

Alanović, M. Bjelaković, I. Bugarski, N. Dražić, J. Kurešević, M. Vojnović, J. *Naučimo srpski 2*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 2007.

Duškov, O. Korytowska, A. Sawicka, I. *Српски језик, Део 2, За најпредне (Język serbski, Część 2, Dla zaawansowanych)*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2010.

Frangeš, I. „Slobodni neupravni govor kao stilska osobina.” *Umjetnost riječi*, br. 4 (1963): 261–275.

Vićentijević, G. Živanić, Lj. *Srpski jezik za strance 2*. Beograd: Institut za strane jezike, 2007.

МОДЕЛИ ПЕРЕДАЧИ ЧУЖОЈ РЕЧИ В ПРЕПОДАВАНИИ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА, КАК ИНОСТРАННОГО

Предметом настоящей работы являются модели *прямой и косвенной* передачи чужой речи, т.е. *синтаксические конструкции*, с помощью которых выражаются *чужие слова* в сербском языке. Целью работы является описание этих синтаксических конструкций и их изучение в контексте преподавания сербского языка, как иностранного. Модели *прямой речи* определяются на основании следующих критериев: (1) чужая речь *вводится* или *не вводится* авторской речью; (2) чужая речь *отмечена* или *не отмечена* орфографическим способом; (3) чужая речь приведена *дословно* или *не дословно*; (4) в чужой речи использовано или не использовано соответствующее *грамматическое лицо* (которое ожидается в прямой речи). Модели *косвенной речи* определяются на основании следующих критериев: (1) чужая речь *вводится* или *не вводится* авторской речью; (2) при передаче чужой речи используется или не используется *союз повествовательного предложения*; (3) при передаче чужой речи передается или не передается *интонация* чужой речи; (4) в чужой речи использовано или не использовано соответствующее *грамматическое лицо* (которое ожидается в косвенной речи). Знание *синтаксических конструкций*, которыми передаются *чужие слова* в сербском языке – позволяет иностранным студентам, изучающим сербский язык: (а) правильно цитировать и парафразировать при написании научного текста на сербском языке; (б) лучше понимать стилистические нюансы в газетном и литературном тексте; (в) найти самые удачные решения при переводе.

Зорана Опачић¹

Учитељски факултет у Београду

Универзитет у Београду

https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch15

удк:
82.09

ИДЕНТИФИКАЦИЈА И ЊЕНА ОГРАНИЧЕЊА У ТУМАЧЕЊУ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА (ОД ПРЕТПОСТАВЉЕНОГ ДО КРИТИЧКОГ ЧИТАОЦА)

У раду ћемо се бавити разликом између позиције подразумеваног и критичког читаоца, полазећи од тврдње Марије Николајеве (2010) да независни критички однос према тексту спада у најважније читалачке компетенције, а он је често супротан конструкцији подразумеваног читаоца. Пошто се овај приступ често примењује у настави књижевности, у раду ћемо посветити пажњу овом поступку и указати на његове добре стране и његове слабости. Потпуна идентификација са фокализатором је читалачка стратегија која се нашироко практикује у школама и многи оспоравају адекватност таквог поступка, пошто ствара илузију да читалац влада текстом, а он је заправо високо изложен идеологији текста, сматра и Стивенс (1992).

Указаћемо на примерима различите видове остваривања идентификације: са становиштем приповедача, са позицијом главног јунака-фокализатора, са позицијом споредног јунака. Затим ћемо указати на типове текстова у којима је идентификација отежана или онемогућена: текстови са *педагошким контекстом*, у којима се читалац охрабрује да усвоји моралистички поглед на свет; *жанровске конвенције*; дела заснована на *најприродном јунаку* који се појављује ниоткуда, поседује натприродне моћи, утиче на животе других и нестаје; *приповедање у првом лицу* (које у омладинском роману омогућава илузију аутентичног тинејџерског гласа, што охрабрује читаоца да усвоји његову позицију); *рејросјејективно приповедање* (одрасли приповедач се сећа детињства, па се минуло време изнова конструише уз накнадне коментаре и симболизацију догађаја). Како би читалац био у стању да што потпуније разуме смисао књижевног дела и вишеструкост његових значења, он треба да чини супротно од идентификације – да покуша да га посматра из различитих позиција. Као медијатори између књижевног текста и младе читалачке публике, желимо да ученици буду у стању да заузимају различите перспективе и развију разумевање и емпатију – односно да постану самосвесни, критички читаоци.

Кључне речи: подразумевани читалац, критички читалац, приповедни дискурс, објективизација читаоца, идентификација са становиштем приповедача, јунак-фокализатор, отежана идентификација, настава књижевности.

