

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Милан Д. Вурдеља

**ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСТ У НАСТАВНОЈ ОБРАДИ
ПРОЗЕ ДАНИЛА КИША**

докторска дисертација

Београд, 2023.

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOLOGY

Milan D. Vurdelja

**INTERCULTURALITY IN TEACHING DANILO KIŠ'S
PROSE**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2023.

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Милан Д. Вурделя

**Межкультурность в преподавании прозы Данило
Киша**

Докторская диссертация

Белград, 2023.

Ментор:

доц. др Наташа Станковић Шошо, доцент

Филолошки факултет Универзитета у Београду

Чланови комисије:

Датум одбране: _____

ИЗЈАВА ЗАХВАЛНОСТИ

За драгоцене савете и сугестије при изради дисертације захвалност дугујем доц. др Наташи Станковић Шошо, менторки.

ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСТ У НАСТАВНОЈ ОБРАДИ ПРОЗЕ ДАНИЛА КИША

Сажетак

Уз критичко испитивање и последично уважавање одговарајућих поетичких особености (наративне) прозе Данила Киша, у раду се образлаже интеркултуралност као битан елемент наставног проучавања изабраних пишчевих остварења. С тим у вези се конкретизују методички приступи који овој проблематици придају интерпретативни значај. Примарну грађу чине Кишови наслови који су у Републици Србији уврштени у програме наставе и учења, затим они из старијих програма, најзад и они чије се увођење заговара. Структура рада зато прати хронологију обрађивања приповедака, кратких прича, односно целовитих збирки у основним школама и гимназијама. Изабравши најшири опсег појма наставне обраде, у истраживању се актуелизују три нивоа тумачења и омогућују компаративне релације према другим ауторима, чији текстови у наставном окружењу помажу откривању додатних интеркултурално детерминисаних питања у Кишовом делу. Хипотеза рада је уверење да су дијалог, полилог, па и несагласје култура, тј. њихови експоненти у (ауто)фиктивним световима (ликови, мотиви, идеје), препознатљиви аспекти естетског тоталитета Кишових текстова. Осмишљене наставне ситуације у склопу истраживања шире ученичка гледишта и аспирације у сфери упознавања не тек обичаја и фолклорних особености других култура, него и колективних искустава, у првом реду јеврејског и словенских народа. У складу са моделом интеркултуралне осетљивости Милтона Бенета, али и замислима других теоретичара интеркултуралности, у раду се заступа могућност да ученици читајући Кишова дела у свом доживљају динамизују однос између националне и интернационалне културне баштине. Поменути теоријски концепти се тако уподобљавају методологији тумачења фикције на матерњем језику, која је премрежена знаковима и симболима различитих националних и наднационалних култура.

Кључне речи: методика наставе књижевности, интеркултуралност, Данило Киш, мултикултуралност, културна историја, методологија наставе књижевности, збирка приповедне прозе, српска књижевност XX века, јужнословенска књижевност XX века, стваралачке активности ученика.

Научна област: Српска књижевност

Ужа научна област: Методика наставе књижевности и српског језика

УДК број:

INTERCULTURALITY IN TEACHING DANILO KIŠ'S PROSE

Abstract

With a critical examination and consequent appreciation of the appropriate questions of poetics, the dissertation examines interculturality as an important element of teaching Danilo Kiš's (narrative) prose. Regarding this, methodological approaches given in this research imply interpretive importance to the specified issue. The primary material includes Kiš's works that are part of teaching and learning programs in the Republic of Serbia, then those that preceded them in older programs, and finally those whose introduction is being advocated. Therefore, the structure of the research follows the chronology of the studying of short stories, or complete short story collections in elementary schools and high schools. By choosing the widest range of the term *teaching processing*, the research includes all three levels of interpretation and enables comparative relations with several other authors. The hypothesis of the work is the belief that dialogue, polylogue, even tension between cultures, i.e. their exponents in (auto)fictional worlds (characters, motifs, ideas), are recognizable aspects of the aesthetic totality of Kiš's texts. Teaching situations described in the dissertation favor the expansion of students' viewpoints and aspirations in the sphere of getting to know not only the customs and folklore characteristics, but also the collective experiences of other cultures, particularly Jewish and Slavic. In accordance with Bennett's model of intercultural sensitivity, but also with the ideas of other theorists of interculturality and intercultural learning, the dissertation advocates the possibility that students dynamize their notion of national and international culture by reading Kiš's texts. Therefore, the aforementioned theoretical concepts are aligned with the methodology of teaching works of fiction (which are imbued with signs and symbols from various national and supranational cultures) in the native language.

Key words: methodology of teaching literature, interculturality, Danilo Kiš, multiculturalism, cultural history, methodology of interpreting literature in schools, short story collection, Serbian literature of the 20th century, South Slavic literature of the 20th century, student's creative activities.

Scientific field: Serbian literature

Scientific subfield: Methodology of teaching literature and Serbian language

UDC Number:

САДРЖАЈ

I Уводна разматрања	1
1.1. О интеркултуралности у савременој настави (књижевности).....	3
1.2. Наслеђе Данила Киша у историји српске књижевности.....	12
1.3. О делу Данила Киша у школским читанкама и приручницима.....	22
1.3.1. Приповетка „Дечак и пас” у читанкама за пети разред.....	26
1.3.2. Прича „Вереници” у читанкама за шести разред.....	27
1.3.3. Кишова новелистика у читанкама за седми разред („Ливада, у јесен”, „Еолска харфа”, „Прича о печуркама”).....	28
1.3.4. Једночинка <i>Ноћ и магла</i> у читанкама за осми разред.....	29
1.3.5. Избор из <i>Раних јада</i> у читанкама за први разред гимназије.....	30
1.3.6. Приповетка „Енциклопедија мртвих” у читанкама за четврти разред гимназије (период од 2000. године).....	31
II Интеркултуралност у обради Кишове наративне прозе у основној школи.....	35
2.1. Концепт Средње Европе у контексту (наставног) проучавања кратке прозе Данила Киша.....	35
2.2. Наставна обрада приповетке „Дечак и пас”.....	43
2.2.1. Динамика интерпретације приповетке.....	47
2.3. Наставна обрада новеле „Прича о печуркама”.....	55
2.3.1. Динамика интерпретације новеле.....	59
2.4. Наставна обрада новеле „Еолска харфа”.....	65
2.4.1. Динамика интерпретације новеле.....	67
2.5. Осврт на Кишове новеле у наставним програмима за основну школу који непосредно претходе најрецентнијој реформи („Вереници”, „Ливада, у јесен”).....	71
2.6. <i>Ноћ и магла</i> и <i>Рани јади</i> као имагинарна целина вишег реда: наставна обрада драмолета у осмом разреду.....	78
2.6.1. Динамика интерпретације једночинке <i>Ноћ и магла</i>	81
2.7. Мајке које вуку историју: <i>Рани јади</i> Данила Киша и <i>Мамац</i> Давида Албахарија (наставни контекст).....	85
2.8. Интеркултурални домашаји компаративног сагледавања приповедака „Улица дивљих кестенова” Данила Киша и „Потопљено дјетињство” Бранка Ћопића.....	91
2.9. Закључак.....	98
III Интеркултуралност у обради Кишове наративне и ненаративне прозе у средњој школи.....	102
3.1. Ратно детињство једне „етнографске реткости”: методички приступ <i>Раним јадима</i> у средњој школи.....	102
3.1.1. Први час тумачења збирке (осврт и приказ као нивои обраде).....	114
3.1.2. Динамика интерпретације приповетке „Из баршунастог албума”.....	117
3.2. Борхесово завештање и Кишово позно стваралаштво – огледања у наставном контексту.....	122
3.3. Динамика тумачења збирке <i>Енциклопедија мртвих</i>	128
3.3.1. Концепт првог часа обраде наставне јединице.....	136
3.3.2. Обрада и утврђивање: тумачење насловне приповетке.....	140
3.3.3. Поетичке импликације преосмишљавања усмених прозних облика у <i>Енциклопедији мртвих</i> Данила Киша (наставни контекст).....	148
3.4. Књиге-сестре: <i>Нови Јерусалим</i> Борислава Пекића и Кишова <i>Енциклопедија мртвих</i> (наставни контекст).....	155
3.5. Обрада новеле „Гробница за Бориса Давидовича” (предлог за будућу наставну праксу у средњим школама).....	161
3.5.1. Динамика интерпретације новеле.....	165
3.6. Васпитност пишчеве аутопоетике: Кишови <i>Савети младом тисцу</i> у настави.....	171

3.7. Компаративни методички приступ симболу књиге у <i>Хазарском речнику</i> М. Павића, <i>Употреби човека</i> А. Тишме и <i>Енциклопедији мртвих</i> Д. Киша: интертекстуалност као имплицитна интеркултуралност.....	176
3.8. Закључак.....	182
IV Стваралачке и ваннаставне активности ученика подстакнуте обрадом прозе Данила Киша.....	187
4.1. Комбинована продукција и стилске вежбе.....	188
4.1.2. Стилске вежбе инициране обрадом збирке <i>Рани јади</i>	189
4.1.2. Стилске вежбе инициране обрадом <i>Енциклопедије мртвих</i>	190
4.1.3. Стилске вежбе инспирисане Кишовим преводилачким радом.....	192
4.2. Холокауст у литератури: препорука за читање као методичка радња на часовима секција.....	194
4.3. Пример извођења пројектне наставе на тему музеја као стожера културе сећања.....	197
4.4. Облици црног хумора и лик Е. С.-а у роману <i>Пешчаник</i> Данила Киша (рад литерарне секције).....	199
4.5. Кишов синопсис <i>Марин Држић Видра</i> као предмет рада филмске секције.....	205
V Закључак.....	213
VI Литература.....	218
А. Извори.....	218
Б. Уџбеници и приручници (по хронологији објављивања).....	219
В. Општа, критичка и методичка литература.....	221
Г. Акроници, скраћенице и службени документи.....	232
Д. Други интернетски извори.....	234

I Уводна разматрања

Иако је релативно невелики део опуса Данила Киша (1935–1989) укључен у важеће програме наставе и учења намењене ученицима којима је пишчев језик матерњи, и који похађају основне и средње школе – стручне или гимназије – у Републици Србији¹, поетички диверзитет и високи естетски досези назначено штиво чине погодним за разматрање са многих становишта науке о књижевности, односно методике наставе. Да би се циљеви овог истраживања што потпуније остварили, најпре је неопходно сагледати начелну позицију Кишове прозе у историји српске, јужнословенских и европских књижевности, будући да је као запажени изданак свих ових корпуса уврштена међу програмске садржаје. Поводом датог захтева консултоваћемо у уводном сегменту истраживања неколицину критичких текстова који су настајали симултано са наративном прозом коју је Киш од 1962. (кратки романи *Мансарда: сатирична поема* и *Псалам 44*), до 1983. године (*Енциклопедија мртвих*) објављивао, али ћемо посебно уважити накнадну научну оцену, заправо стручни консензус по питању значаја који она има на јужнословенском интерлитерарном подручју².

Указивањем на генезу рецепције Кишових књига у српској и јужнословенској средини настојаћемо да заснујемо општи увид у њихову заступљеност у програмима наставе и учења или, како се на неким од простора бивше заједничке државе одређује, курикулумима. Последишно, отворићемо могућност за постављање неколиких хипотеза у вези са интеркултуралношћу као оквиром за реализацију наставног проучавања Кишове прозе. Оне ће, потом, бити критички сагледане с обзиром на досадашњу праксу, уз разматрање начина на који су Кишови текстови приређени за школске читанке, то јест анализом методичке апаратуре у њима.

Тумачећи их с обзиром на интеркултуралне премисе савремене наставе, тежићемо извођењу синтетичког закључка, оног који ће апострофирати неопходност осмишљавања и практичног усавршавања таквих приступа Кишовом делу у настави који ће му, условно речено, обезбедити видљивост на читалачком хоризонту ученика, јер је оно као трајна

¹ Због већег фонда часова предвиђених за предмет Српски језик и књижевност у гимназијама општег типа, односно оним природно-математичког и друштвено-језичког смера, у истраживање нећемо укључити Кишова дела као наставне јединице у средњим стручним школама, тим више што се оне разврставају с обзиром на чак 16 области (в. <<https://zuov.gov.rs/zakoni-i-pravilnici/#1610656201823-d316492d-338b>> 12. 6. 2022.). Узимајући у обзир потоње допуне и измене правилника, одговарајући Кишови наслови могу се пронаћи у следећим публикацијама, доступним и на интернетској страници Правно-информационог система Републике Србије:

Правилник о плану наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања (*Службени гласник Републике Србије: Просветни преглед*, год. LXVII, бр. 15, Београд, 30. август 2018, стр. 80);

Правилник о програму наставе и учења за седми разред основног образовања и васпитања (*Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник*, год. LXVIII, бр. 5, Београд, 27. мај 2019, стр. 62);

Правилник о програму наставе и учења за осми разред основног образовања и васпитања (*Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник*, год. LXVIII, бр. 11, Београд, 15. август 2019, стр. 63);

Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију. (*Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник*, LXIX, бр. 4, Београд, 2. јун 2020, стр. 10, 437, 441, 445).

Како би се текст растеретио, приликом даљег цитирања правилника у складу са горњим редоследом биће коришћени акроними: ПНУПШ 2018, ПНУС 2019, ПНУО 2019, ПНУГ 2020.

² Јужнословенску интерлитерарну заједницу као књижевноисторијски појам код нас је утврдио Михајло Пантић у научном чланку из 1994. године, позивајући се на термин компаратисте Диониза Ђуришина (в. Пантић, „Јужнословенска интерлитерарна заједница: односи српске и хрватске књижевности 1918–1930”, 1994: 30–31). Доцније су се истим проблемом, уз мања или већа термилошка одступања, или без њих, бавили многи проучаваоци некадашњих југословенских књижевности. Један од њих пише: „Српска књижевност, дакле, као полазиште и за јужнословенска, интеркултурна, свесловенска или компаративна истраживања, али српска књижевност са свешћу о себи као Другом и себи као идеолошко-историјском производу, само је место одакле треба почети и коме, промењеном, треба се враћати” (Бошковић 2013: 57).

културна вредност већ потврђено. Образлагање интеркултуралних садржаја у књигама *Рани јади*, *Ноћ и магла* и *Енциклопедија мртвих*, односно у неколицини других, мање репрезентативних остварења која ће бити третирана као наставно градиво (*Савети младом писцу*, *Марин Држић Видра*), учиниће уочљивијим домене корелацијско-интеграцијског наставног система, који је у овдашњој традицији методичких истраживања термилошки засновао Драгутин Росандић, примећујући да такав наставни систем подразумева и повезивање „одгојно-образовних подручја (језичко-умјетничког подручја с друштвено-повијесним и другим одгојно-образовним подручјима)” (Rosandić 1986: 2006). Последично ће се искристалисати проблемски приступ спецификованим слојевима текста, те могућности стваралачких активности ученика као незаобилазне датости савременог школства, управљеног ка креативним, колико и функционалним исходима. Ово, међутим, не значи да ће у раду бити предложена провизорна методологија чији би једини циљ био да се читање и интерпретација Кишових текстова учини примамљивијим за ученике. Напротив, естетски посредована интеркултуралност ове прозе биће експлицирана као један од базичних елемената у њеној уметничкој структури, над којом се аналитичко-синтетички захват у оквиру наставног рада може извести са високим образовним и васпитним резултатима. Тако ће бити аргументована нужност увида у културолошке појединости које су атрибуиране свету Кишових прича и чине убедљивијим њихова универзална значења.

Својеврстан је изазов, у исти мах и све присутнија потреба, промишљати и теоријски оформити методички приступ остварењима позномодернистичке књижевности с претпоставком испуњења два упоришна циља, а то су развијање читалачких компетенција ученика по питању текуће и будуће литерарне продукције, те суштинско утицање на њихову свест о књижевном тексту као појави која их, у синхроној перспективи, подстиче да постављају најрелевантнија питања о себи и свету који их окружује. Ова два неопходна исхода наставног процеса у случају Кишове прозе достижна су једино уз уважавање њених карактеристика које долазе до изражаја у светлу интеркултуралности као образовно-васпитне платформе са које та проза сагледава.

Горенаведене хипотезе истраживања биће најподробније образложене у централним поглављима овог рада. Предлошци за проучавање интеркултуралних садржаја биће приповедне збирке *Рани Јади* и *Енциклопедија мртвих*, али ће прва збирка бити тематизована најпре парцијално, а онда и у целости, јер се са њом ученици упознају проучавајући неколицину приповедака у основној школи, да би је у целости тумачили у првом разреду гимназија³ и средњих стручних школа. Управо ће циклуси у којима речена Кишова дела учествују као наставне јединице – а то су обавезни (предметна настава) и средњошколски циклус образовања – представљати критеријум организације два главна поглавља овог рада.

Као Кишова остварења која су најдуже присутна у школској лектури, обе збирке биће у светлу темељне проблематике анализирани засебно, али и разматране у компаративној визури, то јест у релацији према, мање или више, тематско-мотивски сличним књижевним текстовима⁴ Ивана Цанкара (приповетка *Десетица*), Давида Албахарија (*Мамац*), Бранка Ћопића (*Башта сљезове боје*), Стевана Раичковића (избор из збирке *Велико двориште*), Ане Франк (*Дневник*) и Цона Бојна (*Дечак у пругастој ници*) када је реч о првој Кишовој збирци, односно Х. Л. Борхеса („Вавилонска библиотека” и „Врт са стазама које се рачвају”), Александра Тишме (*Употреба човека*), Борислава Пекића (*Нови Јерусалим*) и Милорада Павића (*Хазарски речник*) када је реч о последњој за Кишовог живота објављеној збирци.

³ У програмима за овај узраст, збирка је, међутим, смештена међу изборне текстове из области Књижевност (ПНУГ 2020: 10).

⁴ Каткад незанемарљива сензибилитетска и поетичка одступања између неких од ових наслова и Кишове прозе, разуме се, у настави не представљају нужно реметилачки фактор, јер се поредбена метода може примењивати у различитом опсегу – кроз осврт, као дигресивни елемент интерпретације једног текста или пак као њен значајан аналитички фактор. Тако ће и у овом раду бити препознате дубинске везе између, на пример, Борхесове и Кишове поетике, односно типолошке аналогije и одступања између Ћопићеве и Раичковићеве кратке прозе с једне, односно Кишове с друге стране. У оба случаја ће методички приступи бити подређени конкретним циљевима наставног процеса.

Назначена методолошка двострукоост у сагледавању обеју Кишових књига у наставном окружењу требало би да аргументује нужност увођења или имплементације интеркултуралних гледишта међу свим оним, пракси већ увелико познатим, стручним методама обраде књижевних дела. Посебни резултати у оквиру ова два поглавља предвиђају се поводом диференцијације градива и планираних корелативних могућности с обзиром на почетак средњошколског циклуса, на ком се обрађују *Рани јади*, односно на крај истог циклуса, за који се предвиђа обрада *Енциклопедије мртвих*.

Најзад, четврто поглавље, које само наличи некој врсти апендикса, и које претходи закључку целокупног истраживања, понудиће методичке обрасце за практично укључивање других Кишових остварења у средњошколску наставу (*Марин Држић Видра*, *Пешчаник* и *Лаута и оживљени*), у различитом опсегу, модалитетима и практичним околностима. Овима се – слично деоници трећег поглавља посвећеној смештању новеле „Гробница за Бориса Давидовича” у наставне ситуације – сугерише да је можда потребно повести дијалог који би могао резултовати ревидирањем тренутног удела Кишове прозе у програмима, при чему интеркултуралност о којој она, на себи својствен начин, проговара, уза сву обазривост која проистиче из потребе да програмска област *Књижевност* не буде презахтевна, али да буде у складу са каноном (в. Мркаљ 2022: 125–137), представља један од важних критеријума поменуте, хипотетичке ревизије.

Што се тиче самог избора наслова из Кишовог опуса који би, у сусрет будућим реформама, могли постати школско штиво, поред чисто образовних критеријума, диктираних образовним исходима и стандардима везаним за област *Књижевност*, дакле првенствено естетско-сазнајних критеријума, овде смо се руководили и заступљеношћу оних садржаја (мотивских, језичко-стилских, или, у најширем смислу, културалних) који би ученике као читаоце и тумаче наводили на упознавање, разумевање, па и на критички однос према историји, менталитетским цртама, начину вођења свакодневице, обичаја и традиција других народа, затим националних, верских или класних заједница – чиме смо експлицирали водеће преокупације теоретичара и практичних поборника интеркултурално усмерених наставних концепата.

1.1. О интеркултуралности у савременој настави (књижевности)

Темељни аргумент за разматрање наставе књижевности као јавне делатности која је у битном смислу поље сустицања појединачних културних образаца, налази се у хуманистичком образовању и васпитању, који су њени прерогативи. У оквиру свог схватања васпитности књижевности, методичари ће изразиту пажњу посветити управо хуманистичком вапитању, као обједињујућој инстанци васпитности из које произилази критичко мишљење те читав низ афирмативних особина и облика понашања које ученик треба да усвоји (уп. Николић 2012: 97; Илић 1998: 16–17; Смиљковић, Милинковић 2008: 17–20; Stevanović 1980: 14–15). Аналогно овоме, настава књижевности као кључна хуманистичка исходишта има, пре свега, и неизоставно, опсервацију естетичких питања и естетских учинака текста, односно излажење у сусрет ученицима на пољу естетског васпитања (Николић 2012: 98). Будући немоћан да опстаје као чиста апстракција – тежећи којој су најдаље помаке направили ликовни и музички изрази, или пак синкретичке уметничке праксе – књижевни текст собом носи неупитне референцијалне особености. Оне се преовлађујуће тичу или националне културе, или интернационалног референтног оквира, али у оба случаја подразумевају одјек културе у најширем смислу речи, као обрасца тематизоване стварности, или пак као њене неизбежне жиге, сабирне тачке.

Тврдња произилази из модерног схватања културе, према којем овај појам има сасвим дисперзно и суштински несводиво значење, тако да се не аплицира само „на интелектуалне производе који се сматрају вишеразредним и надмоћним, већ на свеукупан начин живота” (Abeles 2014: 72). Када се у обзир узму и компаративне релације између књижевних текстова и традиција, постаје јасно зашто настава књижевности по природи ствари не може бити

ваљано реализована без афирмисања опште културе и информисаности, односно без универзалног васпитања.

Текст који је предмет наставног тумачења је, сходно овоме, извор и најразноврснијих сазнања културолошке природе, која су увек у тесној вези са духом времена у ком је исти створен. Аналогно претпоставци школе као образовно-васпитне институције, књижевно дело се пред ученицима не указује само као репрезентативан збир поетичких особености, него и као сведочанство о времену и друштвено-историјском тренутку из ког се одређени аутор оглашава, а на рачун чега ученици уочавају, прихватају или преиспитују оне обрасце мишљења и понашања који комуницирају са њиховим непосредним окружењем. Кад год је то могуће и делотворно, кад год се тиме не доводи у питање структурираност наставног процеса, у проучавању књижевних текстова, поготову у старијим разредима обавезног образовања и, свакако, на средњошколском нивоу, приступ књижевним делима треба утемељити на – да их именујемо без терминолошке претензиозности – одмереним културолошким премисама.

Појам интеркултуралности за дефинишуће својство има међусобно преплитање културних образаца, суштинску комуникацију међу њима, најпосле њихово прожимање и евентуално преобликовање. Избегавајући расплињавање појма чије су значењске итерације и схватања необично бројна, водимо се следећом дефиницијом, у оквиру које се културе одређују као субјекти: „Интеркултуралност’ се, према томе, односи на констелацију сусрета двају (или више) субјеката који у размјени конституирају различитост која се у даној констелацији перципира релевантном” (Hofmann 2013: 14).

Ово је неретко упадљиво својство уметничких творевина, јер оне призивају уплив „наративне имагинације” која подразумева нешто више од читаочевог акта емпатије или делимичне идентификације са судбином књижевних ликова. Речима филозофкиње која је речени појам сагледавала у светлу образовних политика:

„Наративна имагинација је, на различите начине, битна припрема за моралну интеракцију. Навикнутост на емпатију [...] доприноси стварању одређене врсте грађанства и одређеног облика заједнице: таква заједница ће неговати саосећајну респонзивност на нечије потребе” (Nusbaum 2012: 251).

Формирање свести о фикцији која пружа слојевите увиде у питања и проблеме одређене културе, а најчешће низа културних деривата са различитих страна, тако се испоставља као чинилац бројних образовних и васпитних циљева наставне интерпретације такве творевине. Функционални исходи овако конципираног наставног процеса такође нису занемарљиви, јер је упознавање чак и географски најудаљенијих култура у стварности двадесет и првог века важан предуслов не само интелектуалних, него и комуникационих и кооперативних компетенција ученика. Услед брисања или ширења економских, последично и других, апстрактнијих граница појединачног суделовања у савременом свету, интеркултуралност се може схватити и као предуслов за оспособљавање ученика када је реч о будућем учешћу у друштвеним процесима глобалних размера.

Мултикултуралност је, може се рећи, полазни оквир за развијање и неговање интеркултуралних компетенција⁵ уопште, но не треба превидети следеће:

„За добро друштво, у којем мултикултурализам ’никад не умире’ потребне су промене у образовном, културном, политичком систему које превазилазе флоскулу о толеранцији различитости” (Bašić 2018: 161).

Немогућност да се било која (национална) култура испољи у својој опсежности уколико је изолована, односно лишена размене са другим, сродним или другачијим

⁵ Појам се користи са разлитим значењским покрићем и циљем, али налазимо да је у наставном кључу најбоље сагледати га на начин на који га на седам димензија разлаже Рубен Д. Брент:

- „флексибилност
- способност неосуђивања
- сношљивост према двосмислености
- комуникација
- разумијевање и схваћање
- емпатија
- интеракција без разговора” (Ruben, prema: Drandić 2013: 53).

културама, указала се као чињенично стање савремености. Битан аспект тог стања је брига о посебностима разних заједница, сходно којој се културна права данас разумевају и третирају као саставни део људских права, још од Унескове *Универзалне декларације о људским правима* (1948), посебно у светлу 26. и 27. члана⁶.

Мултикултурализам је, међутим, наилазио и на критике, неретко поуздано аргументоване. Њима су тумачи епохалних кретања упозоравали на опасности које инсистирање на различитостима у виду посебности сваког појединачног културног израза у националним размерама може донети. Другим речима, проблематично постаје оно што је значајан британски политички филозоф и етичар описно одредио као „стајалишта која подржавају политизацију групних идентитета, при чему је темељ заједничког идентитета наводно културни” (в. Varry 2006: 5). Интеркултуралност, као именоватељ истинског сагласја и инетеракције култура, боље речено императивне и живе размене садржаја између њих, није, међутим, подложна критици ове врсте. Своје корене овај концепт има на америчком тлу, те је у раздобљу између Првог и Другог светског рата постављен у конјуктурну релацију према појму *cross-cultural*⁷ (Šnel 2008: 257).

Тачније, прву озбиљнију артикулацију интеркултурализам добија на рачун културног плурализма, појма који је 1915. године сковао амерички филозоф Хорас Кален у есеју „Демократија против лонца за таљење” („Democracy Versus The Melting-pot”, часопис *The Nation*, 25. 2. 1915). Кален критикује одраније уврежену визију Америке као „лонца за таљење” имигрантских нација и култура, у ком се њихове особености потиру како би се „стопиле” у нову, самосвојну и самониклу америчку нацију. На овај начин утире пут другачијој перспективи, оној у којој се етничка, верска и друга разноврсност једне заједнице неће третирати као претња по доминантну културу, него као могућност да се кроз сусрет откривају нове вредности за све стране које су део процеса културне размене. Зато ће теоријски развој овог концепта, у наредним деценијама, подразумевати схватање појмова културе у релацијском, а не бинарном смислу (Šnel 2008: 258). Ово ће довести до далекосежних импликација по питању ако не отклањања, онда суштинске релативизације априорно супериорних, или пак априорно инфериорних позиција које, пре свих, заузимају националне културе. Не малу улогу у промени назначене парадигме имала је књига *Неми језик* (1959) социјалног антрополога Едварда Хола. Усредсредивши се првенствено на проблеме језичке комуникације међу припадницима различитих култура, и узимајући као примерни корпус показатеље западне и америчке доминације у културној размени средином прошлог века, Хол је омогућио уочавање и анализу сложених процеса који одликују стварне контакте међу националним културама. Узевши за премису својих гледишта тврдњу да „формално учење језика, историје, политичког уређења, и обичаја неке земље представља само први корак у остваривању веома обимног програма” (Hol 1976: 6), обраћајући пажњу на модалитете невербалног споразумевања, Хол је антиципирао теоријске мањкавости оних мултикултуралних платформи које се у теоријском и практичном захвату задржавају на формално-функционалном егалитету одређених групација, у политичком, образовном или неком другом контексту.

Важност потоњег питања је, без даљег, видљива на примеру интеркултуралног образовања ка ком је номинално управљена настава језика и књижевности у текућем веку. Управо је на пољу учења немачког језика као страног, шездесетих година прошлог века, у немачкој јавности почела да се разматра интеркултуралност као начин за социјалну

⁶ Видети: <<https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/english>> 14. 1. 2022.

⁷ Сложеница се добрим делом може ишчитавати као синонимна *транскултурацији*, коју је терминолошки промовисао кубански есејиста и антрополог Фернандо Ортиз у књизи *Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar*, оригинално публикованом на шпанском језику 1940. године. Ортиз термин уводи на следећи начин: „[...] I venture to suggest that it might be adopted in sociological terminology, to a great extent at least, as a substitute for the term *acculturation*, whose use is now spreading.” (Ortiz 2001: 97) Постављајући, дакле, транскултурацију насупрот акултурацији као процесу транзиције од једне културе ка другој (Ortiz 2001: 98), Ортиз је потом заснива и надаље образлаже – с циљем разматрања промена у кубанском друштву и историји – као варијабилан феномен, произишао из онога што одређује као „extremely complex transmutations of culture” (Ortiz 2001: 98).

инклузију радника из иностранства (Šnel 2008: 258). Тада је, можемо претпоставити, ситуирање образовања на линији динамичне интеракције културâ препознато као нарочита погодност савременог света. У којој мери су образовни постулати хуманизма из прошлих столећа суштински комплементарни идеји интеркултуралности у двадесетом веку, безмало је самообјашњиво.

Како с обзиром на предмет нашег изучавања није реч само о непосредном испитивању различитих култура, већ о побуђивању жеље да се исте упознају путем истраживања фиктивне „неограничености” књижевних светова, може се закључити да настава књижевности по својој природи иде у прилог развијању духа заједништва, више него толеранције и политичке коректности, а то би требало бити стварно исходиште интеркултуралне настројености појединца или друштва, колико у његовом односу према уметничком предмету, толико у свеукупним начинима живљења. Његовање интеркултуралности тако премашује домете пасивне толеранције на коју се, каткад, своде концепти мултикултурализма, често изједначиви са одредницом „културног плурализма” (Vožović 2006: 299). Још пре него што ће објавити утицајну студију *Cultural diversity and education: foundations, curriculum, and teaching*, Џејмс А. Бенкс, један од утемељитеља и промотера мултикултуралног образовања као обухватног концепта, образлаже средишњи садржај и својство тог образовног приступа:

„Multicultural education is an education for functioning effectively in a pluralistic democratic society. Helping students to develop the knowledge, skills, and attitudes needed to participate in reflective civic action is one of its major goals”⁸ (Banks 1993: 5).

Бенкс, дакле, све захтевније и темељније исходе сусрета међу културама у наставном окружењу, на изванредан начин, оставља за накнадна разматрања. Зато је све уочљивија теоријско-практична недостатност мултикултуралних концепата, посебно у домену васпитности наставе књижевности. Васпитна улога образовних институција – у поређењу са, рецимо, захтевом функционализације ђачког знања, данас ређе разматрана – чини да савремени тренутак тражи предзнак *интер-* уместо предзнака *мулти-* на свим културним пољима, а с обзиром на то да „ниједан вид модерног живљења није остварљив без слободне интеракције култура и креативног интеркултурализма” (Vožović 2006: 308). Одатле би интеркултуралност као сегмент наставе књижевности требало поступно уводити у виду тзв. целоживотне компетенције⁹, а њене васпитне импликације је најплодотворније ускладити са познатим ставом Јона Елстера, на који се већ у уводу књиге *Основе васпитања у школи: концептуализација појма и примена у пракси* позивају аутори: „Скрећемо пажњу и на Елстерову тезу о васпитању као стању ’споредног производа од суштинског значаја’, због чега увек грешимо ако га посматрамо као непосредни циљ свог деловања” (Kovač Šebart i Krek 2012: 7)

Категорија „споредности” се у извесној мери може приписати интеркултуралној компонентни наставне обраде књижевних остварења. Без обзира на род или врсту под коју се може подвести, свако од њих је пре свега продукт индивидуалне, аутентичне имагинације и језичког уобличавања, па су према томе ове, дистинктивне карактеристике главни предмет интерпретативног рада. Њихова васпитна функција, те улога у освешћивању и унапређивању интеркултурних веза које учествују у остварењу речене функције, никада нису саме себи циљ, односно могу происходити само из поступног разоткривања уметничких квалитета

⁸ „Мултикултурално образовање је образовање окренуто ка учинковитом функционисању у плуралистичком, демократском друштву. Један од његових главних циљева јесте помоћ ученику при развијању знања, вештина и ставова неопходних за рефлективно учење у грађанској иницијативи” (превод: М. В., искључиво за потребе овог рада).

⁹ Од једанаест међупредметних компетенција (в. ОСПС 2015:10–15), колико их је дефинисано и усклађено са општим стандардним постигнућа за предмет Српски језик и књижевност, како за крај обавезног циклуса образовања, тако и за крај средње школе, већ се легитимним погледом издваја њих шест у окриљу којих се подстичу одређени аспекти интеркултуралности. Реч је о компетенцијама за целоживотно учење, за комуникацију, за сарадњу, одговорно учење у демократском друштву, одговоран однос према околини, те о естетичкој компетенцији.

неког фиктивног света. Тек онда се читање, са свом когнитивном активношћу и емоционалним учешћем читаоца, успоставља као искуство које се инкопорира у учениково поимање стварности и разноликих појава које је сачињавају.

Поступност, по логици ствари, овде призива извесну програмираност, јер уколико настава матерњег језика и књижевности оптира за актуелизовање увида и у особености других, мање или више сродних култура, неизоставна је помна припрема наставника и предвиђање поступака који ће практично упослити највећи сазнајни потенцијал ученика. Приписивање атрибута програмираности настави друштвених наука данас ни у ком случају није новост, па је и у традицији овдашње методике наставе књижевности и језика давно добила своје теоријску артикулацију. Примера ради, читајући одломак из студије старе више од четири деценије, испрва закључујемо да програмирање јесте оквир у ком такође ваља промишљати интеркултуралне садржаје:

„Програмирана настава је један од облика рационализације наставе, једна од нових метода која повећава ефикасност наставе, која се огледа у потпуном искоришћавању постојећег времена за учење [...] у најкраћем путу до сазнавања одређених истина [...] у остваривању обостране комуникације са свим ученицима и у остварењу сталне повратне информације у току наставе и учења [...]” (Bogićević 1974: 307)

Поменути најкраћи пут, када је реч о интеркултуралности у настави, ваљало би утрти најпре увидом у поједине приручнике или документе међународних институција који овдашњим наставницима стоје на располагању.

Унескове „Смернице за интеркултурално образовање”¹⁰, међународни документ који, премда начелно, тј. без диференцијација на конкретне наставне предмете, поставља регулативни темељ за реализацију образовног процеса у интеркултуралном оквиру, прави разлику између три принципа. Прва два принципа препознају нужност стицања што теоријских знања, што практично проверљивих вештина захваљујући којима ученик или студент обезбеђује себи могућност успешног учешћа у мултикултуралном контексту мањих или већих заједница. Трећи, којим се евидентно предвиђају насложеније компетенције које учесници у оваквој настави развијају, гласи:

„Интеркултурално образовање пружа свим ученицима/ученицама културална знања, вештине и ставове који их оспособљавају да доприносе поштовању, разумевању и солидарности међу појединцима, етничким, социјалним и културним групама и нацијама” (Petrović, Jokić 2016: 21).

Сагласно програмским активностима Унескоа, није изненађење што образовна платформа коју предлаже ова организација интеркултурално образовање конципира углавном као важан чинилац развоја толеранције, једне од најистакнутијих социјалних тековина које начелно негује савремени свет. Враћајући се на наизглед малу, али ипак незанемарљиву разлику између мултикултуралности и интеркултуралности, односно између мултикултурализма и интеркултурализма као израза социјалних политика, ваља нагласити како интеркултурална настава треба најпре да тежи, макар то био и идеалан те према томе у целости недостижан резултат, критичкој опсервацији особености других култура, чиме, последично, и толеранција као *modus operandi* мултикултуралних друштава бива поузданије усвајана.

Тачније, ако се из дијалога између култура – овде успостављеног кроз књижевни текст – уклони критички импулс, тешко да може бити говора о стварној размени садржаја међу њима. Речима Загорке Голубовић, мултикултуралност не превазилази одређену границу, то јест: „само постојање мултикултурне заједнице, као коезистенције различитих култура, не подразумева нужно и продуктивну интеркултурну комуникацију” (Golubović 1999).

Јасно је, дакле, зашто само интеркултурално усмерена настава може адекватно одговорити на захтев „размене међу разликама”.

Изводимо закључак да је тек *интеркултурална осетљивост*, како ју је, значајно доприносили применљивости концепата интеркултуралне комуникације, терминолошки прокламовао Милтон Бенет (в. Benett 1986, Bennet 1998), у наставном окружењу једно од мерила успешности сарадње са ученицима на друштвеним, по природи хуманистички

¹⁰ Доступно под оригиналним насловом *UNESCO guidelines on intercultural education* (2006) на официјелном сајту дигиталне библиотеке Унескоа (<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>> 17. 5. 2022).

оријентисаним предметима са снажним просветитељским залеђем (на којима се изучавају страни језици, књижевност (уп. Nusbaum 2012: 247–248), историја, филозофија, психологија, социологија и сл.), те да као таква непосредно утиче на живот ученика као будућих одраслих јединки у заједници. Притом држимо на уму да је Бенет своју скалу интеркултуралне осетљивости апликовао на односе, процесе и друштвено окружење који су шири од школе и школства. Но, школи у тој констелацији припада битна улога, али не би требало превидети ни то да формално уоквирење интеркултуралног образовања може бити учинковит импулс за неформалан интеркултурални развој појединца. Такође, може бити говора и о реверзибилном процесу.

Управо се на ову дистинкцију позивају аутори приручника *Водич за унапређивање интеркултуралног образовања*, устврђујући да формални вид оваквог образовања повлачи за собом „неопходност структуралних промена унутар школе” (Gašović, Mrše i dr. 2012: 24), не бавећи се, међутим, подробније могућностима које тим поводом стоје на располагању нашем школском систему. Иако програми наставе и учења за различите предмете у Републици Србији пружају довољно простора за унапређивање праксе која би била интеркултурално означена, уверења смо да се значајни искораци могу направити и када је реч о методичким приступима постојећим садржајима. Конкретно, књижевни текстови могу иницирати разговор о питањима и феноменима чија природа је иманентно интеркултурална, што ћемо овде покушати не само да илуструјемо, него и да супстанцијално аргуменујемо на примеру прозних остварења Данила Киша, аутора чија биографија такође, сама по себи, представља знаковит случај, по много чему крајње необичног, сусрета култура.

На овом трагу, настојаћемо указати како, бар када је посреди настава књижевности, немали образовни и васпитни потенцијал лежи у естетским карактеристикама остварења чија поетичка провенијенција разоткрива дијалог са историјским фатумом читавих етничких, конфесионалних или других заједница, односно са општим искуством у једном конкретном историјском тренутку или интервалу. Истицањем у први план естетике књижевног остварења – приповетке, приповедне збирке, есејистичког текста, драмске једночинке или романа – овде ћемо увек изнова скретати пажњу на, заправо, разноврсне могућности имплементације интеркултуралности у књижевне интерпретације већ предвиђене школским програмима, уместо што бисмо критички сагледавали дате програме и изводили закључке о административним и другим реформама које би их, евентуално, учиниле податнијима за, само формално, опширније тематизовање интеркултуралних тема.

Ако се говори о приручницима и стручним издањима која такође могу бити од помоћи овдашњој наставној пракси у њеном гравитирању ка интеркултуралним или сродним досезима, треба поменути и књигу *Интеркултурализам у настави* (2014) хрватске педагошкиње Марије Саблић. Доследно доказујући неопходност укључивања интеркултуралности, као нечега што оригинално није потекло из промишљања теоретичара или практичара наставе, у сферу одгоја и образовања, ауторка је сачинила важну и прегледну монографију, а која, међутим, није само то. Наиме, за методичаре наставе је занимљиво друго поглавље књиге (в. Sablić 2014: 210–256) под насловом „Интеркултурализам – како учити?”, у ком се у теоријско-практичној експликацији одлази корак даље, захваљујући сагледавању наставних метода и облика рада у светлу насловног појма (премда се ни те методе, ни облици рада не везују само за један школски предмет).

Садржај цитираног питања и одговор на њега, од значаја и у концепцијском и у терминолошком смислу, јесте *интеркултурално учење*. Оно се углавном заснива на добро познатим теоријским моделима већ поменутог социолога Милтона Бенета и холандског социјалног психолога Гирта Хофстеда, те је у тесној вези са *интеркултуралном комуникацијом*, односно може се сматрати једним од њених разрађених импликација. Гирт Хофстет је у обимној монографији *Cultures and Organizations Software of The Mind: Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*, чије издање из 2010. године потписују и Гирт Јан Хофстед и Мајкл Минков, интеркултуралности приступио из више перспектива, опредељујући за овај феномен читаво, једанаесто поглавље. Једна од поменутих перспектива

тиче се интеркултуралних сусрета у школама. Издвајући два најчешћа типа оваквих сусрета, оба условљена националним разликама између учитеља и ученика (Hofstede i dr. 2010: 393), аутор, односно аутори, претежно задржавају интеркултурално учење у сфери учења страних језика. Међутим, јасно је да се знатни помаци на интеркултуралном пољу у учионици могу направити и у настави на матерњем језику (у нашем случају и настави књижевности):

„The chances for successful cultural adaptation are better if the teacher teaches in the students’ language than if the student has to learn in the teacher’s language, because the teacher has more power over the learning situation than any single student.”¹¹ (Hofstede i dr. 2010: 393)

Ако овој Хофстедовој оцени додамо његово схватање преношења вештина кроз подучавање као, такође, преношења културних вредности (Hofstede i dr. 2010: 458), књижевност на матерњем језику, уколико је у њој заступљен критичан ниво тема које су интеркултурално осенчене, убедљиво може да се успостави као предмет интеркултуралног учења или, што је интересантна инверзија ако се има у виду замисао којој се приклањамо – учења интеркултуралности.

Насупрот томе што практична димензија интеркултуралних модела у настави генерално, па и у овдашњем контексту, отвара широк простор за унапређење и диверсификацију образовних исхода, до сада осмишљене теоријске поставке нису ни бесадржајне, ни малобројне. Истине ради, најпоузданије потичу из социјалне психологије. Како унутар методичког приступа тумачењу књижевних дела не ваља запостављати примену стручних метода, изведених из књижевнотеоријских усмерења – напротив, треба их учинити превасходним зарад боље применљивости интерпретативних захвата над Кишовом прозом у основној школи и гимназији – усредредићемо се на рад Гирта Хофстеда и Милтона Бенета, испитујући шта сваки од њих може да понуди у описаном кључу.

Хофстедова класификација разлика међу културама с обзиром на четири димензије (концентрација моћи, избегавање неизвесности, индивидуализам/колективизам, маскулиност/фемининост (Gilert, Hadži-Kela i dr. 2005: 23), емпиријски је заснована, али применљивија у сфери пословних интеракција, поводом којих је и сачињена. Међутим, пета димензија, коју је Хофстед накнадно дефинисао као „временску оријентацију” (Gilert, Hadži-Kela i dr. 2005: 23), на теоријској равни знатно оснажује идеју о интеркултурално усмереном тумачењу књижевности у школи. Она се тиче постављања појединца једне заједнице према различитим тачкама из прошлости, садашњости или пак будућности, тачкама које обликују културу чији је учесник. Књижевност која проговара о колективним искуствима из савремене историје, те о појединачном искуству које је у њега уверљивим уметничким кодом инкорпорирано, тако ученику омогућује „временско оријентисање”, за које ће у даљим анализама књижевних наслова као наставних јединица бити везана култура сећања.

Но, Бенетово апострофирање интеркултуралне осетљивости, иако има комуниколошка полазишта, није без разлога референтна тачка аналитичких увида у Кишову прозу које ћемо сабрати у овом раду. Сваки циљ, образовни исход и васпитна импликација тумачења „космополитизма” Кишове приповедне уметности, који утичу на померења од етноцентризма, прве крупне целине на Бенетовој скали интеркултуралне осетљивости, ка етнорелативизму¹² (Bennett 1986: 182–186) као другој, сматраћемо напретком који је објективно интеркултурално обележен. Издиференцираност етнорелативизма на овој скали отвара следећу могућност, а то је стицање свести о вештинама у децентрирању погледа на

¹¹ „Шансе за успешно културално прилагођавање су веће уколико наставник предаје знање ученицима на њиховом језику, а не уколико ученик мора да га усваја на језику наставника – разлог је томе чињеница да наставник влада наставном ситуацијом много боље од било ког ученика” (превод М. В., искључиво за потребе овог рада).

¹² Овако употребљен термин не треба схватити као означитељ (глобалистичког) процеса деструисања етничких, последично и националних посебности у савременом свету у ком се чини да прву и последњу реч, па и по овом питању, има концепт слободног тржишта. Пре се може рећи да Бенет није, користећи термин *етнорелативизам*, разматрао његове евентуалне конотације у предоченим размерама: на његовој скали етнорелативизмом се именује важан искорак ка одбацивању неупитности или неупитне супериорности сопственог етничетета, односно матичне етничке заједнице, а с њом и културе коју заједница баштини и практикује.

свет, до којих наставник доводи ученике укључујући њихова мишљења у интерпретативни апарат којим се *критикује* текст, пре свега на пољу његове културно-друштвене референцијалности. Због тога је Бенетов средишњи стадијум етнорелативизма – адаптација са емпатијом као кључним спознајним и делатним капацитетом, појачаним у фази плурализма (в. Gilert, Hadži-Kela i dr. 2005: 34) – водећи квалитет за извођење наставе књижевност на интеркултуралним основама. Сходно Бенетовој номенклатури, овде адаптацију треба схватити као светоназорски садржај који ученик развија истражујући уметнички свет као рефлекс друге, или туђе културе, изграђујући притом емпатију према експонентима те културе – књижевним ликовима.

Вишеструко је интересантна ситуација у којој се интеркултурна осетљивост ученика поспешује услед интерпретације текстова насталих на за њих матерњем језику, штавише из пера једног од његових најбољих савремених аутора, али текстова уроњених у неколика културна поднебља па, према томе, прикладних и за имплементацију Хофстедовог „временског оријентисања”, и за проверу Бенетове скале у, условно речено, новом практичном оквиру.

Емпиријски гледано, осим што погодују свестранијој рецепцији књижевноуметничке творевине, наставне платформе са којих се наглашавају њена интеркултурална својства на више нивоа се трансформишу у целоживотне компетенције, при чему не треба потценити удео самоостваривања ученика према прилагођеном моделу Абрахама Маслова¹³, а за које окидач може бити прилежније учешће у културно хетерогеним друштвима:

„У данашњој комплексној ситуацији је прилично тешко постати свестан својих политичких одговорности, као и могућности за лично учешће у друштвеном животу. Интеркултурално учење се бави демократијом и концептом грађанства, оно подстиче да се заузме став против репресије, дискриминације у друштву и механизма који подржавају ове феномене” (Gilert, Hadži-Kela i dr. 2005: 17–18).

Коначно, од разматрања Кишове прозе у описаном светлу неодвојиви су појмови културе сећања и културног памћења. Наиме, њихово значење се директно интерполира у теоријско и практично осмишљавање наставног процеса који значајну образовну и васпитну вредност налази у издвајању и тумачењу културолошки разностраних садржаја какви у Кишовој прози постоје у тесном „суживоту”. Културно памћење своје посебности упечатљиво испољава у дистинкцији према комуникативном памћењу (в. Assmann 2005: 57–66). Интересантно је приметити како културни производи какав је савремени књижевни текст заправо могу попримити функцију медија културног памћења, уколико фаворизујемо њихову компоненту „симболичког кодирања/инсценације у ријечи, слици, плесу итд.” (Assmann 2005: 65).

Ово је тим видљивије када се у разматрање узме још један, културном памћењу сродан појам – колективно сећање. Оно се на суштински начин уплиће међу невидљиве везе које творе једну заједницу, тако да би се могло разумевати као специфична еманација онога што бисмо назвали историјом те заједнице. Морис Албваш, француски филозоф који је утемељио колективно сећање/памћење као појам, устврђује, међутим, како између историје и колективног сећања фигурира битна супротност, тако да ће једном приликом историју образлагати као „слику догађаја” (Albvaš 1999: 80), а колективно сећање као „жариште традиције” (Albvaš 1999: 80). Док је први члан поређења на неки начин суштински везан за интелектуалну елиту (за рад историчара, социолога, филозофа итд.), можемо приметити да културно сећање уписује рефлексе прошлости у шири оквир заједнице, и то најчешће спонтано, захваљујући предаји.

Зато, подстакнути Албвашевим схватањима, размишљамо даље и увиђамо да културни производи који садрже реконструкцију личног искуства у контексту великих историјских догађаја и кретања, могу утицати на колективно памћење и њиме учинити видљивијим и ургентнијим питања, проблеме и колективна искуства која су наша места у

¹³ Већ и када у чувеној студији помиње самоостваривање у оквиру виших потреба појединца, Маслов га поима као диференцијалну карактеристику човека (Maslov 1982: 149).

историографији, али су тамо, сама по себи, недостатна да истински комуницирају са новим генерацијама.

Тако Кишовој прози у програмима за основну и средњу школу несумњиво треба приступити са свешћу о могућностима које она сама пружа, између осталог и као „медиј” у значењу о ком пише Асман, поготово по питању Холокауста као чворишног места културе памћења према којој човечанство неизбежно изграђује комплексан однос после Другог светског рата. Већ летимичан поглед на српску књижевност од 50-их година прошлог века наомамо, довољан је да би се увидело како је у Кишовом стваралаштву, уз дело Александра Тишме, Давида Албахарија или Ћорђа Лебовића, најдоследније негована култура памћења изграђена на чињеници Холокауста.

Већ добрано у трећој деценији 21. века, сви концептуални обзори интеркултуралности, који нису новог датума, који су већ неко време са нама, угрожени су пред изазовима „усиљеног избора/бирања слободе” (в. Žižek 2008: 185–190), пред толеранцијом преузетом из идеолошког апарата мултикултурализма, толеранцијом која све више, као само један елемент интеркултуралности, мења, али суштински не надомешћује сусретљивост и сусрете култура. У деценијама несигурности (еколошке, здравствене, безбедносне, институционалне итд.), и процеси у школи захтевају суочење са изазовима, а дубинска и не тек формално негована интеркултурална парадигма савремене наставе је, без сумње, један од већих међу њима:

„Сме ли се занемарити баналност људске природе као такве, то да нисмо и нећемо тек тако, културним кодом, малим помицањем интракултурних разлика и интеркултуралним мешањима, избрисати еоне еволуције и култивисане агресије која је сабијена у нама? Да ли је баналност добра то што прећуткује агресивност као основни еволуциони и психички механизам” (Јерков 2009: 20).

На ову мисао, а с циљем истицања неговања интеркултуралности која у настави почива на критичким увидима, а не на формализму повлашћивања разлика и прихватања истих као непомерљивих, таквих да их је могуће само толерисати и уважити, може се надовезати следећа опаска Марте Нусбаум:

„Циљ стварања грађана света сасвим је супротан духу политике идентитета која приврженост властитој групи ставља на прво место, без обзира на то да ли је та приврженост утемељена на религији, етничитету, сексуалности или роду. Велики део наставе књижевности на данашњим факултетима надахнут је духом политике идентитета. Под паролом „мултикултурализма” – која се може односити на одговарајуће признавање људске разноврсности и културне сложености – понекад се појављује ново антихуманистичко схватање, оно које слави разлике на некритички начин и пориче саму могућност заједничких интереса и међусобног разумевања, па чак и дијалога и расправе изван сопствене групе” (Nusbaum 2012: 266–267).

Оправдане сумње ове врсте нису недавно износили запажени практичари наставе. Још је деведесетих година, на пример, контроверзе изазвала књига *Dumbing Us Down* Џона Тејлора Гата, успешног и награђиваног њујоршког учитеља који је, међутим, изнео и настојао алармирати не тек стручну јавност, него и друштво, на све деструктивне, тржишту и поретку потчињене ефекте образовног система и школских курикулума. Увод за поменути књигу чини ауторово признање седам „лекција” које је предавао деци бивајући експонентом образовног система. Ниједна није афирмативна и свака доприноси друштвеној пасивизацији и стављању у постојећи поредак ученика као појединца, а „класна позиција” о којој с тим у вези Тејлор Гато пише (в. Taylor Gatto 2005: 4–5) посебно је интригантна опасност и са становишта формалистичког и од стране наставника неосвешћеног процеса сарадње са ученицима која би требало да унапреде сусрете култура у разним сферама, а не да перпетуирају њихову номиналну, не увек и стварну једнакоправност.

И у светлу датих дилема, треба потцртати како ће интеркултуралност у овом раду бити тематизована са именентног становишта које предодређују искључиво књижевни – фикционални и, спорадично, есејистички текстови Данила Киша који јесу, или на одговарајући начин могу бити, предмет наставног рада. То значи да ће појам интеркултуралности, и то са горе образложеним креативним предзнаком, бити саставни део методологије на којој почива овде приложено проучавање конкретног књижевног корпуса, али њиме методичка и књижевнотеоријска примарност одабраних научних циљева неће бити премештена у поље теорије културе, социологије или политике.

1.2. Наслеђе Данила Киша у историји српске књижевности

Упркос томе што је Кишова књижевна делатност била многострука и плодна, па се у историју српске књижевности у ширем смислу уврстио и запаженим преводима са француског, руског и мађарског језика¹⁴ (преводи грофа Лотреамона, Пола Верлена, Осипа Манделштама, Марине Цветајеве, Ендре Адија, Миклоша Раднотија, Атиле Јожефа и др.), те још више неколиким есејистичким и полемичким књигама, ова ауторова остварења, из разумљивих разлога (потреба за постизањем баланса између квалитета и квантитета у програмима за предмет Српски језик и књижевност), нису предмет непосредног рада ученика.

Зато се ни у овом раду нећемо поближе освртати на њих, али ће методички приступи Кишовим делима бити прожети одломцима из његових есејистичких књига, збирки интервјуа и каткад текстова различите жанровске провенијенције (*Час анатомије*, *Ното Poeticus*, *Горки талог искуства*, *Varia*), будући да је аутор у својој генерацији, али и у ширим размерама књижевне историје јужнословенских простора, остао препознатљив по уверењу да аутор није ништа мање од било кога другог компетентан када је посредни тумачење властитог дела, тј. да читалац и критичар немају ексклузивитет по овом питању.

Прецизније, то је уверење по ком „писац, читалац и критичар подједнако учествују у реконструкцији једног дела или његовог значења, то јест да и писац може нешто о свом делу рећи, без штете по дело или по себе (Киш 2012: 127). О писцу као ауторефлексивној фигури Киш ће рећи још и то да је он „исто толико свестан система свога дела колико и критичар, [...] да је исто толико у стању да га рашчлани колико и критичар или можда још и боље (Киш 2012: 19). Не улазећи у могуће крајње практичне разлоге оваквих тврдњи, а с обзиром на жустрот коју поједини критичари попут Небојше Васовића виде као неодмерену и неоправдану карактеристику Кишовог полемичког ентузијазма, можемо приметити да Кишова есејистика у овом домену представља изванредан заокрет на релацији аутор–критичар–читалац, а у границама традиција нашег, такозваног, књижевног живота.

Кишово песничко и драмско дело по утицајности се не могу мерити са местом које у европским оквирима заузима његова наративна проза, премда поетски израз јесте био пишчев иницијални избор. Од прве објављене песме под насловом *Опроштај с мајком*¹⁵, до првих самостално објављених прозних текстова, проћи ће скоро деценија Кишовог претежно есејистичког рада. Накнадно, истинитом се показује једна опсервација која пледира за прозу као моћан супституент, као форму која у себе може успешно инкорпорирати и лирске и драмске импулсе:

„[...] у *Пешичанику*, поготову, налази се искуство свих мојих интересовања на плану књижевности: есејистички наноси и књижевнотеоријска резоновања, одједи песничких искустава стечених превођењем поезије као и мојим негдашњим писањем песама, а можда, и нешто од тензије драмске композиције, дакле целокупно књижевно наслеђе” (Киш, *Ното poeticus*, 1995: 220).

¹⁴ О истакнутом аспекту Кишовог преводилачког завештања сведочи садржајна монографија Марка Чудића, насловљена *Данило Киш и модерна мађарска лирика*. Чудић поуздано указује читаоцу на Кишов комплексан однос према мађарској песничкој традицији (првенствено романтичарској и раномодернистичкој), аргументује значај овог преводилачког прегнућа за домаћу књижевност, именујући га још у уводу студије као „један од најбољих преводилачких опуса у нашој (преводној) књижевности” (Ћудић 2007: 5), али и тумачи Кишова преводилачка начела. Посредно, његово истраживање показује како је целокупан стваралачки кредо Кишов – ако и преводилаштво схватимо као (ре)креацију – зависан од сусрета међу културама. Тако се у поглављу „Неки мотиви из мађарске лирике у прози Данила Киша” (в. Ћудић 2007: 280–298), износе неколике, каткад дубинске Кишове фасцинације „мађарским” и средњоевропским темама (фигура Ендре Адија, фикционализација судбине Едена фон Хорвата у постхумно публикованој приповеци „Апатрид” и сл). Одатле Кишову рано испољену упућеност на корпус француске, руске и мађарске књижевности треба сагледавати као простор у ком се сједињују преводилачка пракса и стваралачко надахнуће.

¹⁵ Испевана је у форми сонета и објављена у часопису *Омладински покрет*, 1. априла 1953. године (в. Киш 1992: 367).

Уз доцније, са становишта естетског квалитета пажње вредне изузетке (минијатурни лирски некролог Мири Траиловић, на пример), Киш се као младић одрекао песничког позива, а књижевна критика, по инерцији или вођена изостанком чвршће (ауто)поетичке визије у Кишовим песмама, није битно ревалиоризовала овај суд. О томе индиректно говори недостатак монографије посвећене Кишовој поезији, у целости окупљеној у књизи *Песме, Електра*¹⁶, заједно са познатом драматуршком адаптацијом Еурипидове трагедије. Може се претпоставити да би случај био другачији да је иза аутора остала макар једна песничка књига или збирка – овако, расплињеност његове несталне песничке сарадање са часописним публикацијама још више доприноси утиску о непостајању икаквог поетског програма.

Ни драмски део Кишовог опуса није задобио знатнију пажњу читалаца и критике. Неколицина Кишових драмских творевина представља аутономну и самодостатну тематско-мотивску целину, док се *Механички лавови*, на пример, не могу реципирати без истоимене приповетке, односно приповедака из *Гробнице за Бориса Давидовича*, као предлошка и оквира за драматизацију. Драматуршки рад на Еурипидовом предлошку *Електре* остао је запаженији Кишов окушај у драмском стваралаштву. Међу изузетцима су и ТВ-драме *Папагај*, *Дрвени сандук Томаса Вулфа* и, најбоље реципиран, драмолет *Ноћ и магла*¹⁷, који чува своје место и у читанкама за основну школу, односно, видећемо, у програму наставе и учења за осми разред (ПНУО 2019: 63).

Недуго по објављивању свог трећег романа под насловом *Башта, пенео (Мансарда: сатирична поема)*, као, у неспорној мери, проза граничног жанра, и *Псалам 44* били су, по много чему, младалачки окушаји), Киш је примећен као један од перспективних младих прозаиста (в. Petrov 1965: 457–459). Истовремено, овај роман представљао је зачетак *породичног циклуса*, односно *Породичног циркуса* – што је ауторова интервенција и жеља уважена 1993. године у интегралном издању Српске књижевне задруге. Реч је о прозном триптиху који сачињавају још приповедни венац *Рани јади* (1970) и „антрополошки” роман *Пешичаник* (1972), овенчан најпрестижнијом, НИН-овом наградом критике за роман године. У то време, критика ће устврдити како Кишов стваралачки замајац представља препознатљиву појаву међу писцима његове генерације. Павле Зорић је, примера ради, о компактности једне генералне стваралачке замисли писао:

„Са изузетком романа *Псалам 44* (који стоји некако по страни од главних пишчевих преокупација), сва Кишова дела писана су под притиском те патње, годинама нагомилаване, прожета су истим темама, симболима и идејама. За разлику од неких других писаца његове генерације, који иду из књиге у књигу насумице, Киш пише само једну књигу.” (Зорић 1973: 752).

Премда несумњиво тачна и доказива, Зорићева опсервација, што треба имати на уму, претходи објављивању *Гробнице за Бориса Давидовича* и *Енциклопедије мртвих*, књига које су у незанемарљивој мери одступиле од стилских, али и тематских образаца *Породичног*

¹⁶ Видети: Kiš, Danilo. *Pesme, Elektra*. Beograd: Arhipelag, 2014; Киш, Данило. *Песме, Електра*. Београд: Просвета, 2007.

¹⁷ Не нарушавајући границе аутобиографских полазишта својих текстова (у овом случају то је сусрет драмског протагониста са садашњошћу у којој некадашњи фашисти настоје прикрити своја бивша уверења и активности), Киш инсистира на органској вези између света *Ноћи и магле* и света *Породичног циклуса*. Ово је напоменуто и у предговору за драмолет, када се аутор осврће на почетни мотив за писање: „Када сам после неких двадесет година ходочастио у онај крај Мађарске где сам провео део детињства, нисам нашао своју учитељицу [...]” (Kiš, *Noć i magla*, 2014: 5). Из наведених разлога, овом кратком драмском тексту посветићемо значајнију пажњу у сегменту рада који ће третирати културни комплекс Средње Европе као незаобилазан чинилац „митологије” изграђене око живота породице Сам. Такође, обрада *Ноћи и магле* у осмом разреду, тј. интеграциони чиноци интерпретације овог драмолета, свакако ће бити описани као важан осврт или полазиште за обраду збирке *Рани јади* у првом разреду гимназије, између осталог и због већ поменуте „органске” везе између два текста. Што се осталих пишчевих драма и његове поезије тиче, корпус ових текстова није искључен у контексту додатног, факултативног читања или читања у секцијама, односно као елемент унутарпредметних корелација, али то место у оперативном плану рада секције је, каткад, упутније сачувати за неког реномиранијег драмског ствараоца.

циркаса и са којима је југословенски¹⁸ писац скренуо на себе пажњу светске јавности. Није занемарљив ни поетички лук између првих и последњих Кишових књига, лук који је за овдашњу књижевну историју безмало амблематичан када се говори о смени високог модернизма постмодернистичким тенденцијама.

Иако је одржавао дубоку наклоњеност сећању на жртве, односно *памћењу жртве* као друштвеном и појединачном гесту, искуство страдања појединца у историјским превирањима двадесетог века, постављајући га као окосницу „једне књиге” коју је писао, Киш је стално иновирао израз те „књиге” у најширем смислу речи, што су ученици у прилици да, као део образовних исхода при проучавању *Раних јада* на основношколском, односно *Енциклопедије мртвих* на средњошколском узрасту, уоче.

Почетком седамдесетих година прошлог века Киш се, дакле, устолочио као једна од централних фигура средње списатељске генерације у Југославији, а пријему његових дела у свету нарочито ће допринети књижевна афера поводом приповедне збирке *Гробница за Бориса Давидовича* (1976). Сам догађај је репетитивно разматран колико као књижевни, толико као друштвени феномен, из ког разлога му у овом тренутку нећемо придавати већу пажњу. Свакако, ваља поменути да се међу полемичким списима настајалим током или недуго по окончању афере и даље може издвојити референтно штиво по питању изучавања „седам поглавља заједничке повести” као егземпларног текста за читав један, умногоне јединствен рукавац поезике Данила Киша.

Добар увид у опсежност полемике у којој су учешће узели многи југословенски критичари и књижевници пружа књига *Треба ли спалити Киша* (1980) – збирка приказа, чланака и интервјуа, писаних са обе стране „спектра”. Интересантно је, затим, накнадно приметити како је монографска критика под насловом *Нарцис без лица* Драгана Јеремића и данас, све су прилике, најпотпунија и по питању студиозности најдоследнија негативна критика Кишовог списатељског поступка. Читана симултано са Кишовим *Часом анатомије*, или у поновљеном дијалогу са њом, Јеремићева студија доказује како је литерарни и критички „обрачун” са Кишом морао, због комплексности његовог проседеа, бити заснован на исцрпном истраживању, чиме и Јеремић имплицитно, разуме се упркос својој намери,

¹⁸ Са својственом (ауто)иронијом која прожима есеј „Номо роeticus, упркос свему”, Данило Киш ће 1980. сагледати мање-више неповољну културолошку позицију јужнословенских књижевности по питању њихове видљивости у европском литерарном кругу. Ауторова двострука, донекле и контрадикторна визура кроз коју посматра периферну контекстуализацију југословенских књижевности, умногоне је индикативна за његово виђење сопственог дела у поменутом координатама. Осим овога, интересантно је приметити у којој мери Киш инсистира на наднационалном или псеудонационалном југословенском идентитету, који би требало да буде кровни за све јужнословенске националне литературе, бар када је реч о њиховом ступању на сцену европске и светске литературе. У вези са тим, може се рећи да језичку и уопште културну издиференцираност јужнословенског поднебља Киш доживљава као „нарцизам малих диференција” (Frojd 2014: 271): „[...] ето нас, јадних Југословака, у срцу наших породичних кавги, а хтели смо заправо да говоримо о литератури” (Киш, *Номо роeticus*, 1995: 95). Пројектујући проблеме литературе на национални фон у целини, Киш се противи национализму, који консеквентно дисквалификује као цивилизацијску тековину. Есејистичка мисао на коју је скренута пажња аргументује, када је реч о зрелој фази ауторовог стваралаштва, његову одређеност пре за југословенску, него ли за неку другу, ужу, националну литерарну матицу. Данас изгледа да је перципирање Киша као југословенског писца укорењеније у домаћој и светској критици више него што се испрва чини. Још ће 1989. године, истини за вољу полушалаиво, Киш у интервјуу указати на императив који се пред њега ставља у „домовини”: изјашњавање према српској или хрватској књижевности. „Тако можете замислити да сам ја једини југословенски писац овог света” (Киш 2012: 236) – биће део његовог вицкастог одговора. У новије време, овај епитет постаје све присутнији: примера ради, и Британац Марк Томпсон, чије је дело део „таласа” ревитализације Кишове рецепције у Европи, позива се на ову квалификацију аутора у књизи *Извод из књиге рођених: прича о Данилу Кишу* (2014). Осим што узбудљиво дочарава биографију „југословенског” писца, Томпсон се у тзв. интерлудијама овог издања, херменеутички непретенциозно, али поуздано осврће на Кишове романе и приповетке, испољавајући завидно интересовање за Кишову поезику те оне њене сегменте који је препоручују за светску литерарну баштину. Пред нашим читалаштвом појавила се 2021. године, у издању загребачке Фрактуре, још једна необична, биографско-есејистичка књига – *Данило Киш: Жамор повијести*.

признаје релевантност Кишове појаве на југословенској књижевној сцени из седамдесетих година.

Истој у наредним годинама доприносе књижевна и друштвена признања која, међу осталима, стижу на Кишову адресу: Горанова награда за књигу године, Књижевна награда „Железаре Сисак” за најбољу есејистичку књигу године, Андрићева награда, награда „Скендер Куленовић”, Седмојулска награда, Награда АВНОЈ-а, награда „Бруно Шулиц” и др.

До средине осамдесетих година прошлог столећа, Кишу ће место међу најистакнутијим југословенским писцима бити загарантовано, чему у прилог говори објављивање сабраних дела 1983. године, у Београду и Загребу. О више него повољној рецепцији његових књига у иностранству сведоче и: преводи на све веће језике, затим предговор који је за Пингвиново издање *Гробнице за Бориса Давидовича* (1980) писао Јосиф Бродски, а у едицији коју је уређивао Филип Рот, потом тврдња Сузан Сонтаг, знамените америчке есејисткиње и културолога, да је Киш један од три најбоља писца на свету (в. Tompson 2014: 503), најзад и уврштавање *Гробнице за Бориса Давидовича* у канонски избор Харолда Блума (Bloom 1994: 557). Све наведено, примарно поткрепљено све компетентнијим тумачењем Кишовог дела у Југославији, имаће за резултат његову изразиту афирмацију у оквирима српске критичке и научне мисли, дотле да Михајло Пантић већ 1994. године доживљава Кишову позицију као „парадигматичну” за литерарно стварање у 20. веку (Пантић, *Александријски синдром II*, 1994: 10), а његовој „поетичкој визији” придаје „непоречив и непроцењив значај” (Пантић, *Александријски синдром II*, 1994: 10: 11).

У којим доменима књижевне уметности су, међутим, научници и критичари налазили посебне вредности Кишове литературе? Одговор на ово питање није, дакако, могуће дати једнозначно, због чега у експозицији овог рада маркирамо тек једну, према нашем мишљењу препознатљиву особину Кишовог поступка, нарочито у јужнословенским оквирима. За почетак, занимљиво је присетити се закључка Александра Петрова, из једног од првих приказа романа *Башта, пепео*: „Романескни есејизам, дескрипција, психолошке опсервације и рационализована емотивност истински су адути овог писца (Petrov 1965: 459). Управо „рационализована емотивност”, као контрапунктарно средиште Кишовог погледа на свет, оно је што ће, претежно, закупљати читаоце Кишових дела до данашњих дана. Александар Јерков у више наврата варира важност артизма и минуциозности са којима се мисаоност Кишове прозе указује као конструкција, као нешто што делује, како ће на једном месту, а поводом средишњег поступка у *Пешчанику*, приметити: „по принципу рационалитета научног истраживања” (Јерков 1990: 254). Јован Делић ће у два монографијама посвећеним писцу¹⁹ инсистирати на изнијансираности и сложености, каткад отвореног а каткад имплицитног дијалога – на мотивској, значењској, формалној, стилској и, могло би се рећи, програмској равни – који Кишова остварења воде не само са светском књижевном традицијом, него и, често у филигранским потезима, међусобно.

Обновљен и усложњен дијалог, а каткад и диспут са баштином светске модернистичке литературе, јесте посебна одлика генерације југословенских писаца којој је Киш припадао. Из дугог списка аутора који су, директно или индиректно, утицали на Кишов доживљај и конципирање сопствене литерарне „топографије”, можда се пре свих, не нужно овим редоследом, издвајају Џејмс Џојс, Жан-Пол Сартр, Хорхе Луис Борхес, Херман Брох и Бруно Шулиц, „закулисни” класик европског модернизма који је, уз Крлежину мемоарску прозу, пресудно обликовао Кишов манир у *Башти, пепелу*. Ако се овом низу додају аутори тзв. француског новог романа (Клод Симон, Натали Сарот, Ален Роб-Грије), мемоариста Карло Штајнер, представници совјетске стварносне прозе какав је Варлаам Шаламов, али и

¹⁹ То су издања: *Књижевни погледи Данила Киша: ка поетици Кишове прозе* (Београд: Просвета, 1995) и *Кроз прозу Данила Киша, ка поетици Кишове прозе II* (Београд, БИГЗ, 1997). Опсежне, а систематичне у својим опсервацијама и закључцима, ове су студије посебно препоручљиве студентима књижевности и наставницима.

југословенски класици Крлежа, Андрић и Црњански – а њихова остварења и књижевна уверења је Киш опсервирао у својој ненаративној прози – лако се уочава да Кишови фикционални светови, премда укотвљени у интензивно проживљеним искуствима, не могу да постоје сепаратно у односу на пишчеву „лектиру”. Ово је још једна двојност која је средишњи део Кишове поетике и рекло би се да су њени уметнички ефекти били једнако важни као што је то „рационализована емотивност”. Интензивно проучавање ове поетике као самосвојне, премда никако самоникле појаве у лепези европских књижевности, накнадно потврђује Кишово самосвесно тематизовање сопствених књижевних одабира када у *Часу анатомије*, не бежећи од бројних утицаја који се у његовим текстовима препознају, пита да ли је између њих створио „фамозно диференцијално осећање”, односно, такође његовим речима: „колико сам у оквирима утицаја тзв. *nouveau roman*, на пример, успео да створим своје сопствено аутентично дело...” (Киш 1978: 54).

И у популарној *Краткој историји српске књижевности* Јована Деретића, као примарно својство поетике Данила Киша, „водећег писца у овом нараштају” (Деретић 2001: 306), истакнуто је срећно помирење осећајног и интелектуалистичког импулса, у изразу у ком се „поетско преплиће са есејистичким” (Деретић 2001: 307). Напоследку, место овог аутора у српској историји књижевности биће сигурно поткрепљено ставовима који се могу подвести под један синтетички осврт на његову „улогу”:

„[...] његово слављење знања као жишка у свеопштем безумљу света, и књишке инспирације колико и аутентичног животног искуства, његов нијансирани, пластични артизам [...] његова мартирска ригорозност, његова сажетост... Све то и још преко тога, повели су српску књижевност према сањаном, универзалном стању „побратимства лица у свемиру”” (Pantić 2003: 36).

Уколико бисмо, на фону Пантићевог настојања да синтетизује Кишов поетички значај између неколико централних стилема и идејних усмерења писца, хтели да скренемо пажњу на још једну његову стваралачку „идиосинкразију”, то би свакако био „распон сажетости”. Посреди је опет Пантићева синтагма, о којој критичар, између осталог, каже:

„Оно што ме фасцинира у Кишовим причама могао бих свести на две речи: *распон сажетости*. [...] Ако је могуће са неколико реченица рекреирати свет, [...] онда изгледа говоримо о поезији или уметности приповедања која достиже густину поезије. Управо то називам распонем сажетости.” (Пантић 2003: 45–46)

Подстицајност ове синтагме као једног од атрибута Кишовог опуса у целини, произилази већ из његовог релативно малог обима. Није пречест случај, наиме, да се књижевник са свега седам за живота објављених књига наративне прозе упише у ред потврђених, условно речено класичних вредности једне књижевности. Није ли, већ зато, „распон сажетости” својство тих књига: у опусу који физички може заузети половину полице на орману, садржано је неколико промишљено и суверено изграђених фикционалних универзума.

Дакако, Пантићева синтагма дубље покриће задобија у склопу описа Кишове стилистике и његовог поетичког приступа врстама приповетке и романа. И тако безмало свако Кишово поглавље, потпоглавље или насловљени фрагмент сведочи о напору да се језички самодостатно, другачије речено без језичких вишкова, посредују сложени мисаони, емоционални или филозофски садржаји. Додали бисмо да се, варирајући Пантићеву синтагму, поводом Кишове прозе, можда не подједнако упечатљиво али свакако с покрићем, може говорити и о сажетости распона.

Наоко истоветна литерарном феномену који закупа Пантића, сажетост распона је можда прикладније одређење за начин на који се садржај Кишових приповести смешта у форму коју писац одабира и минуциозно је актуелизује. У Кишовим је књигама, поготову од објављивања романа *Баишта, пепео*, запажена тенденција саопштавања приче која надраста корице једне књиге, оне која би посредовала неку врсту тоталног, и личног, и митског, и историјског искуства. Како је притом најпре изражен ефекат распона грађе која се литерарно обликује, која се, дакле, последично сажима у адекватан и најчешће невелики формални оквир, читаоца у првом реду фасцинира моћ приче која је увек већа од простора што јој пружа текст. Најбољи пример за ову карактеристику Кишовог приповедања је збирка која је, бар за пишчевог живота, представљала довршетак његовог опуса – *Енциклопедија мртвих*.

Ретке су књиге које је наш језик изнедрио у 70-им и 80-им година (уз изузетак *Новог Јерусалима* и *Златног руна* Борисава Пекића, односно *Хазарског речника* Милорада Павића), а које су окупиле у себи горепоменуто, разнородна искуства, дата у историјском „ходу” од скоро два миленијума, скраћеном, међутим, у један ипак кохерентан, рекло би се чак концизан фикционални свет. У овом се домену, такође, Кишово приповедање, то јест амбициозност која је уписана у његово почело, сврстава међу остварења која су једну књижевну генерацију учинила препознатљивом у историји јужнословенских књижевности.

Читав низ других аспеката Кишовог проседа до сада је изучен са прилежношћу која говори да је посредни ауторски свет који ће још дуго бити провокативан за тумаче. Ерудиција као поетичка компонента текстова из средишњег стваралачког периода писца је, примера ради, један од њих. Пишући о њој у студији *Облици модернизма*, Тихомир Брајовић је везује за касномодернистичку фокусираност на „свезналачки” поступак разумевања и разоткривања света, а у ком Брајовић уочава пресудну улогу стваралачког сензибилитета. Исти може имати различите модификације – што је случај са Кишовим поступцима од *Мансарде* до *Енциклопедије мртвих*. То што Кишова приповедна архитектура већ у *Пешчанику* оцртава „недвосмислене симптоме кризе” (Брајовић 2005: 268), није довољан аргумент за једначење исте са постмодернистичком, неретко циничном игришћу текста. Иако формалне и техничке карактеристике текста јесу оне које служе као примаран критеријум за његово подвођење под одређену литерарну тенденцију, покрет или период, испоставља се да ни у ком случају по овом питању не би требало занемарити идејне, чак и филозофске претпоставке датог текста.

Модернистичко поверење у уобразиљу, у годинама у којима Киш пише, суштински је пољуљано до тада невиђеним поразом хуманистичких вредности током Другог светског рата. Одатле се, условно речено, нови смисао тражи у превредновању литерарног наслеђа. Другим речима, постепено се образује оно што ће бити препознато као „књижевност која се храни књижевношћу”, као посебан израз *писма* које није могућно без уплива интертекстуалности у мери која је она осетно ближа теоријским промишљањима Јулије Кришчеве него раномодернистичком и чисто модернистичком, елиотовском односу према традицији. Пекић, Павић и Киш управо су истурени примери ове врсте самосвести, као битног атрибута касног, да се патетично изразимо, прецвалог модернизма.

Избегавајући експериментално-комбинаторичке игре својствене борхесовској струји која ће светску књижевност поуздано привести новим видицима, Киш је практично испољио одговорност која стоји иза писане речи, том „последњем прибежишту здравог разума” (в. Киш, *Život, literatura*, 1995: 87–90). Позивајући се на женетовски доживљај древности знака који се зове књижевни текст, Брајовић устврђује да је код Киша и сам језик „у ствари последица холистичко-интегралистичког модернистичког сањарења и неутаживе чежње за изгубљеним рајем Великог Једног” (Брајовић 2005: 266). У истој студији, Брајовић пише и о суштинској демаркационој линији на којој опстаје Кишово романијерско дело: „Мада је [...] формално устројство Кишовог последњег романа ближе необарокним, композиционим ’укрштеницама’ Павићевих романа [...] егзистенцијални патос је оно што му придаје чак и раномодернистичку сањивост” (Брајовић 2005: 270).

Важност наведених увида посебно се огледа у наставној обради одабране Кишове прозе, за почетак и због тога што је реч о штиву које ученици радо читају, проналазећи у њему простор за емоционално-рефлексивну идентификацију у оквирима рецепционистичких схватања, а што није увек случај са, нажалост сведеним, али са друге стране довољним бројем постмодернистичких остварења у програмима наставе и учења. Додатно, оно што Брајовић одређује као „егзистенцијални патос”, у Кишовој је (ауто)фикцији неизбежно предређено јеврејством као темом и Средњом Европом као физичким и симболичким простором трагичног сусрета култура. Одатле и такав „егзистенцијални патос” призива укључивање питања интеркултуралности у академском, колико и у наставном контексту, чинећи га на изврстан начин обавезујућим за суштинско разумевање Кишове уметности.

Током последње две деценије, на домаћој критичарској сцени упадљив је пораст интересовања за тумачење и (ре)евалуацију Кишовог опуса, али и потчињавање истог, условно речено, актуелним теоријским токовима или „неортодоксним” читањима. Овде у првом реду мислимо на књиге *Иследник, сведок, прича* Драгана Бошковића, *Дажд од живог* угљевља Јасмине Ахметагић, *Мит о савршеној биографији – Данило Киш и фигура писца у српској култури* Татјане Росић. Од умесно бираних и комбинираних филозофских упоришта за херменеутичко фокусирање на обрасце „истражног поступка” у *Гробници за Бориса Давидовича* и *Пешчанику* и његову аутопоетичку укорененост, какве доноси Бошковићева студија, преко препознавања интертекстуалних слојева путем двоструког компаративног модела (посредно према делу Мирка Ковача и, пре свега, према Библији) у монографији Јасмине Ахметагић, па до постструктуралистичког приступа Татјане Росић, битно одређеног преиспитивањем позиција културне моћи на линији феминистичке критике, Кишово књижевно дело потврдило се као подстицајна грађа за савремена проучавања.

Појавили су се и наслови који реактуелизују (стара) питања о оригиналности, објективном значају и уметничкој продорности Кишове имагинације – превасходно књиге Небојше Васовића, *Лажни цар Шћепан Киш* и *Зар опет о Кишу*. Изазвавши немале контроверзе у књижевној јавности, оне су, ако ништа друго, показале у којој мери је Кишово дело интригантно, на одређени начин и незаобилазно чак и за оне изучаваоце који му приступају са вишком критичарског анимозитета.

Пружити исцрпнију рекапитулацију негативне критике Кишовог дела, или пак оне која тежи суштинском оспоравању истог у књижевноисторијским размерама, из неколико је разлога непотребно у овоме раду, пре свега зато што она, из данашње перспективе, није управила магистрални ток овдашње научне мисли. Осим овога, таква рекапитулација неумитно би призвала полемичке тонове, необично карактеристичне за вантекстовни аспект којим је осенчена вредност Кишовог стваралаштва, као што би указала на мањкавости иманентног књижевнокритичког апарата којим се поменуто стваралаштво настојало ревалиоризовати, махом тенденциозно, у окриљу, шире узев, политичких предрасуда. Баш у књизи Небојше Васовића налази се поглавље „Из непопуларних архива” (в. Васовић 2013: 349–391), које у грубим цртама, све су прилике противно интенцији аутора, илуструје речено. Такође, прикривене политичке предрасуде сведоче о изостанку систематичних и обимнијих критичарских захвата који би проблематизовали или дискредитовали искључиво поступке на којима почива Кишова проза. Упадљива је чињеница да *Нарцис без лица* Драгана Јеремића и после толико година остаје најпродорнији истраживачки подухват у том смислу. Две књиге Небојше Васовића говоре у прилог опсежнијој негативној критици Кишових текстова, али су по тону, сензибилитету и закључцима унеколико одступиле од иманентног критицизма²⁰.

Остаје, према томе, очекивати књижевнотеоријска и критичка остварења таквог формата у ком би одмереније и свеобухватније били изложени недостаци Кишове прозе, између осталог и зато што *искуство* канона у књижевној историји имплицира потребу да се дело одређеног писца који му припада у синхронном пресеку учини релевантним и сачува „живим” путем превредновања. Комплементарно овоме, одређена национална култура испољава знаке своје зрелости и утицајности у односу према другим или другачијим културама уколико испољава ову врсту, условно речено, ауторефлексије. Но, место које Кишово дело у континуитету поседује у наставном програму за Српски језик и Српски језик и књижевност, свакако, не би требало бити накнадно довођено у питање.

Критички третман селективне рецепције коју је Киш стекао ван јужнословенског подручја такође је нешто што је, чини се, недовољно заступљено у овдашњој књижевнонаучној заједници. Говорећи ово, у првом реду мислимо на упадљиву

²⁰ У генерално позитивном приказу, у ком су назначени и проблеми „идолопоклоништва” које у осетној мери сујети иновативније приступе Кишовом стваралаштву, Мило Ломпар ће ипак подсетити читаоца на неколике мањкавости Васовићеве књиге: „Њена поједностављивања, одвише далекосежни закључци, одвише велика оспоравања Кишове уметничке вредности, својеврсна су цена коју плаћа критичарев темперамент” (Ломпар 2005: 638).

усредсређеност стране критике и књижевника (Патрис Болон, Пјер Морел, Јосиф Бродски, Вилијем Т. Волман) на Кишову *Гробницу за Бориса Давидовича*, што је појава у којој се с правом да препознати или претпоставити политички подтекст (в. Васовић 2013: 121–129). Упркос овоме, већ поменути Сузан Сонтаг, иначе и састављач предговора енглеском издању књиге *Ното poeticus*, још је давно изнела своје уверење у то да је Кишово дело, непосредно пре ауторове смрти, било сасвим сериозно разматрано за доделу Нобелове награде²¹. Квалификације ове врсте на извештајан начин, без обзира на њихову поузданост или непоузданост, у Кишовој матичној култури потпомажу обликовање популарно индуковане слике о њему као аутору чије дело није подложно плодотворној негативној критици.

Са друге стране, то да је Киш у другој половини прошлог века на југословенском простору представљао својеврсну културну фигуру изразите утицајности, показују оне монографије које читаоцу приближавају пишчева уверења, животне и друштвене максиме којима се водио – све оно што, с аспекта строгог књижевнотеоријског приступа, није везано за његово литерарно дело, колико за његову личност, или пак друштвену персону.

Међу њима су, релативно скоро, пажњу привукли наслови: *Венац од трња за Данила Киша* Миливоја Павловића и *Данило Киш: вјешбанка* Божа Копривице. Замишљена и претежно реализована као „књиге пријатеља”, са извесним уделом научнопопуларних жанрова, али и поузданом научном апаратуром, ова остварења не претендују да пруже строго академски увид у Кишову поетику, али посматрана кроз призму историзма и (нео)биографизма, оба доносе не само занимљиве појединости из пишчевог живота, приватног и оног у култури, него потцртавају и нешто што је било у сржи Кишовог уметничког светоназора – онај фини однос између проживљеног и литераризованог, који је писац често апострофирао. Грађа за ове књиге је богата и у њима је Кишова литерарна „пустоловина” пропраћена својеврсном монтажом фотографија, ликовних репродукција, сведочанстава, занимљивих коментара и опаски. Овим насловима, као и брижљиво опремљеним интернет сајтом на адреси www.danilokis.org (под руководством Мирјане Миочиновић), може да се служи и наставник не би ли одељену на занимљивији начин предочио био-библиографске факте у вези са писцем, а методичке радње које би овоме ишле у прилог биће прецизиране у наредним поглављима рада.

Поједине књиге, такође новијег датума, делимично су поредиве са монографијама Павловића и Копривице, будући да су, условно речено, мемоарске деонице у њима од мањег значаја, али дају посебан призивак темама које су, научно посматрано, сериозније. Таква је књига *Белешке о Кишу и филозофији* Илије Марића. Писана јасно и продорно, Марићева студија сачињена је по принципу истицања најупадљивије филозофеме за свако дело из Кишовог опуса, да би се у целини посредовао један интегралан осврт на удео и сврсисходност филозофије у њему. Због тога ова књига и те како може бити делом штива које наставник препоручује ученицима са посебним склоностима ка Кишовој књижевности, или пак филозофији уопште, чиме се у завршној гимназијској години могу остварити погодности корелативне, или чак пројектне наставе – премда је, узевши у обзир природу Марићевих преокупација, књига најпогоднија као предложак за рад литерарне секције.

Из компримованог приказа поетичког доприноса Данила Киша српској књижевности не би се смео искључити третман човековог политичког бића у двадесетом веку. Чини се да се у овом случају сустичу Сатрово поимање ангажмана у литератури, уз уважавање опозиције поетско : прозно у том погледу (в. Sartre 1949: 20–27), и рансијеровски поглед на генералну политичност књижевности²². Киш је у пуним размерама демонстрирао шта

²¹ Лако је пронаћи у аудио-визуелни запис овог посведочења, будући да је инкорпориран у документарно-играни телевизијски филм *Данило Киш: успомене, сећања* Драгомира Зупанца, из 2009. године: <https://youtu.be/yuzgNM1av4> 28. 1. 2021. (0:10–0:25).

²² Текст се, наиме, може јавити као фактор промене, а књижевни текст у том смислу носи незанемарљив потенцијал политичности. Кишова књига о којој се највише дискутовало уистину сведочи о тој димензији, димензији која књижевности данас, усред знатне социјалне динамике узапредовале дигиталне ере, измиче, тако да је тешко препознати у збиљи следећу оцену, нарочито потоњу квалификацију књижевности: „[...]”

представља категорија одговорности према историјској збиљи модерног друштва, била она обележена фашизмом или стаљинизмом.

Ово је најприметније, и уметнички најцелисходније артикулисано у *Пешчанику* и *Гробници за Бориса Давидовича*. Ни у једном, ни у другом тексту, политика није заступљена као израз ауторовог агресивног пледирања за одређену идеолошку позицију, већ се политика пре разобличава у насиљу над појединцем и његовом слободом, насиљу којим је на изванредан жигосан савремена историја, јер је њему по први пут у дугом ходу цивилизације пресудно претходила концептуализација²³.

