

ДЕТИЊСТВО CHILDHOOD

Часопис о књижевности за децу
Година L, бр. 2,
лего 2024.
<https://doi.org/10.46793/Childhood242>

Издавач

Међународни центар
књижевности за децу
ЗМАЈЕВЕ ДЕЧЈЕ ИГРЕ
Нови Сад, Змај Јовина 26/II
Тел. (021) 66-11-266, 66-13-648
Е-mail: zdigre@gmail.com
www.zmajevedecjeigre.org.rs

За издавача

Душица Мариновић, директорка

Главне и одговорне уреднице

Др Зорана Опачић

(бројеви 1 и 2)

Др Тијана Тропин

(бројеви 3 и 4)

Секретарица редакције

Мсп Маријана Јелисавчић
Карановић

Лектура и коректура

Светлана Зејак

Превод, лектура и коректура шекстова на енглеском језику

Преводилачка агенција
AD INFINITUM

Ликовно решење корица

Ненад С. Лазић

Графичка уредница

Весна Карајовић

Прелом

НЕО KONS, Нови Сад

Штампа

AS Dizajn, Нови Сад

Часопис излази тромесечно
Цена овог броја: 600,00 динара
Рачун Змајевих дејих игара:
340-11006551-47

САДРЖАЈ

ТЕМАТ: ЕМОЦИОНАЛНИ СПЕКТАР КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ (II)

СТРАХ, НАСИЉЕ И ЗЛО У КЊИЖЕВНОСТИ

Вања Д. Петровић, Барбара А. Балох, Репрезентација рата
у сликовницама без текста: запитаност, страх, незнађе и нада 7

Софија П. Матић, Абјектно у приповедној збирци
Велико двориште Стевана Раичковића 18

Лола Д. Стојановић, Идентитет и сећање у *Раним јажима*
Данила Киша (интерпретативни и методички аспекти) 28

Dragica A. Dragun, Теодичеја и ресерсија *emocionalnog*
u Dnevniku Anne Frank..... 44

Мирјана М. Стакић, Лице и наличје страха у причама за децу
Прежихова Воранца, Ива Зормана и Јање Видмар..... 59

Милутин Б. Ђуричковић, Вршњачко насиље и смрт
у приповеци „Деца ноћи” Лазе Лазића 68

Ленка С. Настасић, Превазићи тишину (однос према насиљу
у роману *Мика* Јелене Ангеловски) 74

ПРЕВАЗИЛАЖЕЊЕ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦИЈА

Владимир М. Вукомановић Растегорац, Тумачење песама
са мотивом смрти и развој емпатије код деце
– библиотерапијски и методички аспекти..... 84

Валерија Б. Јанићијевић, Манифест о читању и потреба
за прихватањем: романи Јасминке Петровић у програмима
за разредну наставу књижевности..... 98

Биљана Т. Петровић, *Веверица Плашљивица* Мелани Вот
– интеракција вербалног и визуелног 112

Мaja S. Verdonik, Marija Eliza R. Sereki, Verbal-visual
discourses of problem picturebooks. Dealing with emotions 124

РЕЧИ КОЈЕ ЛЕЧЕ: БИБЛИОТЕРАПИЈА И ИНКЛУЗИЈА

Данијела С. Ђирјаковић, Речи које лече – библиотерапија
као вид емоционалног и социјалног раста код деце 134

Шејла И. Кадрибашић, Етнопедагошки значај
матерњег језика као социопедагошки контекст инклузије 146

ОГЛЕДАЛО КРИТИКЕ

Невена П. Варница, Преглед радова о књижевном
стваралаштву Попа Д. Ђурђева објављених у *Детињство* 158

Diana J. Zalar, Prikaz zbornika *Moć i uloga književnosti za djecu
i mlade u savremenom društvu* 162

Овај број часописа *Детињство*
финансијски су подржали:



Министарство културе
Републике Србије



Министарство науке,
технолошког развоја и иновација
Републике Србије



Покрајински секретаријат
за културу, јавно информисање
и односе са верским заједницама
АП Војводине



Градска управа за културу
Града Новог Сада

CIP – Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад
821–93(05)

ДЕТИЊСТВО : часопис о књижевности
за децу / главне и одговорне уреднице
Зорана Опачић и Тијана Тропин. –
Год. 1, бр. 1 (1975) – Нови Сад : Змајеве
дечје игре, 1975-. – 23 cm

Тромесечно

ISSN 0350–5286

COBISS.SR–ID 9948418

УРЕЂИВАЧКИ ОДБОР

Проф. др Владислава Гордић Петковић
Филозофски факултет Универзитета
у Новом Саду

Др Тамара Грујић
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

Dr hab. Justyna Deszcz-Tryhubczak
Instytut Filologii Angielskiej
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Redoviti prof. dr. sc. Dragica Dragun
Filozofski fakultet Sveučilišta
Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Republika Hrvatska

Izvanredni prof. dr. sc. Tihomir Engler
Filozofski fakultet Sveučilišta
Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Republika Hrvatska

Ph. D. Eugene Y. Evasco
Department of Filipino and Philippine Literature
College of Arts and Letters
University of the Philippines-Diliman
Manila, Philippines

Др Ивана Игњатов Поповић
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача,
Нови Сад

Dr Vanessa Joosen
Universiteit Antwerpen,
België

Др Мирјана Карановић, виша научна саветница
Магица српска
Нови Сад

Dr Anna Kérchy
Associate Professor at the English Department
of the University of Szeged
Hungary

Redoviti prof. dr. sc. Andrijana Kos-Lajtman
Učiteljski fakultet (odjeljenje u Čakovcu)
Sveučilišta u Zagrebu, Republika Hrvatska

Dr Weronika Kostecka, adiunkt
Zakład Literatury Popularnej, Dziecięcej i Młodzieżowej
Instytut Literatury Polskiej
Warszawa, Polska

Доц. др Ивана Мијић Немет
Академија уметности у Новом Саду

Проф. др Јелена Панић Мараш
Учитељски факултет
Универзитета у Београду

Prof. dr. sc. Sanja Roić
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Republika Hrvatska

Prof. dr. Igor Saksida
Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani
Republika Slovenija

Dr. sc. Marijana Hameršak, viša znanstvena suradnica
Institut za etnologiju i folkloristiku
Zagreb, Republika Hrvatska

Проф. др Валентина Хамовић
Учитељски факултет
Универзитета у Београду

Проф. др Снежана Шаранчић Чутура
Педагошки факултет у Сомбору
Универзитета у Новом Саду

РЕЦЕНЗЕНТИ

Проф. др Милан Алексић
Филолошки факултет Универзитета у Београду

Prof. dr Šejla Bjelopoljak
Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću
Federacija Bosne i Hercegovine

Проф. др Снежана Божић
Филозофски факултет Универзитета у Нишу

Др Отилиа Велишек-Брашко
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Нови Сад

Доц. др Анкица Вучковић
Педагошки факултет у Сомбору
Универзитета у Новом Саду

Izv. prof. dr. sc. Marina Gabelica
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Republika Hrvatska

Prof. dr. sc. Diana Zalar
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Republika Hrvatska

Др Мирјана Карановић, виша стручна сарадница
Матица српска, Нови Сад

Dr. phil. Eva Kowollik
Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg, Deutschland

Доц. др Јелена Марићевић Балаћ
Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Доц. др Бојан Марковић
Факултет за образовање учитеља и васпитача
Универзитета у Београду

Доц. др Ивана Мијић Немет
Академија уметности у Новом Саду

Доц. др Милена Митровић
Факултет за образовање учитеља и васпитача
Универзитета у Београду

Проф. др Вишња Мићић
Факултет за образовање учитеља и васпитача
Универзитета у Београду

Проф. др Зона Мркаљ
Филолошки факултет Универзитета у Београду

Проф. др Јелена Панић Мараш
Факултет за образовање учитеља и васпитача
Универзитета у Београду

Проф. др Драгољуб Перић
Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Проф. др Љиљана Пешикан-Љуштановић, емеритус
Филозофски факултет
Универзитета у Новом Саду

Др Душица Потпић
Академија техничко-васпитачких
струковних студија Ниш – Одсек Пирот

Dr Magdalena Ślawska
Uniwersytet Wrocławski
Instytut Filologii Słowiańskiej
Wrocław, Polska

Др Даница Столић
Институт за дечју књижевност, Београд

Др Марина Токин
Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Red. prof. dr. Dragica Haramija
Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta
in Filozofska fakulteta
Republika Slovenija

Проф. др Илијана Чутура
Факултет педагошких наука, Јагодина
Универзитет у Крагујевцу

Проф. др Снежана Шаранчић Чутура
Педагошки факултет у Сомбору
Универзитета у Новом Саду

ТЕМАТ:
ЕМОЦИОНАЛНИ СПЕКТАР КЊИЖЕВНОСТИ
ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ (II)

СТРАХ, НАСИЉЕ И ЗЛО У КЊИЖЕВНОСТИ

Вања Д. ПЕТРОВИЋ*
Универзитет у Приморској
Факултет за хуманистичке студије,
Копар, Република Словенија

Барбара А. БАЛОХ**
Универзитет у Приморској
Педагошки факултет, Копар
Република Словенија

Оригинални научни рад
UDC 087.5:355.01
<https://doi.org/10.46793/Childhood24.2.007P>
Примљен: 7. 2. 2024.
Прихваћен: 24. 2. 2024.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЈА РАТА У СЛИКОВНИЦАМА БЕЗ ТЕКСТА: ЗАПИТАНОСТ, СТРАХ, БЕЗНАЂЕ И НАДА

САЖЕТАК: У раду се анализирају начини транспонавања емотивно деликатних/трауматичних садржаја и њиховог саображавања (претпостављеном) дискурсу књижевности за децу на примеру жанра сликовнице без текста. У првом делу рада биће представљени теоријски погледи на изазове укључивања тематике рата у књижевност за децу, те жанровске посебности сликовнице без текста. Будући да обрада ратне тематике у сликовницама без текста до сада није била предмет ширих академских расправа, централни део рада биће посвећен двама студијама случаја: *Warum?* (1995) Николаја Попова и *Живий мешелик* (2022) Олександра Шатохина. Циљ истраживања је да се прикаже значај сликовница без текста, као медијума који и младом и одраслом читаоцу омогућава да се кроз наративизацију осећања и емпатијски однос према (фиктивним) жртвама суочи са трауматичним искуством рата, те тако промисли о механизмима који нас неосетно уводе у нове ратне конфликте.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: сликовнице без текста, ратна тематика и књижевност за децу, страх, ратна траума, емпатија

Емотивна и идеолошка проблематика тематике рата у књижевности за децу

Расправљајући о различитим претпоставкама у вези са књижевношћу за децу, које су, да како, повезане и са самим (западноевропским) конструктима детињства, Пери Ноделман (Perry Nodelman) и Мејвис Рајмер (Mavis Reimer)

* vanjapetrovic444@gmail.com;
<https://orcid.org/0009-0001-5911-4198>

** barbara.baloh@pef.upr.si;
<https://orcid.org/0000-0003-4637-9311>

истичу да одрасли често полазе од претпоставке о дечјој недужности, наивности и доброти, самој по себи. Управо због дечје емотивне рањивости склони смо, сматрају ови аутори, да верујемо како децу не смемо излагати grubим и узнемирујућим садржајима као што су насиље и зло, будући да они могу изазвати снажне негативне емоције, попут анксиозности и страха, и довести чак и до одређених неуротичних стања, док са друге стране представљају потенцијалне моделе које ће деца опонашати (2003: 86–87).

Управо у том светлу потребно је разумети и однос према проблематици рата у књижевности за децу.

Чини се да потенцијално трагични/трауматични садржаји или политички конфликти не одговарају традиционалном разумевању поезије књижевности за децу. Поред тога, тематика рата је у одређеном смислу у супротности са основним начелом књижевности за децу – потребом за надом (Fox – Hunt 2004: 500). Као што наводи Рони Натов (Roni Natov), књиге за децу не смеју оставити младе читаоце у стању очаја – иако је осећање које се доживљава као срећа различито од детета до детета, поезија књижевности за децу претпоставља да постоје нада и излаз из тешких животних околности (2003: 220).

Међутим, с обзиром на то да књижевност за децу припада како литерарном тако и образовном систему, међу различитим стручњацима који се посредно или непосредно баве књижевношћу за децу у последњих неколико деценија преовладава становиште да је неопходно младе упознати са феноменом рата (Fornalczyk-Lipska 2018: 62). То се може приметити на основу пораста броја књига за децу које се про-

блемски хватају укоштац са овом темом, и у којима рат није само пуко место догађања (в. Myers 2000). Према становишту Патрише Крофорд (Patricia Crawford) и Шерон К. Робертс (Sherron K. Roberts), са тим у везу треба довести и чињеницу да је у ери постхолокауста значај очувања историје, преношења прича и обезбеђивања развојно одговарајућег простора за саосећање младих читалаца са онима који су преживели овај мрачни период превагнуо над заштитом од узнемирујућих садржаја (2009: 371). Поред продора ратне тематике, ове ауторке указују и на важну трансгресију, приметну у сликовницама – од становишта да најмлађи читаоци, којима је овај жанр (традиционално) намењен, не смеју бити изложени страхотама рата (а уколико је то случај, форма треба да буде ублажена, симболички представљена), до новог (екстремног/провокативног) модела у којем се сасвим отворено говори о ужасима рата, концентрационих логора и нуклеарних бомби (Crawford – Roberts 2009: 371). Посебно су важни и закључци Ане Форналчик-Липске (Anna Fornalczyk-Lipska) која наглашава да сликовнице с ратном тематиком карактерише стална тензија између приближавања рату и удаљавања од њега – истиче се, наиме, да су у питању стварни догађаји, са циљем да деца боље разумеју конфликте или специфичне проблеме, али се тежи и ка удаљавању од конкретне репрезентације. То се, према мишљењу ове ауторке, постиже коришћењем еуфемизама у приповедању, визуелних метафора и антропоморфизованих ликова (играчке, животиње итд.), чиме се деца штите од потенцијално трауматичних садржаја (2018: 72).

Иако су карактеристике сликовница са тематиком рата досад биле предмет неколико научних студија (в. Crawford – Sherron 2009; Dymel-

-Trzebiatowska 2016; Fornalczyk-Lipska 2018; Neraas 2020), овој проблематици, колико нам је знано, досад није била посвећена посебна научна пажња. Зато ћемо истраживачки фокус овог рада усмерити у том правцу. Будући да је у питању релативно нови жанр у систему књижевности за децу, важно је најпре представити најважније научне публикације које теоријски обрађују проблематику сликовнице без текста, с освртом на њихов значај у емотивном развоју деце. На основу ових теоријских закључака потом ћемо, као својеврсне студије примера, анализирати две такве сликовнице: *Warum?* (у слободном преводу: *Зашто?*) Николаја Попова (Nikolai Popov, рус. Николай Евгеньевич Попов, 1938–2021), објављену 1995, и *Жовтний мейлик* (слободан превод: *Жути лейлир*) Олександра Шатохина (у украјинској транскрипцији: Олександр Шатохин, у енгл.: Oleksandr Shatohin, рођен 1988), из 2022. године.¹ Два главна циља рада су: 1) представљање особености репрезентације тематике рата, као и поступака којима се она доводи у раван младих рецепијената; 2) указивање на могућности и погодности примене жанра сликовнице без текста са ратном тематиком при покретању разговора о деликатним осећањима и темама губитка, страха, незнања и сл., те о разумевању сложених друштвеноисторијских реалија.

Жанровска неухватљивост сликовница без текста

Приликом одређивања дистинктивних обележја жанра сликовнице, проучаваоци књижевности за децу најчешће истичу јединствену интеракцију (синергију) између текстуалног и визуелног слоја, коју именују као *иконошксти*

(в. Nikolajeva 2003; Haramija – Batič 2013). Упркос томе, као што наводи Ема Бош (Emma Bosch), истраживачи остављају могућност постојања сликовнице без текста. Тај појам, закључује Бошова, доводи у питање не само постојећу дефиницију жанра сликовнице (односно неопходност писаног текста, као једног од кључна два услова) већ отвара и дискусију о томе да ли су сликовнице без текста поджанр или сасвим засебан жанр (2018: 191). Жанровско одређење проблематично је само по себи те се, у складу са тим, у научној продукцији појављује више термилолошких варијација.²

Када говоримо о општим жанровским одликама и специфичностима рецепције, у складу са истраживачким фокусом рада покушаћемо да резимирамо какве специфичности се издвајају у научној литератури:

1. Сливковнице без текста јесу екстремни облик нарације, и у њима текст није у потпуности укинут. Наиме, већ сам њихов наслов усмерава читаоце ка разумевању значења илустрација, те њиховом обликовању у смислену целину, односно причу (Nodelman 1988: 184–190). Иако су текстуални елементи наизглед инфериорни у односу на визуелни садржај, различити облици паратекста обременени су значењем и као такви често представљају неку врсту хер-

¹ По нашим сазнањима, ове сликовнице на просторима бивших југословенских република нису превођене. Зато ћемо у раду користити њихове оригиналне наслове.

² На пример, у енглеској научној продукцији срећемо термине: *wordless picture book*, *silent picture book*, *textless picture book* и сл. Неки аутори, попут Франка Серафинија (Frank Serafini), указују на то да је жанр заправо (несрећно) термилолошки одређен оним што му недостаје – те зато предлаже термин *визуелно приказани нарације* (енг. *visually rendered narrative*) (2014: 24). У домаћој научној продукцији, чини се, преовлађује термин *сликовница без текста*, па смо се ради термилолошке доследности одлучили да у раду употребљавамо ову синтагму.

менеутичког кључа за разумевање целокупне уметничке структуре (Bosch 2014);

2. У сликовницама без текста читаоци морају активно да проматрају визуелне садржаје, те да у попуњавању празнина искористе своја искуства и знања, чиме се обично превазилази уобичајено читање текста у књизи; у том смислу, они морају пажљиво истраживати слике како би запазили појединости и наговештаје који ће им бити од помоћи у реконструисању приче и обликовању хипотезе о односима између слика (Arizpe 2014: 96);

3. Упркос недостатку текста, читаоци морају препознати и интерпретирати осећања, мисли и поступке ликова, што захтева способност препознавања невербалних израза (Isto: 96).

4. Сливовнице без текста представљају пример *crossover* жанра – будући да је у питању загонетан и комплексан облик приповедања, поменути жанр нуди кодове и симболе који надилазе старосне границе читалаца, те као такав представља вид међугенерациске комуникације (Beckett 2014: 213).

На овом месту кратко ћемо се осврнути на примере позитивних педагошких пракси употребе сликовница без текста. Као што наводе различите студије (в. Knudsen 1988; Serafini 2014; Skubic – Pobodnik 2018), сликовнице без текста представљају одлично средство за подстицање различитих компетенција језичког и когнитивног развоја, као што су креативно изражавање, предчиталачке вештине, визуелна писменост итд. Будући да не садрже језичке баријере, оне доприносе обогаћивању интеркултуралног дијалога и едукацији о различитим културама (Honaker – Miller 2023), а треба истаћи и њихову важност за емотивни развој детета, односно неговање емпатије. Како наво-

ди Марија Николајева (Maria Nikolajeva), иако су дечје сликовнице одувек коришћене за усавршавање дечјих читалачких вештина и визуелну писменост, оне нису у довољној мери препознате као књиге погодне за емоционални развој читалаца. Недавна достигнућа у когнитивној психологији понудила су проучаваоцима дечје књижевности, посебно онима који се баве сликовницама, нове перспективе о значају сликовница за *емоционалну писменост* (в. 2013: 249). Ваља, стога, поменути и новије емпиријске студије, у којима се показује да примена сликовнице без текста значајно утиче на побољшање емоционалне интелигенције у раном детињству (в. Fitriana – Windiarti 2018).

Рат као једносмерна улица

Године 1995, циришки издавач Михаел Нојгебауер (Michael Neugebauer Verlag) објавио је сликовницу без текста под насловом *Warum?* руског сликара и илустратора Николаја Попова.³ Сливовница је досад објављена на више језика (енглески, италијански, француски, шпански, каталонски и руски). Основна њена идеја сажета је у ауторовој напомени у енглеском издању:

Написао сам ову књигу јер ми се чинило да уколико би деца разумела бесмисленост рата, уколико би видела како смо лако усисани у круг насиља, могла би постати сила мира у будућности. Исто тако се надам да ће одрасли, који књигу деле са децом, поново преиспитати властите мисли о бесмислу рата (Popov 1996).⁴

³ Енглеско издање у целини је доступно на веб-адреси: <<https://archive.org/details/why0000popo>>

⁴ Изворни текст: „I have created this book because it seems to me that if children can understand the senselessness of war,

Алегорија рата, приказана у овој сликовници, остварена је помоћу јунака из животињског света, жаба и мишева. Уметнички поступак представљања проблемске теме кроз анималну перспективу није неуобичајен у књижевности за децу, у којој су животињски ликови вероватно вољенији и присутнији више него у било ком другом литерарном домену (Haramija 2015: 21). За тему нашег рада важно је поменути и то да су у сликовницама са темом рата чести нељудски или антропоморфизовани протагонисти, како би се потцртала фиктивна природа простора у ком се догађаји одвијају (Fornalczyk-Lipska 2018: 64).

За разумевање одабира жаба и мишева као главних јунака отвара се неколико интерпретативних могућности. Најпре, избор ових животиња може бити својеврстан интертекстуални/интермедијални дијалог с комичним епом *Батрахомиахија* (*Бој жаба и мишева*), античким делом које представља пародију јуначког достојанства и узвишеног епског стила, карактеристичног за Хомерове епове, а као централну тему има једнодневни рат између мишева и жаба (Ђурић 1972: 113). Ову сликовницу, дакле, можемо посматрати и као својеврсну полемику – иако бој жаба и мишева садржи извесне комичне елементе (нпр. ратна возила у облику ципела и чизама), сликовница наглашава да рат *није и не сме бити* у домену комичног. Поред тога, избор сићушних створења за ликове може се разумети као додатно потцртавање главног проблемског фокуса сликовнице – како нешто *мало* може изазвати неслућене последице и до-

if they can see how easily one can be sucked into a cycle of violence, they may become a force for peace in the future. I also hope that adults who share the book with children will reexamine their own thoughts on the futility of war” (*превели аутор ри рада*).

вести до општег уништења, *великој* зла. Тиме се *малим* читаоцима индиректно показује како нечији раст, па ни узраст сам по себи, није гаранција нечије доброте и племенитости, напротив; свако има одговорност према себи и другима да не чини зло.

Симптоматично је и то како је у сликовници *Warum?* представљена апсурдност узрока избијања рата. Жабу, коју у првој сцени затичемо како спокојно седи, са цветом у руци, већ приликом првог сусрета напада миш. Његов циљ је да се дочепа баш тог цвета иако у њиховој непосредној близини расте много истих и сличних. Тако се овде као главни узрок за избијање рата може разумети жеља за туђим власништвом, а не за одређеним предметом. Међутим, ова сликовница не нуди једнодимензионалне нити једностране закључке о кривици за почетак рата. Након иницијалног агресивног чина, жаба има могућност избора, што је визуелно сугерисано ширењем руку. Међутим, уместо да покуша да конфликт реши на миран начин, жаба и сама продубљује сукоб позивајући у помоћ друге актере. Тако индивидуални спор прераста у страдање готово свих чланова заједнице и свеопште уништење природе.

Ова сликовница има, у одређеном смислу, кружну структуру, будући да се актери с почетка књиге срећу и на крају, овога пута носећи уништени цвет и кишобран, а њихове фацијалне експресије видно су измењене – од благих осмеха, на почетку, до евидентне туге и дубоке запитаности, у последњој сцени. Управо на том месту истиче се још једна мрачна последица рата, будући да су у последњој илустрацији преживели (иронично!) само они који су свеопште страдање и започели.

Као сугестивно средство за разумевање визуелног наратива и сенчење емотивних проме-

на јунака значајан је колоритни спектар. Како визуелна прича одмиче, хроматски спектар на страницама трансформише се: на почетку доминирају светлозелени тонови, које на симболичном плану можемо разумети као израз безбрижности и хармоније. У централном делу књиге, како сукоб ескалира, интензивира се примена тамнозелених тонова који постају све тамнији, а завршни део књиге симболички обележавају сива и црна боја којима се представљају опште разарање и смрт. Није случајно ни ликовно представљање перспективе, из које посматрамо ликове. Реч је о одабиру доњег ракурса, такозване жабље перспективе којом се реципијент позиционира у визуру ликова који нису у стању да сагледају шире последице својих поступака. Овакав уметнички поступак можемо разумети управо у светлу идеје да читаоци/посматрачи нису морално супериорни у односу на ликове, већ су им заправо веома слични. Те последице уводе се знатно касније и то изменом позиције из које се посматра прича: приказ девастираног бојишта представљен је одозго, из птичје перспективе, у предзадњој сцени. Осим што читалац доживљава непосредно емотивно и визуелно суочавање са последицама рата, њему се визуелно сугерише како све оно што покреће сукоб не треба посматрати само из властите позиције.

За разумевање деликатне уметничке структуре сликовнице *Warum?* од посебне је важности избор саобраћајног знака за једносмерну улицу, као централне визуелне метафоре. У сликовницама са тематиком рата, визуелна метафора представља фасцинантно оруђе будући да са адресатом успоставља посредну комуникацију на подсвесној равни, што ауторима омогућава да избегну непосредно приказивање окупације рата, док истовремено пре-

носи жељену поруку (Fornalczyk-Lipska 2018: 71). Поменути саобраћајни знак јавља се у две сцене, и то током поодмаклих борби између мишева и жаба. Одмах након страница са овим упозорењем, у наредне две сцене појављује се нова визуелна метафора – крст, формиран од разрушених дрвених стубова на мосту. Опомена о последицама ратних сукоба претвара се у посредно (подсвесно) суочавање са смрћу. Коришћењем поменутих визуелних метафора у сукцесивном низу, сликовница Николаја Попова заправо подстиче реципијенте на размишљање о иреверзибилности ратних последица и о неизбрисивом емотивном печату који након њих остаје.

Ова запажања доводе нас и до питања (из) наслова. На једној страни, оваква формулација наслова алудира на дечју радозналост, изражену у честом запиткивању, и наводи на размишљање о одговорности за почетак рата, инхерентној (анималној?) агресивности и људској природи, те друштвеним и политичким системима. Са друге стране, питање *зашто?* уједно представља и својеврсну критику *необходности* оваквих поступака, чиме се наглашава важност предузимања неопходних мера у будућности, како би се круг насиља напослетку прекинуо.

Рат као црна паучина

Године 2022. издавачка кућа Издавничтво Старог Лева (ВСЛ) објавила је сликовницу под насловом *Жовий метелик (Жуји лейшир)*, илустратора Олександра Шатохина. Недуго потом уследили су преводи на енглески, француски и јапански. Основну идеју, али и промишљање о формату/жанру, Шатохин појашњава у интервјуу:

Када сам добио идеју за књигу, већ сам знао да ће бити без текста – не да би допрла до што већег броја људи, већ да би се истакла тема рата, која ће одјекнути и без речи, где ће се гледалац/читалац фокусирати на емоционалну компоненту приче и размишљати о њој. Тек када су друге земље почеле да објављују моју књигу, схватио сам предност одсуства текста. То [сликовница без текста] је веома јак формат који нема граница и говори свуда (према Bird 2024).⁵

За интерпретацију ове сликовнице важно је истаћи улогу паратекста као интерпретативне окоснице – на задњој корици налази се цитат из митолошко-фантастичне драме *Шумска њесма* (*Лісова њісня*, 1911) украјинске ауторке и активисткиње Лесје Украјинке (Леся Українка, правим именом Лариса Петрівна Косач, 1871–1913), који у преводу гласи: „Не! Жива сам! И вечно ћу да живим! / У срцу имам дух што не умире” (према Поповић 1997).⁶ Избор овог цитата има вишеструке интерпретативне импликације за разумевање самог дела. На једној страни, тематско-мотивски повезан је са садржајем сликовнице, будући да се у *Шумској њесми* такође обрађују мотиви трпљења, истрајности и вечитог обнављање. Истовремено, симболика ауторичиног псеудонима (Украјинка), у комбинацији са цитатом у ком се изражава вера у вечно трајање, упућује важну ванлитерарну поруку свима који су, посредно или непосредно, уплетени у војни сукоб, те се осећају угрожено и сумњају у позитиван исход борбе.

Веза између околности настанка сликовнице (руско-украјински рат, који је ескалирао 2022) и посредованог фиктивног света доводи нас до питања о природи приказаног хронотопа, који се, у складу са *crossover* жанровском природом сликовница без текста, може разуме-

ти на дијаметрално супротне начине. Прва интерпретативна могућност подразумевала би апстрактнији доживљај приче, будући да текстом нису јасно одређене просторно-временске координате. Млађи читаоци, који нису детаљно упознати са сложеним друштвено-политичким питањима, могли би визуелни наратив разумети пре свега као универзалну причу о ратним хаваријама односно као борбу сила добра и сила зла. Друга могућност, на коју, поред већ поменутог паратекста, указују и различите алузије које превазилазе искуствени хоризонт млађих читалаца (нпр. колоритна схема украјинске заставе у последњој сцени сликовнице), наводи на закључак да је у питању реални временско-просторни оквир, односно конкретна ратна догађања на простору Украјине.⁷ Поменуте интерпретативне могућности међусобно се не искључују, већ, у складу са поменутом *crossover* жанровском природом сликовница без текста, представљају тачку за покретање међугенерацјског дијалога.

Први сусрет са светом Шатохинове сликовнице заправо представља суочавање са тамом,

⁵ Изворни текст: „When I got an idea for the book, I already knew it would be wordless—not for the sake of reaching as many people as possible, but to emphasize the topic of war, that would resonate even without words, where the viewer, the reader focuses on the emotional component of the story and reflects on it. Only when other countries started publishing the book, did I realize the advantage of its wordlessness. It’s a very strong format that is without borders and speaks everywhere” (*превели аутори рада*).

⁶ Изворни текст: „Ні, я жива, я буду вічно жити, я в серці маю те, що не вмирає”.

⁷ У том контексту, поменућемо и улогу паратекста. У енглеском издању, сликовници је, на пример, додат и експлицитан поднаслов: *Прича из Украјине* (енгл. *A story from Ukraine*), којим се значење усмерава на конкретан сукоб. На задњој корици налази се и ауторова порука о томе да књига представља његов ангажман у борби за слободу украјинског народа (Shatokhin 2023).

будући да су прве две стране готово потпуно црне. Па ипак, не може се рећи да се на њима ништа не налази. У грубим и густим потезима графитне оловке могу се наслутити одређене фигуре, које, готово у експресионистичком стилу, рецепијента могу асоцирати на крике, односно стања очајања и страха. Одсуство конкретних визуелних облика може се разумети као алузија на прво суочавање са страхотама рата. Постепеним померањем перспективе, на следећим странама читаоци заправо схватају да је црnilо изблиза приказани оштри врх бодљикаве жице. Управо у том тренутку на сцену ступа и главна јунакиња, којој не видимо очи, будући да су прекривене жичаним бодљама. Овакво визуелно решење наговештава дискурс страха којим је обележен почетак сликовнице, отварајући и питање односа између рата и телесности, односно ратних искуства непосредно утиснутих у људско тело.

У вези са поменутиим уметничким поступком јесте и доживљај бодљикаве жице тј. њена трансформација у црну паукову мрежу, а недуго потом и у самог паука. Ова визуелна метафора представља можда и кључан сегмент за разумевање уметничког транспоновања ратних садржаја из реалности у дискурс који се сматра примереним млађим читаоцима. Тачку семантичког преклапања између рата и паучине свакако треба тражити у идеји (посредне и непосредне) *уловљености/уилешености* жртава (и целокупног друштва) у *ниши* рата. У овом визуелном наративу нема непосредних сусрета са непријатељима (војницима, тенковима...) нити приказа са бојишта. Заправо, паук, који је продукт девојчициног страха, представља једину активну непријатељску силу. Можемо, дакле, рећи да Шатохинова сликовница на подстиче мржњу ни додатну агресију, већ *заговара* потре-

бу за непосредним суочавањем са последицама рата (пројектили, уништени градови, људске жртве, страдале животиње). Усредсређивањем перспективе на *мале* људе и њихове *велике* патње, отвара се, у извесном смислу, простор за непосредније и интимније саосећање са главном јунакињом.

Централни обрт повезан је са појавом жутог лептира, који помаже девојцици у тренутку најдубљег очајања. Лептир, дакле, представља весника нове снаге и наде за главну јунакињу, али и наговештај преображаја и (скорашњег) тријумфа сила светлости над силама мрака. Појава лептира повезана је и са мотивом смрти, односно с душама палих бораца, што треба разумети и у контексту дијалектике између вечног и пролазног, као једне од централних уметничких преокупација саме сликовнице, што семантички кореспондира и са поменутиим цитатом Лесје Украјинке, одштампаним на корицама. Укључивањем митских ентитета у причу, која свој садржај црпи из реалних догађаја, одражава се вера у правичност победе у рату. У том смислу треба разумети и епифанијски приказ на самом крају књиге. Лептири замењују бодљикаву жицу, преплављујући приказ и више се не могу разликовати од сунчеве светлости на плавом небу. Тако постају симбол заједничког боја митских предака и њихових наследника, потцртавајући осећање наде у скорашњи завршетак рата и неминовност почетка једне срећније будућности.

Закључне мисли или слика (која) говори хиљаду речи

Као што је истакнуто у првом делу рада, сликовнице без текста *Warum?* и *Жовишии метелик*, на први поглед дијаметрално супротне, запра-

во користе сличне наративно-визуелне стратегије транспонована ратних страха у (претпо-стављени) дискурс књижевности за децу, што је посебно уочљиво у коришћењу визуелних метафора и динамике боја. Када говоримо о најважнијим разликама, у сликовници Николаја Попова ратна догађања смештена су у животињски свет, чиме се у извесном смислу обезбеђује израженија *заштита* младих читалаца од непосредног суочавања са стварним ратним страхотама. Ова сликовница проблемски разматра феномен рата и насиља, те као таква подстиче на размишљање о универзалним обрасцима агресије и зла, присутним у нашем друштву. На другој страни, анализирана сликовница Олександра Шатохина не нуди такав бег пред ратним реалијама већ у јединственом преплету реалног и митског омогућава увид у потресна индивидуална и колективна искуства малих људи, ухваћених у мрежу рата. У овом случају, симболични бој се заправо води између животињских протагониста (лептира и паукова), чиме се, иако у мањој мери, остварује слична заштитна функција деце-реципијената пред суровим призорима. *Жути лепава* представља вид ауторовог непосредног друштвеног ангажмана поводом конкретних ратних догађања, што као резултат има и двоструку кодираност идејног слоја дела, односно доживљаја рата: једног универзалног, намењеног превасходно млађим читаоцима, и другог – усмереног на реалне ратне догађаје – чије алузије превазилазе искуствене и рецептивне могућности најмлађих. Ова сликовница без текста представља пример *cross-over* жанра, чији се интерпретативне могућности могу у пуном потенцијалу реализовати тек у међугенерациском дијалогу.

Ратни ужаси и њихове последице, нажалост, остављају и децу и одрасле у стању немоћи и

очаја, то јест, метафорично речено, *без текста*. Управо жанр сликовница без текста може читаоце, на визуелној и емотивној равни, непосредно суочити са трауматичним искуствима која је понекад тешко артикулисати речима, те тако рецепијентима омогућити лакшу идентификацију са жртвама и саосећање са њима. Истовремено, поменути сликовнице упозоравају на неопходност прекида тишине, подстичу потребу за јаснијом формулацијом мисли и осећања поводом ратних догађања, те, напослетку, позивају на друштвени ангажман како људи не би изнова и изнова скретали у *једносмерне улице* и дозвољавали да се уpletу у нити *црне паучине*.

ИЗВОРИ

- Шатохин, Олександр. *Жовтий метелик*. Львів: Видавництво Старого Лева, 2022.
- Popov, Nikolai. *Warum?*. Zürich: Michael Neugebauer Verlag, 1995.
- Popov, Nikolai. *Why?*. London – New York: A Michael Neugebauer Books – North–South Books, 1996.
- Shatokhin, Oleksandr. *Yellow Butterfly: A Story from Ukraine*. Brooklyn: Red Comet Press, 2023.

ЛИТЕРАТУРА

- Ђурић, Милош. *Историја хеленске књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1972.
- Поповић, Људмила. Љубав и смрт у песништву Десанке Максимовић и Лесје Украјинке. *Књижевна историја*, XIX, 101 (1997): 71–82, <https://www.rastko.rs/rastko-ukr/au/popovic_desanka.html> 1. 2. 2024.
- Arizpe, Evelyn. Critical and Educational Perspectives on Meaning-making. Bettina Kümmerling-Meibauer (ed.), *Picturebooks: Representation and Narration*. London – New York: Routledge, 2014, 91–106.

- Beckett, Sandra. The Art of Visual Storytelling: Formal Strategies in Wordless Picturebooks. Bettina Kümmerling-Meibauer (ed.), *Picturebooks: Representation and Narration*. London – New York: Routledge, 2014, 53–69.
- Bird, Betsy. *The War in Ukraine, Part One: A Yellow Butterfly Interview with Oleksandr Shatokhin*, <<https://afuse8production.slj.com/2024/02/23/the-war-in-ukraine-part-one-a-yellow-butterfly-interview-with-oleksandr-shatokhin/>> 1. 2. 2024.
- Bosch, Emma. Texts and Peritexts in Wordless and Almost Wordless Picturebooks. Bettina Kümmerling-Meibauer (ed.), *Picturebooks: Representation and Narration*. London – New York: Routledge, 2014, 71–90.
- Bosch, Emma. Wordless Picturebooks. Bettina Kümmerling-Meibauer (ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks*. London – New York: Routledge, 2018, 191–200.
- Crawford, Patricia A., Sherron K. Roberts. Ain't Gonna Study War No More?: Explorations of War through Picture Books. *Childhood Education*, 85 (6) (2009): 370–374.
- Dymel-Trzebiatowska, Hanna. Visual representations of war in Polish and Scandinavian picturebooks. A metaphorical perspective. *Problemy wczesnej edukacji / Issues in Early Education*, 3 (34) (2016): 118–131.
- Fitriana, Febi, Rina Windiarti. The Effect of the Use of Wordless Picture Books in Improving Emotional Intelligence of Children Age 5-6 Years in Paud Terpadu Lab Belia Semarang. *Belia: Early Childhood Education Papers*, 7 (2) (2018): 40–45.
- Fornalczyk-Lipska, Anna. Linguistic and Visual Representations of War in Picture Books. *Kwartalnik neofilologiczny*, LXV (2018): 60–73.
- Fox, Carol, Peter Hunt. War. Peter Hunt (ed.), *Understanding Children's Literature*. London – New York: Routledge, 2004, 499–505.
- Haramija, Dragica, Janja Batič. *Poetika slikanice*. Murska Sobota: Franc-Franc, 2013.
- Haramija, Dragica. *Vloga živali v mladinski književnosti*. Murska Sobota: Franc-Franc, 2015.
- Honaker, Jennifer D., Ryan T. Miller. Wordless but not silent: Unlocking the power of wordless picture books. *TESOL Journal (TJ)*, 2023, <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tesj.721>> 1. 2. 2024.
- Knudsen Lindauer, Shelly. Wordless books: An approach to visual literacy. *Children's Literature in Education*, 19 (1988): 136–142.
- Myers, Mitzi. Storying War: A Capsule Overview. *The Lion and the Unicorn*, 24 (3) (2000): 327–336.
- Natov, Roni. *The Poetics of Childhood*. London – New York: Routledge, 2003.
- Neraas, Silje. Past Wars in Present Stories: An Analysis of the Picturebook *Vanishing Colors*. *Children's Literature in Education*, 52 (2021): 449–463.
- Nikolajeva, Maria. Verbalno in vizualno. *Otrok in knjiga*, 30 (58) (2003): 5–26.
- Nikolajeva, Maria. Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading Teacher*, 67 (4) (2013): 249–254.
- Nodelman, Perry. *Words about Pictures*. Athens: University of Georgia Press, 1988.
- Nodelman, Perry, Mavis Reimer. *The Pleasures of Children's Literature*. Boston: Allyn and Bacon, 2003.
- Serafini, Frank. Exploring Wordless Picture Books. *The Reading Teacher*, 68 (1) (2014): 24–26.
- Skubic, Darija, Uršula Podobnik. Prepričanja vzgojiteljev o rabi slikanice brez besedila v vrtcu. *Jezik in slovstvo*, 63 (4) (2018): 17–31.

Vanja D. PETROVIĆ
Barbara A. BALOH

REPRESENTATION OF WAR
IN WORDLESS PICTURE BOOKS:
QUESTIONING, FEAR, DESPAIR,
AND HOPE

Summary

In this paper, we analyse ways of transposing emotionally delicate/traumatic content and their immersion within the (assumed) discourse of children's literature, using the genre of wordless picture books as an example. The first part of the paper introduces theoretical perspectives on the challenges of incorporating war themes into children's literature, as well as the genre-specific characteristics of wordless picture books. Given that the treat-

ment of war themes in wordless picture books has not been extensively explored in academic discussions, the central focus of the paper revolves around two case studies: *Why?* (1995) (*Warum?*) by Nikolai Popov and *The Yellow Butterfly* (2022) (*Жовтий метелик*) by Oleksandr Shatokhin. The research aims to demonstrate the significance of wordless picture books as a medium that ena-

bles both young and adult readers to gain a deeper understanding of the traumatic experience of war. This is achieved through the narrativization of emotions within the wordless picture books and by fostering empathy towards (fictional) victims.

Keywords: wordless picture books, war themes and children's literature, fear, war trauma, empathy

АБЈЕКТНО У ПРИПОВЕДНОЈ ЗБИРЦИ *ВЕЛИКО ДВОРИШТЕ* СТЕВАНА РАИЧКОВИЋА

САЖЕТАК: Користећи појам *абјектно* Јулије Кристеве, у смислу здруженог ефекта застрашујућег и одбојног, у раду се разматрају елементи приповедне збирке *Велико двориште* Стевана Раичковића супротстављени игри, разбибризи и наивној дечјој радости. Наведени чиниоци везани су за искуство рата, односно узнемирујуће *друштини* оличене у окупатору, која се у тексту посматра и у светлу психоаналитичког и филозофског залеђа. Абјектно, међутим, фигурира у Раичковићевом делу на два нивоа, с обзиром на то да се појављује и на обзору суочавања протагонисте са сопственим страхом и осећајем кривице, побуђеним услед угрожености ратном оскудицом. У провалама абјектности одражен је продор *ограслости* у детињство главног јунака. Стога ће се абјектно показати одлучујућим за меланхоличне реминисценције које затварају наративни круг у последњој, епонимској приповеци Раичковићеве прозне књиге за децу.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Стеван Раичковић, *Велико двориште*, приповедна проза, Јулија Кристева, абјектно, *Друти*

Као што је приликом тумачења приповедне збирке *Велико двориште* Стевана Раичковића примећено, ова „прва прозна књига за децу у ауторовом опусу није донела само окушај у прозном изразу”, већ се у њој појавило и „ауто-

биографско писмо као поетичка новина у датом тренутку” (Вурдеља 2020: 288). Заокрет ка прозном изразу и дискурзивно (пре)испитивање сопственог живота међусобно су повезани потрагом за немогућим идентитетом когита, што херменеуте упућује на појам абјектног, онога одвратног и одбаченог, који је у теоријској литератури најподробније описала Јулија Кристева (у фр. транскрипцији Julia Kristeva; буг.: Јулија Крџстева). Студија ове ауторке, у француском оригиналу под насловом: *Pouvoirs de l'horreur. Essai sur l'abjection*, у југословенској средини је 1989. преведена као: *Моћи ужаса. Оглед о зазорности*, код загребачке издавачке куће Напријед. Испрва је у теоријској литератури био прихваћен појам *зазорно*, да би од почетка овог века почео да се употребљава дословније преведен термин *абјектно*.

Наиме, већ сâм увид у *Речник српскохрватској књижевној и народној језика* Српске академије наука и уметности показује да придев „зазоран” означава онога „који изазива осуду”, „који изазива подозрење”, „који има ауторитет”

* sofijamatic94@gmail.com;
<https://orcid.org/0009-0007-6484-3399>

(РСАНУ 1997: 736).¹ На основу наведеног, увиђа се да термин „засорно“ захвата шири опсег значења од „абјектног“, непосредније везаног за психоанализу и теоријску мисао Јулије Кристеве. Осим што је обухватнији појам у односу на реч „абјекција“, реч „засорност“ баштини и традицију необичности, тајновитости и настраности која је нарочито истицана у књижевности романтизма, с обзиром на то да се ова реч среће и у преводу енглеског *uncanny* (нем. *Unheimliche*). Стога ће у овом раду бити коришћени термини „абјектно“ и „абјекција“, на уштрб појмова „засорно“ и „засорност“.

Унутар корица првог издања *Великој дворишћу* из 1955. године налазило се само једанаест прича,² за разлику од каснијих публикација које су их имале двадесет.³ Упркос томе, већина прича тумачених у овом раду објављена је већ у првом издању („Прича о фудбалу“ [назив ће касније бити измењен у: „Прича о лопти“], „Хлеб, пас и дечак“, „Прича о патки“, „Прва зарада дрвене Марије“), што потврђује да је значењско поље абјектног у ширем обиму разоткривено првотним излагањем Раичковићеве приповедне збирке.

У првом издању, у причи „Селидба“ приповедач саопштава: „Те ноћи сам први пут осетио да ми је неко нешто одузео“ (Раичковић 1955: 12). Чак и када није конкретизовано, искуство абјектног предсказано је атмосфером недостатка, који га иначе и конституише. Мањак који остаје за абјектним узрокује патњу субјекта која се подноси с обзиром на то да „омеђује границе његове људскости“ (Petrović 2010: 9), а она се испитује у прози са аутобиографском потком. У назначеном издању налазимо и причу „Туга“, у којој протагониста доживљава губитак када му поклоњени прасићу угину, покошени сточном заразом. Организам у коме нема жи-

вота примарни је узрочник абјектног (Foster 1996b: 112), које је гадно, одвратно док је истовремено и непојмљиво, као сама смрт (Iveković 1989: 257), па је угинуће свиња извор абјектности иако изостаје сусрет са њеним најјачим упориштем – људским телом у болести а потом и у смрти.

У потоња издања укључено је девет нових прича, од којих се две, „Корњаче“ и „Велико двориште“, тумаче у овом раду у светлу испитивања абјектности у Раичковићевој збирци. Касније придодате приповетке, иако махом не тематизују непосредно сукобљавање са абјектним у вртлогу ратних збивања, предочавају носталгичне и меланхоличне реминисценције. Како је абјектно неприказив, неизразив и неисказив вишак у језику и симболичком, у оној мери у којој условљава могућност меланхолије (Šuvaković 2005: 679), приповетке у којима је дочарана сета такође на суптилан начин описују абјектност. Међу девет нових прича налазе се две постављене на повлашћене позиције: „Дечак у прозору“ на иницијалном је месту, а епоњимска „Велико двориште“ – на финалном.

¹ „Засоран“ је стога онај: „1. који изазива осуду, на које му се замера, од којег се човек устручава, стиди, зазире, недостојан“; „2. који изазива подозрење, сумњив“; „3. непријатан, неугодан; мрзак, одвратан“; „4. „злобан, завидљив“; „5. који има ауторитет, који се уважава, угледан, виђен“ (РСАНУ 1997: 736).

² Прво издање садржи приповетке: „Дима“, „Селидба“, „У новом граду“, „Прича о фудбалу“, „Хлеб, пас и дечак“, „Прича о патки“, „Туга“, „Прва зарада дрвене Марије“, „Прича о пет цепаница и једној коки“, „Прича о мом оцу“ и „Баха“ (в. Раичковић 1955).

³ У потоњим издањима објављено је, поред претходно наведених једанаест, и девет нових прича: „Дечак у прозору“, „О псу који је можда путовао“, „Фијакер господина Ледера“, „Корњаче“, „Воде и године“, „Кућа крај Тисе“, „У лову на сарделе“, „Једне јесени на Лавачу“ и „Велико двориште“ (в. Раичковић 1965. и др.).

Осталих седам прича прикључене су почетку или крају приповедног текста, обликујући својеврстан оквир приповеткама објављеним у првобитном издању збирке.

Јулија Кристева наглашава да се у абјектном налази насилна, тамна побуна бића, измештена изван реалности могућег и замисливог (1982: 1). Абјектно би, с тим у вези, представљало неспознатљиво језгро сопства, сенку коју није могуће препознати али која га конституише. Абјектно је прво, аутентично осећање у процесу конституисања себе самог (Isto: 47). Иако је скривени понор бића недоступан, свест да постоји његов заматак појављује се на прелазу из детињства у одрасло доба, које описује Стеван Раичковић. Патња је место где се субјекат обзнањује, где се појављује у издвајању од хаоса (Isto: 140). У збирци *Велико дворишће* приказан је субјекат у настајању, услед ратног вихора приморан на убрзано одрастање, али је такође предочено како тај субјекат, сада сазрео, наставља да се развија приповедним посредовањем трауматичних догађаја.

Абјектно има само један квалитет објекта – тај да је супротстављено ономе *ја* (Isto: 1), будући да абјектно сачињава оно што је „претеће по појединачну људску егзистенцију” (Šuvaković 2006: 162). Дакле, абјектно које ће бити проучавано у овоме раду ослања се на слике рата, глади, оскудице, болести и смрти, али не само као релативизованих *групи* које таквима чине лична искуства јунака, већ и као апсолутних другости. Абјектно није *ја*, нити је неко *шо*, нити је ништа (Kristeva 1982: 2), већ је фантазматска супстанца која субјекту није само страна већ му је и толико блиска да у њему изазива панику (Foster 1996a: 153). Оно се налази на тремеђи сопства, другости и психоаналитички

схваћене недостижне *Ствари*. Није у питању други са којим могу да се идентификујем и да га укључим у себе, већ *Друи* који ми претходи и који ме поседује. Осећамо абјектно искључиво у случају да се *Друи* настанио у ономе што би требало да буде *ја* (Kristeva 1982: 10), као што се одиграва у приповедној збирци *Велико дворишће*, где се протагониста суочава са неизбежном другошћу рата и недаћама које он носи. Може се устврдити да абјектно, другим речима, називамо и афирмативним негативитетом, односно продуктивном разградњом (уп. Kristeva 1974: 105), будући да означава нешто што истовремено и јесте и није, односно оно што подједнако настаје колико и нестаје, обележено инхерентном контрадикцијом.

Тумачење изложено у овом раду показује да је тачна иницијална опаска Петра Пијановића да „у овој књизи игра, разбигра и наивна дечија радост једва да успостављају равнотежу са патњом и бригом” (Пијановић 2005: 72). Смрт која изазива зазор, односно смрт као извориште абјектног, у „Причи о лопти” посведочена је узгредним коментаром:

Стари сусед није имао деце, али нам је ту гвожђурију одушевљено покљонио као спомен на свог давно преминулог синчића, који би, да је нешто остао у животу, имао година колико и наши родитељи (26)⁴.

Испрва би се наведени детаљ о губитку детета могао ишчитати као психолошка мотивација за суседско добротинство, али би се, подједнако оправдано, могао схватити и као израз потребе да се о животу проговори у његовој сложености,

⁴ Сви бројеви у заградама у наставку текста дати су према издању: Стеван Раичковић, *Велико дворишће; Мале бајке*, Београд: Завод за уџбенике, 2010.

која подразумева и непребол о коме се заувек жели ћутати. Туга, коју читалац готово да заборава, поново искрсава на крају приповедања, када наратор саопштава да се дечаци враћају кући носећи избушену лопту, „тужни као да [...] је неко умро” (27). Иако приповедач не продубљује карактеризацију лика комшије и не враћа се на пређашње запажање о прошлости, прича остаје осенчена жалошћу, недовољно разјашњеном, као што и у свакодневици бива.

У причи „Корњаче” предочена је слика страних војника, али они нису дехуманизоване фигуре; приказује се, наиме, психоаналитичка законитост према којој странац живи у нама, тј. он представља скривено лице нашег идентитета (Kristeva 1991: 1). Психолошко стање италијанских војника посведочено је наредним описом: „Седели су ћутке, потамнели у лицу, туробни и нервозни, жалећи за изгубљеном слободом. Понекад би неко од њих удахнуо, скоро с јауком” (35). Приповедно *ја*, временски и просторно знатно удаљено од оног доживљајног, подсећа између парентеза да „[м]и деца нисмо разумевали овај њихов бол и на сваки овакав уздах, који би допро до нашег уха, по тајно би се и пригушено кикотали и гуркали, умиривани од тетака” (35). Јулија Кристева тврди да странац настаје са свешћу о нашој сопственој разлици, а нестаје када признамо себе као странце, несводиве на везе и заједнице (Kristeva 1991: 1). С једне стране, услед недостатка самоспознаје, визија странца је очима детета сужена. Са друге стране пак дечја перспектива је аутентичнија од тачке гледишта одраслог, с обзиром на то да се нечијем унесрећеном лицу не може искључиво посматрањем приписати жал за изгубљеном слободом. Сучељавањем са знајног плана детета и одраслог постиже се

абјектна, неочекивана јукстапозиција невиног и наивног осмеха и највеће трагедије човечанства, каква је рат.

За странце приповедач ипак тврди да су „изгледали [...] прилично срећни” (37). Понекад и без основа приписујемо странцу срећу, упркос свему, с обзиром на то да он оличава други простор обећане бесконачности (Kristeva 1991: 4). У ономе пристиглом из удаљених простора огледа се пространство за бег из скучености сопствене егзистенције. Појачана сентименталност такође је изражена:

Показивали су нам фотографије својих породица. Када би им Неда и ја вратили слике, они су још дуго, замишљено и тужно, гледали у њих, понекад се осмехнувши, сећајући се богзна чега (37).

Италијани, иако срећни што се не боре на фронту, дубоко пате за својим породицама. Срећа странца, дакле, ипак је дискретна, будући да је преплављен сећањем на срећу и катастрофу, које су обе ексцесне (Kristeva 1991: 4). Између измештености и порекла лежи привремена хомеостаза (Isto: 4). Туга са којом и упркос којој се може бити срећан јесте абјектна, услед чега је доведена у везу са погледом на свет јунака који су у том тренутку били деца. Наратор истиче: „И за мене и Неда се тих првих ратних дана није могло рећи да смо били баш несрећни” (37). Цитирана реченица ће послужити као антипод потоњим примерима из текста, показујући да је и дечје непоимање силине и свеобухватности рата абјектно.

Даље се у причи „Хлеб, пас и дечак” изнова износи дечаково разумевање рата: „Да, почео је био рат. Ја онда нисам био знао шта то значи” (42). Понављањем исказа о неразумевању рата

наглашава се поступност у одрастању, која се заснива и на прихватању чињенице да рат постоји и да је отпочео. Дечак тако, у тренутку када основне телесне потребе нису задовољене, почиње да схвата разорност рата:

У стомаку сам осећао непријатно крчање од глади. Застао сам за тренутак, приклонио главу према стомаку и послушнвао: тихо крчање се претварало у неку познату музику која је била болна и тужна као плач и јецање изгубљеног детета (42–43).

Гротескна аудитивна представа стомака који завија попут детета које се изгубило исходиште је абјектног. Гротескно је начин да се абјектно доживи изнутра (Kristeva 1982: 165), што је у наведеној причи двоструко потенцирано унутрашњошћу тела.

У доминацији телесног над духовним принципом бића огледају се пад и огреховљеност људске природе, у визији протагонисте: „Моје очи су порасле гледајући у хлеб, али сам их брзо оборио као да сам кривац, као да је моја глад била мој грех, који треба да сакријем, којег треба да се стидим” (44–45). Грех је субјективизовано абјектно, оно што уводи абјектно у логику и језик, а напослетку и јесте неподесан чин расуђивања (Kristeva 1982: 128–129). Абјектно као апстрактни феномен бива конкретизовано чином греха и његовим посведочењем у језику. У срамоти и грижи савести, које се јављају као последица глади, уочава се жалост због слабости људског тела, односно својеврсни хибрис физиолошких процеса који захтевају да се у организам уноси храна. Жеља је повезана са грехом као дугом али, као таква, и са потирањем незадрживог порива (Isto: 123), којег се протагониста стиди. Зависност од *физиса* и уза-

људност тежње да се њиме овлада узрокују абјектну слику крчања стомака као цвиљења.

Не постоји ништа огавно само по себи, будући да је одбојно оно што се одупире правилно одређеног симболичког система (Isto: 92). Реалност човековог постојања заснива се на оном без чега се не може, као што је храна, али то га ипак чини одбојним самоме себи. Храна постаје абјектна када је граница између два различита ентитета, односно када је граница између природе и културе, људског и нељудског (Isto: 75). Хлеб узет од пса коме је бачен постаје извор абјектног зато што је нарушен симболички поредак у коме човек спрам животиње има преимућство над храном. Абјектно је, дакле, сапостојеће друштвеном и симболичком поретку, на индивидуалном и колективном плану и, самим тим, оно је универзални феномен, са којим се човек сусреће чим се конституише (Isto: 68). Искуства абјектног нема без урушавања смисла и нарушавања већ постојећег реда, када је могуће остветити да се одиграо сусрет са оним што потиче из домена немогућег и забрањеног. Абјектно је оно што особу одваја од неиздиференцираности и потчињава је систему (Isto: 111), иако ужасом који производи абјектно храни систем који га је уклонио (Retrović 2010: 10), зато што, без одбојности која је абјектна, нема ни сазнања да је нарушена било каква хијерархија. Изложеност абјектном подразумева да је особа хетерогена, чиста и нечиста у ритуалном смислу у исто време, и као таква увек подложна осуди (Kristeva 1982: 112), што постаје узрок nelaгоде протагонисте у наведеној Раичковићевој причи.

Услед преплављености тескобом и гађењем, субјекат који проживљава унутрашњу борбу лomi се: „Ја сам потрчао неколико корачаја и подигао хлеб са земље. Дунуо сам неколико пута

у њега отресајући прашину. Затим сам почео да га једем” (44). Доживљајно *ја* осећа одвратност зато што је изједначено са животињом, односно са псом од кога узима хлеб који му је бачен, разочаран што је глад надјачала понос и достојанство. Услед наведеног, главни јунак се присећа: „Не знам... чини ми се да су ми сузе ишле на очи. Нисам сигуран... али, чини ми се...” (45). Ни старији приповедач не жели да призна да је ситуација у којој је као дете морао да се суочи са абјектним – које је он *сам* – била превише захтевна да би могао на адекватан начин да је обради.

У „Причи о патки”, сласт укусне хране која тек што није зготовљена посредована је на следећи начин: „Мастан залогај, који читавих неколико месеци није прошао кроз наша испошћена грла (те ратне године је владала највећа глад), био је овога јутра на домаку устију” (47). У случају глади не важи постулат психоанализе да фантазија надјачава реално. Глад мења перцепцију времена: „Дан у који смо одредили да закољемо патку био је толико далеко, као у некој магли, да сам просто почео да сумњам да ли он уопште и постоји” (48). Глад је неутољива у тој мери да се чини да је обузела цело биће, да се оно претворило у њу, толику да не може никад бити задовољена. Даље приповедач осликава: „Наша испошћена грла почела су још више да се суше од помисли на тај далеки и изгубљени тренутак” (48). Спознаја да ће проћи још времена док се глад не утоли ту исту глад радикализује и појачава, чинећи ситост недохватном повлашћеношћу.

Глад буди у деци притајену спремност на насиље које им није својствено. Страх од смрти услед изгладнелости буди у њима суровост, а веза између ова два појма осликана је у питању које поставља Јулија Кристева: „Зар страх не

укључује агресију, насиље које га враћа на извориште?” (1982: 38), а на које се, несумњиво, може потврдно одговорити. Говорећи о себи и брату, приповедач каже: „Дуго смо се ћутећи посматрали, као да смо један од другог тајили неку скривену мисао коју нико није покушавао први да искаже” (48). Композитно, амбивалентно и оно што не поштује границе и утврђена правила – *што* је абјектно (Kristeva 1982: 2). Помисао коју се не усуђују да преточе у речи, односно неписано правило које желе да прекрше јесте спремност да одузму живот, да удаве патку, односно да оно абјектно у себи оспоље. Жеља и агресивност хронолошки су одвојиве, али не логички коекстензивне (Isto: 39), што значи да дечаци пре изморености глађу нису били потенцијално окрутни али да, оног тренутка кад су глад осетили, мисао о даљењу патке постаје следствена том осећању. Мотивација решености да убију животињу постигнута је дескрипцијом: „Били смо обојица прегладнели. При погледу на патку влажио нам се језик” (48). Тело, мимо воље и свести, реагује на могуће испуњење својих прохтева, преузимајући управљање над читавим бићем.

До преклапања њихових изгладнелих интенција долази када своје помисли вербализују:

У једном тренутку смо се обојица потајно насмешили, па је мој брат тихо изрекао своју мисао, која је, у ствари, тињала и у мојој глави:

– Хајде да удавимо патку. Нико неће знати да смо то намерно урадили (48).