¹ zorana.opacic@gmail.com

1. Детињство као конструкт (стварни и претпостављени читалац)

Разумевање књижевног дела у многоме зависи од одређеног културног контекста, односно места које појединац заузима у култури којој припада. Књижевни текстови су „текстови културе јер су успешно унели у себе друштвене вредности и контексте” (Буџинска, Марковски 2009: 573). Са књижевношћу за децу и младе и, шире гледано, са школском лектиром (књиге на које је млада читалачка публика упућена школским програмима и личним афинитетима а то, као што знамо, обухвата знатно шири дијапазон дела од оних која су наменски писана за млађу публику) ствар се додатно усложњава, зато што су рецепијенти књижевних дела неформирани личности, па се ово поље књижевности заснива на својеврсном парадоксу: одрасли из своје (одраслоцентричне) перспективе пишу, али и одабирају оно што сматрају адекватним штивом за младу читалачку публику: „Слика о детету/детињству која доминира у једном друштву у великој мери утиче на ставове према деци, као и на начин на који се деца у том друштву третирају” (Vranješević 2015: 16).² Дакле, оно што се младим читаоцима препоручује настаје на основу важећих представа о интересовањима и потребама савремене деце, односно претпоставки о познавању и разумевању детињства (ако ни због чега другог, зато што су и одрасли – писци и прописивачи лектире – били у том узрасту).

Однос књижевних дела и читалаца заснива се стога на вишеструким конструктима: полазећи од конструкта *геиџиња/геиџињсџива*, одрасли гради конструкт *чиџаоца* који треба да реципира књижевно дело и *слику геиџиња* у самом књижевном тексту. Један од термина којима се означава хипотетички (жељени) уживалац у књижевности јесте појам *иреџијосџављеној* или *иодразумеваној чиџаоца*, који у односу на *сџварној чиџаоца* може бити мање или више различит, у зависности од поклопљености представа о детету и самог детета.

² „Теоретичари опресије користе израз хегемонија да објасне начин на који доминантна група у друштву (одрасли, у овом случају) пројектује свој поглед на свет толико успешно да он постаје прихваћен као нешто што је здраворазумско, нормално, једино истинито и могуће [...], па чак и сама маргинализована група (деца) то становиште прихвата као истину о себи” (Vranješević 2015: 25).

Теза о *универзалности геиџињсџива*, које се не мења кроз време и у различитим културама, и поред чињенице да је она садржана у многим делима књижевности за децу и одрасле (као слика архетипски наивног, чулног и непосредног поимања света) у најмању руку је непрецизна. На то указује и Карин Лесник Оберстајн:

„Претпоставка књижевности за децу о генеричкој универзалности детета заједничка је критичком приступу књижевности за децу широм света. Проучавање књижевности за децу у различитим културама јединствено је у приказивању детета као постојећег ентитета, иако се тај постојећи ентитет различито доживљава у оквиру различитих култура – и у оквиру исте културе [...] (тј. на претпоставку да постоји тако нешто као што је унифицирано, доследно, 'објективно' дете-читалац) упоредо са нечијом способношћу да га добро познаје, како сваки критичар за себе тврди” (Лесник Оберстајн 2013: 34–35).³

Насупрот томе, представе о детињству условљене су широком скалом фактора: полагајем деце у друштву, односима са одраслима (нпр. разлике у статусу ауторитета старијег у породици и друштву у патријархалној и савременој култури), породичним окружењем, доминантним методама васпитања, институцијама које се баве васпитавањем и образовањем, нивоом образовања, узрастом (књижевност за децу намењена је широком периоду живота – од најранијег детињства до позне адолесценције – самим тим, обим текста, његове језичко-стилске особености, сложеност слике света, као и заинтересованост публике за одређене жанрове и тематику значајно варирају), критеријумима по којима појединац прераста у зрелог припадника заједнице, за-

³ Познати полемички чланак Џеклин Роуз „Случај Петра Пана. Немогућност прозе за децу” проблематизовао је природу књижевности за децу, указујући, на примеру Беријевог романа о Петру Пану, да се у тексту за који претпостављамо да спада у *наивну* књижевност могу налазити дубиозни и проблематични садржаји. Роуз наглашава доминацију позиције одраслог који креира слику детињства: „Проза за децу почива на односу детета и одраслог [...] Она постоји у свету у ком одрасли долази први (као аутор, креатор, давалац) а дете долази касније (као рецепијент, читалац) [...]. Рећи да је дете у књизи – књиге за децу ретко су о деци – значи упасти право у замку. [...] У термину проза за децу нема детета, осим оног у које морамо да верујемо да је тамо због своје сврхе” (Rose 1998: 58, 65).

тим родним (познато је да се у школском узрасту читалачка интересовања дечака и девојчица раслојавају), националним (или вишенационалним) и религиозним идентитетом. „Детињство се разликује од места до места, од једног до другог доба [...], у другим деловима света односи између приче и приповедача, одраслог и детета могу да буду потпуно другачији“, сматра и Хант (2013: 11). Сви ови чиниоци сведоче о комплексности феномена и релативизују представу о универзалности детињства – представе о детињству су, како наводе и Хамершак и Зима, „*контекстуално варијабилне, културно и повјесно промјенљиве*“ (Hameršak, Zima 2015: 43). Када, дакле, приступамо књижевности за децу и младе, нужно је имати у виду ову чињеницу.

