

**Невена И. Лукинић\***

Универзитет у Београду

Филолошки факултет, докторанд

Оригинални научни рад

Примљен: 15. 09. 2020.

Прихваћен: 10. 11. 2020.

## ХОРХЕ ЛУИС БОРХЕС – ХЕРМЕНЕУТИЧКИ ИЗАЗОВ НАСТАВЕ КЊИЖЕВНОСТИ

Намера овог рада јесте да укаже на ситуираност стваралаштва Хорхеа Луиса Борхеса у настави, како у оквиру актуелне уџбеничке литературе као примарног наставног средства, тако и у законом прописаном наставном програму за гимназије, те да се критички осврне на избор из опуса овог писца, као и да изнесе предлоге којима би се унапредило наставно изучавање Борхесове прозе. Осим тога, у раду ће се указати на спрегу између сложености дела овог писца и читалачких компетенција ученика. Најзад, циљ овог рада није да оспори одабир дела из корпуса Х. Л. Борхеса у наставном програму, већ да укаже и на друге наслове овог аргентинског писца које би требало инкорпорирати у наставни процес ради свеобухватнијег разумевања Борхесове поетике.

**Кључне речи:** Хорхе Луис Борхес, настава, уџбеници, наставни програм, ученик, читалачке компетенције.

### О чему говоримо када говоримо о Борхесу?

Х. Л. Борхес (1899–1986), аргентински песник, приповедач и есејиста, а можда пре свега страствени читалац, својим делом оставио је велики траг не само у латиноамеричкој већ и у светској књижевности XX века. Да је заиста тако, уверава нас генерација писаца позната као „борхесовци”, чија су дела настајала у непрестаном дијалогу са Борхе-

---

\* lukinicnevena94@gmail.com

сом. Међу њима се, поред хиспаноамеричких писаца Хулија Кортасара и Карлоса Фуентеса, налазе и Данило Киш и Милорад Павић, на које је Борхес извршио велики утицај.

На помен имена Х. Л. Борхеса у свести познаваоца његове књижевности јављају се многобројне асоцијације у вези са поетиком и опусом овог писца, међу којима се, водећи се понајвише образовним циљевима које би требало остварити приликом обраде Борхесовог дела у настави, може направити извесна селекција, што ће бити и учињено у овом раду. Осим упознавања са културно-историјским контекстом у којем је Борхес стварао, и с тим у вези с поступцима карактеристичним за тај период књижевности, за боље разумевање Борхесове поетике неопходно је говорити и о темама и мотивима присутним у целокупном стваралаштву овог писца. На тај начин ученици увиђају међусобну повезаност Борхесових дела различитих жанровских обележја. Такође, мишљења смо да је важно осврнути се и на однос писац–читалац–дело, који се показује плодотворним за наставу барем из два разлога. Ученицима се, с једне стране, пружа могућност да се упознају са Борхесовим поетичким ставовима о статусу књига, читању и улози читаоца, изнетим у есејима, разговорима, као и у оквиру предавања која је Борхес држао на различитим универзитетима. С друге стране, ученици на тај начин постају свеснији своје улоге у читалачком процесу и подстичу се на активнији и прилежнији однос према читању не само Борхеса већ књижевних дела уопште.

Како су поједини проучаваоци Борхеса сматрали „илустрацијом постмодернизма” (Хасан 1983: 455), док су други у њему видели претечу овог правца (Барт 1983), када говоримо о Борхесу, онда најпре говоримо о постмодернизму, или књижевности друге половине XX века која је означена постмодернистичким тенденцијама. Без претензија залажења у историју коришћења појма постмодернизам, као и у различите полемике у вези са његовим дефинисањем, важно је ипак истаћи да су ремек-дела приповедне прозе Х. Л. Борхеса настала 40-их и 50-их година XX века, што га, временски гледано, удаљава од постмодернизма, али с обзиром на то да Борхес пише у оквирима поетике постмодернизма, његово име смештено је у овај културно-историјски контекст.

Затим, када говоримо о Борхесу, свакако говоримо и о интертекстуалности, „особини текста заснованој на његовој унутрашњој повезаности са другим текстовима” (Поповић 2010: 295). О овој особини Борхесовог дела исцрпно је писао Умберто Еко, који је истицао да је „константа Х”, под којом Еко подразумева културу, односно „ланац претходних утицаја” или „универзум енциклопедија” (Еко 2002: 113), нарочито значајна за

разумевање Борхесове поетике, те да је један од четири елемената који суштински обележава Борхесову прозу, заправо, „*intentio intertextualitatis*” (Еко 2002: 115). Оно не изненађује, ако се има у виду да се интертекстуалношћу сугерише да се „значење текста образује у узајамном односу са другим текстовима”, те да смисао текста „не може бити непроменљив, већ се он непрестано конструише” (Поповић 2010: 296). Ако се претходно изнето упореди са Борхесовом тврдњом да су његова дела увек имала „извор у другим књигама” (Бергин 1981: 41), у чему се огледа Борхесова идеја непрестаног дијалога између писаца, али и међу књижевностима различитих времена, као и то да се смисао и разумевање књиге мења са сваким читањем, односно да се дешава процес „преиначавања”, којим је захваћена целокупна светска књижевност као „живи лавиринт” који непрестано расте (Бергин 1981: 44–45), долази се до закључка да је интертекстуалност обједињујући фактор Борхесовог стваралаштва.

