

219

Последњих десетак година сведоци смо све већег пораста насиља међу ученицима старијих разреда у основним школама. Овај негативни тренд, нажалост, не показује тенденцију опадања, а неретко проблематични појединци настављају да буду такви и након изласка из „ђачког доба”, те као одрасли људи задржавају и шире круг насиља на своју породицу и заједницу. Иако је овај проблем честа тема у теоријској литератури разних хуманистичких наука, попут социологије, антропологије, психологије, педагогије, као да често изостаје управо елемент практичне примене, који је уједно нужен за решавање овог изузетно важног сегмента образовања. Посматрајући проблематику са становишта ђачког колектива и његовог појединца, неупитно је да важан смер у решавању вршњачког насиља подразумева фокус на „проблематичног” ученика, притом не губећи из вида и остале појединце у разреду који су се свакако, бар једном, сусрели са разним облицима суровости или насиља. Но, пошто је очигледно да и даље постоји огромна несразмера између квантитета ученика у једном одељењу и индивидуалних квалитета који би требало да се код сваког ученика понаособ развијају, ваљано примењена наставна методологија представља темељни начин да се код ученика развију одређена знања и умећа и тиме помогне да се њихови проблеми открију или разреше. Часови српског језика и књижевности у оквиру поменуте проблематике имају веома значајну улогу, с обзиром на чињеницу да су по фонду, поред математике, најзаступљенији у основношколском образовању и, још важније, да: „[к]њижевно дело на спонтан начин помаже младима да усвоје моралне норме и друштвене вредности и тако се припреме за живот. Кроз примере из књижевности ученици трагају за 'смислом живота' што је 'највећа потреба, али и најтеже постигнуће’” (према Стојковић 2014: 12). Овом опсервацијом се не истиче да су васпитни циљеви у настави важнији од осталих већ се наглашава да се они често неоправдано смештају у други план у односу на образовне или функционалне, а да се једино подједнаком заступљеношћу и синестезијом ова три циља ученици суштински оспособљавају да на правиан начин откривају, расуђују и вреднују појаве у себи и око себе, те тако остваре што бољу корелацију између себе и света. Отуда је и сврха овог рада да се путем проблемског приступа тумачењу мотива суровости на одабраном књижевном корпусу за децу и младе ученици подсети на одређена важна значења тих књижевних дела, која ће их подстаћи на креативни дијалог о проблематици суровости, са циљем да развију што дубља сазнања како о делима о којима ће бити речи, тако и о сопственом функционисању у свету који их окружује.

Избор из књижевних дела за младе који директно реферира на овим радом задату проблематику обухвата ауторску бајку „Себични џин” Оскара Вајлда, приповетке „Дечак и пас” Данила Киша, као и „Лилика” Драгослава Михаиловића из допунског корпуса, и роман *Дечаџи Павлове улице* Ференца Молнара. Претпоставка је да ће овај корпус одабраних дела бити најрепрезентативнији за разумевање задатог проблемског оквира. Са ауторском бајком „Себични џин” ученици се сусрећу у нижим разредима основне школе, где уочавају контрасте између себичности и великодушности, суровости и доброте, као и значај саосећајности и брижности. Потом се у петом, шестом и седмом разреду обрађују приповетка „Дечак и пас” као и роман *Дечаџи Павлове улице* којима је свакако заједничко то што, између осталог, тематизују и различите видове суровости, агресије или насиља. Приповетка „Лилика”, која можда од свих издвојених дела највише сублимира различите видове насиља, налази се у допунском прозном корпусу за ученике петог разреда, те би се ученицима нагласило да је пре извођења оваквог часа пажљиво прочитају. Стога ће се у првом делу овог рада укратко говорити о наставној методологији која прати интерпретацију поменутих књижевних текстова, док ће се у другом делу рада интерпретативном методом издвајати и тумачити различити мотиви суровости и насиља у овим делима.