Сам говор је оно што собом доноси смртно, огреховљено и абјектно, стога је неопходан да би се други нагнао на грех (уп. Kristeva 1982: 130). Рационализација чина којег се плаше али без којег не могу утолити глад такође је наративно предочена:

– Могу нам је узети и Немци за то време – значајно додаде мој брат, тражећи неки јачи разлог, као да се морао оправдати за своју опасну замисао и пред својим јединим саучесником (48).

Специфичност дијалога састоји се у томе што је реч о трансгресији која себе чини правилном (Kristeva 1980: 71). Разговарајући, дечаци оснажују и припремају један другог за насилни чин, успостављајући сопствени систем вредности.

Као и у случају отимања хлеба од пса, тако се и током припрема за давлeње патке буди кривица што се човек услед глади бестијализује. Приликом чињења недеља неопходно је потиснути савест: „– Немаш шта да мислиш: само јој са два прста стегнеш шију и – готово” (49). Колебање и оклевање природне су последице суочавања са абјектним у себи, иако је чин минимализован у речима. Приповедач у вези с тим наглашава: „Ја сам осећао у себи неку чудну nelaгодност и мало кајања. Зашто сам се уопште упуштао у ову ствар и оправдавао братовљеву замисао?” (49). Унутрашња превирања у складу су са опаском да је лакше починити злодело у друштву и оглушити се на приговоре савести, него што је потребно скупити снаге да се то учини самостално.

Иако је глад овладала његовим сопством, приповедач јој се не препушта до краја. Глад протагонисте, која га одређује, савладана је управо његовим страхом од зла у себи. Приповедачева воља је преиначена: „– Ја више нећу – одговорио сам, и не погледавши брата утрчао у кућу” (50). Дечак нема храбрости да у лице погледа оног због кога му је био олакшан пут да постане оно што не жели. Изненађујућа последица епизоде са патком јесте разоткривање наклоности према њој, као одблесак љубави према свему што живи: „Са нескривеном љубављу

посматрао сам јој беличасту шију низ коју је као црни кончић висила танка линијица загаситог перја” (50). Код њега се према патки, која је умало страдала од његове руке, буди нежност, а у њеној појави откривена је и лепота.

Одбојност према сопственој исцрпљености болешћу приказана је у причи „Прва зарада дрвене Марије”, када главни јунак признаје: „Био сам слаб и изнурен, тек што сам се вратио из болнице где сам прележао тифус. Могло би се слободно рећи: тек што сам се вратио из мртвих” (52). Болесно тело на двојак начин чини несавладивом човекову припадност првенствено физичкој сфери. У болести се испољава и узнемирујућа *Друјоси*, будући да се тело бори против онога страног у себи, што му угрожава добростање. Осим ка другом у унутрашњости, дечак је усмерен и ка другом у спољашњости, односно према новим непријатељима – у овом случају Бугарима. У његовом поимању ови противници нису толико застрашујући као претходни: „Били су мало смешни у гуменим опанцима и старим, похабаним оделима. Чинило ми се да ћу се овакве војске ипак мање плашити него Немаца” (53). Нова војска својом запуштеном појавом не улива страхопоштовање, за разлику од немачке, беспрекорно одевене. Приповедач не страхује толико од Бугара, зато што су, у изношеним оделима и обичним чизмама, исувише налик на цивилно становништво тога краја. Страх, као пратилац абјектног, увек попушта пред препознавањем и доказивом сличношћу.

Иако дечак краде трешње, он то чини да се не би осећао као дрвена Марија, тј. као „један од тих неспретњаковића неспособних за живот” (52). Жели да допринесе својој породици и стекне углед својствен њеним одраслим члановима. Његов поступак је оправдан и зато што су

више, „по некој неправди, сазреле баш у окупаторском дворишту” (53). Опасност којој је изложен одиста је велика:

Срце ми је куцало као никад до тада. Имао сам осећај да ми је кроз уста улетела птица и почела да лепеће крилима у мени као у кавезу. Као да је птица тражила по мојим ребрима некакав отпор да побегне, да одлети у слободу. Био је то отприлике такав осећај (53).

У интензитету тајног и потенцијално смртносног подухвата осликана је могућност ослобађања себе попут птице, односно преласка из детињства у одраслост. Приповедач потом осећа радост и пуноћу живљења: „У уста бих, тек с времена на време, ставио покоју трешњу осећајући такву сласт да ми је било мило што сам до тада остао у животу” (54). Узбуђеност пред великим подвигом осмишљава дотадашње деачаково постојање у свој патњи и недаћама. Наратор подсећа: „У тренутку се сетих да сам до недавна, лежећи болестан и омамљен у болничком кревету међу непознатим светом, сто пута зажелио да умрем” (54). Болни и принудни процес наглог одрастања у рату укључује и суочавање са сопственом смртношћу, али и осећање самог себе у тријумфу неустрашивог чина.

Дрхтаји главног лика у тренутку док ризикује живот потцртавају преимућство телесног. Оно, као проводник абјектног, увек ће тежити да се испречи у смелим поступцима. Временски дистанциран, приповедач резимира:

У торби је било лишћа и гранчица и то ме намах сетило крошње, мрака, стражара и мог огромног страха, који је ево за једну малу ноћ спласнуо и претворио се у сећање, у једно сасвим мало сећање, не веће од најмање трешње у мојој торби (55).

Напоследку се обзнањује да је објекат страха халуцинација ничега: метафора која је заправо анафора ништавила (уп. Kristeva 1982: 42), односно да је страх недостатак, мањак у бићу који стога не поседује онтолошку пуноћу. Страх се преиначава у сећање, трансформише у траг, али никада није у потпуности избрисив, будући да оставља запис на телу које је на њега реаговало.

У епонимској причи збирке *Велико двориште* приповеда се и о политичком насиљу, као полазној тачки абјектног. Мучење које је доживео стриц Василије док је био затвореник посредовано је натуралистичким описима:

Робијао је дуге три године у неком далеком казамату, на мору, као комуниста. Није могао сам да иде. На робији је био тучен воловском жилимом по табанима, тако да су му они били, када је стигао код нас, црни и скоро трули од удараца (78–79).

Натруло тело оставља упечатљиве и памтљиве слике, подсећајући на то да је оно, тело, подесније средство политичког преваспитавања, чак и од континуиране индоктринације. Тело постаје граница између живота и смрти, посредством опозиције здравље–труљење; самим тим, оно је лиминално и као такво непожељно.

Осим споменутог детаља, приметно је да „последња прича на изванредан начин затвара егзистенцијални циклус јунака” (Вурдеља 2020: 288). Психоаналитичка тумачења инсистирају на томе да абјектно испуњава све речи непостојањем, халуцинацијом и одблеском духова (Kristeva 1982: 6). Предочено значи да се искуства остварена у непосредном и свеобухватном сусрету са абјектним не могу до краја артикулисати, што објашњава потребу за дислоцираним

приповедачем, коме се тек након извесног процеса времена открива могућност да у извесној мери артикулише трауму. Заостатак слободе крије се у непризнатој патњи, како на то подсећа Јулија Кристева (Beardsworth 2004: 268), а оваква меланхолија, необрађена и несагледана, у благим таласима извире из последње приче *Великој дворишћу*.

Јулија Кристева ће се запитати: „Да ли било ко пише под било којим другим условом осим да је запоседнут абјектним, у бесконачној катарзи?“ (1982: 208). Опсесивна тема књижевности јесте неисказиво и неизречено, оно што је мимо могућности вербализације, упркос томе да ли мора и да ли треба да буде преточено у текст. Једино место на коме се абјектно обрушава јесте књижевност, и то у налету лепоте која преплављује и поништава чак и појединачну егзистенцију (Isto: 210). Подвојени субјекат несталног идентитета, који га не може установити чак ни покушајем његовог центрирања у писању, једино прибежиште од расцепа у суштини свога бића може пронаћи у стварању, иако га оно наткриљује колико и застире. Прва прозна књига за децу Стевана Раичковића назначује немогућност бегача од абјектног, као ни заснивања сопства ретроспективним сагледавањем живота у тексту, али сведочи да иза неуспешних покушаја остаје макар књижевни текст – као естетска творевина која осмишљава претходне неуспехе.

ИЗВОРИ

- Раичковић, Стеван. *Велико дворишће*. Цетиње: Народна књига, 1955.
- Раичковић, Стеван. *Велико дворишће*. Сарајево: „Веселин Маслеша“, 1965.

- Раичковић, Стеван. *Велико дворишће; Мале бајке*. Београд: Завод за уџбенике, 2010.

ЛИТЕРАТУРА

- Вурдеља, Милан. Наративизација формативног искуства у *Великом дворишћу* Стевана Раичковића. *Књижевност за децу у науци и настави*, 25 (2020): 287–297.
- Пијановић, Петар. *Наивна прича*. Београд: Српска књижевна задруга – Учитељски факултет, 2005.
- РСАНУ: *Речник српскохрватској књижевној и народној језика*. Књ. 5. Београд: Српска академија наука и уметности, 1997.
- Beardsworth, Sara. *Julia Kristeva: Psychoanalysis and Modernity*. Albany: Suny Press, 2004.
- Foster, Hal. The Artifice of Abjection. *The Return of the Real: The Avant-Garde at the End of the Century*. Cambridge: The MIT Press, 1996a, 153–168.
- Foster, Hal. Obscene, Object, Traumatic. *October* 78 (1996b): 107–124.
- Iveković, Rada. Друга сцена психоанализе. Јулија Кристева, *Моћи užаса*. Загреб: Naprijed, 1989, 245–261.
- Kristeva, Julia. *La révolution du langage poétique*. Paris: Éditions du Seuil, 1974.
- Kristeva, Julia. *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. New York: Columbia University Press, 1980.
- Kristeva, Julia. *Strangers to Ourselves*. New York: Columbia University Press, 1981.
- Kristeva, Julia. *Powers of Horror: An Essay on Abjection*. New York: Columbia University Press, 1982.
- Petrović, Margarita. *Abjektно kao simptom avangarde*. Београд: Orion Art, 2010.
- Šuvaković, Miško. Zazorno. Miško Šuvaković, *Pojmovnik suvremene umjetnosti*. Загреб – Ghent: Horetzky – Vlees & Beton, 2005, 678–679.
- Šuvaković, Miodrag. Logika zazornog: identitet, kriza identiteta, opsesija i rad fantazma. Miodrag Šuvaković, *Studije slučaja: Diskurzivna analiza izvođenja identiteta u umetničkim praksama*. Pančevo: Mali Nemo, 2006, 159–172.

Sofija P. MATIĆ

THE ABJECT IN THE NARRATIVE
COLLECTION *BIG COURTYARD*
BY STEVAN RAIČKOVIĆ

Summary

Relying on the concept of the abject by Julia Kristeva, which can be simplified as the combined effect of the intimidating and repulsive, the elements of the narrative collection *Big Courtyard (Veliko dvorište)* by Stevan Raičković are studied in contrast to play, distractions, and naive childlike joy. These elements are tied to the expe-

rience of war, specifically the disturbing otherness embodied in the occupier, which is examined in the text through psychoanalytical and philosophical backgrounds. The abject, however, appears in Raičković's work on two levels, as it emerges on the horizon of the protagonist facing his own fear and feelings of guilt arising from the threat to his being caused by wartime scarcity. The lapses into abjectness reflect the penetration of adulthood into the childhood of the main character, making the abject crucial for his formative experience and melancholic reminiscences that close the narrative circle in the last, eponymous story of Raičković's prose book for children.

Keywords: Stevan Raičković, *Big Courtyard*, narrative prose, Julia Kristeva, abject, *Other*

ИДЕНТИТЕТ И СЕЋАЊЕ У РАНИМ ЈАДИМА ДАНИЛА КИША (ИНТЕРПРЕТАТИВНИ И МЕТОДИЧКИ АСПЕКТИ)

САЖЕТАК: *Раним јадима*, који су део Кишове тзв. породичне трилогије, рад приступа из оба угла наглашена у поднаслову и обликује интерпретативно-методичко тумачење сећања, прошлости и идентитета. У идентитетском обликовању Андреаса Сама преплићу се индивидуална и колективна прошлост, одређене трауматском и посттрауматском историјском перспективом уочи, за време и након Другог светског рата. Индивидуално памћење јунака обележено је искуством *ми-иамћења*: породице, нације и идеологије. Сећања навиру под утицајем патње, стида, глади, трауме и опсесије смрћу, а улога приповедања у призивању сећања јесте поновно конструисање прошлости која у књижевном тексту задобија непроменљив облик. У фокусу рада биће тумачење временске напуклине која постоји у памћењу, дакле, у тренутку када се Андреас Сам сећа (његова садашњост) и у тренуцима којих се сећа (његова прошлост); на њој почива поступак приповедања који, такође, идентитетски конституише јунака. Обликовање јунака збирке *Рани јаци* показује значајну улогу колективне историје и традиције у конструисању личног идентитета. То открива важност коју ово дело има у образовним и васпитним циљевима наставе српског језика и књижевности. Књижевна дела и њихово проучавање на часу, обликовање ђачке рецепције и њено унапређивање, једним делом активирају колективно памћење ученика. То је посебно осетљиво када се узме у обзир трауматично обележен историјски тренутак и српског и јеврејског наро-

да у времену које обухвата сећање на детињство јунака Кишове збирке. Тумачење идентитета Андреаса Сама, као и тешког колонијалног притиска са којим се јунак у детињству суочава, може отворити важна питања у настави – од (српског/јеврејског) индивидуалног и колективног памћења до могућих опасности које идентитет дезинтегришу.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Данило Киш, *Рани јаци*, идентитет, сећање, настава књижевности, образовни циљеви, места сећања

1. Идентитет и сећање у *Раним јадима*

После толико година, Андреас можда и нисам ја.
(Киш 1990: 44)

1.1. Индивидуална и/или колективна конструкција прошлости

Теоријска путања од индивидуалне ка колективној конструкцији прошлости, предмет живих теоријских расправа током низа година,

* lola.stojanovic@uf.bg.ac.rs;
<https://orcid.org/0000-0003-4279-7911>

обухвата различите форме *ми-џамћења* – унутар породице, друштва, културе и религије. Алаида Асман (Aleida Assmann) посебно проблематизује однос социјалног и *колективног џамћења*,¹ узимајући у обзир скепсу са којом је у неким тумачењима тај појам дочекан.² Ипак, како Асманова наглашава, након наратива о митовима и идеологијама који су доминирали шездесетих и седамдесетих година 20. века, развија се категорија „социјално имагинарно” која утиче на конституисање заједнице, а из тога се деведесетих година рађа посебан интерес за тако засновано колективно памћење. Ставови ове ауторке, може се рећи, имали су посебан значај у преовладавању идеје колективног памћења у којој културолошка питања играју важну, или чак претежну, улогу.

Културално памћење заузима значајно место у савременој теоријској и критичкој мисли, посебно у студијама културе, постколонијалним и имаголошким теоријама. Алаида Асман инсистира на томе да се симболи културалног памћења морају одржавати у живом памћењу тако што се појединац идентификује са њима и на тај начин гради културални идентитет. Теорију памћења А. Асман допуњује појмовима које назива *сећам се џамћење* и *сеиши ме џамћење*. *Сећам се џамћење* конструише идентитет „уз помоћ приче која уређује неуређени инвентар наших аутобиографских сећања и која му, поред облика погодног за сећање, даје и значење” (А. Assmann 2011: 151). Другим речима, активно памћење призива сећања којима се даје форма приче,

кадра да им подари значење и отвори перспективе за будућност. Аутобиографско памћење не стиче само од себе тај формат. Да би инвентар несређених сећања добио неку форму, он мора

стећи дистанцу према себи самоме, усвојити дијалогски став и заузети одређену позицију (Isto: 151).

На овај начин схваћена, аутобиографска сећања поседују и социјалну компоненту која подразумева напор појединца да их актуализује. *Сеиши ме џамћење*, са друге стране, подразумева подсвесно и несређено сећање које се призива на основу појединости и исечака из прошлости. Асманова као окидаче *сеиши ме џамћења* издваја места и ствари, те инсистира на магијској снази „која живи у објектима и местима” (Isto: 153) и упоређује их са снагом античких симбола. Места и ствари које иницирају *сеиши ме џамћење* задобијају вредност знака у идентитетском успостављању елемената прошлости. У складу са тиме, индивидуална сећања, и посебно она која су део *сеиши ме џамћења*, ауторка дели на два дела,

један део који остаје у нама и један који се преноси у места или објекте. Тако многи невидљиви конци и нити повезују тело и чула са спољашњим светом. Сети ме памћење поново се активира кад се после дуге раздвојености екстерна половина опет споји са телесном половином (Isto: 153).

¹ Теоријске поставке социјалног памћења утемељују, у првој половини 20. века, Морис Албваск (Maurice Halbwachs) и Карл Манхајм (Karl Mannheim), инсистирајући на функцији социјалних група у обликовању сећања. Социјално памћење временски је ограничено и конструише се комуникацијом која се протеже на три до четири генерације. Деведесетих година прошлог века, појам колективног памћења добија посебан значај и подразумева надгенерацијску комуникацију посредством слика и симбола.

² Ова скепса посебно је везана за Рајнхарта Козелека (Reinhard Koselleck) и Рудолфа Бургера (Rudolf Burger) који поменути појам негирају, док га Сузан Зонтаг (Susan Sontag) види као идеолошки конструкт. Према мишљењу ових теоретичара, памћење не може постојати независно од личног искуства.

Тиме, у коначници, настаје специфично, „соматски осећано памћење”. На овај начин Алаида Асман успоставља дијалог са Рајнхартом Козелеком, који разликује језички посредована и непосредна сећања. Асманова нас подсећа да, према Козелеку, памћење поседује два складишта за сећања – тело и језик, што она назива *шрајом* и *шпањом*. *Трај* настаје као последица утиска, а *шпања* као последица поновљеног кретања:

Телесна сећања учвршћују се захваљујући интензитету утиска, језичка, напротив, захваљујући непрестаном понављању. Чулна сећања обликована су снагом афекта, притиском патње, силином шока. [...] Насупрот томе, оквир језичких сећања није тело него социјална комуникација (А. Asman 2011: 161).

Приметно је да је чулно *шписивање* памћења подстакнуто негативним утисцима, а целокупан развој теорије памћења обележен трауматичним последицама великих ратова у првој половини 20. века. Козелекову опозицију језичких и чулних сећања Асманова, дакле, повезује са опозицијом *сећам се* и *сећи ме памћења*, односно пасивном и активном формом. Још даље, она овоме придодаје два аспекта сећања која назива *решеницијом*³ и *(ре)конструкцијом*. Ретенција је еквивалентна Козелековом трагу сећања, док је реконструкција кореспондентна поступку учвршћивања сећања, „на тај начин што ће се наново успостављати у увек новим чиновима сећања и притом се оприсутњавати увек наново и увек као унеколико другачија” (Isto: 163). Алаида Асман покушава да ретенцију и реконструкцију прикаже, дакле, као, у коначном исходу, комплементарне аспекте сећања, на шта је наводи питање: „Јесмо ли ми носиоци неког писма сећања које је једном за

свагда урезано у нас, или ми сами производимо то писмо и чинимо ли то увек на другачији начин?” (Isto: 164).

То су неки од основних појмова и погледа на проблематику сећања/памћења, односно изградње идентитета и позиције према колективу, неопходни да бисмо дубље захватили изванредно сложени и посебно деликатно уметнички обликован свет *Раних јага*, при чему ћемо имати на уму положај овог дела у настави а процесе његовог разумевања и тумачења осветлити и с обзиром на *ученичко читање*.

³ Говорећи о динамици сећања и заборављања у погледу на историју књижевности и посебно у контексту прозе Милице Јанковић, Александар Јерков уводи појмове *шешичка ретензија* и *шешичка реторзија*, који се користе у утврђивању „колико је неко дело раније пренаглашено или потцењено и како се може са реторзионим разлозима посматрати и у супротном смеру. Будући да пренаглашавање и претеривање по логици ретрибутивне правде и реципроцитета изазива две незгоде, то је боље ограничити могућност да се једна неправичност претвори у другу. При томе аргумент који се износи у прилог промени такође ваља окренути и ка ономе ко га износи. Док чист реципроцитет обезбеђује еквиваленцију, али не штити од увећања укупне штете, а ретрибутивна правда лако покреће спиралу где се од одвраћања стиже до све већих сукоба. Поетичка реторзија тражи да се одреди права мера промене и да се захтев провери и на ономе ко га износи. (То подсећа на методолошки захтев само/оспоровања.) Поетичка реторзија, дакле, одређује тачно онолико одвраћања колико је најкорисније за историју књижевности и нову рецепцију дела о којима је реч” (Јерков 2016: 434). На овом месту није јасно колико је Јерков имао на уму контекст расправе о ретенцији и сећању, те да ли зато упућује на могућност поетичког и књижевноисторијског објашњења, што није искључено јер врло често оставља проучаваоцима да сами истраже скривени смисао његових теоријских патената. Упркос томе, сасвим је јасно да се динамика оцењивања књижевних дела и њиховог положаја у књижевноисторијском процесу може посматрати из овог угла. Задржавање поступака несумњиво је облик поетичког памћења које осцилира између тога што Јерков означава као *решеницију* и *реторзију*, и оно није само ствар индивидуалног става већ односа индивидуалног поетичког памћења и колективног поетичког памћења.

1.2. Сећам се / Сећи ме њамћење Андреаса Сама

Уколико, као што то сугерише Јан Асман (Jan Asman), идентитет посматрамо као рефлексiju „несвесне слике о себи” (2011: 134), те његов смер кретања одредимо од споља ка унутра, јер се гради „на снази појединца, на снази његовог учешћа у интеракционим и комуникационим обрасцима групе којој припада и на снази његовог учешћа у слици коју група ствара о себи” (Isto: 134–135), трауматична историја прве половине 20. века намеће се као посебан изазов посттрауматског идентитетског конституисања. У складу са тиме, обликовање идентитета главног јунака Кишове збирке *Рани јади* додирује трагове историје, те испитује улогу коју она има у памћењу. Преплитање (личне и колективне) историје и (личног и колективног) памћења у идентитетском конструисању Андреаса Сама сажима прошлост, сећање и саморазумевање, те је расветљавање механизма јунаковог сећања од посебне важности. Другим речима, одговор на питање како се Андреас Сам сећа требало би да покаже на који начин артикулација трауме отвара пут ка конструисању идентитета који је у себе уграђује.

Лирски пролог Кишове збирке, „С јесени када почну ветрови”, можемо посматрати као својеврстан траг, дакле утисак или импулс који ће отворити путању што води ка фигурама сећања јунака.

С јесени, када почну ветрови, лишће дивљег кестена пада стрмоглавце, с петелком наниже. Онда се чује звук: као да је птица ударила кљун о земљу. А дивљи кестен пада без и најмањег ветра, сам од себе, као што падају звезде – вртоглаво. Онда удари о тле с тупим криком. Не рађа се као птица из јајета, постепено, него се

одједном распрсне длакава љуштурса, изнутра беличастоплава, а из ње искачу враголасти, тамни мелези, зацакљених образа, као јагодице насмејаног црнца. У некој се махуни налазе близанци; ипак би их људи могли разликовати: један има на челу белегу, као коњ. Мајка ће, дакле, увек моћи да га препозна – по звезди на челу (Киш 1990: 7).

Издвојена лирска деоница готово да предочава изненадни утисак (одраслог) јунака-приповедача у тренутку посматрања кестења у јесен. Какав се то звук чује у паду дивљег кестена и зашто он асоцира на ударац птичјег кљуна о земљу? Зашто дивљи кестен пада вртоглаво, попут звезда, те удара о тле „с тупим криком”? Синтагма „тупи крик” готово да изазива језу призивањем тог звука, а онда и слике потоње „распрснуте длакаве љуштуре”. Развијање ове слике, односно чулних утисака, даље отвара асоцијацију управо на она места, можда дотада потиснутог, памћења која опседају посматрача – памћења другости са симболом звезде на челу. Та слика нас може навести на тренутак несвесног сећања које се активира у посматрачевом уму путем чулних окидача. Другим речима, можда Кишову збирку отвара баш *сећи ме њамћење*, из којег се даље (ре)конструишу сећања, производећи у коначном облику, дакле облику књижевног дела, *сећам се њамћење*. Будући да се, према теорији Алаиде Асман коју смо укратко предочили, *сећи ме њамћење* дели на елементе који остају у субјекту и на елементе који остају у местима и објектима, те да се оно активира у моменту спајања раздвојених делова, уводну причу збирке можемо тумачити као преломни тренутак „соматски осећаног памћења” јунака. То је тренутак у којем Андреас Сам, у додиру са снажним окидачима подсвесног и несређеног памћења, постаје спреман

да конструише идентитет посредством прича које ће му дати смисао и значење. Другим речима, звук и слика дивљег кестена постају иницијатори сећања која јунак у даљим причама развија. Слика стрмоглавог пада кестена у јесен преузима функцију надражаја које ће јунак-наратор преточити у језик.

Да би *сеиши ме ѓамћење* отворило пут ка *сећам се ѓамћењу*, нужно је успоставити својеврсну временску дистанцу између тренутка у којем се приповедни субјект сећа (његова садашњост) и тренутака којих се сећа (његова прошлост). Ову временску дисонанцу повезује поступак приповедања чији је циљ идентитетско конституисање онога ко се сећа и о сећању проговара. Андреас Сам, дакле, са временске дистанце активира несавладану прошлост у тренутку када одлучује да потиснуте елементе трауматског памћења преведе у свесно сећање, односно у друштвеноисторијски контекст свог одрастања. У складу са тиме, „Улица дивљих кестенова“⁴ покреће стратегију *сећам се ѓамћења* јер се у њој успоставља путања ка ономе чега јунак треба и мора да се сети. Будући да *сећам се ѓамћење* свесно изазива сећања којима се даје форма приче која им уграђује значење, долазак јунака у Улицу дивљих кестенова представља полазну тачку за развијање свих даљих прича Кишове збирке. То је, дакле, почетак идентитетског конституисања јунака, које ће се спроводити наративном снагом кроз сва потоња места *Раних јага*. Другим речима, уколико је лирски пролог „С јесени када почну ветрови“ траг, дакле последица утиска који призива сећања (ретенција), онда је „Улица дивљих кестенова“ путања, односно поновљено кретање кроз простор памћења (реконструкција). Доласком у Бемову улицу, Андреас Сам започиње трагање за својим сећањима, успостављањем односа према

конкретном времену и простору. Фигуре сећања морају бити временски и просторно конкретизоване јер њихово оживљавање постаје носилац идентитета. Стога Андреас Сам у „Улици дивљих кестенова“ реконструише улицу свог детињства, са свим појединостима из предратног времена, када се на углу налазила школа, пред школом бунар, на крају улице касарна и, наравно, кућа породице Сам. Веома је важно приметити удвајање наративне перспективе (не само у овој причи већ и у већини потоњих), која

доводи до нарушавања позиције приповедног субјекта који сада има ту могућност да себе некадашњег о коме приповеда види као *другог* који му се појављује као странац, али и са којим успоставља блискост највишег степена, те се на концу на известан начин и огледа у њему (Панић Мараш 2019: 200).

Дестабилизација позиције приповедног субјекта упућује на идентитетско удвајање Андреаса Сама, те је долазак у Бемову улицу покушај ју-

⁴ Тревало би промислити о варијацији имена улице јунаковог детињства – назив *Улица дивљих кестенова* плод је Андреасове маште, и индиректно даје већи значај и самом *шумом крику* памћења, док је Бемова улица њено стварно име. Смењивање ових назива у уводној причи може бити део приповедачаевог означавања, стратегија која постоји и у удвајању позиције приповедног субјекта у наставку збирке. Смењивање првог и трећег лица у приповедању еквивалентно је двоструком именовану улице дечаковог детињства. Дестабилизацију позиције приповедача на известан начин најављује нестабилно сећање на назив улице: „Улица мора да се звала Бемова улица [...] Да није било овог нашег разговора, ја се уопште не бих сетио да се та улица звала Бемова улица [...]“ (Киш 1990: 11–12). Нестанак дивљих кестенова симболизује нестанак детињства, детињства које је пресечено ратом: „Кестенове су посекли рат, људи или просто – време“ (Исто: 14). Гледано са друге стране, меланхолична димензија заборављања ублажава секундарни губитак: имена Бема, његовог значаја за заједницу и тога шта је био човек са тим идентитетски обојеним именом.

наковог суочавања са различитим облицима сопственог идентитета. Дијалози које води са непознатим пролазницима готово да наговештавају нијансу несигурности („Не мислите, ваљда, да сам све то измислио” – Киш 1990: 11), те се као посебно важан моменат намеће конкретизација простора за који ће се памћење везати. Другим речима, Бемова улица представља место покретања *сећам се њамћења*, тренутак свесног буђења сећања која ће у изнова испричаној причи (историји) помирити идентитетску располућеност јунака-детета и јунака-одраслог. Доласком пред „она” врата куће срушеног детињства, Андреас Сам одлучује да одговори на питање које Алаида Асман разматра у односу комплементарних аспеката *сећи ме* и *сећам се њамћења* – реч је о томе да се управо у Андреасу Саму огледају сврха и смисао питања да ли је он носилац сећања које је у њега урезано или га сам производи, увек на другачији начин. Почевши од „Улице дивљих кестенова”, Кишов аутореференцијални дискурс успоставља се динамиком ретенције (коју А. Асман одређује и као *привање*) и реконструкције (учвршћивање) која отвара пут ка конституисању идентитета његовог јунака. Андреас Сам започиње трагање за својим сећањима у местима и стварима детињства, дакле у чулним утисцима који их ревитализују да би се они потом, путем језика или претварањем у језик, саопштили.

Даље кретање кроз Кишову збирку показује куда води путања *сећам се њамћења*, односно на који начин она омогућава поступак реконструкције, поновљеног кретања кроз фигуре сећања. Однос уводне и прве приче показује однос *сећи ме* и *сећам се њамћења* док све наредне приче у збирци треба посматрати као језичко обликовање оживљеног *сећам се њамћења*, као поступак реконструкције. Другим речима,

дијалогско устројство на линији пролога и прве приче, које посматрамо као ретенцију и реконструкцију, развија се даље унутар сваке приче изнова – као узајамно деловање *сећи ме* и *сећам се њамћења*. У причама су на многим местима видљиви чулни трагови сећања (посебно улога мириса и укуса у „Серенади за Ану”, „Ливади у јесен”, „Вереницима”, „Ливади”, „Док му бишту косу”, „Причи о печуркама”), што показује да се *сећи ме њамћење* као чулни траг појављује у функцији оруђа за развијање сећања, односно писања, те да се траг и путања памћења прожимају, постајући битна поетичка одлика. Поступак писања има функцију преношења нестабилног сећања у непроменљиво (стабилно) писмо. Писање „уређује” неуређени простор памћења, те сећање, а самим тим и идентитет, задобија свој коначни облик, дакле писањем приче приповедач успоставља саморазумевање. Снагом писања, покушајем призивања некадашњег „ја”, јунак превазилази лабилност идентитета јер га писмо учвршћује и даје му значење. Прву артикулацију сећања коју *сећам се њамћење* производи читамо у „Игри”. Сећање приказано у овој причи од суштинског је значаја за разумевање сложености идентитета Андреаса Сама, зато што указује на моменат заборности који порекло изазива већ у тренуцима његовог раног детињства. Јунак оживљава сећање на игру у којој као дечак пре рата тргује гушчијим перјем, идентификујући се са својим дедом, Максом Ахашверошом. Одјек јеврејског порекла у дечаку изазива зебњу, он се игра кријући се и зна да „има у томе нечег грешног, он то осећа” (Киш 1990: 19). Ово је можда прво и најраније јунаково сећање на идентитетску располућеност која ће, услед историјских околности, касније обележити његово одрастање. Овај моменат, такође, повезује

индивидуални и колективни идентитет који прожима Кишову збирку у целости. Будући да саморазумевање јунака не може постојати изоловано од колективног идентитета, он је нужно уграђен у индивидуални идентитет. Другим речима, идентитетско конструисање Андреаса Сама одређено је делимичним припадањем јеврејском колективном устројству, односно знање о себи условљено је знањем о култури којој припада. Уграђивање појединца у друштвену и културну формацију јесте рефлексивни процес који производи саморазумевање. „Лични идентитет је свест о себи која је истовремено и свест других: очекивања која се повезују с другима, одговорност и способност који из тога произилазе” (J. Asman 2011: 139). У складу са тиме, уколико је друштвена припадност осујећена, *ја-идентитет*, који једним делом конструише социјална компонента, бива дезоријентисан. Саморазумевање Андреаса Сама бива распућено управо продирањем непожељног порекла очевих предака. Све наредне приче које чине композицију збирке *Рани јаги* тематизују суочавање јунака са последицама погрома и његов покушај да их разуме. Већ у наредној причи, „Погрому”, показује се тежња младог јунака да разуме историјски тренутак којем сведочи: „Мислио сам да ћу тако моћи да уловим смисао свих збивања која су ме тих дана потресла из темеља и на која није знала да одговори ни моја мајка” (Киш 1990: 25).

Пун потенцијал немогућности разумевања погрома из угла јунака-детета треба тражити у причи „Мачке”. У њој је оживљено сећање Андреаса Сама на вече у којем покушава да спаси четири слепа, тек рођена мачета која проналази у јорговану иза куће. Након што их наредног јутра затиче на самрти, у дрхтавици и без других знакова живота, закључиће да „нема

правде на свету [...] Ни међу људима, ни међу мачкама!” (Исто: 74). Потом ће уследити можда најпотресније сећање у овој збирци, у којем се призива тренутак када дечак каменом убија једно по једно маче: „Дечак цикну и поново подиже камен” (Исто: 74). У овом циклу читалац може осетити сву беспомоћност младог јунака, у њему се стапају негација хуманизма и искуство погрома у првој половини 20. века. Сам погром у свету без правде слива се у овај цик.

Дехуманизовани потенцијал рата прожима и причу „Коњи”, која евоцира сећање на тешку смрт два изнемогла и изгладнела коња, асоцијативно га везујући за умирање људи у *нељугским* условима тога доба. Цик Андреаса Сама не артикулише само моралну дезинтеграцију једног историјског тренутка већ је резултат трагичног сусрета индивидуалног и колективног идентитета јунака. Немогућност уграђивања *ја-идентитета* јунака у *ми-идентитет* порекла показује сву тескобу осујећеног саморазумевања које је у „Игри” назначено, а у „Мачкама” доведено до врхунца. У складу са тиме, средишњи део збирке *Рани јаги* треба разумети у кључу призивања *сећам се њамћења* које навире под утицајем патње, стида, глади, трауме и опсесије смрћу, док сам поступак приповедања задобија функцију поновног конституисања прошлости која у књижевном тексту поприма непроменљив облик. Призивањем сећања и њиховим уграђивањем у простор књижевног текста, јунак испитује могућност посттрауматског саморазумевања, дакле, својеврснога помирења индивидуалног и *ми-њамћења*.

Временска напуклина која постоји између јунакове прошлости, у којој је колективни идентитет дезинтегрисан, и његове садашњости, из које проговара, омогућава својеврсно

идентитетско помирење. То се остварује у одељцима „Из баршунастог албума”.

Наш историјски кофер, сада већ огуљен и с копчача које сваки час попуштају са зарђалим праском, као стари пиштољи-кремењаче, испловио је из потопа сам и пуст, као мртвачки сандук⁵ (Киш 1990: 96).

Историјски кофер који Андреас Сам носи са собом у моменту исељења, одласка или бежања, те исписивање „испловљавања” из савременог потопа омогућава јунаку коначно идентификовање са оним забрањеним колективним *ми-идентитетом*. Другачије речено, Андреас Сам успоставља тачку пресека на линији индивидуално–колективно, чиме се идентитетски одређује у посттрауматској целини саморазумевања. Историјски кофер⁶ колективног памћења за одраслог Андреаса Сама постаје императив памћења из којег проговара о себи. Стога, јеврејско одређење се у коначници појављује као идентитетско препознавање Андреаса Сама. Управо је сећање манифест и носилац јеврејског идентитета, о чему сведочи Деутерономијум (Поновљени закон тј. Пета књига Мојсијева) и, посебно, Јосијанска реформа. Егзодус, као основна фигура сећања, конституише идентитет Јевреја јер њихова библијска и културолошка историја почиње од егзила или, према виђењу Јана Асмана, ванредном ситуацијом: бекством из Египта са Мојсијем на челу и четрдесетогодишњим лутањем пустињом. Моменат стварања јеврејског идентитета конструисан је у контексту у којем Бог склапа савез са „изабраним народом” којем ће доделити обећану земљу, спасење и слободу.

Егзодус и Синајско откровење као централне изворишне слике Израела засноване су на прин-

ципу екстериторијалности [...] Егзодус је овде описан не као историјски догађај већ као фигура сећања [...] То значи, од самог почетка, народ је одређен исељењем и изопштавањем, повлачењем границе према другима (J. Asman 2011: 210–211).

Дискурс у којем Андреас Сам проговара у одељцима „Из баршунастог албума” успоставља својеврстан континуитет јеврејског историјског и модерног егзодуса са којима се јунак идентификује, односно које уграђује у своје саморазумевање, којих се сећа и којима сведочи. Говорећи о гушчијим перинама које мајка са собом носи приликом исељења, Андреас Сам напомиње:

Не верујем да је мојој мајци могла да измакне грозна чињеница које ја тада још нисам био свестан: да су то перине испуњене лажним гушчијим перјем, само наставак, можда последње поглавље, оне луталачке, ахасвере историје коју је започео мој отац, заправо још његови преци, трговци гушчијим перјем, а који су доспели ту негде из далеког мрака историје – тешко наследно бреме које смо ми још једнако вукли, бесмислено (Киш 1990: 102).

У речима јунака препознајемо сажимање „луталачке ахасвере историје” која одређује и јеврејски идентитет модерне историје прве по-

⁵ Фигура мртвачког сандука посебна је тема у прози и драми Данила Киша. Овде је, наравно, интересантно то што је мртвачки сандук пуст, као кенотаф, те се поставља питање да ли је то само дубоко симболичка културолошка оцена, од Нојеве барке до дрвеног сандука у његовој прози, или пак деликатно означавање празног места, одсутног мртвог – у крајњој инстанци оца, и свих који су спаљени у крематоријумима.

⁶ Тај кофер „памћења” испловљава сам и пуст, попут мртвачког сандука, што можемо разумети као нужност оживљавања умртвљеног јеврејског идентитета.

ловине 20. века у којој Андреас Сам мора пронаћи сопствено место, са кофером колективне трауме. Јан Асман издваја јеврејску етницу као једину која се супротставља заборављању свог идентитета упркос губитку земље, двоструком рушењу храма, колонијалним притисцима од 6. века пре нове ере, егзодусу и свим дисеминацијама. Очување јеврејског идентитета омогућила је снага сећања, која је задржала и учврстила његове фундаменталне тачке. Управо су Деутерономијум и Јосијанска реформа ревитализација саморазумевања, одржана и у памћењу модерне историје. Тумачећи Јосијанску реформу (која конституише јудаизам у облику који данас познајемо),⁷ Јан Асман наглашава да „религија и етницитет улазе [...] у неразмрсиву везу [...] Сваки појединац треба да зна и ни у ком тренутку не сме да заборави да је припадник једног народа и да га ова припадност обавезује [...]” (2011: 165). Односно, Деутерономијум се појављује као модел сакрализације идентитета, дакле, „канонизовање културног памћења” (Isto: 166). Тачније, све кључне тачке у колективном памћењу морају остати очуване упркос екстериторијалности. Из овог угла посматрано, идентитетско конституисање јунака Кишових *Раних јага* нужно подразумева „да ће продирући у далеку историју и у библијска времена – истраживати своје мутно порекло” (Киш 1990: 121). На овој линији успостављена је важна значењска релација „Игре” с почетка збирке и „Еолске харфе”, њеног лирског епикола. „Еолска харфа” са слободом проговара о мутном пореклу које се у „Игри” са зебњом пробија. На крају, одговор на питање које Алаида Асман поставља – „Јесмо ли ми носиоци неког писма сећања које је једном за свагда урезано у нас, или ми сами производимо то пи-

смо и чинимо ли то увек на другачији начин?” (2011: 164) – треба дати из угла идентитетског самоисписивања Андреаса Сама које показује да сећања која су у нас урезана производимо сами, увек изнова, преплитањем *сећи ме* и *сећам се њамћења*, која писму сећања дају снагу саморазумевања у хоризонту стапања прошлог, садашњег и будућег, у културалном које је уграђено у индивидуално.

Обликовање јунака збирке *Рани јага* показује значајну улогу колективне историје и традиције у конструисању личног идентитета. То открива још једну важну димензију, значај који ово дело има у образовним и васпитним циљевима наставе српског језика и књижевности. Књижевна дела и њихово проучавање на часу, школска лектира и разговор о прочитаном, обликовање ђачке рецепције и њено унапређивање, једним делом активирају колективно памћење ученика. То је посебно осетљиво када се узме у обзир трауматично обележен историјски тренутак и српског и јеврејског народа у времену које обухвата сећање на детињство јунака Кишове збирке.⁸ Тумачење идентитета Андреаса Сама, као и тешког колонијалног притиска са којим се јунак у детињству суочава, може отворити важна питања у настави – од (српског/јеврејског) индивидуалног и колективног памћења које, упркос вишевековној екстериторијалности, успева да очува идентитет, до могућих опасности које идентитет дезинтегришу. Другачије речено, поставља се питање како сећање Кишовог јунака покреће памћење савременог ученика, те на који начин анализа

⁷ О Јосијанској реформи в.: Dubnov 1988: 58, 59; Sibag Montefiore 2017: 80, 81.

⁸ О овој перспективи већ смо писали у радовима о Иви Андрићу и Мирославу Антићу, в.: Стојановић 2021: 135–157; Стојановић 2022: 370–385.

књижевног дела које тематизује трауматичне историјске тренутке доводи до различитих аспеката саморазумевања.

2. Идентитет и памћење у савременој настави српског језика и књижевности

Перспективу интерпретативног и методичког одговора на претходно постављени проблем даје једна далекосежна напомена Јана Асмана:

Свака култура ствара нешто што би се могло назвати њеном конективном структуром. Она делује повезујуће и то у две димензије: у социјалној и временској. Повезује људе са другим људима тако што као „симболички свет смисла“ ствара заједнички простор искуства, очекивања и делања и кроз своју везујућу и спајајућу снагу подстиче поверење и оријентацију. [...] Овај аспект везује јуче за данас тако што обликује искуство и сећање и одржава их у садашњости, тако што текући хоризонт садашњости допуњава сликама и причама неког другог времена и тиме ствара наду и сећање. [...] Оба аспекта: нормативни и нарративни, аспект подучења и аспект приповедања, фундирају припадност и идентитет, омогућавају приповедачу да каже „ми“. Оно што поједине индивидуе повезује са овим „ми“ јесте конективна структура заједничког знања и слике о себи, а то се ослања, с једне стране на заједничка правила и вредности, а с друге стране на сећање на заједнички проживљену прошлост (2011: 12–13).

Овај дужи цитат Јана Асмана од значаја је за испитивање конективне структуре на културалном плану. Нормативни и нарративни аспект Кишове збирке *Рани јаги* подстиче ученика и пружа му прилику да у сусрету са вредним

књижевним делом у себи и за себе уочи, упозна и приближи како се јунак, па и свако дете, идентитетски успоставља. Посебно је важно то што се знања, слике и сећања колективног „ми“ из простора књижевне имагинације уграђују у индивидуално „ја“. Динамика односа између „ми“ и „ја“ важна је у настави књижевности, те и по том основу Кишова проза у њој заузима значајно место за одговарајуће узрасте. Наравно, овде није реч о коначном фиксирању културалног идентитета ученика посредством обраде једног књижевног дела, већ о томе да настава књижевности, посебно узимајући у обзир текстове који у себе уграђују важна идентитетска питања, битно утиче на изградњу колективног сећања младих читалаца.⁹

Рани јаги први пут улазе у корпус лектире за први разред гимназије 1990. године и ту остају до данас (као део изборних садржаја). Поједине приче се двехиљадитих година уводе у предметну наставу – „Дечак и пас“ у петом разреду (2007), „Вереници“ у шестом (2008), али се оне последњом реформом уклањају из програма. „Ливада у јесен“ улази у програм за седми разред (2009), али се реформом из 2019. замењује „Еолском харфом“ и „Причом о печуркама“ (наставник на часу обрађује једну од понуђених прича).

Јеврејски (и српски, мађарски, средњоевропски) идентитет и траума Холокауста препознају се као доминантан херменеутички и методички пут тумачења Кишовог *Породичног циклуса*. Савремени методичари посебну па-

⁹ „Свијест о томе да је наставне теме које се тичу културе сјећања потребно истовремено освјетљавати са више аспеката један је од првих корака ка осмишљавању адекватне методологије. Други корак, када говоримо о његовању културе сјећања у наставном контексту, јесте осмишљавање приступа проучавању књижевних дјела у постављеном контексту“ (Говедар 2022: 67).

жњу посвећују интеркултуралном приступу у наставној обради прозе Данила Киша. Милан Вурдеља у својој дисертацији инсистира на томе да се

формирање свести о функцији која пружа слојевите увиде у питања и проблеме одређене културе, а најчешће низа културних деривата са различитих страна [...] испољава као чинилац бројних образовних и васпитних циљева наставне интерпретације такве творевине (2023: 4).

Овај одељак значајну пажњу посвећује критикама мултикултурализма у 20. веку које упозоравају на однос супериорних и инфериорних култура, односно потискивање ових потоњих у виду својеврсне културолошке асимилације. Интеркултурализам, ипак, не подлеже оваквим видовима оспоравања јер је „именитељ истинског сагласја и интеракције култура, боље речено императивне и живе размене садржаја између њих [...]” (Исто: 5). Опрезан приступ мултикултурализму више је него оправдан, посебно у тренуцима ослањања на Хораса Келена (Horace M. Kallen), Ралфа Шнела (Ralf Schnell) и Едварда Хола (Edward T. Hall, Jr.) који указују на елементе колонизације специфичних култура под притиском америчке и западне доминације, те се у односу на то подвлачи значај интеркултуралности у савременом образовању, који се огледа првенствено у развијању духа заједништва. Интеркултуралну методiku наставе српског језика и књижевности Вурдеља у одређеној мери конципира под утицајем Гирта Хофстеда (Gerard H. [Geert] Hofstede) и, посебно, Милтона Бенета (Milton J. Bennett), те приликом наставне интерпретације Кишове прозе инсистира на садржају „који ученик развија истражујући уметнички свет као рефлекс дру-

ге, или туђе културе, изграђујући притом емпатију према експонентима те културе – књижевним ликовима” (Вурдеља 2023: 10). Уколико, међутим, одемо корак даље, запитаћемо се шта још у Кишовој прози постоји као место (трагичног) препознавања, а у настави књижевности се не актуализује.

Данило Киш препознат је као писац средњоевропског културно-историјског хоризонта, што се наглашава и у методичким оквирима, управо онима подесним за интеркултурални методички оријентир:

У *Раним јадима* се средњоевропско јеврејско искуство симболички образује између три истакнуте ситуације: ситуације дечаковог несвесног повиновања архетипу као свом пореклу („Игра”), ситуације дељења хаотичне судбине јеврејског испаштања („Погром”) и ситуације непосредног сусрета са размерама холокауста, сусрета који се одиграва искључиво кроз личну спознају губитка оца („Из баршунастог албума”). Круг који дечаково искуство описује пролазећи кроз наведене тачке као прекретничке, заправо је илустриран и за трагизам Средње Европе (Исто: 43).

Поред сагледавања Киша кроз хронотоп Паноније, треба одговорити на питање како у том интеркултуралном простору Кишове књижевне имагинације издвојити и сагледати српску културу. Другим речима, зашто савремена настава књижевности не би проговорила о хронотопу Кишове Паноније као месту поништавања како јеврејског тако и српског идентитета? Још даље, зашто постколонијална критика није и не би проговорила о колонизацијским притисцима када је реч о средњоевропским доменима, у Славонији, Војводини, Земуну? Како то утиче на слику Европе, и на једну врсту става који би могао бити посебно важан, а то је афирмација

специфичности оног положаја који најшири простор српског историјског станишта и расејања има између католичког аустроугарског Окцидента и исламског, турског Оријента, са свим последицама које то у контексту дијалога, од Саида (Edward Said) до Тодорове (Мария Николаева Тодорова), подразумева. О овоме је важно промислити како у контексту наставе књижевности тако и савремене српске културе, јер и настава књижевности и култура морају неговати интеркултуралност и саморазумевање. Дакле, саморазумевање савременог ученика, који у свој индивидуални идентитет уграђује и културални, у великој мери зависи од одговора на питање: Шта смо Ми данас и шта смо Ми кроз историју?

На помало драматичан начин, оваква питања Александар Јерков поставља у књизи *Истина (српске) књижевности: Metasholia*, уз не мање важна потпитања о томе како ће наше историјско искуство опстати и у неким другим, будућим околностима, заједницама или унијама које на њега не гледају благонаклоно или га посматрају са реверзибилним намерама које су на многим местима већ приметне. Сведоци смо бруталних, али и врло суптилних облика прозападне (некада и антизападне) колонизације. Она се огледа, између осталог, у идеологији девастације културе, урушавању образовних установа и образовног система. То је проблематика која погађа и теоријске струје, начелно еманципаторске и прогресивне, попут феминистичке критике, имагологије, студија културе, постколонијалне критике. Све оне, када су агресивно заступане и идеолошки искључиве, када се намећу и поништавају шири хуманистички хоризонт, већ деценијама улазе у образовни простор и врше неку врсту насиља над методиком

наставе књижевности, настојећи да приграбе примат и наметну се као најважнији циљеви. Све то даје неадекватне резултате и сведочи о томе како је чак и оправдане идеје лако на изразито проблематичан начин изврнути у њихову супротност.

Примере идеолошки инструисаног мишљења можемо пронаћи и у делима значајних савремених мислилаца, попут Алаиде Асман или Ђорђа Агамбена (Giorgio Agamben)¹⁰. Асманова приликом тумачења трауме након прве половине 20. века успоставља својеврсну класификацију. Према њеном виђењу, ратови у културалном памћењу доносе тријумф или срамоту / победу или пораз, док се траума може тумачити само у засебним случајевима. Приликом нијансирања трауматичности и резервисања ове категорије у првом реду за жртве Холокауста (Јевреје), ауторка истиче да је траума „нешто сасвим другачије од херојске приповести, она не упућује на мобилизацију и челичење, него на поремећај, штавише на разарање идентитета” (2011: 80). У даљем разлагању, за Асманову је кључно питање како се пораз неке нације обрађује у њеној колективној свести, дакле, да ли је потиснут под велом кајања (као у случају немачке кривице, те једно поглавље своје монографије посвећује „Наративима о немачким жртвама”, са посебним освртом на бомбардовање немачких градова), или је пак херојски семантизован. Своје разумевање поменутих категорија ова ауторка поткрепљује врло необичним, премда у прозападној пропаганди распрострањеним, погледом на „изабрану трауму” српског народа:

¹⁰ О Агамбеновом виђењу југословенских ратова в.: Agamben 2013; о дијалогу који Александар Јерков успоставља са овим аутором в.: Јерков 2015.

Такво признање, на које су упућене трауматизоване жртве, може доћи само споља. То, међутим, Србима није било потребно; они су стабилизовали самодовољан национални мит¹¹ у којем су своја херојска осећања конзервирани као у неком контејнеру, док она шест стотина година касније спретним Милошевићевим политичким инсценирањима нису реактивирани, како би међу становништвом *ad hoc* раширила колективно право на освету и насиље према босанским и албанским суседима (А. Asman 2011: 81).

Тако сведен суд, наравно, оцењује само једну димензију догађаја, али, парадоксално, промашује оно што је била суштина, смисао целе студије. На страну то што ни закључак о праву на освету није у средишту југословенске кризе, већ се целокупна динамика ослободилачких покрета на Балкану, које је покренуло српско право на национално самоодређење и сопствени идентитет у самосталном и сувереном националном бићу, не види као место, фокус ослобођења и деколонизације. Из овога видимо колико и врхунски мислиоци могу да промаше чим ступе на терен који не познају, јер пред уобичајеним идеолошким флоскулама и сами престају да критички промишљају проблеме. Алаида Асман не разуме динамику косовског мита и косовског завета, а не располаже чак ни најосновнијим критеријумом у којем би се тако важна категорија као што је колективно памћење овде одредила у специфичном историјском контексту. У студијама ове чувене теоретичарке културе, идентитета и памћења, дакле, не само да не проговара глас народа чија је историја обликована под различитим колонијалним утицајима већ се чини да је управо њен

дискурс „плод неке прикривене идеологије, можда управо оне која отежава да се говори о нововековним колонијама у Европи, а то је питање које нас веома погађа” (Jerkov 2023: 209).

Овај кратак одјек једне могуће расправе указује на значај Кишове прозе у образовном процесу. Целина искуства и патње Кишовог дечака облик је афирмације једног „ендемског раритета”, насталог на месту укрштања јеврејско-мађарског, српског и средњоевропског. Испустити из вида било који елемент ове слагалице значило би изгубити целину, а то је прикривена дефиниција идеологије: замене настојања да се нешто целовито сагледа оним што је парцијално и интересно одређено. Најфинија дијалектика обликовања идентитета у Кишовим причама нека је врста књижевне препреке погрешном расуђивању и неправичним оценама. У складу са тиме, актуелно тумачење књижевности и савремена настава књижевности морају отворити хоризонт опирања сваком олаком идеолошком пресуђивању, па и наметању западноцентричног погледу на културу, историју и идентитет, те указати на то како се неуралгичне тачке српске историје интегришу у српску књижевну имагинацију, јер

од Срба и Србије се очекује да промене свест, како им је на више начина поручено. [...] Много је детаља у том општијем плану, некада и последица уколико се томе пружа отпор. Велика књижевност би била од велике помоћи, само треба читати, разумети и поштовати велика дела (Jerkov 2023: 251).

Методички савремен приступ *Раним јадима* Данила Киша прилика је да се сагледа, и аутокултурално и интеркултурално, сећање на патњу која обележава лични и колективни идентитет.

¹¹ Утемељено промишљање српског националног (косовског) мита в. у: Smit 2010.

Приступ Андреасу Саму треба остварити увођењем другачијег погледа у наставу књижевности, дакле, с ону страну идеолошког притиска и постколонијалних критика јер је у подлози Кишове збирке, од раселавања (Јевреја) до освајања територија (Паноније), много шира, сложенија и богатија културноисторијска, друштвенополитичка и националноидентитетска проблематика. У снази уметничког дела, све образовне и васпитне врлине проналазе бољи пут до ученика и помажу му да, учећи шта је естетско и уметнички вредно, обликује себе за један живот бољи од сваке ускогрудости и искључивости. Зато је саоднос између индивидуалног и колективног, између личног и *ми-џамћења*, који смо овде анализирали и припремили за даље тумачење и много једноставнију операционализацију на часу и у секцијама, од посебне важности. Незаобилазан положај дела Данила Киша у настави српског језика и књижевности тако се потврђује и у тачки укрштања савремене харменеутике и методике.

Постхарменеутичка теорија књижевности Александра Јеркова можда назначавача како градити савремени метод чији се циљ огледа у усмеравању погледа ка ономе што чини бит књижевног дела, дакле, ка истини књижевне имагинације.¹² Истина (српске) књижевне имагинације почива на снази суочавања са собом, „наспрам идеологије времена и гледа принципе у целини историјског трајања” (Јерков 2023: 273). Разумевање књижевне имагинације и њеног дијалога са историјом може један народ довести до досезања његове праве мере и савладавања својих ограничења и заблуда, али и империјалистичких притисака у актуелном тренутку. Теорија *места (шрајичној) прејознавања* коју Александар Јерков разлаже у послед-

њој књизи, позиционирајући је као грану постхарменеутике (и која у извесном смислу подразумева дијалог са теоријама места сећања Пјера Норе [Pierre Nora], Јана и Алаиде Асман) треба да препозна у дубини књижевне имагинације моменте који идентитетски одређују национално и културално памћење. У (пост)империјалној (пост)тотализацији, којој сведочимо, овакав методолошки и методички оријентир од кључног је значаја за успостављање културалног саморазумевања. Будући да је културално памћење оријентисано ка учвршћеним тачкама из прошлости, „сећањем на своју историју и предочавањем фундирајућих фигура сећања, група се потврђује у свом идентитету” (J. Asman 2011: 52). Културално памћење не преноси се само од себе, потребно га је усмеравати: „Културално памћење је увек, мање или више, брижљиво ограничено” (Isto: 54). У прози Данила Киша, препознавање Паноније као трагичног места и српске и јеврејске културе, дакле места територијалне и идентитетске дејструкције, отпора и опстанка (Срба), односно нестанка (Јевреја), у настави књижевности успоставља неговање колективног памћења које је идеолошки прочишћено, али идентитетски оснажено јер доводи до целовитог осећања сопства. Кишов књижевни јунак снагом писања, а савремена настава књижевности снагом тумачења (посебно трагичних места), дакле посредством књижевне имагинације, превазилазе дејструктивне (отворене и притајене) утицаје моћи. Идентитет савременог ученика, баш као

¹² О постхарменеутичкој теорији Александра Јеркова в.: Вранеш 2023; Стојановић 2019.

Теорија је најтемељније постављена у књизи *Европа и књижевна истина – смисао (књижевне) имагинације – харменеутика* (2015), али се наговештава и у књигама о српском стиху које су објављене у два тома пре ове.

и идентитет Андреаса Сама, мора успоставити јасну везу са својим колективним (историјским) аспектом, а то значи да настава књижевности, баш као и збирка Данила Киша, мора неговати сећање.

* * *

Уколико књижевни текст посматрамо као конективну структуру чија се везивна снага огледа у тумачењу и сећању, савремена настава књижевности појављује се као простор који активира имагинационо *сећам се њамћење*, док је наставник књижевности (постхерменеутички) водич ка ономе што у тексту морамо да препознамо а у историји не смемо да заборавимо. Методичко тумачење идентитетског самоисписивања Андреаса Сама производи колективно сећање читалаца у сусрету са књижевним текстом. Снага сећања у Кишовим *Раним јагима*, дакле, двоструко је конструктивна јер на једној равни обезбеђује лично саморазумевање, док на другој успоставља залог сваком новом генерацијском сусрету са траумом једног историјског тренутка. На овај начин се у индивидуално памћење уграђује културално, чији је носилац књижевни текст који даље осигурава функционално памћење друштва, а то се најтемељније остварује у настави књижевности. Интеркултурални приступ Кишовој прози јесте неизоставан методички оквир тумачења, али је од посебне важности да савремена настава књижевности расветли и оне унутаркултуралне елементе Средње Европе (и Паноније) који су српски идентитет у великој мери трауматично обликовали. Децентрирана позиција Србије данас, као и западно оријентисани притисци у деконструисању њеног националног идентитета, упозоравају на нужност наставе књижевно-

сти која у књижевним текстовима оштроумно ревитализује прошлост са свим њеним теретима и отвара могућност суочавања младог човека са целином постојања у историјском хоризонту, те критичког промишљања његове позиције.

ИЗВОР

Киш, Данило. *Рани јаги*. Београд: БИГЗ, 1990.

ЛИТЕРАТУРА

- Вранеш, Бранко. *Критичари у дијалогу: Р. Константиновић, Н. Пејковић, А. Јерков о српској поезији 20. века*. Београд: Савез славистичких друштва Србије, 2023.
- Вурдеља, Милан. *Интеркултуралност у наставној обради прозе Данила Киша*. Докторска дисертација. Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду, 2023.
- Говедар, Нина. Теоријски концепт културе сјећања-заборава у настави књижевности (у Републици Српској). *Синеза*, 3, 3 (2022): 59–73.
- Јерков, Александар. *Европа и књижевна истина – смисао (књижевне) имагинације: херменеутика*. Београд: Филолошки факултет, 2015.
- Јерков, Александар. Проза Милице Јанковић и поетичка реторзија. *Зборник Машице српске за књижевност и језик*, 64, 2 (2016): 429–444.
- Панић Мараш, Јелена. *Певање и приповедање: Пушеви модернизма у српској књижевности за децу*. Београд: Учитељски факултет, 2019.
- Стојановић, Лола. Постхерменеутичка теорија (српске) књижевне имагинације. *Jezik, književnost, teorija / Language, literature, theory. Tematski zbornik radova*. Niš: Filozofski fakultet, 2019, 417–429.
- Стојановић, Лола. Конструкт детињства у Андрићевој приповеци „Деца”: интерпретативни и методички аспекти. *Књижевна историја*, 53, 173 (2021): 135–157.

Стојановић, Лола. Маргинализовани субјекти збирке *Гарави сокак*: обрада на часу и рецепција. В. Хамовић, Ј. Панић Мараш (ур.), *Анђићеве простиори гемињства*. Београд: Учитељски факултет, 2022, 370–385.

Agamben, Giorgio. *Homo Sacer: Suverena moć i goli život*. Loznica: Karpos, 2013.

Asman, Alaida. *Duga senka prošlosti. Kultura sećanja i politika povesti*. Београд: Библиотека XX век – Књиžара Круг, 2011.

Asman, Jan. *Kultura pamćenja. Pismo, sećanje i politički identitet u ranim visokim kulturama*. Београд: Просвета, 2011.