Како интертекстуалност истовремено покреће тему рецепције књижевног дела, ваља истаћи и значајно промењену улогу читаоца у Борхесовом стваралаштву. Наиме, читајући Борхесове приче, није тешко уочити да оне обилују мистификацијама различитог типа (неке од најчешћих јесу Борхесова поигравања односом сна и јаве, као и питањем човековог идентитета који бива несталан и самим тим погодан за процес удвостручавања), као и богатом литературом и цитатима који неретко бивају псеудоцитати. Ови елементи, с једне стране, могу изазвати задивљеност читаоца, који ће у откривању значења алузија и референци пронаћи читалачко задовољство и афирмацију, док с друге стране постоји и ризик да ће се читалац врло брзо заморити у трагању, те да ће му смисао приче остати недоступан. Тако се стиче утисак да Борхес рачуна на образованог читаоца, или барем на оног читаоца „[...] који чита са сумњичавошћу, са неповерењем, са једним специјалним неповерењем” (Борхес 1990: 47), на основу чега се може закључити да Борхес од свог реципијента тражи непрестану будност и активност, односно да се према делу и његовом аутору односи са посебном обазривошћу. Имајући ово у виду, примећује се да овакво разумевање улоге читаоца и његове рецепције има импликације на наставу књижевности, у којој се ученик поставља у улогу читаоца, односно реципијента, о чему ће више речи бити у наредном поглављу овог рада.

Даље, када говоримо о Борхесу, морамо говорити и о лавиринтима, огледалима, сновима и библиотеци, који нас својом симболичком вредношћу одводе у правцу фантастичног и митског, а с тим у вези и латино-америчког магијског реализма, чијим се родоначелником сматрао управо

Х. Л. Борхес, премда са тврдњама овог типа треба бити опрезан јер су неретко ограничавајући фактор пищевог стваралаштва.

Напоследку, када говоримо о Борхесу, говоримо о краткој причи, доминантном жанру Борхесове прозе, као и о минимализму, који се у Борхеса пре огледа на нивоу структуре и форме, док се на плану тематике уочавају нарочите разлике.

Фигуративно речено, с једне стране чини се да смо са Борхесом увек на „ти”; међутим, узевши у обзир све претходно изнете особености које обележавају Борхесово стваралаштво, те „механизам двосмислености”, који се огледа у виду непрестаног прожимања сна и јаве, историје и митологије, ликова из стварности и ликова из књига (Видаковић Петров 1999: 117), скупа нас доводи до запитаности да ли се Борхес може читати без икаквог предзнања и, у вези с тим, колико су Борхесова дела блиска читалачком искуству ученика четвртог разреда гимназија, односно колико је ученик читалачки компетентан да ишчита дела овог писца? Стога ће наредно поглавље овог рада представити однос између сложености Борхесове прозе и читалачких захтева које она пред ученике поставља, што ће се касније довести у везу са статусом овог писца и његовом ситуираношћу у наставним околностима.

### Ученик као читалац Борхесове прозе

За писца попут Борхеса, који је себе сматрао „већим читаоцем него писцем” (Бергин 1981: 22) и који је читање доживљавао као „један облик среће” (Борхес 1990: 14), књига сама по себи, без свог рецепијента, није имала нарочиту вредност, о чему сведочи следећи запис са једног од Борхесових предавања:

Узети књигу и отворити је садржи могућност естетског чина. Које су речи положене у књигу? Шта су ти мртви симболи? Ништа апсолутно. Шта је књига ако је не отворимо? Она је просто један резервоар од папира и коже, са листовима; али ако је читамо, догађа се нешто чудно, верујем да се сваки пут мења. (Борхес 1990: 15)

На основу наведеног одломка може се закључити да је Х. Л. Борхес нарочито истицао фигуру читаоца и њену сарадничку, дакле активну, улогу у формирању значења текста. На рецепијента, коме је књижевно дело и намењено, пажњу ће скренути и теорија рецепције 60-их година XX века, те ће указати на неопходност читаачеве активности, при чему ће Ханс Роберт Јаус, главни представник овог теоријског правца, истаћи важност читалачког искуства и, сходно томе, његових очекивања („хори-

зонт очекивања”), на основу којих ће се и одређивати уметничка вредност прочитаног дела (Јаус 1978).