ПРИПРЕМАЊЕ УЧЕНИКА ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ ЧАСА И РЕАЛИЗАЦИЈА НАСТАВНЕ ЈЕДИНИЦЕ

Као што је већ поменуто, ученици су у седмом разреду већ упознати са већином дела која тематизују различите облике суровости, те би идеалан тренутак за реализацију наставе која се бави овом тематиком био одмах након интерпретативне обраде романа *Дечаџи Павлове улице*, како би се избегло преобимно подсећање на претходно градиво. Неопходно је и да се ученици, уколико то раније није учињено, упознају са приповетком „Лилика” путем истраживачких задатака који би се концентрисали на идентификовање, разумевање и тумачење проблематике насиља која се у приповеци покреће. Ученике треба посебно мотивисати да још једном прочитају остала дела из одабраног корпуса, као и да прегледају своје дневнике читања и белешке са часова. Претпоставка је да су ученици у сарадњи са наставником делимично већ обрадили нека од питања која се тичу мотива суровости, те ће се додатним истраживачким задацима који ће у фокусу имати дату проблематику још више подстаћи на промишљање и расуђивање.

Монолошком методом ученици ће на часу који претходи обради тематике насиља бити упознати са различитим облицима и видовима насиља, почев од блажих облика који подразумевају вербално злостављање, преко све израженијег испољавања агресије са којом се сусрећу и којој сведоче у медијима, на друштвеним мрежама, у видео-игрицама, до физичког насиља, тј. суровости у породици или међу вршњацима. У оквиру припреме ученици ће бити подстицани да говоре о облицима насиља којима су били изложени, којима су сведочили или које су уочили у књижевности, на филму или у медијима, како би се подстакла дебата која ће имати за циљ да се ученици оспособе да што боље препознају и разумеју видове насиља и ефекте које оно производи. Како би се испоштовао принцип рационализације и економичности, пожељно је да се припрема за овакву наставну јединицу обави у корелацији са предметом Грађанско васпитање.

На часу који ће за предмет имати тему суровости у књижевности за децу и младе, наставник ће заједно са ученицима дијалошким методом идентификовати моделе насиља, а затим ће их у складу са моралним и хуманистичким вредностима тумачити и вредновати. Ученици ће имати прилику да говоре о сопственом виђењу и доживљавању насиља у одабраним књижевним делима и биће охрабривани да тако стечена знања и умења повезују са сопственим доживљајима, сазнањима и виђењима. Домаћим задацима на наставном јединицом задате теме ученици се додатно подстичу да самостално промисле, вреднују и усвоје закључке изнесене на часу.

СЕБИЧНИ ЦИН, НЕСЕБИЧНИ ДЕЧАК, СУРОВА ПРИРОДА И ЧИЈЕ ЈЕ ТО ИГРАЛИШТЕ

Ауторска бајка „Себични цин” на неколико семантичких планова развија различите мотиве суровости, запрете у наизглед једноставни саже приче са елементима фантастике или параболичних наратива. Полазну основу у тумачењу представљају карактеролошке црте и особине два супротстављена типа јунака који су конституисани путем контраста: деца, дечак / цин, деца / одрасли, мало / велико, реално / фантастично, несебично / себично. Ученици су најчешће одмах у стању да препознају и вреднују иницијалне карактерне особине цина и дечака. Међутим, једно од проблемских питања које се отвара тиче се квалификације дате у наслову – Зашто је цин себичан? Ваља продубити једноставни одговор који ученици најчешће дају – Себичан је јер не допушта деци да се играју у његовом дворишту. Синтагма

„његово двориште” отвара простор ка уочавању првог мотива суровости у овој бајци. Ридигер Зафрански ће рећи да је „[т]ежња за поседом међусобно [...] разграничавала људе и имала за последицу конкуренцију, моћ и хијерархије, непријатељства, узајамно неповерење, игру маскирања и обмана” (Зафрански 2005: 108), што имплицира да цин проговара са позиције моћи коју је обезбедио својим растом, снагом, али и материјалним добром, тј. поседом за који може рећи „Мој врт, мој је врт” (Вајлд 2013). Џинова суровост, дакле, није само продукт себичности, већ првенствено скупине разних моћи која му омогућава да у сваком смислу слабије од себе протера са своје територије. Када ученици уоче овај идејни слој дела, неминовно се отвара опозитни дијалог где би једна теза гласила: „Да, али то је џинова земља, зашто се деца не играју у свом дворишту?”, а друга: „Али цин је себичан, зашто целу башту чува за себе?”. Приметно је да се у овим потенцијалним одговорима отварају две тачке гледишта – једни бајку посматрају из џинове визуре, други из позиције изгнане деце. Требало би усмерити ученике да иницијални проблем у бајци подједнако размотре из обе позиције јер ће тако разумети и једну и другу страну. Ваља указати и на други део поменуте џинове изјаве: „[...] а ја не допуштам никоме да се игра у мом врту осим мене самога” (Вајлд 2013) и скренути пажњу ученицима на џинову употребу личне заменице „ја” наспрам дечије „ми” („Што смо ми срећни овде” – Вајлд 2013). Говорећи о недостатку емпатије, Мартин Бубер запажа: „Кад искључимо емпатију, ми смо само у ’ја’ моду. У таквом стању у вези смо искључиво са стварима, или са људима *као да су ствари*” (према Барон-Коен 2012: 17). Цин проговара као биће које не познаје емпатију, не разуме и не жели да разуме шта за децу представља један врт у коме се играју, и тај недостатак емпатије не може се оправдати џиновом „бајковитом”, тј. чудесном природом, с обзиром на чињеницу да „[ч]ак и тамо где у свет ауторске бајке уђу бића и представе из традиционалних представа и веровања, она најчешће бивају мање или више преобликована (понекад и суштински)” (Пешикан Љуштановић 2009: 16). Подсећање ученика на одлике жанра ауторске бајке помаже им да разумеју да се жанром не могу правдати безосећајност и нетрпељивост.