Dubnov, Simon. *Kratka istorija jevrejskog naroda*. Београд: Savez jevrejskih opština Jugoslavije, 1988.

Jerkov, Aleksandar. *Istina (srpske) književnosti. Metasholia*. Београд: Albatros Plus, 2023.

Manhajm, Karl. *Eseji o sociologiji kulture*. Загреб: Стварност, 1980.

Said, Edvard. *Orijentalizam: zapadnjačke predodžbe o Orijentu*. Сарајево: Свјетлост, 1999.

Sibag Montefjore, Sajmon. *Jerusalim: Biografija*. Београд: Евро book, 2017.

Smit, Antoni. *Nacionalni identitet*. Београд: Библиотека XX век – Књиžара Круг, 2010.

Todorova, Marija. *Dizanje prošlosti u vazduh. Oglеди o Balkanu i Istočnoj Evropi*. Београд: Библиотека XX век – Књиžара Круг, 2010.

Lola D. STOJANOVIĆ

IDENTITY AND MEMORY IN THE *EARLY SORROWS* BY DANILO KIŠ (INTERPRETATIVE AND METHODOLOGICAL ASPECTS)

Summary

Part of Kiš's family trilogy, *Early Sorrows (Rani jadi)*, will open a thread of interpretation in this work that will develop the motifs of memory, past, and identity. In the identity formation of Andreas Sam, the individual and collective past are intertwined in the traumatic and post-traumatic historical moment before, during, and after the Second World War. The focus of the work will be the interpretation of the temporal crack that exists in memory, that is, in the moment when Andreas himself remembers (his present) and the moments he remembers (his past), and this is connected anew by the process of storytelling, which finally leads to the identity constitution of the main character. In this way, individual memory is transformed into a cultural one whose carrier is a literary text that further ensures the functional memory of a society, which is most thoroughly realized in the teaching of literature. Andreas Sam's identity self-writing produces and ensures the collective memory of readers in the encounter with the literary text.

Keywords: Danilo Kiš, *Early Sorrows*, identity, memory, teaching of literature

TEODICEJA I RECEPCIJA EMOCIONALNOG U DNEVNIKU ANNE FRANK

SAŽETAK: *Dnevnik Anne Frank*, zasigurno najpoznatiji dnevnik nastao tijekom šoe (holokausta) nudi čitanje o teodicejskoj problematici, bitnome sloju *Dnevnika* koji je, dosad, uglavnom u književnokritičkim pristupima ostao izvan vidokruga. Pokušajem „opravdanja” božje dobrote, pravednosti i svemoći s obzirom na patnju, ponajprije patnju nevinih bavi se i djevojčica Anne Frank. Objašnjena teodicejska problematika, potvrđena mjestima iz njezina dnevnika, otvorila je mogućnost istraživanja koje donosi drugi dio rada, a odnosi se na recepciju teodicejske problematike, tj. prepoznavanje toga sloja te dominantne emocije vezane uz njega. Rezultati provedenog istraživanja pokazuju da je povezanost razumijevanja teodicejske problematike i prepoznavanja dominantnog osjećaja, na kraju, potvrđena u velikom postotku, čime se posvjedočuje opravdanost govoriti o *Dnevniku Anne Frank* i kao o tekstu u kojemu se, unatoč patnji, govori o univerzalnoj ljubavi.

KLJUČNE RIJEČI: *Dnevnik Anne Frank*, ljubav, patnja, recepcija, teodiceja

O *Dnevniku*

Iako dnevnički korpus mladih Židovki nastao tijekom holokausta (šoe) nije neznatan (primjeric, dnevnicu poljskih Židovki Rywke Lipszyc i Renije Spiegel te Helene Berr, francuske Židov-

ke), dnevnik Anne Frank¹ zasigurno je najpoznatiji. Štoviše, da je ovaj dnevnik postao svojevrsni metonimički naziv za svu dnevničku literaturu mladih Židovki, nastalu za progona Židova tijekom Drugoga svjetskog rata, pokazuje i to što Helene Berr nazivaju „francuskom Anne Frank”. I još više: sâm holokaust počeo se identificirati sa sudbinom Anne Frank (Gilman 1988: 9). No, u početku nije bilo tako.

Nakon završetka rata, Otto – Annin otac, jedini preživjeli iz obitelji – posvetio se objavljivanju dnevnika, koji je nakon upada Gestapoa u skrovište sačuvala Miep Gies, Ottova tajnica.² Ona mu je bilješke predala kada je konačno potvrđeno da Anne više nije živa. Anne je dnevnik vodila

* ddragun@ffos.hr; <https://orcid.org/0009-0002-4424-8908>

¹ Pravo je ime Anne Annelies Marie.

² Karl Josef Silberbauer, agent austrijskoga Gestapoa, koji je uhitio Annu i njezinu obitelj, pronađen je nakon dvadeset godina u Beču. Oslobođen je kaznenih prijava, djelomice na temelju neobičnoga svjedočenja Otta Franka da je „izvršio svoju dužnost i postupio ispravno”. Silberbauer je nepokajnički, pa čak i samozadovoljno, piše Joshua Hammer, primijetio da je propustio priliku da prvi pročita dnevnik Anne Frank: „Možda sam ga trebao podići s poda”, rekao je novinaru. Ta je uloga srećom – zaključuje Hammer – prepuštena Miep Gies (Hammer 2009).

od 12. lipnja 1942. do 1. kolovoza 1944. godine. Isprva je bilo riječi o intimističkim dnevničkim zapisima, ali nakon govora Gerrita Bolkensteina, nizozemskoga ministra prosvjete u izbjeglištvu, na radijskoj postaji *Oranje 28.* ožujka 1944. godine, došlo je do promjene namjere pisanja: dnevnik je otada trebao poslužiti kao građa za roman. O tome u zapisu od 29. ožujka 1944. čitamo:

[...] sinoć je ministar Bolkestein za *Radio Oranje* govorio o tome da bi se nakon rata trebala objaviti zbirka dnevnika i pisama. [...] Zamisli samo kako bi bilo zanimljivo kada bih objavila roman o našem *Skrovištu*. Već bi zbog samog naslova ljudi pomislili da je riječ o detektivskom romanu (Frank 2020: 224)³.

Gotovo mjesec i pol nakon toga, u zapisu od 11. svibnja, ponovno čitamo:

U svakom slučaju, poslije rata želim objaviti knjigu pod imenom *Skrovište*, pitanje je hoću li uspjeti, no, u svakom slučaju, za to će mi poslužiti moj dnevnik (268).

Anne je stoga roman počela pripremati tako da je ispravljala dnevničke zapise (uklonila je intimna razmišljanja o svojoj seksualnosti, tijelu i zaljubljenosti u Petera van Pelsa – i, što je možda važnije, uvela je književno sredstvo uokvirivanja dnevničkoga zapisa kao „pisma Kitty”, svojoj imaginarnoj prijateljici i pouzdanici), nešto, za što je smatrala da nije zanimljivo, izostavljala je, nešto pak dodavala po sjećanju. Također je izmislila nova imena. Sebe je prvo nazvala Anne Aulis, a zatim Anne Robin, Hermanna, njegovu suprugu Auguste i njihova sina Petera van Pelsa nazvala je Hans, Petronella i Alfred van Daan. Stomatologa Fritza Pfeffera nazvala je Albert Dussel. Istodobno dok je radila na fikcionaliziranoj verziji

(roman) nastavila je raditi i na fakcionaliziranoj (dnevnik). Taj je dnevnik u izdanju iz 1986. nazvan *Verzijom a*, dok je prerađeni dnevnik nazvan *Verzijom b*. Otto je pak kompilacijom obaju sastavio treću, skraćenu, *Verziju c*, koja je trebala izlaziti u nastavcima.⁴ Dvojnost – dnevničko-romanisirana (fikcionalizirana) – Annina pisanja zapravo je očita već na samome početku, u izdanjima koja sintetiziraju obje verzije (*a* i *b*) i Ottovu kompilaciju (v. bilješku 4). U zapisu od 12. lipnja 1942. čitamo: „Nadam se da ću ti moći sve povjeriti, kao što do sada nikome nisam mogla i nadam se da ćeš mi biti velika podrška” (9), a slijedi datak u zapisu od 28. rujna iste godine: „Do sada si mi bio velika podrška, kao i Kitty, kojoj redovito pišem. Ovaj način pisanja u dnevnik mnogo je ljepši i gotovo ne mogu dočekati trenutak da pišem u tebe” (9).

Smjerdavni su i zapisi u kojima se nakon vremenskoga odmaka donosi sud o vlastitim dnevničkim bilješkama. Tako nakon godinu i pol Anne ponovno čita svoj dnevnik i ne može vjerovati kakva je nevinna i neiskvarena tinejdžerica bila. Podsvjesno zna da više ne bi mogla biti takva, ma koliko htjela. Promjene raspoloženja, kao i primjedbe o Margot, majci i ocu, razumije, dapače,

³ Sve navode iz dnevnika donosim prema: *Dnevnik Anne Frank*, 2020.

⁴ Otto Frank, koji je preminuo 1980. godine, izvorne bilješke oporučno je ostavio Državnome institutu za ratnu dokumentaciju u Amsterdamu. Budući da se od početka objavljivanja sumnjalo u izvornost *Dnevnika*, Institut je proveo istraživanje. Utvrdilo se da je riječ o autentičnim zapisima, nakon čega su objavljeni svi, zajedno s rezultatima istraživanja. Zaklada Anne Frank u Baselu, nositelj autorskih prava Anne Frank, objavila je novo izdanje koje sadržava izdanje Otta Franka i odlomke iz *Verzije a* i *Verzije b*. Izdanje je uredila Mirjam Pressler. U pitanju je, dakle, svojevrsni *textus receptus*. Krajem devedesetih godina otkriveno je pet dotad nepoznatih stranica rukopisa (v. peto izdanje knjige *Dnevnici Anne Frank*, Nizozemski institut za ratnu dokumentaciju, Amsterdam: Bert Bakker, 2001).

čine joj se jučer napisanima, dok ne može zamisliti da je tako otvoreno pisala o nekim drugim temama. Postiđena je kada čita stranice o temama koje je zamišljala ljepšima nego što jesu.

Prvo izdanje *Dnevnika* objavljeno je u Nizozemskoj 1947. godine (tisuću pet stotina primjeraka, naslovljenih *Het Achterhuis*), potom u Njemačkoj 1950. i nedugo zatim, iste godine, u Francuskoj. No, čitateljska publika nije bila brojna. Anglo-američko izdanje pojavilo se tek 1952. godine (ponajprije zaslugom tada mlade Judith Jones, poslije poznatom urednicom u Knopfu, i Meyera Levina, židovsko-američkoga književnika i novinara, koji je prikaz *Dnevnika*, koji tada još nije bio tiskan na engleskome jeziku, objavio u glasilu Američko-židovskoga kongresa *Congress Weekly*, u izdavačkoj kući Doubleday. Naime, velike izdavačke kuće smatrale su ga odveć adolescentskim, židovskim i dosadnim, a ponajviše štivom koje bi moglo čitatelje podsjetiti na rat, koji su svi zapravo željeli što prije zaboraviti.⁵ Dakako, upravo to potonje, anglo-američko izdanje otvorilo je vrata široj recepciji *Dnevnika*. Popularnost je počela engleskom scenskom adaptacijom Frances Goodrich i Alberta Hacketta, 1955. godine, nakon čega je uslijedilo i novo njemačko izdanje izdavačke kuće S. Fischer (Gilman 1988: 9–10).

Do sada je *Dnevnik* prodan u više od trideset milijuna primjerka, što ga je učinilo, nakon *Tanaka* (hebrejske biblije), najpoznatijom „židovskom” knjigom. Postao je i obvezna lektira⁶ u školama od Buenos Airesa do Tokija, priređen je kao brodejska predstava i kao holivudski film, prema njemu su izvedene lutkarske predstave i *hip-hop* filmovi, a čak je korišten i kao propagandni alat u Sjevernoj Koreji (tamošnji učenici bili su upućivani da čitaju dnevnik i uspoređuju Adolfa Hitlera i Georgea W. Busha).⁷ Ipak, *Dnevnik* je i dalje predmet kontroverzi.

O teodiceji

Pomno čitanje *Dnevnika* nedvojbeno otkriva da se može govoriti o teodicejskoj problematici, koja je, dosad, uglavnom u književnokritičkim pristupima, ostala izvan vidokruga (Dragun 2023: 30).

Izraz *teodiceja* (od grč. *theos* – bog, i *dike* – pravo, pravednost) u širem smislu odnosi se na filozofijski nauk o bogu – pitanje o božjem postojanju, o božjoj biti te o odnosu između boga i svijeta. U užem smislu, teodicejska problematika bavi se pitanjem odnosa između boga i svijeta ili, nešto preciznije, – pokušajem „opravdanja” božje dobrote, pravednosti i svemoći s obzirom na patnju, ponajprije patnju nevinih (Kušar 2001: 105). Iako je teodicejska problematika u užem smislu prisutna već u patrističkoj književnoj kulturi (posebice u Augustina, koji je razmatrao problem slobodne volje), drži se da ju je, u tom užem smislu, aktualizirao Gottfried Wilhelm Leibniz. On, naime, izraz *teodiceja* prvi put spominje 1697. godine, u jednom pismu u kojemu najavljuje svoj budući spis *Essais de Theodicée: sur la bonté de Dieu, la liberté de l'homme et l'origine du mal* (1710). Stjepan Kušar teodicejsku je problematiku u užem smislu shematizirao na četiri kruga: prvi krug teodicejskih pitanja obuhvaća cijelo čovječanstvo, sva njegova iskustva trpljenja i odnosi se na svakog čovjeka (zašto i otkud zlo i trpljenje). U drugom krugu prevladava slika uređenoga svijeta (*kozmos*) u kojemu je zlo rubna pojava, nekakav manjak. Pojavljuje se pitanje kako je patnju i trpljenje u svi-

⁵ U izdavačkoj kući Alfred A. Knopf Inc. *Dnevnik* su smatrali „dosadnim” i „tužnim zapisom tipičnih obiteljskih svađa, sitnih nerviranja i adolescentskih emocija” (Hammer 2009).

⁶ U Hrvatskoj se *Dnevnik Anne Frank* nalazi na popisu izborne lektire u osmom razredu osnovne škole.

⁷ Kao ilustrativan primjer školske obrade *Dnevnika* v. Specitor – Jones 2007.

jetu moguće pomiriti s božanskim umom (*logos*) koji ravna svijetom. U trećem se pojavljuje kršćansko uvjerenje (prethodna se povezuju uglavnom sa stoičkom filozofijom) koje proizlazi iz Biblije, odnosno patrističkoga tumačenja *Knjige postanka*: svemogućí Stvoritelj stvara svijet *ex nihilo* te u svojoj providnosti upravlja njim. Neizbježno se, dakle, nameće pitanje o božjoj odgovornosti za zla događanja u njegovu stvorenju. Najuzi, četvrti krug teodicejske problematike smješta se u razdoblje od 1710. (kada Leibniz objavljuje svoj *Teodicejski ogleđ o božjoj dobroti, ljudskoj slobodi i podrijetlu zla*) do 1791. godine (kada se pojavljuje Kantov spis *O neuspjelosti svih pokušaja teodiceje*). Prema Leibnizovu mišljenju, bog u svojoj bezgraničnoj ljubavi i dobroti kreira *najbolji mogući svijet* koji u sebi ima i nešto zlo, budući da svijet koji bi bio u potpunosti savršen logički nije moguć. Naime, svijet identičan samome bogu bio bi sâm bog.⁸ Kant teodiceju shvaća kao „obranu višnje mudrosti Tvorca svijeta protiv optužbe koju protiv nje podiže um iz onoga što je u svijetu protusvrhovito” (Kušar 1998: 392). Dakle, ljudski problem trpljenja, patnje i zla u Kantovu se filozofiranju suzio na „pravni postupak pred sudištem uma koji optužuje i vodi proces protiv Stvoritelja” (Isto: 393). Teodicejsko pitanje u užem smislu nastalo je, jasno je, preklapanjem drugoga i trećega kruga, odnosno preklapanjem grčkoga filozofijskog pitanja o umnome redu svijeta te biblijsko-kršćanskoga o svemogućem Bogu stvoritelju koji stvara svijet iz ničega (*ex nihilo*).

Takva teodicejska problematika pojavljuje se i u devetnaestostoljetnoj i dvadesetostoljetnoj romanesknoj produkciji. Ilustrativni su romani Dostojevskoga i Camusa. A prisutna je i u *Dnevniku*. U zapisima od 11. travnja i 3. svibnja 1944. godine, u kojima se može detektirati teodicejska pro-

blematika, Anne se pita: „Tko nam je to (patnju – *op. aut.*) nametnuo? [...] Tko nas je do sada pustio da toliko patimo?” (239). Odmah nudi i odgovor:

Bog je taj koji nas je učinio takvima, ali i Bog će biti taj koji će nas podići. Ako podnesemo svu tu patnju i još uvijek ostanemo Židovi, tada će Židovi, koji su bili prokleti, postati uzor. Tko zna, možda će baš naša vjera naučiti svijet, a time i sve narode, naučiti dobru, i zato, samo zato, moramo patiti (240).

Potom ističe da će uvijek postojati nekakav izlaz. Anne također donosi i ponešto drugačiji odgovor na pitanje o podrijetlu patnje – smatra da u ljudima jednostavno postoji poriv za razaranjem i ubijanjem. Teodicejska problematika prosijava i u drugim zapisima. Primjerice, u onome od 27. studenoga 1943. godine:

O, Bože, ja imam sve što mogu poželjeti, a nju (Hanelli – *op. aut.*) je snašla takva teška sudbina! I ona je bila tako pobožna kao i ja, možda i više, i ona je htjela činiti dobro – i zašto sam onda ja izabrana da živim dok će ona vjerojatno umrijeti? Kakva je razlika između nas dvije? [...] Vjeruje li Hanelli uistinu duboko u sebi u Boga ili joj je vjera bila nametnuta? (139).

Anne, dakle, postavlja pitanja Bogu, jasno ih artikulira, ali i donosi svojevrsni odgovor koji ni-

⁸ Prema Leibnizu, postoje tri tipa zla: metafizičko (nesavršenost svijeta u cjelini), prirodno (patnje prouzročene bolešću ili prirodnim nepogodama) i moralno (grijev). Prva dva tipa zla nužna su jer bi bez njihova postojanja svijet bio zapravo gori negoli jest, dok treći tip bog ne želi, ali ga dopušta zbog većeg dobra što ga donosi postojanje slobodne volje, koje podrazumijeva i njezinu zlorabu. Leibnizova je teodiceja, ističe S. Ludvig, teleološka: sloboda je nužna za moralni i osobni razvitak čovječanstva, a zlo se pojavljuje kao negativna popratna pojava čije će postojanje biti opravdano u budućnosti (Ludvig 2000: 156).

je puka stoička apatija, nego izdržavanje tajne. To su odgovori na teodicejsku problematiku i Dostojevskoga i Camusa; prvi ističe „aktivnu ljubav”, a drugi „djelotvorni fatalizam” kao sredstva sučeljavanja s patnjom i zlom, ali i biblijski (usp. Šimić 2005). Zadržimo se nakratko na mogućem biblijskom utjecaju. Da je Anni Biblija poznata vidljivo je iz više zapisa (usp. već citirani zapis od 27. travnja 1944. godine). U zapisu od 3. studenoga 1943. ističe da joj je tata darovao Bibliju, i to ne na „Hanuku, već na Svetog Nikolu, da bi naučila nešto o Isusu” (133). O povezanosti judaizma i kršćanstva u njezinu odgoju govori zapis od 7. prosinca 1942. godine:

Ove su godine Hanuka i Sveti Nikola došli gotovo u isto vrijeme – bio je samo jedan dan razlike. Nismo posebno slavili Hanuku – izmijenili smo nekoliko lijepih stvarčica i zapalili svijeće [...] U subotu navečer, uoči Svetog Nikole, bilo je puno zabavnije (71–72).

Najpoznatija je biblijska knjiga koja donosi teodicejsku problematiku dakako *Knjiga o Jobu*. Riječ je o drami koja započinje izvještajem u prozi da je nekoć bogat i radostan živio veliki sluga Božji po imenu Job. Međutim, jednoga dana

dođu sinovi Božji da stanu pred Jahvu, a među njima pristupi i Satan. Jahve tad upita Satana: Otkle dolaziš? – Evo prođoh zemljom i obidoh je, odgovori on. Na to će Jahve: Nisi li zapazio slugu moga Joba? Njemu na zemlji nema ravna. Čovjek je to neporočan i pravedan, boji se Boga i kloni zla! A Satan odgovori Jahvi: Zar se Job uzalud Boga boji? Zar nisi ogradio njega, kuću mu i sav posjed njegov? Blagoslovio si djelo njegovih ruku, stoka mu se namnožila na zemlji. Ali pruži jednom ruku i dirni mu u dobra: U lice će te prokleti! Neka ti bude! – reče Jahve Satanu. Sa svime što ima radi što ti drago (Job 1, 6–13).

Job najprije gubi svoje bogatstvo, a potom djecu i zdravlje. Pritom odbija od sebe ženu koja mu savjetuje da prokune Boga. Zatim mu dolaze tri prijatelja, Elifaz, Bildad i Sofar, da ga ožale. Slijede tri niza govora (3–4; 15–21; 22–27).⁹ Sva trojica Jobovih prijatelja brane tezu o patnji kao posljedici grijeha: ako Job trpi, to je stoga, tvrde oni, jer je sagriješio. Njihovim teodicejskim razmatranjima Job suprotstavlja svoje bolno iskustvo i nepravdnosti kojih je pun ovaj svijet. Nato se pojavljuje Elihu, koji ne daje za pravo ni Jobu ni njegovim prijateljima. Konačno, u maniri *deus ex machina* javlja se i Jahve, kojega je Job pozvao da se parniče. Nakon Božjega pojavka (teofanije), iako Jahve ne daje odgovor na Jobova pitanja, Job se „kaje” jer je govorio „riječima bezumnim” (36, 6). Knjiga završava zaglavkom u prozi: Jahve kori trojicu Jobovih sugovornika, a Jobu vraća sinove i kćeri i udvostručuje njegovo prijašnje imanje. Naravno, ta je drama izazvala mnoge interpretacije jer je teodicejsku problematiku ostavila zapravo otvorenom. Jedno od najpronijljivijih viđenja donio je Dostojevski. Starac Zosima iz *Braće Karamazovih* prije svoje smrti ističe kako je upravo *Knjiga o Jobu* presudno djelovala na nj: „Ne mogu bez suza čitati tu svetu priču. A koliko tu ima velikog, tajnog i nezamislivog!” (Dostojevski 1997: 374).

Čak i da utjecaj Biblije nije presudan, možemo reći da je Annina teodiceja zapravo jobovska, odnosno judeo-kršćanska. Ona, poput Joba, iznosi svoje sumnje (u zapisu od 29. prosinca 1943.: „Zašto još uvijek sanjam i razmišljam o najgorim

⁹ Navodi iz Biblije doneseni su prema: *Jeruzalemska Biblija. Stari i Novi zavjet s uvodima i bilješkama iz „La Bible de Jérusalem”*, ur. Adalbert Rebić, Jerko Fućak i Bonaventura Duda, Zagreb, Kršćanska sadašnjost, 1994.

stvarima te želim vrištati od straha? Zato što još uvijek, unatoč svemu, nemam dovoljno vjere u Boga?" – 145), ali i duboku vjeru (30. siječnja 1944.: „Moj strah je nestao, pogledala sam prema nebu i pouzdala se u Boga” – 166) te (u zapisu od 23. veljače 1944.) gotovo ekstatičke proplamsaje radosti:

Kada sam jutros sjedila pred prozorom i gledala van te pomno promatrala Boga i prirodu, bila sam sretna, uistinu sretna [...] sve dok postoji ta unutarnja sreća, sreća zbog prirode, zdravlja i još mnogo toga, dok god to nosimo u sebi, bit ćemo neprestano sretni [...] dok god možeš bez straha gledati u nebo, znat ćeš da si u duši čist i da ćeš opet biti sretan (182–183).¹⁰

Stoga nije pretjerano ustvrditi da je kod Anne riječ o specifično židovskome, ali i kršćansko-humanističkome odgovoru na pitanje patnje i zla u svijetu. Tvrdnje Sang Hun Kima da je Annin dnevnik „opravdano promatrati kao javni forum samosvijesti, u kontrastu s nasilnim mehanizmima stvarnog svijeta naoružanog tajnom koja sputava inteligenciju” i da „racionalni razlozi Anninih djela vode do internalizacije nasilja, procesa suprotnog prilagođavanju vanjskom doživljaju nasilja” (Hun Kim 2022: 33–34), držim, treba korigirati. Annina „priča” nije samo priča tinejdžerice zatvorene u „skrovište”, gdje trpi unutarobiteljsko „nasilje” nego i „priča” mlade djevojke, zašto ne ustvrditi i Židovke, koja duboko proživljava patnju svijeta – koja, jobovski, ispušta kri-kove, i, u zapisu od 31. ožujka 1944. godine, hrabro izdržava: „Moj je život ovdje postao bolji, puno bolji. Bog me nije napustio i neće me napustiti” (226). Anne je, dakle, upravo teodicejskom problematikom u svojim intimističkim zapisima otvorila vrata svoga dnevnika za znatno šire inter-

pretacije od onih koje, vidjeli smo, njezin tekst nastoje ideologizirati, ali i od onih koje se zasnivaju na psihoanalitičkim metodološkim premisama, ili na testimonijalnim aspektima dnevničkih zapisa¹¹ – što su, manje-više, dva osnovna načina suvremenoga čitanja *Dnevnika*.

Recepcija *Dnevnika*

Nacrt istraživanja, opis uzorka i upitnik

Terensko je istraživanje osmišljeno na uzorku djece, učenika osmog razreda osnovne škole, na temelju kojeg se nastojala ispitati recepcija *Dnevnika Anne Frank*, kojega su ispitanici čitali. Ono što se htjelo ispitati jest: razumijevanje teodicejske problematike tj. postojanja patnje u svijetu, stupanj podudaranja vlastite predodžbe o teodiceji s onom opisanom u predlošku, dominantna emocija te povezanost razumijevanja teodicejske problematike i prepoznavanja dominantnog osjećaja (tomu je pomoglo i promatranje bliskosti s likom).

Prikupljanju podataka prišlo se u siječnju 2024. godine. Istraživanjem je obuhvaćeno četrdeset ispitanika, učenika dviju osnovnih škola. Analizirane su tri ključne varijable razlikovanja: dob, rodna kategorija i samoprocjena zainteresiranosti za čitanje.

¹⁰ Majčin savjet da pri potištenosti „pomisli na sve nedaće u svijetu i budi sretan što ih ne proživljavaš” Anne odbacuje i u zapisu od 7. ožujka 1944. postavlja ovaj: „Izađi van, na polja, u prirodu i na sunce. Izađi van i pokušaj ponovno pronaći sreću u sebi; misli na sve ono lijepo što se nalazi u tebi, oko tebe i budi sretan” (195).

¹¹ Misli se na testimonijalni aspekt dnevničkih zapisa Renije Spiegel, v.: Dragica Dragun, *Studije o dnevničkim zapisima Anne Frank i Renije Spiegel* (2023).

Tablica 1. Opis uzorka po mjestima prikupljanja podataka i broju ispitanika

	Škola	Broj ispitanika	%
Mjesto prikupljanja podataka	OŠ „Grigor Vitez”, Osijek	20	50,00
	OŠ Vladimira Becaća, Osijek	20	50,00
	Ukupno	40	100,00

Podaci su prikupljeni u Osječko-baranjskoj županiji, u osječkoj Osnovnoj školi „Grigor Vitez” i Osnovnoj školi Vladimira Becaća. Iz predočene je tablice (1) vidljivo kako je u istraživanju (prove-

denom u osmom razredu) sudjelovalo četrdeset ispitanika, dvadeset (50,00%) iz jedne te dvadeset (50,00%) iz druge osnovne škole.

Tablica 2. Opis uzorka po dobi i rodu

Dob		Rod		Ukupno
		muški	ženski	
13	Broj ispitanika	6	11	17
	%	15,00	27,50	42,50
14	Broj ispitanika	14	9	23
	%	35,00	24,50	57,50
Ukupno	Broj ispitanika	20	20	40
	%	50,00	50,50	100%

U istraživanju je promatrana dob. Kao što je vidljivo iz tablice (2), ispitanici su u trinaestogodišnjaci i četrnaestogodišnjaci. Veća je zastupljenost četrnaestogodišnjaka (57,50%). Vidljivo je

kako su jednako zastupljeni po spolu: istraživanju je pristupilo dvadeset djevojčica (50,00%) i isto toliko dječaka (50,00%).

Tablica 3. Opis uzorka prema sklonosti čitanju

		Broj ispitanika	%
Sklonost čitanju	<i>Uopće me ne zanima</i>	3	7,50
	<i>Ne zanima me</i>	2	5,00
	<i>Niti me zanima, niti me ne zanima</i>	9	22,50
	<i>Zanima me</i>	16	40,00
	<i>Izrazito me zanima</i>	10	25,00
	Ukupno	40	100,00

Ispitanici su sklonost čitanju izrazili tvrdnja- 22,50%, *zanima me* – 40,00%, *izrazito me zanima* ma: *uopće me ne zanima* – 7,50%, *ne zanima me* – 5,00%, *niti me zanima, niti me ne zanima* – 25,00%. Najmanje je onih koje čitanje ne zani- ma, a najviše onih koje čitanje zanima.

Tablica 4. Suodnos između sklonosti čitanju i rodne odrednice uzorka

			Rod		Ukupno
			muški	ženski	
Sklonost čitanju	<i>Uopće me ne zanima</i>	Broj ispitanika	3	0	3
		%	7,50	0,00	7,50
	<i>Ne zanima me</i>	Broj ispitanika	2	0	2
		%	5,00	0,00	5,00
	<i>Niti me zanima, niti me ne zanima</i>	Broj ispitanika	5	4	9
		%	12,50	10,00	22,50

	<i>Zanima me</i>	Broj ispitanika	5	11	16
		%	12,50	27,50	40,00
	<i>Izrazito me zanima</i>	Broj ispitanika	5	5	10
		%	12,50	12,50	25,00
Ukupno	Broj ispitanika	20	20	40	
	%	50,00	50,00	100,00	

Tablica 5. Procjena bliskosti s Anne

<i>Dnevnik Anne Frank</i>				
			Muški	Ukupno
			Ženski	
Anne	<i>Lik mi uopće nije blizak</i>	Broj ispitanika	23	23
		%	57,50	57,50
	<i>Lik mi je samo djelomično blizak</i>	Broj ispitanika	14	14
		%	35,00	35,00
	<i>Lik mi je veoma blizak</i>	Broj ispitanika	3	3
		%	7,50	7,50
Ukupno		Broj ispitanika	40	40
		%	100,00	100,00

Samoprocjena zainteresiranosti za čitanje mjerenjena je na Likertovoj petstupnjevanoj ljestvici, gdje prvi stupanj označava odsutnost bilo kakve zainteresiranosti, a posljednji, peti, potpunu zainteresiranost. Iz tablice je vidljivo kako najveći broj ispitanika čitanje *zanima* (40,00%). Taj podatak, promatran u odnosu na rodnu kategoriju, kazuje kako je među njima 12,50% dječaka, a 27,50% djevojčica. Od 7,50% onih koje čitanje *uopće ne zanima* svi su dječaci, dok čitanje *izrazito zanima* podjednako dječake i djevojčice (12,50%).

Za istraživanje je osmišljen upitnik koji se, uz podatke o: razredu, dobi, školi, spolu, i procjene sklonosti čitanju, sastojao od pet pitanja kojima

su ispitanici trebali odrediti: bliskost s likom, razumijevanje teodicejske problematike, vlastitu predodžbu o teodiceji, dominantan osjećaj u *Dnevniku*, razumijevanje teodicejske problematike i prepoznavanja dominantnog osjećaja u *Dnevniku*.

Rezultati statističke analize i njihova interpretacija

Djevojčice i dječaci pokazali su zanimanje za *Dnevnik Anne Frank*. Samoprocjena čitanja, dobivena analizom prvoga dijela upitnika, potvrđena je i distribucijom odgovora u dijelu upitnika koji se odnosio na sam književni predložak.

Tablica 6. Stupanj bliskosti s Anne s obzirom na rod ispitanika

<i>Dnevnik Anne Frank</i>					
			Rod		Ukupno
			muški	ženski	
Anne	<i>Lik mi uopće nije blizak</i>	Broj ispitanika	4	19	23
		%	10,00	47,50	57,50
	<i>Lik mi je samo djelomično blizak</i>	Broj ispitanika	5	9	14
		%	12,50	22,50	35,00
	<i>Lik mi je veoma blizak</i>	Broj ispitanika	0	3	3
		%	0,00	7,50	7,50
Ukupno		Broj ispitanika	9	31	40
		%	22,50	77,50	100,00

Bliskost s likom ocijenjena je prema tvrdnjama *lik mi uopće nije blizak* – 57,50%, *lik mi je samo djelomično blizak* – 35,00% te *lik mi je veoma blizak* – 7,50%. Stupanj bliskosti s dnevničkim subjektom

(Tablica 6) promatran je i u odnosu na rodnu kategoriju. Pretpostavili smo da će veću bliskost pokazati djevojčice, što su ispitanice iskazale tvrdnjom *lik mi je djelomično blizak* s 22,50%.

Tablica 7. Stupanj razumijevanja teodicejske problematike u *Dnevniku*

<i>Dnevnik Anne Frank</i>				
			Muški	Ukupno
			Ženski	
Razumijevanje teodicejske problematike u dnevniku	<i>Ne razumijem postojanje patnje u svijetu</i>	Broj ispitanika	25	25
		%	62,50	62,50
	<i>Razumijem postojanje patnje u svijetu</i>	Broj ispitanika	8	8
		%	20,00	20,00
	<i>Potpuno razumijem postojanje patnje u svijetu</i>	Broj ispitanika	7	7
		%	17,50	17,50
Ukupno		Broj ispitanika	40	40
		%	100,00	100,00

Iz distribucije odgovora o razumijevanja teodicejske problematike u *Dnevniku* vidljivo je kako 62,50% ispitanika *ne razumije postojanje patnje*, 20,00% ispitanika *razumije*, a 17,50% *potpuno razumije*.

Teodiceja i razumijevanje postojanja patnje u svijetu složena su pitanja. Ispitanici su procjenu vlastite predodžbe o postojanju patnje ocijenili u najvećem broju sa: *uopće ne odgovara* – 47,50%, dok *posve odgovara* potvrđuje 25,00%, a *uglavnom odgovara* – 27,50% ispitanika.

Tablica 8. Procjena podudaranja vlastite predodžbe o teodiceji

<i>Dnevnik Anne Frank</i>				
			Muški	Ukupno
			Ženski	
Podudaranja vlastite predodžbe o teodiceji	<i>Uopće ne odgovara</i>	Broj ispitanika	19	19
		%	47,50	47,50
	<i>Uglavnom odgovara</i>	Broj ispitanika	11	11
		%	27,50	27,50
	<i>Posve odgovara</i>	Broj ispitanika	10	10
		%	25,00	25,00
Ukupno		Broj ispitanika	40	40
		%	100,00	100,00

Tablica 9. Procjena dominantnog osjećaja koji donosi *Dnevnik*

<i>Dnevnik Anne Frank</i>				
			Muški	Ukupno
			Ženski	
Dominantan osjećaj	<i>Strah</i>	Broj ispitanika	5	5
		%	12,50	12,50
	<i>Ljubav</i>	Broj ispitanika	26	26
		%	57,50	57,50

	<i>Patnja</i>	Broj ispitanika	12	12
		%	30,00	30,00
	Ukupno	Broj ispitanika	40	40
		%	100,00	100,00

Tablica 10. Povezanost razumijevanja teodicejske problematike i prepoznavanja dominantnog osjećaja

<i>Dnevnik Anne Frank</i>				
			Muški	Ukupno
			Ženski	
Povezanost teodicejske problematike i dominantnog osjećaja	<i>Ne</i>	Broj ispitanika	5	5
		%	12,50	12,50
	<i>Ni da ni ne</i>	Broj ispitanika	8	8
		%	20,00	20,00
	<i>Da</i>	Broj ispitanika	27	27
		%	67,50	67,50
Ukupno		Broj ispitanika	40	40
		%	100,00	100,00

Dnevnikom Anne Frank provlače se različiti osjećaji. Među ispitanicima, 57,50% je onih koji kao dominantan

osjećaj izdvajaju ljubav, 12,50% – strah, a 30,00% potvrđuje da je dominantna *patnja*.

Ispitanici su se izjasnili i o povezanosti razumijevanja teodicejske problematike i prepoznavanja dominantnog osjećaja. Najveći broj njih, 67,50%, smatra da *povezanost postoji*, 12,50% da *ne postoji*, dok se 20,00% odlučilo za tvrdnju *ni da ni ne* (Tablica 10).

Rezultati i rasprava u odnosu na istraživanje recepcije

Cilj je istraživačkog dijela rada bio, na temelju rezultata ankete, ispitati svojevrsno razumijevanje teodicejske problematike tj. postojanje patnje u svijetu, stupanj podudaranja vlastite predodžbe o teodiceji s onom opisanom u predlošku, dominantnu emociju te povezanost razumijevanja teodicejske problematike i prepoznavanja dominantnog osjećaja.

U istraživanje su uključeni ispitanici u dobi od trinaest i četrnaest godina, a više je bilo četrnaestogodišnjaka. Među ispitanicima je bio jednak broj djevojčica i dječaka. Oni su se u samoprocjeni sklonosti čitanju ocijenili u najvećem broju tvrdnjom da ih čitanje zanima. Veću sklonost čitanju u odnosu na rod pokazale su djevojčice. Procjena stupnja bliskosti s dnevničkim subjektima pokazuje da ispitanici u najvećem broju ne pokazuju bliskost s Anne, a veću bliskost iskazale su djevojčice. Ispitanici ne pokazuju bliskost s likom, što se razumljivo, jer, radi se o autobiografskom tekstu nastalom u specifičnim povijesnim okolnostima. Distribucija odgovora o vlastitoj predodžbi o postojanju patnje u svijetu kod ispitanika se pokazala, u najvećoj mjeri, kao nerazumijevajuća (zašto patnja uopće postoji?!). Unatoč svemu, ljubav prepoznaju kao dominantan osjećaj u *Dnevniku* (iako bi se pretpostavilo da će to biti strah, jer su o njemu govorili prije provođenja

ankete). Povezanost razumijevanja teodicejske problematike i prepoznavanja dominantnog osjećaja, na kraju, potvrđena je u velikom postotku – 67,50% ispitanika potvrđuje zašto o *Dnevniku Anne Frank* možemo govoriti i kao o tekstu u kojemu se govori o ljubavi, univerzalnoj ljubavi, te time opravdava nova znanstvena čitanja dnevnika i bavljena njime, kao što je bavljenjem teodicejskim slojem *Dnevnika Anne Frank*.

IZVOR

Frank, Anne. *Dnevnik Anne Frank*. Priredili Otto Frank i Mirjam Pressler. Prevela s nizozemskog Svetlana Grubić. Zagreb: Mozaik knjiga, 2020.

LITERATURA

- Doneson, Judith. The American History of Anne Frank's Diary. *Holocaust and Genocide Studies*, II, 1 (1987): 149–160.
- Dostojevski, Fjodor Mihajlovič. *Braća Karamazovi*. S ruskog preveo Zlatko Crnković. Rijeka: „Otokar Keršovani”, 1997.
- Dragun, Dragica. *Studije o dnevničkim zapisima Anne Frank i Renije Spiegel*. Osijek: Matica hrvatska, 2023.
- Gilman, Sander L. The Dead Child Speaks: Reading The Diary of Anne Frank. *Studies in American Jewish Literature*, VII, 1 (1988): 9–25.
- Hammer, Joshua. The Girl in the Attic. *New York Times*, 8. listopada 2009, <<https://www.nytimes.com/2009/10/11/books/review/Hammer-t.html>> 9. 1. 2023.
- Jeruzalemska Biblija. Stari i Novi zavjet s uvodima i bilješkom iz „La Bible de Jérusalem”*. Adalbert Rebić, Jerko Fućak i Bonaventura Duda (ur.). Zagreb: Kršćanska sadašnjost, 1994.
- Kim, Hun Sang. Iskustvo nasilja i sjećanje na nasilje u književnim djelima Han Kang. Usporedba s *Dnevnikom Anne Frank*. *Književna smotra*, LIV, 1 (2022): 31–37.

- Kušar, Stjepan. *Odakle teodiceja*. Pogovor u: Aurelije Augustin, *O slobodi volje*. Zagreb: Demetra, 1998.
- Kušar, Stjepan. *Filozofija o Bogu*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost, 2001.
- Ludvig, Sonja. Demonizam u romanu *Braća Karamazovi* F. M. Dostojevskog. *Umjetnost riječi*, XLIV, 2–3 (2000): 153–178.
- Spector, Karen, Stephanie Jones. Constructing Anne Frank: Critical Literacy and the Holocaust in Eighth-Grade English. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, LI, 1 (2007): 36–48.
- Šimić, Krešimir. Književno-biblijski pristup teodicejskoj problematici. *Bogoslovska smotra*, LXXV, 1 (2005): 31–59.

Dragica A. DRAGUN

THEODICY AND THE RECEPTION
OF THE EMOTIONAL IN *THE DIARY*
OF ANNE FRANK

Summary

The Diary of Anne Frank, unquestionably the most renowned diary penned during the *Shoah* (the Holocaust), provides a profound insight into the theodicy issue, a vital layer of the *Diary*, which has, until now, largely been overlooked by literary-critical examination. Anne Frank herself attempts to “justify” God’s goodness, justice, and omnipotence in view of suffering, particularly the suffering of the innocent. This exploration of theodicy, confirmed by excerpts from the diary, paves the way for the research addressed in the second part of the paper, focusing on the reception of the theodicy issue; namely, identifying this layer and the predominant emotions linked to it. The results of this research indicate a significant correlation between the comprehension of the theodicy problem and the recognition of the dominant emotion, thus affirming the relevance of discussing *The Diary of Anne Frank* as a text that, despite suffering, speaks of universal love.

Keywords: *The Diary of Anne Frank*, love, suffering, reception, theodicy

ЛИЦЕ И НАЛИЧЈЕ СТРАХА У ПРИЧАМА ЗА ДЕЦУ ПРЕЖИХОВА ВОРАНЦА, ИВА ЗОРМАНА И ЈАЊЕ ВИДМАР¹

САЖЕТАК: У раду се истражује феномен страха у причама за децу које припадају словеначкој књижевности. За предмет анализе узете су приповести троје словеначких аутора, Прежихова Воранца, Ива Зормана и Јање Видмар. Резултати показују да се у свакој од разматраних прича откривају две стране страха: прва, која се везује за његову визуелизацију и/или чулне сензације које он изазива, и друга, позадинска, условљена социолошким или психолошким факторима који, с једне стране, буде страх, а с друге могу помоћи у ослобађању од њега. Такође, анализа показује да су у тематизацији овог осећања присутни и стереотипи, у чијем се рушењу налази васпитно решење за његово превазилажење, као и у могућем поступку лексичке номинације и семантичког означавања, чиме би се ово осећање лишило апстрактности. У закључцима се указује на потребу за демистификацијом извора страха и даљим истраживањима у овој области.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: феномен страха у књижевности за децу, прича за децу, словеначка књижевност, васпитање, номинација и означавање

Увод: феномен страха у књижевности за децу

Истраживање феномена страха у књижевности за децу у прошлости је резултирало опречним мишљењима теоретичара о овом феноме-

ну. С једне стране, препоручује се да се у књижевности за децу избегавају теме које могу да „драстично делују на емоције, оптерећују машту и опијају страхом и језом” (Петровић 2011: 221), што је „у складу са педагошким ставом по коме мрачне и деструктивне теме не одговарају узрасту детета, његовој осетљивој личности и сензибилитету” (Стакић 2014: 88). Последице, књижевни текстови који буде страх, попут хорор фантастике, били су, према мишљењу Драгољуба Перића, „један од најмаргиналнијих жанрова, како у науци, тако и у литерарној продукцији” (2022: 22), барем када је реч о српској књижевности за децу. Деловање такве литературе на дете објашњавало се у контексту двојаког утиска који је производила:

Дијете може сав тај свијет да прихвати са једним ублаженим интензитетом, као што обично

* mirjanastakic073@gmail.com;
<https://orcid.org/0000-0003-4184-3285>

¹ Истраживање је реализовано у оквиру пројектних активности на Педагошком факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу, које подржава Министарство науке, технолошког развоја и иновација, Уговор бр. 451-03-65/2024-03 од 26. јануара 2024. године.

бива са чудесним светом бајке, али такво прихватање значи одређен промашај примарних циљева тог типа фантастике. Са друге стране, дете може да доживи појачано осећање страха, несигурности и конфузије, што често оставља трауматичан траг на психи (Вуковић 2007: 62).

Наведени Вуковићев став прихватљив је ако узмемо и обзир да „дете књижевни текст перципира из перспективе свести и подвести по мери свог рационалног и ирационалног бића” (Милинковић 2015: 34). Но, такво гледање на књижевне жанрове који у процесу рецепције изазивају страх резултирало је тиме да је он „ублажаван у књижевности за децу хуморним модусом приказивања предмета страха, као и извесном ‘хуманизацијом’ демонских бића” (Перић 2022: 22).

С друге стране, суочавање са страхом омогућава његово процесуирање и разрешење, па читање таквих дела олакшава рецепијентима да својим страховима погледају у очи. Они могу бити изазвани како ирационалним, тако и рационалним разлозима јер ово осећање „настаје услед опажања или очекивања стварне или замишљене опасности, или озбиљне претње пред којом је организам немоћан” (Требјеџанин 2000: 466). При томе, неке врсте страхова, нпр. онај од одвајања, могу бити знатно интензивнији од оног изазваног веровањем у постојање демонских бића, чудовишта и сл. Дакле, књижевни хорор текстови нису једини посредством којих се дете у улози рецепијента може суочити са страхом,² већ и сви други у којима се јунаци сусрећу са различитим опасностима. Ту мислимо и на приче са реалистичком мотивацијом, у којима се јунаци суочавају са егзистенцијалним страховима, попут оног од смрти, и проблемама који ово осећање могу изазвати. Поред тога,

реч је и о темама у савременој књижевности за децу које се тичу друштвених проблема. Тијана Тропин указује да на то да се они ретко отварају, попут „живота детета у крвој породици, алкохолизма родитеља, покушаја сексуалног злостављања и вршњачког насиља”, барем када је реч о нашој књижевности (Тропин 2022: 155). Међутим, то не значи да у књижевности за децу озбиљне теме треба избегавати, будући да оне „представљају пројекцију живота који, нажалост, није увек леп и весео” (Stakić 2014: 246).

Феномен страха у књижевности за децу, дакле, веома је сложен, а избор потенцијалних тема којима се он обрађује широк; оне укључују различите изворе страха, описивање понашања јунака, представљање последица које ово осећање изазива и сл. Приступ овим темама умногоме је условљен и унапред формиран представама о детету и детињству у одређеним културама, а оне знатно варирају. У неким културама, застрашивање деце представљало је модел васпитног дисциплиновања. У прилог томе говори, на пример, истраживање народних успаванки. Резултати показују да је код бројних народа „плашење детета као облик кажњавања” било практиковано од давнина (Стакић 2023: 77).³ Наведено истраживање је зна-

² Хорор, у складу са одређењем Дејана Огњановића, не ограничавамо на „концепт монструма”, који је недовољан „да опише тоталитет хорор жанра за који је [...] суштинска естетска намена (изазивање страве) а не порекло и природа носиоца страве у датом делу” (Огњановић 2014: 40).

³ Реч је о намерном застрашивању деце, као виду кажњавања. Наиме, уколико би деца плакала или одбијала да спавају, одрасли су их, као што показује анализа успаванки у поменутом истраживању, плашили животињама и фантастичним бићима, попут *крабе, којоша, гуштера, мајих духова, барароје, морској чудовишца* и др. Указује се на то да „плашење деце” демонстрира „модел родитељског понашања којим се санкционисало понашање које није пожељно” (Стакић 2023: 75).

чајно јер показује да је феномен страха присутан и у књижевним делима, рецимо успаванкама, помоћу којих се један од првих 'контаката' детета са књижевношћу остварује у раном детињству.

У наставку рада биће испитано како је феномен страха третиран у прозној књижевности, конкретно у причи за децу. Раде Прелевић указује на то да се у причама „анализира живот” и откривају његове „добре и лоше стране” (2007: 95). Избор ове књижевне врсте условљен је и тиме што прича за децу, иако представља краћу приповедну форму, омогућава да се бојазан опредмети и да дете у страховима књижевних ликова препозна и своје сопствене.

Методолошки приступ проблеми

Предмет истраживања је феномен страха у причама за децу. Корпус грађе која је представљала предмет анализе узет је из словеначке књижевности за децу јер је за њу карактеристично „постојање дихотомије између декларативно идеализоване слике деце и детињства и њихове реалистичне представе” (Блажич 2015: 32). Циљ истраживања је утврђивање узрока страха главних јунака, понашања и потенцијалних последица које он код њих изазива. Истраживање је спроведено применом семантичко-лексичке анализе на микроузорку који су чиниле три приче за децу, „Ђурђевак” Прежихова Воранца, „Црни” Ива Зормана и „Страва и ужас” Јање Видмар, преузете из антологије словеначке приче за децу и младе *Љубичастии кишобран*, приређивача Милутина Ђуричковића (2014).

Анализа резултата и дискусија

1. Страх од пакла у причи „Ђурђевак” Прежихова Воранца

У причи Прежихова Воранца (правим именом Ловро Кухар, 1893–1950), главни јунак, дечак, суочава се са својим страхом који је религиозног порекла и материјализован у страх од одређеног места, једне дубодолине. Она је описана као „ружна, мрачна”, „слична дубоком котлу”, са три стране „окружена стрмим бреговима”, „а само на једној страни је имала ждрело, које се губило у тамној, тајанственој шуми” (25)⁴. Но, оно што изазива страх код главног јунака, који има и улогу наратора, није само изглед дубодолине, већ и њено име: *Пакао*. Јунак је пакао о коме је слушао у цркви идентификовао са дубодолином, верујући да је она „предворје правога пакла” (26). Тако је појам из хришћанске проповеди о ком је слушао у раном детињству („од првог дана када сам отишао тамо држећи се мајци за сукњу” – 26) конкретно оживео и материјализовао се. На тај начин читаоцу се разоткрива генеза страха, по својој природи религиозног и апстрактног, насталог услед изложености садржају који је неприменен узрасту детета.

„Ђурђевак” показује и какав је однос према детету и детињству, а тиме и према дечјем страху, постајао у патријархалном друштву. Петогодишњег дечака отац тера да у *Паклу* чува стоку, што је за дете „био страشان задатак”. Очеве речи: „Па, у том паклу нема ђавола. Хајде на

⁴ Позивање на изворе (приче „Ђурђевак”, „Црни” и „Страва и ужас”) доносимо према антологији *Љубичастии кишобран* (прир. М. Ђуричковић 2014) и они ће бити обележени само бројем стране.

пашу” (26) потврђују становиште Милене Милеве Блажич да у традицији словеначке књижевности „наилазимо на реалистичне представе које проистичу из етимолошке природе речи ‘дете’, дакле оне које дете представљају као сужња, слугу, радника [...]” (2015: 20). Рано суочавање јунака са страхом није довело до ослобађања од њега. Напротив, то осећање расте и наратор бежи са злокобног места:

Све више сам премирао⁵ од страха, а затим више нисам могао издржати, него сам плачући почео бежати из дубодолине. Чак се ни горе на ивици нисам задржавао, већ сам, сав у сузама, трчао према њиви где су мајка и отац орали (27).

Одмах следи и друго суочавање са извором страха: отац кажњава дечака гурајући га с ивице у дуболину, зато што је дете слагало да је изгубило стоку. Последично, дечји страх кулминира, те се описује као „ужасан”. Стање *пошресености* у коме се дечак враћа кући изазива код оца смех а код мајке бригу: „Немој га више гонити да тера стоку на пашу у Пакао, још је сувише мали, може се престравити” (28). Очева реакција може се тумачити и као анулирање страха, неразумевање дечје природе, али и као показатељ родног стереотипа да се мушкарац, а самим тим и мушко дете, ничега не плаши. Мајка преузима не себе улогу заштитнице, показујући разумевање према дечаку, јер је „сувише мали”. Јелена Стефановић указује на то да је храброст једна од родно стереотипних мушких особина (в. Стефановић 2017: 11), а изложеност стереотипном представљању родних улога „утиче на ставове деце и на њихово виђење родно прихватљивог понашања у друштву, и, такође, учи их да не доводе у питање постојеће друштвене односе” (Исто: 10).

На потенцирање храбрости мушке деце често наилазимо и у усменој и у ауторској књижевности. Ана Марковић истиче да и у епским митовима „актери имају јуначко детињство” (2012: 317). У том контексту, и у „Ђурђевку” уочавамо сегмент „јуначког” детињства јер до правог суочавања са страхом није дошло из принуде, већ је силазак у дуболину резултат личног избора, тј. жеље да се баш тамо убере ђурђевак за мајку. Иако то суочавање не доводи до разрешења, од „претрпљеног страха” дечаку су очи „биле пуне тешких суза” (28), он је осетио победу. Човек мора сам победити „страх од страха”, тј. суочити се са његовим извором како би њиме и овладао, па суочавање са узроком/узроцима не треба детету силом наметати.

2. Срамота је показати страх.

Покушај прикривања страха у причи „Црни”
Ива Зормана

У причи Ива Зормана (1926–2009), дечак Урош и девојчица Нели плаше се пса по имену Црни. Он не представља реалну опасност, јер је то „добар мали пас” (53), но, приповедач каже да су и Нели и Урош мали, оправдавајући тако њихову бојазан. Деца су принуђена да се суоче са страхом јер од власнице пса узимају млеко, а Црни „кевће и залеће се у кантицу [за млеко]” (53). Деце заједнички узмичу, а када се поклопац са кантице „закотрљао по земљи и остао да лежи у песку”, а пас скочио на њега и стиснуо га шапицама, девојчицу обузима безнађе и у њеним очима се скупљају сузе (Исто: 53). Нели

⁵ Једно од значења глагола *премреши* у српском језику је-сте и стање укочености услед јаког узбуђења, попут страха (в. РМС 2011: 1002).

реагује пасивно. Урош, упркос оклевању, одлучује се за акцију: „Тек коракне ка псићу, па се опет врати” (53), а сузе на Нелином лицу подстичу га да позове власницу пса. На њен прекор псу што досађује деци, дечак га брани: „Та још је мали” (54). Иза таквог оправдања крије се одбрана и оправдање сопственог страха који се покушава прикрити, као и Нелиног, јер јој дечак шапуће да обрише очи.

Покушај прикривања страха у „Црном” може бити мотивисан дечаковом жељом да себе и девојчицу не представи као мале, али он такође показује да је испољавање страха срамота. Страх је, дакле, социолошки и културолошки феномен а „норме одређују ситуацију када је одређено осећање пристојно показати” (Лукнар 2023: 148). Јавно показивање страха у друштву се тумачи и као плашљивост или кукавичлук, а ове се особине, као негативна обележја особе и карактера, супротстављају „смелости” (Vukaso-⁶vić 1992: 340).⁶ Колико лексема *кукавица* има негативно значење у неким културама, попут наше, показује и то што се она налази у основи полисемантичке структуре неких речи које имају изразито негативну и увредљиву конотацију (в. Ивановић 2014: 2016). Међутим, показивање страха не значи аутоматски и кукавичлук, а неадекватно прикривање овог осећања за последицу може имати и његово прерастање у патологију. У развојној психологији се указује на то да деца већ у узрасту између пете и шесте године „почињу да праве разлику између доживљавања и изражавања емоција, што им омогућава, да се у одређеним ситуацијама заштите пред љутњом или подсмехом друге деце или одраслих” (Brković 2011: 189). Један од начина контроле емоција јесте њихово скривање (Mili-vojević 2000: 161). „Када особа неко своје, иначе, сасвим адекватно осећање погрешно оцењу-

је 'ирационалним' и непотребним трудиће се да га сузбије. Тиме настаје феномен неадекватне контроле адекватног осећања” (Isto: 163). Тако се ствара и привид спољашње контроле који може водити у патологију. Зорица Кубуровић указује на то да један од узрока њеног настанка „лежи у ирационалном уверењу да је страх могуће савладати једино ако човек има апсолутну моћ, то јест свемоћ” (2021: 35).

Прикривање Урошевог страха у причи „Црни” Ива Зормана представља покушај контролесања емоција и привидног владања ситуацијом. Питање како би дете-читалац вредновало Урошево понашање значајно је јер показује и лични однос реципијента према контроли осећања, а на тај се однос, уколико је неадекватан, може васпитно деловати.

3. *Стрaвa је нешто, а ужас је миш.*

Стрaх деtетa и стрaх одрасле особе у причи „Стрaвa и ужас” Јање Видмар

У причи Јање Видмар (1962) узрок страха двојако је описан: из угла детета и из угла одрасле особе. Са тачке гледишта јунака приче – дечака Уроша, страх изазива *нешто*: „нешто лупа”; „нешто котрља”; „нешто тупка ногицама”; „Нешто се залетало у каду” (20). Реч је о застрашености звуком, а у психологији се „изненадни јаки звукови [...] сматрају дражима на које већ сасвим мало дете реагује страхом” (Rot 2004: 245). Поред тога, дечак је сам код куће, па изостанак заштите одрасле особе или родитеља додатно појачава његову бојазан.

⁶ Неки аутори указују на то да модерно схватање *храбрости* као врлине карактерише умањивање њене вредности и да је потребно упознати природу њене вредности која је постојала још у античкој Грчкој (Zavaliy 2020: 247).

Лексема *нешто* означава „непознату појаву, предмет или биће” (РМС 2011: 819). Дакле, дечак се боји непознатог, а управо тај страх, поред оног од смрти, припада *основним, примордијалним стравовима* (Лукнар 2023: 148). Претходно је истакнуто да, из перспективе детета, то *нешто* изазива само звучне сензације: чују се *луја, коџрљање, шуйкање, залешање у каду, ројош, шум* и сл. (20). Изостанак визуелизације семантички је оправдан јер би се тиме *нешто* лишило непознатости. Лексема *нешто* спада у неодређене именичке заменице, а заменице, према Даринки Гортан-Премк, немају способност означавања (в. 2004: 20) али се „могу семантички развијати, могу добијати одређен семантички садржај као предуслов за прелазак у семантичну категорију речи” (Исто: 26). Дечак покушава да то *нешто* испуни значењем: „Сетио се страшних бића. Затим се присетио да је то сигурно палчић [...]” (20). Кулминација страха доводи до преноминације лексеме *нешто* у реч *чудовиштие* (20), којом се означава „необично живо биће које изазива страх и згражавање” (РМС 2011: 1491). Преименовањем је извршено и означавање, чиме је извор страха лишен непознатости, тј. дечак је конкретно означио оно чега се боји и идентификовао свој страх.

У причи Јање Видмар и одрасла особа се боји. Реч је о дечаковој баки која се вратила из шетње и којој се престрашени дечак обраћа за помоћ. Бака се шали говорећи да у стану могу бити и духови који су невидљиви али је нагло прекинута: „И бака се одједном страшно уплашила” (21). За разлику од детета, она је видела и идентификовала извор свог страха, именујући га као *чудовиштие*, а када је дечак погледао, видео је да је „то обичан сиви мишић који је уплашено провирио њушкицу и мрдао несигурно брком, шмугнувши потом незнано куд” (21).

Овај неочекивани расплет изазваће смех и ведре реакције дечјих читалаца. Описи преплашене баке (притиска руке на груди, пребледела је, тресе се и глас јој је дрхтав – 21) сведоче да ју је чак обузео ужас, а у „таквом стању понашање не одговара ситуацији, постаје некорисно и нецелисходно, и говоримо о паници” (Rot 2004: 245). Бакин страх је предимензиониран, но, то не умањује интензитет осећаја, што је у складу са ставом Бојана Јовановића да за „манифестацију, неважно је да ли је узрок страха стваран или фиктиван” (2021: 54).

