се заувек одрекне уобичајене животне улоге која му по природи припада и да се именује за харамбашу неке хајдучке дружине. Али, наићи ће на *врло знамениит и чувен народ* – јазавце *раздојнике, шће-шћочине и лойове* и умало настрадати због своје самохвале у првој ноћној авантури краће кукуруза која је требало да представља „ватрено крштење” за будућег хајдучког старешину. Мачак бежи *као слей њред круйном, чу-йавом њсином* и од силног страха једва погађа дрвно на путу до воденице. Убрзана и динамизована приповедна сцена појачава узбуђење и подстиче реаговање смехом јер читалац већ поседује податак о надмености јунака који се сада безглавим трком враћа управо тамо одакле је самовољно отишао, али и о доброћудној природи старог воденичара захваљујући којој се и разрешава тај драматични приказ. И кад мачак запомажући на сав глас одустаје од своје хајдучке замисли и преклиње за помоћ гребући свом снагом по воденичким вратима, деда Триша и даље подржава модел односа и разговора на којем је мачак инсистирао на почетку приче, па каже: *Не ѡримам хајдуке. Иди ѡа ѡтражи друѡѡ јайѡака* („Мачак отишао у хајдуке”, 52). Будући да читаоци могу да наслуте како ће мачак ипак бити спасен, таква реплика такође иницира смех и покреће размишљање о страху и кајању главног јунака.

Прича „Страшни змај” демистификује демонске силе и језовита збивања. Имагинативна перспектива приповедне инстанце укршта се са рационалном оптиком коју у наративу заступа лик шумара. Он реалистички мотивише и аргументује догађаје у шуми за које приповедач тврди да су непосредно повезани са змајевитим бићем. Међутим, *увидио најзад сиромас змај да у ѡланини за њеѡа нема живѡѡа* („Страшни змај”, 20) и зато напушта матични простор. Успут наилази на необичне цивилизацијске иновације као што су железничке шине, авион којег зазива на мегдан, да би потом престрашено побегао кроз кукуруз колико га ноге носе. Када га у финалу драматичног одметничког путовања страшило за врапце поздравља речима *Добар дан, колеѡа змају!* („Страшни змај”, 22), некадашње чудовиште биће сасвим сведено на обичну и просечну димензију, обеснажено, унижено и демитологизовано. Цела прича је, наиме, композиционо уређена као низање смешних ситуација које сукцесивно ослабљују снагу и моћ страшног змаја. На смисаоном плану се ауторска интенција усмерава ка разобличавању дечјих ирационалних страхова. Да би се детабуизирала

појава која угрожава мир, спацијалну стабилност и интегритет дечјег бића, приповедач на крају свој глас уступа поузданом чувару детиње радости и безбрижности – доброј баки, да утеши и охрабри: *Нишџа се ви не дојџе. Дође ли само змај њод ваи креветџ, ја ћу њеџа, рђу једну, овим џрушом џако исџраишџџи, да му више неђе џасџи на ум да џлаиш моју добру дјецу* („Страшни змај”, 27).

„Комични су плашљивци у свакодневном животу”, рекао би В. Проп (1984: 121), а хумористичке секвенце из Ћопићевих прича за децу потврђују и да се „комични карактери одликују благим манама” (Перишић 2010: 117) и ситним недостацима. Да би се такав карактеролошки пресек учинио видљивијим, саставни елементи поступка уобличиња јунака уз именовање и дескрипцију спољашњег изгледа лика јесу дијалог и говорно испољавање⁷¹. Наиме, у Ћопићевој причи о мачку „већина смешних ефеката проишле је помоћу говора” (Бергсон 2004: 87). Језичка комика⁷² (језик и лексика) понајчешће функционише као извор хумора: разне узречице, изреке, нонсенсне синтагме, умешна игра речима, оксиморонске конструкције, деминутиви, аугментативи – модификовани да интензивирају експресивни и комични план исказа – млађим читаоцима звуче необично, јер одступају од норме и очекиваног облика па је то уједно и начин да се успешно комуницира с децом. Тај ниво Ћопићевог хумора врло је инвентиван и маштовит и саставни је део технике пренаглашавања, комичног преувеличавања или хотимичног инвертовања неких наративних појединости и поступака јунака, чиме се такође остварује комуникабилност наратива намењеног

⁷¹ Ликови у хумористичкој причи за децу донекле су сродни и приближени комичном драмском јунаку „извесним преувеличавањем, најчешће негативним особинама”, а смисао таквих карактерних особености јесте да насмеје и забави, али и да поучи (РКТ 1992: 386). У комедији карактера „мане су основни покретач драмске радње, а њихови носиоци на крају нужно бивају раскринкани и исмејани” (Поповић 2007: 364). Комично у причи за децу не проистиче из грубо оцртаних и пренаглашених мана, нарочито је Ћопићева комика заснована на добронамерном и благонаклоном прихватању испољених недостатака, али су оне свакако подстицај развијању фабуларног тока такође подређеног комичним ефектима и поучном разрешавању заплета. Већи удео дијалога у карактеризацији јунака исто тако повезује драмски комедиографски текст са хумористичком причом за децу. У дијалогским секвенцама пре свега се разоткрива доминантна јунакова особина којом он обједињује уметнички свет наивне приче, а у комедији је јунак „увијек на неки начин *сведен* на неку изразиту карактерну црту [...] или на неку типичну људску ману” и „својим карактеристичним понашањем открива несклад између ријечи и дјела, између претензија и стварности, између слике о себи и свог стварног лика” (Лешић 2008: 391, 412) – што смо већ помињали као изворишта хуморног у причи за децу.

⁷² В. Проп сматра да је језик писца суштински извор његове комике, али и да јунаци такође треба да говоре својим језиком јер то доноси колоритност и експресивност (Проп 1984: 119).

деци.⁷³ Одлазећи из воденице после необичног дијалога са газдом, мачак се опрашта имитирајући озбиљну ситуацију – у патетичном регистру, речима које одговарају драматичним околностима из живота епских хероја: [...] *онда здоџом. Прашиџај со и хлеб који заједно њоједосмо, ја одох у њору зелену. И немој мноџо да џуџујеш за мном* („Мачак отишао у хајдуке”, 50).⁷⁴

Будући да није кажњаван што не испуњава своје дужности, мачак је помислио да заслужије посебан третман и статус. Површан доживљај живота и обавеза стварају непромишљено убеђење да се удобност и комфор који ће неко други обезбедити подразумевају. Смешно је овде последица несклада: лењи мачак хоће по сваку цену да надиђе задате контуре свог lika па навлачи маску која следује улози хероја епског света. Хуморни ефекти проистичу из својеврсног типа претеривања, односно последица су непримерено егоцентричног става јунака приче. Он о себи одмах размишља као о хајдуку харамбаши: *Охо-хо, већ се на њрвом кораку види ко је њрави хајдук – обрадова се мачак и охоло њодиже дрк* („Мачак отишао у хајдуке”, 51). Пред јазавцима се хвали како је ватра његов *најџољи груџ* за *хладну ноћ*. Хајдучки свет мачак не сагледава кроз општепознате или традиционалне вредносне обрасце као што су храброст, спретност, јуначке вештине, правдољубље. Његова визура се заснива на идеји о пландовању, ленствовању и уживању без имало труда и муке, што су индикатори за етичко-психолошки портрет lika. Хвалисаво преувеличавање се зато духовито коментарише, док су простодушно самозадовољство и наивна животна радост представљене као слабости чије откривање и изненадно кажњавање стварају предиспозицију за смех (Проп 1984: 127). Примери из текста, дакле, потврђују да је „комика речи тесно везана за комику ситуације и заједно са њом ишчезава у комици карактера” (Бергсон 2004: 106).

Хумористичка прича за децу углавном не презентује правог преступника. То је пре суочавање са понеком негативном особином која нема

⁷³ Као изразито успео пример за духовитост Проп наводи цитат из једног дневног листа („Крокодил”, 30. 5. 1965) где се ученик обраћа Бироу за домаће услуге молбом: „Тетка, напишите ми домаћи задатак” (1984: 109). На самом почетку приче „Мачак отишао у хајдуке” имамо аналогну ситуацију – готово идентичан модел захтева, само што ту мачак тражи од старог воденичара Трише да уместо њега обави задатак који је по природној законитости управо обавеза сваког мачка: *Деда Тришо – јави се мачак њосџан и лен – деда Тришо, чујеш, улови ми једноџ миша*. Кад Триша одбије, мачак покушава да своју тражњу донекле прилагоди воденичаревим редовним активностима, па каже: *Онџа ми исџеџи њоџачу* (50).

⁷⁴ У причи „Шаров у земљи бајки” пародиран је мотив уласка и иницијације у бајковит простор: *Ти, који улазиш овџе, осџави наџољу све своје дуве и чичке* (14). У суочавању са псећим судом шаљиво-иронично се одмеравају Шаровљеви греси, а кад превагне судијина одлука да се Шаров показао као храбар и веран друг, свечано ће га повести у село кроз шпалир од печених зечева.

фаталан исход. Међутим, уколико се не сузбије или бар не ублажи, могла би да има веома незгодне и грубе консеквенце. Реч је о блажој форми етичког хендикепа, тек наговештеној негативности, која се још може зауздати ако се о њој размишља и уколико се антиципирају последице. У Ћопићевој причи „Мачак отишао у хајдуке”, надмен и незахвалан, привидно храбар, али ипак осећајан и спреман да се преобрази у вредног и оданог Тришиног пријатеља, мачак признаје грешку. Епилог потврђује истинитост његове намере. Шаљиви подсмех самопрецењеном јунаку спутао је интензивирање његових мана и условио наглашену метаморфозу. Напетост се појачава питањем о крајњем исходу у чијем је подтексту занимање за то „да ли лик увиђа своје властите детерминанте или их може напустити” (Бал 2000: 101). Преиспитујући повезаност категорија динамичност–статичност и изменљивост–неизменљивост које се тичу ликова, Ј. Лотман закључује како је њихов однос према мењању и непроменљивости различит. Тако се у бајци неким јунацима приписује чаробан спољни или унутрашњи преображај, а другима сталност, без могућности трансформације (Лотман 1976: 325). У теоријском приступу комичном постоје тврдње како је у комедиграфским делима, пре свега оним класицистичким, карактер јунака унапред задат и дефинисан, али и да „комедију ваља завршити у тренутку када негативни јунак постаје позитиван” (Проп 1984: 124–126). Померање од фиксираности ка изменљивости у приповедању за децу повезано је једним делом са „анегдотским хумором, заснованим на неочекиваном обрту тока приче, односно на неочекиваној поенти, која је обавезно духовита и изазива смех” (Чаленић 1977: 135–136), а делимично је усклађено са васпитном платформом те прозе јер је смер промене афирмативан и оптимистичан, а књижевни јунак репрезент таквог погледа на живот.

У Ћопићевој причи „Учитељ, разбојник и птице”, добродушни учитељ враћа у школу свог бившег ученика Перицу Пиљка, који се у међувремену одметнуо у разбојништво – да доучи лекције о лепом и моралном понашању. Посебно су забавни призори у којима су напрегнуте супротности доведене у најтешњу везу – разбојник Петрекања уплашено жмирка и рецитије песмицу из школе о тужној птици у кавезу док га учитељ милује по *разбаврушеној косурини*. Сижејни ток води јунака до спознаје о томе колико је важно бранити слабе и нејаке. Хуморни моменти се брзо сустижу и смењују, налик на филмско кадрирање у савременим акционим комедијама у којима се карикирају и претерано димензионирају поједине животне појаве. Док учи сабирање, разбојник Перица се помаже оловним куглицама, оловку зарезује секиром, гађа у таблу кубуром, а школске другове по дворишту јури топузом. Сударена су два вредносна система, али се у тако хотимично

конструисаном комичном нескладу⁷⁵ отвара простор за позитиван преображај. Зло се не указује у петрификованом обличју, већ га доброта, прихватање, стрпљење и праштање могу преобратити у добро: *Наш је Перица ипак добар друї, рећи ће деца, а на ње дјечје ријечи сасвим се смекиа сурово разбојниково срце* („Учитељ, разбојник и птице”, 36).

Посредовање хумором један је од продуктивних начина да се читаоци у лик јунака „искуствено пројектују” (Бајић 2007: 156). „Комична личност је често личност са којом почињемо стварно да саосећамо [...] постављамо се на кратко на њено место, усвајамо њене гестове, њене поступке, и, забављајући се оним што је код ње смешно, позивамо је, у машти, да се забавља са нама” (Бергсон 2004: 157–158). В. Изер региструје феномен наше очигледне склоности да као читаоци учествујемо у „фикционалним ризицима текстова”. Она се манифестује као напуштање устаљених оквира властите сигурности ради преношења у друге начине мишљења и понашања, који не морају да подразумевају васпитну сугестивност јер „смех садржи, пре свега, механизам опуштања” (Бергсон 2004: 158). Дакле, читалац може да искорачи из свога света, а да га притом штити „непоследичност фикционалних текстова”.

Бергсоново је схватање да „смех шиба по различитостима, сузбија ексцентричности и социјализује јединке”, циљ му је да казни оног ко је неприлагођен друштву или према њему показује неку дрскост (Бергсон 2004: 157), што се унеколико и показало у Ћопићевим хумористичким причама за децу.⁷⁶ Иако такав наративно-смисаони концепт презентује јунака обележеног негативном особином, у подтексту портретисања ипак није

⁷⁵ „И баш на тим супротностима [...] Ћопић је и заснивао највећи део свога хумора, не осуђујући своје јунаке за неприлике у које упадају, већ их оправдавајући приликама које су их довеле у тај положај и натерале да се сувише брзо одлучују за снове, садашњост и нова схватања” (Јеремић 1978а: 167).

⁷⁶ Помињали смо како се на самом почетку приче о мачку који одлази у хајдучку авантуру протагониста оглашава одвише смелим и провоцирајућим захтевом, инвертованим у односу на реалну, устаљену и очекивану слику: тражи од сопственог газде, воденичара Трише, да му испече погачу и улови миша, а онда дрско и уцењивачки прети својим коначним одласком. Призор се превасходно перципира као хуморно обликован, иако би се у потповршинским, алегоријским слојевима могла препознати и наведена Бергсонова запажања. Наиме, А. Бергсон такав сегмент у оквиру хумористичког текста одређује као *обрић* – комични призор настаје услед обрнуте ситуације и замене улога или било чега другог што би могло да се „уврсти у рубрику *обрнутої свѣта*” (Бергсон 2004: 80). Слична је и приповедно-значењска поставка Ћопићеве приче „Учитељ, разбојник и птице”. Слика социјалних прилика и наकारдних људских поступака у виду дигресивне приповедне линије даје се у причи „Шаров у земљи бајки”. Пас који је водио слепца наићи ће у Земљи бајки на наопачке постављен свет: псето се плаши огромног зеца, мачке оштре канце на псу који виси везан за реп, а пред улазом у псеће село постављен је бедем од шунки који чувају дивље мачке.

наглашено одбацивање, него привремено удаљавање док јунак непосредно не спозна где је грешио и шта је за њега боље решење. Насмејаће му се сви који су препознали његову слабост или погрешку, али добронамерно и са спремношћу да га прихвате чим да реч да ће своју ману отклонити.⁷⁷ Смех има, према Бергсону, друштвено значење и социјалну функцију јер помаже у успостављању контаката и односа између живих бића и треба га, ради потпунијег разумевања, поставити у оквир комуниколошких теорија. Везује се за феномен групе која успоставља неку врсту „катарзичног савезништва” – колективне реакције одобравања и разумевања јунака у хумористичкој причи, без обзира на то што је он носилац и негативно конотираних одлика.

Писац уметничке приче за децу у својим стваралачким обрасцима и наративним схемама преклапа нонсенсне лудистичке елементе и дидактички нанос трагајући за смисаоном поентом, а притом се увек осврће и на моменте пријема свог причања, односно на „хоризонт очекивања”. У рецепционотеоријској оријентацији читалац се јавља као „активна категорија”, добија главну, стваралачку улогу и одлучује о естетској вредности дела. Ипак, интерпретација не може да буде произвољна и субјективна јер дело извесним сигнализацијама припрема своју публику за одређен начин рецепције.⁷⁸ Императив поштовања текста и ограничена слобода интерпретације јесте становиште које заступа и У. Еко: читалац није сасвим слободан у чину интерпретирања јер је то процес који има одређене рестрикције; текст је систем унутрашњих веза и сваки фрагмент се мора интерпретирати тако што се имају у виду остали (Бужињска, Марковски 2009: 283, 284).

„Ђопић се сврстава у ред ретких учитеља који показују чврсту веру у дечје језичке и когнитивне способности, али и сопствену умешност да те способности активирају” (Чутура 2013: 130). У „Изокренутој причи” најочигледније је успостављен комуникациони мост и остварена нарочита блискост са читаоцем, „а прича уопште, у духу познате Ђопићеве доброћудности, не само хумором него и разним другим језичким средствима изражава симпатетичке релације, као нпр. етичким дативом (*наш њи стѣрах*), присвојном замјеницом колективне блискости (*наш*), хипокористичном

⁷⁷ „Хумор је последица мисли и увиђања да постоји грешка, али она која није лоша, односно штетна, грешка која не може нанети бол (Аристотел, *Поетика*). Зато увиђање тих грешака производи смех и добре осећаје. [...] Нужан услов хумора је *прихваћање* погрешке или девијације, тако да би се могло рећи да је сваки појам сродан глаголу *прихваћати* саобразан са хумором (нпр. симпатија, оптимизам, позитиван приступ, флексибилност мисли, хуманистички став, саосећајност, разумевање, слобода)” (Поповић 2007: 274, 275).

⁷⁸ У оквиру теорије смеха такође се наводи да једва приметне ситнице и сигнали, као и сам ток приповедања предиспонирају читаоце на реакцију смехом (Проп 1984: 39, 40).

лексиком (*чича, бака*) и сл.” (Бабић, Сладоје-Бошњак 2008: 123). Декодирањем нонсенсног наративног материјала читалац учествује у својеврсној стваралачко-поетској игри где су алогично спојени делови нарушили уобичајену и подразумевану слику света. Ту се „крше језичке конвенције, логичке релације и природне каузалности”, „ријечи добијају комичну димензију, појачану сталним одмјеравањем са њиховим примарним, боље рећи реалним значењима која читалац носи у подсвијести” (Бабић, Сладоје-Бошњак 2008: 119).

Одабране Ћопићеве хумористичке приче намењене деци као носиоце хумора истичу ликове одраслих и дечје јунаке, али и персонификоване и антропоморфизоване представнике фауналног света. Комични ефекти остварују се ауторским коментарима блиским типу говора и погледу на свет народног приповедача, економичном дијалошком комуникацијом између ликова, и нарочито призорима контрастног карактера, противречностима између привида и суштине, инвертовањем рационалне логике, неочекиваним обртима и духовитом поентом. Приповедна хумористичка проза Бранка Ћопића потврђују бергсоновску поставку да је „комика речи тесно везана за комику ситуације и заједно са њом ишчезава у комици карактера”. На тај начин се усмерава карактеризација јунака и успоставља смисаони план наратива. Ћопићев концепт хумора у причи за децу обележен је лирско-хуманистичким и афективно-васпитним вредностима – у комичној форми се даје оно што је по себи озбиљно и трагично, ситни недостаци и мане се исмевају са симпатијама, чиме се пројектује ведар и оптимистичан однос према животу (в. Димитријевић 2019: 159).

У књижевном делу хумор није функционалан само када се исмева нека мана, него је индикација ведрога животног става и доприноси превладавању нагомиланог песимизма. Модерне теорије смеха и емоционалне интелигенције високо вреднују утицај и дејство хумора у контексту виталистичког приступа животу. Афективна и васпитна вредност добронамерног, незлобивога хумора налази се у томе што он износи радост и мудрост живљења, па тако помаже да се живи у несавршеном, противречном свету (Бајић 2009: 15). Ћопићева вешта приповедачка артикулација смешног и маштовитог изнедрила је незаборавне јунаке и догађаје који изнад свега славе духовно здрав и смехом оплемењен живот.

МЕТОДИЧКИ ИЗАЗОВИ У ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ ГРОТЕСКИХ ЈУНАКА САВРЕМЕНЕ СРПСКЕ ПРИЧЕ ЗА ДЕЦУ

У најширем смислу гротеска означава свако уметничко остварење у којем се налази спој неспојивог (Поповић 2007: 250), односно уметничку технику која помоћу маште ствара призоре каквих нема у стварном свету. Уобличења гротескног су, сматра Кајзер (2004: 263, 22), примери супротстављања заокруженој слици света уз истовремено укидање природног, утврђеног поретка ствари јер гротеска изражава отуђени свет, чинећи његове координате непрепознатљивим до степена несналажења – свет у коме живимо изненада је нарушен поремећајима који укидају општеприхваћена начела и законитости. Страх и језа изазвани су управо због тога што нема образложења свих тих промена (Поповић 2007: 251). Зато је поновно успостављање изгубљене хармоније, аксиолошко и смисаоно уравнотежавање, изузетно важна поетичка компонента књижевности намењене деци. У причи за децу алогично увезивање диспаратних, хетерогених елемената, нарочито комичног и језивог, претерано карикирање које изобличава и обесмишљава (РКТ 192: 248) усмерени су ка детабуизирању: огољава се чињеница да у стварном животу није увек лако афирмисати позитивне вредности. Тражи се прилагођавање, маркирање и оних вредносних нијанси између црно-белих полова, антиципирање исхода догађаја у којима се добро и лоше преклапају, разумевање јунака као што су позитивни негативци. Расплети и епизоди су ту неретко збуњујући, запрепашћују кад их посматрамо са рационалног становишта, нарочито ако очекујемо да конкретно и јасно задате премисе неизоставно резултирају адекватним конклузијама. Иако се у оваквим причама често показује како је смисао затурен или нам измиче, оне су, свакако, подстицајне онако како то Бетелхајм (1979: 17) истиче поводом значења бајки – као поступно развијање способности да се извесна мера смисла пронађе у сваком узрасту.

С обзиром на обликотворну везу гротеске са иронијом, парадоксом, фантастиком и хумором, један од интерпретацијских изазова јесте откривање и експлицирање начина и средстава помоћу којих се гротеска као поступак реализује у процесу карактеризације књижевних ликова у савременој причи за децу. Истовремено је значајно преиспитивање рецепцијских

капацитета и читалачких очекивања ученика млађих основношколских разреда, с обзиром на то да су у реформисане програме за овај образовни циклус укључени књижевни текстови у којима се препознаје гротеска са свим пратећим стилским допунама.⁷⁹ У вези с тим биће постављени и методички оквири за тумачење гротескних јунака у одабраним причама за децу Владимира Андрића и Дејана Алексића.⁸⁰ Одабрани корпус показује заступљеност различитих видова гротеске и открива приповедачку интенцију да изглобљавањем, преметањем, кривљењем, експандирањем и онеобичавањем познатих појава из стварног света успостави другачију реалност. Фабула се реализује у равни буквалног значења, кроз наметљиве и бизарне слике, које закупљају пажњу малог читаоца (Марјановић–Ђуричковић 2007: 113). Несвакидашњи догађаји, неочекиване реакције и чудна бића најпре га збуњују и привремено застрашују, али му истовремено отварају увид у једну нову димензију – могућност да читавањем хуморног аспекта превазиђе језовитост у приказаном призору и открије доживљај хармоније у исприповеданом.

Нема никакве сумње да се гротескно доживљава само чином прихватања (Кајзер 2004: 253). Дечји аспект и инфантилна логика у поимању гротескног супротстављени су рационалној оптици одраслог читаоца, дете нема потребу за етичко-интелектуалним просуђивањем, па се претпоставља да је таква дистанцираност управо узрок томе да ни прикази језивих садржаја не делују застрашујуће и не изазивају напетост (Тамарин 1962: 58, 59). Деца су способна да се без психолошких осцилација преведу из света чудесног у стварност, заштићена, између осталог, и оним што Изер назива „непоследичном фикционалношћу текста”. Техника монтаже диспаратног и гротескних фигура која се користи у цртаном филму и резултира афективним доживљајем, изненађењем, шоком због неочекиваног/запањујућег

⁷⁹ Закључак у раду о тумачењу прича из збирке *Музика љиражи уши* Дејана Алексића (Димитријевић 2010б: 337) и прве објављене верзије рада о методичкој интерпретацији гротескних јунака у савременој српској причи за децу (Димитријевић 2014: 382) односио се на препоруку аутора да се неки од анализираних прозних текстова „неизоставно уврсте у читаначке садржаје за млађи основношколски узраст”, односно да су погодни за наставну обраду и могу се „препоручити као допуна обавезним наставним садржајима из књижевности за завршне разреде млађег школског узраста”. Састављачи реформисаних програма наставе и учења су од 2018. у први разред уврстили причу „Дум-дум Оливер и његов бубањ” Игора Коларова (ПНУ/1 2018), која је донекле блиска препорученом корпусу, а Алексићева прича „Једном је један дечак зевнуо” нашла се у програму за други разред (ПНУ/2 2019).

⁸⁰ У раду се анализирају приче за децу из збирке Дејана Алексића *Музика љиражи уши* („Једном је један дечак зевнуо” и „Случај клемпаве куће”) и Владимира Андрића *Дај ми крила један круј* („Паноћни Грифон”). У заградама иза цитата из прича дат је број стране према издањима Креативног центра наведеним у одељку Извори.