Пратећи сиже ове бајке, у тумачењу се долази до другог и другачијег вида суровости приказане путем дејства природе на џинов врт. У ауторској бајци, наглашава Пешикан Љуштановић, евидентно је величање природе и наглашавање значаја који она има за човека (Пешикан Љуштановић 2009: 15). Заустављајући свој природни циклус смене годишњих доба, природа кажњава џина због његове суровости према деци. Поставља се питање на који начин је казна природе неопходна и оправдана. Цин је нарушио важно

морално начело, и у свету бајке он бива кажњен за своје поступке. Међутим, може ли се природи приписати зло као особина? Зафрански каже: „Природа делује по закону, па већ и због тога, у њој не може бити ничег злог” (Зафрански 2005: 123). Ученицима треба нагласити да постоји универзална правда, у овом случају оличена у природи, и да ће негативно поступање на неки начин увек бити осујећено. Осим тога, природа, као и деца, функционише по принципу заједништва, она није себична: „Снег прекрио траву великим својим белим покровом, а мраз посребрио све дрвеће. Онда позваше ветар северац да се настани с њима и он је дошао. Умотао се у крзно, рикао цео дан по врту и отпиривао димњаке. – То је дивно место – рече он – морамо позвати град да нас посети. Тако је дошао град” (Вајлд 2013). Да једино цин нема емпатије постаје јасно када се, видевши дечака испод дрвета, преображава у осећајно и брижно биће, способно да препозна и разуме осећања другог. „Способност емпатисања подразумева способност тачног разумевања позиције друге особе, идентификовања с ’оним где се она налази”” (Барон-Коен 2012: 26) и цину бива жао „маленог дечака”, што га доводи до спознаје о сопственој себичности и суровости. Цинов преображај доводи читав бајковити свет у баланс, што је уједно и завршетак првог дела бајке: „То је сада ваш врт, мала дечице – рече цин, те узме велику секиру и сруши зид. А кад је свет у дванаест сати одлазио на трг, видео је цина како се игра с децом у најкраснијем врту што су га икада видели” (Вајлд 2013).

Други део бајке представља параболичну причу о страдању Исуса Христа, оличеног у лику „малог дечака”, и ученике треба мотивисати да се подсети овог библијског сижеа. Видевши га израњављеног, цин се на тренутак поново враћа у „ја” позицију, желећи да казни оног ко је учинио нажао некоме кога воли. У складу са библијским сижеом, дечак му одговара да су то „ране од љубави”. Ученици би требало да се сете живота и начела Исуса Христа, као оличења ултимативне емпатије, љубави и пожртвовања. Христологија фигура дечака људску суровост доживљава са помишљивошћу и прихвата је без жеље за осветом, као одраз љубави. Дечак одводи цина у рај, и на тренутак се чини да је његов поступак суров. Међутим, ауторске бајке „могу се окончати страдањем или смрћу својих јунака, добитак који се постиже јесте духовни, јунаци се жртвују за тријумф одређеног моралног или религијског начела” (Пешикан-Љуштановић 2009: 18), и циново добро дело према деци, у складу са параболичном причом, предодређује његове позитивне особине за рај, као простор у коме се сустичу врлине. Пратећи логику параболе, одвођење јунака у рај у овој бајци представља потврду цинове доброте и љубави, јер је за негативне јунаке предодређен пакао. Свакако треба нагласити

ученицима да је овај сиже само један од могућих уметничких уобличења приче о добру и злу, и помоћи им да самостално расуђују о завршетку бајке и њеним импликацијама.