Потреба да се изнова указује на хуманистичку аксиоматику у овим текстовима није последица дидактичности у ширем смислу, нити прокламаторских тежњи. Она је изравно уписана у убедљиве литерарне биографије Е. С-а у *Пешчанику*, односно левичарских револуционара у збирци из 1976. године. Ово, међутим, није спасло потоње дело од тога да се у југословенском друштву, у ком је публикувано, над њим не укрсте литерарни и паралитерарни параметри – реалполитички и политикантски – а поводом успостављања критеријума за његову рецепцију. Из наведених разлога, неадекватно би било приписати Кишовој збирци ангажованост у уобичајеном смислу речи, јер је у збирци тенденциозност на којој се по правилу темељи социјални ангажман супституисана критичком свешћу упереном ка дијалектици између власти која инструментализује одређену доктрину с једне стране, и идеалистичком потчињавању утопији која одржава доктрину с друге стране.

Да би изразио овако деликатан однос, Киш је у првом реду посегао за страдалничким биографијама које огољују ужас појединачног трајања у историји, па је самим тим ангажман као вид прогресивистичког поимања друштвених кретања имплицитно дискредитован. Најзад, у светлу оваквог идејног ткања у *Гробници за Бориса Давидовича*, упечатљивија постаје ауторова опаска: „руковати опрезно – ангажована литература” (в. Киш, *Homo poeticus*, 1995: 43–45).

СТИЦАЊЕ СВЕСТИ О ТОМЕ ШТА ЈЕ – БЕЗ ИЗУЗЕТКА У ФОРМАТУ УМЕТНИЧКОГ ДЕЛА – политичност књижевног текста, у исти мах и однос уметника према стварности своје епохе, био би у склопу *обраде Гробнице за Бориса Давидовича* незаобилазан образовни исход са јасним интеркултуралним исходиштем. О овом питању, нарочито у вези са образлагањем методичког приступа Кишовим насловима који се дају укључити у будуће наставне програме, оперативне планове ваннаставних активности или рад на додатној настави, биће говора у завршним потпоглављима ове дисертације.

О томе шта Кишово поетичко завештање представља млађим генерацијама писаца са јужнословенског подручја, најпосле сведочи и читав низ књижевнокритичких осврта чији су аутори и сами писци. Занимљиво је у том смислу издање *Данило Киш (1935-2005) – између поетике и политике*, које је, међу осталима, уредила Мирјана Миочиновић, а које у ствари представља транскрипт разговора са међународног скупа писаца одржаног 2005. године у Центру за културну деконтаминацију, у Београду. Садржајна и неретко дирљива обраћања писаца попут Михајла Пантића, Ласла Блашковића, Кшиштофа Варге или Александра Хемона, сведоче о оформљеној и живој стваралачкој пракси која је већ 2005. године умногоме дужна Кишовој поетици, док есејистички прилози у овом зборнику откривају да писци двадесет првог века самосвесно бирају Кишово дело као чинилац свог најужег претходништва.

Тако би се и посредни аутопоетички искази читавог једног „фронта” српских и јужнословенских аутора с почетка 21. века могли сабрати око Кишовог опуса као оног који је, речима Александра Гаталице, наставио да указује „на путеве преобразбе здравог и

књижевност је постала моћна направа за самоинтерпретацију и поновну поетизацију живота, способна да све отпатке обичног живота претвори у поетска тела и знакове историје” (Ransijer 2008: 34).

²³ Гласовита је Кишова изјава из интервјуа датог Џеваду Сабљаковићу 1984. године у Београду, а емитованог у склопу *Уметничке вечери* почетком 1985. године, по којој се „буци и бесу” историје супротставља „идеолошки концепт” захваљујући ком су логори постали „једно од највећих зала човечанства”. Исечак са овим речима доступан је на адреси: <<https://www.youtube.com/watch?v=WMDu9XgCcx4>> 12. 12. 2020.

критичког разума у борбену формацију интелекта” (Gatalica 2005: 191). Другачије речено, својим књижевним радовима, у којима су дисквалификоване радикалне идеолошке инвективе како с десног, тако с левог спектра, Киш је у идејном смислу остао актуелно име у оквирима постхладноратовског света и искуства Средње и Источне Европе и, изразито, Балкана. Одатле не чуди чињеница да је Кишово дело задржало своју предратну репутацију готово на целом подручју бивше Југославије, чак и током ратова који су довели до дисолуције ове земље.

*

Чињеница да иоле озбиљан увид у научно-есејистичку или књижевнокритичку продукцију поводом књига Данила Киша захтева знатан истраживачки напор, сама по себи говори у прилог њиховој актуелности у нашем времену. Надаље, постоје како формални (пре свега присуство у настави на свим нивоима образовања), тако мање формални разлози (стабилно место у култури сећања на читавом јужнословенском простору) да се Данило Киш, три деценије после његове смрти, поуздано перципира као модерни класик српске књижевности. Иманентни, естетски разлози су по овом питању у толико наврата аргументовани да се већ испостављају за подразумеване, али је зато неопходно изнова их подвргавати провери у склопу млађих, па и рецентних критичких и теоријских опција.

Предвиђање драстичније промене у општој оцени Кишовог стваралаштва од стране научне и наставне струке, свакако није оправдано досадашњим научним резултатима који, у сигурној већини, иду у прилог вредности поменутог опуса. Овакав закључак није без значаја за наставников третман Киша као својевремено оспораваног писца и, у исти мах, једног од најистакнутијих аутора друге половине прошлог века, аутора који се тешко може искључити из било ког овдашњег књижевног канона.

Тако се практичне импликације оваквог односа према Кишовој прози у настави сагледавају из угла у методици већ познате чињенице да „вредносна селекција, наставна сврховитост и начело економичности одређују дубину, интензитет, предметни обим и временски опсег проучавања сваког књижевног дела” (Николић 2012: 287). Вођени наведеним параметрима, можемо рећи да Кишово дело завређује посебну пажњу наставника, као што призива иновације у методологији којом се оно уводи у сазнајно поље ученика.

Како, с друге стране, књижевни свет овог писца својим круцијалним обележјима припада ширим комплексима литерарне баштине – јужнословенске, средњоевропске или светске – то је данас неопходно промишљати методичке приступе са упориштем у интеркултуралном образовању и васпитању. Није ли то још један, можда међу кључним, изазовима што стоји пред сваким књижевним класиком: утемељеност његовог текста у универзалним значењима и искуствима која повезују или прожимају удаљене културе? Ово је, уосталом, премиса за Гетеов пионирски концепт светске књижевности²⁴, али је као питање попримило шире димензије у савременом тренутку у ком се ужи културни комплекси међусобно неупоредиво више неге пре дотичу, а каткад и деформишу, остављајући онима који су судионици те савремености да је сагледавају у њеној пермеабилности. Одатле се проблем интеркултуралних садржаја у Кишовој прози може показати подстицајним за методику наставе, колико и за стриктно књижевнотеоријска разматрања, стратегије читања, културалне студије и тако даље.

На основу пресека који се да извести с обзиром на приложену генезу рецепције Кишовог стваралаштва код нас и у свету, можемо устврдити да је реч о изразито интригантном ауторском сензибилитету. Већина теоријских или књижевноисторијских остварења која су наведена у овом, неизбежно прегледном поглављу, наћи ће своје место у

²⁴ У навратима се бавећи датим концептом, са или без директног именовања, Ј. В. Гете је недвосмислено показивао на чему се темељи антитетичност светске књижевности: “The sure way to achieve universal tolerance is to leave untouched what is peculiar to each man or group, remembering that all that is best in the world is the property of all mankind” (Goethe према Strich 1949: 13–14).

наредним поглављима – као део методолошког апарата за такво тумачење пишчеве прозе које у највећој мери поспешује уочавање, разумевање и критичко сагледавање интеркултуралних садржаја у њој, а на корист свих учесника у наставном процесу.

1.3. О делу Данила Киша у школским читанкама и приручницима

Међу ауторима своје генерације, Данило Киш је релативно брзо стекао и статус тзв. „школског писца”, то јест неколика његова остварења постала су предметом наставе књижевности у основној школи нашавши се још седамдесетих година у појединим читанкама. Ово је, све су прилике, било условљено и „трасирано” рецепцијом и релеванцијом његовог приповедног израза у корпусу југословенских књижевности – уз недвосмислену, али поступну афирмацију каква је приказана у претходном поглављу. У овом, биће размотране методичке вредности Кишових текстова приређених за основношколске и средњошколске читанке, у распону од неколико деценија. На овај ће начин, најпре, бити образложен важан чинилац досадашње праксе проучавања ове прозе у учионици, наиме све оно што читанка као основно наставно средства пружа у сарадњи са ученицима. Потом, биће коментарисана креативност у избору и комбиновању садржаја који у назначеним издањима прате изворни књижевни текст (методичка апаратура), а све како би се што поузданије проценила њихова погодност за реализацију наставне обраде Кишове приповедне прозе оријентисане према интеркултуралним темама.

Када је један Кишов наслов први пут наведен међу „делима за обраду”, избор из његовог приповедалаштва већ се одавно могао наћи у читанкама²⁵. Поменути наслов су *Рани јади*, разред ком је збирка била намењена као лектира је први разред гимназије, а интересантно је приметити да је том приликом одређена као роман (ПОВГ 1990: 7). Задржавајући потом стабилно место наставне јединице, збирка је парцијално укључена у програме и планове за основну школу, најпре за пети разред (приповетка „Дечак и пас” (ПОВПР 2007: 4)), затим за шести („Вереници” (ПОВПШР 2008: 3)), седми („Ливада у јесен” (ПОВСР 2009: 3)) и осми разред (драма *Ноћ и магла* (ПОВОР 2010: 15)). *Енциклопедија мртвих* појављује се први пут знатно пре побројаних измена из 2000-их година, наиме 1991. године (ДПОВГПР 1991: 4, 8, 11).

У коментарисању различитих уџбеничких издања овде се руководимо критеријумима који су већ препознати као незаобилазни приликом процене интеркултуралног утемељења уџбеника, односно користи коју ученици у сфери интеркултурално предодређених компетенција од њих имају, а то су: „ниво знања и информација”, „индивудални ниво/ниво личних компетенција”, те „ниво социјалних компетенција” (Врањешевећ 2013: 40). Премда ауторка у истом раду, осврћући се на овакву диференцијацију као мањкавост тренутног основношколског и средњошколског курикулума, устврђује непостојање уџбеника искључиво посвећеног интеркултуралним темама, а као заменску могућност наводи укључивање „елемената интеркултуралности” у „друге предмете који се баве друштвеним наукама, језиком, уметношћу” (Врањешевећ 2013: 40), нама се чини да је управо ова врста кроскурикуларног присуства културних садржаја различитог порекла нешто што треба у што већој мери користити у настави. Зато ће уџбеничка апаратура која обезбеђује сврсисходне међупредметне корелације у овом поглављу бити засебно анализирана.

Акцент у приказивању негдашњег и текућег стања када је посреди приређивање Кишових текстова за основну и средњу школу стављамо на читанке и неколицину приручника за ученике и наставнике. На то нас наводи предодређеност радних свезака,

²⁵ Мишљења смо да је ово било мотивисано општим напоменама у тадашњим програмима, датим уз спискове домаће лектире. Реч је о смерницама попут ових: „Наставник ће ван овог списка одабрати и једно дело из савремене књижевности, штампано и афирмисано током последњих година” (ЗППОШ 1976: 293) и „У допунском избору обухватити дела у прози и стиху из писане и народне књижевности (првенствено на текстове из новије и савремене књижевности)” (ЗППОШ 1976: 291).

ионако у употреби међу основцима (за које представљају саставни део уџбеничког комплекта, посебно у седмом и осмом разреду), за вежбања, утврђивања и провере знања које предстоје интерпретативном чину, круцијалном и за нас најреферентнијем када је реч о образлагању интеркултуралних питања у одређеном књижевном делу.

Неприкосновени значај читанке као својеврсне хрестоматије и темељног наставног средства за предметну област Књижевност показује се и у томе што се коришћењем њених садржаја додатно конституише, или пак чини сврховитијом, примена појединих методичких радњи. Најчешће су то аналитичко-синтетичко тумачење, мотивисање, објашњавање непознатих речи и израза и – локализовање. Последња у низу је двоструко незаобилазна када је реч о тумачењу Кишове прве приповедне збирке: ни посвећеничко литераризовање сопственог детињства и чланова најуже породице у средишњој фази Кишовог стваралаштва (в. Делић 1997: 65–313), ни литераризовање претрпљених историјских ломова услед (не)бираног, више културног и етничког него националног идентитета, недостижан су наставни циљ мимо локализовања различитих Кишових остварења. Разне типологије локализовања је могуће извести и пракса је та која испоставља нова дескриптивна решења, а интересантно је приметити да ова радња показује пермеабилност за бројне садржаје, унутартекстовне или вантекстовне. Тако је Зона Мркаљ препознала чак четрнаест типова локализовања у читанкама (в. Мркаљ, „Типови локализовања књижевних текстова у читанкама”, 2014: 71–84), међу којима су по тумачењу Кишове прозе које стреми културолошким увидима нарочито важни типови: „локализовање помоћу занимљивости из живота писца”, „локализовање путем упућивања на обједињујуће чиниоце интерпретације збирке”, „локализовање књижевних текстова у животне околности у којима су настајали”, „локализовање у рецепцијском контексту” (Мркаљ, „Типови локализовања књижевних текстова у читанкама”, 2014: 72, 75, 77, 78). Ауторка као примере за неке од њих управо користи изводе из читанки посвећене обради Кишових приповедака „Дечак и пас” и „Вереници” (Мркаљ, „Типови локализовања књижевних текстова у читанкама”, 2014: 75, 78).

Белешка о писцу представља саставни део сваке читанке, било да се налази на крају потпоглавља посвећеног неком његовом делу, било у „азбучнику писаца” као једном од завршних поглавља издања – што је у савременој продукцији ређе. Подразумева се да су подаци у таквим рубрикама уџбеника тачни, да процес одобрења уџбеника за употребу искључује могућност појављивања материјалних грешака, али је једнако важно, а за методичаре без даљег занимљивије питање: како структурирати биографске и библиографске податке, то јест по којим критеријумима извршити селекцију над њима?

Будући да је читанка наставно средство од јединственог значаја за предметну област Књижевност, а често фигурира и као извор језичке грађе за остале предметне области, сав материјал у њој, без обзира на то да ли је намењен снажењу интерпретативних способности ученика и увећању стручног, примарно књижевнотеоријског знања, или пак служи информисању ученика, мора узрасту за који је осмишљаван бити разумљив, приступачан, користан и привлачан. Потоњи услов диктира прилагођавање опсега и квалитета биографских података, највише кад је реч о томе треба ли у белешци да претежу библиографске, књижевноисторијске, или стриктно биографске чињенице (порекло, околности одрастања, тривије и анегдоте). Када је животно искуство аутора предодређујуће за књижевно дело уз које се прилаже белешка – што је случај са *Раним јадима* – пожељно је да она, и ако због уштеде простора мора бити сажета, не буде књишки обликована.

У наставку овог потпоглавља одговарајуће садржаје читанки опсервираћемо из два дела – у првом ћемо се осврнути на издања до 2000. године, а у другом на она од те године до данас. Корпус потоњих издања разврстаћемо у мање хронолошке целине посвећене приређивању Кишове приповедне прозе, односно драмске једночинке, по следећем редоследу: „Дечак и пас”, „Вереници”, „Ливада, у јесен”, „Еолска Харфа”, *Ноћ и магла*, *Рани јади* (избор), „Енциклопедија мртвих”.

У читанци *Језеро на Зеленгори*, аутора Петра Гудеља, која је одобрена за употребу у седмом разреду основне школе 1974. године, нашао се „Замак осветљен сунцем”, прича из *Раних јада*. Интересантно је приметити да, осим уметничког текста и биографске белешке о писцу, није приложен никакав материјал за самостално истраживачко читање или рад на часу. Изузев репродукције графике Миодрага Вартабедијана под називом „Вињета”, а која представља део ликовне апаратуре читанке и штампана је усред текста Кишове приповетке, овај сегмент уџбеничког издања не тражи нашу нарочиту пажњу. Вартабедијанову „Вињету” чине две стилизоване фигуре – дечак и коњ – тако да она у близини Кишовог текста поприма контекстуализовано значење (човекова упућеност на животињски свет коју представља однос Андреаса према псу Дингу, односно тема слободе за којом појединац трага).

Може се, према томе, закључити да овакав избор ликовног садржаја суптилно комуницира са књижевном фикцијом – не угрожавајући њему аутономност и позитивно утичући на фантазијску чулност код ученика. Изостанак других неопходних смерница за тумачење приче на часу, по свој прилици, ваља приписати издавачком маниру онога времена.

Сагледавајући композицију *Раних јада*, запажамо да се „Замак осветљен сунцем” налази, мање-више, на средокраћу целокупне приче о ратном детињству Андреаса Сама. Шкртог сижеа и релативно јасне симболике који пуни уметнички потенцијал остварују тек у контексту других, суседних или мотивски сродних новела из књиге, ова прича није амблематична за формативне тренутке у развоју Андреасове личности на фону ратне стварности – што је носећа тема збирке. Она, међутим, на ефектан, свакако лирски осенчен начин доприноси карактеризацији Андреаса као сањара.

У *Градилишту*, читанци за седми разред основне школе коју је 1979. године приредио Петар Гудељ, пред ученицима се такође нашао ова кратка прича. Интересантно је приметити како се у деветом издању ове читанке, у пропратној белешци о аутору не помиње *Пешчаник* као једно од запаженијих прозних подухвата у југословенским књижевностима из седамдесетих година, али се, упркос свежој литерарној полемици, међу истакнутим делима наводи *Гробница за Бориса Давидовича*.

Већ средином седамдесетих година, Киш дакле фигурира као писац разностраних израза и у основи истоветних преокупација, а чињеница да се проза из *Раних јада* кроз свега неколико година излаже пред ученике као репрезентативна за савремено стваралаштво, говори у прилог томе да ће она у наредним годинама стећи видно место у корпусу тзв. књижевности за децу.

Но, да би се дошло до сврсисходног увида у начин на који је Кишово дело имало своју иницијацију у корпус школског штива, потребно је коментарисати избор приређивача, а потом и методичку апаратуру која га прати – задатке за тумачење књижевног текста, илустрације или ликовну опремљеност дате секције у читанкама. Последично, ваља заузети оптималан критички став према тадашњем приређивачком маниру, а из перспективе актуелне уџбеничке продукције, са свим предностима и манама које доносе неминовно различити приступи, настали услед развоја и систематизације методике као научне дисциплине.

Изворни текст Кишове приче у поменутој Гудељевој читанци тако прати невелики и релативно неразрађени, премда пробрани, корпус питања и задатака за ученике – распоређен у четири смисаоне целине. Њима је интерпретативни нагласак стављен на стожерни мотив „Замка осветљеног сунцем” – на (не)обузданост дечије имагинације.

Трећи сет питања односи се на формално обележје текста – приповедање у првом лицу, уз додатни захтев за образлагањем његове уметничке функционалности, док четврти подразумева домаћи задатак у виду писања састава на тему „Угледао (угледала) сам замак осветљен сунцем”.

Упадљива сведеност питања с којима аутор рачуна као полазиштем за интерпретацију приче на изванредан начин уклања из сфере ученикових интересовања низ њених стилских и нараторских карактеристика које умногоме доприносе уметничкој вредности текста. У

„Замку осветљеном сунцем”, на пример, захваљујући заиграности преиспитивања и изнуђеног домаштавања којима дечак Андреас настоји да преброди невољу у којој се затекао услед нестанка краве Наранце господина Молнара, на посредан, али тим убедљивији начин, врши се карактеризација лика. Маркирајући стилски своје имагинарне пројекције издашном употребом глаголског облика футура и глаголског начина потенцијала – што је приметно у разговору са псом Дингом – Андреас се пред читаоцем указује као маштар који се не одриче својих „раних јада”, али их преображава у приче, приче којима стварност чини подношљивијом.

Међу другим садржајима који прате Кишову причу у Гудељевој читанци издваја се још детаљ са Дореове илустрације Дон Кихота у судару са ветрењачом. На мотивској и симболичкој равни, ова илустрација је компатибилна фиктивном свету Кишове приче, при чему шири асоцијативно поље читаоца у културолошком смислу. Данашњи узуси којима се води аутори читанки за основне и средње школе свакако подразумевају навођење назива ликовне репродукције и њеног аутора, што, међутим, јесте учињено у читанци *Градилиште*, а што у случају овог издања Гудељеве читанке изостаје.

Иста новела у читанци Завода за уџбенике и наставна средства из 1992. године, аутора Вука Алексића, методички је пропраћена, односно обрађена на поредив начин. Доживљајно и аналитичко читање ученика се подстицајима и задацима за рад на тексту каналише према машти као језгру приповетке, последично и према њеним својствима која је чине прозом за децу. Комплементарно таквом, изолованом читању приповетке, културно-историјска контекстуализација одиста није неопходна. Ипак, питање је да ли се исто може рећи за унутрашње локализовање, бар у размерама којима би ондашњи осмаци били боље мотивисани за читање осталих прича из збирке – последњи задатак, наиме, лапидарно је формулисан: „Ако желиш, можеш потражити збирку приповедака и прочитати је (Алексић 1992: 104)”. Оваква врста уопштеног налога, непоткрепљена каквим-таквим мотивишућим садржајем, изразито ретко се проналази у читанкама које пред собом имају данашњи основци и средњошколци.

Уколико се има у виду да је читање збирке непосредно предстојило тумачењу поменуте приповетке (школска година размака), стиче се утисак да се у старијим читанкама, из претеране обазривости, потцењивала експресивност и културална референцијалност Кишових прича. Ситуација је другачија у издањима за средње школе.

Рани јади ће своје место у читанкама чувати кроз изборе примерних прича. „С јесени, кад почну ветрови”, жанровски хибридни лирски прелудијум збирци, тако ће у *Читанци са књижевноисторијским појмовима за I разред средње школе* (ЗУНС, 1995, 5. изд.) бити штампан са уводном причом – „Улица дивљих кестенова”. Ово издање, поред сета питања и задатака који доприносе плодотворној наставној интерпретацији, доноси у виду прилога Кишову мемоарску белешку о раном детињству у Новом Саду (Николић, Милић 1995: 69). Она је умногоме илустративна за пишчеву склоност ка описивању чулних сензација, која је најизразитије испољена у пролошком тексту збирке, тако да су ауторке ове читанке на адекватан начин натукнуле чврсту везу између аутопоетичких гледишта и имплицитне поетике писца.

Пажљиво промишљање Кишове прозе као наставног градива проналазимо у коауторском уџбенику приручног типа – *Лектира: за I разред гимназија и средњих стручних школа* (1998/99) Љиљане Николић и Босиљке Милић. Овде је уз избор из Кишових прича, који се, изузимајући приче „Коњи” и „Из баршунастог албума”, поклапа са оним који ће се усталити у будућим програмима, приложен научни текст (критика или приказ) „Кишев породични циклус” Вука Крњевића. Премда Крњевић у овом скромном, синтетичком осврту, који пре свега третира однос измеђе *Баите*, *пепела* и *Раних јада*, не инсистира на друштвено-историјском фону на ком се развија дисперзни наратив збирке, на подстицајан и изазован начин сажима поетичке специфичности прве Кишове кратке прозе.

1.3.1. Приповетка „Дечак и пас” у читанкама за пети разред

Узмимо у разматрање начине на које је одломак из приповетке „Дечак и пас” приређиван у издањима за пети разред.

Разврставајући радне подстицаје у складу са трима кључним тематским, проблемским, или пак композиционим деоницама приповетке, те их насловљавајући цитатима из ње, Љиљана Бајић и Зона Мркаљ су на малом текстуалном простору у *Читанци за 5. разред основне школе* (Завод за уџбенике, 2007) изложиле поуздане смернице за интерпретацију једног од најпрепознатљивијих наслова из збирке *Рани јади*. Овде треба приметити колико је са методичког аспекта важна и корисна спрега између уводног пасажа у ком се књижевно дело локализује – споља или изнутра – односно у ком се износе по ученика мотивишуће појединости у вези са одломком, и закључне секвенце у којој се постављају параметри рада на тексту. Једнако је учинковита ова спрега и у већини читанки новијег датума и различитих издавача (в. Несторовић, Грушановић 2012: 151–154; Бабуновић, Манојловић 2018: 126–130; Јерков, Петровић, Колаковић 2019: 124–129). Неки приређивачи препознавали су примереност Кишовог текста за обнављање знања о стилистичким или правописним појмовима као што су *ономатопеја* (Несторовић, Грушановић 2012: 155; Радуловић, Станић, Ћурчић 2018: 135), или интерпункцијски знаци запете и двотачке (Радуловић, Станић, Ћурчић 2018: 135).

Чаролија речи Наташе Станковић Шошо, прво издање Klett-ове читанке за речени разред, из 2007. године, одликује се одмереним и функционалним решењима, која прозни одломак чине подобним за диференцирано разумевање његовог значења и смисла. Питања уз текст нанизана су градивно, од оних којима се ученици охрабрују да артикулишу своје импресије, преко оних којима се проверава разумевање фабуле и главних односа између ликова, па до оних која стреме уочавању елемената сложеног утицаја који је на карактер дечака Андија оставио растанак са кућним љубимцем. Једино је у склопу иницијалне локализације одломка кориснику овог уџбеника суптилно сугерисано да су исприповдани догађаји у ствари последица мучног породичног живота, обележеног принудним селидбама на таласу ратних прогона. Тачније, назначена је траума кроз коју пролази протагонист приче, те мађарско и немачко окружење у ком стасава (именовање школских другова). Рекло би се да на почетку предметне наставе не би ни требало очекивати или предвиђати слојевитије разматрање приповетке с аспекта њених културно-историјских алузија, умногоне уведених из целине збирке, али ћемо то питање истражити у потпоглављу посвећеном динамици интерпретације исте приповетке. Најзад, у рубрици на дну последње стране ове секције у читанци Наташе Станковић Шошо („Словарица, реченица, ризница”, Станковић Шошо 2007: 157), уведена је дистинкција између писма, као облика комуникације, и епистоларне форме као литерарног обрасца или поступка. Веома поредив и према формалним карактеристикама приповетке управљен уређивачки приступ приметан је у ауторкиној читанци *Уметност речи* (Нови Логос, 2017, 7. изд.). Треба поменути целисходност „Стваралачког задатка” (Станковић Шошо, Сувајџић 2017: 220), којим се ученик наводи на састављање и слање писма, али и, подједнако суптилну и битну напомену из уводног сегмента локализације приповетке (Станковић Шошо, Сувајџић 2017: 216) – напомену у вези са потиснутим траумама самотног одрастања, због којих дечак, то јест један од приповедача, бежи у сећања. Опробано и препоручљиво приређивачко читање Кишове приче Станковић Шошо ће, мање-више, поновити у коауторству са Бошком Сувајџићем: *Уметност речи* (Нови Логос, 2018, 1. изд.) и *Чаролија стварања* (Нови Логос, 2018, 1. изд.).

У читанци *Ризница 5* Београдског издавачко-графичког предузећа, објављеној годину дана касније у односу на Klett-ову, а чији су аутори Милорад Савић, Дарко Јованетић и Драган Кувелић, такође је апострофирана доживљајна димензија учениковог сусрета са Кишовом приповетком, док је аналитички сегмент резервисан, с једне стране, за промишљање симболичке вредности пријатељства између човека и животиње, а са друге за стицање базичног функционалног знања у вези са појмом *евокација* (Савић, Јованетић,

Кувелић 2008: 15), који, несумњиво, фигурише као једна од кључних речи за описивање емоционалног и мисаоног језгра *Раних јада*. Ипак, не би требало занемарити опаске које су аутори одлучили да поставе као упоришне за „локализовање помоћу занимљивости из живота писца”, које издваја Мркаљ у већ референцираном чланку. Овде се пажња управља на Кишов преводилачки рад, који је по себи интеркултурални чин, те на мноштво европских језика на којима су његова дела публикована. Већ при најранијем упознавању са аутором, при иницијацији у свет његових дела, он се, према томе, у свести ученика профилише као уметник који комуницира са људима и њиховим искуствима одасвуд. Овакав се садржај сме поимати као повољност када је реч о културално-асоцијативном окриљу у ком ће се спровести анализа фикционалног текста.

Таква, призивана околност или дигресивна ставка у интерпретацији исте приповетке, реализована је у читанци Креативног центра (Маринковић, Марковић 2018). Уза све сличности са малопре сагледаваним издањима – примерице у начину на који је у биографску белешку као битан податак укључен Кишов успех код европског и светског читалаштва – у овој читанци сугерише се ученику да претражи официјелни интернет сајт са аудиотеком, фототеком и одељцима из Кишове писане оставштине. Налазимо да је, чак и на млађем, или из угла наставе Српског језика и књижевности, најмлађем узрасту, афирмативна свака врста знања које је од секундарног значаја по стриктно именентно тумачење текста, па и када је назначено кроз уопштени налог, али које је конвергентно приступима са елементима интеркултуралног учења.

1.3.2. Прича „Вереници” у читанкама за шести разред

Следећа издања показују да је прича „Вереници” као наставна јединица у шестом разреду својевремено показивала с разлогом ограничене, али ипак не безначајне могућности за узрасту ученика примерено тематизовање порекла Андијеве породице, социјалних услова њене свакодневне борбе, као и значаја ових околности за атмосферу у коју је смештен средишњи, у основи анегдотски догађај.

У читанци *Корак* Зорице Несторовић и Златка Грушановића (Klett, 2016, 4. изд.) разложно је интерпретативни акценат стављен на видове карактеризације Андија као протагониста, на једноставан али упечатљив заплет и, у оквиру рубрике „Појмовник” (Несторовић, Грушановић 2016: 127), на чиниоце наративног текста, тј. на рудиментарну терминологију с тим у вези: основна тема, фабула, мотив и сл. Свакако, повољно треба оценити и манир освртања на обрађену Кишову приповетку у петом разреду, чиме је сугерисана узајамна веза између наратива, наиме њихов заједнички књижевни јунак. Ово је приметно и у другим читанкама (в. Станковић-Шошо 2010: 21; Станковић-Шошо, Сувајцић 2015: 104), док изостанак чвршће везе те врсте говори у прилог намери да се пажња ученика садржи на, њиховим предадолесцентским преокупацијама блиској, причи о изазовима сазревања (в. Андрић 2009: 62–66). Налазимо да је у обама издањима наведеним у парентези промишљено и исправно, а ненаметљиво, назначен удео породичног окружења у карактеризацији главног лика. То су, на пример, питања из рубрике „Разговор о књижевном делу” (Станковић-Шошо, Сувајцић 2015: 107), везана за Андијево порекло, за васпитање у његовој породици, те за однос према Јулији и породици Сабо.

Није на одмет узгредно размотрити ликовну и графичку опрему наведених уџбеника. У сагласју са темом сусрета дечачке наивности са чудним и оптерећујућим светом одраслих, у већини ових издања проналазе се илустрације, нпр. илустрација сцене после догађаја у сенику. Премда је то ређи обичај при уређивању читанки за основну школу, у референцираном издању Милке Андрић уз Кишов текст одштампана је претежно импресионистичка слика Камија Писара – *Грофовија* (в. Андрић 2009: 66). Сматрамо да је избор умесан и да је, док је читанка била у употреби, могао позитивно утицати на унутрашњу чулност ученика.

1.3.3. Кишова новелистика у читанкама за седми разред („Ливада, у јесен”, „Еолска харфа”, „Прича о печуркама”)

Посебно је изазовно морало бити приређивање приче „Ливада, у јесен”, намењене обради у седмом разреду. Већ коментарисан принцип распоређивања налога са сарадничким императивом према цитираним исказима из Кишове приче, затиче се у читанци *Плаво и златно* Милке Андрић (Завод за уџбенике, 2007). Предложени подстицаји за рад на тексту говоре у прилог промишљеном сагледавању стилистике и мотивишу ученика за читање овог кратког, али значењски згуснутог Кишовог текста. Неки међу подстицајима („Зашто је лист из немачког куvara предмет очеве освете?” (Андрић 2007: 139)) указују на захтевност обраде приче на поменутом узрасту, све до последње целовите реформе програмских садржаја. Истовремено, јасно је да је потпуно уклањање сложене епилошке сцене у причи морало остављати ученике збуњенима. Одатле се и у другим издањима постављају слична питања. У то нас уверавају *Уметност речи: читанка за седми разред основне школе* Наташе Станковић Шошо и Бошка Сувајџића из 2015. године, *Ризница речи* (Станковић Шошо 2009) те *Језик је дрво живота*, Оливере Радуловић (Нови Логос, 2012, 4. издање). Изразито су школској обради приче са интеркултуралним исходиште погодивале деонице из двеју последњих читанки у низу. У *Ризници речи* се чак наводе појам афективног сећања, те се сугерише његова веза са у причи описаним очевим понашањем. То понашање се пак у приложеним питањима и наловима тематизује као кључ са оно што бисмо и ми одредили као суштински однос одражавања у причи „Ливада, у јесен” – јесењи пејзаж: очево ишчезнуће.

Оливера Радуловић је у горенаведеној читанци надахнуто приступила образлагању зачудног prizora у завршници Кишове приче. Приложеним питањима и сажетим објашњењима ауторка је учинила учинковитијим непосредним позивом ученику или ученици да се обавести о поргањању јеврејског живља у Другом светском рату, те да та сазнања доведе у везу са понашањем Едуарда Сама пред немачким рецептом на циркусишту (Радуловић 2012: 105).

У једном од наредних поглавља истраживања биће објашњено на који начин је коментарисање понашања Андијевог оца на крају „Ливаде, у јесен” немогуће без социјално-историјске контекстуализације, а која је интеркултурални моменат у обради јер подразумева осврт на јеврејско колективно искуство из прошлог века.

Програмска смена коју ће означити појава нових двеју прича у списку изборних текстова за седми разред („Прича о печуркама”, „Еолска харфа”), довешће и до извесних, иако не крупних новина у приређивачком приступу пишевом новелистички. Што због природе, тј. функције изводног текста коју је преузела у структури *Раних јада*, што због своје варљиве краткоће, „Еолска харфа” ушла је у читанке уз већи избор из биографских података о писцу и културно-историјска образложења (поводом насловних појмова или појединих пасажа приче). Такве су почетни пасус, чија је сврха двоструко локализовање, и сегменти „Сазнајте више” и „Изабери задатак” у *Читанци за седми разред основне школе* издавачке куће Едука (в. Влаховић, Влаховић 2020: 170–173), а налик њој су у том смислу одговарајуће странице читанке за исти разред у издању *Вулкан знања* (Јерков, Петровић, Колаковић, 2020: 176, 178–181). Као што је, у склопу поменутог локализовања у читанци коју потписује Едука, веома промишљено истакнуто „одрастање јеврејског дечака Андреса Сама у сиромаштву и ратним условима” (Влаховић, Влаховић 2020: 170) као носећа тема Кишове збирке, тако је у најновијој читанци *Вулкан знања* последњим сетом питања за истраживачко читање изнет проблем приповедачевог *мутног* порекла, дакако у вези са аутобиографским претпоставкама текста и губитком рођака и члана најуже породице у Другом светском рату (Јерков, Петровић, Колаковић 2020: 180).

Што се тиче „Приче о печуркама” као садржаја читанки за седми разред, пажњу нам најпре привлачи она коју су приредили Зорана Бошковић и Милан Шиповац (БИГЗ школство, 2020). Имајући у виду да мотивика и проблематика ове Кишове кратке приче доноси теже читљиве алузије на друштвено-историјску подлогу Андијевог одрастања, у

референцираној читанци аргументовано се повлашћује њени стилистички елементи: знаковитост дескрипције, уздржана и посредна карактеризација ликова Андија, његове мајке и сестре, те улога коју на више структурних равни има обрт. Други приређивачи пронашли су у „Причи о печуркама” довољно грађе за обнављање основних термина који се односе на структуру наративних текстова, као што су статички и динамички мотив (Станковић Шошо, Сувајдић, *Чаролија стварања: читанка за српски језик и књижевност за седми разред основне школе*, 2021: 116). Ипак, нимало случајно се у другој читанци, у краткој рубрици „Повезујемо”, ученик наводи на поређење ликова Ане Франк и Андреаса Сама када је реч о њиховом доживљају рата, о томе шта је у том доживљају инфантилно, а шта зрело (Бошковић, Шиповац 2020: 117). Ако се томе дода начин на који је уобличена белешка о аутору, тако да је у њој истакнут податак о Суботици, Новом Саду и мађарској провинцији, у којима је одрастао, а већ у следећој реченици податак о страдању дела његове породице у Аушвицу, може се закључити да ове странице читанке мотивишу ученика за, можда дигресивно, али битно упознавање са главним догађајем у савременој историји Јевреја.

1.3.4. Једночинка *Ноћ и магла* у читанкама за осми разред

Да је узрасни критеријум изнимно релевантан по овом питању, види се при консултовању читанки за старије разреде, а као фактор испоставља се и комплексност и уметничка структурираност текста, која је достатна да захтева прираштај културно-историјског знања о другим народима. Притом, у читанкама и радним свескама, па и приручницима, није без значаја распоред наставних јединица, другим речима повезивање књижевних наслова у поглавља. Умесно поступање с тим у вези затиче се у читанци Маријане Милошевић – *Читанка 8 за српски језик: за осми разред основне школе* из 2021. године. Једно од најкраћих, али и најкомпактнијих поглавља у њој названо је „Култура сећања” и сачињавају га одломци из романа *Мамац* Давида Албахарија, Кишове драме *Ноћ и магла* и *Писама* Хилде Дајч. Како односи међу националним и политичким идентитетима, које појединац прихвата или не прихвата, на битан начин учествују у проблематици поменуте драме и романа, то им је и у методичком концепту читанке дат одговарајући простор.

У случају да наставник налази целисходним реализовање наставних јединица у датом низу и тематском блоку – од оптималних пет часова, примерице – одељење у ком би се водио таквом деоницом месечног плана рада било би и прилици да квантитативно и квалитативно унапреди знање о јеврејском народу и традицији коју негује после Другог светског рата, али и да спрам тог знања, одиста доживљавајући литерарно дело, заснује аутентичан, лични однос. Упутно обрадити Кишову ТВ драму после увида у чудна, потресна, али и са становишта њихове хуманистичке ауреатичности ободрујућа писма београдске Јеврејке Хилде Дајч, те после живог дијалога којим се култура сећања најефектније уводи у учионицу.

Ауторке читанке *Цветник* за 8. разред основне школе (Klett, 2020), Зона Мркаљ и Зорица Несторовић, понудиле су кохерентно и корисно локализовање исечка из једночинке *Ноћ и магла*, у ком су заступљена сва три њена актера и у ком је апострофиран преовлађујући литерарни, филозофски, али и својеврстан друштвено-политички проблем: непостојаност и самовоља сећања. Знајући да се тај проблем, с обзиром на његов третман у драми, не може дијалогски и интерпретативно разрадити ако је лишен основног увида у политичке и културолошке прилике у ратној и поратној Мађарској, ауторке експлицирају питања порекла, активистичке прошлости и садашњости супружника Риго, тј. Емиловог политичког ангажмана. Навођење општег податка у белешци о аутору, податка о знатној читаности Киша и преводима његових књига на стране језике, односно о његовом преводилачком раду (Мркаљ, Несторовић 2020: 287) већ можемо одредити као манир, али не у дерогативном смислу – поновљене сугестије ове врсте увеличавају и пред ученицима чине упечатљивијом слику о аутору чије се дело обрађало многим културама, и до многих допрло.

Изражена је намера Александра Јеркова, Анђелке Петровић и Катарине Колаковић, приређивача *Читанке: српски језик и књижевност за осми разред основне школе* (Вулкан

издаваштво, Вулкан знање, 2021) да проблемски приступ Кишовом драмолету утемеље на интеркултуралним питањима – што сагледавамо као промишљено избор. Тако уводни пасаж локализовања нуди ученику неколико чињеница из интеркултуралне сфере, најупадљивије „одрастање српско-јеврејског дечака у Мађарској током Другог светског рата” (Јерков, Петровић, Колаковић 2021: 225), док је у завршници одељка сусрет култура сугерисан позивањем на аутобиографску потку приче „Еолска харфа” (ауторов одлазак из мађарског села на Цетиње) и умесном читалачком препоруком („Док му бишту косу”) поводом расветљавања лика учитељице Риге (в. Јерков, Петровић, Колаковић 2021: 231–232).

Незанемарљиве сличности са овом читанком испољавају *Читанка 8* (БИГЗ, 2021) и *Магија читања* (Едука, 2021). Приређивачи прве пажљиво су артикулисали сегмент „Пре читања” (Бошковић, Шиповац 2021: 86), тако да ученик из њега, с освртом на пишчев предговор, ишчитава неопходну почетну контекстуализацију мутних догађаја из раздобља Другог светског рата, а на којима почива драмски сукоб у драмолету. У поредивом маниру је осмишљена рубрика „Откривамо”, посвећена застрашујућој директиви нацистичког фелдмаршала Вилхелма Кајтела (Бошковић, Шиповац 2021: 95; уп. Станковић Шошо, Сувајџић, *Чаролија стварања: читанка за српски језик и књижевност за осми разред основне школе*, 2021: 118), без чијег познавања би ученику било недоступно основно значење насловног споја, самим тим ни дихотомичност или слојевитост његовог метафоричног значења. Одмах испод речене рубрике налази се кратак животопис аутора, истоветан оном, већ коментарисаном, из БИГЗ-ове читанке за седми разред, истих аутора.

Последња у низу читанки намењених ученицима осмог разреда чију ћемо методичку апаратуру уз Кишов драмски текст опсервирати је, дакле, *Магија читања* (Јовић, Журић 2021). Несумњиво налазећи да је фигурација наслова у укупности дела онаква каквом смо је малочас описали, ауторке су за ученике одабрале позамашан део пишчевог *Предговора* као један од одломака наставне јединице. На то се надовезују креативни аспекти бављења ученика једночинком – један подразумева писање осврта на њену прожетост са наративним кругом *Раних јада*, а други гледање и критику радијске, односно телевизијске адаптације Кишовог предлошка. Збирно, ови садржају отварају пут чак и ка исцрпнијем истраживању аутобиографске залеђине Кишовог стваралаштва, или пак његове обузетости очевом судбином као синегдохом судбине народа и културе из којих је потекао.

1.3.5. Избор из *Раних јада* у читанкама за први разред гимназије

Да ли се у читанкама објављиваним током претходне две деценије запажају крупне промене у поређењу са коментарисаном читанком из 90-их година, а када је реч о уџбеничким решењима која сугеришу приступ Кишовим приповеткама? Образложићемо наш делимично потврдан одговор.

Одмах наилазимо на питање које је обележило и непосредно увођење књиге *Рани јади* у гимназијски, уопште средњошколски програм. То је било, како смо видели у уводу овог поглавља, 1990. године. Поједини приређивачи читанки, баш као и поједини критичари и тумачи Кишовог дела, књигу читају као (новелистички) роман, а како одиста постоје аргументи за такву тврдњу, питање ћемо разрадити у средишњем делу истраживања. У вези са дилемом, примећујемо да се Душко Бабић у својој *Читанци за први разред средње школе* (БИГЗ, 2010, а у склопу питања и радних подстицаја уз причу „Улица дивљих кестенова” (в. Бабић 2010: 81–82),) није либио да дело примарно одреди као *књигу*, што је добро у мери у којој се ученицима тиме указује на синкретички карактер савремене прозе.

За сада такође примећујемо да су у *Читанци: Српски језик и књижевност за први разред гимназије* (Klett, 2019) *Рани јади* представљени као роман, но тако да је овакво становиште умесно објашњено у уводном сегменту локализовања, чија је поента плаузибилна и за Кишове новеле везана опаска да прича може фигурирати као одломак романа (Павловић, Мркаљ 2019: 70). Надаље су у овој читанци око тумачења лиризоване приче „С јесени, када

почну ветрови” прегледно сабрани важни књижевнотеоријски појмови као што су *асоцијативно везивање мотива и наратер* (Павловић, Мркаљ 2019: 73). Такође, веома је добро осмишљена последња приређивачка деоница под насловом „Корак напред”, којом се ученик подстиче да унапреди своје читалачке навике приказивањем романа по избору.

У првом издању *Читанке 1* издавачке куће Нови Логос (Станковић Шошо, Сувајџић, Петаковић 2019) налази се приповетка „Улица дивљих кестенова” и то, као што је и раније био случај, у „пролошком” делу за најмлађе средњошколце, оном који их упознаје са опсегом, могућностима и феноменологијом књижевности као уметности. Хронолошки распоред свих осталих, за наставну обраду предвиђених текстова, отпочиње нешто касније, низањем дела старовековне, односно античке књижевности.

Одељак *Рани јади* у овој читанци прати назнака „избор”, премда је приложена једна кратка прича, и то из низа оних по којима је збирка препознатљива – „Улица дивљих кестенова”. Начин на који је прича приређена и уподобљена дидактичким захтевима савременог уџбеника, већ на први поглед говори о томе да је испраћена опробана методологија, умногоме у складу са структуром обраде Кишове прозе коју нуде старије читанке. Број питања и радних задатака који прате уметнички текст је, према томе, невелики, премда су они прецизно дефинисани и обазриво посложени, те чине природну целину са следећим пропратним сегментом, који је посвећен неколицини нараторских појмова, планираних за обнављање или усвајање на датом узрасту. Подразумева се да пуну функционалност ови сегменти остварују у садејству са одмереним, али информативно прегнаним локализовањем приповетке и збирке у оквиру уводног осврта аутора читанке. Методичка плаузибилност наведених садржаја је, укратко, несумњива, али остаје питање да ли би измена перспективе којом се донекле сугерише читаоцу полазна тачка за читање текста, могла бити обogaћена садржајима који би оснажили упоришта интеркултуралног приступа збирци у целини.

Разуме се да, у светлу овог питања, повољним ваља оценити то што се у уводном осврту побрајају важне карактеристике концепта на ком почива збирка – као што је техника мозаика, на пример – и што се указује на пишчеву биографију као нешто што се рефлектује на мотивику збирке.

1.3.6. Приповетка „Енциклопедија мртвих” у читанкама за четврти разред гимназије (период од 2000. године)

Љиљана Николић и Босиљка Милић, ауторке читанки које су дуги низ година држале примат када је реч о уџбеницима за Српски језик и књижевност у средњој школи, акрибично приступају методичком „опремању” одломака из приповетке „Енциклопедија мртвих” у *Читанци са књижевноисторијским појмовима – за IV разред средње школе* (Николић, Милић 2004: 194–203). Ова читанка у том сегменту не показује битније разлике у односу на своје прво издање (уп. Николић, Милић 1990). Интеркултурални „чинови” у сижеу приповетке (програмски карактер над-књиге и њему инхерентан космополитизам) назначени су појединим задацима за интерпретацију на часу, или у склопу домаћег (истраживачког) рада, а поглед оних који су користили овај уџбеник могао је ка другим просторима и културама управити и надахнути одломак из студије Михајла Пантића, који је приложен на крају одељка.

Само позиционирање књижевног текста у композицији читанке може бити индикативно за полазишта његовог тумачења која бирају приређивачи. Тако су одломци из „Енциклопедије мртвих” у *Читанци 4: Српски језик и књижевност за четврти разред гимназије* (Klett, 2021) уводни за поглавље „Постмодерна у српској и светској књижевности”. У оквиру књижевноисторијског коментара на Кишово дело, аутори ове читанке на одличан начин сажимају његову улогу граничника: „[...] његово (Кишово, прим. М. В.) дело прати модернистичку традицију [...] и постмодернистичка стваралачка настојања” (Бајић, Мркаљ, Павловић 2021: 248). У наставку деонице посвећене Кишовој

приповести и збирци из 1983. године, разложно се и учинковито у читалачко поље ученика уводи питање сусрета култура у њој. У овоме предњачи интерпретативна ставка „Све се догађа увек и никад” (Бајић, Мркаљ, Павловић 2021: 255), из чега изводимо закључак да ово издање олакшава тумачење приповетке ком пристаје интеркултурална премиса.

У којим размерама ординарна белешка о писцу може бити преиначена у занимљив, али по питању уврштених књижевноисторијских података можда одвећ садржајан сегмент читанке, сведочи издање новијег датума, најрецентнија *Читанка 4: српски језик и књижевност – уџбеник за четврти разред гимназије* издавачке куће Нови Логос (Петровић, Ђурић и др. 294–295). Сегмент који коментаришемо испрва се чини неуобичајено великим ако се има на уму намена издања, премда је у њему опширно изложена Кишова приватна и литерарна биографија. Иако ово решење може одбити одређени број ученика, оправдано је Кишовим уделом у токовима који су означили наступање постмодернистичку поетику код нас. Ова читанка, сходно томе, као примарно наставно средство помаже у извесној мери несвакидашњим или, с обзиром на циљеве обраде, захтевним приступима лекцији, а таквим се углавном показује онај који заговарамо – интеркултурално усмерен. Интересантно је приметити и да се старије, прво издање ових аутора (уп. Нови Логос, 2016, 335) не одликује биографском белешком датом у описаним размерама.

Ауторски, односно приређивачки концепт, предодређен прилагањем мноштва визуелног и линкованог материјала, а који је комплементаран методичкој апаратури, ишчитавамо у првом издању *Читанке: Српски језик и књижевност за четврти разред гимназија и средњих стручних школа* (Радуловић, Журић, Ангеловски 2021). У белешци о аутору, датој на првој маргини деонице посвећене насловној приповести из *Енциклопедије мртвих*, компилирана је – у техничком, не у вредносном значењу речи – и неколицина књижевнотеоријских запажања која би користила и студентима књижевности, не само гимназијалцима: нпр. подела Кишовог стваралаштва на три фазе, на начин на који их је одредио Јован Делић (Радуловић, Журић, Ангеловски 2021: 337). Неколике опаске аутора, преузете из његових интервјуа и искоришћење као имплементација радњи мотивисања и ширег локализовања у овом издању, на интересантан начин могу представљати окидач за тематизовање сусрета култура у приповести. Таква је, примера ради, Кишова примедба: „Хтео сам да искористим сиже за један роман у причи од тридесетак страница, да остварим неку врсту синтезе, скраћење живота једног обичног човека, једног Југословена нашег века”. Тек кроз целовиту интерпретацију приповетке ученику се ова констатација може указати још занимљивијом, јер је сносили оквир јунакињиног „странствовања” у стокхолмској библиотеци један од фактора који диктирају тоналитет приче о животу „Југословена нашег века”. О другим елементима методичке апаратуре такође можемо извести повољан закључак, односно оцену. Притом треба имати на уму рубрику „Аутопоетички записи”, са синтагмом „проза света”, коју је Киш у уврштеном одломку употребио, ликовне додатке (кадар из *Путовања на месец Жоржа Мелијеса*²⁶), а посебно рубрику „Изабери задатак” (Радуловић,

²⁶ Прожета разматрањем мотива од симболичког значаја за одређену националну и номинално страну културу, књижевна интерпретација је та која доводи до мање квантитативног, а више квалитативног прираштаја знања на темељу ког се може развијати оно што сеже у збир компетенција које је, у оквиру интеркултуралне, побројао Рубен Д. Брент, а које смо цитирали. Због тога и подаци које нуде уџбеници од квантитивног увећања знања треба да, по могућству, воде до оног стваралачког, квалитативно напреднијег. Кишова дела у уџбеницима тако су, из деценије и деценију, све препознатљивији као извор ове сазнајне дихотомије за ученика. Притом, она у том смислу нису усамљен случај. Направимо дигресију посвећену *Дневнику* Ане Франк у *Читанци: српски језик и књижевност за седми разред основне школе* (Јерков, Петровић, Колаковић 2020). Реч је о предлогу активности које би се дале преобразити и у вид пројектне наставе, с обзиром на то да је назначена погодност сарадње наставника српског језика, грађанског васпитања или историје. Под насловом „Било једном у Београду” предлаже се гледање филма *Матилда Калеф – Три обећања*, а који говори о католичком свештенику из времена Другог светског рата, чијим заслугама су спасене две јеврејске девојчице. Ова сугестија делимично је и интермедијалне природе, бар на пољу обраде једног мотива и историјског тренутка – у литерарној, односно у филмској форми. Смернице као што су ове, значајно могу обогатити интерпретативне захвате над књижевноуметничким текстовима, те ћемо с тим у вези у наредним поглављима истраживања скретати пажњу на погодности, али и ограничења интермедијалности у настави.

Журић, Ангеловски 2021: 345). Она садржи мало обиље активности намењених ученицима који би, понукани тумачењем приповетке, желели да упосле своје стваралачке потенцијале. Иако су неке од тих активности амбициозно замишљене или уопштено формулисана – с претпоставком да наставник треба да их конкретизује, или да своју конкретизацију нађу као слободне активности – оне доприносе функционалности креативних приступа наставној јединици, а у њих свакако треба урачунати оне интеркултурално конотиране.

Уз готову збирку Кишових породичних и младалачких фотографија, нанизаних на маргинама приповетке, чак три странице читанке опредељене су за аналитички рад на тексту, што је по себи индикативно када је реч о значају који ауторке приписују Кишовој поезици.

*

Треба држати на уму да су читанке – с обзиром на квантум обавезних, али и изборних програмских садржаја у њима, те на тенденције у педагогији, методици наставе, па и издаваштву – све обимније, да је, другим речима, све теже помирити захтеве испостављене са различитих инстанци, а сачувати функционалност уџбеника као основног наставног средства. Иако не би требало тек тако одбацити критике или примедбе са различитих тачака друштвеног спектра, упућене дигиталним уџбеницима/уџбеницима у електронском облику²⁷, чињеница је да је овај формат уџбеника изузетно погодан управо за укључивање више наставних садржаја и, у извесној мери, организацију истих која их чини доступнијим ученику. Употребу електронских уџбеника код нас, а од промовисања једног таквог издања почетком 2018. године (реч је о уџбенику из Биологије), посебно је оправдало изнуђено омасовљење онлајн наставе током рецентне пандемије. Управо у условима оваквог вида образовања, странице уџбеника у електронском облику не само што су се показале погодним за „дељење екрана”, него су интерактивним и мултимедијалним обрасцима унеколико могле да надоместе шири избор мотивишућег поступања наставника током дијалога у учионици. За доказивање других, евентуалних преимућства дигиталног окружења када је реч о перципирању и усвајању градива, а у случају најмлађих генерација, свакако је нужно њихово дуже и мерљивије присуство у пракси.

Увид у читанке новијег датума потврђује оно што је било и очекивано – разноврсно осмишљавање Кишових дела као тематских целина у читанкама имплицирано је оним што њихови различити аутори, то јест приређивачи, схватају као особености датих текстова у наставном контексту. Овде пре свега мислимо на књижевнотеоријско знање и термине за чије усвајање или обнављање они могу послужити. Варијабилност приступа тако је директно сразмерна захтевима актуелних програма у одређеном тренутку, али и различитом степену амбициозности аутора као методичара наставе.

Овде приложен преглед методичке апаратуре у читанкама за Српски језик и књижевност уверава нас у то да се о Кишу данас може говорити као о аутору чија је проза традиционално заступљена у учионицама. Најновија реформа програма наставе и учења показује, међутим, да се могу мењати критеријуми за обликовање обавезног и факултативног, изборног или допунског корпуса, као што се могу мењати и читалачке преференције ученика које се, с обзиром на одавно приметну „кризу читања”²⁸, делимично узимају у обзир при поетичком разматрању и одабирању текстова који ће се пред њима наћи. Ипак, с обзиром на значај који су *Рани јади* имали за развој модернистичке кратке приче, посебно с аспекта промовисања одређених тема и проседеа у јужнословенским

²⁷ Издавачи подједнако користе обе одреднице, тако да су и овде равноправне, то јест истозначне.

²⁸ Овако артикулисана општедруштвени феномен често се чује у јавном дискурсу, али је супротстављање истом изузетно отежано услед низа појава које га узрокују и перпетуирају – од обимности школског курикулума, преко информатичког и дигиталног оквира ком се савремено друштво потчињава, до утицајности мас-медија и експоненцијално растућег несклада између књижевне продукције и бројности, односно састава читалаштва (в. Илић, Гајић и др. 2007: 13–23).

књижевностима за децу, наше је уверење да би ову збирку изнова требало уврстити у обавезну лектуру, и то у целости.

Захваљујући артистичком, у првом реду лирском обликовању прозе, Киш је књигу о страхотној етапи у историји цивилизације заиста учинио књигом „за децу и осетљиве”. Ако се ово схвати као необичан или не тако чест спој како у нашој, тако и у светској књижевности, погодности обраде ове збирке на узрасту на ком је и досад обрађивана, биће јасније уочљиве. На почетку средњошколског циклуса, ученици располажу знањима из области историје и опште културе која их чине способним да разумеју предметност Кишове збирке с обзиром на њен контекст. Извесне потешкоће по том питању (културолошке референце, политичке алузије и сл.) треба разумети као мотивишуће, сходно чему се наставникова обавештајна и менторска улога на посебан начин може актуелизовати.

Са друге стране, мишљења смо да проучавање интегралне *Енциклопедије мртвих* у завршном разреду гимназија, односно њене насловне приповетке у већини средњих стручних школа, није мали изазов. Оно је, другим речима, пожељно и несумњиво методички аргументовано, али су разумљиви разлози због којих му је претпостављен целисходан увид у прозу позног модернизма и постмодернизма у делу других аутора (Александар Тишма, Борислав Пекић, Милорад Павић). Исти не може бити остварен уколико се, условно речено, прекомерна пажња поклони опусу одређеног писца. Без обзира на ово, сагласно пракси која данас познаје обраду читаве *Енциклопедије мртвих*, у неколиким поглављима ове дисертације биће поближе размотрена оваква наставна јединица.

Начин на који је насловна приповетка ове збирке била приређивана за читанке указао је на широке могућности истраживачког читања и интерпретације на часу, као што је у већој мери у односу на садржаје који у читанкама прате приче из *Раних јада*, назначио интеркултуралност као питање и проблем вредан засебне тематизације. Иако је ово диктирано самом проблематском окосницом приповетке „Енциклопедија мртвих”, у неколиким читанкама приметно је настојање приређивача да се истраживачки фокус ученика стави баш на питање сусрета култура и традицијских наноса у појединцу, у његовом „читавом животу”. Како мотивска грађа приповетке пружа нарочите могућности за успостављање међупредметних корелација (историја, филозофија, позоришна уметност, географија, биологија), чини нам се да би опремање читанке, или њене дигиталне иначе, садржајима комоллементарним корелативном поступању, мотивисало ученике за улагање аналитичког напора, али и за читање Кишове збирке у целости.

Поредбена анализа уџбеника у којима се налазе Кишове приче указала је на претежно брижљиво укључивање методичке апаратуре као оријентира за наставно тумачење. Материјалне грешке нису присутне у анализираним издањима, као што нису примећена крупнија интерпретативна огрешења о иманентну поетику књижевних текстова. С друге стране, јасно је да се и на нивоу „опремљености” – текстуалне, ликовне или дигиталне – по питању увођења и битнијег разматрања интеркултуралних тема у Кишовој прози, могу учинити значајни помаци приликом њиховог конципирања и приређивања за уџбенике. Ово се посебно тачним чини када је реч о дигиталним садржајима, у складу са мултимедијалним могућностима које они пружају и лакшим приступом и селектовањем информација путем назначеног линка или оригинално осмишљене апаратуре која прате савремене уџбеничке комплете.

Обим и функционалност свих описаних садржаја, који би, дакле, били фиксирани у уџбеницима или уз њих приложени зависи, пре свега, од узраста ком би били намењени и од њихове делотворности у склопу општег методичког приступа датим Кишовим текстовима. Због тога се широк простор за структурирано проучавање Кишове прозе у интеркултурално предодређеном наставном моделу налази колико између папирних корица, толико на дигиталним платформама, тако да ће обједињено коришћење обеју могућности бити поближе приказано у средишњим поглављима ове дисертације.

II Интеркултуралност у обради Кишове наративне прозе и драме у основној школи

Ово би поглавље, с обзиром на омеђеност методичких разматрања на раздобље основне школе, подједнако разложно могло понети наслов којим би у први план била стављена пишчева дебитантска приповедна збирка, односно проблематика проучавања чак пет приповедака из ње које су до сада улазиле у одговарајуће програме наставе и учења. Таква варијанта наслова била би веродостојна и ако се има у виду да ће речена збирка, па и у избору одломака који ће нам послужити за аргументовање интеркултурално, али и компаративно замишљених методичких приступа, бити грађа на коју се најчешће позивамо.

Међутим, када се разматра присуство и значај Кишовог дела у датим програмима, немогуће је превидети и драмску једночинку чија традиција изучавања у школама није ни тако занемарљива. Тек са овом наставном јединицом, успостављеном као какво премошћење ка проучавању Кишових интегралних књига прозе са ученицима средњошколског узраста, постаје видљивија потреба за сагледавањем ауторске поетике у размерама средњоевропског књижевног миљеа, због чега од тог питања ваља и почети.

2.1. Концепт Средње Европе у контексту (наставног) проучавања кратке прозе Данила Киша

„Мислим да је ваш Данило Киш најбољи пример средњоевропског писца: у његовој уметности је изразито јак спој историје и форме. Значи то нису ни Милан Кундера, ни Чеслав Милош, ни Ђерђ Конрад, већ је то Данило Киш. И не говори вам овако зато што сам сад у Србији.”
(Петер Естерхази)²⁹

Сужавање или симболичко смањивање света које је узроковао рапидан индустријски, технолошки и научни развитак после Другог светског рата, политички институт Уједињених нација, такозвани *baby boom* и сличне, по први пут заиста глобалне појаве, условиле су културне контакте, размене и интерференције какве су се одразиле и на имагинацију уметника. У светској литератури овог раздобља тешко је наћи ауторе чија дела, на овај или онај начин, у крајњој инстанци и уздржано – на бази мотива или идејних усмерења која их одликују, преко традиција које настављају, ресемантизују или са којима полемишу, па до језика и поступка којим комуницирају са читаоцем – не би сведочила о некој интеркултуралној динамици. Вођен овом мишљу и узимајући за полазиште став компаратисте Томаса Блајхера, Зоран Константиновић за српску књижевност уопште вели:

„Српска књижевност се, заправо, може разматрати укључена у три оваква комплекса (интерлитерарна, прим. М. В.): у комплекс књижевности словенских народа, у комплекс књижевности малих словенских народа и у комплекс књижевности који чине и остали мали народи, несловенски, на подручју Средње Европе, схваћеном у овом случају веома широко” (Константиновић 1984: 83).

Ова тврдња није применљива само на контактност српске књижевности³⁰ 20. века, премда јесте применљива у првом реду на њу. Од када је у 18. и 19. веку, захваљујући целокупном културном прегнућу Доситеја Обрадовића и Вука Стефановића Караџића добила две идејне трасе – обе аутентичне – а по којима ће се у вредносном смислу равноправно укључити у европске токове, књижевност на српском језику била је и остала премрежена, као и, рекло би се, сваки индивидуални културни напор на Балкану, утицајима са све четири

²⁹ Опсервација је из интервјуа који је 2012. године са мађарским романијером водила Соња Ђирић:
<<https://www.vreme.com/cms/view.php?id=1061287>> 10. 7. 2020.

³⁰ Ово атрибуирање, у другачијој оптици, тј. с циљем образлагања других културно-политичких феномена, истиче Мило Ломпар пишући о „начелу контактности” које се спаја са „начелом интегралности” српске културе потцртавајући да је „српска култура образована као култура три вере” (Ломпар 2018: 344). У даљој експликацији, Ломпар је види као „дијалoшку културу” (Ломпар 2018: 345) која комуницира са низом општијих европских културних сфера.

стране света. Стваралачки однос према њима се у пуној мери ослобађа тек у двадесетом веку, са сазревањем јужнословенског контекста, који ће и српским књижевницима обезбедити широк и разнолик културни простор из ког се суверено могло посматрати на културно-историјску баштину света као на грађу, мотив или надахнуће за стварање. Одатле смо, чини се, не према критеријума квалитета, него феноменолошки говорећи, прве такозване *светске писце* добили после 1918. године. Кад се оваквим културним датостима придружи несвакидашња, безмало јединствена породична генеалогичка добија се Кишова књижевна биографија, *par excellence* интеркултурални феномен. Надахнуто је, у једном кратком, рекло би се пригодном тексту за часопис, годину дана после Кишове смрти, о овоме писао Светислав Басара:

„[...] та мистична синтеза Сиона и Ловћена (Киш, прим. М. В.), био је могућ само на овом простору, овој сулудој ветрометини Балкана [...] У средњоевропском безумљу (фашизам) сврстао се међу прогоњене, међу Јевреје; у источноевропском лудилу (стаљинизам) стао је на страну прогоњеног хришћанства” (Басара 1990: 312).

Осим што је сам волео да, желећи више да укаже на разностраност и неухватљивост порекла него на одрицање од истог које би нас подсетило на Црњансково „сам себи предак” (Crnjanski 1993: 164) гледиште, потенцира да је „писац бастард, доспео ни од куд” (Kiš, *Život, literatura*, 1995: 87), да ту чињеницу узима као *sine qua non* своје литературе, Киш ју је транспоновао у лутајуће мотиве својих (ауто)фикционалних творевина. Најприлежније је о бездомовинству које је последица имања више домовина писао у приповеци „Апатрид”, сачуваној у заоставштини и штампаној у уводној позицији у збирци *Лаута и ожиљци* (1994). Подстакнут биографијом Едена Фон Хорвата, али ипак пишући о измишљеном лику, ком на трагикомичан начин пристаје насловна квалификација Господина без отаџбине, Киш у последњем фрагменту приче прилаже солилоквиј упућен, читаоцу, упућен *господи*, а који као да је, у складу са лирским патосом, могао бити без икакве дораде укључен у „Улицу дивљих кестенова”:

„Нећете успети да ставите плочу на мој дом, јер је и он ваљда срушен. Или бисте морали ставити три-четири плоче са мојим именом: у разним градовима и разним државама, али ни ту вам не бих могао помоћи, јер не знам која је била моја кућа, не сећам се више где сам живео у детињству [...] То што памтим, јесу слике [...]” (Kiš 2000: 26).

Држећи на уму општепознате епизоде из Кишове биографије, наслућујемо да се доживљај и перспектива Господина без отаџбине умногоме поклапају са пишчевима, да је овај солилоквиј и својеврстан аутокоментар. Уза све историјске, политичке, класне, конфесионалне и друге датости и реалије које фигуришу у слојевитом и високорафинираном уметничком свету *Породичног циркуса*, Киш се никада, а поготову у *Раним јадима* који нас због дуге традиције проучавања у настави примарно занимају, није одрицао *упамћених слика*, наиме продорног лирског и евокативног импулса у обрачунавању са сопственом прошлошћу и прошлошћу Средње Европе.

У светлу њега ћемо у овом поглављу сагледати, пре свега, литерарну топографију и полиморфну културно-историјску провенијенцију Кишове породичне трилогије, а то ће најпре изискивати увид у Средњу Европу као културни комплекс, потом у начин на који га је Киш као таквог промишљао у поетичком кључу, исто тако и начин на који је с тим у вези обликована његова самосвест у погледу аутобиографског искуства као литерарног предлошка, а све са даљим циљем богаћења стручног, понајвише књижевноисторијског знања ком и наставници, парцијално и кроз обазриву селекцију, могу да се обрете.

Осим припреме ученика, саставни део обраде било ког књижевног текста је и наставникова припрема, која изискује константно процењивање ефикасности већ опробаних методичких поступака и приступа, те кориговање и преосмишљавање оних који стварају простор за практично унапређивање. На овај начин треба промишљати питање које је сугерисано насловом овог поглавља. Које су, дакле, књижевне чињенице из *Раних јада*, а доцније и из *Енциклопедије мртвих*, које наставник априорно разматра као полазишта за извођење интеркултурално усмерене наставе? Следствено томе, које аспекте овакве концепције засебно ваља подвргнути критици при практичној изведби?

Да би се пружио прихватљив одговор на ова питања, потребно је одредити шта представља средњоевропски културни комплекс, као и које његове чиниоце приликом планирања обраде збирки ваља узети у обзир. У ту сврху се, рекло би се, више од било чега другог мора водити рачуна о приступачности овог, углавном екскурзивног тематског сегментна наставне обраде. Међутим, како ће у наставку овог потпоглавља бити истицано, номинално секундарни, или чак терцијарни значај увида ученика у средњоевропске црте Кишовог сензибилитета, има своје импликације на поимање збирке по питању њених иманентних поетичких особина. Размере прегледне анализе коју овде прилажемо превазилазе обим информација које највећи број наставника може прилагодити реалним условима редовне наставе, али им такође пружа дијапазон знања над којим могу да врше креативнију селекцију и тако изађу у сусрет разноврсним интересовањима ђака.

Када се говори о средњоевропском културном простору, у литератури и досадашњим анализама приметно је тесно везивање културне проблематике за ону политичку. О сложеним политичким импликацијама средњоевропејства, које су постале изразите након хладноратовског раздобља, овде неће бити говора, јер оне не улазе у сферу образовних и васпитних циљева који се планирају поводом Кишовог дела. То не значи да политички контекст приликом промишљања Средње Европе као географске и културне одреднице треба сасвим занемарити, али поменута одредница изискује да буде расветљена преваходно као поетичка компонента, односно Кишов литерарни „завичај”, што је само последица уверења израженог његовом есејистичком крилатицом: „*homo poeticus, uprkos svemu*” (Киш, *Homo poeticus*, 1995: 93–97).

Поред географског фактора, у обликовању појма Средње Европе једнако учествују питања из социјалног, економског и културно-историјског домена. Географија нуди неколике варијанте кад је реч о мапирању копна који се именује као Средња Европа (в. Орел 2012: 25–27). Различита виђења се, углавном, заузимају по питању југоисточних граница овог простора, граница према Балканском полуострву, управо оних граница које фигурирају у Кишовој имагинацији, првенствено оној која се везује за његове аутобиографски предодређене књиге. Ипак, није непознаница да се, поготово при слободнијем схваћању појмова регије и културног утицаја, и простор данашње Војводине, а некадашње јужне Угарске, са Савом и Дунавом као лимесом, узима као простор Средње Европе (Jordan 2005: 168).

Погледамо ли површине двеју држава Јужних Словена у двадесетом веку, закључићемо да су се оне преклапале са изузетно разноврсним поднебљима, због чега се у вези са њима наилази на одреднице: балканска, источноевропска, делом медитеранска, субалпска, али и средњоевропска држава. Без даље анализе ових атрибута, закључујемо да се појам Средње Европе да, за почетак номинално, везати за прозу Данила Киша с обзиром на географски простор, а литерарни пејзаж, у који се она смешта. Свакако, приликом промишљања ове прозе релевантније су и у херменеутичкој оптици далеко значајније културолошке импликације појма Средња Европа.

Два његова именитеља откривају два супротстављена културолошка обрасца. То су *Mittleeuropa* Фридриха Наумана и Централна Европа Карла Кауцког (Константиновић 1992: 90–91). Први претпоставља формирање заједничког економског и државног простора Немачке и Аустроугарске, а који би номинално карактерисало наднационално устројство у виду својеврсног конфедеративног модела. Штавише, Науманово поимање *Mittleeuropa*-е укључује и проблематизовање *Lebensraum*-а (животног простора) и „стрепњу од тескобе” (Орел 2012: 161), која ће у четвртој и петој деценији прошлог века послужити националсоцијалистима као један од главних аргумената за успостављање Трећег Рајха по сваку цену.

Јасно је да Науман своју студију посветио геополитичкој проблематици, занемарујући културне идиосинкразије средњоевропског подручја. Надаље, није тешко уочити тензију између Наумановог германским империјалистичким духом предодређеног схватања и

пнешто утопијског Кауцковог виђења средњоевропског простора као етничког и културног конгломерата који може реализовати широке еманципаторске и државотворне могућности.

За културни имагинаријум у који Киш смешта *Породични циркус*, од много већег значаја су схватања Средње Европе која су осамдестих година промовисали писци, Кишови савременици. Управо ова схватања у већ цитираном тексту Зоран Константиновић одређује као пету „варијанту о Средњој Европи” (Константиновић 1992: 92). Она је изразито усредсређена на древни парадокс средњоевропског простора – као етнички и колективно-идентитетски конгломерат, Средња Европа постојала је парадоксално, на овај или онај начин, као препознатљива целина унутар западног света, а на прагу источног, било под хабзуршким патронатом, било у социјалдемократским замислима или списатељским уобразиљама.

Тако схваћено менталитетско поднебље, у виђењима појединих интелектуалаца попут Ђерђа Конрада, одликује „мителевропски осећај” који „значи одбрану посебног од сваког тоталитарног и ауторитарног плана” (Magris 2014: 252). Најмрачнију епизоду своје историје тај простор, рекло би се, никад достиже еманципације, искусиће током Другог светског рата, када ће се показати као идеалан подијум за ерупцију расне мржње и масовног страдања. Па ипак, чак и то искуство било је специфично остварено на средњоевропском тлу³¹.

С накнадном памећу, дало би се закључити да је идеализација средњоевропског мултикултурализма – популарна међу генерацијом писаца којој Киш припада – унеколико последица зазора пред фашистичким варварством током 30-их и 40-их година на овом простору. О томе посредно сведочи Клаудио Магрис:

„Хинтернационална’ Мителевропа, данас уздизана као склад различитих народа, била је, дакако, стварност хабзуршког царства у његовом последњем добу, толерантан суживот за којим се разумљиво жалило након његовог краја, и због поређења са тоталитарним варварством које је уследило (...) на подунавским просторима (Magris 2014: 24).

Накнадно, премда поједностављено, могло би се закључити да скоро нигде нису испољене позитивне стране суживота толико великог броја националних култура, као што скоро нигде нису њихова међусобна трвења попримила тако трагичне размере као што се то десило у средњоевропском кругу. Стожерна места Кишове експлицитне аутопоетике откривају која је улога књижевности у прихватању чињенице да се истребљење читавих популација могло догодити и у Средњој Европи, чији је у културолошком значењу најочигледнији експонент интелектуално шаролики Беч с почетка 20. века, у ком стварају Штефан Цвајг и Роберт Музил, у ком се револуционарна открића спрема да обзнани Фројд, у ком, у крајњој линији, делује читав низ књижевника, сликара, композитора и музичара из Чешке, Румуније, Словачке, Хрватске, данашње Војводине или Босне и Херцеговине. Уопште, како у Бечу као „престоници” Средње Европте, тако на махом читавом европском континенту, то раздобље је било обележено оптимизмом. О тзв. *belle époque*-у, о деценијама с краја деветестог века, све до 1914. године, у литератури се обично пише на следећи начин: „Напредак науке и технологије, подизање животног стандарда, распрострањеност демократских институција, експанзија друштвених реформи, ширење писмености међу масама, и положај Европе у свету – све је то доприносило осећању оптимизма.” (Peri 2000: 502).

Ова чињеница, дакле, говори у прилог томе да такозвани цивилизацијски напредак никада не може да искључи појаву и омасовљење новог варварства. Киш на самом крају гласивитог текста „Између наде и безнађа” (1980) вели: „Литература, ипак, нечему служи. Људској савести” (Киш, *Ното poeticus*, 1995: 193). Он као да опрезно проговара и о средњоевропском искуству, о дужности која пред средњоевропским писцем стоји по питању аутентификације општег пропадања подручја једног, назовимо га културног просперитета и, макар и формалистичког, моралног интегритета, а најчешће је ово пропадање оно што

³¹ Више него концизно и јасно о овоме пише Катрин Орел, у поглављу студије *Средња Европа: од идеје до идеологије*, у поглављу „Специфични фашизми Средње Европе” (в. Орел: 304–317). Симптоматично је што је поводом назначеног питања Орел највећу пажњу уделила режиму Миклоша Хортија, баш оном под којим је, у његовој завршној фази, Кишова породица, а онда и литерарном обрадом портретисана породица Сам, претрпела погром.

претходи институционализовању физичког насиља, које је такође изразито окупирано Киша. Другим речима, индивидуализована пишчева савест је рефлексија савести залутале културе пред друштвеним системима који су испустили етички компас.

Цитирано Кишове виђење истинске „функције” књижевности могло би лајтмотивски да обележи целокупну књижевност и културе Средње Европе. У којој мери је савест та категорија која је истински морила европске и средњеевропске писце – премда су многи међу њима у годинама у којима их је најстрашнија ратна стварност негирала били последњи које је требало да мори – симболички је видљиво у случају убиства Штефана Цвајга у Аргентини. Писац се убија јер ишчезавају темељни обриси културних вредности које је представљало његово дело. У овом Цвајгвом чину огледа се трагизам средњоевропске интелигенције, али и један од њених изразитих идеала: савест коју је и Киш апострофирао.

Због свих контрадикторних колективних искустава, колико и контрадикторних аналитичких приступа појму Средње Европе, чини се да је исти заиста најупутније схватити као „духовни конструкт” који је „више спекулативан, а мање емпиријски” (Pantić 2002: 8). Само као такав, он се рефлектује на књижевни (ауто)имагинаријум Данила Киша, дајући му препознатљив приповедни колорит, тоналитет, уопште *weltanschauung*. И такав није само Кишов случај. Низ мађарских, чешких, пољских, аустријских, па и неких југословенских писаца, у раздобљу зрелог, послератног модернизма, који је већ испољавао нешто од особености постмодернизма, постао је делом ревитализованог мителевропског књижевног имагинаријума. Садржаје тог имагинаријума тешко је систематично описати. Средњоевропску имагинацију можда би најпримереније било описати каталошки: „Кафка, Музил, Крлежа, Карл Краус, Фројд, Ото Вајнингер, Костолањи... Психологизам, сецесија, експресионизам [...] Мултикултура као једна култура. [...] Јеврејство, траума идентитета, свепрожетост номадске културе” (Pantić 2002: 9).

Због чега је важно да наставник држи на уму ове чињенице док чита и тумачи Кишове *Ране јаде*, односно одређене партије, па и читава три наратива из *Енциклопедије мртвих?* Тачније, шта из овог големог асортимана информација треба да зна и да настоји прилагодити наставном окружењу с циљем испуњавања потенијала Кишових збирки у развијању интеркултуралних назора ученика?

Знаковито одговара Киш у једном интервјуу: „[...] без те ’узнемирујуће различитости’ што је доноси јеврејство и без недаћа свог ратног детињства, без сумње, не бих постао писац” (Киш 2012: 176). Могло би се, можда патетично, додати да Киш никада не би постао писац без веома видљиве везаности и за *простор* свог детињства, за завичај који је сам ретко тако именован и још ређе му приступао са рецидивима романтичарског расположења. Међутим, тим више се истичу особености његове књижевне „интерпретације” Паноније као митизованог конструкта. У првом делу његовог опуса, она је оригинално упризорена домовина породице Сам. Колико је подијум за развијање породичне трауме, са губитком оца и супруга као њеним врхунцем, толико је простор изузетне Андреасове имагинације. У другом делу Кишовог опуса, та књижевна слика Паноније инкорпорирана је у историјско искуство Источне Европе (социјалне револуције и тоталитарно државно устројство), најизразитије у *Гробници за Бориса Давидовича*. Узето у целини, према томе, Кишово дело је незамисливо без имагинаријума Паноније или Средње Европе, на исти начин на који се литерарна визија Даблина везује за прозу Џемса Џојса, америчког Југа за Вилијама Фокнера и Харпер Ли, Њујорка за Пола Остера, Буенос Ајреса за Х. Л. Борхеса, или, у овдашњим оквирима, визија Сомбора за Вељка Петровића, Враћа за Бориса Станковића, Новог Сада за Александра Тишму³², Колубаре за Радована Белог Марковића.

³² Колико је Киш настојао да задржи нијансиран, рекло би се намерно недоречен однос према појму и традицији Средње Европе, толико је Тишма одређенији по овом питању, а потврде за то постоје још у путописном есеју *Меридијани средње Европе*, у ком концепт из наслова Тишма не романтизује. Доцније, такође, неће околичити: „Видим једино конфликте, мржњу, неразјашњене односе између народа и етничких група” (Tišma 1996: 322). „Средња Европа је мит, фалсификовање историје. [...] знам је сувише добро, ту резервисаност према свему што је ризикантно. То ми је сувише блиско, али немам за то поштовања” (Tišma 1996: 250).

Средњоевропски декор и топографија управо су нераскидиво везани за поетску компоненту Кишове прозе, и то је чињеница са далекосежним интерпретативним импликацијама. Ово је унеколико освешћено и са аутопетичког становишта, у есејистичком сегменту о „средњоевропском писцу”, за кога Киш вели да вуче за собом:

„[...] речи и мелодије ником изван тог (језика Средње Европе, прим. М. В) размљиве, које на другим језицима треба објашњавати дугим фуснотама, великом свету непознате алузије [...] турцизме, германизме мађаризме, арабизме који имају свој јасан и прецизан полутон” (Киш 1995б: 306).

Ако је средњоевропејство искључиво естетска категорија у Кишовој прози, ако се идиосинкратски читује пре свега у језику, мотивици и културално оптерећеним алузијама, а не као политичко опредељење, то несумњиво значи да оно може имати образовну и васпитну функцију у наставном проучавању те прозе.

Нимало случајно, Киш у есејистичком коментарисању фигуре „средњоевропског писца”, инсистира на полиглосији, буквалној и метафоричној – културној полиглосији, која предодређује његову уметност, која је њено скоро диференцијално обележје у поређењу са „великим светом” ком су неопходна опширна додатна објашњења не би ли се снашао пред куриозитетом какво је дело једног средњоевропског писца.

Природно, поставља се питање у ком опсегу је проблематика коју образује средњоевропска поетичка компонента у Кишовој прози погодна за укључивање у наставну обраду. Уверења смо да је многе садржаје из дате сфере могуће актуелизовати у наставном раду, и то са запаженим резултатима, уз два услова, од којих је први такође и општи услов, без ког одређено књижевно дело не може бити квалификовано за школско тумачење са интеркултуралном компонентом као исходном. Посреди је битна прожетост фиктивног света са историјским искуством једне или више културних заједница, а Киш у свим својим фазама, од романескног првенца који је потекао из једног новинског чланка посвећеном индивидуалном посведочењу Холокауста (Киш 2012: 188), до завршне приповедне збирке која се рачва према културним наративима од библијских времена до времена стаљинских чисти, више него уверљиво одговара на захтеве оваквог креативног резоновања:

„Своје књиге је ставио у службу људске савести, коју узнемиравају приче о логорима и страдањима недужних, називајући их кенотафима, празним гробовима подигнутим у спомен страдалима. Историчност је одлика Кишове прозе која га везује за књижевну традицију, а од које се дистанцира *митом вечне форме* односно иновативним стваралачким поступцима, за које је карактеристична документарност” (Радуловић 2011: 260)

Други услов, наставникова упућеност у питања квалификације Кишове прозе као средњоевропске, већ је образложен, према томе и испуњен у овде приложеном осврту на Киша и средњоевропске теме. У даљем току овог поглавља илустроваћемо управо њих и њихове одјеке у низу прича из *Раних јада*, а што ће бити основ за одређивање методичког приступа збирци.

Све наведено уверљиво говори у прилог томе да осврт на аутобиографске, у бити аутофикционалне³³ конотације *Раних јада* треба планирати као садржај комплементаран тематизацији средњоевропске осећајности приповедача. У складу са овим захтевом знаковита је опсервација Петера Естерхазија из извода који служи као мото овом поглављу. Осим биране *форме*, Кишово литерарно средњоевропејство одређује и *историја*. Њено дејство у Кишовој имагинацији није једнако транспарентно наративизовано у распону читавог *Породичног циркуса* – најопширније је документовано у *Пеичанику*, а најзатомљеније је у ауторовој првој приповедној збирци, где би било очекивано да мотив рата буде главни именоватељ историјских процеса:

„У *Раним јадима* тек у две или три приче у другом делу збирке директно се описују ратне ситуације, али и тада искључиво сагледане из егзистенцијално и психолошки неиздиференциране дечје перспективе.

³³ Термин је увео Серж Дубровски, употребивши га дескриптивно и узгредно на корици свог романа *Fils* из 1977. године (в. Душанић 2012: 797). Од тада се није мало расправљало о појму аутофикционалног. Доживео је оспоравања, али и вишеструке ревитализације, те би се напоследку могло рећи: „Према минималном консензусу, *аутофикција* би била ознака за ’неку врсту’ текста који се налази ’негде између’ аутобиографије и романа у првом лицу” (Душанић 2012: 797).

Међутим, садржина многих претходних прича, односно књиге у целини, одиграва се непосредно пред рат и за време рата иако се то отворено нигде не помиње у њима.” (Недић 1990: 275).

Овакво, рафинирано осећање историје као фантомског ентитета, понајмање израженог кроз датирани догађаје, затиче се, на пример, у невеликом опусу Бруна Шульца, једног од Кишових узора. Иначе одмеренији при исказивању својих литерарних фасцинација, Киш је ипак једном приликом изјавио: „Шулц је Бог.”³⁴. Интересантно је, међутим, приметити како о свом узору у великој есејистичкој продукцији није оставио целовит есеј. Без обзира на ово, два романа из *Породичног циркуса* воде осебујан дијалог са Шулцовим приповедалаштвом.

Осим интелектуализма као стабилне окоснице средњоевропског манира, издваја се склоност ка дубинској литерарној анализи чулних сензација. Биле оне на нивоу детаља или дескриптивног пасажа, њихова улога никако није чисто декоративне природе, већ често поседује изразиту симболичку прегнатност. Две приповедне збирке Бруна Шульца испољавају баш овај, карактеристичан приповедни интерес. Кишови *Рани јади*, истини за вољу не у мери у којој је то видљиво у романима из трилогије, такође од самог почетка (фрагмент „С јесени, кад почну ветрови”) показују колики је удео субјектове фасцинације симболички читованим чулним сензацијама, у којима је похрањено оно што спаја сећање и формативни доживљај из детињства. Дода ли се овде у навратима тематизовано Андреасово „фантазирање”, као утицај „лудог оца”, везе са сомнамбулним тоновима новелистике Бруна Шульца као једног од најеминентнијих средњоевропских писаца се умножавају³⁵.

Већ самим тиме се актуелизује спознаја која је релевантна из перспективе интеркултуралне наставе и посебно важна када се у обзир узме културолошка разноликост српске књижевности двадесетог века. И када у раздобљу зрелог модернизма примат нису држали писци локалног колорита, као што је био случај током реализма, раног или међуратног модернизма (Стеван Сремац, Симо Матавуљ, Илија Вукићевић, Петар Кочић, Бора Станковић, Иво Андрић и др.), приповедачи су за своје дело јасно везали одређено културно наслеђе (нпр. српска и цинцарска грађанска култура, онда и култура егзила код Б. Пекића, старобалканска, византијска и православна историја и митографија код М. Павића, тј. средњоевропски културни комплекс код Киша и Тишме).

Егземпларни за Кишово настојање да обликовањем литераризоване породичне историје сачува од заборава ишчезли свет панонског јеврејства, могу бити они аутопоетички коментари који речени свет третирају као историјски куриозум, те сугестије које читалац непосредно проналази у првој Кишовој прозној збирци. У наредним поглављима појавиће се такви изводи из Кишове есејистике, као грађа која наставнику стоји на располагању.

Потребно је имати на уму генезу средњоевропског комплекса унутар Кишове породичне трилогије. У виду опсежнијих идејних експликација, каткад и кроз есејистичку разраду, овај комплекс се јавља у правом смислу тек у роману *Пешчаник*, и тек је у њему дубински иронизован и трагикомично представљен осебујним карактером Е. С-а. Претходно, у *Башти*, *пепелу* и *Раним јадима*, аура детињства много осетније обухвата наративни и имагинативни тоталитет, због чега су и културолошке опаске поводом судбине средњоевропског јеврејства мање изричито присутне.

Мера универзалних значења путем којих таква дела комуницирају са припадницима најразличитијих култура и времена директно је пропорционална специфичним обележјима оживљеног ишчезлог света, обележјима која доприносе уверљивости ауто-дискурса. Једно од

³⁴ Овако се Киш поверио Џону Апдајку, на шта подсећа Крис Пауер у есеју који је и понео име по овој Кишовој егзалтираној изјави. Пауер на истом месту примећује да је Кишов породични циклус писан „на трагу очаравајућих поступака ’митизације стварности’ Бруна Шульца”. Есеј је, у преводу Весне Рогановић, доступан на сајту Издавачке куће Архипелаг: <<https://www.arhipelag.rs/arhipelag-magazin/kris-pauer-esej/>> 4. 8. 2022.

³⁵ Поједина тумачења иду тако далеко да указују на симпатију двојице аутора према хабзбуршкој епоси, или епоси Двојне монархије: „Осим сличности ониричких фантазмагорија, назире се најзначајнија сродност Шульца и Киша. Њихови очеви припадали су истој друштвеној формацији, односно, средњој грађанској класи јеврејског порекла. То порекло овде је посебно важно. Оно је одлучујуће за симпатију и носталгију гајену према Аустроугарској монархији” (Фјут 2008: 811–812).

њих је изразита кохезија јеврејског и средњоевропског идентитета какав је приписан главним ликовима трилогије – оцу и сину породице Сам. Ово обележје се ишчитива и на крупном плану приче, и из читавог низа њених мотивских појединости. Одрастајући у амбијенту својеврсног секуларног јеврејства, у *Раним јадима* се Андреас Сам затиче у неколико ситуација које показују како његово адолесцентско Ја није у целости упознато са сопственим јеврејским идентитетом.

Другим речима, оно не представља стабилну (само)идентификацијску окосницу. Нагло се ова идентитетска проблематика јавља у краткој причи „Мачке”. Сижејно опстојавајући на свега једној сцени, сцени дечаковог убијања недужних мачића, ова прича испрва заокупља ученичку пажњу поступком непосредног, премда концизног описивања бруталности коју је у дело способно да спроведе и једно дете.