и, на крају, веселим смехом, приметна је у савременој прози за децу јер рачуна на „инфантилни метод” и саживљавање са алогизмима у рецепцији (Тамарин 1962: 62). Иронијским и пародичним упадицама разграђују се стереотипи, депатетизују устаљени и анахрони обрасци понашања, васпитања и погледа на свет. Тиме се оштри критички и логички дух читаоца, али се ипак не пренебрегава позитивна доживљајна компонента. Најчешће је књижевни јунак упуслен да за себе веже оба рецепцијска тока.

У обавезном садржају наставних програма за Српски језик за млађе основце годинама уназад готово да није било литерарних актера које бисмо могли уврстити у категорију гротескних. У шаљивим народним песмама, причама и понекој бајци има спорадичних натуралистичких појединости, односно механичког и привременог спајања онога што се у стварности не може повезати или замењених улога јунака у односу на природно и очекивано стање. То може бити извориште хумора, али нема срастања у органску целину која ће ликовима дати јасније гротескно обележје. С друге стране, аутори српске прозе за децу у првим деценијама 21. века нагињу приповедном концепту који укључује преплитање елемената алузије, ироније, пародије, гротеске и сродних стилско-значењских поступака.

Покушаћемо најпре да размотримо како гротескно као конституент света књижевног дела функционише у причи Дејана Алексића „Једном је један дечак зевнуо”. Њен наративни ток поступно изграђује подлогу за усвајање пожељног и пристojног понашања: *Вама су свакако, баш као и мени, више ђућа рекли да сћавиће руку на усћа кад зеваше* (14). У средишту приче је гротескна слика материјализоване казне за неиспоштован савет – дечак који није волео књигу зевне и прогута муву, а она се потом настани у његовој празњикавој глави.⁸¹ Бизарност призора неутралисана је родитељском претњом: *Издацићемо ми шеби ће мушице из главе* (14), која је хуморно нијансирана управо услед укрштања пренесеног и дословног значења.⁸² Јунак одлучује да отера муву књигом, али не тако што ће њоме махати, него тиме што почиње интензивно да учи и ужива у новим сазнањима. У Алексићевој причи мушица бежи из дечакове главе због турбулентног гомилања и преплитања опредмећеног знања и добија новог власника – политичара: *сада се хвали својим ђросћираним сћаном и нема намеру да се сели* (16). Узбудљивом игром речи и смисла прича се уверљиво

⁸¹ Г. Р. Тамарин (1962: 66) помиње да су представници модерне гротеске у домену ликовног израза и ликовне критике грађанског друштва презентовали фигуру чиновника са писаћом машином у глави, док В. Кајзер (2004: 256) наглашава да „гротескно отвара попут микроскопа поглед у иначе скривене органске светове”.

⁸² „Дословно схватање метафоре представља један од начина да се сазда гротескни свет” (Џунић-Дрињаковић 1998: 387).

и кохерентно организује око гротескног језгра што отвара могућност да се лик дечака и промене у његовом понашању свестраније протумаче, уз истицање комичних и фантастичних елемената. Повољно разрешење мучног заплета прати коментар аутора који се у причи оглашава да би чудне и карикатурално искривљене приповедне сцене разјаснио, алогичне појединости накнадно осмислио⁸³ и учинио их разумљивим. Тиме изненађује и засмејава читаоца-почетника, а истовремено га подстиче да се запита чему се у причи треба подсмехнути.⁸⁴ Иако је дидактичко наслојавање у једном моменту тенденциозно истакнуто, заводљиво поигравање смисленог са непојмљивим већ је увелико задобило читаочеву пажњу па он поуку разумева с лакоћом и без педагогизоване принуде, више као саставни део досетљивог разрешења једне ситуације.

Анатомски неодрживо постаје валидна реалност у причи. Од разноврстних елемената настаје невероватан спој ђудљивог, страшног и смешног. Преображен и занесен читањем дечак не реагује на мајчину дозволу да може и вазу да разбије ако жели, не би ли се бар мало одмакао од књиге, нити на очево наговарање: *Види како је ѿаѿиа леѿо окречио овај зиг. Можеш слободно да ѿа ижврѿаш* (16). Чинилац који је иницијално заслужан за конституисање гротескне слике напушта запоседнути микропростор и измешта се у адекватнији амбијент (мушица бежи из дечакове главе и добија новог власника – политичара), чиме се гротеска раслојава и на иронију. У ликовима одраслих, родитеља који не препознају аутентичне потребе и снагу унутрашње мотивације и политичара који у друштвеној хијерархији незаслужено заузимају високу позицију, називају се и критичко-сатирични обриси (онолико колико то допуштају приповедни постулати приче за децу).

Методички оквир за тумачење књижевних јунака Алексићеве приче „Једном је један дечак зевнуо” могао би да се оформи кроз следећа питања и налоге.⁸⁵

⁸³ Кајзерова препорука ствараоцу (2004: 260) јесте да не покушава да осмисли оно што је предмет гротескног обликовања: „Стваралац гротескног нити може нити треба да настоји да утврди неки смисао”. Међутим, књижевност за децу одликује се и стваралачким поступцима тзв. „осмишљавања бесмислица”, како би се уз игру, као значајну поетичку компоненту, истакло и смисаоно упориште за спознају реалних збивања.

⁸⁴ „Гротеска све чешће носи критичку интенцију па би се можда зато могло рећи да њено критичко значење представља неку врсту замене за изгубљену катарзу” (Џунић-Дрињаковић 1989: 387).

⁸⁵ Прилагођени део наведеног методичког конспекта налази се у читаначкој апаратури и радној свесци у оквиру уџбеничког комплета за други разред основне школе (М. Димитријевић, Вулкан издаваштво / Вулкан знање, 2019).

Која се непријатност догодила главном јунаку приче „Једном је један дечак зевнуо”? Зашто је мува одлучила да се настани у његовој глави? Како се он осећао због те њене одлуке? Чег се мува прибојавала?

Размислите чиме вас је ова прича збунила и изненадила. Шта је чудно и неочекивано у опису мувиног живота у новом стану? Чему сте се насмејали док сте је читали? Издвојте појединости из приче које су истовремено и страшне и смешне.

Опишите тренутак преокрета у причи. Шта је главни јунак морао да промени да би се ослободио чудног подстанара?

Упоредите понашање и речи дечакових родитеља пре необичног догађаја и пошто је дечак одлучио да редовно чита и марљиво учи. У чему се они нису најбоље снашли? На који су начин, по вашем мишљењу, могли да подстакну свог сина да победи лењост? Кога је још приповедач духовито критиковао у овој причи?

Конструкција насловне синтагме друге Алексићеве приче која представља део истраживачког корпуса за разматрање удела гротеске у карактеризацији јунака – „Случај клемпаве куће”⁸⁶ – упућује на правно-криминалистичку термилошку сферу, чиме се сутерише загонетност и немогућност да се поуздано открију узроци несвакидашњег догађаја. На трошну напуштenu кућу у предграђу наилази просјак и немајући коме да се изјада, наглас се пожали на свој тегобни живот. Кућа постаје његов неми сабеседник – на њој израсту уши, као материјализована емпатична способност брижног и стрпљивог слушања. Тиме кућа задобија статус јунака приче, атипичног, споља статичног, али с динамичним унутрашњим животом. Део предметног света се антропоморфизује и поставља у средиште окружено ликовима који мозаички презентују типичан градски социјални миље (управник полиције, градоначелник, грађани, радници градске чистоће, поштар, пекар, апотекарка, градски песник, градски златар). Они су номинално присутни, оглашавају се углавном само једном репликом или неким делањем које се тиче чудне и чудесне куће. Међутим, мноштво не-реалних и хиперболисаних проблема због којих се грађани жале доводи до тога да уши толико нарасту, па усред једне снажне олује одвоје кућу од тла и однесу је далеко од тог града.

⁸⁶ „Случај клемпаве куће” проналазимо у прописаним програмским садржајима за пети разред основне школе (ПНУ/5 2018) као део предложеног допунског избора из домаће лектире, где је уз Алексићеву збирку *Музика њражи уши* алтернативно понуђен и избор из књиге *Која се тиче како живе њриче* истог писца.

Дете које подсећа на дечака из Андерсенове бајке „Царево ново одело” – јер саопштава наглас евидентну истину коју присутни превиђају, прекида свеопште туговање због изненадног и ненадокнадивог губитка: – *Плачеће збој једној йара ушију, а овде их је на сйошине. – Где?! – уишаше људи улас. – На вашиим йавама.* (42) Уследиће окупљање око прастарог дуда, налик на ритуално предачко већање, обично испод боровог дрвета, и успостављање нове перспективе и релације – међуљудског дијалога.

Гротескно онеобичен лик куће сигнализира да је укинута природан поредак ствари. Апартност главног актера послужила је да се анимира хумано језгро осталих ликова, учаурено услед заокупљености преувеличаним личним потешкоћама. Такође је гротескни потенцијал покренуо критику аномалије савременог доба – тенденцију да се све комерцијализује (кућа са ушима се убрзо претвара у профитабилну туристичку атракцију) и тиме пониште с муком очуване вредности. Испод језовитих и накарадних гротескних наноса израња очишћен свет у коме има места за емпатију и разумевање.

Ваљано вођена методичка интерпретација искористиће сав интеграциони капацитет ликова и најважнијих догађаја како би се остварио низ сазнајно-васпитних исхода.

Зашто је стара кућа на крају града постала главни јунак ове приче? Замислите кућу на којој су израсле велике људске уши. Какво расположење у вама изазива тај приказ? Шта вас је још у причи зачудило? Наведите догађај који вас је застрашио.

На кога подсећа кућа са ушима? Које особине су јој приписане захваљујући чуду које се догодило у предграђу, поред столетног дуда? Зашто су уши на кући постале огромне? До чега је тај несклад довео?

Коме се приповедач подсмехнуо у овој причи? Процените какви су били проблеми људи који су долазили да се изјадају клемпавај кући. Зашто се међу њима посебно издваја управник полиције? Коју појаву у нашем окружењу приповедач критикује када помиње продавницу украсних цигала и улепшавање клемпаве куће?

Објасните шта је дечак на крају приче открио људима окупљеним на пољани. Коме бисте ви могли да упутите сличан савет?

Тренутачност, изненадност, неочекиваност, дезоријентисаност и апсурд Кајзер (2004: 258, 259) одређује као битна својства гротескног. У нашу свакодневицу упадају силе којима не умемо да одредимо место у космичком поретку; из „понора” израњају животиње апокалипсе. Гротескни јунаци су

често монструозни створови код којих су људски покрет и животињски органи присно и нераздвојиво повезани (Тамарин 1962: 14, 50). Владимир Андрић, на пример, такве гротескне спојеве истиче у реалистички постављеним приповедним околностима. Позни поноћни час ће у прастару друмску крчму призвати гротескну фигуру грифона. Грифон је митско биће с орловским кљуном и крилима, а лављим телом, повезује земаљску снагу са небеском енергијом, али се тумачи и у неповољном смислу, као демонска сила, окрутна снага и предстојећа опасност (Гербран, Шевалије 2004: 249–250). У простору где се одиграва кључни догађај приче „Поноћни Грифон” атмосфера је језовита. Драмски обликоване секвенце подсећају на кадрове из акционог филма који претходе главном обрачуна, споља статичне, али испуњене психолошком и вербалном динамиком. Изузетно вештим поступком поетизације прозног исказа, кроз консеквентно спроведено римовање, приповедање добија лирски тоналитет⁸⁷ који је у крајњој дисхармонији са задатим наративним дискурсом.

Прозна грифонска фигура пристојно, молбеним тоном тражи само *кило вина и сифон*, али Крчмар дрско, потцењивачки и иронично одбије да прихвати и уважи њене потребе. И док се он хировито гнуша *ишјане грифонске йрошувe*, чудно биће камена, *а ойейи и йолудија срца*, себе обуздава речима: *О, склойи усне, не йовори, ћуиш*. Наједном то што је гротескно, поспешено благим пародирањем, добија позитивну пажњу. Грифон поједе Крчмара јер је прекорачио црту пристојног опхођења и пошто је *оїлодао сїйаре Крчмареве косїи*, одлази незнано куд *са сузицом у йлавом оку*, а крај приче као да није истовремено и разрешење, него се врхунац понавља додатним спајањем диспаратног: крволук са телом лава и главом орла тугује над оним што је морао да уради – чује се као његово срце пати (*цейа се у најеженом мраку као шифон*). Буквализација метафоре, као особени знак Андрићевог стилског израза, и овде добија своју пуноћу. Грифон пушта сузу као недвосмислен симбол осећајности и због тога заједљивом завршном опаском бива упоређен са девојчицом. Добили смо лик негативног јунака, али и неоспорну мотивацију његових поступака, уоквирену духовитим ауторским упадицама и напоменама, чиме се интензивира двосмерно преливања смеха у језу, тзв. искеженог осмеха који се понекад, као у црном хумору, зебњом праћен, леди на уснама⁸⁸ (Тартаља: 2006: 129). Тако долазимо до

⁸⁷ „Лирски састојак приче, као призвак романтичарске поетизације исприповеданог доживљаја света и исказа, нема [...] улогу да улепша приповедну слику колико сведочи о 'неприродном' чиниоцу у њеном ружном раму” (Пијановић 2001: 443).

⁸⁸ „Али тамо где је уметничко уобличење успело, ту као да преко слике прелеће нешто попут малог осмеха и као да осећамо нешто од разигране разузданости. [...] право уметничко остварење истовремено делује као какво потајно ослобођење” (Кајзер 2004: 263).

још једног битног момента у проучавању гротеске: уобличење гротескног је покушај да се обузда демонско у свету (Кајзер 2004: 263).

Поменуто детабуизирање и огољавање чињенице да свет у коме живимо понекад није место где се лако афирмишу и устаљују позитивне вредности – један је од деликатних методичких задатака који се постављају и приликом тумачења приповедне прозе у млађем школском узрасту.⁸⁹ Прича Владимира Андрића свакако спада у оне које започињу као реалистички мотивисане, настављају се имплементирањем апсурдних и гротескних појединости, а завршавају помирљивим прихватањем натприродног, и захтева посебно подешавање наставног приступа, како би читаоци могли да је разумеју.⁹⁰ Да би осетили задовољство читања, неопходно је да уложи и одређен напор у праћењу континуираног смењивања језовито-духовите приповедачке визуре. Отуда би једна од линија интерпретације могла да прати доживљајно-критичку читалачку рецепцију главног јунака.

Где се дешава радња приче „Поноћни Грифон”? Који детаљи атмосфери у причи чине језовитом? Како је описан Грифон? Шта је застрашујуће, а шта смешно у његовој појави? Какве су његове навике? На који начин обуздава своју преку грифонску нарав? Чиме покушава да одобровољи Крчмара? Зашто не успева у тој намери? Који тренутак у причи је најдраматичнији? Чиме се појачава напетост, страх и ишчекивање? Откријте у ком је делу приче наглашен несклад између онога што Грифон говори и чини и његових скривених осећања. Шта осуђујете, а шта оправдавате у Грифоновим понашању? Критички сагледајте Крчмареве речи и поступке. Какво расположење у читаоцу изазива сам крај ове приче о Грифону? Може ли Грифон као демонско биће да задобије симпатије читалаца? Аргументујте свој став појединостима из текста. Чему доприноси стално преклапање страшног и смешног у приповедању?

⁸⁹ Иако се у програмима наставе и учења од првог до четвртог разреда не налази проза Владимира Андрића и предвиђено је да се са њом сретну тек у шестом разреду када као домаћу лектуру буду обрађивали *Пустолова*, верујемо да је сасвим изводљиво и за ученике мотивишуће на додатној настави, тематским или пројектим часовима, на састанцима литерарне/драмске секције интерпретирати ову или неку сличну Андрићеву причу. На тај начин би се бар неки најмлађи читаоци заинтересовали и за посебну линију савременог прозног стваралаштва за децу.

⁹⁰ Задатак наставне обраде је да ваљано искористи „конзистентност и логику таквог прелаза у иреално” (Црнковић 1987: 7–20), који је инициран управо природом јунака ове прозе.

Приче Дејана Алексића и Владимира Андрића одабране за истраживање и методичку обраду саздане су на мотивима који се преливају из равни животно уобичајеног у сферу невероватног, нарушавајући координате познатог света. С друге стране, тај чудновато-бизарни свет постаје уметнута реалност и не може се оспорити валидност параметара на којима је заснована а затим и припојена постојећој стварности. Гротеска се заправо и појављује као исходиште таквог начина структурирања књижевноуметничког текста. Мува која се настанила у дечаковој празној глави испуњава свој живот одређеним прагматичним активностима, а потом се суочава са тескобом и укидањем простора који је одабрала као идеалан за своје потребе. Кући израсту уши јер показује добру вољу да саслуша туђе муке и проблеме, али они који дођу да се пожале изгубе сваку меру у свом јадиковању и огромне уши кући послуже уместо крила да одлети незнано куд. Грифон сасвим пристојно, као било који гост, улази у крчму да попије жељено пиће. Драматичан и застрашујући обрт последица је Крчмаревог неуљудног и провокативног понашања.

Методички приступ захтева да се афективно реаговање на фантастику и гротеску надгради и критичком димензијом. Ту наилазимо на посебан вид интерпретативног изазова: како мале читаоце суочити са призорима и јунацима који не само да нису окарактерисани у оквирима црно-беле дијотимије него поседују чак и неке монструозне карактерне црте. У наставним околностима свакако би ваљало искористити инфантилни рецепцијски ракурс и оснажити природну способност ученика овог узраста да прихвати и разумеју специфичне видове хумора, нонсенса, рефлексе ироније и парадокса, а потом их усмеравати на разумевање дубљих слојева значења: сложену природу књижевних јунака и узрочно-последичних веза које доводе до обрта у њиховом понашању. Читалачки доживљај ће најпотпуније бити интегрисан у интерпретацију управо преко јунака и ситуационе анализе његовог карактера. Приређени блокови питања, подстицаја, налога и захтева којима се тумаче књижевни ликови у наведеним причама и њихов утицај на идејни слој наратива – усмеравају ученике да замишљају, поистовећују се, да се чуде и изненађују спојевима смешног и страшног, да се суочавају са својим страховима и покушају да их превазиђу. Циљ је да се кроз слободно реаговање на необичне језичке и смисаоне конструкције активирају рецептивни потенцијали и почетно схватање алузије и иронијско-пародијског дискурса и учини функционалним језичко осећање и предзнање везано за фраземе, реконтекстуализоване пословичке или буквализоване метафоричке изразе.

Стиче се утисак да се метафора реализује, па се алтернацијом дословног и пренесеног значења гради неочекивана слика света (Мићић 2008:

426–434), озбиљан тон се преиначује у духовит, будући да се гротеска „често описује и као посебан вид хумора” (Поповић 2007: 250), а карикатуре и гротескни призори се притом ублажавају комичним исказима. Језичко-стилски слој постаје важан део технике конституисања књижевног лика. Поступак преуређивања фразеолошких исказа или сличних говорних обрта, кад год се појави, релативно је чврсто повезан са ликовима и ситуацијом коју треба да разреши (*погвући цршу; свако се чеше тамо где ја сврди; издацији мушице из љаве*; крчмар је загубио најдражу козу и пошто му нису све козе на дроју, он је на њири ћошка). Декодирање значења идиома остварује се упоредо са путем који у свету приче лик пређе до своје метаморфозе или поновног успостављања на почетку нарушене равнотеже.

Реформисањем и ревидирањем програмских садржаја предмета Српски језик у млађим разредима основне школе требало је да се оствари својеврстан баланс између прозних дела која се већ годинама читају и тумаче на наставним часовима и дела из корпуса српског прозног стваралаштва за децу још увек недовољно познатих широј читалачкој публици (в. Димитријевић 2022). Такав одабир би уједно допринео да се већ у раном школском узрасту оформи и један нови стратум читалачког хоризонта очекивања. Иако се може проблематизовати распоред новоуведених прича/збирки/романа по разредима, јер то донекле умањује могућност за обухватнију и комплекснију аналитичко-синтетичку интерпретацију, свакако је учињен помак који ће задовољити читалачка интересовања и пред учитеље поставити нове методичке изазове.

ПРОЗНЕ МИНИЈАТУРЕ ФРАНЦА КАФКЕ – ОД АФОРИЗМА И ИДИОМА ДО КРАТКЕ ПРИЧЕ

Кратка форма Франца Кафке

Свако ко је икада читао *Дневник* Франца Кафке зна да ово необично штиво захтева једнаку пажњу и нуди, заузврат, готово једнако задовољство као и било која његова приповетка или роман. Разлог је, између осталог, и разноликост садржаја тих записа. Поред бележака о савременицима и актуелним догађајима, опсервација различитих тема, интимних исповести и философских медитација, тамо налазимо и сведочанства повремене веома интензивне, рекло би се – грозничаве литерарне активности. Књижевне скице и белешке, цртице и кратке приче, фрагменти никад довршених дужих текстова указују на предан и несмирен рад, на растрзан и упоран дух. Непрестано трагајући за правим изразом Кафка почиње да пише у исто време различита дела: романе, краће и дуже приповетке, али убрзо потом већину радова напушта да би започео нове, притом никада, или веома ретко, задовољан оним што је претходно написао.

На страницама дневника, и у неким другим сачуваним белешкама, откривамо и потребу великог писца да се изрази на потпуно другачији начин. Уместо приповедања или прецизне интроспективне анализе он бира форму *афоризма* – сасвим кратког и језгровитог записа, и њиме обично бива далеко задовољнији. Поједини афоризми стекли су и пословичну препознатљивост и често се наводе као најочигледнији и коначни доказ Кафкине луцидности и духовитости. Упућенији читалац може у тим кратким текстовима да „осети” читавог Кафку.

„Степеник недовољно дубоко излизан корацима само је, гледан из себе сама, помало досадно састављено дрво” (Кафка 2008: 59), размишља наш писац о бескорисности успевајући да, на задивљујући начин, саопшти мисао меланхоличну и духовиту истовремено. „Истина је недељива, па стога не може саму себе спознати; ко жели да је спозна мора бити лаж” (Кафка 2008: 80) – препознајемо прави „кафкијански” парадокс у само једној реченици. „Мојсије није доспео до Ханаана не због тога што му је живот био кратак, већ зато што је то био људски живот” (Кафка 1978в: 121).

И сваки наредни афоризам, а има их Кафкиној заоставштини заиста много, потврђивао би наведену тезу о изузетној проницљивости и изражајној језгровитости овог аутора.

Мада сами не улазе у оквир приповедне књижевности, афоризми стоје на самом његовом почетку: Кафкин уметнички манир у целини карактеришу особине својствене афоризму као књижевној форми. Са друге стране, постоје и специфични наративни текстови који нас овде превасходно интересују – кратке приче које са афоризмом имају врло конкретне везе.

Жанровска разноврсност, тако карактеристична за славног прашког писца, пре свега је последица слободног трагања за одговарајућом формом, а не потребе да се експериментише жанром. Кафка није имао амбиција те врсте, а његову рану жељу да напише роман најпре треба довести у везу са тежњом да потврди озбиљност сопствених литерарних стремљења. Слободно можемо рећи да га је проблем жанра занимао у сасвим површном смислу. У једном тренутку записао би афоризам, у другом започео приповетку или роман. Међутим, жанровски посматрано, сваки Кафкин запис, да употребимо једну сасвим уопштену одредницу, обавезно поставља и питање књижевне врсте. Визура писца не поклапа се нужно са гледиштем читаоца или тумача и о тој се околности мора водити рачуна приликом анализе његових текстова.

Из перспективе интерпретатора посматрани, поједини афоризми „јасно показују тенденцију” да превазиђу границе своје форме. Афористичност је неспорна, али они поседују и нешто типично приповедачко, очигледан наговештај ширег, афоризму несвојственог уметничког захвата.

Ево једног примера:

Прави пут иде преко ужета које није разапето у ваздуху, него непосредно над тлом. Чини се да је више удешено за то да се спотичемо о њега, него да ходамо по њему.

(Кафка 1978в: 121)

И површни познавалац Кафкиног дела може да осети како овај кратки текст наговештава више од онога што две реченице као афористичку поенту нуде. Незнатни ментални напор упућенијег читаоца испровоцираће шири контекст и обезбедити недефинисану асоцијацију на неку постојећу Кафкину причу. Ипак, по својим иманентним својствима, овај запис недвосмислено остаје афоризам. Наводимо га као прелазни облик ка нашој првој теми – групи радова који дословно превазилазе форму афоризма и јесу наративна форма.

Од афоризма до приче

Чињеница да је само десетак текстова од импресивног броја разноврсних афористичких записа Кафка издвојио и обележио насловима сведочи, ипак, о осећању, ако не и о свести писца, да они поседују уобличене приповедне особине. Перспектива интерпретатора открива искорак од афоризма ка краткој причи. Текстови синтаксички гравитирају краткој причи, како ћемо већ и на примеру показати, али тиме и семантички надилазе форму афоризма. Начин на који то чине, као и степен одвајања од афоризма, разликују један такав текст од другог сличног. Афористичко језгро текста или афористички интонирано значење, са друге стране, преовлађујућа је особина која их међусобно повезује, али и разликује од осталих Кафкиних радова. Прву групу кратких текстова назваћемо „афористички интонираним минијатурама” и први пример, *Најближе село* из 1916. године, поменуће особине сасвим јасно показује.