ПАС КАО ЧОВЕК, ЧОВЕК КАО ПАС

Приповетку „Дечак и пас” из књиге *Рани јаги* Данила Киша ученици обрађују у петом разреду, при чему се акценат ставља на препознавање и разликовање жанра приповетке и писма, уочавање сличности и разлика између живота дечака и пса, или подстицање ученика да запазе време и место радње приповетке, неретко се задржавајући на околностима које је створило ратно време. Међутим, приметно је да се у овој приповеци типови суровости откривају на неколико различитих равни, те је потребно мотивисати ученике да таква „места” уоче, дискутују о њима и да их тумаче у духу „хуманизма, истинољубивости, солидарности и других моралних вредности”, како је то препоручено у наставним програмима основног образовања и васпитања. У троделној структури приповетке први део, „Пас који говори”, исприповедан је из визуре пса, што овај сегмент приче доводи у блиску везу са басном, но, како запажа Јован Делић, „Од басне је [...] само преузета способност животиње да говори, поступак персонификовања. Али животиња и даље остаје пас Динго, а не метафора, односно алегорија, за неки тип људи, односно људску врлину или ману” (Делић 1997: 123). Живот о коме приповеда Динго обележен је несрећом од раног детињства – он је одвојен од мајке која је „била врло тужна” и „цело време плакала” (Киш 1990: 104), а његова породична катастрофа увећана је смрћу сестара и мајке. На овом месту у приповеци преплићу се две различите типологије суровости које би требало раздвојити и протумачити. Приповедач напоменом о ратним околностима у којима се налазе „правда” насилну смрт својих сестара. Рат се, дакле, обзнањује као ултимативни подстрекивач сваковрсних суровости, у коме се људи обезљуђују губећи све моралне и хуманистичке вредности. Ученике треба обавестити о страхотама ратова као проузроковача људске бруталности и разарања, подстичући их да рат разумеју као свеопшти израз беспштедног, нехуманог и апсурдног насиља које доноси само патњу и зло. Ипак, треба поставити питање може ли се чин госпође Книпер, стављање камена штенцима око врата и бацање у реку, заиста „оправдати” ратним околностима. Питање постаје утолико комплексније ако се имају у виду приповедачеве речи да је „госпођа Книпер волела животиње” (Киш 1990: 104). Ученике треба мотивисати да промисле и дискутују о овом парадоксу пред којим се

отвара низ питања, нпр. *Каква је њо љубав? Како се испољава? Шта нам њоре реакције испоље Книпер? На који начин реајује Дингова мајка?* итд., како би се ученици подстакли да уоче и направе разлику између љубави и оног што је названо љубављу у приповеци. Такође их треба охрабрити да промишљају како би они поступили у датој ситуацији. Ако је госпођа Книпер волела животиње, у тренутку бацања штенаци у реку нашла се са „пажњом усмереном само на *своје* интересе”, тј. емпатија јој је „ефикасно искључена”: „У таквом стању једностране усмерености, друга особа – или њена осећања – **више не** постоје” (Барон-Коен 2012: 25). Госпођа Книпер се нашла пред изузетно тешким избором – између закона самоодржања и љубави према животињама одабрала је овај први. Ученике свакако треба усмерити да што упорније и дубље трагају за бољим решењима која би уважавала и сопствене потребе и осећања других бића. Као контраст изреченом ученицима се сугерише да размисле и продискутују о ванвременском „пријатељству по патњи, по ’јадима’ и сродности”, које се „претворило у комплементарно пријатељство: Динго и Анди су се међусобно помагали допуњујући се” (Делић 1997: 124).