Кроз књижевне текстове могу се пратити друштвене и културне трансформације слике детињства. На пример, у средњем веку детињство је било сматрано добом које се ни по чему не разликује од одраслости (топос детета-старца); знатно касније, Џон Лок дете разумева као несавршену, некомплетну верзију одраслог, недовршено биће које ће усвајањем знања постати разумно биће (према: Vranješević 2015: 17–18). У романтизму, на темељу Русоовог учења дете је било „апстрактни симбол невиности, блискости природи и осећајности која недостаје одраслима“ (Кон 1991: 39–40), што можемо видети и у поезији наших романтичара (Б. Радичевића, Ј. Грчића Миленка, Ј. Сундечића и др.). У реализму се продубљује психологија деце јунака и јављају се ликови из маргинализованих социјалних група, као што је то случај у Дикенсовим и Достојевским романима (Исто: 41) и тако редом кроз епохе. Већина представа заснива се на потреби одраслог да води дете до његовог сазревања, а књижевни текстови обликују се тако да потпомажу овај процес – за разлику од савремених схватања у којима се инсистира на специфичној природи детета и његовом учењу кроз игру, па се и књижевна дела заснивају на игри и осамостаљивању улоге младог читаоца. Оваква схватања подударна су са читалачким интересовањима данашње деце. По сведочењу библиотекара, који су непосредно упућени у интересовања младих читалаца, читалачки укус се изменио у односу на претходне генерације и често не обухвата књиге које су не-

кад сматране омиљенима (оне су „исувише архаичне по њиховом мишљењу, незанимљиве и не обрађују теме које њих интересују“ – Матијевић, Георгијев 2014: 56). Промене у друштву утицале су на измену одрастања и донеле нове проблеме. Стога савремени писци конструишу нову слику света, у којој обитава усамљено дете у урбаном хронотопу. Мења се и типична позиција певања: песнички субјект често је само дете и уместо да се његово понашање процењује, као у традиционалној поезији, оно критички посматра свет око себе и учача његове недоследности, супротставља се доминацији одраслих и захтева уважавање сопственог мишљења. Младим читаоцима сродне су ове особености, па бирају дела у којима се онеобичава свет, говори о проблемима одрастања, негира сентименталност,⁴ онеобичавају стил и форма. Награда дечјег жирија, састављеног од више стотина деце, за најбољу дечју књигу године, *Досићејево њеро* (организација Библиотеке града Београда, Организације „Пријатељи деце“ Вождовац, Центра за спорт и културу Шумице), која се додељује од 1997. године, потврђује ставове да се књижевни укус данашњих читалаца подударно са поетиком која „пробија хоризонт очекивања“.

У предочавању природе књижевних текстова за децу указали смо на постојање *ирејијосијављеној* или *иодразумеваној* *чијџаоца* унутар текста. Овај појам обухвата очекивања одраслих (аутора књиге, издавача, прописивача лектире, али и свих који се баве њеном интерпретацијом или радом са децом на тексту) о начину на који ће *сџварни* *чијџалац* разумети смисао текста, идентификовати се са јунаком или елементима слике света. У извесном смислу, појам *подразумеваног* читаоца близак је концепту идеалног читаоца. „Претпостављени читалац има тенденцију да се утопи у идеалног читаоца, оног ко ће на најбољи начин актуелизовати потенцијална значења књиге [...] 'Најбоље' читање је када се стварни читалац ближи идеолошкој позицији претпостављеног читаоца“ (Stephens 1992: 55). Међутим, *сџварни* и *ирејијосијављени* *чијџалац* не живе у истим световима; први припада стварности (његова предзнања, афинитети, околности у којима одраста могу

⁴ „Дете читалац је итекако свесно да стварност није ружичаста и лепа, већ да врло често зна да буде веома сурова“ (Исто: 46).

бити, како смо навели, разнолики), а други свету фикције, па се њихово уједињење или приближавање не мора обавезно догодити, нити је увек пожељно – „посебно код текстова без стабилних значења, што подразумева читаоца који је способен да има више перспектива” (Исто). Како је то приметио и Данојлић, који се залагао за високу естетску вредност дечје песме: „Разуме се да се те две невиности, дечја и песникове, накнадно или уз пут могу препознати, па и спријатељити” (Данојлић 1967: 134), па је покушавао да термином *наивна њесма* „срећно избегава подразумевану напетост која стоји у опозицији деца-одрасли” (Хамовић 2015: 70). Једном речју, критички или субјекатски однос читаоца према тексту често је супротан конструкцији подразумеваног читаоца. Џилијан Ејвери сматра да: „[дете] има свој сопствени одбрамбени механизам против онога што не воли или не разуме у књизи. [...] Оно то игнорише, можда и подсвесно, или од тога прави нешто друго” (Ејвери, према: Лесник Оберстајн 2013: 33). Ипак, отворено је питање у којој мери текст може утицати на читаоца, на његова уверења, доживљаје, емпатију или критички однос према свету који га окружује („Премиса је да тело текста садржи импулс којим утиче на животе деце читалаца” – Stephens 1992: 9). Напомињемо да је откривање стварног учинка књига на читаоце крајње условно, у пуној мери немогуће, делом због процепа између самог доживљаја и његове вербализације, који може да се односи на одрасле колико и на децу, као и због чињенице да идеолошка компонента реакције на прочитано често остане невидљива (Исто: 58).