Изнето Борхесово поимање улоге читаоца, које ће, како се могло видети, имати потпору и у књижевнотеоријском становишту, за наставне околности је утолико значајније јер се у оквиру њих ученик, коме је настава и намењена, налази у улози реципијента књижевног дела, а акт читања представља методичку радњу без које се настава књижевности не може замислити (Николић 1999: 251). Тако се комплементарност наведених Борхесових идеја и наставне методологије најпре огледа у сталном подстицању мисаоне и фантазијске активности ученика, у циљу бољег разумевања и тумачења наставне јединице. Оно се, с једне стране, постиже доживљајним читањем, у оквиру ког се ученици уживљавају у свет уметничког дела, саосећају са његовим јунацима, „стваралачки пројектују и актуелизују поетски свет на себи својствен начин”, при чему „дограђују уметнички текст и исцрпљују му значења у складу са својим животним и литерарним искуством” (Николић 1999: 250). На тај начин, ученици постају пишчеви сарадници или коаутори. С друге стране, како би се наставна јединица подробније анализирала, неопходно је применити истраживачко читање, при чему се квалитет интерпретације подиже на виши ниво ако се у настави комбинују истраживачко и доживљајно читање (Николић 1999: 252). Наиме, студиозно читање пред ученике поставља захтев да се према књижевном делу односе истраживачки, односно да га помно читају и доживљавају, бележећи притом важне појединости и поступке, што ће им у току наставне интерпретације служити као материјал за аргументовање својих запажања.

Сложено Борхесово дело, сасвим извесно, упућује на овакву врсту читања, јер крећући се, у метафоричном смислу, кроз лавиринт, Борхесов читалац наилази на безброј знакова који му пружају различите могућности за тумачење, а на њему је да изабере једну или чак осмисли нову, што дело овог писца чини „отвореним”. Нека од њих захтеваће и читање у детективском кључу, што ће нужно наводити на учениково читање с оловком у руци, дакле студиозно и пажљиво читање, док ће се ученик поставити у улогу „детектива” чији је задатак да одгонета поједина места у тексту, не би ли открио прави смисао Борхесовог дела. Осим тога, непрестано удвајање стварности и стално прожимање стварног и имагинарног, што Борхесову прозу чини јединственом, али и помало неухватљивом, као и каталог мотива који се крећу из једног дела у друго, због чега се стиче утисак да је читав опус овог писца прожет мрежом линкова, свакако да захтевају обавештеног и компетентног читаоца како би се проза Х. Л. Борхеса ваљано разумела и тумачила.

Када се узме у обзир оваква сложеност Борхесове прозе, која представља херменеутички изазов не само за ученике већ и за наставнике, поставља се питање да ли су брига о ученичкој рецепцији и несигурност у читалачке компетенције ученика биле неки од елемената критеријума којим су се водили састављачи, у настави још увек актуелног, школског програма, у ком се налази прича „Чекање”, а не неко друго прозно остварење из опуса Х. Л. Борхеса? Како комплексност књижевног дела не треба сагледавати као ограничавајући фактор, већ управо у њему изнаходити изворе мотивације и подстрекивачког изазова за ученике, те како свака настава, па и настава књижевности, тежи ономе што Лав Виготски назива „зоном наредног развоја”, односно учениковом развојном нивоу који је виши од тренутно достигнутог (Миочиновић, Жиропађа 2007), евентуална ученичка необавештеност и читалачка некомпетентност, услед којих би рецепција пишневог дела била лошија, не смеју се ни у ком случају узимати за вредносне критеријуме у састављању школског програма, јер би се у том случају потцениле ученикове могућности. Стога ће наредно поглавље овог рада указати на ситуираност стваралаштва Х. Л. Борхеса у настави, како у школском програму за четврти разред гимназија, који ће, поред доношења новог, важити још ову школску годину, тако и у актуелној уџбеничкој литератури, при чему ће се изнети предности приче „Чекање”, због којих се њено укључивање у школски програм чини оправданим, али ће се дати и критички осврт на овакав избор.

#### Ситуираност Борхесовог стваралаштва у настави књижевности

Када се погледа садржај, законом прописаног и, још у овој школској години важећег, наставног програма за ученике четвртог разреда гимназија, у оквиру ког се обрађује књижевност XX века, уочава се да је Х. Л. Борхес у настави заступљен причом „Чекање”.<sup>1</sup> Међутим, пре него што се проблематизују критеријуми састављача школског програма за овакав одабир, потребно је напоменути да се аутор овог рада определио да у предмет своје анализе укључи гимназије јер је у њима, за разлику од средњих стручних школа, предвиђен већи фонд часова за реализацију наставе из предмета Српски језик и књижевност. Такође, како уџбеници представљају наставна средства без којих се настава не може реализовати, важно је осврнути се и на њих.