Идејни потенцијал „Мачака” ипак умногоме надилази ефектну обраду наведеног мотива, нарочито када је он интерполиран у топично окружење књижевности за децу. Применом међу собом компатибилних методичких радњи – нпр. мотивисања за поновљено читање одломка те комбинације спољашњег и унутрашњег монолошког локализовања наративне епизоде – у разговор на часу тако је могуће увести питање о томе које све чињенице и пробабилитете везане за Андреасово психичко стање, али и његово саморазумевање, читалац открива из суровости односа према слепим младунцима сеоске мачке. Из асоцијативног поља које отвара ово питање, тако се не може искључити дечак однос према феномену незаслужене патње у свету. Прећутано неразумевљење за страдање сопствене породице, страдање које није поткрепљено никаквим суштинским разлогом, дечак преображава у обрачун са једнако недужним животињама. Тиме као да потцртава удео бесмисленог испаштања у самим темељима света у ком живи. Поједностављено речено, ученици би требало да размотре у којој мери се слика мачића на које се безразложно обрушава камење доводи у везу са породицом Сам, односно средњоевропским Јеврејима на које се обрушава фашистички терор.

Овде смо узгредно прокоментарисали истакнут мотив из приче која средњошколцима обично остане у живом памћењу, а слична или истоветна питања наћи ће место у потпоглављима са детаљније предоченом интерпретативном методологијом намањеној другим причама из збирке. Знатан део сижеа *Раних јада* читаочева интересовања и асоцијације свакако управља према животним апоријама какве су неизвесност појединачног постојања, произвољност испаштања и смисао, или пак бесмисао жртве. Оне искрсавају у још већим димензијама захваљујући особености и удвајању приповедног субјекта, поред осталог одређеног и наивношћу коју му придаје детиње искуство, ређе када је евоцирано. Ово је разлог због ког многим ученицима збирка остаје у памћењу по специфичном песимизму којим је прожета.

Ову тврдњу могуће је поставити и у културно-историјску визуру. Познато је да је јеврејско становништво Средње Европе, као, уосталом, и других европских подручја, своје етничке или етнографске посебности сачувало захваљујући парадоксалном понашању: с једне стране инклинирајући домицилним или доминантним национално предодређеним културама – аустријској, мађарској, чешкој, немачкој, пољској итд., у процесу тзв. јеврејске еманципације (в. Krstić 2021: 211–2016), а са друге готово опсесивно негујући различите, мање или више ортодоксне религијске или филозофске традиције или животне филозофије (кабала и хасидизам, у првом реду). Ни оваква, флексибилна колективна настројеност није била довољна да би се европски Јевреји спасли од погрома. Вишевековно, у традицији похрањено искуство прогона, још од средњег века, овако је колективни идентитет средњоевропских Јевреја морало оптеретити јединственим песимизмом.

У Кишовој прози таква улога је, у социолошком значењу пресликана на фиктивну биографију, пре свега припала Едуарду Саму, условно речено надреалном лику који окупља све контрадикторности које поседује средњоевропски Јеврејин, (мало)грађанин у освит и током Другог светског рата. Јеврејски идентитет Едуарда Сама ни у ком случају није имун на

дух злокобне друге међуратне деценије и географски и менталитетски простор Средње Европе.

Као и овај „духовни конструкт”, тако је и Едуард конгломерат различитих традиција, етнографија и идејних система. Он је и атеист и пророк, и јеврејски мистичар и секуларни Јеврејин, и железнички службеник и интелектуалац, интернационалист, завереник и утопист који саставља велики Кондуктер. Овакав интелектуални и духовни интензитет на ком се изграђује његов романескни лик на изванредан начин је репрезентативан, можда и стереотипан за гласовиту средњеевропску јеврејску интелигенцију из прве половине прошлог века.

У *Раним јадима* се средњеевропско 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 илустративан и за трагизам Средње Европе³⁶.

Због свега овога, тематизовање Холокауста при наставној обради *Раних јада* само је по себи упознавање ученика са средњеевропским културним комплексом, иако посредно. Како се Холокауст као јединствена, неуралгична тема савремене књижевности³⁷ у курикулуму поново затиче тек у четвртом разреду средњих школа, нешто опсежније у гимназијама (акцент је на романима *Мамац* Давида Албахарија и *Употреба човека* Александра Тишме) прва Кишова приповедна збирка пружа могућности за креативно и прецизно тумачење књижевних импликација овог епохалног догађаја на почетку средњошколског циклуса.

2.2. Наставна обрада приповетке „Дечак и пас”

Тешко да би се с намером увођења ученика у уметнички свет прве Кишове збирке и, потенцијално, у годинама које следе, *Породичног циркуса* у целини, могао изабрати примеренији наслов од приповетке „Дечак и пас”, намењене наставној обради у петом разреду основне школе. Чињенице које говоре у прилог овој тврдњи тичу се колико инхерентно методичких и педагошких претпоставки, толико и оних унутартекстовних, поетичких.

³⁶ Тешко је тим поводом не призвати у сећање есеј „Трагедија Средње Европе” Милана Кундере, објављен априла 1984. године у *The New York Review of Books* (в. Kundera 1984). У њему су изнети и имплицитно утемељени ставови везани за потребу да се Средња Европа промишља – или је у тренутку у ком Кундера пише боље рећи изнова *промишли* – као једна посебна, надахњујућа и недовољно истражена културолошка конфигурација. Но, овај есеј свакако је платио данак духу времена у ком је објављен, првенствено тиме што су ауторова схватања подлегла хладноратовској политичкој дихотомiji, сагласно којој су суштински Кундерини критички увиди упућени „русизацији” Средње Европе, иако „на површини” изгледа да је критичка нота пре свега уперена против Западне Европе и њеног огрешења о простор који је право стециште њених мултикултуралних митова и историје. Анегдота којом Кундера отвара и затвара есеј, анегдота о мађарском службенику и његовом вапају за помоћ током окупације земље 1956. године („We are going to die for Hungary and for Europe.”) илустративна је за Кундерину немогућност да у њој види пуне размере трагичности о којој пише: кад год је средњеевропски концепт примарно представљао политички, а не културни конструкт, страдали су, пре свих, народи, самим тим и културе Средње Европе.

³⁷ *Како писати о искуствима из коңцолога?* – то је питање са којим су после Другог светског рата паралелно у интелектуалним круговима потезана и веома „тврђа” питања: има ли се право писати, или сме ли се писати о томе? Посреди је, ван сваке сумње, неразмрсива филозофска, уже посматрано етичка дилема, тако да би у јаловом напору тражења начелног одговора на њу најпре треба одаабрати етичку парадигму, јер све оне на којима постоји отисак просветитељске епохе – а савремена цивилизација управо почива на њој – нису dostatне ни одговарајуће, будући да је управо просветитељска парадигма, у коначници, произвела Холокауст. Овај увид је кристализован у, често и погрешно цитираној и парафразираној дијагнози нове нулте тачке културе и културне критике – реч је о исказу Теодора Адорна: „писати пјесму након Auschwitzа је барбарство, и то нагриза и спознају која изриче зашто је постало немогуће данас писати пјесме“ (Adorno 1985: 232).

Наставна пракса, потпомогнута научним спознајама које су допринеле да се адолесценција тек почетком XX века формално дефинише као развојни период личности (Potkonjak, Šimleša 1989: 2), показује да се на плану конципирања и остваривања курикулума у најширем смислу, морају узети у обзир когнитивно-емоционалне етапе развоја ученика у раздобљу које је граничник између детињства и зрелог животног доба. Сходно овоме, могу се издвојити две мање целине унутар периода основношколског образовања. Те две целине одређене су поларизованим ситуацијама у којима се ученик затиче током свог школовања: његовим увођењем у предметну наставу (5. разред) и осетном припремом за нови образовни степен – средњошколски – у 8. разреду. То значи да се, по природи ствари, запажа блискост у образовним концептима, а према томе и у програмима наставе и учења из Српског језика и књижевности, између 5. и 6. разреда, односно 7. и 8. разреда, тим више ако се има у виду да 5. разред означава сам праг ступања у адолесценцију, поводом које међу научницима постоји консензус да почиње око 12. године живота (Potkonjak, Šimleša 1989), премда неки од кључних представника развоје психологије, на пример Жан Пијаже као еминентно име когнитивно-развојног и конструктивистичког приступа, почетак четвртог стадијума развоја – аналогног зрелом добу – смешта баш у једанаесту годину живота (Jerković – Zotović 2010: 40).

Из реда најкомуникативнијих наслова сабраних у *Раним јадима*, приповетка „Дечак и пас” би се због низа карактеристика с највише аргумената могла подвести под прозу за децу и адолесценте. Овакво мишљење није ново: „Топла приповест о блискости дечака Андија и пса Динга [...], по свему, најближа је поетици дечје литературе” (Петровић 2011: 454), а поткрепљено је оценом која може бити предмет расправе: „Андреас је најсложенији дечји лик у српској књижевности.” (Петровић 2011: 453).

Навешћемо, стога, још неке разлоге за сврставање приповетке међу остварења књижевности за децу, а увид у структуру њеног часа обраде имплицираће релевантност таквог решења у домену методичких разматрања. Пре свега, прича „Дечак и пас” се, већ на први поглед, разликује од других текстова у збирци по онеобичавању најизразитијег приповедног гласа – овде он припада животињи, тачније псу. Немуштост животиње је поништена поступком антропоморфизације, због чега велики број ученика још при самосталном читању приповетку мора повезати са литерарном врстом која им је добро позната из разредне наставе, а то је, дакако, басна. На изванредан начин, поступци онеобичавања су огољенији у књижевности за децу у поређењу са оном која је намењена одраслим читаоцима – уколико држимо до ове, свакако номиналне поделе. У наставном контексту она није занемарљива, тако да осим назначеног онеобичавања, треба поменути релативну сведеност лексичког фонда (нимало блиску дистинктивним Кишовим стилемама у романескним остварењима из *Породичног циркуса*) и стилску непретенциозност приче, тј. њену стилску фактуру која не привлачи изразиту пажњу, или пак не одвраћа пажњу читаоца са илузије коју нуди наратив. Ово, најпосле, доводи до треће уопштене особености прозе за децу, а то је сугерисана доминација доживљајног, а не аналитичког модуса читања. Како пише Слободан Ж. Марковић, у нашим условима утемељитељ наставе књижевности за децу на високошколском нивоу, а на Филолошком факултету у Београду: „Та потпуност и стварност илузије у дечјем пријему књиге даје делу извесну власт над читаоцем, која у доживљавању не дозвољава да се развије историјска, социјална и критичка илузија” (Марковић 2007: 11).

Имајући на уму наведена својства приче, која је сврставају у корпус књижевности за децу, сматрамо да се темпирање наставног тумачења ове приповетке на почетак циклуса предметне наставе може сматрати вишеструко добрим избором. С друге стране, постављен пред визир који је у нашем истраживању тако подешен да доминантно увеличава наставне садржаје од важности за побољшавање интеркултуралних компетенција у одељењу, уметнички свет приповетке не пружа обиље таквих садржаја, баш због суспрегнутости историјске, социјалне и критичке илузије коју истиче Марковић.

Као што су читалачке импресије ученика у овом случају непогрешиво сабране око мотива пријатељства, актуелизованог у озрачју надређених мотива дечје (пре)осетљивости и стасавања у ратном раздобљу и околностима у којима се породица и пријатељи осипају, тако се и динамика интерпретације управља према овим, фундаменталним сижажним и идејним аспектима приповетке. То, међутим, не значи да не треба засновати постојана полазишта за развијање лепеде интеркултуралних тема приликом опетованог упознавања ученика са пишчевом биографијом и тумачења приповедака, драмског текста и двеју приповедних збирки у годинама које следе после тумачења приче „Дечак и пас”. Додатно, с обзиром на природу поступка ком се Киш обратио пишући је, те не пренебрегавајући чињеницу да је такозвана општа информисаност ученика петог разреда, прецизније распон њиховог знања о поднебљу сустицања култура у ком Киш имагинира своје *ране јаде* из периода Другог светског рата, још увек невелики, наиме да су ово теме предвиђене за проучавање на часовима Историје и Географије у старијим разредима основне школе, интерпретацију текста у интеркултуралном кључу ваља подредити општим питањима каква су *превазилажење различитости* и *налажење заједничког језика*. Она су есенцијалне када се говори о идејама у Кишовој савременој басни³⁸ о дечаку и псу, тако да подстицај за заузимање интеркултуралног гледишта поприма облик имплицитног васпитног садржаја.

Због дихотомне приповедне ситуације у причи „Дечак и пас”, због потребе за подједнако заступљеним ширим и ужим локализовањем у дијалогској динамици – а која је од неприкосновеног значаја у погледу програмираног вођења интерпретације која побољшава знање и моделе понашања саобразне интеркултуралној парадигми – најзад због међубласних и међупредметних корелација које прате рад на тексту, налазимо да ова врста школског тумачења немалог обухвата изискује два школска часа и обазриво осмишљен рад код куће. Подсећамо да ово није опште практично упутство које треба уважити, да приповетку „Дечак и пас”, тим више у одломцима који нису фаворизовани у Програму наставе и учења за пети разред, али којима је приповетка у читанкама заступљена (фрагмент с поднасловом „пас који говори” и Андијева преписка), искусан наставник са коректним резултатима може обрађивати на једном школском часу. Међутим, уз интерпретативне премисе које овде активирамо као средство сензитизације најмлађих основаца с којима наставник ограничено може сарађивати на интеркултуралне теме, и знајући да ће се оне парцијално уводити поводом још неколиких Кишових остварења, све до читања интегралних *Раних јада*, мишљења смо да је деведесет минута наставног времена у учионици неопходност. Што се тиче назначеног домаћег рада у случајевима у којима се реализује већина овде окупљених и у наредним сегментима поглавља аргументованих садржаја, он ће бити мањи, мање оптерећујући за ђаке, односно оријентисан према упошљавању њихових стваралачких потенцијала (белешка у дневнику читања).

У сагласју са образовним исходима за пети разред³⁹, односно референтним предметним стандардима за крај обавезног образовања⁴⁰, препоручујемо остваривање

³⁸ Никако није упутно искључити бајковни призив који собом носи прича „Дечак и пас”, узимајући у обзир да „бајковно” овде користимо као именитељ литерарног и имагинативног квалитета, у складу са очекиваним првостепеним доживљајима ученика и с тим да бајка „није само жанр него и праоблик сваког приповедања или наиван човеков покушај да причом објасни свет” (Пијановић, *Наивна прича*, 2005: 122).

³⁹ По узору на исходе из *Програма наставе и учења за пети разред основног образовања и васпитања* (ПНУПШ 2018: 79–80), корисно је прецизирати да ће на крају часа ученик/ученица бити способан/способна да: 1) констатује и опише природу односа који се успоставља између дечака и домаћег љубимца с којим је морао да се растане; 2) усвоји *превазилажење различитости* као идеју-водиљу када је реч о заједничкој борби са траумама из прошлости или садашњости; 3) промишља категорију језика у симболичким и метафоричким оквирима (мимо термина симбола и метафоре, чије ће значење касније бити усвојено): језик срца, језик детињства, језик пријатељства, језик усамљености, језик који не познаје границе; 4) увиди паралелу/аналогију између начина на који се детињство „пса који говори” претвара у „пасји живот” и начина на који се Андијево детињство осипа или растаче (губитак оца, остављени школски другови и сл.); 5) „својим речима” артикулише имплицитни парадокс *изгнанства из врсте*: дечак утеху, разумевање и саосећање проналази у животињи – животиња исто то проналази у дечаку.

⁴⁰ СЈ.1.1.8, СЈ.1.2.6, СЈ.2.2.1, СЈ.1.4.2, СЈ.2.2.1, СЈ.2.4.1, СЈ.2.4.6, СЈ.2.4.7, СЈ.3.4.3, СЈ.3.4.6. (в. ОСОБСЈ: 17–24).

следећих наставних циљева, који образују сукцесивне групе образовних, васпитних и практичних.

Наставни циљеви

Образовни циљеви: **1)** проверити у којој мери и са каквим успехом су ученици одговорили на истраживачке задатке; **2)** успоставити доживљајни контекст за аналитички рад на тексту подстицањем разговора о кућним љубимцима и слободном времену проведеном у игри са њима; **3)** изложити кључне податке о животу писца и околностима његовог одрастања (јеврејско-црногорско порекло, селидбе по Војводини и Мађарској, губитак већине рођака, у првом реду оца, у Другом светском рату), с нагласком на аутобиографском карактеру знатног дела његовог стваралаштва; **4)** навести неколицину ученика да парафразирају прочитано и тим поводом поменути појам *онеобичавања*, у складу са увидом у то да се као приповедач и главни јунак приче јавља пас; **5)** полазећи од констатовања и коментарисања приповедања у 1. лицу, навести ученике да обрате пажњу на време у ком се оно актуелизује, односно на које се односи, те евентуално извести грубу дефиницију наратолошког појма – *ретроспективно приповедање*; **6)** објаснити термин *епистоларна форма* с обзиром на изводну деоницу приповетке – Андијево писмо господину Беркију.

Васпитни циљеви: **1)** на основу успостављеног доживљајног контекста, коментарисати меру у којој појединац негује и развија хуманост бринући о животињама; **2)** у складу са садржином Кишове приповетке утицати на развијање наклоности и саосећања спрема свих оних који, као Анди и Динго, детињство проводе осамљени и, заједно са својим породицама, погођени друштвено-историјским неправдама; **3)** запазити спасоносне последице добротина у смутним временима, чак и када је оно мало или наизглед подразумевано (поступак бабине Албине, дечакова непољуљана брига за љубимца, окрепљујуће речи г. Беркија); **4)** суптилно управити пажњу ученика на чињеницу да, иако српски и југословенски књижевник, Киш у својим причама баштини искуства припадника читавог круга европских народа.

Функционални (практични) циљеви: **1)** побољшати читалачке компетенције ученика и разумевање прочитаног, најпре у сфери односа између одломка и целине; **2)** на грађи из приповетке непосредно упознати ученике са својствима и могућностима епистоларне форме; **3)** на темељу израде домаћег задатка развијати верзираност у коришћењу писане латинице и унапредити знање о елементима једног писма (уводне формуле обраћања, завршне формуле поздрава, структурирање, односно графичко уређење текста и сл.).

Не би ли се обезбедила процентуално добра прочитаност приповетке у одељењу – јер она својим обимом искључује могућност изражајног читања на часу – ученицима треба поделити следеће, више припремне него истраживачке задатке, међу којима има оних који поспешују доживљавање и разумевање прочитаног⁴¹, али и оних чија сврсисходност превасходно лежи у мотивисању за стицање посебног читалачког ужитка.

Истраживачки задаци

1. Размисли о томе шта је то што одликује басну као књижевну врсту. Које од датих особина би се могле „преселити” у приповетку као једну од најпопуларнијих прозних врста? С уживањем и пажњом, у целости прочитај приповетку „Дечак и пас”⁴², те откриј одговоре на ово питање. Затим, нарочиту пажњу посвети одломку из читанке.

⁴¹ Треба држати на уму да варијетет читања у настави нема свој уплив само при испуњавању захтева сталног упућивања ученика на књижевноуметнички текст као извор свих круцијалних спознаја и увида, већ се у том варијетету такође „сустичу и стварају повољне радне околности” (Павловић 2008: 73).

⁴² Када се међу истраживачким задацима, или у склопу било каквих задужења за домаћи рад, од ученика захтева да консултују књижевни текст, секундарни извор или садржај са неке интернетске платформе, обавезно их треба упутити на конкретну физичку или дигиталну адресу. У овом случају, то је школска и библиотека, а није

2. Који, односно чији приповедни гласови творе причу под насловом „Дечак и пас“? На које целине би се приповетка, с тим и вези, могла поделити? Установи у којим тренуцима се приповеда о прошлом догађајима, а у којима су време приповедање и оно о чему се приповеда подударни. Припреми се да на часу предложиш називе за ова два облика приповедања.

3. Захваљујући којим незавидним околностима и животним изазовима се развија изузетно пријатељство између Динга и Андија (Андреаса Сама)? Одабери придеве којима би најбоље описао/-ла ово пријатељство. Припреми се да другарима из одељења представиш како замишљаш Динга, с обзиром на његову „биографију“, коју сам износи пред читаоца. Уочи на који начин судбина породице пресудно утиче колико на Дингов, толико и на Андијев живот. Размотри осећања која се крију иза начина на који Динго приповеда о првим епизодама из свог животописа, везаним за сеоску бабицу Албину Книпер и губитак мајке. Сагласно овоме, спремни се да образложиш значење које израз „пасји живот“ поприма из Динговог угла посматрања.

4. Запази у ком облику је у приповеци дат расплет пријатељства између Динга и Андија. У чему леже сличности, а у чему разлике између начина на који се дечак писмом обраћа господину Беркију и начина на који му господин Берки одговара? По сопственом избору, издвој најдирљивије спознаје о детињству и одрастању, те уложи коју пријатељство има у овом процесу, а до којих су дошао/-ла после читања Кишове приче.

2.2.1. Динамика интерпретације приповетке

Један од начина за остваривање циљева часа, лако читљивих из припремних задатака, јесте у нечему иновативнија примена биографске методе и чвршће везивање исте за објашњавање аутобиографских хипотеза, али и чињеница релевантних за поједине детаље и питање које се може поставити као литерарни проблем у причи. Поменуто објашњавање мора бити уподобљено читалачким компетенцијама у једном одељењу петог разреда. Због пишевог непосредног искуства, компримиованог у формативне године одрастања у фашистичкој Мађарској, експозицијско коментарисање Кишове биографије и стваралаштва ваљало би проткати неколицином куриозитетних података, анегдота или аутобиографских посведочања, из корпуса многих које нуде по пишевој смрти објављене књиге *Складшите*, *Горки талог искуства* или *Varia*, али и интернет. Такође, у неким читанкама се могу наћи пропратни кратки текстови овакве тематике. Они се уводе узгредно и представљају факултативни садржај у дијалогу на часу, али су важни, поред наведеног, и као фактор мотивисања ученика за улагање интерпретативног напора, посебно уколико су пропраћени породичним фотографијама Кишових, фотографијама Суботице и Новог Сада из првих деценија прошлог века, или пак фотографијама типичног панонског пејзажа. Ограничићемо се на један такав пример из методичке апаратуре уџбеника штампаног 2018. године, на који се осврћемо и зато што у њему окупљене фотографије аутора из најмлађих дана, односно из зрелих година, те репродукција Пикасове слике *Дечак и пас*, доприносе рецепцији ученика петог разреда тако да у њој културно-историјски чинилац игра одређену улогу при афирмисању фантазијске чулности. Ауторке читанке одабрале су да у рубрици „Зрнце занимљивог знања“, ученицима приложе познату Кишову реминисценцију водећи рачуна управо о важности изоштравања унутрашњег чула најмлађих основаца:

„Прве чулне импресије мог детињства потичу из Новог Сада, који се налази на неких сто километара јужније од Суботице, низ Дунав. Мириси, укуси, боје. Мирис кестеновог цвета, руже у вази, камилице, очеве цигарете, колоњске воде на врату моје мајке, чисте крветнине, мокраће, мушема на столу, кафе, сапуна [...]” (Бабуновић, Манојловић 2018: 130; према Киš 2012: 176–177)

згорег навести ни најреценције, проверено и адекватно издање књиге. Ми се и због доступности издања опредељујемо за оно издавачке куће Архипелаг из 2018. године, које користимо у распону читавог истраживања.

Бирајући овај и сличне пасаже из Кишових интервјуа или бележака мемоарског карактера, наставник са две стране омеђује осећајност присутну у причи, али и књижи *Рани јади*. Ученицима предочава њена аутобиографска упоришта, а затим, користећи синтагму и речи аутора, артикулише предметност *Раних јада: балада о панонском детињству у ратном вихору*.

Изнашавши стабилне претпоставке за интерпретирање приповетке, наставник износи све најрелевантније чињенице у вези са местом које *Рани јади* заузимају у историји српске књижевности: објављени 1970. године, у коначној верзији компоновани од 19 приповедака, кратких прича или новела, поднасловљени као књига „за децу и осетљиве”, узимају се за једно од фундаменталних прозних остварења наше савремене књижевности за децу и омладину.

Од почетка продуктивног дијалога са ученицима наставник се доследно води одабраним интеграционим чиниоцима обраде. Овде су то у каузалној структури битније „текстовне целине” (Николић 2012: 218), ликови као конституишући елементи наративизоване стварности и форме приповедања/облици казивања (Николић 2012: 218), од којих у овом случају, а за потребе рада са ученицима петог разреда, треба истаћи приповедање у првом лицу и епистоларну форму.

Потоња је изнинмно захвална за демонстрирање ученицима функционалног поступања које подразумева промовисање књижевног текста не само као предмета значењске и естетичке анализе, него и као предлошка или полазног текста за уочавање и разматрање неке језичке појаве, особености или, што је овде евидентно, писаног, али и потенцијално литерарног облика – посланице, писма, епистоле. (Сва три термина ваљало би изговорити пред ученицима и представити их као синониме.) Одатле се неколики примери епистоларних формула, као и карактеристике епистоларног манира уопште, лако проналазе у причи „Дечак и пас”, а њихова сугестивност и естетска привлачност из перспективе ученика петог разреда, омогућују да се баш на Кишовим пасусима укаже на елементе моделованог писаног изражавања (формат писма), те да се последично и увежбавају. Зато се Кишова прича као наставна јединица лако да конципирати и као оквир за корелирање предметних области Књижевности, Језика и Језичке културе – наведимо тек илустрације ради тему „Писање писма или имејла: формуле учтивости и љубазности, заменица „Ви/ви”.

Надаље, наставник се обраћа креативној методологији формулисања средишње теме текста – што је када је реч о раду са ђацима петог разреда и даље драгоцен наставна ситуација, погодна за проверу разумевања прочитаног, а која се тиче раздвајања битног од небитног, сажимања или уопштавања прочитаног текста. Способност запажања и разматрања односа између дела и целине (одломак : интегрални текст, поглавље : роман/приповетка, стих/строфа : песма, приповетка : приповедна збирка), изразито се и дугорочно увежбава, тако да се оваквом поступању треба рано обратити, а свакако да је оно призвано причом „Дечак и пас” као наставном јединицом.

У складу са овом премисом, на одломку приповетке који је штампан у читанци треба да буде интерпретативно тежиште, али то ни у ком случају не искључује сагледавање наратолошког, стилског и мотивацијског апекта приче у целини. Уосталом, ово је комплементарно чињеници да се у различитим читанкама, дакако, не мора налазити истоветни одломак, премда је свакако најчешће бирана епистоларна секвенца, тачније преписка између дечака (Андреаса Сама) и господина Беркија.

Без обзира на креативне интервенције које би увео наставник вођен следећом структуром школске обраде приповетке, налазимо да су средишње методичке радње у овом случају: аргументовано саопштавање читалачких импресија, унутрашње и секвенционирано локализовање приче или неког њеног фрагмента, израда функционалног плана текста с обзиром на закључке интерпретативног дијалога, те аналитичко-синтетичко разматрање поступака којима је разрађена теме пријатељства између дечака и његовог кућног љубимца. Лако је установити међусобно прожимање образовне, функционалне и васпитне сфере исхода обраде приповетке који би били предвиђени у сагласју са предоченим интеграционим

чиниоцима и повлашћеним методичким радњама. Ученике у првој години предметне наставе на предмету Српски језик и књижевност треба навикавати да, постепено, рецепцију уметничког текста укорееју на доживљајном и аналитичком читању подједнако. Сагласно овоме, први тематски круг разговора о приповеци „Дечак и пас” обухватиће доживљаје читалаца у одељењу, али тако да ће их они промишљати и саопштавати претходно преломљене кроз призму стожерног мотива у тексту – то је пријатељство, а онда и, засебно, пријатељство између човека и животиње. Симултано са реализовањем овог циља, наставник би требало да сугерише онеобиченост перспективе из које се излаже прича, чиме би се ученици подсетили прозних и поетских остварења које карактерише ова врста поигравања са приповедном инстанцом уписаном у животињски или биљни свет, а које су били читали у сарадњи са учитељем или учитељицом. Ти наслови су, као што смо одмах напоменули, првенствено намењени најмлађим читаоцима. Зато прва дијалошка партија одсликава први сет у оквиру припремних задатака, а које су ученици могли консултовати приликом самосталног читања приповетке.

У каквом сте расположењу читали Кишови приповетку? Како сте се потом осећали? До које мере сте, видевиши поднаслов, очекивали причу која је уследила? Ко су њени главни актери? Како бисте на основу свега што је нас искусио пре сусрета са дечаком извршили његову карактеризацију? Када би ваш кућни љубимац проговорио, шта мислите, о чему би причао?

Стварним потребама ђака подређено објашњавање непознатих или мање познатих речи, у овом је случају подразумевано – исто важи за све наставне јединице предвиђене за основну школу, које разматрамо у овом поглављу. Треба тек нагласити значај спознавања значења, или прецизирања значења речи „носталгија”, важне за опис преовлађујуће осећајности у приповеци и збирци којој припада, али важне, међутим, и као функционални појам.

Следећа, према свом репродуктивном карактеру факултативна питања, ипак могу указати ученицима да дечак и пас деле завичај, а посебности тог завичаја говоре у прилог културолошки хетерогеном окружењу из ког је потекао писац и, последично, његова фикционална иначеца: Андреас Сам. Овиме се антиципира финални сегмент тумачења, који би требало посветити управо идеји сусрета, пријатељства које је способно да, бар за кратко али драгоцено време, потре сваке „ране јаде”. Дато поступање је прагматично и зато што се њиме истодобно врши процена рудиментарног разумевања прочитаног.

Како се зове сеоска бабица која се побринула о псу? Ког је имена господин са којим ће Андреас ступити у преписку како би сазнао каква је судбина снашла Динга? Кога се дечак сећа када се сећа госпође Риге, учитељице, Беле Хермана, Лацике Тот, Јулије Сабо?

Припаднице и припадници којих народа носе оваква имена и презимена? Присетимо се да су простори пиичевог детињства јужна Мађарска и Војводина, средине препознатљиве по мноштву народа и култура које одликује складан суживот. А шта значи име које је понео пас? Колико му оно пристаје: има ли Динго нешто од „аустралијског дивљег пса”?

Коју је улогу бабица Албина одиграла у збрињавању и одгајању пса, пре него што је почео да живи прави „пасји живот”? Како сте разумели пиичево поигравање овом фразом, односно учесталом узречицом⁴³? Зашто је бабица Албина била принуђена на немилосрдно опхођење према Динговим сестрама? Шта сусрет између дечака и пса уноси у унутрашњу стварност и једног и другог? Из чијег угла посматрања читалац сазнаје ово?

Усредсређивање на наравију у првом лицу и коментарисање њених карактеристика у спрези са тематизовањем прошлих догађаја, представљају разделницу између два школска часа намењена тумачењу Кишове приповетке. Пошто се интерпретативни ток примакне писмима које ће разменити дечак и господин Берки, ваљало би у општим, али круцијалним

⁴³ Овакво, иначе редувантно и не сасвим прецизно објашњење појма, последица је преформулације налога којој наставних неретко прибегава како би предмет разговора учинио разумљивијим за ученике којима је предметна настава новина, истодобно их упознајући са новим лексемама и дугорочно смањујући разлику између њиховог пасивног и активног вокабулара.

цртама локализовати приповетку „Дечак и пас” унутар збирке којој припада. Из угла функционалног поступања у настави књижевности, ученицима би узгредно требало указати на конвенције епистоларне форме, односно на елементе једног писма (именовање адресата, писање заменице *ви* великим словом у знак поштовања, поздравна формула у иницијалној и финалној позицији и сл.).

Већ смо указали на тему из Језика и Језичке културе која би се дала специјално и засебно осмислити првенствено кроз индивидуални рад, али овом приликом успостављене унутарпредметне корелације, усмерене према ортографији и стилистици, на неком од наредних часова могу бити реактуелизоване у формату правописне или стилске вежбе наложене за домаћи рад, рад у паровима или групама, а којој би предложак, то јест лингвометодички⁴⁴ или методички полазни текст, били епистоларни изводи из Кишове приповетке.

Шта у писму господину Беркију сведочи Анди: у каквим околностима се морао растати са Дингом? У чему проналазите дирљивост његових речи? Шта се на основу њих сазнаје о судбини Андреасове породице, пре свега о судбини његовог оца? Шта се из одговора г. Берклија дознаје о Динговој несрећној судбини после Андијевог одласка? Какво се дубље значење крије иза пријатељства између човека и животиње у Кишовој причи? Због чега је моћан и вредан сусрет који превазилази све, чак и природом диктиране разлике између дечака и пса? Другим речима, које је природе, према вашем мишљењу, језик захваљујући ком су се Анди и Динго не само препознали, него и изградили и сачували јединствено пријатељство?

Када се у одељењу досегне оптималан број аргументованих одговора на приложена питања и радне подстицаје, наставник још једанпут варира остварене образовне исходе који поседују и изражену васпитну димензију. Потцртавањем мотива *сусрета различитости* које бивају анулиране добром вољом, искреношћу и подељеним искуством борбе са самоћом и губитком у породици, постиже се увид који је посредно важан и са интеркултуралног становишта. Следствено овоме, наставник треба да поентира интерпретацију сведеним монологом у ком ће подсетити ученике да је Киш, будући пореклом Јеврејин чија је ужа и шира породица пропала у Другом светском рату, помињао, реферишући се на Фројда, искуство „узмирујуће различитости” (Tompson 2014: 19–21) као нешто што је представљало велики подстрек за његово стваралаштво. Причу „Дечак и пас” би зато требало доживети као пишећев симболички, у басновно и бајковно рухо заоденути одговор на лично искуство.

Саопштивши ово у дискурсу који је прилагођен узрасту, наставник се обраћа закључном мотивисању одељења за даље истраживање збирке *Рани јади*. Наиме, ученици без много напора могу бити заинтриговани открићем које би им пружио наставник: у приповеци „Дечак и пас” налази се немали број алузија на друге приче из збирке. То су „Крушке”, које су у целости коментар на Андијеву олфакторну хиперсензибилност, а исти мотив је развијен и у „Ливади”, и то у служби добро познате кишове наративне стилеме, наиме разоткривања ауторског приповедача у парентезама (в. Киш 2018: 43). Обе приче пак пружају експресивну слику ратне оскудице и детињства које сасвим оскудева у безбрижности. „Вереници” су цела мала историја Андијеве иницијације у сферу романтичног, сферу саображену лику Јулије Сабо (у причи „Дечак и пас” само наговештеног), док „Улица дивљих кестенова” садржи Андијев контемплативни монолог пред оживљеном сликом школских другова. На трагу ове замисли, као предмет факултативног читања у компаративном кључу, одељењу је више него

⁴⁴ У овдашњој се стручној литератури термин *фреквентно среће захваљујући његовој употреби или помињању* у неким од најчитанијих методичких уџбеника, заједно са одредницом *методички полазни текст* (уп. Милатовић 2011: 386–387, Николић 2012: 646–660). О томе на који начин се овакви текстови користе у раду са ученицима, још од разредне наставе, као и о њиховом фигурирању унутар општих класификација и постојећих методичких типологија текстова, видети више у: „Врсте текстова у разредној настави језика и књижевности” (Цветановић, Стојановић, Мишић 2017).

прикладно предложити кратку причу, готово приповедни кроки, под насловом „Човек који је долазио издалека”. Навођење овог наслова згодно је пропратити мотивишућом напоменом да се у њему налази изразит коментар („Отац ми је једном објаснио да се два човека који говоре различите језике ипак могу некако споразумети ако су људи добре воље и добре памети.” (Киш 2018: 64)), који је нека врста очевог завештања Андију и који се односи на алтруистичку црту у човеку захваљујући којој је могуће да се премосте језичке баријере – што је битна идејна чињеница у причи „Дечак и пас”.

Најпосле, у приповеци „Дечак и пас” је узгредно, али у семантички важној позицији у оквиру дечаковог писма, сугерисана траума услед губитка оца, што је најподробније и уметнички најубедљивије наративизовано у приповеци „Из баршунастог албума”. Не сме се, међутим, пренебрегнути чињеница да дата приповетка представља за узраст петог разреда исувише херметичну творевину која улази у састав *Раних јада*, за коју налазимо да је најпримеренија за целочасовну интерпретацију у средњој школи, тако да је са великом резервом треба узети као читалачку препоруку на самом почетку предметне наставе. Адекватност избора који смо предочили као предмет завршне методичке радње на часу огледа се, практично гледано, и у томе што се наведени наслови, премда је то, делимично, у ранијим деценијама био случај, не проналазе у најрецентнијим програмима наставе и учења за основну школу.

С аспекта функционалних претпоставки образовних исхода којима тежи овако окончано тумачење приче „Дечак и пас”, специјално подстицајна и креативности ђака окренута варијација описане методичке радње односила би се на израду белешке у дневнику читања. Она би се односила на писање сажетка у виду импресионистичког коментара ученика поводом прочитане или прочитаних прича из предложеног корпуса, прецизније поводом мотива који су њихова повезница са причом „Дечак и пас”. Ова врста индивидуалног залагања ученика би затим могла бити афирмисана и награђена евидентирањем факултативног читања у педагошкој свесци.

Као радња у коју је уписана претпоставка функционалног поступања у настави, она у перспективи значи потпору ученику за компаративно приступање књижевним насловима и у слободно време, за богаћење фантазијске чулности детаљима из прозних целина које су, овде сагласно концепцији збирке, у већој или мањој мери, а каткад само на нивоу сугестије или мимикрираног коментара, прожете са приповетком кроз чији уметнички свет ученици у првом реду ступају у мрежу наратива о детињству Андреаса Сама.

Алтернативно, ученицима би ваљало понудити тему која би била предметом домаћег рада, а која би обезбедила њихов креативни ангажман када је посредни афирмација интеркултурално предодређених исхода тумачења из новог угла. Задатак може представљати припрему за говорну вежбу, намењену реализацији на првом следећем, области Језичке културе у целости посвећеном часу. Због тога се целисходно наставничково објашњење мора најдиректније тицати начина на које се у оквиру вежбе, било према експлицитном, било према сажетом плану текста (Николић 2012: 298), самостално размишља и излаже на тему одабрану из следећег низа препоручених:

1. *Више од сваке утехе – дајте ми пријатељство;*
2. *Најчвршћа су пријатељства саздана на заједничком искуству;*
3. *Језик добре воље је језик срца;*
4. *Успомена надживљује губитак;*
5. *Са киме разговарам у тренуцима усамљености...*

Ако би пак говорна вежба била актуелизована с посредним циљем обнављања знања о појединостима из приповедног сижеа, облицима казивања и аспектима карактеризације јунака и приповедача/састављача писма (пас, Анди, господин Берки), тема би се прикладно могла артикулисати цитирањем Кишове приповетке, или парафразираном неког исказа из ње: *Живот је сав од малих прича, (...) малих догодовитина, веселих и тужних* (Киш 2018: 84), *Рат односи људе, ускраћује им нежност* (Киш 2018: 82).

Не прецењујући способности ученика, а не потцењујући њиховим годинама својствену срамежљивост, чак и зазор од излагања у одељењу, на оваква, релативно тешка питања или налоге који изискују етапну припрему, сматрамо да је мање захтевно одговорити избором домаћег задатка у форми писменог састава⁴⁵. Поврх тога, иницијално „обраћање” хартији ученику или ученици обезбеђује нужни простор слободе у интроспекцији, на коју наводи детиње искуство. Накнадно изражајно читање састава може ученицима дати прилику да поузданије изложе своје утиске, гледишта и ставове. Дати састав требало би структурирати према некој од овако формулисаних тема:

- 1) *Шта је прећутао „нас који говори”?*;
- 2) *Одговорио/-ла бих на Андијево писмо...*
- 3) *Дечак и нас – портрети у огледалу;*
- 4) *Глас о пријатељству надјачава буку рата;*
- 5) *Најчвршћа пријатељства растанак не може осујетити.*

Ако би наставнику из практичних разлога одговарало да, по комплетираној обради, текст Кишове приповетке употреби као предлогак за писану продукцију ученика са елементима стилске вежбе, могао би искористити следећи наставни лист, са табелом која је ученицима оријентир за извршење домаћег задатка. Поред табеле⁴⁶, саставни део наставног листа је упутство за израду домаћег задатка.

Наставни лист 1.

Пошто си пронашао/пронашла у тајну пријатељства између Андија и Динга, нека те изводи из Кишове приповетке подстакну да напишеш једно писмо! Оно треба да буде намењено твом, постојећем или замишљеном, љубимцу који је остао код куће, док си ти са члановима породице или другарима отишао/-ла на путовање. У машти се пренеси у далеки, страни град или село. Писмом кућном љубимцу предочи своје утиске, пределе и људе које си на путовању упознао/-ла. Исажи му колико ти недостаје и колико прижељкујеш поновни сусрет. Писмо састави на латиници, не заборави да уводно обраћање и поздрав одвојиш од остатка текста и поведи рачуна о писању заменице „ви” као изразу поштовања и учтивости! Нека те Андреасови искази надахну да попуниш табелу тако што ће први прозорчић у њој представљати увод, други и трећи разраду, а четврти закључак твог писма. Потруди се да писмо буде само твоје и нека личи на Андреасово само својом дирљивошћу.

⁴⁵ Уметнички свет Кишове приповетке и те како је инспиративан за стваралаштво ученика, а њена композиција, заснована на смени приповедних инстанци, као и заступљено варирање хомодијегезе захваљујући увођењу епистоларне форме, ученике могу охрабрити да се окушају у проналажењу креативних формалних, а не само садржинских решења током израде свог рада, што је, иако амбициознији циљ у првој години проучавања приповедних текстова са предметним наставником, важна и далекосежна могућност. И читанка, као основно наставно средство, може понудити сложеније обрасце за конкретизацију задатака овог типа, додатно усмерених према побуђивању стваралачког импулса у одељењу. Такав пример проналазимо у читанци Јелене Журић и Моње Јовић, у рубрици игриво насловљеној: „Задатак из мале школе писања” (Јовић, Журић 2018: 53). Она садржи детаљне смернице (место и време радње, почетне околности догађаја о ком треба писати) за осмишљавање приче у којој ће се, аналогно Кишовој приповеци, актуелизовати две тачке гледишта. Реч је, у правом смислу речи, о стилској вежби, а чињеница да један од најбољих стилиста српске књижевности XX века може бити узоран за ученике који би одговарали на ове налоге, само утемељује овакве „облике рада подстакнуте сазнатим књижевноуметничким делом” (Николић 2012: 246)

⁴⁶ Познато је да је у старијим разредима основне школе веома важно развијати *вештину читања и разумевање прочитаног*, тако именовану у *Образовним стандардима за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик*, на које смо се већ реферисали. То намећу околности савременог света у којима појединац треба да се оспособи за што компетентније читање разноврсних садржаја и порука. Одатле сматрамо да ова стилска вежба као домаћи задатак поспешује знања и способности обухваћене махом стандардима на средњем, па и неколиким на напредном нивоу: СЈ.2.1.1, СЈ.2.1.3, СЈ.2.1.5, СЈ.3.1.1 (в. ОСОБСЈ: 21–23). Што се тиче развијања вештина предвиђених стандардима из области „Писано изражавање”, оне су подразумеване: СЈ.1.2.1, СЈ.1.2.3, СЈ.2.2.1, СЈ.3.2.1, СЈ.3.2.5. (в. ОСОБСЈ: 18–23).

Табела 1. Стилска вежба која предстоји обради приповетке „Дечак и пас”

1. „Dragi gospodine Berki, ovo vam pismo pišem iz daleka i hoću da vas pozdravim i pitam za zdravlje. Polako se privikavam na nove drugove u školi, ali mi se svi rugaju zbog moga izgovora.” (Kiš 2018: 85)	1.
2. „Ispričaću vam sada kako mi je bilo teško kada smo krenuli na put [...] I zamislite, gospodine Berki, kog sam ugledao?” (Kiš 2018: 85–86)	2.
3. „Kažite mu i to da ću jednog dana, kada postanem pesnik, napisati o njemu pesmu ili basnu. [...] Na kraju vas još molim da ga pazite i da mu kupite dobru večeru za ovaj novac koji vam šaljem. [...] Za sada neka bude dosta.” (Kiš 2018: 85–86)	3.
4. „Vas i vašu mamu, kao i gospođu Rigo i sve moje drugove, a posebno Belu Hermana, Laciku Tot i Juliju Sabo i sve ostale najsrdačnije pozdravlja i svih se rado seća. Vaš jadni Andreas Sam, učenik” (Kiš 2018: 87)	4.

Марљиво израђен оперативни план рада наставнику омогућава да спроведе у дело и специфичне захтеве које пред њега испоставља приступ извесним наставним јединицама (в. Мркаљ, *Планирање у настави српског језика и књижевности (у старијим разредима основне школе)*, 2010). Посредно или непосредно сагледавање интеркултуралности Кишове имагинације у његовој прози такав је, нарочити захтев, сходно ком је добро водити рачуна о кохерентности тематско-мотивског блока или низа унутар оперативног плана рада у ком се, у овом случају, приповетка „Дечак и пас” тумачи.

С тим у вези, у оквиру планирања које резултује смисленим и ученицима пријемчивим редоследом наставних јединица, али и микросегментима обнављања градива на часу обраде новог⁴⁷, наставник треба да поступи економично и, истодобно, креативно, доводећи у везу Кишову приповетку са двама насловима из програма за исти разред, са новелом „Десетица” Ивана Цанкара⁴⁸ и приповедном збирком *Велико двориште* Стевана Раичковића.

Цанкарева гласовита *цртица* ученике по правилу оставља преплављене утисцима са исходиштем у емпатији према дечаку који се рве са малим и крупним социјалним неправдама, а о којима сâм сугестивно приповеда кроз једну развијену ретроспекцију. Сиромаштво овде није последица ратног метежа, али јесте тамна подлога на којој се помаља психолошки портрет дечака који доживљава мучни дан у интернату и школи, освешћујући постепено своје класно порекло, али и мајчинску љубав која је, будући да је безусловна и да подразумева жртву, довољно снажна да потре све недаће. Мотив сиромаштва, који у

⁴⁷ „Несумњиво је тешко сваке школске године правити и записивати годишње, а потом и месечне наставне планове, али је тај део радне обавезе темељ на коме почива читава конструкција савладавања захтевних наставних садржаја.” (Мркаљ 2015: 23)

⁴⁸ У реформисаном програму наставе и учења за пети разред, приповетка је из обавезних премештена у изборне садржаје (ПНУПШ 2018: 80).

размерама збирке преузима предзнак лутајућег, такође се чита између редова у неколиким исказима Кишовог Андија и „пса који говори” (зазивани а неостварени бег у авантуру, осамљивање, глад), као што је осетно минус-присуство фигуре оца, или породице као уточишта уопште. Надаље, и Цанкарев наратор за ког везујемо фокализатора зависног од инфантилизованог доживљаја, и Кишов Анди који се, с обзиром на то да пише писмо, сведочећи оглашава из инфантилне перспективе, конституишу се као (пре)осетљиви субјекти, рањиви и подложни или ескапизму, или фантазирању. Ако бисмо промишљали доживљај ученика после читања сваке од приповедака, не бисмо тешко закључили да изостанак правог „happy end-a” изазива катартичке ефекте, првенствено зато што они поимају да су њихови фиктивни вршњаци стекли искуство које је, да се послужимо терминима из психологије, потекло из трауме и попримило димензије формативног искуства.

Потоњом синтагмом могли бисмо именовати главну повезницу између догађаја окупљених у *Раним јадима*, па и у причи „Дечак и пас”, те у збирци *Велико двористице* Стевана Раичковића. У обе књиге изражено фигурира *coming of age* искуство, које бисмо сликовито могли представити речима познатог психолога:

„Критеријум 'одраслости' лежи у томе да је индивидуум изведен из породичног круга и упућен у свет великих родитеља живота. Због тога доба пубертета одговара времену поновног рађања и симболике која представља саморађање хероја у борби са змајем” (Нојман 1994: 316).

Друге, не мање важне повезнице, јесу: аутобиографска потка обеју збирки, дечак као протагониста, приповедање које на различите начине (код Киша у више модалитета) осцилира између инстанце одраслости и инстанце детињег, несрећа рата као фон на ком се мозаично нижу епизоде, мотив селидбе и сл.

Уколико би бар једно, Цанкарево или Раичковићево остварење, посредно или непосредно претходило или предстојило обради приповетке „Дечак и пас”, били би створени конкретни услови за функционално повезивање градива према тематском, али и сензибилитетском и поетичком критеријуму.

Оно што је речито садржано у овде предоченим наставним ситуацијама које збирно творе аналитичко-синтетички рад на приповеци „Дечак и пас” с интеркултуралним предзнаком, то је тенденција да се исти интегрише пре у васпитном, неголи у образовном или функционалном пољу интерпретације у петом разреду. Мноштво интертекстуалних релација које Кишова приповетка успоставља са неким од других осамнаест прича у збирци, дато је у њој на нивоу алузије, па иако би откривање њихових, понекад и далекосежних значења, отворило методологију према темама од експлицитног интеркултуралног значаја („узнемирујућа различитост”, Холокауст, круг, условно речено, јеврејских и средњоевропских тема и сл.), питањима чије би тежиште било на испуњавању образовних циљева обраде наставне јединице, разуме се да би то превазишло доминантно предзнање и, ако говоримо из угла тумачења књижевности у било ком контексту, рецептивне способности ученика.

Известан број биографских и библиографских података за које ђаци први пут чују с обзиром на то да се први пут сусрећу са опусом Данила Киша, сами по себи, премда индиректно, поспешују њихово освешћивање о мноштву народа и култура који су, традиционално, део и њиховог животног окружења и колективне прошлости. Датости из несвакидашње пишчеве биографије, нарочито када је реч о њеном хетерогеном културном хабитусу, ученицима треба саопштити, како смо видели, у уводној деоници часа, као својеврстан претекст који отвара могућност да неки од талентованих и пажљивих ученика макар на равни асоцијација запази рафинирано рефлектовање животног искуства луталаштва на неколике мотиве у приповеци (Дингово мешано порекло, пострадала породица, остављеност на милост и немилост других, укинута могућност бега). Ако је Анди „мали човек”⁴⁹, фиктивна творевина која је одраз проживљеног искуства⁵⁰, онда је Динго следећи

⁴⁹ У познатим уводним пасусима приповетке „Књига”, која припада Андрићевом накнадно уобличеном циклусу о деци, деца се тако именују: „Реч је о оним ситним, невидљивим а субодносним догађајима који често ломе душу тих малих људи, које ми зовемо децом, а преко којих су наши старији, заузети својим бригама, тако олако

степен овог одражавања у малом, унутар имагинативних контура једне приповетке. Зато интеркултурални печат има и коментарисање пишног детињства, то јест натукница о географским, временским и историјским координатама у ком се оно десило, а која поводом *Раних јада* свакако представља спољашње локализовање наративизованих догађаја.

Свеукупна динамика интерпретације недвојбено је остварива на трагу дијалогски прегнантне обраде текста којој су упориште наставнички подстицаји и монолошке партије, артикулисане или описане у претходним деловима овог потпоглавља. Такође, полазни циљеви и предвиђени исходи призивају васпитно утицање на ученике у смеру обазривости, увиђавности и отворености према другоме, ма колико другачијем, с претпоставком да се са таквом другошћу може остварити аутентичан сусрет, па и пријатељство. Посреди су, дакле, увиди ученика који се успешно дају транспоновати у интеркултуралну настројеност.

2.3. Наставна обраде новеле „Прича о печуркама”

Уколико се има виду да „Прича о печуркама” – једанаеста по реду у композицији *Раних јада*, не рачунајући курзивом назначени пролог „С јесени, кад почну ветрови” – представља наслов који је наставнику у *Правилнику о програму наставе и учења за седми разред основног образовања и васпитања* дат у смени са „Еолском харфом” (ПНУС 2019: 62), за почетак конциповања школске обраде препоручљиво је у компаративном кључу сагледати литерарне квалитете обеју приповедака, не би ли се показало чији су саобразнији интеркултуралном моделу анализе са ученицима. Одатле происходи да и наставников избор, уколико је речени модел преферибилан, може зависити од компаративног екскурса у следећим пасусима.

„Прича о печуркама” је по свим параметрима једноставнија и монолитнија творевина него што је то „Еолска харфа”, што се може закључити упоредним читањем овог и наредног потпоглавља. Жанровске особине „Причу о печуркама” сасвим приближавају новели, и то уцбеничком примеру новеле – са карактеристичним обртом на крају. Сиже је сведен и подређен ефектности продужене сцене. Наиме, наративизован је одлазак Андреаса, његове сестре Ане и мајке Марије у бербу печурака, у околностима у којима за дана оскудице морају да прибаве храну, при чему њихови напори бивају обесмишљени када им је, будући припадницима осиромашеног јеврејског грађанства, њихова неснађеност у новим, пољским пословима, потврђена чињеницом да су, како на крају приче сазнају од комшије, набрали отровне вргање. Са стилско-нараторског аспекта у „Причи о печуркама” није испољена никаква изнимна тежња ка иновацији, што се не би могло устврдити поводом многих приповедака у збирци, иако не треба губити из вида да је, упркос њеним тамнијим емоционалним валерима, Киш прозу *Раних јада* „наменио посебној публици, чија природа не зависи од узраста, већ управо од осетљивости за посебан тип књижевности у којем су машта, бајковитост, игра и снохватост надређени другим стваралачким елементима” (Pantić 2009: 9). У њој је, безмало од почетка до краја, заступљена свезнајућа нарација, хетеродијегетички ситуирана, те је највећи текстуални простор посвећен уверљивом, реалистички поткрепљеном дијалогу између троје чланова породице Сам. У хронолошком низу, напоследку се са три кратке реплике оглашава господин Хорват. Сама по себи, „Прича о печуркама” не обилује симболичким значењима и алегоријским потенцијалом, премда

прелазили или их уопште нису примећивали.” (Andrić 1963: 74). Управо се приповетка „Деца”, заједно са „Панорамом” и „Књигом” које су у осмом разреду део домаће лектире (ПНУО 2019: 64), наслања на проблематизацију судара дечије природе са продорном идеологијом (антисемитизам) – а што производи насиље.

⁵⁰ Слично као у лиризованој новели „Еолска харфа”, премда наративно поједностављено, без проспективне металеписе, на пример, из мотивске структуре приповетке „Дечак и пас” није изостављен један од потпорних аутобиографских латјмотива у збирци, а то је стварање, односно у ширем смислу стасавање уметника, које је писца опседао све до довршетка *Породичног циркуса*, а који због тога поседује и елементе *kunsterroman-a*.

нешто од тога добија у виду „индукованих вриједности”⁵¹ (в. Делић 1997: 366–367), другим речима, захваљујући секундарним значењима која се у њу могу учитати (не у значењу депласираног тумачења) из фиктивних и имагинативних поља других прича у збирци. Услед тога, *Ране јаде* су поједини критичари превасходно одређивали као квалитативно неусаглашену прозу. Приче из најопсежнијег, средишњег дела збирке, један од њих ће коментарисати као бледе јер „ниједна прича након 'Игре' и 'Погрома' не може да драматизује сусрет између дечије свести и корумпираног света одраслих” (Томпсон 2014: 232).

Штимунг и осећајност које еманира „Прича о печуркама” показују извесну блискост са наивношћу као категоријом дечијег поимања стварности, тако да ова приповетка у ученицима евоцира две године старије искуство читања приповетке „Дечак и пас”. *Осетљиви* одрасли читалац не би, због ефекта наивности као категорије која је интенционално стављена у први план „Приче о печуркама”, смео потценити њене, прикривене и уздржане, али паралелно заступљене референце на историјски вртлог у ком су се затекли и Самови:

„Слика раста тих печурака симболички је доведена у везу са фикцијом и историјом, привлачним отровом идеологије који нараста [...] Наслућује се подземна снага, зло историје које фикција/тесто може испољити и тиме надвладати.” (Николић М. Ђорђевић 2016: 46).

Читалачка свест о дихотомији ове врсте, препозната и негована поводом „Приче о печуркама”, али и, видећемо доцније, *Раних јада* у целини, јесте концепцијска водилца за истраживање интеркултуралних обележја у Кишовој прози, на линији наставног приступа који заговарамо.

Треба додати да наставно тумачење „Приче о печуркама” не изискује посебан напор при усаглашавању методолошког плурализма и методске адекватности, који су у овдашњој методици наставе уздигнути на разину принципа (в. Николић 2012: 193–200), те су парадигматични за савремено настојање да се књижевнотеоријске тековине, у садејству са комуникационим и логичким методама, на што целисходнији начин функционализују у наставним интерпретацијама. Ликови у новели су плошни, све је предочено маниром *showing and not telling* јер је Кишов наративни интерес у тексту потчињен објективизацији једне отужно и црнотуморно представљене грађанске породице у сеоској средини, породице која се, премда орно, невешто и збуњено носи с императивом преживљавања рата. Та објективизација стреми сабијању потенцијално развијенијих наратива на једну ироничну, готово вицкасту сцену-поенту. Практично говорећи, колико није неаргументовано за тумачење „Еолске харфе” одредити два школска часа, толико је један час довољан за сврховити разговор о „Причи о печуркама”.

Предмет таквог разговора свакако су и интеркултурално конотирани наставни садржаји, те одмах ваља приметити да их је, ма како их обликовали и увели на час, више но што их, уз уважавање узрасног начела, може бити у интерпретативним захватима поводом приповетке „Дечак и пас”, али да их је мање у односу на дивергентно тумачење „Еолске харфе”, које ћемо обједињено дати на увид.

Наставни циљеви

⁵¹ Пишући о изузетној естетској „егзекуцији” семантичког и идејног огледања између новела „Пси и књиге” и „Гробница за Бориса Давидовича”, обеју из Кишове у свету најпознатије збирке, објављене 1976. године, Јован Делић промовише ово термилошко решење. Нагазимо да је оно, премда не као последица једнако промишљених ауторских интенција, применљиво и на прозу сабрану у *Раним јадима*. Наиме, „Прича о печуркама”, „Серенада за Ану”, „Прича од које се црвени” или, узмимо за пример, „Крушке”, саме по себи делују као самообјашњиви исечци из свакодневице одрастања, збирови општих места својеврсног билдунгсромана или недовољно депатетизоване, споменарске слике, али тек инкорпориране у првостепену структуру књиге, озрачене једне другима или комплекснијим новелама из збирке, стичу пуно естетско дејство.

Препоручујемо да се наставник води следећим циљевима из три узастопно приложена корпуса. Будући комементарни релативно бројним предметним стандардима за крај обавезног образовања⁵², њих је лако преобликовати у образовне исходе за крај часа.

Образовни циљеви: **1)** током наставног дијалога проценити квалитет припремљености ученика захваљујући коришћењу истраживачких задатака; **2)** контекстуализовати „Причу о печуркама” у границе ауторске збирке чији је, на равни излагања о лику оца, очевој судбини и односима у породици, битан део; **3)** засновати стилистичку анализу на запажању сугестивности дескрипције и детаља у склопу ње; **4)** размотрити поступак посредног и непосредног карактеризирања Андреаса током и после шумске бербе⁵³; **5)** тумачити значењско преимућство кратког дијалога на крају приповетке и коментарисати важност поенте у структури кратке приче/новеле.

Васпитни циљеви: **1)** навести ученике да артикулишу афирмативан став спрам породице као уточишта или окружења у ком појединац проналази ослонац у невољи; **2)** коментарисати детаљ из мајчине реплике о Андреасовом најбољем другу, Рому Вирагу; **3)** у навратима, током разговора у одељењу, тражити потврду о осетљивости ученика за искуства мањинске заједнице (проблемски осврт на реплику г. Хорвата); **4)** сагледати васпитну илустративност упорности и издржљивости мајке у „Причи о печуркама”, а која је суптилно дата.

Функционални (практични) циљеви: **1)** омогућити ученицима да у оквиру стилистичке анализе дијалога опажају динамику смене упитних и обавештајних реченица и тако успоставити корелацију између предметних области; **2)** навикавати ученике да у фикционалним творевинама, у првом реду литерарним, не пренебрегавају назнаке друштвених односа у датом историјском тренутку; **3)** мотивисати ученике да прочитају приче из *Раних јада* у којима је отац Едуард непосредно присутан („Игра”, „Ливада, у јесен”, „Вереници”).

Први корак у том смеру представља предаја следећих истраживачких задатака ученицима, сваком појединачно. Рачунајући да читање приповетке одузима мало времена, да ученицима не доноси изазов херметичности или поетичке поливалентности, а да је, поновићемо, „Прича о печуркама”, када се чита изоловано, умногоме лишена ефеката који је чине уметнички успелијом, онако како је лишена аутобиографског упоришта као прототипског нуклеуса, као претекста који је такође ситуира унутар новелистичког венца, закључујемо да се истраживачки задаци могу односити и на одговарајуће изводе из Кишових аутопоетичких, есејистичких или мемоарских белешки.

Истраживачки задаци

1. Евоцирај (призови у сећање) осећања, размишљања и асоцијације које ти је пре две године донело читање приповетке „Дечак и пас” Данила Киша. Пред тобом је још једно остварење истог аутора и из исте збирке: упечатљива епизода из детињства Андреаса Сама, притиснутог *раним јадима*, смештеног у најмрачније раздобље људске историје – Други светски рат. Размотри уз помоћ којих епитета би образложио своје првобитне утиске после читања приповетке, посебно у упоредби са својеврсном „панонском басном” о дечаку о псу.

2. Препознај мотиве о којима би говорио/-ла као о најбитнијим за носећу тему у овој причи – борбу духа и воље против недаћа ратних година. С обзиром на овај избор, налазиш ли да је приповетка понела одговарајући наслов? Присети се ко чини Андреасову породицу, породицу Самових. Обрати пажњу на подједнаки простор који аутор у „Причи о печуркама” удељује Андију, његовој мајци и његовој сестри. Расуђуј о томе шта је разлог за ово. Размотри какве последице је то имало на плану облика приповедања које је аутор учинио преовлађујућим у тексту.

⁵² СЈ.1.1.7, СЈ.1.4.1, СЈ.1.4.3, СЈ.2.4.1, СЈ.2.4.5, СЈ.2.4.6, СЈ.3.4.4, СЈ.3.4.6. (в. ОСОБСЈ: 17–24).

⁵³ Понекад управо увид у други тип карактеризације ученике може водити до неопходних закључака о проблемским местима у тексту. Нарочито „може послужити као средство у разоткривању социјалних и психичких значајки лика” (Rosandić 1973: 43).

3. Запази у каквој друштвеној средини живи Андијева породици и ко су житељи места у близини Грофовске шуме. Не потцењуј чињеницу да ти о њиховом пореклу понешто откривају и презимена која носе: Риго, Молнар, Хорват. Имај у виду да су одређени ликови из *Раних јада* понели имена људи које је Данило Киш, као дечак, проевши с породицом ратне године најпре у Новом Саду, а затим у јужној Мађарској, познавао⁵⁴.

4. Услед каквих околности Анди са мајком и сестром одлази у бербу печурака? Припреми се да објасниш да ли се то посредно или непосредно закључује из текста. Размотри особине које свако од њих испољава у разговору који воде у шуми.

5. Након што прочиташ „Причу о печуркама” и обележиш исказе или пасусе који су те у највећој мери заинтриговали, прочитај и следеће, кратко пишчево присећање из интервјуа који је дао 1982. године, четрдесетак година после проживљених искустава преображених у приче из *Раних јада*:

„Дакле, тог дана ја сам изгубио своје другове у игри, из исте улице. Ја сам то преживео заједно са својом породицом. Остали смо живи. Видео сам много лешева, тад сам имао седам година, навукао много страха. Да се разумемо на који страх мислим: неког метафизичког (оностраног – напомена за ученике седмог разреда, прим. М. В.), неког искомског, хоћу да кажем да нисам страшљивац у једном другом значењу те речи. То је нека анксиозност коју сам ја тада навукао, која ме је пратила. Тако смо се ми обрели у Мађарској. То се све догађа за време рата, где сам се ја обрео у Мађарској, где сам на селу радио као слуга код сељака... То су мало патетични тренуци које сам ја дао, транспоновано у једној форми.”⁵⁵

Процени важност овог сведочанства када је реч о разумевању „Приче о печуркама”.

Као прилог оваквом избору задатака за истраживачко читање, двоје по правилу интринзички већ довољно мотивисаних ученика, треба да добије рефератско задужење које ће се реализовати на почетку часа обраде приповетке: усмено или комбиновано представљање биографије и библиографије Данила Киша. Поред белешке о писцу у читанкама, овом пару наставник ставља на располагање следеће, или њима сличне линкове који воде ка дигиталним садржајима⁵⁶. Такође, ученике који овом задатку приступају на добровољној бази прикладно је подстаћи да осмисле игру асоцијација којом би била поентирана презентација. Алтернативно, наставник на почетку часа може изложити игру са следећим решењима.⁵⁷

Табела 2. Игра асоцијација⁵⁸ са решењима на темељу којих се обнављају био-библиограски подаци о писцу

⁵⁴ Куриозитетан податак о упитном сусрету са мештанима села у које је била избегла Кишова породица износи Марк Томпсон, тренутно најчитанији Кишов биограф и тумач ван јужнословенског простора: „Био сам изненађен контрастом између њихових сећања на безбрижног дечака и тужне слике виктимизираниог детета која се помаља из *Раних јада*” (Tompson 2014: 233).

⁵⁵ Исечак је из телевизијског програма РТБ-а, из емисије „Телескопија”, у којој је Кишов интервјуер био Боро Кривокапић, аутор познате хрестоматије *Треба ли спалити Киша*, првог интегралног сведочанства о афери око *Гробнице за Бориса Давидовича* (<<https://www.youtube.com/watch?v=qxx1-urhyHU>> 28. 7. 2022).

⁵⁶ Видети: <<http://www.kis.org.rs/biografija.htm>> 28. 7. 2022;

<<https://www.znanje.org/i/22/02iv02/02iv0221/biografija.htm>> 28. 7. 2002 .

⁵⁷ Игра са истим садржајима и истим едукативним циљем, који се тиче обнављања контекстуалног знања стеченог у петом разреду приликом тумачења приповетке „Дечак и пас”, може се, разуме се, остварити и уколико се наставник определи за тумачење новеле „Еолска харфа”.

⁵⁸ Највероватније услед популарности овако названог саставног дела неколиких телевизијских квизова, игра се посебно усталила у школској пракси, о чему сведочи и приручник за наставнике *Асоцијације у настави српског језика и књижевности* из 2014. године. Интересантно је опазити како су ауторке приручника, у деоници са големим избором игара асоцијација са појмовима везаним за област Књижевност, једну са коначним решењем „Данило Киш” приложиле са насловима Кишових приповедака и драмолета као решењима колона (Ломпар, Живановић и др. 2014: 107). То значи да је ова асоцијација намењена ученицима осмог разреда („Ливада, у јесен” као појам уврштена је у табелу јер је у тренутку објављивања приручника била делом изборних текстова

A1: Градска кућа	B1: госпођа Книпер	V1: Ђорђе Балашевић	Г1: „за децу и осетљиве”
A2: шести дан у седмици	B2: Динго	V2: Мирослав Антић	Г2: збирка приповедака
A3: најсевернији град Србије	B3: господин Берки	V3: Петроварадин	Г3: породична трилогија/циклус
Колона А: Суботица	Колона Б: „Дечак и пас”	Колона В: Нови Сад	Колона Г: <i>Рани јади</i>
Коначно решење: Данило Киш			

2.3.1. Динамика интерпретације новеле

Чини се да горенаведени истраживачки задаци, богати захтевима који се рачвају ка неколиким вантекстовним питањима, могу бити оптерећујући за ученика. Међутим, заузимамо другачије становиште: овакве упутнице за иницијално читање шире границе фантазијске чулности (в. Николић 2012: 64–67) код ученика и задржавају њихову радозналост на повлашћених местима у тексту, која би, иначе, они заварани интенционално „скраћеним” наративом, превидели. Магистралне дијалогске секвенце ваљало би водити уз помоћ следећих сетова питања и подстицаја за одржавање свесне активности ученика.

У чему, после првог читања, пронајдите уметничке „адуте” Кишове „Приче о печуркама”? Сразмерно мало времена је потребно издвојити да би се она прочитала, али асоцијације које код вас као, мање-више, Андијевих вршњака може произвести описани догађај, засигурно нису малобројне. Које међу њима бисте навели као кључне? Чиме вас је „Прича о печуркама” засмејала, а чиме узнемирила? Како доживљавате дато двојство, карактеристично за ову, и још неколике приповетке из Раних јада?

Постављање доживљајног контекста је, што се види из приложеног, вођено мишљу да ученици већ на самом изворишту интерпретације могу наслутити алузивну снагу „Приче о печуркама”, а која је у извесној опреци са поентом, иако она, сама по себи, заузима семантички маркантну позицију у уметничком тексту. Већ наредна дијалогска размена мора резултовати подсећањем ученика на аутобиографске премисе Кишове прозе из увода у *Породични циклус*, самим тим и на прочитану и размотрену приповетку „Дечак и пас”. Њу прате радни подстицаји сходно којима се анализира наративна обрада искуствене грађе, али и поменути реферати неколицине ученика, сходно чему наставник у овим минутима часа преферира менторску улогу.

*Истакните најочигледније разлике између начина на које су исприповедане приче „Дечак и пас” и „Прича о печуркама”. Која описује трауматичније Андијево искуство? Приметите како „Прича о печуркама” почиње без развијеног увода, у ствари непосредно датим изводом из дијалога Андија и Марије, његове мајке. Приповедањем се, дакле, одмах залази у средиште ствари – реч је о *in medias res* поступку. Какав се утисак код читаоца на тај начин постиже?*

Тема разговора који воде шумски трагачи и новопечени берачи гљива се од почетка до краја приповетке не мења. Како тумачите овакву усредсређеност Самових на задатак који су ставили пред себе? Чиме је она мотивисана? У којим дескриптивним деловима текста се назире мотив глади? Објасните у овако одабраном асоцијативном кључу стилску фигуру поређења у следећим примерима: 1) „Онда се испод земље помаља мрка глатка капа, као тесто које се румени и надлази.” (Киш 2018: 52); 2) „Свуда наоколо, по ивицама пропланка, расле су велике печурке, одозго сјајне и мрке као хлебови.” (Киш 2018: 51).

у програмским решењима за 7. разред). Но, у односу на асоцијације које овде предлагемо, игра асоцијација коју су осмислиле ауторке садржи искључиво жанровске појмове, имена ликова и мотиве из Кишових дела. У нашој табели налазе се и географски топоними, културно-историјске знаменитости, а онда, дакако, и појмови поближе везани за пишчево стваралаштво – све с циљем хоризонталног и међупредметног корелирања, те ширења појмовног и асоцијативног круга у који се на почетку часа ученици ментално измештају.

По обављеном изражајном читању илустративних реченица, аналитичку активност ученика потребно је затим још закратко задржати на дескриптивним интерполацијама – ако се могу тако ословити, будући да заузимају скоро половину текстуалне протежности приповетке. Поред онеобичених или дојмљивих поређења која играју истакнуту улогу у укупној поетици Кишовог дела, и од којих смо неколика маркирали као битна за обухватање семантичких обриса приче, пожељно је да се наставник у општим али не и грубим цртама осврне на још неке стилске фигуре.

Хајде да објаснимо уметничко покриће осталих стилских фигура које су од значаја за доживљавање „Приче о печуркама”. У следећим исказима Кишовог приповедача најпре их запазите, а онда докажете ефекте које имају у окружењу пасуса или мотивске целине:

1) „Сунце је обливало црвеном светлошћу сасушено лишће и борове иглице. Мирисало је на труло сено и на шумску смолу (Киш 2018: 51, подвукао М. В.)”.

2) „Чинило им се да гледају како израстају ту пред њиховим очима. Као да виде како сврслају из дубине, попут неке чудне глисте, затим како се надима слој трулог лишћа. (Киш 2018: 51–52, подвукао М. В.)

Јасно је да су епитет и персонификација фигуре које, истине ради не толико живописно колико компарирање у појединим позицијама, појачавају удео дескриптивних пасажа у значењској структури текста: читаоцу се износи на видело амбијент у ком се Самови крећу, али и њихови чулни утисци и доживљај шумског крајолика, а који раскривају глад којом су вођени. Дајући увиде на основу којих се образује овакав синтетички закључак, стилска анализа се умесно инкорпорира у интерпретативну визуру у којој ипак преовлађује симболички и алузивни карактер „Приче о печуркама”.

Таквим га понајвише чини управо мотив глади који у ученицима треба да изазове и наклоност према промишљању проблема социјалне неправде с којом се рат обрушава на „мале људе”. О социјалном статусу Самових као избеглица у западној и југозападној Мађарској, не сведочи само перзистентан мотив глади у причи, ни контекстуализација у границама *Раних јада* која ученицима открива антисемитизам као незанемарљив фактор односа средине према Андијевој породици, већ и поједини, с аспекта методичке расподеле тематско-мотивске грађе Кишове приче, другостепени, потпорни мотиви, кад је реч о њиховој вези са мотивом глади, односно сиромаштва. Као пример можемо навести у први мах ученицима споредан мотив шишарки – у причи о печуркама оне су доказ егзистенцијалне угрожености Андијеве породице, тако да ученицима ваља објаснити како се шишарке иначе не користе за огрев, као и то да су Анди, његова сестра и његова мајка у причи спремни да се одрекну и каквог-таквог огрева празнећи вреће и правећи места за спасоносне печурке.

Неколико минута часа примерено је одвојити за осврт на психолошко нијансирање Андреасовог лика с обзиром на начин на који се он конституише у разговору са мајком и сестром. У исти мах, ученици обнављају и конкретизују књижевнотеоријско знање које се тиче посредне карактеризације лика у наративном тексту.

На које Андијеве исказе бисте се позвали настојећи да докажете његову иницијативност у подухвату каква је берба печурака? Будући најмлађи у породици, одакле потиче његов стармали став? Шта читалац закључује о његовим карактерним цртама? Прочитајте опет Анино објашњење братовљеве „стручности” кад је реч о брању и чувању гљива. Шта се крије у мајчином коментару који услеђује? Због чега она полуозбиљно негодује над Андијевим дружењем са Циганином Вирагом⁵⁹? Узмите у обзир да су Роми, као

⁵⁹ При практичном варирању овог питања у обзир долази и узредно навођење ученика на запажање поновљеног мотива пријатељства неосујећеног разликама, пријатељства за које разлике не представљају препреке – ово је, дакако, једна од идејних окосница приповетке „Дечак и пас”. Андијева добродушност, затим поредива наивност Ане Франк у њеном поверавању измишљеној Кити, могу бити предмет осврта и на часовима обраде романа *Дечак у пругастој ници* Цона Бојна, у осмом разреду основне школе. Једна од нових наставних јединица у реформисаном програму наставе и учења, Бојнов роман, чијој популаризацији је много допринела филмска адаптација истог имена (Марк Херман, 2008), говори о пријатељству између Бруна, деветогодишњег

и Јевреји, били изложени најстрашнијим прогонима од стране фашиста. О каквим Андијевим особинама сазнајемо из овог узредног сведочења о чистоти његових избора кад је реч о томе са ким ће се дружити?

Након што се реферисао на културне и историјске појединости које интензивирају значење мотива глади, наставник помера фокус ка литерарним чињеницама из других остварења у збирци, с обзиром на која се утврђује и шири опсег опште информисаности ученика о, метафорично казано, мартирејуму јеврејског народа у 30-им и 40-им годинама прошлог века⁶⁰.

Како бисте стекли шири увид у друштвене околности о којима писац лирски „забашурено” пише, никада не губећи из вида првенствено дечје перспективе при поимању тих околности, морате се упознати са Холокаустом у Средњој Европи, тачније у јужној Мађарској, као догађајем који пресудно мења живот породице Сам, последично и природу Андијевих доживљаја. Холокаустом именујемо масовне прогоне и смакнућа јеврејског живља током Другог светског рата, на територији под влашћу Трећег Рајха (нацистичке Немачке), фашистичке Италије и њима наклоњених Мађарске, Независне Државе Хрватске, Словачке, Србије под немачком војном управом и сличних државних творевина. Тако су читаве породичне историје на најстрашнији начин биле избрисане, а већ у другом тексту из

маштара и сина нацистичког дужносника, и Шмуела, Бруновог вршњака, Јеврејина заробљеног у концентрационом логору. До њиховог упознавања долази пошто се Брунова породица пресели из Берлина у кућу надомак Аушвица, будући да отац тамо добија ново намештење. У целини узев, роман је изграђен на принципу контрастирања различитих структурних елемената. Тако се по супротности конституишу ликови, модуси њихове карактеризације и њихови поступци, толико да се производи бајковна, црно-бела слика света. Примера ради, Брунови родитељи, првенствено отац, представници су, али и жртве застрашујуће идеологизације и индоктринације на којима је почивала култура Трећег Рајха, док се служавка Марија, Бруно и његова сестра Гретел позиционирају искључиво као несвесне и наивне жртве такве друштвене климе. У Бруновом окружењу, у неколиким епизодама у којима учествује, срећу се добродушни алтруисти (понижени лекар Павел) или окрутни послушници (поручник Котлер). Једини који превазилазе овакву црно-белу поделу су управо дечаци Бруно и Шмуел, али њихово пријатељство, у свирепом свету који не може бити негиран наивношћу деидеологизованог, дечјег погледа на свет, бива окончано на трагичан начин. Отишавши заједно, више из незнања него из неспоразума, у гасну комору, два дечака и смрћу сведоче о неуништивости пријатељства. С обзиром на то да је у целокупну структуру романа уписана интеркултурална динамика – дирљиве су, на пример, сцене у којима дечаци не успевају да разумеју културне и наметнуте препреке између њих, манифестоване и у буквализованој метафори жичане оgrade – Бруно и Шмуел напослетку постају симболи побуне против расне мржње, или напосто тоталитарне свести. Не тако мали недостаци овог романа, међутим, видљивији постају уколико га разматрамо у кругу великих остварења литературе о Холокаусту, у којима, примерице, до изражаја долазе слојевитост, парадокси или непојмљивост искуства жртве, односно искуства целата (појединачног или колективног). Ипак, посебно са завршним коментаром Бојновог приповедача на уму, роман ученике осмог разреда може учини осетљивијим за тескобно наслеђе савремене цивилизације, као што их може охрабрити да га промишљају конструктивно, осуђујући злочине расних идеологија и налазећи једину брану против њих у чиновима алтруизма.

⁶⁰ Више него занимљиво је то што се као уводна напомена, поводом питања „Зашто подучавати о Холокаусту?” у приручнику насловљеном *Препоруке за подучавање и учење о Холокаусту*”, чита следећа опаска: „Суштина било каквог проучавања Холокауста је учинити га смисленим, разумљивим и релевантним за ученике у њиховом националном контексту.” (Препоруке 2019: 11) Прва два атрибута су без сумње императив који испоставља прилагођавање градива узрасту и способностима ученика седмог разреда када је реч о поимању културно-историјских феномена 20. века. Са читавом начелном дефиницијом смо сагласни, тим више што је за ученике који похађају основну и средњошколску наставу у Републици Србији необично важно да рано усвоје рудиментарне механизме културе сећања, те да их дугорочно развијају, јер су већински припадници народа који је у своме историјском ходу претрпео политички прогон – на етничкој, идеолошкој, расној или верској основи – али су у исти мах, по диктату историјске неминовности која није заобишла ниједан народ, поједини његови припадници по некој од наведених основа прогањали или убијали припаднике других народа. Осуда по много чему јединственог и у највећој мери упозоравајућег геноцида из савремене историје – геноцида над Јеврејима – симултано значи и осуду, а не само пијетет спрам свих концепцијски сличних геноцида, па и оних који су део у цитираном приручнику назначеног „националног контекста”. Интеркултурална провенијенција Холокауста као уметничке теме на часовима књижевности испољава се тако у пуним и јасним контурама: учећи о недопустивости понављања прогона из прошлости и етичкој обавези грађанина да се супротставља социјалним импулсима који говоре у прилог ревитализацији идеолошких матрица на којима су речени прогони почивали, ђаци се освешћују као, убудуће, активни чланови друштва.

Кишове збирке – насловљеном као „Улица дивљих кестенова” – пред читаоцем се излаже муко трпно суочавање одраслог Андреаса са чињеницом да су историја, или најпросто време, порушили сва упоришта његовог детињства. Оно је, поред прекретница својствених одрастању у миру (нпр. прва љубав, брига за кућног љубимца, мокрење у кревет, читање авантуристичких романа, испраћање циркуса), било прожето и оштрим упливима ратне стварности. Ко жели да открије о чему је реч, нека прочита кратке приче „Мачке”, „Док му бишту косу” или „Ливада”.

Након што сте сазнали да се Андреасова породица налази у својеврсном избеглиштву у западној Мађарској, у близини вароши Кестхел која се и помиње у причи, с каквим осећањима сагледавате мотив глади који смо коментарисали? Имајте у виду и следеће „камуфлирано” пишево сведочанство о тешком животу породице Киш у Едуардовом родном крају – животу који је, као што смо устврдили, изнедрио читаве Ране јаде па и „Причу о печуркама”:

„Просторија је подељена танким зидом од блата на два дела: већи 2x2, и мањи 2x1. Први се назива 'спаваћом собом' а други 'кухињом'. [...] Под утицајем влаге и сунца, тај се слој поткљобучује или се на њему стварају пукотине налик на крљушти или на избледела платна старих мајстора. Под је набијен такође иловачом [...]”⁶¹ (Киш 2000: 130)

Амбигуиет обрта који је у приповеци означен објашњењем упућеним Самовима од стране комшије Хорвата ученицима ће, што имплицира последњи наставников монолог, бити пријемчив само уз контекстуализацију што тангира знање ком пристаје атрибут интеркултуралног.

Испочетка смо, с правом, потцртали комични елемент у репликама господина Хорвата. Коментаришимо га изнова, у светлу ратне свакодневице која је једну грађанску јеврејску породицу нагнала да зађе у шуму и трага за печуркама, по свој прилици из потребе да задовољи најосновнију потребу – глад. Довољно је као аргумент потегнути избрушена поређења која смо били навели. Изостанак ведрине у хуморном Хорватовом коментару приближава га нечему што је горка иронија. Каква осећања и размишљања она провоцира у вама? Као прилог једном од истраживачких задатака, прочитали сте извод из интервјуа са аутором. Образложите да ли у „Причи о печуркама”, поготову спрам поенте и тумачења исте за које се опредељујемо, постоји нешто од „патетичних тренутака” које Киш спомиње? Додатно, читалац не би смео превидети детаљ везан за Андреасовог оца, у неколиким причама збирке и именованог – Едуард Сам.

Подсетимо се реплике господина Хорвата и, у исти мах, знаковите мајчине реакције: „Госпode, да нисам наишао на време, од ове би честитке породице остао само онај луди отац!” Госпођа Сам спусти сам на земљу и хтеде нешто да каже. Но не рече ништа. Само цикну дечака за руку и кренуше све троје ка реци. (Киш 2018: 53)

Синтетичким интерпретативним „захватом” треба довести у чвршћи саоднос питање Андијевог порекла, које је оличено у начину на који средина перципира Андијевог оца, и питање потенцијалне малициозности Хорватовог коментара.

Реакција госпође Сам, Андијеве мајке, свакако може бити разматрана са неколико субјективних тачака гледишта. Шта мислите, да ли је она заправо повређена Хорватовим коментаром на рачун њеног супруга („луди отац”)? Образложите своје гледиште. Иначе,

⁶¹ Одломак је из наративне цртице „А и Б”, сачуване као део ауторове заоставштине и захваљујући Мирјани Миочиновић објављеној најпре у збирци кратке прозе *Лаута и оживљени* 1994, а потом и у *Складишту* 1995. године. Изражајним читањем одломка ове, такозване микропрозе, уврштене у постхумно објављену Кишову збирку *Лаута и оживљени*, умногоме се може утицати на подизање нивоа интринзичке мотивисаности, емпатије и знатижеље код ученика које су после првог читања „Приче о печуркама” остали равнодушни. Такође, с истим предумишљајем, одломак из *Лауте и оживљака* може у свега два-три коментара бити упоредно сагледан са исечком из интервјуа који је сваком ученику био дат као прилог истраживачким задацима. Захваљујући овим фрагментима из времена Кишовог дечаштва, ученици седмог разреда боље учошавају знатно шири, за њих аутобиографски а по свој прилици аутофикционални – сетимо се посведочења Марка Томпсона на које смо се позвали – референтни круг „Приче о печуркама” од оног који сачињава неколицина једноставних догађаја и сценичних дијалогских партија.

између машовитог Андија у луцидног Едуарда, у неколиким причама из Раних јада успоставља се однос узајамности, тј. не само биолошке, него и осећајне сродности. Биографски подаци о породици Киш и Едуарду Кону (Кишу), пишевом оцу и прототипу (упоришту из стварности) за изградњу лика Едуарда Сама из Породичног циркуса, говоре нам да је пишевом оцу заиста дијагностификовано ментално обољење. С овом чињеницом на уму, какав укупни закључак о завршном сегменту „Приче о печуркама” можете извести?

Из ког угла се Киш, као изразити модернист, односи према проживљеним догађајима из ратне свакодневице? На шта се на темељу тога указује читаоцу када је реч о прожимању светова детињства и одраслости у годинама у којима је Анди?

Ученички допринос интерпретативним постигнућима, нарочито на пољу васпитности, незанемарљивим делом је зависан од разумљивости последњих питања и успешности одговора на њих. Захваљујући наставниковим преформулацијама неких међу њима, ако је то потребно, затим захваљујући повратним информацијама и резимирању особености савременог књижевног израза, већински део одељења без икаквих потешкоћа може да појми „Причу о печуркама” као коментар на детиње настојање да се лични подвиг супротстави општој суровости и неразумевању који су били инхерентни свету одраслих у једном од најгорих периода историје европске цивилизације.

Биланс приложене наставне обраде одговара претпоставци нашег истраживања по којој је Кишова проза, осим у научном и већ верификованом оквиру који наглашава сусрет култура као њено битно проблемско подручје, захвална за аплицирање моделитета интеркултуралног учења, постављеног у размере наставе књижевности. Иако извесне препреке причинавају формално ограничене могућности међупредметног корелирања, пре свега када је реч о школским предметима Историја и Географија, могуће је и препоручљиво држати на уму интеркултуралне исходе тумачења „Приче о печуркама” оствариве на бази ширења опште информисаности у склопу концизних дијалога и извесног креативног комбиновања наставних садржаја у чијој улози се проналазе изводи из секундарне литературе, фотографије, аудио или аудио-визуелни материјал.

Уколико, као што то чинимо у овом раду, наставник одиста уважава начело поступности и систематичности приликом припремања обраде Кишових дела из школских програма – посебно у домену унапређивања интеркултуралне осетљивости – брзо ће постати свестан чињенице да ће свака нова наставна јединица из овог низа бити делимично условљена успешношћу обраде претходне. Одатле се дозирано уједначавају размере васпитног и образовног елемента, чија кохезија твори интерпретативну динамику.

У петом разреду, узмимо за пример, у разговор о приповеци „Дечак и пас” није погодно укључити екскурсе који се тичу средњоевропског јеврејства као пресудне чињенице Кишовог, према томе и Андијевог породичног порекла, а који би подробније били тематизовани зарад далекосежније анализе текста. Две године потом, методолошка апаратура већ мора бити усложњенија, не само услед запажања поетичке и сензибилитетске дискрепанције између приповетке „Дечак и пас” и „Приче о печуркама”, него и зато што се питање превазилажења разлика у потоњој сугерише као проблем, етички и литерарни.

Две до сада структуриране интерпретације утиру пут за инвентивнији и мултиперспективан приступ једном од неколико драмских текстова који улазе у Кишов опус – то је једночинка *Ноћ и магла*, предвиђена као обавезна наставна јединица у осмом разреду основне школе.

Контекстуално знање, каквим смо га до сада у више наврата термилошки промовисали мислећи на оно које је продукт корелације са Историјом и Географијом и које је корисно за поспешивање интеркултуралне осетљивости ученика, у школском тумачењу наведене једночинке интензивније ће доћи до изражаја. Будући да, што ће бити наглашено у једном од наредних потпоглавља, њена (ауто)фикционална карактеристика представља надградњу наратива из прва два дела Кишове породичне трилогије, *Ноћ и магла* ће као наставна грађа овде бити сматрана делом целине вишег реда коју твори са *Раним јадима*.

Примећујемо да радња наизменичног спољашњег и унутрашњег локализовања, актуелизована у свом дифузног модалитету, наине у различитим деоницама часа, кад год је то, и мимо наставниковог предвиђања, неопходно, са сваким новим Кишовим текстом као предметом школске интерпретације, добија на тежини и резултативности. Испрва то тако не мора деловати, и у практичном смислу не мора у структури школског часа бити истакнута и формализована корелација са наставом Грађанског васпитања. Другим речима, сматрамо да није нужно потезати питање о зазору, задршци или дистанцирању које у условима рата, атмосфере прогона или „тихог линча” припадници већинске националне културе могу, као господин Хорват у „Причи о печуркама”, по инерцији испољити према припадницима мањинске и дискриминисане заједнице – у причи и целом *Породичном циркусу* су такви су Самови. Социјална динамика између дискриминатора и дискриминисаног неретко се манифестује деликатније од отворене мржње, злостављања или укидања права. Због чега на крају „Приче о печуркама” госпођа Сам ничим не одвраћа господину Хорвату, иако је нешто била заустила, питање је које одсликава тежину и упитну сврсисходност супротстављања притајеној дискриминацији у условима глади и опште угрожености. Нудећи ученицима интерпретативну могућност која повлашћује карактеризацију Андијевог оца од стране споредног лика („луди отац”) као рефлекс његове карактеризације на нивоу читавих *Раних јада* (ескаписта, неурастеник, идеалиста и сањар, „Ахасвер и свргнути пророк” (Ахметагић 2007: 65) чије се *лутајуће јеврејство* изражава управо кроз те две категорије, све док се не оконча прогоном и страдањем), наставник им у ствари указује на закулисну семантику „Приче о печуркама” – не учитану, већ контекстуализовану.