Мој деда је имао обичај да каже: Живот је зачудо кратак. Сада, када га се присећам, он ми се толико сажима да, на пример, једва схватам како се неки млад човек може одлучити да одјаше у најближе село, без бојазни да – уопште не узимајући у обзир могуће несрећне случајеве – већ и трајање обичног живота, који срећно протиче, ни близу неће бити довољно за такав један пут.

(Кафка 1978а: 290)

Афористичко језгро минијатуре није тешко уочити. Без уводног дела она би се још увек могла читати само као афоризам („Како се млад човек може одлучити...”). Међутим, пар уводних реченица, макар и незнатно, размиче афористичка одређења текста и, што је још важније, то чини на пресудан начин. По томе се минијатура *Најближе село* и разликује од раније наведеног „афоризма о правом путу”. Њен текст садржи двоструки приповедачки оквир. Уводи се позиција наратора, али он само упућује на новог приповедача, оног који заправо изговара афористичку реченицу. Ова, опет, не стоји више изоловано као сентенца, већ нужно ступа у међудејство са остатком минијатуре. Промена наративног оквира значењски уређује афористичко језгро текста, а централна слика минијатуре неслућено повећава свој асоцијативни капацитет. Из ових разлога кратки текст *Најближе село* дефинитивно се одваја од афоризма. Он има својства приче, додуше крајње редукована, али сасвим довољна да афористичка поента буде само део значења. Са друге стране, постојање афористичке основе и очигледна афористичка интонација поруке оправдавају употребљени назив.

Најближе село је изненађујуће очигледан пример искорака из афоризма ка приповедању. Остале минијатуре овог типа композиционо су још даље од афоризма, блиске аутономној приповедној форми. Ипак, и у њима остаје препознатљива афористичка интонација, пре свега у снажној сен-тенциозности њихових финала. То ћемо показати на примеру кратке приче *Несрећа майџороі момка* из 1911. године:

Чини се тако страшно остати матор момак као стар човек и уз тегобно чување достојанства молити за пријем кад желиш да проведеш вече с људима, бити болестан и из угла своје постеље недељама гледати празну собу, увек се опраштати пред капијом, никад не хитати уза степенице са својом женом, у соби имати само побочна врата која воде у туђе станове, вечеру носити кући у једној руци, бити принуђен да се дивиш туђој деци, не смејући да непрестано понављаш: 'Ја немам деце', подешавати свој изглед и понашање према једном или двојици маторих момака из младих успомена.

Тако ће то бити, само што ћеш и у стварности, и данас и касније, сам стајати ту, с телом и стварном главом, па, дакле, и са челом, да би лупао шаком по њему.

(Кафка 1978а: 115)

Извесно је да се у овом случају не ради о приповедачки проширеном афоризму. Израз „афористичка интонација” добија сада потпунији смисао јер у *Несрећи майџороі момка* препознајемо афористичност утиска и поруке, врсту поенте коју носи читав текст, а не његово афористичко порекло.

Уосталом, друге одлике текста потпуно су на трагу карактеристика кратке приче: јединство атмосфере и ритма приповедања, издвојен последњи пасус који, премештајући акценат приче на сасвим различит ниво, преображава до тада остварени тон и ефектно наглашава или неочекивано разоткрива смисао читавог текста. Одмах треба истаћи да наглашено по-ентирање, нагла промена расположења или изненадни искорак у потпуно измењену раван приповедања на завршетку приповетке, представљају општу одлику Кафкиног манира и проналазимо их у различитим делима без обзира на њихову дужину. Међутим, ефектност ове врсте обрнуто је пропорционална дужини текста. У потпуности се постиже искључиво на малом простору, у текстовима који се читају у једном даху, а тиме се Кафка открива као аутор коме по природи уметничког захвата више одговара краћа форма. Стога не треба да чуди да широко развијене идеје, романе и

дуже приповетке, Кафка по правилу не доводи до краја у формалном погледу. Њихова логичка завршеност проблем је тумачења значења.

Да резимирамо: разликовна особина афористички интонираних минијатура према другим кратким текстовима јесте специфична рефлексивност утиска коју текст носи, наглашена афористичка поента на крају. Кафка је радове овог типа писао од самог почетка. Неки од првих објављених текстова, у часопису *Хийерион* 1908. године, заправо су афористички интонирани минијатуре: *Одбијање*, *Пућник у њивама*, *Прозор на улици*. Погрешно би било закључити да су оне карактеристичне једино за почетне литерарне кораке нашег писца. Упоредо са страницама најчувенијих Кафкиних дела настају и минијатуре *Изненадна шетња* (1912), *Одлуке* (1912), *Свакодневна забуна* (1917), *Заједница* (1920), *Чиџа* (1920), *Мала басна* (1922), *Полазак* (1922), *О њараболама* (1923).

Парадоксални исказ

Сада за тренутак премештамо пажњу на један шири обзор. Указали смо на особину поједних Кафкиних текстова да носе афористичку поенту, на њихову конкретно изражену рефлексивност и сентенциозност. Међутим, када говоримо о целини Кафкиног стваралаштва поменуте особине као да попримају сасвим апстрактан вид. Веома је тешко конкретизовати поруке његових текстова и то, између осталог, утиче на многострукост читања и разумевања, изазива полемике и супротстављене интерпретације. Па ипак, рецепција Кафкиних текстова показује извесне правилности које, са своје стране, указују на особине иманентне самом делу. Уместо разматрања широког круга тумачења задржаћемо се на само једном али, чини се, довољно илустративном примеру.

Један луцидни тумач историје философских идеја приметио је необичну сродност „врло кратког текста” *Најближе село* са чувеном Зеноновом апоријом о Ахилу и корњачи. Он сугерише да Кафкин текст може да послужи као „згодни минијатурни кључ за отварање тајне и одгонетање загонетке које је крио Зенон” (Мухић 1991: 36).

Без жеље да улазимо у разматрање исправности овог иначе веома занимљивог тумачења, задржавамо се на њему због срећне околности да омогућава сагледавање својеврсне сложености читалачког става када је у питању дело овог писца. Као прво, имамо случај да се Кафкин текст (веома је симптоматично да се ова, у уобичајеној терминологији „кратка приповетка”, третира као „веома кратки текст” и тиме, донекле, замагљује њен фикционални, литерарни карактер) прихвата, ма како условно, као

философски запис – као философски афоризам; дакле, имамо случај специфичног читања, и, друго, наилазимо на веома инспиративно прецизирање природе његовог садржаја – текст се упоређује са философском *ајо-ријом*. Наравно, ни једна од реакција на Кафкин рад није случајна. Прва представља прилично раширено гледиште, док друга антиципира темељну особину Кафкиних радова. Истовремено, показује се да и рецепција Кафкиног дела крије особине иманентне њему самом.

Изрази као што су „тајни кључ“, „шифра“, „код за тумачење“, и сами довољно говоре о врсти приступа. Текст је *зајонетика* коју треба решити, и то загонетка која свакако има смислено решење. Томе у прилог иде и екстремна херметичност Кафкине прозе, одсуство показатеља за било какво ситуирање. У откривању значења дужих текстова, као и дела у целини, најкраћи прозни радови често се користе дословно, појачани, по правилу, одговарајућим биографским детаљима. Они се наводе као речи самог Кафке, као кључни докази у сложеној аргументацији тумача. Тиме им се, свакако, ускраћује специфични статус уметничког текста и третирају се као експлицитно изложени ставови самог писца. Философски афоризам, дакле, открива философско полазиште аутора, а следећи корак при таквом читању јесте изналажење, у романима и приповеткама, прецизних философских (или теолошких) система, загонетно изложену уметничку експликацију онога што је афоризмом наговештено. Према аналогiji, оно што се у најкраћој форми третира као *афоризам* у обимнијим делима се консеквентно разматра као *философска алејорија*.⁹¹ Прави смисао дела, дакле, могуће је открити само проналажењем *тајној кода* за дешифровање приказане алејорије, откривањем *једној минијатурној кључа*, а на овај начин се тумачење Кафке претвара у алегорезу. Она имплицира да Кафкин јединствен и, у философском смислу, заокружен систем мисли недвосмислено постоји и овај аутор га свесно (или несвесно) остварује у делу. Пресудан моменат за такво схватање јесу управо афоризми и афористички интониране минијатуре будући да приповетке и романи нашег писца сами не нуде показатеље који би потврђивали да се заиста ради о алејорији (Тодоров 1987: 172–173).

Ма колико деловало чудно (а прави израз би заправо био: *ипарадоксално*) закључујемо да Кафкини радови изгледају као дела која се могу алејоријски интерпретирати, али да, истовремено, правих индикација за такво тумачење, у оквиру појединачног текста, нема.

⁹¹ Под алејоријом подразумевамо текст са двоструким значењем – оно које се ишчитава у самом делу упућује на друго, скривено, које текст подразумева; ово друго значење не може се тумачити произвољно, а наговештаји, то је веома важно, морају постојати у самом тексту (Тодоров 1987: 63–78).

Са друге стране, симптоматично је и то што поменути тумач (кога, треба признати, више занима Зенон и проблем меланхолије) упоређује Кафкину минијатуру са *ајоријом*. Он тиме наслућује специфичну одлику овог текста. Наиме, *ајорија* је сасвим особени облик философског записа. Она представља најдаљи осмишљени искорак у узнемирујућу област логичке беспомоћности. Њен смисао није профилисање одређеног система мисли већ, заправо, негирање могућности било каквог. Апорија није супротност која само за тренутак прекида ток једне идеје да би омогућила њено садржајније промишљање или усмерила мисао, већ управо *мисаона ѿошешкоћа*, буквално – препрека која зауставља. Парадоксална по својој суштини, апорија на смислен начин говори о бесмислу и неумољивом логиком разоткрива недостатност сваке логике. Противречност је темељна особина скоро сваког (или макар сваког успешног) Кафкиног афоризма и афористичног текста. Како је поменути тумач добро запазио, они су по својим крајњим импликацијама управо апорије. Међутим, прихватимо ли да је тако, суочавамо се са новом контрадикцијом: ако једну апорију користимо као „тајни кључ” за дешифровање алегорије неког обимнијег дела, долазимо у парадоксалну ситуацију да смисао откривамо бесмислом, а то, опет, на плану тумачења, може имати далекосежне и, чини се, врло прецизне импликације. Отуд, један број тумача уместо са алегоријом пореди Кафкине текстове са параболом која „говори о неисказивом и саопштава несаопштиво и непојмљиво” (Грубачић 1983: 7).

Без обзира на коначне импликације прозни записи Франца Кафке читају се као текстови које можемо до краја интерпретирати – философски, теолошки или митолошки, али, парадоксално, успешно измичу свакој доследно изведеној интерпретацији. Наш други закључак на овом истом месту иде и корак даље. Круцијална одлика Кафкиног стваралаштва на најапстрактнијем нивоу, односно обележје у чијем знаку стоји читаво дело овог писца, није ни афористичност, ни рефлексивност, нити алегоричност (или параболност) већ управо – *ипарадоксалност*. Парадоксалност је темељна и прожимајућа особина коју откривамо у више равни: као стилску фигуру, на нивоу представљеног – као парадоксалне ликове и ситуације, затим као композиционо полазиште, али на овом месту препознајемо је чак и у равни читања – парадоксалан је однос између врсте прозе и њеног значења.

Као додатак претходно разматраној групи прозних минијатура одмах треба прикључити неколико радова са готово истоветним особинама: *Ђушане сирена*, *Прометјеј*, *Градски ѿрб*, *Посејдон*, *Исѿина о Санчу Панси*. Њихова особеност је у томе што уместо оригиналног афоризма као основу имају извесну митолошку поставку или личност. Кафка користи

митолошки садржај за афористичку опсервацију и, по израженој рефлексивности, ова дела су заправо ближа афоризму него приповедној форми.

Због такве експлицитности става и препознатљивости садржаја постоји тенденција да се ове минијатуре искористе као основа за митолошко тумачење читавог Кафкиног опуса и као доказ његове преовлађујуће окренутости миту. Такав приступ у основи одговара поступку који примењују тумачи склони философским или теолошким интерпретацијама и потврђују утисак да херметична Кафкина проза напосто изазива да буде протумачена кроз једну идеју. Мелетински је веома аргументовано образложио Кафкин однос према миту и показао да је аутору *Замка* (за разлику од *Цојса* или *Елиота*) потпуно страно експериментаторско поигравање традиционалним митовима (Мелетински 1983: 351).

Поетски интониране минијатуре

Делује заиста чудно чињеница да и поред свих разлика међу тумачењима Кафкиног опуса, а она неретко изгледају као антиподи, већина њих дели једно исто схватање о природи Кафкиног језика. Оно се неретко претвара у стереотип са аксиоматском снагом. Корен таквом становишту, чини се, релативно је лако открити. Особености Кафкиног стила су од самог почетка биле одређиване у поређењу са језиком експресионистичких песника. Разлике се уочавају простим сравњивањем текстова: усковитлана интерпункција, бујица речи, експлозија метафора присутних код експресиониста, насупрот класично уравнотеженог тона, срачунате хладноће судског извештаја и спокојног ритма законског акта Кафкиног језика. Једно у основи правилно запажање, додуше ограниченог домета, постало је сметња изналажењу прецизнијих поставки. Довитљиво скројена синтагма Гинтера Андерса о природи Кафкине реченице – „језик протокола”, без праве кривице аутора, не само да је постала незаобилазна одредница у тумачењима, већ, нажалост, и свеобухватна квалификација Кафкиног стила. Само као илустрацију наводимо речи другог тумача, неколико деценија после Андерса, који без ограда говори о константној и општој особини језика нашег писца – „Трезвен и без украса, пригушен и равномеран, Кафкин језик не зна магију речи, допадљив обрт који придобија сам собом” (Кривокапић 1978: 265).

Основни разлог за истицање нетачности оваквог гледишта не лежи у нашој претераној минуциозности. Свакако, израз „језик протокола” треба условно схватити, као стил претежног дела Кафкиног стваралаштва. Међутим, прави проблем настаје онда када се посредно, таквим ставом, за

Кафку везује један начин писања (који се, да све буде горе, доводи у везу и са његовом службом!) и тиме нужно релативизују ауторове уметничке компетенције. Такав став имплицира да је Кафка писао „језиком протокола” јер једноставно није умео другачије. Аутор *Процеса* је, уз све животне невоље на које, притиснут, несвесно реагује, једног процеса, ипак, све време потпуно свестан – *сшваралачкої*.

Осим тога, суштинска блискост Кафке и експресиониста, и поред очигледних разлика на вербалном нивоу, последица је заједничке припадности модернистичким струјама почетка XX века. За чињеницу да је и Кафка познавао магију речи, поетски обрт, да је и његов језик могао да не буде трезвен и пригушен већ управо узнемирен и афективан, проналазимо много примера. У *Ойису једне борбе*, најстаријем сачуваном рукопису из 1904–1905, читава делови написани су поетски „усковитланим” језиком. Нека поређења и метафоре су упадљиво експресионистичке:

Пробијали смо вече главом. Није више било дневних сати, није више било ноћних сати. Час су се дугмета на нашим капутима трљала једно о друго попут зуба, час смо трчали на равномерном одстојању, са огњем у устима као тропске звери. Као оклопници у старим ратовима, трупкајући по земљи и високо у ваздуху...

(Кафка 1978а: 62)

Али не само у раним рукописима, једнако особен језик откривамо и у неким познијим објављеним текстовима:

Ка мени, ка мени... Опружи се, мосте, добро се опри, гредо без приручја, одржи оног ко ти је поверен. Неприметно уравнотежавај непоузданост његовог корака; али ако посрне, откриј своје лице и попут планинског бога завитлај га на обалу. – *Мосѝ*, 1917.

(Кафка 1978а: 295)

Корачам, и мој темпо је темпо ове уличне стране, ове улице, ове четврти. Ја сам, с правом одговоран за све ударце о врата, по плочама столова, за све здравице, за љубавне парове у постељама, међу скелама новоградњи, стиснуте уза зидове кућа у мрачним улицама, на отоманима у борделима. – *На њоврајку у дом*, 1907.

(Кафка 1978а: 72)

Кад би само могао да постанеш Индијанац, за трен ока спреман, и кад би на коњу који јури, искошен у ваздуху, сваки час осећао кратак дрхтај над уздрхталим тлом, све док не оставиш мамузе јер нема мамуза, све док не одбациш узде јер нема ни узда, и, чим предео пред собом почнеш само да назиреш као покошену пустару, да већ останеш без коњског врата и коњске главе. – *Жеља да постанеш Индијанац*, 1910.

(Кафка 1978a: 108)

Последњи текст представља, заправо, читаву прозну минијатуру. Није нимало случајно да и остали примери припадају том типу најкраћих записа јер особени језик откривамо као једно од њихових основних разликовних обележја. У њему не налазимо ни трага од хладноће и уравнотежености тона. Међутим, песнички интонираним стилем нису писане само минијатуре. Додуше, сасвим изузетно – *На изградњи кинеској зида* или *Секоски лекар* – у целини поетско-симболичним стилем Кафка је писао и дуже текстове.

Наведено даје повода са следећи закључак: у зависности од врсте дела и литерарног плана он је свесно бирао одговарајући наративни стил, односно тип реченице. „Поетски стил”, као год и „језик протокола”, Кафка је свесно изградио и смислено користио, а овај последњи управо супротстављајући се експресионистички „усковитланој” метафорици коју је у почетку делимично прихватио.

Најкраће Кафкине текстове другог типа назваћемо „поетски интонираним прозним минијатурама”, али не само због особина језика којим су писане већ превасходно због специфичног композиционог поступка који Кафка у овом случају примењује, а потпуно је различит од оног којим је писао „афористички интониране минијатуре”.

Поетске слике

Особину проседеа да славни писац заправо приказује слике, уместо да приповеда догађаје, тумачи су рано приметили⁹² и она се сматра у већој мери „кафкијанском” од афористичности или рефлексивности. Према Андерсу, главна одлика рада нашег писца јесте да он не прави заплете већ замрзнуте слике (Андерс 1985: 83). Поједине прозне минијатуре представљају

⁹² „Док је модерно песништво било сродно с музиком Кафкина проза је много ближе ликовним уметностима” (Андерс 1985: 84).

остварење поменуте особине стваралаштва на сасвим суженом простору. Сваки од текстова ове врсте заправо је једна необична слика и назив који смо у почетку само условно употребили за најкраћа приповедна дела, *и-ро-зна минијатура*, у овом случају показује етимолошки потпунији смисао: минијатура као слика малог формата, односно илустрација средњовековних текстова – почетно слово текста преображено у живописну слику, често прегнантно симболичну. Чак су и сличности са познатим сликарским делима веома уочљиве. Најчешће се наводе радови Тулуз-Лотрека, *У циркусу Фернандо*, и Жоржа Сераа, *У циркусу*, уз позивање на минијатуру *На њалерији*. Мање је позната изненађујућа подударност једне сцене из приповетке *Сеоски лекар* са платном Хенрија Фјузлија – *Сан*.

У минијатури *Јасџред* имамо слику човека коме јастреб кљује ноге и на крају га убија. *На њалерији* – две супротстављене слике јахачице у мањезу. Кратка прича *Ноћу* – слика човека који бди над градом. Ни текстове ове врсте, слично оним афористички интонираним, не треба везивати за један период стваралаштва, јер их је Кафка писао током читавог живота. На самом почетку, у часопису *Хиџерион*, објављени су: *Расејано њледање кроз њрозор* (1907), *На њоврајку у дом* (1907), *Пролазници који ѡрче* (1907), *Жеља да ѡсѡанеш Индијанац*. Десетак година касније настају минијатуре веома цењене од стране тумача: *На ѡалерији* (1916), *Мосѡ* (1917), *Ноћу* (1920), *Јасџред* (1920), *Крманош* (1920), *Поврајак* (1920). Минијатуру *Жеља да ѡсѡанеш Индијанац* већ смо навели, а ближе ћемо погледати минијатуру *Мосѡ*.

Приказана је слика моста у планини. То, међутим, није обичан мост и прва асоцијација јесте персонификација – мост са људским особинама, мост способан да размишља. Али овај утисак вара – нису предмету дате људске особине већ је људско биће постало предмет. На овом месту се први пут суочавамо са једном темељном особином Кафкиног стваралаштва коју није било лако открити у афористичким текстовима, а доводи га у много ближу везу са експресионистичким савременицима. Њихова заједничка стваралачка интенција била је *изазивање шока* – срачунато коришћење различитих средстава да би се закупила пажња читаоца и он извео из сигурности уобичајеног схватања стварности.⁹³ И Кафкино дело стоји под преовлађујућим утицајем „поетике шока”. Он у овом случају постиже шокантан ефекат слично песницима експресионизма – приказивањем зачуђујуће слике. Међутим, њему то двоструко успева. Слика изненађује

⁹³ У писму Оскару Полоку из 1904. године Кафка каже: „Ако нас књига коју читамо не буди ударцем песнице по глави, зашто је онда читамо [...] књига мора бити секира за замрзло море у нама”.

својом необичношћу, али аутор истовремено врши и срачунат притисак на свест читаоца тиме што, истовремено, и отвара и затвара могућност да се она прихвати у пренесеном значењу. Колико год била ефектна у кратким текстовима, ова особина пуни смисао добија у дужим приповеткама.

„Био сам укочен и хладан, био сам мост распет над провалијом”, почиње текст и својим перфектом отвара парадоксалну позицију приповедача који више није мост (или уопште *више није?*). Кафка не оставља читаоцу на вољу да претпостави персонификовани камени мост, већ одмах даје његов опис: „С једне стране сам се упокојао врховима пета, са друге стране шакама, зубе сам чврсто зарио у иловачу што се мрвила”. И док наведена реченица максимално оптерећује читаочеву могућност поимања, јер се читава слика још увек може схватити преносно, следећа такав напор у потпуности обемишљава: „Скутови капута лепршали су ми око бокова”. Уместо персонификованог каменог моста видимо петрификованог човека. Кафка захтева да буде читан дословно – мост над провалијом јесте човек.

У чувеној приповеци *Преображај* главни јунак се једног јутра буди као инсект. У пренесеном значењу требало би разумети да Грегор Самса живи као какав инсект (што би се могло односити на његове карактерне особине, инцестуозну заљубљеност, позицију нежење и сл.). Међутим, приповетка од почетка до краја не може другачије да се схвати него дословно. Грегор јесте инсект. Слично је и у минијатури *Мосџ*: човек је буквално постао забачени мост у планини. И док је у *Преображају* слика Самсе-инсекта централна, али и полазна за читав низ даљих догађаја, *Мосџ* је, понављамо, минијатура у правом смислу речи. Слика је дата изоловано и згуснуто. У тренутку кулминације реченица се претвара у стих: „Ка мени, ка мени – опружи се мосте, добро се опри гредо без приручја, одржи оног ко ти је поверен...” И, нимало случајно, Бретон је овај текст уврстио у антологију надреализма (Шијаковић 1986: 8).

Идиоматска основа приповедног света

Поетски интониране минијатуре показују сасвим различиту полазину основу од афористички интонираних. Ако као доминантну црту постојих одредимо рефлексивност и афористичност са акцентом на заокруженом систему мисли, онда је обележје првих поетичност и симболичност у ликовном смислу. Уметнички поступак приказивања слике, како су тумачи добро приметили, Кафка примењује у читавом свом делу. Поменути поступак се на одређени начин супротставља оном који можемо означити као алегоризацију. Један број тумача управо поетски интониране прозне

минијатуре користи као кључни аргумент за сасвим другачије интерпретирање дужих Кафкиних текстова. Наиме, тумачени у овом кључу сматрају се симболичним у смислу да се никада не могу до краја подвести под неки заокружени систем мисли. Док је алегорија литерарни израз извесне предлитерарне суштине, симбол је у исти мах и израз и суштина, односно, његова суштина постоји искључиво у датом изразу. Покушај да се одгонетне симбол, и објасни у облику артикулисаних реченица, једнако је бесмислен као и напор да се преприча поезија.

Решење дилеме између два опречна становишта можда пружа сагледавање једне специфичне одлике поменутог композиционог поступка. Враћамо се Кафкином односу према језику који, заједно са техником приказивања слике, прераста у један од чворишних проблема тумачења читавог његовог стваралаштва и услов за разумевање дела. Истицање свесног приступа стваралачком процесу само је почетни корак у том правцу. Осим смислене употребе различитих типова реченица неопходно је уочити, а поједини тумачи су то врло рано учинили, да се и у композиционој равни Кафка у великој мери ослања на скривене језичке потенцијале. Приказане слике (сада посматрамо целину Кафкиног дела) нису обичне метафоре, уобичајени производ песничке маште. Синтаксички ниво његовог дела суштински је повезан са вербалним. „Само њему који је одбачен језик стоји на располагању у свој његовој ширини и дубини”, тврди Андерс дајући истовремено и психолошки утемељено образложење таквог поетског става, „Кафка језик дели са непријатељем кога обиграва – светом. Тачније, он црпи из затечених резерви, из карактера слика, из језика. Метафоричке речи узима дословно” (Андерс 1985: 69).