Задржаћемо се на још једном уоченом мотиву суровости у овој приповеци. Он се налази у Андијевом писму и пре његовог идентификовања са ученицима треба анализирати и истаћи снагу љубави између дечака и пса. Анди се, стицајем околности, морао одвојити од свог пријатеља и тај растањак је био судбоносан за обојицу, јер Динго убрзо након тога умире, а Анди ће заиста постати писац, тј. „јасно [је] да је Анди одржао своје обећање, свој завјет, и да је та обећана ’басна’ заправо прича *Дечак и њас*” (Делић 1997: 127). Ученицима треба сугерисати да подробније размотре следеће сцене из приповетке:

За нама је трчао Динго и цвилео из свег гласа, а ми смо сви опет заридали. Онда сам замолио чика Мартина да га отера бичем [...] **јер нисам могао да поднесем више то цвиљење.** [...] **Ја** сам почео да вичем, да урлам, тако да је чика Мартин **морао** добро да га ишиба док га није **приморао** да се заустави, заправо да се скљока од исцрпљености наред друма (Киш 1990: 113, истакла А. Б.).

Ученици су, поучени претходним примерима, већ у стању да запазе како Андијева емпатија нестаје у тренутку када осећа велику тугу и бол због растанка, што, свакако, не оправдава то што је рекао кочијашу да на смрт ишиба свог најбољег пријатеља. Треба се подсетити да је „емпатија [...] наша способност да препознамо шта друга особа мисли или осећа и да одговоримо

на њене мисли и осећања одговарајућим осећањима” (Барон-Коен 2012: 24), тј. ученике треба упутити да чак и када се нађу, попут Андија, на тешким и болним животним раскршћима, покушају да својим осећањима и одлукама не повређују друге.

МАЛИМ СЛОВИМА ЗАПИСАНО ИМЕ

Унеколико сложеније грађе, роман *Дечаџи Павлове улице*, који се налази у програму за шести разред основне школе, поставља пред ученике комплекснију слику дечијег света који је такође бременит патњама, разочарењима и често, услед немоћи, неодбрањив пред деструктивним силама. Будући да су „[д]еци-читаоцима ближе [су] фабуле непосредног карактера, а младима авантуристичко-пустоловне фабуле” (Георгијевски 2005: 50), и овај роман са елементима обе врсте заплета на ученицима пријемчив начин поставља границу између дечије игре и лоших, непримерених поступака који доводе до трагедије.

Основни сукоб у роману изграђен је на само једној речи – „еинстанд”, што је „кратак и језгровит израз за опсадно стање, за насиље, за право пениције и насилничку владу уједно” (Молнар 2002: 12). Та реч и чин браће Пастор који следи позиционира Бокину дружину не само као оне који нису прешли праг безазлене игре и закорачили у свет грудијанства и силеџијства, већ и као оне који се „одупиру моралним аномалијама, друштвеним неправдама” (Георгијевски 2005: 56). Међу ученицима треба подстицати дискусију о моралним и хуманистичким квалитетима обе скупине дечака како би уочили да свет романа није позициониран као дихотомија добро–лоше већ да у сваком „табору” постоје и добре и лоше појаве, што ће се илустровати примерима из деловања обе дружине. Ненад Стојковић одлично запажа да је „колектив снажан ослонац сваком појединцу, у његовом оквиру дете се осећа сигурније и јаче, може да превазиђе личне слабости, да се успротиви и савлада зло, што књижевним делима за децу са овом тематиком даје посебан васпитно-образовни значај. Боравком, радом и залагањем у дружини деца развијају осећање одговорности према колективу и неки вид социјализације која ’спутава саможивост богатих и осиромашњених’” (Стојковић 2014: 56). Бока као вођа дружине којој припада Немечек, како би рекао Робер Мишамблед, осликан је по моделу „прототипа разбојника” који „мора да буде љубазан и весео, непријатељ насиља, несебичан, ’племенит’ по природи [...] Храбар, он треба да зна да управља чврстом руком, али без претеране суровости, добро структурираном и хармоничном заједницом” (Мишамблед 2015: 357).

Међутим, баш у оквиру те хијерархизоване скупине Бокиних дечака Немечек је једини редов управо зато што га група види као најслабијег и када покуша да буде равноправан члан дружине, изложен је изругивању: „Сви су се смејали. А то је до крајности огорчило Немечека. Сиромашка је срце јако болело, и сада је сасвим пустио сузама на вољу. [...] Ако одмах не престанеш с њакањем, више се никада нећеш моћи играти с нама. С балавцима се нећемо дружити” (Молнар 2002: 25). Овај опис, као и приповедачев став: „Има дечака којима чини радост – лепо се покоравати. Али је ипак највише оних који заповедају. Такав је живот” (Молнар 2002: 18) неопходно је проблематизовати и подстаћи ученике да уоче и издвоје Немечекове врлине, и помоћи им да разумеју да се људске врлине не очитују у спољашњем изгледу или физичкој снази, већ су унутарњи одраз квалитета и сазнања бића које се надграђују чињењем добрих дела.