Напоредни однос лексема *страве* и *ужас* у наслову ове приче упућује на однос који према њиховом раздвајању постоји у литератури. Дејан Огњановић запажа да је дистинкција између *страве* и *ужаса* „бесмислена и бескорисна” уколико подразумева покушај „раздвајања две главне поетике (имплицитног/експлицитног хорора” и погрешну претпоставку „веће вредности дела заснованих на поетици имплицитности, тиме што се искључиво баве наговештајима [...]” (Ognjanović 2014: 41). Насупрот томе, он сматра да је *поетики хорора* заснована „на сталној тензији између страве и ужаса, неизвесности и извесности, сугестивности и показивања, ишчекивања и конфронтације” (Исто: 41). Иако се прича Јање Видмар не сврстава у хорор, однос између *страве* и *ужаса* можемо довести у везу са релацијом неизвесност–извесност. Неизвесност у причи настаје услед привада натприродног; звучне сензације и изостанак визуелизације у описима извора дечаковог страха у функцији су остваривања неизвесности, дајући причи привид натприродног. У функцији извесности је идентификовање извора ужаса који обузима баку. Међутим, неизвесност и извесност привидно су супротстављене. Откривањем узрока бакиног ужаса де-

чак демистификује свој страх јер је миш стварао и звуке који су изазивали и његову реакцију. На овај начин и реципијент увиђа значај демистификације сопствених страховања. У поведачком поступку ове кратке приче знатно више пажње посвећено је психологији страха одрасле особе него детета, док је, када је реч о деци, помнија пажња усмерена на непознати извор страха, тј. звуке које он производи. Разматрајући дела о шумским демонима у словенским књижевностима 19. века, Дејан Ајдачић запажа да у случајевима „када писац поклања више пажње психологији страха, мање је потенциран опис онога што изазива страх, а више човекова реакција” (2022: 63), наводећи да је у тим случајевима пажња више усмерена на хумор, јер се „од читаоца очекује да буде пишчев рационални истомишљеник” (Исто). И у „Страви и ужасу” Јање Видмар пажња се усмерава на хумор, изазван несразмером између узрока бакиног страха и њене реакције, а дете посредством хумора сазнаје да и код одраслих особа страх може бити изазван узроцима који не представљају реалну опасност.

Закључак

Анализиране приче за децу, „Ђурђевак” Прежихова Воранца, „Страва и ужас” Јање Видмар и „Црни” Ива Зормана, разоткривају лице и налицје страха. Извори страха су у причама конкретизовани као реална опасност („Црни”) или као нешто апстрактно („Ђурђевак”), непознато или предимензионирано („Страва и ужас”). Реална опасност, нпр. мали пас, нема снагу да стварно угрози дете, док апстрактни, непознати и предимензионирани узроци имају психолошку и/или социолошку подлогу, материјали-

зовани су, визуелно или акустички, те се страх доживљава као чулна сензација. Запажена је и тежња за номинацијом извора овог осећања. Међутим, у номинацији, тј. преноминацији и у поступку семантичког означавања може се наћи и начин потенцијалног ослобађања од страха чиме би се он лишио апстрактности (*нешто; мишић; губодолина*).

Анализа је показала да су у тематизацији страха присутни и стереотипи, попут оног да се мушкарци не боје или да само кукавице то показују. У рушењу тих стереотипа видимо и модел потенцијалног васпитног решења за превазилажење страха. Дете ову емоцију треба да прихвати као уобичајену, примарно људску, а не само негативну јер нас она чува од реалних опасности. Зорица Кубуровић указује на то да дете ваља васпитавати тако да „се од почетка навикава на нешто од чега се не треба плашити” (2021: 38). Анализиране приче у својим семантичким слојевима показују да у томе не треба претеривати, да васпитни модел родитељског понашања, као у „Ђурђевку”, не сме да буде такав да суочавање детета са страхом буде изнуђено принудом родитељског ауторитета јер последица може да буде прерастање страха у патологију. Иако је ова прича настала у првој половини 20. века и за њену рецепцију је потребно познавање и разумевање друштвеног контекста, тј. тадашњих услова живота, у њој откривамо механизме који карактеришу и савремено друштво, а на које упозорава Ивана Лукнар, истичући „да суочавање са страхом може да се претвори у застрашивање” (2023: 154). Дечјој природи много је ближи поступак суочавања са овом емоцијом кроз њену демистификацију, као у причи Јање Видмар, где је однос између узрока и последица страха представљен на деци близак, хумористичан начин. Тема

страха је у књижевности за децу, као и у стварном животу, сложен феномен и иницира потребу за даљим истраживањима у овој области која ће имати и педагошки, тј. васпитни значај помажући детету да се лакше суочи са њим.

ИЗВОРИ

- Видмар, Јања. Стрва и ужас. Милутин Ђуричковић (прир.), *Љубичастии кишобран: анџолоџија словеначке љриче за децу и младе*. Чачак: Легенда, 2014, 20–21.
- Ђуричковић, Милутин (прир.). *Љубичастии кишобран: анџолоџија словеначке љриче за децу и младе*. Чачак: Легенда, 2014.
- Зорман, Иво. Црни. Милутин Ђуричковић (прир.), *Љубичастии кишобран: анџолоџија словеначке љриче за децу и младе*. Чачак: Легенда, 2014, 53–54.
- Прежихов Воранц. Ђурђевак. Милутин Ђуричковић (прир.), *Љубичастии кишобран: анџолоџија словеначке љриче за децу и младе*. Чачак: Легенда, 2014, 25–30.

ЛИТЕРАТУРА

- Ајдачић, Дејан. О шумским демонима у словенским књижевностима XIX века. *Деџињство*, XLVIII, 1 (2022): 53–64.
- Блажич, Милена Милева. Слика детета у словеначкој књижевности за младе. *Деџињство*, XLVI, 4 (2015): 19–34.
- Вуковић, Ново. Фантастично у књижевности за дјецу. Воја Марјановић, Милутин Ђуричковић (прир.), *Књижевност за децу и младе у књижевној криџици*, Књига 1, *Поеџика*. Алексинац: Висока школа струковних студија за васпитаче, 2007, 62–64.
- Гортан-Премк, Даринка. *Полисџија и орџанизација лексикоџ сисџема у срџскомџ језику*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства 2004.
- Ивановић, Ненад. Лексикографски метајезик у Речнику САНУ. Рајна Драгићевић (ур.), *Савремена срџска*

- лексикоџрафија у џеорији и џракси*. Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду, 2014, 195–231.
- Јовановић, Бојан. Хришћанска љубав и страх божји. Zorica Kuburović, Ana Zotova, Ljiljana Ćumura (прir.), *Љубав и страх у фокусу интердисциплинарних истраџивања*. Нови Сад – Београд: Centar за емпиријска истраџивања религије – *Porodični razgovori*, 2021, 53–65.
- Лукнар, Ивана. Соџиокултурна концептуализација страха. *Срџска џолиџичка мисао*, 79, 1 (2023): 143–161.
- Марковић, Ана. „Деца која се ничега не плаше” у српским народним бајкама. Виолета Јовановић и Тиодор Росић (ур.), *Књижевност за децу и омлагину – наука и насџава*: зборник радова са научног скупа (Јагодина, 6. април 2012). Јагодина: Факултет педагошких наука, 2012, 317–330.
- Милинковић, Миомир. Књижевност за децу између естетског и утилитарног. *Деџињство*, XLI, 1 (2015): 29–35.
- Перић, Драгољуб. Стратегије концептуализације демонских ентитета у савременом српском хорор роману за децу. *Деџињство*, XLVIII, 2 (2022): 22–33.
- Петровић, Тихомир. *Увод у књижевност за децу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре, 2011.
- Прелевић, Раде. Уметничка прича. Воја Марјановић, Милутин Ђуричковић (прир.). *Књижевност за децу и младе у књижевној криџици*. Књига 1, *Поеџика*. Алексинац: Висока школа струковних студија за васпитаче, 2007, 95–96.
- РМС: *Речник срџскоџа језика*. Нови Сад: Матица српска, 2011.
- Стакић, Мирјана. Етнологија, фантастика и хорор у књижевности за децу у контексту интермедџјалности. *Деџињство*, XL, 1 (2014): 87–98.
- Стакић, Мирјана. Дете и сан у народним успаванкама. Снежана Маринковић (ур.), *Савремено џредисколско васџиџање и образовање – џтенденције, изазови и моџућности*. Ужице: Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, 2023: 53–88.
- Стефановић, Јелена. *Свилена кожа и џилеће срце: рогни сџереџиџици у романима из лекџиуре за основну школу*. Нови Сад: Покрајински завод за равноправност полова, 2017.

Тропин, Тијана. Између фантастике и реализма: друштвени проблеми у књижевности за децу на примеру романа *Јаје, млеко, вода* и *Даркадија* Мине Д. Тодоровић. *Детињство*, XLVIII, 4 (2022): 154–161.

Brković, Aleksa. *Razvojna psihologija*. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, 2011.

Kuburović, Zorica. Ljubav i strah u religijskom vaspitanju. Zorica Kuburović, Ana Zotova, Ljiljana Čumura (prir.), *Ljubav i strah u fokusu interdisciplinarnih istraživanja*. Novi Sad – Beograd: Centar za empirijska istraživanja religije – Pородični razgovori, 2021, 33–52.

Milivojević, Zoran. *Emocije: psihoterapija i razumevanje emocija*. Prometej: Novi Sad, 2000.

Ognjanović, Dejan. *Poetika horora*. Novi Sad: Orfelin izdavaštvo, 2014.

Rot, Nikola. *Opšta psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2004.

Stakić, Mirjana. The Specifics of Children's Literature in The Context of Genre Classification. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5, 19 (2014): 243–251.

Trebješanin, Žarko. *Rečnik psihologije*. Beograd: Stubovi kulture, 2000.

Vukasović, Ante. Pregled moralnih osobina osobnosti. *Obnovljeni život: časopis za filozofiju i religijske znanosti*, 47, 3–4 (1992): 328–343.

Zavaliy, Andrei G. *Courage and Cowardice in Ancient Greece: From Homer to Aristotle*. Cham Switzerland: Springer, 2020.

Mirjana M. STAKIĆ

TWO FACES OF FEAR IN STORIES FOR CHILDREN BY PREŽIHOV VORANC, IVO ZORMAN, AND JANJA VIDMAR

Summary

The paper investigates the phenomenon of fear in stories for children from the corpus of Slovenian literature. The subject of analysis involves three stories written by Slovenian authors Prežihov Voranc, Ivo Zorman, and Janja Vidmar. The results show that in each of the analyzed stories, two sides of fear are revealed: the primary, which is related to its visualization and/or sensory perceptions it causes, and the secondary, indirect one, which depends on the sociological or psychological factors that, on the one hand, cause fear, but on the other, can also help one free oneself from it. In addition, the analysis shows the presence of stereotypes in the thematization of fear, in the dismantling of which lies an educational solution for overcoming fear, as well as in the possible procedure of lexical nomination and semantic denotation which would deprive fear of its abstractness. The conclusions indicate the need to demystify the source of fear, as well as the need for further research in this area.

Keywords: phenomenon of fear in children's literature, stories for children, Slovenian literature, education, nomination and denotation

ВРШЊАЧКО НАСИЉЕ И СМРТ У ПРИПОВЕЦИ „ДЕЦА НОЋИ” ЛАЗЕ ЛАЗИЋА

САЖЕТАК: У раду се издвајају и описују разни облици и појаве вршњачког насиља, беса и смрти у приповеци „Деца ноћи” Лазе Лазића, објављеној у књизи *Приче светлости и шуме* (2006). На основу одабраних примера утврђују се елементи агресије, девијантног понашања и криминогеног деловања малолетних лица, испољени у међусобном физичком и вербалном насиљу. Циљ је, такође, да се потпуније осветли сукоб добра и зла, његова генеза и развој, као и последице по етичко и психолошко сазревање малих јунака, који исказују различите видове љубави, емпатије и (не)разумевања.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: поетика, вршњачко насиље, нетолеранција, зло, деца, васпитање

*У књижевности је вероватно садржано
више истине него у чињеницама.*

(Вирџинија Вулф)

Увод

Тамна страна људске природе, односно испољавање насиља, зла и беса својствени су и деци и младима, а манифестују се на различите начине, у виду вербалног, физичког, социјал-

ног, психичког и емоционалног малтретирања. Вршњачко насиље међу децом представља озбиљан друштвени проблем, који захтева пуну пажњу и систематично сагледавање из угла разноликих научних и стручних аспеката. „Кад говоримо о насиљу, тешко је да се не дотакнемо зла” (Јелинић 2017: 20) јер је оно, ипак, интегрални део историје људског постојања. Бројне студије и прилози разматрају однос књижевности и зла – у антрополошком, социолошком и културолошком смислу.¹

Овај проблем, међутим, није без одјека ни у књижевности за децу и младе. Наиме, све је више жанровски разноврсних дела која на различите начине разматрају, тумаче и осветљавају појавне облике насиља код деце и младих. Том низу остварења припада и приповетка „Деца ноћи” Лазе Лазића, из књиге *Приче светлости и шуме* (Bookland, 2006).² Насловна синтагма

* mdjurickovic@yahoo.com;
<https://orcid.org/0009-0002-3041-3239>

¹ Једна од таквих студија свакако је *Књижевности и зло* Жоржа Батаја (БИГЗ, 1977).

² Књигу прозе под сличним насловом, *Приче светла и шуме*, објавила је и Јелена Месић Гак, али за одрасле (Чигоја, 2022).

довољно је индикативна и симболична, указујући на вечити принцип и сукоб између добра и зла, исказан кроз деловање и понашање малолетних лица. Приповетка „Деца ноћи” састоји се од тринаест кратких, нумерисаних поглавља, која чине једну заокружену идејну и тематску целину о вршњачком насиљу. У Лазичевој књизи она се једина бави том тематиком, те је због тога узета као корпус истраживања.

Мотиви насиља и убиства

Главни негативни јунак је дечак по имену Абраш³. Психолошке одлике његовог лика и физичка појава (неузорно и неугледно дете) представљени су већ су на самом почетку: *дивље очи, као у зле мачке, као код умоболника, да засираше и одраслог човека, њрбав, сшармало дете* (Лазич 2006: 42)⁴. Абраша, краља скитница, звали су Рошави. Други негативац такође је дечак, Јогел, „ижджикљао клипан непознатог порекла, није добро знао чак ни да говори” (43). Као што наслов и сугерише, деца су главни протагонисти, а радња се одвија углавном ноћу, испод неког надвожњака. Деца која ту обитавају приказана су као бескућници и луталице:

Ова сирота и бедна створења дању се нису могла уочити ни распознати. По дану они би глумарили, крали и смуцали се широм оближње разливене бунџе пијаце, неконтролисаног 'црног маркета', где су увек налазила хране за преживљавање. Дружина је живела ноћу, када би овај део града скоро сасвим опустео [...] Друштво се иначе изражавало највише усклицима и крицима, полуреченицама, јаким подсмесима и гадним псовкама. Најчешће се ту урлало, пиштало, скичало и јаукало (43).

Јасно је, дакле, да су то напуштена деца, скитнице без дома и родитељске бригае, препуштене животної стихии. Њихова међусобна комуникација, заснована на неуобичајеном говору и препознавању, мимици и урлику, налик је крицима „озбиљно угрожених звери, у којем страх и претња звуче тужним болом као предзнаци несреће” (44). Ради се о удруженој бандитској групи, заједници којој су сви окренули леђа; родитељи ове деце су „умрли или изгинули”. Међу њима има избеглица, али и малих Рома који су се удаљили „од својих черги” и довољно се осамосталили за самачко и скитничко животарење. Они бораве у нехигијенским и нехуманим условима, пуше, конзумирају алкохол и често поболевају.

Део малишана принуђен је да проси и краде, односно да вођама банде (Абрашу и Јогелу) доноси тзв. „бир” (порез, дажбина, рекет, давање у новцу и предметима), што опет сведочи о постојању хијерархије у дечјој бандитској дружини. За разлику од других дела за децу и младе у којима се тематизује вршњачко насиље, овде се јавља и мотив смрти, односно убиства које је починио малолетни дечак. Наиме, у приповеци је жртва одрастао човек, Кале Каљевић, „чувени кривотворитељ новца, пијанац, некад машински техничар, одробијао више година због фалсификовања пара и због насиља” (45). Након једне свађе и жучне расправе, Абраш га убада ножем у трбух. Настаје „паклена цика” и помама а тридесетак малишана урла „од страха, гађења и кивности” (47). У нашој литератури за децу и младе ово је један од ретких, ако не и једини опис догађаја у којем дете убија одраслу особу.

³ Турски: шарен, пегав.

⁴ Наводи из приповетке „Деца ноћи” биће у наставку рада означени само бројем стране.

Након почињеног злочина Абраш не показује знакове кајања нити кривице, већ позива децу да затрпају тело и да се затим разбеже на све стране. Услед панике и метежа, једно дете почиње да плаче и запомаже од страха, и Абраш му удара „немилосрдан шамар”. Облик латентног вршњачког насиља испољава се услед несолидарисања са починиоцем злочина и супростављања вођи банде:

Дете подиже обе ручице да се заштити, али сада дотрча и Доктор, те иза леђа поче да повлачи харамбашу за прљав капут. „Немојте, Абрашу, немојте тући!” Доктор је почео да плаче, покушавајући да заустави силника. „Не слини”, обазре се убица. „Ма, који ти је?! Што да га не бијем! Докторе, пусти ми капут”... „Зато, па зато”, муцао је Доктор кроз плач, „зато што је девојчица!” (50).

Гомила се узнемирила због Абрашевог насилничког покушаја да открије пол детета, називајући га „издајицом”, „гадуром”, „шпијунском” и другим погрдним речима. Под притиском окупљене масе, страх присутних постепено прераста у осуду и гнев, и они свог вођу почињу да називају „убицом” и „крвопијом”. Уплашена деца су се разбежала, док једно од њих виче и запомаже: „Хоћу кући, хоћу мојој кући! Хоћу мами!” (51).

Убиство је приказано кратко и језгровито, филмски упечатљиво и ефектно. Злочин се одиграва наочиглед малишана који нису очекивали такав расплет догађаја. Служећи се жаргоном и уличним говором (*мурија*, *грошови*, *йлавци*, *муншаши*, *укокаши*, *ћоркираши*), малолетни убица Абраш прети окупљенима, упућује им погрде и псовке, позивајући их истовремено на помоћ и солидарност у заташкавању злочина.

Дешавања, међутим, попримају сасвим (не)очекиван ток, јер су се деца побунила против свога вође, називајући га свакојаким именима (*убица*, *змија*, *идиош*, *крвоија*) и гађајући га оним што им дође под руку. Тринаесто, последње поглавље приповетке приказује завршну сцену „као неко попрште после ужасне битке” (51), а убрзо након тога чују се и сирене полицијских аутомобила те већина деце бива одведена. Нападнута девојчица утеху налази у крилу медицинске сестре, док се о дечаку убици ништа конкретно не саопштава. Заправо, већина малишана је ухапшена, а остали су завршили на болничком и психијатријском лечењу. Уместо конкретне по(р)уке, наратор на крају имплицитно критикује одрасле („затечене људе”) због њихове непажње и немара према напуштеној деци, таутолошки осуђујући „њихов стид, сав њихов срам” (52).

У понашању Лазићевих негативних јунака испољава се недостатак емпатије (самотни живот без родитеља и пријатеља), недовољан надзор, недостатак образовања (бегунци из школе и поправних домова), вршњачки притисак (како би се постигао одређени степен моћи и друштвеног статуса), негативан утицај околине (одбаченост, немарност старијих) итд.

Као вођа „чопора”, Абраш често присиљава „неког да ради оно што не жели” (Janković – Ivanović – Rorović 2010: 5), спроводећи над децом различите облике насиља и присиле: вређа их и псује, виче, прети им, игнорише њихово негодовање, руга им се, физички их малтретира – чини, дакле, све да се осећају несигурно и уплашено.

На тај начин главни негативац показује своју наводну супериорност у односу на друге, на које гледа подозриво и са ниподаштавањем.

Малој деци обраћа се сурово и жестоко, те свој бес и незадовољство испољава физичким, вербалним, социјалним и психичким насиљем. Очигледно је да није кадар да контролише свој бес и варварско понашање, те посеже за оружјем и другим средствима како би наудио другима. Убиство које је починио и насилничко понашање изазивају снажан револт код деце и осталих чланова банде, који су својим (не)свесним и асертивним деловањем успели да измене целокупну представу и слику света – одбијајући да учествују у колективној и агресивној параноји, односно у подржавању вршњачког насиља и убиству.

Психологија зла

Уместо дивљења и подршке, дечак-убица доживљава оштру осуду и критику, што од својих другара није очекивао. Као особа без морала и самосвести, он не показује знаке емпатије и разумевања према својим вршњацима: они су за њега налик предметима или напосто средства за остваривање његових циљева и нагона.

Не разликујући фројдовски „принцип задовољства од принципа реалности” (Јеленић 2014: 23), Абраш се руководи искључиво нагом за самоодржањем који у знатној мери детерминише његово силецијско понашање. Будући да знатно одступа од моралних и друштвених норми, ово дете запоставља своје вршњаке и све који нису његови истомишљеници и симпатизери, те настоји да осталим члановима заједнице на силу наметне сопствена убеђења и ставове. Очигледно је, дакле, да је услед тога његова идеологија и психологија зла кратком

века, будући заснована искључиво на сили, бесу, вређању и сличном поступању, као укупној сублимацији агресивне виталности нагонске природе.

Испољавање непријатељства, љутње и насиља знатно је израженије код Абраша него код Јогеља, који је у извесном смислу у другом плану, тј. у сенци свога господара. Наиме, Абрашево антисоцијално понашање стечено је у сплету одређених животних околности које су, услед прелазног периода између детињства и младалачке зрелости, у његовом бићу довеле до етичких и психичких поремећаја. Исконску потребу за слободом и самосталношћу у процесу формирања личности он је злоупотребио на неприхватљив и недоличан начин, који настоји да силом прилика наметне и другима. Систем вредности је у овој приповеци приказан као озбиљно пољуљан и нарушен, посебно ако се узме у обзир емоционално, физичко и когнитивно сазревање деце и младих. Жеља за остварењем њиховог међусобног заједништва, блискости и лојалности постављена је такоређи наопако и од самог почетка погрешно, будући да се заснива на пуком физичком преживљавању, налик ловачком, дивљем и предаторском, као елементарним животним нагонима. Силеције и насилници, услед потребе за доминацијом и контролом, својом импулсивношћу и физичком снагом желе да владају и покажу се моћнијим у односу на друге.

Насиље и агресија Лазихевих негативних јунака производ су одређене фрустрације; они покушавају да је надоместе деструкцијом и тзв. померањем агресивности ка другима. Као одраз поремећаја понашања, Абрашев злочин има тежину кривичног дела и потпада под надлежност кривичног закона за малолетнике.

Одсуство емпатије

Свесни свог положаја и статуса, носиоци негативних особина немају развијен осећај емпатије, те је њихово виђење и доживљавање света другачије и углавном се своди на егзистенцијални опстанак и преживљавање (суочавање са глађу, болестима, изопштеношћу), на криминалне радње (крађе, убиство) и насиље ширих размера (најчешће исказано у грубом речнику, омаловажавању, нељудском односу према другима, деструктивним наступима и сл.).

„Горки талог искуства”, како би рекао Киш, садржан је у сваком одељку ове приповетке, чија завршна сцена ипак тематизује извештајан степен активизма и ангажовања, односно детиње солидарности и побуне против постојећег стања. Суочавајући се са различитим облицима зла, насиља, па и смрти, Лазићеви јунаци упознају другу страну живота и света око себе, и тај свет их подстиче на индивидуално и колективно умеће, на критичко мишљење и савладавање социјалне вештине прилагођавања новонасталој животной перспективи. Формирање таквих норми и навика (отпора злу и убиству) у дечјој наивној свести побуђује одређене експресије и психолошке трансформације, које скоро све протагонисте упућују на делање, акцију и стваралачку непосусталост.

Отуда се Лазићеве *Приче светлости и шаме*, а нарочито „Деца ноћи”, одликују (не)скривеном етичком интенцијом да поуче, да изазову емпатију и одређену реакцију. Наличје зла и дискурс страха иницирани су различитим поводима и ситуацијама, без обзира на узраст, пол и социјални статус деце (избеглице, Роми, скитнице, крадљивци). Заједништво и партиципација деце у сукобу добра и зла подразумевају, по природи ствари, групну активност, јединство и

поштовање различитости у заједници (девојчица за коју се мислило да је дечак). Изразити репрезенти негативних особина и насиља (Абраш и Јогел) постављају се заштитнички у односу на млађе, преузимајући на себе улогу татора, ментора, а могло би се рећи и регулатора социјалних односа, чија је улога тобоже старатељска и родитељска.

Закључак

Као разуларена банда, „деца ноћи” и те како утичу на своје вршњаке, који постају жртве њиховог насиља и обести и који услед тога пате од депресије, анксиозности и страха. Уочава се неравноправан однос између вршилаца насиља и жртве (млађи – старији, мушко – женско), иако нико од њих није пунолетан. Злостављани је, дакле, знатно слабији те стога и принуђен да подноси различите облике насиља и трпи негативне последице (девојчица у завршној сцени).

Писац отворено указује на улогу родитеља у превенцији и препознавању насиља, у његовом спречавању и регистровању сваке појаве која води у том правцу. Деци је потребна адекватна помоћ и подршка, како би се коинструктивним приступом и васпитним мерама деловало позитивно и подстицајно. „Лазићеве приче о деци нису само за децу, већ и за све генерације читалаца и различите читалачке афинитете” (Милинковић 2014: 443).

Приповетка „Деца ноћи” Лазе Лазића показује, такође, да се свако детињство „разликује од места до места, од једног до другог доба” (Хант 2013: 11), те стога настоји да поучи и укаже на начине усвајања вредности као што су једнакост, поштовање и толеранција. У нашој књижевности ово је једна од ретких приповеда-

ка за децу и младе у којој дете, не успевајући да контролише бес и насилни порив, усмрћује одраслу особу. По томе, али и по другим естетско-уметничким вредностима (драматургија, дескрипција, језик), *Приче светлости и шуме* остаће упамћене по свом јединственом идејно-тематском садржају и обради различитих облика вршњачког насиља код деце и младих.

ИЗВОР

Лазич, Лаза. *Приче светлости и шуме*. Београд: Bookland, 2006.

ЛИТЕРАТУРА

Малинић, Јелена. *Психологија вршњачког насиља*. Пале: Филозофски факултет, 2017.

Милинковић, Миомир. *Историја српске књижевности за децу и младе*. Београд: Bookland, 2014.

Хант, Питер (ур.). *Тумачење књижевности за децу*. Српско издање приредила и пропатне текстове написала Зорана Опачић. Београд: Учительски факултет, 2013.

Janković, Ljiljana, Maja Ivanović, Dijana Popović. *Nasilje među vršnjacima*. Београд: Feniks libris, 2010.

Trebješanin, Žarko. *Leksikon psihoanalize*. Podgorica: Nova knjiga, 2005.

Милутин Б. ЂУРИЧКОВИЋ

НАСИЛИЕ СО СТОРОНЫ СВЕРСТНИКОВ И СМЕРТЬ В РАССКАЗЕ ЛАЗЫ ЛАЗИЧА «ДЕТИ НОЧИ»

Краткое содержание

В статье освещаются и описываются различные формы и явления насилия со стороны сверстников, гнева и смерти в рассказе Лазы Лазича «Дети ночи» («Деца ноћи»), опубликованном в книге *Истории света и тьмы (Приче светлости и шуме, 2006)*. На основе отобранных примеров определяются элементы агрессии, девиантного поведения и криминогенных действий несовершеннолетних, выражающиеся посредством взаимного физического и словесного насилия. Цель также состоит в том, чтобы пролить больше света на конфликт между добром и злом, его возникновение и развитие, а также последствия для этического и психологического взросления маленьких героев, которые проявляют разные формы любви, сопереживания и (не)понимания.

Ключевые слова: поэтика, насилие со стороны сверстников, нетерпимость, зло, дети, образование

ПРЕВАЗИЋИ ТИШИНУ (ОДНОС ПРЕМА НАСИЉУ У РОМАНУ МИКА ЈЕЛЕНЕ АНГЕЛОВСКИ)

САЖЕТАК: Рад ће се бавити аспектима борбе против насиља и насилника у књизи *Мика* (2022) Јелене Ангеловски. Будући да у конфликте не улази само главни јунак романа, несигурни дечак Мирослав Антић, него и његови пријатељи и породица, тежи се сагледавању различитих начина решавања кризних ситуација, као и њихове ефикасности у оквиру дела. Такође, у раду ће се разматрати однос између ћутања и супротстављања насиљу, као посебно истакнут аспект сазревања и стицања самопоуздања, али и свести о сопственом идентитету. Савладавање језика и писма усмерено је ка усвајању националног идентитета, чиме се форма романа-азбучника оправдава и осмишљава, али и укључује у контекст борбе против насиља. На том плану, рад тежи да дечака Мику прикаже као још једног у низу јунака књижевности за децу који стасава у изазовним околностима које отежавају већ довољно турбулентан период одрастања савременог детета.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: насиље, конфликт, ћутање, идентитет, морал, роман-азбучник

Роман *Мика* (2022) Јелене Ангеловски тематизује идентитетску, породичну и пубертетску кризу у којој се нашао главни јунак, школарац који живи у Швајцарској и носи име по познатом песнику – Мирослав Антић. Безмало сви сегменти Микиног живота прожети су кон-

фликтима које он тежи да превазиђе, чиме роман обухвата различите аспекте одрастања и суочавања са сопственим идентитетом, као саставним делом процеса сазревања. Имајући у виду да је *Мика* роман реалистичне тематике, тј. „епистемолошки је усмерен ка све актуелнијој проблематици – животу наших људи у емиграцији, и са њим скопчаним питањима кохабитације, адаптације, (не)сналажења у мултикултурним срединама”, разумљиво је да су у конфликте укључени и други чланови породице и ближе дечакове околине (Перић 2023: 134). Тако постављена романескна ситуација дозвољава различите могућности читања, од имаголошке перспективе, преко сагледавања контекста образовног романа, али и читања у компаративном кључу са другим делима која проблематизују тешкоће одрастања. За потребе овог рада, истраживачку пажњу усмерићемо на феномен насиља, коме ћемо приступити интердисциплинарно, што ћемо тежити да спроведемо: маркирањем кључних тачака сукоба, разматрањем начина превазилажења на-

* lenanastasic@gmail.com;
<https://orcid.org/0009-0008-9755-7919>

сиља у ширем контексту дела, као и истицањем извесних градацијских низова који одређују развојни пут јунака. Наведено нужно обухвата и аспекте обликовања дечаковог идентитета, будући да спознавање себе и своје околине, као и саживљавање са различитостима, представљају важно упориште у формирању адекватних реакција на конфликтне ситуације. Схватајући књижевност као катализатор „промишљања етичких и онтолошких дилема насиља”, треба имати у виду и то да она „никако није само сведок који верно бележи ситуације насиља” (Лошонц 2022: 54). Таквим одређењем, књижевност задобија повлашћено место у разматрању природе сукоба, што дозвољава примену социолошких и психолошких термина на литерарну грађу. Наиме, реч је о делу „у чијем фокусу се разумевање света изједначава са разумевањем насиља” (Фараго 2022: 66). Саодносно томе, термини и класификације насилних понашања преузети из истраживања других друштвених наука користе се ради прецизнијег одређења међуљудских односа о којима роман проговара.

Идентитетско питање

Питање личног идентитета, као што је већ сугерисано, представља основни проблем који се у роману *Мика* поставља, при чему се аспекти обликовања идентитета на плану књиге тичу интересовања, хобија, односа према пријатељима и породици. Сви наведени чиниоци заправо се конституишу и(ли) преобликују у контакту са различитим формама насиља, при чему *Мика* није једини који током романа на одређен начин стасавља; напротив, промени су подложни готово сви из његове околине.

Уколико бисмо размотрили „окидач” који покреће радњу романа, то би нужно било поглавље „Б[окс]”, што и сам јунак увиђа: „Тако је све почело” (Ангеловски 2022: 12)¹. Наиме, у оквиру овог поглавља видимо да *Мика* не успева да прекине ланац насилног понашања, него ћутке учествује у догађајима, што резултује конфликтом са најбољим другом – *Марином*: „Немаш своју личност, радиш шта ти кажу, плашиш се да кажеш не, једноставно си нико и ништа” (16). На те речи јунак реагује импулсивно, боксерским ударцем, што покреће читав низ узрочно-последичних догађаја: одлазак код психолога, трагање за хобијем, почетак учења азбуке.

Дакле, са једне стране је заступљен јак вршњачки утицај, који подстиче промену перспективе јунака – негативном оценом његовог понашања. Са друге стране, пародијски се представљају напори одраслих да дете усмере, те из *Микине* перспективе видимо да јунак унапред осуђује на пропаст све семинаре о родитељству које његова мајка похађа, једнако као што ни психолог није схваћен довољно озбиљно. *Мика* успева да прозре намере старијих, при чему показује и добро познавање свега изреченог „између редова”, као и модуса међуљудске комуникације: „Кад треба да ми каже нешто што зна да ми се неће свидети, почне да користи те неке паметне речи и да их говори полако, као да ћу их тако боље разумети” (25). Сличан контекст неадекватне интеракције заступљен је и у учионици. *Мика* наводи: „Учитељица је имала обичај да нам овако компликоване ствари објасни помоћу поређења за бебе” (39). Ни учитељ српског језика није боље окарактерисан, те пре-

¹ Наводи из романа *Мика* (2022) Јелене Ангеловски биће означени само бројем стране.

терано позитивна реакција изазива код детета контраефекат: „Не знам да ли су се тако нормални родили, или су их на факултетима истренирали да се толико радују штреберају” (58). Испоставља се да одрасли, у највећој мери, не успевају да успоставе успешан, јасан и адекватан контакт са децом, као и да нису у потпуности свесни мањкавости таквог комуникационог процеса. Ипак, то не значи да њихове речи остају без утицаја на дете, напротив! Упркос првобитном отпору, управо у интеракцији са психологом, Мика почиње да интроспективно сагледава ситуацију у којој се налази. Осећај празнине јавља се као последица неприпадања, али и суштинске немогућности да у задатим оквирима разуме себе. Није необично то што баш речи његовог вршњака, појачане чињеницом да је у питању најбољи друг, носе и највећу тежину, а последично и потребу за контемпацијом. Једнако ефектан утицај на дечака има и Дарја, бучна и јединствена Рускиња, која иницијално представља Микину сушту супротност. Контакт са Дарјом од изузетне је важности за савладавање основе националног идентитета, будући да се они, иако другачијег порекла, препознају у својој различитости. Учење ћирилице и одлазак на додатне часове истоветан је за оба детета, што подстиче међусобно разумевање и напредовање, а резултује пријатељством. На том трагу могуће је посматрати и дружења породица различитих националности, будући да су таква окупљања представљена као простор у коме се границе превазилазе, те стићу сазнања о томе да одржање личног идентитета нужно подразумева и поштовање туђег.

Изузев блиске околине, на дечака утиче и песник по коме је добио име – Мирослав Антић, који функционише као имагинарни пријатељ – саветодавац. Потребно је назначити

да песник Мика има увид у дечакову свест, што је јасно код иницијалног шока који дете доживљава при необичном сусрету: „У дединој шупи срећем мртве песнике, који рецитују своју поезију и знају шта сам ја хтео и мислио” (11). Мирослав Антић у роману претежно говори у стиховима, те се интертекстуалним везама остварује контакт детета са литерарним алтер-егом. Стваралачки поступак подразумева да су стихови курзивом одвојени од основног текста, при чему се комуникационо, значењски и симболички „уклапају” у дијалоге и нарације. Како дечак више спознаје себе, тако у све већој мери преузима идеје и потпомаже се конструктима које му пружа песник, те се – оживљавањем „лектире” – „Мика развија и мења, као што се мењају и његов поглед на свет и однос са светом и људима у њему, јер га уче шта је оно што у животу заиста вреди: љубав, пријатељство, породица” (Lukinić Janjuš 2023). Лик песника може се посматрати и као једна од еманација идентитета, односно отелотворење литерарне традиције мајке, иако сам јунак у роману није темељније разрађен. Могуће је да се песник јавља и као последица дечакове свести о различитости, које се испрва толико плаши, једнако као што се сусрети интензивирају након сукоба са пријатељем. Самим тим, оно што спаја дечака и песника јесте име, као ознака важности унутар домаћег: „Шеташ се улицом, видиш на табли своје име!”, односно кризе постојања, издвојености у страном поднебљу: „Не знам никога ко се тако презива” (7).

Најпоследње, важан аспект успостављања идентитета у роману јесте и учење азбуке, које је представљено као аналогно процесу сазревања, формирања сопства и стицања самопоуздања. У датом контексту, роман *Мика* је пета књига у едицији „Азбучни ред” издавачке куће Службе-

ни гласник.² Наведени податак је индикативан будући да је део саме сржи романа, чиме се форма осмишљава и семантизује. Наиме, поглавља су организована као слова, што је случај и са ранијим књигама у колекцији, при чему „овакав концепт довољно јасно сугерише њихову образовну сврху и дидактички потенцијал” (Lukinić Janjuš 2023). Дата форма вишеструко је обременена тиме што Мика учи слова азбуке, проналази у њима различите облике из свакодневице, пореди их са латиницом, али и метафорички посматра, те се свако савладано слово заправо поистовећује са једним коракком у стицању (само)спознаје. Самим тим, роман подстиче идеју да се учењем слова, графички једног језика (сам језик савладан је раније) стиче тоталитет познавања света, чиме се радња романа и завршава, као да је циклусу сазревавања свих појединачних јунака дошао крај. Томе би одговарало и поимање азбуке као извесне магијске, свеинтегративне моћи појединца.

Знаковита је чињеница да „супермоћ” није представљена као нешто иманентно јунаку; напротив, она се стиче и њоме се овладава, што је видљиво у односу јунака према самом писму, будући да на самом почетку романа азбуку описује речима: „Она личи на *нашу* [иодвукла Л. Н.] абецеду, али је доста различита” (7). Дакле, абецеда се поима као нешто своје, док азбука припада домену необичног, а касније и нелогичног, услед слова која графички одговарају латиничним док је звучање другачије, као и тежине писања и необичног облика појединих графема.

Тридесето поглавље, означено словом „Ш”, представља суму свега што се одвијало у роману. На обележавању „Дана енергије”, Мика говори о свом таленту и управо ту долази до коначног превазилажења тишине, њеним поисто-

већивањем са збуњеношћу, немоћи, непријатношћу: „А чим кажеш: 'Не плашим се', више нема ни тишине” (161). Превазилажење, одагнавање тишине – аналогно је заузимању става и опирању насиљу на свим нивоима, те се реч показује спасоносном, што је јасно видљиво и у ситуацији када је Мика суочен са татиним одласком на договор са инвеститорима, будући да је свестан опасности којој се излаже: „Тата да спусти лопту? Можда, али тек кад остави срце на терену, помислио сам, легао код бабе у крило и *говорио у себи редом слова азбуке*” (118, *иодвукла Л. Н.*). Слова азбуке, на овом месту, постају својеврсно средство утехе, храбрења, одржавања смирености, као и „вид симболичког отпора” (Перић 2023: 135). Такође, Мика се заузима за борбу бабе и деде, долази и исписује транспаренте, наравно, на ћирилици. Дакле, употреба ћирилице посредује традиционалне вредности, али и еко-активизам, те стоји на супрот пасивном прихватању. Такав принцип у додиру је са уверењем да

[м]и свој идентитет често декларишемо само једним од ових одређења зато што је то у нашем животу тренутно значајно или зато што је доведено у питање. Али, у ствари, наш идентитет је дубљи и вишестранији од било које од наших могућих артикулација њега (Tejlor 2008: 52).

Наведено је знаковито управо због важности заснивања и одржања хибридног идентитета детчака који „ће одабрати да израсте у аутентични субјект, који одликују сталне мене, протејски субјект-процес, а који ће креирати – он

² Раније су у овој едицији објављене књиге: *Чудесни иодвизи Азбучка Првој у тридесетј слова* Дејана Алексића, *Аврам, Бојдан, воду їазе* Владиславе Војновић, *Роман без ормана* који је написао Вуле Журић, и *Шазбука* Радета Танасијевића.

сам” (Перић 2023: 135). А да би се идентитет успоставио, било је потребно проћи кроз извесне тешкоће и умети (п)остати свој.

Турбулентан период одрастања савременог детета отежан је чињеницом да је време проведено у школи умногоме обележено насиљем и страхом. Управо такво искуство доводи Мику у везу са другим јунацима савремене књижевности за децу, попут Агија, протагонисте Коларовљевог романа *Аги и Ема*, имајући у виду да „социјално вређање од стране вршњака нешто је што Аги [...] свакодневно трпи” (Кљајић 2012: 38). Роман *Мика* одговарао би и широј парадигми романа 21. века, услед тематизације јунака који „одрастају у измењеном породичном окружењу”, што би у Микином примеру одговарало животу у дијаспори; потом, „они су оптерећени сопственом неприпадношћу, одбацивањем вршњака и поврх свега спознајом да оно што воле за трен може нестати” (Опачић 2011: 19), што би се могло поистоветити са Микином потрагом за сопством, коју ћемо на овом месту осмотри унутар контекста борбе против насиља.

Вршњачко насиље

Вршњачко насиље посебно је истакнут сегмент романа *Мика*, те представља окосницу готово свих дешавања заступљених у простору школе. Оно се посматра као

поновљено агресивно понашање физичке, вербалне и релационе природе од стране појединаца који имају већу моћ у оквиру вршњачке групе и свесно злоупотребљавају ту моћ зарад повређивања особе која је немоћна да се супротстави (Marković 2020: 17).

Самим тим, група дечака, коју чине Ник, Стефан и Леандро, злоупотребљава моћ коју има над осталим ученицима у разреду, почевши од Рамона, преко Мике и Дарје. Проблем који се имплицитно поставља на сцену заправо је разликовне природе, односно вршњаци бивају малтретирани када се испостави да су по нечему другачији од осталих, те је стратегија избегавања јасна: „Ако си нов и хоћеш да те оставе на миру, само се притаји и пази да те не примете, да не штрчиш” (13). Саодносно томе, Рамон бива предметом вршњачког насиља када у школу донесе чуресе (уместо готово нормираног поврћа), Дарју имитирају како забацује своју плетеницу, док Мику исмевају када приказује фотографије своје куће, због отпада који стоји на улици. У потоња два примера приметно је да су деца објекат задиркивања када се на часу говори о сопственом пореклу. Рамонова храна на изванштан начин упућује на његово порекло, те се чини да би ово разликовно обележје могло представљати један од узрока нетрпељивости, иако се то не наводи експлицитно. Основне поставке проблема живота у мултикултуралним срединама видљиве су као део структуре књижевног дела:

Живот појединца у мултикултуралним срединама може бити испуњен прикривеним или отвореним поларизацијама које јунака оваквих дела стављају пред тежак изазов, поготово ако је реч о појединцу чијој су природи стране искључивост и сегрегација. Ситуација се додатно усложњава када је реч о јунаку детету/адолесценту суоченом са предрасудама и притиском вршњачке групе/околине (Опачић 2009: 56).

Уколико бисмо размотрили стратегије одговарања на вршњачко насиље, могли бисмо их класификовати у три типа. Први, према хроно-

лошком току романа, јесте препуштање и узимање учешћа у насиљу. Управо настављањем започетог низа, Мика из улоге посматрача прелази у улогу актера, вршиоца насиља, те Мартинова реакција није необична. Такво понашање одраз је потенцијалног ранијег сведочења насилном понашању; „Поред директног утицаја на жртве, неадекватно понашање насилника може се одразити, по принципима социјалног учења, и на понашање осталих чланова групе” (Marković 2020: 150). Самим тим, Микино учествовање у насиљу није нехотично, будући да је делимично свестан онога што се дешава: „Осетио сам Мартинов поглед. Видео сам крајичком ока узнемиреног Рамона. А онда сам подигао кутију” (15). Дакле, постојао је тренутак оклевања, иако Мика то у наредним реченицама пориче, те се чини да је подлегао притиску насилника, услед страха за себе или посредством већ установљене навике да не одудара од масе: „Хтео сам да будем исти као сви, да ме нико не примети. Јер ако ме приметите, одмах ће да ме гњаве” (23). Средина се показује као насилна и у чињеници да друга деца прибегавају „трпљењу” насиља, чиме га додатно подстичу и ојачавају.

У контрасту са поменутом ситуацијом стоји Дарјина реакција на насиље, проблематизирана у поглављу „Љ”. Наиме, Дарју и Мику задиркује иста група насилника; исмевају их зато што једно другом објашњавају специфичности руског и српског језика у погледу графема „љ”, односно „л”. Значајно је напоменути да учитељица, иначе одсутна у тематизацији претходног насилног догађаја, на овом месту бива индиферентна, па чак и искључена: „Учитељица је прегледала тестове и чинило се као да не чује ништа од свега тога” (77). Док се Мика опредељује за ћутање и игнорисање, као начин

„отпора”, Дарја на насиље одговара употребом силе, те изводи „тотални перформанс” у коме пада на Ника држећи зарезану оловку, односно „заводи ред” (77). Учитељица ни тада не реагује, те су насилници изненађени током догађаја. Дарја се показује као бранилац другог, уколико бисмо Мику посматрали као жртву, али и себе саме, будући да „предузима поступке којима настоји да заштити жртву и пружи јој помоћ, као и да обесхрабри насилника да настави с насиљем” (Marković 2022: 156). Исти круг деловања могао би се приписати и Мартину, будући да он и Дарја активно раде на сузбијању насиља у одељењу, супротстављајући се силеџијама и приближавајући се „жртви”, како не би представљала усамљену, лаку мету.

Описани сукоб између Дарје и злостављача није парадигматичан пример одговора на насиље, при чему су Мика и Мартин тога свесни, што је очигледно у Микиној примедби: „Мами се не би допало, мислим то с оловком” (87), због става да не сме да се спушта на њихов ниво. Саодносно томе, Мартин исцртава другу крајност релације: „Нема кога нису, танте Светлана. А ми пуштамо” (87). Наведена ситуација представља значајан корак у решавању сукоба, будући да дечаци, у разговору са старијим, покушавају да одреде праву меру, начин на који би се могло доћи до коначног решења проблема. Микина свест о ситуацији у којој се обрео најчешће је посредована искуством других људи, из ког дечак „бира” фрагменте у којима се на одређени начин проналази. На овом месту заступљен је такав поступак, те се решење проблема проналази у песми „Вук и овца” Љубивоја Ршумовића, која ће бити надограђена у лајтмотив романа, тј. „кључ”, општи одговор на насиље.

Трећа наративна ситуација која проблематизује вршњачко насиље уједно је и најупечатљивија, преваходно услед успешног отпора који деца пружају насилницима. Када је група силеција Рамону узела патике и потопила их у лавабоу, он на часу физичког мора да буде у чарапама, те је као такав погодна мета за даље вербалне (и физичке) увреде: „Нису се заустављали. Гуркали су га да падне, бацали лопту високо преко његове главе или изблица право у стомак” (113). Мика тада увиђа да мора да реагује, подстакнут ранијим бунтовним поступцима своје породице и пријатеља, те изува патике, што након њега чине и Мартин и Дарја, а потом и сви остали. Тај једноставан гест показао се изузетно јаким на симболичком плану, будући да симболизује залагање за другог, сврставање на страну слабијег, али, у ширем смислу, и брисање неједнакости. То је уједно и показатељ изградње моралног аспекта личности, јер се „најснажнија скупина захтева које признајемо као моралне тичу уважавања живота, интегритета и добробити, па чак и просперитета, других” (Тејлор 2008: 17). Испоставља се да су бројнији они који трпе насиље, као и да су способни да пруже истински отпор, упркос чињеници да се одрасли нису заузели за децу (у овом случају, учитељица [несвесна проблема?!] остаје збуњена).

(Не)насилно друштво

Уздрмани односи и отежана комуникација са околином у роману *Мика* манифестују се као саставни део света одраслих, при чему их свако од јунака доживљава на личном, али и колективном плану. Са једне стране затичемо оца Игора који, након напорног дана на послу, прибегава сањарењу о Микронезији, немоћан да

промени стресно окружење, што се приказује метафорички: „Нови ја пушта ђубре да смрди и бира чамац” (36). Са друге стране, мајка Ведрана портретисана је као обесхрабрена жена, која покушава да се додатно образује на разним семинарима и обукама, али, упркос свему, не успева да дубље осмисли сопствени живот, те су њихови међусобни сукоби, као и конфликти са другим члановима породице, неминовни. То видимо преломљено кроз дечју свест. Добар пример за такво представљање сукоба била би свађа Ведране и бабе Љубинке (Ценис):

Могао сам да замислим како њене силне дипломе са семинара о комуникацији без насиља црвене од срамоте. Да сам се ја њој тако обратио, већ сутра бих седео код Вермера и удисао миришљаве штапиће (62).

Овај комично-пародични опис уједно је и веродостојно сведочење о методама сузбијања конфликта, али и њиховој (не)адекватности. Микини родитељи, иначе незадовољни тренутном животном ситуацијом, пролазе и кроз брачну кризу, отуђивање и неразумевање. У таквој ситуацији, простор куће није адекватно окружење за решавање Микиних конфликта, будући да се родитељи свађају или пак избегавају једно друго.

Породични конфликти унеколико служе и маркирању сукоба који постоји на ширем друштвеном плану, што је видљиво из теткиног објашњења доласка породице у Швајцарску: „Дошли су да обезбеде школовање за тебе, лекаре за себе у старости, друштво које негује разлике, у којем се свако осећа сигурно, у којем се ђубре рециклира, а вода и ваздух чувају” (94). Таква карактеризација Швајцарске представља увертуру у потоње догађаје, при чему би стање у Србији (из које су родитељи отишли) одгова-

рало свему оном што Швајцарска није. Управо на том темељу почива друга велика тема романа, која изнова проблематизује насиље, али овога пута насиље државе над грађанима, које се спроводи троструко: путем насиља појединца блиских власти (инвеститори), потом кроз саме органе власти (полиција, председник општине) и путем деловања медијске куће која се служи начелима непрофесионалне комуникације. Сукоби који настају, дакле, више се не тичу појединца који је силеција, него читавог ланца насилника који покушавају да остваре своје жеље науштрб других. Говорећи о потреби насилника за додатним, суровијим мерама насиља након побуне „жртве”, Јасмина Ахметагић истиче да се

злостављајуће стратегије и развијају тек пошто се однос међу јунацима успостави, те да свака побуна жртве изазива промену снага између ње и злостављача: пре свега даљу примену развијенијих стратегија злостављања [...] У радикалном значењу, сваки је конзументски однос злостављање, јер се ни у намери не бави другима као личностима (2021: 11).

Уколико бисмо такво одређење пренели на разматрани контекст романа *Мика*, увидели бисмо да држава одговара описаном типу злостављача, који личну корист претпоставља добробити свих других. Опису одговара и постепено појачавање мера којима се реагује на побуну, те се градацијски нижу претње инспектора, којем следи привремено полицијско задржавање, да би ситуација кулминирала физичким насиљем, у којем је Игору разбијена аркада. Држава се, самим тим, приказује као ауторитарна, будући да је „антидемократска, потцењује вредности појединца, оправдава идеју силе и почива на ауторитарном систему

вредности” (Vidanović 2015: 35). Потоњи догађаји тематизују укључивање више људи у већ започети бабин и дедин отпор, којем се, након победе над силецијама у школи, придружује и бунтовни Мика. Феномен насиља приказан је слично као и у претходним ситуацијама, што је посебно уочљиво у опису стратегија отпора: „Онда сам видео да су и други имали шта да им кажу, само нико није хтео да крене први. Кад су дошли Драганче и екипа из села, ови су одједном схватили да их је мање” (137). Аналогија је успостављена и таргетирањем мете, оног ко је слабији и усамљенији: „Пре су мислили, то је глупи Драганче, то је излапели Чеда, средиће-мо ми то час посла” (137). Описаним паралелама борба се осмишљава и утемељује, те бива оличена у идеји да је оних са исправним погледом и правим моралним вредностима увек више, чиме се потцртава значај заједништва.

Поменути догађаји доприносе својеврсном ослобађању јунака од стега, те су се Ведрана и Љубинка „осећале важно, да коначно, и она и ја, имамо неки смисао” (137), док су тетка Светлана и ујак Кшиштоф такође пронашли уцеловљење, спајањем љубавне и пословне, еколошке сфере. Саодносно томе, борба читаве заједнице додатно учвршћује способност да се каже: „Не”, што би представљало последњи корак Микиног sazревања, односно супротстављања, „свима понекад, али битангама највише” (95). Истиче се важност колективног деловања, могућност заједнице да удруженим снагама превазиђе и разреши постојећи проблем. Учествовање у протесту, као и учење азбуке, у овом роману јесу видови пружања отпора насилном окружењу, и показују се плодотворним: ради се на очувању интегритета, стицању и одбрани стеченог, личног идентитета, али и општих интереса друштва коме припадамо.

Могли бисмо закључити да роман *Мика* Јелене Ангеловски обрађује посве ретку, али изузетно значајну тему одрастања деце ван матичне државе, показујући да такво дете проживљава готово исте развојне проблеме и сукобе са околином као и његови вршњаци у домовини. На том плану, Мика је настављач низа усамљене деце-јунака у српској књижевности, његова самоћа одређена је као време проналажења себе и припрема за сазревање на менталном и социјалном плану. Микино детињство обележено је породичним кризама, при чему он није заповишено дете, али потребна му је додатна помоћ и усмеравање околине. Насиље које се тематизује у роману један је од, нажалост, неизбежних изазова свакодневице. Аналогно томе, превазилажење тишине јесте и стицање сопственог гласа и смелости да се каже: „Не”. Микино савладавање азбуке симболизује отпор свету у коме се разлике сматрају манама. Најпосле, насилника ће увек бити мање од оних који ће се усудити да проговоре.

ИЗВОР

Ангеловски, Јелена. *Мика*. Београд: Службени гласник, 2022.

ЛИТЕРАТУРА

- Кљајић, Наташа. Поетика (од)необичене самоће у романима Игора Коларова. *Детињство*, XXXVIII, 3–4 (2012): 38–45.
- Лшонц, Алпар. Насиље које не пролази. *Златна прегла*, XXII, 249/250/251 (2022): 50–55.
- Опачић, Зорана. Одростање у мултикултуралним срединама у српској књижевности за децу и младе. *Детињство*, XXXV, 4 (2009): 55–64.

- Опачић, Зорана. Усамљено дете као нови тип јунака у српским романима за децу: на примеру романа Игора Коларова. *Детињство*, XXXVII, 3–4 (2011): 12–20.
- Перић, Драгољуб. Награда „Раде Обреновић” за најбољи роман за децу и младе у 2022. години. *Детињство*, XLIX, 3 (2023): 132–135.
- Фараго, Корнелија. Скандал насиља. *Златна прегла*, XXII, 249/250/251 (2022): 66–68.
- Ahmetagić, Jasmina. *Priče o narcisu zlostavljaču: zlostavljanje i književnost*. Nova Varoš: Blum izdavaštvo, 2021.
- Lukinić Janjuš, Nevena. *O Jeleni Angelovski*, <<https://eckermann.org.rs/o-jeleni-angelovski/>>, novembar–decembar 2023.
- Marković, Marija. *Vršnjačko nasilje u školi: monografija*. Niš: Filozofski fakultet, 2020.
- Tejlor, Čarls. *Izvori sopstva: stvaranje modernog identiteta*. Novi Sad: Akademska knjiga, 2008.
- Vidanović, Ivan. *Rečnik socijalnog rada*. Beograd: I. Vidanović – Udruženje stručnih radnika socijalne zaštite Srbije – Društvo socijalnih radnika Republike Srbije, 2015.

Lenka S. NASTASIĆ

OVERCOMING THE SILENCE
(ATTITUDE TOWARDS VIOLENCE
IN A NOVEL MIKA BY JELENA ANGELOVSKI)

Summary

The paper deals with aspects of the fight against violence and bullies in Jelena Angelovski's book *Mika* (2022). Keeping in mind that not only the main character of the novel, the insecure boy Miroslav Antić, but also his friends and family come into conflict, this paper aims to look at different ways of solving crisis situations, as well as their effectiveness. Moreover, the paper will consider the relationship between silence and forming an attitude towards violence as a particularly prominent

aspect of maturing and gaining self-confidence, as well as awareness of one's own identity. The mastery of language and letters (the Serbian Cyrillic alphabet) is directed towards the acquisition of national identity, which justifies and creates the novel-alphabet form, but also includes it in the context of the fight against violence. In this regard, the work tends to portray *Mika* as another in a series of figures of children's literature who grows up

in challenging circumstances, which complicate the (already turbulent enough) period of childhood of a modern child. Corresponding to that, overcoming silence is also gaining one's own voice, with which one can master saying: "No": to bullies, aggression, and authoritarianism.

Keywords: violence, conflict, silence, identity, morality, novel-alphabet

ПРЕВАЗИЛАЖЕЊЕ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦИЈА

Владимир М. ВУКОМАНОВИЋ РАСТЕГОРАЦ*

Универзитет у Београду

Факултет за образовање учитеља и васпитача

Београд, Република Србија

Оригинални научни рад

UDC 821-93-14.09:17.026.3

<https://doi.org/10.46793/Childhood24.2.084VR>

Примљен: 18. 2. 2024.

Прихваћен: 27. 2. 2024.

ТУМАЧЕЊЕ ПЕСАМА СА МОТИВОМ СМРТИ ЖИВОТИЊЕ И РАЗВОЈ ЕМПАТИЈЕ КОД ДЕЦЕ – БИБЛИОТЕРАПИЈСКИ И МЕТОДИЧКИ АСПЕКТИ

САЖЕТАК: Суочавање са губитком блиских бића доводи дете у позицију неизбежног сагледавања феномена смрти – и когнитивно и афективно. Кад до оваквих случајева дође, књижевни текст може одраслима и деци да буде од помоћи у успостављању канала за разговор. Будући да је разложна претпоставка како се с децом лакше може дискутовати о смрти животиње него људског бића, циљеви овог рада су: 1) да систематизује и анализира критеријуме за избор књижевних текстова који могу да послуже у ове сврхе, 2) да понуди списак песама за децу и младе које тематизују смрт животиње, 3) да пружи смернице за њихово тумачење, у којем подједнако значајну улогу имају питања која се тичу осећања, чињеница, ставова и веровања поводом смрти. Кад се овај комплекс чинилаца обухвати дискусијом отвара се, верујемо, простор за емпатију према онима који се суочавају са својом или туђом смрћу, као и за дубље разумевање сопствених и туђих

емоција, посебно међу члановима заједнице коју с дететом чине његови родитељи, васпитачи/учитељи и вршњаци.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: поезија за децу, методика развоја говора, методика наставе српског језика и књижевности, библиотерапија, образовање о смрти

Од концептуализације смрти до библиотерапије

Постепено изграђивање мисаоног и језичког искуства важан је аспект дечјег развоја, који захвата све што се у животном пољу налази – од

* vukomanovicv@yahoo.com;

<https://orcid.org/0000-0002-9442-9435>

рођења до смрти. Кад је о потоњем реч, психолози у истраживањима окренутим најмлађој популацији углавном прате усвајање супконцепта биолошког (научног) концепта смрти (Speece – Brent 1984; Lazar – Torney-Purta 1991). Тако се зрелост дечјих представа о смрти оцењује с обзиром на то да ли су и у којој мери деца усвојила сазнање да сва жива бића умиру (супконцепт универзалности), да животне функције у мртвом телу престају (нефункционалност), да мртво тело не може да оживи (иреверзибилност), као и то да смрт може да буде узрокована низом различитих, спољашњих и унутрашњих чинилаца (каузалност). Овако схваћен појам смрти дете почиње да формира доста рано, још у обданишту, и ови супконцепти, осим по изузетку, бивају усвојени до једанаесте године (уп. Talwar 2011).

Наведена проучавања, међутим, захватају само когнитивну димензију односа према смрти. У том погледу, инструктивна је напомена Керол Ордал (Carol Ordal), која је показала како афективно „разумевање” претходи интелектуалним концепцијама, и предочила комплексност усвајања појма смрти (1983/84). Следећи ову идеју, она сугерише да „разумевање” смрти почиње практично већ од рођења јер је дете способно да *осети* промене у блиском окружењу настале под утицајем смрти и онда кад није кадро да смрт и њене последице логички *схвати*. Из тога онда следи да разговор о смрти треба да обухвати: 1) *афективни домен* – домен осећања, и 2) *когнитивни домен* – домен разумевања чињеница, веровања и ставова (уп. и Seibert – Drolet 1993; в. и: Gutierezz et al. 2014; Rosengren – Gutierezz – Schein 2014). С друге стране, чињеница да дете, чак и кад не располаже капацитетима да разуме, *фокушава* да разуме и најсложеније појмове позив је да се

употреби или да му се понуди искуствена основа као темељ за изграђивање погледа на свет, а онда и погледа на феномен смрти (Ordal 1983/ 84).

Кад је реч о употреби искуствене основе у контексту нашег рада, најпре ваља имати на уму чињеницу да је смрт, независно од наших добронамерних настојања да децу заштитимо, саставни део дечјег искуства: од изложености медијским представама смрти, преко тога да деца уберу цвет или случајно нагазе неку малу животињу до, свакако најпотреснијих, искустава смрти блиских бића (в. Seibert – Drolet 1993). Будући да такви, непланирани догађаји у дечјем животу могу да побуде запитаност у вези са смрћу, они постају ситуације из којих се учи – отуда и носе назив *teachable moments* – и погодни су за отварање дијалога о темама које су детету важне (уп. и Crase – Crase 1979; Hilliker 2013). На том месту своју улогу може да има и књижевни текст: он би могао да буде од помоћи одраслима и деци у успостављању канала за разговор, и преузимању, осим примарне, естетске, и библиотерапијске улоге.