2. Идентификација и њена ограничења

Један од покушаја да разумемо утицај књиге на дете јесте питање *идентификације* са светом књижевног дела. Идентификација подразумева допадање, проналажење карактерне, етичке, родне, социјалне или било које друге основе сродности са светом описаним у књизи: „Читаоци прихватају оне мисли које су блиске њиховом искуству, а одбацују оне које се с њим не поклапају. Пут ка ономе што се сматра истинитим [...] води кроз допадање” (Јеремић 1981: 562). Она се остварује на различите начине: иден-

тификовањем са становиштем приповедача, главног јунака, споредног јунака и сл. Писци за децу могу циљано потпомагати или умањивати потребу за идентификацијом због одређених разлога и намера. Међутим, да ли је идентификација основни и добар пут у разумевање дела на младом узрасту?

Читаочев доживљај света књижевног дела може бити близак приповедачевом, односно позицији поетског субјекта. Упаривање читаоца са ликовима или догађајима у тексту, односно начином на који се они опажају, у значајној мери потиче из експлицитно или имплицитно исказаних вредносних ставова аутора („Ауторова свест је свест свести, то јест свест која обухвата јунакову свест и његов свет [...] аутор оријентише јунака и његову спознајно-етичку оријентацију” – Bahtin 1991: 13).⁵ (Иако нам није намера да изједначавамо аутора и глас који говори у књижевном тексту, пошто бисмо тиме склизнули у биографистички приступ књижевности, неки теоретичари баве се питањем *прећњивости* аутора – „У стварном свету живе аутор и читалац. Претпостављени аутор и претпостављени читалац су конструкције унутар текста. Идеолошка функција подразумева претпостављеног аутора и читаоца; извршна улога припада приповедачу и приповеданом” – в. Stephens 1992: 21.)

Идентификација се најчешће везује за главног јунака, односно оног из чије перспективе су представљени догађаји. Фокализација јунака има утицај на читаочево заузимање становишта: „Уколико се определе за позицију јунака фокализатора, читаоци упарују сопствени идентитет са идентитетом конструисаним у тексту – због перспективе из које су догађаји представљени” (Stephens 1992: 58). То отприлике значи да ће читаоцу бити за идентификацију ближи онај јунак са чијим поступцима се слаже. Постоји више типова дела у којима је овај процес олакшан, на пример у делима са идеализованим дечјим јунацима (нпр. у роману Ј. Шпири *Хајгу*). Из нешто другачијих разлога типична

⁵ „Читаоци прихватају оне мисли које су блиске њиховом искуству, а одбацују оне које се с њим не поклапају. Пут ка ономе што се сматра истинитим [...] води кроз допадање. У моралистичкој литератури идентификација писца и читаоца је услов да се у њој ужива: ако се не идентификује, читалац сматра да је писац учинио погрешно запажање и лоше проценио збивање о којем је мислио” (Јеремић 1981: 562).

је идентификација са авантуристичким јунаком, који одговара дечјој немирној природи и жељи за авантуром, новим искуствима. Устаљени концепт оваквог типа јунака (храбар, сналажљив, срчан, не поштује правила или ауторитете, али поседује моралне квалитете) и правилност авантуристичке фабуле (уланчавање узбудљивих догађаја, напетост и неизвесност, разрешавање препрека у последњи час, срећан завршетак) изродио је природну склоност младих читалаца у школском периоду ка овом типу прозе (па се авантуристичка потка шири и на друге врсте дечјих романа – романа о детињству, односно романа о дружинама, фантастичних романа, романа о животињама) и омогућава олакшано идентификовање. У делима која се заснивају на групи дечјих ликова различити карактери јунака обликовани су тако да сваки репрезентује доминантну карактерну црту: храброст, осећајност, искреност и сл., па се улога читалаца своди на одабирање ставишта кроз идентификацију са једним од њих (према: Nikolajeva 2010: 186). Николајева као пример наводи дечје ликове у романима К. С. Луиса о Нарнији, а такво што можемо препознати и у Ђо-пићевом роману *Орлови рано лете*: Јованче је одговоран и частан, има карактеристике вође, Стриц је шаљивџија, Ђоко Потрк је брз, немиран, песник, Лазар Мачак је веселе ћуди и инвентиван, Луња је ћутљива, одана и интуитивна, Вањка миран и крупан а Николица својеглав и пргав.