Целисходно је, дакле, у свом распону обраде задржати интерпретативно тежиште на Кишовом тексту, а назначена корелација са Грађанским васпитањим, чак и са, на подручју васпитности, Верском наставом, биће, разуме се, управо поткрепљена радњом спољашњег локализовања наротивизованих догађаја, при чему ће разговор неумитно дигресирати и према појавама из социјалног окружења ученика или социјалне стварности којој сведоче у савременом тренутку. Нужно је само, уз помоћ коментара који увек изнова тангирају свет уметничког дела, не дозволити да се интерпретативни правац рачва прекомерно према слободним асоцијацијама ученика, а немоли да се резултати примене херменеутичке методе дезинтегришу.

Најпосле, вишеструко је сврсисходно то што се нови слојеви Кишове имагинације, налик разоткривању палимпсеста, подударују са искорацима који се у одељењу праве на пољу интеркултуралне обуке, од апсолвирања једне наставне јединице Кишове прозе ка апсолвирању друге. Руку под руку с њима, читалачке компетенције ученика се квалитативно гранају према поимању књижноуметничког текста као културног производа који, на овај или онај начин, мора фигурирати и у виду рефлексције или рафиниране обраде не само пишчевих интимних преокупација, већ и знаковитости епохе у којој је објављен.

Са свешћу о томе, а након што спроведе у дело предочене интерпретативне прилазе трима Кишовим приповеткама са списка наставних садржаја за основну школу, наставник с више самоуверености може очекивати да ће друго читање истих приповедака на почетку средњошколског циклуса код ученика, на мерљив начин, уродити индивидуализованијим и асоцијацијама бременитијим доживљајним и аналитичким досезима током промишљања Кишове збирке, колико због подразумеване зрелости коју ученици с годинама стичу, толико због размера опште информисаности и посвојеног интеркултуралног знања на које је априорно могуће позвати се или га у складу с наставниковим подстицајима применити унутар оформљене методолошке апаратуре.

Досадашње опсервације поводом „Приче о печуркама”, као и поступци и радње на којима заснивамо час тумачења у домену иманентних ауторових сугестија о културној средини у којој породица Сам носи своје ратно бreme, не би ваљало схватити као за наставнике обавезујућу визуру чије заузимање је једини кључ за методички одговарајућу обраду наставне јединице. Начин на који су приче из *Раних јада* приређене у новим основношколским читанкама, а што свакако јесте, због јединственог значаја уџбеника као

наставног средства, репер за предвиђање ситуација у учионицима и практичних резултата, није увек „пропустљив” за, на први поглед, квалитативно дигресирајући сазнајни пут. Он је свакако такав у интерпретативној динамици – тако је и када га сагледамо са аспекта њених нужних образовних исхода – али то што ученици седмог разреда са постигнућима на средњем нивоу информације на којима тај сазнајни пут почива не могу егзактно уочити у тексту, јер се читају „између редова”, не значи да, уз менторско вођење и одмерену селекцију историјских чињеница о средњоевропској провинцијској средини, они не могу открити нови слој и читалачки ужитак у Кишовој причи.

2.4. Наставна обрада новеле „Еолска харфа”

Уколико се уважи жанровска поливалентност *Раних јада* као њихов квалитет, од кога знатно зависи рецепција овог дела, те се у складу с читалачким доживљајима који наглашавају компактност наративне грађе допусти коришћење одреднице *кратки роман*, „Еолску харфу” морали бисмо третирали не тек као тринаест година, односно како Киш необавезно вели „неких петнаест година” (Kiš 2018: 93) после првог издања придодато поглавље, већ и као епилошки кључ за приступ концепцијској сржи тог романа, којој бисмо тада као диференцијално својство атрибуирали категорију *аутофикционалног* наратива, уза све мањкавости термина а захваљујући већој неадекватности категорије *аутобиографског*.

Ултимативни прилог оваквом атрибуирању је управо цитирана и потписана „Напомена” као једини паратекстуални садржај књиге којим се аутор оглашава из неупитно вантекстовне стварности. Међутим, будући да смо се већ с добрим теоријским, а када је реч о наставном оквиру, и практичним разлогом приклонили опцији проучавања *Раних јада* искључиво као приповедне збирке, а опционално као новелистичког венца/венца новела – што ће засебно бити прецизирано при изношењу полазишта за тумачење збирке у средњој школи – „Еолска харфа”, најмање аутономна целина унутар ње а истодобно текст који фигурира као изоловано читљива лиризована кратка прича, испоставља пред тумача незанемарљив изазов обраде у седмом разреду основне школе (алтернација са приповетком „Прича о печуркама”). Читање и тумачење приче пре средњошколског циклуса у стручној литератури је већ препознато и као презахтевно, понајпре с обзиром на слој „сложене симболике која измиче рецептивним способностима основаца („С јесени, кад почну ветрови”, „Еолска харфа”)” (Кљајић П. 2020: 93). Анализа која предстоји делимично ће одговарати овој опсервацији и упитаности поводом датог програмског решења за седми разред: „Еолска харфа” одликује се „сложеном симболиком”, али она не мора нужно бити потпуно недостижна за основце.

Наведимо, за почетак, неколике убедљиве разлоге за чување приче „Еолска харфа” у *Програму наставе и учења за седми разред*. Она је мање комуникативна од „Приче од печуркама” ако је критеријум сижејно устројство. Међутим, услед тога је „Еолска харфа” брижљивије обликована, са бројнијим променама унутар сензибилитетског регистра и њима узрокованом стилском вишеобразношћу. Одатле, погодује оним ученицима и наставницима који у прозном маниру преферирају лирске импулсе. У вези са интеркултуралним садржајима којима се овде превасходно бавимо, такође пружа видно више грађе у поређењу са „Причом о печуркама”, па у том смислу читање ове приче може поузданије антиципирати интеркултурално оријентисано тумачење збирке на почетку гимназијског циклуса.

За успостављање методички стабилне структуре школске приче „Еолска харфа” налазимо да је од пресудног значаја одговор на питање да ли је могуће, или да ли је упутно читати је, имагинирати и најзад херменеутички обухватити без паратекстуалног елемента – ауторске напомене која је прати. С обзиром на то да ученици не би смели остати ускраћени за увид у аутопоетичке сугестије које „Напомена” спрам приповетке садржи, између осталог и зато што се „Напомена” може сматрати интегралним делом приче, она свакако, на овај или онај начин, треба да буде коментарисана на часу. Најинтригантнија је, дакако, сама поента

овог паратекстуалног прилога, део у ком Киш устврђује да је „Еолска харфа” придодата „на крају баладе, као нека врста лирског епилога” (Киш 2018: 93).

Према већ увреженом редоследу, а у складу са одговарајућим образовним исходима и образовним стандардима⁶² чијем испуњењу на три нивоа постигнућа, у дугорочном континуитету, доприносе, прилажемо циљеве тумачења новеле.

Наставни циљеви

Образовни циљеви: **1)** обезбедити погодан радни амбијент у ком ће ученици саопштити своје импресије, али и прве аналитичке опаске после читања приче „Еолска харфа” у складу са смерницама из истраживачких задатака; **2)** аналитичке партије на часу прожети освртом на опште знање ученика о биографији аутора и њоме тангираној поетици *Породичног циркуса* – када је то неопходно, увести нове податке коментаришући аутобиографски осенчене мотиве (нпр. селидба на Цетиње, у Црну Гору); **3)** с обзиром на важност паратекстуалних записа у Кишовој поетици, указати на смисао „Напомене” о накнадном уврштавању приче у збирку, као и обавезу уважавања „Напомене” приликом жанровског одређивања приче; **4)** подсетити ученике на значење појмова епилог и епилошки; **5)** издвојити као нарочити ослонац за интерпретацију приче њену темпоралну структуру и с тим у вези обновити знање о термину *ретроспективно приповедање*; **6)** мотивисати ученике за читање „Еолској харфи” најсроднијег текста у збирци – „С јесени кад почну ветрови”.

Васпитни циљеви: **1)** сагласно апелативним моментима у самој причи, монолошки се осврнути на историјски и географски оквир страдања Кишове породице, посебно од тренутка сељења из Новог Сада 1942. године; **2)** назначити пасаже у причи којима се алудира на застрашујући животни крај оца и тим поводом осудити Холокауст и геноциде уопште; **3)** правремено потенцирати мотив сродништа на линији односа између оца и сина, те у њему открити квалитет дирљивости; **4)** с аспекта вантекстовне стварности, подстаћи ученике да укрштај епоха и култура у споредностима или детаљима (античка Грчка, Средња Европа из Другог светског рата, пројекција послератне будућности) у краткој причи каква је „Еолска харфа” доживе као артистички квалитет своје врсте.

Функционални (практични) циљеви: **1)** навести ученике да запазе инкорпорираност научног функционалног стила у доминантно и надређено књижевноуметничко стилско окружење; **2)** укратко објаснити ученицима како изгледа и из чега се састоји једна електрична бандера, будући да је то услов за препознавање јединствености Андреасовог равничарског „инструмента”; **3)** упућивањем ученика на израду домаћег задатка и, накнадно, његовим проверавањем, утицати на радне навике у одељењу.

За разлику од методичког приступа „Причи о печуркама”, у склопу ког смо од априорних радњи, оних које претходе раду на часу, предложили читање приповетке код куће уз коришћење релативно сведеног броја истраживачких задатака, налазимо да би зарад тумачења које би, а сагласно старијем узрасту ученика, тендирало ка постојанијим интеркултурално заснованим образовним исходима, самостално читање ученика требало поткрепити опширнијим задацима.

Истраживачки задаци

1. Призови у памћење приповетку „Дечак и пас” Данила Киша, коју си читао/-ла у петом разреду. Којој збирци она припада? Присети се шта је у њој необично и због чега бисмо је могли, условно речено, назвати модерном басном о пријатељству? У озрачју маштовитости Андреаса Сама, прочитај и епилошку (закључну) причу коначне верзије

⁶² СЈ.1.1.4, СЈ.1.4.1, СЈ.1.4.9, СЈ.2.1.1, СЈ.2.1.3, СЈ.2.4.5, СЈ.3.3.7, СЈ.3.4.2, СЈ.3.4.4. (в. ОСОБСЈ: 17–24).

збирке. Уколико ти није познато значење неке рече или израза⁶³ из текста, и уколико објашњење не налазиш у читанци, забележи је на маргинама свог дневника читања.

2. Врати се зачас прошлост и размисли: из каквих се игара састојало твоје рано детињство? Постоји ли међу њима нека која би се по маштовитости могла мерити са Андреасовим ослушкивањем „еолских харфи“? Неће ти бити тешко да закључиш зашто овај „инструмент“, с Кишовом причом на уму, пишемо под наводницима. Еолска харфа какву познаје историја музичке уметности, као инструмент који је назив понео по Еолу, старогрчком богу ветра, имала је основне карактеристике које Киш наводи у првом пасусу своје приче. Следећи линк води те до звукова које је производио овај древни инструмент: <<https://youtu.be/IWShKUPpaAw>> 2. 8. 2021. (Уколико имаш склоности према занатским вештинама, заинтересоваће те видео-клип у ком се предочава израда древног инструмента: <<https://www.youtube.com/watch?v=dUsnR4ifqNs>> 19. 1. 2023.) Размисли о томе шта је неопходно да би бандера у панонској равници постала јединствена еолска харфа.

3. Где се налазе те жице, чије ванредна својства приповедач описује? Имајући у виду да су *Рани јади*, па и њима приложена „Еолска харфа“, инспирисани пишчевим ратним детињством, јеврејским пореклом и страдањем оца у нацистичком логору Аушвиц, промисли значај који може имати помињање Паноније. Сматраш ли да се харфа коју Андреас из успомена оживљава може замислити негде другде, осим на Царском друму у Панонији? Пре него што даш одговор на ово питање, прочитај кратак одговор Киша из интервјуа сачуваног под насловом „Панонија, Панонија“. На основу прочитаног, размишљај о томе колико се подручје некадашње Паноније (којој припада данашња покрајина Војводина у Републици Србији) утиснуло у пишчева сећања и његово дело: „Кроз многа сељакања у купеима прве класе у ратном метежу, као и на сеоским таљигама у фијакерима у Војводини и Мађарској, ја сам имао неки доживљај ахасферске (луталачке⁶⁴, прим. М. В.) судбине. И то ахасферско остало је да живи у мени од тих најаранији дана, то осећање страха и несигурности.“ (Киш 1985: 245)

4. Са каквим вестима се у дечаковом уху шапатам оглашава харфа? Припреми се да на часу објасниш кога препознајеш у опису будућег, одраслог приповедача. Одабери мисао, слику или осећање којим те је оплеменио Андреасов унутрашњи свет и његова визија будућности.

2.4.1. Динамика интерпретације новеле

Подстицаји за сазнање које је релеватно с аспекта колико поетике на којој се заснива приповетка, толико и неговања интеркултуралности схваћене као импликације имагинативног поимања текста, окупљени су у трећем истраживачком задатку. Да би његова сврсисходност била испуњена кроз дијалог на часу, а аргументована у даљем току овог поглавља, потребно је наставне ситуације ускладити са следећим монолошким и дијалогским партијама, почевши од успостављања доживљајног оквира за аналитичко-синтетичку „шетњу“ кроз причу.

С каквим размишљањима и осећањима вас је оставила ова кратка Кишова прича? У чему видите њене лирске квалитете, сагласно ауторовој напомени да је посредни „лирски епизод“? Због чега је, међутим, приповедачу био потребан не лирски, већ научењачки,

⁶³ Важност ове методичке радње никако не сме бити потцењена, поготову ако је реч о штиву које у наставном контексту тражи потпуну прочитаност, односно висок степен базичног разумевања – то изискује кратка прича уопште, па ни „Еолска харфа“ није изузетак, а разлог је томе компримованост значења и чињеница да реченични искази, али и синтагме, чак и лексеме и интерпункција у краткој причи фигурирају са интензивнијим семантичким дејством у односу на опсежније прозне врсте, у којима је речима „комотније“.

⁶⁴ Пошто је реч о припремним, колико и истраживачким задацима намењеним одељењима седмог разреда, довољно је, премда није најпрецизније, као синоним за ахасверску судбину искористити синтагму луталачка судбина – „судбина јеврејског луталашта“ може, пре разговора на часовима, бити збуњујућа за ученике.

безмало енциклопедијски увод у причу? Које су најистакнутије форме приповедања у „Еолској харфи”?

Након што, комплементарно овим задацима и питањима, ученици нараторолошке особености текста вежу за његову уметничку природу, корисно је изградити сведен или „поетски план текста” (Николић 2012: 298). У овој радњи, како пракса и налаже, препоручљиво је да ученици дају свој допринос, најпре у одређивању броја тематско-мотивских саставница приповетке, а онда и у њиховом провизорном именовању – провизорном зато што у току разговора, тј. поводом аргументације коју ученици нуде, може бити кориговано. Имајући у виду сажетост и „расутост” приче, наставник предлаже ученицима да, према реченом критеријуму, издвоје три целине. Забележене на табли или пројекционом платну, оне ће током главног дела часа бити допуњене мапама ума које наставник обликује с обзиром на искуство дугорочне сарадње са одељењем када је посреди читање прозних текстова. Током главног дела часа, дате мапе ума биће употпуњене ознакама мотива и идеја карактеристичних за сваку од поменути три целине, насловљене на следећи или поредив начин:

1. Две харфе на еолу;
2. Звук инструменту удахњује самоћа;
3. Препознати хук времена: шта то значи?

Структура обраде је, дакле, трипартитна, заснована на три међусобно условљена дијалога, поведена у складу са сваком од три ставке плана текста. Чврста веза успостављена је и са истраживачким задацима, на пример са трећим задатком, посвећеним мотивима Паноније и изгубљеног оца, а који еманирају осећајност и рефлексивност од важности за упознавање такозваног панонског типа⁶⁵.

Хронолошки низ наставникових подстицаја и питања је следећи.

Којим приповедним поступком отпочиње Кишова приповетка? Каквој лексици се обраћа приповедач и какве су стилске последице таквог избора? Образложите да ли вам уводни пасус, сам по себи, звучи као увод у ауторску причу или у текст другог типа. За који функционални стил, поред књижевнороманескног, поближе можемо везати овај пасус?

На који начин се мења језик приповедача у тренутку у ком директније почиње причу о својој верзији еолске харфе, упамћеној из детињства? Када се изнова врати начелно научном функционалном стилу, описујући електричне бандере које могу попримити својства древног инструмента озвученог на ветру, због чега читалац осећа присуство ироније? Узимајући у обзир значење наслова у светлу приче у целини, одредите која је стилска фигура у њеном темељу. Која је од две описане харфе стварнија у Андреасовом искуству и у његовом приповедању из перспективе одраслог човека?

⁶⁵ На овом месту је евидентно терминолошко подударње са гласовитом типологијом Јована Цвијића, изложеном и утврђеном у другом, превасходно антрополошком и етнопсихолошком делу студије *Балканско полуострво – антропогеографске особине*. Његов је наслов *Психичке особине Јужних Словена*, и Цвијић у овој студији издваја, описује и критички разматра четири типа – динарски, централни, источнобалкански и панонски тип, са неколиким варијететима сваког од њих. Као и њој сродни подухвати на подручју овдашње антропологије и етнопсихологије из првих деценија прошлог века, попут *Карактерологија Југословена* Владимира Дворниковића, чини се да је Цвијићева методологија платила нужни данак духу епохе у којој је примењена, тако да нам у неким аспектима изгледа заснована на аутоимагинарању као активности која резултује аутоимажом (в. Константиновић 2006: 12–14). Овај се пак заснива на глорификацији, примера ради, динарског типа. Но, у сваки (ауто)имаж, као и у сваки стереотип, утиснуто је неко потврђено колективно искуство. Зато нам је, у светлу мотива (ескапистичког) фантазирања које спаја Андрија и Едуарда, оца и сина у „Еолској харфи”, интересанто питати се да ли је проблематична не Цвијићева синтагма „позната периода мацаризације” (Цвијић, Андрић 1988: 100) него целина оног што се њоме одређује као збир негативних утицаја када је реч о развоју панонског јужнословенског типа. Не само међу тадашњим етнопсихолозима, него и данас, као што знамо, у неким колоквијалним тумачењима панонском подручју се традиционално приписује сањалачки и разнежени менталитет, неретко као нешто што га удаљава од практичног живота, а о чему се, изузетно, у сусрет неочекиваним асоцијацијама ученика, може говорити поводом прве и друге целине плана текста.

Потоње питање у дијалошком кључу даје замах за очевидније приписивање наративног света приповетке епизодама из пишевог живота као круцијалном предлошку. Апострофирање ироније и симбола као фигура које се у тексту рано успостављају као важан извор значења, ученицима помаже при сагледавању разноликости пишевог уметничког рукописа, али и језика успомена – ово је сведени наставни дериват познатог и много пута варираног, а у овом раду већ назначеног закључка о ироничном лиризму као покретачком импулсу Кишове прозе и његовог односа према сопственој биографији.

Инициравши дигресију на тему двоструког огледања – огледања Андреасових детињих сензација у сликама и рефлексијама које обликује приповедач, а затим огледања приповедача у фигури писца – наставник потцртава да је прича изразито аутобиографски уковљена. Термин „аутобиографско” у овом случају није најтачнији, али би свака проблематизација истог превазишла теоријски вокабулар којим ученици располажу, или који би већина могла да прошири појмом „аутофикционалног”. Обазриво, наставник потом експлицира мотиве обједињене другим препознатим чиниоцем плана текста.

Дечија осетљивост нарочито долази до изражаја услед недаћа преурањеног одрастања. Шта сведочи приповедач: који су услови неопходни да би се електричне бандере у панонској нигдини огласиле као харфе? Присетите се белешке уз трећи истраживачки задатак и у складу с њом објасните симболику Паноније? Да ли су и Андреасове успомене на све што је, прислонивши ухо на бандеру, чуо за трајања летњих „каникула”, остаци прошлости, баш као што је то басен некадашњег Панонског мора? Објасните зашто тако мислите.

Сврсисходност датих питања наставник би требало да поткрепи коментарисањем мотива порекла и његове везе са мотивом „лудог” оца. Поводом овог места у тексту, у неколико реченица треба изложити судбину Едуарда Киша (Кона), пишевог оца који је живот изгубио у Аушвицу⁶⁶ током великог прогона панонских Јевреја 1944. године, а по налогу мађарских, салашијевских власти „страластих крстова” под окупаторским, нацистичким руководством. Дигресија треба да подразумева и увид у то да је ова биографска чињеница постала парадигматичном литерарном чињеницом за читав Кишов *Породични циркус*, наиме да се губитак оца искристалисао као окосница трауматског искуства које је Андреас понео из детињства, те се оно најдубље утиснуло у његове *ране јаде*. По други пут, наиме после осврта на композиционо место које је у „фуги”⁶⁷ збирке припало „Еолској харфи”, показује се да без уплива унутрашњег локализовања текста нема његове заокружене интерпретације. Појединости и извесни детаљи у невеликом али мотивски засићеном тексту приповетке, као што су савезнички авиони које приповедач, у ретроспекцији, чује кроз само њему знану еолску харфу, тако у свести постају јасни обриси ужаса Другог светског рата. Бег из тог ужаса, дечак ће изнаћи у фантазијом бременитом самовању, па је овај слој приче и

⁶⁶ Дакако, Холокауст је, осим историјско, на парадоксалан начин и метафизичко искуство патње и страдања, било појединачно, било колективно, те је као такво, у суштинском смислу неприкосновена непознаница, ужас у несазнатљивим размерама. Они који су му сведочили или га тумачили кроз писмо, кроз мемоаристички, фикционални и филозофски дискурс, и чији је глас допро на све континенте и у све културе (Ана Франк, Ели Визел, Примо Леви, Јехиел Де-Нур познатији као Ка-Цетник, Теодор Адорно, Хана Арент, Ђорђо Агамбен, Волфганг Софски и многи други.), неретко су сведочили о немогућности да се непосредно или посредно, опште искуство Шое саопшти кроз језик. Култура сећања чији упоришни фондус чине промишљања и преиспитивања просветитељских идеја у најстрашнијем облику негираних или злоупотребљених 30-их и 40-их година прошлог столећа, није у својој комплексности погодна да се износи пред најмлађе гимназијалце као проблем, заправо, постмодерне филозофије. Уместо тога, али сходно томе, ученици се на часовима Историје, Српског језика и књижевности, Верске наставе и Ликовне културе, а у гимназијама напоследку и на часовима Филозофије или Социологије, у дугом временском луку упознају са историјским фактима, оживљавају их кроз сведочанства преживелих или страдалих логораша и, што је наша фундаментална претпоставка, кроз фикционалне, наративне творевине, заснивајући жив однос према целокупном феномену и рецепирајући с критичком настројеношћу њему посвећена уметничка остварења.

⁶⁷ Индицију о устројству збирке према структури овог карактеристичног музичког облика, заснованог на репетицији и варирању, даје сам Киш у претпоследњем пасусу пролога збирке: „Требало би компоновати фугу за оркестар и јоргован” (Киш 2018: 6).

међу методичарима наставе примећен као неизоставна и синтетичка нота интерпретације приче у школи, то јест као „фини спој преосетљивости, самоће и стваралаштва, који Андреаса Сама чини писцем у најави” (Кљајић П. 2020: 107).

Како је у тексту актуелизован мотив самоће? Од помоћи за разумевање овог мотива може вам бити и Андреасово искуство изгубљеног пријатељства, описано из перспективе и дечака и пса, у истоименој причи. Каква „упутства” приповедач даје онима који би желели ослушнути музику „еолске харфе” какву је он, као дечак, слушао проночући у њену тајну? Због чега се приповедач као негдашњи дечак, у своје самовању, сврстава на страну оних од којих би људи зазирали, пред којима би се, као пред његовим оцем, чудили њиховом фантазирању и ослушкивању електричних бандера?

Аналитичко-синтетички моменат на часу свакако представља увид у комплементарност форме и садржине у епилошком, проспективном фрагменту приповетке. До датог увида треба доћи поступно, сагласно следећем сету радних подстицаја и продуктивних питања. Да би се остварила пуна свесна активност ученика и изнова оснажила њихова фантазијска чулност, требало би да наставник дати пасус изражајно прочита пуштајући у позадини једну од етида Фредерика Шопена⁶⁸, познату под алтернативним насловом „Еолска харфа” (Етида у as-dur-u, ор. 25, br. 1: <https://youtu.be/oDO_Em5O52I> 2. 4. 2021.), а за репродукцију припремљену пре почетка часа, пре свега обезбеђивањем одговарајућег наставног помагала.

Вероватно сте већ после првог читања приметили смену приповедних лица у причи. На који начин она учествује у, условно речено, расплету који је обележен описом „пророчког” шапата харфе? Опишите зашто потоњи мотив употпуњује мотив којим смо именовали закључну целину приповетке – хук времена. Било као хук, било као шапат, време се у дечаковом и приповедачевом унутрашњем уху чује двоструко – као ехо прошлости, међутим и као ехо будућности. Опишите шта садржи други, односно каква будућност се у дечаковој машти разматрава пред његовим очима. Призовите у ухо звук еолске харфе који сте могли чути уз помоћ линка приложеног уз истраживачке задатке. Запазите разлике између ветра који побуђује механизам инструмента и шапата који Кишов приповедач описује. Из којих простора се оглашава бандера у улози еолске харфе? У ком исказу се поништава разлика између одраслог Андреаса и Киша као аутора кратке приче? С каквим предумишљајем се Киш, према вашем мишљењу, обратио овом поигравању са перспективама?

Прожимање перспектива би, можда, мимо наставног контекста, најбоље било назвати проспективном металеписом:

„(...) наратор/ аутор сугерише читаоцу да, с једне стране, није могуће потпуно се емотивно дистанцирати од сопственог живота транспонованог у фикцију, док је, с друге, упркос блискости приповедних јунака и њихових прототипова из стварности, недопустиво и бесмислено једначити егзистенцијални и фиктивни свет.” (Бечејски М. 2021: 36–37).

У разговору са ученицима довољно је ситуацију именовати као „поигравање перспективама”. На умешност Кишовог сажимања магичног дејства дечје маште у напору да се превазиђе несрећа ратом разорене породице, наставник указује тако што на табли исписује закључак самог приповедача: „(...) јер из дубине времена и историје допиру звуци као са казара, далеких звезда” (Киш 2018: 91). Ова ситуација подразумева методичку радњу објашњења за ученике непознате речи *квазари*, чак и ако је та радња претходно већ била актуелизована на почетку часа: квазари су небеска тела, нека врста слабо сјајећих, лажних звезда. Инкорпорирану у уметнички текст, Киш на њој заснива фигуру поређења којом се садржаји из „дубине времена и историје” – а то је свакако и његова интима, сећања и

⁶⁸ Вишеструко аргументоване корелације базиране на примени аудио-визуелних средстава треба сагледавати и као налог глобалних тенденција у култури свакодневице: „У двадесет првом веку, када су доминантни медији – интернет и телевизија (слика, музика, жива реч – говорне и писане неправилности и у штампи и на телевизији; жаргон, туђице, позајмљенице и локализми), настава српског језика, уколико се своди само на слово, тј. текст, постаје монотона и једнолична ученицима. Удружују се чула вида, слуха, додира...” (Мркаљ 2020: 280)

успомене – варљиво конституишу. Међутим, дечакова моћ имагинације, пропраћена приповедачевом моћи евокације, чини их стварнима, те извођењем оваквог закључка ученици одговарају на захтеве које испоставља васпитни потенцијал „Еолске харфе”.

Не треба превидети да је спрам читања приче „Дечак и пас” у петом разреду, које смо етапно предочили у претходном поглављу, удео интеркултурално конотираних садржаја у оквиру интерпретације „Еолске харфе” знатно већи, као што је каквоћа тих садржаја мерљивија. Иако пропратна, неопходна су објашњења везана за симболику Паноније и лајтмотивску атмосферу панонског пејзажа у збирци, за судбину мађарских Јевреја, тачније за погром из 1944. у ком је одведен Кишов отац – па и његова фиктивна реплика у *Раним јадима* – те за полазни и насловни мотив, тачније за његову асоцијативну ауру, без које је немогуће базично, али и мотивишуће упознавање ученика са фигуром чувара ветрова из старогрчке митологије.

Сасвим имплицитно, будући да настављају истраживање Кишове прозе које ће се, истине ради уз немале размаке, протезати све до краја средњег образовања, ученици после тумачења друге приповетке у низу већ стичу убедљивији дојам о деликатно уклопљеним елементима пишчеве поетике, можда понајвише запажајући улогу коју у тој кохезији има лиризовани детаљ. Ова претпоставка – за коју, имајући у виду досадашња критичка читања Кишовог поступка и уметничког светоназара о којима смо писали у претходним поглављима, држимо да поседује чињеничну вредност – аргументује сведене, али важне и планирене интеркултуралне садржаје који, с друге стране, не би смели да угуше преовлађујуће лирско расположење у „Еолској харфи”. Самим тим је и заступљеност аналитичког метода у структури школског тумачења приповетке које смо овде изнели, мања но што би била да смо је критички читали мимо наставног оквира.

2. 5. Осврт на Кишове новеле у наставним програмима за основну школу који непосредно претходе најрецентнијој реформи („Вереници”, „Ливада, у јесен”)

У сусрет нашој намери да стекнемо што плаузибилнији увид у варијабилност методичког приступа поетизованој прози *Раних јада*, који је премрежен спознајама што одговарају концептима интеркултуралног учења, налазимо да је важно осврнути се на два наслова из збирке – то су „Вереници” и „Ливада, у јесен”, који су се обрађивали у шестом и седмом разреду од 2009. до 2019. године. За то имамо два разлога, међу собом повезана, при чему је први практичне, а други теоријско-практичне природе. Да би се интерпретативна постигнућа обраде појединачних прича из ауторске збирке умножила, те да би се с више сигурности предвиђале или образлагале будуће програмске измене када је посреди обим и избор из Кишове прозе, корисно је подсетити се каквим су се темама, питањима и литерарним проблемима наставници, условно речено, донедавно бавили тумачећи са ученицима „Веренике” и „Ливаду, у јесен”. Претпоставка је, а што је потврђено и методичком теоријом, која по природи ствари успоставља сложену дијалектику са праксом, да ће у сфери поимања и проучавања поетике аутора, наставнику у оквиру обраде одређеног његовог дела вишеструко користити свако претходно читање и аналитичко-синтетички рад са различитим одељењима на другом делу или делима из истог опуса.

Другим речима, позната је ситуација у којој се део искуства стеченог подучавањем поводом једног круга текстова – сродних по поетичким параметрима књижевне епохе, жанра, пишчеве аутопоетике или сензибилитета – уписује у, паушално или суштински, методички приступ текстовима на сличан или исти начин постављеним спрам побројаних параметара. Када се пропитује тренутак у ком се непосредно дешавају измене у програмским садржајима везаним за истог аутора, а тај удео у наставном курикулуму и појединости који се тичу стручних претпоставки процењујемо и оцењујемо с аспекта његове актуелизације у учионици, својеврстан методолошки „трансфер” на који смо указали не би требало запоставити.

Сагласно оваквим полазиштима, овде ће изостати предочавање и аргументација тока и структуре часова обраде двеју назначених приповедака, а што је био случај са трима које су део актуелних програма наставе и учења за рад у основним школама. Илустрације ради ћемо побројати и кроз визуру интеркултуралног учења на часовима Српског језика и књижевности коментарисати какве су васпитно-образовне резултате наставници до пре неколико година били у могућности да остварују, односно какве, можда одабирајући баш „Веренике” или „Ливаду, у јесен” као тежишне текстове у склопу обраде *Раних јада* у средњој школи, могу поставити као циљ експлицирања интеркултурално потентних наставних садржаја.

Важна фигура у обема причама, било као нешто рељефније приказан лик или актер, било као симбол, јесте Андијев отац Едуард. Кад год се он појави као предмет нарације у *Раним јадима*, ако их посматрамо као мозаички али компактан наратив, у позадини описаних дечачких доживљаја и искустава искрсава, мање или више видљива, историја средњоевропског грађанства у његовом најмрачнијем периоду. То, с друге стране, не значи да су *јади* с којима се, макар и преломљеним кроз разноврсне наративне технике и средства, главни лик носи а као одрастао над њима контемплира, резервисани само за најтеже изазове што су их пред собом имали они гоњени фашистичком и нацистичком идеологијом.

Тако су у причи „Вереници”, те у немалом број њој саобразних прича из збирке, без даљег у први план истурени пубертерски доживљај и спознајни искораци које прави Анди, као да је његово детињство део мирнодопског раздобља. Питање гласи: у којој мери приповедач скреће рецептивну пажњу на културолошке особености Андијевог окружења и да ли оне, на начин на који су спорадично и ненаметљиво приказане, чине тренутак стицања првог романтичног искуства, које је средиште наративног интереса, веродостојнијим? Уколико је одговор такав да призива смештање Андреасове игре са Јулијом у контекст историјског тренутка и социјалних процеса који се одвијају у позадини, у свету одраслих, онда у дијалогу са ученицима остали ликови добијају на значају, првенствено лик оца. Другачије речено, у таквом случају ликови, њихова карактеризација у обрисима, натукнице у вези са њиховим уверењима, делањем и погледом на свет, попримају у динамици обраде улогу интеграционог фактора.

Не у пуном значењу термина, али уз присуство елемената сходно којима га је, узевши у обзир читалачке компетенције ученика шестог разреда, дозвољено укључити у нашу дескриптивну аларатуру, можемо одредити Андреасово осећање стида као литерарни проблем. Игра жмурке после које Фаркаш проглашава Андреаса и Јулију вереницима заиста јесте нешто што ће дечака од осам-девет година – како приповедач и вели у експозицији кратке приче – изложити стида и зазору од других, поготову одраслих. Но, да ли би дечаков стид био интензитета каквог је у „Вереницима” да сам није оптерећен конвенцијама средине у којој одраста, односно претпоставкама о механизмима на којима почивају односи међу одраслима? Дати механизми су индикација и породичног, класног и конфесионалног контекста, тако да збирно одсликавају средњоевропску провинцију током „друге или треће године рата” (Киш 2018: 31). Но, да би се проникло у речени уметнички ефекат, прича „Вереници” потражује обавештеног и компетентног читаоца, таквог који читалачким искуством надраста ученика шестог разреда који, примера ради, достиже образовне исходе усклађене са стандардима за крај основног образовања на средњем нивоу. Изнесимо их, најпре, како бисмо објаснили шта се из датог избора може, то јест шта се могло промовисати у наставни садржај.

О Андреасовој породици у причи „Вереници” проговара се у кратким секвенцама, суптилно, али и знаковито. Из ретроспективних слика, као што је она у којој Андреас тражи хлеб на зајам од госпође Сабо, сазнаје се да Самови живе сиромашно у тој мери да мајка Марија служи у надници богатијих мештана каква је госпођа Сабо. Постоји, према томе, очита класна дискрепанца између Андијеве и Јулијине породице, премда она не ремети симпатије које се међу њима двома развијају, нарочито са Андијеве стране, а што врхуни његовим „вереничким” писмом девојчици.

Анди проводи предадолесцентски период у игри са вршњацима из места, са дружином коју чине Фаркаш, Ото и Марика, Емика, Оскар и – Јулија. И ако читаоцу не би била позната пишчева биографија, успео би да закључи како то није балканско окружење у ком делује лик, како се простори посредоване имагинације преклапају са географским и културним простором оновременог средњоевропског, изразито хетерогеног окружења. Од ученика шестог разреда, међутим, не би се могло очекивати да, активирајући своје опште знање и информисаност, без менторског вођења обликују дати увид. Додатно, инсистирање на чврстој вези – бившој или тренутној – и подељеном субјективитету између свезнајуће приповедне инстанце и Андреаса, садржано је у познатој парентези: „Та проклета ствар због које је сада морао да црвени. (Да останемо при трећем лицу. После толико година, Андреас можда и нисам ја.)” (Киш 2018: 32). Поменута приповедна инстанца, која је у разговору са ђацима, нужног поједностављења ради, морала бити изједначавана са аутором, догађај описан у „Вереницима” сврстава у низ рефлексивних проживљених искустава, који су у том смислу аутентични, реални претекст за литерарну надградњу. Одатле се наставницима отварала могућност да, са снажном аргументацијом коју имплицира иманентна поетика *Раних јада*, културни амбијент у ком се обрела породица Сам корелирају са оним у ком се, у ратним годинама, расплитала трагична судбина Кишове породице.

Последично, интересантнији постају детаљи захваљујући којима провинцијалну средину у којој Андреас стасава можемо одредити као изразито традиционалну и зато опструишућу спрам дечје глади за слободом. На пример, иако потиче из породице са јеврејско-православним културним залеђем (без обзира на то што се у другим причама из збирке види да је то залеђе секуларизовано), Андреас се у посети госпођи Сабо, Јулијиној мајци, обраћа са „хваљенисусумарија” – свакодневним католичким поздравом. Веронаук који Андреас похађа са Јулијом, и на часовима ког најављује да ће јој оставити писмо у уџбенику, такође је католички, тако да је занимљиво то што Киш сугерише да осмогодишњи или деветогодишњи дечак не може освестити овај удео индоктринације у својој близини, да јој се приклања по инерцији. Због тога је, у својој дечјој дистанци спрам конвенција одраслих, на парадоксалан начин и супериоран у односу њих.

Но, на оквирима „Вереника”, иза кулиса приче о пубертетском откривању наклоности према супротном полу, стоји отац и очева неприлагођеност, болна неприлагођеност у провинцији и у свету који се распада. Одатле помињање „два велика опијања” (Киш 2018: 31), одатле квалификација о времену у ком отац „још није пио” и, у последњој реченици, замућена слика господски обученог оца, са свим грађанским „инсигнијама” у виду гардеробе, како замиче, нестаје са видика, као антиципирајући своје неопозиво нестајање у логору.

Показатељ практичних резултата обраде наставних јединица свакако јесте и начин њихове репрезентације у стручним часописима, у облику угледних припрема за држање часа или теоријско-практичних огледа.

Један такав чланак, ауторке Снежане Крстић Томић и наслова „Тумачење одломка из приповетке *Вереници* Данила Киша у шестом разреду” проналазимо у *Школском часу српског језика и књижевности* (в. Крстић Томић 2012: 93–101). Предочени ток часа, садржаји и модалитети интерпретације су обазриво усклађени с узрасним начелом и интелектуалним способностима ученика, међутим, можда и прекомерно. Шансе за спровођење акцелеративног наставног модела у овом чланку нису предвиђене. Тематско и значењско језгро приповетке је, тим више са учеником шестог разреда као најреферентнијим читаоцем, с правом запажено у мотиву прве љубави и пубертетским несугласицама са родитељима, што је преодминантно и предмет формулисаних наставничких подстицаја за дијалог на часу. Аутобиографски претекст приче и збирке којој она припада, у раду је уведен у виду наставничког монолога у ком је концизно апострофирано ратно детињство у оскудици, селидба од Паноније до Цетиња и, наравно, злосрећна и за Кишову уметност детерминишућа породична трагедија.

Можемо претпоставити да је у раздобљу које није кратко, све до пре неколико година, приповетка „Вереници”, читана у одломку или интегрално, у поприличном броју случајева

као наставна јединица ограничавана на анализу поменутих мотива одрастања, са којима су ученици могли да се идентификују. Чланак на који смо направили осврт даје нам за право да промишљамо хипотезу по којој је при проучавању ове Кишове приче, и када је оно садржавало увид у њене аутобиографске премисе, недовољно инсистирано на њима као фону на ком се одвила једна билдунгсроманеска епизода⁶⁹ из живота Андреаса Сама. Самим тим, и пробабилитети интеркултурално оријентисане интерпретације били су суженији, али су методолошки инвентивнији прилази „Вереницима”, они у којима друштвено-историјска разина сижеа није била уклоњена, аналогно коментарисаном начину на који је у једној читанци била приређена „Ливада, у јесен”, наставницима пружили боља искуствена полазишта за обраду „Приче о печуркама” или „Еолске харфе”, наслова који су нашли место у актуелним програмима и израженије захтевају усвајање *контекстуалног знања* као интеркултуралне подлоге.

Као један од, с наше тачке гледишта, необичнијих избора из Кишовог стваралаштва своједобно направљеног за основношколску лектуру, „Ливада, у јесен” испољавала је двојак, чак опречне карактеристике, односно могућности у погледу интерпретације истих са одељењима седмог разреда. Неколицина фрагмената из ове особито лиризоване кратке приче спадају у ред изузетних примера Кишове стилистике у *Раним јадима*. Без сумње су разлог томе углађеност и избрушеност израза, које се огледају у лексичком обиљу и, њему контрапунктираној, комуникативности синтаксе, затим у богатству и преплитању успешних епитета („јасно видљива међу разгаженим кртичњацима” (Kiš 2018: 27), „оперважени по ивицама танком чипком [...] расквашени опушци [...]”, „влат згажене и измуљане сламе, сасвим потамнеле” (Kiš 2018: 28)), персонификација („леже по земљи још светли поклопци пивских чаша” (Kiš 2018: 28)), развијених или пак скраћених поређења (нпр. „као последње славље лета, као неки смешни пагански празник” или „скакавац, поднадуо и тежак, и сам боје листа који вене” (Kiš 2018: 29)), метонимијских и метафоричних слика („неко бујање из којег стрче победничке сабље корова и њихови дуги пипци, а цвеће, погођено том незаситом навалом прождрљивих трава, буја последњом снагом, некако претерано мирисно” (Kiš 2018: 29)), те ироније и гротеске које су као средства, у последњем пасусу приче, актуелизоване импресивно понајвише због нагомиланих анитетитичких детаља, с депатетизацијским и детронизацијским ефектом (нпр. „[...] стврдлу скраму људског измета који се нахватао преко готских слова – дијагонално” (Kiš 2018: 30)).

У збиру свих стилских решења посредује се смена динамичних и статичних дескриптивних деоница, што узрокује специфичан ритам приповедања, са забашуреним анафорама и слоговном организацијом као преузетим из лирске целине (нпр. „последњи замаха трава, последњи срк корења” (Kiš 2018: 29)). Захваљујући њима, и ништа мање једноставном али семантички плодотворној композицији у виду диптиха у ком је други чинилац кључан за интегрисање свих призора и слика са симболичком резонанцом, „Ливада, у јесен” артифицијелнија је творевина у поређењу са „Вереницима”, а којима баш претходи у венцу евоцираних слика и догађаја који сачињавају *Ране јаде*.

Зато је она ученику или ученици на измаку циклуса основног образовања првенствено требало да илуструје гипкост, продор различитих функционалних стилова у уметнички текст

⁶⁹ Није било потребно да аутор указује на такво читање *Породичног циркуса* у целини које би отворило могућност да се ово трокњижје доживи као „неки својеврстан Bildungsroman” (Kiš 2012: 46) – оно се, поготово штиво „за децу и осетљиве”, тако и доживљава. Квалитет билдунгсромана се усложњава, на извесан начин и иновира, јер се у роману *Пешичаник* достиже двострука зрелост: као у илустрацији профила који се огледају на почетку романа, тако се приповедач и тумач Е. С.-овог „Писма”, у оквиру трокњижја неименовани Андреас, конституше као одрасла личност и приповедач тек пошто искуси све приповедне модалитете које нуди овај роман, а захваљујући којима је луцидно одрастао са предметом своје приче, са Е. С.-ом на његовом путу до логора, представљеном у свој својој сложености, као живот у малом. Но, Киш је такође увео и описујући приповедно-романескни триптих о породици Сам користио одреднице породични циркус/циклус, чак и породична хроника – у осврту на *Псалам 44* рекао је да тај роман „није далеко од мојих породичних хроника” (Kiš 2012: 46: 18). Ауторов пример може се следити, тим више ако се Билдунгсроман схвати мање као литерарна подврста, а више као литерарни систем, за шта се пледира у савременим истраживањима (Golban 2018 : 1 –60).

(формулаични изрази из рецепата на појединим местима у последњем пасусу) и сугестивност модерног књижевног израза за који је репрезентативна Кишова поетика кратких и, из угла поделе на књижевне родове, поливалентних форми. Према томе је у осмишљавању обраде ове наставне јединице свакако било обавезно поставити стилско-језичке одлике приповетке за интеграциони чинилац, а потом на исти начин третирати наративну фактуру текста, то јест доминацију дескрипције, приповедање у трећем лицу које је, у ствари, маскирана Ich-форма што се разоткрива у последњем пасусу, нарочито *усадашњавање* реминисценцираног предела и догађаја, те задржавање читаоачеве пажње на знаковитим сценама или сценографији. То су ледина на Грофовском запаћку, са траговима циркуса који је отишао, очева шетња по овој „позорници” и обртање листа хартије са рецептом за киселицу, на немачком језику. Притом, није тешко запазити да циркус и циркусиште одају нарочиту симболичку ауру: „Циркус, друго, сугерише најмање двије асоцијације које пристају како уз Оца тако и уз Сина: луталаштво и артизам.” (Делић 1997: 95).

На тако збијеном текстуалном простору, рекло би се да су максимално искоришћени симболички спреготи мотива (јама и утабана или изроварена земља на циркусишту), архетипски интонирани симболи (последња опојност јесење ливаде, циркус), а помно читање открива да је „Ливада, у јесен”, уз можда у збирци уводну прозаиду⁷⁰ „С јесени, кад почну ветрови”, писана с амбицијом да окупљеним симболима не буде везана само за историјске реалије и усуд што је Кишовој породици донело порекло, него и за не тако кратак низ других приповедака из збирке. Тако је у критици већ уочена и убедљиво представљена (лајт)мотивска веза са причама „Серенада за Ану”, „Погром”, „Из баршунастог албума” и „Вереници” (Николић Ђорђевић 2016: 44), при чему смо копче са потоњом већ коментарисали. У цитираном чланку, ауторка такође пише: „Визуализована слика одласка циркуса (који ће коначно однећи оца) метафорички је обликована као свет мртвих, смештен у дрвеним кућицама [...] али и баракама логора у којима се налазе они који су мртви и пре саме смрти” (Николић Ђорђевић 2016: 44).

Колико је, дакле, остајало простора наставницима за указивање ученицима на културно-историјску позадину без ког, ни мање ни више, није могуће обухватити смисао очевог појављивања на крају приче, а које би, по већ виђеној методологији откривања из других наратива у збирци учитаних значења и литерарне вредности, подразумевало дигресивно портретисање очевог лика, што овде није тек синоним за књижевног јунака, него је и лик као ментална и емотивна слика која постоји у одраслом Андреасу, а која на јединствен начин лебди над свим његовим *раним јадима*. На ову интерпретативну опцију, чак и у наставном контексту, позива и ексклузивност „Ливаде, у јесен” те „Вереника” у структури збирке – очево закорачење „у високе траве” (Киш 2018: 30) на крају прве римује се се са његовим оцртавањем „на пурпурном хоризонту” (Киш 2018: 36) на крају друге приче. Заправо је реч о истом тренутку, о кореспондентним симболичким представама ишчезнућа оца из породичног и дечаковог живота, односно о његовом одвођењу у концентрациони логор, тако да ће се очева фигура вратити у збирку чак седам прича касније, у причи „Човек који је долазио издалека”.

Узевши у обзир дате опсервације поводом приче „Ливада, у јесен”, наглашавамо значај поновљеног читања и примећујемо да се оно неспорно морало наћи међу круцијалним методичким радњама, да је, штавише, без њега интерпретативни замах над овом варљиво сведеном и, на моменте, сентименталном прозом, морао бити скраћен, последично остављајући ученике без јаснијих спознаја о њеним уметничким квалитетима. Наиме, тек је уз вишеструко читање, у ком је истраживачка компонента постепено бивала израженија и заснована на захтевнијим налозима, „Ливада, у јесен” могла бити верније представљена

⁷⁰ До тада скрајнут термин у нашој науци о књижевности реафирмише Бојана Стојановић Пантовић у, из угла пропитивања генезе жанра, интегралистички замишљеној студији *Песма у прози или прозаида*, подсећајући да га је још Јован Јовановић Змај користио „за кратки лирски прозни састав писан у периоду од 1896. до 1905.” (Stojanović Pantović 2012: 74). У оквиру ауторкиног сагледавања наше савремене књижевности поводом изабраног питања и проблема, неизбежан је био осврт на Киша (в. Stojanović Pantović 2012: 122, 150–151, 160).

ученицима, омогућујући им увиде у сложену стварност слика, сцена и бизарног поступања оца Едуарда на крају приче. Другим речима, ученицима је требало сугерисати оно о чему је један од кључних иноватора међу теоретичарима рецепције писао у „Апелативној структури текстова”: „Стварност ових текстова (књижевних, прим. М. В.) увијек је стварност коју тек они конституирају, те је она зато реакција на стварност” (Izer 1978: 96).

У том смислу, наставници су се морали обраћати или прибегавати диверзитету мотивишућих поступања за развијање хеуристичког дијалога у учионици. Томе би највише допринело тематизовање ливаде као мотива са екстензивним асоцијативним пољем, Кишових сведочанства као вези одређеној речима *живот, литература*, приказивање фотографија циркуса из 19. и 20. века и сл. Уже локализовање, због свих контекстуалних значења која се утискују у новелу „Ливаду, у јесен” као у кратко али упечатљиво „поглавље” из *Раних јада*, затим изражајно-интерпретативно читање текста (због еуфоничности Кишове лексике и синтаксе), најзад и стваралачке активности попут семантичких или стилских вежби са одломцима из приче као текстуалним предлошком – радње су чију корисност у овом случају није потребно додатно илустровати.

Краткоћа приче, па и њена податност за поновљено изједно читање, остављале су довољно наставног времена за проговор о литераризованој историјској стварности која би се оправдано могла појмити као предмет интеркултуралног коментара. Такав је, разуме се, зачудни, а за ученике седмог разреда испрва и апсурдни детаљ очевог превртања листа хартије са кулинарским рецептом на немачком језику и, као аналогија томе, наслов очевог хербаријума. Овде је посредни симболички засићена сцена: отац Едуард је угрожен свеprisутношћу, прагматичношћу, једноставношћу и ригидним традиционализмом (готска слова) немачке културе која се, језгровито, манифестује у садржају рецепта. Као слова тог рецепта, тако је та култура за њега, имплицитно нам се каже, другачија, туђа и, антиципира се у причи, непријатељски настројена. Није ли, надаље, као вид сличне, али много ироничније антиципације представљено очево наслађивање над тиме што је немачки рецепт запрљан људским изметом? Ко има на уму целину *Породичног циркуса* и подробно и комплексно обелодањен расплет очеве судбине у роману *Пешчаник*, његову луцидност у завршној сцени „Ливаде, у јесен” доведиће у везу са немогућом, пророчком мултиперспективношћу – Едуард Сам је нека врста над-лика (уп. Васовић 2004: 32; Вурдеља 2017). Такав, он је и природњак, чудац загладан у цвеће и травке. Одатле је његов хербаријум понео назив „HERBARIUM PANNONIENSIS” (Kiš 2018: 30), као збирка најразличитијих биљака чијим се непрекинутим набрајањем и завршава прича. Како тај хербаријум симболизује средњоевропске различитости, националне, верске и културне, пре сопственог ишчезнућа, Андијев отац се појављује као класификатор људске флоре, а која одумири пред налетом нацизма. Фигура средњоевропског Јеврејина је, према томе, овде метонимија за аутентично интеркултурално изграђен свет који ће у кратком историјском периоду остати збрисан од стране униформних нацистичких и фашистичких система.

Уколико је тумачење новеле „Ливада, у јесен” у пракси понегде претендовало да срж оваквог читања друге сцене у њој учини доступним основцима, наставници су морали рачунати на брижљиву примену монолошке, па и демонстрационе методе (скретање пажње на Кишове породичне фотографије које еманирају последње дане спокојног грађанског живота), те на уклањање свих исувише минуциозних и ученицима тешко разумљивих културно-историјских коментара – не треба заборавити да се период Другог светског рата на часовима Историје проучава у наредном, осмом разреду. Са друге стране, избор који би искључивао описане садржаје из динамике наставне интерпретације, зарад истицања стилске маестралности текста, не би био најбољи одговор на оно што као захтеве испоставља поетика Кишове прозе. Томе у прилог говоре и образовни исходи који су предвиђени програмима наставе и учења за седми разред, међу које се мора уврстити усвајање симбола као књижевнотеоријског појма. То што су лирске песме из истог програма – пре реформе и после ње – свакако боља грађа за упознавање са овим термином и дефинисање истог, не значи да

„Ливада, у јесен”, са симболиком чије сагледавање изискује шире културно-историјске закључке, није добар пример за симболизацију прозе.

Задржимо, за тренутак, поглед на методичкој апаратури у, насумично одабраној, читанци за седми разред ауторке др Оливере Радуловић – *Читанка 7: Језик је дрво живота*, а да бисмо поближе увидели којим су се књижевнонаучним и књижевноисторијским подацима могли служити ученици, али и наставници. У овој читанци „Ливада, у јесен” штампана је у целини, а на оквирима сегмента издања који јој је посвећен, дато је уобичајено и језгровито уже локализовиње приче, али је приложено и неколико промишљених партија намењених одговарању на факултативне захтеве интерпретације. Оне сведоче о промишљеном и надахнутом читању ауторке, читању које фино осцилира између, условно речено, академског, и сасвим примереног сарадњи са основцима. За нас је најважније што друштвено-историјски процеси који, као какви подземни токови сврдлају кроз Кишову причу, нису ауторкиним поступком прекомерно подређени коментарисању дескриптивних техника и средстава која ту причу красе. Напротив, заслужено место у опсегу предметности питања и налога који прате приповетку, под насловом „Разговор о уметничком делу” (Радуловић 2012: 105), добио је историјски фатум о ком Киш приповеда на најделикатнији начин, тако да је приложен и одломак који овај садржај везује за лик оца, прецизније за сцену његове освете над рецептом на немачком језику. Знање о судбини Андреаса и његове породице усред Другог светског рата дало се коришћењем ове читанке проширити на рачун укључивања „Стваралачких задатака” (Радуловић 2012: 106). Темелни међу њима тиче се социјалне потке прича које се ученицима предлажу као додатно штиво: „Погром”, „Прича о печуркама” и „Човек који је долазио из далека”.

Све ауторкине замисли, дакле, одређујемо као повољне и унапређујуће када је реч о, истине ради амбициозном, али досежном циљу усвајања *контекстуалног знања* које, управо зато што се ученицима на излаже као пука, историјска, превасходно документована фактуалност, већ се његов значај увеличава на траси уметничких учинака текста, представља залог за боље упознавање кључног момента у целој једној култури – јеврејској.

Какве закључке имплицира осврт на две суседне приповетке из Кишове прве збирке? Иако се у најбитнијем фрагменту новеле „Ливада, у јесен”, како смо показали, крије симболика са потенцијалом литерарног проблема, проблема са *par excellence* интеркултуралним васпитним исходиштем, херменеутички поступак који она призива, посебно у сфери проналажења отисака епохе на тексту, углавном надилази читалачке компетенције ученика на којима га је требало заснивати. Такав је случај, приметили смо, у мањој мери могуће констатовати поводом приступа новели „Вереници” као наставном садржају из старог програма наставе и учења за шести разред. Међутим, у оба случаја је интеркултурални аспект био априорно стављен у други план – о чему извесно сведочи и уврштавање двеју прича у програме за разреде у којима је тешко успоставити међупредметну корелацију поводом питања савремене историје – па је требало да „Вереници” плене пажњу ученика *coming of age* тематиком, а „Ливада, у јесен” лепотом израза и стилским бравурама. Но, чињеница је да лик оца у сваки наратив из *Раних јади* у ком суделује, осим питања о трагичној судбини Кишове породице, уноси и вишеслојна питања о трагичној судбини културолошког реликта чији је представник. Због овога налазимо да методолошка и методичка апаратура коју су наставници, како до реформе реализоване пре неколико година, тако и сагласно актуелним програмским садржајима, били у прилици да примене на Кишовој краткој прози, увек може бити испитивана са становишта интеркултуралности или интеркултуралног учења/васпитања, али да дијапазон конкретних проблема, који би били незанемарљив чинилац интерпретативне динамике, зависи од многих фактора што смо их мапирани и критички третирали с циљем боље експликације општих и посебних питања поводом Кишовог дела у основношколској настави књижевности.

Само по себи, у анализи се истакло међупредметно корелирање са градивом Историје као поступање које никако не треба потценити када се говори о кругу тзв. јеврејских тема у Кишовој збирци, па и у приповеткама из ње као аутономним, али на равни допирања до

њиховог пуног уметничког потенцијала несамодостатних творевина. Одатле би, у ранијим годинама, проучавање приче „Ливада, у јесен”, све су прилике, боље резултате дало у осмом разреду. Контраргумент оваквом мишљењу јесте интегрално читање телевизијске драме *Ноћ и магла* у осмом разреду, а знајући да она суделује у истом имагинативном пољу као и *Породични циркус* и, понајпре, *Рани јади* као његово језгро, да функционише у том пољу као што, узмимо за пример, прозна и драмска остварења Мирослава Крлеже творе велики циклус о Глембајевима, сматрамо да се, мање-више, исте корелације дају успоставити на садржајан и убедљив начин.

2. 6. Ноћ и магла и Рани јади као имагинарна целина вишег реда: наставна обрада драмолета у осмом разреду

Један од најкрупнијих, али не и најпроницљивијих закључака наших досадашњих разматрања избора из Кишовог стваралаштва као предмета тумачења у школи, тиче се преовлађујуће умешности састављача актуелних програма наставе и учења. Они су исправно резоновали када је посреди репрезентативност прве Кишове збирке за централну фазу пишевог опуса, фазу породичне трилогије. Исто тако, последња збирка коју је писац објавио испоставиће се, заједно са *Гробницом за Бориса Давидовича* која јој претходи, репрезентативном за првобитна постмодернистичка струјања у српској књижевности, тако да дугогодишња заступљеност *Енциклопедије мртвих* на крају средњошколског циклуса нити чуди, нити позива на преиспитивање. При распоређивању ових наставних садржаја, који се транспонују у наставне јединице, уважава се хронолошко начело, па чак и у случају да интегрално читање *Раних јади* изостане у првом разреду средње школе – будући да књига припада списку изборних текстова – ученици на крају средње школе приступају тумачењу *Енциклопедије мртвих* са неопходним предзнањем и не тако спорадичним увидом у зачетке Кишове прозне уметности, заснованом на тумачењу неколиких новела – о чему смо писали опширније. Додатно, не би требало превидети драмски текст *Ноћ и магла*, промишљено смештен у програм за осми разред као нека врста потпоре већ истраживаном свету ратног детињства Андреаса Сама.

Ова једночинка, шиροј читалачкој публици ипак мање познат наслов у контексту целокупне Кишове библиографије, изгубио би много од својих уметничких прерогатива ако би се уклонило окриље шире приповедачке и романексне „саге” о породици Сам. Драму ћемо овде коментарисати изнова из угла њене подобности интеркултурално управљеној наставној обради, али ћемо узгредно назначити и исходе њеног тумачења који се тичу ширења опсега ученичког знања о драмском роду и драмским врстама уопште.

Задржи ли се адекватан обим двочаса за обраду Кишовог драмског текста, током првих 45 минута првенствено треба реактуелизовати доживљаје које су ученици стекли у претходним разредима читајући приче које су исечци из ратом, прогоном, немаштином, али и изазовима стасавања ојађеног детињства Андреаса Сама. Затим се постепено призивају у памћење онеобичена фигура Андреасовог оца, каквом су је ученици раније интерпретативно, а не информативно упознавали у новели „Ливада у јесен”, или лик Јулије из новеле „Вереници”, такође читане пре реформе наставних програма. Сада су ове појединости у прилици да, на нивоу дугорочних утисака, оживе с обзиром на алузије и сведене коментаре апропо „лудог оца” у тумаченој „Причи о печуркама”, или „Еолској харфи”, па и у Андијевом писму господину Беркију из новеле „Дечак и пас” (Киш 2018: 85). У њему се дечак уздржано сећа покојног оца и школских другова, међу којима именује и Јулију Сабо. Укратко, мотиви окупљени око ово двоје ликова, чешће имплицитно него експлицитно, варијанти су у репликама трију драмских лица – Младића (одраслог Андреаса), госпође Марије Риге и њеног супруга Емила. Већ овиме је маркирана везаност драмске радње за опсежнији наратив о Андреасу и његовој породици.

Све ово је могуће формулисати те поткрепити теоријском терминологијом, у складу са узрастом ђака и циљевима увођења Кишове једночинке у наставни контекст⁷¹.

Наставни циљеви

Образовни циљеви: **1)** најјављујући наставну јединицу, Кишов драмолет представити као „приодато поглавље” *Породичног циркуса* с обзиром на наставак литерарног животописа Андреаса Сама који се у њему нуди, а упркос томе што је посреди други књижевни род; **2)** обновити или увести и дефинисати књижевнотеоријске и културно-историјске појмове: драмски заплет, дидаскалија, протагониста, драмолет, актовка, ТВ драма, афективно сећање, њилаши, „*Nacht und nebel*”; **3)** упоредити својства драмских текстова које су ученици читали у претходним разредима са особеностима једночинке *Ноћ и магла*, најпре у вези са њеном камерном атмосфером; **4)** уверити се да су ученици читајући драму и разговарајући о њој препознали елемент притворности у исказима и понашању супружника Риго; **5)** подредити стилистичку анализу текста значењским ефектима које пишчева решења производе (претежна сугестивност Андреасових исказа, аналитичност Емилових, односно испразност реплика госпође Риго).

Васпитни циљеви: **1)** током дијалога, а највише на првом часу тумачења, ненаметљиво уводити тренутке синтезе у правцу истицања сећања и успомена као изузетних вредности човекове интиме; **2)** учинити ученике осетљивијим за колективна и појединачна искуства јеврејског, али и средњоевропских и балканских народа у деценијама прошлог столећа којима није мањкало ломова, криза и патње; **3)** комплементарно рашчлањавању трауматских, или пак пријатних, чак сентиментално обојених сећања Андреаса Сама, утицати на емпатске капацитете ученика **4)** подстаћи заузимање критичког става према опортунизму као социјалној појави и, често, последици идеологизације, а која је оличена у лажности опхођења Ригових, нарочито Емила.

Функционални (практични) циљеви: **1)** демонстрирати ученицима како такозвани паратекст може имати улогу у анализи књижевног дела какву не треба потценити (ауторов предговор за збирку драмских остварења под насловом *Ноћ и магла*); **2)** непосредним радом на тексту аргументовати лирске и епске компоненте Кишовог драматуршког поступка; **3)** развијати вештину упоредног сагледавања тестова према назначеним критеријумима.

Чворишта интерпретације овог драмолета треба да буду разлози Младићевог повратка у мађарски завичај, његово несмирено трагање за изгубљеним детињством, а онда и понешто затамњени портрети његових домаћина – супружника Риго.

Следствено, дељење истраживачких задатака свим или посебно заинтересованим ученицима – у оквиру групног⁷², или пак индивидуалног рада – радња је чије погодности приликом обраде домаће лектире, уопште, не би требало испустити. Задатке прилажемо распоређене у три проблемске целине, што ће се рефлектовати и на структуру дијалога на часовима.

⁷¹ Уколико би се приложени циљеви, превасходно из прве и треће групе, с обзиром на своју садржину појмили као очекивани и проверљиви образовни исходи на крају часа обраде и часа утврђивања који га прати, они би свакако почивали на следећим предметним стандардима, односно утицали би на њихову испуњеност на крају осмог разреда: СЈ.1.1.6, СЈ.1.4.1, СЈ.1.4.7, СЈ.1.4.9, СЈ.2.1.7, СЈ.2.4.1, СЈ.2.4.2, СЈ.2.4.6, СЈ.3.3.7, СЈ.3.4.2, СЈ.3.4.7. (ОСОБСЈ: 17–24).

⁷² Пример солидног групног рада при тумачењу Кишове једночинке налази се у часопису *Педагошка пракса* (год. XXXIII, 10. март 2016, бр. 952). Ауторка, наставница у ОШ „Миливоје Боровић” из Мачката, описала је сопствено искуство сарадање са ученицима осмог разреда, утемељено на парцијализацији истраживачких задатака и опредељивању истих за 5 група (Крповић 2016: 1–2). Уз, истини за вољу, нешто неамбициозније захтеве унутар сваког сета истраживачких задатака – чему узрок може бити наставничина обрада Кишове једночинке намењена једном школском часу – занимљиво је запазити знатно заступљене садржаје који помажу развоју интеркултурално предодређених компетенција, што је формулисано и као један од циљева обраде: „[...] уочавање разлика између непродуктивне и продуктивне маште, као и да је неопходно да се негује и поштује сопствена култура, али и култура других народа и да се неспоразуми решавају у духу толеранције и поштовања сваке особе” (Крповић 2016: 1).

Задаци за истраживачко читање драме „Ноћ и Магла”

Бивши дечак

1. Прочитавши прве странице драмског текста *Ноћ и магла*, лако ћеш пред собом угледати лик дечака са којим си поделио мале и велике *јаде* одрастања у претходним разредима. Обрати пажњу на ситуацију у којој га сада затичеш па пре часа размотри да ли она поседује симболички значај. Потруди се да током читања драме формулишеш њену водећу тему. Опажај каквим мотивима се она исказује и колико су они предодређујући за карактеризацију Младића (Андреаса).

2. Подсети се какве је особине и какву осећајност понео Андреас Сам као јунак прича које си читао/-ла у петом разреду, односно прошле године: „Дечак и пас” и „Прича о печуркама”/„Еолска харфа”. У томе ти од помоћи може бити и пишчев предговор – немој га читати после, већ пре читања књижевноуметничког текста.

3. Уочи трагедију која се у прози из *Раних јада* надвија над Андреасовим детињством, а чије последице се ишчитавају из реплика које Младић упућује госпођи Риго, а потом и њеном супругу Емилу. Издвој шта је битно, а шта споредно у сећањима којима се Младић храни и која покушава да испита кроз разговор са својом учитељицом и Емилом.

Размотри следеће исказе из Кишове приче „Улица дивљих кестенова” (*Рани јади*), у којој су тематизоване Андреасове детиње године, из времена пре рата – за разлику од ратног раздобља које Младић настоји да реконструира. Размисли како би их коментарисао/-ла у поређењу са разговором који у драми *Ноћ и магла* претходи појави Емила:

„О, да, извините, наравно ви се не можете сетити, уколико нисте ту живели пре рата, но бар бисте могли знати да ли има ту негде нека улица с дрворедом дивљих кестенова? Ти су кестенови цветали с пролећа, тако да је цела улица мирисала помало отужно [...] Ох, ја сам се запричао, опростите, мораћу да питам још неког, мора да има неког ко ће се сетити те улице, пре рата се звала Бемова, а била је засађена дрворедом дивљих кестенова (Киш 2018: 7–8).

Драмолет: „срећнији назив” (Киш, *Ноћ и магла*, 2014: 5)

4. Опази шта Кишов драмски текст издваја у односу на оне које си до сада читао/-ла. Тим поводом узми у обзир шта значе термини: драмски сукоб, трагедија, протагониста, чин, сцена, појава, комедија, драма у ужем смислу, дидаскалија/ремарка. Разврстај ове термине у две групе: једну која се односи на композицију и структуру драмског текста, те другу у којој су окупљени називи врста у оквиру драмског рода. Потом изабери оне којима би описао карактеристике ТВ драме, или драмолета *Ноћ и магла*. Користећи читанку, претходно се информиши о драмолету као граничној књижевној врсти⁷³. Коју си једночинку пре ове тумачио/-ла? Размисли о ефекту који Киш постиже карактеризацијом и осмишљавањем делокруга за мањи број драмских лица, у односу на, примера ради, комедије Бранислава Нушића, које с разлогом слове за најпрепознатљивије и популарно драмско штиво међу основцима (Станковић Шошо 2019: 227–228).

⁷³ Уколико у читанци није заступљена једна оваква рубрика, ученицима ваља препоручити неки од речника књижевних термина, могућно и оних приређених за школску употребу. О најрелевантнијим појмовима из сфере драмског стваралаштва, који их упућују на низ других класификационих, типолошких и жанровских термина, одељења осмог разреда опширније могу читати у *Речнику књижевних термина* Драгише Живковића (в. Živković 1986: 133–140), или речнику истог назива, који је уредила Тања Поповић (в. Rorović 2010: 155–160). Иако, за разлику од управо наведених речника нуди најсажетију денотацију појма „драмолет”, *Школски речник књижевних термина* Душка Бабића садржајима и начином на који су артикулисани оправдава наслов који је понео, а у њему ученици могу пронаћи још једну синонимну одреднице за драмолет – *актовка* (Бабић 2012: 53). Мноштво корисних података и објашњења основци могу пронаћи и у *Малом речнику књижевних термина за основну школу* Наташе Станковић Шошо, чије је прво издање из 2010. године (в. Станковић Шошо 2010). Опште узев, обученост ученика за самостално и сврсисходно коришћење речника, како општих, тако и стручних, спада међу посебно важне практичне и дугорочне циљеве часова Српског језика и књижевности.

Неразмрсиво плетиво сећања и збиље

5. Припреми се да одбраниш становиште по ком је идентитет појединца скопчан са његовим односом према нарочитим искуствима из детињства – оним која га обликују. У складу са овим, обележи најдалекосежнија запажања која се уплићу у разговор што га воде Младића и Емил Риго. Направи сопствени избор из Емилових реплика, тако да оне које налазиш репрезентативнима за целину драмског сукоба будеш спреман изражајно прочитати на часу.

6. Како би ти биле јасније појединости везане за мрачну прошлост Емила и госпође Риго, која се тиче њихових отворених, или пак прикривених политичких опредељења за трајања Другог светског рата у Мађарској, прочитај следећи извод о *њилашима*, поменути у ауторовом предговору: „Њилаши-(мађ.) мађарски ултрадесничари – фашисти 'стреластих крстова'” (Гаон, Ковач i др. 2009: 483). Шта знаш о историјском и друштвеном феномену антисемитизма? Сагледај га као „лебдећи” мотив у Кишовој драми. Пре него што на часу сазнаш које његово значење је утемељено у историјским кретањима, пошто у целости прочиташ драмолет, унутрашњим оком обухвати асоцијације које у теби изазива његова насловна синтагма – *ноћ и магла*.

2.6.1. Динамика интерпретације једночинке *Ноћ и магла*

Разуме се да истраживачки сегменти „Бивши дечак” и „Драмолет: срећнији назив” треба да буду транспоновани у разговор на првом часу, док се херменеутички најкомплекснија целина, „Неразмрсиво плетиво сећања и збиље”, чува за актуелизацију на другом часу обраде. Иницијалне дијалогске партије обликују се према наредним подстицајима.

*Колико често сте били у прилици да једног књижевног лика упознајете у делима која припадају не само различитим књижевним врстама, већ и родовима? Шта може бити изузетно у доживљају читаоца таквих текстова? До каквих увида о лику може довести његово учествовање у међу собом другачијим жанровским причама? Образложите да ли одговори на ова питања дефинишу ваш доживљај драмске једночинке *Ноћ и магла* Данила Киша? Која осећања су се у вама смењивала док сте је читали, а које од њих је напоследку превладало? Чиме Вас је прича о Андреасовом повратку у мађарску равницу из свог детињства заинтриговала?*

*Призовите у сећање пишчеву биографију и тумачене приче из Раних јада, па опишите портрет дечака који оне износе пред читаоца. Које су главне особености друштвене средине и времена у ком је одрастао? На који начин се трагична страница из историје јеврејског народа одразила на породицу Сам? У ком тренутку ово постаје део питања на која себи настоји дати одговоре Младић, главно драмско лице у *Ноћи и магли*?*

По обављеном приступном говору и емоционално-интелектуалној припреми (в. Милатовић 2011: 278) ученика за захтевније задатке које испоставља књижевни текст, сва три интерпретативна тока треба поткренити увидима који су од интеркултуралног значаја, увидима који се, конкретно, тичу Холокауста и антисемитизма што их је Андреас искусио као дечак, било директно, било индиректно – првенствено кроз искуство губитка оца – а са којима као младић, у сцени сусрета са својом учитељицом, покушава да се избори. Треба рећи да у раној етапи двочаса уведено подсећање на епизоде из Кишове приповедне збирке на ученике има и мотивишуће дејство. С циљем расветљавања сложеног идентитетског проблема ваља пажљиво коментарисати оно што је присутно својим одуством из реплика Марије и Емила Риго.

На која бисте се конкретна места у разговору између Младића и госпође Риго позвали аргументујући унутрашњу тензију у њему? Од чега зависи брзина размене реплика међу драмским лицима, у различитим етапама описаног сусрета у стану госпође Риго? Када је динамика таква да се реплике нижу једна за другом, говори се о стихомитији.

Савремена драма, поготово она која припада интермедијално означеној врсти каква је ТВ драма, често предочава сузбијени и успоренији сукоб, те једноставнији заплет од античких и ренесансних драма које ћете читати у средњој школи. У том домену се приближава епској врсти каква је приповетка, односно новела, а може испољити сродност са лириком – иако се не пише у стиху, често задржава евокативност, лирски импулс и расположење.

У вези с предоченим рукавцем разговора на првом часу, ученици запажају и следеће карактеристике драмског дијалога, предодређене камерном атмосфером и сведеним бројем драмских лица: доминација дијалога и када се стекну услови за полилог, неретка вербализација унутрашњег монолога Младића, смена реплика која ретко подсећа на стихомитију. Оно што је, како рекосмо, присутно својим одсуством, кроз једну нелагодну ситуацију суочавања не толико са прошлошћу колико са оставштином протеклог времена, у драми *Ноћ и магла* конституише се као поприште драмског сукоба – Младић је, у ствари, „ношен слутњама да је његовог оца потказао њилашима, мађарским фашистима, управо господин Риго” (Јакшић Провчи 2017: 72), због чега и његова опсесивна загладаност у ишчезле године подсећа на „неку врсту ислеђивања по прошлим временима” (Јакшић Провчи 2017: 72).

Одакле потиче неснађеност Младића и госпође Риго приликом међусобног упознавања? Шта тумачу ове једночинке треба да сугерише име и презиме Андреас Киш, једно од неколико која госпођа Риго наводи у покушају да се сети имена Младића са којим разговара? Обратите пажњу на године у које се смешта боравак Младићеве породице на селу (од четрдесет друге, до четрдесет пете), као и на дечаке са којима госпођа Риго меша Младића (Жилински, Попов, Милетић). У каквој етничког средини је растао Младић? Шта о носталгичном расположењу протагониста откривају сусрети које препричава својој некадашњој учитељици? Један од њих је и господин Хорват, обућар – из које Кишове приче га се сећате („Прича о печуркама”)? У ком тренутку госпођа Риго препознаје пред собом Андреаса, сина Едуарда Сама? Зашто је тај тренутак знаковит?

*Прва, дечачка љубав коју је Андреас имао за Јулију Сабо, подробније је исприповедана у причи „Вереници” – ако вас интересује због чега је она понела овакав наслов, прочитајте је у слободно време. У збиру, какве је особине, нехотично, до појаве Емила испољила госпођа Риго, а какве Младић? Који тип карактеризације, у драмском „руху”, овде преовлађује? Припремите се да у наставку интерпретације, посебно држећи на уму трећи сет истраживачких задатака, објасните до каквих спознаја долази Младић током разговора са Емилом? Нека Вам водиља буду његове речи: „Пустите нека се мистерија полако решава... Мистерија под насловом: У трагању за изгубљеним дечаком⁷⁴.” (Киш, *Ноћ и магла*, 2014: 20)*

Најављени садржински комплекс, предвиђен за тумачење на другом часу обраде, заузима средишњи део проблематике коју Киш третира својом драмом. Томе је доказ и кратка аутопоетичка белешка коју прилаже као предговор књизи малобројних драма (Киш, *Ноћ и магла*, 2014: 5–9). Сагласно овоме, и она мора бити предметом, макар екскурзивног, разговора на часу. Он се базира на важним наставним монолошким партијама у којима се објашњава значење злогласне крилатице *Nacht und nebel*, указује се на најопштије историјске околности у којима се у Мађарској током Другог светског рата успоставила фашистичка власт (појмови хортијеваца и њилаша), као што се у најкраћем описују околности послератне идеолошке преоријентације фашистичким властима некада лојалних грађана, оличених у Емилу.

Овакве напомене нису тек тривије које држе пажњу неколицине ученика заинтересованих за историјске теме, или нису само то – захваљујући њима, надограђује се знање интеркултуралне природе и оно се инкорпорира у закључке важне за интерпретацију драме као такве. Симболика наслова је интенционално дивергентна: Младић Андреас

⁷⁴ Ово је очевидна цитатна парафраза, тачније трансформација наслова *magnum opus*-а Марсела Пруста, што пред ученицима свакако, због релативно шкртог читалачког искуства када је реч о корпусу светске књижевности, а која се хронолошки и поступно истражује у средњој школи, не мора бити коментарисано.

у ноћи и магли, безмало полуслепо, напишава варљиве трагове детињства, док је историјска догађајност представљена синтагмом *Nacht und Nebel* у позадини свих разлога његовог тумарања.

Да је злосрећна судбина средњоевропског јеврејства, као у низу Кишових романа и приповедака, била као изразитија тема предодређена и за драму *Ноћ и магла*, открива сам аутор, осврћући се пре тога на супружнике Риго као „транскрипције стварних особа” (Киш, *Noć i magla*, 2014: 5). Киш закључује како је, услед претеране обазривости уредника телевизијског програма, део његове драме који се очитује реферише на прошлост његових јунака као симпатизера фашиста, уклоњен, па је она сведена на „неку врсту лирске варијације на тему времена и сећања” (Киш, *Noć i magla*, 2014: 5). Баш ова констатација говори у прилог актуелизовању осврта на драму поводом тумачења, пре свих, приповетке „Улица дивљих кестенова”, коју свакако, као што антиципирамо, не би требало заобићи као сегмент наставне обраде *Раних јада* са средњошколцима.

Начело економичности уважава се *in medias res* поступањем наставника на другом часу обраде, уз кратак осврт на закључке изведене на првом – због краткоће овог сегмента, не мора бити говора о посебној целини часа, његовом уводном делу, који налаже нормативна методика. Начело рационализације наставног градива огледа се усредсређивању наставника на две-три драмске ситуације, које су од јединственог значаја за „довршавање” слојевитог Андреасовог портрета, односно крокија супружника Риго. Сагласно свим констатацијама у вези са, на плану унутрашње архитектонике текста, дистинктивном целином Кишове драме, чије увођење означава појава Емила, прва два дијалогска пункта на другом часу обраде треба обликовати према следећем примеру.

Како се атмосфера у дому породице Риго мења или усложњавања с повратком Емила? Шта је био разлог његовог избивања из стана, док су Младић и госпођа Риго освежавали сећања? Пронађите реплике из којих се експлицитно ишчитава Емилова верност новом, иначе социјалистичком политичком систему. Шта читаоцу, пре непосредне појаве драмског лица, говори подужи коментар госпође Риго о Емиловим брковима, с почетка драме? Може ли се ова реплика, осим што говори у прилог госпођиној потреби да одуговлачи и дигресира у разговору, како на видело не би изашли делови њене и супругове мрачне прошлости, тумачити као антиципација (најава) веома дисциплинованог, чврстог, можда и бескрупулозног карактера који ће ући у драмски свет. Образложите своја мишљења наводећи одговарајуће Емилове исказе.

Не губећи из вида да други подаци од значаја за интеркултурални приступ драмском тексту, а касније и прозном у компаративном осврту на драмски, постају делом функционалног знања тек кроз иманентно тумачење ликова, њихових реплика и поступака, наставник даје приоритет поетици жанра као главном интеграционом чиниоцу разговора на часовима обраде *Ноћи и магле*. Како се ови аспекти интерпретације тичу уобичајених и у пракси добро познатих захтева проучавања драмских врста са ученицима, овде неће бити засебно елаборирани.

Указаћемо тек на круцијални удео испитивања дијалектике која се успоставља између Емила и Младића, што се надовезује на последње партије наставникових питања и подстицаја у главном делу часа. Њихови доживљаји, али и ставови који заузимају према успоменама, према проблему постојаности, односно непостојаности и варљивости успомена, што се посебно види у лајтмотивској трауми са кажњавањем прстеном („боботањем”), суштински се потиру, тако да се Младић, као негдашњи Андреас из Кишових прича, заноси могућношћу носталгичног остајања у свету успомена, копајући по њима, изнова их на неки начин освајајући.

На основу чега читалац може да реконструше прошлост односа између Емила и Младића? Због чега Младићево непоколебљиво сећање на суровост коју је као учитељ испољио Емил назива „психичком деформацијом”? Емил је већи део рата провео у заробљеништву, у Сибиру, по сопственом сведочењу јер се предао Црвеној армији из комунистичких убеђења. Какву алегоријску причу он дели са Младићем? Како је тренутак

предаје упамтио Емилов саборац Оскар Сам, а како он сам? Може ли се помањање прошлости у виду сећања и успомена пресећи као Гордијев чвор, као што Емил тврди? Образложите своје мишљење. Усредсредите се за час на објашњење из 5. истраживачког задатка и ауторово сведочанство о реалним личностима, негдашњим „симпатизерима њилаша”. Како у светлу ових чињеница тумачимо дигресију о боји кравата из Младићевог разговора са супружницима Риго:

„Младић: Ви сте, наравно, одабрали онај са црвеном краватом.

Емил: Наравно, и то без двоумљења, јер ми је било јасно да је све то нека врста ситне провокације [...]

Младић: [...] А, да ли бисте могли да се сетите, по најпростијем механизму успомена, какве сте кравате носили пре рата и за време рата, друже Емиле?” (Киш, *Ноћ и магла*, 2014: 39–40)

Шта ове боје симболишу у тренутку својеврсног драмског сукоба? У ком делу сте као књижевног јунака упознали пса Динга? Дирљиво пријатељство између Андреаса и Динга, описано у приповеци „Дечак и пас”, као ехо је „пресељено” у Кишову једночинку. Како? Интригантан је начин на који протагонист ове драме настоји сачувати слику Јулије, своје прве љубави, или успомену на полувучјака Динга, као завештање детињства које може умаћи зубу времена? Због чега његови напори не могу уродити плодом? Како после читања Кишовог драмолета доживљате проблем и мистерију сећања?

Да би се боље разумео видно прагматичнији Емилов однос према прошлости као нечему што је ишчезло и мутно нам се приказује у свести, не би било згорег да се направи корелација са Историјом у истом разреду, тиме што ће се у свега неколико реченица указати на политичке промене у Мађарској после Другог светског рата. Ученицима треба објаснити да Емил, између осталог, потискује своју притајено профашистичку политичку оријентацију током владавине Миклоша Хортија и Ференца Салашија како би се лакше наметнуо и препоручио новој просовјетској социјалистичкој власти – у чему, имплицитно се показује у драми – и успева.

Интеркултурална означеност оваквог објашњења садржана је у томе што ће захваљујући њему ученици дугорочно боље разумети историјско искуство Источне Европе, описано и у неким делима наше књижевности која су доцније заступљена у наставном програму, а која су изражено уписана колико у такозвану високу културу, толико и у поље популарне културе (*Балкански шпијун* Душана Ковачевића, *Бела кафа* и *Развојни пут Боре Шнајдера* Александра Поповића).

Међутим, посебну пажњу уделићемо интермедијалном оквиру који је, поредиво са концептом обраде свих других Кишових наслова у програмима наставе и учења, изразито подударан са интеркултуралним премисама *Ноћи и магле* као наставне јединице. Томе у прилог говори већ аргументована и у пракси добро прихваћена методичка премиса о двострукости тумачења драмског текста у настави, наиме потреба да се таквом тексту приступи не тек са литерарног, већ и са театролошког становишта (в. Бајић 2013). Оно што је најчешће исходите драмског књижевног стварања, а то је синергија разноврсних уметничких поступака који ће се тек испреплести и актуелизовати на сцени, изостало би из спознајног видика ученика уколико би изостала „стална брига за сагледавање драмских садржаја у ширем контексту људске духовне делатности” (Вучковић 1994: 30)

Интенционално сачињена као текст који ће бити екранизован, Кишова драма је осим телевизијског, добила и радијски рухо. Наиме, 1996. године, у режији Милоша Јагодића, у етар је пуштена радио драма *Ноћ и магла*, са Гораном Султановићем у улози одраслог Андреаса. На активност ученика без сумње мотивишуће може деловати чак и невелики исечак из овог остварења⁷⁵, које се лако проналази на YouTube адреси:

⁷⁵ Оно што се у стручним освртима исправно истиче као важан чинилац обраде комедиографских остварења у настави – а то су ученички доживљаји аудитивних или аудио-визуелних снимака интерпретативног читања или сценских упризорења (в. Станковић Шошо 2020: 385–386) – делотворно је и у обради других и другачијих драмских поетика.

<<https://www.youtube.com/watch?v=zNiutcK6ZpU>> 17. 6. 2021. На пример, фрагмент дијалошке партије између госпође Риго и Младића (6:30–8:02) илуструје дубинску асоцијативну везу са *Раним јадима*, сажету у „преузетим” мотивима из мађарске постојбине дечака: равница, цветови, Грофовска шума. Истодобно, Младићева реплика садржи упечатљиву помисао: „[...] ако се људи мењају, пејзажи остају исти” (Киш, *Ноћ и магла*, 2014: 17), са којом се током дијалога на часу последично може полемисати, а будући језгровита, може послужити као наслов писмене вежбе, састава који би ученици писали код куће и којим би у стваралачком маниру промислили теме које је у њиховој свести изазвало читање драме.

Предочене методичке радње управљене су апострофирању сложених садржаја и крајње читљиве драмске форме која одликује *Ноћ и маглу*, а такође су, слично низу других компаративних читања које прилажемо поводом Кишовог дела, залог за поузданије посвајање питања са интеркултуралним предзнаком током проучавања прича из *Раних јада*.

2.7. Мајке које вуку историју: *Рани јади* Данила Киша и *Мамац* Давида Албахарија (наставни контекст)

Откако се у најрецентнијим програмима наставе и учења појавио или на списку домаће лектуре, или као део изборних садржаја⁷⁶, роман *Мамац* Давида Албахарија сврстао се међу наставне јединице које додатно оснажују иманентне интеркултуралне претпоставке за тематизовање јеврејског историјског искуства у прошлом столећу, те за посредно промишљање Балкана и Средње Европе као простора у ком се контактност култура утемељује на јединствен начин. Са оваквог, проблемског становишта, те са становишта извесног мотивског подударња, могуће је у наставном раду довести у компаративну релацију Кишове *Ране јаде* и Албахаријев *Мамац*, уз напомену да се на поетичкој равни ова остварења испостављају као различита када је реч о преовлађујућим списатељским методама, осећајности, наративној стратегији, односно стратегијама и, уопште узев, књижевноисторијским импликацијама. Пођимо, дакле, од разлика, не бисмо ли јаснијим учинили тематско језгро које им је заједничко и на рачун ког се Албахаријево име и његов роман, опет усклађено са методичким приступом и преференцијама наставника, могу на часовима проучавања Кишове прозе у функционално прилагођеној мери коментарисати. Исто важи и обратно: током аутономне обраде Албахаријевог романа у завршном разреду средње школе компаративна се метода да најизразитије применити тако да Кишова прозна збирка буде текст на који се ученици реферишу и, пратећи настаникове подстицаје, упоређују са романом, не губећи шта је примаран предмет изучавања – сам роман.

Приповедни венац *Опис смрти*, а затим романи *Цинк* и *Мамац*, од којих је потоњи овенчан НИН-овом наградом 1996. године, маркирају прву дистинктивну фазу у развоју Албахаријевог поступка и имплицитних књижевних погледа. Изражена упућеност на круг породичних тема⁷⁷ укотвљених у сопственој биографији, одликује три наведене књиге посматране заједно и представља прву, типолошку паралелу са Кишовим *Породичним циркусом*. Писање као фигура осмишљавања постаје протежном темом доброг дела Албахаријевог опуса: „Пишући о породици, моделираној на елементима моје стварне породице, заправо сам откривао праву историју мојих родитеља и предака”⁷⁸. Ако би се сасвим поједностављено, али и суштински, са свега неколико речи описао тематски распон

⁷⁶ Предвиђено је да ученици осмог разреда роман читају у целисти, као део домаће лектуре, док наставници у гимназијама свих типова, у зависности од конкретног колектива у ком предају, могу да га укључе у оперативне планове као један од десет, односно од осам наслова (за гимназије општег и природно-математичког типа) из изборног корпуса (в. ПНУО 2019: 64; ПНУГ 2020: 435–446).

⁷⁷ Још на својим почецима (збирке *Породично време* и *Опис смрти*), Албахари остаје урођен у просторе приватног и интимног, у породично окружење и динамику, тако да се утицај друштвене или политичке средине никад не разрађује мимо тог оквира, и то је, уопште, одлика Албахаријевог прозе (Зорић 1997: 78)

⁷⁸ Видети у: „Уметник је изгнаник” (разговор који је са аутором водио Михајло Пантић и који је доступан на званичном веб-сајту Давида Албахарија, посвећеном писцу и његовом стваралаштву: <https://www.davidalbahari.com/umetnik.html>).

ових књига, рекло би се да је *Опис смрти* распарчана и сведена хроника породичног живота, да је *Цинк* роман о оцу и трагању за очевом духовном биографијом, а *Мамац* о мајци, док сва три творе брижљиво вођену интроспективну потрагу нараторâ. Овако „степенована”, та потрага би, без обзира на природу тумачења њеног исхода, описивала пун круг тек са романом *Мамац*. Са друге стране, уколико би се као параметар груписања Албахаријевих романа наводио геопоетски простор приче, онда би *Мамац* био део целине која се слободно одређује као „канадска трилогија” – она у којој важан удео у наративном идентитету и идентитету нараторâ има емигрантско искуство, или искуство егзила.