<sup>1</sup> За потребе овог рада коришћена је следећа публикација: *Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник*, година LX – Број 7, Београд, 27. октобар 2011.

Наиме, актуелну уџбеничку литературу за четврти разред средњих школа чине читанке трију издавачких кућа (Завод за уџбенике, Нови Логос и Klett)<sup>2</sup>, којима се касније придружује и читанка издавачке куће Едука.<sup>3</sup> Како одобрене читанке морају пратити садржај прописаних наставних планова и програма, јасно је да се и у поменутиим читанкама налази прича „Чекање” као избор из Борхесовог опуса. Иако се анализом методичког приступа и разматрањем дидактичко-методичке апаратуре у оквиру наведених уџбеника могу уочити предности и недостаци једних, односно других читанки, што би могло бити предмет посебног истраживања, намера овог рада није да успостави хијерархију међу уџбеницима, па се неће ни износити закључци у виду давања предности некој од читанки. Ипак, вредно је помињања да се у читанци издавачке куће Едука може пронаћи Борхесов аутопоетички запис „Борхес и ја”, те да се у оквиру предложених додатних задатака наводе и други наслови овог писца, као на пример „Вавилонска библиотека”, „Врт са стазама које се рачвају” и „Пјер Менар, писац *Дон Кихота*”, као и то да је једна Борхесова песма („Друга песма о даровима”) ушла у избор ове читанке, што све скупа пружа могућност да се ученици упознају и са другим остварењима овог писца, у чему се огледа изузетна методичка вредност овог уџбеника.

Када је реч о наставном програму, његовом анализом јасно се уочава да је Борхесова прича „Чекање” смештена у контекст савремене светске књижевности XX века. Узевши у обзир годину објављивања збирке *Алеф* (1949), у оквиру које се и налази прича „Чекање”, може се приметити да се ово Борхесово остварење временски поклапа са тадашњим актуелним дешавањима на књижевној сцени Европе. Наиме, године 1942. објављен је Камиев роман *Странац*, а деценију након тога у штампу излази и Бекетова драма *Чекајући Годоа*. Имајући у виду тематику поменутих књижевних дела, уочава се да је послератна европска књижевност и те како условљена раздобљем у ком су ова дела настајала. Наиме, време 40-их и 50-их година XX века, историјски гледано, обележено је Другим светским ратом, догађајем који је довео до урушавања система вредности и свега онога што се сматрало човековим упориштем, из чега је проистекло нарочито сагледавање положаја човека у свету – његова егзистенција сведена је на

<sup>2</sup> Податак је преузет из Извода из регистра одобрених уџбеника – Каталог уџбеника за средње школе одобрених за школску 2016/2017. годину, који се налази у следећој публикацији: *Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник*, година LXV – Број 9, Београд, 1. јул 2016.

<sup>3</sup> Податак је преузет из Допуне каталога уџбеника за средње школе, који се налази у следећој публикацији: *Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник*, година LXVIII – Број 4, Београд, 18. април 2019.



апсурд. Духовна деградација праћена је отуђивањем од других људи, али и од себе самог, што је у књижевности резултирало делима која у средиште пажње постављају усамљеног појединца чији је живот заокупљен осећањем узалудности и стрепње, страхом од смрти, као и свешћу о амбису и ништавицу у које је, не својом вољом, упао.

Ако се претходно изнето упореди са причом „Чекање”, може се приметити да ово Борхесово остварење у великој мери одговара европском књижевном контексту 50-их година XX века. Оно се понајвише огледа у самој тематици и начинима карактеризације главног јунака који је својим животним навикама, поступцима и размишљањима близак модерном субјекту Камијевог Мерсоа, а донекле и Бекетовим јунацима Владимиру и Естрагону. Стога се, уочавањем елемената апсурда, као и карактеристичног положаја јунака у односу на свет, може остварити унутарпредметна корелација која је додатно оснажена тиме што се ова књижевна дела (*Чекајући Годоа*, „Чекање” и *Странац*) обрађују сукцесивно. Са тим у вези, стварају се и погодни наставни услови за побуђивање ученичке радозналости и мотивисаности за активно учешће на часу. Осим тога, снажна корелативна моћ приче „Чекање” огледа се и у томе што се њеном обрадом пружају могућности за остваривање изванпредметне корелације тако што ће се у оквиру идејног слоја приче у наставу укључити и ученичка знања из филозофије. Када се подстрекивачкој и корелативној моћи приче „Чекање” додају и привлачност уметничког света овог прозног дела, елементи фантастике и крими-приче, интересантан и необичан јунак, као и узбудљив заплет, којима ће се ученици засигурно заинтересовати за читање и тумачење, може се претпоставити да се међу наведеним особеностима приче „Чекање” крију разлози и критеријуми којима су се могли водили аутори наставног програма, те се њихов поступак тако чини оправданим.