Треба нагласити да је вербално насиље један од најчешћих облика испољавања негативних емоција, и да се нимало не сме узимати здраво за готово, то јест: „Само зато што сте *ви* мислили да су ваша дела или речи били безопасна забава, не значи да ће их друга особа прихватити на исти начин” (Барон-Коен 2012: 26). Одличан пример за поменуто представља и „казна гитудружења” извршена над Немечеком, исписивање његовог имена малим словима са епитетом издајнице. Те страшне неправде и неистине Немечек ће се сећати и на самртној постељи: „Малим словима су ми записали име... малим словима су записали моје сирото, поштено мало име...” (Молнар 2002: 93), што само говори у прилог томе колико речи могу бити страшно оружје када се изговарају непромишљено, не водећи рачуна о осећањима другог. Како запажа Мишамблед: „Насиље се активира фрустрацијама и нарцисоидним повредама самољубља или самопоштовања” (Мишамблед 2015: 19), и када прерасте у физичко злостављање може имати фатални исход. Овај моменат у роману, у сарадњи са наставником, ваља на што бољи начин протумачити, у складу са моралним и естетским вредностима дела. Реферира се на тренутак када браћа Пастор, због Немечековог смелог доласка на њихову територију и одбијања да им се придружи, приморају дечака да уђе у хладну воду:

Међу црвеним кошуљама, настаде велики смех [...] Трпео је да га сред општег урнебеса доведу до обале и да га два Пастора загњуре у плитко језеро. [...] Један му је држао обе руке, други га је стегао за врат. Загњурили су га до врата и у том тренутку сви су на острву ликовали. [...] и ово силно клицање слило се са великим смехом (Молнар 2002: 71).

Страшном тренутку у коме не постоји нимало емпатије треба супротставити Немечеков храбри одговор, који све у дружини Фери Ача наводи да се постиде: „Свако је сада осећао да је ово мало плаво дете прави, истински јунак, који би заслужио да буде одрастао човек” (Молнар 2002: 73). Ученици треба да разумеју да пут сазнања и врлине није лак, али да је неопходно да, пре него што се поведу за негативним емоцијама, промисле о последицама њихових испољавања, јер ће само тако моћи да одговоре на тешка животна искушења која их очекују и да увек теже да се супротстављају сваком виду зла. Зафрански то одлично сажима: „Када следи глас своје савести, дужност, категорички императив, [човек] то не чини једноставно ради сопствене користи. Он се одлучује за добро зато што је то добро, а не, рецимо, зато што је то добро за њега” (Зафрански 2005: 131).

ЈА ВИШЕ НЕМАМ ИГРАЧАКА. ВИШЕ МИ ИГРАЧКЕ НИСУ ПОТРЕБНЕ.

Последња из скупа одабраних дела јесте приповетка „Лилика” из књиге *Фреде, лаку ноћ* Драгослава Михаиловића. Пошто се она налази у изборном корпусу за ученике петог разреда, те се тако може претпоставити да се ученици нису упознали са њом, али и због њене специфичне тематске сложености, ученици ће у сарадњи са наставником укратко изложити сиже приче, а затим ће се фокусирати на доминантне особине и причање главне јунакиње, са акцентом на различитим видовима насиља којима је изложена. Главна јунакиња, Милица Сандић, тј. Лилика, у првом лицу, монолошком техником казивања и језиком саображеним дечијем узрасту говори о свом животу бременитом патњама и злостављањима. Изложена увредама и малтретирању, почев од својих најближих, мајке и очуха, живећи на друштвеној маргини у нехуманим условима, Лилика се на само детету својствен, оштроуман и виспрен начин сналази у датим околностима како би избегла судбину домског штићеника. Јунакиња припада типу маргиналца, „уличног детета”, како то објашњава Иван Трајков: „То су деца која периодично живе и/или раде на улици, деца која проводе значајно време на улици [...] просторима на којима они просјаче или раде” (Трајков 2018: 260), али не зато што нема место боравишта, већ стога што живи „у кругу особа са осиромашеном емпатијом” у коме је изложена „опасности од вербалних увреда, физичких напада и доживљавања недостатка бриге или разумевања” (Барон-Коен 2012: 45), те је принуђена да из таквог окружења бежи. Насупрот јунацима дела