Интересантно је то што су, још пре него што је *Мамац* постао делом програма наставе, тачније недуго после његовог објављивања, у наставној струци постојали гласови који су, упркос захтевности садржаја и форме Албахаријевог приповедања, пледирали за његово укључивање у домаћу лектуру. Разлог томе може бити управо упечатљивост и протејска присутност мајчиног лика у приповедачевим интимним превирањима, а услед низа губитака који га суштински избацују из идентитетског тежишта:

„У *Мамцу* је мотив коначности историје сведен на истицање поражавајуће истине да је наратор свестан свог вишеструког губитка; остао је без домовине, изгубио је мајку и преостало је да се и језик истроши, па да изгуби све до чега му је стало.” (Спасић 2000: 110)

У сваком случају, реч је о роману у ком се импресивно сустичу две тематске преокупације: процес само(пре)испитивања после губитка у породици и процес прихватања крупних историјских промена које се преламају у појединцу, а то су пре свега распад родне земље и нарастање новог света мултиетничког глобализма, који се препознаје на северноамеричком континенту. Мотив или ситуација која се конституише као везивна у сплету ионако невеликог фабуларног комплекса јесте приповедачево преслушавање магнетофонских записа разговора које је водио са преминулом мајком, а које у Канади, измештен из ратом разорене Југославије и временски удаљен од смрти родитеља, тумачи тумачећи и промене у сопственом животу, те непрестано разматрајући могућност писања романа о свему томе. Потоње је разлог због ког лик Канађанина Доналда, декларисаног писца, случајног познаника приповедача и његовог верног саговорника, заузима посебно место у идејној структури *Мамца*. Тачније, Доналд је својеврсна персонификација фигуре писца каквом је приповедач претпоставља и са којом жели да полемише. У парафразираним разговорима са Доналдом рефлектована су метатекстуална и аутопоетичка питања која муче наратора, док су на ширем плану проблематизована пожељна својства приче која задире у простор интимног, а стално је оптерећена историјом: „Наратор се враћа гласу мајке као ’првобитном обличју’, али парадоксално, управо та немогућност стварног повратка, прекида попут оних на завршецима снимака, најављује идентитетски расцеп.” (Милосављевић Минић 2017: 18)

Чињеница да се осујећење приче, осујећење реконструкције мајчиног живота на основу њених исказа, те осујећење приповедачевог настојања да изгубљену домовину надомести празним и острањеним простором Канаде, у њему одражавају као *идентитетски расцеп*, Албахаријев *Мамац* чине романом потраге за идентитетским упориштем.

С обзиром на све наведене препознатљивости Албахаријеве поетике и романа који се унутар његове библиографије издваја вероватно најширом рецепцијом, са методичког становишта се намећу неколика питања на којима би се засновали компаративни осврти и унутарпредметно корелирање *Раних јада* и *Мамца* као наставних јединица. Најпре ваља приметити да факултативна обрада Албахаријевог романа у четвртном разреду гимназије, у односу на часове обраде Кишове збирке у првом разреду, пружа веће и постојаније могућности за функционално зближавање два дела у свести ученика, а по параметрима које ћемо даље навести. Проблем би могла представљати трогодишња дистанца, за разлику од једногодишње, када је реч о првом тумачењу *Мамца* и првом тумачењу *Раних јада* у целости, те чињеница да је проучавање Кишове поетике, а на примеру *Енциклопедије мртвих*, у завршном разреду гимназија већ „засићено” компаративним релацијама које је препоручљиво успоставити. Међутим, ти проблеми се успешно апсолвирају ако се има у виду да је *Мамац*,

иако наставни садржај млађег датума, сада један од оних, не тако бројних текстова који се могу читати и интерпретирати у два наврата, унутар основношколског и средњошколског циклуса. Другим речима, приликом тумачења Албахаријевог романа по други пут, могуће је рачунати на незанемарљиво предзнање ученика о проблематици која га одликује, а исто тако о Кишовим преокупацијама у новелама из *Раних јада*.

У сегментима који се тичу сродних интеркултурално означених садржаја *Мамаца* и *Раних јада* описаћемо, дакле, наставну ситуацију тумачења романа с освртима на приповедну прозу које смо у потпоглављима посвећеним школској обради Кишове збирке повлашћивали. До сада смо наговорили да су видови мотивисања ученика за истраживачко приступање Кишовом делу у првом разреду гимназије разнолики, те се њима може придодати наставниково позивање на Албахаријев *Мамац* у контексту текстова у којима је Холокауст важан чинилац аутобиографског или фикционалног уметничког света, а који се читају у основној школи: *Дневник* Ане Франк, *Дечак у пругастој ници*ми Цона Бојна, *Писма* Хилде Дајч. Роман *Мамац* у једној таквој, сведеној али поетенцијално веома корисној методичкој радњи може на изванредан начин бити наглашен. Једнако се може поступати и реверзибилно: чак и помињање Киша од стране Албахаријевог приповедача, и то уз име Бруна Шульца, може се саопштити као куриозитетно, наиме као подстицај за призивање у свест препознатљивих питања која су део Кишовог приповедног интереса, а без којих ни Албахаријев роман не би поседовао проблемско чвориште какво има.

У *Раним јадима* детињство и дечаштво јесу наткриљујућа тема, или пак она из које проистичу све друге, које творе мање-више кохерентан дијапазон асоцијација садржан у насловном мотиву. *Мамац* је сав посвећен јаловом напору да приповедач реконструише живот мајке, а другостепено и домовине као симболичке мајке, не би ли тиме испочетка идентитетски успоставио себе самог. Лик мајке, наравно, у значењском сплету Кишове збирке има незамењиву улогу, премда се већ на почетку породичне трилогије види да ће њен *завршни чин* бити обележен очевом судбином и начинима на које се Андреасова, вишесмислено, огледа у њој. Марија Сам се у причама о Андреасовом детињству исказује понајвише кроз симболички, каткад скрајнути делокруг који се тиче дечакове осећајности – за њу се везују неки од кључних лајтмотива, као што је шиваћа машина, сингерица којом израђује јединствене шавове, тиме постајући део кондензоване алегорије о стваралаштву, или као што је филигрански украшени, али посупели и временом нагрижени послужавник из чувене сцене буђења у првом поглављу романа *Баишта, пепео*.

Подсетивши се на ћутљиву упорност и брижност мајке из „Приче о печуркама”, ученици још у осмом разреду не пренебрегавају типолошки одјек истог портретисања мајчинског субјекта у Албахаријевом роману, тим више што је у читанкама заступљен одломак у ком су окупљене неколике илустративне ситуације, спојене мотивом сеоба и наративизоване непосредно, гласом мајке: први дани у новонасталом Израелу после претрпљених траума, повратак у Београд, односно Земун те узгредно коментарисано суочење са чињеницом истребљења у логору Сајмиште⁷⁹.

Универзалијама склон, максиматски израз као карактеристика Албахаријевог рукописа експлицитно помаже ученику да распозна идејне координате одломка, а потом и романа који ће, могућно подстакнут њиме, прочитати. Осим тога, доприноси јасној карактеризацији Мирјам као жене која је, колико из тихог ината, толико из убеђења потеклих од искуства породичних страдања, задржала, условно речено, стоички став према животу: „[...] онај ко живи са историјом, не живи са животом, мртавац је чак и када је жив [...] Најбоља

⁷⁹ Није необично што се међу ауторима читанки у које је укључен дати одломак из *Мамаца* препознаје васпитна важност памћења и бриге о памћењу Холокауста на подручју матичне заједнице, конкретно у Београду. Тако у једној читанци, насумице изабраној, наилазимо на ненаметљив, али вредан прилог снажењу дијалога између култура: „Зашто не може и неће да заобрави (Мирјам, приповедачаева мајка, прим. М. В.) да стари и нови део Београда спаја Сајмиште? У каквој су вези то присуство и сећање на места страдања са одлуком да деца имају право да не трпе родитељску бол” (Милошевић 2021: 128). Овај и слични аспекти бављења назначеним проблемом у уџбеницима, вредни су интеркултурални гестови у окриљу конкретизације културе сећања.

ствар коју човек може да научи у животу јесте да постоје тренуци кад не треба постављати питања. Ћутиш и памтиш.” (Albahari 2015: 101, 105)

Позивање на потпуно сродно, самопрегорно и бригом за децу осмишљено залагање мајке у „Причи о печуркама”, а онда и у збирци чији је део, тако у одељењу осмог разреда очекивано побуђује интересовање за продорније увиђање успешности мајчиног психолошког портрета у роману *Мамац*. Паралелу одржава и по укупан смисао наратива релевантан недостатак очинске фигуре у Кишовој приповеци, односно у Албахаријевом роману. Још једном се види како типолошка сличност одређених текстова према задатом критеријуму, иако не претерано потентна за строго научна разматрања, методичарима пружа практична полазишта за компаративно поступање у учионици. Док би се при првом сусрету са Албахаријевим романом оно исказало кроз навођење ученика на закључке које смо изнели, и усмеравање осврта на њих, у пуним размерама би се испољило у склопу другог тумачења романа, у средњој школи.

До тада већ добро упознати са сугерисаном брижношћу и заштитничком наклоношћу мајке према Ани и Андреасу, средњошколци свакако треба да препознају лирски импулс у обликовању овог лика-силуете. Такав импулс, само дубље интроспективно обрађен, с обзиром на то да је романескна прича од почетка до краја у надлежности одраслог приповедача, најстарији средњошколци ће запазити и у *Мамцу*, тако да се досези интерпретације романа у осмом разреду испостављају као двострука антиципација: удео мајке у формативним годинама наративног „Ја” сагледава се најпре годину дана касније, у анализи лика Марије Сам, а напослетку и поновљеним тумачењем целовитог *Мамца* као романа о мајци.

Аргумент за постављање ликова мајки као чворишта компарације проналазимо и у коментарима методичара поводом изузетности мајчине улоге у значењској структури *Мамца*, што је тим интересантније јер је уочена библијска потка за обликовање лика:

„Давид Албахари наглашава парадоксалност ситуације у којој се нашла мајка Марија. Уместо да доживи Божји благослов по аналогји са старозаветном књигом (о Естери спаситељки и Рути преобраћеници, прим. М. В.), она не само да сама страда кроз патњу ближњих него и носи и одговорност за страдање деце коју је увела у синагогу у време великог страдања Јевреја.” (Радуловић 2011: 251).

Делећи најгласовитије библијско име⁸⁰, Марија Сам из *Раних јада* и Марија (Мирјам) из *Мамца* потретисане су, иако друга у много ширем семантичком распону, као жене које су понеле крст свог времена, преузимајући га за читаву породицу, уза све парадоксалне опасности које та врста одговорности, дакле, собом носи. Опсервирајући мајчин лик у Албахаријевом роману и изналазећи немали број битних појединости њеног унутрашњег портрета у ком је порив за самоодржањем и жртвом један од упадљивијих чинилаца, у ограниченом али ефектном компаративном коментару који би се тицао делокруга и симболичких улога мајке у причама из *Раних јада*, видели смо да се ученици могу навести да, асоцијативним путем, констатују више сличности, али и важна одступања између ових женских ликова. Сматрамо да би разговор о њима деловао подстицајно на ученике који остварују, или се према акецалеративном моделу очекује да могу остварити исходе са средњег и напредног нивоа 6. и 9. стандарда постигнућа за област Књижевност⁸¹, којима се предвиђа усвајање способности за шире културно контекстуализовање књижевног дела, односно компаративно проучавање. Као нарочито важну последицу оваквог поступања, оцењујемо скретање пажње на сензибилитетска, више него строго поетичка подударења

⁸⁰ На посебан начин је интересантно, као метапаралела, то што је Кишова мајка, мада тај биографски детаљ није наративизован у вези са њеном фиктивном двојницом из породице Сам, као и мајка из Албахаријевог *Мамца* прибегла професионалној конверзији као спасоносном чину у смутним годинама већ наступелих дискриминаторних мера против Јевреја у јужној Мађарској и Војводини, покрстивши Данила и његову сестру Даницу у православље. Често се наводи Кишова евокација ове епизоде из 1939. године: „...свештеник ми сипа воду на теме, ја тражим погледом своју мајку која ме зачас препустила бризи крснога кума; мирис тамјана, запевање свештеника, треперење свећа, лица светаца на иконама...” (Киш 2012: 177).

⁸¹ Прецизније, реч је о стандардима СЈК. 2.2.6. СЈК .3.2.6, СЈК. 2.2.9, СЈК.3.2.9. (ОСПС: 2015).

Албахарија и Киша⁸², при чему је повољно то што се круг породичних тема апострофира као чвориште ове везе. Као што се приликом обраде *Раних јада* истиче конфигурација *Породичног циркуса*, триптиха или својеврсног билдунгсромана ком су они исходиште, тако у уводном или завршном делу интерпретације *Мамаца* ученике ваља упутити на *Цинк* као роман који му претходи, који са њиме задржава нарочито огледавање (централна фигура оца : централна фигура мајке) и који, ако се држи у виду удео аутобиографског искуства, самим тим представља половину слободно конципованог диптиха.

Такође, подједнако стабилна веза између Албахарија и Киша на примеру грађе коју постављамо у наставни оквир с циљем афирмисања интеркултуралне осетљивости у одељењу, установљује се захваљујући начинима на који је јеврејство третирано као литерарни проблем у назначеним делима. Тако се може третирати и у учионици. И породица Сам, и породица Албахаријевог приповедача из *Мамаца* разарају се услед историјских процеса у којима су затечене.

У разговору са средњошколцима подразумевана употреба функционалних појмова попут антисемитизма, Холокауста, погрома, логорског искуства, расне нетрпељивости и етничке дискриминације – при осврту на оно што је код Киша фон на ком се одиграва емоционално и рефлексивно сазревање једног дечака, а код Албахарија фондус самоиспитивања и саморазумевања одраслог приповедача – практично је најпоузданија уколико је резултат индивидуалног рада ученика заинтересованих за самостално компаративно истраживање наведених мотива или алузија. Неопходна упутства која би неколицина ученика добила од наставника била би, разуме се, комплементарна горе образложеном идентитетском проблему јеврејског порекла и симболичкој фигури мајке у оба текста. То би такође значило да би ученици са задужењем изнова прочитали референтне пасаже из *Мамаца* и приповетке у којима је лик Андреасове мајке израженије присутан и деликатније грађен: „Игра”, „Из баршунастог албума” (3. и 7. фрагмент) и „Прича о печуркама”. Зарад веће учинковитости, групна презентација могла би, према томе, бити предодређена лапидарним насловима као што су: „Улога мајке у свету романа *Мамац* и збирци *Рани јади*”, „Искуство јеврејског народа оличено у лику мајке код Киша и Албахарија”, „Фигура мајке у унутрашњем свету приповедача у роману *Мамац* и збирци *Рани јади*”. Смернице за пар или групу ученика која би стваралачки допринела обликовању компаративно замишљене експозиције часа утврђивања Албахаријевог романа изложићемо у следећем наставном листу, водећи се првим предложеним насловом и налазећи да дати материјал може бити узоран за израду наставних листова поводом других варијација наслова и теме. Наставни лист оптимално је уручити ученицима седам дана пре извођења друге по реду наставне јединице, другог часа обраде или часа утврђивања посвећеног роману *Мамац*.

Наставни лист 2. Водич за групни пројекат (4. разред гимназије)

Водич за групни пројекат „Улога мајке у свету романа *Мамац* и приповедној збирци *Рани јади*”

1. Следећи даља упутства, изаберите садржаје којима ћете компаративно описати и дати свој одговор на литерарно питање назначено насловом пројекта. Кроз договор и сарадњу, делегирајте међу собом обавезе и задатке тако да на часу упознате одељење са најкрупнијим подударностима и разликама између ликова мајки у Кишовој и Албахаријевој прози. При томе користите материјале које Вам пружа читанка, издање романа које сте читали, али и ауторову белешку „Две фотографије”, са његовог

⁸² Поред назначеног, местом сустицања два опуса, обухваћена летимичним погледом у Кишовом случају до средине 70-их, а у Албахаријевом до средине 90-их, јесте документаризам. Код Киша се овај поступак поступно афирмише, између *Раних јада*, у којима се породична „архива” директно помиње само у приповеци „Из баршунастог албума”, и *Пешчаника*, који је сав саздан на „археолошком” и „археографском” напору реконструкције писма и последњих часова Е. С.-а. „Одређени фрагменти, сентенце, као и носећи мотиви подтекста инкорпорирани су у роман посредством посебних литерарних поступака као што су алузија, псеудочитатност, цитатност, илустративни и илуминативни тип цитатности.” (Пантовић 2015: 45)

званичног сајта: <<https://www.davidalbahari.com/dvefoto.html>> 5. 8. 2022. Нека један члан групе припреми коментар на одељак „Прва фотографија”⁸³, упоређујући га са осећањима која према мајци у роману *Мамац* испољава приповедач и која настоји да реконструише.

2. Изнова прочитајте 3. и 7. фрагмент приповетке „Из баршунастог албума” и сагледајте Андреасов доживљај мајке у тренуцима свакодневне борбе за живот „обезглављене” породице – породице без оца. Подсетите се како је Марија Сам представљена у ситуацијама из „Приче о печуркама” и новеле „Игра”. Одаберите фотографије из породичног албума Кишових, којима бисте употпунили PowerPoint презентацију у делу који се односи на овог аутора.
3. У оквиру свог излагања⁸⁴ укажите на појединости изградње лика мајке у Кишовим новелама и Албахаријевом роману с обзиром на историјски контекст Холокауста. Покушајте да разлучите шта Марија Сам и Марија (Мирјам) из романа *Мамац* симболички представљају у годинама прогона и страдања које проживљају Кишов, односно Албахаријев приповедач. Притом немојте пренебрегнути судбине њихових супружника. Наведите примере из наведених текстова двојице аутора у којима су амблеми и артефакти јеврејске културе средство евокације (менора, Давидова звезда, сингерица).

Најпоследње, за ученике са којима се може сарађивати према акцелеративном моделу, могуће је, опет на нивоу индивидуалног писаног реферата који би се на двочасу тумачења Албахаријевог романа изложио, обрадити питање које равноправно припада наративној и идејној структури *Мамац* и појединих сегмената из *Раних јада* (највише „Еолске харфе” и „Улице дивљих кестенова”) – а то је приповедни манир.

Позиционирање приповедача игра важну значењску улогу у оба дела. Кад је реч о *Мамац*, посредни је „приповедачев покушај да прекине ланац и да се ослободи присиле да понавља мајчин живот” (Милутиновић 2008: 90), а „књига коју пише је књига сећања, која ће га ослободити присилног понављања” (Милутиновић 2008: 90). За оне приче из *Раних јада* у којима је Андреас приповедач могло би се рећи да се у њима рачуна са сличном врстом „обећања естетског искупљења” о ком Милутиновић пише поводом Албахаријевог *Мамац* (Милутиновић 2008: 87–97). Довољно је у том светлу перципирати збирци придодату „Еолску харфу” у финалу које из визуре трећег лица тематизује Андреасову пројекцију у будућност, у којој ће се он остварити као приповедач и писац те, имплицитно, донети на свет приче о свом детињству.

У том тренутку очито се тањи граница између Андреаса и Киша, што је знатна веза са односом између Албахарија и неименованог приповедача у *Мамац*. Одатле засебно осмишљен задатак за даровите или заинтересоване ученике може подразумевати и компаративни реферат на тему улоге аутобиографског елемента у два прозама, али би, када је реч о развијању интеркултуралне настројености, његов значај био битно мањи. Без обзира на ово, претходно представљене методичке радње, превасходно везане за, условно речено, јеврејске теме и њима комплементарну фигуру мајке, изражену кроз мотиве сећања и успомена, свакако образлажу интеркултуралне исходе сведеног компаративног приступа у наставном тумачењу Кишовог и Албахаријевог дела.

Већ смо напоменули да, поставивши *Мамац* и *Ране јаде* у компаративни однос чија је премиса неупитно важна улога мајке у идентитетским менама приповедача који се у оба случаја осетно приближавају, каткад и једначе са инстанцом писца, најочитији

⁸³ Чини се да је сама минијатура својеврстан омаж Кишу и дирљивости са којом је писао о властитим успоменама на мајку. Том је доказ Албахаријево поигравање са мотивом послужавника који се на коментарисаној породичној фотографији одиста не види најбоље – пре ће бити да писац евокативно алудира на сугестивни дескриптивни пасаж с почетка романа *Башта, непео*.

⁸⁴ Методичким речником речено, овде је посредни комбинована продукција (в. Мркаљ, „О стваралачким активностима у настави српског језика и књижевности”, 2014: 135–136), која подразумева писану и усмену и која се као таква наводи и предвиђа у актуелним програмима наставе и учења на које смо се до сада реферисали.

разликотворни елемент постаје метатекстуалност у двама књигама. Док је у Албахаријевом роману причање о причи, то јест наизменично конструктивно и деконструктивно полемисање са њом, онај ток без ког би укупност његовог уметничког ефекта била доведена у питање, код Киша се оно своди на, премда у одређеним позицијама бременита значењем (питање о првом или трећем лицу у новели „Ливада”, на пример), спорадична пропитивања природе реминисценција и загледаности у сопствено детињство.

2. 8. Интеркултурални домаћаји компаративног сагледавања приповедака „Улица дивљих кестенова” Данила Киша и „Потопљено дјетињство” Бранка Ћопића

Објављене у невеликом временском размаку, збирке кратке прозе *Рани јади* Данила Киша и *Баишта сљезове боје*⁸⁵ Бранка Ћопића у појединим аспектима испољавају упечатљиву тематску сродност, чак и сензибилитетске аналогije. На примеру одабраних приповедака са поредивим поетским предзнаком, ова сродност је полазна тачка за опсервирање других, не тако видљивих сустицања међу њима, а која преломљена кроз интеркултуралну визуру имплицирају низ методичких поступака који обезбеђују успешан компаративни захват. Сагласно овоме, предлажемо приступе оним проблемским чвориштима који двама кратким причама придају релеванцију када је реч о промишљању културалне контактности, необично подстичућем за савремени наставни процес.

Заузимању било каквог компаративног гледишта у књижевној анализи треба да претходи свест о ширем друштвеном оквиру из ког производе текстови одабрани као предмет изучавања. Целокупно дело Данила Киша тако је суштински укотвљено у низу традиција, не само литерарних, међу којима се у студијама посвећеним овом аутору поред матичног комплекса јужнословенских књижевности, кристалише и културни комплекс Средње Европе (в. потпоглавље „Коцепт Средње Европе у контексту (наставне) обраде кратке прозе Данила Киша”).

Тек као део разгранате мреже стваралачких дијалога које је Данило Киш водио са јужнословенским ауторима, овде ћемо размотрити формално, тематолошко, мотивско, стилистичко и идејно/идеолошко комуницирање Кишове поетизоване кратке приче „Улица дивљих кестенова” са кратком причом „Потопљено дјетињство” Бранка Ћопића, осамнаестом по реду у циклусу „Дани црвеног сљеза”, који са „Јутрима плавог сљеза” чини приповедни диптих *Баишта сљезове боје*.

Премиса је овог дела истраживања да ће резултати успоредабе двају текстова не са становишта старије компаратистике и утицаја као њене полазне категорије – што није препоручљиво ни због чињенице да су Ћопићева и Кишова прича „вршњакиње” и да су сачињене на истом језику – већ у духу времена и епохалних преокупација које аутори деле, указати на дубоку плаузибилност компаративног проучавања одабраних проза. Такође, у потпоглављу ће бити ескплициран методички аспект бављења овом темом, односно биће опсервирана преимућства и ограничења наставног изучавања двеју приповедака, с обзиром на то да су ученици у прилици да их читају и током основношколског, и током средњошколског циклуса образовања.

Императив интеркултуралне компоненте у изучавању књижевних текстова оно је што, између осталог, услед „стешњености” савременог света и културног обиља које се у њему испољава мозаички, чак би се могло рећи и калеидоскопски, за последицу има имплементацију компаративног приступа у настави, и то у виду специјалне методе. Уосталом, сврсисходност савременог наставног дијалога није остварива „ако се не одвија у сфери интеркултуралности и интересубјективности где Ја перципира Другог као неког ко припада њему, где је Ја присутно тек заједно са Другим” (Бајић 2018: 45).

⁸⁵ Реч је издању Српске књижевне задруге из 1970. године (коло 63, књ. 423). Иначе, збирка је поново нашла своје место међу обавезним наставним садржајима у складу са решењима из *Правилника о изменама Правилника о програму наставе и учења за гимназију (Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник, год. LXIX, бр. 12, Београд, 24. август 2020. године, стр. 40, 44, 48)*

Са фокусом на издвојеним делима Бранка Ћопића и Данила Киша, јавља се питање да ли се може поставити интеркултурални „рам” за тумачење ако се има у виду да оба аутора, као југословенски књижевници, припадају српској књижевности. Одговор је потврдан, сагласно раслојености и хетерогености српске, односно јужнословенских књижевности, када је реч о низу ширих културних ареала и њима имплицираних стваралачких сензибилитета и светоназора, а који варирају, пре свега, између балканске, медитеранске и средњоевропске писане традиције. Претпоставка је да ће помнији увид у естетику књижевних светова две изабране приповетке верификовати описане релације.

При иницијалном ишчитавању Ћопићеве и Кишове приповетке, упадљивима се испостављају две подударности: више-мање заједничка сижејна основа, те лирски импулс којим је, у типично модерничком маниру, субјективизована иначе неразвијена, ако не шкрта фабула.

У Кишовој „Улици дивљих кестенова” у први план је истурена аутофоционално предодређена фигура, у овом случају одраслог Андреаса Сама, повратника у завичај. Полазиште за Ћопићеву причу је идентично. Оно што представља највидљивију мотивску сличност двају текстова, јесте одрастање које драстично обележава период избивања јунака из окружења свог детињства. Сцене њиховог повратка у свет сопствених успомена, уздигнуте на ниво несвесне мистификације која премрежује читаве наративе, испостављају се као слика накнадног формативног искуства.

У наставним околностима се овај аспект прича функционално да тематизовати испитивањем облика казивања као једног од интеграционих чинилаца интерпретације. Поводом Кишове приповетке, ово је нарочито захвално с обзиром на приповедни поступак у ком „крњи дијалог” јесте „вид редуковане перспективе” (Станковић Шошо 2009: 185). Битно је, наиме, не превидети напоредост наративних поступака код Ћопића и Киша. Упркос томе што је приповедачка инстанца у Ћопићевом „Потопљеном детињству”, говорећи *женетовски*, хетеродијегетичка – мада не сасвим доследно – а у Кишовој „Улици дивљих кестенова” хомодијегетичка (в. Genette 1983: 245), обе су подређене разговору који јунаци воде са „гласовима” из своје прошлости. Изостанак, али и истовремена подразумеваност саговорника у Кишовој причи, на формалном плану се испољава као фрагмент дијалога који звучи као дефирмисани солилоквиј. Нејасност порекла саговорника Ћопићевог приповедача, па и само његово удвајање, имају сличан уметнички ефекат. Основна сензибилитетска црта двају приповедака такође је исказана кроз њихове контемплативне и ауторефлексивне аспирације, будући да обојица имају да се изборе са протоком времена, у ком се потиру, или бар чиле докази њихових детињстава.

Одатле произилази и лирска структурираност наратива у којем, изузев јунаковог повратка у предео интимне прошлости, догађаји не постоје у строгом смислу речи. Уместо њих, нижу се сценични исечци чијим компоновањем се суптилно обликује нужно нецеловита „панорама” детињства. Управо анализом мотива који сачињавају такву панораму, може се ишчитавати и другачије културно окружење за којим јунаци, трагајући за својим детињством, такође трагају. Извесне разлике се, у том смислу, могу установити и када је реч о интимној трагедији са којом се они суочавају.

Како би се ове дистинкције боље истакле, потребно је најпре обратити пажњу на особености које Киш у „Улици дивљих кестенова” приписује ишчезлом породичном животу Андреаса Сама, будући да су оне у мањој мери очигледне на мотивском плану Ћопићеве приповетке.

Одрасли Андреас, према томе, код неименованог и неоглашеног саговорника покушава да открије шта се, након што се рат завршио, десило са улицом његовог детињства. Притом му саопштава своје успомене које би, према његовом, све су прилике од почетка самозаваравајућем мишљењу, могле подсетити саговорника на Бемову улицу (названу према генералу из револуционарне 1848. године). Том приликом именује своје некадашње другаре (попут Фолксдојчера Фредија Фукса), сестру Ану и учитељицу Фани. Закуцавши на врата дома који више није његов, доцније ће сазнати за извесног професора Смердела. Све су ово

сигнали младом читаоцу да је пише „ауто-пројекат” – како је лик Андреаса на једном месту одређен у литератури (Петровић 2011: 454) – смештен у „картографију” духа која је обележена актерима немачког, мађарског и јеврејског, укратко не само српског или другог а сроднијег, балканског порекла. Излажући на видело своју „сентименталну повест”, Андреас је у исти мах пребацује на културни исечак „велике историје”, везане за Други светски рат на подручју Мађарске. Овоме у прилог говоре имена личности на које се позива, с чим у вези се посредно изводи закључак о културалном диверзитету Паноније, али и о једном од омиљених лајтмотива Кишовог аутофикционалног имагинаријума: визији потонулог или закопаног света средњоевропског грађанства.

Егземпларност судбине Андреасове породице и историјског фатума специфичног друштвеног миљеа којем припада, оцртава се у свом трагизму на нивоу читавих *Раних јада*, а изразито у приповеци „Из баршунастог албума”, чије наставно проучавање може да се веже за „скицу” из „Улице дивљих кестенова” као за мотивски нуклеус⁸⁶, и то на одабраном нивоу тумачења, у складу са потребом да се одређеним прозним целинама збирке додели улога „сабирних средишта која могу да ’призову’ свеукупан уметнички свет дела” (Бајић 1994: 27).

Уколико пажњу још неко време задржимо искључиво на уметничком свету „Улице дивљих кестенова”, приметићемо како извесна лирска снага понављања и варирања, својеврсна литерарна транспозиција музичког облика фуге, осим што прецизира несрећни усуд Андреасовог детињства, симболички проговара и о краху средњоевропског јеврејства. По овом питању релевантан је лајтмотив кестенâ који су расли само у Бемовој улици, а којих у тренутку евокације више нема. Успомена на такве кестенове, амблематска је када је реч о јунаковој немогућности да се измири са прогоном и патњом која је десетковала његову породицу и народ ком је припадала, али ће кестени у исти мах „увек задржати значење симбола детињства” (Tompson 2015: 221). Примера ради, у сцени јунаковог доласка на место бивше породичне куће – где у нултом тренутку приповедања станује професор Смердел – открива се погубност евокације: „Ето, видите, на мом је узглављу израсла јабука, а сингерица се претворила у бокор ружа. Од кестенова пак, госпођо, видите, нема ни трага. То је зато, госпођо, што кестенови немају своје успомене” (Kiš 2018: 9).

Лица која Кишов јунак зазива у сећање изгубила би у великој мери на својој аутентичности ако би им се измакао културно-историјски фон на ком су осликана. Исто тако, предмети који су том приликом апострофирани – каква је сингерица за шивење – део су својеврсне Кишове иконографије средњеевропског (мало)грађанства коју ће аутор видно инкорпорирати у све три прозне целине *Породичног циркуса*, уводећи га као један од атрибута лика мајке⁸⁷. Међутим, и када је реч само о причи „Улица дивљих кестенова”, сви културни сигнали који се уписују у реминисценције јунака на значењском плану надилазе своје амбијенталну функцију. Пажљивом и довољно осетљивом читаоцу (што је у складу са напоменом која представља мото збирке), збир њихових подразумеваних или пренесених значења омогућава увид и емотивни удео у трагедији која спаја интимно и историјско искуство⁸⁸.

Компаративно изучавање Ћопићеве и Кишове кратке приче управо се неизоставно тиче питања: на који начин се интимно и историјско искуство наративизују у кратким прозама Бранка Ћопића? Ћопићева и Кишова прича деле исти супремативни мотив – мотив дефинишућег повратка у преображено окружење детињства. Оно што су у Кишовој

⁸⁶ Упоредити са приложеном интерпретацијом приповетке „Из баршунастог албума” у потпоглављу 3.1.3.

⁸⁷ Упоредити са потпоглављем 2.6.2.

⁸⁸ Индикативан је, уосталом, Кишов начелни однос према списатељској имагинацији. У интервјуу под насловом „Не усуђујем се да измишљам”, међу осталима, аутор ће пружити следећи одговор, који га сврстава на линију стваралаца за које библиографско и библиофилско надахнуће није пресудно, а то ће се умногоме изменити у делима која предстоје *Породичном циркусу*: „Ја нисам у могућности да измишљам. Ништа није ужасније од реалности, то знам, ништа романескније, али ништа ни произвољније и опасније него покушај да се средствима литературе фиксира она стварност која нас није прожела, коју не носимо у себи, патетично речено, као рудари оловни прах у грудима” (Kiš 2012: 18).

имагинацији ишчезли кестенови, у Ћопићевој су брегови вештачког језера: „Ти нови брегови неми су као и сви утопљеници, али ипак живе некаквим својим животом уклетих сијенки [...]” (Ћопић 1975: 189). За разлику од Кишовог јунака који открива у својој приповедању не само емотивну, него и интелектуалну танкоћутност током самоиспитивајућег продора у прошлост, Ћопићев јунак се усредсређује на опште сензације и попут сенке неухватљива искуства⁸⁹, стечена у детињству.

Сагласно овој, и мотиви који сачињавају лирску потку „Потопљеног дјетињства” везују се за неке архетипске сцене, какве су растанак са домаћим љубимцем или прва дечачка љубав. Речи које проседи путник размењује са дечачком приказом представљају разговор са бившим собом који је, из разлога поетске уопштености текста, лишен јасније историјске димензије. У литератури је упечатљиво примећено у којој мери је приповедна ситуација у „Потопљеном дјетињству” очућена: „Стога се чини да ова прича не само да успоставља дистинкцију *ја* и *други*, већ показује како је и тај *други* у ствари *ја*” (Панић Мараш 2013: 51). Овај парадокс јесте један од аргумената да се форме приповедања, баш као приликом обраде „Улице дивљих кестенова”, одаберу као примарни интеграциони чинилац тумачења, које ће наставник без сумње реализовати на нивоу приказа или осврта.

Од самог почетка, нарративни оквир Ћопићеве приче битно је обележен извесном бајковитошћу казивања. Таква типолошка сродност не уочава се у односу на стилску фактуру прикривеног унутрашњег монолога у „Улици дивљих кестенова”. Бајковити дискурс на ком почива уводна реченица кратке приче, сасвим је комплементаран тенденцији да се нарратив лиризује и преведе на алегоријски план: „Прије много и много година, на раздвоју дјетињства и дјечаштва, један мали путник опростио се баш на овој узвишици од свог родног мјеста, стијешњеног у долини ријеке, и отишао у свијет стрмим каменитим друмом.” (Ћопић 1970: 189). Другим речима, историјска димензија јунаковог искуства није прецизирана већ само наговештена, не би ли се током приповедања искристалисала универзалност искуства меланхоличне загледаности у сопствену прошлост.

Да би се при наставној обради *Баите сљезове боје* успоставила опстојавајућа компаративна веза са *Раним јадима*, и то захваљујући повлашћеном осврту на нарративе које се изучавају у овом раду, неопходно је функционално довести у везу стилска одступања између текстова и различите културне обрасце путем којих се у њима проговора о истој, изразито емотивној ситуацији самоистраживања. Изостанак алузија на културу у којој се одвијало детињство Ћопићевог повратника, а које се у Кишовој „Улици дивљих кестенова” темеље на менталним одблесцима Андреасових пријатеља из детињства, кратким реминисценцијама на грађанску свакодневицу или типично средњоевропске менталитетске ноте, сам је по себи знаковит. Укључене у причу као споредне, поједине натукнице из „Потопљеног дјетињства” ипак не треба занемерити, будући да говоре у прилог сеоској култури живљења која је у добром делу Ћопићеве збирке идеализована.

Пошто прича добија својеврсну индуковану вредност и нове залихе значења у близини осталих приповедака из збирке, а на шта би требало указати и у наставној пракси, „Потопљено дјетињство” сасвим је у знаку већ осведоченог Ћопићевог лирског доживљаја родног, предратног Подгрмечја и Крајине. Приликом школске интерпретације ове кратке приче, ученици ће, вођени својим литерарним укусом и у складу са надахнућем које им пружа у навратима варирано сетно расположење приповедача које се „сели” из приче у причу, увиђати низ иманентних сличности овог текста са патетичним тоновима – не у

⁸⁹ Оваква места у Ћопићевој збирци усложњавају иницијално стечен утисак о лепршавости приповедног света и односа протагониста према њему – за шта се има захвалити несвакидашње дирљивим, али бодрим и ведрим причама из циклуса „Јутра плавог сљеза”. Можемо рећи да она улазе у „делокруг антрополошке проблематике” (Бајић 2004: 108), а која у тамнијим, загаситијим нијансама нахрупљује у збирку у њеном другом циклусу. Добро је познато да су наставници, подстакнути изборима у уџбеницима, најчешће као илустративну за ово сензибилитетско усмерење у збирци бирали кратку причу „Заточник”, но видимо да не треба с истим предумишљајем одбацити ни међу читаоцима и тумачима мање популарне приче, каква је „Потопљено дјетињство”.

дерогативном значењу речи – који одликују истакнутије Ћопићеве приповетке из збирке: „Поход на мјесец”, „Башта сљезове боје”, „Дјечак са тавана” и сл. Последично, у амбијенту у којем се затиче јунак из приче „Потопљено дјетињство”, ученици запажају познате слике и одблеске аутофикционалног карактера дечака Баје – примера ради његов изразито деликатан доживљај стварности. Знаковитост мотива тако се указује у свести најстаријих гимназијалаца не само засебно, као део уметничког света кратке приче, него и у описаној вишезначности условљеној целовитим и помним читањем *Баште сљезове боје*, парцијално отпочетим – не треба заборавити – још у основној школи.

Зато на емотивној разини Ћопићево живописно сликање некадашње реке у долини и плаветнила неба изнад ње, мотив бриге према животињама, а затим и мотив дечачке заљубљености, доследно учествују у изградњи махом носталгично ревитализованог света мирнодопске старине. Она је, чак и сходно најувреженијем поимању Ћопића као књижевне фигуре у јужнословенским културама, изразито везана за босански крајолик, односно менталитет и људске нарави који га репрезентују. Таква нарав одликује се оспољеном грубошћу, али и скривеном те не мање предодређујућом нежношћу која сведочи осећајном рафинману Ћопићевих ликова. Сагласно томе, Ћопићев „човек-тежак” суштински је везан за обичаје и душевност свог родног тла, али „дубине из којих он долази безмерне су и недокучиве” (Данојлић 1981: 141) Са овим је у вези и приповедачка традиција на коју се Ћопићев проседе ослања:

„Пре Бранка Ћопића, приповетка тога дела наше земље и тога вилајета нашег човека имала је своје моћне уметничке узлете у твораштву Петра Кочића, једног горког и елементарног песника, и Иве Андрића, једног суптилног и продорног филозофа. Оба су Ћопићеви обрасци и учитељи [...]” (Новаковић 1981: 107).

Поред биографске методе и наставној пракси прилагођених концепата имагологије или теорија културе, рецепцијска наставна метода јесте подразумевани и очекивано плодотворан модус стручног приступа који се овом приликом афирмише. Додатно, рецепцијска метода представља премошћење до постигнућа која поспешују интеркултурална интересовања ученика. Наиме, кроз детаљно планирани наставни дијалог, ученици осећања која су иницирана лиризмом у склопу Ћопићевог проседеа усложњавају и поткрепљују упознавањем најкрупнијих културних образаца о којима је било речи, а који се налазе у позадини слика и сцена што структурно дефинишу „Потопљено дјетињство”.

Шта се, при анализи идејних домета двеју кратких прича, може засновати на дијалогу фиктивних светова? Не би ли се и ученици при разматрању овог питања нашли у прилици да до одговора дођу са што више заузетих, ако не и, због економисања наставним временом, вербализованих гледишта, у настави је потребно указати на чињеницу да, између осталог, и различити културни обрасци из којих књижевни ликови иступају предодређују њихове карактерне црте и начин на који перципирају успомене.

Подстакнути налозима које наставник детаљно осмишља, ученици најпре увиђају да је идиосинкратичка природа Кишовог повратника понешто другачија од простодушне загледаности Ћопићевог повратника у своја сећања. Ово се на културолошком фону може описати као последица разлике између менталитетских, донекле и етнопсихолошких особина. Средњоевропска култура на изванредан начин фаворизује и негује интелектуализовану танкоћутност⁹⁰, док је балканској својственија искрена, базична добродушност и душевност.

Поспешујући своје читалачке компетенције, које у завршном разреду гимназије већ треба да буду на нивоу који обезбеђује неговање сопствене читалачке културе у будућности, ученици треба да оформе критички суд по овом питању. Овакав приступ идејном аспекту двеју модернистичких прича омогућује испитивање онога што би се, условно речено, дало одредити као *weltanschauung* два јунака-повратника.

Варијабилност проблемских упоришта наставе која би била оријентисана према овако сложеном захтеву, на особен начин би верификовала многострукост циљева који би се њоме

⁹⁰ Примерна су у том смислу дела неких од најгласовитијих књижевника Средње Европе: Бруна Шулца, Роберта Музила, Штефана Цвајга, Хермана Броха, или млађих аутора, као што су Имре Кертес, Чеслав Милош, Клаудио Магрис итд.

дали остварити, при чему би се ефектно синтетизовало њихово образовно, практично и васпитно покриће. Са друге стране, овакво поступање води афирмацији акцелеративног приступа савладавању градива.

Другим речима, промишљајући светоназор двојице књижевних јунака, са свешћу о културним посебностима светова из којих потичу и које настоје изнова осмислити на свом идентитетском хоризонту, очекивано је да ученици увиде разлике у њиховом генералном разумевању историје и себе у њој. Тако ће се током коментарисања контемплативне фигуре Андреаса Сама издвојити врло одређена сфера импресија која је последица трауматског суочења са нестанком ближњих. Оно је узрок својеврсне обамрлости јунака током разговора са саговорником чији је глас уклоњен из текста. Симболичком поентом у виду исказа – „Кестенове су посекли рат, људи, или просто – време” (Киш 2018: 9) – истакнута је ауторефлексивна тежња у јунаку, као што је његова немогућност да избегне сећање на катастрофу описану у очевом писму „једним лирским скоком унапред” (Киш 2018: 9) симптоматична за мета-позиционирање спрам сопствене судбине. Ова врста интелектуализовања најдубљих осећаја већ је потврђена као *differentia specifica* средњеевропске литерарне културе. На идејном обзору приче „Улица дивљих кестенова”, тако се указује песимизам⁹¹ као резултат испрва полузатомљене, али потом према себи беспоштедне интроспекције.

Идејна конклузивност овог типа не затиче се транспарентно као део јунаковог унутрашњег портрета у причи „Потопљено дјетињство”. Ћопић емфазира неповратна искуства као што је растанак са вољеним псом или јунаков први сусрет са чудесношћу и болом љубави, као носталгичну вредност која, пре свега има животворну снагу. Одатле је песимизам као идејни модус разумевања света у знатној мери укинут или преображен у слику „златне бајке о људима” (Ћопић 1975: 10).

Настојећи да са ученицима дефинише идејни опсег у који се читава поглед на свет Ћопићевог јунака, наставник на располагању има уводну ауторску белешку на коју је, у току пуног наставног времена те у спрези са осталим приповеткама које улазе у грађу за обраду збирке, пожељно правити низ краћих осврта. Ученици тако без већих потешкоћа увиђају какав је предзнак ескапизма који испољава лик у „Потопљеном дјетињству”, а који, дакле, није лишен поуздања у снагу човековог духа и успомена, што само по себи улази у васпитни домен обраде овог текста. Од посебне важности су ауторови искази којима се нереду историје супротставља благотворност појединчевог погледа у себе и своју интиму. Ово се испоставља као залог хуманистичким вредностима којима су пресудно обележена оба приповедна циклуса збирке.

Иста уверења проналазе се у мисаоној структури приче „Потопљено дјетињство”, аргументујући, у релацији према Кишовој „Улици дивљих кестенова”, одсуство спецификација које би у тексту указале на фашизам као једину категорију којој се супротставља достојанство човека. Потпуно супротно поступајући као аутор, Киш потенцира партикуларитет судбине Андреаса Сама у конкретном, за двадесети век и Европу врло карактеристичном историјском удесу масовних прогона, какав је и Холокауст. Међутим, хуманистичко језгро једне од уводних проза у *Раним јадима*, има исте премисе као алтруизам у „Потопљеном дјетињству”, понајвише зато што се јунакова потреба да постигне немогуће и сачува од заборавља успомене на породицу испоставља као природан чин побуне против деструктивног и људскости противног дејства историје.

Не треба занемарити ни погодност коју ученици остварују када је реч о даљем истраживању Кишовог и Ћопићевог прозног опуса. Обавештеност о вишеструкој

⁹¹ „Трагедија Средње Европе”, већ коментарисани есеј Милана Кундере из 1984. године, у закључку садржи једно од питања које се поводом злехуде судбине овог простора у двадесетом веку не би смело пренебрегнути, а које лебди над судбином породице Сам: „После уништења Аустријског царства, Средња Европа губи своје оквири. Није ли изгубила и своју душу после Аушвица који је избрисао јеврејски живаљ са њене мапе? И пошто је ишчупана из Европе 1945. године, постоји ли још увек Средња Европа?” (Kundera 1984; прев. М. В., искључиво за потребе овог рада).

утемељености⁹² стилских и сензибилитетских модалитета Кишове прозе у низу културних традиција, ученицима ће бити од значајне помоћи током обраде збирке приповедака *Енциклопедија мртвих* (1983) у четвртом разреду гимназије. Слично, увид у културолошки подтекст Ћопићеве *Баите сљезове боје* доприноси бољем разумевању и поновљеном, креативнијем ишчитавању Ћопићевих романа за децу, или пак меланхолијом и лиричним валерима отежалих романа какав је *Не тугуј бронзана стражо*. Ово је директан услов за актуализацију наставног принципа трајности знања и умења.

Треба такође поменути да, као методичка радња, увид у аутопоетичке текстове Бранка Ћопића и Данила Киша значајно доприноси бољем упознавању ученика са имплицитним културолошким схватањима аутора. По потреби, наставник у овом случају бира, а затим компилира одломке из, примера ради, Кишове есејистике посвећене питању средњоевропске књижевности. Невелики пасаж из интревјуа или програмских есеја у књигама какве су *Ното poeticus* или *Складиште* (изразито када је реч о тексту „Варијације на средњоевропске теме”), у којима се у више наврата третира естетички разлог за интелектуално и иронијско апсолвирање вишка патетике која се неизоставно јавља при наративизацији сопственог детињства, у том смислу имају предност, јер су ученици у прилици да истраживачким читањем „Улице дивљих кестенова” установе стваралачки резултат Кишових уверења, те да испитају применљивост аутопоетичких гледишта када је реч о конкретним књижевним креацијама.

Досадашњим образложењима мора да предстоји прецизирање садржине наставног листа, намењеног за два ученика, или два пара ученика, чији ће индивидуално-групни рад на другом часу обраде, или пак на часу утврђивања Ћопићеве збирке – који је, природно, најбоље посветити циклусу „Дани црвеног сљеза” – представљати потпору преовлађујућем фронталном раду, руковођеном, дакако, од стране наставника. Како би се задатак ученицима који узимају добровољно учешће у њему учинио занимљивијим, и како би неочекивана огледања између двеју прича што упечатљивија искрсла у свести осталих ученика, који ће пратити реферисање и напослетку поводом њега пружити повратну информацију, треба израдити два идентична наставна листа-упитника. На један ученици из првог пара дају одговоре с обзиром на Ћопићеву, на други – по налозима истоветни, али по предметности другачији – ученици који чине други пар одговарају с обзиром на Кишову причу. Збирно, ти одговори представљају културалну „личну карту” Ћопићеве, односно Кишове кратке приче, те полазише за представљање резултата рада двају парова, или двају ученика.

Наставни лист 3.

Завичај као језгро осећајности у причи „Улица дивљих кестенова” Данила Киша/„Потопљено дјетињство” Бранка Ћопића

1. Не само држећи на уму одговарајуће описе, него и аутобиографску основицу пишчеве најгласовитије приповедне збирке, замислите пејзаж завичаја ком се протагониста ове приповетке враћа. Припремите се да објасните због чега је дескриптивни поступак у њој мајсторски изведен. У које време је ситуиран повратак главног јунака?
2. Са кавим последицама се време обрушило на протагонисту приповетке и његов завичај? Шта је остало од њихове заједничке прошлости? Што потпунији одговор на ово питање уобличите сагледавши фигуру контраста која се умеће између јунакових очекивања и реминисценција с једне, те затечених призора и људи с друге стране.
3. С обзиром на то да је у збирци којој приповетка припада (*Рани јади/Баита сљезове боје*) нескривена аутобиографска потка, подсетите се и додатно информишите уз помоћ читанке и интернета о географском и културном подручју са ког је писац

⁹² Реч је, заправо, о нужно стваралачком усвајању и преобликовању традиције: „Киш, дакле, начелно негује конструктиван однос према традицији, он призива традицију, јер се без традиције једноставно не може даље” (Пантић 2000: 94).

потекао. Колико дубоко се историјска епоха у којој је провео године свог детињства одразила на позицију у којој затичемо његовог приповедача у „Улици дивљих кестенова”/„Потопљеном дјетињству”?

4. Следеће пишечево сведочанство анегдоталног карактера, које је саставни део једног интервјуа, повежите са начином на који је у „Потопљеном дјетињству”/„Улици дивљих кестенова” евоциран завичај у прошлости:

„Једном сам неком филмацији показао своју најранију фотографију, негдје из 1929. године. Имао сам тада 11 година. Казао сам му: 'Ово је најстарији Бранко Ћопић' 'Како најстарији? Па види, то је дијете!' [...] Е, то дијете памти башту сљезове боје, то ју је дијете видјело [...] И онда, описујем ту башту сљезове боје онако како сам је некада, у свом дјетињству, доживео. Па, видим, то је дјетињство још живо... И лијепо.” (Ћопић, према Олга Красић Марјановић 2018: 191) / „Добро се сећам својих утисака из детињства и радозналости у односу на појаве око мене, радозналости коју сам можда донекле сачувао до данас. [...] Не заборавите, ја сам градско дете, које је са сседам година дошло у Мађарску, на село; природа, животиње, реке, цвеће, траве били су за мене нешто потпуно ново и не нужно природно.” (Киш 2012: 250)

У складу са до сада образлаганим компаративним моделом, подстицајно је размишљати о крајњем циљу предоченог методичког истраживања, а он се тиче вредносног суда поводом начина на које се детињство као идеја конституише у Кишовој и Ћопићевој краткој причи. Не само што се овиме позитивно утиче на плуралитет размишљања и критичких гледишта у одељењу, а која су у директној вези са наставним принципом индивидуализације, него се и читаочев субјективитет адекватно уважава.

У синтетичком осврту, заједничко обема причама је, дакако, поимање детињства као неповратно изгубљеног стецишта најупечатљивијих утисака, односно темељних осећајних и мисаоних димензија човековог духа које су у одраслости похрањене још само у сећањима. Метафоричне слике, каква је она из поенте Ћопићеве приче – слика ишчезлог завичаја који опстаје „животом уклетих сјенки” (Ћопић 1975: 189) – уобличене као подсетници са часа у виду кључних речи, јесу ученицима од помоћи при сажимању идејног комплекса који је карактеристичан и за Кишову приповетку.

Са друге стране, претпостављајући епској лирској осећајност, Киш и Ћопић захваљујући различитим и специфичним мотивима из двају сродних, али дистинктивних културних поднебља, постављају унеколико различито полазиште за читалачку рецепцију својих кратких прича. Превасходно позитивно утичући на читалачке компетенције ученика, наставник на рачун описане рефератске вежбе доводи у питање исувише традиционализовану, самим тим савременом свету неприкладну свест о монолитности једне националне културе. Са методичког становишта се оваквим поступањем разгранаво предметност наставе књижевности тиме што се неочигледни културални упливи у литерарној творевини третирају на начин на који је у струци апострофиран један од кључних појмова теорије рецепције: „Исерова теорија *празних мјеста* у методичкој транспозицији очитује се као низ поступака којима се побуђује *читатељева радозналост и креативност*” (Rosandić 1986: 30). Такође, постиже се обједињавање естетског васпитања, опште информисаности и културне освешћености ученика. Матични, јужнословенски културни предзнаци које има стваралаштво како Данила Киша, тако и Бранка Ћопића, али и разлике у контактности њихових књижевноуметничких светова са општим својствима балканске и средњоевропске традиције, аргуменују се тако помним читањем свега двеју кратких прича.

2.9. Закључак

Више од непредвиђених фактора које диктира непосредна сарадња за ученицима млађим од петнаест година, нужна ограничења када је реч о аналитичко-синтетичком или

компаративном тумачењу три у основношколским програмима тренутно заступљене новеле из *Раних јада*, тумачењу које комплементира спознајама интеркултуралне природе, наметнуо је такозвани узрасни критеријум, односно руковођење принципом прилагођавања колико наставног градива, толико и спрам њега апликабилне методологије очекиваном нивоу предзнања и умења ученика. То ће рећи да је семиотске, донекле имаголошке и културолошким разматрањима предодређене интерпретативне поступке над новелама „Дечак и пас”, „Прича о печуркама” и „Еолска харфа” могућно разгранати и продубити с циљем потврђивања или оповргавања интеркултуралности Кишове прозе у контексту који није превасходно наставни. Међутим, границе које смо намерно били поставили, ипак су се испоставиле као конструктивне, јер зацртане образовне исходе, оствариве уз помоћ приложених методичких образаца, у већој мери имамо право третирати као прираштај знања, оног које је и те како корисно, применљиво, а из угла хуманистичког васпитања – као нечега чега се, иако каткад делује другачије савремено школство не одриче – пожељно ван учионице.

Са избором из *Раних јада* као грађом на примеру које смо разрадили поменуте методичке обрасце, разуме се да ће мотивисани њима основци усвојити и на стабилнијим основама бити оспособљени да самостално унапређују интеркултурално засноване компетенције у погледу интероговања са јеврејском културном традицијом, те са традицијама панонских, средњоевропских култура. Колективно јеврејско искуство, од идеолошке артикулације антисемитизма у XIX, па до погромâ у XIX и XX столећу, оно искуство које у променљивим траговима, али доследно пробија кроз приче из Кишове збирке, некад их бојећи кључним семантичким тоновима, на изванредан начин је парадигматично за нововековна масовна страдања⁹³. Поводом овог питања индикативна је појава поимања сопствене културе као суперироне у одређеном, стеченом историјском искуству. Све савремене националне културе познају у својој динамици и елементе аутовиктимизирајућих наратива у том смислу. Према Бенетовој скали интеркултуралне осетљивости, сродна врста доживљаја супериорности везује се за други стадијум етнорелативизма – *одбрану од разлика* (уп. Bennet 1986: 183; Петровић 2018: 31) – и свакако јесте нешто што претпостављени развој сходно реченој скали треба да одбаца. За ученике којима европски круг народâ и културâ представља матичну заједницу, важно је да што раније, у нашем случају већ од седмог и осмог разреда, на часовима књижевности негирају описану супериорност, да се сусрећу са овим темама и *повезујућим искуствима*, онда када је предмет наставног рада ситуиран у за то погодан историјски период или социјални амбијент.

Постоји, надаље, практично резоновање сагласно ком смо узели у обзир и генерално препоручљиве методичке приступе новелама „Вереници” и „Ливада, у јесен”, које су биле део претходних програмских решења за 6. и 7. разред. Осим стеченог дугогодишњег искуства предавања ових наставних јединица, чији део се свакако „прелива” на оне које су их замениле у актуелној пракси, „Вереници” и „Ливада, у јесен”, а изразито потоња, показале су се због алузивних и конотативних слојева у њима, као подједнако богат извор података и културноисторијског знања колико је то и „Еолска харфа”, али по истом критеријуму супериорније у поређењу са „Причом о печуркама”. Наравно, унутар концептом интеркултуралности обележених интерпретација свих ових текстова, с резервом према новели „Дечак и пас” због најужег опсега међупредметних корелација на које смо се могли позвати, сваки аспект *контекстуалног знања* које смо образложили био је у описима часова

⁹³ Није случајност што се „геноцид” појмовно конституише од 1944. године, када га је први пут употребио пољски Јеврејин Рафаел Лемкин (Барашин 2020: 125), а 1948. године предложио и дефиницију истог (Барашин 2020: 124). С обзиром на то да је српски народ у распону своје савремене историје претрпео многа масовна страдања, међу којима су геноцид у Независној држави Хрватској и стрељања и одмазде од стране немачких власти током Другог светског рата (пре свега у Крагујевцу и Краљеву) најдубље уписани у његову колективну свест, аргументовано коришћење геноцида као функционалног појма у оквиру наставних књижевних анализа које то изискују значајно утиче на изградњу одговорног и конструктивног става ученика према како националном, тако и наднационалном наслеђу, таквом да се оно не може исказати само кроз у памћењу похрањене историографске чињенице.

подређен литерарним питањима и проблемима, тако да се књижевни текст изнова потврдио као неприкосновени арбитар за вредновање методичких радњи и поступака, па и када су они последица априорно заузете визуре кроз коју се испитује дати текст.

У пракси преовлађује такво стање у ком се упућеност ученика на контекстуално знање не узима као нарочити иницијални аспект обраде Кишове збирке, примера ради у оквиру истраживачких или припремних задатака.

Другим речима, интерпретативним концептима доминирају књижевнотеоријска и књижевноисторијска питања (динамичка и статичка приповедна или мотивска структура текста, композиција, жанр, видови изградње ликова и сл.) за које је Кишов текст примеран (в. Божић 2003: 91–92, El Rabadi 2013), како и треба бити, но истовремено се сва она могу знатно поткрепити контекстуалним садржајима. У методичким радовима на које се позивамо потоњи су, уосталом, укључени у неколике наставне ситуације у учионици, сходно чему је, бар на информативном нивоу, добро засновати предметност поводом које се средњошколац ангажује још при самосталном сусрету са књижевним текстом. Сужавање тематског и асоцијативног распона *Раних јада* нешто је што у настави лако може, упркос намери да се ученичка пажња усредсређује а не расипа на мноштво наративизованих питања, узроковати потешкоће или испоставити рецепцијске препреке (в. Рајичић-Перић 2010).

Њих је затим тешко накнадно уклањати, а будући да су истраживачки задаци формат наставног материјала, или пак средства, који готово никад не подлеже строгој провери и оцењивању, боље је ученицима понудити и такве који ће их наводити на "необичнија" читања књиге, а у разговору с њима испољити флексибилност тако што ће бити афирмисан сваки, па и не сасвим исправан и потпун одговор на вишепредметне истраживачке задатке. Делимична индивидуализација припремних задатака, прецизније издавање задужења паровима или мањим групама ученика такође доприноси функционализацији ове, најчешће полазне методичке радње у настави књижевности.

Насупрот томе што се само у „Еолској харфи” запажа фигура оца, премда и у том жанровски подвојеном тексту узгредно и на нивоу приповедачеве опаске, али семантички потцртано, установили смо да се и тумачењем приче „Дечак и пас” те „Приче о печуркама” могу направити одређени помаци на пољу упознавања јеврејске културе у раздобљу њене историје према ком ученици треба да развијају не тек посебан пијетет, него и суштински однос који подразумева, или ће убудуће значити, изграђивање етичког става. И из претходне реченице видљиво је гледиште ком смо се приклонили и за које налазимо да се интерпретативно тек утемељује приликом обраде целовите Кишове збирке у гимназијама: Андијев отац је својеврсни генератор мотивских представа Холокауста у њој, фигура сабирања сугерисане колективне „калварије” коју је узроковао озваничени антисемитизам, при чему су оне често прекривене симболичким сликама, наизглед жанр-сценама или деловањем лика које је зачудно („Ливада, у јесен”). Битан тренутак огледања између „лудог оца” и сина у „Еолској харфи” испоставио се као добар окидач за ширење перспективе према коментарисању Едуарда као тужног фантаста који је, будући жртва разорних историјских процеса, бежао у стваралачку моћ маште. Таква перспектива мора укључивати указивање на етничке и етно-културне мотивацијске токове због којих је расплет очеве судбине трагичан, иако би они имали поузданије упориште у међупредметном корелирању, са Историјом у осмом разреду.

Полазна ситуација је у методичком смислу другачија када је реч о компаративним могућностима које су у овом поглављу заговаране и објашњене, с обзиром на то да већину чланова поређења (различитог обима и тоналитета) са прозом *Раних јада*, а посредством њој саобразног драмолета *Ноћ и магла*, чине наслови из програма управо за тај разред: Албахаријев *Мамац*, и *Писма Хилде Дајч*. Примена компаративне методе у настави књижевности која тежи исходима с интеркултуралном премисом понудила је низ продуктивних могућности када смо у центру пажње држали Кишову прозу и драмски текст, а претпоставка о њеним изузетним вредностима у сфери сензитизације ученика старијих разреда основне школе за тему Холокауста, за безумна масовна страдања и прогоне као

нешто што треба памтити и као феномен савременог света осудити, оснажена је чињеницом да се на не тако малом броју часова Српског језика и књижевности, управо захваљујући већој пропустљивости реформисаних програма за књижевна остварења која обрађују овај проблем, тај феномен може промишљати.

Најзад, уколико би се, као што за то пледирамо, Кишовом делу у настави у оба циклуса, до високошколског образовања, приступало програмирано, тако да се задржи свест о њеним интеркултуралним вредностима, интегрална обрада *Раних јада* у првом разреду гимназија уродила би бројним образовним исходима који би били и васпитно интонирани. То је такође наговештено у овом поглављу, уз пуно уважавање специфичних и дистинктивних уметничких својстава репрезентативних приповедака („Игра”, „Погром”, „Човек који је долазио издалека” и „Из баршунастог албума”), које треба тумачити на три у наставној теорији и пракси увржена нивоа обраде. Најављена је и препоручена могућност прављења мање или више ограничених компаративних ретроспекција на остварења која су најмлађи средњошколци читали током основног образовања.

С тим у вези су поједине замисли компаративног поступања – све су прилике недовољно бираног у пракси – искрсле као неочекивано креативна, с одређеног аспекта иновативна, али због захтева методичког вођења ученика и амбициозна решења у редовној настави. Сличности и одступања између повлашћених тема које испоставља упоредно читање сегмената Кишове збирке и Албахаријевог *Мамца*, односно Кишове збирке и драмолета *Ноћ и магла*, демонстриране су као умногоме захвалне за сагледавање улоге мајчинске фигуре у првом односу, те конкретне социјално-политичке средине хортијевске Мађарске, уз антисемитска скретања која су је карактерисала, у другом односу. Тиме су назначени неколики литерарни проблеми, подстицајни за размишљање о историјским удесима који припаднике одређеног народа излажу патњи и прогону, затим за испитивање личне и колективне одговорности у том удесу, а понајвише за изграђивање активног става према побројаним питањима, као једине претпоставке истинске културе сећања.

Наставна тема коју смо уобличио, то јест извели из компаративног читања Ћопићеве приповетке „Потопљено дјетињство” и Кишове „Улице дивљих кестенова” у коначници се ексклузивношћу питања која око себе окупља препоручила за рад са одељењима у којима постоји нарочито интересовање било за Ћопићево, било за Кишово дело. Исто тако, ова тема се показала прикладнијом и за стваралчким ангажовањем свих учесника у наставном процесу предодређен приступ, због чега смо се осврнули на пропратни садржај обраде *Баите сљезове боје* у четвртом разреду средње школе. Овима је сугерисано да, осим зарад ширења културолошке оптике кроз коју ученици опсервирају Кишова дела, и с циљем разумевања транспоновања личног искуства у литерарну имагинацију, компаративно усмерење може полазити и од одређеног остварења другог аутора ка већ тумаченом Кишовом, а не само обратно.

Од наставника се очекује да, с обзиром на реалне потребе, али и афинитете у одељењу, процени шта се од свеукупно образложених садржаја и у каквим варијацијама да спровести у дело, а све у знаку тежње ка стваралачкој и, на известан начин, уникатој методологији у образлагању поступака високомодернистичке прозе каква сачињава *Ране јаде*.

III Интеркултуралност у обради Кишове наративне и ненаративне прозе у средњој школи

Добијање целовитог увида у скуп методичких поступака и радњи подесних за проучавање Кишових дела у кључу који афирмише и чини херменеутички релевантним фигурирање интеркултуралности у њима, није могуће без методичке анализе одговарајућих наставних садржаја на почетку и на крају средњошколског циклуса. У наредним секвенцама истраживања садржинске и формалне компоненте збирке *Рани јади* и *Енциклопедија мртвих* у првом реду ће диктирати и појединости методичког приступа истима. Неће се, међутим, превиђати све што као обим и задатак сарадње са ученицима испостављају стандарди постигнућа, односно исходи везани за први и четврти разред гимназије.

3.1. Ратно детињство једне „етнографске реткости”: методички приступ *Раним јадима* у средњој школи

Одмах пошто је објављена 1970. године⁹⁴, збирка *Рани јади: за децу и осетљиве* Данила Киша наишла је на знатну рецепцију која ће јој убрзо обезбедити запажено место у историји српске књижевности – тим запаженије уколико је, симултано, сагледамо у контексту тадашње европске прозне продукције. Написани након романа *Баишта, пепео*, то јест пре *Пешчаника* који закључује триптих *Породични циркус*, *Рани јади* сходно предоминантним стилским и тематским обележјима јесу накнадно сачињена увертира за тај триптих. Формалне одлике збирке, о којима ће бити подробнијег говора, делимично антиципирају барокну раскошност Кишове реченице у поменутих романима. Исто важи и за приповедни манир када је реч о уланчавању мотива у целовити уметнички свет. Ниједно од поменутих књижевних дела не поседује, међутим, такав жанровски амбигвитет какав је својствен *Раним јадима* – и то је питање које не треба потценити приликом одабирања методолошког и методичког прилаза овом делу.

Истраживање ће у овој деоници бити управо условљено практичним наставним могућностима које пружа једна деликатно компонована збирка приповедне прозе, таква да низом својих карактеристика пледира да се чита и као слободно компоновани роман. Премда већ препознато питање у овдашњој и иностраној „кишологији”, овде ће оно бити доведено у везу и са различитим идејним аспектима *Породичног циркуса* у целини, а у зависности од жанровске природе *Раних јада* као његовог мотивског изворишта. Тежиште разматрања биће на интеркултурално означеном приступу у наставном проучавању ове збирке, због чега ће бити приложен концепт двочаса обраде градива, са прецизним теоријско-практичним упутствима.

Последица интердисциплинарне оптике којој се наставник приклања како би умножио позитивне исходе тумачења *Раних јада* у описаној сфери, јесте практично интензивирање методолошког плурализма. Другим речима, наставна тумачења која предвиђамо за средњошколце, односно у првом реду за гимназијалце, и која ћемо овде аргументовати те у

⁹⁴ Прво издање збирка је имала у београдском Нолиту, затим у загребачком Глобусу и београдској Просвети; читав низ издања угледала је у БИГЗ-у да би се од првог и раног превода на мађарски језик, у деценијама које ће доћи, пред читаоцима нашла на чешком, француском, словачком, немачком, енглеском – безмало на свим европским језицима. 2005. године приповетке о одрастању Андреаса Сама публиковане су на хебрејском. Преводи на корејски и јапански језик говоре о, симболички и условно речено, космополитским садржајима *Раних јада*, тачније о њиховој пријемчивости код читалаштва са најудаљенијих тачака света. (Подаци о динамици превођења Кишове прве приповедне збирке преузети су са официјелног сајта www.danilokis.org, из рубрике „Преводи, референце” (приступ: 10. 2. 2022)).

складу с њима приложити садржаје часова и најповољније околности практичног извођења⁹⁵, засниваће се не само на плуралитету, већ и на варијабилности књижевнотеоријских приступа као резултату комбиновања и стваралачког ангажовања наставника. Познато је да је наставникова „флексибилност у односу на књижевнаучну методологију битан услов функционалности наставе” (Стакић 2002: 35). Ово не значи да се у оптимум сарадње са ученицима могу укључивати диспаратне књижевнотеоријске платформе за сагледавање књижевног дела. Засебан случај представља биографска метода, као удаљени дериват позитивистичких схватања, јер није непознаница да је она у наставном контексту позванија као чинилац интерпретативног поступка него што је то у стриктно научним истраживањима – премда ни у склопу њих, услед ревитализације историзма⁹⁶, није проскрибована у мери у којој је током диктата иманентног становишта у другој половини двадесетог века била. У погледу примене осталих стручних метода, имајући на уму избор који је, дефинишући их, истакао Милија Николић (Николић 2012: 28), и практичари и теоретичари наставе сложили би се око питања широке заступљености рецепционистичке, феноменолошке и метода из дијапазона структуралистичких промишљања.

За почетак угрубо позициониравши интеркултурална питања међу кључне образовне исходе обраде *Раних јада*, указујемо на потребу за додавањем бар двеју млађих теоријских тенденција трима већ наведеним методама иманентног приступа, а како би се образовни исходи у целини, а поготови они које фаворизујемо, поуздано досегли. То су имаголошка и семиотска метода, премда би се, нарочито поводом прве, а што је верније стању у научној продукцији, требало говорити у множини, о методама. Из ракурса који смо заузели, излишно је напомињати да је, чим уз њих користимо термин *стручна метода*, обим употребе теоријског апарата доследно прилагођен раду са ученицима првог разреда гимназија, у првом реду општег и друштвено-језичког типа.

Методе књижевне имагологије не задржавају у раду са овим одељењима термилошку апаратуру која се приписује деценијама њеног развоја као компаратистичке дисциплине, од Хуга Дисеринка и Жан-Арноа Пажоа, иако та апаратура није комплексна. Тачније, централни и базични термини различитих имаголошких истраживања јесу изведенице *image-a*, *имажа*, *слике*: аутоимаж, хетероимаж, метаимаж, док је стереотип, имплицитни или експлицитни, први пут употребљен још 1922. од стране Волтера Липмана, а онда преосмишљаван од стране Гордона Олпорта и Ханса Јиргена Ајзенка (Тодоровић 2006: 214). Видимо, дакле, да је термилошко конституисање стереотипа везано за социјалну психологију и психологију личности, премда га је сковао књижевник и политички коментатор. Упоришни појам за имагологе, како смо нагласили, јесте *слика*, а њега ће, као и *стереотип*, наставник у склопу радних налога и питања која ћемо изложити у овом поглављу моћи да употреби непретенциозно, не збуњујући ученике теоријским претпоставкама ових појмова, али настојећи да природу имагологије као дисциплине, наиме њену упућеност на (ре)презентације културних питања и садржаја као идентитетских

⁹⁵ Спровођење у дело теоријским поставкама „засићених” приступа књижевном тексту у школи, који су увек пред опасношћу да се премештени у практичне услове дезинтегришу, мора бити праћено одмереним и поступним подстицајима и прилагодбама, то јест ограничењима у конкретним наставним ситуацијама. Она се, каткад у супротности са наставниковим замислима и амбицијама, управо постављају зарад избегавања дисперзије садржаја и зарад веће ефективности рада у учионици – и то је добро позната чињеница од првих интегралних дидактичких истраживања (в. Komenski 1900: 141–143, 191–200), до нормативних методичких поставки у области српског језика и књижевности (на пример, принцип условности (Николић 2012: 171–174, Илић 1998: 56–57) и принцип поступности и систематичности (уп. Николић 2012: 157–161, Смиљковић, Милинковић 2008: 35–36)).

⁹⁶ Мисли се на нови историзам, артикулисан у и разрађиван у обиљу теоријско-критичких варијација од 80-их година XX века, чему сведочи и најсадржајнија прегледна студија на ту тему код нас (в. Леших 2003). Сведен на меру која је операбилна у настави књижевности намењеној средњошколцима, подручје истраживања у ком се афирмише *нови историзам* предодређено је „релацијом између текста и историјске стварности” (Vužinjska, Markovski 2009: 547), те представници ове школе мишљења негују антиесенцијализам, то јест „одбацују есенцијалну, аутономну визију човечанства у име теорије о културном стварању људске природе” (Vužinjska, Markovski 2009: 550).

фактора (етничких, националних, верских, класних и др.), искористи за тематизовање *представе* јеврејског и средњоевропског идентитета у оквиру анализе укупног уметничког света *Раних јада*.

Из овога произилази да се као кључна реч у примени имаголошке методологије у средњошколској настави књижевности намеће *идентитет*, при чему ученике треба навести да поводом одређене фикционалне творевине размишљају о томе на који начин у њој учествују представе како личног, тако и колективног етничког, националног или конфесионалног идентитета.

На сличан начин, и са истим предумишљајем, инкорпорираћемо елементе семиотског приступа у методолошки избор који препоручујемо наставницима. Практично ће то такође значити одстрањивање сваког прекомерног или директног референцирања на основне појмове лотмановске и ековске семиотике, оне који књижевни текст смештају међу силнице ширег културног контекста и културних садржаја које се у њему укрштају. Другачије казано, поједини мотиви у Кишовим новелама који сами по себи представљају глобално распознатљиве знакове, не само на простору Средње Европе и у јеврејској традицији, него и глобално, можда баш, и нажалост, захваљујући догађајима из треће и четврте декаде прошлог столећа, мораће спрам нашег концепта постати предмет коментарисања са ученицима, коментарисања у примереном семиотском регистру. По тумачење релевантне опаске које се тичу семиолошке релације између означитеља и означеног, као и минус-присуства одређеног поступка или одређене структурне компоненте дела, ученицима ће мотиве са симболичким залеђем расветлити тако да ће делом те симболике постати и њихове културно-историјске индикације. Симбол и њему сродни тропи значења (метафора, метонимија, алегорија) тако ће у свести ученика са којима се Кишове новеле буду тумачиле према описима часова које ћемо приложити задобити нарочити смисао, који није једноставан производ означитеља тих тропа, него и контекстуалних значења што их уноси надређени, укупни „микрокосмос” збирке, те шири референцијалност означеног, јер, подсетимо се: „језичка метафора и метафора уметничкога текста представљају савршено различите појаве (једна је граматична у општејезичкоме контексту [...] друга се изван датог поетског текста изједначаје са бесмислицом и има само оказионалну семантику” (Lotman 1976: 273).

Најпре, узму ли се у разматрање праверзије текстова окупљених у *Раним јадима*, није тешко утврдити како је значајан број њих претходно објављен засебно, и то не само у књижевној периодици. Заправо, од осамнаест насловљених целина унутар првог издања збирке, Киш само њих шест није претходно објавио у часописима (*Летопис Матице српске, Данас, Видици, Политика, Књижевност, Борба, Нин, Зора, те Годишњак Цетињске гимназије*)⁹⁷, и то у временском распону од 1961. до 1969. године. Чему овај податак у поетичком смислу сведочи? Пре свега, проза која је окупљена у *Раним јадима* настајала је за дугог периода, али је у целости заснована на истим тематским интересовањима и аутобиографском искуству. Укомпоноване у заједничку, надређену структуру, прича има седамнаест – уколико се не рачунају пролошка прозаида „С јесени ка почну ветрови” и више од деценије после првог издања, 1983. године ауторовом вољом у збирку уврштен „лирски епилог”. Ма колико оне збирно деловале као плод кохерентне имагинације, пажљивија критика – посебно наратолошка – открива колико је изражена жанровска вишеобразност *Раних јада*.

Чињеница да су Кишове приче објављивање засебно пре него што ће бити сабране међу једне корице, као и то што свака од њих функционише као аутономан естетски израз, ипак су чврсти аргументи за одређивање ове књиге као приповедне збирке. То што приче међусобно посредују читав низ семантичких вредности, што су у „дослуху” те се у уметничком смислу надопуњују, са методичког аспекта се ишчитава као разлог за проучавање збирке у целости. Мимо методичког оквира, може се поставити и питање о томе

⁹⁷ О динамици објављивања новела и бројевима наведених периодичних издања, лако је обавестити се на картици официјелног сајта писца: <http://www.danilokis.org/rani_jadi-biblgr.htm> 12. 12. 2021.

у којој су мери *Рани јади* аутономна књига унутар *Породичног циркуса*. Одговор је, несумњиво, да је збирка као таква самодостатна, да се у знатној мери може читати и реципирати издвојена из трилогије коју чини са романескним насловима. Међутим, исто тако, укупност њених естетских вредности може бити препозната тек у окриљу те, ауторовом вољом оформљене, трилогије. Иако се огледа и у *Пешчанику*, и посебно у неким епизодама из романа *Башта, пепео*, имагинативна компактност *Раних јада* се, изнутра, у овим аналогјама и контрастима не да дезинтегрисати. Осврћући се на много пута навођену Кишову оцену апропо градативног усложњавања уметничког поступка унутар трилогије, Јован Делић пише следеће, а што и наставник треба да има на уму:

„С нашег становишта је занимљив, провокативан, али неприхватљив пишчев став да су *Рани јади* скице из блока, *Башта, пепео* цртеж графитом, *Пешчаник* слика густим, тамним бојама. Ове [...] књиге имају своју аутономну вредност и не могу се међусобно поништавати” (Делић 1997: 314).

За Делића је у причама о Андију управо „драгоцјена измјена тачке гледишта то мијешање ’инфантилног’ и ’интелектуалног’ приповједача” (Делић 1997: 314) – дакле нешто што је елемент уметничке обраде грађе, нешто што је препознатљиво као квалитет у *Раним јадима* опсервираним засебно.

Интересантније су, у том смислу, истанчане везе које приче из збирке успостављају међусобно. Довољно је увидети како наслови који гравитирају према цртици, запису или приповедној једночинци, каквим се испољавају приче „Крушке” или „Серенада за Ану”, остају смисаоно и идејно сиромашнији уколико се од стране из близине оних прича из збирке у којима су карактер Андреаса Сама и његови изазови одрастања опширније описани.

Управо зарад разумевања ових димензија главног јунака збирке, неопходно је уочити на који начин свет његове имагинације комуницира са стварним, историјски јасно детерминисаним светом у ком с одвија живот породице Сам као исписаног одјека Кишове породице. Топоними, затим имена Андреасових школских другара, учитеља, комшија и послодаваца, сами по себи указују ученику на простор јужне Мађарске и Војводине као место радње. Два су круцијална разлога због којих би у наставној обради требало пронаћи дубља значења овог простора као геопоетичког. Најпре, он је један од најчвршћих доказа за аутобиографска исходишта *Раних јада*. Ученици, дакако, одмереном применом биографске методе засигурно бивају упознати са подацима о Кишовом дечаштву – рођењу у Суботицу и дечаштву у јужној Мађарској и Новом Саду.

Испитујући даље *Ране јаде* са становишта жанра, оправдано ћемо се наћи у вишеструкој недоумици – да ли је посредни новелистички роман, збирка која тежи романескном обухвату или напросто приповедни циклус/венац? Да је реч о разложној запитаности, говори нам и Кишова недоследност у поимању ових деветнаест приповедака као нераскидиве целине, о чему се рекапитулативно, с позивањем на изворе, пише у научном чланку у потпуности посвећеном жанровској двострукости која мора бити констатована приликом опсежнијег сагледавања *Раних јада*: „у једном разговору⁹⁸, он (Киш, прим. М. В.) *Ране јаде* назива романом, а у напомени поводом додавања *Еолске харфе* збирком, док их на трећем месту зове једноставно прозом” (Павловић 2006: 302).

Пресудна је по питању жанровске *растемељености Раних јада* њихова, не тек формална – у првом реду с аспекта нарративне технике – него и садржинска сложеност.

У прилог могућности да се ове Кишове приповетке у целини дефинишу као „лабавије” компоновани роман – асоцијативни или новелистички – можда најбоље говори уочљива развојна линија коју преваљује Андреас Сам, тачније хронолошко утемељење предоченог Андреасовог одрастања. Јован Делић у својој студији о Кишу то утемељење види понајпре у начину на који отац у делу фигурира као лик, односно у дечаковом животу и имагинацији као чињеницама од нарочите и незамењиве важности. Приче „Вереници” и „Замак осветљен сунцем” представљају, у том смислу, важну копчу – дели их прекретнички тренутак нестајања оца као непосредног дела наратива (в. Делић 1997: 98).

⁹⁸ Видети: Kiš, Danilo. „Sve manje, sve ređe, sve opreznije”. *Homo poeticus*. Beograd: BIGZ, 1995, 255.

У коначници, овиме означена промена у дечаковом животу биће допуњена променом не само физичког, већ и имагинативног простора – породица се у приповеци „Из баршунастог албума” сели из панонске равнице – закључујемо оно што је прећутано, а што ће бити јасно из придодате „Еолске харфе” – у Црну Гору. Реч је, дакле, о препознатљивом епилогу, више него расплету нечега што би поседовало и одлике билдунгсромана, а свакако се уклапа у познате романескне фабулативне механизме.

Међутим, оно што би се пре свега дало одредити као „флукутирајућа позиција Андреаса Сама” (Павловић 2006: 303), наиме чињеница да у појединим причама он није протагонист, да је његово конституисање у свету приче и те како условљено њеном наративном структуром, опонира романескној бази књиге и чини се да ју је – уз подразумевану посебност случаја и растегљивост самог термина – најправилније, осим што је и најједноставније, одредити као приповедну збирку.

Историја светске књижевности, чак и ако се ограничи на остварења пре свега намењена млађим читаоцима, познаје не тако мали број новелистичких венаца, или како се у понеким америчким критикама и рецензијама среће – романа у причама (*novel-in-stories*⁹⁹). Без обзира на ову спецификацију, и даље је јасно да је примарно реч о приповедним збиркама, да је последњи члан синтагме главни. Неке од њих су саставни део актуелних програма наставе и учења за основну или средњу школу, или су то биле неколико деценија раније. Обично их обједињује дистинктиван књижевни јунак, или пак јунаци; такве су, на пример, збирке *Марковалдо или годишња доба у граду*¹⁰⁰ Итала Калвина, *Зовем се Арам*¹⁰¹ Вилијама Саројана, *Велико дворштите*¹⁰² Стевана Раичковића или *Приче о Нуку*

⁹⁹ Видети: <<https://agnionline.bu.edu/blog/the-paradox-of-the-novel-in-stories/>> 12. 12. 2022. (в. Ebenbach 2021).

¹⁰⁰ Овдашњој читалачкој јавности познат по једном од пионирских посмодернистичких остварења, роману *Ако једне зимске ноћи неки путник*, Итало Калвино је 1963. године обелоданио несвакидашњу приповедну збиру, понајвише са становишта композиције – *Марковалдо или годишња доба у граду*. Састављена је од двадесет прича које се сукцесивно смењују у складу са сменом годишњих доба – напослетку је за свако одређено по пет прича. Протагонист збирке је Марковалдо, у појединим епизодама скоро јуродиви пролетер који у индустријској метрополи, у којој влада отуђење, сања о природи и трага за њеним остацима, за њеним даровима. Умногome хумористички интониране, приче из Калвинове збирке тематизују и ни почему медиокритетски или малограђански породични живот („Шума на ауто-путу, „Печурке у граду”, „Путовање с кравама”, „Деца Деда-Мраза”), а откако се могу тумачити и у шестом разреду основне школе, превасходно „Шума на ауто-путу”, показују велике могућности у домену васпитности, кроз освешћивање ученика о савременим еколошким и социјалним проблемима, јер је „Марковалдов лакрдијашки однос према свету изнуђени начин подношења недаћа на социјалној маргини” (Вурдеља 2020а: 346).

¹⁰¹ Као резултат последње реформе, у програму наставе и учења за шести разред основне школе нашла се и збирка приповедака *Зовем се Арам*, као најчувеније дело Вилијама Саројана, америчког писца јерменског порекла. Претходно су основци дуги низ година читали причу „Лето лепог белца”, из исте збирке. По низу својих карактеристика (жанровско гравитирање ка роману, тематски фокус на одрастању дечака који припада једној традиционалној и древној етничкој и културној заједници, породични миље и формативна искуства у „етнички хетерогеном калифорнијском градићу Фрезно” (Вурдеља 2020а: 342), збирка се испоставља као сродна *Раним јадима*, због чега се може очекивати да се и поводом ње, три године пре него што приступе интегралном читању Кишове збирке, развија интеркултурална пријемчивост.

¹⁰² Није тешко установити низ међу собом комплементарних својстава збирке *Рани јади* и *Велико дворштите* (в. Вурдеља 2020б), на која смо већ били скренули пажњу у оквиру обраде приповетке „Дечак и пас” у петом разреду (в. ПНУПР 2018: 82), али треба поменути да је аналогије међу збиркама, ако за то постоји прилика, вишак наставног времена и ваљан разлог, конкретније могуће коментарисати са средњошколцима. Те су аналогије обухваћење синтагмом из наслова рада на који упућујемо читаоца: „наративизација формативног искуства”. Заједнички приповедни субјективитет Раичковићевих прича, који лебди између дечачке прошлости и одраслог „сада и овде”, жанровска подвојеност књиге (склоност ка псеудороманескном увезивању прича), изражено лирско расположење, тематизација болних и каткад трауматичних успомена из детињства („Хлеб, дечак и пас”), наклоност и аутентична дечја љубав према животињама („Туга” и „О псу који је можда путовао”), тема доказивања преурањене одраслости („Прва зарада дрвене Марије” и „Корњаче”), анегдотална основица појединих прича („Фијакер господина Ледерера”), напослетку и аутобиографско озрачје књиге, експлицитано у ауторовој белешци „уз књигу” – све су то места сусрета *Великог дворштите* са *Раним јадима*. Притом, уколико се има у виду да средњошколци Раичковићево стваралаштво упознају кроз избор из његовог најрепрезентативнијег, лирског и поетског корпуса, оваква дигресија може представљати леп позив да се као

Адамсу Ернеста Хемингвеја, при чему потоња није део програмâ и не представља ауторски концепт, то јест посреди је издање приређено десетак година после пишевог самоубиства, али је поредива са наведеним делима и, сходно томе, препоручљива за читање ван учионице.

Међу програмским садржајима за гимназије (IV разред) стабилно место, ипак, задржава *Баишта сљезове боје* Бранка Ћопића, збирка која се такође у извесној мери може читати као „роман у причама”, а са Кишовом збирком остварује, како смо устврдили, неочекиване, иако махом типолошке кореспонденције. Чињеница да се прве две наведене збирке обрађују још у основној школи, односно да би ученици на почетку средњошколског циклуса требало да познају начелне карактеристика жанра, боље речено, жанровске модификације као што је ауторска приповедна збирка, могу значајно утицати на стицање увида у обележја *Раних јада*.

Но, као један од носећих елемената интерпретације, питање жанра мора бити постављено тако да превазиђе у наставној пракси нередак манир укалупљивања одређеног књижевног наслова у једнозначну и ужу жанровску одредницу. Познато је да постоје прагматични разлози за овакво поступање када је реч о књижевноисторијском класификовању, и ти се разлози не могу сасвим одбацити: ученицима свака врста недвосмисленог увида помаже да лакше систематизују научено градиво; од њих се у различитим тестовима (тестирање у склопу редовне наставе, школска такмичења, завршни испити) очекује да као тачан одговор понуде општеприхваћене информације, оне око којих је у лингвистици или науци о књижевности постигнут општи консензус; да би се проблематизовала питања која нису пресудна за сагледавање и анализу фикционалног света неког дела, као што је у овом случају питање жанровског одређења, неопходна је наставничка вештина коришћења пуног наставног времена и излажења у сусрет предзнању и способностима конкретног ђачког колектива.

Немале недоумице са становишта жанра производи и визура у којој се тумач задржава на појединачним насловима из збирке, с обзиром на то да онда на располагању има више термина којима би их могао одредити: приповетка, кратка прича, новела, (наративна) слика, цртица, "кроки" или вињета. Традиција овдашње научне и критичке мисли познавала је приповетку и приповест као преовлађујућа термилошка решења за наративне прозне облике мање од романа, тако да је тек са модерним схватањем новеле и констатовањем мноштва њених појавних облика у нашој научној продукцији постепено заживела и новела као релевантна термилошка опција. То је условила и дуга и дивергентна линија развоја новеле, од оне бокачовске, проистекле из анегдотског приповедања, преко иновација које су над њеним жанровским конвенцијама вршили романтичари, реалисти и позни реалисти (Проспер Мериме, Едгар Алан По, Ги де Мопасан, Николај Васиљевич Гогољ, Иван Буњин, Антон Павлович Чехов и др.), све до нарочитих потенцијала на равни кондензовања значења и психологизације које су, као у каквој великој синтези, искористили модернисти са различитих страна (Ернест Хемингвеј, Исак Бабел, Френсис С. Фицџералд и др.). Прози високог модернизма, каква је окупљена у Кишовој збирци, због тога одговара закључак Јелеазара Мелетинског, из његове чувене студије посвећене дијахронијском сагледавању ове врсте:

„Новела се од романа и приповести разликује краткоћом, а од приче и приповести – већом мером структурираности. Сама краткоћа (...) доприноси концентрацији, заостравању, употреби симболике, богатству асоцијативних веза (...) будући да новела тежи да на минималном простору изрази максимум садржине” (Мелетински 1996: 328)

Критичари и биографи су се приклањали свакој од наведених опција, именујући текстове из *Раних јада* некада и произвољно, чини се. Један од најпроминентнијих изучавалаца Киша изван јужнословенских граница, тако предочено жанровско питање у свом невеликом приказу збирке ставља у други план и, својствено традицији англофоне критике,

читаоци врате Раичковићу прозаисти изнова сагледавајући наоко топичну и наивну, а заправо промишљено и надахнуто писану књигу каква је *Велико дворште*.