Међутим, када се сагледа у оквиру целокупног стваралаштва Х. Л. Борхеса, запажа се да, на помен имена овог писца, „Чекање” врло вероватно није наслов који би се најпре јавио у свести проучавалаца књижевности и љубитеља Борхесовог дела. Напротив, мишљења смо да би њихове прве књижевне асоцијације биле приче „Пјер Менар, писац *Дон Кихота*”, „Алеф”, „Вавилонска библиотека”, „Борхес и ја”, „Асте-рионов дом”, „Врт са стазама што се рачвају” и др. Претпостављамо да се разлози за наведени одабир крију у иновативности поступака којима се Борхес користио приликом писања ових прича, а које га притом издвајају из његовог времена и чине зачетником надолazeћег периода у књижевности – постмодернизма. У поређењу с њима, прича „Чекање” показује се нерепрезентативном за разумевање Борхесове поетике као



оне која је у великој мери означена тенденцијама постмодернистичког писања. Иако се и поводом ње може говорити о постмодернистичким одликама (интертекстуалност, постмодернистичка игра односом факције и фикције, питање идентитета које се мистификује), њих засењује књижевни лик који је окарактерисан као типичан јунак модерног доба, отуђен од света у којем се осећа као странац. Тумачење ове врсте, у ком се пажња усредсређује на анализу главног јунака, поспешује се тиме што се Борхесова прича анализира непосредно пре или после Бекета и Камија. Стога проучавање Борхеса само и једино у контексту поменутих писаца доводи до тога да га ученици смештају у оквиру књижевности егзистенцијализма и апсурда, чиме се стиче искривљена или недовољно јасна, слика о овом писцу и његовом делу.

Овај пропуст, који се може објаснити жељом да се наставни програм за ученике средњих школа, а не само основних, прилагоди тематско-мотивском, насупрот актуелном књижевноисторијском критеријуму, препознат је и исправљен у новом наставном програму<sup>4</sup>, чија је коначна верзија донета августа текуће године, а који ће на снагу ступити следеће школске године. По овом програму, у оквиру обавезног садржаја наставе књижевности налазе се Борхесове приче „Вавилонска библиотека” и „Врт са стазама што се рачвају”, док се прича „Чекање” не помиње. Увођењем поменутих прича у наставни процес жели се, наиме, указати на оне особине Борхесове прозе којима се најављује долазак постмодернизма. Иако се овим чином постиже врло значајна и неопходна иновативност у наставном изучавању Борхесове прозе, која се више неће ограничавати само на једно поље проучавања, већ ће ученици најзад имати прилику да се упознају се репрезентативним делима овог писца и тако боље разумеју његову поетику, мишљења смо да би плодотворније било да се наставни корпус прошири увођењем других Борхесових прозних остварења, насупрот одбацивању приче „Чекање” из наставног програма. Стога ће наредно поглавље овог рада предложити две Борхесове приче, које се могу анализирати на нивоу осврта и приказа, а које се из више разлога показују репрезентативним за разумевање Борхесове поетике, премда се тиме не жели оспорити уметничка и поетичка вредност прича које су предложене новим наставним програмом.

<sup>4</sup>За потребе овог рада коришћена је следећа публикација: *Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник*, година LXIX – Број 12, Београд, 24. август 2020.

### Предлози за тумачење Борхесовог стваралаштва у настави

Један од предлога јесте да се, на нивоу осврта, обради прича „Астерионов дом”, која се својом тематиком уклапа у контекст приче „Чекање”, али се уједно показује и добрим примером за увођење новог књижевно-теоријског појма у наставу – палимпсеста. Наиме, „Астерионов дом” је прича која настаје на митском предлошку, при чему се мит о Минотауру у потпуности изокреће, а читалац тога постаје свестан тек на самом крају. У Борхесовој верзији, приповедна перспектива препуштена је Минотауру, који је представљен као усамљеник и жртва која пати у свом дому (лабиринту), док је Тезеј избавитељ и неко ко се помиње само у последњој реченици. С обзиром на то да се у току читања уочавају извесни „сигнали” који пажљивог читаоца упућују на митски предлошак, „Астерионов дом” се може тумачити као палимпсест мита о Минотауру, односно као „текст који је написан преко другог, али га сасвим не скрива већ дозвољава да се испод њега он наслути” (Поповић 2010: 505), при чему треба нагласити да су се овим поступком учестало користили постмодернистички писци. Осим тога, идеја палимпсеста такође подразумева активнију улогу читаоца који се пробија кроз слојеве текста не би ли дошао до истине, односно смисла, што је једна од тековина постмодернизма, али и императива наставе књижевности у којој се тежи сталној ученичкој активности на часу.