Сврха библиотерапије, како то казује Керол Бернс (Berns 2003/04), јесте да прочитани текст доведе до позитивне промене у осећању и понашању одређене особе. Прича, притом, има улогу катализатора који омогућава читаоцима да дубље зароне у себе или да из другог угла сагледају проблем који их заокупља – тако што на емотивној равни проживљавају, а на интелектуалној тумаче поступке ликова и ситуације кроз које они пролазе. Отуда један од основних механизма на којима библиотерапија почива јесте могућност идентификације са читалачким чином у којем реципијенти, свесно или несвесно, заузимају перспективе различитих карактера (в. Сарленд 2013). Нарочита погодност

библиотерапије је у томе што читалац истодобно има прилику да сагледа свој положај са стране, и што све време има могућност избора – да ли са читањем жели или не жели да настави (уп. Klingman 1980). Кад се све то осмотри у контексту тематизације смрти у књижевним делима, логично је претпоставити да текст у библиотерапијској функцији поседује потенцијал да помогне деци у афективном и когнитивном прихватању и сагледавању овог феномена.

Овде треба рећи да поједини аутори наглашавају како је пожељна одлика дијалога о смрти то да он буде проактиван – да се дешава пре него што деца заиста доживе смрт неког блиског. Разлози за такав став су разумљиви: услед смрти ближње особе или блиског бића деца су преплављена емоцијама и (можда) непријемчива за разговор (Cruse – Cruse 1979; Ordal 1983/84; Seibert – Drolet 1993). Проактивно деловање може, између осталог, да их упозна са стратегијама суочавања с кризним ситуацијама (уп. DeMinco 1993; Todahl et al. 1998). У том светлу, књижевни текстови задобијају додатну вредност: они нису само мост од животног искуства ка његовој афективној и интелектуалној обради, већ имају моћ да у сигурном окружењу граде читалачко искуство које у тешким тренуцима за дете представља тачку ослонца. Другим речима, пажљиво проактивно увођење уметничког дела које тематизује смрт у простор дијалога с најмлађима носи потенцијал за сазревање концепта смрти у њиховој свести, па тако и за успешније суочавање с феноменом смрти, онда када то искуство постане неизбежно.

Централни део библиотерапијског процеса јесте читање текста, али се тај процес, заправо, одвија у четири корака: 1) препознавање проблема с којим се особа суочава; 2) бирање при-

кладних и доступних материјала за читање; 3) представљање одабраног материјала; и 4) праћење читања, доживљавања и разумевања прочитаног, што подразумева разговор о текстуима (Berns 2003/04). У складу с тим, у наставку рада усредсредимо се на два од ова четири корака: избор материјала који се тичу теме смрти и методичко обликовање разговора о њима.

Критеријуми за одабир књижевног дела

Више аутора покушало је да установи критеријуме по којима би се одређени текст могао окарактерисати као адекватан за библиотерапијски процес. У основи, ти се критеријуми могу поделити на *садржинске* и *формалне*.

Садржински се односе на: приказ ликова, њихових осећања и понашања, приказе смрти, погребних обреда, начина на који се, евентуално, представља живот после смрти и нуди нека врста утехе у суочењу с њом. Сви садржински критеријуми самеравају се с пожељним понашањем актера у стварном животу, с психолошке тачке гледишта. Примера ради, уколико је у тексту приказано дете које присуствује сахрани, он ће у том аспекту бити оцењен као погодан за библиотерапијску примену. Такво вредновање има потпору у ставу да је добро да дете учествује у погребним ритуалима јер му се тиме поручује да је једнако вредан члан заједнице као и сваки други, а уз то му помаже да прихвати реалност смрти (изузетак је, наравно, случај у којем би дете експлицитно рекло да не жели да учествује у оваквим ритуалима).

Формални критеријуми односе се на језичко – у случају сликовница и визуелно – обликовање књиге. На овом плану често се истиче потре-

ба за директним и јасним језиком, који не бежи од називања догађаја „правим именом”; на супрот томе, свака употреба еуфемистичних или метафоричних представа смрти сматра се недостатком (нпр., у текстовима, често поређење смрти с „дубоким сном” или „одласком на далек пут”). Таква вредносна оцена потиче од психолошког увида да деца до одређеног узраста не успевају да захвате метафорично значење речи. Па, ако кажемо да је „дека отишао на далек пут”, за дете таква формулација не мора бити мање страшна од оне да је „дека преминуо/умро” – прва чак може да произведе осећај збуњености („Зашто се није поздравио пре

одласка?”), кривице („Да ли се наљутио на мене, па је зато отишао?”) и страха („Како да знам да тата, мама или ја нећемо одједном отићи на исто такво путовање?”). Најтемељнији списак библиотерапијских критеријума даје Керол Ордал (1983/84: 257–264), коју смо поменули у уводу овог рада, док остали извори углавном понављају део њених критеријума, уводећи понеки нови (Delisle – McNamee 1981; Berns 2003/04; Carney 2003/04). Систематизацију тих критеријума понудили смо у Табели 1 (ознаком „С” обележили смо садржинске критеријуме за одабир одговарајуће књиге, а ознаком „Ф” формалне).

Табела 1. Библиотерапијски критеријуми за одабир текста

		Позитивне одлике	Негативне одлике
С	Дете	<ul style="list-style-type: none"> – искрено изражава мисли и емоције – присуствује сахрани – учествује у обредима/ритуалима – додирује/држи тело умрлог – пролази кроз фазе жаљења 	
	Одрасли/породица	<ul style="list-style-type: none"> – изражавају мисли и емоције – прихватају дететове мисли и осећања – приказани су као подршка – пружају детету вербалну и невербалну утеху – пружају наду да ће се дете после неког времена осећати боље и да ће моћи изнова да ужива у животу – упућују на то да је радост живљења могућа и након смрти блиске особе – потенцирају квалитет, а не квантитет живота 	– нису искрени у својим одговорима у вези са смрћу

	Остало	<ul style="list-style-type: none"> – ликови прихватају смрт као природну неминовност – старијим особама указује се поштовање – приказ сахране наглашава заједништво – наглашен је континуитет који образују преци и потомци – приказано је предавање завета/традиције – приказана је вредност сећања/успомена у вези с преминулим 	<ul style="list-style-type: none"> – присутно је магијско мишљење (нпр., лик верује да је својим мислима и жељама допринео нечијој смрти) – угинули љубимац одмах добија замену
Ф	Језик	– конкретан и једноставан (употреба израза: <i>хладан, мршав, сандук, ĩроб</i> итд.)	– апстрактан (употреба концепата: Бог, ђаво, живот после смрти)
	Стил	<ul style="list-style-type: none"> – користи контрасте (родити се – умрети, плач – смех итд.) – избегава употребу флешбека 	<ul style="list-style-type: none"> – користи метафоре у представљању смрти (смрт као сан, путовање и сл.) – користи еуфемизме (смрт као последњи одмор итд.)

Уз наведене, поједини аспекти књига оцењују се као позитивни или негативни, зависно од контекста. Тако се „обрада” појединачних супконцепата смрти види као прикладна, али у оном тренутку кад је дете спремно да је сазнајно прихвати. Повезивање смрти с болешћу или старошћу корисно је стога што указује на могуће и најчешће узроке умирања, али истовремено изискује и додатна појашњења – да није свака болест смртоносна, као и да не умиру само људи који су стари. Употреба хумора афирмише се стога што може да допринесе смањењу анксиозности, али је непожељна уколико се

темељи на приказу ситуације сличне оној коју је дете проживело (уп. Berns 2003/04).

Применом наведених критеријума сви текстови који тематизују смрт могли би се поделити у три групе. Најпожељнији за библиотерапијски процес били би они који суочавање са смрћу представљају у складу с поменутиим критеријумима; мање или више (не)прикладни би били текстови у којима је неки од аспеката тематизације смрти изостављен и(ли) је њен приказ сачињен од збира „пожељних” и „непожељних” карактеристика, с библиотерапијског становишта; коначно, уметничке текстове који

суочавање са смрћу представљају супротно препорукама требало би сасвим одбацити.

Ипак, с (методичке) дистанце ствари се чине знатно комплекснијим.

Најпре, знатан број наведених критеријума могуће је довести у питање. Тако се може претпоставити да књига у којој одрасли потенцирају разлику између квалитета и квантитета живота неће имати терапеутско дејство на особу чији квалитет живота није задовољавајућ; тешко да је добар библиотерапијски избор књига у којој је акцентована вредност сећања на преминулог ако су читаочева сећања трауматична; основана је и претпоставка да је веома могуће да одређени текст на истом узрасту може за једну групу деце бити адекватан, а за другу не, с обзиром на њихов индивидуални развој, који се одвија под утицајем мноштва фактора; неприкладност употребе апстрактних појмова и(ли) говора о животу после смрти налази оправдање у мисаоним способностима детета на одређеном развојном ступњу, али се не може порећи да негативан став о присуству религијских концепата има не само психолошке разлоге већ и идеолошке импликације итд.¹

Посебна врста приговора могла би потицати из оне тачке у којој се сучељавају библиотерапијски и уметнички смисао текста – док је први одређен конкретном употребном вредношћу, други то, углавном, није. Књижевни текст у којем се сви ликови понашају узорно, по рецепту који психолози, педагози и библиотерапеути предлажу, био би практично нечитљив јер такав, шаблонски приказ доводи у питање његову уметничку вредност на базичној равни. Притом, не треба посебно напомињати да књижевно дело није дужно да захвати све аспекте тематизације смрти које библиотерапеути сматрају релевантним, па ће у њему, по правилу,

бити представљени тек поједини елементи овог феномена (уп. Delisle – McNamee 1981; Ordal 1983/84; Moore – Mae 1987; Seibert – Drolet 1993; Corr 2003/04b; Poling – Hupp 2008; Malcolm 2010/11 итд.). Додатно, кад је реч о језику и стилу, проблематичност наведених критеријума – међу којима се снажно наглашава „опасна” употреба еуфемизама и метафора у приказу смрти – потиче отуда што је у књижевном/уметничком тексту примарна естетска, а не референцијална функција говора. Стога у њему директни говор по правилу изостаје, или се повлачи у други план, а нагласак је на слободној, креативној стилизацији онога што се делом приказује.

Иако се овде помирење библиотерапијске и методичке тачке гледишта чини мало вероватним, ипак постоје места преклапања – која компромис чине могућим.

Наиме, и библиотерапеути и методичари слажу се у томе да одабир текстова треба да буде прилагођен читаоцима. Када тај захтев осматримо у контексту васпитно-образовног система и читања у вртићу или школи, верујемо да је кроз упознавање васпитне групе или одељења могуће – уз све недоумице и потешкоће – макар у одређеној мери претпоставити који је текст ван њиховог домашаја разумевања, а који није. Такође, и библиотерапеути и методичари стављају посебан акценат на праћење читања и на разговор о тексту. Управо то је про-

¹ Колико је размишљање о смрти неодвојиво од размишљања о животу – и обрнуто – показује и то што било које заузимање позиције поводом питања да ли је смрт за нас *ајсолућно* или *делимично* коначна подразумева одређени став о томе шта чини идентитет човека (само тело, и тело и душа, само душа), а то онда за собом повлачи питање читавог система животних вредности, чиме се залази и у простор идеологије.

стор који онда омогућава ревидирање поменутих критеријума и „рехабилитацију” текстова који би њиховом строгом применом били једноставно одбачени. На први поглед неочекивано, места у одабраним текстовима која не прате библиотерапијске критеријуме можда могу да постану неке од најплоднијих тачака за разговор између одраслих и деце. Мисли, осећања и поступци ликова, као и прикази смрти, могу се умешним вођењем проблематизовати и критички осматрити (често је то, заправо, и неопходно), а она места која у младом читаоцу потенцијално могу да побуде збуњеност или анксиозност требало би да послуже за размену утисака, и осветљавање и предупређивање евентуалних погрешних интерпретација.² Додатно, приликом тумачења текстова који не захватају неке важне аспекте тематизације смрти, о њима се може проговорити кроз вођену дискусију – укључивањем критичког промишљања и животног искуства деце.

Отуда дискусија о песмама које тематизују смрт захвата три домена: 1) *текстуални*, који се тиче дискусије о садржају и начину обликовања текста; 2) *искусивени*, чије је упориште у дечјем животном искуству; и 3) *текстуално-искусивени*, као међупростор у којем разговор настаје на темељу текстуалних чињеница, али се тежиште питања помера према њиховој рецепцији и дечјем промишљању о њима.

Тематизација смрти животиње у српској поезији за децу и младе

Када је реч о предшколској, а затим и млађој школској деци, посве логично делује претпоставка да је с њима лакше дискутовати о губитку/смрти животиње него људског бића

(Crase – Crase 1979), а једно скорашње истраживање то и потврђује (в. Gutierrez et al. 2014). Додатно, угинуће кућног љубимца обично је једно од првих искустава смрти с којим се дете сусреће и важност ове теме више је него очигледна; љубимци често заузимају значајно место у дечјим животима – они су њихови пријатељи, партнери у игри, бића о којима се брину (Corr 2003/04a). Тиме подстакнути, у делима српских песника за децу и младе потражили смо стихове у којима је умирући субјект животиња.

Приликом одабира релевантних извора, предност су имале књиге сабраних или изабраних песама; осим тога, укључене су и појединачне збирке, посебно онда кад њих није било или кад нису у довољној мери обухватале песничково стваралаштво (нпр. у случају П. Д. Ђурђева). И поред тога, испоставило се да у стваралаштву појединих песника нема песама с траженом темом.³ Такође, с обзиром на сврху овог рада, након детаљније процене, из финалног избора одстрањене су: 1) песме у којима је мотив смрти споредан или пак наговештен, али није транспарентно присутан (нпр.: „Птица и

² Примера ради, толико критиковано метафоричко поистовећивање смрти са сном или путовањем у уметничким текстовима може послужити за разграничавање ових концепата. У првом кораку можемо заједно са децом уочити сличности на којима је метафора заснована (умрла особа лежи непомично, затворених очију, као и ми кад спавамо), а онда и разлике (умрла особа се неће пробудити, а ми хоћемо; то је тако јер се умире најчешће од неке тешке болести или старости, а наше тело је здраво и спава само зато што му је потребан одмор). Вредност оваквих места и разговора тим је већа што су еуфемизми и метафоре у вези са смрћу присутнији у свакодневном говору којем су деца изложена.

³ Услед ограничења у дужини рада, комплетан списак претражених извора и табела са називима песама биће доступни на линку: <<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:eu:7972ebdb-4a3f-44d3-800f-80fc1231dc8d>>

дивљи вепар” А. Франичевића, „Песма о чекићу” Д. Радовића, „Кратак проблем” В. Андрића; „Балада о одбеглом мачку” М. Данојлића, „Кад је био мрак” Д. Радовића и сл.); 2) песме у којима осим животиње у смрт одлази још неко биће, као и оне у којима „умирући” субјект само има облик животиње, а заправо је предмет („Природа и човек” П. Деспотовића, „Џок” Ј. Ј. Змаја, „Тужна песма” Д. Радовића, „Лептиру и цвету” М. Тешића; „Пшшшшшшш...” М. Стефановић, „О зецу који се начисто препородио” П. Д. Ђурђева); 3) песме у којима је разумевање њеног основног смисла значајно отежано речима за које се може претпоставити да су деци непознате или је разумевање ометано услед присутне сатире која је ван домашаја децјег искуства („Простота и лукавство” Ђ. Рајковића, „Страдање животиња” и „Пси и прогрес” М. Данојлића); 4) песме у којима су призори убијања животиња сувише натуралистички дати (највећи број песама А. Ристовића које тематизују смрт – „О клању свиње”, „Беснило” итд.).⁴

Након ових интервенција, издвојено је укупно сто петнаест песама – све оне су, чини се, потенцијално, мада не и подједнако, погодне за коришћење у предшколском и школском контексту када је посредни дискусија на тему смрти. Шта може да буде предмет такве дискусије – покушаћемо да покажемо у завршном делу рада.

Методичке импликације за анализу песама које тематизују смрт животиње

У методичкој литератури нема много предлога за приступ овој теми, а један од њих (в. Вукмановић Растегорац 2017) требало би кори-

говати и допунити, из два разлога. Прво, кад је реч о раду у предшколским установама, поједини, тамо предложени аспекти анализе у овом контексту нису адекватни (дискусија о социоисторијском и идеолошком контексту, о фигури умирућег као средству идеологије, о версификацијским елементима и сл.).⁵ Друго, теоријске основе на које се овде ослањамо призивају и прецизнију типологију питања која се могу поставити током дискусије о мотиву/теми смрти у наведеним песамама, а та би типологија требало да транспарентније покаже потенцијалне аспекте разговора.

Наиме, кад се узме у обзир све до сада речено, чини се да се теме и питања која се постављају деци могу прегледно представити у координатном систему који образују две осе. Питања, тако, могу да припадају *афективном домену* (осећања) или пак *коинитивном* (чињенице, ставови, веровања). На другој оси, она могу да припадају *интерактивном, интерактивно-искусственом* или *искусственом домену*. Кратка илустрација овакве типологије, на примеру песме Д. Ерића „Сахрана младог свица”, дата је у Табели 2.

⁴ То, наравно, не значи да се и ове песме у одређеном контексту и у одређено време не могу употребити. Тако, песме у којима је мотив смрти споредан или наговештен, као и оне у којима је умирући субјект антропоморфизовани балон у облику слона (код М. Стефановић), односно плишани зека (код П. Д. Ђурђева), могу послужити за сагледавање интересовања, афективних и интелектуалних капацитета деце унутар групе (потпора таквом ставу може се наћи и у: Klingman 1980: 274). Сложенији језик и начин на који би се тематици приступило могу бити адекватни уколико је реч о старијем школском узрасту, односно о деци која имају искуство живљења у руралним или ратом захваћеним подручјима.

⁵ Иако је и приликом тематизације смрти животиње могуће осмислити *херојски* наратив, у збиркама које смо имали пред собом на такав случај нисмо наишли. У изостанку оваквих песама види се једна од израженијих разлика у тематизовању смрти човека и смрти животиње унутар корпуса српске поезије за децу и младе.

Табела 2. Типологија питања приликом тумачења песама с мотивом смрти

		Текстуални домен	Текстуално-искуствени домен	Искусвени домен
Афективни домен	Осећања	Како су се осећале животиње на ливади када су схватиле да је млади свитац угинуо?	Како сте се ви осећали када сте чули да је млади свитац угинуо?	Да ли се вама десило да је животиња коју волите угинула? Како сте се тада осећали?
Когнитивни домен	Чињенице (супконцепт каузалности)	Шта се десило младом свицу – како је угинуо?	Од чега је свитац могао „изненада да утрне“?	Од чега све једна животиња може да угине?
	Ставови/ веровања (живот после смрти)	/	Шта ви мислите – шта се десило с овим свицем после смрти?	Шта се дешава са животињама и другим живим бићима после смрти? Зашто тако мислите? (Ако деца искажу неки облик веровања у загробни живот, може се тражити од њих да опишу како га замишљају.)

У коментару уз ову табелу треба подсетити: појединачне песме не морају да експлицитно покрију све аспекте тематизације смрти и омогуће све аспекте разговора које бисмо желели да покренемо. То је у Табели 2 симболично приказано једним празним пољем – одабрана песма не даје експлицитне информације о томе шта се с младим свицем десило после угинућа. Ипак, као што се види, уколико је неки за

нас битан аспект тематизације смрти тек наговештен или потпуно изостављен из песме, то не значи да он не може бити предмет дијалога с децом (само ваља знати да се у том тренутку од текста, накратко, одвајамо).

У наставку рада следи конкретизација могућих елемената разговора, до којих смо дошли индуктивно, анализом ексцерпираних песничке грађе.

Најпре, као што смо рекли, *афективни домен* разговора захвата дискусију о осећањима, а она може да се отвори: 1) у текстуалном домену, поводом – а) емоција лика који се суочава с туђом смрћу, и(ли) б) емоција лика који се суочава са својом смрћу; 2) у текстуално-искуствену домену, поводом емоција које песма или део песме производи у читаоцу; 3) у искуствену домену, поводом емоција које је дете-читалац лично доживело (било да су оне везане за ситуацију која је по нечему слична приказаној у тексту, било да текст у ширем смислу асоцира децу на њих).

Треба имати на уму да је распон емоција које се приказују у песми и које дете може да осети приликом читања доста широк, а то је чак и пожељно. Неколико песама, очекивано, већ својим насловом сугеришу тугу као основно расположење („Тужна муха” Г. Витеза, „Балада о ћурану” Д. Ерића, „Туга и жалост једног миша” Ј. Ј. Змаја). Међу њима се, ипак, могу наћи и оне у којима се исказују: љутња („Љут комарац” А. Франичевића), страх („Лов на лосове” Д. Ерића), усамљеност („Ластина смрт” А. Франичевића), али и поштовање и захвалност („Славују” и „Ласици” М. Тешиха), или пак саосећање према туђим мукама („Уместо мајке” и „Коза и јагње” Ј. Ј. Змаја) итд. Уметничко обликовање песме код читаоца најчешће „огледалски” производи емоције које су у стиховима доминантне, а саосећању с ликовима који умиру или који проживљавају туђу смрт доприносе и различити језичко-стилски поступци. Њихова анализа биће предмет засебног истраживања; овде је довољно назначити да се међу тим поступцима може најћи на снажнију антропоморфизацију лика, његову индивидуализацију (најчешће путем имена или надимка) и идеа-

лизацију (кроз присећање на његове врлине и добра дела), као и на истицање онога који говори о вези с угнулом животињом (у том смислу је посебно важно одредити идентитет лирског субјекта и његов однос према умирућем субјекту у песми).

Ипак, афективно поистовећење с доминантним инстанцом песме није нужно. Читалачки одговор може да буде обојен и другачијом емоцијом, а у том, другом случају читалац је истовремено позван да разуме и емоцију лика из песме, и сопствену емоцију. Посебну групу стихова у овом погледу образује велики број песама које теми смрти приступају на хумористичан начин. Тако „Трагична песма” Д. Ђорђевића насловом наговештава праву драму, која – неочекивано – мами осмех на лице јер се испоставља да је узрок трагедије тужни љубавни дует у коме је Ромео био миш, а Јулија мачка; „Расплакана жаба” А. Франичевића уводи фигуру ожалашћене жабе која тужи за „добрим другом” комарцем, који је био „меден као шећерлема”, да би се на крају открио прави разлог њене јадиковке: „Бар да сам га појела, / Лакше би ми било” (Франичевић 1933: 40). Тај хумор „изневереног очекивања” у песмама које тематизују смрт релативно је чест и – уз друге механизме, попут избора умирућег субјекта (нпр. вашке, планктона или стрептококе) чија смрт је за нас „погрешка која не боли” (према Perišić 2010), употребе жаргонизама на језичком и хиперболе и ироније на стилском плану – може да буде користан у започињању или окончању дискусије о теми смрти, уклањањем психичке тензије која овакве разговоре може да прати.

Комплементаран афективном домену разговора јесте *когнитивни*, који захвата дискусију о

чињеницама, ставовима и веровањима. Као и код афективног домена, и овде дискусија може да се отвори: 1) у текстуалном домену, поводом чињеница, ставова и веровања исказаних у тексту, а везаних за – а) концептуализацију смрти, б) приказ лика који се суочава с туђом смрћу или в) приказ лика који се суочава са својом смрћу; 2) у текстуално-искуственом домену, поводом дететовог односа према у тексту датом – а) приказу смрти, б) приказу лика који се суочава с туђом смрћу, или в) приказу лика који се суочава са својом смрћу; 3) у искуственом домену, поводом искустава које је дете-читалац проживело у ситуацији која је по нечему слична оној која је приказана у тексту, а тиче се – а) концептуализације смрти, б) приказа лика који се суочава с туђом смрћу, или в) приказа лика који се суочава са својом смрћу.

Кад је реч о концептуализацији смрти, ту пре свега имамо на уму транспозиције супконцепата о којима смо говорили на почетку рада. У пописаним песмама, међу њима је најзаступљенији супконцепт каузалности. Другим речима, ове песме пружају највише прилике да се с децом разговара о могућим узроцима смрти: од несрећног случаја („На ливади где дан беше” Д. Ерића), преко болести („Суседово куче” Д. Максимовић) и глади („Пчелина смрт” А. Франичевића), до убиства које човек извршава у лову или у свом суровом односу према животињама уопште („Лов на лосове” Д. Ерић), о чему се с децом може и посебно критички дискутовати.⁶ Остали супконцепти смрти нису у толикој мери заступљени. О универзалности смрти готово се нигде не говори експлицитно, а о нефункционалности и иреверзибилности ретко (примери би били: „Радост и жалост” и „Жапчеву путу крај” Ј. Ј. Змаја, „Твору” М. Тешића). Ипак, као што смо раније показали, то не зна-

чи да се питање у вези с њима не може поставити кад се тема смрти лика уведе у дискусију. Важно је овде рећи да су присутни и примери метафоричних представа смрти као сна („Лисици” и „Зецу” М. Тешића) или одласка (посебно занимљива песма „Како се умире у животу” Ђ. Фишера) – њихово разумевање може да представља мост ка дечјем превазилажењу појединих, већ поменутих страхова.

Предмет разговора може бити и приказ лика који се суочава с туђом смрћу. Тада је обично реч о емотивном и достојанственом понашању током погребња („Сахрана младог свица” Д. Ерића, „Петлов погреб” и „Чизово опело” Ј. Ј. Змаја), посмртног говора, или пак епитафског записа којим се најчешће одаје поштовање или исказује захвалност преминулом („Споменик” М. Алечковић, већина песама М. Тешића), као и о квалитету сећања на онога који више није ту („Такав је био Сами” Б. Стевановића). Занимљиво је, притом, приметити како су песници за децу успели да нађу прикладну меру: њихови стихови истовремено су благи и емотивни, а неки су обојени и доброћудним хумором. Уз то, поједини стихови, попут оних у „Петловом погребу”, нуде појачану могућност идентификације читалаца с ликовима деце која се, овде, понашају на узоран начин.

Коначно, ове песме често пружају приказ лика који умире – на самом почетку разговора

⁶ Овде се може додати да ће највећи део ових песама на афективној равни изазвати, као што смо поменули, саосећање или смех читалаца, али се међу њима налазе и оне са јаким моралистичком поентом (попут, рецимо, „Две муве” Ј. Ј. Змаја). Суспендовање туге и сличних осећања овде је у великој мери спроведено тиме што је узрок смрти приказан као саморазумљив и происходи из „ланца исхране”, као принцип својствен животном веку животиња (зато су овде толико чести сусрети инсеката и птица, комараца и жаба, жаба и рода/патака, мишева и мачака итд.).

може се говорити о његовом идентитету (која је животиња у питању, да ли има лично име, како изгледа, колико је стара и сл.). Потом, може се дискутовати о његовом односу према смрти и понашању које га прати („Лов на лосове” Д. Ерића, „Како се умире у животу” Ђ. Фишера). До разговора о помињаним супконцептима може се доћи у дискусији о приказу мртвог тела („Мртав мравојед лежи у трави” М. Одаловића, „Пчелина смрт” А. Франичевића, „Не ради што не умеш” Б. Цветковића) и о приказима трајања после смрти („Балада о најсјајнијем” Д. Ерића, „Трагом тице додо” Д. Трифуновића). На крају, ваља и овде поменути да значајан број песама поседује моралистичку поенту (тзв. „поруку”), па се, у том погледу, може говорити и о смислу смрти, односно о начину на који (не) треба поступати у животу. Тако један део ових песама смрт тематизује као казну за наивност и непромишљеност („Прича врло стара” Г. Витеза, „Ласте и ласте” Ј. Ј. Змаја), друге пак указују на то да је смрт догађај који може подстаћи солидарност („Уместо мајке” и „Коза и јагње” Ј. Ј. Змаја), а неке, мање или више експлицитно, апелују на буђење еколошке свести („Долдска песма, са Маурицијуса” П. Д. Ђурђева, „Трагом тице додо” Д. Трифуновића).

Уместо закључка

Савремени друштвени контекст одликује се, између осталог, међусобном отуђеношћу, па у њему нема много простора за оно што нас дубоко емотивно дотиче. У том погледу, посебно се чини важним настојање да код деце негујемо способност емпатије, саосећања и *уосећавања*, а оно подразумева да истовремено обухва-

тимо неколико чинилаца: да разумемо шта се догодило, како се дете тим поводом осећа и каква је веза између догађаја и његових осећања. Посебну вредност у том контексту поседују књижевни текстови намењени деци који могу да преузму улогу посредника у комуникацији између деце и одраслих, породице и школе, нарочито када је реч о осетљивим темама као што је смрт. Ту улогу они остварују на више начина, при чему разговор о њима има потенцијал да се грана у више праваца и захвати више домена – од афективног до когнитивног, од текстуалног до искуственог.

Одабир стихова и приступ њиховој анализи пресудно зависе од васпитне групе или одељења у којима би им се посветила пажња. Основна намера васпитача или учитеља може знатно да се разликује – она је у пресудној мери одређена индивидуалним и колективним искуствима деце, специфичностима вршњачке групе, као и друштвеним контекстом којем су деца изложена. Тако, циљ одраслог може, рецимо, да буде само то да уведе ову тему и скине с ње ознаку табуа – тада ће се вероватније послужити неком хумористичном обрадом или песмом у којој умирући субјект није посебно близак деци; ако жели да деца усвоје одређени супконцепт смрти, може одабрати песму у којој је он присутан или приказ смрти у њој даје повода да се разговор о извесном супконцепту покрене; коначно, уколико код деце развија саосећање – што и јесте један од најважнијих циљева васпитно-образовног процеса – одабраће стихове у којима је тежиште на исказаним/показаним емоцијама ликова. Технике читања могу бити различите: оне могу укључити прекиде унутар којих се у дискусији износи на видело дечји хоризонт очекивања или се размишља о другачи-

јим путевима којима је могла да крене реализација песме, зашто баш њима и сл. Приликом разговора о текстовима у чијем је средишту тема попут смрти, било би пожељно да се у њега улази постепено и да се из њега излази без журбе, као и да учешће у дискусији буде на добровољној бази – да деца имају слободу да напусте дискусију уколико им она не прија (в. Berns 2003/04). На одраслом је да процени треба ли цео процес, а онда и дискусију о тексту, водити у групи или индивидуално – док први избор може детету да донесе осећај заједништва с другима и мотивише га на дијалог, увидом у чињеницу да његови вршњаци могу гајити сличне емоције и мисли, попут њега, други је интимнији и приснији.

Разуме се, овде предложен избор текстова и питања ни у ком погледу није дефинитиван: треба га схватити више као отворени позив да се унутар васпитно-образовног контекста овој теми посвети пажња – и кроз анализу текстова који припадају другим жанровима, и кроз нове, методички креативне приступе њиховој интерпретацији.

ИЗВОРИ

[Прилог: Песме за децу и младе које тематизују смрт животиње]: <<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:eu:7972ebdb-4a3f-44d3-800f-80fc1231dc8d>>

ЛИТЕРАТУРА

Вукомановић Растегорац, Владимир. Тумачење поезије за децу као могућност образовања о смрти. *Иновације у настави*, 3 (2017): 82–93.
Вукомановић Растегорац, Владимир. Смрт у српској поезији за децу и младе: традиција једног табуа.

Владимир Вукомановић Растегорац (прир.), *Ако ти јаве: умро сам*. Београд: Дом културе Студентски град, 2018, 11–50.

Сарленд, Чарлс. Невиних нема: идеологија, политика и књижевност за децу. Питер Хант (прир.), *Тумачење књижевности за децу: кључни есеји из међународне приручне енциклопедије књижевности за децу*. Београд: Учитељски факултет, 2013, 61–86.

Berns, Carol F. Bibliotherapy: Using Books to Help Bereaved Children. *Omega*, XLVII, 4 (2003/04): 321–336.
Carney, Karen L. Barklay and Eve: The Role of Activity Books for Bereaved Children. *Omega*, XLVII, 4 (2003/04): 307–319.

Corr, Charles A. Pet Loss in Death-Related Literature for Children. *Omega*, XLVII, 4 (2003/04a): 399–414.

Corr, Charles. A. Bereavement, Grief, and Mourning in Death-Related Literature for Children. *Omega*, XLVII, 4 (2003/04b): 337–363.

Cotton, Randy C., Lillian M. Range, Children's Death Concepts: Relationship to Cognitive Functioning, Age, Experience with Death, Fear of Death, and Hopelessness. *Journal of Clinical Child Psychology*, 2 (1990): 123–127.

Cruse, Dixie R., Darrell Crase. Attitudes toward death education for young children. *Death Education*, 1 (1979): 31–40.

Delisle, Robert G., Abigail S. Woods McNamee. Children's perceptions of death: A look at the appropriateness of selected picture books. *Death Education*, 1 (1981): 1–13.

DeMinco, Sandra. Death in Children's Literature: Connecting with Life. *Illness, Crisis & Loss*, 3 (1993): 13–19.

Gutiérrez, Isabel T., Peggy J. Miller, Karl S. Rosengren, Stevie S. Schein. Affective Dimensions of Death: Children's Books, Questions and Understanding. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1 (2014): 43–62.

Hilliker, Laurel. An Enlightened (and Relieved) Death Educator: The Value of Truth Telling with Children. *Illness, Crisis & Loss*, 4 (2013): 361–364.

Klingman, Avigdor. Death Education through Literature: a Preventive Approach. *Death Education*, 3 (1980): 271–279.

- Lazar, Alice, Judith Torney-Purta. The Development of the Subconcepts of Death in Young Children: A Short-Term Longitudinal Study. *Child Development*, 6 (1991): 1321–1333.
- Malcolm, Nancy L. Images of Heaven and the Spiritual Afterlife: Qualitative Analysis of Children's Storybooks about Death, Dying, Grief, and Bereavement. *Omega*, 1 (2010/11): 51–76.
- Moore, Timothy E., Reet Mae. Who Dies and Who Cries: Death and Bereavement in Children's Literature. *Journal of Communication*, 4 (1987): 52–64.
- Ordal, Carol C. Death as Seen in Books Suitable for Young Children. *Omega*, 3 (1983/84): 249–277.
- Perišić, Igor. *Uvod u teorije smeha*. Beograd: Službeni glasnik, 2010.
- Poling, Devereaux A., Julie M. Hupp. Death Sentences: A Content Analysis of Children's Death Literature. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 2 (2008): 165–176.
- Rosengren, Karl S., Isabel T. Gutierrez, Stevie S. Schein. Cognitive Dimensions of Death in Context. *Mono-graphs of the Society for Research in Child Development*, 1 (2014): 83–96.
- Seibert, D., J. C. Drolet. Death Themes in Literature for Children Ages 3–8. *Journal of School Health*, 2 (1993): 86–90.
- Speece, Mark W., Sandor B. Brent. Children's Understanding of Death: A Review of Three Components of a Death Concept. *Child Development*, 5 (1984): 1671–1686.
- Talwar, Victoria. Talking to Children about Death in Educational Settings. Victoria Talwar, Paul L. Harris, Michael Schleifer (Eds.), *Children's Understanding of Death – From Biological to Religious Conceptions*. Cambridge: CUP, 2011, 41–60.
- Todahl, Jeffrey, Thomas Edward Smith, Michael Barnes, M. Grace Alves Pereira. Bibliotherapy and Perceptions of Death by Young Children. *Journal of Poetry Therapy*, 2 (1998): 95–107.

Vladimir M. VUKOMANOVIĆ RASTEGORAC

INTERPRETATION OF POEMS WITH
THE MOTIF OF THE DEATH OF AN ANIMAL
AND THE EMPATHY DEVELOPMENT
IN CHILDREN – BIBLIOTHERAPEUTICAL
AND METHODOLOGICAL ASPECTS

Summary

Faced with the loss of those close to him, a child must inevitably observe the phenomenon of death – both cognitively and affectively. When this happens, literary text can help adults and children establish a conversation channel. Being that it is a well-founded assumption that it is easier to discuss with children the death of an animal than a human being, the aim of this paper is to: 1) systematize and analyze the criteria for the selection of literary works which can serve this purpose; 2) provide a list of poems for children and youth with the theme of the death of an animal; 3) provide guidelines for their interpretation, which gives an equally important role to the questions pertaining feelings, facts, attitudes, and belief regarding death. In this paper, the pathways for conversation with children have been outlined and they branch out in different directions and encompass multiple domains – from the affective to cognitive, from textual to empirical, and they have the potential to open the space for empathy toward those facing their own or someone else's death, as well as the deeper understanding of one own's emotions and those of others, especially among the members of the community consisting of the child and his parents, kindergarten or school teachers, and peers.

Keywords: poetry for children, methodology of speech development, methodology of teaching Serbian language and literature, bibliotherapy, education about death

МАНИФЕСТ О ЧИТАЊУ И ПОТРЕБА ЗА ПРИХВАТАЊЕМ: РОМАНИ ЈАСМИНКЕ ПЕТРОВИЋ У ПРОГРАМИМА ЗА РАЗРЕДНУ НАСТАВУ КЊИЖЕВНОСТИ

САЖЕТАК: Два романа Јасминке Петровић део су лектире за разредну наставу књижевности. Први, *Од читања се расте* (трећи разред) постаје део програма наставе и учења 2018. године, а други, *О дујмешу и срећи* (четврти разред) годину дана касније. Иако су у програмима кратко, оба романа су веома лепо прихваћена и радо читана међу ученицима млађег школског узраста. Двојаки су разлози уласка дела Јасминке Петровић у ученичку лектуру. Прво, реч је о савременој списатељици, а програми треба да укључују и ауторе које време није потврдило, али чија су дела препозната као естетски вредна и блиска сензибилитету данашњег детета. Са друге стране, програмом одређен избор лектире има шири значај: путем њега изграђују се и чувају одређене колективне вредности, развија се љубав према читању, усађује осећај за лепо и вредно, васпитава укус. Посебно је важно то што књижевност код деце интензивно развија емпатију. Ови романи управо то и чине: они су својеврсни манифести читања и позивају на разумевање и прихватање различитости међу децом. У раду ће бити расветљена ова два идејна слоја романа. Анализом методичке апаратуре у читанкама биће утврђено у којој мери се теме које покрећу дела Јасминке Петровић обликују и на који начин.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Јасминка Петровић, *Од читања се расте*, *О дујмешу и срећи*, разредна настава књижевности, наставни програм, лектира, емпатија, читање из задовољства

Романи Јасминке Петровић јављају се у тренутку када је јасно да није једноставно изградити код ученика потребу за читањем лепе књижевности и када такозвана криза читања постаје не само наша већ и глобална друштвена тема. По својој тематици и специфичном језику и стилу, ови романи приближавају се укусу и потребама најмлађих и младих читалаца, а стиче се утисак да је њихова основна мисија управо популаризација читања, што као своје основно опредељење истиче и сама ауторка, на чему брижно ради кроз сталну комуникацију са децом, посећујући школе, библиотеке и различите читалачке манифестације. Може се рећи да је досадашњи књижевни опус Јасминке Петровић својеврсни манифест посвећен читању и читалачкој култури. Својим романима *Од читања се расте* (трећи разред) и *О дујмешу и срећи* (четврти разред), ауторка је започела пут школског писца у разредној настави књижевности. Романи постају део наставног програма 2019. године, први као текст који се чита у на-

* valerija.janicijevic@uf.bg.ac.rs;
<https://orcid.org/0000-0001-7252-7731>

стивцима,¹ а други као део такозване *домаће лектиуре*. Иако у програмима нису дуго заступљени, оба романа су веома лепо прихваћена и радо читана међу ученицима млађег школског узраста. Разнолики су разлози укључивања ових дела у програм и треба их тражити првенствено у податку да је реч о изразито савременом ствараоцу. Осим канонских писаца и дела, у ученичку лектуру нужно је уводити и ауторе које деца могу срести, на пример на Сајму књига, са којима могу попричати и који им књигу могу потписати. То свакако нису аутори које је време већ потврдило, али је естетска вредност њихових дела препозната а писање блиско сензибилитету савременог детета.² Богаћење наставног програма делима савремених писаца није неуобичајено. Строго гледано, то је ширење канона, а суштина канона и јесте у томе да је он истовремено и стабилна и променљива категорија. Остаје, наравно, да се види да ли ће се оваква дела и аутори задржати у програмима наставе и учења, односно да ли ће у будућем духу времена и његових културних и образовних потреба бити потврђени.³ Наиме, једна од

одлика књижевних дела, било да су у канону или да у канон тек улазе, јесте њихова способност преживљавања. Тако ће се и за дела Јасминке Петровић тек у времену које следи видети могу ли да трају, односно хоће ли успети да пруже одговоре у различитим временским и културним ситуацијама и хоће ли настављати да таква питања постављају. Уколико то не чине, дела су, једноставно речено, мртва и то је крајња потврда (или оспоравање) њиховог истинског и дубљег уметничког квалитета. То је уједно и природа наставних програма: да се са већом или мањом смелошћу мењају.

Читање и емпатија

Кратки роман *Од читања се расте* настао је на идеји популаризације читања код деце, док се роман *О душмету и срећи* готово наставља на претходни, уколико читање сагледавамо и у контексту развоја емпатије. За оба дела можемо рећи да су друштвено ангажована, идеолошки заснована и да ничу на важним и актуелним темама – проблему читања, прихватања другачијег од себе, инклузије и превазилажења вршњачког насиља. Узроке насиља код деце склони смо да тражимо у медијима или на друштвеним мрежама, који их на разне начине промовишу, да одговорност тражимо у понашању одраслих, у недостатку времена које би требало посветити деци, али чини се да нисмо спремни да чињеницу о данашњој кризи читања везујемо за пораст насиља, а можда је кључ управо у томе, јер насиље произлази из недостатка емпатије, из немогућности да се сагледају потребе и осећања другог. А ако нас књижевност нечему „учи“, онда је то схватање и разумевање света, себе у свету и других у њему

¹ Програм наставе и учења за млађи школски узраст предвиђа у сваком разреду обимније дело (поема, бајка или кратки роман) које се чита у *наставцима*, тачније, делови се читају и обрађују на неколико узастопних часова.

² В.: Тако стоје ствари, Интервју Александар Јерков, 10. 4. 2018, <<https://youtu.be/P5h-zjsLRm8>>

³ У наше наставне програме нека дела уврштavana су убрзо након објављивања и задржала су се у њима више од шездесет година, до најновијих програма, усвајаних између 2017. и 2019. године, или су и данас део лектиуре. Такав је пример романа Бранка Ђопића *Орлови рано леће* и *Доживљаји Николешине Бурсаћа*, који су преточени и у филмове. Књига *О душмету и срећи* Јасминке Петровић преобликована је у филм *Злоћоње* (2018). Можда је и то један од добрих начина деловања на читалачку публику. Филм може мотивисати ученике да прочитају књигу, али и обрнуто, књига их може подстаћи да погледају филм.

– она нас подстиче да искорачимо из скучености сопствене перспективе и отвара простор за дубље преиспитивање себе и других. Гледано тако, јасно је зашто су баш ова савремена књижевна дела уврштена у школску лектуру и због чега је корисно да се ту и задрже. О ширем друштвеном значају целокупне наставе српског језика и књижевности проговарају и сами наставни програми, у којима се подвлачи да ова настава јача национални и културни идентитет ученика, кроз упознавање наше књижевности и културе, као и књижевности и културе других народа, а даље се наглашава да се њоме

код ученика развија љубав према читању, гради осећај за лепо и вредно, васпитава укус. Читање тражи време, истрајност и посвећеност, а неговање ових карактеристика представља основ за сва даља учења. Кроз читање књижевноуметничких текстова и у разговору о њима на часу гради се критичко мишљење, јер ученици треба да имају суд о поступцима и особинама ликова, као и о различитим догађајима у тексту. Посебно је важно што књижевност код деце интензивно развија емпатију тиме што од читалаца тражи да се ставе на место другог и да разумеју најразличитије особине и поступке ликова (Правилник 2018: 51).

Овако издвојеним циљем истиче се повезаност књижевности и културе и способност књижевног дела да код ученика развија и снажи емпатију. Управо у неговању и изграђивању читалачке културе и радозналости, као и у развијању саосећања и подстицању на прихватање и разумевање различитости, треба тражити основна тежишта у вођењу ученика трећег и четвртог разреда кроз читање и тумачење романа Јасминке Петровић.

Сва ова становишта још више добијају на значају уколико се у виду има промењена уло-

га књиге у животу ученика, измењен однос према настави књижевности, као и свеprisутан проблем читања и разумевања прочитаног у основној школи (Марковић 2010; Крњић и сар. 2011; Pavlović Babić – Baucal 2010; Jerkin 2012).

У судару са модерном културом, коју доноси нагли технолошки напредак човечанства, а првенствено мас-медији и информатика, књига, а с њом заједно и све остало што чини традиционалну културу, губи битку и има све мањи значај у културном животу људи. Опсењени облицима модерне културе, који често не траже њихов духовни напор, али га ничим и не оплемењују, већ га својом испразношћу осиромашују, многи према књизи испољавају презир и ниподаштавање. То се данас дешава и у школи. Тако се ученици односе према школској лектури. То постаје, у великој мери, општи друштвени однос према књизи и традиционалним културним вредностима у целини. Такав однос према књизи и читању одавно се назива криза читања (Илић – Гајић – Маљковић 2007: 5).

Последице најбоље можемо видети сагледавањем улоге књижевности у животу сваког појединца, о чему је у научној литератури често дискутовано. У својим познатим есејима, о томе пре више од сто година пише и Богдан Поповић, гајећи дубоку веру у моћ књижевности, управо због њене сложене природе.⁴ Разматрајући улогу књижевности, он има на уму њено, условно речено, уже и шире деловање. Уже се огледало у развоју естетског промишљања књи-

⁴ О есејима Богдана Поповића „О књижевности”, „О васпитању укуса” и „Теорија *pega-по-peg*”, у којима разматра значај књижевности у животу сваког човека, али исто тако и значај наставе књижевности, в. више у: Јанићијевић 2017: 127–137.

живности и уметничких дела уопште, а шире у моралном васпитању, које обухвата целог човека:

Она утиче на срце, даје племенитија осећања, буди благородније жудње, и ако ништа више [...] бар усађује клицу у човеку, која ће у добром земљишту и под добрим условима избити, успеваати, развити се, и уродити одличним плодом (2001: 8).

Поповић наглашава да књижевност богати наше искуство, усмерава нас у поступањима, подстиче на усавршавање, те сазревамо и постајемо бољи но што јесмо, а од свих особина човекових посебно гради и снажи осетљивост и „моћ симпатије”, односно емпатију, врхунску особину – изузетну јер побеђује себичну, саможиву и нагонску природу човекову, стварајући културног, цивилизованог и осећајног човека:

Књижевност уопште васпитава људску осетљивост том својом осећајном страном. Услуга једна, господо, од неоцењиве вредности. Данас, код многих људи, осетљивост, моћ симпатије, нису још довољно развијене; хоћу да кажем да још нису дошле до степена на коме дају сву корист која се од њих може ишчекивати. У свакидашњем животу, који је пун борбе, пун себичности и немилостивог такмичења, човек нема увек прилике да негује увек своје срце, нежна осећања и симпатичне емоције. [...] Међутим, то су особине које на крају треба да превладају; ако ишта, оне има да реше данашње дисонанце у хармоничан акорд, и да донесу са собом културу, цивилизацију [...] Отуда све што помаже да се те особине одгаје и појачају важно је више од свега; и књижевност на једном од првих места (Поповић 2001: 8).

Сличне ставове налазимо и у текстовима савремених аутора. Тако, на пример, Нил Гејмен

(Neil R. Gaiman) у популарном тексту „Зашто наша будућност зависи од библиотека, читања и сањарења” каже да читајући добијамо прилику да осетимо ствари, посетимо места и светове које иначе никако не бисмо спознали а кад се вратимо властитом свету увек смо у извесној мери измењени, да читање само по себи причињава задовољство и гради саосећање:

Проза је нешто што градите од 30 слова и знакова интерпункције, и ви, сами, користећи машту стварате свет и људе и гледате кроз њихове очи. [...] Учите да је свако други такође „ја”. Постајете неко други, а када се вратите у свој свет, бићете мало промењени. Саосећањем се људи прилагођавају животу у групи пошто нам дозвољава да функционишемо као нешто више од себичне индивидуе (Gaiman 2013).

Иако је временска дистанца између Поповића и Гејмена велика, они о утицају књижевности проговарају готово идентично, истичући њен снажан утицај на духовни и емоционални раст појединца. Читање води ка ширењу доживљаја света и алтруизму, ка способности да се разуме и заволи све оно изван човековог ја, ка уживљавању у свет и осећања другог.

Како било која књига коју читате није о вама, већ о неком другом, можете искусити напоре и успехе ликова. Ако се са њима повежете, да видите ствари са њихове тачке гледишта, а истовремено имате дистанцу јер то видите из безбедности своје собе (Arévalo Melville 2024).

Марија Николајева (Maria Nikolajeva) пише о емпатији и идентитету у фикцији за младе, наводећи да је емпатија неопходна друштвена вештина, еволутивно условљена, као и да когнитивна психологија истиче важност отелотворења емоција, а оно може бити подстакнуто и

фикцијом, односно омогућено посредством књижевних текстова и тако доступно читаоцима. Ово запажање посебно се односи на књижевност за децу и омладину. Наиме, док се од одраслих очекује да у одређеном смислу савладају своје емоције, за децу је природно да их изражавају без инхибиција (Nikolajeva 2014). Када деца читају приче, пружа им се прилика да их разумеју из перспективе ликова. Уколико читање замислимо као игру играња улога у којој деца уче да сагледају свет кроз туђе очи, онда им таква игра и таква улога омогућавају да развијају поштовање и разумевање према искуствима других. Треба охрабрити децу да заиста „уђу у ципеле” различитих ликова и замолити их да размишљају о другоме, уместо о себи. Подстичући децу да размишљају из туђе перспективе, тражимо од њих да се запитају како се осећају, шта им је потребно, како одређена понашања и ситуације на њих утичу (Vorba 2017).

Важност читања и изграђивања љубави према читању, васпитавање људске осетљивости, као и снажење саосећајности према другоме у првом су плану и романа Јасминке Петровић, предвиђених за обраду у млађим разредима основне школе.

Романи Јасминке Петровић у разредној настави

1. Манифест о читању: *Од читања се расије*

Роман *Од читања се расије* проговара управо о важности читања, а самом фабулом, са девојчицом Тамаром у средишту, и својим стилским и формалним обликовањем – читање подстиче. Књиге Јасминке Петровић, у погледу форме, охрабрују најмлађе у читању: штампане су

крупним словима, имају мноштво илустрација, често су изделене у кратка поглавља, реченица је јасна и сажета. Такав је и кратки роман за почетно читање (како га сама ауторка одређује) *Од читања се расије*,⁵ који је изделен на осам глава – по данима у недељи, од прве („Понедељак”) до осме („Опет понедељак”). Роман је писан у првом лицу, из позиције главне јунакиње која иде у први разред. Уводном реченицом млади читаоци су одмах усмерени на основну тематику, као и на јасно емоционално одређење девојчице, које их изненађује: „Ја не волим да читам и пишем” (2022: 5). Позиција искрености, исказана на повлашћеном месту, у првој реченици, има двоструку функцију: да се наметне сродност коју ће млади читалац препознати у ставу главне јунакиње, и да се, истовремено, укаже на проблем опадања потребе за читањем у савременом добу. У средишту приче је девојчица која не воли и не жели да учи да чита и пише, а с друге стране су њени родитељи који јој прилазе онако како то деци иначе не одговара, уз сталне придике и наметање модела пожељног понашања. Родитељи у томе не успевају, а кључна фигура у Тамарином животу и процесу преображаја постаје деда из комшилука. Сусрет Тамаре и деде приказан је у трећем поглављу, у среду (према времену радње). Деда је безимени јунак, али значајно наглашен заменицом у курзиву (*онај*): „На клупи испред зграде седи *онај* деда и храни голубове” (2022: 21). Његово појављивање помаже Тамари да по-

⁵ Баш зато би права позиција овог романа у наставним програмима била други разред основне школе. Наиме, то је узраст када се усавршава техника читања, када се оснажује сигурност у читању и вештина читања уопште. То је, такође, корак даље у мотивисању за читање конкретних књижевних текстова. Тек када је дете оснажено као читалац који може да савлада написано и разуме прочитано, оно је спремно да истински закорачи у свет књижевности.

беди себе. Лик деде подсећа на помагаче у бајковној традицији, који пристижу у помоћ јунаку у савладавању препрека и постизању циља. Управо као у бајци, и овде деда при првом сусрету о Тамари већ све зна. Док листа новине, он разговор јасно усмерава на болну тему:

- А да ли хоћеш да ми прочиташ нешто из новина? Заборавио сам наочаре.
- Жао ми је, али ја сам неписмена.
- И боље. Лакше ће ти бити у животу. Ко много чита, много се секира.
- А зашто?
- Стално би да мења и поправља нешто, а то је тешко.
- Зашто је то тешко?
- Људи не воле промене.
- А зашто не воле промене?
- Плаше се.
- А чега се плаше?
- Да ће их нове идеје појести, баш као што је вук појео баку и Црвенкапу.
- Штета што *онај* деда није у мом разреду. Био би ми најбољи друг. Овако морам да се дружим са Василисом (2022: 22–24).

У приказаном дијалогу важно је сагледати дедину реакцију на Тамарине речи да не уме да чита. Његове речи интригирају јунакињу, разликујући се од онога што јој уобичајено говоре одрасли код куће и у школи, те се Тамара даље упушта у разговор. Из дединих одговора на питања која му девојчица поставља видимо да се овај јунак приближава и прилагођава природи детета. У дечјој је природи да се опиру ономе што им је наметнуто споља, те је дедин одговор да не мора знати да чита дубоко подстицајан за дете. Тамара од деде добија одговор на свако „зашто” које постави, деда чак на њена питања одговара управо тако да иницира даља потпитања. Његов стрпљив и нетипичан приступ пред-

ставља путоказ који ће дете води кроз промене. Овај поступак радикално је супротан приступу који према Тамари имају родитељи, нестрпљиви и увек заузети. Већ након првог сусрета са девојчицом, деда задобија њено поверење јер Тамара закључује да је он разуме и поштује. Он инспирише и подстиче јунакињу да сама открива ствари, а кључни подстицај је опосум по имену Хајди.

Иницијација детета у свет књижевности дешава се, дакле, баш путем оног средства које се у данашњем друштву и култури супротставља читању, као претпостављени узрок одвојености деце од књиге, а то је – компјутер. Тако Тамара захваљујући управо компјутеру ступа у свет писане речи и почиње да учи слова. На овом месту срећемо поигравање предрасудама савременог доба и својеврстан одговор на изазове модерних времена. Увођењем компјутера ауторка поручује да технологија употребљена на прави начин може донети само добробит. Ово повлађивање духу времена служи окретању детета ка ономе што је у модерном времену маргинализовано. Сличну тенденцију одговора на актуелне ставове у овом роману Јасминка Петровић показује увођењем класика књижевности за децу, романа *Хајги* који је Тамарина прва књига – што је значајно најпре због увреженог мишљења да деца не воле да читају класике и да је тешко приближити им такву литературу, а самим тим и школску лектуру која обилује делима класичне књижевности. Овакви ставови подржавају тезу да је лектира анахрона, да није конципована у складу са дечјим сензибилитетом, те да одбија младе од читања. *Огчишања се расише* опире се овим ставовима, узимајући за два кључна средства за улазак девојчице у свет књижевности управо компјутер и дело класичне књижевности за децу.

Лику Тамаре супротстављена је девојчица Василиса која је, у духу савременог тренутка, опседнута *сиољашњим*, у чему је подстиче и мајка коју не занимају ни читање ни писање, већ „емисија *Девојчице и дијагеме*” (2022: 25). Тамарин критички однос према другарици из разреда и њеним усмерењима показује да јунакиња није незаинтересована за образовање, већ да јој недостаје подстицајна комуникација са одраслима. Тамара чезне за односом који ће одговорити на њене потребе, бројна питања и радозналост, због чега након познанства са дедом и закључује да би јој, да је у њеном разреду, он био најбољи друг. После првих кратких разговора са њим девојчица предузима кораке након којих ће коначно научити да чита и, што је још важније, након којих ће читати са радошћу.

Опонентност родитеља и деде у овом роману одсликава супротстављеност унутрашњег и спољашњег приступа, у чему се огледа и основна тенденција поетике Јасминке Петровић – да оно што је спољашње претвара у унутрашње, али не под видом досетке, као Хорацијев „горак лек у слаткој обланди”, већ полазећи од ширег, антрополошког плана. Роман *Ог чишања се расије*, као и друга дела Јасминке Петровић, у први план истиче људску, а не идеолошку димензију онога о чему проговара, израстајући тако у непретенциозни манифест читања за најмлађе. Иако је ова књига у основи једноставна, она је заправо усложњена, завијена, вишеструко заснована у приказу свакодневног породичног живота, статуса детета које гаји отпор према читању и учењу а истовремено испољава висок степен самосталности (жели само да иде у школу), међусобних родитељских пребивања (за то ко је крив за дететов неуспех). С друге стране, то је прича са ликом старца, на-

лик онима из бајки, о којем не знамо готово ништа осим да има функцију помагача, а његова питања су у функцији чаробних предмета у бајкама. Помоћ се овде не састоји у нечему спољашњем – да се пређе пут, заустави потера, а јунак заштити од злих сила, већ је моћ ових питања у подстицању радозналости и преображају главне јунакиње. Такође, поједини односи овде су изглобљени из реалности, творећи тако бајковни простор: готово је немогуће, наиме, да дете које иде у школу не зна слова. На крају књиге, читање се изједначава са растом, са животом самим.

О функцији спољашњег (пример су Тамарини родитељи и њихове уобичајене пароле и речи: *ајге, мораш, како груја деца* итд.) и унутрашњег мотивисања (каквом је склон деда) проговара и сама ауторка:

Идеја ми је била да прикажем два начина мотивисања деце за читање – спољашњи и унутрашњи. Родитељи су узнемирени, да не кажем успаничени, што њихова ћерка Тамара одбија да научи слова. Врше на њу притисак и тако је све више одбијају од читања. Насупрот њима је деда, комшија из зграде, који девојчици не поставља читање као циљ, већ као средство. Уз његову подршку Тамара учи да чита, а све у жељи да сазна каква је то животињица опосум Хајди. Читање не само да повећава речник, подстиче радозналост и развија машту, већ јача самопоуздање, самодисциплину и одговорност. Од једног незаинтересованог, поспаног и тврдоглавог детета, Тамара постаје весела, задовољна и све сигурнија у себе (Петровић 2018).

Сагледавање методичке апаратуре у читанкама и радним свескама, у обради романа *Ог чишања се расије*, показује на који начин аутори уџбеника усмеравају интерпретацију овог дела на часу, јер методички апарат неминовно

упућује учитеље ка сазнајним, естетским и васпитним вредностима књижевног текста. Формалне карактеристике романа Јасминке Петровић и његов невелик обим довели су до одређених забуна у конциповању методичке апаратуре. Наиме, од девет одобрених читанки које су анализирани за потребе овог истраживања, у седам се о овом делу говори неутрално, без одређења књижевне врсте, у једној се роман *Од чишања се расіе* одређује као прича или приповетка, а само у једној читанци као кратки роман. Аутори највећег броја читанки у којима се не именује књижевна врста, односно наводи се да је реч о књижевном тексту или причи строго се придржавају књижевних појмова прописаних програмом, али то не мора увек бити основни путоказ. Не би било погрешно у методички апарат читанке за трећи разред увести појам романа, као пропратни елемент дела које се обрађује.⁶

Као што оскудна методичка апаратура представља опасност и по уџбеник и по наставу, тако ни преобимни методички апарат не доприноси квалитетном часу. Овакву тенденцију запажамо у неколико читанки чија је методичка апаратура поводом романа Јасминке Петровић у толикој мери оптерећена задацима, питањима и дијаграмима да готово гуши сам књижевни текст. Што је дело савременије и динамичније, богатије идиомима, фразама, речима из свакодневног говора, то је и методички апарат разноврснији јер се не односи само на радњу и репродуктивна питања већ и на разумевање и тумачења језика у књижевности. Будући да су у роману *Од чишања се расіе* поступци јунака занимљиви, подстицајни и неуобичајени, неминовно је да су задаци у методичкој апаратури усмерени на поступке ликова, а бројна питања оријентисана ка емоционалном свету и реакци-

јама детета – јер су управо ови елементи транспарентни у самом делу. У читанкама се могу приметити добро конципована, мотивишућа и разнородна питања, али се у неким уочава и пренаглашена тенденција аутора у показивању креативности, што производи супротан ефекат у односу на праву функцију методичке апаратуре. Проблем је у томе што се највећи број занимљивих и добро осмишљених задатака готово искључиво креће у просторима основног разумевања текста и његовог језика (*Шша је самостјалностј?; Шша каже геда, ко су кукавице?; Шша значи кад је неко намћор?; Објасни како се йонаша кукавица, а како намћор?; Шша значи кад Тамарина мама каже: Не видим више ни белу мачку?; Шша значи кад геда каже: Инћернетј је добар слуја а лош јосјодар?; Зашијо је геда рекао да ће је йројласитји краљицом свих кула у ва-*

⁶ У читанци једне издавачке куће то је и учињено, на следећи начин: „Роман је најобимније књижевно дело, у којем се описује живот ликова и приповедају занимљиви догађаји. Поред главног лика, у роману постоји и више споредних ликова. Када се роман пише с намером да га читају деца, он се назива роман за децу. Роман *Од чишања се расіе* Јасминке Петровић је краћи роман за децу” (Станковић Шошо – Костић 2020: 57). Дакле, основна одлика романа – промена јунака – не наводи се као дистинктивно обележје ове књижевне врсте, што би уз конкретни текст било важно истаћи, једноставним речима, прилагођеним узрасту ученика, будући да је Тамара илустративни пример јунакиње која од почетка до краја романа пролази кроз промену. У разредној настави књижевности неретко је присутан својеврстан отклон од теоријског знања, те да би се приближили ученицима аутори уџбеника банализују дефиниције или их толико поједностављују да оне постају погрешне. Као пример овакве тенденције треба навести читанку у којој се роман *Од чишања се расіе* одређује као приповетка, при чему се ни сам појам приповетке не даје прецизно: „У приповеткама приповедач прича о догађајима из нечијег живота. Он прича у трећем лицу када није учесник у догађајима о којима говори. У првом лицу приповеда приповедач који је истовремено и учесник у радњи – који је један од ликова у проповеци, најчешће главни лик” (Јовановић 2020: 34).