Читалац се може идентификовати и са позицијом споредног јунака, као што је то случај у романима о животињама. У овим романима (макар у оним случајевима када су животињски ликови грађени без високог степена антропоморфизације) обично постоји дечји јунак који је животињи близак, са којим га веже снажно пријатељство⁶, а из његове перспективе се допунски карактеризује лик животиње. Млади читалац може као сродну прихватити наклоност животињама, карактеристичну у дечјем узрасту и пригрлити ову перспективу при читању дела. На при-

⁶ По Николајевој, која проблематизује овај вид прозе, животињски лик је обично компензаторни лик или пројекција дечјег унутарњег конфликта. Најсложенија проза о животињама заснована је на антропоморфизацији и однос између хуманоликог и животињског понашања је флуидан (Nikolajeva 2010: 155).

мер, у роману Е. Најта *Леси се враћа кући* лик шкотског овчара мотивисан је на мукотрпно путовање из Шкотске у Енглеску љубављу и оданошћу породици Каракло од које је одведен, а посебно дечаку Џоу. Обострана љубав и приврженост дечака и пса представљају окосницу романа, у тој мери да Џо није детаљно карактерно развијен, њега превасходно одређује емотивна веза према псу, а њу читалац може лако разумети. Сличан пример снажне везе између јунака и животиње⁷ присутан је у роману *Бела грива* Р. Гијоа, лектири за ниже разреде основне школе (с том разликом што су Фолко и бели коњ равноправни главни јунаци). О Белој гриви понајвише сазнајемо из Фолкове перспективе: задобивши поверење дивљег пастува, дечак је у прилици да му буде близу, па посматра и за читаоце тумачи његове реакције, покрете и стања. Позиција дечјег јунака погодна је за разумевање животињског лика, па зато и лако усвојива.

Поступак идентификације се често примењује у настави књижевности у млађем узрасту, као својеврсна пречица за приступ књижевном доживљају. Међутим, овакав приступ не мора представљати поуздан пут у боље разумевање текста (в. Nikolajeva 2010: 185–202). Говорећи о слабостима интерпретације текста применом поступка идентификације, Николајева указује на честу грешку која подразумева да наставник пита дете: „Ко би волео да будеш у овој књизи?“, односно „Са ким би волео да се идентификујеш у тексту?“⁸ Тиме ученика не подстичемо да изгради критичку дистанцу према тексту, већ га објективизујемо, захтевајући да усвоји перспективу јунака. („Потпуна идентификација са фокализатором је стратегија читања која се наши-

⁷ Рад Маријане Хамершак који се заснива на тврдњи да је „дјечја анималистика једна од кључних полуга диференцијације дјечје књижевности у односу на недјечју књижевност“ (Hameršak 2015:29). Повезивање деце и животиња делом је производ друштвене тенденције да се (у културолошком смислу) деца означавају као ближа природи, преддруштвена, чиме се издвајају од деловања у јавној сфери, а животиње су нека врста вечите деце, „што је можда најдубљи извор узајамне привлачности и разумијевања између дјете и животиња“ (Visković 1996, према: Hameršak 2015: 35).

⁸ То запажа и Стивенс: „Наставници као главни разлог за читање виде индивидуални развој и раст самоспознаје – и ово схватање огледа се у тенденцији књижевности за децу да усмери пажњу на индивидуалну психологију јунака“ (Stephens 1992: 3).

роко практикује у школама и многи су оспоравали адекватност таквог поступка” – Stephens 1992: 68.) Често говоримо о труду да децу усмеримо да буду критички читаоци, али докле год су она охрабрена да се објективизују са књижевним јунацима тешко је очекивати да развију критички дух. Николајева указује на друго, важније начело у приступу књижевном тексту – развијање емпатије („Књижевни текст учи младе читаоце како да осете емпатију према другим људима” – Nikolajeva 2010: 186), која подразумева покушај да се ставимо у позицију различиту од сопствене како бисмо разумели другост. Како би читалац био у стању да разуме и оне који му нису сродни по погледима на свет, он треба да чини супротно од идентификације, баш као што и у стварности треба да уђе у интеракцију са људима другачијим од себе – треба да заузме дистанцу у односу на јунака и свет представљен у књижевном делу покуша да посматра из различитих углова.

Николајева наводи више типова књижевних дела у којима је идентификација отежана различитим факторима. Један од најочигледнијих примера чине текстови са *јасним његаџишким контекстом* у којима се читалац се охрабрује да усвоји позицију приповедача/лирског субјекта и његов моралистички поглед на свет. Ови текстови креирају дистанцу између јунака и читаоца, пошто су лоши ликови кажњени због непримереног понашања и буде одбојност, а не емпатију. Оно што Николајева назива прича с упозорењем (*cautionary tale*) и као пример наводи Хофмановог *Раичујаног Пејра* (2010: 187) присутно је и на почецима српске књижевности за децу. Ликови се обликују са доминантном карактерном маном, а њихово понашање је представљено као коректив за читаоца, као у случају госпођице Напрасне и Лакомислене Аврама Мразовића⁹, Змајевог Пура Моце, Материне мазе, Јогунице, Лењог Гаше и других. Читалац се подстиче на отклон у односу на јунака и треба да види његову лошу судбину као заслужену.