Освртом на причу „Астерионов дом”, ученицима би требало скренути пажњу и на паратекстуални елемент – мото, веома чест у Борхесовој прози, и то најчешће представљен као (псеудо)цитат из неке књиге. У овом случају, реч је о цитату из *Библиотеке* (III, 1), не случајно одабране, јер је њен аутор извесни Аполодор, чији идентитет није јасно утврђен. Постмодернистичка игра овог типа уједно представља добар увод за разговор о теми ауторства код Борхеса, а која је најбоље приказана у причи „Пјер Менар, писац *Дон Кихота*”. Осим значајно промењеног статуса ауторске фигуре, поменута прича поседује и низ других поступака који су априори постмодернистички (поступак набрајања, цитатност, документарност, ерудитни приповедач као интерпретатор и коментатор, нова техника читања, као и идеја о (не)могућности писања оригиналних дела), те сматрамо да је веома важна за разумевање Борхеса као зачетника постмодернизма. Стога један од предлога може бити да се прича „Пјер Менар, писац *Дон Кихота*” представи у другом делу часа, на нивоу приказа, те ће се у наставку рада указати на оне елементе којима би требало посветити пажњу приликом њене анализе.

С обзиром на то да ово Борхесово остварење захтева нарочиту читалачку пажњу, неопходно је да сараднички однос између наставника и

ученика буде на високом нивоу, те да наставник својом припремљеношћу за час, као и ваљаним методичким вођењем, помогне ученицима да открију уметничку вредност ове приче, као и да разумеју пишчеве идеје у контексту постмодернизма. Како би се ово остварило, мишљења смо да би ученике најпре требало упутити на приповедачке технике у „Пјеру Менару”, те на њихово упоређивање са неким другим, рецимо реалистичким делима, али и не само њима. Наиме, разлике у приповедању могу се уочити и ако се направи паралела са причом „Чекање”, што је и функционалније, јер се тако запажа различитост у оквиру стваралаштва једног писца, а што је један разлог више због којег „Чекање” не би требало у потпуности искључити из наставног процеса. Ученици ће тако уочити да у „Чекању” приповеда свезнајући приповедач, док се у „Пјеру Менару” примећује постојање наратора који такође казује у трећем лицу, али он приповеда о извесном Пјеру Менару, симболистичком писцу, коментаришући притом његов покушај писања већ постојеће књиге – *Дон Кихот*. Поред тога, наратор таксативно наводи биобиблиографију Пјера Менара, што се остварује коришћењем литературе, односно документарне грађе која указује на нарочиту ерудицију приповедача. Уз то, прилаже и делове писама која му је Менар слао, што би наводно требало да потврди веродостојност његовог казивања.

Уочавањем горе наведених елемената, ученици ће запазити да је на пољу приповедања дошло до значајних промена, те да више није дозвољено да свезнајући приповедач само исприча причу, већ сада мора и да легитимизује своје знање, што се постиже истраживањем документарне грађе, односно туђих текстова (Јерков 1992: 23). Стицањем знања о овоме, ученицима ће постати јаснији следећи књижевни суд Данила Киша који би требало саопштити на часу:

Нема сумње, приповетка, тачније речено приповедачка уметност, дели се на ону до Борхеса и на ону после Борхеса. И ту не мислим на проширење поља реалности (у правцу фантастике), него у првом реду, на саму технику приповедања; мопасановско-чеховљевско-о’хенријевско приповедање, које је тежило детаљу и које је стварало своје поље митологема индукцијом, замењено је код Борхеса једним чаробњачким и револуционарним потхватом, дедукцијом, што је само друго име за својеврсни приповедачки симболизам, чије су пак консеквенце, на теоријском и практичном плану, не мање од оних које је извршио тај исти симболизам у поезији са појавом Бодлера. (Киш 1978: 52) (подвукла Н. Л.)

Данило Киш, наиме, уочава срж иновативности Борхесовог приповедачког поступка, а реч је о преласку са индуктивног на дедуктивно приповедање. Оно подразумева приповедача који мора да увери свог читаоца у аутентичност онога што приповеда, а то постиже приређивањем туђих

рукописа, односно коришћењем документарне грађе. Имајући ово у виду, сазнање којим треба обогатити ученике јесте да традиционално схваћеног приповедача у постмодернизму замењује приповедач-приређивач, односно приповедач-интерпретатор, што се јасно уочава и на примеру приче „Пјер Менар, писац *Дон Кихота*”.