здуху?; За која кажемо да *тради куле у ваздуху?*). Са друге стране, питања која теже пунијем тумачењу, откривању основних идеја текста, разумевању његовог наслова и промишљању о значају књиге и читања, у већини уџбеника уопште не постоје. Тамо где их има, то је усамљено питање (у једној читанци: *Зашто се од читања расте?*, у другој: *Како је Тамара Њорасла од читања?*). Једно питање неће подстаћи ученике да довољно размисле и разговарају о ономе о чему би на овим часовима највише требало говорити. Тешко би се рекло да групе питања о важности књига код појединих издавача прате мотивисаност и радозналост које роман Јасминке Петровић буди (*Да ли си члан неке библиотеке?*; *Која је прва књига коју си позајмио/позајмила из библиотеке?*; *Ко ти је препоручио баш ту књигу?*; *Да ли разговараш са неким о књигама које прочиташ?*; *Са ким?*; *Коме ти препоручујеш књиге за читање?*..., односно: *Које су поруке ове књиге?*; *Шта мислиш, како би изгледао свет који не зна за слова, за књиге и за читање књига?*). Као да се заборавља основни смисао методичке апаратуре – а то је да искористи оно најважније што дело нуди и да подстиче дискусију на часу, да траг који сам текст оставља након интерпретације буде наглашенији и дубљи, а не поништен неинспиративним задацима.

Управо се то дешава ако се у већини читанки и радних свезака инсистира на питањима која су у нашој наставној пракси из непознатих разлога пренаглашена, често једина, и од дела до дела увек иста, а тиме крајње формализована. То су налози у којима се од ученика тражи да наброје ликове и њихове особине, одреде место и време радње, тему и редослед догађаја, као и *поруку* текста. Чак и да се овакви задаци

организују у виду дијаграма или концентричних кругова у које се уписују одговори, а не у форми класичног простора за писање, то неће бити од помоћи. Ово нас даље води ка још једном важном проблему, готово тренду у данашњој настави књижевности, а то је – превише писања. Разредна настава књижевности првенствено треба да буде усмерена на читање, уживање у књижевном делу, разговор о тексту и поводом текста, без оптерећивања ученика обимним писменим задацима. Штета је када је овакво дело савремене књижевности за децу, које ученике неминовно подстиче на разговор, изношење утисака и исказивање емоција, пропраћено толиким задацима који од деце изискују писане одговоре.

Занимљиво је истаћи и начин на који питања у методичкој апаратури могу значење књижевног текста или неких његових делова одвести у сасвим погрешном смеру. Такво је, на пример, питање: *Шта деда мисли о писменим људима?* – где сама формулација није добра јер упућује на то да деда заиста мисли оно што говори, а не да је реч о ироничним исказима. Ученике би требало на интуитивном нивоу увести у природу ироније, те питања конциповати на следећи начин: *Шта деда говори о писменим људима, а шта заиста мисли?*; *На основу чега закључујеш шта деда заиста мисли о читању и књигама?* и сл.

2. Потреба за прихватањем:

О душењу и срећи

Јасминка Петровић у својим делима разматра важне културолошке феномене и она су често недвосмислено друштвено ангажована. То

је случај и са романом *О гуџмету и срећи*, уврштеним у програм за четврти разред основне школе, који проговара о инклузији. Типично за савремену дечју књижевност, овде из сопствене перспективе проговара дете-приповедач, што омогућава бољу комуникацију читалаца са књижевним текстом јер се на овај начин успоставља двоструко разумевање. Интеракција између детета-читаоца, с једне стране, и детета-приповедача, с друге, израђена је на сродном погледу на свет и одрасле; рецепција књижевног текста је олакшана јер он кореспондира са сензибилитетом савременог детета. Главни јунак овде је Јован, дечак рођен са церебралном парализом. Он би, да није болести, имао све услове за срећно детињство, будући да живи у хармоничној породици која му је у потпуности посвећена (за разлику од Милице, девојчице која накнадно улази у Јованов живот, а долази из дисфункционалне породице – родители су разведени и нису у добрим односима). Као да на овај начин ауторка указује и на то да нико у животу не добија све, односно да је ускраћеност, у различитим облицима, константа одрастања. Ипак, читалац већ у првим реченицама романа сазнаје како Јован сагледава себе и како је његова самоперцепција одређена погледом других који га доживљавају искључиво посредством његовог инвалидитета. На самом почетку романа млади приповедач каже да „неки људи баш немају среће. Ево на пример ја”, а убрзо спознајемо да га предрасуде и неразумевање околине онемогућавају у нормалном и квалитетном животу. Јована, у очима других, надилази његов хендикеп, његови вршњаци прво опажају инвалидитет па тек онда самог Јована; болест у целости одређује његов идентитет.

Роман проговара о потреби за прихватањем, о разумевању, саосећању према другачијем, односно о емпатији. Врло је занимљиво то што се буђење емпатије, односно јављање првих позитивних реакција вршњака према Јовану, одиграва у тренутку када он пред целим одељењем чита причу коју је написао. Наиме, на разговор свог антропоморфизованог пријатеља, Дугмета, за које се везује у болничким условима, дечак почиње да пише песме и приче и, чини се, не случајно, по налогу учитељице чита једну од тих прича пред разредом, те добија аплауз и бодрење. Врло је знаковито то што Јасминка Петровић промену у понашању вршњака према детету са инвалидитетом везује за моменат стваралаштва и уживања у причи. Упознавање деце из одељења са Јовановим писањем представља преломни тренутак у промени односа и доживљавања дечака као другачијег од осталих. То је иницијални моменат својеврсног колективног освешћења, након којег Јован више није само дете са инвалидитетом. У складу са тим, роман од тог тренутка постаје и роман о сазревању, јер буђење емпатије, стваралаштво и социјалне везе, посебно дружење са Милицом и Душаном, оснажују Јована у надвладавању страхова и промени самоперцепције. Тренутак првог читања приче пред разредом обележен је осећањем стида (иако добија подршку), јер се изненада нашао у неочекиваној и дотада непознатој ситуацији. Међутим, како време пролази, како дечак оснажује и сазрева, стид у наставку пред другима постепено јењава, да би при крају романа, у свечаној сали, читао један од својих радова осећајући се у тој улози добро, јер, како сам истиче, уз њега су били пријатељи.

Јасминка Петровић указује на дубоку човекову потребу да буде прихваћен, на улогу соци-

јалних веза и интеракција у доживљавању самога себе. Усамљеност и изолованост јунака романа узрок је страхова, стида и туге, док нове околности и нове особе у Јовановом животу битно утичу на његову аутоперцепцију. Промена позиције у друштву кореспондентна је измењеној слици јунака према самоме себи и физичком недостатку који више не одређује његов идентитет. Дугме игра важну улогу у Јовановом животу, не само зато што постаје његов антропоморфизовани пријатељ који му улива снагу и сигурност, већ и зато што га наговара да пише, а стваралаштво дечаку отвара пут ка прихватању. Улога књижевног стварања у роману Јасминке Петровић постаје двоструко конструктивна. Литература коју јунак ствара унутар романа постаје средство иницијације и буђења вршњачке емпатије, а реципијенти романа *О дуиметју и срећи*, деца-читаоци, спознају далекосежни значај прихватања различитости. Главни јунак романа поседује висок степен саосећања према другима. О томе сведочи његова прича о имагинарној болници где мирис ружа лечи децу, чинећи да оздраве за један дан. Простор имагинације у којој јунак проговара указује на његово саосећање према болесној деци, он зна и разуме колико је излечење важно, те његова машта конструише простор у којем помаже другоме да у једном дану превазиђе тескобу и болест.

Роман *О дуиметју и срећи* усмерен је ка превладавању себичности, нетрпељивости и неразумевања, те грађењу љубави према другоме и саосећања према ономе ко је другачији од нас. Ово је, попут већине дела Јасминке Петровић, ангажовани роман, јер проговара и о идеолошким ставовима. Проза Јасминке Петровић, међутим, сведочи о начину на који права књи-

жевност надилази идеологију, чак и када су њени елементи уграђени у сам текст. Књижевно дело може бити прихваћено само уколико је естетски вредно, а дела Јасминке Петровић радо чита шира читалачка публика, али и ученици, што се испоставља изузетно важним јер лектира треба да прати укус и афинитете савременог детета.

За потребе овог истраживања анализирано је осам одобрених читанки за четврти разред основне школе, за школску 2023/2024. годину. Од осам уџбеника, три не нуде одломак из романа, не упућују на читање романа у целини, нити постављају истраживачке задатке који би ученике мотивисали на читање дела и усмерили њихову пажњу на битна места у радњи и приповедачке поступке. У осталих пет читанки, дају се три различита одломка: почетак романа (две читанке); поглавље које се односи на долазак Милице у ново одељење (две читанке); део романа у ком је донета Јованова прича „О храбрости” (један уџбеник). Из овог прегледа проистичу бројна питања. Једно од њих, важно за целокупну наставу књижевности и методiku наставе књижевности, односи се на функцију одломка књижевног дела у читанкама, а које је програмом прописано за читање у целини у оквиру такозване *домаће лектиуре*. Пажљиво одабран одломак требало би да уведе ученике у радњу романа, да побуди радозналост и мотивацију за читање дела у целини. Отворено је и питање зашто се у читанкама, у оквиру методичке апаратуре, не обликују питања и задаци који би помогли ученицима у разумевању и тумачењу целокупног дела, који би их водили кроз текст и упућивали на битна места, већ су они увек ограничени искључиво на одломак који се до-

носи.⁷ Од пет читанки, у двама налазимо неколико реченица које уводе ученике у радњу романа, тачније, представљају оно што се у методици наставе српског језика и књижевности зове *ужом локализацијом*. У осталим трима, које доносе одломак, нема никаквог упућивања на роман, те се чини као да је посреди изолована прича. Уколико одломак, на пример, говори о доласку девојчице у ново одељење, а у апаратури се аутори држе само конкретног одломка, онда нема простора за осврт на проблем прихватања или било коју другу комплекснију тему. Уколико се на часу обрађује само један одломак, сужава се могућност проницања у суштину романа, односно читања у целини, разумевања и тумачења.

На први поглед се чини да је у једној од анализираних читанки начињен добар корак, постављањем истраживачких задатака пре читања одломка. Међутим, задаци су уопштени и могу се односити на било које дуже прозно дело (*Поред крајње белешке о Њисцу, зајиниши и: шћа је шема романа, ко су ликови у роману, које су особине главних ликова, који део је на шебе оставио у њисак, неколико омиљених реченица из романа – Јовић – Тодоров 2021: 26*). Овакви и слични налози воде ка шаблонизовању разредне наставе књижевности, не упућујући ученике на трагање за оним што романи Јасминке Петровић треба да открију читаоцима, а то су: лепота читања, различита природа детета и важност разумевања и поштовања те различитости. Наравно, увек постоји могућност да добар учитељ уочи вредност ових текстова и да их на часу тумачи у складу са њиховим естетским својствима. Али, аутори читанки требало би да методичком организацијом садржаја учине читанку добрим водичем у откривању књижевних вредности дела. Богат и разноврстан тематско-

-мотивски свет романа у настави тражи ваљано осмишљену методичку апаратуру која ће бити користан водич и истински путовођа у прихватању и тумачењу ове књижевне врсте.

* * *

Строго гледано, сви овде изнети примери из читанки, као и методичка запажања, нису у најужем опсегу ове теме. Но, уколико размишљамо о подстицању ученика на читање и изграђивању навике редовнијег читања, онда одговорност није само на родитељима и наставницима него и на ауторима програма и уџбеника, методичарима наставе књижевности и наставницима, те није сувишно запитати се какву атмосферу за развој читалачке културе градимо. Шта чинимо да преокренемо ситуацију? У којој мери користимо прописану лектуру како би се остварио њен основи циљ: читање и уживање у читању? Забрињава тренд у којем се аутори читанки не постављају према домаћој лектури као истинском делу програма и текстовима обавезним за читање и обраду. Након што је у претходно важећем програму укинута термин *домаћа лектира*, издавачке куће готово да престају са штампањем лектирних комплета, а учитељи неретко изостављају читање збирки и романа, свдећи часове књижевности на обра-

⁷ Радне свеске различитих издавача, које су део уџбеничког комплета за наставу српског језика и књижевности, не морају строго да прате и читанке. Због тога се дешава да имамо читанку која доноси одломак романа *О дујмеџу и срећи* и одређену дидактичко-методичку апаратуру након текста, али не и питања у радној свесци. На другој страни су радне свеске у којима су заступљена питања о роману, али ни она се, попут задатака у читанци, не протежу изван одломка. То је штета за анализу самог романа, јер би се питањима у радној свесци, која би се односила на роман у целини, употпунила уџбеничка апаратура и подстакло даље разумевање и тумачење књижевног текста.

ду одломака. У овом истраживању видимо да се код неких аутора читанки чак и одломци заобилазе, што никако не подстиче радозналост и читање, као једног од најважнијих циљева наставе језика и књижевности у основној школи, можда најзначајнијем периоду у развоју личности, када се деца сусрећу са логиком и лепотом матерњег језика и светом књижевних дела, уче се писмености у најширем смислу, израђују свој национални и културни идентитет. Такође, у природу овог школског предмета уграђена је најдубља емпатија за друго(г) и дубоко разумевање културе (в. Јовановић 2015а: 9).

Два романа Јасминке Петровић на више начина сведоче о разлозима њиховог читања на млађем школском узрасту, играјући низ важних улога. Они веома добро осликавају двојну природу школских програма. Школски програм укључује у себе вредна дела, али има и извесну друштвену функцију – изградњу, афирмисање и чување одређених колективних вредности.

Тематски оквир ових књига у суштини чини нешто што се намеће, али оне истовремено нуде сложенију слику света од идеологије, чак и кад су идеолошки слојеви у њих уграђени. У обе су јасне идеолошке поставке, које треба да воде ка прихватању одређених вредности: потребе за читањем и потребе да се прихватају као равноправна деца која имају тешкоће у развоју. Међутим, стил писања Јасминке Петровић и естетска вредност ових дела спољашње налоге претварају у унутрашње. Она се крећу од идеолошког контекста ка књижевном усложњавању.

Уметност негује способност просуђивања и осетљивост, а оне могу и треба да буду изражене у изборима које чине грађани. То у извесној мери важи за све врсте уметности. Музика, плес, сликарство и вајарство, архитектура – све то игра улогу у обликовању нашег разумевања људи који нас окружују. Али у наставном програму који

треба да нас оспособи да постанемо грађани света књижевност даје посебно велики допринос јер приказује специфичне околности и проблеме веома различитих људи (Nusbaum 2012: 248).

Текстови Јасминке Петровић имају јасну мисију – да идеје које носе постану део бића сваког читаоца. Истовремено, свест о мисији не укида нашу свест о тежини таквог задатка, у контексту времена у којем се он остварује.

ИЗВОРИ

- Петровић, Јасминка. Разлиставање. Интервју са Јасминком Петровић (2. део). *Mini Bookvica*, 18. октобар 2018, <<http://mini.bookvica.net/intervju-jasminka-petrovic-2/>> 13. 2. 2024.
- Петровић, Јасминка. *О душети и срећи*. Београд: Креативни центар, 2021.
- Петровић, Јасминка. *Од читања се расте*. Београд: Креативни центар, 2022.
- Правилник 2018: Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања. *Службени гласник Републике Србије – Прогласни гласник*, LXVII, 16, 2018.
- Читанке одобрене за коришћење у школској 2023/2024, за трећи и четврти разред, издавачких кућа: Завод за уџбенике, Вулкан знање, Креативни центар, Нови Логос, Едука, БИГЗ школство, Klett, Фреска, Нова школа.

ЛИТЕРАТУРА

- Илић, Павле, Оливера Гајић, Миланка Миљковић. *Криза читања – комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем*. Нови Сад: Градска библиотека Нови Сад, 2007.
- Јанићијевић, Валерија. *Теорија књижевности у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет, 2016.
- Јанићијевић, Валерија. Настава књижевности у есејима Богдана Поповића. *Научни саставник слависта у*

- Вукове дане, 2/46. Београд: Међународни славистички центар, 2017, 127–137.
- Јовановић, Александар. Српски језик и књижевност: наставни предмет, предмет идентитета и културе. *Иновације у настави*, XXVIII, 4 (2015а): 9–12.
- Јовановић, Александар. Бранко Ђопић, школски писац. *Иновације у настави*, XXVIII, 4 (2015б): 70–75.
- Крњић, Зора, Ивана Степановић, Драгица Павловић Бабић. Читалачке навике средњошколаца у Србији. *Зборник институција за педагошка истраживања*, 2 (2011): 266–282.
- Марковић, Слободан. Нова истраживања читалачких интересовања и навика ученика разредне наставе. У: В. Јовановић, Т. Росић (ур.), *Књижевности за децу и омладину – наука и настава*. Јагодина: Факултет педагошких наука, 2012, 245–256.
- Поповић, Богдан. О књижевности. У: И. Тартаља (прир.), *Књижевна теорија и естетика. Сабрана дела, књига IV*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2001, 1–20.
- Arévalo Melville, Elena. Developing empathy through books. *Booktrust. Getting children reading*. Leeds, 2024, <<https://www.booktrust.org.uk/news-and-features/features/2024/march/developing-empathy-through-books/>> 13. 2. 2024.
- Borba, Michele. *Unselfie: Why empathetic kids succeed in our All-About-Me World*. New York City: Touchstone, 2017.
- Gaiman, Neil. Why our future depends on libraries, reading and daydreaming. *The Guardian*. London, 2013, <<https://www.theguardian.com/books/2013/oct/15/neil-gaiman-future-libraries-reading-daydreaming>> 13. 2. 2024.
- Jerkin, Korina. Lektira našeg doba. *Život i škola – časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 1 (2012): 113–133.
- Nikolajeva, Maria. Memory of the Present: Empathy and Identity in Young Adult Fiction. *Narrative Works. Issues, Investigations, & Interventions*, Vol. 4, Number 2 (2014): 86–107.
- Nusbaum, Marta. Negovanje čovečnosti: klasična odbrana reforme u liberalnom obrazovanju. *Prev. S. Glišić. Reč – časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja*, 82, 28 (2012): 247–276.
- Pavlović Babić, Dragica, Aleksandra Baucal. Čitalačka pismenost kao mera kvaliteta obrazovanja: procena na osnovu PISA 2009 podataka. *Psihološka istraživanja*, XIII, 2 (2010): 241–260.

Valerija B. JANIĆIJEVIĆ

A READING MANIFESTO AND THE NEED FOR ACCEPTANCE: JASMINKA PETROVIĆ'S NOVELS IN ELEMENTARY SCHOOL LITERATURE TEACHING CURRICULUM

Summary

Two novels written by Jasminka Petrović are a part of the literature teaching curriculum in elementary school. The first novel, *Reading Makes you Grow (Od čitanja se raste)* for the 3rd grade, was introduced to the teaching curriculum in 2018, while the latter, *On a Button and Happiness (O dugmetu i sreći)* for the 4th grade, was added to it a year later. Even though both were relatively new to the teaching curriculum, they were gladly accepted and read by elementary school students. There are two reasons these novels by Jasminka Petrović were added to the literature curriculum. First, she is a contemporary writer, and the curriculum should include newcomer authors whose work is of aesthetic value and appeals to the sensibility of today's children. Second, the reading pieces inside the literature program have a special purpose: to implement and preserve certain collective values, to foster love toward reading, to develop a sense of beauty, worth, and taste. It is also important to note that literature helps children cultivate empathy, and these two novels are doing exactly that – they are one-of-a-kind reading manifestos and invite the readers to understand and accept the differences among children. This work will deal with these two integral ideas of the novels, while analyzing the methodical apparatus inside the reading novels will better explain how the themes in Jasminka Petrović's work are formed.

Keywords: Jasminka Petrović, *Reading Makes you Grow*, *On a Button and Happiness*, literature teaching, teaching curriculum, reading novels, empathy, reading for pleasure

ВЕВЕРИЦА ПЛАШЉИВИЦА МЕЛАНИ ВОТ – ИНТЕРАКЦИЈА ВЕРБАЛНОГ И ВИЗУЕЛНОГ

САЖЕТАК: Рад се бави сликовницом *Веверица Плашљивица* коју је илустровала и написала канадска ауторка Мелани Вот. Најпре је реч о савременој продукцији сликовница о осећањима, а затим се разматра какво место међу њима заузима *Веверица Плашљивица*. Сливовница се анализира као уметничко дело одређено двојним, визуелним и вербалним дискурсом чијом се интеракцијом посредују значења. Указује се на улогу паратекста, метатекстуална поигравања и фрагментисаност нарације у којој доминирају језичка и сликовна набрајања и прекиди линеарног приповедања нелинеарним, некњижевним жанровима (табеле, планови, листе). Истичу се интерактивност и комуникативност, и обраћање двојној читалачкој публици – деци и одраслима. Деца се на ненаметљив, игрован и хумористичан начин охрабрују, док се разумевању одраслих нуде и значења која се односе на критику и пародирање савремених медија и друштва којим умногome влада страх.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: сликовнице, фрагментарно приповедање, паратекст, пародија

Увод

Позната канадска илустраторка и књижевница за децу, Мелани Вот (Melanie Watt),¹ у периоду 2006–2022. године написала је и илу-

стровала осам сликовница и један графички роман о Веверици Плашљивици. На српском језику, у преводу Дејана Беговића, ИК Креативни центар 2009. објављује прве две сликовнице овог серијала – *Веверица Плашљивица* и *Веверица Плашљивица проналази пријатеља* исприведане су истом наративном техником која ће у раду бити анализирана на примеру *Веверице Плашљивице*.

* petrovic.bp@gmail.com;

<https://orcid.org/0009-0008-8696-0307>

¹ После своје прве сликовнице, о камелеону Леону (*Leon the Cameleon*, 2001), и концептуалне сликовнице о бојама (*Colors*, 2005), Мелани Вот (Монтреал, 1975) започиње серијал о Веверици Плашљивици, по коме је најпознатија: *Scaredy Squirrel* (2006), *Scaredy Squirrel Makes a Friend* (2007), *Scaredy Squirrel at the Beach* (2008), *Scaredy Squirrel at Night* (2009), *Scaredy Squirrel Has a Birthday Party* (2011), *Scaredy Squirrel Goes Camping* (2013), *Scaredy Squirrel Prepares For Halloween* (2013) и *Scaredy Squirrel Visits the Doctor* (2022), а објављује и графички роман за децу *Scaredy Squirrel in a Nutshell* (2021). Такође, познат је и њен серијал сликовница о мачку Честеру. Мелани Вот добитница је више књижевних награда, међу којима и престижне *Ruth & Sylvia Schwartz Children's Book Award*. Књиге су јој преведене на више од двадесет језика, а у периоду 2011–2013. по сликовницама о Веверици снимљене су педесет две епизоде анимиране ТВ серије *Scaredy Squirrel*.

Но, најпре ћемо се осврнути на савремену продукцију сликовница о осећањима и на место које међу њима заузима сликовница Мелани Вот.

Од краја прошлог века објављује се све више сликовница које се баве емоцијама, што сведочи о повећаној потреби да се оне приближе савременом детету и да се о њима разговара, али и да се одраслима помогне у разумевању дечјих осећања. Неретко, сликовнице излазе у серијалима где се свака бави различитим осећањем, а обједињује их исти протагониста. Такав је, рецимо, низ стихованих сликовница Симеона Маринковића о дечаку Мишку (1994. објављена је прва – *Мишко Пишко*). У њима се тематизује одређено осећање или развојна потешкоћа, па је Мишко у наредним издањима именован и као: Плашљивко, Стидљивко, Љубоморко, Љутко, Нећејед и Мишко који има пундравце. Исте године (2009) када излази *Веверица Плашљивица*, издавачка кућа Моно и Мањана објављује четири сликовнице аустралијске ауторке Трејси Морони (Tracey Moroney) намењене двогодишњацима: јунак је антропоморфизовани зечић. Једноставан текст говори о ситуацијама у којима дете може осетити: страх, љутњу, срећу и доброту, а помна пажња посвећена је дизајну. Сливковнице су тактилне, рељефне, те лако привлаче пажњу сасвим малог детета које је тако у прилици да додирне зечићево „крзно”, чиме књига поприма карактер тродимензионалног предмета.

Почетком века, појављује се и неколико серијала који се баве развојним потешкоћама и проблемским ситуацијама са којима се деца сусрећу у свакодневном животу. Ове сликовнице се у стручној литератури називају и „проблемским”.² Издавачка кућа Лагуна између 2007. и 2010. објављује сликовнице француског аутора

Кристијана Ламблена (С. Lamblin), по професији учитеља. Његов циљ је да родитељима и деци, предшколцима и ученицима, пружи помоћ у суочавању са различитим проблемима. Јунаци су у преводу на српски преименовани у Лану, Жељка и Јоцу: *Лана њави малој бајци* (2007), *Жељко воли да се бије* (2007), *Јоца се боји марка* (2009), *Јоци је ујинула њишица* (2009) итд. Младинска књига одлучила се за француску ауторку Алин де Петињи (А. de Pétigni) и илустраторку Клару Сиетен (С. Suetenes), и њихову антропоморфну јунакињу, зечицу: *Шартарейица неће боцу: њрича о зеки који учи да буде храбар, Шартарейица неће да иде у кревети* (2007), а код Евро-Ћунтија налазимо циклусе исте ауторке о девојчици Милице (2004–2011), с илустрацијама Нанси Далво (N. Delvaux), и серијал о Перици (2007–2011) ауторке Сандрин Дередел Рожон (S. Deredel Rogeon) и илустратора Густава Мацалија (G. Mazali). Полазећи од алегоријског приказа људских мана, које обухватају и непријатна осећања попут љубоморе, страха и др., у издању Пчелице излази серијал сликовница и књига *Пријатељи из саване* (2018) Николете Новак и илустратора Алексе Јовановића.

Предшколско дете лакше комуницира са сликом него са текстом па се неки аутори користе сликовним кодом боје, како би деци приближили различита осећања. Таква је сликовница *Обојено чудовиште: књиџа о осећањима* (2020) Ане Љенас (А. Llenas) или пак серијал *Гашина осећања* (2022) Орели Шјан Шо Шин

² О важности бављења овим темама у савременом тренутку и помоћи родитељима и деци говори, нпр., и то што је на сајту Књижница града Загребa истакнут попис проблемских сликовница: <<https://www.kgz.hr/hr/za-djecu-i-mlade/knjige-za-djecu-i-mladez/tematski-popis-problemskih-slikovnica/2027>>.

(Aurelie Chien Chow Chine), о малом једнорогу чија грива мења боју у складу с осећањима (љутња, страх, туга, љубомора, кривица, дурење, нестрпљење, срећа и потешкоће да заспи).

Карактеристично је да се у паратексту, на корицама, наглашава практична намена и да су ове сликовнице, у складу с новим тенденцијама 21. века и начинима грађења односа илустрације и књижевног текста, у знатно већој мери интерактивне (Реброња 2014: 74). Понекад, као што је то случај са причама о Мишку, постоји интерактивни „додатак” који подстиче дете на игру, размишљање или стваралачко изражавање које му може помоћи у савладавању осећања које га мучи. *Мишко Плашљивко* (2004), на пример, на задњој корици садржи извод из рецензије проф. др Невенке Тадић – о дечјим страховима, намењен родитељима, а на крају се налази и шаљиви додатак о страховима одраслих и неколико празних страница са позивом да дете-читалац нацрта оно што га плаши, биће које би могло да му помогне итд. Стиче се утисак да се на тај начин дете истовремено забавља, игра, а потенцијално библиотекарско дејство сликовнице проширује се упућивањем детета да, цртајући, и само преузме улогу аутора, што подсећа на технике арт терапије.

Интерактивност се постиже и на друге начине. На пример, на задњим корицама серијала *Гашина осећања* наглашено је: „Серија прича које нас уче да именујемо осећања и да њима управљамо”, а на предњим је истакнуто да сликовнице садрже упутство за вежбу дисања којом се контролишу осећања. Сливовница *Тијар у мојим рукама: мала прича о масажима* (2011) комбинује текстом и сликом испричану причу о тузи због губитка са техникама масаже за

ослобађање од тешког осећања. Њене ауторке, финска књижевница и илустраторка Жанет Милде (J. Milde) и физиотерапеуткиња Сабина Росен (S. Rosen), у сликовницу уносе некњижевни текст – практична упутства за масажу, чиме сликовница добија елементе приручника, а дете се током читања може укључити у конкретну физичку активност.

Последњих године све је израженија тежња аутора сликовница, психолога, не само да помогну деци да препознају своја осећања већ и да подуче њихове одгајатеље, па се сликовнице означавају као „терапеутске” или „едукативне”. На предњој корици могу бити истакнути тема, узраст и намена, нпр.: „Емоције: постиђеност, 4+, Едукативна сликовница са саветима за родитеље и стручњаке у образовању деце” (JPJ, 2021). Понекад маркетиншки истакнута саветодавна вредност сликовница подсећа на издања из области популарне психологије намењена одраслима: „5 непогрешивих решења. s. o. s. за родитеље са саветима психолога” (серијал „Тимови трикови” Кјаре Пироди [C. Piroddi], Федерике Нучо [F. Nuccio] и Роберте Вотеро [R. Vottero], 2021), па се може рећи да су оне на граници између фикције и популарне литературе за пружање самопомоћи.

Са едисијама које пишу психолози, у књижевност за децу улазе сликовнице посвећене све већем броју осећања, па је тако едисија чије су ауторке текста психотерапеуткиње Татјана Гјурковић и Теа Кнежевић а илустраторка Јелена Брезовец (JPJ, 2021–2023) посвећена различитим врстама емпатије (емоционална, когнитивна, саосећајна, еколошка), што сведочи о томе да је проблем емпатије у друштву постао важан јер су сликовнице одговор на друштвене проблеме и потребе.

Сликовнице о страху

Као једно од основних и најјачих људских осећања, страх је засигурно најчешће тематизована емоција.

Дете у току свог развоја искуси безброј распрострањених страхова [...] у првим годинама живота углавном [су] везани за стварне догађаје, затим за представе које симболично приказују велике теме раздвајања и уништења и најзад, за појаве у области међуљудских односа и друштвеног живота (Zlotovic 1982: 128).

Аутори се баве различитим дечјим страховима (од мрака, ноћних мора, инјекције, јавног наступа, викања и казне, остајања у вртићу и др.) или анксиозношћу, као доминантном емоцијом које обухвата широк спектар разлога страха (нпр. Мелани Вот, Симеон Маринковић, као и Јасминка Петровић и илустратор Добросав Боб Живковић у сликовници *Само за твоје уши* [2014], намењеној почетном читању).

Њихов јунак је дете, антропоморфна животиња (зец, веверица, слонче итд.) или натприродно биће (једнорог, чудовиште, трол), које превладава сопствени страх, а сликовнице се завршавају охрабривањем и јунака и детета-читаоца. Приметно је, а то важи и за сликовнице о другим осећањима, да њихов сиже омогућава детету да се идентификује са осећањима јунака или да се конкретно осећање екстернализује (нпр. када је јунак чудовиште).³

Сликовница *Веверица Плашљивица* издваја се својим приступом теми страха, првенствено нарацијом која укључује нелинеарне текстове чија се форма пародира и путем којих се скреће пажња на заштитне стратегије уплашене Веверице. Оне су претеране, апсурдне, алогичне

те стога комичне. Нелинеарни текстови овде нису додатак, него начин да се текстуално и визуелно исприча прича и окарактерише лик Веверице, а хумористични ефекти су главно средство помоћу ког се дете-читалац ослобађа страха.

Полазећи од истраживања сликовнице као двоструког медија (Nikolajeva – Scot 2000; Ноделман 2013; Narančić Kovač 2015), односно чињенице да савремену сликовницу „битно одређују двоструки визуелно-вербални дискурс, тродимензионалност, интерактивност” и „специфично читање” (Narančić Kovač 2015: 5), у раду се испитују: техника приповедања, однос између два дискурса у посредовању значења и комуникација са намераваним (или стварним) читаоцем.

Сликовнице Мелани Вот о Веверици жанровски припадају онима у којима су животиње алегорија људи, на шта указује антропоморфизована визуелна карактеризација Веверице: она поседује људску мимику и гестикулацију, обавља свакодневне рутинске радње, саставља листе, кује планове и као таква оличење је савременог човека обузетог бројним страховима. Боји се свега непознатог изван њеног храста и смишља како да се заштити од опасности; кад јој се планови закомпликују, принуђена је да се суочи са оним што је плаши, те тако открива нешто ново о себи.

³ Пример би могла да буде сликовница *Храбри Сима* (2004) Горана Боричића и Симе Вилена и илустратора Бориса Кузмановића, која тематизује страх од јавног наступа, наглашавајући Симине јаке стране и оно у чему је добар, како да би се охрабрио за јавни наступ који га плаши, наспрам сликовнице *Обојено чудовиште иде у вртић* (2021) Ане Љенас у којој је лик детета супериоран у односу на чудовиште којем се приписује дечја нелагодност због поласка у вртић и страх од нове средине.

Паратекстуална поигравања

У савременим сликовницама

[п]аратекстуалне саставнице, као што су предлист и залист, насловница, па чак и корице, све јаче постају битан дио текста, јер многи илустратори искориштавају сваки аспект књиге да би испричали причу (Narančić Kovač 2015: 219).

У сликовницама Мелани Вот паратекстуални елементи имају важну улогу не само у игри која се успоставља са читаоцима већ и за разумевање приче чија се значења у паратексту проширују. Они најпре најављују преплетеност двају дискурса у сликовници и њену комуникативност. На предњим корицама, испод наслова одштампаног крупним црним словима, велика црвена стрелица уперена је у Веверицу која гледа према читаоцу, осмехује се и маше. Пошто доња ивица корица пресеца њен лик, види се само горња половина Веверице, тако да се чини као да се она истовремено и скрива, што је у складу са њеном основном особином, истакнутом у наслову. Стрелица повезује наслов са сликом, а сликовним апострофирањем имплицира се присуство читаоца. Са њим се успоставља невербална комуникација, која се у сликовници наставља као важно обележје сликовног приповедања.

У паратексту налазимо прекорачења приповедних нивоа, односно метафиктивна⁴ поигравања фикционалним светом. На пресавијеном, унутрашњем делу предњих корица, уоквирена кружним рамом, налази се слика Веверице која гледа у читаоца и држи сликовницу коју он управо чита, што је врста сликовног аутореференцијалног уоквиривања. У тексту испод слике, Веверица се обраћа читаоцу, узимајући на себе улогу књижевног уредника који припада

ванфикционалној стварности.⁵ Њеним управним говором даје се кратак садржај књиге, а читаоци апострофирају реторским питањима („Хоћу ли преживети то искушење? Хоћу ли поднети ово искуство које може да ми промени цео живот? Хоћу ли открити своје право ЈА? СВЕ ЂЕТЕ ТО САЗНАТИ АКО ПРОЧИТАТЕ ПРИЧУ О МОЈОЈ ЛУДОЈ АВАНТУРИ...”). Иако је тон питања и кратког садржаја обојен патосом и скривеном иронијом – услед несклада између страха и објекта који у причи изазива страх, приликом поновног читања⁶ у потврђеним одговорима на ова питања открива се и смисао суочавања са страхом – а то је да би се открило нешто важно о себи.

⁴ Под метафикцијом подразумева се „врста фикције која скреће пажњу на сопствене одлике текста и сопствену фикционалност” (Мекалум 2013: 217).

⁵ Веверица је истовремено протагониста и аутодијегетички сликовни приповедач, „а сростање лика и приповедача је по себи металепа, јер прекорачује границу приповедних разина приче и приповедања, али је такођер и специфично јер прекорачује границу између двију саставница приповеда, приче и дискурса. Стога остаје у фикционалном свијету, унутар приповједи” (Narančić Kovač 2015: 396). Овде у паратексту пак „сваки чин приповедача којим ословљава стварног читаоца може се описати као металепа јер посеже преко границе своје разине приповедне комуникације. Таква је металепа и метафиктивна, јер тим чином приповедач, теоријски конструкт садржан у дискурсу неке приповједи, успоставља комуникацију између фикционалног и збиљског свијета [...] кад читаоца апострофира језичним захтјевом, читаоца може или не мора прихватити ту улогу. Зато је приповеданик такве изјаве и даље одвојив од стварног читаоца. Приповедач прозива приповеданика, а тај је приповеданик онда намјеравани читаоца [...] који је такођер уписан у приповијед. Притом сваки читаоца бира жели ли прихватити понуђену идентификацију са приповедаником” (Isto: 388).

⁶ Очекивано поновно читање Смиљана Наранчић Ковач наводи као један од три аспекта читања сликовнице, поред пребацивања „читаоца позорности тијekom читања између вербалног, примарно линеарног, и сликовног, примарно просторног слоја” и интерактивности (2015: 63).

Присутно је и шаљиво поигравање категоријом адресата, додавањем постскриптума који упозорава на то да „прича није прикладна за зелене Марсовце”, чиме се пародирају узрасна ограничења одштампана на корицама, и имплицитно сугерише да је сликовница намењена свим узрастима. Стил постскриптума подсећа и на напомене о узрасној „прикладности” гледалачке публике приликом приказивања телевизијских садржаја, па се ова иронична референца односи и на ограничења у савременој култури и медијима, позивајући на преиспитивање смисла таквих ограничења. Сам поступак убацивања постскриптума, који одговара не-књижевном, информативном тексту писма, као стратегија „која скреће пажњу на физичке одлике текста” (Мекалум 2013: 231), а појављује се и на унутрашњем делу задњих корица, и на крају приче као шаљиви додатак, али и као једно од средстава деконструисања традиционалног приповедања, чини ову сликовницу блиском поетици постмодернизма.⁷

Наративна металепса у форми упозорења налази се и на предлисту, на коме је уоквирен и крупним словима одштампан Веверичин „захтев” читаоцима да пре читања оперу руке антибактеријским сапуном. Овакво позивање део је игре којом се пажња скреће на сам догађај читања, карактерише лик анксиозне Веверице, а имплицитно изражава ироничан однос према претераној застрашености људи у савременом свету. У складу с тим је и сликовни стил: боје су транспарентне, црвене стрелице које усмеравају читаочеву пажњу подсећају на саобраћајне знаке, а графичка уоквиривања асоцирају на знакове упозорења, о чему у интервјуима говори и сама ауторка.

Поигравање елементима паратекста обухвата и белешку о ауторки на унутрашњем, преса-

вијеном делу задњих корица, као својеврсни паралелизам предњим корицама. На слици је у кружном раму илустрована Мелани Вот која црта Веверицу, што наглашава фикционалност и настанак саме сликовнице. На зиду иза ауторке налазе се, као унутарсликовни цитати, сличнице јунака њених претходних сликовница. На њеној блузи нацртане су „пчеле убице”, које се помињу у причи коју читалац управо чита. Белешка о ауторки испод илустрације, за разлику од сажетка на предњим корицама, написана је у трећем лицу и садржи и: дневни план њеног рада, набрајање чега се плаши и постскриптум у коме се додаје да се она плаши истог оног чега се плаши и Веверица. Давањем истих информација о аутору и лику они се доводе у блиску везу, а фиктивно се посредно поистовећује са стварним. Метафиктивно поигравање обухвата и задње корице, на којима је цитиран одломак из интервјуа са Веверицом Плашљивицом.

Фрагментарност нарације

Главне карактеристике приповедања у *Веверици Плашљивици* јесу фрагментарност и вербална, истовремено и визуелна набрајања. Она укључују списак бића којих се Веверица плаши, а који потенцијално може бити бескрајан јер обухвата и стварна и фантастична створења (од бактерија до зелених Марсоваца) и каталог предмета из „коферчета за прву помоћ”. У визуелном дискурсу, странице на којима се појмови набрајају парцелисане су линијама у

⁷ Робин Мекалум (Robin McCallum) наводи да метафикција, као начин писања, са постмодернизмом дели наративну фрагментацију и дисконтинуитет, неред и хаос, мешање кодова и бесмислице: „У многим новијим сликовницама склоност ка пародији, игрицама и отвореност чине своје-врстан метафиктивни потенцијал” (2013: 222–223).

оквиру којих су наведени појмови илустровани. Сваки појам је испод слике и именован, што по једноставности подсећа на концептуалне сликовнице за учење речи. У списак бића којих се Веверица плаши сликовним изражајним средством у визуелном дискурсу, додавањем намрштених обрва, уноси се унутрашња перспектива Веверице и емоција страха, док је у вербалном дискурсу унутрашња перспектива додатно наглашена ироничним избором и именовањем „пчела убица”⁸ јер ће једна таква пчела добити важну улогу у заплету.⁹

Линеарно приповедање прекида се нелинеарним, некњижевним текстовима који припадају Веверици. Чине их: листа „за” и „против” живота на храсту, две табеле свакодневног плана рада, „Правила понашања у случају опасности” и план са мапом спасавања, такође дати у форми различитих визуелних и вербалних набрајања. На листи је навођење елемената у вербалном дискурсу комплементарно допуњено сличицом или се дискурси уклапају тако да се део реченице завршава илустрацијама. У распоредима рада симетрично се набрајају Веверичине радње, тако да сликовни дискурс у табеларном приказу понавља значење текста. „Правила понашања” вербално су дата у форми таксативног набрајања у шест корака, а визуелно *демонстрацијом* четвртог корака: „Стави све из коферчета на себе”. Из несклада форме нелинеарних текстова и њихове садржине произлазе хумористични ефекти (нпр., први корак у „Правилма понашања у случају опасности” гласи: „Успаничи се”), а у визуелном дискурсу претеривањем се пародирају демонстрације правила понашања у случају стварних опасности, попут оних у авионима. Сливковни дискурс даје информације само о једном кораку плана спасавања, тако да се оне преносе

у главном текстом, док слика наглашава пародијско значење. Уметнутим текстовима и комичним заштитним стратегијама изражава се и истовремено обесмишљава човекова потреба за контролом.

Линеарни ток приче, који се прекида нелинеарним текстовима, у вербалном дискурсу приповеда екстрадијегетички, хетеродијегетички приповедач. У сликовном дискурсу се чини да причу посредују упоредо два приповедача, сликовни хетеродијегетички, екстрадијегетички, и други аутодијегетички лик-приповедач, Веверица, која је једанаест пута сликовно приказана у кружним виџетама¹⁰ (малим сликама

⁸ „Пчела убица” колоквијални је назив за африканизовану хибридно врсту овог инсекта, насталу укрштањем европске и афричке пчеле, како би се повећала производња меда. Ова пчела позната је по агресивности и способности да усмрти човека а у популарну културу ушла је као тема хорор филмова, на шта ауторка иронично алудира. Посредно се иза тога може читати и критика експериментисања природом зарад стицања профита.

⁹ Марија Николајева (Maria Nikolajeva) и Керол Скот (Carol Scot) наводе могућност симетрије између слике и текста, када пружају исте информације, или проширивања и комплементарности када један дискурс проширује други новим подацима. Проширивање може бити минимално; шире или контрапунктно и контрадикторно, а када су информације контрадикторне, могућа су различита читања и интерпретације. Ауторке даље наводе ироничан контрапункт, контрапункт у перспективи и у карактеризацији („Most picturebooks are characterized by what we have termed symmetrical relationships and those we call enhancing or complementary. When they are enhancing or complementary, with words and pictures supporting one another by providing additional information that the other lacks, the additional material may be minor, or quite dramatically different” – 2000: 229; „However, as soon as words and images provide alternative information or contradict each other in some way, we have a variety of readings and interpretations” – 2000: 232).

¹⁰ Виџете су „мање и обично неуоквирене сличице које најчешће не судјелују у главном заплету, него се појављују као коментар или дигресије или доносе додатне информације” (Narančić Kovač 2015: 148).

попут оне из паратекста). Њен поглед је као сликовни захтев или управни говор девет пута усмерен ка читаоцу, с којим комуницира мимиком и симболичним гестовима. Невербална комуникација је предшколској деци много ближе од вербалне, посебно када је реч о изражавању осећања и хуморних ефеката, јер „предшколска деца могу да препознају различите изразе лица и гестове јунака много боље него што могу да разумеју вербални хумор” (Спасић 2014: 58).

На вињетама на првој и последњој двостраници, на којима апострофира читаоца, Веверица маше, осмехује се и на крају му намигује. Вињете делују налепљено на слике, чиме се сугерише њихова метафиктивна улога. Осталих седам сличица на којима Веверица гледа у читаоца појављују се уз набрајања, показујући да је она саставила спискове. На њима је приказана тако да невербалном комуникацијом показује: осећања (нпр., покрива очи код набрајања онога што је плаши); став (шири руке – одобравање, палац окренут надолу – одбијање; што се изражава и сликовним кодом боје, зеленом и црвеном позадином вињете истиче се оно што је прихватљиво, односно неприхватљиво); предмет, симболично повезан са списком (нпр. сат, кад наводи распоред рада). Поред наведених, сличица која приказује Веверицу како задовољног изразица лица показује прстом на сијалицу изнад своје главе, саопштавајући тако у маниру стрипа да има идеју, истиче информацију о њеној приправности пред опасношћу, дату на истој двостраници, у вербалном и визуелном дискурсу. Последња сврха вињете јесте дигресија, у виду сликовног коментара. Веверица гледа у сопствени скок, приказан сликовним дискурсом, и држи лист са унутарсликовним текстом: „Оцена 5, 7”. На тај начин, метафик-

тивно, заузимањем улоге спортског судије, она шаљиво, благо аутоиронично, коментарише сопствени скок у непознато, скрећући пажњу на физички аспект тог непланираног потеза који поседује духовни смисао самооткривања.

Поред нелинеарних текстова чији је аутор Веверица, у линеарном приповедању заплет посредују хетеродијегетички, екстрадијегетички вербални и визуелни приповедач. Текст је одштампан преко слика тако да дискурси нису физички одвојени. Илустрације се на страницама са линераним приповедањем простиру до самих ивица и преко целих двостраница, као живе слике, а Веверица је пет пута приказана у крупном плану.

У уводу приче, однос слике и текста је комплементаран, информација посредована сликом Веверице на храсту проширује значење употребом (квалификативног) презенте и прилошке одредбе за време, која истиче скученост („Веверица Плашљивица никада не силази са свог храста”). Поред тога, у сликовном дискурсу линеарног тока приче постоји сликовни захтев јер се Веверица и ту обраћа читаоцу погледом, и невербалном комуникацијом потврђује значење вербалног дискурса. На пример, када вербални приповедач каже: „Њој је најлепше да остане ту где је”, сликовни простор двостранице приказује Веверицу како подиже палац, чиме потврђује смисао текста.

Приказом Веверице, али и садржаја њеног погледа, сликовни приповедач најављује обрт у причи, појавом „пчеле убице”, чиме се приказује јунакињина унутрашња перспектива, док је само тачно време догађаја („Четвртак 9:37”) језички посредовано. Живи рез пресеца следећу двостраницу, на којој је представљен кључни тренутак заплета. Веверица има преплашен израз лица, из спољашње перспективе, а испред

ње пролази мала „пчела убица” с доброћудним осмехом, те изгледа као да Веверицу и не примећује. Вербални дискурс преузима карактеристике визуелног, слова су увеличана и одштампана масном бојом како би се и нагласио Веверичин страх, али и обрт („Појављује се пчела убица!”). Називањем пчеле убицом истиче се унутрашње осећање страха, што је контрадикторно сликовном приказу пчеле. Значење произлази из интеракције сликовног и језичног приповедача који информације посредују из супротних перспектива. Вербални приповеда догађај из спољашње, али и унутрашње, Веверичине перспективе, а сликовни то чини из спољашње, објективне, приказујући како „пчела убица” мирно пролази, осмехујући се. Из укрштања различитих перспектива произлази иронично значење. Контрастом текстуалног наглашавања размера страха и сликовног истицања незаинтересованости и безазлености предмета страха добија се хумористички ефекат, којим се изражава претераност и бесмисленост страха као последице предрасуда о другом.

Да би се појачала напетост, изазвало изненађење и нагласио обрт, уметнут је лист који преклапа наредну страницу са информацијом о обрту – Веверичином открићу способности летења. Читалац мора да отвори преклопљену страницу како би до информације дошао, чиме је искоришћена тродимензионалност сликовнице као предмета. Овакав поступак примењен је и на самом крају сликовнице, где пресавијени део задњих корица такође скрива на њиховој унутрашњој страни реч „крај”, што је контрастни паралелизам предњим корицама, јер црвена стрелица повезује одштампану реч „крај” са сликом Веверице којој се виде само реп и доњи део тела како вире из жбуња, пошто

је завршила скок. Тако се и само писање сликовнице може разумети као скок у непознато, мали, али важан помак у савладавању страха.

Интеракција сликовног и језичног дискурса у приказивању протицања времена

Приказивање протока времена важан је део приче у којој се једноличност и рутина живота у страху супротстављају узбуђењу самооткривања у сусрету са непознатим. Оно се постиже контрапунктним уклапањем слике и текста, на више начина. Један је сликовно приказивање покрета на истој позадини; на двостраници је представљен низ истоветних храстова на којима Веверица мења положај, а поред сваког храста одштампано је име једног дана у недељи, чиме се исказује стално понављање истог. Проток времена током једног дана представља се табелом са вертикалним низом сатова који показују померање времена, наведеног и цифрама, набрајањем радњи у вербалном и њиховим приказом у визуелном дискурсу. Затим и приказивањем сукцесивних покрета Веверице која осматра околин у низу уоквирених сличица, док се у тексту саопштава да осматрање траје „из дана у дан”. Или, такође, комбинацијом вербалног навођења протока времена („30 минута касније, 1 сат касније, 2 сата касније”) на четири засебне сличице које испуњавају целу страницу подељену на четири дела, на којима је приказан минималан покрет лика (отварање једног, па другог ока) како би се дочарало колико дуго се Веверица „прави мртва”. Може се рећи да је и време унето једном врстом набрајања или ритмичког понављања које дочаравало

једнолични ритам, тако да се чини да набрајање, као доминантан поступак у нарацији, изостаје само на почетку, у тренутку кулминације, обрту и на самом крају приче.

Закључак

Начин на који је исприповедана прича о Веверици Плашљивици и интеракција визуелног и вербалног дискурса којом се преносе њена значења говори о томе да је она упућена двојној читалачкој публици – деци и одраслима. Пери Ноделман (Perry Nodelman) наводи да су сликовнице средство „путем којег малу децу укључујемо у идеологију наше културе” (2013: 112). У *Веверици Плашљивици* ауторка према савременој култури изражава ироничан став, који деци није лако видљив. Заиграност у паратекстуалним и метафиктивним деловима може насмејати дете, али ће одрасли читалац разумети контекст из ког се ишчитава критички однос према медијима, који порукама упозорења креирају савремено друштво страха. С друге стране, Веверичин страх није конкретизован као неко засебно осећање, већ је то универзална анксиозност пред непознатим, блиска и деци и одраслима.

Начин приступа теми је хумористичан, те се страх обесмишљава хумором, без наметања подуке. Хумор је повезан са приповедном техником набрајања и уношењем нелинеарних текстова који се пародијски изврћу.

Нелинеарни текстови, чији је аутор Веверица, повезани су са њеном улогом аутодијегетичког, у вињетама представљеног сликовног приповедача који погледом, сликовним захтевом и симболима невербалне комуникације апострофира и коментарише фикционалну радњу. Ме-

тафиктивна поигравања приповедним нивоима у паратексту, пародирање, убацивање дигресија и нелинеарних нељичних жанрова којима се приповедање фрагментише чине сликовницу блиском поетици постмодернизма.

Однос слике и текста у појединим је набрајањима симетричан, али најчешће комплементаран, тако да слика и текст међусобно проширују значења, док су кулминација и обрт посредовани иронијским контрапунктом сликовног и текстуалног приповедања из различитих перспектива.

Увећавањем и подебљавањем одштампаних слова истиче се визуелни аспект текста, а уклапањем текста у слику добија се и интерсликовни текст, чиме се дискурси спајају а значење кулминације и обрта проширује. У циљу изазивања напетости искоришћена је тродимензионалност сликовнице као предмета, уметањем пресавијеног листа који треба отворити да би се наставило читање, чиме се од читалаца захтева већа интерактивност. Сама по себи, интерактивност је иманентна сликовници јер читалац бира редослед појединих саставних делова слике и текста на свакој страници, улази у већ понуђену интеракцију вербалног и сликовног и ступа са њом у додатни узајамни однос који активно наставља (Narančić Kovač 2015: 65–66).

На крају, чини се да су све наведене одлике, полазећи од универзалности страха, којем се у причи прилази на хумористичан начин, допринеле да сликовница комуницира са читалачком публиком свих узраста, а њен доминантни поступак набрајања погодан је за иницирање дијалога између детета и одраслог – о (бес)смислу и разлозима страхова и заштитних стратегија, и о томе шта се савладавањем страха добија.

ИЗВОРИ

- Боричић, Горан, Симо Вилен. *Храбри Сима*. Илустровао Борис Кузмановић. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2004.
- Вот, Мелани. *Веверица Плашљивица*. Београд: Креативни центар, 2009.
- Ламблен, Кристијан. *Жељко воли да се бије*. Илустрације: Режи Фале, Шарлот Редерер. Превео с француског Владимир Д. Јанковић. Београд: Лагуна, 2007.
- Ламблен, Кристијан. *Јоца се боји мрака*. Илустрације: Режи Фале, Шарлот Редерер. Превела с француског Гордана Бреберина. Београд: Лагуна, 2009.
- Ламблен, Кристијан. *Јоци је уинула њишица*. Илустрације: Режи Фале, Шарлот Редерер. Превела с француског Гордана Бреберина. Београд: Лагуна, 2009.
- Ламблен, Кристијан. *Лана њави малој бајцу*. Илустрације: Режи Фале, Шарлот Редерер. Превео с француског Владимир Д. Јанковић. Београд: Лагуна, 2007.
- Љенас, Ана. *Обојено чудовиштије: велика књиџа о осећањима*. Београд: Data Status, 2020.
- Љенас, Ана. *Обојено чудовиштије иде у вршић*. Београд: Data Status, 2021.
- Маринковић, Симеон. *Мишко Пишко*. Илустровао Добросав Живковић. Београд: Креативни центар, 1994.
- Маринковић, Симеон. *Мишко Плашљивко*. Илустровао Тихомир Челановић. Београд: Креативни центар, 2003.
- Милде, Жанет, Сабина Росен. *Тиџар у мојим рукама: мала љрича о масаџи*. Београд: Прополис Плус, 2011.
- Новак, Николета. *Пријашељи из саване*. Илустровао Алекса Јовановић. Чачак: Пчелица издаваштво, 2019.
- Петровић, Јасминка. *Само за твоје уши*. Илустровао Добросав Живковић. Београд: Креативни центар, 2014.
- Шјан Шо Шин, Орели. *Гашина осећања. Љуштим се [уз вежбу дисања за ублажавање најџага беса]*. Београд: Креативни центар, 2022.
- Шјан Шо Шин, Орели. *Гашина осећања. Не моћу да застийм [уз вежбу дисања за лако усљављивање]*. Београд: Креативни центар, 2022.
- Шјан Шо Шин, Орели. *Гашина осећања. Несљрљив сам [уз вежбу дисања за смиривање]*. Београд: Креативни центар, 2022.
- Шјан Шо Шин, Орели. *Гашина осећања. Плашим се [уз вежбу дисања за савладавање стљраха]*. Београд: Креативни центар, 2022.

ЛИТЕРАТУРА

- Мекалум, Робин. Текстови вишег реда: метафикција и експериментисање текстом. Питер Хант (прир.), *Тумачење књижевности за децу*. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду, 2013, 217–237.
- Ноделман, Пери. Дешифровање слика: илустрације и сликовнице. Питер Хант (прир.), *Тумачење књижевности за децу*. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду, 2013, 107–123.
- Реброња, Надија. Илустрација као део текста у књиџама поезије *Како се црџа сунце* Шиме Ешића и *Слик ковница* Попа Д. Ђурђеџа. *Деџињство*, XL, 1 (2014): 73–78.
- Спасић, Јелена. Интермедијалност *Књиџе о џунљи* – од Киплинга до Дизнија. *Деџињство*, XL, 2 (2014): 56–63.
- Narančić Kovač, Smiljana. *Jedna priča – dva pripovjedača: Slikovnica kao pripovijed*. Zagreb: Artresor naklada, 2015.
- Nikolajeva, Maria, Carol Scot. The Dynamics of Picture-book Communication. *Children's Literature in Education*, 4 (2000): 225–239.
- Zlotovic, Mišel. *Strahovi kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1989.

Biljana T. PETROVIĆ

SCAREDY SQUIRREL BY MELANIE WATT
– INTERACTION OF THE VERBAL
AND THE VISUAL

Summary

The paper deals with the picture book *Scaredy Squirrel* illustrated and written by the Canadian author Melanie Watt. First, it is about the contemporary production of picture books about feelings, and then it is considered what is the place of the picture book *Scaredy Squirrel* among them. The picture book is analyzed as dual, vi-

sual, and verbal piece of art whose meaning emerges from the dialogue between image and text. The role of paratext, metatextual playing and the fragmentation of the narrative dominated by linguistic and pictorial enumerations and interruptions of linear storytelling with non-literary genres (tables, plans, lists) are pointed out. The emphasis is on interactivity and communicativeness and addressing a dual readership, children and adults. Children are encouraged in an unobtrusive, playful, and humorous way, while the understanding of adults is also offered with meanings related to criticism and parody of modern media and the society of fear.

Keywords: picture books, narration, non-linear storytelling, paratext, parody

VERBAL-VISUAL DISCOURSES OF PROBLEM PICTUREBOOKS DEALING WITH EMOTIONS¹

ABSTRACT: A picturebook is a multimodal work of art that a child encounters already in early childhood. The paper analyzes the problem picturebooks by the authors Tatjana Gjurković, Tea Knežević, and Jelena Brezovec, which thematize children's challenges of dealing with emotions such as disappointment, guilt, shame, and humiliation. The aim is to determine which characteristics of this type of picturebook's verbal and visual discourses help children overcome problems arising from the mentioned emotions. Narrative parts of picturebooks were analyzed concerning the narrative perspectives and the narrators' roles in the verbal and visual discourses according to the narrative level and extent of participation in the story. The results of the analysis show that, in the verbal and visual discourses of the analyzed picturebooks, the stories are mediated by extradiegetic-heterodiegetic narrators, with zero focalization of narration applied. The naive illustration style prevails in the visual discourse of picturebooks, along with elements of comic style and the use of complementary colors on certain double spreads.

KEYWORDS: picturebook, verbal discourse, visual discourse, text, illustration, emotions

* mverdonik@ufri.uniri.hr;
<https://orcid.org/0000-0002-2677-5205>
** marijaeliza2000@gmail.com

1. Introduction

A picturebook is a multimodal literary and artistic work that a child encounters already in early childhood. By reading the problem picturebooks² to children, adults can gain insight into the problems children face while growing up and help them find solutions to such problems appropriately. Encouraged by the joint reading of the

¹ This paper is the result of research conducted as part of Marija Eliza Sereki's undergraduate thesis titled *Emotions in Problem Picturebooks by Tea Knežević and Tatjana Gjurković [Emocije u problemskim slikovnicama Tee Knežević i Tatjane Gjurković]* and defended on September 20, 2022, under the supervision of Associate Professor Maja Verdonik, PhD.

² Problem picturebooks address situations from everyday life, especially problems arising from interpersonal relationships in the family and society, in which the child is at the center of interest (Čičko 2000). For children to identify with the main characters of the problem picturebooks, the fable of the picturebook must consist of interesting characters and events that will attract children's attention. In this way, children can recognize the thematized problem, identify with the hero or heroine of the story, and realize that it is a problem that can be solved (Budak – Cvijanović 2015). Creating a problem picturebook presupposes the cooperation of many scientists and

problem picturebooks, children and adults can talk about their problems and experiences, thus developing a mutual relationship based on trust and understanding³.