готово без изузетка користи одредницу *прича* (в. Tompson 2014: 221–237). Ово „соломонско решење” ипак неће бити задовољавајуће за друге тумаче, наклоњеније наслеђу структуралиста, за које ће и жанровско дефинисање појединачних текстова бити од значаја за извођење синтетичких закључака о збирци. Тако, на пример, Јован Делић обазриво настоји указати на лиризованост пролога збирици, приче „С јесени, кад почну ветрови”, коју због високе ритмизованости исказа има потребу именовати напросто као (уводни) *текст* (Делић 1997: 71–74). Сам Киш је, као добар познавалац књижевнотеоријских струја свога времена, али и, рекло би, резервисан према њиховој претенциозности, слободније приступао овом питању, о чему бисмо потврде лако пронашли у низу интервјуа даваних поводом сопствених дела. Он „с добрим разлозима, одустаје од разликовања приче, приповијетке и новеле из сасвим основаног увјерења да је те ’дистинкције пракса укинула’, занимајући се за ’зону разграничења’ између приче и романа” (Делић 1995: 81). Делећи његово мишљење, ипак не искључујемо могуће проблеме које дате дистинкције могу произвести у наставној пракси, из ког разлога је неопходан осврт на речничку литературу, као нешто што се консултује при изради уџбеничке, али и као вид секундарне литературе којој се ученик, средњошколац свакако, обраћа, а на шта га и наставник подстиче.

*

Којој одредници, не толико у склопу терминлошке експликације *Раних јада*, него планирајући регистар у ком ће објаснити њихове кореспонденције са ауторовим животом, наставник треба да се приклони: *аутобиографска или аутофикционална проза?* Одиста ничег новог нема у стајалишту према ком је и за доживљајну, и за аналитичку обраду Кишовог имагинаријума важно поље биографских реалија, барем док смо усредсређени на *Породични циркус*. Наиме, дато је стајалиште присутно међу читаоцима и интерпретаторима Кишовог дела од његових самих изворишта. Да ли су се икада подигли гласови који би се залагали или пледирали за најстрожи иманентнизам кад је реч о научном приступу овој трилогији? Давно је још, у општепознатој и уџбеничкој литератури запажено следеће:

„Кад једно уметничко дело чак и садржи елементе за које се поуздано може утврдити да су биографски, ти ће елементи у њему бити тако преразврстани и преобличени да губе све своје специфично лично значење и постају искључиво конкретна људска грађа, целински елементи дела” (Velek, Vorin 1974: 101)”.

Интересантно је приметити да прве две и последње две књиге у Кишовом опусу нису, с изузетком паратекстуалних елемената у приповедним збиркама и Кишових студентских дана у Београду као надахнућу за успостављање хронотопа *Мансарде: сатиричне поеме*, предодређене животним искуством аутора као што је то породична трилогија. Детињство се и у случају овог писца – кажемо *и овог* јер је посредни модернистички топос, преузет и премоделован из романтизма¹⁰³ – успоставило као пресудно раздобље живота, оно из ког је понео круцијалне особености свог осећања света. Оно је управо комплементарно Кишовом отклону према „фантазирању” у литератури, свести о том да од стварности није „ништа романексније” (Kiš 2012: 18), а што је постало једним од залога песимизма којим је премрежена породична трилогија, па и читаво његово стваралаштво. Чиме је, дакле, било обележено Кишово детињство, поред тога што је смрт оца у најзглогласнијем

¹⁰³ Његово је порекло, дакако, русоовско. Мада устврђује да је Русоова улога у идејном формирању европског романтизма неспорна, Исаија Берлин примећује да је пренаглашена, да у њој постоји удео просветитељско-енциклопедистичке традиције, да „све што је Русо рекао је следеће: живимо у поквареном друштву; живимо у лошем лицемерног друштву [...] Могуће је открити истину. Ова истина се не може открити софистицираним средствима или картезијанском логиком него гледањем у срце једноставног непоквареног људског бића, племенитог дивљака, детета или неког сличног” (Berlin 2006: 67). Нека Кишова аутопоетичка схватања нису била далеко од оваквих гледишта: „Детињство је раздобље где постоји један моћан заједнички именитељ јединствен за све људе, без обзира на расу-средину-моменат. Ту смо најближе тој хипотетичној биографији свих људи у свим временима. Тај се заједнички именитељ почиње смањивати тек затим, осипање и разлике настају касније, удео посебног над општим повећава се” (Kiš 2012: 176).

концентрационом логору конституишућа чињеница трилогије и наслеђе са којим се аутор, у напору да га прихвати, борио пишући, са извесним карартичким исходом на уму? Одговор на ово питање прецизира обим и садржаје захваљујући којима основношколски, а још плодносније средњошколски наставници користе преимућства биографске методе.

Монолошке партије, или методичке радње рефератског типа, које би подразумевале ангажовање неколико ученика у одељењу, којима би се појединости из ауторове биографије учиниле интерпретативно релевантним, у раду са ученицима свих узраста морале би подразумевати чврсту везу између социјалног и етничког порекла породице Киш и чињенице да је испаштала у Холокаусту. Оно шта треба апострофирати поводом указивања на то порекло, назначује нам сам аутор, упечатљиво сажимајућим синтагмама: „етнографска реткост” или „чудна раса” (Киш 2012: 228), „хладни дани” (Киш 2012: 185–186) и „подмукло деловање биографије” (Киш 2012: 34).

Породицу Киш чинили су отац Едуард, мајка Милица и сестра Даница – очигледно реални прототипи за ликове Едуарда/Е. С.-а, Марије и Ане, и то је прва вантекстовна датост с којом се, при првом сусрету са *Раним јадима*, могу упознати још ученици петог разреда, чиме им се указује на приватна и интимна изворишта која може поседовати књижевни текст. Надаље, од седмог разреда па све до краја средње школе, ученицима се Кишова биографија излаже све више парцијално, с акцентом на аспектима који разоткривају стваралачки импулс културних дотицаја и интерферирања које је Киш доживео у најужем кругу породице. Кишова мајка, Милица, потицала је из Црне Горе, из чувене породице Драгићевића, тако да је њен сусрет са Едуардом, Јеврејином досељеним у Суботицу из Мађарске, представљао безмало невероватну околност, о којој Киш и пише као о веома необичном прожимању медитеранске, балканске и православне са средњоевропском и јеврејском традицијом:

„С једне стране, епска традиција српских јуначких песама, коју ми је пренела моја мајка заједно са опором балканском реалношћу, с друге средњоевропска литература, и декадентна и барокна мађарска поезија. У ову мешавину, начињену од судара и контрадикција, укључиће се моје јеврејско биће, не у религиозном смислу, већ у једној суштински културној оптици, као истраживача.” (Киш 2012: 228).

У погледу конфесионалног и етничког идентитета породица Киш била је, по пишевом сведочењу, флуидно постављена, без искључивог приклањања иједној традицији, што је додатно усложњено током ратних година. Наиме, Киш се тада школовао у мађарским школама, у култури пословично оријентисаној према католичкој парадигми, па је похађао и католички катехизис. Дотицај са тим религијским наративима није остао без значаја у ауторовом искуству, па је он упечатљиво, каткад и дирљиво тематизован како у драмолету *Ноћ и магла*, тако и у причама које средњошколци проналазе у *Раним јадима* („Вереници”, „Из баршунастог албума”), а уколико самостално наставе читати *Породични циркус*, ову ће тематику препознати у роману *Баишта, непео* (нпр. позната секвенца са Андијем који се пројектује у библијски наратив о беби Мојсију, или, уопште, поимање греха веома блиско католичкој духовности и ономе што је Џојс проблематизовао у *Портрету уметника у младости*).

Јеврејско породично наслеђе неупитно је дефинишуће за идејно усмерење целе породичне трилогије, а како ће оно потанко бити инкорпорирано у методички аргументоване интерпретације Кишове прозе, за почетак ћемо скренути пажњу на догађаје из Новог Сада 1942. године, једнако важне за сензибилитетски регистар у ком је формирана трилогија тако да се може читати као билдунгсроман, колико је то и очев нестанак у концлогору. Због морбидне бруталности Новосадске рације, у оквиру које су 27. јануара стотине војвођанских Срба и Јевреја убијене и бацане у рупу ископану у ледом опточеном Дунаву, догађај није упутно детаљно предочавати ученицима – довољно је саопштити злокобни куриозитет, наиме то што је Едуард Киш био један од ухапшених и предвиђених за ледену гробницу, али јој је измакао зато што је рупа, у тренутку у ком је стигао на ред, већ била препуњена. Хладни дани нису тематизовани у *Раним јадима*, али им је значајно место удељено у роману *Пешчаник* (потресни пасаж о мозгу примаријуса господина Фројда, нпр.). Ти дану су у биографији Едуарда Киша, самим тим и у фиктивној биографији Едуарда Сама, чије су прве странице, симболички говорећи, исписане у *Раним јадима*, нарочито битни јер показују

злослутне исходе провиђења, или пак „комедијанта случаја”. Прецизније, уколико се међу најмлађим средњошколцима развије посебно интересовање за лик оца у Кишовој првој збирци, оно може бити подржано и тим парадоксом: спасавши се чудом пред Новосадском рацијом, Едуард Киш је, избегавши са породицом у Мађарску, тамо дочекао екстремизацију дискриминационе политике према Јеврејима, услед које ће 1944. године, из једног сабирног гета, бити депортован у логор.

Биографска метода се тешће да везати за методичку радњу мотивисања ученика напомињањем средњошколцима, да квалификација „луди отац” из „Приче о печуркама”, односно зближавање Андија и оца као двојице фантаста у „Еолској харфи”, а посебно одсутно тумарање оца, описано у причи „Ливада, у јесен”, такође имају подлогу у општепознатим чињеницама из живота Кишовог оца. Због менталног обољења, због дијагностификоване „неуросе страха” (Киш 2012: 186) он је у више наврата боравио у Ковину, па је један од докумената који ће доживети своју литерарну еволуцију у породичној трилогији и болнички досије, односно ауторференце у писму које је приређено за „Писмо, садржај” у *Пешчанику*.

Све ове појединости показују да је Киш, управо у раздобљу у ком је стварао и публикувао *Породични циркус*, понајмање био „кабинетски” писац¹⁰⁴ – што му је каткад спочитавано, наимае као вишак оног што је „артистично, и виртуозно” (Крњевић 1998/1999: 121) у његовом рукопису. Тек услед аутопоетичког освешћивања, закључује се да је категорија именована *подмуклим у деловању биографије*, заправо оно што је неизбежно. Знак једнакости између неизбежног и подмуклог у овом се случају мора схватити као предодређеност биографске грађе за литерарно уобличење. Другим речима, Киш сугерише како је ванредност биографије, наимае импликације породичног живота и његовог порекла, оно што се, готово својевољно, морало наћи у његовом делу и поступцима који га одликују. Доживљај породичне судбине као уникатног парчета историје и културе једног поднебља, код Киша испољава елементе митизације, тако да би се ефектна синтагма којом Татјана Росић насловљава студију посвећену Кишовој репутацији – више кроз феноменолошку анализу њега као културне фигуре, него кроз аутономно пропитивање наративне прозе – могла деконтекстуализовати ако приметимо да је *Породични циркус* један „мит о савршеној биографији”. Ово треба сугерисати гимназијалцима поводом рецепције *Раних јада*, а најбољи начин за то је увиђање разлика између литераризованих биографских појединости с једне, и ставки из саме пишчеве биографије с друге стране. Симетрије, али и извесне дискрепанције, тако ученицима потцртавају да ауторска инстанца, да Кишови минуциозно спроведен поступак при структурирању трокњижја које је посветио својим најближима и својим формативним годинама, трансцендује аутобиографски оквир, допуштајући му да се учврсти, али преводeћи га у језик чисте литературе.

Сагласно оваквом поетичком преимућству које је удељено аутобиографским чињеницама у *Раним јадима* и трилогији којој су увертира, али примарно као рефлексима једног епохалног кретања у европској историји, примена биографске методе у првом разреду гимназија може бити прожета са применом појединих елемената новог историзма као стручне методе.

*

¹⁰⁴ Паралелно са брушењем читалачке и интерпретативне културе – како своје, тако и својих ликова интелектуалаца – Киш је критички приступао тзв. књишком надахнућу. Још у *Мансарди*, свом првом кратком роману, дијалектиком између ликова Орфеја и Јарца Мудријаша неретко је означавао супротстављеност *читалачког/реципијентског* и *искусственог* садржаја у уметнику, повластивши на изванредан начин аутентично и индивидуално искуство, али, уза сву иронију, не негирајући литерарно и културно наслеђе с којим се уметник има носити. Овакав, неопходан „увод” за *Породични циркус* који ће уследити, упечатљиво сажима Предраг Петровић: „Силазак са мансарде у приземље, као и сама демистификација текста [...], биће симболични силазак са висина младалачких фантазија [...] у прозу свакодневице” (Петровић, *Хоризонти модернистичког романа*, 2021: 224).

Узевши у обзир речено, оперативне циљеве двочаса обраде збирке *Рани јади*, тим више ако реплицирају на образовне исходе, можемо комплетирати уз пажљивији преглед садржаја који нуди *Програм наставе и учења* – за ову прилику онај намењен општим гимназијама. У датом низу исхода предвиђених за крај разреда, табеларно приказаних и одмах затим поткрепљених одговарајућим образовним стандардима (ПНУГ 2020: 10–11), поводом наставне јединице коју намеравамо обрадити с интеркултуралном парадигмом као оријентиром, пажњу нам привлаче два исхода, иначе узастопна:

„– тумачи (ученик или ученица, прим. М. В.) књижевно дело са разумевањем његових жанровских карактеристика и књижевноисторијског контекста, користећи у анализи структурне и стилистичке елементе дела и употребљавајући секундарне изворе; – истражи и објасни стваралачку улогу мита у књижевности;” (ПНУГ 2020: 9; подвукао М. В.).

Наставни циљеве

Изводи из два предвиђена исхода функционишу као оквир на који би се наставник засигурно могао ослонити, трудећи се да унутар њега реализује дводелно тумачење Кишове збирке вођено следећим циљевима из три добро познате групе.

Образовни циљеви: **1)** у размерама осврта обновити знање о Кишовим приповеткама читаним у основној школи, посебно о њиховом аутобиографском упоришту; **2)** размотрити жанровску дихотомичност збирке, уз констатовање преовлађујућих карактеристика збирке приповедака/кратких прича; **3)** сагледати моделе карактеризације Андија као главног јунака истичући у њима удео класног, конфесионалног и културалног порекла породице Сам (грађанско, секуларно јеврејство Средње Европе); **4)** коментарисати мозаичку композицију збирке, засновану на изневереној хронологији, а с обзиром на литерарни проблем произвољности сећања и успомена; **5)** навести ученике да артикулишу дубљи смисао варијабилности форми приповедања у збирци (смена првог, трећег, али и другог лица; епистоларна форма, дескрипција, унутрашњи монолог); **6)** увести тематску нит патње и страдања јеврејског народа као битан аспект разговора о збирци, који ће у свакој етапи тог разговора бити додатно расветљиван; **7)** у склопу како дијалогских, тако и монолошких деоница часа, уделити одговарајуће место ликовима родитеља (поглавито оца Едуарда), сестре и рођака Самових; **8)** направити одговарајући осврт на закључке са првог часа обраде збирке (изразита тематско-мотивска кохерентност и елементи кратког новелистичког романа; композициона компактност коначне верзије услед постављања нарочито лиризованих текстова у пролошку и епилошку позицију; упечатљивост портрета чланова породице Сам; смена дечачке перспективе и перспективе одраслог субјекта, писца); **9)** интерпретирати приповетку „Из баршунастог албума” откривајући прегнантност знакова јеврејске грађанске културе и искуства Холокауста у њеном симболичком слоју (окрњена менора, логорска песма, спаљени зулуфи); **10)** проблемски тумачити мотив повратка обезглављене породице и ликове-привиде, урезане у дечакова сећања: стрина Ребека и рођак Андреј; **4)** усредсређујући пажњу на тематску и лајтмотивску аутономију нумерисаних целина „Из баршунастог албума”, образложити фрагментарност као истакнути приповедни поступак у остварењима савремене књижевности; **11)** указати на стилистичке разлике између приповетке „Из баршунастог албума” са једне, и већине приповедака и кратких прича из збирке са друге стране (сложенији реченични ритам, већа лексичка разноврсност, уплив научног функционалног стила у најдужој приповеди); **12)** по довршеном раду на тексту, препознати и образложити изванредан удео ироније у наслову приповетке (опрека према малограђанским, сентименталним породичним албумима).

Васпитни циљеви: **1)** побудити у ученицима емпатију за оне чије је одрастање обележено ратом, селидбама, сиромаштвом и ломовима у породици који су условљени таквим недаћама; **2)** на индивидуалном и колективном нивоу подстицати освешћивање значаја који припада успоменама, сећањима и (колективном) памћењу; **3)** утицањем на фантазијско мишљење и унутрашњу чулност ученика апострофирати далекосежност

трауматских доживљаја, или пак позитивна формативна искуства у животу појединца; 4) разоткрити потенцијал који *Рани јади* као књижевна творевина испуњавају у сфери неговања културе сећања на Холокауст.

Функционални (практични) циљеви: 1) подстицати ученике да при изношењу вредносног суда о поступцима ликова и, уопште, о мотивацији у делу, примењују парове логичких метода: анализа и синтеза, конкретизација и апстрација, индукција и дедукција; 2) створити мотивишуће околности у којима ће у сусрет истраживачкој припреми и током ње ученици користити различите изворе и средства: текстуална, аудитивна, аудио-визуелна; 3) обучити ученике да у аналитички приступ књижевном тексту укључују културноисторијско и, са становишта првенства које се даје књижевнонаум дисциплинама, контекстуално знање.

Тако дефинисани циљеви, у нашој замисли постаће премисом за бирање и комбиновање интеграционих чинилаца интерпретације одабране приповетке из збирке на другом часу, а свакако ће утицати и на повлашћене теме које ће наћи своје место на првом.

Додатно, компаративна визура подразумеваће поетичке особености Кишових *Раних јада* у односу на сродне текстове који су се на јужнословенском литерарном подручју појавили било у, мање-више, истом раздобљу позног модернизма, било после дефинишућег искуства распада СФРЈ. Сагласно наставним програмима из оба образовна циклуса, у првом реду се за овако замишљену компаративну релацију спрема збирке, уз структурирани приступ и са тачно предвиђеним исходима, пре свега препоручују дела разматрана у претходна три потпоглавља.

Истраживачки задаци

Излишно је исцрпније образлагати неопходност увођења радње самосталног истраживачког читања уз помоћ припремних задатака када је реч о наставном проучавању књиге коју чини низ колико међу собом зависних, толико и аутономних сижеа. С циљем функционализације сарадње са ученицима првог разреда гимназије, прилажемо седам истраживачких задатака, намењених за индивидуални рад и подстицајних за успостављање интеркултуралног „рама” у који се поставља динамика интерпретације збирке. С намером осмишљени као захтевнији, задаци који следе усклађени су са акцелеративним наставним моделом. Са друге стране, они су подложни селекцији, то јест реалне околности и услови рада у одељењу могу представљати разлог за корекције у списку који следи, а које би ишле у смеру сужавања обима налога са пренаглашеном истраживачком димензијом. Напоменути треба и то да коришћење електронских наставних средстава у примени ове радње олакшава доступност интернетских, линкованих материјала¹⁰⁵.

1. Присети се кратких прича Данила Киша које си читао/-ла у основној школи. Покушај да оживиш утиске које си стекао/-ла упознавши детињство Андреаса Сама у тренуцима који су обликовали његов поглед на свет – како у ратним годинама, тако и у годинама које ће доћи.
2. Придржавајући се редоследа који им је наменио аутор, у целости прочитај деветнаест кратких прича и приповедака које сачињавају збирку *Рани јади*. Усредсреди се на

¹⁰⁵ Интернет је у учионици дочекан као изразито обећавајући, скоро па ненадмашан медијски извор. Испојиле су се, међутим, незанемарљиве потешкоће и опасности (материјалне грешке у склопу крајње доступних а нетранспарентних садржаја, ауторско власништво, односно питање поседовања/непоседовања одређених садржаја и сл). Сходно њима, читава замисао постала је сложенија и ученицима треба сугерисати обазривост и повлашћивање проверених, у што већој мери референцираних садржаја са сајтова званичних институција. Као да се потврдила мисао Маршала Меклуана о двосмислености сваке технолошке новине: иако их друштво у први мах прихвата ентузијастично, показује се да се „стварна револуција састоји у каснијој и продуженој фази 'прилагођавања' васколиког личног и друштвеног живота новом моделу перцепције који је успоставила нова технологија” (Mekluan 1973: 37).

преображаје кроз које, захваљујући различитим, интензивним, необичним и каткад трауматичним искуствима, пролази Андреас (Анди) као лик који обједињује све приповетке. Размотри чиме је условљена карактеризација других чланова породице Сам, у првом реду оца Едуарда. Такође, припреми се да дочараш неку од епизодних личности из збирке, а која те се посебно дојмила или подстакла да из другачијег угла промишљаш *ране јаде*.

3. Које историјске догађаје, дефинишуће за читаву епоху, препознајеш у позадини Андијевог одрастања и судбине породице Сам, посредне иначице пишчеве породице? Шта се, као део страха Другог светског рата у јужној Мађарској, која је географски простор Андијевог детињства, обрушило на ову јеврејску породицу? Како би боље упознао/-ла *искуство прогона* које је у корену Андијевих и Кишових *јада*, те размишљао/-ла о трауми губитка оца у таквим околностима, прочитај одломак под бројем 3.2 („Бачка под Мађарском”) из брошуре *Други део: Холокауст*¹⁰⁶, на адреси: <<http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2019/01/Antisemitizam-2-READ.pdf>>¹⁰⁷ 13. 5. 2022.
4. Шта се с обзиром на имена Андијевих школских другова – о којима се читалац обавештава у „Улици дивљих кестенова” – може закључити о друштвеним околностима у којима је Анди поникао, а која претходе годинама *погрома*. Призови у сећање ТВ драму/драмолет *Ноћ и магла*, Кишов текст који си тумачио/-ла у 8. разреду. Запажај начине трагања одраслог Андреаса за извориштима свог детињства. Какве претрпљене трауме се назире из његових разговора са супружницима Риго, а због којих је свет који је непосредно претходио *раним јадима* заувек расточен?
5. Сагледај начин на који је компонована ова приповедна збирка. Шта је заједничко причама које уоквирују *Ране јаде*? Како би се, управо у вези с њиховом позицијом, оне могле одредити са становишта поделе уметничких текстова на родове и врсте? У чему видиш дубљи разлог за лирско расположење у жанровски подвојеној причи „С јесени, кад почну ветрови”, те за њено смештање на почетак збирке. Припреми се да, с обзиром на пишчеву перспективу, аргументујеш накнадно укључивање приче „Еолска харфа” у састав књиге.
6. Лако ћеш приметити да Кишова збирка обилује пажљиво одабраним приповедним угловима гледања и, уопште, формама приповедања. С овим на уму, промишљај кратке приче „Погром” „Игра” и „Дечак и пас”. Припреми се да објасниш шта се, сходно твом мишљењу, у уметничком смислу постиже вишеперспективношћу у приповедној структури наведених текстова.
7. Обраћајући се биографским подацима о Кишу, а који су ти познати још из основне школе, размисли о томе у којој мери је пишчево непосредно животно искуство

¹⁰⁶ Издање је специјално осмишљено за наставну употребу, а за његово обликовање су заслужне Канцеларија за демократске институције и људска права при ОЕБС-у и Кућа Ане Франк. Штавише, оно је део троделне публикације „Наставни материјал за борбу против антисемитизма”, коју сачињавају и брошуре *I део: Јеврејски народ и антисемитизам* и *III део: Никад више*. Аутори публикације (др Милан Кољанин, др Милован Писари, Мишко Станишић, Александар Тодосијевић) наставницима су (у првом реду наставницима Историје, Српског језика и књижевности и Социологије) понудили фотографијама, пропратним објашњењима и интернет линковима богат материјал који без даљег комуницира са савременим учеником и његовим потребама да се теме од нарочитог значаја – каква је Холокауст – у учионици и ван ње не третирају на овештали начин. У том смислу, интермедиијални аспект ове публикације, који подразумева скретање пажње на филмска и стрип остварења, чини је несвакидашњим наставним средством, изразито погодним за интеркултурално опредељени рад са ученицима гимназија.

¹⁰⁷ Кад год за то постоји прилика, ученике треба снабдети одштампаним наставним листовима, било да су посредни истраживачки задаци, изводи из секундарне литературе, задаци за домаћи рад из области Језика или Језичке културе итд. У супротном се наставник невољно налази у улози дискриминатора јер претпоставља да у одељењу нема оних којима је онемогућен приступ рачунару, примера ради. С друге стране, коришћење линка бива олакшано уколико се интернетски извори приложе у електронском формату, који је у склопу онлајн наставе (в. *Онлајн и хибридно учење 2021*: 2–4, 6–11) после избијања пандемије Covid 19 постао још израженије заступљен у пракси као згодан начин за успостављање и одржавање комуникације између наставника и ученика.

уписано у фиктивни живот породице Сам – првенствено Андија. Како би поводом овог питања дошао/дошла до што убедљивијих закључака, послушај ауторово читање познате белешке „Извод из матичне књиге рођених – кратка аутобиографија”: <https://www.youtube.com/watch?v=Y9kUvZYEK68> 26. 8. 2021. Повежи овај документ са документима о којима се говори у приповеци „Из баршунастог албума”. Припреми се да понудиш сопствено тумачење слике мајке која искрсава пред Андреасом док он „листа” албум свог детињства.

Сагледавши овако формулисане припремне задатке – подобне, ваља поновити, сажимању – закључујемо да трећи, четврти и седми задатак представљају корисну експозицију за опсервирање тема које су у Кишовој збирци интеркултурално озрачене. Комплетан наставни приступ Кишовим *Раним јадима*, морао би бити предодређен нечим што је већ 1970. године приметио Иван В. Лалић:

„Детињство главног јунака одвија се делом у годинама рата, у ери најинтензивније трагедије, у суседству смрти: трагедија је у контексту присутна (подвукао М. В.), али кроз облик и интензитет дечјег доживљаја, дечјег степеновања ствари. Тачно изоштрени фокус сећања открива јарке боје детињства као изгубљеног завичаја једног у основи тоталног поверења у свет – које у ретроспективи остаје неокрњено, али мења знак: постаје предмет поезије, постаје истина друге врсте” (Lalić 1970: 247–248).

Подвучени исказ из овог фрагмента Лалићевог приказа суштински је, мада можда не најдиректнији, предмет интеркултуралног разматрања у склопу тумачења *Раних јада* са гимназијалаца. Неоспорно је историјска трагедија подлога на којој читалац треба да састави неку врсту незавршеног *хронолошког мозаика* детињства Андреаса Сама. Дату историјску подлогу не треба приоритетизовати када је реч о садржајима и динамици интерпретације на часу, будући да постоје истуренија и по разумевање књижевног дела важнија питања, сажета у поднаслову збирке, у парафрази стиха Макса Жакоба: „за децу и осетљиве” (Kiš 2018: 3). Међутим, лирска и евокативна снага Кишових прича о Андреасу Саму не може бити ни емотивно ни аналитички обухваћена уколико се историјска подлога не узме у обзир кроз испитивање начина на који су у тим причама тематизовани јеврејство и Холокауст. Управо су ове две интерпретативне трасе, ма колико их наставник у раду са ученицима поставио као дигресивне, незамењиве и представљају самодостатан разлог за организовање наставне обраде с интеркултуралним предзнаком.

Таква концептуализација захтева, дакако, полазиште у теоријски прихваћеном и практични провереном плану тумачења збирке приповедака у настави. Узимајући у обзир да Кишова збирка као лектира наилази на одличан пријем код ученика, чему сведочи дуготрајна заступљеност у програмима, пракса је показала како је она због своје читљивости и, истовремено, асоцијативног квалитета и естетске привлачности, често једна од првих интегралних књига које су, као средњошколци, ђаци у прилици да читају. Ове карактеристике *Ране јаде* као наставну јединицу чине изразито прикладном за рано „ревитализовање” књижевности за децу, омладинске књижевности или *coming of age* прозе на хоризонту читалачког укуса и очекивања адолесцената. Нови, предоминантно аналитички увид у сложен или трауматско носталгичан свет сећања Андреаса Сама, требало би да без много напора докаже како је, у крајњој инстанци, „књижевност за децу” још једна начелна класификацијска одредница.

Референтна гледишта Љиљане Бајић у *Методичком приступу збирци приповедне прозе* (1994) у нашем случају су била заузимања и поводом немалог корпуса већ анализираних прича из *Раних јада*, у вези са основношколским курикулумом, а када је реч о приступу интегралном делу, не само да нема разлога да се иста не заузму опет, него су на изванредан начин и обавезујућа.

3.1.1. Први час тумачења збирке (осврт и приказ као нивои обраде)

Малопре поменуте приче – „Дечак и пас” (одломак), „Прича о печуркама”, „Еолска харфа” – у складу са издавањем нивоа обраде које, усредсређена на ауторске приповедне

збирке, препоручује Љиљана Бајић, требало би на почетку средњошколског циклуса представити на нивоу осврта. Тиме се рационално приступа градиву које представља наставну јединицу и отвара се креативни простор за стицање пуног увида у поетичке значајке Кишове збирке. Принципијелно економисање наставним временом¹⁰⁸ треба да се испољи кроз предвиђање и реализацију припремних радњи које ученици обављају код куће (истраживачко читање *Раних јада*, попуњавање дневника читања и сл.). Такође, економичност се овде највише односи на селекцију која ће се извршити над осталим приповеткама.

Ради апострофирања питања културног, етничког и верског залеђа породице Сам, мора се указати на значај укључивања прича „Игра”, „Погром” и „Човек који је долазио издалека” у разговор, а на нивоу усмених приказа.

Као важан елемент тумачења приче „Игра”, њен најразвијенији мотив – избијање предачког наслеђа у „масци” коју дечак преузима током наивне игре – не може се разумети у својој значењској продорности без образлагања референце која је садржана у имену Андреасовог деде. Фигура Макса Ахашвероша, или Макса Лутајућег, трговца гушчијим перјем, очигледна је повезница са легендом о Ахасверу (Афасферу) или лутајућем Јеврејину, која датира из средњег века¹⁰⁹. Њену основу чини наротив о Јеврејину који је вређао Христа током његове калварије, после чега је био проклет и осуђен на лутање по свету све до Судњег дана.

Захваљујући сажетој парафрази ове легенде која се, дакако, јавља у више варијанти, ученици се упознају са луталаштвом као историјским искуством јеврејског народа које му се, последично, и стереотипно приписује. Митска подлога Кишове приче, у исти мах, указује им се јаснија, као што је на поузданији начин доводе у везу са огледањем судбине целокупног јеврејства у злосрећном животу једне јеврејске породице у годинама Другог светског рата. Бајка пред спавање коју мајка прича Андреасу у епилошком одељку „Игре” само подвлачи идеју о неизбежности сусрета појединца са подсвесним залихама прошлости народа ком припада. Лајтмотивска појава смрти у репликама које мајка и син на самом крају размењују заправо је прикривени коментар на убиства која нису могла мимоићи Јевреје управо због њиховог порекла постављеног у извитоперену, нацистичку перспективу. Питања и налози, после парафразирања легенде о Ахасверу, за ученике могу бити артикулисани на следећи начин.

Присетите се утиска који је на вас оставио наслов Кишове новеле, пре него што сте је прочитали. Какву игру сте очекивали, а којим атрибутима бисте одредили ону о којој је у новели реч? Како објашњавате значај перспективе из које се предочава Андреасова имитација са јастучницама и перјем? Колики симболички удео у разумевању ситуације имају врата и кључаоница, који се испречују између Едуарда и Марије с једне, и њиховог сина с друге стране? Зашто Едуард негира оно што види: („То није он; није Андреас.” (Kiš 2018: 11))? Аналогно овоме, зашто има потребу да опонира Марији, дисквалификујући њену представу о Плавом Дечку? Зашто је, према вашем мишљењу, дечак баш такав? Крије ли се иза ове синтагме стереотип (уврежена и уопштена представа, каткад пежоративна) о прогонитељима јеврејског народа? Образложите да ли би то могао бити разлог очеве заједљивости с којом изговара ту синтагму корећи мајку? Сетите се да у новели „Ливада, у јесен” Едуард има своју малу „освету” над немачким кулинарским рецептом као синегдохом у тим годинама агресивне немачке културе.

¹⁰⁸ Штедња наставног времена, неопходног за увођење немале количине садржаја које наш приступ наставној јединици изискује, условљава изостанак биографских података о писцу у уводном делу часа. Мањкавости ученичког предзнања предупређене су тако што су поменути подаци дати у трећем истраживачком задатку, а могуће је, и сасвим довољно, држати их изложене на једном слајду презентације током освртања на тумачене Кишове приче и Кишов драмски текст у основној школи. У прилог томе говоре и структуриране наставне обраде ових текстова, у склопу којих смо биографској стручној методи дали важну улогу, а и досадашња пракса, без сумње, није заобилазила упућивање ученика на аутобиографске претпоставке Кишове ране прозе.

¹⁰⁹ Електронско издање *Британике* нуди прегнантан културолошки коментар на ову легенду (в. <https://www.britannica.com/topic/wandering-Jew>).

Шта нам о друштвеном статусу Андреасове породице може открити репродукција Мона Лизе на зиду, а шта садржај Андреасове игре, уколико се узме у обзир његова својеврсна предодређеност за њу?

Из ког разлога се Андреасово детиње подражавање Макса Ахашвероша мора довести у везу са уметнутом причом о ромском принцу, причом коју Андреасу, преиспитујући се, прича мајка? Етничка припадност принца у мајчиној алегоријској причи никако није случајност. Због чега? Уопштавајући проблематику Кишове новеле, какво је ваше мишљење када је реч о могућности да порекло постане усуд појединца?

Дефинишуће чињенице из прошлости јеврејске културе ученици такође проналазе у мотивској текстури кратке приче „Погром”. Насловна лексема из прве већем броју ученика бива позната из контекста свакодневне употребе у разговорним ситуацијама и медијима: погром као прогон и уништење одређене, најчешће етнички обележене заједнице.

Међутим, наставникова је обавеза да им скрене пажњу на етимолошко и историјско порекло овог појма, а које је свакако утицало на његово уопштавање у садашњој употреби. Погром им се, према томе, објашњава кроз осврт на протеривање и тлачење Јевреја у Царској Русији, поготову с почетка прошлог века, због чијих се размера унутар јеврејске заједнице појам, донекле синономно Холокаусту, поима и као свеукупно страдање овог народа под различитим политичким системима. Међупредметно корелирање се, дакле, спроводи у дело ширењем и конотативног и денотативног поља у ученичком промишљању појма антисемитизма, премда се на часовима историје у средњим школама овај феномен поближе изучава тек у четвором разреду, али не треба потценити упознатост ученика са феноменима и чињеницама изложеним пред њих у два наврата – на крају разредне наставе, те на крају циклуса основног образовања. Сиже „Погрома” управо представља хаотичност и погубност масивног историјског кретања које се осликава у колоплету уличних призора којима Андреас сведочи, али квалификација из наслова игра немалу улогу, јер се њоме искуство ратног сиромаштва и опадања људског достојанства – карактеристично за све ратне сукобе – стриктно везује за испаштање јеврејског становништва и, последично, породице Сам.

Такође, треба имати на уму да се нацистички погром Јевреја најприлежније спроводио у кругу у чији пречник стаје Средња Европа, она за чији је усуд нераскидиво везана прича о породици Сам, а најизразитије ишчезнуће Едуарда Сама. И због овог, чисто унутаркњижевног разлога, не би се смело заобићи описано објашњавање израза „погром”.

Приповедна перспектива, или тачка гледишта са које се у језику излажу догађаји, има запажено место у значењској структури приче „Погром”. У ком лицу је она исприповедана, а чији се доживљај и, пре свега, чулни утисци утискују у дескрипцију? Који дескриптивни делови су, према вашем избору, најупечатљивији? Који су у вама изазвали најјачи емотивни одговор? С тим у вези, које стилске фигуре бисте апострофирали? Но, не бисте ли формална решења у овој причи сагледали кроз њихову пуну сврсисходност, неопходно је познавати значење наслова. Где сте могли чути реч „погром”? На шта се она односи? Ипак, Киш се несумњиво позива на оригинално значење „погрома”, с етимолошким пореклом у руском језику. Убиства, пљачке и прогоне из никаквом политичком или верском идеологијом оправданих разлога, јеврејски живаљ трпео је од средњег века, до најстрашнијег раздобља његове историје – треће и четврте деценије XX века. Прогони су вршени на простору од Шпаније, преко Западне и Средње Европе, све до источноевропских земаља и Русије. Погледајмо шта кажу историјски извори о 80-им годинама XIX века, у којима се у јеврејској традицији сећања усталио појам погром:

„Куће су разорене, имања опљачкана, и много је Јевреја побијено. Руске власти су то ћутке гледале [...] У току тих двеју година извршено је у Украјини близу 150 погрома, а петроградска влада је тек у мају 1882. године објавила да су ови 'нереди' недопустиви [...] разним законима било је ипак онемогућено да Јевреји у Русији консолидују своју ситуацију” (Dubnov 1962: 205).

Како је ова атмосфера, у још страшнијим размерама, пресељена у Мађарску из Кишовог детињства, Мађарску под нацистичким патронатом? На који начин се туробна историјска збивања одражавају у Андреасовој свести? Захваљујући каквим реченицама и ком приповедном поступку писац постиже утисак веродостојности? Шта то говори о судбини

деце у рату? Прокоментаришите следећу примедбу из критичке литературе о Кишовој дебитантској приповедној збирци: „Да би нагласио релативност сећања и импресије, Киш користи унутрашњу перспективу приповедача који је удвојени лик (дечак и одрасли 'дечак')” (Станковић Шошо 2005: 394).

До сада смо поводом више питања установили да у *Раним јадима* нема мало идејних секвенци које, упркос ужасу са којим су Андреас и његова сестра Ана принуђени да одрастају, повлашћују хуманистичка уверења приповедача и аутора. Наставник стога предвиђа њихову засебну тематизацију у склопу наставне обраде, чиме изоклоно утиче на спремност ученика да о *другом* или о *другости*, и када оно или она представљају нешто различито и другачије, не размишљају као о непремостивој разлици. „Човек који долази издалека”, прича која због своје анегдотске основе и ненаметљивости у окружењу других, мотивски разноврснијих приповедака најчешће не добија заслужену пажњу у настави, пружа лако читљиву, али важну премису интеркултуралности.

То је једна сабијена Кишова, односно Андреасова реминисценција, каквих је у збирци неколико, а које карактерише наглашена поента. У „Човеку који долази издалека” она је дата у виду забуне, приметно комично интониране и засноване на чињеници да непознати путник, кочијаш, подстакнут Андреасовим распитивањем о несталом оцу, тражи његов физички опис. Пошто им га Андреас пружи, он закључује, понављајући дескрипцију Едуардове спољашњости, са грађанским „сигнумима”, да је видео ту особу, али да је то био „јапански министар тешке индустрије” (Киш 2018: 65).

Међутим, васпитни биланс осврта на ову приповетку је и те како скопчан са интеркултуралним вредностима. Наиме, један невелики пасус у „Човеку који долази издалека” наглашено је интеркултурално интониран, из ког разлога га треба коментарисати, то јест дати ученицима прилику да постепено допру до његовог васпитног језгра, до својеврсне поуке коју Андреасу завештава отац – братство међу људима не познаје границе наметнуте непознавањем туђег језика. Неспоразум између Андреаса и непознатог намерника последица је неспоразума са историјом, уметнутог између њих двојице. Следи сет питања и подстицаја за ученике, захваљујући којима се уопштава анегдотска окосница Кишове приче.

У каквом расположењу сте читали новелу „Човек који је долазио издалека”? Колико је њен сиже зависан од значења више мозаичких него хронолошки уланчаних сижеа који сачињавају Ране јаде? У прилог томе, који њен део се, изузет из окружења других прича, не може исправно појмити, нарочито у знаку ироније на којој почива? Како је приповедач у уводном делу дочарао страх и узбуђење који су усељени у Андреаса? Наведите елементе онеобичавања који говоре у прилог дечијем перципирању (ратне) стварности. Подсетите се приче „Коњи”. Које паралеле бисте повукли са „Човеком који је долазио издалека”, са начином на који дечје око види две упрегнуте мазге? Када бисте ову причу издавали као књигу, који исказ из ње бисте, као репрезентативан, одштампали на полеђини? Очеви савет каже „да се два човека који говоре различите језике ипак могу некако споразумети ако су људи добре воље и добре памети. У таквим приликама треба само говорити полако и мудро, и не треба, наравно, постављати тешка питања.” (Киш 2018: 64). Образложите треба ли очеви поруку Андију тумачити дословно. Имајте у виду да она долази из уста припадника прогоњеног, јеврејског народа. До које мере је он детињаст, а од које представља алтруистички (упућеност на другог и његову добробит) поглед на свет, какав вреди неговати и у најцрњим раздобљима цивилизације?

Из каквог неспоразума проиходи комични завршетак приче? На који начин Андреас, као дечак на прагу адолесценције, може разумети запажање саговорника, односно његову асоцијацију на јапанског министра? У ком регистру је дата ова комична ситуација, то јест какав смех изазива у читаоцу – ведар, безбрижан, кисели или горак? Образложите своје виђење. На који начин овакав завршетак приче дефинише њено уже жанровско одређење – новела?

3.1.2. Динамика интерпретације приповетке „Из баршунастог албума”

Ако би се у најкраћем аргументовао избор претпоследње приповетке у првом издању *Раних јада* као оне која ће са ђацима најприлежније бити тумачена, онда би се свакако апострофирала јединствена прожетост мотива окупљених око две најважније фигуре Андреасовог детињства – око ликова мајке Марије и оца Едуарда. И сама одзвањајући као довршетак дечакових *раних јада*, као дирљива каденца, приповетка „Из баршунастог албума” у читаочевој свести се успоставља као низ наротивизованих фотографија, ухваћених и у свести испливалих по повратку крње Андреасове породице међу ретке рођаке који су, напослетку, утекли ратном ужасу. Међу рођацима се истичу стрина Ребека и ујак Андреј, обоје дати као нерелефни ликови, као отеловљење живописних реминисценција самог Андреаса. Ово је још у раној критици поводом Кишове прозе запажено као њена рекреативна вредност, проистекла из модуса којим су обликовани ликови: „То су крхке фигуре једном већ дефинитивно уништене или временом преображене, дакле опет на неки начин мртве, које сећање Андреаса Сама оживљава” (Зорић 1973: 747). Критичарево запажање се стапа са лирском фактуром Кишовог поступка.

Одатле, стално осетно лирско осциловање приче „Из баршунастог албума” и, насупротив њој, јасни одломци ширег наратива, препоручују је као репрезентативну за сензибилитетску амбивалентност *Раних јада*. У сплету мотива којима се дочарава мајчина фигура (сингерица, ткање, спуштање мрака, купљење шишарки) и којима се у обрисима рођака Ребеке и Андреја сабијено излаже пропаст јеврејског грађанства, издваја се и мотив очеве писане оставштине – и то је нешто што ову приповетку чини јединственом у поређењу за осталима из збирке. Ту оставштину представља „југословенски земаљски и интернационални кондуктер” и он је, првенствено у самој причи, али и на равни мотивске слике целе збирке, задобио “обухватно значење симбола” (Јерemić 1976: 138). Иако је овај моменат контекстуализован унутар опште лирске пројекције у збирци, интересантно је и то што у причи „Из баршунастог албума” постоје и важни детаљи Андреасовог дечаштва дати у „реалистичкој оптици” (Зорић 1973: 749). Ово је у складу и са Андреасовом приповедним Ја које се у одломцима „Из баршунастог албума” дефинитивно саморазумева: „Јер без свега тога, без тих рукописа и без тих фотографија, ја бих данас зацело био уверен да све то није постојало, да је све то једна накнадна, сањана прича коју сам измислио себи за утеху.” (Киш 2018:74).

Са становишта композиције, прича је такође подесна за непосреднији сусрет ученика са фрагментом као јединицом организовања прозног текста у склопу модерног приповедног поступка. У случају прве епилошке приче Кишове збирке – јер *Еолска харфа* је придодати, други епилог, а прича „Дечак и пас” поседује мањи призивак епилога – захваљујући фрагментарности се актуелизује нарочито сагласје садржине и форме. Прича је „раздробљена на седам фрагмената” (Николић Ђорђевић 2016: 47) и „архивиране слике породичне историје дате су тако заиста у албуму” (Николић Ђорђевић 2016: 47).

Осим реченог, образложени одабир приче је тим смисленији ако се има у виду да се обрада збирке неретко реализује као „први наслов за лектирско читање, погодно у периоду адаптације ученика са основношколске на средњошколску наставу Књижевности” (Кљајић 2020: 104). Према томе, издвајање не само композиционо, већ и структурно и идејно најсложеније приче из збирке за ниво интерпретације, аргументован је са низа релевантних гледишта. Истине ради, овакав избор јесте и најамбициознији и најзахтевнији, због чега је пожељан наставников креативни импулс у припремању кључног сегмента наставне јединице – а то је у случају збирке прича обично интерпретација оне која је артистички најкомплетнија.

Већ је скренута пажња на доживљајно и истраживачко читање, односно шире и уже локализовање на првом часу обраде збирке као на радње чији сазнајни потенцијал мора у пуној мери бити искоришћен. Под претпоставком да се за целисходно тумачење приповетке „Из баршунастог албума” може издвојити школски час, други у склопу обраде *Раних јада*, наставник се у првим минутима тог часа обраћа радњи мотивисања ученика за узимање учешћа у интерпретативном разговору, те као предмет ове радње узима одломак из

Кишовог *Пешчаника*, из једне од луцидних „Бележака једног лудака” – „Зимска панонска бајка”. Овим поступањем имагинација ученика бива подстакнута да се развија у више смерова, те је оно, упркос томе што је неортодоксно јер подразумева иницијално увођење текста који није предмет непосредног тумачења, утемељено на снажном побуђивању свесне активности ученика. Пре свега, пошто наставник прочита или, ако је то примереније одељенској већини, парафразира уз референцирање „Зимску панонску бајку”, ученици ће је асоцијативним путем довести у везу са наставном јединицом. Наиме, у завршним пасусима „Из баршунастог албума” маркиран је симболички прегнантан мотив перја, скопчан са ахасверском фигуром или ахасверским фатумом Самових¹¹⁰.

Приметно је како се у овом случају иницијално мотивисање ученика за рад на часу остварује читањем и коментарисањем инспиративног одломка из сродног литерарног текста.

1972. године, недуго после објављивања своје најпознатије збирке, Киш се јавности представља другим романом, под насловом Пешчаник, а који ће бити овенчан најпрестижнијим овдашњом наградом – НИИ-овом наградом за роман године. У поменутом роману се детаљно, из различитих тачака гледишта, излаже трагична судбина Е. С.–а, Андреасовог оца, чија фигура има незаменљиви удео како у збирци коју тумачимо, тако у приповеци „Из баршунастог албума”. Кишово приповедање у Пешчанику је умногоме ироничније него што је то случај у збирци коју тумачимо. Одатле је и наслов одломка тако интониран – „Зимска панонска бајка”. С пажњом саслушајте како се у њему на језгровит, али загонетан и симболички начин проговара о судбини јеврејског племена „трговаца гушчијим перјем”. Размислите о томе на којим местима у збирци Рани јади сте наишли на овај, вишеструко важан мотив. Сходно томе, припремите се да упоредите начине на које је аутор варирао мотив. Размислите о томе какав би био ваш одговор на питање да ли је јеврејско порекло узроковало патњу Андреасове породице?

Најтемељнија анализа у оквиру обраде приповетке односи се на оне нумерисане фрагменте текста који у себи садрже изванлитерарни проблем, те се поводом њих успоставља проблемска ситуација. Чини се да овом критеријуму понајвише одговарају први, други, трећи и пети фрагмент приповетке. Као чиниоце обједињавања у овој, интерпретативно најпроницљивијој деоници наставног дијалога, треба поставити ликове мајке, госпође Ребеке и Андреја, те метафорички статус истакнутих мотива које ликови око

¹¹⁰ Посреди је алегоричка слика, једна од многих које говоре у прилог артистичкој ахитектоници *Пешчаника*. Од самог почетка, њене стилске одлике успостављају је као емулацију какве старозаветне поучне параболе, с тим што ништа мање није изражена иронија у начину на који се, како је описано, Бог односи према „избраном народу”, тако да је прича у целини модернистички „антиканонска”. Фабула је једноставна и, истодобно, богата значењима. Наиме, пошто једног дана са небеса почне падати перје, јеврејски трговци га почињу купити, охрабрени Јеховиним речима о томе да су само они одабрани, да ће само они знати за ове дарове. Одједном, уместо гушчијег пера, са небеса запада драгоцене паперје, па се јеврејски трговци и њихове породице полакомљују, избацују сакупљено да би у њима направили простор за вреднију робу. Када падне ноћ, одлазе да се увере у свој „улов”, али уместо паперја у њима проналазе хрпу снега. Сложно желе казнити старца-проповедника који их је подстрекивао да бацају перје, а купе паперје – од старца, међутим, ни трага. Побожни међу јеврејским трговцима, обраћају се Богу, од кога добијају наук: „Не тражите од неба више но што вам оно може дати” (Киш, *Peščanik*, 2014: 50). С предумишљањем читања овог одломка из романа као есенцијалног коментара на јеврејско искуство у историји, закључујемо сву рафинираност Кишовог односа према њему. Он као да је преломљен кроз суштински неспоразум између Бога и његовог избраног народа, неспоразум чији исход мора бити трагичан, чак јединствено трагичан. Ова врста гностичког наслеђа у пропитивању фигуре недокучивог или злог Бога, тек ће бити наглашена у појединим причама из *Енциклопедије мртвих*.

Овде, као конкретизација радње мотивисања ученика интригантним литерарним одломком, „Зимска панонска бајка” се херменеутички не узима у тоталитету својих изолованих или контекстуалних значења. Заправо, богатство парадокса на ком почива, и ако ученике остави више у запитаности него са јасним увидима, призива у памћење горку завршницу „Из баршунастог албума” и разоткрива асоцијативну пуноћу „селећих” мотива у *Породичном циркусу*. Одатле је стабилна претпоставка да ће само на рачун читања или парафразе одломка из *Пешчаника* неки ученици у наставку часа марљивије пратити разговор и имати жељу да му се придруже како би одгонетнули необичне подударности међу текстовима и, с обзиром на њихово читалачко искуство, још необичнију ауторову параболу.

себе окупљају. Са оваквим методолошким ослоњцима, разговор се на часу управља према следећим тематским пунктовима, који у збиру функционишу као план текста:

1. Очева калварија као „крижни пут целог племена” (Киш 2018: 67) – 1. и 2. фрагмент;
2. Мајчина уметност – 3. фрагмент;
3. Терет луталаштва и завет луталаштва – 4, 5. и 6. фрагмент;
4. Преци и потомци – 7. фрагмент.

Чињеница да се композиција ових текстовних целина поклапа са њиховим међусобним смисаоним надовезивањем је, условно речено, олакшавајућа околност приликом захтевног расветљавања значењских домаћаја приповетке. Хомодијегетичка ретроспекција као доминантна форма приповедања, као и њена стилска уравнотеженост коју, пре свега, карактерише раскошнија реченица у односу на многе приче из *Раних јада*, са ученицима могу бити коментарисане паралелно са увиђањем најважнијих идејних компоненти сваког чиниоца плана текста.

Андреас освешћује „крижни пут целог племена” тек пошто се, коначно, суочи са ишчезнућем свог оца. Овај искорак у дечаковој самоспознаји ученици треба да препознају као једно од круцијалних „одредишта” збирке у целини – то је траума из детињства коју је Андреас као приповедач способан да промишља и у светлу судбине јеврејства у озвереном веку, како би рекао Манделштам (Манделштам 2011: 94), веку ком и сам припада.

Увидима ове врсте и њиховој вредности с аспекта интеркултуралности, битно доприноси радња ширег локализовања, уписана и у истраживачке задатке које смо предложили, и у наставникова објашњења која је, у околностима реалног дивергирања разговора, способан понудити ученицима поводом историјских појединости именованих Холокаустом. Исто важи за (лајт)мотиве и њихову симболичку далекосежност: мотив традиционалног молитвеног свећњака (меноре)¹¹¹ и сингерице. Радни налози уз помоћ којих се усмерава аналитичка активност ђака морали би се тицати и описане сцене са стрицем Андрејем, будући да је њоме заокружена тематска секвенца о појединцима разореним у стихији рата и прогона. Прецизније речено, Андреј као повратник, као неко ко је, за разлику од Андреасовог оца, преживео године погрома, представник је оних, патњом преображених људи, што Киш дочарава са уделом ироничног поређења које увеличава тугу једног удеса:

„(...) и он опален неким чудним сунце, неком адском светлошћу (подвукао М. В.), која је давала кожи боју болесне мемљивости (...) Он је донео са собом песме нових времена, тужне логорске баладе и рабинске нарицаљке, које је певао у полугласу, без слуха, или их је свирао у окарину, хукћући као сова.” (Киш 2018: 70).

Компетенције које сежу у сферу интеркултуралности се овом приликом развијају на рачун подстицања осетљивости петнаестогодишњака за страдања Јевреја у концлогорима, тако да подсећање на чињеницу да је више од шест милиона припадника овог народа збрисано са лица Земље, треба пропратити и питањем о још већем броју оних чији су појединачни и породични животи после рата остали трајно скрхани. Остварење овог важног васпитног циља, а све време у асоцијативној вези са сведеним и тим потреснијим портретима стрине Ребеке и стрица Андреја, може бити поткрепљено наставниковим цитирањем познате завршне реченице *Пешчаника*, из Е. С.-овог „писма-садржаја”, а оригинално *Талмуда* (књига *Баба Кама*): „Боље је ако се налазимо међу прогоњенима него међу прогонитељима”.

¹¹¹ Реминисценција на рођаку Ребеку кондезована је у слици седмокраког свећњака у коме договорева тек једна свећа. На изванредан начин, мотив је метонимија за јеврејско грађанство које је десетковано дочекало крај рата – то је закључак до ког ученици такође могу да допру. Опционално, ако се међу њима испољи интересовање за овај религијски предмет, може им се предочити ексклузивност симболике коју менора има у јудаизму и која се може препознати у симболичком бојењу овог мотива у Кишовој причи. Осим што свећа амблематски представља породичну успомену на Едуарда, несталог оца и супруга, испражњеност свећњака симболизује и целокупан јеврејски народ и његово религиозно опредељење. Најзад, менора је и репрезентација стварања света у седам дана. Тако се ученици подстичу да запазе зашто је, с овим у вези, обредни свећњак у рукама стрине Ребеке сведен на само јену запаљену свећу (масовно страдање Јевреја се имплицитно доживљава као пропаст читавог света).

Посебну пажњу у дијалошким партијама часа треба обратити на прикривену алегорију о судбини аутентичног ствараоца и његовог дела, садржану у краткој епизоди о мајци која сиромаштво породице лишене оца настоји превазићи продајом онога што производи уз помоћ рукотворне машине за шивење. С једне стране поновљена илустрација мајчине брижности и поржтованости према Андреасу и Ани, прича о успону и суноврату њеног заната и њене уметности без већих тешкоћа се чита као суптилна аутопоетичка опсервација.

Приповедач који је у ову сцену изнова загладан дечјим оком, евоцира слике мајчине шивачке вештине која је без премца у читавом округу (тема изузетности и оригиналности уметника), иако је њена мисао водила једноставна – не понављати се ни у чему, ни у мотивима на сашивеним производима, ни у начинима рада на њима. Пошто њена непоновљива техника постане предметом имитације и плагирања, мајка-плетиља, као симбол уметника, одустаје од борбе за своја уникатна дела и поруџбине, те изнова са децом одлази у надницу.

Тако нарративна вињета о њој и њеном поразу пред осредњом конкуренцијом, постаје приказ судбине уметника коме таленат и труд нису гаранција за очување позиције изузетности. Међутим, не понављати се ни у чему (поступак и стил), а остати препознатљив у сваком сегменту свог опуса (опсесивне теме) јесте један од оријентира које је пред собом имао сам Киш. Лако је приметити да, премда се интеркултурална осетљивост у учионици на темељу анализе трећег фрагмента приповетке, односно друге целине предложеног плана текста, у мањој мери да побудити, овај аспект интерпретације битно утиче на синтетички моменат у обради збирке у целини, а наставников монолошки иступ треба структурирати према следећем моделу.

Јеврејска култура живљења умногоме је обележена породичним занатима. Уочите нарочиту уметничку вредност мотива ткања и шивења, везаног за лик мајке. У свету Андреасовог и Аниног детињства, лишеног очеве заштите, шта представљају мајчини занатски напори? Реч „текст” се етимолошки доводи у везу баш са ткањем. У складу с тим, посматрајте опис мајчиних напора као уметнуту алегорију. У чему лежи њена суштина? Ако је мајчина вештина метонимија за уметност, каквој је уметности Андреас као будући писац – сетимо се „Еолске харфе” – сведочио?

Без обзира на то колики број приповедака наставник обрадио кроз осврт и приказ, без обзира на то да ли се међу њима налази, на пример, „Игра” као необично важна нарративна тачка у збирци, у којој се фигуре мајке и оца налазе у највећој близини – проговор о симболичкој аури мајчине уметности у причи „Из баршунастог албума” најупечатљивије довршава портрет мајке, која је, после оца, најупорнији „сапутник” Андреасовог детињства.

Када је реч о методичким радњама које обезбеђују одговарајуће наставно тумачење три средишња фрагмента приповетке, као потпору већ интензивираном аналитичко-синтетичком тумачењу било би добро реализовати оне које се темеље на методи запажања и показивања. Питање које Андреас промишља у четвртном, петом и шестом фрагменту „албума” јесте питање оставштине, јесу документи – у оквиру приложеног каталога, између осталог: фотографије, школска Библија и *Мали катехизис*, а као „круна тог архива, *Југословенски земаљски и интернационални Кондуктер, аутобуски, бродарски, железнички и авионски*” (Киш 2018: 74–75), чији је уредник био отац. Ради очувања фантазијске чулности ученика, док се са њима разговара о приповедачевој потреби да о својим јадима и изгубљеном оцу има физичке доказе, којима би држао себе у уверењу да његово детињство није било само бунцање историје, на слајд-шоу треба приказати Кишове породичне фотографије и документа.

Затим, неопширан и узрасту одељења подобан наставников монологод био би ефикасан начин за образлагање мотива документа као фреквентног чиниоца фикционалне прозе друге половине XX века. Дијалошким методом пак било би пожељно указати на приповедачеву усредсређеност на документе, на њихова дубља, чак и учитана значења (нпр. линија кривотвореног рукописа оца у ђачкој књижици као линија његовог живота, „врлудав корак и пад” и „рукопис његовог срца” (Киш 2018: 76). Поменута усредсређеност на документ, на

исписани живот, породиће у Андреасу, као Кишовом фикционалном одразу, писца, што се може ишчитати у реченицама које нас изводе из „Еолске харфе”. На часу одељењу ваља поставити питања која нису вишепредметна, тј. која држе фокус ученика на за њих пријемчивим разликотворним обележјима документарног поступка (ионако интензивираних у другим књигама *Породичног циклуса*, надасве у *Пешчанику*):

Заједно са мајчином сингерицом, „реликвије” Андреасовог детињства јесу различити документи. У којим фрагментима приповетке су они именовани? Какву дубљу вредност они имају за Андреаса? Шта је изузетно у улози коју дечак намењује очевом „Реду возње”, својој Библији, ђачкој књижици и сл.? Ако је траума толико интензивна да је Андреасу нужна потврда да се заиста десила, шта се може закључити о размерама Холокауста као језгра дечакових „раних јада”?

Такође, међу реликвијама детињства које пред Андреасом изнова ишчезава, искрсавају мајчине перине, тужни пртљак који је она настојала сачувати као доказ негдашњег живота. Наставник налозима и питањима прави цикличну структуру часа, препуштајући све очевидније ђацима да самостално сагледавају дубинску и мистичну везу потомака са прецима, представљену кроз мајчино бесмислено тегљење перина са фалш гушчијим перјем, онако како је то чинио отац, онако како су то чинили његови преци, трговци перјем из „Игре”, али из „Зимске панонске бајке”, коментарисане у уводном делу часа.

Уколико је мајка у улози плетиле симбол духа који се опире рушењу и нестајању, који је опредељен за стварање и жртву за породицу, шта представљају перине које она упорно тегли? Да ли је завршни фрагмент песимистично или оптимистично интониран. Образложите своје становиште. Трговци гушчијим перјем као преци Самових помињу се, сетићемо се, и у причи „Игра”, а мотив је развијен, како смо видели, у роману Пешчаник. Због чега је древно наслеђе толико важан елемент трагичног лутања породице Сам? Увиђате ли нешто племенито у свесном напору уложеном у настављање ове тужне традиције? Објасните зашто тако мислите.

Поентирање часа интерпретације приповетке „Из баршунастог албума” је, сходно овоме, иманентно интеркултурално оријентисано, јер се најзад као једна од упоришних идеја у приповеци, у исти мах и у збирци, истиче амбиваленција појединачног трајања на таласу историјског и митског времена. Другим речима, премда књига намењена сензитивном читаоцу, својеврсна мозаичка хроника Андреасовог одрастања мора се читати и са свешћу о њеној урођености у јеврејско искуство као парадигматично.

3.2. Борхесово завештање и Кишово позно стваралаштво – огледања у наставном контексту

Оквиру средњошколске наставе функционално прилагођен увид у поетичку сродност Данила Киша и Хорхеа Луиса Борхеса један је од дигресивних, али незаобилазних аспеката којим се ученици баве тумачећи „Енциклопедију мртвих” – у првом реду, дакле, приповетку, али и збирку из које она потиче. Зато је нужно да наставников приступ овом компаративном питању буде умногоме сложенији и садржајнији од простог констатовања Борхесовог утицаја, како би на различите начине, с обзиром на састав одељења с којим сарађује (предзнање, склоности, преференције итд.) и организацију наставе (редовна или секцијска), био у прилици да актуелизује литерарне везе између Киша и Борхеса и тиме омогући исуњавање образовних исхода који се тичу сагледавања хетерогености Кишове поетике¹¹². Постоји, такође, практичан предуслов и погодност у вези са овом парцијалном

¹¹² Таква перспектива помаже ученику да поузданије допре до значајног дела предвиђених исхода за крај четвртог разреда, примера ради у гимназији општег типа: „[...] ученик ће бити у стању да: – протумачи књижевни текст стављајући га у одговарајући књижевноисторијски контекст; – постави проблемско питање [...] – препозна интертекстуалност; – повеже историјске, религијске, политичке теме у делима која обрађује са изградњом или преиспитивање националног идентитета у њима” (ПНУГ 2020: 439).

компаративном анализом у склопу интерпретације Кишове прозе, а то је заступљеност Борхесових кратких прича у програму учења за исти разред – четврти разред гимназије.

Тако наилазимо на следеће дидактичко-методичко упутство везано за кратке приче аргентинског писца, што говори у прилог важнијој улози која је у оквиру програмских решења припала овом аутору:

„Најава постмодерне може се препознати у Борхесовим причама „Вавилонска кула” или „Врт са стазама које се рачвају” где је њен концепт представљен како имплицитно, самом структуром прича (свет као бесконачни низ шестоугаоних библиотека, човек као библиотекар, живот као књига), тако и експлицитно, уметком у наративу који објашњава идеју недовршеног романа са више могућности рачвања приче у чему читалац има активну улогу заокруживања смисла приповедања” (ПНУГ 2020: 437, 441, 445).

Две кратке приче које су нашле место у наставном програму, заменивши причу „Чекање”, првенствено служе, дакле, запажању наративних, идејних, па и сензибилитетских образаца на бази којих се модернистичка оптика претметнула у постмодернистичку. Борхесов допринос светској књижевности управо је неодвојив од ове „транзиције” и мери се, понајвише, изразитом утицајношћу његовог опуса, нарочито на пољу кратке приче. Киш се приповеткама које је написао после *Породичног циклуса* сврстава међу истакнуте европске „борхесовце”, истодобно изграђујући вишезначан однос према наслеђу латиноамеричког писца. Да би се што прецизније испољила ова компаративна релација, неопходно је, поред непосредног осврта на Кишову имплицитну поетику, консултовати и неколицину његових есеја и интервјуа које је дао у време издавања *Гробнице за Бориса Давидовича*. Претходно ћемо у овом поглављу у општим цртама контекстуализовати овај литерарни дијалог унутар једног ширег феномена, то јест коперниканског обрта који је означило Борхесово иступање на сцену светске књижевности.

Као суштински весник „латиноамеричког бума” шездесетих и седамдесетих година прошлог века, Борхес је, можда више него било који други прозаиста из најзрелије фазе модернизма одредио токове савремене прозе, и то поглавито у домену третмана литерарног извора и питања фантастике чије је порекло не само у имагинацији аутора, него још више у његовом иновативном имагинирању књижевног, уопште културног наслеђа епоха које му претходе. Захваљујући Борхесу више него било коме другом, једна од најрепрезентативних фигура постмодернистичког стваралаштва постала је фигура писца ерудите, оног који се бави, фукоовски речено, „археологијом знања”¹¹³. Тај и такав писац морао је, на изванредан начин, имати узора у Борхесу, аутору који се с једнаком интелектуалном проницљивошћу бринуо о својој ументичкој егезекуцији и о експликацији њених поетичких упоришта – нешто чему ће Киш бити наклоњен од средишње фазе своје књижевне каријере. Ове две димензије Борхесовог стваралаштва преклапају се на пољу разумевања књижевног и културног наслеђа света и односа према њему. Овде ћемо понудити неколицину унутартекстовних доказа за интеркултуралност као иманентно својство опуса аргентинског и југословенског писца, што има своје рефлексије на компаративни поступак у наставном контексту.

Борхесово слојевито поимање матичног, дакле аргентинског или јужноамеричког, односно, с друге стране, европског литерарног и културног наслеђа обележено је поверењем у дубинску смислотворност и природност *контактности*. Обратимо пажњу на следећа пишчева запажања:

„Сматрам да је наша традиција сва западна култура и да на ту културу имамо веће право од које друге западне нације. [...] Можемо се служити свим европским темама без предрасуда, с непоштовањем које може уродити, и већ је уродило, сретним последицама. [...] Зато понављам да се не смемо бојати и да морамо

¹¹³ Евидентно смо деконтекстуализовали наслов запажене студије Мишела Фукоа, уважавајући, међутим, постструктуралистичке тенденције у њеној методологији, а која је заправо именована „археологијом знања”. Концепцијски регистар у ком Фуко пише о архиву, као посебној фигури којом се историографија и савремена култура има бавити, симптоматично најављује (уметничке) праксе у постмодерни: „Он (архив, прим. М. В.) нас ослобађа наших континуитета, расипа тај временски идентитет у коме волимо сами себе да сагледавамо [...] тамо где је антрополошка мисао пропитивала бивствовање човека или његову субјективност, он омогућава да провали други или извањскост. Тако схваћена дијагноза [...] утврђује да смо ми разлика, да је наш ум разлика дискурса [...] Да разлика [...] јесте ова расутоост која јесмо и коју чинимо.” (Фуко 1998: 142).

мислити да је наше достигнуће свемир; да се морамо [...] испробати у свим темама, а не само ограничавати на домаће тло.” (Борхес, према Milutinović 2015: 129).

Из овог одељка лако се ишчитава дух интеркултурализма који проистиче из уверења да књижевно стварање, посебно питање грађе и теме за коју се аутор опредељује, не треба да буде изоловано од сваковрсног наслеђа светске књижевности, чак и оне са гетеовским предзнаком. Борхесове кратке приче, као најпрепознатљивији сегмент његовог опуса, експлицитно говоре у прилог ономе што је његов есејистички образложен *credo*, упркос томе што је Борхес остао скептичан према концепту светске књижевности. Узму ли се у обзир само најчувеније приче – којима припадају и две из програма за четврти разред гимназије – могло би се, без терминолошке строгости, закључити како је *знање света* оно из чега извире пишчева имплицитна интеркултурална опредељеност. Њоме је условљена перцепција „интернационалног” Борхеса, фасцинантног писца чије је опус већ од шездесетих година баштина колико аргентинске, толико и европске литерарне историје.

Прекретничка година за репутацију коју Борхес стиче ван родног Буенос Ајреса јесте 1961¹¹⁴. Те године је са Самјуелом Бекетом поделио награду „Форmentor”, награду са интернационалним педигреом, а која је својевремено била намењена књижевним делима у рукопису. Интернационални мотиви били су уписани у његово дело битно пре тога, чему је свакако, сасвим поредиво са Кишовим случајем, допринело аутентично искуство одрастања у мешаној породици (енглеска и аргентинска линија), односно непосредан додир са европском културом током година школовања у Женеви. Читаво Борхесово дело могло би се, на неки начин, преломити кроз призму тематских разлика и сустицања између аргентинског и европског наслеђа. Не либити се обраде мотива проистеклих из историје других, а не туђих континената – европског и азијског – у средишњем делу Борхесовог стваралаштва иманентна је црта његове поетике. Погледајмо, провизорно, неколицину Борхесових најчувенијих кратких прича: „Пјер Менар, писац Дон Кихота”, „Бесмртник”, „Алеф”, „Астерионов дом”, „Два краља и два лавиринта”, „Авероесова потрага”, „Заир”. Свака од њих црпи не само мотивске, него и светоназорске садржаје из европске културе, односно из културног круга Оријента, при чему је углавном истакнута њихова митска или архетипска подлога. Наведимо као примерну кратку причу „Авероесова потрага” из књиге *Алеф*. Састављена као нека врста историјско-фелтонистичке или есејистичке расправе, прича за главног јунака има арапског филозофа Ибн Рушда, а за главну тему његов покушај и напор да, у склопу превођења Аристотелове поетике, разуме улогу и смисао драме у светлу позоришне представе. Заправо, прича опстојава на две заводљиве немогућности, при чему прва уистину подразумева интеркултурални гест и изазов – немогућност лаког схватања нечега што није похрањено у искуству заједнице из које појединац потиче и немогућност, или ограниченост писца у посредовању такве „грађе”, грађе неофицијелне, тј. приватне историје. У „Авероесовој потрази” упечатљиво се сустичу две битне особености Борхесове поетике – интеркултуралност и метатекстуална, метафикционална промишљања. Најстарији средњошколци су тај спој, видећемо, у прилици да разматрају у приповеци „Врт са стазама које се рачвају”.

У ужестручним студијама, али и у књижевнонаучним енциклопедијама и приручницима, махом се коментарише космополитизам као чинилац Борхесове поетике. *Encyclopedia of Latin American Literature*, у склопу обимног лексикона хиспаноамеричких аутора, у белешци о Беорхесу нуди следеће запажање: „Despite the fundamental Argentinism of some of his tales, most of them, even when set in Argentina, can only be understood in universal, abstract terms”¹¹⁵ (Smith 2006: 253). Иако носећи елемент Борхесовог стваралаштва и, истовремено, разлог његове ванредне утицајности јесте у првом реду комплексан литерарни поступак (описив само читавим низом појмова: магични реализам, цитатност,

¹¹⁴ В. унос у електронској верзији Британике: <<https://www.britannica.com/biography/Jorge-Luis-Borges>> 1. 3.2021.

¹¹⁵ „Упркос суштинском аргентинизму неколицине његових (Борхесових, прим. М. В.) прича, већина се њих, чак и оне које су смештене у Аргентину, може једино разумети у универзалном, апстрактном кључу” (превод: М. В., искључиво за потребе овог рада).

интертекстуалност, пародичност, пастиш, зачудност, мистификација, параболничност итд.), не би требало превидети удео „апликативности” његових преокупација на културни простор који увелико превазилази границе Аргентине и Латинске Америке. Зато би биографска метода, одмерено примењена у наставној обради прича аргентинског класика модернизма, морала да подразумева осврт на интеркултуралност његовог опуса.

Компаративни екскурс који овде служи као подлога за образлагање „борхесовског” као књижевнотеоријског, али и функционалног појма, који налази своје место у обради Кишове *Енциклопедије мртвих*, ваљало би поткрепити једним узгредним увидом Петра Пијановића:

„Ове одлике њиховог дела, које чине доминанту ’књижевне конјуктуре’ у три последње деценије упућују на закључак да је то дело (Кишово, прим. М. В.) непосредно озрачено Борхесовом парадигмом. Постмодернизам или књижевност парафразе њен је други назив [...] (Пијановић, *Проза Данила Киша*, 2005: 11)”.

„Борхесова парадигма” један је од стожерних садржаја које ученици треба да усвоје упознајући се са генералним карактеристикама светске књижевности од средине прошлог века. Тако се, примера ради, у уводном пропратном тексту под насловом „Битна обележја светске књижевности XX века”¹¹⁶ из *Читанке за четврти разред гимназије* (Предраг Петровић, Мина Ђурић, Бошко Сувајџић, Наташа Станковић Шошо) у издању Новог Логоса из 2021. године, експлицитно наводи Борхесово дело као збир кључних стваралачких феномена и пракси које су означиле наступање постмодерне:

„Посебно активан однос у доменима поигравања конвенцијама жанра, метафикције, али и цитатности, алузивности, интертекстуалности у односу према неком претходном делу [...] Неки од најзначајнијих примера наведених књижевних феномена налазе се управо код Борхеса. (Петровић, Ђурић и др. 2021: 90–91)

Имајући на уму већ изведене закључке поводом образовних исхода који се предвиђају програмима наставе и учења, односно који се антиципирају уџбеничким садржајима о Борхесу и његовом делу, сагледајмо непосредније разноврсна подударана између двеју Борхесових прича и Кишове збирке, не пренебрегавајући њихову интеркултуралну компоненту. „Вавилонска библиотека” и „Врт са стазама које се рачвају” приче су које се, сходно низу одлика, огледају једна у другој. Укрштање мотива или симбола библиотеке и лавиринта, описи немогућих подухвата посвећених и осамљених ерудита, сусрет човека са наднаравним тоталитетом исказаним кроз тежњу ка бескрајном, уплив комбинаторике и поигравање са математичким структурама, али и доживљај света као непрекидне мистерије – све су то повезнице међу причама које ће ученици, по комплетираној наставној интерпретацији, без већих потешкоћа препознати и умети да коментаришу.

„Врт са стазама које се рачвају” у поређењу са „Вавилонском библиотеком” испољава још једну особеност кратке прозе која ће у постмодерни добити на значају: преиспитивање жанровских конвенција у смеру усложњавања значењског домена наратива. Тако се у „Врту са стазама које се рачвају” упадљиви елементи шпијунског трилера обогаћују филозофски интонираним пасажима посвећеним проблему времена (трансцендовање бинарне опозиције садашњост:прошlost), осетљивом односу између фантастичног и стварног, а понајвише

¹¹⁶ Теоријско-методолошка апаратура на којој се темељи ово поглавље уџбеника поприлично је сложена и, треба приметити, амбициозно осмишљена као део наставног градива. Њоме се очевидно излази у сусрет ученицима који су на средњем, у нечему и на напредном нивоу предвиђених образовним стандарда, односно исхода из њих изведених, а које је предлагао Завод за унапређивање квалитета образовања и васпитања. Ово, међутим, оцењујемо повољним по наставу књижевности на овом, најстаријем средошколском узрасту. Широки корпус термина који угрубо описују поезику тзв. савремене књижевности осим у телу текста, приложен је и на његовим маргинама (неке од одредница: *интроспекција*, *пародија*, *дефабулизиран*, *метафикција*, *цитатност*, *интертекстуалност*), као што су наведени речници књижевних термина које ученици могу додатно консултовати. У истој читанци, слично је конципиран и приказ књижевноисторијског пресека под насловом „Послератни модернизам у српској књижевности”, те се у њему истиче Кишова улога у промовисању постмодернистичког проседа, слично претходном истицању Борхесовог дела као претече постмодерног литерарног резоновања. Концизност, али и изразита садржајност ових књижевноисторијских и књижевнотеоријских осврта такође нам даје за право да тему интеркултуралности промишљамо као сврсисходан наставни садржај приликом интерпретирања Борхесових и Кишових прича, иако он каткад није сасвим прикладан средњем нивоу ученичких постигнућа.

загонетности књижевног дела – што је конкретизовано у начину на који је представљена Цири Пенова књига, тај лавиринтски врт из наслова, врт у ком се стазе не рачвају у простору, већ у времену. Ова врста метатекстуалног промишљања у виду имплицитног коментара амблематична је за Борхесову прозу у целини, због чега се данас о њој и може говорити као једној од круцијалних претеча постмодерног приповедног резона.

Како Жан Пјер Бернес бележи већ на почетку своје интересантне књиге посвећене сусретима са Борхесом, аргентински писац-свезнадар одавао се

„усменом преисписивању које га је удобно смештало у вечни живот књига и даривало му безграничну срећу да се 'дружи', како је без комплекса говорио, са својим пријатељима, од Монтења до Кафке – у чудноватом кретању у ком је намерно заборављао хронологију, стапао простор с временом и стварао место за чудновате сусрете” (Bernes 2012: 10).

Није ли превазилажење историографске хронологије и просторних координата као ограничавајућих фактора националне/матичне културе један од могућих описа интеркултурално оријентисане литературе? Такво *кретање* уочљиво је у Борхесовим кратким причама чак и када оне упадљиво проговарају о аргентинском миљеу, о Буенос Ајресу који се у њима конституише као литерарни топоним достојан формата светске књижевности, или о култури Латинске Америке уопште.

У чувеном „Чекању”, узмимо за пример, које се дуги низ година проучавало у средњим школама и у практичном смислу погодовало остваривању великог броја наставних циљева¹¹⁷, судбину Виљарија, који као мистериозни главни актер бежи од своје прошлости да би се у ониричкој завршници нагомиланих догађаја суочио са њом као са *пуцњем*, усложњава и у уметничком смислу обогађује наизглед спордично алузивно цитирање Дантеове *Божанствене комедије*, тачније сцене из *Пакла* у којој Уголино глође Руђеријев врат. Тиме читава приповетка добија на семантичкој ширини, искуство (анти)јунака се преводи у митску димензију, испреплетену са топосима петпарачке, гангстерске литературе, тако да се та димензија изражава кроз једно од утемељујућих дела европске књижевне класике. Интеркултуралност овде видимо не само као неопходност, већ и неизбежност Борхесовог проседеа. У причама „Вавилонска библиотека” и „Врт са стазама које се рачвају”, причама које су данас у оквиру школског канона истакнуте у први план, целокупна приповедна оптика управљена је ка историјским и псеудоисторијским догађајима, односно духовним и материјалним производима европске, блискоистичне и далекоистичне цивилизације, тако да се Борхесова имагинација, те из ње изведена фантастика, њима хране. Поред свих иновација које је у жанр кратке приче био унео Борхесов проседе, или, боље речено, у складу са њима, ова врста изразите интеркултуралне *пропустљивости* Борхесовог стваралаштва свакако је знање за које напредни ученици не би требало да остану ускраћени.

Да ли је Киш, макар посредно, у својој есејистици препознао ову димензију Борхесовске уметности? Да ли би нам такви увиди нашег писца послужили као упориште за осмишљавање компаративног рукавца методичког приступа Кишовој *Енциклопедији мртвих*? На прво питање можемо дати делимично потврдан одговор. Погледајмо у чему Киш, аргуменујући своју поделу приповедачке уметности на ону која претходи Борхесу, односно на ону која долази после њега, види есенцију новаторства у делу аргентинског писца:

„[...] мопсановско-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)

Наш писац, дакле, констатује да Борхесов значај у развоју уметности приповедања произилази из једног „коперниканског обрта”: највиши дometи европске приповетке модерне производ су настојања да се *посебно* (онеобичено или уникатно) преведе у *опште* (оно

¹¹⁷ У исти мах, приповетка је мање репрезентативна за иновације које је у кратке прозне форме увео Борхес, самим тим и за бројне одлике његовог приповедалаштва које су изходне за постмодернистичко усмерење у другој половини XX века, тако да по назначеном критеријуму нови наслови у програму за четврти разред гимназија представљају бољи избор у односу на „Чекање” (уп. Лукинић 2020: 324–325).

универзално у чему се проналази читалац), док са појавом Борхеса приповетка добија нову перспективу – изграђујући фикцију од *опитез* (културно наслеђе, енциклопедијско знање, факти и документи), приповедач позива и на изванредан начин обавезује читаоца да продре у *посебно*, да учествује у обликовању очућеног и тајанственог – како са сазнајног и спознајног, тако са чисто естетичког становишта. У наредном поглављу, видећемо у којој мери је ово кретање заступљено у *Енциклопедији мртвих* и на који начин утиче на наставну обраду збирке.

С тим у вези, треба имати на уму још једно Кишово запажање које је, евидентно, и аутопетики освешћено, а налазимо га у једној фусноти из *Фрагмената о Борхесу*: „Оно што се од Сервантеса наомамо зна, то јест да је роман хибридан жанр, то је, ту *хибридност* жанра, Борхес применио на приповетку” (Kiš, *Skladište*, 1995: 310). Кишова реконцептуализација приповетке на овој равни – а која је приметна и у опусима припадника његове најугледније књижевне генерације, као што су Борислав Пекић (*Нови Јерусалим*) и Мирко Ковач (*Ране Луке Мештровића, Небески заручници*) – неоспорно је претрпела Борхесове утицаје. Притом, Кишова приповетка се у том смислу може сагледати кроз неколике, условно речено, развојне етапе. Од више-мање модернистички усаглашених наратива у *Раним јадима*, преко документарном грађом и документаристичким дискурсом засићене *Гробнице за Бориса Давидовича*, која већ увелико најављује постмодернистичко Кишово опредељење, приповетке из *Енциклопедије мртвих* задобиле су жанровску разноликост која највише дугује пионирским Борхесовим напорима уложеним у суштинско отварање уметничке приповетке према есеју, расправи, хроници, али и такозваној жанровској литератури.

Свака приповетка из последње Кишове збирке може се размотрити с обзиром на назначени критеријум, као што свака у том смислу испољава борхесовску провенијенцију. Можда је најдаље у експериментисању са жанровским могућностима савремене приповетке Киш отишао обликујући насловну приповетку, „Легенду о спавачима” и „Књигу краљева и будала”. Осим на наведене, за ову прилику осврнућемо се и на „Огледало непознатог”, као текст који најочљивије комуницира са обрасцима фантастично-спекулативне књижевности, а што је такође био познати приступ и Кишовим књижевним вршњацима – довољно је сетити се Пекићевог *Беснила* и *Атлантиде*, или готских хроника из *Новог Јерусалима*.

У оквиру анализе жанровских својстава Кишове збирке у завршном разреду гимназије, наставник је, дакле, позван да их упореди са претходно стеченим знањем ученика о хетерогености двеју Борхесових приповедака на истој равни. Како би илустровао тематско и идејно јединство Кишових девет приповедака, науштрб њихове стилско-нратолошке и, последично, жанровске разноврсности – а сходно познатим начелима економичног поступања с наставним временом и „временској поставци мисаоних радњи” (Николић 2012: 159) – наставник коментарише или наводи ученике на коментарисање три, највише четири приповетке, као што смо и ми горе предложили. Када се будемо подробније усредсредили на методички приступ Кишовој збирци у настави, образложићемо компоненту жанра која један од поузданих интеграционих чинилаца обраде. За сада скрећемо пажњу на „кокетовање” насловне приповетке са врстама дневника (дневнички дискурс/интонација), савремене хорор приповетке (неколицина топоса и конвенција хорора, нарочито у атмосфери с почетка приче) и, дакако, енциклопедије као научне врсте чије су диференцијално обележје структурирано похрањени подаци, разврстани према надређеним појмовима или рубрикама.

„Легенда о спавачима”¹¹⁸ се испоставља као најдоследнија приповетка-пастиш у целокупном Кишовом опусу, а то подразумева емуляцију језика светих књига, пропраћену за

¹¹⁸ Марк Томпсон нас подсећа на још неколике борхесовске претпоставке ове приповетке, испрва замишљене као роман, на ком је Киш престао да ради 1967. године. Осим што приповетка која ће проистећи из недовршеног романа (исти се може читати у *Складистишту* из 1995. године, које је била приредила Мирјана Миочиновић) почива на вишеслојном интертексту (легенда, али и драмска адаптација легенде из 1933. године, чији је аутор Теуфик ел Хахим), није искључено – како, дакле, примећује Томпсон – да је Кишова обрада наведене грађе била подстакнута репликом из чувене, већ коментарисане Борхесове приче *Авересова потрага*:

савремену кратку прозу неуобичајеном приповедном перспективом која најнепосредније фингира улогу божанске свезнајуће инстанце. „Књига краљева и будала”, с друге стране, тендира мешању функционалних стилова као једној од особености (пост)модерне приповетке. У њој се запажено место удељује језику документа и аналитичком приступу документу, тако да се у навратима стиче утисак да је пред нама у наративно рухо заоденута научно-литерарна расправа, студија или, понајвише, журналистички текст – какав фељтон, рецимо. Као и у Борхесовим прозама, ни код Киша полазни жанровски оквири нису лишени усложњавања које је последица фикционалне обраде. Тако се у „Књизи краљева и будала” судбина једног фалсификата читаоцу предочава као сликовита и сценична документарна проза. Слична интенционална жанровска колебања затичемо у низу приповедака из *Енциклопедије мртвих*, сходно чему ћемо ово питање разложити у склопу методичког приступа збирци – у овом поглављу указали смо на порекло одговарајуће Кишове поетичке склоности као борхесовско.

Чак и ако наставник на почецима проговарања о Кишовој *Енциклопедији мртвих* не приоритетизује дијалог или интертекст са Борхесовим најутицајнијим кратким причама („Вавилонска кула” и „Алеф”), вођен не тек на плану очитих мотива (библиотека, фантастична књига, архив), већ и на веома поредивом третману идеје (не)достижног тоталитета знања, ученичке асоцијације биће неизбежне, тако да са аспекта ширења распона методичког прилаза Кишовој збирци не треба скрајнути последице скорашње реформе гимназијских програма наставе и учења, када је реч о уделу Борхесовог дела у њима.

*

Пресек поетичких својстава Кишовог приповедалаштва која се дају одредити као утицај Борхесове литературе очекивано је аргументовао компаративни осврт на дело аргентинског писца као елемент наставне обраде *Енциклопедије мртвих*. Свакако, из неколико разлога неопходно је било разложити општепознату и често подразумевану поетичку сродност два аутора. Увид у комплементарне поступке и технике на којима је у оба случаја базиран приступ наративној грађи, прва је повезница коју у склопу компаративног интерпретативног модела треба афирмисати. Две Борхесове кратке приче са једне, односно Кишова збирка с друге стране, убедљиво илуструју документаризам и интертекстуалност – поступке који, у првом реду, дефинишу постмодерну књижевност као ону која се храни књижевношћу. Није на одмет скренути пажњу ученицима не само на огледање које у таквом поимању прозе постоји између Борхеса и Киша, него и на одступања и различите видове конкретизације наведених поступака – на овај начин се уз најмање утрошеног наставног времена ученицима указује на особености овдашњег позног модернизма и постмодерне, а поглавито Кишових приповедака посматраних кроз призму те поетичке смене. Уколико позне Кишове приче упоредимо са Борхесовим, удео фантастике у њима је, на пример, осетно слабији, тако да је функција докумената или псеудодокумената унеколико другачија од Борхесовог поигравања са читаочевим очекивањима и провоцирања његовог истраживачког духа и рецептивних способности. Одатле се може закључити да је међу најистуренијим постмодернистима српске књижевности, какви су Милорад Павић, Горан Петровић или Давид Албахари, Киш као њихов кључни претходник и антиципатор остао отворенији за модернистичке, чак реалистичке приповедне обрасце. (Поред склоности ка аутофикцији, пред крај живота Киш се окушава и у не-фикцији – у приповеткама „Јуриј Голец” и, по свој прилици у мањој мери, „Маратонац и судија”, обема из постхумно објављене збирке *Лаута и оживљени*.)

3.3. Динамика тумачења збирке *Енциклопедија мртвих*

„Замислимо некога ко нам показује причу уместо да је казује – причу о седам спавача из Ефеса, рецимо.” (Tompson 2014: 492)

Чињеницу да *Рани јади* представљају нуклеус Кишовог испитивања могућности приповетке и кратке приче као самодостатних прозних облика, док је *Енциклопедија мртвих* довршетак тог поетичког (само)истраживања, треба поставити као окосницу наставног тумачења потоње у завршном разреду гимназије. Зашто је ово препоручљиво и на који начин, с тим у вези, наставник може планирати и успоставити конкретну методологију?

Проучавање појединачног књижевног опуса у више наврата – у оквиру основношколског, а затим средњошколског циклуса – ученицима, пре свега, пружа прилику да са различитим читалачким компетенцијама и књижевнотеоријским знањем баве одабраним, најчешће истакнутим остварењима одређеног аутора. Затим, не треба previdети ни могућност сагледавања поетичког распона у ком се формирао свеукупни *credo* једног писца, односно надређени правац, покрет или поетичка струја чији је он представник. У том смислу је конципирање обраде *Енциклопедије мртвих* с уважавањем резултата који су остварени при вишеструкој анализи *Раних јада* – како смо видели, у програмском опсегу од петог разреда основне до првог разреда гимназије и средњих стручних школа – оправдано горенаведеним претпоставкама.

Наиме, *Енциклопедија мртвих* је – саобразно низу критеријума, али пре свих критеријуму композиције, али и микроструктура унутар текста – збир Кишових најкомплекснијих приповедака: то више нису приче „за децу и осетљиве”. Због тога читање и промишљање ове збирке изискује другу врсту у нечему напреднијих читалачких компетенција ученика, а у односу на оне којима су располагали и које су развијали приликом обраде *Раних јада*. Увид у поменути поетички распон који карактерише пишчево целокупно дело је, у овом случају, могуће стећи компаративном опсервацијом *Раних јада* и *Енциклопедије мртвих*. Најзад, како је тај распон у бројним тачкама паралелан са тенденцијама које су у јужнословенским књижевностима пуни модернизам „привеле” постмодернизму, јасно је да се у настави обрада последње Кишове збирке не може реализовати без рефлексije на *Ране јаде*. Додатно, подробније разматрање постмодерне као комплекса литерарних поступака, али и идеја, предвиђа се изричито у програмима за четврти разред гимназија друштвено-језичког смера, гимназија општег типа, али и оних природно-математичког смера, па се у три наврата у документу наилази на следећи захтев:

„Постмодерна у српској књижевности треба да се прати у делима *Енциклопедија мртвих* Данила Киша, *Хазарски речник* Милорада Павића и *Нови Јерусалим* Борислава Пекића. Потребно је да ученици уоче различите моделе приповедања у свакој од прича Енциклопедије мртвих, који се крећу од енциклопедијског приповедања, преко извештаја, легендарног казивања до модерног онеобиченог језичко-стилског израза – који су сви у функцији преиспитивања, иронизовања и деконструисања различитих видова идеолошких, културних, сазнајних хоризоната стварности а из којих се сагледава метафизички појам смрти” (в. ПНУГ 2020: 437, 441, 445).