⁹ Аврам Мразовић преводи и посрбљује *Дечји маџазин* француске просветитељке Жан-Мари ле Пренс де Бомон (1856–57) и у свој *Поучиљни маџазин* (1787–1800) укључује ауторске коментаре везане за историју Срба и образовање српске деце у Хабсбуршкој монархији.

Субверзивнији однос приповедача према дечјем несташлуку крије се у Нушићевим *Хајдучима*. Бежање дечје дружине од куће у хајдучију престављено је из угла самих јунака, пошто је приповедач један од чланова дружине. Доминантно комичко-пародијско приказивање дечје природе и њиховог избегавања школских обавеза, а жеље да опонашају храбре јунаке епских народних песама, само привидно маргинализује осуду због њиховог поступка. Тако се и батине које сви добијају када их полицајац преда родитељима пореде у пародијском тону са покољем хришћана и јуначком погибијом на Косовском боју. Међутим, испод доминантног приповедног тона назире се критички став аутора према несташлуку, који се највише огледа у осећању кајања и стида који преплављује младе јунаке после доживљаја, па се закључује да никад неће чак ни међусобно говорити о својој авантури (ово самокорективно осећање стида сродно је поступку примењеном у Змајевој песми „Срда”, у којој млада јунакиња пита себе после напада беса и ината „што сам била луда”).

И *жанровске конвенције* могу бити разлог за умањивање могућности идентификације: на пример, бајке се одвијају у неодређеном хронотопу, јасно су удаљене у времену и простору, јунаци су супериорни (а споредни јунаци су често натприродна бића). Слично важи и за дела чији заснована на натприродном јунаку које се појављује ниоткуда, поседује натприродне моћи, утиче на животе других и нестаје, као што су, на пример, Егзиперијев Мали принц и Ендеова јунакиња Момо. Пријатељи ових јунака су одрасли и они мењају највише њихове животе. Овакви јунаци су више симболичке пројекције које указују на мане и опасности савремене цивилизације (губитак времена за ближње, себичност и нарцисизам одраслих, баобаби – зло које се лако укорени) и боре се за праведнији свет – сходно томе, нису ни обликовани за идентификацију.

У савременој књижевности постоји тенденција да се субјективност у приповедању премести са приповедача на јунака. А управо *приповедање у првом лицу* пружа пример успешне субверзивне стратегије. На пример, омладински романи (или *џинс ѓроза*) често су приповедани у првом лицу, чиме креирају илузију аутен-

точног тинејџерског гласа (тон усменог обраћања, употреба жаргона, поштапалица, интересовања везана за популарну културу и сл.), што охрабрује читаоца да усвоји тачку гледишта адолесцентског приповедног гласа. Уочавање дистанце у приповедању некад се открива променом времена приповедања и коришћењем приповедног презента. Приповедање се често одвија из садашње приповедне позиције која се разликује од времена догађаја (на пример, Селинџеров Холден Колфилд приповеда ретроспективно, *пошто* се његова авантура завршила). Дистанца се може назрети и у начину говорења, без обзира на жаргонизме, па коришћење пренесеног значења открива одраслог приповедача. Пример за то даје нам Капоров роман *Белешке једне Ане*: иако се највише приповеда у првом лицу, из Анине перспективе, уводно поглавље романа открива праву приповедну позицију, пошто се ту открива како су (привидне) Анине исповести обликоване *после* контаката са одраслим приповедачем. Чак и у самом Анином лику назире се средовечна сенка писца-приповедача, па ћемо у посебном поглављу показати како посредством монолога младе јунакиње приповедач изриче оштре критичке опаске о друштвеном поретку.

Дисонантност је најупечљивија у *рејтроспективном приповедању*, у случајевима кад се одрасли приповедач сећа детињства и зна какви су исходи догађаја о којима приповеда. Пошто је реч о минулом времену, оно се са временске дистанце изнова конструише. Будући да је реч о моделованој, а не о актуелној слици, она у себе прима накнадне коментаре, уопштавања, симболизацију. Приметна је тенденција да се описани догађаји посматрају као иницијацијски, одређујући (у случају Андрићевих приповедача), односно да се митизују, уопштавају, као врста меланхоличног, позлаћеног сећања, лирско метафизичко језгро (у Кишовој и Ћопићевој збирци)¹⁰. Због тога приповедни коментари носе искуство које није доступно младом јунаку, па се јунак налази у инфериорној позицији у односу на одраслог приповедача (о томе пише и Николајева – 2010: 192). То је, како смо већ напоменули, типична приповедна позиција у приповеткама Б. Ћопића, И.

Андрића и Д. Киша. У Ћопићевој (*Башића слезове боје*), Кишовој (*Рани јаги*) и Андрићевој збирци (*Деца*) приповедно ја се раслојава у временском смислу и у измени приповедних лица, односно наизменичном непосредном и посредованом приказивању приповедног света¹¹ (на пример, у Андрићевој приповеци „Деца“ проседи инжењер пред својим пријатељима евоцира догађај који је на њега преломно утицао током школског периода а сродан поступак реализован је у „Кули“ посредством трећег лица, у којој тек у последњем пасусу сазнајемо да је приповедано из позиције одраслог који се сећа кључних момената одрастања у напуштеној турској кули).