The paper analyzes problem picturebooks by the authors Tatjana Gjurković and Tea Knežević and the illustrator Jelena Brezovec, which deal with the emotions of disappointment, guilt, shame, and humiliation. These picturebooks were published in 2020 under the following titles:

experts: pedagogues, psychologists, rehabilitators, and other experts who cooperate with the author of the text, the illustrator, and the publisher. At the same time, the therapist plays an essential role in processing the topic because in the problem picturebooks, the so-called “difficult” and “taboo” topics are not avoided; on the contrary, such a picturebook is created precisely with the aim of confronting, critically reflecting, and solving a particular problem (Martinović – Stričević 2011).

³ Meta Grosman wrote about the youngest children’s approach to reality in the study *In Defense of Reading: The Reader and Literature in the 21st Century*:

“The fact that the difference between the real and the unreal is quite blurry for a child, less important and less graspable than for an adult, in and of itself it is neither questionable nor unexpected. Today, we know that the entire process of primary socialization of a child, and especially their introduction into later social roles, takes place precisely with the help of fairy tales and literary stories, similar to the fictitious use of language by which the mother introduces her child to the world of others. That is why the child, who is experientially but little removed from this early stage of development, is especially prone to the fictitious use of language in various forms of stories. The consequences of this fact become questionable only if we consider that a child, who cannot yet distinguish between the real and the unreal, sometimes equally generalizes their real experiences and their reading experiences” (Grosman 2010: 110).

Alma Čakmazović wrote about this topic in the *Multimedia Handbook for Preschool and Early Primary School Children, Media Literacy for the Youngest Children* (2021). At the same time, authors Anda Bukvić Pažin and Marija Ott Franolić wrote about the importance of reading to children from an early age in their book *Great Importance of Small Stories: Why and How to Read to Children* (2023).

Unfulfilled Expectation of Pain: Tortoise Feels Disappointed, Misbehavior Hurts: Little Wolf Feels Guilty, Criticism of Pain: Monkey Feels Embarrassed and Mocking and Rejection Hurts: Donkey Feels Humiliated. This paper aims to investigate the characteristics of the verbal and visual discourses of these picturebooks, with which they, as a whole, participate in mediating messages to children and adults.

2. Problem picturebooks by Tatjana Gjurković and Tea Knežević

Text authors Tatjana Gjurković⁴ and Tea Knežević⁵ and illustrator Jelena Brezovec⁶ have created a series of picturebooks about complex emotions⁷ such as disappointment, guilt, shame, and humiliation. The authors make these feelings more relatable to children through narrative texts with animal characters, which means that these stories belong to the corpus of children’s literary animalistics, more precisely, to the group of stories about animals containing “an anthropomorphic depiction of animals where the purpose of anthropomorphism is not to underscore the real characteristics of animals, but has other purposes” (Crnković 1980: 174).

⁴ Tatjana Gjurković: *Biography*, <<https://centarproventus.hr/tatjana-gjurkovic/>> 19. 3. 2022.

⁵ Tea Knežević: *Biography*, <<https://centarproventus.hr/teaknezevic/>> 18. 3. 2022.

⁶ Bratonja, Marija. *Introducing the illustrator: Jelena Brezovec*, 16. 2. 2018, <<http://malicitaci.blogspot.com/2018/02/predstavljamo-illustratoricu-jelena.html>> 19. 3. 2022.

⁷ Understanding complex emotions involves understanding primary and secondary emotions. It enables the understanding according to which emotional states emerge in the same situation but at different times that can stand in direct contrast to one another (Salovey – Sluyter 1999).

As part of the peritext⁸ of these picturebooks, the emotion thematized in the picturebook is mentioned on the cover illustrations, that is, on the front pages of the covers of each of them. Along with these illustrations, which feature the main characters of individual picturebooks, each cover illustration also contains information about the type of picturebook and the age group for which the picturebook is intended – children aged four years and older (4+). The picturebook covers, along with the names of the authors of the texts and illustrations, also contain an illustration of a part of the face of the main character, depicting the emotion addressed in the picturebook. The final parts of the picturebooks contain texts with advice for parents, written as separate chapters on the topic or problem presented in the picturebook. In these chapters, the authors answer assumed questions, facilitate the understanding of each emotion, explain emotions to parents, and provide information on what to do and how to behave in communication with children. On the back of the covers of the picturebooks are summaries of the stories and explanations of the feelings addressed in each picturebook, as well as instructions for adults about how to use these picturebooks. The back pages of the picturebook covers also include reduced images of the cover illustrations, that is, the front pages of all picturebooks covers from the series *Complex Emotions: Disappointment, Guilt, Shame and Humiliation*.

3. Theoretical determinants of the picturebook as a multimodal work of art

Contemporary scientific research in the field of children's literature, which deals specifically with picturebooks, observes a picturebook as a multimodal work of art that is a combination of the

characteristics of verbal and visual discourse (cf. Crnković – Težak 2002; Nikolajeva – Scott 2000; Haramija – Batič 2013; Hameršak – Zima 2015; Narančić Kovač 2015; Majhut – Batinić 2017).

Authors Milan Crnković and Dubravka Težak (2002) write about the phenomenon of picturebooks in their study *History of Croatian Children's Literature from Its Beginnings to 1955*. By including picturebooks in the main types of children's literature, the authors view the picturebook as the first book a child encounters, as a children's book *par excellence*. In their view:

“The picturebook owes its advantage among young children to the fact that it uses two codes of communication: the pictorial and linguistic representation of reality. The child does not have to learn the general art language, while the system of communicating with words will have to be slowly adopted” (Crnković – Težak 2002: 15).

Authors Marijana Hameršak and Dubravka Zima provide an overview of scientific knowledge in the field of the theory and history of picturebooks in their book *Introduction to Children's Literature* (2015). As a significant, central moment of the picturebook form of artistic expression, the authors point to the interplay between the artistic and verbal dimensions:

“The meaning of the picturebook is created in the interplay between the textual and artistic picturebook levels, which is also the demarcation line between the picturebook and the illustrated book by which the picturebook stands out from the

⁸ Terminology from the field of picturebook theory used in this paper, unless otherwise stated, adheres to the studies conducted by Smiljana Narančić Kovač *One Story and Two Narrators: The Picturebook as a Narrative* (2015) and Maša Grdešić *Introduction to Narratology* (2015).

exclusively literary but also the exclusively artistic medium or field” (Hameršak – Zima 2015: 164).

The author Smiljana Narančić Kovač deals with the narrative picturebook in the study *One Story and Two Narrators: The Picturebook as a Narrative* (2015) as a story or narrative text, that is, a narrative, opting for the Croatian word of the same meaning – *pripovijed* (narrative). The author establishes the model of a picturebook as a narrative

“in which the storyline is mediated by two separate media and different communication channels, i.e., two discourses – linguistic and visual [thus we are referring to] one story as long as the story is coherent, i.e., as long as at the level of the story structure at least some of the components of the story are constant, so they are common to both discourses” (Narančić Kovač 2015: 101–105).

Starting from the assumption that a picturebook is such a narrative in which two separate discourses mediate the story, Smiljana Narančić Kovač establishes a theoretical model of the picturebook as a narrative in which

“two separate comparative discourses appear: visual, that is, pictorial, which mediates the story with iconic signs, and verbal language, which mediates it with conventional signs. (...) Separate means of expression belong to each of the two discourses, in accordance with the possibilities of the two respective media, that is, communication systems” (Narančić Kovač 2015).

Problem picturebooks by authors Tatjana Gjurković and Tea Knežević are analyzed in the following chapters of the paper concerning their characteristics as stories, in other words, concerning the narrative perspectives and the roles of their verbal and visual narrators according to the nar-

rative level and the extent of participation in the story (Narančić Kovač 2015; Grdešić 2015).

4. Verbal discourse

The verbal discourse of problem picturebooks by Tatjana Gjurković and Tea Knežević is characterized by the clarity of the used vocabulary, making them comprehensible to children aged four and older. The stories contain short and simple plots, which is in line with Smiljana Narančić Kovač’s claim that: “the language discourse in the picturebook is often relatively short and simple” (2015: 138), and they are narrated by an extradiegetic-heterodiegetic verbal narrators, from the first level of the story in which they do not participate (Narančić Kovač 2015; Grdešić 2015).

The picturebook *Unfulfilled Expectation of Pain: Tortoise Feels Disappointed* deals with the feeling of disappointment that children feel as a result of real situations that were not in accordance with what the child had hoped or expected to happen (Gjurković – Knežević 2020). Through the simple story of the little Tortoise, who experienced a feeling of disappointment after not being given the gift her parents had promised her, children can learn how to recognize situations in which they feel disappointed and make it easier for themselves to deal with the feeling of disappointment.

The picturebook *Misbehavior Hurts: Little Wolf Feels Guilty* addresses the feeling of guilt that children feel when they are criticized for behavior that is not following the moral system of the group or society. Guilt often grows into shame that arises as a consequence of that situation, but children feel shame at the level of their identity, which can result in them feeling like they are not good enough (Gjurković – Knežević 2020). By reading or listening to the story about the Little Wolf, who

feels guilty after he misbehaves toward his friend, children learn how to recognize the feeling of guilt and what to do to regulate that feeling.

In the picturebook *Criticism of Pain: Monkey Feels Embarrassed*, the main character, the little Monkey experiences a situation that makes her feel ashamed because of her behavior. By reading this story, children can learn to recognize and overcome the feeling of shame in situations where they feel less valuable (Gjurković – Knežević 2020).

The picturebook *Mocking and Rejecting Pain: Donkey Feels Humiliated* tells the story of Donkey, who feels humiliated because of the ugly words his peers address him. By listening to or reading this story, children can learn to recognize the feeling of humiliation and how to behave in situations where they feel it, building their sense of self-esteem (Gjurković – Knežević 2020).

The main characters are already mentioned in the titles in the verbal discourses of all analyzed picturebooks. Along with the main characters – Tortoise, Little Wolf, Monkey, and Donkey, their parents, grandparents, and friends appear as minor characters. Extradiegetic-heterodiegetic verbal narrators narrate situations that may be close to a child's experiences, which makes these picturebooks potentially interesting for children. The choice of animals as characters in picturebooks is appropriate because, by listening to or reading them, children might feel relatability and sympathize with them and thus experience the stories' messages more intensely.

5. Visual discourse

According to Smiljana Narančić Kovač, the narrator of the visual discourse narrates the story by showing individual scenes in separate images: “which often extend to an entire page or double

spreads or are found on them as separate pictorial surfaces” (Narančić Kovač 2015: 148). Separate pages on double spreads with illustrations by Jelena Brezovec alternate with pages with two smaller surfaces, which brings these picturebooks closer to comics or graphic novels (Ibid.)⁹ in these segments. At the same time, in the visual discourse, in addition to the extradiegetic-heterodiegetic narrator, zero focalization of narration is applied, according to which the visual narrator knows more than the character or says more than the character knows (Grdešić 2015: 129). According to the categorization of Antonija Balić-Šimrak and Smiljana Narančić Kovač, a naive style of illustration prevails in picturebooks, which on some pages is intertwined with the comic style (Balić-Šimrak – Narančić Kovač 2011)¹⁰.

5.1. Visual discourse in the picturebook *Unfulfilled Expectation of Pain: Tortoise Feels Disappointed*

The visual discourse of the picturebook *Unfulfilled Expectation of Pain: Tortoise Feels Disappointed* begins with an illustration showing a family of tortoises in a family home furnished with details: on the wall of the room hangs a framed picture of the Tortoise as a baby on a green background, and on the chest of drawers with green drawer handles there is a family photo with the

⁹ Smiljana Narančić Kovač introduced the term ‘surface’: “so that we can more easily distinguish a single picture in a picturebook from a ‘frame’ in a comic, which usually includes one drawing in a series of similar drawings placed in a sequence” (2015: 148).

¹⁰ According to Antonija Balić-Šimrak and Smiljana Narančić Kovač: “the naive style appears quite ‘childish’ in execution and is characterized by two-dimensionality and a flat painting approach [while] the comic style resembles the comics that appear in the daily press; it is playful and often funny” (2011: 11).

slightly more grown-up Tortoise surrounded by her parents. At the tortoises' family home entrance, the figures of a bird and a mouse with amused facial expressions peer out, watching the tortoises from the background unnoticed (zero focalization).

A strawberry is painted on the little Tortoise's purse, with which the visual narrator announces the occasion and the very problem that this picturebook addresses – strawberries are the fruit that the little Tortoise likes to eat and that her mother had promised to bring her. However, she forgot, so the Tortoise feels disappointed.

Members of the tortoise family are characterized by visual details: the little Tortoise has a purple bow on her head, the father holds a business bag, the mother is painted in complementary colors: green body with a red hat on her head, and grandmother is wearing glasses and a necklace around her neck.

The double spread uses the comic style of illustration, with a surface showing a lake and the grandmother and the little Tortoise playing with other animals: the little Tortoise imagines strawberries shown in a bubble, which is repeated in the illustration showing her meeting her parents, and a little bubble above the little Tortoise's head shows a basket with strawberries.

In addition to the tortoise family, other animal characters appear in several illustrations and accompany the fable with gestures, with which the visual narrator evokes the temporality of the fable¹¹. For example, a ladybug protecting herself from water with a leaf in one of the illustrations is also found in the following illustration; while dragging the leaf behind her, she is looking with a sympathetic expression at the disappointed little Tortoise, who has retreated into her shell. The final double spread of this picturebook shows the

tortoise family home and the conversation between the little Tortoise and her parents over tea and carrots laid out on a tray and playing together on the lake. In these illustrations, a bright atmosphere prevails, as shown by the characters' bright colors and joyful facial expressions.

5.2. Visual discourse in the picturebook *Misbehavior Hurts: Little Wolf Feels Guilty*

The visual discourse of the picturebook *Misbehavior Hurts: Little Wolf Feels Guilty* begins with a double spread showing a playground where animals are playing – a mole placed in a children's toy rocket, a bunny going down a wooden slide, and on the trunk of a tree there is a school blackboard with the smiling sun drawn with chalk. The animals are dressed in children's (human) clothes, and, significantly, the Little Wolf has a painted motif of a smiling lamb on its clothes. The depiction of a beaver and the Little Wolf crossing a bridge made of branches is painted in the comic book style: each character is on a separate, smaller surface framed by stylized branches with leaves.

The mole's fall into the water, as a result of the Little Wolf's impatience, is accompanied by the worried expressions on the faces of the other animals and the bunny's angry gestures. Little Wolf's feeling of guilt is depicted on a smaller surface colored in darker shades of green and brown,

¹¹ As Smiljana Narančić Kovač writes: "for pictorial discourse to be able to narrate, the pictorial storyteller must include movement in certain areas (...). Movement implies temporality, which in turn is a condition of storytelling. (...) Narrative events appear in pictorial discourse on individual pictorial surfaces, and the temporality and multiplication of events is primarily achieved by arranging individual scenes on separate pages. This is how time intervals are established between individual scenes, and with them the storytelling" (Narančić Kovač 2015: 148, 153).

which shows the wolf in the hole he dug for himself to hide. The final double spread of the picturebook shows the wolf family's home. The family has come together, and the parents are helping the Little Wolf overcome his guilt. In the painted room, among other things, there is also a gramophone with speakers as a motive for the anthropomorphic depiction of animal characters and their environment. In the final double spread, the animals are playing in harmony on the playground, with joyful expressions. They are watched by a personified smiling sun, and from the shades of a nearby tree, the eyes of a bird or a squirrel peek out, watching them from the background (zero focalization).

5.3. Visual discourse in the picturebook *Criticism of Pain: Monkey Feels Embarrassed*

The visual discourse of the picturebook *Criticism of Pain: Monkey Feels Embarrassed* begins with a double spread showing the mother and the Little Monkey preparing to go to the cinema to see a cartoon about Super Banana. The scene is painted from the perspective of the Little Monkey, which is shown in its entirety, while the mother's figure is shown partially – only the lower part of the body and legs, as seen by the Little Monkey. The mother's and the Little Monkey's clothes are painted in complementary colors: the Little Monkey's clothes are yellow, and the mother's clothes are purple. On the mother's bag is a drawing of a personified banana, alluding to the theme of the film she will be watching, but also to the supposed connection of this fruit with monkeys as an animal species in nature. A pair of eyes peeking out from the bush, watching the mother and the little Monkey (zero focalization), is painted in the background of the illustration.

On the double spread showing a cinema in a forest glade, children – cubs with their parents – are sitting in the audience. The parents' characters are painted identically to the children, with the addition of certain details that differentiate them from the children; for example, the peacock has a top hat on his head, the tiger wears a bow tie around his neck, and the elephant is dressed in a button-up vest. The double spread on which the mother reprimands the Little Monkey is painted from the perspective of the top corner, and the illustration shows the surprised and worried facial expressions of the other animal figures watching them from the background (zero focalization). The final double spread shows all the children playing together, and the previously mentioned characters are joined by a snake with a blue bow on her head and a zebra with a ball.

5.4. Visual discourse in the picturebook *Mocking and Rejecting Pain: Donkey Feels Humiliated*

The visual discourse of the picturebook *Mocking and Rejecting Pain: Donkey Feels Humiliated* begins with a two-page spread that shows a yard where animals are playing – a bull, a goat, and a kitten are jumping over a rope, and the Donkey is watching them, wanting to join them. After the goat teases him about his ears, the Little Donkey walks away sadly. The old hen comforts the Little Donkey by reminding him of his grandmother, who admires her ears while looking in the mirror, and of his father, who is proud of his ears, one of which has a singing bird painted on it. At the same time, the characters of the Little Donkey's grandmother and father are painted on two smaller surfaces in the comic book style.

The surfaces on the last two pages of this picturebook show animals that clarify the misunder-

standing: as the goat continued to mock the Donkey, the other animals first watched from the side, listening with worried expressions. However, after others reminded her of how she would feel in a similar situation, the goat apologized to the Donkey. In the last double spread, the animals are playing together with happy faces, and the goat and the Donkey are holding hands. Along with the others, the illustration also depicts a mouse that is trying to reach the rope, with the smiling sun observing everything from above (zero focalization).

6. Conclusion

Contemporary scientific findings from the field of children's literature theory interpret the picturebook as a multimodal literary-artistic work that mediates the story with two comparative discourses – verbal and visual.

Problem picturebooks by the text authors Tatjana Gjurković and Tea Knežević and the illustrator Jelena Brezovec thematize complex emotions such as disappointment, guilt, shame, and humiliation. They use stories and texts—instructions for adults—to help children and adults in the children's surroundings overcome potential problems that the experience of these emotions can cause in children.

Narrative parts of these picturebooks were analyzed with regard to the narrative perspectives and the roles of the narrators of verbal and visual discourses in them, according to the narrative level and extent of participation in the story (Narančić Kovač 2015; Grdešić 2015).

In all the verbal and visual discourses of the analyzed picturebooks, the stories are mediated by extradiegetic-heterodiegetic narrators who narrate stories from the first level without parti-

cipating in them. Zero focalization of storytelling was applied, according to which the narrators, especially in the visual discourse, present more information than what is known to the characters (Grdešić 2015). At the same time, in Jelena Brezovec's illustrations, which form the visual discourse of these picturebooks, the naive style of illustration prevails with elements of the comic style (Balić-Šimrak – Narančić Kovač 2011) as well as the use of complementary colors on certain double spreads.

In the context of the theory of children's literature, problem picturebooks written by Tatjana Gjurković, Tea Knežević, and Jelena Brezovec belong to the genre of children's literature animalistics, considering that animals appear as characters in them. The animal characters are anthropomorphized; they have human characteristics: they move on two legs, wear clothes with details that indicate their age, and behave like humans. Their emotions are shown as characteristic of humans, and therefore, child readers can recognize them as their own experiences and learn to accept them. Therefore, it can be concluded that the picturebooks by Tatjana Gjurković, Tea Knežević, and Jelena Brezovec appropriately thematize the problems presented to children in a relatable and friendly way and provide them with clear and acceptable solutions.

SOURCES

- Gjurković, Tatjana, Tea Knežević. *Unfulfilled Expectation of Pain: Tortoise Feels Disappointed [Neispunjeno očekivanje boli: Kornjača se osjeća razočarano]*. Varaždin: Evenio, 2020.
- Gjurković, Tatjana, Tea Knežević. *Misbehavior Hurts: Little Wolf Feels Guilty [Pogrešno očekivanje boli: Vučić osjeća krivnju]*. Varaždin: Evenio, 2020.

- Gjurković, Tatjana, Tea Knežević. *Criticism of Pain: Monkey Feels Embarrassed* [Kritika boli: Majmunica se osjeća posramljeno]. Varaždin: Evenio, 2020.
- Gjurković, Tatjana, Tea Knežević. *Mocking and Rejecting Pain: Donkey Feels Humiliated* [Ruganje i odbacivanje bole: Magarac se osjeća poniženo]. Varaždin: Evenio, 2020.

CITED LITERATURE

- Balić-Šimrak, Antonija, Smiljana Narančić Kovač. *Artistic Aspects of Illustration in Children's Books and Picturebooks* [Likovni aspekti ilustracije u dječjim knjigama i slikovnicama], <<https://hrcak.srce.hr/124188>> 3. 2. 2024.
- Budak, Valentina, Tanja Cvijanović. *Thematic Stories and Picturebooks for Children in Social Skills Training* [Tematske priče i slikovnice za djecu u treningu socijalnih vještina], <<https://hrcak.srce.hr/clanak/250740>> 3. 2. 2024.
- Bukvić Pažin, Anda, Marija Ott Franolić. *Great Importance of Small Stories: Why and How to Read to Children* [Velika važnost malih priča: Zašto i kako čitati djeci]. Zagreb: Ljevak, 2023.
- Crnković, Milan. *Children's literature: Handbook for Students of Pedagogical Academies and Teachers* [Dječja književnost: Priručnik za studente pedagoških akademija i nastavnike]. Zagreb: Školska knjiga, 1980.
- Crnković, Milan, Dubravka Težak. *History of Croatian Children's Literature from Its Beginnings to 1955* [Povijest hrvatske dječje književnosti: od početka do 1955. godine]. Zagreb: Znanje, 2002.
- Čakmazović, Alma. *Multimedia Handbook for Preschool and Early Primary School Children, Media Literacy for the Youngest Children* [Medijska pismenost za najmlađe, Multimedijski priručnik za djecu predškolske i rane školske dobi], <<https://www.medijskapismenost.hr/medijska-pismenost-za-najmlade-multimedijski-prirucnik/>> 3. 2. 2024.
- Čičko, Hela. Two centuries of the Picturebook [Dva stoljeća slikovnice]. Ranka Javor (ed.). *What Kind Of Book Is a Picturebook* [Kakva je knjiga slikovnica]. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba, 2000, 17–19.
- Grdešić, Maša. *Introduction to Narratology* [Uvod u naratologiju]. Zagreb: Leykam international d.o.o., 2015.
- Grosman, Meta. *In Defense of Reading: The Reader and Literature in the 21st Century* [U obranu čitanja: Čitatelj i književnost u 21. stoljeću]. Zagreb: Algoritam, 2010.
- Hameršak, Marijana, Dubravka Zima. *Introduction to Children's Literature* [Uvod u dječju književnost]. Zagreb: Leykam international d.o.o., 2015.
- Haramija, Dragica, Janja Batič. *The Poetics of the Picturebook* [Poetika slikanice]. Murska Sobota: Podjetje za promociju kulture Franc – Franc, 2013.
- Majhut, Berislav, Štefka Batinić. *Croatian Picturebook Until 1945. [Hrvatska slikovnica do 1945]*. Zagreb: Hrvatski školski muzej, Učiteljski fakultet Sveučilišta, 2017.
- Martinović, Ivana, Ivanka Stričević. *Picturebook: First Structured Reading Materials for Children* [Slikovnica: prvi strukturirani čitateljski materijal namijenjen djetetu], <<https://hrcak.srce.hr/92392>> 3. 2. 2024.
- Narančić Kovač, Smiljana. *One Story and Two Narrators: The Picturebook as a Narrative* [Jedna priča – dva pripovjedača, Slikovnica kao pripovijed]. Zagreb: Artresor naklada, 2015.
- Nikolajeva, Maria, Carole Scott. *The Dynamics of Picturebook Communication*, <https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=h-qEgAUAAAAJ&citation_for_view=h-qEgAUAAAAJ:9yKSN-GCB0IC> 3. 2. 2024.
- Salovey, Peter, David J. Sluyter. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Pedagogical Implications* [Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije]. Zagreb: Educa, 1999.

Maja S. VERDONIK
Marija Eliza R. SEREKI

VERBALNO-VIZUALNI DISKURSI PROBLEMSKIH SLIKOVNICA O EMOCIJAMA

Sažetak

Slikovnica je višemodalno umjetničko djelo s kojim se dijete susreće već u najranijem djetinjstvu. U radu se analiziraju problemske slikovnice autorica Tatjane Gjurović, Tee Knežević i Jelene Brezovec, koje tematiziraju probleme suočavanja djece s emocijama razočaranja,

krivnje, srama i poniženja. Cilj rada je utvrditi kojim karakteristikama verbalnih i vizualnih diskursa ove slikovnice pomažu djeci u svladavanju problema proizašlih iz navedenih emocija. Pripovjedni dijelovi slikovnica analizirani su s obzirom na pripovjedne perspektive i uloge pripovjedača verbalnih i vizualnih diskursa u njima, prema pripovjednoj razini i opsegu sudjelovanja u priči. Rezultati analize pokazuju da u verbalnim i vizualnim

diskursima analiziranih slikovnica priče posreduju ekstradijegetički-heterodijegetički pripovjedači te je primijenjena nulta fokalizacija pripovijedanja. U vizualnom diskursu slikovnica prevladava naivni stil ilustriranja uz elemente stripovskog stila i uporabu komplementarnih boja na pojedinim dvostranicama.

Ključne riječi: slikovnica, verbalni diskurs, vizualni diskurs, tekst, ilustracija, emocije

РЕЧИ КОЈЕ ЛЕЧЕ: БИБЛИОТЕРАПИЈА И ИНКЛУЗИЈА

Данијела С. ЋИРЈАКОВИЋ*
Градска библиотека у Новом Саду
Нови Сад
Република Србија

Стручни рад
UDC 028:615.85-053.2
<https://doi.org/10.46793/Childhood24.2.134C>
Примљен: 1. 2. 2024.
Прихваћен: 24. 2. 2024.

РЕЧИ КОЈЕ ЛЕЧЕ – БИБЛИОТЕРАПИЈА КАО ВИД ЕМОЦИОНАЛНОГ И СОЦИЈАЛНОГ РАСТА КОД ДЕЦЕ

САЖЕТАК: Као метод спознаје човекове душе, библиотерапија је позната још из времена античке Грчке, где се велики значај придавао учењу и читању. Потребно да се моћ речи истакне, а самим тим преузме и одговорност за садржаје које одрасли изговарају и пласирају деци веома је изражена, будући да су деца и млади данас преплављени информацијама. Научне студије говоре у прилог томе да бирана литература позитивно утиче на дечје емоционалне и социјалне вештине, што је у свету у којем се деца лако окрећу другим медијима изузетно битно. Библиотерапија, као метод, књижевно дело неретко користи за идентификацију или дистинкцију, како саме личности тако и појединих њених поступака. У индивидуалном или групном раду са децом, могућности примене библиотерапије веома су широке, најпре кроз различите видове радионица које су у функцији приступа личности де-

тета или карактеру целе групе. Како у нашем окружењу расте број радионица за децу које кроз ликовно и музичко изражавање подстичу креативност и моторику, уочена је потреба за организовањем сусрета који би на креативан начин деци приближили писану реч и дали им прилику да се литерарно и вербално изразе.

У оквиру рада пажња ће бити усмерена на различите видове приласка деци уз помоћ књижевних дела, и стварање подстицајног окружења за испољавање и модификовање разноликог спектра емоција, у циљу дечјег емоционалног и социјалног раста.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: библиотерапија, емоционални раст, социјални раст, читање, радионице

* danijela.cirjakovic@gmail.com;
<https://orcid.org/0009-0003-0125-2277>

Уводна разматрања

Библиотерапија се може дефинисати као пројектна, индиректна интервенција која се служи пажљиво одабраном, жанровски разноликом литературом, прилагођеном дечјим емоционалним потребама и њиховим јединственим карактеристикама (Lucas – Soares 2013). Реч је, дакле, о комбинованом читању, методом рефлектовања на читање. Неки од најважнијих елемената библиотерапије јесу дијалог и напредне активности (креативно писање, бављење уметношћу итд.), који помажу децу у стварању приче (Lucas et al. 2019). Примена овог метода, који прати сазнања развојне психологије, омогућава установљавање нових, племенитијих образаца понашања. Динамичном интеракцијом између читаоца и приче настаје процес који појединцима може помоћи у суочавању са бројним животним, емоционалним и бихевиоралним изазовима (Stewart – Parker Ames 2014). Управо се зато библиотерапија сматра ефикасним алатом који потпомаже здрав развој и превенцију психолошких дијагноза, омогућавајући појединцу достизање самоспознаје и разумевање сопственог емотивног и психичког стања (Allen et al. 2012). Главни циљ библиотерапије усмерен је на дељење информација, пружање увида у одређену проблематику, промоцију дискусије о осећањима, демонстрацију ставова и вредности, свест да постоје и други појединци који деле слична размишљања или осећања, као и увид у решења одређених проблема (Kanewischer 2013). Библиотерапију би требало да примењује особа која поседује знања из развојне психологије, књижевности, има развијену емпатију и кадра је да детету приђе без предрасуда, градећи сигурно окружење у којем ће се детектовани про-

блеми, путем креативног, вођеног читања, ревидирати (Berns 2004).

Важност развијања емпатије, помоћу увида у књижевно дело, у односу на протагонисте, једнако је важна у реалном свету сваког детета, спрам околине са којом је у интеракцији. Стога библиотерапија, као метод развијања емпатије, поред других социјалних и емоционалних компетенција на које позитивно утиче, заслужује помнију пажњу. Емпатија, као когнитивни и емоционални део процеса читања, дефинише се као способност саосећања са другима, разумевања њихових осећања, у циљу просоцијалног понашања (McDonald 2011). Сведоци смо потребе, наглашене и прошлогдишњим трагичним догађајем у нашој земљи,¹ за истицањем алтруистичког понашања које проистиче из особе задовољне собом, јер само такав појединац може и према другима да испољава асертивно понашање. Од давнина па до данас, књижевност, између осталог, има и функцију оплемењивања човековог духовног света.

Прегледом базе података *Google academic* на тему „Библиотерапија у Србији” пронађено је 248 научних чланака, а Гугловим веб-претраживачем 3.320 резултата. Тема „Библиотерапија у библиотекама у Србији” (претраживачем) даје 804 резултата, а у бази *Google academic* налазимо 169 научних чланака. Од тог броја, један је објављен 2024. године, 13 – 2023, 31 – 2022. итд., што води ка закључку да је проучавање библиотерапије, као технике која се примењује у оквиру библиотека у Србији, још увек у почетној фази.

¹ У београдској основној школи „Владислав Рибникар”, 3. маја 2023. године, ученик те школе пуцао је на ђаке и за послене, усмртио десеторо деце и једног радника обезбеђења, а шест особа ранио.

Будући да је овај вид терапије код нас недовољно истражен, коришћен и поткрепљен литературом, не постоји ни одговарајућа едукација, па самим тим ни могућност стицања звања библиотерапеута. У неким другим земљама, међутим, ова техника је знатно развијенија и већ професионализована (нпр. National Council for Therapeutic Recreation Certification, у Њу Ситију у америчкој савезној држави Њујорк).

На основу приказа жанровске разноликости књижевности за децу, који Павле Илић износи својој монографији *Криза читања – Комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем* (2007), биће презентовани могући предлози за њихову примену у оквиру литеарне библиотерапије (Бушљета – Пискач 2018), с нагласком на синкретизму уметности, у циљу отклањања анимозитета према читању, и чулног ангажовања детета у процесу рада (Илић 2010).

Појам и дефинисање библиотерапије

Термин *библиотерапија* уводи Самјуел Кротерс (Samuel Crothers) 1916. године, у настојању да опише метод употребе адекватних књига у процесу разумевања и модификовања понашања, ублажавања стреса и других здравствених проблема. Почетком 20. века, браћа др Карл и др Вилијам Менингер (Karl Menninger; William Menninger), у време развоја библиотекарства као професије, залагала су се за коришћење овог термина (Tielsch Goddard 2011; Allen Heath et al. 2005; McCulliss 2012). С временом, ова терапијска техника налази своје место у когнитивној терапији понашања (Gildea – Levin 2013).

Примена библиотерапијског метода, путем књижевности тј. идентификације, катарзе и са-

моспознаје, водила је ка увиду у спектар различитих емоционалних стања (Wilson – Thornton 2006). Стога је помно одабрана литература била прописивана као *лек* и код пацијента је требало да произведе *ефекат огледала*, омогућавајући појединцу да у тексту препозна нит свог проблема, развије резистентност, предупреди сличан проблем у будућности, као и да приликом читања схвати да није усамљен, тј. да и други имају (сличне) потешкоће (Gualano et al. 2017). Функцију огледала имају стилске фигуре, на пример метафора, алегорија, компарација итд. (Марковић 2015). Улога библиотерапеута састоји се у томе да вешто и ненаметљиво води клијента кроз целокупан процес дедукције.

Процес библиотерапије

У свом раду „Библиотерапија и како помоћи деци да се путем књиге ослободе емоционалног терета” (2010), Елизабет Фос (Elizabeth Foss) приказује различите типове библиотерапије, у зависности од стручности лица која их спроводе, окружења у којем се сусрети одвијају, и степена проблема који се третира. У наставку рада, бавићемо се неформалном, литеарном библиотерапијом коју на нашим просторима примењују педагошки радници.

Неформална библиотерапија изводи се у виду сусрета саветника и полазника. За место сусрета бира се пријатно окружење, које наглашава функцију књижевног дела – да оплемени и релаксира. Често су то библиотеке, књижаре, кафеи и сл. Терапија може бити индивидуална или групна, у зависности од потреба полазника и врсте проблема.

Након кључног полазишта, тј. библиотерапевтовог свеобухватног доношења процене, про-

цес терапевтске ангажованости подразумева неколико фаза. Потребно је да терапеут оцени спремност детета за суочавање са траумом и природом трауматичног искуства које је доживело (Pardeck – Pardeck 1997). На ту спремност утиче међусобни однос детета и терапеута, обојстрано разумевање проблема и договор да се том проблему посвете (Berns 2004; Farkas – Yonkers 1993; Pardeck – Pardeck 1997). У случају рада са више појединаца (обично су то вртићке групе или школска одељења), нуди им се могућност излагања и дискусије, јер се на тај начин проблем најбрже идентификује. Такође, у процесу процене требало би установити развојну фазу детета, његове когнитивне способности, ниво писмености, способност читања, културу и психолошке потребе (Allen Heath et al. 2005; Stewart – Parker Ames 2014).

Као вид подршке конвенционалним медицинским третманима, библиотерапија има позитивно дејство и сврстава се у ред *експресивне терапије*, у којој уметност има функцију исцељења. У вођеном читању, дете пролази кроз неколико етапа. У првој фази, *идентификацији*, читалац се поистовећује са ликом из дела које му је препоручено. Следи *пројекција*, у којој се лични садржаји рефлектују на књижевне јунаке. Трећом етапом, *увидом*, долази се до решења третираног емоционалног проблема. Увидом у тешкоће других, које су сличне њиховима, полазници лакше изналазе повољна решења, сагледавајући их у широј перспективи и искорачујући тако из беспомоћности и улоге жртве, које их коче у процесу оздрављења. У последњој фази, *евалуацији*, полазници су обучени и спремни да прихвате и имплементирају нова гледишта и образце понашања.

Литература која се у третману користи жанровски је разнолика, што омогућава лакши и

креативнији рад са децом. Вођено читање неретко се изводи у корелацији са другим уметностима, кроз различите активности, јер се синкретизмом уметности емоције испољавају, па и тумаче на више нивоа. Читање које побуђује креативност веома је лековито за целокупно човеково стање, а посебно за социјални и емоционални раст деце (Lucas – Soares 2013). Неке од могућих активности, које детету помажу да се кроз покрет, мимику итд. вербално и невербално изражава, јесу различити облици креативног писања који, рецимо путем асоцијација, подстичу дете да осмисли почетно или завршно поглавље књиге, затим играње улога на основу текста, имитација, приказ случаја кроз игру суђења и сл. (Allen Heath et al. 2005; Pardeck – Pardeck 1997).

Веза између библиотерапије и емоционалног и социјалног развоја код деце

Како бисмо објаснили потребу да дете подвргнемо овом виду терапије, потребно је да се осврнемо на сазнања развојне психологије која потврђују да децу треба едуковати одређеним садржајем тек онда када проценимо да су спремна да га појме и усвоје. Потребно је изложити их сазнајном процесу, а као један од битних фактора у процесу сазревања личности научници наводе образовање, па самим тим и читање.

У библиотерапији, деца се уче како да изразе и именују, прихвате и контролишу своје емоције, обезбеђује се њихов социјални и емоционални раст, путем *леге речи* постају социјално и емотивно компетентна да кореспондирају са другима. Чувени амерички психолог Алберт Бандура (Albert Bandura) посебно место у свом

раду посветио је изучавању *теорије социјалног учења* (McLeod 2011), на чијим је основама поникла и библиотерапија. У оквир ове теорије библиотерапија се уклопила радом по моделу. Наиме, читаоцу се, у когнитивном процесу, посматрањем акција ликова у одређеним социјалним окружењима и самосталним деловањем, пружа могућност да своје понашање модификује по виђеном, доживљеном моделу, путем МЕД циклуса, који се, што ишчитавамо из његовог назива, односи на узајамну међусобну мотивацију *мисли, емоција и догађаја* у књижевном делу (Vušljeta – Piskač 2018).

Свој пуни облик библиотерапија је добила усвајањем термина руског психолога Лава Виготског (Лав Выготски). Према њему, *зона наредног развоја* односи се на дистанцу између стварног и потенцијалног развојног нивоа детета. У овој асиметричној социјалној интеракцији подразумева се да дете пред собом има компетентну особу која ће му помоћи да оствари своје пуне потенцијале, стимулацијом и померањем скале очекиваних могућности (Tošić-Radev – Pešikan 2023). Интеракција се одвија првенствено у односу са другима, утичући у великој мери на интраперсоналну комуникацију и самовредновање. Потреба да се деци пружи прилика за литерарно и вербално изражавање данас је, чини се, израженија него икада. Поред ликовних, музичких, сценских и информатичких радионица, заступљених у већем броју, уочено је да се занемарује важност говора, мишљења, дикције, дискутовања, читања и писања. Нови медији побројане чиниоце, неопходне за правилан развој, полако потискују у други план. У времену *кризе читања*, како каже Павле Илић, неопходно је анимирати младе и мотивисати их на читање као пријатну активност. Узрок ове кризе аутор, међутим, не види

само у појави нових медија. Напротив, он истиче да разумним коришћењем нових технологија наставни процес може знатно да се унапреди. Мас-медији, посматрани кроз призму прекомерне конзумације духовно осиромашених садржаја у служби пуке забаве, негативно утичу на развој младих а последице су скроман вокабулар и говорно-језички поремећаји, што се одражава на целокупан квалитет живљења. Животни темпо, егзистенцијални проблеми, секундарна уместо примарне (уметничке) литературе... – фактори су који доводе до овог комплексног културолошког и педагошког проблема, чиме се важност примене и сврха библиотерапије додатно наглашавају. Писменост је нужно промовисати као кључну компетенцију у комуникацији, а у корелацији са читањем обједињујемо их заједничким именитељем, а то је – образовање.

Селекција литературе у зависности од узраста и потреба детета. Искуства и препоруке

У даљем тексту ћемо видети који се тип литературе препоручује, у зависности од узраста и потреба детета.

Наменски писани текстови препоручују се за децу узраста од две до четири године, која имају потешкоће у испољавању осећања, углавном у социјализацији у предшколским установама. Литерарна грађа сликовито, кроз улоге друге деце или пак животиња, третира одређено понашање: испољавање љутње, љубоморе, уједање и сл. У раду са овом узрасном категоријом као веома корисне показале су се гињол лутке. Доступне су и књиге које у свом саставу имају својеврсне гињол лутке. Деци је често

лакше да своје мисли и емоције изразе играјући улоге, те је и драматизација догађаја адекватна метода (Пероу 2018).

Деци предшколског узраста нуди се литература која путем алегорија говори о одређеним друштвено пожељним/непожељним видовима понашања, у циљу лакшег ступања у колектив основне школе. На пример, приликом читања басни деци се даје простор да сама закључе и формулишу поуку коју текст носи. У овој развојној фази, предлажу се кратке лирске форме, деци блиске због мелодичности и емоција које садрже (Илић 2018). Библиотерапија у овом контексту може бити удружена са другим видовима уметничких терапијских метода (музикотерапија, арт терапија итд.).

У периоду од седме године до уласка у пубертет, у раду са групом веома су заступљени драмски текстови. Играјући различите улоге, уз динамичност и интеракцију, деца неретко износе и своје ставове, поготово онда када им модератор пружи прилику да текст смисаоно допуне. Уводе се реалистичне приче, као вид огледала, за изазове са којима се током одрастања деца сусрећу, док епска поезија има за циљ да ојача њихову свест о личном и националном идентитету.

Романи у целости, или пак одређени одломци, укључују се у рад онда када је процењено да је дете способно да прати нит приповедања и ток радње и притом се спрам прочитаног емоционално постави. Многи романи су екранизовани па се дететова лична пројекција на крају може упоредити и са филмским остварењем или ТВ серијом.

Бајке, уметничке или народне, васпитно утичу на децу, кроз њима блиске, измаштане светове. Временски и просторно често неодређе-

не, као форма су погодне за приступање деци. Поступци који протагонисту бајке воде до срећног краја могу послужити за метод учења по моделу, али се посебна пажња мора обратити на степен фикције који бајка садржи. Научно-фантастична литература користи се опрезно, углавном са циљем охрабривања детета, неговања вере у сопствене моћи, или пак сучељавања са одређеним страховима и њиховог превазилажења. Подстицање маште једна је од изражених моћи ове литературе. Играјући улоге суперјунака, деца на забаван начин показују шта би код себе желела да мењају боље, тј. у чему им је потребна подршка.

Препоручена књига не мора да представља пуко вођење и приказивање позитивних примера, ту улогу имају књиге самопомоћи које неретко већ насловом упућују на проблем који третирају. Дела уметничке књижевности сложеније су структуре, и различитих нивоа интерпретације.

Модерно технолошко доба пружа сијасет могућности да се деци путем различитих уређаја презентују сваковрсни садржаји. Деци са оштећеним видом могуће је приближити се користећи аудио-материјале, тактилне књиге, лупу итд.

Библиотерапија негује изворну форму књижевног дела, штампаног на хартији, сматрајући да контакт који читалац остварује са књигом утиче на његово психофизичко стање, активирајући у пријатном процесу читања више чула. Чланови библиотека неретко истичу бенефите тактилног осета хартије, мириса... и целокупне атмосфере у читаоници. Деци је (поново) потребно уверење да је стицање знања, а као део тог процеса и читање, пријатна, забавна активност.

Библиотерапије у јавним и школским библиотекама

У библиотеци, као социјалној институцији са дугом историјом, која датира из древних времена, деца најчешће први пут долазе у сусрет са целоживотним учењем. Због тога су библиотечке услуге намењене деци од суштинског значаја за њихов когнитивни развој (Noordin – Husaini – Mohamad Shuhidan 2017). Школа, као простор у којем деца комуницирају, размењујући различите типове информација и испољавајући разнородне видове понашања, у свакодневној интеракцији има пресудну улогу у обликовању ученика као одговорних грађана који могу да поставе и остваре циљеве и разумеју себе, друге и своју околину (Lucas – Soares 2013). У контексту активног учешћа у дечјем/ђачком животу, библиотека, јавна или школска, својим садржајима и активностима игра веома важну улогу.

Будући да библиотерапију, која се сматра једноставном, ефикасном и економичном интервенцијом (Ђорђевић – Глумбић – Бројчин 2022), примењивом у различитим контекстима јавних и школских библиотека, спроводе библиотекари, као одговарајуће категорије фацилитатора, она представља добру методу за модификовање дечјег понашања, разумевања осећања, и за подстицање просоцијалног понашања. Уочава се потреба за охрабривањем потенцијалних модератора ове методе, путем едукација и састављања листе литерарних дела која може бити смерница у решавању најчешћих проблема са којима се млади суочавају, док се не оснаже и оспособе за самостално изналажење одговарајуће литературе или писање наменских терапеутских прича.

Имплементација библиотерапије у активностима које пружа библиотека, било којег типа,

допринела би њеној савремености и ангажованости ка кориснику и формирању њихових читалачких навика и подстицања *рада на себи*, данас веома истицаном сегменту, нужном у личном емоционалном и социјалном расту појединца (Yusuf – Bin Taharem 2003), а самим тим и друштва. Бављење конзументима писане речи и духовних садржаја на овај начин утицало би на пораст броја чланова и даље унапређивање услуга и пословања библиотека.

Примери добре праксе

Педагошкиња и списатељица Сузан Пероу (Susan Perrow) своје искуство у примени библиотерапијског метода у раду са децом уобличила је у књизи *Лековиће приче за лакше и срећније одрастање* (2018). За одређене типове понашања и осећања који се код деце најчешће манифестују написала је терапеутске, *лековиће* приче које би требало да доведу до одбацивања негативних образаца реаговања и модификовања понашања. Њене приче, засноване на стварним догађајима, конфликтима и анегдотама, имају моћ да одагнају анксиозност, супарништво, ноћне море и друга тескобна стања са којима се деца сусрећу током одрастања. Ове терапеутске приче су, како наводи ауторка, нежне, приступачне, а магијска моћ метафоре у њима има функцију да подстакне дететову унутрашњу жељу за променом понашања. Овај вид трансформације не подразумева наметање пожељних образаца понашања, већ суптилно сеже у срж проблема. Својим радом С. Пероу инспирише и позива све педагошке стручњаке да се одваже, и за дете чије је понашање у њиховом фокусу самостално напишу причу. Како и сама истиче, у досадашњем раду обрадила је велики број проблемских ситуација, али су извори не-

исцрпни јер је сваком детету потребно прићи на њему својствен начин, спрам афинитета, темперамента... – имајући истовремено на уму чињеницу да терапеутске приче нису *маиичне таблеће*, али да имају велику афирмативну моћ.

Пример праксе Градске библиотеке у Новом Саду

По угледу на рад библиотека из региона, уз свест о потреби за осавремењивањем услуге, Градска библиотека у Новом Саду и ИК Прометеј заједнички реализују радионице засноване на принципима неформалне библиотерапије. У циљу успешног извођења радионица, остварена је сарадња са појединим предшколским и школским установама. Посете библиотекара одвијају се по утврђеном редоследу. Планирани сусрети омогућавају рад са истом групом, којој, на основу увида у њихово функционисање, потребе и проблеме библиотекари-сарадници могу да представе *лековишу* литературу. Радионице се изводе у просторијама библиотеке или издавачке куће Прометеј. Литерарно-креативног су карактера и омогућавају полазницима да се на различите начине изражавају. У раду се користе и други видови експресивне терапије, а пажња се поклања и сценографији, тј. креирању пријатне атмосфере која, уз помоћ реквизита и декора, може да дочара дело узето за окосницу сусрета. Богат фонд Градске библиотеке у Новом Саду омогућава модераторима сусрета да деци и педагошким радницима понуде литературу која одговара њиховим потребама. Рад у оваквим групама пружа увид у то да деца радо међу собом размењују прочитани материјал, често именујући особу из свог окружења коју су, уместо књижевног лика, препознала као могућег актера. Радионице су интер-

активне и негују културу говора. *Забава, итра, а њре свећа добра књија* – мото је ових сусрета. До сада, модератори су у раду најчешће прибегавали драматизацији текста. Уочено је да у овом виду интерпретације књижевног дела учесници узимају активне улоге, изражавајући се вербално (спонтаним коментарима) и физички (покретом, плесом, пантомимом), неретко ступајући на позорницу. Радионице позитивно утичу на њихово самопоуздање и кроз улоге их охрабрују да именују и изразе осећања. На основу реакција, посебно када су у питању интровертна деца, запажено је да приликом поновних сусрета деца почињу да причу, простор и библиотерапеута доживљавају као *сиурно ушочиште*, тј. емоционални, ментални и физички простор у којем их неко слуша и ослушкује, те се радо враћају. Причом у првом лицу, хумором и саосећањем библиотерапеут доприноси стварању пријатељске атмосфере у којој се деца осећају сигурно, задовољно и заштићено. У оквиру пројеката *Причај срцем* и *Велико срце деце Србије* радионице су реализоване с циљем оснаживања полазника у изражавању осећања, подстицања заједништва и поштовања, наглашавајући значај вршњачког утицаја. Радионице *Урами се, не срами се, врлинама похвали се, Моћ* – своју снагу зови *ујомоћ* и др. већ својим називима упућују на позитивне видове изражавања. Вођеним читањем посредно су реконструисане међувршњачке ситуације, дискутовало се о последицама поступака, а у креативном делу полазници су израђивали рамове и наруквице моћи, као оквир сигурности за слободно изражавање. Повратне информације говоре у прилог смањењу агресивних експресија, израженијем испољавању просоцијалног понашања – путем терапијских прича, наменски писаних за конкретне проблемске ситуације.

Комуникација, толеранција, емпатија и доживотно учење видови су самопомоћи, али и вештине које се применом библиотерапије користе и развијају; библиотерапија етимологијом свог назива подсећа на то да речи могу да лече, те стога треба да будемо пажљиви у одабиру оних које користимо и упућујемо другима.

Пример програма TRACE (Traditional children's stories for a common future [Традиционалне дечје приче за заједничку будућност]), као саставног дела пројекта Еразмус, потврда је да библиотерапија као техника почиње све чешће да се користи у региону бивших југословенских република. Програм је спроведен у корелацији Националне и свеучилишне књижнице у Загребу и партнера из Хрватске, Грчке, Летоније и Шпаније. Ова сарадња представља добар пример размене искустава на библиотерапијском пољу, имплицирајући могућност и важност успостављања контаката ради даљих проучавања ове области. Научни рад *Razvijanje kritičnoga mišljenja pri otrocih in biblioterapija v knjižnici. Pristop na podlagi tradicionalnih zgodb / Developing critical thinking among children and bibliotherapy in the library: an approach based on the traditional stories* (Развијање критичког размислања међу децом и библиотерапија у библиотеци: приступ заснован на традиционалним причама) (Biscan – Krpan 2023), настао као резултат споменуте сарадње, може послужити за поређење, имплементацију и едукацију у овој, још увек недовољно изученој области.

Закључна разматрања

Снага речи, препозната још у античко доба, применом библиотерапије још више добија на значају. Свако књижевно и уметничко дело ко-

је буди емоције сматра се лековитим. Историјски гледано, занимање за духовни свет деце мењало се у зависности од друштвених прилика и преовлађујућих психолошких начела. Многи знаменити мислиоци и психолози били су сложни у ставу да образовање, поред наслеђа и околности у којима се дете развија, има пресудну улогу у његовом одрастању и развоју. Уочена је потреба да се дете додатно стимулише, ангажује, а улога компетентне одрасле особе јесте да тај процес подржи. У веома изазовној дигиталној ери безграничног медијског окружења у којем се пласирају и информације неприличне дечјем развојном добу и могућностима правилног поимања, деца, као будући грађани, креатори друштва путем знања, треба да развијају критичко мишљење и ставове, и социјалне и емоционалне компетенције за усвајање садржаја који их окружују. Потреба да разлуче важност и садржај информација које долазе до њих већа је него икада пре. Реч, као моћан алат, може бити *лековита* само уколико је правилно употребљена, у супротном је чак погубна. Помно одабрана литература, образовне институције и активни педагошки радници чине спрегу која би требало да усмерава децу на алтруистичке облике понашања.

Како би се умањила бојазан од одумирања писане речи, чије место прете да освоје дигитални медији, потребно је да образовне институције и библиотеке путем нових програмских садржаја и активности постану видљивије у друштву и искораче из традиционалне перцепције која библиотеку подводи под дефиницију места за прикупљање информација и чување књишке грађе. Уочена је и потреба да се овај вид приступа деци, путем књиге, професионализује и поткрепи литературом и примерима из праксе, у циљу подстицања просветних и со-

цијалних радника на примену ове економичне и ефикасне технике која развија креативност и деце и самих фацитилитатора.

Речи које лече утичу на емоционалну и социјалну интелигенцију појединца, самим тим и заједнице. Сведоци смо потребе за упућивањем деце на осмишљене културне садржаје који би у њима побудили позитивна осећања па и такво поступање, емпатију и толеранцију. Библиотерапија је један од моћних алата за достизање таквих психофизичких стања.

ЛИТЕРАТУРА

- Ђорђевић, Мирјана В., Ненад П. Глумбић, Бранислав Б. Бројчин. Библиотерапија у школском контексту. *Зборник радова филозофског факултета у Приштини*, LII (2) (2022), <<https://doi.org/10.5937/zrffp52-35175>> 2. 1. 2024.
- Илић, Павле. *Криза читања – Комплексни педагошки, културолошки и општедруштвени проблем*. Нови Сад Градска библиотека, 2007.
- Илић, Павле Ј. Отклањање негативне сугестије према читању узајамним дејством других уметности. *Методички видци*, 1 (1) (2010): 6–11, <<https://doi.org/10.19090/mv.2010.1.6-11>> 12. 1. 2024.
- Марковић, Ана. Развојна библиотерапија у контексту потреба савременог детета. *Синтеза* (7) (2015): 53–70.
- Пероу, Сузан. *Лековиће приче за лакше и срећније одраслање*. Београд: Ковачница прича, 2018.
- Allen Heath, Mellissa, Dawn Sheen, Deon Leavy, Ellie Young, Kristy Money. Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International*, 26 (5) (2005): 563–580, <<https://doi.org/10.1177/0143034305060792>> 22. 1. 2024.
- Allen, James R., Sandra F. Allen, Kathy H. Latrobe, Michael Brand, Betty Pfefferbaum, Brenda Elled, M. Guffey. The power of story: The role of bibliotherapy for the library. *Children and Libraries*, 10 (1) (2012): 44–49, <<https://www.proquest.com/openview/133ec11d1763479fe781917333ff7a1c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=5291>> 2. 21. 2024.
- Berns, Carol F. Bibliotherapy: Using books to help bereaved children. *Omega - Journal of Death and Dying*, 48 (4) (2004): 321–336, <<https://doi.org/10.2190/361D-JHD8-RNJT-RYJV>> 2. 1. 2024.
- Biscan, Frida, Keti Krpan. Razvijanje kritičnoga mišljenja pri otrocuh in biblioterapija v knjižnici. Pristop na podlagi tradicionalnih zgodb / Developing critical thinking among children and bibliotherapy in the library: an approach based on the traditional stories. *Knjižnica: revija za področje bibliotekarstva i informacijske znanosti*, 67 (1–2) (2023): 121–135, <<https://doi.org/10.55741/knj.67.1-2.7>> 2. 1. 2024.
- Bušljeta, Rona, Davor Piskač. *Literarna biblioterapija u nastavi književnosti. Sveučilišni priručnik za nastavnike*. Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta, 2018.
- Ђорђевић, Душан Д. *Развојна психологија*. Горњи Милановац: Дејче новине, 1988.
- Foss, Elizabeth. *Bibliotherapy: helping children cope with emotional and developmental distress books*. Maryland: University of Maryland, 2010.
- Gualano, Maria Rosaria et al. The long-term effects of bibliotherapy in depression treatment: Systematic review of randomized clinical trials. *Clinical psychology review*, 58 (2017): 49–58, <<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.09.006>> 2. 1. 2024.
- Kanewischer, Erica J. W. Do you ever feel that way? A story and activities about families and feelings. *Journal of Creativity in Mental Health*, 8 (1) (2013): 70–80, <<https://doi.org/10.1080/15401383.2013.763686>> 2. 1. 2024.
- Levin, Len L., Ruthann Gildea. Bibliotherapy: Tracing the roots of a moral therapy movement in the United States from the early nineteenth century to the present. *Journal of the Medical Library Association*, 101 (2) (2013): 89–91, <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23646023/>> 4. 1. 2024.
- Lucas, Carla Vale, Luisa Soares. Bibliotherapy: A tool to promote children's psychological well-being. *Journal of Poetry Therapy*, 26 (3) (2013): 137–147, <<https://doi.org/10.1080/08893675.2013.823310>> 2. 1. 2024.
- Lucas, Carla Vale, Décia Marília Andrade Teixeira, Luisa Soares, Filipa Oliveira. Bibliotherapy as a hope building tool in educational settings. *Journal of Poetry The-*

- rapy, 32 (4) (2019): 199–213, <<https://doi.org/10.1080/08893675.2019.1639883>> 5. 1. 2024.
- McCulliss, Debbie. Bibliotherapy: Historical and research perspectives. *Journal of Poetry Therapy*, 25 (1) (2012): 23–38, <<https://doi.org/10.1080/08893675.2012.654944>> 2. 1. 2024.
- McDonald, Nicole M., Daniel S. Messinger. The development of empathy: How, when, and why. Juan José Sanguinetti, Ariberto Acerbi, José Angel Lombo (eds.), *Moral behavior and free will: A neurobiological and philosophical approach*. Roma, Italy: IF Press, 333–359, 2011.
- McLeod, Saul. Albert Bandura's social learning theory. *Simply Psychology*, <<https://www.simplypsychology.org/>> 2. 1. 2024.
- National Council for Therapeutic Recreation Certification. (2016). Certification standards: Part V: NCTRC National job analysis. ATRA Code of Ethics: Impressions from the Profession, <<https://www.thefreelibrary.com/ATRA+Code+of+Ethics%3a+Impressions+from+the+Profession.-a0561398872>> 2. 1. 2024.
- Noordin, Siti Arpah, Haslinda Husaini, Shamila Mohamad Shuhidan. Bibliotherapy in public libraries: A conceptual framework. *International Journal of Learning*, 3 (3) (2017): 232–236, <doi: 10.18178/ijlt.3.3.232-236> 2. 1. 2024.
- Pardeck, John T., Jean A. Pardeck. Recommended books for helping young children deal with social and developmental problems. *Early Child Development and Care*, 136 (1) (1997): 57–63, <<https://doi.org/10.1080/0300443971360105>> 2. 1. 2024.
- Stewart, Pearl E., Gwendolyn Parker Ames. Using culturally affirming, therapeutically appropriate bibliotherapy to cope with trauma. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 7 (2014): 227–236, <<https://doi.org/10.1007/s40653-014-0028-6>> 2. 1. 2024.
- Tielsch Goddard, Anna. Children's Books for Use in Bibliotherapy. *Journal of Pediatric Health Care*, 25 (2011): 57–61, <<https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2010.08.006>> 2. 1. 2024.
- Tošić-Radev, Milica, Ana Pešikan. Efektivno poučavanje u zoni narednog razvoja učenika-uloga emocija. *Nastava i vaspitanje*, 72, 1 (2023): 43–57, <<https://doi.org/10.5937/nasvas2301043R>> 2. 1. 2024.
- Wilson, Sue, Steve Thornton. To heal and enthuse: Developmental bibliotherapy and pre-service primary teachers' reflections on learning and teaching mathematics. *Identities; Cultures and Learning Spaces: Proceedings of the 29th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*. Sydney: Mathematics Education Research Group of Australasia, 35–44, 2006, <<https://acuresearchbank.acu.edu.au/item/8q30x/to-heal-and-enthuse-developmental-bibliotherapy-and-pre-service-primary-teachers-reflections-on-learning-and-teaching-mathematics>> 2. 1. 2024.
- Yusuf, R., M. S. bin Taharem. Bibliotherapy: A tool for primary prevention program with children and adolescents. *Journal Antidadah Malaysia* (2008): 75–90, <<http://www.adk.gov.my/html/pdf/jurnal/2008/3.pdf>> 2. 1. 2024.

Danijela S. ĆIRJAKOVIĆ

WORDS THAT HEAL – BIBLIOTHERAPY FOR CHILDREN'S EMOTIONAL AND SOCIAL GROWTH

Summary

This paper presents a conceptual framework exploring the impact of bibliotherapy on emotional and social growth in children. The framework offers potential for further research into the application of bibliotherapy in pedagogical work with children, aimed at promoting personal development and reflecting on the experiences of others.

Within the scope of this work, we provide a brief terminological and semantic definition of bibliotherapy, followed by an exploration process in relation to the expertise of the practitioner. Our focus is on informal (literary) bibliotherapy, which can be implemented by librarians and other professionals. The process of bibliotherapy is presented in stages, with the aim of promoting it as an easily applicable technique. Through guided reading, individuals can gradually gain self-knowledge and the de-

sire to modify their feelings and expressions in relation to what they have read and experienced. The significance of selecting suitable literature, tailored to the age and requirements of children, is demonstrated by practical examples. It is stressed that there is a requirement for more active and visible efforts from pedagogical workers and cultural-educational institutions in this area, particularly libraries, which are social institutions that serve all citizens. The technique's efficiency and economy

make it a powerful tool, as demonstrated by regional examples of its use. Library resources offer numerous opportunities for implementation. The library's authentic space fosters children's curiosity, which is a premise for further social and emotional growth. Implementing this method would highlight another socially useful role of libraries.