Стицањем увида у приповедачке технике, ученици се оспособљавају за боље разумевање теме ауторства код Борхеса, што је следећи литерарни проблем на који треба усмерити њихову пажњу. Оно се може остварити упућивањем на наслов приче, при чему би ученици коментарисали одредницу „писац” уз име Пјера Менара, затим његову жељу за поновним писањем већ написаног дела, колико је тако нешто могуће и да ли је уопште потребно, те због чега је изабран *Дон Кихот*, а не неко друго књижевно дело. Наставников задатак је да указује на оне делове текста у којима су покренути наведени проблеми, те да ученике подстиче на тумачење изабраних одломака. На тај начин ће, својим мисаоним ангажовањем, моћи да уоче поступак умножавања и усложњавања ауторских фигура на више нивоа (приповедач-интерпретатор–Пјер Менар–Сервантес), што ће ученике поступно водити ка разумевању Борхесове идеје о парадоксалној улози аутора у делу. С обзиром на то да је она најбоље изражена у поступку упоређивања Менаровог *Дон Кихота* са Сервантесовим, ученичка пажња усмерава се ка тумачењу одломка у ком се идентични језички материјал представља као остварење двају различитих аутора. Анализом овог поступка, ученици би требало да дођу до закључка да, иако је реч о истом тексту, његово значење се мења, јер је промењен и контекст у ком се дело чита. Оно што се раније сматрало квалитетом, сада може бити виђено као мана, односно оно што је раније представљало иновативност у књижевном смислу, неколико векова касније постаје клише или вид архаичности једног дела. Из тога следи да улога аутора није од пресудног значаја (касније ће се ово развити у идеју Ролана Барта о „смрти аутора”) с обзиром на то да су све књиге својом природом „таутолошке” (Борхес 2000: 7), што води ка неопходности изналажења нове технике читања у којој би и улога читаоца била промењена. Њу је, по казивању приповедача-интерпретатора анализиране Борхесове приче, изнедрио сам Пјер Менар, а реч је о „техници драговољног анахронизма и погрешних надлежности [...] чија је употреба неограничена, позива нас да прођемо *Одисејом* као да је настала након *Енејиде*, а књигом *Кентауровог врта* мадам Анри Башлије као да ју је написала мадам Анри Башлије. Ова техника пустоловинама пуни и најспокојније књиге. Уколико *Опонашање Христа* припишемо Лују Фердинанду Селину или Џемсу Џојсу, не значи ли то, заправо, довољну обнову крхких духовних савета овога дела?” (Борхес 2000: 30).

Наведени одломак репрезентативно илуструје и доводи до врхунца Борхесову идеју о раслојавању ауторске фигуре у тексту, а с тим у вези и сумњу у могућност писања оригиналних дела, те је изузетно важно подстаћи ученике на размишљање о завршници приче „Пјер Менар, писац *Дон Кихота*”. С друге стране, овај одломак значајан је и због „крхких духовних савета”, које нам приповедач-интерпретатор даје, а који се огледају у томе да читалачкој активности треба посветити већу пажњу, јер се сваким читањем дела изнова доживљавају и самим тим разумевају на другачији начин. Увидом у чињеницу да свако читање уједно представља и конструисање новог дела у свести читаоца, ученици постају свеснији своје улоге у читалачком процесу.

Изучавање Борхесовог стваралаштва у настави на предложени начин, увођењем додатног материјала, сматрамо далеко продуктивнијим од оног који је предвиђен садашњим наставним планом и програмом, али и наступајућим којим се прича „Чекање” искључује из наставног процеса. Наиме, освртом на „Астерионов дом”, као и приказом приче „Пјер Менар, писац *Дон Кихота*”, ученицима се пружа могућност за упознавање са другим Борхесовим остварењима, која су, по мишљењу аутора овог рада, репрезентативнија за усвајање нових сазнања, како о Борхесовој поетици, тако и о поетици постмодернизма уопште. Изучавање постмодернистичких поступака на примерима писца који се сматра родоначелником постмодернистичког писања показује се изразито функционалним и утолико значајнијим јер се на тај начин ствара добра подлога за интерпретацију српских постмодернистичких писаца Данила Киша и Милорада Павића, чија су дела настајала под великим утицајем Х. Л. Борхеса, а која се обрађују у четвртом разреду средњих школа.

### Закључне напомене

Увидом у поетику Х. Л. Борхеса може се закључити да се у иновативности и сложености његових поступака и идеја истовремено крију потенцијално добре, али и лоше последице по наставу. Наиме, ученицима се дела Х. Л. Борхеса могу учинити превише захтевним, па и несавладивим, што имплицитно, али не и нужно, води ка стварању одбојности према стваралаштву овог писца. С друге стране, оно може бити и нарочити подстицај за активирање ученичке жеље за разумевањем и савладавањем одређених препрека, како би се дошло до циља, при чему је, у том случају, улога наставника и те како важна, а огледа се у сталном подстицању ученичке радозналости, креативности и мисаоне ангажованости.