Реч је о сасвим оригиналном, а по значење дела далекосежном, поступку – коришћењу скривених наговештаја које језик нуди. Поступак би се могао описати као превођење фигуративног говора у слике. Кафка дуквално *приказује* пословице или уобичајене метафоричке изразе – окошталу метафору „осетити на сопственој кожи” налазимо дословно приказану у приповеци *У кажњеничкој колонији*; у роману *Замак* пословица „несрећа никад не иде сама” открива нам се кроз појаву два помоћника; у истом роману налазимо и израз „живети на очиглед света” у сценама када геометар К. станује у школи; већ помињана слика у приповеци *Преображај* заправо је уобичајена метафора „бити гнусни инсект” итд.

Користећи специфичне особине језика, хомонимију и синонимију, и преплићући денотативни и конотативни ниво значења, Кафка тражи нове могућности за свој необични израз. На супротстављању асоцијација које постоје на вербалном нивоу, у оквиру значења речи или изрази, гради читаве заплете својих дела: *Vorurteil* – предрасуда и *Vor Urteil* – пресуда

донета унапред, или Schloss – брва и замак. Међутим, Кафка се не задржава само на обликовању слика према изразима и пословицама. Он продира у идиоматску раван језика, разара подразумевани ниво језичке комуникације – метафору приказује дословно, идиом претвара у метафору. Излаже сумњи оно што се у нормалном језичком саобраћају подразумева и у том смислу остаје на трагу „поетике шока”. Кафка непрестано нарушава устаљени поступак разумевања језичких јединица одвајајући реч, идиом или метафору од значења, инсистирајући на *дословности* тамо где се *пре-несено* значење подразумева и отварајући сваку и најмању могућност да се на било ком нивоу појави двоструки смисао. У питању није невина поетска игра. Он искушава могућности поимања текста и врши свесни акт на уобличиљу читаоца. Када инсистира на подразумевању као услову функционисања језика, он доводи у питање и саму ваљаност таквог разумевања и, не слутећи колико далеко иде, открива произвољност језичког знака и недостатност комуникативних средстава.

Наставак разматрања у овом правцу неминовно доводи до одређених закључака о значењу Кафкиних текстова. И овде се оцртава извесна подударност Кафкиног проседеа са формалним обележјима афоризма. Духовитост и језгровитост афоризма, његове далеко најзначајније одлике, такође почивају на специфичним језичким могућностима – на прожимању конотативног и денотативног значења текста, хомонимији и синонимији на различитим равнима језика. Кафкин уметнички поступак, једнако као и афоризам, у потпуности је урођен у језик и из језика извлачи своје највишталније могућности. Најкраћи текстови нису случајно изразито успешни примери стваралаштва славног писца, они указују на непосредно исходиште његове уметности.

Кафка у основној школи?!

Претходна анализа покушала је да укаже на мање познату чињеницу да поједине прозне минијатуре Франца Кафке представљају најблиставије странице у стваралаштву славног писца. Њихово разврставање и спроведена анализа требало је да посведоче о кохерентности ауторове поетике и, у извесном смислу, наговесте да би они сами могли да послуже као савршени припремни текстови пре уласка у светове познатијих радова – дужих приповедака и романа. Међутим, укључивање приповедака Франца Кафке у основношколске наставне програме на први поглед звучи као прилично неразуман захтев. Искуство обраде романа *Процес* у старијим разредама средње школе указује на то да је реч о „најтежем” тексту са којим

се ученици у оквиру школске лектире суочавају. Недоумице и револт који прате читање славног романа (уз ређе случајеве његовог обожавања) показују да се рецепција *Процеса* у последњих сто година врло мало променила. Са друге стране, заиста нема потребе наглашавати, чак и у наше време олаког одустајања од неспорних уметничких вредности из прошлости, колико је славно Кафкино дело важно не само из књижевноисторијских разлога, већ и због чињенице да је данас актуелније него икад раније.

На трагу размишљања о томе да би било корисно и методички оправдано упознати се са радом необичног јеврејског/немачког/прашког писца још у старијим разредима основне школе, указали смо на једну групу текстова који би у ту сврху савршено могли да послуже. Кафкине прозне минијатуре, које се често и саме налазе на граници између афористичке и праве приповедне прозе, послужиле би као погодни наставни садржај и уверљива илустрација за различите књижевне феномене и добар наставни програм свакако би их могао искористити на више начина.

Међутим, најочигледнија предност огледала би се у томе што би ученици, у једноставнијој форми, „ухватили” неке изузетно важне елементе јединствене Кафкине поетике. Захваљујући томе, пар година касније, у средњошколском добу, славном писцу вратили би се као добром старом знанцу.

V

**РОМАН ЗА ДЕЦУ –
ПОВРАТАК ЧИТАЊУ И ТУМАЧЕЊУ**

ПУСТОЛОВИНЕ ТОМА СОЈЕРА – „САВРЕМЕНИ КЛАСИК” КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

Уобичајено је говорити о славном тексту написаном пре готово 150 година на начин који подразумева његову безрезервну глорификацију – какву недвосмислено заслужују трајна уметничка дела – али и са извесним отклоном који отвара, сада већ озбиљан, временски размак између доба у коме текст настаје и његовог садашњег интерпретативног тренутка. Другим речима, очекује се израз поштовања према „класичном” делу и рачуна на превиђање извесних мањкавости или несавршености које данас постају видљивије из перспективе сагледавања развоја жанра или културе уопште.

Међутим, у овом случају наша намера је управо супротна. Ново читање чувеног Твеновог романа за нас није подсећање на некадашњу књижевну величину, нити одавање почasti првим корацима у успостављању жанра авантуристичког романа за децу, већ дословно препознавање највреднијих карактеристика овог дела. Када, у наставку, будемо говорили о непролазним вредностима *Пустоловина Тома Сојера* то неће бити узгредни изрази поштовања према „музејском примерку” од кога смо довољно удаљени да можемо сагледати и све његове мане, најчешће невидљиве ауторовим савременицима, али их и прихватити у име књижевноисторијског значаја славног романа, већ истинско указивање на домете каквих је мало у читавој светској књижевности.

Наш повратак Твеновом авантуристичком роману заиста и недвосмислено подразумева поновно откривање његове *класичности* у хомеровском значењу те речи. Управо онако како су *Илијада* и *Одисеја* представљали недостижни узор за епске приповедаче у свим наредним вековима тако је и *Том Сојер* непревазиђени модел романа за децу из кога више може да се научи и разуме о вештини приповедања и начинима уобличавања значења него из десетина нама ближих жанровски сличних остварења.

Осим тога, постаје изузетно значајно одати *данас* поштовање Твеновом остварењу и указати на темеље његове универзалности и класичности – у време када се из апсолутно неестетских разлога вредност овог романа доводи у питање, а плина идеолошки постављене политичке коректности прети да потопа многа ремек-дела светске уметности.

Наша намера је да аналитички зађемо иза граница првог плана и подразумевање семантике овог текста, и да макар покушамо увид у његову интригантну и сложену природу. Анализа најпознатијег Твеновог романа изложена у наставку биће подељена на два дела, односно изведена из два одвојена корака – замишљена је као двоструко постављен интерпретативни захват, као две паралелно планиране и спроведене истраживачке перспективе. Оне ће, надамо се, омогућити да се уочи суштинска повезаност *композиције* самог романа са *значењем* у њему испричане приче, или – ма колико данас истрошено звучало – језиком руских формалиста речено: да се препозна и истакне фамозна неодвојивост *садржине* и *форме* чувене Твенове приче о пустоловинама једног несташног дечака.

Првом истраживачком правцу припада анализа сложене композиције романа. Она се показује као изузетно строго изведена – у неким елементима готово математички прецизна – али и као парадигматична. Па опет, спонтани и лагани ток приче представља апсолутну потврду Твенове вештине приповедања. Осветљавањем *пријоведне архитектуре* романа покушаћемо да покажемо зашто овај аутор и данас нуди успешан модел за писање узбудљиве, снажне и смислене приче.

У другом делу анализе фокус би био усмерен према начину „изградње” ликова у роману. Они су уобличени као функционални елементи оригиналне тематске замисли (која, уосталом, у великој мери и објашњава прекретнички положај овог романа у историји књижевности за децу). У тако постављеној перспективи читања Твеновог текста указује се на чињеницу да је популарном америчком романописцу пошло за руком нешто што би на први поглед морало изгледати немогуће – да главни лик, Том Сојер, у исто време и остане исти и буде преображен. Наиме, аутор је, са једне стране, успео да његов насловни јунак кроз читав ток романа не изгуби ништа од аутентичности свог несташног детињег карактера и да га, на тај начин, на нивоу парадигме, супротстави типу јунака старијег романа за децу. Међутим, паралелно са тим, то дете-јунак кроз низ узбудљивих авантура, иако само несвесно правих димензија и значаја свега што му се дешава, бива тако драматично преображено у смислу свог социјалног сазревања, да се његова трансформација чини озбиљнијом и далекосежнијом од очекиваног етичког узрастања типичних ликова из поучних текстова епохе.

Склапајући целину доживљаја насловног карактера у један парадигматично изведен авантуристички роман, са свим припадајућим особинама жанра – дакле наглашено динамичан и узбудљив – Твен успева да низ детињих пустоловина претвори у заокружену причу универзалне вредности. Његов јунак пролази кроз јединствен и узбудљив свет детињства, постајући сасвим другачији и „нов” у свом односу према свим ликовима који га окружују, а да, притом, никада не престаје да буде право дете.

Први део

ПОЕТИКА КОМПОЗИЦИЈЕ
АВАНТУРИСТИЧКОГ РОМАНА ЗА ДЕЦУ

Интерпретативне перспективе

Ако бисмо претпоставили да подразумевани циљ поновног истраживачког читања класика романа за децу мора бити у препознавању универзалних и парадигматских карактеристика ових дела, остварених у стандардним оквирима жанра, онда коначни смисао такве делатности свакако лежи у разоткривању њихове „тајне”, оне која им је омогућила да постану класици – и да буду актуелни и данас. Начин на који један роман (за децу) прекорачује границе столећа и изнова успева да се обрати новим генерацијама (најзахтевнијих) читалаца, представља теоријски, књижевноисторијски и критички изазов највише врсте.

Наша пажња, у овом случају, посебно је заокупљена прекретничком улогом коју *Пустоловине Тома Сојера* Марка Твена имају у дугој историји романа за децу, али, исто тако, и чињеницом да ово дело из друге половине деветнаестог века, које се ближи 150. годишњици првог објављивања, наставља да заокупља читалачко интересовање широм света. Данас, у вишеструко измењеном друштвеном амбијенту, ово дело још једном потврђује, са једне стране, непревазиђену уверљивост ликова своје приче, усудили бисмо се да кажемо: њихову архетипску утемељеност. Међутим, оно сведочи, са друге стране, и о јединственим особинама сужејне обраде приче, јер управо она омогућава да се роман чита са једнаким узбуђењем и почетком XXI века, као и у претходних петнаестак деценија. Лако је наслутити да се иза наизглед једноставних призора чувеног Твеновог „романа о авантурама једног доброг неваљалца”, крије сложена и сврховита текстуална организација и да је реч о значењски ванредно богатом штиву, захвалном за различите врсте анализе и тумачења.

Интерпретативна перспектива којој је у целини посвећен овај део анализе, првенствено је окренута композицији реченог романа, односно чињеници да је управо јединствена организација наратива, сужејна обрада приче у техничком смислу, омогућила да се он може пратити као

кохерентна целина, у живом и динамичном ритму, и да на тај начин оствари управо оне семантичке потенцијале о којима ће бити речи у наставку анализе. Отуд би овај текст ваљало посматрати као припрему и увод у другу половину једног целовитог теоријског осврта на најпознатије Твеново дело.

Авантуристички роман као изворни жанр књижевности за децу

Пустоловни роман по дефиницији припада свету књижевности за децу (Живковић 1992: 669). Уколико потражимо романе авантуре који би били окренути старијој читалачкој публици, несумњиво је да се пре или касније морамо наћи у простору забавне или тривијалне књижевности. Наиме, немогуће је отети се утиску да се по правилу ради о штиву које кореспондира са инфантилним делом људске природе, поготове мушке, литературе која одговара неутаживој потреби човека да изађе из оквира прозаичног и свакодневног, у покушају једне врсте поновног оживљавања изгубљеног (или сањаног) света детињства (односно дечаштва). Овај став о суштинској тривијалности авантуристичког романа, у оквиру књижевности намењене старијем читалачком узрасту, остао је актуелан и данас. То важи упркос постмодерном брисању разлике између „праве” уметности и кича, током друге половине прошлог века (Солар 2010: 327), или чињеници да су тумачи књижевности, међу њима Ролан Барт као несумњиво једно од највећих имена теоријске мисли, често, паралелно са страницама врхунских дела светске књижевности, наводили и примере из такозване „шунд” литературе – Бартов фаворит у чувеном *Уводу у сџрукиџуралну анализу приповедних џексџова*, као што је познато, био је Флемингов серијал о Џејмсу Бонду (Барт 1992). Суд о уметничкој (без)вредности пустоловног романа никада у том смислу није био озбиљно доведен у сумњу, иако се, књижевноисторијски посматрано, понекад радило о текстовима који представљају најдубљи темељ европског романа – као што је случај са средњовековним витешким и пикарским романом, на пример.

Насупрот томе, управо се специфично подручје књижевности за децу препознавало као једино у коме је авантуристички роман, у уже постављеним оквирима, одувек поседовао дигнитет „вредне” литературе. Повезаност света дечје књижевности са маштом и игром и потреба да (дужи) приповедни текстови обезбеде довољно *нараџивне динамике* како би читалац-дете причу пратило до краја, подразумевали су да авантура и акција буду важни и неизоставни делови фабуле ових текстова. Осим тога,

поједностављена наративна прича за најмлађе одузимала им је могућност претераних сижејних усложњавања. Роман за децу, као најдужи и најзахтевнији приповедни облик намењен овој специфичној читалачкој публици, извесно и мора да буде пустиоловног карактера, пошто је то једини начин да се пажња детета задржи на (предугачком) тексту.

Твенев славни роман у том смислу не представља никакав изузетак, и треба рећи да је реч о једном више него узорном пустиоловном жанр-облику. Међутим, управо се на овом примеру може уочити чињеница да и у корпусу књижевности за децу, у оквирима наизглед исте авантуристичке романескне форме, са правом треба успостављати разлику између оних многобројних текстова које би такође ваљало означити тривијалним и безвредним и неупоредиво мањег броја ауторски озбиљно осмишљених, за које можемо рећи да јесу вредна уметничка дела у сваком погледу.

Управо би питање унутрашње кохерентности приказаних авантура, односно смисла целине коју роман као јединствено дело уобличава, представљало кључну карактеристику која, поједностављено речено, одваја зреле уметничке текстове од поплаве књижевних имитација и шунда. Просто низање авантура (а то, сасвим упрошћено, и јесте основни модел *пустиоловне приче*) задовољило би примарну потребу романа да пажња читаоца-детета остане заокупљена текстом, али би се после извесног броја понављања претворило у бесконачно враћање истог – као што се то може препознати у модерним филмским франшизама које опстају захваљујући непрестаном рециклирању претходних садржаја, и које, по инерцији, трају само док постоји довољна пажња публике. Једноставно речено, за било какво уметничко постигнуће у овом жанру није довољно само смењивати динамичне и узбудљиве догађаје. Потребне су, наиме, још најмање две важне ствари – да приказана збивања буду део извесне кохерентне приче, али, још важније од претходног, да таква прича и *сама нешто значи*. Питање *смисла* приче, дате кроз низ динамичних и забавних пустиоловина јунака, показује се као кључно.

Троструко постављена наративна динамика романа

На примеру Твенових *Пустиоловина Тома Сојера* јасно се може сагледати у коликој мери сама композиција авантуристичког романа представља високо артифицијелни чин. Роман заиста треба читаоцу да изгледа као „спонтано” низање догађаја, али притом мора да оствари приповедање јединствене и целовите приче. Овиме се захтеви композиције ни издалека не исцрпљују, пошто је потребно обезбедити и одговарајућу ритмику

нарације која би, у основи, морала да следи извесну правилност општег типа. Наиме, свакако је неопходно радњу романа водити *улазном линијом*: од збивања релативно ниског степена динамичности, датих на почетку приповедања, према узбудљивијим и напетијим догађајима у средишњици, све до врхунца радње постављеног на самом крају (или непосредно пред сам завршетак) приче.

Очигледно је да се дужина текста у овом случају показује као кључни проблем. Постићи одговарајућу унутрашњу динамику догађаја који формирају фабулу у краћем прозном тексту, као што су прича или нешто дужа приповетка, не би ни требало да представља проблем. У роману, међутим, овако изложена наративна стратегија, дословно преузета, крије извесне „опасности”. Наиме, уколико роман крене са превише „пасивном” причом (како би се унапред обезбедио „простор” за касније динамичније догађаје и тако обезбедило да узбуђење расте до врхунца финалних поглавља) прети опасност да на самом почетку буде одбачен од младих читалаца као превише досадан и спор.⁹⁴ Насупрот томе, ако прича започне са сувише динамичним догађајима на почетку, ризикује се да степен узбуђења не може да расте на одговарајући начин, односно друга половина романа почиње да изневерава очекивања које је поставио превише интензиван почетак.

Решење које је Твен понудио данас нам изгледа логично и разумљиво само по себи, заправо као једино могуће. Амерички писац је целину романа *Пустоловине Тома Сојера* композицијски поделио на три обимна сегмента. Сваки широки сегмент текста додатно је подељен на још три целине, или, прецизније, дат је у три различите фазе приповедања које понављају онај исти, раније описани, *ирадуални* динамички образац развоја радње. Дакле, приповедање заиста почиње од догађаја и сцена релативно ниског интензитета у првом делу сегмента, наставља се збивањима повишене динамике и узбуђења у другом, и, коначно, завршава достизањем врхунца у трећем. Међутим, након досегнутог пароксизма читавог сегмента, радња се поново враћа ниском почетном интензитету нове целине. Тиме се постиже да динамичност радње, и њој припадајући доживљај узбуђења читалаца, кроз читав роман имају тенденцију сталног раста, од релативно спорог ритма почетка до врхунца сваке од три целине, односно завршавају кулминацијом последњег, трећег, сегмента који је у исто време и финале читавог романа.

⁹⁴ Довољно је подсетити се искуства читања романа *Чича Горио* Онореа де Балзака, на почетку средњошколске лектире, и чуведеног описа пансиона госпође Вокер датог на првим страницама текста. Детаљни описи и одсуство динамичких мотива учинили су да највећи број младих читалаца никада није прошао даље од првих тридесетак страна (не успевши тако да сазна да након „убиствено досадног” почетка следи ванредно динамичан и врло узбудљив роман).

Најједноставније речено: Твенов роман је плански подељен на девет делова, организованих по систему 3 + 3 + 3, и можемо их замислити као три паралелна приповедна таласа који следе један за другим. У сваком од њих напетост и узбуђење се лагано пењу према привременом врхунцу заплета након чега следи пад (антиклимакс) и поновни успон.

Укратко препричан редослед поменутих елемената био би изложен на следећи начин: први сегмент романа почиње *Уводним поглављем* на који се надовезује сцена фарбања оgrade (релативно ниског интензитета), затим се наставља недељном школом и урнебесним збивањима у цркви (повишен интензитет догађаја) и коначно завршава сценом на гробљу, односно убиством доктора Робинсона као завршним, најдраматичнијим чином, на који се непосредно надовезује суочавање дечака (Тома и Хаклберија Фина) са ужасом онога што су управо доживели.

Након досегнутог пароксизма прве трећине (крај првог сегмента) Твен враћа динамику романа на релативни мир и успорени ток дечачке „гусаријаде” (бекство Тома и његових пријатеља од куће и одлазак на Мисисипи) који означава почетак другог сегмента. Треба напоменути да је овде реч о критичном тренутку сижеа, пошто су, при преласку на другу трећину романа (почетак другог сегмента), очекивања читалаца повишена драматичним завршетком претходне целине. *Антиклимакс* почетка другог дела приче тражи да динамика догађаја буде убрзано појачавана у наставку: отуд након мирног почетка следи олуја на реци, потрага за дечацима, лажни парастос у цркви и „васкрсење” бегунаца, као средишњи део сегмента повишеног интензитета, и, коначно, долази до новог климакса у сценама на суђењу Мафу Потеру, са преокретом у Томовом сведочењу и новим суочавањем главног јунака са његовим (архи)непријатељем, чиме се и завршава друга трећина романа.

Други и последњи динамички антиклимакс у роману представља и увод у његов завршни сегмент: у првим поглављима последње целине поново откривамо релативну пасивност радње мотивски повезане са почетком летњег распуста. Међутим, спори темпо се нагло мења (јер се роман налази у последњој трећини приче) Томовом и Хаковом потрагом за благом (средишњи део трећег сегмента), да би завршна кулминација и уједно финалне читаваог романа било дато у чувеним сценама у пећини. Са три паралелна таласа, својеврсним синусоидама у развоју наративне динамике, Твен успева да задржи пажњу читалаца и, у исто време, обезбеди тражену градијацију интензитета догађаја током читаваог романа.

Важно је истаћи и чињеницу да унутрашња ритмика приповедања коју смо управо описали, изведена на принципима троструког таласастог раста динамике радње, остаје прикривена иза једноставног низања пустоловина

датог у првом плану текста, онаквог какво читалац најпре очекује у роману авантуристичког типа. Наиме, она није ни наговештена спољашњим знацима, и у том смислу у тексту не постоји било каква очигледна подела на веће целине (као, на пример, издвојени први, други и трећи део). Композиција романа је формално дата искључиво кроз континуирано низање поглавља која следе једно за другим, обележених редним бројевима од један до тридесет и шест. Међутим, уколико упоредимо формално означену композицију (главе романа) са претходно описаним унутрашњим ритмом распореда догађаја откривамо изненађујућу чињеницу – сваком од три поменута сегмената припада тачно по дванаест поглавља. Готово математичка прецизност и наглашена симетричност сведоче о свести аутора да је неопходно да ритам наративне поштује извештајни образац који може да се упореди са музичком партитуром. Показује се да управо строго уређено наративно ткање Твеновог текста, његова својеврсна „сижејна текстура”, омогућава читаоцу да на основу оствареног ритмичког пулса приповедања причу прати као јединствену и узбудљиву целину. Можемо рећи да на описани начин успостављен *ирријоведни образац* формира извесну дубински засновану ритмичку основу текста, специфични шаблон преко кога бивају „ткани” и остали важнији слојеви романа, управо они који га чине истинским уметничким делом.

Подударност простора

Формална уређеност наратива и паралелизам у развоју радње, колико год могли бити занимљиви онеме који их није приметио приликом читања (а, иначе, тако су вешто сакривени да се на њих никада и не обраћа посебна пажња), сами по себи не морају да донесу очигледну уметничку корист. То што анализа открива прецизан и детаљно разрађен план наративне, осим што потврђује раније већ поменуту ауторову свест о артифицијелности романескног причања, још увек не подразумева успешан ефекат и јасну сврху такве делатности. Права вредност Твеновог поступка не огледа се у строгој и планској уређености композиције по себи, већ управо у начину како овај писац ту уређеност користи, односно у његовој способности успешног преплитања различитих композиционих и тематских планова приче.

Треба додати и да се поменута симетричност „наративних таласа” никако не исцрпљује само у истоветном броју поглавља која им припадају. Они се подударају и у нечему што указује на важнију замисао од постизања унутрашње кохеренције и јединственог ритма приповеданих догађаја:

наиме, препознајемо намеру да се сам простор збивања у роману укључи, осим у формирање специфичне динамике приповедања, и у симболички, односно значењски аспект описаних сижејних делова. *Простори* у којима се одигравају догађаји приче функционални су управо у смислу постизања раније поменуте градуално постављене динамике приповедања. Међутим, у исто време, они представљају логично и очекивано окружење приповеданих догађаја, природну сцену збивања и симболички оквир сваког сегмента приче посебно.

Из поменутих разлога први део сваке целине (дакле, онај који припада најспоријем току радње) по правилу креће са отвореног простора и под ведрим небом – улица, двориште, обала реке Мисисипи, поље изван града; други део (динамичнија радња, напетији догађаји) обележен је уласком у затворен простор – то је црква и у првом и у другом сегменту, а напуштена кућа са сакривеним благом у трећем; и коначно трећи део (најнапетија радња, врхунац узбуђења) одвија се у клаустрофобичном, скученом и најчешће мрачном простору – гробље (први сегмент), препуна судница (други), пећина (трећи сегмент и уједно завршетак романа). Твен показује завидну вештину у томе да се унутрашња динамика догађаја и напетост радње остваре и нагласе самом сценом, простором у коме су јунаци збивања смештени. Наговештавајући ефекте филмске монтаже, он своје ликове из широких и отворених пејзажа на почетку сегмента поступно води према тескоби затворених, мрачних, скучених и клаустрофобичних простора у којима ће се одиграти драматичне и судбоносне сцене њихових животних прича, симболички наговештавајући излазак на светлост и у отворени простор као победу и спасење.

Међутим, најзанимљивија тачка анализе приповедања у чувеном Твеновом роману тиче се, заправо, начина како је описани, троструко поновљени, наративни ритам низања Томових пустиловина омогућио да се прича о главном јунаку не представи само као пуки след његових авантура, већ као сложена, вишеструко постављена мозаична целина којом је исписана повест јунакове социјалне самоспознаје.