3. Закључак

У раду смо указали на различите видове остваривања идентификације (са становиштем приповедача, са позицијом главног јунака-фокализатора, са позицијом споредног јунака) а затим на различите врсте дела у којима је идентификација отежана или онемогућена: дела са педагошким контекстом у којима се читалац охрабрује да усвоји моралне вредности и дела у којима је идентификација отежана жанровским конвенцијама. Показали смо на примерима како се и у оним делима у којима се због начина приповедања чини да је идентификација олакшана (приповедање у првом лицу или ретроспективно приповедање о детињству) крије маска одраслог приповедача који у описане догађаје умеће своју перспективу и вредносне судове. Да би читалац био у стању да што потпуније разуме смисао књижевног дела и вишеструкост његових значења, он треба да чини супротно од идентификације – треба да посматра слику света у тексту из различитих перспектива.

¹¹ О томе детаљно пише Јелена Панић Мараш: „У причама Ћопића и Киша приповедни субјект који се присећа свог детињства, условно говорећи, није компактан, већ ту долази до изражаја својеврсна игра временских димензија у приповедању и то на линији прошлост – садашњост (а код Киша у игру улази и будућност), са лицима приповедања, те треће лице постаје прво, а прво прелази у треће, поред присутне разлике између приповедног и доживљајног ја. Отуда се стиче утисак да ја из дечјег света збирки *Рани јаги* и *Башиће слезове боје* није Ја које приповеда о свету детињства у њима” (Панић Мараш 2013: 47).

¹⁰ „Детињство је ту она лирска и, условно речено, метафизичка језгра око које се [...] гради један митски свет” (Киш 1990: 251)

Из тога произилази важност упућивања младих читалаца на пажљиво читање и критички приступ тексту, односно на изградњу њихових способности да опажају однос приповедача према приказаним ликовима и догађајима, уочавају постојање приповедних коментара, размишљају о разлозима због који се дело завршава на одређени начин и сл. „Независни критички однос према тексту спада у најважније читалачке компетенције“, напомиње Николајева. „Ако желимо да деца постану зрели читаоци, прва и најважнија ствар је да их учинимо свесним слабости идентификације“ (2010: 202). Као тумачи књижевности, односно медијатори између књижевног текста и младе читалачке публике, треба да се трудимо да ученици постану самосвесни и критички читаоци.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

- Данојлић, М. *Лирске расправе*. Нови Сад: Матица српска, 1967.
- Јеремић, Д. „Иво Андрић као моралиста.“ *Дело Иве Андрића у контексту европске књижевности и културе*. Зборник радова са међународног научног скупа одржаног у Београду 26-28. маја 1980. Београд: Задужбина Иве Андрића у Београду, 1981, 559–588.
- Кон, И. С. *Дејте и култура*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1991.
- Лесник Оберстајн, К. „Основи: шта је књижевност за децу? Шта је детињство.“ Хант, П. (ур.). *Тумачење књижевности за децу*. Превела Наташа Јанковић. Београд: Учитељски факултет, 2013, 27–46.
- Матијевић, М. Георгиев, Е. *Култура читања*. Лазаревац: Библиотека Димитрије Туцовић Лазаревац, 2014.
- Панић Мараш, Ј. „Деконструкција приповедног субјекта у *Раним јадима* Данила Киша и *Башићи сљезове боје* Бранка Ћопића.“ *Дейнштво*, XXXIX (2013): 46–54.
- Хамовић, В. *Неурекидно дейнштво*. Нови Сад: Змајеве дечје игре, 2015.
- Хант, П. *Тумачење књижевности за децу*. Превела Наташа Јанковић. Београд: Учитељски факултет, 2013.
- Bahtin, M. *Autor i junak u estetskoj aktivnosti*. Prevod s ruskog Aleksandar Badnjarević. Novi Sad: Bratstvo-jedinstvo, 1991.

- Bužinjska, A., Markovski, M. P. *Književne teorije XX veka*. Prevela s poljskog Ivana Đokić Souderson. Beograd: Službeni glasnik, 2009.
- Hameršak, M. „Središte ruba: životinje i dječja književnost.“ *Дейнштво*, XLI (2015): 29–39.
- Hameršak M. Dubravka Z. *Uvod u dječju književnost*. Zagreb: Leykam international d.o.o, 2015.
- Hollindale, P. „Ideology and the Children's Book.“ *Signal: Approaches to Children's Books*, 55 (1988): 3–22.
- Kiš, D. *Homo poeticus*. Sarajevo: Svjetlost, 1990.
- Nikolajeva, M. *Power, voice and subjectivity in literature for young readers*. New York and London: Routledge, 2010.
- Rose, J. S. The Case of Peter Pan. „The Impossibility of Children's Fiction“. In: Jenkins, H. (ed.). *The Children's Culture Reader*. New York: New York Press, 1998.
- Stephens, J. *Language and ideology in children's fiction*. New York: Longman, 1992.
- Vranješević, J. *Od učesnika do istraživača, Deca u participativnim istraživanjima*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, 2015.