Састављачи програма су назначили квинтесенцију Кишове збирке, која је чини примерном за упознавање ученика са последњим снажним, фронталним токовима у домаћој књижевности на измаку прошлог столећа, те смо мишљења да побројане аспекте текста, а понајвише моделе приповедања, поготову с обзиром на њихову сижејну функцију у причама, треба поставити као оријентир за спецификовање свих других елемената наставне обраде. Питање суштинске везаности Кишове прозе за постмодернистичку поетику, а о ком би се могло расправљати имајући у виду и ауторово дистанцирање од оваквог одређења¹¹⁹, не би

¹¹⁹ Налазећи да није без значаја када је реч о припреми наставника за реализацију биографске методе, али и извођење аналитичко-синтетичког поступка над Кишовим текстовима, о овом питању већ смо проговорили у потпоглављу „1.2. Наслеђе Данила Киша у контексту историје српске књижевности”, позивајући се на закључке у студији Тихомира Брајовића. Можда се још упечатљивије ова врста стилско-формативне поливалентности Кишове прозе види у њеном успордби са неким од, несумњиво, првих постмодернистичких аутора код нас: „Код Киша поверење у Књижевност постаје поетички генератор текста, тј. начин на који се биографска грађа уобичава у (књижевни) текст. Код Албахарија улогу генератора има сумња у моћ књижевности. Сумња у књижевност, дакле, не укида приповедање, већ га, путем жанра метафикције, омогућава. На основу гореописане разлике између (модерног) Кишовог поверења у Књижевност и (постмодерне) Албахаријеве сумње у књижевност, могуће је поставити још неколико прелиминарних хипотеза, тј. тема за размишљање. Прво,

требало проблематизовати са ученицима на средњошколском узрасту, најпре зато што Кишово дело, посебно оно које предстоји *Гробници за Бориса Давидовича*, која је као каква разделница, одражава изразито колебање између високог модернизма и јасних постмодернистичких импулса – тако да коначни закључак по овом питању, заправо, још треба да понуди овдашња наука у о књижевности. Нису без разлога у програмским образложењима Пекићев *Нови Јерусалим* и, нарочито, Павићев *Хазарски речник* смештени поред Кишове збирке, будући да и она, на изванредан начин, сабира у себи диверзитет приповедних техника, средстава и стратегија које су последица битно измењеног односа према друштвеној и литерарној прошлости у раздобљу постмодерне, уколико га упоредимо са аналогним, али никако идентичним начелима модерне.

У циљу мапирања методичког приступа *Енциклопедији мртвих* наставнику, дакле, може бити од помоћи један провизорни табеларни приказ општих садржинских и формалних одлика двеју збирки, постављених наредом.

Табела 3. Упоредни концепт за методички приступ *Енциклопедији мртвих*

Критеријум успоредбе	<i>Рани јади</i>	<i>Енциклопедија мртвих</i>
1. генерална тематска преокупација	(ратно) детињство	смрт и идеја смрти у различитим облицима и са различитим антрополошким и културолошким конотацијама
2. формално-композициона међузависност приповедака/кратких прича	приповедни венац од 19 наслова обједињених истим књижевним ликом, са својеврсним прологом и епилогом	девет у сижејном и наратолошком погледу аутономних приповедака које су обједињене средишњом темом смрти
3. приповедни манир	смена 1. и 3. приповедног лица (на једном месту и 2. приповедно лице у епистоларном обрасцу или пак „крњи” дијалог) без експериментаторских склоности	смена читавог низа приповедних модалитета (емулација приповедног тона легенде и предања, есејистички и енциклопедијски дискурс, епистоларно приповедање, пастиш, цитат, парафраза архаичних облика итд.)
4. Најочљивија језичко-стилска одлика	дискурс претежно прилагођен читаоцу у адолесцентском периоду (реченице с јасним информативним тежиштем)	интерполација међусобно различитих дискурса (легендарно-библијски, псеудонаучни, документаристички) и склоност ка детаљу, каталогизирању и есејизирању

требало би размислити о другачијим формама поверења у Књижевност, које се могу открити у аутопоетичким исказима писаца високог модернизма.” (Vladušić 2018: 254)

5. (кон)фигурирање аутора у свету дела	позиција аутора у односу на књижевноуметнички свет доминантно предодређена аутобиографским/аутофикцијским полазиштем	значајна улога приређивачке инстанце (удео „Post scriptum-a”)
--	--	---

Држећи се оваквих, начелних бинарних опозиција, наставник с успехом може предвидети чворишна места обраде збирке, односно интерпретације њене насловне приповетке.

Као и у случају припреме за тумачење Кишове прве приповедне збирке, и приступ овој, из штампе изашлој 1983. године, треба засновати на њеној контекстуализацији с обзиром на токове савремене српске књижевности у назначеном тренутку. Наставник бира књижевноисторијске податке које ће тематизовати на часу, а који се превасходно тичу иницијалне, потом и накнадне рецепције збирке.

Знаковита је седмогодишња пауза од објављивања *Гробнице за Бориса Давидовича*, у току које се Киш пре свега био усредредио на полемичке списе (*Час анатомије* из 1978.) и сабрана дела (издата 1983. године). На основу сведочанстава Мирјане Миочиновић из „Белешке” уз постхумно објављену збирку *Лаута и оживљци* (в. Миоџиновић 2000: 135–158), закључује се да је Киш дуго и стрпљиво кориговао приповетке које ће ући у састав *Енциклопедије мртвих*. Многе међу њима су претходно објављене у периодици: „Посмртне почастии” у *Књижевности* (бр. 8 из 1980), „Енциклопедија мртвих” у *Књижевности* (мај–јун 1981) и *New Yorker* из 12. јула 1982, „Прича о мајстору и ученику” у *Књижевној речи* (V:60 из 1976. године)¹²⁰. Чини се да је аутор тражио адекватан концепт на ком ће збирка да почива. Напоследку га је изнашао у једној од својих опсесивних тема: смрти као приватном, још више личном догађају, односно у смрти као метафизичкој чињеници, без обзира на пластичност историјских реалија у којима се она, неретко грубо или тривијално, очитује.

Испочетка, југословенска критика није показала нарочито интересовање за нову Кишову збирку¹²¹. У потоњим деценијама, међутим, интересовање тумача за ову збирку ће се умногостручити, отварајући простор за различита херменеутичка полазишта. Међу плодоносним је, примерице, визура коју је понудио Михајло Пантић, а према којој Кишови романи и приповетке, напоследку и *Енциклопедија мртвих*, представљају незаобилазну појаву у историји српске књижевности, појаву која означава наступање „александријске ере”, или „александријског синдрома”.

Управо овакво поимање позног Кишовог стваралаштва треба поставити као основицу за одабирање и комбиновање интеграционих чинилаца наставне интерпретације *Енциклопедије мртвих*. Из којих разлога повлашћујемо Пантићев књижевноисторијски увид?

Идеја о „александријској ери” или „александријском синдрому”, у Пантићевим радовима суштински кореспондира са интелектуалистички инторнираним тенденцијама у светској књижевности друге половине двадесетог века, оним тенденцијама које су изнедриле фигуру писца-ерудите, то јест приповедача-полихистора и приповедача-редактора. Показали смо да је међу главним родоначелницима оваквог, минуциозног и преобличавајућег приступа културолошки хетерогеној књижевној грађи – Хорхе Луис Борхес, једно од централних имена савремене приповетке, аутор који је, уза сва поетичка размимоилажења, којих је више него што их се према популарној перцепцији приписује овом писцу, суштински утицао на

¹²⁰ Библиографски подаци преузети са официјелног интернет сајта писца који уређује и ажурира Мирјана Миочиновић..

¹²¹ На основу нашег претраживања електронских база, и у складу са подацима које окупља картица „Коментари, паралелизми” на малопре наведеном званичном сајту писца (в. <<http://www.danilokis.org/index1.html>> 3. 5. 2022), може се рећи да се први овдашњи, опсежнији и релевантнији критички радови о збирци – није, дакле, реч о приказима – везују тек за 1986. и 1987. годину.

стваралачки приступ који је Киш неговао у позној етапи своје каријере. Усвајајући Пантићев увид као плаузибилан, не треба да заборавимо како се Кишов допринос тој „александријској ери” с борхесовским предзнаком недвосмислено наслућује већ у *Мансарди*, његовом првом роману, „сатиричној поеми” у којој се живописно и заиграно истражује и проблематизује управо надахнуће које писцу пружа „пртљаг” светског литерарног наслеђа што га вуче са собом. Као у дослуху, на Пантићеву тезу о дубинској Кишовој урођености у поновљену „александријску еру” у другој половини двадесетог века, надовезује се један од закључака Петра Пијановића, који у поглављу „Смртопис по Данилу”, с целокупном приповедном уметношћу *Енциклопедије мртвих* на уму, пише:

„У Кишовој прози човек није уписан, већ се уписује у бескрајну књигу. Он, ако и јесте трпно стање драме своје земне егзистенције, покушава да постане њен активни субјект. [...] Смисао је, као код Симона Чудотворца, његов покушај да се одвоји од земље и да полети. Пад не доводи у питање тај исконски смисао (Пијановић, *Проза Данила Киша*, 2005: 190).

Промишљање појединачног бивствовања на Земљи не кроз „папирнату” призму постојећих историјских и литерарних извора, не кроз херменеутички сусрет са талогом легенди и предања, већ у јединству свих ових очитовања културног бића човечанства са једном ауторском, аутентичном концепцијом човекове непрестане борбе са смрћу – која, премда митска, и те како допире до ауторовог времена – можда је најпрепознатљивији квалитет Кишове последње збирке. И за наставнике у средњим школама он треба да представља магистрални идејни лук који у интерпретацији прилагођеној ученицима треба да испрате, а било каква спецификација таквог интерпретативног захвата – као што је интеркултуралним увидима обogaћена доживљајна и сазнајна перспектива ученика – само треба да учврсти и учини убедљивијим описано, парадигматско својство збирке.

Све важне појединости назначене и генералне компарације прве и последње Кишове збирке, сва сустицања која поетике Киша и Борхеса чине сродним, овде ће оправдати избор литерарног проблема *изворишта приче* као стожерног интеграционог чиниоца у обради *Енциклопедије мртвих*.

Други интеграциони чиниоци за које налазимо да би их у пракси требало повластили јесу жанровске претпоставке или обрасци на којима почивају приповетке, истакнуте форме приповедања или приповедне технике, те значењска и симболичка многострукост с којом је у збирци актуелизована апорија смрти. Изузев претпоследњег, наведени интеграциони чиниоци говоре у прилог тематизацији интеркултуралних питања која имплицира идејни аспект Кишових прича, што је, дакако, кључна погодност с којом овде рачунамо.

Већ и осврт на жанровске обрасце девет приповедака – обрасце који нигде нису остављени без инвентивног импулса у обликовању приповедне инстанце, било захваљујући иронији, пастишу, пародији, било кроз пропитивање конвенција – открива традицијске наносе различитог порекла. Разделнице могу бити успостављане према различитим критеријумима. У збирци се тако сустичу рецидиви ранохришћанских предања, њихове слободне парафразе, парафразе мотива из светих књига („Симон Чудотворац” и „Легенда о спавачима”), миинијатурна готска хроника („Огледало непознатог”), есејистичко-документарна мистификација у виду готово трилерски компоноване историје једне књиге („Књига краљева и будала”), епистоларна љубавна новела („Црвене марке с ликом Лењина”), фикционализована историјска епизода, сабијена у сцену („Славно је за отаџбину мрети”), модернистичка парабола („Прича о мајстору и ученику”). Два су наратива у којима се жанровске претпоставке контрадикторно очитују (насловна приповетка), или у којима, штавише, не играју значајнију улогу („Посмртне почасти”). Уподобљавајући овај аспект интерпретације узрасту ученика и предвиђеним исходима обраде, наставник у сваком случају може да укаже на ауторово настојање да се и кроз жанровско обиље које комуницира са разним европским и блискоисточним литерарним традицијама посредује „велика тема” односа између географски, колико и историјским контекстима удаљених култура. Због своје захтевности, неколика питања што их призива овако формулисан интеграциони чинилац, сама по себи се препоручују и за план рада у школским секцијама.

Форме приповедања за које се Киш у *Енциклопедији мртвих* определио, као и њима одговарајуће технике и средства, засебно не могу директно допринети постављању интеркултуралних питања приликом обраде збирке. Међутим, будући постављене као интеграциони чинилац тумачења, у садејству са малочас изложеним питањима која се тичу жанровских карактеристика приповедака, форме приповедања пружају лако уочљив „доказни материјал” за Кишово настојање да текст учини отвореним за обликотворне обрасце који увелико прелазе границе српског или јужнословенског усменог и писаног наслеђа. На пример, емулирање библијског тона и стила, те још приметније стилистике својтвене народним предањима за које потврде проналазимо у јудеохришћанским и исламским светим списима, одликује прве две приповетке у збирци. Подсећањем ученика на овај слој старовековне књижевности (проучаван у првом разреду средње школе), те подстичући их на коментарисање значењског преобликовања легендарне грађе које је пропраћено поигравањем са стилским узусима, стварају се услови за увођење методичких радњи намењених самосталном истраживању које води дигресивном упознавању удаљених литерарних култура.

Без сумње највише простора за конкретизацију интеркултуралних потенцијала обраде пружа идејна, рекло би се и програмска изнијансираност *Енциклопедије мртвих*, парадоксално заснована на једној преокупацији – метафизици умирања и чињеници смрти у појединачном и колективном трајању.

Наиме, објашњавање ове наставне теме треба да подразумева и артикулисање посебности које човеков сусрет са сопственом коначношћу има у различитим културним, политичким, уопште историјским амбијентима, јер је то такође један проблем које Кишове приче, посматране уједно, третирају. Зато уочавање тоналитета у ком се Кишови приповедачи са различитим културним залеђинама (социјално/класно, национално, верско порекло) усредеђују на тематско-мотивски асортиман образован око искуства смрти, треба произвести у стожерна питања наставне обраде.

Преточене у циљеве из образовног, васпитног и функционалног подручја, појединости обраде детерминисане образложеним интеграционим чиниоцима иду у прилог проучавању збирке на три школска часа.

Наставни циљеви

Образовни циљеви: **1)** интегрисати у навратима стицано и обнављано знање о утицајности Данила Киша у историји српске и јужнословенских књижевности, те га, поготову после првог часа обраде збирке *Енциклопедија мртвих*, продубити увидом у постмодернистичке домашаје овог аутора; **2)** укључити ученике и њихове читалачке доживљаје у поступак избора приповедака о којима ће бити говора на нивоу осврту, односно приказа; **3)** у раним етапама трочаса, у сусрет закључцима до којих су ученици допрли током истраживачке припреме, нагласити концепцијску природу збирке садржану у тежњи ка универзалијама илустрованим историјским и псеудоисторијским епизодама из задивљујућег временског распона; **4)** навести ученике да, испрва с обзиром на читалачке утиске, а потом накнадно, услед свесне аналитичке активности, коментаришу културолошку разуђеност наротива, као и да именују неке од шчезлих или постојећих религијских, националних или идеолошких заједница чије је искуство Киш тематизовао (гностици Блиског Истока, западноевропски социјалисти, средњоевропско грађанство или аристократија, совјетско грађанство из периода Стаљинових чистки итд.) **5)** потцртати естетску учинковитост лепезе форми приповедања којима се аутор на разини целе збирке обратио, пратећи стилске импликације документарности; **6)** запажати приповедни тон који у збирци осцилује између патетизације и депатетизације, или пак детронизације (у збиру поступак ироничног лиризма); **7)** определити за приказ као ниво тумачења приповетке „Симон Чудотворац”, „Легенда о спавачима” и „Књига краљева и будала”, а интерпретирати „Енциклопедију мртвих”; **8)** као тему која је имплицитно уписана у исходишта књиге-

сабиралишта свих „малих” животописа, у оквиру речене интерпретације коментарисати сусрет култура; **9)** третирати пишчев „Post scriptum” као амалгам чињеница и мистификација, посебно у вези са ишчитавањем насловне приповетке; **10)** утврдити познавање термина, од којих се неки подводе под функционалне појмове: цитатност, референцијалност, поступак интертекстуалности, техника каталога, постмодерна књижевност, алтруизам, хуманистички програм.

Васпитни циљеви: **1)** непосредне увиде у диверзитет хронотопа у збирци поставити као извориште за неговање космополитских назора ученика; **2)** побудити знатижељу одељења у сфери религијских, митолошких и историографских предлогака за претежан број приповедака у збирци (обавезно за оне које се обрађују на нивоима приказа и интерпретације); **3)** промишљати алтруизам у готово апострофираном хуманистичком регистру, какав се затиче у идејном средишту „Енциклопедије мртвих”; **4)** из сплета индивидуалних и колективних трагедија које се нижу у Кишовој збирци, изабрати оне које изискују критику са етичких становишта (идеологизација свести, политички прогон, антисемитизам, класна борба и сл.); **5)** перспективу у којој се, без обзира на различито друштвено-историјско порекло, човекова егзистенција на Земљи заснива на два парадигматична искуства – искуства љубави и смрти – сагледати као интеркултурални гест у збирци.

Функционални (практични) циљеви: **1)** употребом ликовног и аудитивних медија, наставну јединицу уврстити међу оне чијом обрадом се ученици обучавају за интермедиијално промишљање у рецепцији књижевних остварења која на то позивају; **2)** навикавати ученике на стилистичку хетерогеност модернистичких и постмодернистичких дела и третирање поделе на функционалне стилове као начелне; **3)** обучити ученике за коришћење више типова текстова приликом контекстуализовања књижевног дела.

Ради целисходнијег достизања циљева, то јест остваривања образовних исхода, од велике је важности понудити брижљиво формулисане задатке за (самостално) истраживачко читање. Као што методичка литература то препоручује, указујући на широку палету ових задатака – од „истраживачко аргументацијског”, преко „истраживачко-аналитичког и „истраживачко-компаративног”, па до истраживачко-експликацијског” и „истраживачко-стваралачког” (Diklić 1978: 211–214) – не само проблематика коју би они назвали, него и њихов редослед, сврсисходност и груписање, треба да играју улогу у повољној реализацији методичке радње која, дакако, претходи непосредном разговору на часу/часовима обраде збирке.

Ради постављања полазишта за разумевање интертекстуалности и њеног истакнутог места у поетици тзв. савремене књижевности, а за шта је *Енциклопедија мртвих* примерна, могуће је уз истраживачке задатке приложити краћи избор из текстова различитих жанрова и намене, а који творе референцијалну мрежу Кишових прича. Уколико би макар и неколицина ученика прочитала овај избор, на часу би се компетентније дала постављати питања од интеркултуралног значаја.

С тим у вези, према низу истраживачких задатака који следе ваља заузети критичку дистанцу, у том смислу да њихову методичку оправданост треба проценити уз уважавање објективних услова рада у одељењу – опсег садржаја који прате питања и задатке тако ученицима не сме представљати ни сувише амбициозан изазов, ни демотивишући и формалистички приложен материјал из ког, последично, неће извући знатнију сазнајну корист¹²². Из разлога методолошког плурализма и са замишљу да се за практично извођење часа обезбеди материјал који се надаље, у новим наставним ситуацијама поводом исте јединице може комбиновати кроз „алтернације” у појединим садржајима, овде ће бити

¹²² Уопштено говорећи, опет је на делу руковођење начелом условности, које је, како опажа Павле Илић, „теоријски разрађено и примерима поткрепљено” у делу Милије Николића, али је свакако посредни „надначело, јер је његова суштина у томе што оно тражи да сва друга начела, све методе и облике рада [...] треба саобразити конкретним условима и конкретним ситуацијама” (Илић 1998: 56).

изложени нешто опсежнији истраживачки задаци, пропраћени одломцима (прилози за ученике: Прилог 1 и 2) из секундарне литературе.

Истраживачки задаци

1. С пуном пажњом прочитај збирку приповедне прозе *Енциклопедија мртвих* Данила Киша. Није обавезно да то учиниш у складу са редоследом приповедака у збирци, али епилошки „Post scriptum” свакако прочитај на крају, третирајући га као саставни део овог књижевног дела.
2. Припреми се да што прецизније објасниш која је тематско-мотивска нит збирке контитуишућа за идеје о којима се у њој проговара. Одреди које приче међусобно остварују нарочите везе.
3. У којим приповеткама се Киш упушта у домишљање митова и легенди старог века? У чему се, конкретно, огледа то „домишљање”? Нека ти у проналажењу одговора на ово питање буду од помоћи одломци из теолошке литературе (Прилог 1).
4. Размисли о дубљим значењима мотива библиотеке и тајанствене књиге у насловној приповеци. У светлу ауторовог осврта из „Post scriptum-a”, покушај да докучиш вишеструки смисао позивања на изворе (референцијалност) у прози постмодернизма. Запази нарочити *и н т е р т е к с т у а л н и* дијалог који се у овој причи води са кратким причама Х. Л. Борхеса. У чему видиш суштинске паралеле, а у чему одступања када је реч о Борхесовом с једне, те Кишовом доживљају библиотеке са друге стране?
5. Читајући приче „Славно је за отацбину мрети” и „Посмртне почасти”, потруди се да препознаш стилске образце којима се аутор служи како би упечатљиво дочарао сцене које су од највеће важности у сужеима. Која је, с тим у вези, улога детаља и приповедачевог коментара?
6. Како би боље увидео симболичка значења која у приповеци „Књига краљева и будала” задобија мотив политичког списа, прочитај кратак текст о историји „Протокола Сионских мудраца” (Прилог 2). Размисли о разлозима Кишове литерарне „дораве” ове историографске грађе. Слично, размотри на који је начин у новели „Црвене марке с ликом Лењина” у неким аспектима карактеризације песника о ком пише нараторка призвана судбина Осипа Манделштама, великог руског песника јеврејског порекла. Од помоћи су ти подаци о песнику и његовој супрузи, а које ћеш пронаћи на интернету.
7. Напослтеку, читајући ауторов „Post scriptum”, претпостави који су могући аргументи за поступак *л и т е р а р н е м и с т и ф и к а ц и ј е* у њему. Удели пажњу деоници посвећеној наводној мормонској архиви у близини Солт Лејк Ситија. Припреми се да Кишов исказ о сопственом настојању да *Енциклопедијом мртвих* проговори о давнашњој човекој фасцинацији смрћу (још од књижевности старог века) аргументујеш идејама које девет приповедака пружају сагледане у целини.

Прилог 1

„Симон Маг – чаробњак. Имао је велики утицај на Самарјане, који су мислили да је послан од Бога. Обратио га у хришћанство Филип, али је мислио да од Петра и Јована може купити силу Св. Духа. Петар га је укорио, а Симон замолио за опроштај (Дап 8, 9-25). По њему се куповина црквених чиновна зове симонија.” (Ракић 2002: 190)

„Петар – један од тројице омиљених Христових ученика. Он је познат и као Симон Петар, Симон или Кифа (што значи „камен” на српском „Каменко”, и указује на снагу и чврстину његовог карактера). Петар је потицао из рибарског села Витсаиде на галилејском језеру, а он и његов брат Андреј беху рибари. Предводио је групу ученика, и од њих је први проповедао паганима. Највећи му је грех одрицање од Христа пре његовог распећа. (...) По предању, умро је мученичком смрћу на крсту (распет одоздо нагоре), по наредби Нерона, око 67-68.г. (Ракић 2002: 153)

„[10.] Kad se nekoliko momaka u pećini sklonilo pa reklo: „Gospodaru naš, daj nam Svoju milost i pruži nam u ovom našem postupku prisebnost”, [11.] Mi smo ih u pećini tvrdo uspavali za dugo godina. [...]” (19.) Mi smo ih, isto tako, probudili da bi jedni druge pitali. “Koliko ste ovdje ostali?” – upita jedan od njih. – „Ostali smo dan ili dio dana” – odgovoriše. – „Gospodar vaš najbolje zna koliko ste ostali” – rekoše. [...] [22.] „Bila su sedmerica, a pas njihov bio je osmi.” Reci: „Gospodaru mome je dobro poznat njihov broj, samo malo njih to zna. Zato ne raspravljaj o njima osim površno, i ne pitaj o njima od njih nikoga!”” (Prevod Kur’ana: 293–296).

Прилог 2

„Протоколи сионских мудраца, фалсификовани антисемитистички запис који описује наводну јеврејску заверу да ’завладају светом’, први пут је штампан 1903. године у Русији, а затим и широм света, како би се ширила мржња према Јеврејима. Од тада се упорно појављују нова издања. У Краљевини Југославији ’Протоколи’ су представљени први пут 1925. године у изводима у листу фрањевачког монашког реда ’Нова ревија’ у Макарској, од којих су делови прештампавани у београдском ’Политичком гласнику’ исте године. Целовито издање штампано је први пут у издању Књижнице ’Нове ревије’, Сплит-Шибеник 1929. године.” (Кољанин, Писари и др. 2018: 18)

Осим израде истраживачких задатака и одабирања интеграционих чинилаца тумачења збирке, наставник свакако предвиђа и ток интерпретације у оквиру часа као временско-организационе микроструктуре, тако да је, у овом случају, пожељан опсег од 135 минута школског рада и, не рачунајући време које ученик утроши за читање збирке, знатно мања минутажа за извршавање налога из истраживачких задатака – као што је консултовање текстова из прилога.

Затим, поступајући рационално при распоређивању градива и економишући назначеним временом, наставник прецизно одређује које ће приповетке, и у којим размерама, бити анализирани у различитим деоницама обраде наставне јединице. Нема разлога да се у ту сврху – као што смо већ образложили поводом тумачења *Раних јада* – не обрати методички верификованој концепцији диференцијације садржаја једне приповедне збирке према нивоима обраде, тим више што нам се чини да је задатак усклађивања приповедног материјала са нивоима обраде овде у нечему једноставнији, а у поређењу са истим захтевом поводом *Раних јада*.

Пре свега, насловна приповетка се сходно низу својстава (превасходно мотивских и идејно-идеолошких, а онда и формалних) без већих неодумица препоручује за интерпретацију као ниво обраде. Да ли интерпретација „Енциклопедије мртвих” отпочиње на првом часу намењеном наставној јединици, или пак на другом, није од већег значаја, али уколико се интеркултуралност повлашћује као један тематски обзор збирке, боље је за први час планирати обраду на нивоима осврта и приказа, упућујући ученике на осталих осам приповедака.

3.3.1. Концепт првог часа обраде наставне јединице

Увид у читалачке импресије ученика и, још важније, у њихове компетенције по питању артикулација тих импресија, нешто је што се подразумева и у случају школског тумачења Кишове последње збирке. Није тешко предвидети да су првобитна запажања ученика, а која полазе од њихових „нецизелираних” утисака, и те како разноврсна. Уобичајен је то случај са школским проучавањем приповедних збирки, будући да жанровске премисе ове књижевне врсте призивају читав сплет, често међусобно опречних, доживљаја читаоца, а рекло би се да приче из *Енциклопедије мртвих*, иако обједињене магистралном темом, додатно доприносе описаном исходу јер се у њима место и време (некада и готови хронотопи: библиотека ноћу у средишњој приповеци, пећина из хришћанских предања у

„Легенди о спавачима” или пустоши библијских земаља у „Симону Чудотворцу”) око којих су организоване појединачне фабуларне целине, константно варира.

Који културно-историјски, штавише цивилизацијски интервал аутор бира као извориште своје књиге? Каквим критеријумом се Киш могао водити правећи коначни редослед у ком треба реципирати девет приповедака? Чиме бисте, из круга својих аутентичних читалачких доживљаја, поткрепили своја објашњења?

Пошто у првој секвенци часа, дакле, буде уобличен доживљајни контекст за структурирани разговор о збирци, у даљем току је потребно актуелизовати осврт и приказ као нивое тумачења, а видљива сензибилитетска блискост међу појединим приповеткама, наставнику пружа прилику да подтематске пунктове организује према паровима приповедака: „Симон Чудотворац” и „Легенда о спавачима”; „Посмртне почасти” и „Славно је за отаџбину мрети”; „Огледало непознатог” и „Црвене марке с ликом Лењина”, „Књига краљева и будала” и „Прича о мајстору и ученику”.

Тако се поводом првог пара приповедака ученици подстичу да коментаришу њихова културна изворишта и, на темељу њих, досега и смисао Кишове ресементазиције легендарних наратива.

Запазите са којом приповетком је направљен први рез, прво изразито удаљавање од древних хронотопа старог века. На линији овог закључка, како религијске књиге, али и апокрифни извори, постају потка за сижејно „разбоковање” „Симона Чудотворца” и „Легенде о спавачима”? Ко је вољан да парафразира прву, а ко другу приповетку, правећи укрупно поређење са изворима које сте користили уз истраживачке задатке (нпр. Прилог 1)? Зашто је увођење женских ликова, Софије и Приске, важно за карактеризацију главних актера легендарних и предањских прелдожака? На који начин се њихови карактери тек кроз динамику односа са женским ликовима употпуњују? У каквој је то вези са тематским препорукама у Кишовој збирци?

Као што је познато, у првој приповеци збирке Киш дубински парафразира – уводећи, дакле, нови модус читања и тумачења – ранохришћанско предање о Симону Врачу, а које је забележено у канонском *Новом завету*. Будући предметом осуде апостола Петра, Симон у библијској верзији приче фигурира као представник лажног и божијој промисли супротног чудотворства, заправо опсенарске вештине телесног узношења у небо, док ће за вештине које не поседује, притом, Христовим следбеницима нудити новчану накнаду (одатле, етимолошки, у хришћанског доктрини појам симоније). Кишов приповедач, међутим, најпре усложњава описану грађу на сижејној равни, скрећући читаочеву пажњу на догађаје и сцене који не препознаје званично хришћанство – као што је дигресивни заплет везан за Симонове пориве да практикује магијске вештине, тек наговештена предисторија његовог односа са женом која га прати, или пародично „васкрснуће” у завршници приповетке.

И „Легенда о спавачима” испоставља се пред читаоцем као амалгам верзија предања из старог века о седморици спавача из Ефеса, штуро тематизованог и у Курану, и модернистичког полемисања са одабраном фолклорном грађом. Један од увида који кроз приказ ове приповетке ученици стичу ненаметљиво и без већих потешкоћа, а који носи важно интеркултурално обележје, тиче се разностраног порекла фантастичне приче о младићима који се после вишевековног сна у пећини, вођени бојжом промишљу, буде и тим чином реплицирају васкрснуће као мотив познат у многим религијским и митолошким системима. Тиме се апострофира културолошки спрег између, пре свега, јудеохришћанске и исламске усмене традиције. Зашто овакви феномени окупирају једног аутора са Балкана, питање је које се изводи из претходних опсервација, а одговор који ученици на наставникове подстицаје пружају, користан је и за разумевање ширења тематских оквира на почецима постмодернистичке поетике у српској књижевности, и за поимање магистралних поетичких силница које одликују *Енциклопедију мртвих*, поготову у јужнословенском окриљу. Појединости обраде двеју уводних и сродних приповедака завредеће овде засебно поглавље у ком ће бити експлицирана методологија за спонтано усвајање интеркултуралних садржаја на

рачун обнављања усмених прозних облика, притом промишљаних у својству чиниоца аутентичне замисли аутора двадесетог века.

Приповетке које, затим, у првом делу тумачења збирке ваља у разговор увести здружено, јесу „Посмртне почести” и „Славно је за отаџбину мрети”.

Приведни скок у двадесети век можете означити приповеткама „Посмртне почести” и „Славно је за отаџбину мрети”. Којим ликовима су оне посвећене? Какве „посмртне почести” добија Маријета из истоимене приче, а какве млади осуђеник, аристократа Естерхази, из оне која јој предстоји? Шта условљава новелистичко својство двају сижеса? На који начин се стилско-приповедна решења у овим причама равнају према оквиру новеле као литерарне врсте? Захваљујући чему четири кратка исказа приповедача на крају новеле „Славно је за отаџбину мрети” нису клише, иако тако звуче?

Оно што се у обема причповеткама испоставља као квалитет који није претарано присутан у осталим насловима из збирке јесте склоност ка „намештању” декора/сцене, или укратко сценичност захваљујући којој догађаји попримају драмску тежину. Ово је готово самобјашњиво у случају својеврсне драматизације историографске белешке или уџбеничке анегдоте у виду новеле „Славно је за отаџбину мрети”. У њој читалац прати кратак исечак из последњих тренутака живота младог аристократа Естерхазија, осуђеног на смрт из политичких разлога. Уз дозирање психологизирање, Кишов свезнајући приповедач предочава духовно трвење и душевно превирање у главном јунаку, не занемарујући целокупан амбијент у ком се овај припрема и одлази на вешање, а све како би с драмским набојем као горуће било постављено питање о томе шта је заправо званична историја уопште могућна да забележи и, дакле, унесе у колективно памћење. Оно што, наиме, споља делује као стоичко или лакомислено прихватање казне, испоставља се за шараду („демијуршки” инсценирану од стране Естерхазијеве мајке), па се читалац не може отети утиску да читава прича безмало и постоји само као теза у прилог чувеним завршним опаскама: „Историју пишу победници. Предања испреда пук. Књижевници фантазирају. Извесна је само смрт” (Kiš 2011: 110)

На сличан начин, „Посмртне почести” доносе опис необичне људске судбине – и њеног одјека међу другим актерима приче – а на фону крупних историјских кретања двадесетог века. У средишту збивања налази се величанствена сахрана проститутке Маријете, сахрана коју упиређују други морнари и лумпенпролетери са којима је делила своје дане у поратном, немаштином погођеном Хамбургу. Сва сижејна грађа се овде окупља око насловног мотива, актуелизованог у донекле надреалној сцени у којој лучки радници, предвођени Украјинцем Бандуром, на Маријетин гроб доносе букете најразноврснијег цвећа – брижљиво и сликовито побројаног у једном од најпамтљивијих каталога у збирци. С аспекта интеркултурално оријентисане наставе, ова и претходно наведена приповетка, ученике у процесу фантазијске чулности измештају у културна и историјска окружења о којима би наставник требало понешто да каже, на би ли им приближио значај који за Киша има средњоевропски миље у ком се одвија радња, или пак из ког иступају у њу укључени ликови или актери.

Трећи пар приповедака који иде у прилог овде образлаганом методолошком концепту чине „Црвене марке с ликом Лењина” и „Огледало непознатог”, и оне се у разговор уводе на темељу следећих подстицаја.

Разликоворно обележје закључне приповетке јесте сплетеност љубавних мотива: мотива заљубљености, љубоморе и освете заљубљеног. Слично, „Огледало непознатог” је редак недвосмислени искорак писца у конвенције фантастичне књижевности. У којим земљама се одвијају догађаји које Кишови приповедачи излажу пред вас? Ако знате да је руска књижевност препознатљива по постојаној традицији љубавне лирике (Пушкин, Љермонтов, Цветајева, Ахматова, Пастернак), да ли је од значаја што је мелодрамска нота у „Црвеним маркама с ликом Лењина” морала бити инспирисана и верношћу Надежде Мандењштам животу и делу свог, у Стаљиновим чисткама страдалог супруга – песника Осипа Мандењштама? Зашто сте таквог мишљења? У поређењу са Мандењштамовом

биографијом, шта је иронично у обликовању лика Мендела Осиповича и судбине његовог песничтва, писаног на јидишу? Образложите своје утиске.

У складу са којим карактеристикама је приповетка „Огледало непознатог” уникатна у збирци? Спиритизам као мотив и окидач мистерије која се плете око суровог убиства девојчица био је помодарство у интелектуалним круговима Аустроугарске на измаку 19. века. Шта је сугерисано о култури у којој се мистична искуства сензационалистички представљају, селећи се у забавне рубрике часописа? На који начин је то учињено поступком (псеудо)цитатности? Због чега као повезница између ових приповедака може да се наведе поступак делимичне пародизације? Које услове мора испунити одређени садржај да би се одредио као пародија?

Премда супротне по тематици и стилским модификацијама, „Црвене марке с ликом Лењина” и „Огледало непознатог” повезују изразите жанровске претпоставке: тако прва поседује видљиве елементе мелодраме, док се друга, још осетније, успоставља као готска хроника. Одатле се жанровска полиморфност *Енциклопедије мртвих*, један од већ именованих интеграционих чинилаца обраде, да тематизовати доста рано, с обзиром на временски оквир тумачења Кишове књиге, а управо као својство приказа ових двеју приповедака или, евентуално, само осврта на њих. У тим тренуцима, повољно би било да наставник у виду напомене упозна ученике са дефинишућим пореклом готске хронике у немачкој, француској, али и, на пример, америчкој књижевној традицији, и већ се посредно ученик подстиче да дијалог међу културама поима и као процес који се одвија у стваралачкој „радионици” писца какав је Киш.

Када је реч о четвртм и последњем пару приповедака – пошто је анализи насловне намењено знатно више времена – иницијално је важно навести ученике на коментарисање мотива књиге као најочигледније везе међу њима.

Уколико се мотив књиге промовише у критеријум окупљања чак три приповетке у збирци, које међу њима би чиниле ту целину? За културу ког народа се везују књиге тематизоване у „Причи о мајстори” и „Књизи краљева и будала”? Иако једна довршена, а друге не, обе на алегоричан начин проговарају о јеврејском искуству у прошла два века. Какве аутопоетички ставове Киша можете наслутити у динамици која одређује однос између Бена Хааса и Јешуе Крохала, однос чије је средиште текст „Пута у Канаан”? Јеврејска религијска традиција хасидизма познаје идеал доброг, морално изграђеног, али пре свега ученог човека – хасидима. С тим у вези, зашто је једна од Бен Хаасових идеја водиља исказана реченицом: „Уметност је дело таштине, а морал је одсуство таштине” (Киш 2011: 96)?

Књига не као првенствено уметнички текст, већ као производ културе, биће окосница разговора о Кишовој збирци на следећим часовима. До тада, изнова обратите пажњу на истраживачки задатак који вас упућује на готово детективски заплет око Протокола сионских мудраца. Размишљајте о томе како књига, била она и света књига, као и све људске творевине подлеже накнадној идеологизацији и злоупотреби. Томе, опонира хуманистичко почело књиге, у складу са којим је она симболички најпостојаније сведочанство о људском трајању на земљу, што је једином „сневаној” књизи у збирци. Припремите се, према томе, за анализу насловне приповетке са пишчевим сведочанством о књигама које се „не пишу некажњено” као лајтмотивом (прилог истраживачким задацима).

У „Књизи краљева и будала” и „Причи о мајстору и ученику” пропитује се чин писаног стваралаштва у његовој целокупној „телеологији”, при чему се издвајају могућности индивидуалне и друштвене злоупотребе текста. У првом случају се аутор текста огрешује о домете сопственог талента и своди књижевни рад на вид утилитаризма, док је други случај умногоме опаснији – једна „књига краљева и будала”, један пefидни фалсификат, наноси далекосежну штету читавом народу, доводећи у питање и сам његов опстанак. Због тога је од значаја не превидети у којој је мери и са коликом пажњом одељење прочитало и разумело у претходно потпоглавље уврштен прилог шестом истраживачком задатку. Информисање ученика о „биографији” текста какав је „Протокол сионских мудраца”, макар у грубим

цртама, већ је радња са интеркултуралним упориштем, али је потребно наставничково наглашавање да је у Кишовој приповеци целокупна мистификација добро познатог памфлета метафоричког карактера.

Мотивишући ученике указивањем на опречно значење мотива књиге, на име подсећајући их на улогу коју у насловној приповеци има енциклопедија/књига/библиотека, наставник би натукнуо једну од стабилних идеја с обзиром на коју се у Кишовој збирци третирају културне тековине у двомиленијумском распону. Од религијских концепата, преко политичких програма, па све до књижевних остварења, све се духовне тековине човечанства у различитим историјским тренуцима могу испољити кроз девијације у односу на своју полазну замисао и интенције које могу имати хуманистичко покриће. У исти мах, ако ишта може пружити смисао, или бар привид смисла друштвеним кретањима, онда је то памћење које понајбоље симболизују књига и библиотека као институције. Изводећи ове опсервације као закључак првог часа обраде збирке, ученици добијају премису за дијалог који ће се водити поводом насловне приповетке.

3.3.2. Обрада и утврђивање: тумачење насловне приповетке

Збир интеграционих чинилаца тумачења збирке, огледа се, у малом, и у уцеловљеној интерпретацији насловне приповетке. Осим већ формулисаног истраживачког задатка, директно везаног за „Енциклопедију мртвих”, а који ученици добијају у склопу сета задатака који олакшавају самостално читање књиге, није потребно давати им нове. Разлог је томе опсежност и захтевност обраде наставне јединице, уопште узев.

Сагласно овоме, аналитички пунктови око којих се организује наставни дијалог су следећи:

1) главни мотиви (фантастична библиотека, књига-свезнадар, сијасет мотива окупљених у биографску црту о фиктивном Ђ. М., двосмислено обрађен мотив сна, флоралне шаре које на зиду слика отац приповедачице);

2) порекло приче у причи као литерарни проблем (јунакињино сновиђење);

3) форме приповедања и стилско-наратолошке особености текста (ретроспективно приповедање у првом лицу, епилошка пролепса, каталог, детаљ, фигуре поређења);

4) идеолошка усмереност приче (уочљиви хуманистички „програм” оличен у пројекту састављача фиктивне енциклопедије животописа свих оних које мимоилази званична историографија).

Пошто је редослед описаних догађаја у „Енциклопедији мртвих” битан фактор њеног сижејног уобличења, један од задатака који се пред ученике ставља у зачетку тумачења треба да буде парафраза прочитаног. На овај начин се усавршавају компетенције одређене вештином читања и разумевањем прочитаног као сегментом стандардâ постигнућа који, иако тако именован за крај обавезног образовања, треба да буде предметом наставничковог промишљања а учениковог самоусавршавања и у гимназији. Међутим, свеукупном разговору о приповеци приступа се систематично, тј. узима се у обзир удео који у њеном значењском комплексу имају извесни хронотопи (већ помињана „библиотека ноћу” са свим поетичким и аутопоетичким конотацијама).

Надаље, о улози коју читалачки доживљаји ученика и њихово непосредно поимање Кишове приче имају спрам учинковитости школске интерпретације, скоро да је излишно говорити, тим више ако се зна да је Киш с насловном приповетком, нарочито на њеним ободима, рачунао на читаочево задовољство¹²³ у сусрету са језовитим опсенама које

¹²³ У улози једног од кључних актера преобразбе структуралистичке парадигме у постструктуралистичку, семиотичар Ролан Барт фрагментарно разматра дијалектику ишчекивања и насладе која се успоставља између аутора и читаоца, али не превиђа и вољу самог текста и стила текста у тој констелацији: „Полет текста (без чега, укратко, нема текста), била би његова воља за насладом, баш тамо где он покушава да премаше тражење, заобиђе брбљање и којом покушава да одгурне, да свлада руку захваћену адјективима који су оне вратнице језика куда у великим таласима надиру идеолошко и имагинарно” (Bart 1975: 17).

јунакиња открива на свом фантастичном „скретању с пута”. Томе у прилог говоре поједина стилска решења у ширем смислу, захваљујући којима штимунг у ком се одвијају наротивизовани догађаји поседује нешто од естетике жанра, те која сведоче, у првом реду, Кишовом „кокетовању” са општим местима трилер или хорор приче¹²⁴.

По природи ствари, оно што представља најистанчаније аспекте интеркултурално утемељене наставе, с пуном пажњом се може актуелизовати током аналитичко-синтетичког тумачења „Енциклопедије мртвих”. Приповетка, наиме, призива обавештеног читаоца-интелектуалца који симултано са откривањем јунакињиног било физичког, било менталног путовања у различите просторе и различите деценије двадесетог века, активира залихе својих утисака и знања апропо читавог низа културних чињеница савременог света. Ради лакшег праћења јунакињиног путовања у приватни живот свог оца, живот који је омеђен бројним епохалним кретањима и догађајима, у раним деоницама часа примењује се методичка радња формирања плана текста. Без обзира на то да ли се наставник опредељује за детаљнији вид ове радње, или пак за тзв. поетски план текста, свакако би у структури и композицији Кишове приповетке ваљало уочити и на школској табли истаћи четири смисаоне целине. Овде их, оријентационо и подложно преиначењима, именујемо као:

1. реминисценције с путовања у Шведску;
2. проналазак чудесне¹²⁵ „књиге мртвих” и реконструкција очеве биографије;
3. први епилог с очевим осликавањем зидова;
4. јунакињино буђење из сна: други епилог.

Симултано са уважавањем аналитичких пунктова, наставник указује на смисаону условљеност сваког од чинилаца плана текста оним који му претходи. Тако се успоставља синтетичка окосница тумачења и мноштво информација које ученици, најпре као читаоци, а затим као тумачи, треба да процесуирају, систематизује се у виду кохерентног разговора на часу, чак и уколико исти подразумева низ дигресија и додатних објашњења, што је умногоме карактеристично за интеркултурално укорењена питања која овде, у поређењу с другим питањима обраде, најподробније разматрамо. Описани поступак треба отпочети следећим подстицајима.

Како изгледа експозиција за непосредан, ретроспективни извештај приповедачице о једноноћном, непланираном истраживању тајне стокхолмске библиотеке? Служећи се сазнањима до којих су вас водили истраживачки задаци, запазите која културна остварења, европска, односно скандинавска, се у том делу приповетке помињу? У чему је њихово симболичко исходиште? Мотив ископине, у виду једрењака „Васа” сагледајте у светлу синтагме из подналова приповетке: „читав живот”. Чији живот је у даљем току приповетке, баш као једрењак, из дубина прошлости ненадано откривен и састављен? Којим терминима бисте описали овај Кишов поступак?

Уочите којим приповедним средствима и поступцима је дочарана атмосфера у којој се јунакиња затиче и у којој се упознаје са јединственим фондом Краљевске библиотеке?

¹²⁴ И оваква питања треба, у ширем смислу, појмити као дигресивни интеркултурални садржај наставног тумачења Кишових текстова. Откривање жанровских конвенција мистерије, suspense-а и хорора, ученицима познатих захваљујући популарним филмовима у којима се појављује чудна, уклета или зла књига, бележница или сликовница, може с обзиром на састав конкретног одељења преузети улогу мотивације. Нека од таквих остварења су: *Име руже* (1986) у филмској визији Жан-Жака Аноа, *Девета капија* (1999) или Розмарина беба (1968) Романа Поланског, *Господин Бабадук/Бабадук* (2014) Ценифер Кент, међу омладином веома популаран манга и аниме серијал *Бележница смрти (Deathnote)* чији је аутор Нисио Исин итд.

¹²⁵ Чудесност библиотеке у којој се обрела Кишова нараторка не огледа се, дакако, само у њеној енормној величини, минуциозности исписаних рубрика и томова, те није последица само амбициозне просветитељске замисли њених „мецена” и састављача. Описана енциклопедија и библиотека у којој се она чува творе симбол вишег реда, који у себе сабира и духовне, есхатолошке конотације, па се, не без разлога, у вези са картотеком такве библиотеке помиње „чудо библијског ускрснућа” (Киш 2011: 39) као догађај ком ће она бити доказ. Изводећи синтетички закључак о поступку инкорпорирања или осмишљавања каталога књига у литератури од најстаријих времена, а посебно у остварењима двадесетог века, Мина Ђурић ће, у оквиру осврта на описано место у Кишовој приповести, поентирати „силом каталогенезе књига, као једном од најевидентнијих тоталитарних моћи живота” (Ђурић 2020: 353).

Какву улогу имају детаљи и поређења (пласи научине, циликтање алки о којима висе кључеви, водич-вратар као Кербер), али и недореченост делокруга и сведеност лика госпође Јохансон? Према вашем осећању ствари, да ли они, изузети из целине приче, најављују реалистичан или фантастичан заплет? Каквим открићем је он означен?

Илустративан је у том смислу јунакињин доживљај Шведске у експозицији приповетке. Осећање тескобе које проистиче из њених „туристичких” импресија, свакако је обележено знаменитостима које је на северу Европе угледала, односно представом, а затим и наднаравном библиотеком коју је посетила. Приповедачица се отпочетка конституише као конзумент и тумач културних остварења – и то не само с обзиром на професију која није именована, премда индиције из првих реченица говоре да је посреди посао везан за театар. Тачније, симболички значај асоцијација које покреће помињање галије „Васа” и Бекетове антидраме *Чекајући Годоа* – а коју, с додатним песимистичким призвуком изводе, ни мање ни више него затвореници – поставља сензибилитетску интонацију за све догађаје који ће, затим, бити исприповедани.

Наставник сасвим дигресивно може да упозна ученике са историјатом ратног једрењака „Васа” (будући да је најпознатија Бекетова драма у тренутку обраде Кишове прозе већ проучена, очекивано је да у смисао ове референце ученици могу да проникну самостално). У своје време (прва половина седамнаестог века), „Васа” је био најмоћнији ратни брод на свету. Упркос монументалности и импозантним карактеристикама, једрењак је захваћен невременом потонуо недуго пошто је први пут запленио. Извучен из океанских дубина 1961. године, „Васа” је убрзо постао једна од кључних туристичких атракција Стокхолма и Шведске. Но, што је симптоматично за Кишову „Енциклопедију мртвих”, овај једрењак, како стоји у наочнопопуларној периодици, „и данас у медијима у овој земљи представља стандард за оцењивање историјског значаја олупина”¹²⁶. Рекло би се да, уводећи овако препознатљив културно-историјски споменик као узредни мотив приче, Кишова приповедачица антиципира проблем реконструисања прошлости, са јасним и далекосежним импликацијама које дати проблем има на откриће чудесне енциклопедије и њену природу, тј. разлог настанка. Заједно с овим, сведеним коментарисањем наизглед безначајног туристичког утиска приповедачице, ученицима би била скренута пажња на минуциозност Кишове стваралачке замисли, те на обазривост и истраживачки приступ који она захтева од читаоца.

Дакако, стожерни део интерпретације представљало би разматрање описане ноћи у тајанственој стокхолмској библиотеци, с посебним увидом у смисао фиктивне енциклопедије мртвих и скривена значења рубрике у којој је живописно сачувана биографија јунакињиног оца с инцијалима Ђ. М. У овој, најобимнијој деоници двочаса, интеркултуралне садржаје није препоручљиво засебно уводити као предмет разговора са ученицима, како се не би у други план сатерала чисто поетичка питања на којима почива средишња проблематика приповетке. Хипотеза се, наиме, састоји из органске везе између ових питања и спонтано тематизоване интеркултуралности која им је инхерентна:

Од тренутка у ком закључи да јој је у рукама биографија Ђ. М., њеног оца, извештавање приповедачице се у стилском регистру мења. Који се поступак, својствен Борхесовској поетици, као последица тога активира, а у односу према безмало немогућој енциклопедији? Изузев (псеудо)цитатности и каталожке нарације, изражени су и коментари приповедачице. На темељу њих, какве програмске карактеристике приписујете стокхолмској енциклопедији? Очеvidно, пројекат исписивања бескрајних рубрика није без разлога отпочет 1789. године, истовремено са Француском грађанском револуцијом. Које идеје филозофије просвећености се ишчитавају са страница посвећених Ђ. М.?

Опишите улогу Герасимова, Ђ. М.-овог колеге, геометра. Какво је његово класно и етничко, односно национално порекло? Какав пут га је нанео у Краљевину Југославију и Србију коју на једној од живописних страница енциклопедије премерава са оцем

¹²⁶ Видети: <<https://www.nationalgeographic.rs/vesti/5929-ponos-svedske-potonuo-cim-je-isplovio.html>> 12. 8. 2020..

приповедачице? Због чега је ова епизода завредила унос у енциклопедију Краљевске библиотеке, у стално растућу Енциклопедију мртвих? Шта у малом космосу људског живота представљају људи, а шта стамбене адресе, школске зграде, градови, предели? У каквом су односу опште и појединачно у склопу исте егзистенције?

Посебну брижљивост аутор је показао у обликовању већ поменутих каталога. Примера ради, лако се закључује да редослед назива омиљених Ђ. М.-ових кафана осликава историју политичких система, преврата и ратова које је Београд претрпео. У исти мах, готово филмском техником монтаже, пред читаоца су изнесене и „слике са путовања”¹²⁷: од српског села у личкој постојбини, преко школовања у Срему, до скрасавања у Београду и пословичног путовања до Трста и Јадранског мора. Путовања коју испишује живот Ђ. М.-а постаје отисак географских и културних разлика унутар југословенског простора. Постоји ли, сходно вашем доживљају, нешто од носталгичног патриотизма у „Енциклопедији мртвих”? Имајте у виду да је ово једина за Кишовог живота објављена прича чији је саже у целости смештен у земљу у којој је поникао као писац¹²⁸ – у Југославију после Другог светског рата.

Знаковита су, најпре, места на којима приповедачица настоји дочарати или изнова успоставити у своме гласу двоструко и контрадикторно својство енциклопедије¹²⁹ у којој је сплетом околности наишла на белешку о животу свог оца – у исти мах на компримираност животописа на свега једну рубрику и импресивну количину детаља и минуциозних опаски којима иста рубрика располаже. Међу поменутих детаљима често се проналазе прикривени етнографски коментари, одблесци свакодневице у предратној, а онда и послератној Југославији, читав један асортиман књижевних знакова који је намењен некој врсти претпостављеног, кишовског, идеалног читаоца. Наравно, с обзиром на своје читалачке компетенције по питању пријема књижевности друге половине двадесетог века, већина ученика није у прилици да проникне у уметничко покриће многих описа у приповеци, што опет не значи да је за одређени број њих довољно да препознају, примера ради, поступак каталога, али не и његово естетску функцију. Стога наставник у овој деоници разговора инсистира на запажању везе између каталога као одраза научног дискурса, или, уже посматрано, енциклопедичног дискурса, и намере које се састављачи фиктивне Књиге мртвих аподиктички придржавају: сачувати животе анонимних људи у њиховој пуноћи и искуственом обиљу.

У том смислу, Кишова приповедачица се у више наврата каталошки присећа предмета које је покојни отац користио, улица и предела у којим је становао, имена његових суседа и родбине, колега (посебно значајна фигура геометра Ивана Герасимова), или локација које описују очева путовања или селидбе (Рума-Загреб-Београд-Марибор-Ровињ-Трст – само кључне међу њима). Већ на први поглед, за поједине топониме везују се знамените културно-историјске или туристичке одреднице: највише за Београд, али и за Загреб (Градска кавана, Јелачићев трг, Горњи град), Трст (Понте Росо, *Adriatico*) и сл. Каткада се оваквом брзом сменом дестинација, углавном сабраних унутар југословенских граница, имплицитно проговара о смени политичких уређења, уопште историјских токова, и поједине ученике

¹²⁷ Читаоцима интегралног *Породичног циркуса* не промиче ова алузија, то јест порекло цитиране синтагме. Њоме је у роману *Пешчаник* насловљен један од четири магистрална приповедна циклуса, изнутра „уситњена” и нумерисана, те дата у периодичној смени. На тај начин првостепени приповедач у роману се, истодобно као приређивач, не налази пред јединственом исповешћу (Jerkov 1991: 107).

¹²⁸ Овде изузимамо епилог „Кратке биографије А. А. Дармолатова” из *Гробнице за Бориса Давидовича*, налазећи да је посредно, премда успела, споредна тематизација југословенског простора, у виду пишчевог поигравања са сопственом биографијом кроз избор свог ујака и Његошевог цетињског споменика за актере-статисте у причи.

¹²⁹ Алегоријско својство није иманентно само насловној приповеци: „У могућности да се свака приповетка схвати и као алегорија писања и читања лежи онај моћни метафикционални потенцијал енциклопедијског дискурса који истиче Хилари Кларк, везујући његово поимање управо за те две сазнајне и креативне активности које карактеришу хуманистичку самосвест новог доба.” (Петровић, *Енциклопедизам и теорија романа*, 2021: 209)

треба навести да у појединим катаозима пронађу описане, суптилне и прикривене културолошке коментаре. На основу увида у несталност историјских прилика, ученици последично препознају у неумитност рефлектовања тих прилика на живот једног, условно речено, обичног човека. Тако се историја уписује у наизглед безазлене вињете свакодневног, у фрагменте човековог прозаичног живота. Илустративан за ову идеју може бити списак београдских кафана које јунакињин отац, као вид бизарног хобија, уписује на стакленој боци:

„Бриони, Бога, Галеб, Морнар, Зора, Српска кафана, Видин-капија, Стамбол-капија, Скадаралија, Три шешира, Два јелена, Под лиом, Три грозда, Шуматовац, Седам дана, Марш на Дрину, Калемегдан, Коларац, Домовина, Орач, Обреновац, Опленац, Душанов град, Ушће, Смедерево, Ловачки рог, Знак питања, Последња шанса” (Kiš 2011: 56–57).

У називима који се рефрирају на различите историјске догађаје и искуства српског и југословенских народа разоткрива се Кишова дигресивна наративна стратегија везана за намеру да се у „космосу” нове Књиге мртвих, а сходно метазначењу и у његовој збирци, сравне искуства свих култура у њој тематизованих – другим речима, да се међусобно вредносно не супротстављају матична национална (или наднационална, југословенска) култура и друге европске и блискоисточне културе. Као и у књизи коју јунакиња проналази као тајанствено завештање једне секуларне „секте”, тако се и у Кишовој збирци, макар као илузија, придаје пажња сваком, чак и ефемерном изразу неке етнографске, политичке, верске, етничке или националне заједнице. Оно што их, дакако, чврсто држи упућеним једном на другу, то је прожетост чињеницом смрти – како већ нагласисмо, колико појединачне, толико и опште: смрти политичких система, религијских доктрина или, једноставно, цивилизацијских прегнућа.

Како бисте аргументовали схватање по ком се стокхолмски зборник биографија покојника, за велику историју анонимних људи, и политички спис Сергеја Нилуса, заводљиво одређен као „књига краљева и будала”, у размерама Кишове збирке успостављају као антиподи? Какав циљ пред собом има једна, а какав друга књига? Какве нам интерпретативно важне податке нуди „Post scriptum” у деловима који се односе на две приповетке? Сергеј Нилус је реална личност, те је данас доказано да је озлоглашени Протокол сионских мудраца његово дело, фалсификат који је допринео бујању и интелектуалистичкој потпори модерном антисемитизму. Шта значи реч „памфлет”? Због чега Киш постанак овог фалсификованог памфлета излаже у фрагментима, кроз призму једне заблуделе монашке психологије?

Чувари просветитељског завета у виду огромног зборника биографија су, слично, мормони, хришћанска секта чију картотеку Киш помиње у „Post scriptum”. На основу чега читалац изводи закључак да је овде на делу поступак мистификације, условљен лажним цитатом у фусноти? Какав је, према томе, однос између две тематизоване књиге, ако је критеријум успоредбе историјска веродостојност? Зашто је једна каталог људских судбина, а друга позив на одстрел?

Поред каталога, оно што би се из перспективе савремене српске књижевне историје, а у овдашњим приликама, могло установити као кишовска стилема, јесте обилата заступљеност фигуре поређења у тексту¹³⁰. Повољно би, сходно овоме, било ученицима

¹³⁰ Ово питање је непосредно испитано у осврту Ненада Величковића под насловом „Поређење у роману *Баишта, непео* Данила Киша”, додуше, као што је евидентно, на примеру ране Кишове прозе. У сваком случају, Величковић констатује изразит поетички значај који поређење заузима у Кишовом тексту, те бира корпус одличних примера које затим типологизује. Нама је посебно битно ауторово запажање из закључка рада: „У поређењу је све видљиво, и подложно провјери. Ако тврдимо нешто (а Киш то ради, јер иначе би његов интелектуални ангажман био поза) онда морамо то и доказати. Морамо учинити видљивим логику којом смо до закључака и тврдњи дошли. Морамо ставити на увид не само резултате, него и процес...” (Veličković 2006: 50). Предочени логички механизам који условљава Кишову стилему видљив је и у *Енциклопедији мртвих*, у којој, поред експликације различитих тврдњи, одражава и тежњу приповедача да симулирају тоталитет историјског искуства у ком се све на изванредан начин понавља или варира тако да обезбеђује могућност успоредбе са искуствима појединаца – књижевних ликова или актера.

поменути и улогу поређења у „Енциклопедији мртвих”, актуелизујући тако оно што смо назвали стилско-наратолошким својствима као интеграционим чиниоцем тумачења. Добра наставна пракса доказује да приликом експликације стилског слоја књижевног дела није довољно дати ученицима прилику да пронађу и наведу конкретне примере за одређену фигуру, стилско средство или поступак. Излазећи у сусрет појединцима чија постигнућа се могу самеравати на напредном нивоу, упутно је ићи корак даље и артикулисати значењско покриће уоченог стилског решења, тј. начин на који оно упливише у укупни смисао текста.

У поређењу са осталим приповеткама, насловну одликује релативно прозиран хуманистички програм с којим којим кореспондирају коментари, опаске и закључци приповедача, а који добија заслужено место на трећем часу разговора о Кишовој збирци, односно другом чије је тежиште на насловној приповеци.

Вративши се опсервацији о књизи Сергеја Нилуса и књизи мистериозних енциклопедиста као антиподним делима, шта закључујете – како етничко или културолошко порекло читаоца, као и тренутак у ком је писана или читана, може одредити судбину књиге? Зашто је „Енциклопедија мртвих” творевина која почива на различитости, и која је апотеоза различитости, укратко – која је слави као општу тековину?

У озрачју замисли о једној таквој енциклопедији послушајте стихове енглеског метафизичког песника Дона Дона:

„Ниједан човек није острво, само по себи целина; / сваки је човек део Континента, део Земље; / ако грудву земље однесе море, Европе је мање, / као да је однело неки Рт, као да је однело Посед / твојих пријатеља или твој; смрт ма ког човек / смањује мене, јер ја сам обухваћен Човечанством” (Don 2008: 127).

Образложите слагање или неслагање са могућношћу да ови стихови, у вашој машти, стоје као мото енциклопедији коју је пронашла Кишова приповедача? Који искази приповедача су суштински комплементарни цитираним стиховима енглеског песника? Зашто је та парадоксална мисао водиља могла да се оствари на страницама Енциклопедије мртвих? Узмите у обзир одговарајуће каталоге из приповедачине парафразе рубрике о Ђ. М., па закључите које све културе су се, разним топонимима, утиснуле у његов живот. Импресивна је, према томе, разноврсна културна комуникација једног „обичног Југословена”¹³¹, што је, како је сам аутор образложио, била главна замисао за биографски образац у приповеци. Да ли сте о одломцима на које се осврћемо размишљали на овај начин?

Настојећи да ономе који слуша или чита причу приближи мегаломанске размере подухвата који су састављачи Књиге мртвих спровели у дело, јунакиња реплицира неколике генерализације које делују као девизе. Вероватно најпамтљивија, те у том смислу погодна за коментарисање на часу, јесте:

„(...) Јер – а то је мислим основна порука састављача Енциклопедије – никад се ништа не понавља у историји људских бића, све што се на први поглед чини да је исто једва да је слично; сваки је човек звезда за себе, све се догађа увек и никад, све се понавља бескрајно и непоновљиво. (Стога састављачи Енциклопедије мртвих, тог величанственог споменика различитости, инсистирају на појединачном, зато им је свако људско створење светиња.)” (Киш 2011).

¹³¹ Ова врста чежње за домовином, истакнута као један дигресивни или у приповедном тону недоминантан елемент, читаоцу, па и ђацима у учионици, приповетку у целини може учинити дирљивијом, омогућујући им да и поједине (лајт)мотиве, не искључиво везане за однос између ђерке и оца – какви су осликани очеви цветови или епизода са Герасимовим – боље послушају као лирске одјекне. Приповетка се на тај начин отвара према емотивније обојеним тоновима, који су одмерено патетични будући да су стилски „профилтрирани” кроз иронију и сродна средства, а што их чини упечатљивијим (уп. са темом љубавне жртве у приповеци „Црвене марке с ликом Лењина”, нпр.). У светлу ових питања поводом приповетке коју ученици интерпретирају, треба рећи још и то да је, с обзиром на то да је посредована својеврсним сказом, она у исти мах посведечење о сањаној, идеалној књизи са идеологемама на којима почива, и импликација трауматског искуства, о чему је такође писано: „Јунакињин сан је реализација жеље, тежње да на губитак оца одговори чувањем сјећања на њега. То је начин да се избори са траумом због очеве смрти” (Радоњић 2020: 205).

Вишеструко се на рачун референцираног одломка из приповетке и дијалогске деонице која ја прати могу прожети међу собом образовни и васпитни циљеви обраде наставне јединице. Зато је, по добијању одговора, препоручљиво приступити синтетичком разговору:

Објасните зашто се, у симболичком смислу, насловна енциклопедија као споменик различитости и достојанства сваке људске егзистенције морала потврдити као сан. Због чега се, из угла овог проблема, Киш определио за реалистички расплет, допуштајући уплив наднаравног у тачки подударарања сна и стварности (очевидни флорални мотиви и сарком који је био узроком његове смрти¹³²)? У закључку, сагледајмо још једанпут крваву стварност и историју мржње коју је произвела Нилусова „књига краљева и будала”, насупрот сањаном идеалу енциклопедије у бескрајним томовима, зборнику преминулих из свих нација, религија и култура. Из којих разлога се друштвени одјек и једне и друге књиге може појмити као упозорење? Неоспорно је ком идеалу човечанство, с обиљем културних, колективних и појединачних различитости треба да стреми, а који је идеолошки концепт изнова дужно да одбацује.

Наиме, осим разматрања и, последично, усвајања хуманистичких вредности које проговарају из коментарисаног пасуса, ученике треба навести да препознају удео парадокса који се образлаже тежишном констатацијом приповедачице, односно аутора фиктивне Књиге мртвих: то да је сваки човек звезда за себе у исти је мах оно што му придаје уникатност и оно што га сврстава међу то „велико братство” судбина чија се непоновљивост понавља. Уколико би се ученици надахнули да темељно размисле о далекосежности ове мисли, на часу би се дала исказати и компримовано оспољити и суштина интеркултуралног приступа. Наиме, готово увек подразумевана теза о којој, пригушено, проговарају све приче из *Енциклопедије мртвих*, теза по којој се изразита *различитост* појединачних егзистенција потиरे у чину смрти, али и пред њеним метафизичким очитовањима, може се схватити и као „поука” интеркултуралног искуства. Ако бисмо ово зарад средњошколског контекста упростили, могли бисмо устврдити да у свим људима, свим културама или цивилизацијским токовима у које су уплетени животописи тих људи, опстаје примордијална једнакост пред феноменима који спајају овоземаљско и онострано – а међу њима су пролазност и доживљај пролазности привилеговани.

Ради сврсисходнијег корелирања оних Кишових мотива који са собом носе културолошко озрачје и наставног градива које се у другом полугођу завршног разреда гимназије планира и актуелизује на часовима Филозофије и Историје као обавезним предметима, око сродних тема би се успешно могла организовати пројектна настава. Кључна идеолошка застрањења двадесетог века, њима изазвана страдања и испаштања, лична и општа, можда и у Кишовој збирци, а не само у уџбеницима из историје и филозофије, најбоље сажима реч и појам „тоталитаризам”. Тоталитарно оспољење идеологија у политичким системима, фашистичким и стаљинистичким пре свега, назире се још у искључивости и догматском карактеру теолошких учења с почетка првог миленијума. Због тога је пад у небо винотог Симона Чудотворца из уводне приповетке збирке на изврстан начин поредив с падом Мендела Осиповича из завршне приповетке у логорску безименост.

*

¹³² Поводом молбе уреднице да искључи из приче реалистички расплет са мотивом сна, Киш је одговорио на следећи начин: „Не бих. Ја, госпођо, не пишем тзв. фантастичне приче. Ја сам реалистички писац. То, без буђења, била би обична 'фантастична прича', а ја такве не пишем. (...) Опочињем вас: или – или. Или ћете прихватити причу таква каква је, или раскидамо уговор!” (Kiš, *Skладиште*, 1995: 332) На мотивској тријади као окосници идејне лепезе збирке инсистира критичарка Снежана Башчаревић: „Колико је у Кишовом делу видљива граница између факта и фикције, толико је невидљива између фикције и смрти. У 'Енциклопедији мртвих' документ добија функцију мотивације, фикција службу виртуелности, а смрт функцију симболизације” (Башчаревић 2020: 225). Узевши овај синтетички увид као нешто са чим методичар наставе и те како може да оперише, налазимо да је проблематизовање смрти усред односа стварност : илузија/сан нешто што на предочени начин треба оставити за завршну етапу интерпретације новеле са средњошколцима.

Све опсервације окупљене у овом потпоглављу аргумендују брижљиво промишљање интеркултуралних садржаја Кишове последње за живота објављене приповедне збирке, а на темељу ког се практично боље остварује смислена веза између образложених интеграционих чинилаца наставног поступка. Сlike, сцене, мотиви и идеје које под читалачки „рефлектор” стављају деликатност дијалектике између етничких, професионалних и политичких стремљења која одликују читаве векове јудеохришћанске цивилизације, саме по себи заузимају важну улогу у Кишовој поетици везаној за поимање историје – може се рећи, условно, везаној за његову историозофију. Уклањањем терминолошких вишкова и концепата које ученици четвртог разреда гимназије нису оспособљени да усвоје и критички сагледавају поводом књижевне фикције, истовремено се у наставном приступу збирци који смо предложили, задржавају међупредметне корелације (највише са Верском наставом, Ликовном културом, Грађанским васпитањем и Филозофијом). Такође, у обзир долазе и неколики изборни предмети, из корпуса оних које именују рецентни програми наставе и учења – *Језик, медија и култура, Појединац, група и друштво*, а поготову *Религије и цивилизације* – при чему ипак ваља имати у виду да опсег и сложеност корелативног поступања у овом случају директно зависи колико од броја полазника неког од ових предмета, толико од у дослуху са њима претходно установљеног плана рада.

Речником приручничке документације речено, ученици тако побољшавају целоживотне компетенције и компетенције за учешће у демократском друштву, а као неке од функционалних појмова промишљају „дијалог међу културама”, „идеолошко насиље”, „расну нетрпељивост”, „тоталитарну свест”, дакле све оне синтагме које, овако или онако, налазе своје место у дијалогу током описаног трочаса. Тако, тек захваљујући препознавању и одмереном истраживању културних феномена (јер увид у имагинативно, неретко и чисто лирско језгро Кишових прича не сме бити компензован формалистичким побројавањем ауторових културолошких преокупација), постиже се комплетан утисак о значају збирке за савремени тренутак.

Прецизније, ученицима се пружа шанса да самостално промишљају оне аспекте поетике једног аутора који нису искључиво скопчани са уметничким поступцима на плану форме и израза у ширем смислу, већ и са идејним хоризонтом појединца и друштва, на ком се имагинира и образује уметнички свет. Због тога што приповедни модалитети последње Кишове збирке, у поређењу са *Раним јадима*, осетно више полажу на енциклопедијско знање, писане, али и усмене изворе са различитих географских кота и из различитих епоха, разуме се да се одређени задаци интеркултурално опредељење наставе испуњавају већ самим информацијама што се усвајају током изнијансираног тумачења које смо приложили у овом поглављу. Ипак, овде смо настојали приступити збирци тако да се њена интеркултурална обележја успоставе и као једна од упоришних компоненти тумачења – другим речима, као траса за откривање значења која је чине не само актуелном, већ и релевантном у искуственом подручју савременог читаоца. Од секундарног је значаја у ком би опсегу знања овог типа погодовала грађи за контролне задатке или часове обнављања и систематизације – свакако су примеренија за тематска полазишта писмених састава, писмених задатака, а поготову за оне активности које изразито упошљавају стваралачки потенцијал ученика: за реферате, презентације, групна истраживања, чак и пројектни вид наставе, каквим смо га овде предочили у најгрубљим цртама, имајући на уму да би подробније образложење у овом случају захтевало теоријске и практичне премисе, односно „методике” других наставних предмета. Било како било, аргументована остаје чињеница да се пуни образовно-васпитни потенцијал Кишове збирке не да искористити мимо увида у интеркултурални хабитус из ког она проистиче. Како исти није индикативан само за најдужу фазу Кишовог стваралаштва, него и за неку врсту одлучне преоријентације српске и југословенске прозе осамдесетих година када је реч о темама и проблемима који улазе у њено видно поље, није тешко закључити да се са интеркултуралних становишта подједнако успешно могу планирати и ближи, и даљи циљеви обраде Кишових приповедака.

3.3.3. Поетичке импликације преосмишљавања усмених прозних облика у *Енциклопедији мртвих* Данила Киша (наставни контекст)

Да бисмо прецизније описали Кишов приступ легендарном као нечему што је, слободно речено, нулта тачка фикционалног, најпре се ваља задржати на приповеци која еклатантно преосмишљава усмени жанр, а то је „Легенда о спавачима”.

Уважавајући методички већ проверен и примењен модел проучавања приповедне збирке у настави, на издиференцираним нивоима тумачења (в. Бајић 1994), наставник може планирати разговор о појединачним приповеткама с обзиром на њихову репрезентативност по питању изабране поетичке особине. То значи да се Кишов поступак „присвајања” дискурса својственог усменим прозним облицима, по потреби да сагледавати и као значењски незанемарљив сигнал сам по себи. Истовремено, ученици на овај начин стичу практично утемељена знања о антиципацији постмодернистичког опхођења према књижевној грађи, карактеристичној за ону тенденцију савремене српске књижевности чији је Киш проминентан представник.

Но, да би дијалог на часу обухватио овај, по много чему кључни проблем у вези са приповетком и њеним идејним досезима, претходно је потребно описати језичко-стилске значајке усменог жанра који Киш, у борхесовском маниру, пастишира. Полазно питање које тим поводом ученици треба да размотре јесте сама формулација наслова. Завршне опсервације, пак, треба да се тичу ауторове белешке из *Post scriptum*-а збирке, а које су директно везане за процес настанка „Легенде о спавачима”. Структурираним разговором о проблемима који су на овај начин омеђени, приповетка ће на адекватан начин бити обрађена на нивоу усменог приказа. Сагласно овоме, наредне наставне ситуације укључујемо у истраживање као илустрацију спектра не тек интерпретативних, него и образовних потенцијала који одликују исечке из позне фазе Кишовог приповедалаштва, а који по потреби и наставниковим наканама могу бити испуњени у сарадњи са ђацима.

Тема којој се Киш обраћа пишући „Легенду о спавачима” је, по свој прилици, била једна од његових фасцинација. Између осталог, зна се да је средином шездесетих година, у Паризу, причу о спавачима из Ефеса, налазећи у њој вредну грађу (можда под утицајем Борхесове наклоности истој), испрва намеравао преобликовати у роман (Tompson 2014: 492). Фантастичан мотив васкрснућа, односно њему саобразан мотив живих спавача-мртваца, сасвим је очекиван са становишта жанровских особина које су, више-мање, присутне и у легендарним причама и у предањима, а биће да је управо због преплитања сна и смрти у позадини овог мотива, Киш њиме био заинтригиран.

Вероватно најупадљивија црта Кишове „Легенде о спавачима” – а после њеног засебног читања, лишеног осврта на ауторску белешку из *Post scriptum*-а – јесте приповедачава тежња да и својим језиком посредује древност легендарне грађе коју тематизује. По овом питању значајна је издашна употреба приповедачког имперфекта („лежаху”, „додириваше”, „имађаше”, „бејаше”, „знађаше”, „назираше”, итд.), лексике у коју нису укључени анахронизми карактеристични за интелектуална разматрања у другим Кишовим делима, архетипске и репетитивне песничке слике (у оквиру уводне сцене лежања, нпр.), те реторска питања типична за стил религијских списа. Овакав језички дијапазон спроведен је доследно кроз читаву приповетку, а у наставном окриљу се остварује у виду унутарпредметне корелације између области књижевности и језика. У складу са тим, на часу обраде извешће се закључак по ком је реч о поступку пастиша који обједињује све наведене стилске обрасце. Кључно питање на које с тим у вези треба дати одговор гласи, међутим: у којој мери су ове особине текста компатибилне са жанровском одредницом легенде из наслова?

Уврежено је мишљење међу фолклористима да најмањи заједнички садржалац легенди као усменог жанра јесте историзовано народно веровање које је везано за одређену личност, а ком је „својствен специфичан однос реалистичких и фантастичних елемената” (Самарџија 2011: 275). Од ученика се, током разговора о разлозима због којих Киш на

специфичан начин именује приповетку, тражи да се присете овог дистинктивног обележја легенде и тиме афирмишу дидактички принцип трајности знања и умења (в. Николић 2012: 164–167). Од помоћи су им знања стечена у првој години средње школе, приликом интерпретације библијске *Легенде о потону*¹³³. Потом се у сижеу „Легенде о спавачима”, те у његовом формалном устројству, испитује присуство или одсуство особина које се у науци приписују жанру легенде. Оваквом методологијом биће, напослетку, истакнути начини ресемантизације жанра у савременој књижевности.

Основна прича коју Кишово треће приповедно лице саопштава свакако је преузета из легенде о седморици спавача из Ефеса. Она је позната у ранохришћанској традицији, али и у низу гностичких кругова из првих векова нове ере. Такође, наратив о седморици уснулих у пећини (код Киша је реч о тројници – о Дионизију, Малхусу и Јовану), који су тако избегли судбину прогона и, истовремено, истрајали у вери да би вековима касније манифестовали чудо те у пећини били будни откривени, заузима запажено место и у *Корану*, што је назначено цитатом који представља мото Кишовој приповеци. Апострофирајући још у наслову легендарно мотивско језгро своје приповетке, Киш призива у читаочевој свести хоризонт очекивања везан за традицију усмених предања која су прожела сотеролошке религије. Одатле не чуди ни извод из *Корана* који се поближе реферише на један од средишњих мотива легенде о спавачима из Ефеса: на дуготрајност праведничког сна.

Наставничко коментарисање одабира мота као приповедног поступка треба да буде логички доведено у везу за Кишовом наклоношћу према паратекстуалним формама, као што треба да укаже на својеврсно легитимисање усмених изворишта за приповетку књижевним делом које је и само, у значајној мери, усменог порекла и поседује ексклузивитет религијског типа. Уколико би се на додатној настави, или у ваннаставном формату, Кишова „Легенда о спавачима” конституисала као једна од тематских јединица, интересантно би било упутити ученике на исламску верзију народне приче о спавачима. Она своје место има у осамнаестој сури, између деветог и двадесет и шестог стиха¹³⁴.

Имајући у виду да су ученици, сагласно наставним програмима, боље упознати са поетиком српске усмене књижевности, потребно је не previdети да је Киш у *Енциклопедији мртвих* у целости интертекстуално упућен на шире и даље комплексе усменог наслеђа, у овом случају левантинског, блискоисточног. Зато је пожељно осврнути се на тип легендарног обрасца који је током векова постао интернационална категорија. С тим у вези ученици се, у склопу осврта на утиске после првог читања, могу подсетити на легендарну представу о потопу, заступљену на широком географском подручју, са варијантама у *Старом завету* и *Епу о Гилгамешу*.

Ауторске интервенције које говоре у прилог редакторском и стваралачком приступу литерарној грађи у Кишовој приповеци нису занемарљиве. Са једне стране, илустративне су за културолошку продорност и адаптивност легенде као усменог облика. Са друге стране, селекција коју Киш врши када је реч о мотивима који су пермеабилни у неколиким варијантама легенде о седморици спавача¹³⁵, открива изграђену ауторску свест. Образлагање редакторског приступа традицији утиче на боље разумевање хетерогености савремене књижевности, а код ученика „развија свест о народној књижевности као свеprisутној творевини која мутира” (Мркаљ 2013: 112).

Удвојена фигура девојке Приске, према томе, добија на значају када је реч о карактеризацији главног јунака, спавача Дионизија из чије се перспективе посредују

¹³³ Повољна околност је то што је и у програмским упутствима везаним за обраду књижевности старог века у назначеном разреду апострофирана „улога мита у слици света” (ПНУГ 2020: 13), као и повезивање сазнања „из историје и историје уметности са књижевним стваралаштвом старог века” (ПНУГ 2020: 13).

¹³⁴ Поред усмених извора и светих књига, Киш ће у *Post scriptum*-у обелоданити и порекло јунакиње Приске: она, наиме, у (псеудо)легиандарни сиже улази из драмског дела египатског модернистичког писца Тауфика Ал-Хакима (1898–1987).

¹³⁵ Чак ни број седам, премда стајаћи и са дугом традицијом библијске симболике, није истоветан у фиксираним верзијама ове легенде (Grysa 2010: 49), а реч је о преко две стотине рукописа.

мистички увиди и наднаравна искуства. Љубав према Приски је, сходно овоме, окосница јунакових ишчекивања и очекивања, као што је предодређује битан део идејног света приповетке у ком, као и у читавој збирци, тема љубави, из класичног регистра, заузима повлашћено место (Пантић 1997: 11). Понукани наставниковим пажљиво темпираним питањима, ученици у навратима праве синтетички увид у стајаће теме које обележавају збирку *Енциклопедија мртвих*, као што примећују „изоловани” начин обраде тих тема у свакој приповеци.

Поред љубави која спавача одржава у фанатичној истрајности и трпељивости, константна сумња у варљивост вере и њену непостојаност у стварности чува запажено место у његовом унутрашњем свету¹³⁶. Готово калдеронова немогућност да се стварност разлучи од сна, може бити истражена и у склопу домаћег рада ученика, тим више што се ова сплетеност збиље и опсене затиче као део поенте у насловној приповеци збирке. Варљивост спољашњег, али и унутрашњег света бића, оно је што се превасходно проблематизује у „Легенди о спавачима”, па се ученици наводе да додатно апстрахују чуд(ес)не ситуације које сачињавају причу и захваљујући томе установе њене идејне резултате.

Како се, сходно методичкој платформи коју предлаже овај рад, приповетка „Легенда о спавачима” може у настави обрадити у заједничком херменеутичком захвату са приповетком „Симон Чудотворац”, и то на нивоу приказа, то се подразумева истицање и коментарисање њихових битних уметничких својстава.

По самосталном увиду у књижевноуметнички текст, пропраћен свесном активношћу ученика, консултује се белешка из *Post scriptum*-а као аутопоетички коментар. Наставник монолошки може упутити ученике у литерарну мистификацију као, за наставне потребе речено одредницом руског формализма, поступак очућавања литерарне грађе ком се, у оквирима борхесовске поетике, Киш приклања.

За разлику од приповетке „Легенда о спавачима”, стилска фактура „Симона Чудотворца” указује на изразитији отклон од образаца који су типични за усмене прозне облике. Уколико се усредсредимо управо на питање о природи усменог облика који представља сужејну срж приповетке, такође ћемо уочити амбигвитет, на начин на који се легендарна прича и предање прожимају у појединим жанровским особеностима:

„Уже означавајући спис о животу и делима светаца, легенда има изворишта у Библији, старозаветним и новозаветним текстовима, али и у лажним књигама и средњовековним хагиографијама. Предања се знатно шире заснивају на христјанизованим и старијим слојевима традиције, на њиховим међусобним преплитањима, али и на поимању националне и локалне прошлости” (Самарџија 2011: 274–275).

У другом типу секундарне литературе, ученици се, захваљујући наставниковим сугестијама, примера ради у оквиру задатака за истраживачко читање, релативно ефикасно могу информисати о поливалентности предања као усменог прозног облика. Четврта група предања, сходно једној од најувреженијих међународних класификација у фолклористици, обухвата „легенде и мотиве о боговима и херојима”, то јест у првом реду „легенде о свецима, настале на апокрифним и хагиографским списима” (Живковић и др. 1986: 594). Како поменуто питање није могуће без даљег разрешити у фолклористичком домену, с обзиром на то да се усмено наслеђе у различитим народним културама испољава у великом броју жанровских варијација, ни у настави ову подтему не треба увести ригидно, јер предања „више од осталих прозних врста [...] пружају отпор сваком типологизирању” (Живковић и др. 1986: 594).

Корисност самосталног ученичког увида који претходи заједничкој обради Кишових приповедака из *Енциклопедије мртвих*, огледа се превасходно у предупредивању преопширног, самим тим са становишта принципа рационализације (Николић 2012: 157–164) нефункционалног наставног разговора усмереног ка прецизирању жанровског предлошка

¹³⁶ Мотив сна се репетитивно поставља у први план приче у виду реторских питања и унутрашњег монолога јунака, тако да је на часу ове форме приповедања препоручљиво функционално везати за њега.

Кишовог „Симона Чудотворца”. Да би се речена предметност у свести ученика указала и као мотив за делимично поновљено истраживачко читање приповетке, то јест као пропратни елемент сазнајног процеса, могуће је обратити се стваралачким активностима ученика с једне, односно стваралачки окупљеним материјалима које, са друге стране припрема наставник.

У другом случају, по питању снажења унутрашње чулности ученика при сусрету са књижевним текстом, делотворна може бити дискретно обликована РРТ презентација у коју би биле уврштене ликовне представе Симона Мага, углавном из корпуса западноевропске црквене уметности (*Петров сукоб са Симоном Магом* Авенцина Нуџија, *Смрт Симона Мага* из Нирнбершке хронике и сл.). Више као елемент погодног и надахњујућег амбијента за рад, него као суштински израз корелацијског поступања, овакве илустрације би допринеле томе да се древност, заправо „зрачење” легендарне прошлости, устоличи као естетичка категорија у свести ученика.

Већ у уводним реченицама приповетке испољава се модернистичка дескрипција, намењена успостављању амбијента у који ће ступити лик Симона Чудотворца, заснован на личности Симона Врача, проповедника и гностика из првог века нове ере. Ипак, поједини обрасци који су иманентни легендама (и предањима), такође улазе у Кишов проседе, али су рефлексивне интерполације на тему догматског оно што „Симону Чудотворцу” обезбеђује актуелност у савремености ученика.

Питање жанровског полазишта приповетке је, такође, унеколико сложеније у односу на „Легенду о спавачима”. Пре свега, удео хагиографског дискурса је осетнији, можда чак и примаран у поређењу са усменим наслеђем предања. Наставникова обазривост по питању примене дидактичког начела поступности у овом случају би довела до бољег закључивања ученика и увиђања везе између начина на који је Киш својој ауторској замисли потчинио легендарну грађу у „Легенди о спавачима”, односно елементе ранохришћанске хагиографије у „Симону Чудотворцу”. У овој приповеци се, наиме, судбина насловног јунака излаже у више-мање хронолошком редоследу сцена који се базира на предању о Симону Врачу, а које је референцирано и у *Новом завету*. Први помен Симона у светој књизи хришћана тесно је везан за мотив човечје гордости:

„9 У том граду се од раније налазио један човек по имену Симон, који је врачео и доводио у чудо самарјански народ говорећи за себе да је он нешто велико. 10 Овога слушаху сви, од малог до великог говорећи: овај човек је сила Божија, за коју се каже да је велика.” (НЗ Чарнић: 249).

Новозаветна епизода посвећена Симону, завршава се, међутим, Петровим корењем и терањем Симона, будући да је овај новцем хтео да стекне божанску „власт”. Одатле се у црквеном учењу, поготово западне провенијенције, усталио појам симоније са значењем метеријалног поткупљивања у намери да се стекне црквена дужност.

Као поборник учења које је са становишта хришћанске доктрине јеретичко, Симон Врач улази у сукоб са апостолима, одбацујући њихове проповеди. У народном предању, ова „побуна” кулминира његовим покушајем да својим магичним узлетом у небо покаже надмоћ у односу на апостолске речи. Услишивши молитву апостола Петра, Бог га, међутим, кажњава због испољене гордости те Симон Врач мртав пада на земљу.

Сиже Кишове приповетке претежно је компатибилан овој древној причи¹³⁷, тако да је њено жанровско извориште, у садржинском смислу, довољно прокоментарисати са ученицима кроз осврт на ауторску белешку из *Post scriptum*-а збирке. Да би се, међутим, приказала важна идејна својства приповетке, потребно је образложити приповедачеве коментаре у вези са јеретичким Симоновим прокламацијама, будући да су оне примерне за

¹³⁷ Мада је реч о факултативној ситуацији, препоручљиво би било да наставник обавести ученике о забележеним легендама о Симону користећи се изводима из књиге *Гностици* Жака Лакаријера (Lakarijer 2001: 48-49), која је наведена у списку литературе за израду овог рада. Лакаријеров приступ је битно условљен научнопопуларним дискурсом, тако да ученике неће одвратити од „ауреатичности” књижевноуметничког текста, а пружиће им, без прекомерног одузимања наставног времена, додатне информације.

ауторово осавремењавање старовековне и средњовековне легенде. Интригантно је, сагласно томе, ауторово одређење да као књижевну грађу преузме предање о Симону Врачу које показује опсежнију разраду теме од редиговане варијанте која је фиксирана у „Делима апостолским”. Захтевањем од ученика да саопште своју хипотезу о Кишовим разлозима за овакво поступање, не само што се подстиче њихов индивидуални допринос наставном тумачењу, већ им се сугерише да увиде преимућство ауторовог избора усмене грађе као филозофски провокативније. Приказ ове приповетке такође би требало да подразумева скретање пажње на поједина језичко-стилска обележја текста.