Укрштања сижејног и мотивацијског плана композиције

Као што ће исцрпно бити речи у наставку анализе, повест о Тому Сојеру ненаметљиво је дата кроз приказ индивидуалних, одвојених, паралелних односа које главни јунак успоставља са осталим важним личностима приче и управо се кроз тако изграђену мрежу појединачних релација према *Друјом*, може пратити скривена драма његовог друштвеног сазревања.

Овде ћемо само кратко напоменути да је *Друји*, у овом роману, смешено представљен кроз четворку *деуџеројониста* које је лако издвојити од осталих, у дословном смислу речи, *ејизодних* ликова. Четири кључне особе Томовог детињства јесу Тетка Поли, Беки Тачер, Хаклбери Фин и Индијанац Џо (у функцији мајке, девојке, пријатеља и (архи)непријатеља) и са сваким од ових ликова понаособ главни јунак, кроз читав текст, развија јасно диференциран однос – свако од њих, условно речено, има *своју причу* у роману. Сложени процес Томовог социјалног узрастања, о коме ће исцрпно бити речи у другом делу анализе, дат је управо кроз укрштај ове четири засебне, али међусобно повезане приче. Њихова издвојена позиција је у склопу целине снажно наглашена: свака прича почиње одвојено од осталих у одговарајућем тренутку уводних поглавља; све трају паралелно, пошто је за њихово пуно развијање потребан простор читаве књиге (али и да би се избегла фрагментизација романа) и, коначно, завршавају се сукцесивно до самог краја текста мотивацијски покрећући једна другу.

Тек када се сагледају и упореде технички прецизно изведена наративна ритмика романа, коју смо на претходним страницама покушали да опишемо, и његова дисперзивно дата тематска вишеструкост, исказана кроз четири одвојене приче, уочава се сва сложеност, али и потпунији смисао оригинално грађене композиције *Пустоловина Тома Сојера*. Наиме, почетак и завршетак сваке од поменутих микроприча „померен” је у односу на фиксирану симетричност динамичких таласа наратије. На то указује већ и чињеница да постоје само три композиционе наративне целине, а четири унутрашње приче романа, односно њихово неслагање је унапред урачунаато, а „преклапање” нужно. Микроприче, за разлику од прецизно грађене динамике низања догађаја, нису једнаке дужине и међусобно су преплетене и асиметричне. Свака од њих поседује сопствену линију развика која креће од формалног приказивања односа који поменути ликови успостављају са главним јунаком (онаквог какав је дат на почетку приче), а завршава се пароксизмом препознавања праве вредности и дубине смисла тих односа. Другим речима: схематизам композицијских сегмената који смо претходно описали, таласасто кретање догађаја, не подудара се са тематским уређењем романа. Управо сложена оркестрација уклапања развоја сваке од четири различите приче са технички прецизно изведеним ритмом смењивања догађаја омогућава да се превладају критична „места преласка” у оквиру композиције – када се са догађаја високог интензитета (кулминација једног наративног сегмента) пређе на „пасивни” почетак следећег.

Добар пример је прва од четири приче, „Тетка Поли” (*Прича о мајци или Прича о њоверу*) која започиње са уводним, а завршава се двадесетим поглављем романа (како ће бити изложено у наставку), односно њена

кулминација претходи динамичком врхунцу другог сегмента композиције (XXIV поглавље). Као прва започета она ће се прва и завршити, али њено финале неће се поклопити ни са привременим врхунцем радње коју обележава урнебесна сцена парастоса тројици несталих дечака (XVIII поглавље). Пошто права кулминација другог сегмента тек треба да се досегне Томовим храбрим сведочењем у судници, Твен мајсторски смешта финале *Приче о Џејка Поли* пар поглавља пре тога, заправо између две важне тачке наративног темпа, укрштајући сижејну и мотивацијску синусоиду приче. Тиме аутор успева да задржи јединствени ритам приповедања и, у исто време, мотивацијски припреми две ствари: природни наставак друге тематске микроприче (развој односа са Беки Тачер), али, не мање важно, и Томов изненађујући поступак на суђењу Мафу Потеру.

Сликовито представљено: сиже је организован тако да се преко позадине коју формирају правилне и симетричне синусоиде основне композиције (раније поменуте три целине романа) уцртавају графици четири микроприче који сустичу један други, а да се никада у потпуности не поклапају. Ова динамична вишегласност Твеновог текста омогућава да он из другог плана делује као сложена и хармонична структура, остајући при том, у првом плану, све време непретенциозно постављен као једноставни авантуристички роман.

Када смо за наслов овог сегмента анализе искористили део наслова познате књиге Бориса Успенског *Поеџика Композиције* (1979), употребљеног, у овом случају, у нешто другачијем теоријском контексту, намера је била да се директном асоцијацијом укаже на вишеструку важност композицијске поставке романа као најдужег приповедног облика, и на наглашену артифицијелност уметничког текста уопште. Наше истраживање било је окренуто композицији авантуристичког романа за децу, а показало се, у случају *Пустоловина Тома Сојера*, да овај жанр има сопствену сложену поетику. Захтеви који стоје пред ауторима оваквих текстова много су сложенији од примарне потребе да се млади читалац заинтересује за причу и добро забави. Права уметност успева да се оствари и у оквирима наизглед наивног и сасвим непретенциозног приповедања.

Наравно, то постаје очигледно тек у тренутку када се читалачки сретнемо са правим мајсторством и када схватимо да се налазимо пред крајње комплексним приповедним делом. Начин на који је аутор успео да обезбеди да његов текст остане занимљив и читалачки узбудљив детету-читаоцу током више од века трајања, и притом буде уобличен у причу која открива најдубље истине о међуљудским односима, сврстава овај роман међу ремек-дела светске књижевности, не само као првенац и почетак жанровског низа, већ као ванвременски класик и узор-роман у сваком погледу.

Други део

КЊИЖЕВНА КОНСТРУКЦИЈА ДЕТЕТА-ЈУНАКА КРОЗ МРЕЖУ СОЦИЈАЛНИХ ОДНОСА

Лик „правог” детета

Када се промишља прекретничка улога коју *Пустоловине Тома Сојера* имају у историји романа за децу најчешће се истиче уверљивост и „реалистичност” главног јунака. То нарочито постаје видљиво уколико се овај лик упореди са ранијим карактерима у дечијој књижевности. Довољно је само помислити на, рецимо, јунаке прозе Твенове савременице Јохане Шпири, па схватити да је Том Сојер по свему изграђен од „новог материјала”. Очигледно је да управо концепцијом главне личности Марк Твен започиње раскид са дидактичношћу старије књижевности и промовише једно другачије разумевање детета и детињства. Твенов роман стоји на самом почетку процеса који би се најједноставније могао описати као окретање модерне књижевности за децу према „детету онаквом-какво-јесте”.

Захваљујући тој чињеници у другом плану остају, иако у структури самог романа ништа мање важни, непревазиђени Твенови хумор и иронија – који су у случају овог аутора у исто време и везивно средство композиције и основни „зачин” приповедања. Међутим, и анализа хумора открива, у разноликим и непоновљивим преливима од безазлено-шаљивог до сурово саркастичног, доследан и упоран приповедачев презир према свакој врсти карактерне извештачености, као и отворено ругање друштвеном лицемерју и такозваном лажном моралу (како мале тако и „велике” средине). Перспектива казивања непрестано у први план ставља реалистичност и непатворност дечијих карактера (а пре свих осталих – насловног лика) супротстављених извештачености одраслих. У једном дубљем, темељном слоју текста може се наслутити ауторова тенденција да се поменута искреност и наивност детета супротставе лицемерном свету одраслих, те на овај начин употребе као резонатор за приказану социјалну хипокризију. Ова тенденција је тако снажна да остварује повратно дејство на плану организације фабуле, а то се најјасније открива кроз стварање антипода главном јунаку, оличеног у лику Томовог полубрата Сиде. Сразмерно мали и релативно безначајни

удео у радњи показује да је овај лик конципиран само са једном једином намером – да послужи као својеврсни *Том-Сојер-неіаіиив*, дечак управо онакав какво дете никад *не би смело* да буде. Без иједне олакшавајуће околности (а чак се и за злогласног Индијанца Џоа нашао „трун милости” на крају) лик дечака Сиде показује да се Твен (слично, рецимо, Душку Радовићу) ничега није гнушао више него оних стармалих, деце која још у детињству престају да буду деца и преузимају неприкладни образац одраслих.

Дете као *йикаро*

Занимљиво је да, колико год главни лик био револуционаран за своје време (1876), узрасна *йсихолошка даііосіі* његовог карактера у овом низу пустоловина увек остаје иста. Наиме, да је Том Сојер несташан, враголаст, довитљив, бистар дечак сазнајемо још од самог почетка приче. Наратор жури да нас од првих страница упозна са својим необичним јунаком, какав до тада није виђен као средишњи карактер једне дечије књиге, а врхунац изненађујућег представљања јесте фамозна сцена са фарбањем оgrade, да нас амблем читавог романа, којом се завршава друго (формацијски – још увек уводно) од 36 његових поглавља. Чувена „превара” којом се Том послужио указује, пре свега, на његову изразиту интелигенцију, затим на дубоко и истанчано разумевање дечије (заправо, људске) психологије, али и на проблематичан етички став. Али то управо *јесііе* Том Сојер, непрестано истиче приповедач, то је оно што га чини изузетним, другачијим, стварним, и он га (приповедач) не жели „поправљати” нити улепшавати на било који начин. Ако желите да видите „добру” децу – ено вам Сиде, а Том ће бити *онакав-какав-јесііе* и на сеоском гробљу, и на „гусерењу” по Мисисипију, и у потрази за благом, и на поласку у пећину...

Твенов јунак, дакле, и по свом социјалном статусу⁹⁵, али и по положају у причи, много више припада нешто старијој традицији *йикарскоі романа* (који почива на фабули о стицању животног искуства кроз разнолике доживљаје) него, у то време још увек веома актуелном и популарном, *роману о одрасііању* (Морети 2000). Твенова жанровска игра подразумева заправо стварање *йикаро јунака* као детета, а пресудна разлика у односу на жанровски узор јесте избор типа приповедача који у овом случају није карактеристичан за поменути романескни тип⁹⁶. Упркос тој недоследности,

⁹⁵ „*Ликаро* је пре свега, сироче. [...] Без оца или мајке, или без обоје, оно мора да се само стара о себи...” (Гиљен 1982: 80)

⁹⁶ У *Пустііоловинама Хаклбери Фини* Твен ће „исправити” ову недоследност, па ће у поменутом

Пустоловине Тома Сојера и дословце испуњавају кључни услов пикарског романа – да се у причи говори о „несташлицима једног ведрога неваљалца који живи од своје памети и показује мало или нимало промена карактера кроз дуги низ авантура” (Харфам, Абрамс 2012: 253).

Оним поменути, од почетка романа наглашеним, особинама насловног карактера (несташан, бистар, довитљив, спретан) касније ће бити придружене и друге, овог пута доминантно етичког типа, па ћемо сазнати да је Том, не престајући да буде *несћашни геран* у дословном значењу тих речи, такође и правдољубив, одан и храбар. Кроз низ наредних авантура постепено ће се мењати читаочево сазнање о сложености тог лика, као и његов однос према Томовој „проблематичности”. Комплексан и „стваран”, сâм карактер Тома Сојера је „јакو место” овог романа и део Твеновог мајсторства и лежи у томе да га читалац поступно „открива” са сваким следећим композицијским кораком и сижејним преокретом. Међутим, суштинска и кључна промена кроз коју пролази главни јунак уопште се не одиграва на плану његове психолошке карактеризације. Управо та „скривена” промена, као и начин како је она изведена, јесу оно што на пресудан начин одваја Твенов роман од претходне литерарне традиције и промовишу га у изодиште и узор новог романа за децу.

Иако тумачи, описујући најславнијег Твеновог јунака, радо и често користе синтагме „искреност у срцу” и „чистота душе”, оне ипак нису довољно добре да објасне како је овом аутору успело да његов *геран*, Том Сојер, остане све време исти, а да ипак, на крају, изађе из својих авантура другачији него што је у њих ушао. Популарност и дуговечност ове књиге тешко је на други начин објаснити, јер ефекат изненађења, ослоњен на хоризонт читалачког очекивања изграђеног на старијој књижевности за децу, као и иновативност уметничке замисли, могли су бити довољни само за њен оновремени успех. Они не би издржали пробу потоњих деценија, а вредност првог Твеновог романа се никако не исцрпљује само у његовом промотерском положају у односу на један литерарни жанр. *Том Сојер* дефинитивно није само књижевноисторијска чињеница. Чак и Твенов хумор не може бити довољан да објасни опстајање овог романа као „живог” текста током скоро 150 година од његовог првог штампања. Оно на шта бисмо желели да укажемо у наставку овог текста јесте чињеница да концепт грађења авантуристичког сижеа који води до откривања пуног лика једног необичног и „стварног” детета-јунака, иако наглашен и очигледан у првом плану приповести, представља мање битан сегмент Твенове наративне

случају приповедач постати сâм насловни јунак књиге, онако како је у пикарском роману правило.

стратегије. Њен далеко важнији део подразумева други план – изградња јунакових односа са Другим.

Нико постаје *Неко*

У једном авантуристичком роману може се очекивати динамичан и узбудљив процес откривања психологије насловног карактера. Ипак, захваљујући примарној Твеновој „потреби” да главни карактер приче буде веран својој неспутаној природи и својим годинама, он, у основи, све време остаје релативно непромењен. Довољно је погледати, на пример, Томов начин промишљања гусарских подухвата у првим и у последњем поглављу романа, и закључити да се у њима ништа суштински није променило. На последњој страници књиге, дакле након „догађаја у пећини”, „откривеног блага” и „савладаног (архи)непријатеља”, насловни јунак објашњава своје планове да постане разбојник:

Разбојник, то ти је нешто много узвишеније него тамо неки пуки гусар – ту нема ни збора. У готово свим државама разбојници припадају бестрага високом племству, све тако неке војводе и томе слично.

(Твен 2010: 277–278)

Међутим, успевајући да кроз низ авантура увек остане веран своме сопственом *дејствијем дићу*, Том Сојер непрестано (и функционално) усложњава *одnose* према другим ликовима романа. Оно што заиста бива преображено кроз овај низ авантура јесу релације које насловни јунак успоставља са *другима*. Наиме, пажљива анализа би показала да на унутрашњем, дубљем плану Твенове приповести централно место заузима *прича о улојима* које дечак Том, онакав какав већ јесте (дакле несташан, бистар, довиљив итд.) преузима у односу на друге ликове. Кроз поступно и брижљиво грађење *релација према другима* формира се читава мрежа социјалних односа која, без обзира на релативну непромењеност психолошких особина *дејствија-јунака*, самим својим постојањем чини Тома Сојера на крају романа неповратно измењеним, заправо преображеним у односу на дечака са његовог почетка.

У том смислу јасне сигнале шаље нам и сам почетак књиге. Прве редове можемо читати и као симптоматичне и метафорички задате, претпостављајући да није случајно што роман дословно почиње следећом инвокацијом:

– Томе!

Нико се не одазива.

– Томе!

Нико.

(Твен 2010: 9)

Симболички посматрано на почетку је – *нико*. „Волела бих да знам шта се догађа са тим дечаком”, пита се, одмах у продужетку, тетка Поли, и она то чини заједно са приповедачем, али и са читаоцем, појачавајући недоумицу и неизвесност у вези са јунаковом егзистенцијом. Међутим, двеста педесет страница касније, након свих насловом најављених авантура, тај исти „невидљиви” Том Сојер успеће – ни мање ни више – да спаси живот једној девојчици, да савлада омраженог непријатеља и пронађе скривено благо!

Најкраће речено: *Пустоловине Тома Сојера* јесу прича о томе како је *Нико* са почетка књиге, постао *Неко* на њеном крају. И то не *неко* – *било ко*, већ *неко изузећан*. Па ипак, за разлику од приказа одрастања карактеристичног за *Bildungsroman*, који подразумева развитак јунаковог ума и карактера од детињства кроз различита искуства – и често кроз душевне кризе – до зрелости (Харфам, Абрамс 2012: 255), Твенов Том Сојер остаје и на концу онај исти деран-враголан као и на почетку књиге. Твен испуњава свој основни циљ да његово *гејтје-јунак* буде и „право дете” до самог краја.

С обзиром на то да прича долази из америчког миљеа, одмах треба одбацити још једно могуће објашњење. Наиме, Том није постао *неко* чак ни због тога што је на крају приче пронашао скривено благо и стекао свој *милион* (метафорички речено, јер, сасвим прецизно, ради се о богатству од нешто мало више од дванаест хиљада долара), иако се ова чињеница савршено уклапа у образац *америчке љриче* према коме је немогуће да главни јунак „успе у животу” без формалне потврде у зеленим новчаницама.

Одговарајући на питање како је Том Сојер на крају књиге постао *неко*, долазимо да најважнијег увида у сложени поступак формирања личности детета у Твеновом тексту. Анализа сижеа овог романа показује да је његовом главном јунаку то пошло за руком „само” зато што је успео да изгради однос према Другом и да до краја приче пронађе своје „право” место у односу на остале личности, а тај сложени процес приказан је у овом делу на генијалан начин.

Четири приче

Иако се у литератури о књижевности за децу Твенев текст истиче као изходиште романа о дечијој дружини (Милинковић 2006: 253), осим релативно кратке епизоде са гусарењем на Мисисипију, праве дружине, онакве каква ће се касније јављати код Молнара, Топића и низа других аутора, овде заправо нема. Напротив, у *Пустоловинама Тома Сојера* ствари стоје сасвим супротно: главни јунак остварује одвојене, појединачне, паралелне односе са осталим важним личностима романа и управо се кроз ту мрежу појединачних односа према *Друјом*, може пратити његово социјално сазревање.

Друји у овом роману, наравно, није један лик, али то нису просто сви остали ликови који се појављују у причи. *Друји* је смишљено представљен кроз четворку *деуџеројониста* које није тешко препознати и издвојити од осталих епизодних ликова. Реч је о четири кључне особе Томовог детињства: Тетка Поли, Беки Тачер, Хаклберију Фину и Индијанцу Џоу.

Са сваким од ових ликова понаособ главни јунак, кроз читав роман, развија јасно диференциран однос. Могло би се рећи да је сложени процес његовог социјалног сазревања дат управо кроз ове четири засебне али међусобно преплетене приче. Њихова посебност је снажно наглашена: свака прича почиње одвојено од осталих у одговарајућем тренутку уводних поглавља; све трају паралелно, пошто је за њихово пуно развијање потребан простор читавог романа, али, са друге стране, и да би се избегла његова фрагментизација; и, коначно, завршавају се сукцесивно до самог краја књиге мотивацијски покрећући једна другу. Отуд је могуће препознати и извесну хијерархију у начину како су повезане на нивоу сижеа читавог романа, па их треба означити редним бројевима у смислу њихове међусобне уређености.

Прва прича: „Тетка Поли”

(Прича о мајци или Прича о њоверењу)

Примарна релација, како и мора бити у роману о детету, јесте Томов однос према тетка Поли. Није случајно што књига почиње управо овом причом, а њен основни мотив (све до самог краја и расплета) јесте *њоверење*. Тетка Поли сумња у Томов карактер и отуд несигурно и са страхом (да не погрешити) преузима одговорну улогу старатеља:

Много је свирепо с моје стране да га натерам на рад у суботу када се сви малишани одмарају од школе [...] али ја морам да бар мало вршим своју дужност према њему, иначе ћу упропастити то дете.

(Твен 2010: 11)

Са друге стране, такав став изазива повратно Томово неповерење према старој госпођи и сумњу да га она заиста воли. Кренувши од ове почетне позиције Твен пажљиво, из задњег плана, паралелно са другим причама (а и остале три приче су у међувремену покренуте), развија однос између ова два лика све до његове кулминације на почетку друге половине романа. Наиме, прва започета прича прва ће се и завршити, али њено финале неће се поклопити са привременим композиционим врхунцем радње коју обе лежава урнебесна сцена парастоса тројици несталих дечака. Како смо показали у првом делу анализе, Твен мајсторски одлаже кулминацију *Приче о шейка Поли* за поглавље после тога, укрштајући сижејну и мотивацијску синусоиду приче и одржавајући ритам приповедања у истом темпу.

Након сцене са „лажним парастосом” у цркви, однос тетка Поли и Тома, после још једне привремене релаксације и отопљавања коју доноси сазнање да су нестали дечаки ипак живи пронађени, неочекивано улази у фазу коначног прекида. Оптужујући га да се грубо поиграо са њеним најдубљим осећањима и да се руга њеној искреној бризи, тетка Поли, овог пута истински повређена, несвесно доводи Тома до *прве іранице* коју мора прећи у односу према Другом, и тако, по први пут, открије своја најдубља осећања. Подсећамо да је радња романа у своме 20. поглављу и кључни догађаји у вези са променама у Томовом односу према Другом тек сада почињу да се одигравају. У том тренутку, дубоко потискивана чежња за мајком води до драматичног врхунца *прве* приче, којој непревазиђени Твенев хумор одузима претећи тон патетике. У антологијској сцени троструког посезања старе госпође за скривеном кором дрвета у Томовом капуту, Твен гради један од најупечатљивијих момената романа.

Завршетком приче о тетка Поли, Том Сојер „неочекивано” проналази мајку, а он сам, коначно – постаје *син*. Треба обратити пажњу и на чињеницу да од овог тренутка, у преосталих 16 поглавља романа, тетка Поли више нема активну улогу и постаје у дословном значењу епизодни лик. Међутим, управо захваљујући свом новостеченом статусу, Том почиње из једне нове (социјалне) перспективе да гради релације према осталим важним ликовима, пре свега свој *однос* према Беки Тачер који ће ускоро доживети суштински преокрет.

Друџа прича: „Беки Тачер”

(Прича о љубави или Прича о жртвованју)

Може се рећи да *Причом о Беки Тачер*, непосредно након фамозне уводне сцене са фарбањем ограда, започиње „заплет романа” (3. поглавље). Сазнајемо да „[j]унак који се таман овенчао славом паде, а да при том није испаљен ни један једини метак” (27). Међутим, ова љубав која га је погодила „као гром” само је почетак једне необичне повезаности која ће се из детиње заљубљености (типа: „Том воли Еми Лоренс”) претворити у нешто много озбиљније и значајније.

За разумевање мотивацијске повезаности прича веома је важно приметити да се преломни тренутак сегмента „О љубави” одиграва непосредно након раније поменуте сцене (20. поглавље) којом се завршава *Прича о мајци*. Добивши мајчински пољубац од тетке Поли, након кога се осетио „лак, безбрижан и срећан”, одмах на почетку следећег поглавља Том среће Беки Тачер и прво што чини јесте да се неочекивано извини за своје претходно понашање.

– Јутрос сам се понашао гнусно за причу, Бекице, много ми је жао.
Никад, никад док сам жив нећу бити такав – хајде да се помиримо,
де да се погледамо!

(Твен 2010: 163)

Дечаков ентузијазам стечен новоткривеним осећајем *синовства* неминовно ће производити даље неспоразуме (и, следствено, водити у нове твеновске комичне обрте), али његова искреност има темељан и разумљив узрок. Колико год то било тешко схватљиво девојчици, која га, „за сваки случај”, овог пута одбија, и она сама осећа да се са Томом заиста *нешто догодило*. Отуд неће бити нимало чудно што је, упркос свему, Том заштитнички стао на њену страну пред учитељем и преузео кривицу (и припадајућу казну) на себе. Откривање *љубави као сиремности на жртву* овде је први пут наговештено.

Тако се тај необични дан Тома Сојера, смештен негде на самом почетку друге половине романа, дан у коме је коначно и недвосмислено постао син, завршава блаженим сањарењем које већ указује на наредну фазу *Приче о љубави*:

[...] и он најзад заспа док су му у ушима заносно звониле последње
Бекине речи:

– Томе, како си само м о г а о да будеш тако племенит?!

(Твен 2008: 168)

Врхунац *Приче о љубави* дат је у сцени у пећини (32. поглавље). Суочавање са смрћу од глади означава и нови прелазак границе главног јунака у односу према Другом. Наиме, Том у самом себи открива спремност и снагу да учини све како би спасао Беки Тачер и прихвата изненађујућу мисао да му је њен живот драгоценiji од сопственог. Поделивши последњи комад хлеба једну половину пружа исцрпљеној Беки, док другу ставља у џеп, чувљући је поново за њу. Некадашња дечија игра са венчањем и заклетвама на вечиту љубав, хумором обележена од њиховог првог сусрета, неочекивано добија прави драматичан заплет, али и срећни епилог са избављењем из пећине. Завршетком ове приче Том у суштини постаје муж, а Беки Тачер, слично тетка-Поли, више се не појављује у неколико преосталих поглавља до краја романа. У последњем разговору са Хаклберијем Фином Том и до словце каже да ће се оженити (иако је и та изјава хумором обележена, али искључиво кроз Хаково реакцију).

Трећа прича: „Хаклбери Фин”

(*Прича о њријателству* или *Прича о верности*)

Мада читалац има прилику да упозна неколико Томових другара у првим поглављима романа (Џо Харпер се на самом почетку и наводи као његов нераздвојни друг и пријатељ), тренутак у коме почиње *Прича о Хаклбери Фину* (6. поглавље) одмах указује на изузетност везе главног јунака са овим необичним ликом који, иначе, у потпуности одговара Твеновом моделу „правог” детета.