о којима смо говорили, Лилику систематски злостављају одрасли, у чијем окружењу би требало да се осећа најсигурније, почев од вербалних увреда које трпи: „Мени сви кажу да сам глупа. И мама и тата и сви” и оних којима је принуђена да сведочи: „Онда се они посвађају [...] Она моја мама почне да удара мог тату а мој тата моју маму” (Михаиловић 1990: 30, 48) преко су-ровог и страхотног физичког злостављања коме је континуирано изложена: „Ал моја мама [...] почела и да ме удара и једанпут ми је тако ударала главу о орман да ми је после испод очију било овако црно као угаљ. [...] И почели су страшно да ме ударају. Сваки дан сваки дан” (Михаиловић 1990: 51, 55). Лиликин лик је стога обележен снажним посттравматским одликама из чега директно проистиче њена склоност ка делинквенцији. Ово одлично објашњавају Тања Недимовић и Миклош Биро:

Резултати истраживања [...] показују да су деца која се насилно понашају према вршњацима у школи, као и они који су жртве, одрасла у породицама у којима родитељи имају тенденцију да буду насилни једни према другима или према деци. Осим злостављања детета, присуствовање насиљу у породици је фактор ризика за испољавање агресивног понашања, а у складу са тиме и насиља међу вршњацима код деце (Недимовић, Биро 2011: 231).

Ученике треба мотивисати да уоче и издвоје различите типове насиља којима је Лилика изложена, да их на правилан начин разумеју и у складу са моралним и хуманистичким вредностима вреднују као непожељне и нехумане. Такође је неопходно указати на то да су Лиликине мисли, особине и поступци попут муцања, мокрења у кревет, сахрањивања лутака, бекства од куће, крађе и лош успех у школи директна последица услова и људи у којима и са којима живи и због којих као присилна жртва испашта, а не одлика њене слабости и глупости. Треба истаћи да упркос осећању да „ме [Лилику] нико не воли. Ја тако мислим” (Михаиловић 1990: 44) Лилика и те како познаје и пружа љубав и топлину својим јединим пријатељима – малом брату Бати, Пеци и луткама које су јој биле једине играчке. Њена искреност и храброст да се суочи са сопственим недаћама и да задржи нешто од лековитог дечијег хумора и ведрине, представљају највећи ступањ херојства о коме и те како треба говорити са ученицима.

Након кратке систематизације свега о чему је говорено, ученике треба упутити да негују осећања емпатије и толеранције како према вршњацима, тако и према родитељима и околини, и охрабривати их да се супротстављају насиљу и злу сваке врсте. Ваља им назначити да је школа место где се проблеми решавају и да им наставници, школски психолог и педагог могу

помоћи да превазиђу тешкоће са којима се сусрећу, укључујући и проблеме који се везују за агресију и насиље. На том путу књижевна дела и наставна пракса обзнањују се као важан чинилац при остваривању васпитних, образовних и функционалних циљева, помоћу којих се ученици не само упознају са естетским вредностима књижевности већ и уче да на правилан начин расуђују и поступају у социјалном окружењу, што им на дуже стазе обезбеђује могућност сазнања и стицања моралних и социјалних вештина које ће им омогућити да негују љубав, толеранцију и доброту.

Говорећи о деловању литерарног текста на ученике, Љиљана Бајић запажа да настава књижевности доводи у средиште књижевно дело и „стално актуализује и следећа два питања: прво, питање рецепције и деловања књижевног текста на ученика у зависности од његовог узраста и од околности у којима се остварује примање књижевног дела; друго, питање одговарајућих емоционалних и рационалних способности (емпатије и пројектовања, запажања и маштања, критичког и стваралачког мишљења, закључивања и суђења) помоћу којих дело постаје предмет естетског уживања и спознаје” (Бајић 2007: 147). Књижевно дело, дакле, помаже ученицима да што боље разумеју и одговоре на изазове света у коме живе, у чему настава књижевности има веома значајну улогу. У овом раду покушали смо да илуструјемо изглед једне наставне јединице посвећене мотиву суровости у књижевности за децу и младе, увиђајући, због све веће експанзије насиља и агресије у свим сегментима друштва, значај ове теме и оваквих часова за сазнајни процес ученика. На одабраном књижевном корпусу показали смо како се насиље испољава у различитим видовима, старосним групама, социјалним срединама, и да се може избећи и санкционисати само развијањем ваљаних вредносних ставова, моралних и хуманистичких вредности, емпатије и толеранције. Иако свесни да је „зло витално”, да до сада „ниједна врста знања и искуства људи није успела да га искорени и промени свет у коме живимо” (Бајић, Јовановић, 2003: 107), треба истаћи да се настава српског језика и књижевности треба континуирано бавити овим проблемом, те да је овај рад скромни допринос идеји да је тумачењем и разумевањем књижевних дела могућно супротставити се негативним појавама у свету који нас окружује.