Keywords: bibliotherapy, emotional growth, social growth, reading, workshops

ЕТНОПЕДАГОШКИ ЗНАЧАЈ МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА КАО СОЦИОПЕДАГОШКИ КОНТЕКСТ ИНКЛУЗИЈЕ

САЖЕТАК: Како су емоционалне компетенције саставни дио етнопедагошких одредница, а говор/језик се сматра најбитнијим фактором народне педагогије, циљ рада је да га свеобухватније представи, освијести значај матерњег језика за припаднике националних мањина и да понуди могућност кориштења елемената традицијске културе у конструкцији савремених мултикултуралних курикулума. Будући да се о националним мањинама најчешће говори са аспекта правне науке, сматрамо потребним да овој осјетљивој проблематици допринесемо путем етнопедагогије. Примјеном квалитативне методологије долазимо до спознаја о важности традицијске културе за ментални и емоционални развој дјецe код националних мањина. Резултати показују да је народна књижевност најзаслужнија за чување, његовање и трансгенерацијски пренос матерњег језика као похранитеља свеукупне културе једног народа.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: етнопедагогија, народна књижевност, емпатија, говор/језик, националне мањине

Увод

Дјеца расту у одређеном културном контексту и њихов развој, размишљање и учење у директној су вези са културом којој припадају (Berk 2006). Бисерка Петровић-Сочо (2009)

истиче значајну улогу контекста у педагошкој пракси, сложеног, динамичног и холистичког социопедагошког феномена од кога зависи свеобухватни процес учења. Постизање оптималног дјечијег развоја није могуће без холистичког приступа, „у којем ученик учи главом, срцем и руком” (Matijević 2001). Говор/језик најзначајнији је фактор народне педагогије,¹ што усмјерава на емоције према властитом језику и понос због припадности народу који га говори. Анета Павленко (2005; 2012) наводи да

* kadribasic.sejla@gmail.com;
<https://orcid.org/0009-0006-0478-8247>

¹ Најбитнији сегменти народног педагошког система могу да се искористе у контексту наставе језика и књижевности, а то се посебно односи на: факторе одгоја (природа, игра, друштво, језик/говор, религија, рад, умјетност) (Волков 1999, према Tufekčić 2009), методе одгоја (заклетве, молбе, савјети, алузije и др.), и средства одгоја (пословице, загонетке, бројалице, приче, бајке, легенде, митови, пјесме, локалне предаје). Средства одгоја обрађују се у настави језика и књижевности кроз *усмену књижевност*. Сви набројани сегменти народне педагогије омогућавају континуирано и досљедно провођење моралног, етичког, естетског и интелектуалног одгоја дјетета. Као што наводи Аднан Туфекчић (2012), карактеристике које посједују набројана средства аутентичног одгоја најбитнији су разлози историјског трајања народне педагошке традиције. Истраживање које ће бити представ-

двојезични говорници, према сопственом тврђењу, другачије осјећају молитве, лагање, бијес/љутњу, исказивање љубави итд. – онда када говоре матерњим језиком.

Етнопедагошки елементи културе националних мањина задржали су се у свом изворном облику, неки су дијелом модификовани а дијелом изгубљени, док су неки у савременим друштвеним приликама потпуно промијењени. Због тога је потребно систематски, теоријски и емпиријски те елементе истражити, посветити им значајну пажњу и сагледати могућност њихове искористивости у контексту потреба ученика савремене школе. Спознаја о нераскидивој спони образовне и одгојне/васпитне компоненте требало би да представља упориште у креирању савремене културе школе, која би се базирала на начелима инклузије и интеркултурализма. Развијање емпатије од најранијег узраста и повећање нивоа толеранције у наставном процесу велики су изазови за савремену педагогију. У том дуготрајном и комплексном процесу, етнопедагошка истраживања могу дати значајан допринос.² Разумијевање образовног система једне земље могуће је у оној мјери у којој смо способни да спознамо однос прожи-

љено у овом раду дио је свеобухватнијег и ширег етнопедагошког истраживања националних мањина, представљеног у докторској дисертацији ауторке. За потребе рада (у складу са условима и сврхом рада), оно је адаптирано и допуњено новом етнопедагошком грађом, прикупљаном у различитим временским периодима након одбране докторске дисертације. Новијом етнопедагошком грађом обухваћени су интервјуи са припадницима националних мањина у Србији и Хрватској, док су у докторској дисертацији узорак чинили припадници националних мањина који живе у Босни и Херцеговини (Република Српска, Федерација БиХ). В. опширније: Šejla Kadribašić, *Etnopedagoški značaj tradicijske kulture u obrazovnoj integraciji nacionalnih manjina*. Neobjavljena doktorska disertacija. Sarajevo: Pedagoški fakultet u Sarajevu, 2019.

мања и зависности културе и образовања (Vrcelj 2005). Према Патриши Онг (2022: 52), до културних неспоразума долази услед ограниченог разумијевања, свијести и неуважавања култура и оних идеологија које у друштву нису доминантне. Наглашавамо да је народна педагогија највећу пажњу посвећивала васпитању дјетета у односу на васпитно дјеловање родитеља, породице (уже и шире) и цијеле друштвене заједнице.

Теоријске основе истраживачког проблема

Бројна истраживања у претходним деценијама (Ciarrochi et al. 2001; Cherniss – Goleman 2001; Landy 2005; Locke 2005; Matthews et al. 2002; Zins et al. 2004; Brody 2004) показала су да развијеније социоемоционалне вјештине доприносе академском успјеху и позитивном индивидуалном расту и развоју. Данијел Гоулман (D. Goleman)³ објашњење за актуализацију афективног образовања и супротстављање емоционалне интелигенције когнитивној базира на метаанализи истраживања која су показала да нагли раст интелигенције код дјете није нужно праћен и развојем социјалних и емоционалних

² У систему педагошких наука, „[...] етнопедагогија проучава онај дио одгојног феномена који се односи на искуство различитих етничких скупина у сферама одгоја и образовања. Она проучава дио (саставницу) народне културе који можемо назвати педагошком културом или културом одгајања. Због тога је она и интердисциплинарна грана знаности која нужно интегрира спознаје које долазе из подручја педагогије, етнологије, антропологије, социологије, социјалне географије, социјалне психологије, етнопсихологије, а које се односе на одгој и образовање” (Туфекчић 2009: 268).

³ О емоционалној интелигенцији в. више у књигама Данијела Гоулмана *Emotional intelligence* (1995) и *Working with emotional intelligence* (1998).

компетенција. Значајан броја аутора (Curby et al. 2015; Denham et al. 2013; Denham – Brown 2010; Domitrovich et al. 2017; Rose-Krasnor – Denham 2009) у својим истраживања дјечије социоемоционалне вјештине и просоцијално понашање доводи у везу са разним позитивним животним исходима, доказујући како те вјештине и понашања већ у раној и предшколској доби снажно предвиђају будућа академска постигнућа. Како би дијете остварило свој пуни потенцијал, препоруке савремене и актуелне васпитне парадигме односе се на кориштење холистичког приступа који његује индивидуалне стилове учења и пружа стимулативно окружење. С тим у вези, савремена предшколска педагогија доста пажње посвећује значају игре. Дјечија мотивација за дружењем и осјећај припадности вршњачкој групи доводе до бољег разумијевања туђих жеља, ставова и очекивања, те до бољег прилагођавања дјететовог понашања. Све то заједно чини битне компоненте социоемоционалних вјештина (Chen 2012). Амерички лингвиста и антрополог Едвард Сапир (Edward Sapir)⁴ истиче улогу и моћ језика (структура језика) да утиче на човјеково размишљање и понашање. У лингвистици, процес преношења језика из једне генерације у другу унутар заједнице назива се културни пренос. Тај пренос није јединствен за све језике и културе, те лингвиста Тао Гонг идентификује три примарне форме културног преноса: хоризонталну (унутар исте генерације), косу (члан једне генерације разговара са небиолошким чланом касније генерације) и вертикалну (члан једне генерације разговара са биолошки повезаним чланом касније генерације) (Gong 2009; Gong et al. 2010). Како Мајкл Томасело наводи (Tomasello 2003), усвајање друштвених симбола односи се на процес аквизиције језика и кул-

турног преноса, будући да дјеца у раном добу усвајају језик заједнице којој припадају, што постепено води ка откривању и изградњи језичког знања.

Зорана Опачић истиче да „нужно присуство вредносних ставова у тексту не значи да су ти ставови по правилу погрешни. Они представљају врсту оријентације у свету у коме живимо” (2015: 22), што у контексту савремене педагогије можемо повезати са проблематиком имплицитног курикулума, који може да обликује целокупну културу једне школе. Тако долазимо до појма енкултурације, под којим подразумевамо процес укључивања појединца и развијања осјећаја културног и социјалног идентитета у заједници којој припада путем стварања мреже увјерења и вриједносних ставова. То потврђује оправданост холистичког приступа култури, који показује да се социокултурни контекст не смије занемаривати када желимо објаснити понашање одређене групе људи, народа, етничких скупина и шире, јер само тако можемо дубински „продријети” у мрежу односа људске егзистенције. Биљана Павловић наглашава да традиционалне народне пјесме могу понудити моделе исправног опхођења унутар породице, према пријатељима, старијима, оцабини, али и у другим животним ситуацијама (2014: 150). Ауторка наглашава њихову важност у посредовању животних искустава млађим генерацијама и преношењу јединственог система вриједности, моралног васпитања, мудрости, поштења и других схватања о животним питањима и филозофији живота. Етнопедагог В. М. Данилина каже да су традиције постајале својеврсни механизми за преношење народних схватања о љубави, поштењу, пријатељству, рад-

⁴ В. у: Е. Sapir, *Ogledi iz kulturne antropologije* (1974).

ним навикама, родитељству, породици, те да су традиције и обичаји средства за постизање одгојних циљева, на начин да „дијете прихвата праксу часних поступака прије него што схвати садржај појма 'поштење'" (Данилина 2007, према Tufekčić 2009: 272). Народна књижевност, као ризница етичких вриједности, посредује животна искуства и може имати значајну васпитну функцију. Духовни живот народа извире из моралних и етичких начела и сл. Зато је разумијевање улоге матерњег језика за етнопедагогију од кључног значаја. У прилог томе, навешћемо примјер у вези са успаванкама: „[...] у јеврејској успаванци као дар се јављају и књиге што показује да су и кроз даривање исказана очекивања која породица има од детета" (Ђуричковић 2021, према Стакић 2023: 79), а овај жанр јесте и „један од показатеља културног памћења" (Ulutaš 2022: 1430).

У истраживању ћемо настојати продријети у суштинску улогу и значај матерњег језика за развијање социоемоционалних компетенција и изградње система вриједности. Сматрамо да су средства народне педагогије у недовољној мјери искориштена у настави и потребно их је изнова редефинисати и актуализирати. Због трансгенерацијског потенцијала народне мудрости, садржане у средствима народне педагогије, матерњи језик постаје сублимацијом свих најбољих тековина једног народа.⁵

Методологија истраживања

Етнопедагошки приступ проучавању матерњег језика је комплексна тема и базира се на кориштењу више истраживачких метода и поступака. Квалитативни приступ у овом ће случају најбоље одговорити на питање зашто је за

образовање припадника националних мањина учење матерњег језика круцијално. Према Јелени Максимовић (2009: 266),

људи помоћу конструктора (култура, језик, друштвени контекст) граде сопствено виђење стварности и обично се у оквиру квалитативне парадигме подразумејева кориштење малих и намјерних узорака.

Проблем се односи на емпиријско истраживање етнопедагошког значаја учења матерњег језика за припаднике националних мањина. Предмет истраживања је етнопедагошки значај матерњег језика као социопедагошки контекст инклузије, односно значај традицијске културе (сачуване у народном усменом стваралаштву, религијским обичајима, празницима, благоданима) украјинске, руске, русинске и чешке националне мањине, која је најзаслужнија за чување, његовање и преношење матерњег језика. Циљ рада је показати како се матерњи језик учио, чувао и преносио унутар једне заједнице и расвијетлити улогу породице и цркве у учењу и његовању матерњег језика, те очувању културног и националног идентитета. У најужој вези са проблемом, предметом и циљем истраживања постављена је општа (генерална) хипотеза рада, према којој етнопедагошки значај матерњег језика за припаднике националних мањина има највећу улогу у цјелокупном развоју личности.

Са циљем рјешавања (доказивања) постављене хипотезе, односно прибављања релевантних

⁵ „[...] Народну педагогију чине цјелокупност и међусобна овисност циљева, задатака, начина и средстава одгоја и образовања, педагошких искустава и метода које се примјењују" да би се достигао идеал којем тежи народна педагогија – хармонија између личности, друштва и природе (индивидуа – социјум – космос) (Волков 1999, према Tufekčić 2012).

и потребних сазнања о проблему нашег истраживања, формулисане су двије потхипотезе:

X1: Породично окружење, организација породичног живота и црква имају најзначајнију улогу у очувању матерњег језика за припаднике националних мањина, односно за учење, преношење и чување елемената културног и националног идентитета;

X2: Значај учења матерњег језика за припаднике националних мањина потиче од етнопедагошких вриједности садржаних у усменом народном стваралаштву.

На основу дефинисаног проблема, предмета и циља истраживања произилазе следећи задаци:

- истраживање и анализирање најважнијих садржаја, начина и поступака преношења и учења матерњег језика;
- утврђивање значаја матерњег језика за припаднике националних мањина, на основу ставова и мишљења њихових припадника;
- утврђивање начина на који се матерњи језик преносио, чувао и његовао, на основу мишљења њихових припадника.

Прикупљена етнопедагошка грађа представља изворна стајалишта припадника чешке, руске, украјинске и русинске националне мањине, који живе у Босни и Херцеговини, Србији и Хрватској, чиме смо настојали приказати универзалну димензију етнопедагошких одредница⁶ које промовишу истовјетност људских искустава и емоција према свом културном и националном идентитету. Анализирани су искази шеснаест испитаника, различите старосне доби, оба пола, различитог мјеста рођења, становања и рада, те образовног статуса. Кориштена

је емска перспектива гдје су досљедно пренијети одговори казивача, без интерпретације. У раду су искориштени они одговори који најбоље освјетљавају проблем истраживања и путем којих долазимо до нових спознаја о феномену матерњег језика. Интервјуи су проведени у различитим временских периодима, од 2017. до 2020. године, као резултат теренских етнопедагошких истраживања, рађених у циљу добијања свеобухватније слике о културолошким карактеристикама појединачне националне скупине и њихове искористивости у контексту савременог система васпитања и образовања. У истраживању су кориштене: метода анализе садржаја, метода студије случаја са елементима теренске методе за проучавање културе, и компаративна метода. Приликом истраживања проблема, формулисања и приказивања резултата, те провјере постављене хипотезе и потхипотеза, користили смо више научних и истраживачких метода: анализу, синтезу, класификацију, компарацију, индукцију и дедукцију, те феноменолошку методу.

У циљу прибављања релевантних података био је припремљен подсјетник за научни разговор (протокол), који је садржавао сва битна питања која се односе на предмет и циљеве истраживања. Подаци су прикупљени поступком интервјуисања, на два начина: у директном

⁶ Треба споменути да Г. Н. Волков истовјетност у педагошким културама различитих народа објашњава следећим факторима: истовјетношћу основа народних психологија; истовјетношћу географских услова; истовјетношћу историјских услова развоја различитих народа; узајамним утицајем педагошких традиција; истовјетношћу циљева интереса народа свих земаља (Волков 1999, према Tufekčić 2009: 265–279; Tufekčić 2012: 30–31). Казивачи су били из три државе: Чешко Село – Бела Црква, Нови Сад – Србија; Ријека и Чаковец – Хрватска; Машино брдо – Прњавор – Република Српска, Босна и Херцеговина; и Сарајево – Федерација БиХ.

контакту са казивачима (респондентима)⁷ – примјеном неусмјереног, слободног, дубинског квалитативног интервјуа; и електронском поштом.

Резултати истраживања

Истраживање је конципирано тако да се провјери ваљаност потхипотеза формулисаних у циљу добијања што релевантнијих и тачнијих података. Резултати емпиријског истраживања су у том контексту представљени у двије цјелине, које се односе на постављене потхипотезе. Прву групу представљају одговори казивача који треба да докажу да су породица, породични одгој (васпитање) и црква најзаслужнији за учење, чување и преношење матерњег језика као темељног средства изградње и остваривања цјеловитог развоја личности, а који су у складу са првом потхипотезом нашег истраживања (X1).

Породично окружење и организација породичног живота имају најзначајнију улогу у очувању матерњег језика за припаднике националних мањина као и традирање (преношење) елемената идентитета. Матерњи језик је и фактор уједињења, заједништва, синкретизма, почевши од индивидуе, преко породице, до народа и нације. Као најбогатије трансгенерацијско средство, породица има задатак да на потомке пренесе благо свог народа убаштињено у матерњем језику. Матерњи језик треба да пренесе цјелокупни вриједносни систем: од морала и етике, тежње за хармонијом са природом, тежње за знањем и науком, умјетност и културу, до темеља утканих у културу одгајања дјече и вриједности породице као стуба здраве индивидуе/народа/друштва. Интеграција свих компо-

ненти и елемената традицијске културе у традицији одгајања омогућена је захваљујући синтетичком карактеру народне вјере, обичаја, религије, обиљежавања празника и благодана. Тежња да се кроз трансгенерацијски пренос васпитних вриједности сачувају елементи традицијске културе, матерњег језика конкретно, присутна је код наших казивача. Иако постоји одређена локална (завичајна, регионална) позадина и „обојеност” прикупљене грађе, она снагом својих универзалних порука излази из тих оквира и пријемчива је за педагошки рад у различитим срединама. О свему наведеном издвојили смо најзначајније дијелове интервјуа са припадницима четири националне мањине (Чеси, Украјинци, Руси, Русини), обухваћене овим истраживањем:

У Прњавор смо ишли у школу на српско-хрватском језику, а украјински смо учили од родитеља – „сељачки/кухињски” језик, који се пуно разликовао од украјинског језика, тако да нисам знао својој дјечи адекватно помоћи када су они ишли у школу, јер нисам правилно знао граматику, нити изговор. А то сам желио.

*

Углавном је то моја обитељ, пријатељи, образовање. Памтим дружења како бисмо прославили наше празнике и благодане.

⁷ Долазак до квалитативних података је комплексан, дуготрајан и захтијева посебну сензибилизованост; истраживачево особно искуство и увид сматрају се важним аспектом овог приступа. Сваки се проблем изучава у просторном, временском и друштвеном контексту. Потребно је доћи до детаљних описа, ући у срж проблема и директно цитирати аутентично особно виђење и искуство испитаника. Емпатичка неутралност, тј. потпуна објективност, сматра се немогућом и њој се не тежи. Истраживач укључује своја искуства и емпатички увид као релевантне податке (Vognar 2001: 2, према Patton 1990). Објаснити суптилне и за људе посве интимне ствари може се само у пријатељском односу између казивача и истраживача.

*
Сматрам да се учење језика може и треба чувати до треће генерације. Иначе, дешава се асимилација.

*
Рођена сам у Русији и учила сам руски одмалена. Сада предајем руски језик и културу у школи. Руску културу чини много разних богатстава и вриједности, које су сакупљене из различитих националности и народа Русије.

*
Језик сам учила од бабе док сам боравила у Крушчици, али никад нисам учила да пишем и читам.

*
Матерњи језик је сачуван захваљујући томе што га користим откада сам се родио и са родбином и супругом и дјецом. Русински језик сам учио прва четири разреда основне школе.

*
Вјера (религија) нас је очувала. Моја дјеца говоре русински језик и тако су одгојени. Међу Русинима одувјек није било неписмених.

*
Као мали сам научио понеку реч од бабе. Вероватно бисмо се окупили око цркве и сачували језик да је имамо у месту.

*
Украјинска црква је највише допринијела ширењу и очувању језика и традицијске културе. Његовање наших обичаја највише се одвијало унутар Украјинске цркве, гдје смо говорили украјински језик и слушали о нашим обичајима, култури, храни...

*
Не смијемо заборавити да су наши преци говорили више језика и то: чешки, руски и њемачки.

*
Родитељи су ми имали седморо дјеце. Живјели смо у околини Прњавора са комшијама Србима, Нијемцима и Хрватима. До поласка у школу

на српском језику, од родитеља смо учили украјински језик.

*
У кући се говорило чешки, а дружење нам је било са родитељима и пријатељима, који су такође говорили чешки. Посебно је све то било изражено у најранијем детињству, тако да је комуникација била углавном са Чесима на чешком језику.

*
Наш језик има деминутив деминутива – ниједан језик то нема, пјевљив је језик, има пуно тепања – баба, бака, бабуш(к)а.

*
Отац ми је дошао из Украјине као младић, мајка ми је из Дубраве... Било нас је осморо дјеце. Ја сам била најмлађа. У кући се говорио народни украјински језик.

*
У кући гдје сам ја расла говорио се украјински језик, а играјући се са децом учила сам тадашњи српско-хрватски језик.

Другу групу резултата истраживања чине одговори казивача који треба да покажу да је етнопедагошки потенцијал народног усменог стваралаштва, који у себи садржи темељне васпитно-образовне и хуманистичке вриједности, најзаслужнији за цјеловити развој личности, у складу са другом потхипотезом нашег истраживања (X2).

У етнопедагогији, загонетке су средства дјечије духовне разоноде и у њима проналазимо комбинацију утицаја на дјететово разумијевање свијета с циљем остваривања интелектуалног васпитања, који је у складу са осталим аспектима формирања личности.

Наши казивачи посебно наглашавају пјесме за новорођенчад – успаванке, које су биле веома важне у „проговарању матерњег језика”. Задатак и функција успаванке јесте да умири ди-

јете и помогне му да лакше заспи. Успаванка, „као садржај васпитнообразовних активности на предшколском нивоу може бити фактор лингвистичког, когнитивног, социоемоционалног развоја детета” (Marinković i dr. 2022: 157). Као оптималан однос између мисли, дјеловања и расположења, успаванка представља величанствено достигнуће народне педагогије (Tufekčić 2012). „Испољавањем љубави према детету у успаванкама постављају се темељи будуће љубави и толеранције” (Güneş 2010: 29, према Стакић 2023: 61). Мирјана Стакић у свом раду „Дете и сан у народним успаванкама” (2023), на корпусу грађе од сто двадесет успаванки које припадају различитим народима свијета, даје значајне смјернице и отвара могућност за нова компаративна истраживања и мултидисциплинарне приступе овој значајној проблематици савремене педагогије и науке о књижевности. У раду се наводи да

све функције успаванки није лако одредити, јер би њихово одређивање морало да садржи и локалне концепте и симболичке асоцијације које би истакле њихове битне карактеристике из интеркултурне перспективе (Kondi 2019, према Стакић 2023: 57).

Наши казивачи су их углавном знали напамет и слободно их интерпретирали. Циљ је забавити и едучирати дијете, да се дијете насмије и умири, да научи језик и проговори.

Ааааааа мачића два
рашчупана обадва
један ће ловити мишеве
а други ће те(бе) љуљати (*успаванка*)

*

Пушио куцо лулицу
На дугачком чибуку
Па си опржио ухо (*дјечија пјесма*)

*

Ваба з воза конјам лекше.
(Баба с кола, коњима је лакше) (*пословица*)

*

Leze, leze po železe, neda pokoj až tam vleze
(*кључ и брава*)

*

Стоји храст,
на том храсту дванаест грана,
на свакој грани четири гнијезда,
у сваком гнијезду по седам јаја (*пјесма*).

Улога пјесме је у народној педагогији огромна и то као веома јасан примјер сложеног система естетског и етичког одгоја у заједници. Њена педагошка вриједност је у томе што у пјевању долази до интернализирања онога што је лијепо и добро (Tufekčić 2012). Традиционалне пјесме садрже народне погледе на живот, схватања о истини и правди, о мудрости и поштењу. Стога су ови текстови драгоцјен садржај за упознавање, његовање и очување националног и културног идентитета, али могу бити и подстицај најмлађима за упознавање са традицијама и културама других народа (Павловић 2014).

Та наша чешка пјесма је много лијепа, лијепа
Израсла је као на брду (*ливади*) цвјетић
Када би се она заборавила
Тада више нас не би било
Зато, пјевајте људи, пјесму Чешке, пјесму са
Моравске,
Та наша пјесма је толико проста (*обична*,
једносјавна)
Али је нама (*за нас*), љепша од свих.⁸

Украјинци су са собом донијели и велики број народних пјесама; готово за сваку свечаност постоје посебне: свадбене, поготово при-

⁸ Химна чешке дијаспоре, препјев, слободан пријевод.

ликом даривања младенаца – виваде; вјерске – кољаде; шчедривке; хајивке; козачке, родољубиве, љубавне.

У наставку ћемо приказати шчедривке и кољаде, које смо уз помоћ казивача записали на изворном украјинском језику, са напоредо датим слободним пријеводом.

ЩЧЕДРІВКИ (*новогодишње обредне ѿјесме*)

Щчедрий вечір добрий вечір,
Добрим людям на здорова,
А пан як господар,
Господиня як калинв,
А діточки як квіточки,
Щчедрий вечір добрий вечір,
Добрим людям на здорова.

Срећно вече добро вече,
Добрим људима на здравље,
А господин је добар домаћин
Домаћица је као кален,
А дјечица као цвјетићи,
Срећно вече добро вече
Добрим људима на здравље.

КОЛЯДКИ (*божићне обредне ѿјесме*)

Возвеселімся всі купно нині
Христос родився в бідній яскині
Посліднім віком
Став чоловіком
Всі утішайтесь на землі.

Радујмо се сви скупа данас,
Христос се родио у скромној шталици
Последњег вијека⁹
Постао човјеком
Сви се радујте на земљи.

Закључна разматрања

У истраживању, које је имало за циљ да покаже и освијетли комплексан и свеобухватан значај матерњег језика за припаднике националних мањина, користило се више научних и истраживачких метода (анализа садржаја, студија случаја са елементима теренске методе за проучавање културе, методе анализе, синтезе, класификације, компарације, индукције и дедукције, феноменолошка метода).

На основу мишљења припадника националних мањина можемо стећи дубљи увид у све процесе трансгенерацијског преношења елементарна традицијске културе и жеље самих казивача да то на адекватан начин знају пренијети својим потомцима. На основу проведених интервјуа и анализе етнопедагошке грађе прикупљене на терену уочавамо следеће темељне карактеристике самоперцепције традицијске културе припадника украјинске, чешке, русинске и руске националне мањине:

- породица и породично васпитање најзначајнији су за учење, чување и пренос матерњег језика, васпитних вриједности, културних обичаја;
- утицај религијског васпитања значајан је у чувању матерњег језика;
- дом и црква били су најважнији за описмењавање и трансгенерацијски пренос религијског и породичног васпитања;
- присутан је значајан етнопедагошки потенцијал народног усменог стваралаштва за учење и преношење матерњег језика;
- универзална димензија народног усменог стваралаштва у подручју васпитно-образовних вриједности.

На основу теоријског и емпиријског сегмента рада можемо закључити да је главна хипоте-

⁹ Мисли се на завршетак Старог завјета, и почетак Новог.

за потврђена: етнопедагошки значај матерњег језика има највећу улогу у цјелокупном развоју личности за припаднике националних мањина. Постављене потхипотезе имале су функцију прибављања свих релевантних и потребних сазнања о проблему и предмету нашег истраживања и у том смислу можемо рећи да су резултатима истраживања и оне у потпуности потврђене.

Радом смо настојали освијетлити значајан допринос етнопедагогије развоју методологије истраживања националних мањина – посебно у примјени квалитативне методологије. То се односи на истраживање етнопедагошког значаја матерњег језика за припаднике чешке, украјинске, русинске и руске националне мањине, који живе у три различите државе али су њихове емоције и искуства учења матерњег језика веома слична, што потврђује показивање истовјетности у педагошким културама различитих народа и доказује универзалност етнопедагошких одредница *мајтерњи језик, народ и нација*. Наглашавамо да свака појединачна традиционална култура представља укупност свих облика материјалне и нематеријалне народне културе, а изграђивала се вијековима, независно од тога да ли је везана за руралне или урбане средине, и као таква је изворан и аутентичан допринос сваког народа свјетској културној баштини. Матерњи језик је предуслов цјелокупног развоја и аспекта личности. Људи који не живе у својим матичним државама и даље сматрају да је искуство религијских учења и богослужења на матерњем језику другачије. Важност матерњег језика, као преносника знања и традиције, значај социјалног миљеа у којем дјеца одрастају и развијање културног плурализма у школама јесу одређене смјернице и препоруке у контексту савремене и актуелне васпитно-образовне парадигме. Поједине европске државе наводе

да је за националне мањине знање службеног језика државе у којој се налазе основни услов интеграције. Недовољно познавање службеног језика умањује могућност њиховог академског успјеха. Двојезично образовање и боља рецепција обје културе за ову дјецу су предуслов цјеловитог развоја. Добијени резултати могу дати и одређене смјернице за будућа компаративна истраживања традиционалне културе националних мањина, односно њене искористивости у обогаћивању савремених интеркултуралних курикулума, будући да различити етнопедагошки елементи традиционалне културе националних мањина имају посебну акултурацијску вриједност која омогућава изградњу формалног система одгоја и образовања на темељу аутентичности њихових култура. При томе је потребан пажљив и систематски приступ у односу према народној култури и традицијама. Потребно их је изнова преиспитивати и искористити у оном сегменту у којем су усклађени са потребама и компетенцијама за живот у савременом друштву.

ЛИТЕРАТУРА

- Волков Г. Н. *Етнопедагогика: Учеб. для стшуд. сред. и высш. шед. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 1999, <https://pedlib.ru/Books/1/0078/1_0078-1.shtml> 25. 1. 2024.
- Ђуричковић, Милутин. Предговор. У: М. Ђуричковић (прир.), *Звездике сна: усшаванке народа свеша*. Београд: Bookland, 2021, 5–7.
- Максимовић, Јелена. *Различити методолошки приступи у истраживању школској неусшеха*. Ниш: Филозофски факултет, 2009.
- Опачић, Зорана. После „великог праска“ – место и значај Јована Љуштановића у проучавању књижевности за децу. *Детшњство*, XLVI, 3 (2020): 67–82.
- Павловић, Биљана. Васпитна улога традиционалних песама у настави музичке културе. *Педагогшја*, 1 (2014): 148–159.

- Стакић, Мирјана. Дете и сан у народним успаванкама. *Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности* (зборник). Крагујевац: Универзитетска библиотека у Крагујевцу, 2023, 53–88
- Berk, Laura E. *Child development* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon, 2006.
- Brody, Nathan. What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not. *Psychological Inquiry*, 60 (2004): 234–238.
- Chen, Xinyin. Culture, peer interaction, and socioemotional development. *Child Development Perspectives*, 6 (1) (2012): 27–34.
- Cherniss, Cary, Daniel Goleman. *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2001.
- Ciarrochi, Joseph, Joseph P. Forgas, John D. Mayer (eds.). *Emotional intelligence in everyday life*. Philadelphia, PA, US: Psychology Press, 2001.
- Curby, Timothy W., Chavaughn A. Brown, Hideko H. Bassett, Sussanne A. Denham. Associations between preschoolers' social-emotional competence and pre-literacy skills. *Infant and Child Development*, 24(5) (2015): 549–570.
- Denham, S. A., H. H. Bassett, C. Brown, E. Way, J. Steed (2013). "I Know How You Feel": Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research*, 13(3), 252–262.
- Denham, Susanne A., Chavaughn Brown. "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5) (2010): 652–680.
- Domitrovich, C. E., J. A. Durlak, K. C. Staley, R. P. Weisberg. Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2) (2017): 408–416.
- Goleman, Daniel. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
- Goleman, Daniel. *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1998.
- Gong, Tao. *Computational Simulation in Evolutionary Linguistics: A Study on Language Emergence*. Taipei, Taiwan: Academia Sinica, Institute of Linguistics, 2009.
- Gong, T., J. W. Minett, & W. S.-Y. Wang. A simulation study exploring the role of cultural transmission in language evolution. *Connection Science*, 22(1) (2010): 69–85.
- Güneş, Firdevs. Ninnilerin çocukların dil ve zihinsel gelişimine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 2(3) (2010): 27–38.
- Kadribašić, Šejla. *Etnopedagoški značaj tradicijske kulture u obrazovnoj integraciji nacionalnih manjina*. Neobjavljena doktorska disertacija. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu, Pedagoški fakultet, 2019.
- Kondi, Blendar. Lullaby. Janet Sturman (ed.), *The SAGE International Encyclopedia of Music and Culture*. USA: University of Arizona, <https://www.researchgate.net/publication/330450233_LULLABY> 25. 1. 2024.
- Landy, Frank J. Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26, (2005): 411–424.
- Locke, Edwin A. Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (2005): 425–431.
- Marinković, Snežana, Daliborka Purić, Lj. Kostić. Percepcija uloge uspavanke u razvoju deteta predškolskog uzrasta iz ugla vaspitača. U: S. Rutar, D. Felda, M. Rodela, N. Krmac, M. Marović, K. Drljić (ur.), *Prehodi v različnih socialnih in izobraževalnih okoljih*. Koper: Založba Univerze na Primorskem, 2022, 157–173.
- Matijević, Milan. *Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije* (2. dopunjeno izd.). Zagreb: Tipex, 2002.
- Matthews, Gerald, Moshe Zeidner, Richard D. Roberts. *Emotional intelligence science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press, 2002.
- Ong, Patricia Ai Lay. Critical multiculturalism and countering cultural hegemony through children's literature. *Waikato Journal of Education*, 27(1) (2022): 51–65, <https://www.researchgate.net/publication/360399382_Critical_multiculturalism_and_countering_cultural_hegemony_with_children's_literature> 25. 1. 2024.
- Opačić, Zorana. Pretpostavljeni čitalac (kulturni i ideološki kontekst književnosti za decu). *Inovacije u nastavi*, XXVIII, 4 (2015): 18–28, <<http://dx.doi.org/10.5937/inovacije15040180>> 25. 1. 2024.
- Patton, Michael Q. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, London – New Delhi: SAGE Publications, 1990.

- Pavlenko, Aneta. *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Pavlenko, Aneta. Affective processing in bilingual speakers: disembodied cognition?. *Int. J. Psychol.*, 47 (2012): 405–428.
- Petrović-Sočo, Biserka. Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1–2) (2009): 123–136.
- Rose-Krasnor, Linda, Susanne Denham. Social-emotional competence in early childhood. In: K. Rubin, W. Bukowski, B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press, 2009.
- Sapir, Edvard. *Ogledi iz kulturne antropologije*. Beograd: BIGZ, 1974.
- Tomasello, Michael. *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.
- Tufekčić, Adnan. Etnopedagogija kao znanstvena disciplina. *Školski vjesnik*, Vol. 58 (3) (2009): 265–279.
- Tufekčić, Adnan. *Osnove etnopedagogije*. Sarajevo: Dobra knjiga – CNS, 2012.
- Ulutaş, Mustafa. An evaluation of the contributions of the words frequently used in Turkish lullabies to language learning and development. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 9(4) (2022): 1428–1443.
- Vrcelj, Sofija. *U potrazi za identitetom – iz perspektive komparativne pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo, 2005.
- Zins, J. E., R. P. Weissberg, M. C. Wang, H. J. Walberg (eds.). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?*. New York: Teachers College Press, 2004.

Šejla I. KADRIBAŠIĆ

THE ETHNOPEDAGOGICAL SIGNIFICANCE
OF THE NATIVE LANGUAGE AS
A SOCIOEDUCATIONAL CONTEXT
OF INCLUSION

Summary

The native language (“mother tongue”) as a special bond between a mother and a child is a significant indicator that empathy is present at the very core of language learning, whether it’s learning within the family environment or during schooling at all levels. As emotional competences are an integral part of ethnopedagogical determinants, and speech/language is considered the most important factor of folk pedagogy, the aim of this paper is to present it more comprehensively, to raise awareness of the importance of the native language for members of national minorities and to offer the possibility for using elements of traditional culture in the construction of modern multicultural curricula. Since national minorities are most often discussed from the perspective of legal science, we consider it necessary to contribute to this sensitive issue through ethnopedagogy. By applying qualitative methodology, we come to know about the importance of traditional culture for the mental and emotional development of national minorities’ children. The results show that folk literature is the most meritorious for preservation, nurturing, and transgenerational cultural transmission through the native language as the custodian of a nation’s overall culture.

Keywords: ethnopedagogy, folk literature, empathy, speech/language, national minorities

ОГЛЕДАЛО КРИТИКЕ

Информативни прилог
UDC 821.163.41.09 Đurđev D. P.(049.32)
Примљен: 20. 2. 2024.
Прихваћен: 31. 3. 2024.

ПРЕГЛЕД РАДОВА О КЊИЖЕВНОМ СТВАРАЛАШТВУ ПОПА Д. ЂУРЂЕВА ОБЈАВЉЕНИХ У ДЕТИЊСТВУ

У свом плодном списатељском раду, од осамдесетих година прошлог века до данас, Поп Д. Ђурђево објавио је преко тридесет жанровски различитих књига за децу, младе и одрасле, о чему сведоче и неки од подналова: *Исеци* (модел-књига) (1981), *Вавилонски неимари* (сатирични записи) (1984), *Блудилник* (песме за младе) (1988), *Слик ковница* (визуелне песме за младе) (1998), *Амањери од звери* (песме / сликовница) (2007), *Тамо негде, на крају свећа* (аутобиографска проза) (2008), *Аверси и верси – њисци на новчаницама евројских држава* (2012), *О бабама и жабама* (минјатуре за основце са високом стручном спремом) (2013), *Поезија која се њледа* (визуелне песме) (2018). Поднаслови, између осталог, показују да се аутор обраћа различитим узрастима читалаца тиме што саставља колаже и ребусе, пише је-

зичке игроказе, поезију, поеме, прозне записе, сатиричне, визуелне песме, креира сликовнице. Од својих читалаца он захтева да буду радознали и виспирени (што деца по својој природи и јесу), образовани, читалачки потковани, или, барем, обавештени. Јер, да је другачије, не би могли да се упусте у књижевну игру са песником. Сваком новом књигом и изложбом, Ђурђево се представља у другачијем светлу, као неко ко у свему види повод за игру, али и ко дубоко промишља свет у којем живи и жели да га (у најбољем виду) сачува за нове нараштаје.¹

Још током деведесетих година прошлог века, Ђурђево су почели да примећују на хоризонту стваралаштва за децу и младе (Крагујевић 1996; Обрадовић 1996; Панковић 1999). И читаоцима и тумачима било је јасно да његово песничко дело буди „осећање да је реч о писцу изузетне уобразиље и прворазредног смисла за хумор” (Петровић 2003). Интересовање читалачке публике посебно су привукле његова духовитост и оштроумност, а са друге стране – његова визуелна поезија, која је „са сваком новом збирком донела другачији начин писања сликовним писмом” (Николић 2022: 97).

Текстови о књижевном опусу разнолики су по својој природи: реч је о научним огледима,

¹ О томе сведочи и чињеница да је, као једна од *белих вра-на* наше књижевне сцене, за своје *Мрњавчевиће* добио признање Међународне библиотеке за децу у Минхену – ознаку *White Raven* за 2017. годину.

есејима и књижевној критици, односно приказима. Током последње три деценије, у часопису *Детињство* појавило се тридесетак чланака о Ђурђевљевим делима.

Почетком новог века, Милутин Павлов објављује текст „Орахова љуска као сигурна лађа флоте адмирала Попа Д. Ђурђева” – о збирци *Блудилник* (Павлов 2001), којим у извесном смислу усмерава и потоње интерпретације. Као један од основних поетских елемената поезије истиче се ребус, а чланак је, попут својеврсног колажа, испресецан Ђурђевљевим илустрацијама. Две године касније, Василије Радкић објављује текст „Трагалачка доследност” – о збиркама *Блудилник*, *I love av, av you*, *Слик ковница* и *Извођач бесних глоса* (Радкић 2003), указујући на иронијски дијалог са књижевном традицијом и сједињавање вербалног и визуелног језика. Цвијетин Ристановић покушао је да у свом раду (2007) синтетички прикаже поезију за децу и младе на прелазу из 20. у 21. век. Овај чланак значајан је јер Ђурђевљево дело смешта у контекст епохе и посматра га као њен саставни чинилац. Посебну пажњу Ристановић посвећује осветљавању поезије Дејана Алексића, Предрага Бјелошевића, Мирјане Булатовић и Попа Д. Ђурђева.

Током прве и друге деценије 21. века јављају се нови тумачи Ђурђевљевог дела, углавном млади аутори. Већина њих била је окупљена око Саветовања Змајевих дечјих игара, чији је уредник и модератор био Јован Љуштановић. Невена Варница писала је о хумору и игри (Варница-Ненин 2007), Милош Јоцић о „Ребус поезији Попа Д. Ђурђева” (2013), Ана Радонић бавила се интертекстуалношћу као важном одликом савремене поезије за децу (2013). Надија Реброња компаративно је анализирала илустрацију, као интегрални сегмент певања, у

књигама Шима Ешића *Како се црпа сунце* и Ђурђевљевој *Слик ковници* (2014). У свом тумачењу, ауторка уводи и појам неоавангарде, важан за нека каснија тумачења и увиде у вези са стваралаштвом Попа Ђурђева. Са друге стране, Весна Јусуфовић истраживала је у Ђурђевљевом стваралаштву видове еротског (2015).

О визуелности и интермедијалности писали су Предраг Јашовић, Даница Столић, Часлав Ђорђевић и Тамара Грујић. Д. Столић бави се поступцима визуелизације и палимпсеста (2015) а Јашовић *визуелно* посматра као простор интертекстуалних и жанровских прожимања. Обоје су сагласни у закључку да је реч о поезији која измиче конвенционалним интерпретацијама и захтева специфичан приступ у тумачењу. Часлав Ђорђевић бави се интермедијалношћу у чланку „Интермедијална дечја поезија” (2017). Истиче се начело игре језиком (гласовима, слоговима, речима, синтагмама и реченицама) у којем се значења преобликују спрам нове алузије или референце на савремену поп културу. У свом раду „Визуелизација као поетички дискурс поезије за децу Попа Д. Ђурђева”, Тамара Грујић усредсређује се на референце у односу на медијске садржаје и потрошачку културу. Изнова се актуелизује и питање да ли је ова поезија својеврсни „позив на игнорисање наметнутих медијских слика” (Ђорђевић 2017).

У *Детињству* је 2018. приређен темат посвећен Ђурђевљевим делима. Чине га текстови Зоране Опачић (2018), Јована Љуштановића – о подетињењу *homo ludens*-а (2018), Јелене Марићевић Балаћ о емблематици и визуелном (2018), Невене Варнице о новчаницама и биографијама у књизи *Аверси и верси* (Варница 2018), затим Данице Столић о типовима визуелизације (2018), Исидоре Ане Стамболић о

збирци *Поезија која се њега* (Стамболић 2018), Горице Радмиловић о ресемантизацији бајки у поезији (2018) и Тамаре Грујић о жанровском прекорачењу у Ђурђевљевој поезији (2018).

Актуелност, свежина и иновативност његовог дела и даље подстичу нове увиде, па се у чланку Оље Василеве „Песничке хомеостазе или *Дейонија* Попа Д. Ђурђева” (2023) из нове перспективе посматра његово ново стваралаштво.

Појавило се, такође, више есеја и приказа. Реч је о следећим ауторима и чланцима: о *Блудилнику* су писали Тања Крагујевић (1996) и Славољуб Обрадовић („Ипак се окреће”, 1996); Владан Панковић бавио се питањима језика („Отковани језик”, 1999); сликовницу *Фарма љуна шарма* приказују Предраг Јашовић (2006) и Невена Варница-Ненин (2009); Анђелко Ердљанин приказао је *Летљиви лионској Икара* (2010), *Телешу срећу* (2011) и *Рагове на Млечном љушу* (2012), а аутор је и чланка „Најбогатији писци” (2013). О књизи *О бабама и жабама* писале су Гордана Малетић („О малом и великом”, 2013) и Наташа Дракулић („Креативна игра са бабама и жабама”, 2014).

Осврћући се на наведене чланке, огледе, приказе, есеје у *Детинству*, посвећене стваралаштву Попа Д. Ђурђева, уочавамо да су тумачи усредсређени на његове језичке експерименте, интертекстуалност, цитатност и алузивност, интермедијалност, као и на везе са авангардним и неоавангардним тенденцијама. Очигледно је, такође, како су несвакидашњи стил ових књига, духовитост и иронија, поигравање садашњицом и традицијом имали утицаја и на саме тумаче који су своје текстове, у мањој или већој мери, неконвенционално обликовали. Најпоследње, библиографски преглед радова

објављених у *Детинству* сведочи и о стасовању нове генерације тумача, укључене у рад Змајевих дечјих игара кроз Саветовања о књижевности за децу која је организовао, водио и уређивао Јован Љуштановић, а кога увек са радошћу и пијететом спомињемо.

Невена П. ВАРНИЦА*

ИЗВОРИ

- Варница-Ненин, Невена. Хумор и игра у поезији Попа Д. Ђурђева. *Детинство*, XXXIII, 3–4 (2007): 30–32.
- Варница-Ненин, Невена. Књига за велику и малу децу: Сликовница *Фарма љуна шарма* Попа Д. Ђурђева. *Детинство*, XXXV, 4 (2009): 45–48.
- Варница, Невена. Антологија европског новца – да ли паре децу кваре?. *Детинство*, XLIV, 4 (2018): 78–82.
- Василева, Оља. Песничке хомеостазе или *Дейонија* Попа Д. Ђурђева. *Детинство*, XLIX, 2 (2023): 67–76.
- Грујић, Тамара. Жанровска прекорачења у поезији Попа Д. Ђурђева. *Детинство*, XLV, 2 (2019): 59–67.
- Грујић, Тамара. Визуелизација као поетички дискурс поезије за децу Попа Д. Ђурђева. *Детинство*, XLVI, 2 (2020): 26–35.
- Дракулић, Наташа. Креативна игра са бабама и жабама. *Детинство*, XL, 3 (2014): 87–88.
- Ђурђевић, Часлав. Интермедијална дечја поезија. *Детинство*, XLIII, 3 (2017): 19–27.
- Ердљанин, Анђелко. Дијалог писца и принца. *Детинство*, XXXVI, 4 (2010): 88–90.
- Ердљанин, Анђелко. Биографија једне тегле. *Детинство*, XXXVII, 3–4 (2011): 114–115.
- Ердљанин, Анђелко. Експертски тим за хватање зјала. *Детинство*, XXXVIII, 3–4 (2012): 109–110.
- Ердљанин, Анђелко. Најбогатији писци. *Детинство*, XXXIX, 4 (2013): 19–27.

* nevenavarnica@gmail.com;
https://orcid.org/0000-0001-8588-7349

- Јашовић, Предраг. Мултимедијални искорак у будућност. *Детињство*, XXXII, 2 (2006): 112–113.
- Јашовић, Предраг. Визуелизација као интертекстуална и жанровска прожимања у поезији Попа Д. Ђурђева. *Детињство*, XL, 1 (2014): 66–74.
- Јоцић, Милош. Ребус поезија Попа Д. Ђурђева. *Детињство*, XXXIX, 3 (2013): 3–8.
- Јусуфовић, Весна. Еротика у стваралаштву Попа Д. Ђурђева. *Детињство*, XLI, 2 (2015): 74–79.
- Крагујевић, Тања. Будилник за блуђење. *Детињство*, XXII, 2–3 (1996): 60–62.
- Љуштановић, Јован. О подетињењу *homo ludens*-а у поезији за децу Попа Д. Ђурђева. *Детињство*, XLIV, 4 (2018): 35–51.
- Малетић, Гордана. О малом и великом. *Детињство*, XXXIX, 4 (2013): 112–113.
- Марићевић Балаћ, Јелена. Тата-мата емблемата. Поезија Попа Д. Ђурђева у светлу емблематике. *Детињство*, XLIV, 4 (2018): 44–51.
- Николић, Милка. Лингвокултуролошки потенцијал језичко-стилских поступака у сатиричној поезији Попа Д. Ђурђева. *Научни сасијанак слависта у Вукове дане*, LI, 2 (2022): 97–108.
- Обрадовић, Славољуб. Ипак се окреће. *Детињство*, XXII, 4 (1996): 68–71.
- Опачић, Зорана. Деструктивно неимарство Душана Попа Ђурђева & интертекстуално поигравање у поеми *Мрњавчевићи*. *Детињство*, XLIV, 4 (2018): 25–34.
- Павлов, Милутин. Орахова љуска као сигурна лађа адмирала Попа Д. Ђурђева. *Детињство*, XXVII, 1–2 (2001): 53–66.
- Панковић, Владан. Отковани језик. *Детињство*, XXV, 1 (1999): 67–70.
- Радикић, Василије. Трагалачка доследност. *Детињство*, XXIX, 1–2 (2003): 63–68.
- Радмиловић, Горица. Ревалоризација и ресемантизација бајке у поезији за младе Попа Д. Ђурђева. *Детињство*, XLIV, 4 (2018): 71–78.
- Радоничић, Ана. Интертекстуалност у поезији Попа Д. Ђурђева. *Детињство*, XXXIX, 3 (2013): 9–21.
- Реброња, Надија. Илустрација као део текста у књигма поезије *Како се црпа сунце* Шиме Ешића и *Слик ковница* Попа Д. Ђурђева. *Детињство*, XL, 1 (2014): 73–78.
- Ристановић, Цвијетин. Модели кореспонденције у поезији за дјецу на размеђи XX и XXI века. *Детињство*, XXXIII, 1–2 (2007): 6–17.
- Стамболић, Исидора Ана. Поетичке особености савремене дечје књижевности у збирци *Поезија која се њега* Попа Д. Ђурђева. *Детињство*, XLIV, 4 (2018): 62–70.
- Столић, Даница. Палимпсест и визуелизација као поступци деканонизације у песништву Попа Д. Ђурђева. *Детињство*, XLI, 4 (2015): 34–40.
- Столић, Даница. Два типа визуелизације у збирци *Поезија која се њега* Попа Д. Ђурђева. *Детињство*, XLIV, 4 (2018): 52–61.

Prikaz
UDC 821-93.09(049.32)
Primljen: 5. 4. 2024.
Prihvaćen: 10. 4. 2024.

PRIKAZ ZBORNIKA *MOĆ I ULOGA KNJIŽEVNOSTI ZA DJECU I MLADE U SAVREMENOM DRUŠTVU*

(Zbornik radova sa Okruglog stola održanog 28. aprila 2021. godine u okviru manifestacije „Dani Dragana Radulovića“, Sekretarijat za kulturu i sport – Fondacija „Dragan Radulović“, Podgorica, 2023)

Radovi izloženi na Okruglom stolu dvodnevne manifestacije „Dani Dragana Radulovića“ u Crnoj Gori, kao pisani trag njenog ustanovljenja 2021. godine, objavljeni su u zborniku *Moć i uloga književnosti za djecu i mlade u savremenom društvu*. Uz predgovor Svetlane Kalezić-Radonjić, radovi su svrstani u pet cjelina: *Književno-teorijski pristup literaturi za djecu i mlade*, *Pedagoško-psihološki pristup literaturi za djecu i mlade*, *Stvaralaštvo Dragana Radulovića*, *Besjede o Draganu Raduloviću*, *Ka boljem pozicioniranju književnosti za djecu i mlade u Crnoj Gori*.

Prvu cjelinu otvara rad Dušanke Popović, „Literarno obrazovanje u prvom ciklusu osnovne škole – ili *Ko to tamo glasno čita?*“, koji stavlja u fokus glasno čitanje djeci u razdoblju prvih triju godina nastave, te analizira predmetni program namijenjen nastavi jezika i književnosti prvoga ciklusa osnovnoškolskog obrazovanja. Ova tema vrijedna je i zanimljiva i zbog toga što je u razdobljima 20. stoljeća bilo široko podrazumijevano shvaćanje (ne samo među roditeljima i nastavnicima, već i u stručnim krugovima) kako djetetu

koje zna čitati nije potrebno čitati naglas, onako kako se to čini u predškolskim ustanovama, već ga treba pustiti da samostalno čita. Mislilo se da će dijete vlastitim trudom prije postati vrstan čitalac. No, suvremena zbilja demantirala je ovu zabludu. Ne samo da djeca sve manje čitaju književna djela, premda dosta rano postanu čitaoci (zahvaljujući jednim dijelom i suvremenim medijima), već ih se takvim pristupom obeshrabruje u daljnjem čitanju. Užitek koji glasno čitanje odrasloga pruža djetetu, dobar odabir literature i međugeneracijska bliskost koja se time razvija ne može se nadomjestiti samostalnim „osvajanjem“ tiskanih stranica za radnim stolom. Zorana Opačić, u radu „Savremeni tokovi u nauci o književnosti za decu i mlade“, promišlja o statusu književnosti za djecu i mlade danas, razmatrajući neke kontradiktornosti kad je riječ o stvaralaštvu vrlo mladih autora u tekućem stoljeću, recepciji ove literature kod mladih i pitanju adultocentričnosti. Isto tako, markira važnost proučavatelja Jovana Ljuštanovića i časopisa *Detinjstvo*, te kulturnih i znanstvenih institucija u okviru kojih su posljednjih desetljeća objavljena važna antologijska i kritička izdanja, a također i književnih edicija koje su razmatrale različite teme i pristupe u proučavanju književnosti. Sve je to doprinijelo razvoju znanosti o književnosti za djecu i mlade koja se danas grana u nekoliko smjerova: praćenje suvremene teorijske misli, analiziranje novih fenomena na književnom polju i novih metoda u nastavi književnosti, naponi u rekanonizaciji tekstova, razumijevanje odnosa žanrovskih kategorija i književnosti za djecu uz širenje recepcijskih krugova, analiza supostojanja visoke kao i zabavne književnosti koja nema dubljih pretenzija, uz konstantnu svijest da je književnost sve više multimedijalni fenomen. Zorana Opačić istaknula je i tematske krugove kojima se znanost o književ-

nosti za djecu i mlade intenzivnije bavi u 21. stoljeću, a koji ukazuju na višeslojnost i disperzivnost korpusa: ideologiju u dječjoj knjizi, dijakronijsko i sinkronijsko izučavanje (ne)prisutnosti žena u književnom svijetu kao i rodne stereotipe, folklorno bogatstvo i njegov utjecaj na književnost, fantastiku kao dominantni književni modus suvremene literature, vizualni jezik knjiga. Maja Verdonik i Lucija Pećarina („Uloga slikovnice u razvoju dječjih socioemocionalnih kompetencija”) nadovezuju se na razmatranje o vizualnom jeziku knjiga. Riječ je o slikovničkom nizu „Socioemocionalne kompetencije” autorica Tamare Vučković, Tihane Lipovec Fraculj i Jelene Brezovec koji tematizira pojmove asertivnosti, odgovornosti, samopouzdanja i samokontrole. Autorice analiziraju načine na koje slikovnice obrađuju ove teme. Svetlana Kalezić-Radonjić istražila je literaturu zaokupljenu ekološkim temama, poglavito klimatskim promjenama, pri čemu u svome tekstu, naslovljenom: „*Ima li klimatskih promjena na Balkanu?* Klimatska fikcija za djecu kao angažovana književnost”, naglašava da se u zemljama nekadašnje Jugoslavije ne pridaje dovoljno važnosti ovoj problematici, a iznimku je pronašla u zbirci *Bajke za bolje sutra* različitih autora, objavljenoj u Hrvatskoj 2011. godine, u suizdavaštvu nevladinog udruženja Domino i izdavača Kapibara. Postmodernističke reinterpretacije poznatih priča, bilo usmenih, bilo umjetničkih, oslikala je Helena Janečić. Autorica postavlja pitanje vrijednosti zbirke, budući da su neki tekstovi u prvome redu utilitarni, i opredjeljuje se za pozitivan stav prema zbirci u cjelini, potkrepljujući ga esejom Jean Paula Sartrea *Što je to književnost* (1947) u kojemu je Sartre svekoliku književnost stavio prvenstveno u službu efikasnosti promoviranja određene korisne društvene ideje. Estetsko, u smislu krajnjega cilja zbirke *Što je to književnost*

nužno odlazi u drugi plan pred etičkim, koje se uklapa u građanski odgoj, tj. odgoj za održivi razvoj.

U sljedećoj cjelini, Jovana Marojević govori o svojevrsnom paradoksu koji se javlja posebice u predškolskim ustanovama, a to je da se književnost dvostruko prelama kroz svijet odraslih prije negoli dođe do djece („*Mali veliki*. Pedagoška rasprava o epistemičkoj validaciji glasa djeteta”). U tom prelamanju jasna je konstrukcija djetinjstva koju projicira sam autor, a potom i odgojitelj koji knjigu posređuje djeci. Rad se, u okviru filozofije odgoja i filozofije obrazovanja, bavi pregledom dominantnih konstrukata djetinjstva i njihovim implikacijama na pedagošku dijadu odrastao–dijete. Autorica argumentira kako studije djetinjstva sve više zauzimaju neantropocentričnu poziciju u razmišljanju o djetetu, ugrožavajući ono suštinski humano u pedagogiji. U radu „Uloga književnosti za djecu u razvoju duha tolerancije, empatije, humanističkih vrijednosti kod učenika – iskustva iz prakse” Vanje Rakočevića ukazuje se na važnost vraćanja odgojne uloge nastavniku, kroz odabir i raznovrsne metode rada prilikom obrade književnih sadržaja. Ovi trenuci trebaju biti mjesto susreta različitosti i dijaloga, prevladavanja stereotipa i predrasuda, a naročito prilika za raznovrsne osobne doživljaje i razumijevanje sebe i drugačijih od sebe. Tamara Milić u svome tekstu „Knjiga – veza između djeteta i njegovog socioemocionalnog razvoja” obrazlaže dobrobiti koje knjiga pruža djetetu, posebno u socioemocionalnom razvoju. Oslanjajući se na studije Sigmunda Freuda, Bruna Bettelheima i transakcionu analizu – kao teoriju ličnosti i psihoterapijski pravac, autorica zaključuje kako dijete treba biti aktivni sudionik u čitanju koje upriličuje odrasli, što čini bazičnu nadogradnju književnoga djela.

U trećoj cjelini, autorice Sofija Kalezić („Poezija za djecu i mlade Dragana Radulovića”), Dragana Kršenković-Brković („Igra u poeziji Dragana Radulovića”) i Blaga Žurić („Dragan Radulović – djeci blagodari za sva vremena”) govore o stvaralačkom pristupu ovog cijenjenog pjesnika za djecu. Sofija Kalezić osvrće se na njegove poetske zbirke, detektirajući da se Radulovićevo pjesništvo temelji na modernoj viziji djeteta, pri čemu je moguće razaznati simbolički poredak pojmova. Posebice naglašava muzikalnost njegovih stihova i lirsku asocijativnost. Dio rada tematizira povezanost Radulovićeve poezije s njegovim radijskim i televizijskim emisijama koje govore o okrutnostima odraslih prema djeci i načinima kako da se najmanji od tih okrutnosti zaštite. U radu se tematizira i Radulovićev umjetnički rad vezan uz fotografiju i kiparstvo. Dragana Kršenković-Brković i Blaga Žurić analiziraju Radulovićevu poetsku sklonost fantastici i nonsensu, humorističku razinu njegove poezije, diskretan ton subverzije, širenje motiva i tematike na ozbiljne probleme koji se javljaju u dječjim životima, te osobito ludičku jezičnu slojevitost njegove poezije. Blaga Žurić posvetila je svoj rad Radulovićevim pjesmama izvođenim na dječjim glazbenim festivalima u Crnoj Gori i okruženju, a daje osvrt i na njegove pjesme zastupljene u crnogorskim školskim programima.

U četvrtoj cjelini nalazimo umjetničke eseje o sjećanjima na Dragana Radulovića i o njegovoj poetici, iz pera Šime Ešića: „Neka prijateljstva nikad ne prolaze (*Sjećanja na pjesnika Dragana Radulovića*)”, Gorjana Petrevskog: „Besjeda za prijatelja – Dragi Dragane, drag si i dragoj Makedoniji”, i Miluna Lutovca: „Dragan Radulović – *Sagovornik svijetu djetinjstva*”.

Dejan Đonović daje „točku na i” ovome zborniku, govoreći u svom eseju „Književnost – pozorište – škola” o povezanosti dječje knjige s kazalištem, o potrebi da se književnost lakše i što tješnje integrira u svakodnevnu nastavu, a posebice da djeca upoznaju suvremene dječje pisce. On elaborira različite probleme koji čekaju književnike prilikom tiskanja i distribucije djela, te apelira na Udruženje crnogorskih pisaca za djecu i mlade da se intenzivnije angažiraju u rješavanju suvremenih problema s kojima se ukoštac hvataju pisci.

Kako napisah u početku, zbornik je hvalevrijedan prilog obilježavanju kulturne manifestacije „Dani Dragana Radulovića” u Crnoj Gori, a svakako i vrijedan pisani trag promišljanja stručnjaka različitih profila o suvremenom trenutku za djecu koja odrastaju u vrlo složenim prilikama 21. stoljeća.

Diana J. ZALAR*

* diana.zalar@gmail.com