Хаклберија су од свег срца мрзеле све градске матере и ужасавале се од њега, јер је продавао зјала, није имао куће ни кућишта, био простак и дрипац, opak деран – а сва су му се деца њихова дивила, дивила што само може бити, уживала у његовом забрањеном друштву, и сва жеља им је била: јао, кад би само нешто смели да буду као он!

(Твен 2010: 56)

Заводљивост слободе коју „ужива” Хаклбери Фин очаравајуће делује и на Тома и њихов први сусрет већ најављује насловом наглашени *авантюристички* аспект романа. Ипак, прави почетак *Приче о њријателству* остављен је за 9. поглавље и тајни одлазак двојице дечака на сеоско гробље. Чувеном сценом почиње и најважнији „акциони” заплет у роману. Том и Хак постају случајни сведоци убиства, а њихово пријатељство одмах бива

стављено на озбиљну пробу (отуд и непрестана заклињања на верност) и изложено искушењима која ће трајати све до краја романа.

Опет, важан тренутак у „разради” ове везе представља не толико њихово заједничко „гусарење” по Мисисипију (којем се, додуше, прикључује и трећи дечак, па оно постаје самим тим мање релеватно), колико сцена са помињаним лажним парастосом у цркви, када Том, приметивши да је Хак остао усамљен и изолован у свеопштој радости која је наступила након „васкрсења” несталих дечака, тражи од тетке Поли да додели и њему мало нежности.

Јадни Хак је стајао по страни, збуњен и у неприлици, и није просто знао шта ће и како ће да се сакрије од толиких погледа од којих га ниједан није поздрављао добродошлицом. Он се мало као колебао, па се таман спремао да зажди како зна и уме, кад га Том спетља и рече:

– Тетка Поло, то ти није нимало лепо. Треба неко и Хаку да се обрадује!

(Твен 2008: 135)

Прича о Хаклбери Фину се, заправо, последња завршава, иако њена кулминација тече паралелно са последњом од четири приче и оне обе, преплетене, заједно граде драматично финале романа.

Потрага за благом, поновно суочавање са Индијанцем Џоом, спашавање старе удовице, чине део заједничких авантура кроз које Том и Хак дословно откривају правог пријатеља један у другом. Њихов неједнак социјални статус и служи истицању искрености остварене везе (супротно наглашеној друштвеној хипокризији одраслих приказаној у роману) и доприноси убедљивости самог сужејног сегмента.

Прича о њиријателсџиву је композицијски и тематски блиско повезана са *Причом о њиријателсџиву*, иако ће ова последња свој врхунац остварити у сопственом превазилажењу.

Последња прича: „Индијанац Џо”

(Прича о *нейријателству* или Прича о *милости*)

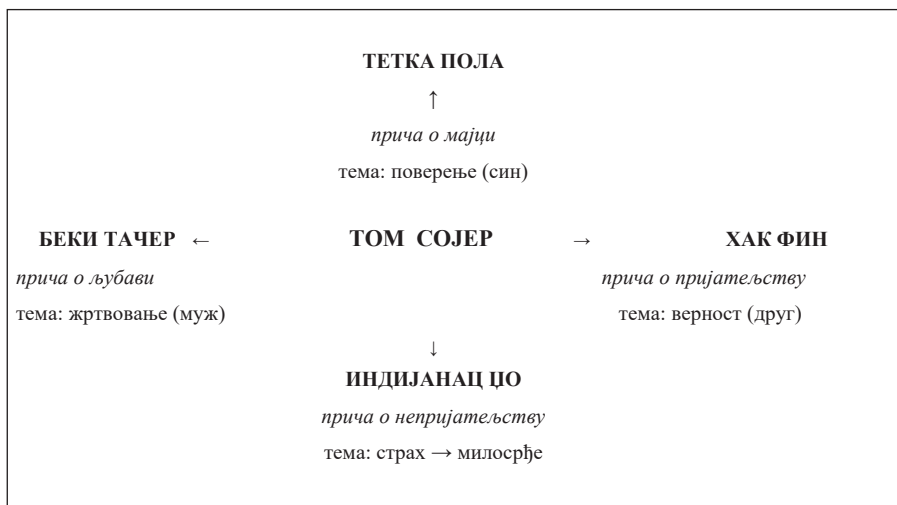
Четврта прича у роману такође има неколико фаза и неколико врхунаца. Социјална релација коју представља обележена је негативно и на тај начин супростављена осталим причама. Међутим, управо захваљујући томе композицијски је драгоцен и обележава најдраматичније делове романа, оне његове моменте када је интензитет догађаја на неком од врхунаца: сцена на сеоском гробљу (убиство доктора Робинсона), сцена у судници (Томово сведочење), сцена у напуштеној кући и, коначно, последњи сусрет у пећини.

Од првог појављивања у роману злокобни лик Индијанца Џоа стављен је претња и извор највећег страха за Тома Сојера. Преузимање ризика коме је склон Том Сојер, у овом случају и буквално га доводи у смртну опасност. Индијанац Џо, као исходите страве, по правилу се појављује супротстављен тандему Том–Хак, односно у оним деловима романа у којима су двојица пријатеља заједно. На овај начин се њихово пријатељство апострофира као једина заштита од ужаса којима су изложени. Изузетак представљају сцене у којима Том Сојер налази снаге да се супротстави свом архинепријатељу – приликом сведочења у судници и у финалном сусрету у пећини. Озлоглашени разбојник је кључни *антиагонист* романа који безбрижну игру дечака претвара у ноћну мору, али и онај који до крајњих граница распаљује њихову машту чинећи све наивне детиње поступке реалним и важним.

Кулминација *Приче о нейријателству*, али не и њен коначни завршетак, представља сцена Томовог сусрета са Индијанцем Џоом у пећини. Поменуто поглавље уједно је и врхунац заплета романа јер се главни јунак, суочен са *последњом границом* коју мора прећи – границом страха, сусреће лицем у лице са оним који је симбол свега злокобног и узнемирујућег за једно дете. Тренутак у коме се Индијанац Џо, данима прогоњен и исцрпљен, окренуо и у страху побегао од дечака, не знајући на кога је у тами набасао, јесте онај судбоносни моменат када је у мраку пећине Том коначно савадао свој страх.

То, међутим, није и крај *Приче о нейријателству* јер је њен прави епилог, и велико финале читавог романа, у следећем (34.) поглављу. Наиме, сазнавши да је Непријатељ зазидан у пећини и тиме осуђен на ужасну смрт од глади, Том је истог тренутка, не оклевајући, кренуо да га спасе. Превладавање осећања страха и пробуђени осећај милости према савладаном непријатељу означавају да је и последња прича у роману завршена.

Распоред прича, успостављених односа и тема које формирају фабулу романа могли бисмо представити следећом табелом:



Након завршетка и последње приче постаје јасно да се о овом детету више нема шта рећи. Како читаоца обавештава приповедач, о њему би једино могао почети неки нови роман – али то више не би била прича о дечаку.

Тако се завршава ова хроника. Пошто је то искључиво прича о једном дечаку, она мора овде да се заврши. Ако бисмо продужили приповест даље, испала би историја једног маторца.

(Твен 2010: 280)

Закључни осврт

Твену је у *Пусџоловинама Тома Сојера* пошло за руком нешто што би на први поглед морало изгледати немогуће. Са једне стране успео је да његов јунак кроз читав ток романа не изгуби ништа од аутентичности свог детињег карактера и тако га супротстави јунацима старијег романа за децу. Међутим, у исто време, то дете-јунак кроз низ авантура, иако сáмо несвесно правих димензија онога што му се дешава, бива тако драматично преображено у односу на себе са почетка приче да је његова трансформација чак озбиљнија и далекосежнија од етичког сазревања јунака поучних текстова. Склапајући целину пустиловина насловног лика у један *par excellence* авантуристички роман, наглашено динамичан и узбудљив, постављајући

га у специфичне и захтевне односе према осталим важним личностима, Твен успева да из другог плана исприча древне приче о поверењу, пожртвовању, верности и милости, и тако свог јунака проведе кроз јединствен и узбудљив свет детињства, не нарушавајући његову изворну природу и право да буде дете.

Том Сојер, несташни дечак, деран-пикаро, постаје НЕКО у односу на свет који га окружује, управо зато и једино тиме што до краја романа постаје нечији Син, нечији Муж, нечији (прави) Пријатељ и (милостиви) Победник над непријатељем, остајући притом веран сопственом карактеру и природи.

Оних *дванаесѿ и нешиѿо* хиљада долара које је стекао на крају – нису ништа друго до разумна припадајућа награда.

ТУМАЧЕЊЕ КЊИЖЕВНОГ ЈУНАКА У РОМАНУ ЗА МЛАЂИ ШКОЛСКИ УЗРАСТ

О неким жанровским одликама романа за децу

У роману за децу се, без обзира на обим и потенцијално разгранату фабулу, често предочава само исечак литерарне судбине јунака, један период детињства концентрисан око неког важног догађаја или низа каузалних ситуација, што ипак не имплицира изостанак продубљеног обликовања главних ликова. Приказ децје дружине и колектива који представља централну фигуру јавља се „као нека врста топоса у децјем романсијерству” (Залар 2007: 109–113), с тим што су такви романи углавном предвиђени за читање и тумачење у старијем основношколском узрасту. Ми ћемо се усмерити на карактеристике јунака у романима *Алиса у Земљи чуда* и *Бела Грива* и у одломцима романа *Бескрајна ѝрича* и *Мали Принц*⁹⁷, који би требало да репрезентују целину и мотивишу на читање комплетног дела. Покушаћемо да истакнемо која то жанровска својства поменутих романа⁹⁸ условљавају заједничке одлике јунака, односно које се њихове особине и поступања издвајају као најочљивије на карактеролошкој платформи.

⁹⁷ До 2019. године према наставном програму у четвртном разреду основне (НПП 2006) школе за обраду су били предвиђени цели романи *Алиса у Земљи чуда* и *Бела Грива*, док су се из *Бескрајне ѝриче* и *Малої Принца* читали и интерпретирали одломци. Будући да су овом приликом упоредним приступом издвајане одређене специфичности наведених романа и одломака, и да би се нарушила кохерентност првобитно објављене верзије рада уколико би се уместо *Алисе у Земљи чуда* анализирали романи *Хајди*, *Пийи Дуја Чарайи* или *Леси се враћа кући*, одлучили смо да се задржимо на избору романа из претходне верзије програма, а да текст рада допунимо извесним препорукама у вези са новоуведеним романескним садржајима.

Роман *Бела Грива* остао је у обавезном делу програма наставе и учења за четврти разред, на списку за допунски избор се и даље наводи одломак Ендеове *Бескрајне ѝриче*, а пошто се са те понуђене листе или по сопственом избору три дела могу уврстити у наставу књижевности четвртог разреда, ту би своје место могла да пронађе *Алиса у Земљи чуда*, као један од најпревођенијих романа на свету за децу, а потенцијално и адекватно одабрани одломци *Малої Принца*, који се налази у актуелном програму домаће лектире за седми разред.

⁹⁸ Издања романа коришћена у анализи наведена су у одељку Извори.

У наслову романа за децу, слично као у многим причама или бајкама, истиче се лично име главног јунака,⁹⁹ чиме је он одређен као доминанта уметничке структуре. У романима из корпуса који истражујемо ликови деце су носиоци догађаја и идеја,¹⁰⁰ док ликови одраслих функционишу углавном као катализатори дечјих поступака, мисли и осећања (Залар 2007: 109–113). У Гијоовом роману *Бела Грива* деда Бузебио и гардијан Антонио помно и брижно прате шта чини и доживљава дечак Фолко, покушавајући да га охрабре или заштите од невоље оличене у лику-опоненту суровог, неумољивог, безосећајног, подругљивог и пакосног газде ергеле. Мали Принц после сваког сусрета са одраслима увек исто закључује – чудни су и необични – наглашавајући притом различитост између деце и одраслих у поимању света. У исто време биљке говоре и воде аутентичан и богат унутрашњи живот, за разлику од испразне, једноличне и аутоматизоване егзистенције људских ликова са којима се Мали Принц сусреће. Поједини ликови животиња или оживљених предмета обликовани су аналогно људским типовима: зец који увек жури симболише савременог човека опседнутог протицањем времена, гусеница је директна и превише одрешита у коментарима, Краљица Срце безобзирна и надмена јер располаже инструментима власти, мачка недоследна и непредвидива, непостојана у поступцима (*Алиса у Земљи чуда*); лисица је мудра и осећајна (*Мали Принц*); бели коњ припада раси господара, не уклапа се у чопор, од оних је „с дубицама у глави” (*Бела Грива*).

Један вид иницијације младих јунака у свет одраслих заједничко је језгро романа за децу о којима говоримо, са изузетком Егзиперијевог *Малої Принца*, где одрасли приповедач, пратећи младог јунака, заправо покушава да сачува дечју страну свог бића не би ли тако спасао искрену осећајност и реконструисао хијерархију истинских животних квалитета. Кроз узбудљива и гранична искуства они упознају живот и уче како да савладају страх од непознатог. Тиме се остварује „висок степен комуникативности са читаоцима” (Георгијевски 2007: 220) јер су догађаји уверљиво мотивисани и резултирају спонтаним исповедањем о психолошким и емотивним променама у деци-јунацима који настоје да сазнају тајну трајних животних истина.

Алисино споро падање у зечју рупу, еквивалентно стању утонућа у сан и Бастијанов улазак у Фантазију захваљујући магији читања, донекле

⁹⁹ Алиса, Мали Принц и Бела Грива главни су јунаци истоимених романа.

¹⁰⁰ Лик дечака Фолка у роману *Бела Грива* појављује се као напоредни главни јунак; уз Алису ту је и Бастијан Балтазар Букс у *Бескрајној њричи*; једино се Мали Принц одређује као лик који долази из посебног простора, али је антропоморфизован и готово се ни по чему у спољашњем изгледу не разликује од осталих ликова из дечјег света.

и Фолков прелазак из мочваре у менаду или силазак Малог Принца на Земљу – представљају сусрет са новим универзумом. *Овде доле је све друкчије*, каже Алиса. Између њеног заспивања и буђења „догађају се сновне авантуре јунакиње. Она јури бијелог зеца, пропада кроз његову рупу у подземни свијет, тамо се налази у вртovima, дворцима, чудесним дворанама; доживљава необичне метаморфозе, сусреће се с бизарним лицима из свијета маште и животињског свијета, води бесмислене разговоре на чајанкама, учествује као карта у игри карата итд.” (Вуковић 1996: 191). У Ендеовој *Бескрајној њричи* композиција се такође заснива на уласку у чудесан амбијент Фантазије, посредством књиге намењене повлашћеном читаоцу, а завршава се повратком у стварност где се открива да је Бастијан Балтазар Букс заправо свега један дан био одсутан из свакодневног животног ритма јер се зачитао на школском тавану. Долазак и одлазак Малог Принца уоквиравају приповедни простор тог романа а Фолкова упорна потрага и жудња за необичним белим коњем разрешава се коначним пријатељским сједињењем и спокојем у смрти под водом.

Авантуристика и пустоловност подразумевани су супстрати романа за децу и произлазе из примарне дечје потребе за сталним кретањем и променом, упознавањем неког и нечег новог и необичног, што се у романескном изразу трансформише у акционост – јунаци путују, истражују, лутају¹⁰¹. М. Бахтин (1989: 373) објашњава да хронотоп сусрета има висок емоционално-вредносни интензитет; са њим је повезан хронотоп пута јер се сусрети у роману обично дешавају на путу (као месту за случајне сусрете) и „то је тачка заплета и место одвијања догађаја”; „овде могу настати свакојаки контрасти, срести се и уплести различите судбине”; дистанце се ту руше, „метафоризација пута разноврсна је и вишеплана, али основни стожер је протицање времена”. Мали Принц се, путујући, среће са краљем, уображенком, пијаницом, пословним човеком, фењерцијом, географом. *Алиса у Земљи чуда* наилази на разнолике ликове и проживљава низ бизарних ситуација; Бастијан осим са Месечевим дететом остварује непосредне контакте и са другим чудноватим бићима, док су Фолкови сусрети реалистички мотивисани: просторно раздвајање и приближавање дечака и младог коња дешава се захваљујући сталним обостраним преласцима из мочварног предела у простор менаде или на граничном подручју између та два пејзажа.

Алисино питање с почетка романа *А каква ми је то књижа без слика и разговора?* заправо упућује и на Керолове стваралачке поступке – основни

¹⁰¹ И. Залар примећује да се топос пута уграђује у фабуларни ток – „учесталост путовања као основни агенс фабуле” (Залар 2007: 109–113).

елемент структуре је слика, а кључна/доминантна приповедна техника је-сте разговор (Висинко 2009: 103). Кроз дијалог са осталим ликовима и унутрашњи монолог главна јунакиња Алиса учи, преиспитује се, усваја савете, доноси закључке, усавршава своје вештине и врлине. Нараторов говор у првом лицу Мали Принц коментарише и дијалошки допуњава. Пошто је дијалог редукован, приповедни међупростор испуњава се поукама о наређивању, поковавању, поштовању прописа и томе како је неопходно бавити се нечим другим, а не самим собом. Фолко води замишљене разговоре са Белом Гривом док покушава да га пронађе и спасе. И Бастијанове су реплике у дијалогу са Месечевим дететом / Детињом царицом веома елиптични јер ту добија кратка упутства, смернице и чудесан дар који ће му омогућити да оствари све што пожели. Јунаци се причањем које је непосредно усмерено ка другоме међусобно приближавају. Зато се и појављује мотив припитомљавања: Еузебио припитомљава ластавицу, Белу Гриву умирује дечаков глас, пријатељски поглед и додир и сасвим је неочекивано *како коњ Камаріе, један од оних шііо беже од човека, кройіко слуша ової дечака, као да одувек живе заједно. У Малом Принцу змија каже да је човек усамљен и међу људима, а лисица да треба припитомљавати и стварати везе, бити потребан другима: Човек ујозна само оне сїйвари које йриийііоми [...]* Ако желиш йријайіеља, онда ме йриийііоми. Дијалошка форма казивања функционише, дакле, не само као један од претежних облика казивања у роману за децу из одабраног корпуса него истовремено усмерава и конституише значењски слој текста. Разговором се успостављају животно пресудни контакти и зато се на проблемско питање *Да ли човек сам дира йријайіеље за себе?* постављено у Гијоовој *Белој Гриви* одмах даје афирмативан одговор који гласи: *Без сумње.*

Жанровска предодређеност јунака у роману за децу

Иако се у романима, које као лектиру читају млађи основци, прати само исечак реалног времена, односно један краћи период у ком су догађаји згуснути и наглашено драматични, видљива је тенденција да се на неки начин заокружи процес карактеризације главних јунака. Услед фреквентних сусрета, дијалога, интензивног промишљања о себи и ономе што се дешава, актери романа за децу доживљавају изврстан степен преображаја. Чудновате физичке промене које Алиса трпи у исти мах су и вид прилагођавања контексту и околностима, па телесна трансформација утиче на поступке и тип интеракције са осталим јунацима. Керолова јунакиња преко рева себе кад схвати да је нешто непромишљено учинила и запитана је над сопственим идентитетом: *да ми је знайіи, јесам ли се йреко ноћи йроменила?*

[...] Све ми се чини да сам била нешто мало друшчија! Добро, ако нисам она истиа, ја ко сам онда, њодоју, ја? Е то је баш права зајонейка! Постепено постаје више самокритична, учи се стрпљењу, аргументованије полемиче и не плаши се да супротстави своје мишљење. Проживљавањем најнеобичнијих догађаја и сусрета, у измаштаном простору Фантазије који му се, као пасионираном читаоцу изненада отворио (*сѣрасѣ Басѣијана Балѣазара Букса биле су књиѣ*), јунак добија самопоуздање које му је у обичном животу недостајало, што пресудно и квалитативно набоље мења његов однос са оцем и доприноси да дани детињства постану срећнији. Судећи по наслову, бели коњ би требало да се одреди као главни јунак романа *Бела Грива*, али се Фолко појављује као упоредни доминантни књижевни лик у том роману. Тиме што самоиницијативно закорачује у простор Камарге, дечак-јунак заправо покреће своје скривене снаге и његова се племенитост и издржљива упорност читују као узорне особине у хуманом чину спасавања племените животиње. Дечакова унутрашња трансформација дешава се поступно, и све је видљивија како се приближава крај романескне приповести, док се дете дивљег коња преображава у вођу чопора у тренутку симболично обележеном продорним звуком грмљавине над мочваром.

Јунаци романа из одабраног корпуса предодређени су, дакле, да учествују у низу напетих и неизвесних авантура како би дошли до важних спознаја и пренели их читаоцу. Иако се у њиховом литерарном портрету не дешавају суштинске карактерне промене, ипак је видљиво да стечено искуство надграђује емоционално-етичку основу карактеролошких профила јунака и да захваљујући томе они унеколико надрастају оквири лика успостављене на почетку романа.

Читалац-почетник и рецепција романа за децу

„Занимљиво приповедање можда је најстарија особина романа. С тајном чије разрешење нестрпљиво очекујемо, па понекад завирујемо у сам крај да бисмо дознали о чему се заправо ради” (Петковић 2007: 208). Без обзира на време настанка, извесно је да је и роман за децу „стољећима познат по својој магичној моћи, заокупља дјечји дух, увлачи се својим садржајем у дијете, интегрира се с њим” (Залар 2007: 109). Као жанровске специфичности ове врсте романа углавном се издвајају „занимљив мотив, релативно упрошћена радња, збивања, динамика, неуједначен ритам и једноставна нарација” (Петровић 2011: 294). По концепцији су најближи класичном реалистичком роману, препознатљиви по традиционалном приповедању и фабулирању, док игра и хумор чине њихово тематско-структурно

језгро.¹⁰² Роман за децу је прилагођен узрасним читалачким афинитетима¹⁰³ где је фокус усмерен на догађајни ток, акцију и пустоловност јунака. Актери се врло често јављају као група, испољавају колективно немирење са друштвеним конвенцијама и обичајима и најчешће имају предводника – вођу дружине.

Међутим, у романима које у школском програму најпре упознају читаоци-почетници јунаци су индивидуално профилисани, што свакако утиче на композицију и узрочно-последични след догађаја, као и на поруке којима се такво прозно дело обраћа најмлађим реципијентима. Што је у дечјим романима мање наметнуте дидактике и приказивања деце у искривљеној оптици, то су они данашњем читаоцу привлачнији. Модерност и атрактивност савремени роман за децу настоји да постигне и деструкцијом жанра.¹⁰⁴ У њима има и пасажа са поузданијим, зрелијим, уозбиљеним наративни гласом, критички расположеним према ономе што се у сећању на детињство кристалише. Уз домишљање и резонерске одјеке, и дијалози „који имају изузетан значај у роману” предиспонирају начин рецепције и указују „на то да је свако уметничко дело *окренуто из себе* према слушаоцу-читаоцу, и у извесној мери антиципира његове могуће реакције” (Бахтин 1989: 376, 387).¹⁰⁵

С обзиром на то да се „читање романеског штива очитује [се] као сложен емоционално-мисаоно-фантазијски процес” (Росандић 2005: 454),

¹⁰² „Његова форма, налик дужој приповести, није строго кодификована. Ако су испрва романи имали за тему детињство и јунаке из света фауне, те грађу прагматичне оријентације, савремена романеска продукција гравитира садржинској естетици, као што су дом, дружине, бекство деце од куће и школе, школа, журке” (Петровић 2011: 294).

¹⁰³ У намери да установи разлику у термилошким одређењима, И. Залар сматра како би требало „да *романом за дјецу* назовемо све те граничне жанрове (авантуристички, повијесни и знанствено-фантастични), који и нису искључиво дјечји, али су дјеци, барем данас, посебно блиски, прихватљиви и разумљиви, а *дјечјим романом* или *правим дјечјим романом* требало би назвати она остварења у којима су актери радње, односно главни ликови дјеца, те су написани једноставним и разумљивим језиком и стилем” (Залар 2007: 109–113). Истовремено, и „врстовне посебности романа увјетују и посебност његова читања и примања (доживљавања и разумијевања)” (Росандић 2005: 454).

¹⁰⁴ И. Залар напомиње како се ни у једној од бројних систематизација и типологизација не помиње дечји роман и да се вероватно сматра подврстом морално-дидактичког романа иако се савремени роман за децу увелико дистанцира од морализирања и дидактицизма, дакле наглашава „заборављеност тог жанра у књижевној знаности, његово неучавање, па и омаловажавање” (Залар 2007: 109–113).

¹⁰⁵ „За успјешно провођење интерпретације романа на сату претпоставља се познавање рецепцијских могућности. Интерпретација претпоставља (прогнозира) могуће облике поистивјеђивања са свијетом романа, могуће облике дистанцирања, негирања и супротстављања. А сви су ти облици понашања пред текстом отворени и пожељни” (Росандић 2005: 459).