ИЗВОРИ

Вајлд (2013): Оскар Вајлд, *Себични цин*. <https://bababloginapescina.wordpress.com/2013/04/24/оскар-вајлд-себични-цин/> 5. 7. 2019.

Киш (1990): Данило Киш, „Дечак и пас”, у: *Рани јади*, Београд: БИГЗ.

Михаиловић (1990): Драгослав Михаиловић, „Лилика”, у: *Фреге, лаку ноћ*, Београд: НИП Политика.

Молнар (2002): Ференц Молнар, *Дечацци Павлове улице*, Нови Сад: Ризница лепих речи.

ЛИТЕРАТУРА

Бајић (2007): Љ. Бајић, Рецепција и деловање књижевног текста на ученика, *Норма, Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања*, XII(1), Сомбор: Педагошки факултет, 147–156.

Бајић, Јовановић (2003): Љ. Бајић, В. Јовановић, Превенција насиља наставом књижевности, *Књижевност и језик*, 50(1/3), Београд: Друштво за српскохрватски језик и књижевност, 107–113.

Барон-Коен (2012): С. Барон-Коен, *Психологија зла*, Београд: Клио.

Георгијевски (2005): Х. Георгијевски, *Роман у српској књижевности за децу и младе*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Делић (1997): Ј. Делић, *Кроз йрозу Данила Киша. Ка йоейици Кишове йрозе II*, Београд: БИГЗ.

Зафрански (2005): Р. Зафрански, *Зло или драма слободе*, Београд: Службени лист СЦГ.

Мишамблед (2015): Р. Мишамблед, *Историја насиља од краја средњеј века до данас*, Нови Сад: Академска књига.

Недимовић, Биро (2011) Т. Недимовић, М. Биро, Фактори ризика за појаву вршњачког насиља у основним школама, *Примењена психологија*, 4(3), Нови Сад: Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, 229–244.

Пешикан-Љуштановић (2009): Љ. Пешикан-Љуштановић, *Усмено у писаном*, Београд: Београдска књига.

Стојковић (2015): Н. Стојковић, *Васпитни утицаји књижевности за децу на развој социјално пожељној понашања ученика млађих разреда основне школе*, докторска дисертација, Јагодина, <http://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/5611>, 5. 7. 2019.

Трајков (2018): И. Трајков, Ризик од насиља и радне експлоатације деце на улици / уличне деце, у: *Унапређење квалитета живота дјете и младих*, Зборник

радова са IX међународне научно-стручне конференције, Тузла: Удружење за подршку и креативни развој дјеце и младих, 259–267.

Aleksandra B. Batinić

University of Belgrade

Faculty of Philology

VIOLENCE AS A MOTIF IN LITERARY WORKS FOR CHILDREN AND YOUTH (IN TEACHING SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE)

Summary: This paper discusses the importance of teaching literature in understanding and dealing with the phenomenon of violence among young people, with special reference to the motif of cruelty in literature for children and youth. Starting from the reception of a literary text and its influence on students, the research problematises the ways in which literature can help young people to understand complex social challenges. On the basis of a selected literary corpus (“The Selfish Giant” by Oscar Wilde, “Dečak i pas” by Danilo Kiš, “Lilika” by Dragoslav Mihailović, and the novel *The Paul Street Boys* by Ferenc Molnar), the paper presents different forms of violence that can be analysed and problematised in teaching. The key concept is that negative social tendencies can be reduced with the development of moral values, empathy and tolerance through a critical interpretation of literary works. The research highlights the educational role of teaching Serbian language and literature in facing the problem of violence, offering a possibility of developing humanistic values and critical thinking in students.

Keywords: methodology of teaching literature, children and youth, violence, empathy, critical thinking, Oscar Wilde, Danilo Kiš, Dragoslav Mihailović, Ferenc Molnar.