ИДЕНТИФИКАЦИЈА И ЊЕНА ОГРАНИЧЕЊА В ТОЛКОВАНИИ ЛИТЕРАТУРНОГ ТЕКСТА (ПУТЬ ОТ ПОДРАЗУМЕВАЕМОГО К КРИТИЧЕСКОМУ ЧИТАТЕЛЮ)

В предлагаемой работе рассматривается отличие между позициями подразумеваемого и критического читателя, исходя из утверждения Марии Николаевой (2010) о том, что независимое критическое отношение к тексту относится к числу самых важных читательских компетенций, а оно нередко бывает противоположно конструкции подразумеваемого читателя. Так как этот подход часто применяется на уроках литературы, в работе ему посвящается особое внимание, а также указываются его хорошие и плохие стороны. Полная идентификация с фокализатором представляет собой читательскую стратегию, которая широко применяется в школах и адекватность которой оспаривается многими, так как способствует иллюзии, что читатель владеет текстом, хотя, по мнению Стивенса и Ноделмана (1992), он на самом деле находится под сильным воздействием идеологии текста. Далее приведем примеры различных способов реализации идентификации: с позиции повествователя, позиции главного героя-фокализатора, а также с позиции второстепенного героя. Потом укажем типы текстов, в которых идентификация осложнена или невозможна: тексты с ясным педагогическим контекстом, в

которых читатель призван усвоить позицию повествователя / лирического субъекта и его нравственные взгляды на мир; *жанровые конвенции* (например, хронотоп сказки); произведения, основанные на *сверхъестественном герое*, который появляется из ниоткуда, обладает сверхъестественной силой, оказывает влияние на жизнь других и исчезает ("*Маленький принц*", А. Экзюпери); *повествование от первого лица* (которое в молодёжном романе создаёт иллюзию аутентичного юношеского голоса, что призывает читателя принять его позицию); *ретроспективное повествование* (в случаях когда взрослый повествователь вспоминает детство, восстанавливает былое время при помощи последующих комментариев и символизации событий). Для того, чтобы понять как можно более правильно смысл литературного произведения и его многослойность, читатель должен делать то, что противоположно идентификации – пытаться рассматривать произведение с разных позиций. Взяв на себя роль медиатора между литературным текстом и молодой читательской аудиторией, мы хотели бы способствовать развитию у учеников способности восприятия литературного произведения с различных точек зрения, - одним словом, развитию самосознательных и критических читателей.

Marek Pieniążek¹

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch16

удк:
371.3.:811

POLITYKA JĘZYKOWA JAKO PERFORMATYKA KULTUROWA

Artykuł prezentuje koncepcję polityki językowej w ujęciu performatyki społecznej. Szkolna edukacja humanistyczna jest opisana jako kulturowe narzędzie kształtujące postawy, pamięć i aktywność społeczną młodych pokoleń. Lekcyjna analiza literatury, obowiązkowy zestaw lektur oraz sposoby porządkowania ludzkich doświadczeń, miejsce tradycji i aksjologii w edukacji są omawiane jako elementy maszyny kulturowej, wytwarzającej na masową skalę określone zachowania i sposoby myślenia. W związku z tym kolejne zmiany w systemie kształcenia oraz kolejne reformy podstaw programowych są analizowane jako wyraz określonej polityki kulturowej i językowej. Autor wskazuje, w jakim zakresie szkolna edukacja i język ojczysty mogą być używane w funkcji podstawowego narzędzia służącego formatowaniu umysłów i wrażliwości humanistycznej w danym kraju. Artykuł pozwala zobaczyć, jak nauczanie języka narodowego i nazywanie świata w języku ojczystym może się stać centralnie sterowaną technologią społeczną, wytwarzającą pożądane postawy, afekty, aktywności i zainteresowania. Autor wskazuje także na koncept języka jako kulturowego oprogramowania, który lepiej niż strukturalne modele lingwistyczne opisuje rozwój i kompetencje lokalnych kultur.

Słowa kluczowe: *język ojczysty, edukacja, literatura, kultura, aksjologia, performatyka, interpretacja, afekty, software.*

1. Edukacja językowa jako technologia społeczna

Życie w tzw. społeczeństwie ryzyka (Beck 2004) charakteryzuje nadmiar niepewności, który wymusza nieustającą aktywność i nadążanie za ciągłymi zmianami. Proces permanentnej modernizacji wywołuje także cały szereg niespójności w przestrzeni społecznej, wynika z niego wiele problemów w zakresie organizacji edukacji, zwłaszcza edukacji humanistycznej. Obecnie dodatkowe zmiany w sytuacji wewnętrznej Unii Europejskiej powoduje kryzys migracyjny. Aktywuje on na nowo pytanie o rolę i pozycję kultur narodowych we wspólnocie. Dyskusja o formach odpowiedzialności państw za swoich obywateli generuje z kolei pytanie o obecną pozycję języków narodowych

¹ marekpie@up.krakow.pl