поставља се питање шта читаоцу-почетнику отежава рецепцију романа предвиђених за наставно изучавање, односно шта се постиже навикавањем на читање опширније епске форме. Свакако је дужина романа у односу на друге приповедне врсте једна од препрека на које а приори наилази читалац млађег основношколског узраста. Могуће је и да се неки други чиниоци испрече и спорадично омету читалачки пријем и разумевање романа, као што је случај са *Алисом у Земљи чуда*: „Дакле, из Каролове приче провирују типично енглески дух, хумор, елементи традиције и сл. То, свакако, увећава могућност рецепције тог дијела на енглеском језичком подручју, али смањује на другој страни. [...] Каролов стих се ослања на нонсенс и на специфичну метафорику енглеског језичког израза. Приповиједање је пуно звучних фигура, игре ријечима, каламбур, језичких експеримената, испрекидано је нонсенсним стиховима и сл. Истина, дјеца у принципу воле нонсенсне лудорије, игру на бази формалне логике, воле необуздану фантазију која не поштује правила реда, али много тога им ипак није познато, а доста тога и у преводу нестане” (Вуковић 1996: 193). Коментар који наводимо и данас је актуелан у наставној пракси, али будући да је Керолов роман једна од најчитанијих и најпревођенијих књига за децу широм света, у припремној фази читалац мора добити неопходна објашњења која узимају у обзир контекст – предисторију настанка романа, специфичну социокултурну подлогу чији се рефлексии препознају у ауторском коментарисању, тумачење одређених алузија на догађаје карактеристичне за време и простор у коме је роман настајао. „Све у свему, морамо се потрудити да анализирамо карактерне особине сваког јунака или јунакиње, као и њихове поступке, пре свега у контексту у којем су они представљени, а тек онда тражити значење ових карактерних особина на начин који превазилази контекстуалне границе. [...] Контекст је важан за разумевање значења. Када уводимо децу лектуру из других земаља, неки термини и концепти могу бити непознати читаоцима. Где год је могуће, читаоцима би требало обезбедити одговарајуће информације везане за вокабулар и концепте. То може бити интегрисано у причу, фусноте или речник” (Синг, Лу 2003). „Проблемска теорија наставе романа приступа роману као отвореној структури која садржи опћељудске проблеме. Ти опћељудски проблеми позивају читаатеља/читаатељицу на критичко читање, критичку рефлексiju и актуализацију” (Росандић 2005: 456).

И млађи читаоци су спремни да искажу збир својих афективних и рационалних реакција на проблем са којим се јунак суочава, чак и када су приповедне епизоде разгранате или организоване у поглавља, као што је то случај у романескном штиву, јер такав композициони склоп на посебан начин мотивише читалачку радозналост. Уз спонтано интересовање

за развој фабуле, читаоци млађег узраста увежбавају читање с прекидима, надовезивање и памћење раније прочитаних делова романа.¹⁰⁶ Они прате јунака у више нанизаних епизода, формирају осетљивост за уочавање развојног лука у његовој литерарној судбини, опажају поступност и слојевитост у конструисању лика. Уочавају везу између тока догађаја и етичко-психолошког профила јунака и пошто је увек више јунака у интеракцији, увиђају да је могуће диференцирати их на епизодне, позадинске и јунаке из сенке. „Сваки читатељ/читатељица успоставља свој читатељски код, свој индивидуални читатељски контекст у који укључује свијет романа”, а „што је читатељ/читатељица млађи/млађа, емоционално је реагирање на потицаје у роману јаче, доминантније” (Росандић 2005: 457, 461).

Привлачне илустрације и графички дизајн књиге такође помажу у одржавању читалачке пажње. „Сликовни материјал у вези са књижевношћу за дјецу одавно је достигао такав значај да су многи писци нарочиту пажњу посвећивали управо илустрацијама објављених књига. Посебно је та тежња за повезивањем двију умјетности честа појава у млађим разредима” (Вучковић 2014: 397). Не сме се, притом, занемарити естетска релевантност илустрација које визуелно поткрепљују описе, догађаје или књижевне ликове. Оне „доприносе бољем схватању књижевног дела једино ако и саме имају врхунску уметничку вредност, па служе као нов и дубљи изазов читалачкој машини” (Николић 1992: 140).¹⁰⁷

Проблематика мотивисања за читање обимнијих прозних форми као што је роман и даље је једно од важних подручја савремене методике књижевности. Поступци анимирања и мотивације у данашњој настави романа требало би да надвладају и потисну прописивање и прескриптивност (Росандић 2005: 454, 458). Одређене измене које је недавно претрпео

¹⁰⁶ „За текст који узимамо да читамо обично кажемо да у њега улазимо, да по њему напредујемо или да се враћамо на оно што је раније било. Крећемо се, дакле, по тексту” (Петковић 2007: 206). Могли бисмо да кажемо како наведени цитат илуструје и почетне читалачке „сударе” са обимним романескним текстовима, где се и зачињу стратегије читања и савладава вештина кретања по тексту на основу смерница које сам текст сугерише и које млађи читаоци постепено уче да препознају.

Реформисани програми наставе и учења за Српски језик од првог разреда уводе *чићање у наставицима* обимнијих текстова како би се најмлађи читаоци, између осталог, континуирано и поступно припремали и за читања романа.

¹⁰⁷ „Висок квалитет илустрација у сликовницама не само да допуњују писани текст већ и пружају читаоцима, нарочито оним најмлађим, алтернативни начин разумевања приче. Иако уметнички стил и начин презентовања могу да варирају, важно је да ти стилови буду верни ликовима и контексту који одсликавају. Док анализирате илустрације, обратите пажњу на то како су ликови приказани (нпр. да ли сви исто изгледају или су сви исто обучени)” (Синг, Лу 2003).

наставни програм за Српски језик у млађим разредима основне школе указују на усклађивање садржаја везаних за роман са интелектуално-емоционалним капацитетима малих читалаца, са њиховим интересовањима, али и са новим насловима пре свега српских приповедача/романописаца за децу. Функционалност наставног проучавања одломака романа, што се у методичкој поставци означава и као „фрагментарна концепција”, огледа се у неговању читалачке културе кроз појачавање мотивације за читање целовитог романа и подразумева минуциознији „приступ мањим целинама, одабраним одломцима из романа” (Росандић 2005: 454).¹⁰⁸

Жанровске особине романа за децу захтевају реципијента са развијенијим читалачким компетенцијама, претпостављају способност за почетни ниво самосталног истраживачког читања, обично са бележењем најважнијих појединости, и истрајавање читаоца-почетника у процесу који се састоји из неколико временски дисконтинуираних фаза – од мотивације за проналажење и читање романа, до самог чина интерпретације на наставном часу. Рецепцијски капацитети читаоца-почетника који се у наставним околностима први пут среће са тумачењем романа за децу и његових јунака још увек су у развојној фази, па је неопходна систематска припрема на основу истраживачких смерница, задатака, налога или истраживачких пројеката као поузданих методичких путева у интерпретацији књижевних јунака у роману за млађи школски узраст.

Истраживачки пројекат за тумачење јунака романа у млађем школском узрасту

Истраживачки пројекат се може посматрати и као низ специфично уланчаних захтева у обради књижевних ликова, а „поставља се тако да се истакне оно што је битно, што је неопходно усвојити као трајно знање (или

¹⁰⁸ Читање и тумачење одломака на наставним часовима функционише као посебан вид подстицаја за откривање естетских и смисаоних вредности романа у целини: „Егземплар модерно структурираног романа као просторне и обухватне епске форме јесте *Мали Принц* Антоана де Сент Егзиперија” (Петровић 2011: 294) а критички погледи на роман за децу у овом Сент-Егзиперијевом роману предочавају да се у њему литерарно дочарава „смисао за невино и наивно, спонтано доживљавање свијета” (Залар 2007: 109–113); Ендеов роман говори о Бастијановом путовању кроз необичну земљу Фантазију и афирмише снагу имажинације која се оваплоћује у сусрету с књигом. Роман се заправо састоји из два композициона круга – први стратум је реалистички мотивисан и непосредније повезан са стварношћу коју живе и главни јунак и читаоци, а следећи слој је улазак у хипостазирани свет чудесног, у који приступ и посебне задатке добија јунак, а читаоци постају његови пратиоци и подршка на ободу где се стварно и фантастично дотичу у маштовитој литерарној игри.

умење)” (Мркаљ 2011: 22). М. Николић (1992: 149) у оквиру истраживачких задатака за тумачење књижевног дела предлаже и план за проучавање јунака који би садржао физички портрет, морални и психолошки лик и мотивисање судбине јунака. У том смислу је његова примена целисходнија у старијим разредима основне школе¹⁰⁹, али свакако не треба одустати од идеје да се и за завршни разред млађег школског узраста повремено конципирају сложенији методички прилази носиоцима догађаја и идејног смисла у књижевноуметничком делу. Уколико је наставна интерпретација књижевних ликова до четвртог разреда била методички утемељена, заснована на доследном уважавању и препознавању свих битних чинилаца који учествују у карактеролошком сликању јунака, не би требало да се појаве сметње у реализацији ове врсте истраживачког рада.¹¹⁰ У пракси се истраживачки пројекат оствари у онолико варијанти колико има часова на којима га примењујемо, али притом ваља имати у виду фреквентност коришћења и оправданост употребе оваквих задатака (Мркаљ 2011: 23).

Припрема за тумачење романа, који представља обимнију епску форму, захтева рад код куће, уз „упутства” за читање. Такви припремни задаци остављају ученицима довољно времена да неометано маштају, замишљају јунаке, догађаје и амбијент у роману, да критички размишљају и обликују аргументе којима ће поткрепити властите ставове. Практична и економична писана форма концепта за истраживачки приступ јунацима романа моделује се спрам интересовања и афинитета већине ученика. Селектују су питања и налози који ће мотивисати њихове расположиве емоционално-интелектуалне и опсерваторске способности и потенцијале. Отуда би стваралачки рад у оквиру овог истраживачког пројекта додатно афирмисао вежбе имагинације и игре с ликовима.

¹⁰⁹ „Слике које се нижу и створења која се у њима појављују могу бити предметом ученикова стваралачкога фантазијског мишљења и емоционалног очитовања, а истраживачка су читања за искусније реципијенте” (Висинко 2009: 104).

¹¹⁰ „Истраживачки задаци представљају најзначајнији вид подстицања ученика да систематизују своја запажања, сазнања и саопштавања о делу. Оваква систематска и студиозна припрема ученика најчешће почиње код куће и у том случају истраживачки задаци обично имају опсег и карактер *истраживачког пројекта*” (Јовановић 1998: 36).

Истраживачки пројекат за тумачење јунака у роману *Алиса у Земљи чуда*¹¹¹

Пре него што прочитате роман Луиса Керола *Алиса у Земљи чуда*, пажљиво погледајте питања и задатке у вези са књижевним јунацима који се у роману помињу. Уживајте у читању, и не заборавите да прибележите сажете одговоре како бисте се што боље припремили да о ликовима детаљније разговарате на часу.

Шта је подстакло вашу радозналост и маштовитост док сте читали роман *Алиса у Земљи чуда* Луиса Керола? Образложите шта вас је у овом роману зачудило. Шта сте очекивали да ће се догађати са главном јунакињом када сте започели читање? Присетите се када вас је Алиса насмејала. Шта вас је у њеном понашању задивило, а шта забринуло? Колико вас је крај романа изненадио? Објасните због чега.

Како се Алиса нашла у Земљи чуда? Запазите какве се промене дешавају у изгледу главне јунакиње. Чиме су оне изазване? Због чега се Алисино расположење и осећања често мењају? Док путује кроз Земљу чуда, Алиса долази до занимљивих сазнања о себи. Наведите три особине које се најчешће испољавају у њеним поступцима и речима. У ком сте се тренутку поистоветили са главном јунакињом? Објасните зашто.

Због чега је догађај у судници важан за главну јунакињу? У ком моменту сте се уплашили за Алису? Шта јој је помогло да се снађе у тој опасној ситуацији? Како сте се осећали када је Алиса одлучила да се супротстави Краљу? Да ли је правилно поступила? Образложите своје мишљење.

Који се још ликови појављују у овом роману? Шта они раде? Како се понашају у Алисином присуству? Који лик вам је био најмање симпатичан? У ког од тих јунака желите да се претворите да бисте се нашли близу Алисе у Земљи чуда?

Обележите делове романа у којима ликови воде чудне разговоре. Шта је занимљиво у Алисиним разговорима са собом? Замислите кога бисте још могли да сретнете у Земљи чуда. Направите маску за тог необичног јунака и смислите му име. Прибележите неколико питања о Алиси која желите да му поставите.

¹¹¹ Аналогно је могуће осмислити истраживачки пројекат за тумачење ликова Хајди и Пипи Дуга Чарапа, па и за јунаке романа *Леси се враћа кући*. Иако је пројекат планиран за рад код куће и у том смислу је најчешће индивидуалног карактера, питања, налози и задаци осмишљени су у форми која би се могла применити и за тандемски рад или рад у мањим групама у оквиру пројектне наставе.

Алису у Земљи чуда К. Висинко жанровски класификује као фантастичну причу,¹¹² која се може посматрати и као „композиција слика” (2009: 102, 104), тако да ова „прича, дакле, нема чврст логички континуитет, него је пуна алогике и апсурда. Наравно, таква прича настоји да погоди праву логику сна, којим, као што је познато, управљају асоцијативни механизми и подсвијест” (Вуковић 1996: 191). На самом почетку дешава се изненадан прелаз у другачију, изразито фикционализовану стварност, за коју тек у наративном расплету откривамо да је сновни простор. „Ту започиње Алисино суочавање са самом собом, које је доживљајно-спознајно подоста удаљено од ученика. Тек одрастао реципијент, на темељу свога богатијега животног и литерарног искуства, може прихватити Алисина унутарња и гласна размишљања. У њима су постављена за човјека два вјечна питања: Ко сам ја? Камо идем?” (Висинко 2009: 104).¹¹³

Ученичку радозналост и имагинацију покреће то што је у причи о Земљи чуда све чудно и инверзно постављено у односу на свет који познајемо. Замишљају Зечју рупу у коју је јунакиња упала, домаштавају како изгледају Алиса и њено окружење док она расте и смањује се или шта се све збива на игралишту за крокет. Занимљиво им је када Грифон и Лажна Корњача причају о својим школама. Зачуђени су што Гуштер Бил служи Белог Зеца, Гусеница пуши чибук на врху печурке, а јастози изводе необичан плес. Насмејаће их када открију да Алиса не зна таблицу множења и неке важне географске појмове, смешне су им и песмице које она рецитије. Читаоце забавља приказ на игралишту где су јежеви живе лоптице, а фламинго служи као штап за крокет. Изненадиће их Грифонове речи да су наредбе краљевског пара смешне, јер нико никада није заиста погубљен, иако све заповести делују врло строго и изричито.

Топао летњи дан и поподневна досада у роману функционишу као реалистична мотивација за тренутак заспивања главне јунакиње. То, међутим остаје у другом приповедном плану, јер се изненада појављује чудан Зец са часовником као водич до Зечје рупе. Споро пропадање до дна рупе наликује падању у сан. Када Алиса доспе на дно, чује се *шрес*, и то је знак да

¹¹² „Дјечја фантастична прича претпоставља изокренутост с гледишта дјететове стварности. У средишту је ова стварност утемељена на друкчијем саставу дјеловања, које је изазвано можда незнатним, али врло успјелим искоракм протагониста, те он најчешће урања у сан или у свијет подсвијести. [...] Одатле промјене које се догађају с главним јунаком и у главном јунаку. И премда је ријеч о дјечјем свијету, његову виђењу, та фантастичност задржава сву сложеност и замршеност изокренутости, која може бити задивљујућа и застрашујућа, која може насмијати, али и уплашити, привлачити и одбијати” (Висинко 2009: 44).

¹¹³ „Уопште узев, Карол начини многе психичке проблеме дјетињства: страхове, несналажења, осећање инфериорности према одраслима и сл.” (Вуковић 1996: 192).

је у реалним просторно-временским координатама заспала, односно да је истовремено започела сновно путовање кроз Земљу чуда.

Нагле и чудесне телесне промене главној јунакињи се дешавају кад год попије чудотворну течност или поједе колачиће и печурке од којих се наизменично смањује и расте. Таква дешавања је најпре збуњују, али касније донекле успева да их контролише. Алиса је склона и променама расположења јер интензивно реагује на чудне догађаје: уплашена је и несигурна у Зечјој рупи, љута у епизоди са Гусеницом, емпатична приликом сусрета с вртларима, плачљива је, зачуђена, збуњена, усамљена, забринута за свој идентитет.

Развојна линија лика главне јунакиње прати њен пут кроз Земљу чуда, откривајући и слабости и врлине као наглашене црте у карактеру. Алиса је радознала, знатижељна да открије и упозна нешто ново и несвакидашње, поседује истраживачки дух, спремна је на дијалогске интеракције и игру. Иако је обазрива, сналажљива и домишљата, она понекад не размишља о опасностима. Исто тако је и прагматична јер региструје контекст и прилагођава понашање у деликатним ситуацијама. Упорна је, стрпљива, учтива и пристојна, самокритична, правдољубива и истинољубива, брижна, добронамерна, емпатична, осетљива на туђу несрећу. Претпоставља се да ће ученици издвојити неке од ових особина као доминантне, зависно од тога који део романа их је посебно заинтригирао. Са Алисом се читаоци идентификују када прекорева себе што плаче и снажи се да истраје у тражењу решења, када каже Војвоткињи *Имам право да мислим!* или се супротставља Краљу због бесмислених и неправедних одлука да се прво изрекне пресуда па тек онда започне суђење. Ученицима импонује и што је спремна да заштити слабије и недужне, а посебно их привлаче епизоде у којима јунакиња доживљава необичне преображаје. Овај роман Луиса Керола представља одличан предлог да се код ученика развије дијапазон осећања и разумевања нетипичних особина.

Догађај у судници је кулминација Алисиног мисаоно-етичког односа према свету у ком се нашла. Пуб је у ланцима јер је украо Краљичине колачиће, Краљ је судија, поротници су чудне животиње, а чувари реда одржавају привидно мирну, а заправо хаотичну ситуацију. Алиса почиње да дела самосталније, буни се против неправде, опире се строгим и неутемељеним Краљевим наредбама и измишљеним правилима, не плаши се да му упадне у реч јер је надмоћнија и свесна да резонује рационално и исправно. Зато читаоци највише страхују за Алису у моменту када шпил карата у судници појури да јој одруби главу. Она говори себи да су то обичне карте којих не треба да се плаши, супротставља се одлучно и одрешито. Млађи читаоци не сумњају у исправност њених поступака јер увиђају да је краљица

хировита, нема милости и не разликује обичне погрешке од тешких преступа, па све кажњава на исти начин.

У Кероловој Алиси у Земљи чуда појављују се Миш, Бели Зец, Гуштер Бил, Гусеница, Голубица, Мачак Церекало, Мартовски Кунић, Пух, Грифон, Лажна Корњача, Краљ и Краљица (из шпила карата), Војвоткиња, Баштовани. На основу запажања о понашању набројаних јунака према Алиси, ученици могу свакоме од њих да припишу одговарајућу особину која их најпотпуније детерминише.¹¹⁴ Ликови који организују Луду чајанку заговарају игре загонетања речима и смислом, а сат који показује дане у недељи уместо сате позива на игру заустављања времена. Непоштена игра крокета и низ других приповедних призора указују да је Земља чуда заједница у којој су многи застрашени, јер нема јасно постављених правила па се и казне изричу произвољно. Зато Алиса постаје промућурна, пажљиво сагледава проблем, доноси јасне одлуке, прикупља и користи искуство.

„На одређеним је мјестима разговор испуњен нонсенсном игром и парадоксом” (Висинко 2009: 106). Често се ликови међусобно не разумеју, што ствара извесну напетост и очекивање наглог и најчешће неочекиваног разрешења.¹¹⁵ Алисини монолози повремено откривају њено незнање и збуњеност, па се допунским ауторским коментарима то духовито разјашњава и оправдава, или се наводи о чему Алиса размишља, шта ради и шта намерава да учини како би решила одређену проблематичну ситуацију. Јунакиња често у себи понавља како се осећа као да је усред бајке, тако да су и њени „интраперсонални разговори” покушај осмишљавања бесмислица или трагање за решењем које ће помирити стварни и бајковни свет.

¹¹⁴ Миш у језеру бежи јер Алиса нехотице помиње мачке и псе, Зец јој заповеда, Гусеница је према Алиси арогантна и ђудљива, али је ипак саветује речима *Чувај живце*. Голубица је напада, Краљица и Краљ су променљивог расположења кад им је Алиса у непосредној близини. Војвоткиња тврди како *Све има своју йоуку, само је шреда наћи*. Сматра и да Алиса уме све да постави на своје место, док Мачак Церекало узвикује: *Сви смо ми овде луди!*

¹¹⁵ Слуга Жаба не слуша шта му Алиса говори, Миш говори окупљенима пред трку, али га они не разумеју јер употребљава речи у пренесеном значењу. Ликови се једни другима обраћају и неприкладним изразима: *Завежи! Ти си стварно йлуја!* Алиса је у разговорима спретна, радо поставља питања и духовито поентира.

БИБЛИОГРАФСКА ЗАБЕЛЕШКА

Списак часописа и зборника у којима су претходно објављени радови аутора Бранка Илића и Маје Димитријевић, који су као измењени, допуњени, прилагођени и осавремењени унесени у монографију *Тумачење и настава књижевности* и радова који се први пут објављују у овој књизи.

- Интерпретативне границе поезије за децу (предшколског и најмлађег школског узраста) – „Мамино срце” Драгана Лукића, аутор Бранко Илић, претходна верзија рада објављена у зборнику *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, В. Јовановић, Т. Росић (ур.), Јагодина: Педагошки факултет, 2010, 303–310.

- Семантички и симболички капацитет поезије за децу (млађег основношколског узраста) – „Песма о цвету” Бранка Миљковића, аутор Бранко Илић, претходна верзија рада објављена у зборнику *Савремени иренујтак књижевности за децу у настави и науци*, С. Денић (ур.), Врање: Учитељски факултет, 2010, 158–164.

- Читалац-почетник и жанровске посебности лирске песме, аутор Маја Димитријевић, претходна верзија рада објављена у часопису *Школски час српској језика и књижевности*, 2013, XXX/2, 20–29.

- Теоријски и извођачки аспект интерпретације у универзитетској настави књижевности за децу, аутори Маја Димитријевић, Бранко Илић, рад објављен у зборнику *Књижевност за децу у науци и настави*, И. Чутура, М. Димитријевић (ур.), Јагодина: Факултет педагошких наука, 2020, 411–424.

- Марко Краљевић и бег Костадин – тумачење контекста приповедног света и композиције песме, аутор Бранко Илић, рад се први пут објављује у овој књизи.

- Марко Краљевић – традиционални јунак у савременим наставним околостима, аутор Маја Димитријевић, претходна верзија рада објављена у зборнику *Наука и традиција*, М. Ковачевић (ур.), Источно Сарајево: Филозофски факултет, 2013, 1069–1084.

- Деца-јунаци у причама Светлане Велмар-Јанковић, аутор Маја Димитријевић, претходна верзија рада објављена у зборнику *Књижевност за децу и омладину – наука и настава*, В. Јовановић, Т. Росић (ур.), Јагодина: Педагошки факултет, 2012, 281–288.

- *Причам ти причу* – Радовићево поверење у децу-читаоце, аутор Маја Димитријевић, претходна верзија рада објављена у тематском зборнику *Поштованом Душку Радовићу*, М. Пантић (прир.), Београд: Библиотека града, 2014, 93–105.

- Приповедање из перспективе детета – „Лилика” Драгослава Михаиловића, аутор Бранко Илић, рад се први пут објављује у овој књизи.

- У свету незлобивог смеха – хумористичка прича за децу Бранка Ђопића, аутор Маја Димитријевић, претходна верзија рада објављена у тематском зборнику *Ђојићевско моделовање реалности кроз хумор и сатиру / Modellierung der Realität mittels Humor und Satire bei Branko Ćopić*, Б. Тошовић (ур.), Грац–Банјалука: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität Graz – Народна и универзитетска библиотека Републике Српске, 2014, 99–112.

- Методички изазови у интерпретацији гротескних јунака савремене српске приче за децу, аутор Маја Димитријевић, претходна верзија рада објављена у зборнику *Књижевности за децу у науци и наслови*, В. Јовановић, Т. Росић (ур.), Јагодина: Факултет педагошких наука, 2014, 375–384.

- Прозне минијатуре Франца Кафке – од афоризма и идиома до кратке приче, аутор Бранко Илић, претходна верзија рада објављена у зборнику *Савремена проучавања језика и књижевности*, М. Анђелковић (ур.), Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 2012, 33–43.

- *Пустоловине Тома Сојера* – „савремени класик” књижевности за децу, аутор Бранко Илић, делови рада објављени у зборницима *Књижевности за децу у науци и наслови*, В. Јовановић, Т. Росић (ур.), Јагодина: Факултет педагошких наука, 2014, 289–300. и *Књижевности за децу у науци и наслови*, В. Јовановић, Б. Илић (ур.), Јагодина: Факултет педагошких наука, 2018, 517–527.

- Тумачење књижевног јунака у роману за млађи школски узраст, аутор Маја Димитријевић, претходна верзија рада објављена у зборнику *Књижевности за децу у науци и наслови*, В. Јовановић, Б. Илић (ур.), Јагодина: Факултет педагошких наука, 2018, 175–185.