Истражујући могућности за изучавање Борхесовог стваралаштва у настави, може се закључити да његова проза представља херменеутички изазов не само за ученике који анализом Борхесових прича усвајају нова сазнања о поетици постмодернизма већ и за наставнике који, услед сложености Борхесових приповедних остварења, делу овог писца морају приступати са нарочитом посвећеношћу и припремљеношћу за час. Садничким односом, ученици и наставник откривају уметничке вредности изабраних прича Х. Л. Борхеса, који својим делом потврђује да бесмртност заиста постоји или, како и сам писац каже: „Конечно, бесмртност је у сећању других, и у делу које остављамо. Каквог значаја има ако би ово дело било заборављено?” (Борхес 1990: 28). Извесно је да Борхесово дело није и неће пасти у заборав.

## ЛИТЕРАТУРА

Барт 1983: Dž. Bart, „Književnost obnavljanja: postmodernističko stvaralaštvo”, *Polja: mesečnik za umetnost i kulturu*, god. 29, br. 290, 163–166.

Бајић, Павловић, Мркаљ 2016: Љ. Бајић, М. Павловић, З. Мркаљ, *Читанка: српски језик и књижевност за четврти разред гимназија и средњих стручних школа* [прво издање], Београд: Klett.

Бергин 1981: R. Bergin, *Razgovori sa Borhesom*, Gornji Milanovac: Dečje novine.

Борхес 1990: H. L. Borhes, *Usmeni Borhes*, Beograd: Rad.

Борхес 1999: H. L. Borhes, *Alef*, Beograd: Paideia.

Борхес 2000: H. L. Borhes, *Maštarije*, Beograd: Paideia.

Видаковић Петров 1999: K. Vidaković Petrov, „Borhesovo shvatanje stvarnosti i književnosti”, u: H. L. Borhes 1999: *Kratke priče* [izbor i prevod sa španskog Krinka Vidaković Petrov], Beograd: Rad.

Еко 2002: U. Eko, „Intertekstualna ironija i nivoi tumačenja” i „Borhes i moja muka s uticajima”, u: U. Eko, *O književnosti* [prevela sa italijanskog Milana Piletić], Beograd: Narodna knjiga / Alfa.

Јаус 1978: H. R. Jaus, *Estetika recepcije*, Beograd: Nolit.

Јерков 1992: А. Јерков, „Постмодерно доба српске прозе”, у: А. Јерков (прир.), *Антологија српске прозе постмодерног доба*, Београд: Српска књижевна задруга, 5–61.

Киш 1978: D. Kiš, *Čas anatomije*, Beograd: Nolit.

Николић 1999: М. Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Николић, Милић 2009: Љ. Николић, Б. Милић, *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за IV разред средње школе* [15. издање], Београд: Завод за уџбенике

Петровић, Ђурић, Сувајдић, Станковић Шошо 2016: П. Петровић, М. Ђурић, Б. Сувајдић, Н. Станковић Шошо, *Читанка за четврти разред гимназија и средњих стручних школа* [прво издање], Београд: Нови Логос.

Поповић 2010: Т. Popović, *Rečnik književnih termina* [drugo izdanje], Beograd: Logos Art.

Радуловић, Журић, Ангеловски 2018: О. Радуловић, Ј. Журић, Ј. Ангеловски, *Читанка: српски језик и књижевност за четврти разред гимназија и средњих стручних школа* [прво издање], Београд: Едука.

*Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник*, година LX – Број 7, Београд, 27. октобар 2011.

*Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник*, година LXV – Број 9, Београд, 1. јул 2016.

*Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник*, година LXVIII – Број 4, Београд, 18. април 2019.

*Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник*, година LXIX – Број 12, Београд, 24. август 2020.

Хасан 1983: I. Hasan, „Pristup pojmu postmodernizma” [prevela s engleskog Zorica Ciana], *Polja: mesečnik za umetnost i kulturu*, god. 29, br. 297/298, 455–458.

Nevena I. Lukinić

## JORGE LUIS BORGES – THE HERMENEUTIC CHALLENGE OF TEACHING LITERATURE

### Summary

The purpose of this paper is to point out the situation of Jorge Luis Borges' work in teaching, both within the current textbook literature as a primary teaching aid and in the legally prescribed curriculum for high schools, and to critically review the selection from this writer's work, as well as to make proposals that would improve the teaching of Borges' prose. In addition, the paper will show the connection between the complexity of the work of this writer and the reading competencies of pupils. Finally, the aim of this paper is not to deny the selection of works from corpus H. L. Borges in the curriculum, but to point out other titles of this Argentine writer which should



be incorporated into the teaching process in order to have a more comprehensive understanding of Borges' poetics.

**Key words:** Jorge Luis Borges, teaching, textbooks, curriculum, pupil, reading.