ИЗВОРИ

- Алексић 2008: Д. Алексић, *Музика игражи уши*, Београд: Креативни центар.
- Андрић 2006: В. Андрић, *Дај ми крила један круи*, Београд: Креативни центар.
- Велмар-Јанковић 2006: С. Велмар-Јанковић, *Очаране наочаре – ириче о Београду*, Београд: Стубови културе.
- Велмар-Јанковић 2007: С. Велмар-Јанковић, *Књија за Марка*, Београд: Стубови културе.
- Гијо 2008: Р. Гијо, *Бела Грива*, Београд: Српска школа.
- Егзипери 2016: А. де Сент Егзипери, *Мали Принц*, Београд: Лагуна.
- Кафка 1978а: Ф. Кафка, *Целокујне иријовейке*, Београд: Нолит.
- Кафка 1978б: Ф. Кафка, *Дневници 1910–1913*, Београд: Нолит.
- Кафка 1978в: Ф. Кафка, *Дневници 1914–1923*, Београд: Нолит.
- Кафка 2008: Ф. Кафка, *О иреху, иаињи, нади и исиинском иуиу*, Београд: Службени гласник.
- Керол 2006: Л. Керол, *Алиса у Земљи чуда*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вук II 1958: В. Стефановић Караџић, *Српске народне ијесме, књија друја у којој су ијесме јуначке најсијарије*, Београд: Просвета.
- Пајић 2007: М. Пајић, *Мали Марко*, Београд: Завод за уџбенике.
- Михаиловић 1990: Д. Михаиловић, *Фреде, лаку ноћ: иријовейке*, Београд: Политика.
- Радовић 2008: Д. Радовић, *Баи сваија*, Београд: Завод за уџбенике.
- Твен 2010: М. Твен, *Пусиоловине Тома Сојера*, превео са енглеског С. Винавер, Чачак: Пчелица.
- Ћопић 1966: В. Ћопић, *Humorističke priče*, Sarajevo: Svjetlost.
- Ћопић 1969: Б. Ћопић, *У свеиу медега и леиуирова*, Сарајево: „Веселин Малеша”.

ЛИТЕРАТУРА

- Абот 2009: Н. Porter Abot, *Uvod u teoriju proze*, Beograd: Službeni glasnik.
- Андерс 1985: Г. Андерс, *Кафка pro et contra (основи сиора)*, Београд: Рогоз.
- Аристотел 2008: Aristotel, *О pesničkoj umetnosti*, Beograd: Dereta.
- Бадић, Сладоје-Бошњак 2008: М. Бадић, Б. Сладоје-Бошњак, Лингвистичко-педагошки аспекти „Изокренуте приче” Бранка Ћопића, у: Тиодор Росић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Педагошки факултет, 118–131.
- Бајић 2007: Љ. Бајић, Рецепција и деловање књижевног текста на ученика,

Норма, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1/2007, Нови Сад: Педагошки факултет у Сомбору, 147–156.

Бајић 2007: Љ. Бајић, Улога жанра у настави књижевности, *Књижевност и језик*, LIV/1–2, 105–118.

Бајић 2009: Љ. Бајић, Естетска и васпитна вредност хумористичке прозе, *Књижевност и језик*, LVI/1–2, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 13–23.

Бал 2000: М. Bal, *Naratologija – teorija priče i pripovedanja*, Београд: Narodna knjiga – Alfa.

Барт 1992: R. Barthes, Uvod u strukturalnu analizu pripovjednih tekstova, у: V. Biti (ur.), *Suvremena teorija pripovijedanja*, Zagreb: Globus, 47–73.

Бахтин 1978: М. Bahtin, *Stvaralaštvo Fransoa Rablea i narodna kultura srednjeg века i renesanse*, Београд: Nolit.

Бахтин 1989: М. Bahtin, *O romanu*, Београд: Nolit.

Башлар 1969: Gaston Bašlar, *Poetika prostora*, Београд: Kultura.

Бергсон 2004: А. Bergson, *O smehu*, превод Срећко Дžамонja, Нови Сад: Vega media.

Бетелхајм 1979: В. Betelhajm, *Značenje bajke*, Београд: Jugoslavija.

Бичкрофт 1979: Т. О. Bičkroft, Jednostavna umetnost, *Književna kritika, časopis za estetiku književnosti*, godina X, 2, mart–april, Београд: IRO „Rad”, 40–47.

Бужињска, Марковски 2009: А. Bužinjska, М. Pavel Markovski, *Književne teorije XX века*, Београд: Službeni glasnik.

Висинко 2009: К. Visinko, *Dječja priča – povijest, teorija, recepcija i interpretacija*, Zagreb: Školska knjiga.

Вуковић 1996: N. Vuković, *Uvod u književnost za djecu i omladinu*, Nikšić: Unireks.

Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014: А. Vulfolk, М. Hјuz, В. Volkap, *Psihologija u obrazovanju I*, Београд: Clio.

Вучковић 2006: Д. Вучковић, *Теорија рецејције у настави књижевности*, Никшић: Филозофски факултет.

Вучковић 2014: Д. Вучковић, О илустрацији у основношколској настави књижевности, у: В. Јовановић, Т. Росић (ур.) *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Факултет педагошких наука, 397–411.

Вучковић 2018: Д. Вучковић, Књижевно дјело Бранка Ћопића у млађим разредима основне школе, у: В. Јовановић, Б. Илић (ур.) *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Факултет педагошких наука, 489–506.

Вучковић 2020: Д. Вучковић, Препричавање са измјеном завршетка приче на примјеру Андерсенове бајке *Мала Сирена*, у: И. Чутура, М. Димитријевић (ур.) *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Факултет педагошких наука, 299–321.

Георгијевски 2007: Х. Георгијевски, Модеран романескни говор, у: Марјановић, Ђуричковић, *Књижевност за децу и младе у књижевној кривици*, књига 2, Краљево: Libro company, 214–221.

Гербран, Шевалије 2004: А. Gerbran, Ž. Ševalije, *Rečnik simbola: mitovi, snovi, običaji, postupci, oblici, likovi, boje, brojevi*, Novi Sad: Stylos–Kiša.

Гиљен 1982: К. Гиљен, *Књижевност као систем: Огледи о теорији књижевне историје*, Београд: Нолит.

Грубачић 1983: С. Грубачић, *Процес Франца Кафке*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Дамјановић 2001: Р. Дамјановић, *О рецитовању*, Београд: Итака.

Деретић 1987: Ј. Деретић, *Крајка историја српске књижевности*, Београд: БИГЗ.

Диклић 1978: Z. Diklić, *Književni lik u nastavi*, Zagreb: Školska knjiga.

Дикро–Тодоров 1987: О. Dikro i С. Todorov, *Enciklopedijski rečnik nauka o jeziku II*, Beograd: Prosveta.

Димитријевић 2010а: М. Димитријевић, Улога простора у методичкој интерпретацији књижевног лика у млађим разредима основне школе, у: В. Јовановић, Т. Росић (ур.), *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Педагошки факултет, 259–269.

Димитријевић 2010б: М. Димитријевић, Ликови у савременој причи за децу Дејана Алексића: погодност за наставну обраду, у: *Савремени тренушак књижевности за децу у настави и науци*, Врање: Учитељски факултет, 329–337.

Димитријевић 2012: М. Димитријевић, Утицај књижевних јунака на формирање идентитета у млађем школском узрасту, у: М. Ковачевић (ур.), *Наука и идентитет*, Источно Сарајево: Филозофски факултет, 597–605.

Димитријевић 2019: М. Димитријевић, Фантастизација ликова из породичног круга у прози Бранка Ђопића у: В. Тошовић (ур./Hg.), *Ćopić fantastični / Ćopić fantastisch*, Grac – Banjaluka: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität – Grafid, 153–162.

Димитријевић 2022: М. Димитријевић, Наставни приступ краткој причи за децу: савремени српски аутори у реформисаним школским програмима, *Годишњак Института за децу књижевности*, II/2, 403–417.

Ђерић, Малинић, Шефер 2017: И. Ђерић, Д. Малинић, Ј. Шефер, *Како унапредити и учење*, Београд: Klett друштво за развој образовања.

Ђорђевић 1997: Милентије Ђорђевић, *Сложеност једносавној*, Београд: Научна књига.

Ејхенбаум 1986: Б. Ејхенбаум, Љесков и савремена проза, у: М. Beker, *Suvremene književne teorije*, Zagreb: SNL.

Еко 2001: U. Eko, *Granice tumačenja*, Beograd: Paideia.

Живковић 1992: Д. Живковић (главни и одговорни уредник), *Речник књижевних термина*, 2. допуњено издање, Београд: Нолит.

Живковић 2009: М. Живковић, *Умеће реципиовања*, Београд: Креативни центар.

Залар 2007: И. Залар, Дјечји роман – што је то?, у: В. Марјановић, М. Ђуричић, *Књижевност за децу и младе у књижевној кријици*, књига I, Краљево: Libro company.

Зорић 1984: П. Зорић, Аутсајдер – нови јунак романа, у: *Свеци и ђаволи*, Београд: Српска књижевна задруга.

Изер 1978: V. Izer, *Apelativna struktura tekstova*, у: *Teorija recepcije i nauci o književnosti*, priredila Dušanka Maricki, Beograd: Nolit, 94–115.

Илић 2006: Б. Илић, *Чаролија читања*: читанка за трећи разред основне школе, Пожега: Епоха.

Илић, Пурић 2008: Б. Илић, Далиборка Пурић, *Приручник за учитеље за наставау српског језика и књижевности у трећем разреду основне школе*, Пожега: Епоха.

Илић 2010: Б. Илић, „Поетички преображаји у приповедању Драгослава Михаиловића”, *Савремена истраживања језика и књижевности: зборник радова са I научној скупштини младих филолога Србије одржаној на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу*. Књ. 2, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 195–210.

Илић 2011: Б. Илић, „Оквирна сцена казивања као композицијско и семантичко средиште сказ-наратије (у прози Драгослава Михаиловића)”, *Савремена истраживања језика и књижевности: зборник радова са II научној скупштини младих филолога Србије одржаној на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу*. Књ. 2. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 463–470.

Илић 2014: Б. Илић, „Систем наративних поступака у прози Драгослава Михаиловића”, у: *Књижевна историја: Часопис за науку о књижевности*, Београд: Институт за књижевност и уметност XLVI (2014) 152, 123–140.

Илић 2019: Б. Илић, Роман Гроздане Олујић *Преживећи до сујера* у окружењу српског послератног модернизма, *Узданица*, Јагодина: Факултет педагошких наука – Београд: Српска књижевна задруга, XVI/1, 105–117.

Јекнић 1994: Д. Јекнић, *Српска књижевност за децу I*, Београд: МАК.

Јеремић 1978а: Д. М. Јеремић, *Три ступња поређења*, Крагујевац: Светлост.

Јеремић 1978б: Љ. Јеремић, *Проза новој стили*, Београд: Просвета.

Јерков 1991: Александар Јерков, Приређивање говора, *Од модернизма до постмодерне – ириводеач и иривоика, ирива и смрт*, Приштина: Јединство – Горњи Милановац: Дечије новине.

Јеротић 1998: В. Јеротић, *Индивидуација и (или) обожење*, Београд: Арс Либри.

Јовановић 1998: В. Јовановић, *Поезија Јована Дучића у настави*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Јовановић 2001: С. Јовановић, *Поетика Душана Радовића*, Београд: Научна књига – Књига комерц.

Јовановић 2008а: В. П. Јовановић, *Трени и раскрића: њоеџика љриџоведања Аниџонија Исаковића*, Београд: Просвета–Алтера.

Јовановић 2008б: С. Јовановић: О Радовићевом књижевном делу за децу, у: А. Јовановић, Д. Хамовић (ур.), *Душан Радовић и развој модерне срџске књижевности*, Београд: Учитељски факултет, 69–90.

Јовановић 2013: В. Јовановић, Поетика броја у савременој српској ауторској бајци, у: В. Јовановић, И. Чутура, *Књижевности за децу и младе – њоеџика и џума-чења*, Јагодина: Факултет педагошких наука, 59–65.

Кајзер 1973: В. Кајзер, *Језичко уметничко дело*, Београд: СКЗ.

Кајзер 2004: В. Кајзер, *Гроџескно у сликарству и џесништву*, Нови Сад: Светови.

Милатовић 1997: В. Милатовић, Методика наставе српског језика, у: Ђ. Лекић (прир.) *Методика разредне наставе*, 3. проширено издање, Београд: Просветни преглед, 75–172.

Кајоа 1978: R. Kajoa, *Od bajke do „naučne fantastike“*, у: M. Drndarski (prir.), *Narodna bajka u modernoj književnosti*, Beograd: Nolit, 69–75.

Камингс 2004: E. T. Kamings, *Sve o simbolima*, Beograd: Narodna knjiga – Alfa.

Киш 1990: Д. Киш, *Час аналџомије*, Сарајево: Свјетлост.

Лешић 2008: Z. Lešić, *Teorija književnosti*, Beograd: Službeni glasnik.

Лотман 1976: J. M. Lotman, *Структура уметничкој џекстиа*, Београд: Нолит.

Марјановић 1986: V. Marjanović, *Reč i misao Branka Ćopića*, Beograd: Nova knjiga.

Марјановић, Ђуричковић 2007: В. Марјановић, М. Ђуричковић, *Књижевности за децу и младе у књижевној криџици*, књига 2, Краљево: Libro company.

Мартин 1986: W. Martin, *Recent Theories of Narrative*, Ithaca and London: Cornell University Press.

Мелетински 1983: Е. М. Мелетински, *Поеџика миџа*, Беорад: Нолит.

Милинковић 2006: М. З. Милинковић, *Стџрани џисци за децу и младе*, Чачак: Легенда.

Миџић 2008: В. Миџић, Методички приступ књижевном делу Владимира Андрића – проучавање песничких поступака, у: Т. Росић (ур.), *Књижевности за децу у науци и настџави*, Јагодина: Педагошки факултет, 426–434.

Морети 2000: F. Moretti, “The Bildungsroman in European Culture”, *Theory of the Novel: A Historical Aproach* (Ed. by Michael McKeon), Baltimor & London: The John Hopkins University Press.

Мркаљ 2010: З. Мркаљ, Методички изазови у обради поезије у млађим разредима основне школе, у: С. Денић (ур.), *Савремени џренуџак књижевности за децу у настџави и науци*, Врање: Учитељски факултет, 279–298.

Мркаљ 2011: З. Мркаљ, *На часовима срџској језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.

- Мухић 1991: Ф. Мухић, *Штети од злаћа*, Скопје: Табернакул.
- Николић 1992: М. Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Опачић 2008: З. Опачић, Игра и апсурд у причама Душана Радовића и Ежена Јонеска, у: А. Јовановић, Д. Хамовић (ур.), *Душан Радовић и развој модерне српске књижевности*, Београд: Учитељски факултет, 145–158.
- Перишић 2010: I. Perišić, *Uvod u teorije smeha: kratak pregled teorije smeha od Platona do Propa*, Београд: Službeni glasnik.
- Петковић 1984: Н. Петковић, Теоријска начела руског формализма, *Од формализма ка семиотици*, Београд: Бигз – Приштина: Јединство.
- Петковић 1997: Н. Петковић, Инверзија поезије и поетике, у: Бранко Миљковић, *Песме*, Сремски Карловци: Каирос.
- Петковић 2007: Н. Петковић, *Словенске њеле у Грачаници: Ојлеги и чланци о српској књижевности и култури*, Београд: Завод за уџбенике.
- Петровић 1991: Т. Петровић, *Детје и књижевност: кријка о српској књижевности за децу*, Лесковац: Дом културе „Жика Илић Жути“.
- Петровић 2011: Т. Петровић, *Увод у књижевност за децу*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Пијановић 2001: П. Пијановић, *Поетика јошеске. Приповедачка уметност Миодрага Булајовића*, Београд: Народна књига – Алфа.
- Пијановић 2005: Петар Пијановић, *Наивна љича*, Београд: Српска књижевна задрга.
- Пијановић 2008: П. Пијановић: Инверзија као приповедни поступак у причама Душана Радовића, у: А. Јовановић, Д. Хамовић (ур.), *Душан Радовић и развој модерне српске књижевности*, зборник радова, Београд: Учитељски факултет, 139–143.
- ПНП 2006: *Правилник о наставном јројраму за четврти разред основног образовања и васпитања*, Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 3.
- Поповић 2007: Т. Popović, *Rečnik književnih termina*, Београд: Logos Art.
- Потић 2008: Д. Поттић, Како проучавати књижевност за децу – један истраживачки модел, *Детинство*, 3/2008 (XXXIV), 35–45.
- ППНУ/1 2018: *Пројрам наставе и учења за јрви разред основног образовања и васпитања*, Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 15.
- ППНУ/2 2019: *Пројрам наставе и учења за друји разред основног образовања и васпитања*, Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник, бр 3.
- ППНУ/3 2019: *Правилник о јројраму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања*, Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник, бр 5.
- ППНУ/4 2019: *Пројрам наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања*, Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник, бр 10.

ППНУ/4 2019: *Правилник о пројекту наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања*, Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник, бр 10.

ППНУ/5–6 2018: *Пројект наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања*, Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 15.

Правилник о основама пројекта предшколског васпитања и образовања 2018: <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>

Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовој професионалној развоја 2018: Службени гласник РС – Просветни гласник, 16/2018.

Проп 1984: V. Prop, *Problemi komike i smeha*, Novi Sad: Dnevnik – Književna zajednica Novog Sada.

Рајичић 1954: М. Рајичић, Основно језгро државе Дејановића: Прилози нашој историјској географији, *Историјски часопис*, 4/1952–1953: 227–243.

Рибникар 1987: В. Рибникар, Монолошка форма у прози Драгослава Михаиловића, *Моћност и приповедања – олеги о новој српској прози*, Београд: БИГЗ.

РКТ 1992: *Rečnik književnih termina*, Београд: Nolit.

Росандић 1978: D. Rosandić, *Književnost u osnovnoj školi*, Zagreb: Školska knjiga.

Росандић 2005: D. Rosandić, *Metodika književnoga odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.

Росић 2010: Т. Росић, Стваралачко проучавање нонсенсних прича Душана Радовића, у: В. Јовановић, Т. Росић (ур.), *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Педагошки факултет, 437–445.

Рот 2004: N. Rot, *Znakovi i značenja: verbalna i neverbalna komunikacija*, Београд: Plato.

РСЈ 2007: *Речник српског језика*, Нови Сад: Матица српска.

Сакач, Марић 2018: М. Сакач, М. Марић, Психолошке карактеристике као предиктори субјективног благостања будућих учитеља и васпитача, *Зборник Историјски за педагошка истраживања*, 50/1, 93–112. <https://doi.org/10.2298/>

Синг, Лу 2003: *Exploring the Function of Heroes and Heroines in Children's Literature from Around the World* by Manjari Singh and Mei-Yu Lu, <https://www.ericdigests.org/2004-1/heroes.htmZIP11801093S>

Солар 2010: М. Солар, Како говорити о постмодернизму у књижевности?, *Укус, митови и поезија*, Београд: Службени гласник.

Стојановић 2019: Б. Стојановић, *Опште међупредметне компетенције и настава и учење*, Београд: KLETT друштво за развој образовања.

Тамарин 1962: G. R. Tamarin, *Teorija groteske*, Sarajevo: Svjetlost.

Тартаља 2006: И. Тартаља, *Теорија књижевности за средње школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Тодоров 1987: Ц. Тодоров, *Увод у фантасиичну књижевност*, Београд: Рад.
- Тодоров 2010: С. Todorov, *Uvod u fantastičnu književnost*, Beograd: Službeni glasnik.
- Требјешанин, Жикић 2015: Ж. Требјешанин, Б. Жикић, *Невербална комуникација: антрополошко-психолошки преглед*, Београд: Завод за уџбенике.
- Успенски 1979: Б. Успенски. *Поетика композиције. Семантика иконе*, Београд: Нолит.
- Фараго 2007: К. Farago, *Dinamika prostora, kretanje mesta: studije iz geokulturalne naratologije*, Novi Sad: Stylos.
- Хартман 1989: Н. Хартман, *Естетика*, Београд: Култура.
- Харфам, Абрамс 2012: G. Galt Harpham, M. H. Abrams, *The Glossary of Literary Terms*. Wadsworth: Cengage learning.
- Хаџиниколау 2006: Н. Хаџиниколау, *Човек, диће на границама својева*, Требиње: Епархија ЗХП.
- Хирш 1983: Е. D. Hirš, *Načela tumačenja*, Beograd: Nolit.
- Целиншек, Маркич 2008: D. Celinšek, M. Markič, Izvođenje inovativnih metoda učenja u visokoškolskim obrazovnim ustanovama, *Revija za sociologiju*, 39 (1–2), 51–67.
- Црнковић 1987: М. Crnković, *Sto lica priče*, Zagreb: Školska knjiga, 7–20.
- Чаленић 1977: М. Čalenić, *Književnost za deci – opšte odlike s primerima*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Чутура 2013: И. Чутура, Прилози и прилошки изрази као средство наглашавања темпа у прози Бранка Ђопића, у: В. Јовановић, И. Чутура, *Књижевност за децу и младе – поезика и причање*, Јагодина: Факултет педагошких наука, 111–131.
- Џунић-Дрињаковић 1989: М. Џунић-Дрињаковић, Алгоритам, гротеска и фантастика у делу Радоја Домановића, *Српска фантасика – најприродно и нестварно у српској књижевности*, Београд: САНУ, 383–392.
- Шабић 1983: Г. Шабић, *Лирска поезија у разредној настави*, Загреб: Школска књига.
- Шијаковић 1986: М. Б. Шијаковић, *Франц Кафка, сведок нашег оштријања*, Београд: Новела.

БЕЛЕШКА О АУТОРИМА



Бранко Илић рођен је 1970. године у Јагодини. Дипломирао је, магистрирао и докторирао на Филолошком факултету у Београду на Катедри за општу књижевност и теорију књижевности. Доцент је на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу где ради од 2000. године и држи наставу на предметима који припадају области теорије књижевности и књижевности за децу. Објавио је више од двадесет радова из теорије књижевности, књижевности за децу и методике наставе књижевности. Учествовао је на бројним научним скуповима у земљи и региону. Био је први уредник обновљеног издања часописа *Узданица* који издаје Факултет педагошких наука у Јагодини и данас је члан редакције Часописа.



Маја Димитријевић рођена је 1973. године у Јагодини. Дипломирала је и докторирала на Филолошком факултету у Београду на Катедри за српску књижевност са јужнословенским књижевностима. Доцент је на Факултету педагошких наука у Јагодини где ради од 2008. године. Објавила је преко тридесет научних и стручних радова, углавном из области књижевности за децу и методике наставе српског језика и књижевности. Аутор је читанки за млађе разреде основне школе у издању Вулкан знања. Приредила је и методички обрадила неколико књига домаће лектире за старији основношколски узраст. Учествовала је на бројним научним скуповима у земљи и иностранству и била ангажована на неколико истраживачких пројеката. Члан је уредништва часописа *Узданица* који издаје Факултет педагошких наука.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.091:.821-82
821.09-93

ИЛИЋ, Бранко, 1970-

Тумачење и настава књижевности / Бранко Илић, Маја Димитријевић.
- Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2023
(Zemun : Birograf Comp). - 203 стр. ; 24 см. - (Едиција Монографије /
Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу)

Слике аутора. - Тираж 60. - Белешка о ауторима: стр. 203. - Напомене
и библиографске референце уз текст. - Библиографска забелешка:
стр. 193-194. - Библиографија: стр. 195-202.

ISBN 978-86-7604-224-1

1. Димитријевић, Маја, 1973- [аутор]

а) Књижевност -- Настава -- Методика б) Књижевност за децу -- Анализа

COBISS.SR-ID 119559177

Основни квалитет књиге *Тумачење и настава књижевности* обележава минуциозност и интерпретативна луцидност аутора која, готово изненађујуће, изнова открива сву сложеност једноставних облика књижевности за децу. Обухватајући широки дијапазон дела и примерених методичких приступа – од предшколских активности, преко основношколске до универзитетске наставе – аутори осведочавају поуздану књижевнотеоријску, лингвистичку и методичку обавештеност која у синергији доводи до изузетних истраживачких резултата. Иако је књига плод коауторског рада, одликује је стилска, методолошка и научноистраживачка уједначеност која брише границе између појединачних рукописа чинећи кохерентно и по оствареним истраживачким резултатима јединствено дело.

Проф. др Виолетта Јовановић

Илић и Димитријевић упадљиво вјешто повезују теоријски и методички аспект тумачења. У сваком пасусу посвећеном неком теоријском питању слутити се његово методичко конкретизовање, а већи дио методичких разматрања проткан је проблемским нитима које представљају смјернице ка наставној интерпретацији. Тиме се кроз цио текст недвосмислено саопштава интердисциплинарни карактер методичких проучавања и неопходност ваљаних теоријских темеља за та и таква истраживања.

Проф. др Дијана Вучковић

Монографијом *Тумачење и настава књижевности* аутори су указали на значај систематичног теоријско-методичког сагледавања садржаја из књижевности у контексту наставног тумачења, нудећи одговарајућа решења која доприносе развоју методичке теорије и унапређењу наставне праксе. Зато ће ова публикација бити вишеструко корисна, пре свега студентима – будућим учитељима и наставницима, као и предавачима на различитим нивоима наставне праксе – од основношколског до универзитетског.

Проф. др Далиборка Пурић