Афирмишући унутарпредметну корелацију, наставник ученицима пружа и могућност увида у учинке који се на стилском фону приповетке постижу спордичном употребом реторских фигура, нарочито при Симоновом обраћању народу (анафорска питања која откривају Бога, Елохима Јехову као компромитовану инстанцу, као тиранина (Киш 2011: 12)). Извођењем закључка о архаичној приповедној интонацији, ученици непосредно примећују спрегу садржаја и форме.

Исти поступак пастиша, који је у „Легенди о спавачима”, додуше, био изразитији, ученици тако усвајају као поступак који у оквиру Кишове поетике није експесне нарави, већ се убраја у њене важне чиниоце, са различитим естетским покрићем у различитим позицијама. Док су у „Легенди о спавачима” облици имперфекта, пропраћени реторским фигурама, доприносили дубинској имитацији библијског дискурса, али и усмености, у „Симону Чудотворцу” ипак имају више декоративну улогу. Они успостављају атмосферу саопштавања древне, магичне приче о побуњенику, о мизотеисти, што је у директној вези са филозофским, односно антрополошким језгром приповетке. Интересантно је запазити и стилску везу са апокрифима, за чији начин излагања је примећено да је „доста близак народним усменим врстама, али понекад прожет и библијском фразеологијом, испод које се најчешће појављује богата митолошка основа” (Јовановић, 2005: 18). Како би указао на архетипску позадину приче, Киш се приповедним маниром управо окреће поменутим изражајним могућностима.

Сходно упоредној опсервацији двеју приповедака, ученици се налазе у прилици да најпре процене поетички удео жанровских полазишта за текстове, а затим да размишљају о целисходности ауторовог уважавања истих, или пак одступања од њих. Одступања могу подразумевати и потпуну преобразбу сижеа који је усменог порекла, што се управо и уочава на примеру другог дела приповедног диптиха „Симон Чудотворац”. По антитетичком принципу, Кишов приповедач, који у вишем смислу очито испољава и особине редактора или компилатора древног предања, даје и другу верзију Симонове смрти, а која није последица Симоновог узлета у небо због ког га Бог-тиранин кажњава стрмоглавим падом, већ укопа у земљу, с проповедниковом намером да понови Христов подухват васкрснућа. Придодати епilog који није фиксиран нити у усменој нити у црквеној традицији – баш као ни, чини се, лик проститутке Софије (именовање очито кореспондира са гностицизмом), Симонове верне пратиље – без сумње је најкрупнија артистичка интервенција на легендарном предлошку. И сама ова чињеница имплицира његов ванредни значај када је реч о алегоричном поентирању.

Смрћу која је једнако трагична као она што је познаје усмена традиција, касније уврштена у „Дела апостолска”, Симон се не враћа у живот већ његово тело остаје да трули у раскопаном гробу. Уколико би претходно у склопу истраживачких задатака ученици били упућени на основни нарaтив легенде и Симону Врачу, тим боље би установили драстичност Кишове реинтерпретације која је садржана у продуженој „верзији”.

Следствено овоме, питање које на часу може допринети промишљању савременог књижевног текста као немонолитне целине која није нужно предодређена својим жанровским претпоставкама, него су неретко уметнички ефекти у њој последица изневеравања жанра, тиче се филозофске позадине приче о легендарном јунаку који скончава нимало легендарно. Опис „друге” Симонове смрти, за разлику од незнатнијих интервенција које су у сижејном смислу извршене над старовековном легендом о седморици уснулих из Ефеса, илуструје

надахнутост савремене ауторске свести пред вишезначошћу прастаре приче, надахнутост која доводи до „допричавања” исте.

Наставни приказ приповетке „Симон Чудотворац” напослетку би требало да подразумева и истицање идејног комплекса који се везује за судбину главног јунака, а што такође, истини за вољу посредно, може бити условљено особеностима легенди и предања, које приповеци дају жанровски предзнак. Без већих потешкоћа и у складу са добрим познавањем српске епске и епско-лирске фолклорне традиције која се у школама систематски изучава, ученици упоредним опсервирањем, а потом учествујући у фронталном раду на часу, увиђају у којој мери је усмено наслеђе амалгамски сједињено са христјанизованим слојевима приче о Симону на коју се Кишов приповедач позива.

Из разлога израженог ранохришћанског мистицизма који карактерише предања из датог раздобља и са датог подручја (почетак првог миленијума у Палестини, Самарији, Галилеји и Сирији), Симонова фигура је у приповеци неодвојива од филозофских стремљења гностицизма, због чега као таква више дугује религиозно-филозофским преокупацијама него усменом предању које га пре свега памти као чудотворца, мађионичара, односно опсенара. Зато би поента приказа ове приповетке, то јест наглашавање идеје о побуни против наметнуте доктрине као кључном иступу који говори у прилог човековој слободи на земљи – без обзира на то колико она била мучна и обеспокојавајућа – ставила у страну питање усменог прозног жанра који је у темељу приповетке. У складу са тим, у овом се тренутку нећемо бавити методичком платформом на коју се смешта завршница наставног разговора о приповеци „Симон Чудотворац”.

Посматрано са жанровског становишта, тематизација присуства поетике усмене књижевности у облицима који су предодређени индивидуалном ауторском интенцијом, треба да буде заснована на начелима која се деле са изолованим изучавањем усмених творевина. С тим у вези, питања која се у настави постављају у оба случаја јесу део исте проблематике, само што се не образлажу једнако подробно. Било да је реч о фокусираној анализи усмених облика, или о њиховој префигурацији у савременој књижевности, естетске особености треба тумачити „према примењеним жанровским конвенцијама, али и по оригиналним одступањима од њих” (Мркаљ 2008: 163). Нарочито је по питању обраде двеју Кишових приповедака из збирке *Енциклопедија мртвих* релевантан други део цитата.

Руководећи се логичким следом у ком иза Кишових приповедака стоји легендарна усмена грађа о уснулим из Ефеса и Симону Врачу, док иза ње стоје митске представе о устрајности вере, побуни против божанског или кажњавању побуњеника, пажњу ученика на примерен начин треба скренути ка изузетној важности митске подлоге у остварењима усмене књижевности. Како из наставникове припреме за час, тако ни из конкретне наставне анализе двеју приповедака, не треба да буде изузето схватање о значењској адаптивности мита у савременом животу, схватање можда најупечатљивије исказано у делу Елеазара Мелетинског. Мелетински такође инсистира на митском пореклу облика народне књижевности: „Семантика народне приче у правом смислу се може објашњавати само на основу митских извора” (Meletinski 1984: 267). Истовремено, руски научник запажа продорност митског доживљаја у савременој књижевности. Штавише, примећује да „поетика митологизовања” није само део приповедачког проседа, већ је и „средство за метафоричко описивање ситуације у савременом друштву” (Meletinski 1984: 379).

При ингарденовском „раслојавању” Кишовог „Симона Чудотворца”, у његовом идејном домену уочавају се најтешње везе са прекорачењем смртника као митским чином (сцена сурвавања узлетелог Симона и висцерална слика његове погибије). Исто тако, алтернативан крај који Киш нуди, а који *одступа* од митске представе, указује на интензивност сусрета савременог рационализма и скепсе са митским полазиштима легенде. Уколико би се у разговору са ученицима превидело указивање на ову чињеницу, ни планирани закључак о песимистичкој призми кроз коју је преломљена судбина Симона Врача као једног од прометејских „родоначелника” сваке побуне против идеолошког насиља, не би био изведен на довољно упечатљив начин. Према овоме, очевидно се алегорјске и

(анти)идеолошке претензије Кишове приповетке не могу разоткрити без дигресивног увида у легендарни предложак и, последично, митска изворишта приче, а што важи и за наставни приказ Кишове „Легенде о спавачима”.

Остало је још размотрити питање које се изнова спонтано намеће, и на које је већ нуђен одговор: какве повезнице би постојале између тумачења двеју истакнутих приповедака на првом часу бављења Кишовом збирком и интерпретирања насловне „Енциклопедије мртвих” на другом, или чак трећем часу у низу? Како три прозна текста припадају истој литерарној врсти, али у исти су мах разликотворни унутар поетике једног писца, то је јасно да баш питање жанра може представљати преошћење ка свеобухватном тумачењу приповетке „Енциклопедија мртвих”. Аргумент за ово јесте илустративност трију Кишових приповедака, изучаваних управо у наведеном редоследу, јер такве и у наставним околностима показују да „[...] историјска поетика, у вријеме постмодернистичког демистификовања и раслојавања монолитних идејних и теоријских концепата, доживљава реafirмацију као легитимни израз новог разногласја у науци о књижевности” (Врајовић 1995: 25). Ово има непосредне последице по ученичко поимање преображајних могућности савремене приповетке/кратке приче, која је, дакле, двострука. Док се реafirмација појединих облика из прошлости (у овом случају легенде и предања) одиграва по новим законитостима диктираним ресемантизацијом стабилних жанровских особина, дотле се и сама приступачност приповетке у целини драстично мења у односу на прошле књижевне традиције: савремена приповетка је често изнутра „уситњена”, прецизније речено полиморфна. Усвајање ове дистинкције током школског рада и рада код куће поспешује читалачку културу ученика и чини их обученијим за проналажање естетског ужитка, али и развијање критичког мишљења о књижевној продукцији чији су савременици.

*

Када је реч о резултатима наставног бављења двема приповеткама Данила Киша на нивоу приказа, темпираног да претходи интерпретацији средишње приповетке збирке *Енциклопедија мртвих*, а са повлашћеним питањем преобликовања усмених прозних жанрова, препоручљиво је да наставник има на уму и образовне исходе које овим поводом може да актуализује. Они у значајној мери треба да обухвате знања о општим поетичким импликацијама постмодерног односа према књижевном извору или предлошку¹³⁸, а што само по себи представља и уже схваћену специфичност позне фазе Кишовог стваралаштва. С тим у вези, према рецентним наставним узусима, важно је образовне исходе обраде Кишове збирке планирати у складу са њеном књижевноисторијском и историјско-поетичком репрезентативнотшћу.

Иако интерпретативна платформа која је представљена у овом потпоглављу показује ограничења пре свега када се у обзир узме њен опсег, предодређен наставним окружењем, јасно је да она аргументује приступ књижевном тексту као творевини која се не везује стриктно за књижевноисторијски тренутак њеног настанка. Формализам хронолошког разврставања књижевних традиција, у настави често уочљив као методички инертан, овиме бива избегнут. Како је ова врста културолошке „проходности” и херменеутичке „еластичности” управо пожељна у завршној фази средњошколског образовања, јасно је да испрва дигресивне теме каква је она разматрана у овом раду могу имати добре резултате

¹³⁸ Проничући у слој приповетке који у претежном броју тумачења није посебно експлицитан, Оливера Радуловић у чланку „Чежња за рајским перивојима” управо образлаже фигуру контрагњиге као детерминишућу за Кишову антидогматску полемику са Библијом, прецизније са Откровењем Јовановим и Књигом живота која се у њему наводи. Ауторка полази од очитог, али у тој очитости релативног стилског паралелизма и контраста који обликују лексеме из наслова: *енциклопедија* и *књига*; *живота* и *смрти*. Потом у раду убедљиво и са илустративним примерима пише о Кишовој својеврсној теомахији, бар у сфери симболичког устајања против недодирљивости светих књига кроз које се Бог објављује. Гимназијалце, наравно, није прикладно оптерећивати сложеност интертекстуалних релација захваљујући којима је могуће говорити о реченој теомахији, али није без значаја то што, сагласно структури обраде приповедака коју смо овде препоручили, они интуитивно могу препознати бунтовнички призив наративних конотација значајног дела збирке.

уколико су подробно припремљене од стране наставника и усклађене са реалним постигнућима ученика.

3.4. Књиге-сестре: *Нови Јерусалим* Борислава Пекића и Кишова *Енциклопедија мртвих* (наставни контекст)

Пишући о деканонизацији као поступку који је у засаду Пекићеве поетике, Петар Пијановић прониче у дубље сагласје тог поступка са загледаношћу овог прозаиста у прошлост и историју идеја, а у виду баштињења које „подразумева и Пекићева књижевна пракса која [...] разара испошћене и непродуктивне мисаоне обрасце” (Пијановић 1988: 1374). Пошто се у оваквој стваралачкој стратегији јасно оцртава инклинирање ка универзализацији појединачних или колективних искуства, имагинација писца *Времена чуда* и *Новог Јерусалима* – да се задржимо само на текстовима које ученици после извршених реформи програмâ засигурно имају пред собом – морала је да се израчува према европским митовима, религијским традицијама и историјама европских народа. Примерци врхунске литературе својим кодовима и у одређеној естетици кодификованим искуствима проналазе реципијенте на најразличитијим тачкама света. Ипак, то не значи нужно да су њихови градивни елементи – слике, мотиви, рефлексије, карактери итд. – такве, космоолитске провенијенције. У претежном делу Пекићеве библиографије, јукстапонирано и сасвим аналогно Кишовој, космополитизам је изражен на обе назначене равни.

Огледање *Новог Јерусалима* у *Енциклопедији мртвих*, и обратно, тако се понајпре запажа у предоченом, тематско-мотивском дијапазону, али се сустицања запажају и у другим аспектима текста: „Никад Киш и Пекић у поступку, у ритму, у дисању приповедачком нису били ближи. Енциклопедија мртвих и Нови Јерусалим.”¹³⁹ (Корговица 2002) Зато се и у настави предности компаративног сагледавања двеју збирки могу изнаћи, али на томе се не завршава низ проблема које испоставља ова компаративна констелација.

Мада изузеци од оперативног планирања усклађеног са хронолошком окосницом праћења промена у историји наше књижевности нису искључени, размотрићемо модел компаративног увезивања *Новог Јерусалима* као наставне јединице са обрадом *Енциклопедије мртвих*, која јој претходи. Већ и конструкције наслова, од којих је један у „руху” религијског појма, а други генитивна метафора, блиске су међу собом више но што би се испрва помислило, те су довољне да код ученика који се тек упознају са овим делима изазивају слично расположење, обележено откривањем нечег тајанственог, интригирајућег, зачудног, па и језовитог. Оба наслова упућују на некакву велику, епохалну причу која стоји иза њих; оба наслова остављају утисак о тежњи ка тоталитету који би могла да посредује једна књига – савршена енциклопедија или књига са снагом откривења.

Истине ради, методичка радња објашњења непознатих израза обавезна је – макар била инкорпорирана у истраживачке задатке – пре предузимања непосредних интерпретативних корака поводом Пекићеве збирке. Образложићемо због чега се оваквим, наизглед споредним поступком, у свести ученика успоставља снажна асоцијативна повезница између две књиге. Образложићемо, укратко, како се у наставном контексту чита Пекићева „готска хроника као енциклопедија смрти”¹⁴⁰ и какве то погодности доноси из угла умножавања образовних

¹³⁹ Видети: <<http://www.borislavpekić.com/2007/09/esej-megalos-mastoras.html>> 23. 11. 2022.

¹⁴⁰ Дескриптивну одредницу која сугерише копче са Кишовом последњом збирком, понудила је Силвија Новак Брајцар у раду који ће бити цитиран у наставку фусноте. Поднаслов који је Пекић одабрао није ништа друго до својеврсна загонетка пружена читаоцу – *Нови Јерусалим* и јесте, и није „готска хроника”. Други део синтагме није тешко аргументовати композицијом дела: пет наратива нижу се, како смо видели хронолошки. Епитет „готско” сугерише да је конкретна хроника помало и фантазија, фантазмагорија, да је хроничарско у њој битно удаљено од историографског дискурса. Овакве интервенције за гимназијалце јесу типолошки илустративне када је реч постмодерничком преосмишљавању жанра, то јест о жанровској хибридности позномодернистичког или постмодернистичког текста. Међутим, иако је *Нови Јерусалим* новелистички венац, ова би одредница могла да се тумачи и као наративно разуђени роман. Квалитет готског у оваквој жанровској „расподели” ипак није занемарљив: „У Пекићевој збирци ту атмосферу [страве и ужаса] ствара присуство тајанствених особа (Црни

исхода њене обраде и циљаног подстицања ученика да развијају склоности према упознавању нових димензија страних култура, и то у сфери препознавања заједничких, општих, архетипских, митских и митопоетских језгара.

У зависности од временског размака између реализације двеју наставних јединица – од којих Кишовој збирци, према већ изложеном концепту, може припасти и трочас, док је, према томе, за Пекићеву оптималан двочас¹⁴¹ – размере осврта на прву могу варирати.

Захвално је применити биографизам као стручну методу у уводном делу тумачења *Новог Јерусалима* на сличан начин на који је она учествовала у средњошколским интерпретацијама Кишове прозе – са емфазирањем Пекићевог европског литерарног и животног искуства. Принципијелна верност демократским идејама тако се илуструје освртом на Пекићеву робију током младићких година, а изузетност његовог дела навођењем најрепрезентативнијих награда које је оно завредило – НИН-ове награде за роман године (*Ходочашће Арсенија Његована*), Његошеве награде 1987. године (*Златно руно*), и Награде Милош Црњански (1989, *Године које су појели скакавци*). Пишчев својевољни егзил у Лондону наставник тако треба да доведе у везу са пропустљивошћу његове прозе за мотиве из британске историје („Отисак срца на зиду”), али и савремености (роман *Беснило*), као што би ваљало поменути и ненаративну прозу са таквом карактеристиком (*Године које су појели скакавци*, *Сентиментална повест британског царства*).

У актуелним читанкама за четврти разред средњих школа, а из корпуса од седам приповедака које сачињавају *Нови Јерусалим*, биран је и штампан одломак из приповетке „Човек који је јео смрт”. Како ово није нови наставни садржај, како је реч о једној од приповедака са највишим естетским досезима у збирци, а и сагласно томе да рачунамо са извесним идејним подударностима са Кишовом приповетком „Енциклопедија мртвих: читав живот”, приповетку која у композицији *Новог јерусалима* заузима средишње место предвиђамо за интерпретацију на другом часу. На првом се, по обнављању и ширењу опсега биографских и библиографских података о Пекићу, приступа приказу њене структуре, стваралачког односа према жанровским конвенцијама, затим приказу приповетке „Свирач из златних времена”, односно осврту на „Луче Новог Јерусалима” и „Отисак срца на зиду”.

Иступи које Пекићеви наратори праве, селећи се од византијског Балкана, преко пуританске Енглеске и Француске из периода јакобинске диктатуре, све до футуристичке девијације интернационалног, хришћанског концепта Новог Јерусалима у „Лучама Новог Јерусалима”, довољан су сигнал ученицима да, уколико човек има намеру да проникне у дубље слојеве историјског и антрополошког стања земаљске егзистенције, мора послушквати живе и мртве језике различитих народа, упознавати идеале и заблуде различитих култура, тражити оно по чему су препознатљиве и шта им је заједничко. Уколико им се на овај начин представи концепцијска нит или (обрнута) вертикала Пекићеве збирке, асоцијације на хуманистичку и мегаломанску замисао о једначењу свих различитости људских судбина у једној књизи која надраста саму себе – Кишовој енциклопедији мртвих – спонтано ће искрснути у њиховом доживљају и свести.

Но, како ово, важно својство Пекићевог рукописа исто тако спонтано може ишчезнути као предмет ученичке пажње, даља сарадња са одељењем бива усмерена на формулисање више стања или релација између ликова, а мање уопштених, у одговорима ученика често

господин, Свирач из Златних времена), знакова (сан, мелодија), реквизита (црна мачка, вретено, флаута), који на свим историјским нивоима хронике наговештавају метаморфозу јунака у слуге таме. Исто потресно дејство има и ужасна дијагноза коју Пекић даје свим епистемолошким и стваралачким покушајима човечанства.” (Брајцар 2009: 213).

¹⁴¹ Без обзира на то да ли се у пракси проучавање Пекићевог дела у четвртном разреду гимназија и средњих стручних школа махом своди на интерпретацију одабране приповетке из *Новог Јерусалима* („Човек који је јео смрт”), због изузетне естетске и књижевноисторије вредности ове књиге, колико и због позитивних резултата, мерљивих образовним исходима што се оцртавају на образовном, али и васпитном и практичном фону, компаративна релација са Кишовом збирком показује се најпоузданијом и најстабилнијом ако полази од интегралних дела, и тек тако је, мање или више, пресудна по питању детектовања неоспорног развоја постмодернистичког рукописа међу нашим најдаровитијим ауторима из 80-их.

флоскулативних одређења сусрета међу културама. Ту могућност предупређују на следећи начин осмишљени и у виду наставних листића подељени задаци за истраживачко читање.

Припремни задаци за тумачење збирке Нови Јерусалим Борислава Пекића

1. Користећи своје уџбенике из прве и текуће, четврте гимназијске/средњошколске године, подсети се које су кључне деценије и наслови за књижевну каријеру Борислава Пекића. Белешке које си правио/-ла читајући *Нови Јерусалим*, упореди са белешкама или уносом у дневник читања за наставне јединице: Пекићево „Чудо у Јабнелу” (одломак из новелистичког венца *Време чуда*) и *Енциклопедија мртвих* Данила Киша. На које најкрупније сличности наилазиш? Припреми се да о њима разговараш, или полемишеш на часу.

2. На немој карти Европе поред сваког означеног топонима испиши наслов приповетке чији је сиже за њега везан. Запажај које је све врсте знања Пекић, као ерудитни стваралац, морао да активира обликујући приче о фиктивним или стварним личностима из удаљених географских подручја, епоха, народа и култура. Размисли о дубљем смислу временског и просторног разумевања наративне грађе збирке. О каквом историјском искуству је она, захваљујући реченом разграновању, проговорила?

3. Фабула свега једне приповетке из збирке смештена је у Пекићеву домовину и град у ком се изградио као писац – Београд. Која је то приповетка? У чијој збирци, коју си недавно читао/-ла, примећујеш истоветно „сељење” аутора из матичног културног простора, односно повлашћивање једне приповетке, која постаје својеврстан омаж том простору? О којој збирци и приповеци је реч?

4. Сагледај резонантност историјског догађаја који пресудно учествује у сижеу новеле „Човек који је јео смрт”. Примети како идеологија, услед епохалних кретања иницираних Француском грађанском револуцијом обликује делокруг Жана Луја Попјеа, њеног главног (анти)јунака. Упореди конотације са којима се наслеђе револуције из 1789. године јавља у Пекићевој новели, односно у Кишовој „Енциклопедији мртвих”. Поређење по сличности и разликама повежи са опозицијом *стварност* : *сан*, важном за овај поредбени однос.

5. Рушитељску моћ, или рушитељски потенцијал политичке идеологије, затим научног погледа на свет као идеолошке поставке, разматрај на основу новеле „Луче Новог Јерусалима”. У ком се делу, које си читао/-ла у овом разреду, проблематизују гулази као изданак тоталитарног, стаљинистичког система? Препознај удео ироније у обема књижевним остварењима и уочавај на који начин је Пекић доводи до пароксизма (врхунца) преиначујући је у горку сатиру. Насловни појам – Нови Јерусалим – може се у складу са уметношћу Пекићевог приповедања, тумачити у светлу неколико сродних тропа. Којих?

6. Опажај која фигура, налик фантому, из приче у причу узима учешћа у историјској стварности, објављујући се из древних времена. С обзиром на музички инструмент и звук који је обележава, покушај да продреш у њен симболички смисао. Уколико желиш, погледај чланак из *Националне географије*, до ког води следећи линк: <<https://nationalgeographic.rs/istorija-i-kultura/zanimljivosti/a27904/Istinita-prica-o-carobnom-frulasu-iz-hamelna.html>> 12. 11. 2022. Какав став заузимаш према овом немачком предању, као једном од могућих предлога за лајтмотив у Пекићевој збирци? Који су још аутори српског позног модернизма и постмодернизма посезали за легендарно-предањском грађом европских народа?

7. Чему у прилог говори репетитивни образац уводних, одељених пасуса у свакој новели? Из чије перспективе се, према твом мишљењу, разлике међу народима и националним историјама тање? Припреми се да на часу одговор образлажеш илустративношћу протагониста сваке новеле за неко од апострофираних бића (ватре, воде, ваздуха, земље, метала).

Из приложеног је очевидно да је компаративни поступак који укључује Кишову новелистичку прозу, премда не као магистрални ток тумачења Пекићеве збирке, уписан у мрежу истраживачке припреме за то тумачење, те да је потентан у интеркултуралном смислу.

На основу првог сета налога са сарадничким императивима, реактивираће се закључци које су ученици извели захваљујући приказу приповетке „Симон Чудотворац”, у којој је Киш испољио највећи степен теомахијске сродности са одломком из Пекићевог „Чуда у Јабнелу”, које му у хронологији наставних јединица претходи, односно са „Лучама Новог Јерусалама”, чије му приказивање предстоји. Егла, проказана и двоструко одбачена губавка, једна из низа антијунака чијим је увођењем Пекић у *Времену чуда* деструисао јеванђеоски новозаветни предлог, те, затим, гротескно погрешна „рестаурација” новојерусалимског наратива у анализи археолога наднетог над доказима гулага у епонимној новели позне Пекићеве збирке, одједном се у асоцијативном пољу ученика вежу за одметничке Кишове карактере Симона Чудотворца и његове пратиље Софије. Било ученици који афирмишу принцип свесне активности, било наставник који по њиховим исправним запажањима нуди синтетички осврт на однос двојице аутора према новозаветним, канонским или апокрифним наративима, маркирају њихову тежњу ка проблематизацији идеолошке наприкосновености хришћанске доктрине као општег, интернационалног и наднационалног наслеђа. Нимало случајне симболичке паралеле са политичким доктринама двадесетог века које су на више разина, када нису уништавале, сузбијале и онемогућавале различитост у виду индивидуализма, такође су уочљивије на рачун првог истраживачког сета.

Други и трећи сет, а донекле и четврти, чине смисаону целину и незамењиви су када је реч о интеркултуралној сензитизацији ученика коју имплицира здружено промишљање Пекићеве и Кишове збирке. Попуњавајући нему карту, ударајући граничне пунктове Пекићевој имагинацији у *Новом Јерусалиму*, или пак Пекићевом странствовању (Лондон), ученици ће пред собом угледати јасније контуре аутора чија је литерарна домовина читава Европа, а понукани да се осврну на интернационалне „обзоре” Кишове збирке, доћи ће до сличног закључка. У корак са овим, веома је важно примерима поткрепљено спознавање разлика између, с једне стране, национално предодређеног или грађанског концепта домовине и, с друге стране, књижевног апатридности, то јест имања и више домовина с обзиром на диктат одређене фикције.

Извесне аналогije између Пекића и Киша у домену одабира приповедног сижеа и приступа приповедном сижеу, лакше се препознају захваљујући компаративној активности на коју позивају четврти, пети и шести сет истраживачких задатака. Најсложенији, али за ученике и најинтригантнији аспект обраде збирке углавном је интерпретација новеле „Човек који је јео смрт”, а уколико је она прожета дигресијом посвећеној почецима сањане „Енциклопедије мртвих”, укупност једног од најзаводљивијих карактера из галерије Пекићевих ликова – Жана Луја Попјеа – ученицима постаје доступнија. Декор Француске револуције и просветитељска духовна клима више је од декора у двома приповеткама. Захваљујући спољашњој и унутрашњој Попјеовој преобразби, а у знаку елемента воде који представља, анегдотално језгро приповетке, садржано у чину једења смртних пресуда и последичног спасавања осуђеника, обогаћује се идејом о човечјем прекорачењу и казни која га стиже када преузме прерогативе божанског, или напросто прерогативе свемогућег. При разоткривању сличног питања у „Енциклопедији мртвих”, представљеног у другачијем модусу, кроз рационализацију којој је Киш морао да прибегне раскринкавањем наратива о пронађеној чудесној књизи као сна, читалац не може да не постави питање о божанској природи замисли да се све земаљске судбине похране између једних корица, у једној библиотеци. Симболичка казна за неименовану приповедачицу, као из божје перспективе, а због посведочења о књизи која земаљске биографије чува за вечност, управо је буђење. Сну је припала битна улога и у мотивској структури „Човека који је јео смрт” – њиме се заокружује карактеризација јунака, поступак чији значај не треба пренебрегнути с обзиром на то да је посредни приповетка-портрет. Не би ли извели ове, релативно компликоване закључке, ученике је могуће мотивисати каквим неочекиваним питањем, примера ради:

Будући да Попјеов живот испуњава критеријуме за уврштавање белешке о њему у стохолмску „Енциклопедију мртвих”, како би било именовано и представљено његово једење судских аката? Да ли би га састављачи енциклопедије такође одредили као „човека

који је јео смрт”? Како би била представљена његова заторна сличност са Робеспјером¹⁴²? Колика би била рубрика посвећена Попјеу? Зашто тако мислите?

Видимо да ова врста упоредног разматрања двају текстова које, са стриктно научне тачке гледишта, не бисмо нужно поставили у дати однос, у наставном модусу јесте учинковита. Обрађајући се логичким операцијама дедукције и индукције, те апстракције и конкретизације, под окриљем хипотетичког размишљања, ангажовани ученици промишљају просветитељске корене западноевропске културе.

Треба имати на уму да се и такви, „нејугословенски” хронотопи неколиких сижеа – наине хронотопи гулага и Француске револуције, те немачка и античка предања (Пан и Пекићева допелгенгерска фигура свирача) – испостављају као наставна тема која задире у надређену, велику тему сусрета култура у књижевном стваралаштву.

Ако би се у разговору који би се тицао новеле „Свирач из златних времена” наметнуло питање емиграције или егзила као начина уметничког задобијања простора слободе, подробије би се коментарисала веза између савремене српске и савремене енглеске културе – не само литерарна – у ренесансно продуктивној Пекићевој фигури. Том приликом би се могла поменути и Кишова ауторска личност као једна од најважнијих појединачних спона српске/југословенске и француске културе у другој половини прошлог века.

Двочас обраде *Новог Јерусалима*, па и његов рукавац посвећен интеркултуралним темама, на посебан начин добијају на тежини дијалошком партијом какву треба реализовати с обзиром на седму групу припремних задатака. Оно што функционише као приповедна преамбула за сваку од пет Пекићевих новела, а то су својеврсне универзалије о људским карактерима, дате у регистру Хераклитове максиме по којој је карактер судбина, на метафоричној равни брише временске и географске интервале између људских судбина које су наративизоване. Као апелативни моменти у тексту, оне читаоца позивају да заузме гледиште веома сродно наглашеном ставу састављача Кишове „Енциклопедије мртвих”, чија је есенција у чувеној, помало гномској опсервацији приповедачице, коју смо већ цитирали и на коју смо ставили тежиште идејног аспекта интерпретације приповетке. *Нови Јерусалим* сведочи о универзалним напорима човековог трајања на Земљи, иако говори о појединачним судбинама прогутаним у вртлогу историјских догађаја. Они су везани за различите националне традиције и идентитете (Балкан – византијско наслеђе; Енглеска и Велика Британија – протестантизам и пуританизам; Југославија и Београд – источноевропско искуство цензуре јавног говора и мисли; Француска и западна Европа – погубно наличје усређитељског концепта грађанске револуције; Совјетска Русија и Источна Европа – стаљинизам).

Иако се сви протагонисти, махом антијунаци Пекићевог *Новог Јерусалима* – изузимајући Мегалоса Мастораса¹⁴³ и Пекићевог двојника у релативно нефикционалној творевини „Свирач из златних времена” – својим поступцима и изборима вежу за специфичне историјске тренутке, управо се исказима неименованог „уводничара” сугерише аспект општости у њиховим судбинама. Уколико се, сагласно оваквој спознаји, успостави

¹⁴² Делом продуктивног дијалога на часу свакако би морала бити ова разорна иронија, а како је у методичким разматрањима новеле већ истакнуто, и чињеница да „Пекић пародира саму историју начинивши оваквог двојника” (Птицина 2019: 106)

¹⁴³ Определивши се, баш као и Киш у својој последњој збирци, за хронолошко компоновање сабраних епизода, није случајно што је из перспективе савременог тренутка за почетак тог низа одабрано окружење, да не кажемо декор византијске или ромејско-старобалканске културе. Из тог разлога је важно, макар и једном реченицом, ученицима сугерисати да Пекић промишљено новелу која у највећој мери садржи димензију имплицитне поетике смешта у дубоку прошлост Балкана, са ког је потекао и фасцинацију над којим је у знатном обухвату преточио у *Златно руно*: „Пошто се све догађа на Балкану, историји полуострва, овог слепог црева Европе, из којег је њено тело израсло у савремену цивилизацију, она, та историја, макар и парцијална, на прекос – не случајан, него дефинисаном схемом темпоралности одређен – избегнута не може бити, па је књига, условно, и повесни роман.” (<<http://www.borislavpekic.com/2008/04/?m=1>> 23. 12. 2022.). Овакве интерполације наставничких коментара, видели смо и у досадашњим разматрањима, нису безначајни гестови, јер се њима, у ширем смислу речи, интеркултурална настројеност аутора ученицима сугерише као узорна.

међупредметна корелација, корелација са Филозофијом, пред ученицима ће се и лајтмотиви ватре, воде, ваздуха, земље и метала указати у својој древности, у заједничком европском наслеђу старогрчке, предсократовске филозофије. У овом слоју се значењска аура Пекићеве збирке отвара и према култури која није непосредно наротивизована, али која је почело свих културноисторијских одсека у које су смештене појединачне приче.

Васпитни потенцијал наставне јединице се на тај начин подудара са генералним тенденцијама савремене наставе књижевности у погледу унапређивања интеркултуралне осетљивости: у појединачним историјским изазовима западноевропских, источноевропских и балканских култура разоткрива се заједнички процес прихватања, односно борбе против колективних заблуда, а чија је круна месијански, новојерусалимски концепт. Према томе је идеолошки нуклеус „Енциклопедије мртвих”, макар и с обзиром на оквир сновиђења представљао хуманистичку заблуду о индивудалитету, више него умесно уврстити као дигресивни садржај припреме за тумачење Пекићеве књиге.

Битну сродност Пекићево и Кишово приповедалаштво показују у начину на који баштине иронију као фигуру, али и као саставни део модернистички презрелог погледа на свет и осећање света. Пуни замах, који она добија у изводној новели „Луче Новог Јерусалима”, почива на механизму који је умногоме аналоган оном у, такође финалној у првостепеној структури књиге, новели „Црвене марке с ликом Лењина” из *Енциклопедије мртвих*. Ове новеле повезује хронотоп совјетске Русије, па је и ово један од критеријума за проверу испуњености дидактичког начела трајности знања и умења. Укратко, приликом приказивања „Луча Новог Јерусалима”, проблемски се неизоставно тумачи ситуација погрешног тумачења артефаката из прошлости, а то и спонтано може асоцирати ученике на ситуацију погрешног, овог пута књижевнонаучног, херменеутичког приступа стиховима Мендела Осиповича, а који раскринкава нараторка, она чија је љубав према Менделу на чудан, каткад и бизаран начин, утеловљена у тим стиховима. Природа тумачења је, у оба случаја, узрок погрешних закључака, који, међутим, више говоре о свести и предрасудама тумача – књишких научника или индоктринираних поборника сцијентизма. Мада је, већ наоко, општи тон оно што разликује Пекићеву од Кишове новеле, модуси ироније као поступка у њима показују двоструку вредност: иако су уперени на фигуру интерпретатора, коју у ширем смислу речи критикују, иронијска жаока у „Лучама Новог Јерусалима” осетно инклинира према сатири. Подсећањем ученика на другачије резонирање ироније у „најљубавнијој” Кишовој приповеци, током разговора о Пекићевој новели обнавља се знање о сатири и вештина препознавања фигуре која се неретко актуелизује као књижевно средство, односно поступак.

Најпосле, за наставнике који налазе да би својим ученицима на сродништво две књиге указали стављајући их на раван успоредбе према критеријуму односа према религиозности, то јест светим књигама, такође се дају издвојити интеркултурално потентне наставне ситуације. Тако би једна, алтернативна у односу на истраживачке задатке намењене појединцима у читавом одељењу, могла да се заснује на комбинованој продукцији групе ученика који би истражили Јованово откривење у пасајима у којима је именован или зазиван Нови Јерусалим, док би се остатак одељења, на трагу истог сагледавања већ научених карактеристика Кишових модела преобразбе грађе из *Новог завета* и *Курана*, изјаснили по питању тога који је приступ „јеретичкији”, то јест „апокрифнији”. Овакво излагање групе треба да буде концизно, да не изискује више од пет минута. Поступање је, очевидно, комплементарно захтевима из првог истраживачког задатка, али је новина у томе што се одломци и светих књига непосредно стављају пред ученике. Хоризонтално корелирање са Верском наставом и Историјом је подразумевано.

Наставник би поменути групу ученика снабдео следећим изборима из закључне новозаветне свезке:

„1 И видех ново небо и нову земљу, јер прво небо и прва земља прођоше, и мора нема више. 2 И видех свети град, нови Јерусалим како силази са неба од Бога, опремљен као невеста која је украшена за свога мужа. [...] 5 И рече онај што седи на престолу: види, чиним све ново. Рече још: напиши, јер су ове речи верне и истините. 6 И рече ми: свршило се. Ја сам Алфа и Омега, Почетак и Свршетак. Ја ћу жедноме бадава дати из извора воде живота” (НЗ Чарнић: 517)

Зачуђени згуснутом поетичношћу и метафориком библијског стила, чланови групе, или наставник који коментаром комплетира њихов домаћи рад, јукстапонирају га уделу научног функционалног стила у „Лучама Новог Јерусалима”. Нови Јерусалим се у закључцима овог екскурса на часу разоткрива као културни симбол са којим Пекић полемише, фикционализујући га у огромној мери, баш као што је то Киш учинио са предањем о Симону Врачу. Тиме је омогућена накнадна алегоризација предлошка, као и његов одјек у савременој епоси у виду рафиниране критике идеологизације у совјетском друштву. Крунски увид у третман предложака из светих књига илустративан је за начелно постмодернистичког поимања такве писане баштине као било које друге, у том смислу што је и она подложна литерарној обради, односно поступцима преознавања, чак и персифлаже.

3.5. Обрада новеле „Гробница за Бориса Давидовича” (предлог за будућу наставну праксу у средњим школама)

Куриозитет своје врсте је то што *Гробница за Бориса Давидовича* – збирка новела из 1976. године која је, по неколиким критеријумима, први наслов који читаоци у свету везују за име Данила Киша¹⁴⁴ и, недвојбено, једна од најчитанијих, а свакако најутицајнија његова књига на јужнословенском простору – никад није постала делом наставних програма и наставне обраде. Претпоставка је да постоје стручни, превасходно методички и практични разлози за то: документаристичка, ерудитна проза коју у себи окупља, *Гробницу*¹⁴⁵ чини најпре естетским, а потом интерпретаривним изазовом и за старије средњошколце, који не треба потценити. Но, и ако се с разлогом до сада није нашла као лектирно штиво пред основцима, и ако се призна да је све теже уподобљавати књижевни канон школским нпрограмима, и ако се има у виду да се Кишова наративна проза чита у пет од осам разреда обавезног и средњошколског циклуса – што је релативно редак случај са појединачним, ауторским опусима – тешко је отети се утиску да дело таквог реномеа, засигурно једно од неколицине по којима се српска књижевност у свету препознаје, остаје непрочитано у земљи језика на ком је написано. Ипак, да ли је писац који, чини се, више од три деценије после смрти опстаје у најужем друштву Андрића и Селимовића када је реч о изнимној репутацији у свим крајевима некадашње Југославије, са својом безнадном књигом¹⁴⁶ остао ван учиниоце у свим републикама бивше заједничке земље?

¹⁴⁴ О овоме можда најречитије сведоче две чињенице, већ натукнуте у првом поглављу овог истраживања: прво то што је Киш са овом књигом, осим Иве Андрића, једини аутор са, како је на том списку одређено, источноевропског простора ког Харолд Блум уводи у свој *Западни канон* (Bloom 1994: 557). Друга се тиче незаобилазних имена за перципирање и разумевање светске књижевности друге половине двадесетог века, а то су Филип Рот, Јосиф Бродски и Милан Кундера. Први је био главни уредник за запажену едицију „Писци из друге Европе” (*Writers from the other Europe*) издавачке куће Penguin Books, у којој је 1980. у преводу Душке Микић-Мичел публикована и *Гробница за Бориса Давидовича*. Други је за исто издање, скоро одушевљен, саставио веома афирмативан предговор, а бивајући интервјуисан поводом Кишовог дела, говорио о „Даниловом маниру” чак и међу енглеским прозаистима (део из документарно-играног филма *Данило Киш: успомене, сећања*: <<https://www.youtube.com/watch?v=Y0I6fhSp5QM>> 20. 12. 2022. (05:35–06:12). Кундерина наклоност према Кишу очитује се и у дирљивим редовима исписаним после Кишове смрти („Један велик и невидљиви писац” (<<https://pescanik.net/jedan-veliki-i-nevidljivi-pisac/>> 20. 12. 2022.)), у којима је препознат удео етике у поетици и биће homo poeticus-а ком је Киш давао да проговори пре и после сваке политичке теме која је, по природи ствари, обележила његову књижевност, књижевност која је за свог кључног арбитра изабрала људску савест.

¹⁴⁵ Надаље именована као *Гробница*.

¹⁴⁶ Опсервација је пишчева: „То је једна од ретких књига на ту тему (на тему гулага, на логоролошку тему са Истока, прим. М. В.) која се не завршава надом у победу и која не носи у себи оправдање злочина у име историјског напретка” (Киш 2012: 129). Она не одговара сасвим истини – искључујући констатацију спрам злочина и историјског напретка – и може се схватити или као ауторова искрена и „нефилтрирана” изјава, или као несвесна мистификација, последица силине и понесености властитим открићем ужаса стаљинистичких логора. *Један дан у животу Ивана Денисовича* и тротомни *Архипелаг Гулаг* Солжењицина, *7000 дана у Сибиру* Карла Штајнера, *Приче са Колиме* Варлаама Шаламова, као књиге које су у виду извора или надахнућа

У актуелне програме/курукулуме за све разреде гимназије у Републици Хрватској и Републици Црној Гори, Кишова *Гробница* није укључена. Тачније, у првима нема ниједног Кишовог остварења, а у другима је одабир истоветан оном у Републици Србији и своди се на прву и последњу Кишову приповедну збирку. Зашто се, пре но на друге, осврћемо на курикулуме у Хрватској и Црној Гори? Постоје, наиме, не тако споредни књижевноисторијски разлози за то: иза првог издања *Гробнице*, осим БИГЗ-а, стајао је и загребачки Liber, а за црногорско културно поднебље Киш је везан не само биографским епизодама и пореклом по мајчиној линији, него и континуираном присутношћу у културној продукцији – књижевнокритичкој, новинско-колумнистичкој, филмско-документаристичкој¹⁴⁷.

Изненађујуће или не, *Гробницу* су били у прилици да читају и тумаче у учионици само најстарији средњошколци у Босни и Херцеговини¹⁴⁸. Средишње питање које имплицира описана ситуација на простору на ком се простирао српскохрватски језик, јесте који узрок за њу је доминантан: иманентно поетички (да ли је укупним естетичким својствима, али и образовно-васпитним потенцијалом дело препоручљиво за наставу?), педагошко-методички (да ли дело испуњава услове које испостављају образовни стандарди, исходи, опсег и концептуализација актуелних програма/курукулума?¹⁴⁹) или пак политички. Не искључујемо потоњу могућност, с обзиром на то да она може бити импликација многокоментарисане и феноменолошки знаковите афере поводом књиге, афере за коју је Киш опетовано тврдио да је имала политички карактер (уп. Киш 2012: 129, 170, 243–244, Киш 1978: 28–33).

Да закључимо. Када следећа ревизија програмских садржаја буде на делу, горенаведена питања ваљало би сериозно размотрити и, што би било најповољније, пружити практичан одговор на њих. Како се наше истраживање директно тиче прва два питања, то ћемо у наставку аргументовати вишеструко повољне исходе које би наставна обрада новеле „Гробница за Бориса Давидовича”, из збирке истог имена, имала у четвртој разреди гимназија свих типова.

Готово да је немогуће, при било каквом испитивању „седам поглавља заједничке повести” (Киш 2020) – што је веома сугестиван поднаслов збирке – не указати на њен жанровски амбивитет. Евидентно је да смо већ заузели гледиште с ког о *Гробници* размишљамо као о збирци новела. Но, да би се спознала права жанровска

непосредно уткане у концепцију, садржину и уметничку егзекуцију *Гробнице*, или пак с архетипом интелектуалца-побуњеника као протагонистом роман *Помрачење у подне* Артура Кестлера – све су то наслови који творе мали „канон безнађа” на тему гулага. Но, у вишем смислу, свака од њих је непомерљив прилог борби против тог безнађа – што ученицима, када се говори о Кишовој новели, мора бити јасно. Иако се на свега једном месту у збирци експлицира нешто што опонира безнађу које потцртава Киш, то место је тим видљивије, наглашеније и значењски продорније. Чак и ако прихватимо, а за шта постоје толики аргументи на свакој страници Кишове збирке, да је у њој „љубав тако темљено осујећена не само политичким приликама и насиљем над појединцем већ нечим дубљим од орвеловског и кестлеровског наслеђа” (Јерков 2015: 552), с великом муком бисмо признали да је љубав и побеђења. Фигуру љубави преузима фигура памћења, тачније дешава се конфигурација. Тамо где је љубав побеђена, нема потребе за подизањем било каквог кенотафа.

¹⁴⁷ Мисли се на остварење *Данило Киш: укритања* (2019) Сање Блечић (в. <<https://www.youtube.com/watch?v=cfZmZH02Kg0>> 25.9. 2022), снимљено у продукцији Радио-телевизије Црне Горе, уз помоћ коју је, када је реч о грађи, пружила Радио-телевизија Србије. Са интеркултуралног становишта, треба примерити да су у филму сабрана сведочанства и опсервације француских критичара и писаца, док је, у целини гледано, мешавина култура промовисана у једно од укоренењујућих својстава Кишових књига. Имајући у виду да је тематика филма уже профилисана, налазимо да је као наставно средство лакше и учинковитије користити одломке из већ цитираног, десет година старијег филма Драгомира Зупанца.

¹⁴⁸ В. поглавље „Наставни план и програм за предмет Босански, хрватски, српски језик и књижевност” у склопу документа *Наставни план и програм: гимназија, изборно подручје – опћа гимназија* (Сарајево, јуни 2018, стр. 16–33: <https://mo.ks.gov.ba/sites/mo.ks.gov.ba/files/npp_gimnazije_-_opci_smjer.pdf> 7. 9. 2022).

¹⁴⁹ Овде нужно не пледирамо за супституисање Кишове *Енциклопедије мртвих* новелом из 1976. године у неким будућим програмским реформама, али настојимо, најдиректније у методичком средишту овог потпоглавља, доказати да би она из сва три аспекта наставног тумачења – образовног, васпитног и функционалног – изнедрила бројне афирмативне резултате и представљала, у поређењу са збирком која је дуго низ година у лектири, бар једнако делотворан позив ученицима да надаље самостално истражују Кишову библиографију.

природа ове збирке, парадоксално је неопходно размотрити могућност њеног одређивања као кратког романа. У томе свакако нисмо усамљени – *Гробницу* као роман виде неколики критичари и тумачи, или бар остављају могућност за такво жанровско решење. Зоран Лонгиновић тако на почетку своје студије о *Гробници* без потребе за нарочитом експликацијом књигу именује романом, позивајући се помало неодређено на „уједињујући поетички подтекст имплицитно присутан у појединачним причама протагониста” (Longinović 2013: 115). Драган Бошковић је такође посматра као роман (Бошковић 2004: 10–12; уп. Лукић 25–26), док се у књижевној јавности генерално преферирају одреднице новелистички венац или венац новела, чиме се указује на протороманескну компактност наративне грађе и наративног концепта. Најчешћи аргумент за оваква и слична схватања дао би се сажети тврдњом тумача из Берна: „Роман зато што се све новеле сагледавају кроз призму једне те исте приповједне инстанце која себе већ на почетку прве приче доводи у причу па тиме и у расправу.”¹⁵⁰

Ова врста жанровске вишеобразности – јер из једначине не треба изоставити ни *повест* у поднаслову књиге – ван сваке сумње је део ауторових интенција. Како се на најстаријем средњошколском узрасту, за који предлажемо тумачење новеле из књиге, очекује стицање увида у пермеабилност и пропустљивост позномодернистичких или постмодернистичких прозних облика за својства других, мање или више истородних, то ће изнова проблем жанра преузети улогу интеграционог чиниоца интерпретације. Даље методичке импликације налажу нешто опсежнији збир тих чинилаца. Да би се приповетка „Гробница за Бориса Давидовича” аналитичко-синтетичким поступком немалог обухвата „откључала” као текст који ће ученицима дати значајан импулс за упознавање и истраживање савремене историје источнословенских народâ и начина на који је она тематизована у књижевности – што је наш упоришни наставни циљ – нужно је као интеграционе чиниоце увести и форме приповедања (стилско-наратолошке карактеристике што их диктира поступак документарности и енциклопедијски дискурс¹⁵¹), композицију и структуру (диктат животописа као концепције излагања грађе о лику, са појавом Федјукина као разделницом у том животопису, услед које се динамика приповедања мења), затим идејне силнице у приповеци (јукстапонирање ставова и исказа два главна лика у причи).

Затим, расподелу методичких радњи и наставних ситуација између два школска часа условљава већ наглашена вишеструка прожетост приповетке са аксиолошком, заједничком повешћу, те чињеница да би без ње повест била недовршена. Према томе, налазимо да је осврт, као ниво тумачења неизоставно једне новеле из збирке, ниво којим ће бити нијансирана интерпретација приповетке – а то је осврт на новелу „Пси и књиге” – важан за темпо увођења круцијалних методичких радњи. Држимо да су такве у овом случају мотивисање, доживљајно и њиме трасирано истраживачко читање, израда плана текста, те ради функционализације сужено компаративно читање. Све ове радње збирно обезбеђују целисходно аналитичко-синтетичко тумачење, оријентисано према следећим, трипартитним наставним циљевима.

Наставни циљеви

Образовни циљеви: **1)** реферишући се на релевантне књижевноисторијске околности, представити *Гробницу за Бориса Давидовича* као књигу која је означила новелистичку фазу Кишовог стваралаштва; **2)** указати на егзактно присуство елемената постмодернистичког писма у њој, те извесну прекретничку улогу која јој у размерама прозне продукције друге

¹⁵⁰ Видети: https://www.rastko.rs/knjizevnost/nauka_knjiz/zkurt-pripovjedna.html.

¹⁵¹ Поново је овај квалитет текста најчвршћа копча са стваралачким резоновањем које се у последњим декадама прошлог века у светским размерама развило под неупоредивим утицајем онога што је „Борхесов антиметички списатељски поступак који оперише цитатима и монтира документе” (Radić 2005: 251) и на чему почива „чудесна *ars combinatoria*” (Radić 2005: 251) аргентинског приповедача.

половине прошлог века припада; **3**) коментар на полемику коју је прво издање збирке проузроковало поентирати кратким освртом на њене вредне есејистичко-критичке исходе, поготово на други – *Нарцис без лица* Драгана Јеремића и Кишов *Час анатомије*; **4**) уважити слојевитост насловне новеле приликом њеног интерпретирања, тако да парадигма новеле-портрета дође до изражаја; **5**) поред обнављања знања о појмовима и терминима: цитатност, интертекстуалност, ерудитна књижевност, документарни поступак, размотрити и појам ангажоване књижевности; **6**) инкорпорираност новеле у „заједничку повест” збирке илустровати њеним нарочитим семантичким, симболичким и концепцијским везама за причом-записом „Пси и књиге”; **7**) индуктивним поступком, уз испитивање психолошког портрета левичарског револуционара, обухватити кључне историјске тенденције које су обликовале колективну судбину источноевропских народа.

Васпитни циљеви: **1**) протумачити полисемичан (дословна и пренесена семантика) и хуманистички управљен мотив гробнице из наслова новеле; **2**) са етичког становишта сагледати држање и морални интегритет Новског пред Федјукиновим суровим инвективама; **3**) сугерисати луталаштво јеврејског искуства жртве – од Западне Европе четрнаестог, до Источне Европе двадесетог века; **4**) подстицати ученике да заузму поуздан критички став према државним или политичким системима који приморавају појединца да се одриче индивидуалне у корист тоталитарне свести.

Функционални (практични) циљеви: **1**) читалачку компетенцију ученика, када је реч о стилски полиморфној грађи савремене књижевности, надопунити увидом у уметничке потенцијале које научни функционални стил задобија унутар надређене књижевноуметничке структуре; **2**) захваљујући промишљеним аспектима интерпретације новеле, назначити инклинирање савремене литературе ка синкретичним формама или изразу (драмски набој и сценичност „агона” између Новског и Федјукина, лирска сликовитост у сегментима епизоде са Зинаидом Мајснер и сл.); **3**) унапредити разумевање прочитаног у домену који изискује поступак упоређивања текстуалних чињеница, али и естетских карактеристика и сугестија, услед увођења другог текста као референтног („Пси и књиге”); **4**) развијати вештину препознавања тона у ком је изложен не само наративни, него и дескриптивни текст, извештај, коментар, белешка (фуснота или парентетички део) – све оно што се као микроструктура уочава у Кишовој новели.

Пре него што предочимо деонице двочаса у којима оно постаје оперативно, приложићемо истраживачке задатке, који у целини тендирају да се остваре као мали истраживачки пројекат, ком ученици, током самосталног читања Кишове приповетке, приступају.

Истраживачки задаци за обраду новеле „Гробница за Бориса Давидовича”

1. Шта нуди фактографија, шта домишља писац?

Без сумње једну од најпознатијих новела у корпусу целокупне српске књижевности читај тако да из фрагмента у фрагмент сагледаваш удео приповедног гласа¹⁵² који од (псеудо)историјске грађе прави уметничку причу. Уочи које су особености тог гласа доследно заступљене у тексту. Разлучи пролошку и епилошку композициону јединицу унутар приповетке. Примети сцену којом отпочиње животопис Бориса Давидовича Новског, будућег комунистичког револуционара и жртве практичног спровођења истих, самих по себи еманципаторских идеја. Посебно обрати пажњу на сличности и разлике између исказа у парентезама (заградама) и исказа у осталим, главним деловима приповетке. Размисли о сврсисходности понављајућих позивања на документе, сведочанства и секундарне историјске изворе уопште. Процени у којој мери им се даје примат, а у ком регистру, или са каквим призвуком се, повремено, тематизује њихова непоузданост.

¹⁵² Осим што се ова „ми” документаторска инстанца може довести у везу са „подразумеваним писцем (пишчевим „другим ја”)” (Booth 1979: 96), интересантно је што испољава двојакост у погледу дистинкције између „недраматизованог” и „драматизованог” приповедача (в. Booth 1979: 97–99).

Размотри до ког степена је Кишова приповетка одговор на питање из уводног пасуса, питање о томе каква је заоставштина биографије Б. Д. Новског: „[...] да ли га је историја заиста сачувала?” (Киш 2020: 69)

2. „Један од његових псеудонима”

Подсети се опште разлике између рељефних и плошних ликова. Који механизми карактеризације одликују једне, а који друге? Примерима из различитих етапа ове новеле-биографије¹⁵³ аргументуј у коју групу би се дао сврстати лик Новског. Запази шкртост психологизације у изградњи лика. Чиме је надомештен непосредан увид у његова унутрашња стања? Који крупни историјски догађаји, као на каквом филмском платну, пролећу пред читаочевим оком које прати *успон и пад* Новског. Подсети се чињеница, тематизованих на часовима Историје, које се тичу Октобарске револуције и деценија у којима су СССР-ом владали В. И. Лењин и Ј. В. Стаљин. Консултујући уџбеник из Историје или историјску читанку, истражи значење појмова *стаљинистичке чистке* и *гулаги* (Гулаг).

Протумачи колику је улогу у распршености живота Новског одиграло његово етничко и религијско порекло. После читања *с оловком у руци*, размотри какав је Новски био радник, какав интелектуалац, какав терориста, какав револуционарни завереник, а какав затвореник. Размисли о томе да ли је иједна од ових улога испунила његове људске потенцијале.

3. „Борисе Давидовичу, не дајте се пасјим синовима!”

Сагледај ко су, изузимајући Новског, споредни ликови у новели – актери или силуете, каткад и типске личности у овом животопису. Припреми се да објасниш који лик, или који ликови, превазилазе оваква ограничења. Да ли су они ликови-идеје, или пак представе људи од крви и меса? Образложи свој избор.

Пронађи у неком од издања речника књижевних термина одредницу „полифонијски роман”. Ако би се, због количине исприповеданих сцена и дигресија, новела о Новском доживела као сажети роман, ко би били незамењиви носиоци његове, отпочете, полифоније?

Припреми се да артикулишеш на чему почива драматичан сукоб између Новског и Федјукина. Каква политичка идеја, или убеђење, стоји иза једног, а каква иза другог? Размишљај о томе шта прави разлику између Федјукина и Новског посредни верности одабраном идеолошком ставу као етичкој вредности. Забележи у свој дневник читања реченицу која неповратно утемељује Новског у његовом испаштању. Размотри на који начин она раскрива Новског као идеолога.

3.5.1. Динамика интерпретације новеле

Између два часа тумачења новеле, који треба да творе компактну интерпретативну целину, успостављају се разлике у домену одабирања уже предметности, а с обзиром на принцип поступности, односно систематичности. Најинтензивније се уметнички свет приповетке тематизује у главном делу првог, те уводном и главном делу другог часа. Остале партије двочаса – према којима се оријентишемо начелно, из угла нормативне методике, али не инсистирамо на датој расподели као једино плаузибилној – ваљало би испунити садржајима који резултују контекстуалним знањем, или га пак активирају. Зато су назначене партије, можда и у већој мери, а у сваком случају равноправно са партијама у које се смештају интерпретативна тежишта, предодређујуће за интеркултуралне домете комплетираног тумачења. То је пре свега зато што се у њима контекстуално знање тиче надређеног концепта збирке, који се огледа у насловној причи, а што је само по себи

¹⁵³ Већ је поводом овог Кишовог остварења помињана „форма приче-биографије” (Пантић 1999: 50). У истом огледу Михајло Пантић разматра и неподесност новеле као оквира за приређивање биографије – за разлику од романа – али закључује да је аутор постигао „редукцију приповедног материјала” одлучивши „да тиме истовремено постигне романескну интегралност и новелистичко-драмски интензитет описане судбине” (Пантић 1999: 50).

увертира за коментарисање најприсутније друштвено-историјске залеђине: пет од седам новела („Нож са дршком од ружиног дрвета”, „Механички лавови”, „Магијско кружење карата”, „Гробница за Бориса Давидовича” и „Кратка биографија А. А. Дармолатова”) односе се на раздобље од Октобарске револуције до Отаџбинског рата, са извесним перспекцијама које сежу у хладноратовски период. Одатле се фронтални рад другачије актуелизује у интерпретативно најзахтевнијим деоницама – у којима треба потенцирати дијалошку методу – спрам деоница намењених стицању неопходног контекстуалног знања, у којима би наставник требало знатније монолошки да суделује. Примена текстовне методе намеће се у свом одмеренијем, узрасту прикладном и у односу на наставу у млађим разредима зарад функционалности ограниченом опсегу: на школској табли треба истицати кључне речи и користити разноврсне могућности које пружају мапе ума.

Прва у низу поменутих монолошких секвенци за најстарије гимназијалце била би, пре свега, мотивишућа, и сходно њој би се упознали са фрагментима нашег књижевног живота прошлог века, који се тичу, у нашој дугој књижевној историји, најразгрантије, а вероватно и најутицајније афере покренуте поводом једног издања.

Невелика књига која је наслов понела по новели пред вама била је предметом вишегодишњег полемисања, читаве афере око плагијата, која је резутовала и судским процесом. У Гробници за Бориса Давидовича поједини тумачи, а најгорљивије и најсистематичније Драган Јеремић, проналазили су изводе из других књижевних и научних дела – првенствено енциклопедија – тврдећи да су дословно преузети и неререференцирани, те да као такви Кишово дело чине плагијатом. Аутор је пак жучно образлагао да је реч о књижевном поступку, о интертекстуалности, уже посматрано о стваралачкој цитатности¹⁵⁴ захваљујући којој се као уметничка вредност Гробнице наметнула веродостојност или истинитост њеног сложеног света. Афера је изнедрила две књижевноисторијски изузетно важне књиге: Јеремићеву полемичку студију Нарцис без лица и Кишову збирку полемичких есеја Час анатомије. Спор на суду је Киш добио, али је, што је важније, низом текстова које је објавио током афере, напослетку и утицајним Часом анатомије, заједно са критичарима и теоретичарима који су га подржали, допринео утемељивању постмодернистичког стварања у српској и јужнословенским књижевностима. Одбрана цитатности не тек као борхесовског наслеђа, него поступка који је утиснут у европску литерарну традицију, овдашњој културној јавности учинио је јаснијим магистрални ток позног модернизма, онај који се испољио као „књижевност која се храни књижевношћу”. Међутим, Гробница и данас слови као инокосно, „апокрифно” дело које зрачи стварном, или пак учитаном провокативношћу. То је прежитак шока који је на плану разоткривања тотализирајуће свести књига проузроковала крајем седамдесетих и почетком осамдесетих година, па је и Бранимир Џони Штулић у песми „Филигрански плочници”¹⁵⁵ певао: „Гробница за Бориса, човјече...”. Тешко је и неупутно поимати насловну новелу изоловано, сасвим независно од других, шест „поглавља заједничке повести” – што је знаковито поднаслов збирке. Пошто сте прочитали новелу, послушајте и погледајте анимиран фрагмент из звучног издања књиге, у интерпретацији Микија Манојловића (<https://www.youtube.com/watch?v=B_oT70ZM5XE> 28. 8. 2022.).

¹⁵⁴ Атрибут „стваралачка” овде није без дубљег значаја, зато што се њиме ученицима напомиње да цитатност, у постмодернистичкој књижевности уопште, па и у Кишовој збирци, фигурира као један од најпроминентнијих поступака. У ствари, овде је реч о илуминативној цитатности, у теорији познатој из угла опозиције илустративни : илуминативни тип цитатности (в. Oraić Tolić 1990: 44–50). Уз извесна поједностављења, првим се може сматрати оно за шта је Киш био оптуживан – подражавалачко и без продорнијег естетског ефекта коришћење туђих исказа. Поврх тога, у сферу књижевности су Кишови опоненти преселили проблем референцирања, нескривања извора – мешајући језик науке и администрације са језиком књижевног документа. Међутим, у Гробници је несумњиво и искључиво заступљен илуминативни цитат, јер чак и када су посредни формално и дословно преузете реченице и пасуси из научних монографија, примера ради, текстуално окружење приповетке их преозначава и то више нису исте реченице и пасуси – оне говоре нешто друго (в. Kiš 1978).

¹⁵⁵ Издање на које се рефериремо је из 1982. године – двоструки албум *Филигрански плочници* (Југотон).

Помињање осебујног рок музичара, високе културне релеванције и препознатљивости, за неке ученике у одељењу може представљати вид мотивације, док базично, за све, јесте екскурс који доприноси општој информисаности. Поредиво с овим, искористити погодности аудио-визуелног материјала који, као наставно средство, побуђује интринзичку мотивисаност ученика, значи у овом случају и за кратко време указати ученицима на то да се већина ликова, поготову протагониста и антијуанка у збирци – као што је у видео-колажу поменути А. Л. Челустићков из новеле „Механички лавови” или Микша из новеле „Нож да дршком од ружиног дрвета” – сасвим поредиво конституишу у причама, као филмском монтажом оживљене историјске биографије. До краја првог часа ученицима ваља напоменути да се они међу собом огледају у многим елементима карактеризације. Треба пробрати оне који су неизоставни, а такви су етничко/конфесионално порекло (јеврејско), социјални круг из ког иступају (маргина или неједнакоправна заједница) и револуционарна децидираност (левичарска, комунистичка, или пак стаљинистичка). До проблема фаталности идеолошког послуха, који Кишови антихероји ретко доводе у питање, према томе завршавајући као жртве преиначења сопствене воље у механицизам ограничене свести, свести апаратчика, требало би допрети током најдинамичнијег дела другог часа тумачења новеле о Новском.

Сагласно хијерархији интеграционих чинилаца које смо навели, њена приповедна обележја коментаришу се са жанровског аспекта. Притом се афирмишу увиди до којих ученици могу доћи консултујући поједине истраживачке задатке.

Мајстори у писању књижевне врсте новеле нису многобројни – поменимо Ђованија Бокача, Гија де Мопасана и Антона Павловича Чехова. Подсетимо се: какве су новеле које сачињавају Декамерон, а шта је особено у Мопасановом и Чеховљевом иновирању жанра? Како Киш приступа типичним и топицим својствима новеле – било оне чија је карактеристика језгровитост и обрт у композиционо повлашћеној позицији, било оне чији обим и захват имагинације нагињу према кратком роману? Како је други случај остварен у „Гробници за Бориса Давидовича”? Другачије речено, сагласно ком поступку, на изврстан начин познајмљеном из филмске уметности, призори из живота Новског претичу један другог пред читаочевим оком, тако да нагомилани остављају утисак о томе да је њима описан „читав живот”?

Поступцима фрагментације и монтаже наративних слика Киш, дакле, постиже ефекат „романа на длану”. Начин на који приповедно „ми” знатно учествује у излагању приче, подсећа на научни манир коментарисања историјских догађаја, чиме се читалац варљиво уверава у веродостојност свих дешавања.

С циљем одржавања постојаних претпоставки интерпретације новеле, уколико би се у раној фази главног дела часа оформио план текста, поузданије би се тумачиле најбитније сижејне тачке које претходе хапшењу Новског, његовом упознавању Федјукина и првим испитивањима у суздаљској тамници. То је комплементарно дужини, али и „стешњености” приповетке, с обзиром на то да су у њу – као што смо демонстрирали у наставном тумачењу приповедака „Из баршунастог албума” и „Енциклопедија мртвих” – инкорпорирани бројни фрагменти, приповедне минијатуре и слике. Варијанте именовања чинилаца плана текста, истакнутог на школској табли или пројекционом платну, подједнако су функционалне у оквиру приступања Кишовој новели као хипотетичкој наставној јединици. Да би у белешкама ученика план остао као садржајан и поуздан подсетник на садржину новеле и међусобно допуњавање сукцесивних епизода и сцена из биографије Новског, као и због уштеде времена, наставник се опредељује за једну од три варијанте, допуштајући парафразирање најважнијих фрагмената и сâм учествујући у прецизирању наслова сваке јединице плана:

1. Уводна реч „документатора” који ће подићи „гробницу” / „његовог имена нема” (Киш 2020: 69)/ пролошки одељак – мањкавости историографије;

2. Сцена понижавања Давида Абрамовича и сусрет са ћерком Соломона Мелуда: порекло Бориса Новског / романтичан сусрет „у чију аутентичност изгледа нема разлога да се сумња” (Киш 2020: 71) / појава протагонисте и (анти)хероја;

3. Карусел историје: сцене из терористичког и револуционарног стасавања Новског / „[...] да створи бомбу величине ораха” (Киш 2020: 76) / све маске једног револуционара;

4. Има ли у срцу Новског места за љубав: епизода са Зинаидом Михајловном Мајснер / „[...] носите ме у свом срцу; то ће бити болно као носити камен у бубрегу.” (Киш 2020: 81) / дигресија посвећена краткој романтичној историји са Зинаидом;

5. Хапшење и робија Новског – замајац историје ухваћен у другом правцу / „у влажној каменој ћелији познатој под именом псетарник” (Киш 2020: 85) / кулминација: трампа између живот и смрти;

6. Лице и наличје идеолошког послуша – агон између Новског и Федјукина / за и против „моралне дужности једног лажног признања” (Киш 2020: 85) / писање „савршене биографије”: међучин или перипетија?

7. Сломљен пред Историјом, Новски не остаје без гробнице. / „како се изви као прамен дима, глув на заповести, непокоран, слободан [...]” (Киш 2020: 102) / епилог: чињеница смрти или утвара живота?

Надаље, тематску и проблемску грађу требало би расподелити између преостале минутаже првог и читавог другог часа тумачења тако да се репликује однос између сетова истраживачких задатака које смо ставили под наслове *Један од његових псеудонима* и *Борисе Давидовичу, не дајте се пасјим синовима*. То значи да се акценат до краја првог часа задржава на појединостима везаним за трећи и четврти елемент плана текста.

Које „маске” један левичарски револуционар из Источне Европе преузима да би допринео победи своје класе? Чиме аргументује своју препреденост, бескомпромисност и суровост? Ослоните се на историјске податке који су Вам добро познати – какав епохални преврат је означила побуна морнара са крстарице „Аурора”, такозвана Октобарска револуција? Из чега се, међутим, састојао тоталитаризам бољшевичког система, нарочито стаљинистичког, управо оног који ће Новског коштати главе и „савршене биографије”?

Нарочита илустрација за идеологизован, праволинијски и фанатичан поглед на свет који негује Новски јесте романтична епизода са Зинаидом. Овде се поново испољава Кишова стилема сажимања, јер је кроз неколико сцена исприповедан развој и крах односа између два лика. Како је у новели представљено њихово венчање? Који симболи у овим дескриптивним пасажима играју важну улогу? Како се у недоумици о веродостојности различитих извора о овој „револуционарној” свадби метафорично манифестује превртљивост објективности историографа? У ком поређењу се – иначе једној од омиљених Кишових стилских фигура – на сличан начин проналази лирско надањуће? Иронични лиризам је у критици често апострофиран као једна од водећих одлика пишчеве прозе. Све у свему, како је у епизоди посвећеној Зинаиди Михајловној окарактерисан Новски – рељефно или плошно?

Пошто се добију задовољавајући и детаљима из новеле поткрепљени одговори на потоња питања, завршницу првог часа требало би одредити за систематичан осврт на најважније увиде – у чему је од помоћи текстовна метода и маркирање неколиких бележака у склопу плана текста. Уз то, са ученицима се може поделити какав биографски детаљ, анегдоталног типа, а који не мора бити безначајан из угла имплицитне поетике. Такво је, узмимо за пример, коментарисање посвете, уопште аутовог доследног посвећивања сваке од седам новела неком од својих пријатеља. Најдужа новела посвећена је Леониду Шејки, па наставник поентира наводећи појединости из, по литерарну историју, такође плодносног пријатељства између Шејке и Киша. Тиме се истодобно указује на културалну пермеабилност Кишове прозе, у овом случају испреплетане са традицијама Источне Европе, совјетске Русије и источноевропског јеврејства.

Леонид Шејка, југословенски сликар руског порекла, припадник чувене групе „Медијала”, био је ауторов важан интелектуални саговорник и пријатељ ком је посвећена новела. Разлог томе могла је бити чињеница да је Шејка био потомак одбеглих белогардејаца, што није чудно, будући да је Београд представљао главно европско стециште за оне који су изгубили у грађанском рату после Октобарске револуције. Кога интересује лик

овог сликара каквим га јер упамтио Киш, може да прочита кратку причу „Маратонац и судија”, сачувану у Кишовој оставитини унутар збирке Лаута и ожиљци.

*

У складу са описаним поступањем на половини интерпретативног лука који описујемо поводом новеле „Гробница за Бориса Давидовича” као потенцијалне наставне јединице намењене најстаријим гимназијалцима, други час тумачења подређен је проблемској настави. Како смо за интервал од првих 45 минута предвидели разговор о неколико наративизованих догађаја и релација које Новски успоставља према другима – најупечатљивије и најречитије према револуционарки Зини – захваљујући којима се насловни лик потврђује као тип непоколебљивог слуге револуције, на другом часу се без одлагања приступа активирању пара ликова као претпостављеног интеграционог чинилоца интерпретација. Ово је последица јукстапонирања Новског и Федјукина као „кондуктора” идеја које колају причом, и то значи да се у обзир узимају модуси њиховог спољашњег и унутрашњег портретисања, психологизације, односа првостепене приповедне инстанце према њима.

„Псетарник” у који бива бачен Новски може се доживети као метонимија или синегдоха свести коју у Кишовој новели репрезентује истражитељ Федјукин. Објасните на који начин. Из чега се састоји Федјукинов доживљај стварности? Шта он настоји да покаже Новском као морални чин? Какав став заузимате према логици и животној филозофији Федјукина?

Како се приповедни стил мења у средишњем делу новеле, посвећеном борби на живот и смрт, борби која се води између два припадника исте идеологије, раздвојених у првом реду тиме што је један њен званични службеник, а други је у њеној немилости, иако је до јуче био исто то? Аргументујте своје мишљење у вези са осетно мањим уделом парентетичких исказа и позивања на изворе? Да ли је посредни „опрезно домишљање”¹⁵⁶? Образложите зашто тако мислите.

Захваљујући каквим поступцима и техникама се у новелу о Новском уноси драмски набој, посебно у описима одмазде којој Федјукин прибегава не би ли сломио дух затвореника? У чему лежи нарочита перфидност казне коју је Федјукинов „паклени” ум осмислио? Одједанпут, приповедна инстанца се оглашава из позиције у којој су јој доступне мисли, чак и психолошка стања Федјукина и Новског. Пронађите за ово примеран исказ или исказе. Шта се овиме сугерише читаоцу? Образложите да ли је и даље од пресудног значаја шта је фактографско, а шта само могуће у подруму у ком друге младиће, по Федјукиновом налогу, убијају у име „савришене биографије” Новског?

Аналитички поглед ученика требало би потом усредсредити на неколико индикативна места огледања између иследитеља и онога од ког се тражи да, из тобоже врхунских моралних разлога, да лажно признање. Та семантичка фигура подељене тоталитарне свести кључна је за проблемски оквир другог часа тумачења. Изражајно читање одређених пасажа може бити од помоћи при одржавању свесне активности ученика, а поводом артикулисања сложености карактера Новског, наиме таквог да *фанатизам* није његов довољан именитељ.

Потчињавање налозима идеологије није, дакле, карактеристично само за Федјукина, него и за Новског, па и за безименог младића који изговара парадоксалну лозинку за смрт: „Борисе Давидовичу, не дајте се пасјим синовима!” (Киш 2020: 91) Као литерарни проблем на

¹⁵⁶ Успелом синтагмом, позајмљеним насловом фрагмента из новеле „Крмача која прождире свој окол”, сугерисано је оно што ће доцније поводом категорије *истинитости*, првенствено уметничке, литерарне истинитости у збирци, на многим местима бити запажено у критици, а прецизно дато у следећем изводу: „Писац је, дакле, у дилеми проповедати или саопштити документ о истини – ту дилему Киш је решио на тај начин што се одлучио да приповеда и то не само зато што приповедање пружа задовољство већ и зато, и то пре свега, што приповедање (уметничко дело) дочарава нешто *посебно* и *сањано* у тој истини, не крљећи и не доводећи у питање већ је само обогатујући” (Тимченко 2013: 167).

часу треба наметнути питање да ли је Новски трагична фигура, а оно би имплицирало ново – због чега му приповедач причом подиже гробницу?

Како, према вашем суду, треба разумети опсесивно настојање Новског да не укаља своју револуционарну биографију? Зар је тај напор вредан људских живота који су изгубљени на њој подигнутом „олтару“? У ком тренутку Федјукинова одмазда угрожава концепт „савршене биографије“?

Како изгледа расплет борбе између Федјукина и Новског? Због чега се нагодба може узети за ултимативни доказ да обојица представљају лице и наличје истог феномена? Ко би могао да парафразира живот Новског по извршењу пресуде? Повежите сцену његовог самоубиства у гулагу са једним од уводних пасуса, у ком је направљена паралела са посмртним обичајем Старих Грка. Какво значење с обзиром на целину новеле поприма епилошки коментар о гласинама које су допрле и до енглеског Тајмса?

Укупно гледано, због чега је Новски трагичан лик, такав да га и приповедач, нимало случајно именује „бољшевичким Хамлетом“ (Киш 2020: 83)¹⁵⁷.

Компаративни осврт на новелу „Пси и књиге“, премда препоручљив и доминантно остварив у виду наставничког монолога, може бити вишеструко користан у образовном и васпитном домену обраде насловне новеле, подједнако.

Једина фабула која „заједничку повест“ измешта из 20. века и простора Средње и Источне Европе, јесте она на којој почива новела „Пси и књиге“. Актер је, овог пута, јеврејски учењак Барух Давид Нојман, прогоњен од стране инквизиторских власти у средњовековној Француској. У „Напомени“ уз новелу затиче се, делимично, поступак литерарне мистификације, распрострањен у корпусу постмодернистичке прозе. Аутор сведочи о невероватном открићу преписа из средњег века, на основу ког је и написао ову приповетку-документ, подстакнут невероватним подударностима између животних судбина Јеврејина у 14. и Јеврејина у 20. веку. Од идентичних иницијала – Б. Д. Н. – преко поновљеног искуства прогона и страдања, па до деструктивне природе власти у њима раскринкане, а која се у својој суштини једнако испољава у размаку од шест столећа, две новеле творе својеврсну, недопуњујућу целину.

Током излагања, наставник може да, методом демонстрације, скрене пажњу на размере поступка цитатности – што је и био један од главних, не и утемељених, аргумената за пролонгирање афере о плагијату с краја седамдесетих година. Уколико му је доступно издање, наставник би, пленећи тако интересовање ученика, ефектно могао дочарати палимпсест Кишове новеле, чијим разлиставањем се открива адаптација документарног предлошка из средњег века. Издање које помињемо, и које би наставник пред ученицима прелистао показујући црвеном и плавом бојом одштапане Кишове интервенције на предлошку, рецентнијег је датума, а из пера Кишовог британског биографа, Марка Томпсона. Реч је о поглављу „Јеврејин Барух и Пастијери: написао *Jean Duvernoy*, адаптирао *Данило Киш*“ из књиге *Данило Киш. Жамор повијести* (в. Thompson 2021: 89–109). Комплетирајући осврт на новелу „Пси и књиге“, тако је могуће емфазирати дисквалификацију једноумља, општег и идеолошког, које представља чврсто хуманистичко уверење у идејном језгру „Гробнице за Бориса Давидовича“. Исказе које наставник цитира у следећој монолошко-дијалошкој секвенци, неопходно би било записати на школској табли.

Најдиректнија алузија на оно што представља идејно језгро насловне новеле – а извесно је и читаве збирке – део је Баруховог признања: „[...] јер многе књиге нису опасне, опасна је само једна; [...] јер читање многих књига доводи до мудрости, а читање једне једине до незнања наоружаног махнитошћу и мржњом“ (Киш 2020: 107). Књига је културни артефакт који је током своје богате историје стекао бројне симболичке импликације.

¹⁵⁷ С добрим разлогом, овом индикативну пажњу посвећује Татјана Јукић, налазећи посебан квалитет *меланхоличног* као важан за конституисање лика као симбола: „Та реченица сугерира да је Борис Давидович фокална фигура револуције, фигура око које се наратив о револуцији формира, и која је залог њезине кохеренције. Ипак, као Хамлет, он је уједно међу највећима ако не и највећи меланхолик свјетске књижевности“ (Јукић 2011: 259).

Знајући да је Барух присиљен да се провери, најпре насилним упадом оних који не разумеју језик књига, шта мислите да књига у овим констатацијама симболише? На који начин су оне конкретизоване и у судбини Бориса Давидовича Новског?

Постоји ли излаз из Кишове песимистичке визије историје, у којој се, у овом случају мучеништво јеврејског народа, понавља у језовитим аналогијама? Одговоре поткрепите промишљањем истините приче, коју се сви приповедачи у збирци – ако то није исти, полиморфни и вишегласни приповедач – обавезују да ће је испричати. Сведочење о ужасима епохе који се обрушавају на појединца – колико његовом кривицом, толико и произвољно, хаотично – само је по себи облик културног памћења. Ако је предмет тог памћења прича о универзалности патње, и ако је она способна да се интегрише у свести људи са различитих географских кота, могућно је избећи да се страдање, у неким новим политичким системима, понови. Какав је ваш став спрам оваквог закључка?

Интеркултурална премиса овако замишљеног завршног дела часа садржана је у васпитном деловању на ученике који, одговарајући на дате подстицаје, спознају прожетост наизглед удаљених времена и историјских удеса са два пола Европе – источног и западног. На вишој разини, увидевши у новели „археолошку” и „рестаураторску” интенцију приповедања, могу извести закључак да је памћење, да је зидање кенотафа од папира, начин да се појединачна историјска трагедија, или трагедија једног народа, учини универзалном. Сви ови исходи интерпретације, далекосежно, ученике чине сусретљивијима и компетентнијима када је посредни заснивање и развијање аутентичног односа према дефинишућим чињеницама из прошлости других народа и културних формација.

3.6. Васпитност пишчеве аутопоетике: Кишови Савети младом писцу у настави

Постављање рубних жанрова у контекст наставног изучавања било у основној, било у средњој школи, тек је на површини мање захтеван интерпретативни задатак који наставник и ученик имају пред собом, а у односу на наративну прозу распрострањенијих жанрова, на драмске или пак лирске врсте. Већ и номинална жанровска спецификација Кишових *Савета младом писцу*, тим више када се поставе у формат наставне јединице, изискује деликатније промишљање које доводи до неједнозначних решења. Чини се да се не може погрешити уколико се овај текст ученицима представи као есеј или есејистички запис намењен говорењу – како је посредни скуп дискурзивних ауторових читавања на сродна питања, другим речима низ тематски обједињених рефлексија, то је предложена, општа терминологија, одговарајућа. Таксативно устројство и карактеристична структура у којој је доминантан глаголски начин императив, не приближавају текст неком другом жанровском модусу, али то чини контекст. *Савети младом писцу* објављени су после пишчеве смрти, 1995. године у збирци есеја и интервјуа *Живот, литература*, с парентетичком напоменом да је текст прочитан „на међународном скупу ’Писац и власт’, одржаном у пролеће 1984 године, у Атини (в. Kiš, *Život, literatura*, 1995: 91–96).

Посреди је, према томе, говор, а не есеј – мада је приметан есејистички дискурс, пресудно одређен „телеологијом” на коју указујемо. Говори су, међутим, разноврсни, али је и даље темељна Аристотелова подела на политичко, судство и епидеиктичко говорништво (Аристотел 2008: 46), направљена према особинама слушалаца као главном критеријуму. Интересантно је приметити да Кишов говор, преломљен кроз призму ових античких схватања, може потпасти под први и трећи тип, с тим што га политичким говором смемо сматрати искључиво у ширем смислу речи. Епидеиктички је пак превасходно зато што се заснива на низу вредносних судова, на вредносној афирмацији једних, а одбацивању њима супротних идеја. Не би ли се избегле термилошке недоумице код ученика – премда би оваква врста корелирања наставе матерњег језика и књижевности са Реториком у филолошким гимназијама свакако била плодотворна – у четвртог разреда довољно је *Савете младом писцу* представити као говор са елементима културолошког есеја.

Но, у којој мери одредница, без додатне ескпликације, говори о једном еејистичком обрасцу који гравитира новинарском или колумнистичком изразу, обрасцу популарном, на пример, у англофоној продукцији XX века (Џорџ Орвел, Курт Вонегат, Д. Ф. Волас, Нил Гејмен итд.), а тако пријемчивом да ни у српској и јужнословенским књижевностима Кишов текст није усамљени случај? Навешћемо само, како не бисмо расплињавали методички приступ *Саветима младом писцу*, њима близак текст Мирка Ковача, Кишовог пријатеља и активног учесника у неформалном литерарном и интелектуалном кружоку који су, поред њих двојице, чинили Филип Давид и Борислав Пекић. Реч је о Ковачевој „Молитви за интелектуалце”, унетој у књигу *Увод у други живот*. Понешто ће о њој бити речено накнадно, пошто се у овом потпоглављу образложе погодности које *Савети младом писцу*¹⁵⁸ у четвртој разреду гимназије пружају у погледу извођења групног облика рада и стваралачког ангажовања ученика – и то не искључиво на часу или часовима Књижевности, него и Језичке културе.

Пођимо од тога да Кишови *Савети* нису уврштени у програмске садржаје за четврти, или било који други разред гимназија и средњих стручних школа. На њих се наилази у уџбеничкој литератури. Наиме, једна читанка за четврти разред гимназије у свом садржају нуди и одломак из наведеног Кишовог дела (Бајић, Павловић, Мркаљ 2021: 320–322). Излазећи из програмског оквира обавезне или изборне школске лектире, аутори су захваљујући креативном избору заправо приложили посебну наставну јединицу, која на изванредан начин може најстаријим средњошколцима обезбедити инспиративан час, или чак двочас неоптерећујег аналитичког рада на тексту с једне, и говорне вежбе с друге стране. У оперативном плану наставника ова наставна јединица да се, с подједнако добрим аргументима, планирати било у првом, било у другом полугодишту, премда би било боље сачувати је за час који непосредно предстоји обради збирке *Енциклопедија мртвих*. На тај начин се утврђује стечено знање о многопомињаној етици као компоненти Кишове „пое-етике”, а што се као васпитна димензија образовних исхода тумачења збирке, понајвише насловне приповетке, актуелизовало у методичком приступу прецизираном у претходним потпоглављима. Вишеструки су модалитети мотивисања ученика за читање и учешће у реализацији наставне јединице из Језичке културе – провизирно ћемо је овде именовати као „Позив, упозорење или узбуна: *Савети* Данила Киша читани јуче, данас и сутра (говорна вежба)”¹⁵⁹. Притом треба рачунати на иницијални степен заинтересованости и жеље код ученика за упознавањем новог Кишовог дела, а што је последица креативног и исцрпног тумачења *Енциклопедије мртвих*. Ипак, из општег и начелног настојања да се настава индивидуализује, произилази и потреба да се мотивисање као методичка радња оствари дивергентно, то јест бар у неколико варијација. Следеће могућности нису, разуме се, усамљене, али су довољно разноврсне да се спрам њих може осмишљавати низ сличних мотивишућих поступака које претходе часу говорне вежбе:

1) Користећи дигиталне технологије, са ученицима се преко екрана или пројектора може поделити писмо Данила Киша тада младом песнику Милошу Јанковићу – писмо из ког су изникли *Савети* добивши форму говора 1984. године. Писмо је недавно са јавношћу поделио песник и фотографија истог је доступна на адреси: <<https://www.bastabalkana.com/wp-content/uploads/2019/01/pismo-od-Kisa-587x750.jpg>> 17. 12. 2022.

2) Наставник на располагању има мотивисање одломком из књижевног дела, тако да, у зависности од састава одељења којем предаје, може одабрати и ученицима, као какав читалачки trailer прочитати хуморно интонирану, провокативну, из претпостављеног угла ученика дискутабилну, недоречену, уводну или завршну максиму, односно максиме из Кишових *Савета*.

¹⁵⁸ Надаље, ради растерећења текста, именовани као *Савети*.

¹⁵⁹ Формулација наставне јединице реплицира на поглавље читанке у ком се проналази Кишов текст: „Сусрети читалаца у различитим временима” (в. Мркаљ, Бајић, Павловић 2021: 305–326).

3) У обзир као средство мотивисања долази и упућивање ученика на гледање неког од кратких видео интервјуа са писцима и новинарима са јужнословенског простора који су коментарисали Кишове *Савете* и сагледавали их у актуелном тренутку, а у оквиру пројекта организације „Фалис”, на чијем YouTube каналу се и може пронаћи овај снимљени материјал¹⁶⁰.

4) Упркос томе што игра у настави старијих разреда средње школе, па и средње школе уопште, у односу на основношколску праксу на први поглед заузима периферно место, тј. ређе представља модус изазивања интринзичке мотивисаности код ученика или средство за каналисање њихових стваралачких афинитета, могуће ју је инкорпорирати у наставне ситуације у којима игровни елемент у њима није преовлађујући, али је дефинишући. У овом случају, узмимо за пример, пожељно је увести такмичарску компоненту у говорну вежбу што прати коментарисање *Савета* и коришћење истих као подстицај за самосталну групну усмену продукцију. Образовање жирија, у склопу игре посебне групе неутрално и објективно настројених ученика, одговара овом захтеву. Игровни контекст, одмерени хуморни амбијент (в. Бајић 2007: 311–323) и фингирање ситуације у којој се у јавној сфери ученици у будућности могу наћи – све то говори у прилог позитивним и ка функционализацији знања упереним наставним резултатима, обезбеђеним понајпре услед интринзичке мотивисаности ученика за рад.

Да би вежба била што продуктивнија, да би ученици што активније учествовали у њој, укратко формулисаним истраживачким задацима их ваља позвати да најпре код куће прочитају одломак из *Савета* који је заступљен у читанци, наводећи их и на читање овог невеликог текста у целисти.

1. У својој читанци, на 320. страни, пронађи необичан, таксативни текст Данила Киша, чију си још необичнију збирку приповедака, са сижејима који образују временски прстен дуг скоро два миленијума, већ истражио/-ла. Размисли о књижевној врсти којој би приписао овај Кишов текст. Потруди се да прочиташ интегралне *Савете младом тисцу*, доступне у школској библиотеци, али и на званичној страници посвећеној пишчевом делу и оставштини.
2. У избору максима које нуди одломак из читанке, подвучи оне у којима се заузима став поводом проблема пишчевог учешћа у друштвеном контексту. Размисли о апострофираним принчевима: за шта су они метафора или синегдоха? Припреми се да по узору на дате тезе у сарадњи са члановима групе заснујеш коментарисање истих на дебати која ће се повести на следећем часу.
3. Размотри које су Кишове тезе међусобно опонентне, често услеђујући једна за другом. Разговарајући са члановима групе, припреми се да уживо пружиш аргументацију за овакво, не тек стилско, него и идејно решење.
4. На темељу консензуса између чланова групе, одаберите једног који ће синтетички представити рефлексије на које су вас понукала Кишова гледишта на друштвену одговорност и друштвени ангажман писца. Посебно размотрите разлоге због којих своје *Савете* Киш довршава проницљивим и продорним ставовима о Аушвицу и Колими.
5. Због чега је битно ни на који начин не релативизовати разорност и ужасе како нацистичких, тако и совјетских радних логора (систем гулага или Гулаг), од којих су најзлогласнији били формирано око сибирског слива Колиме? Унутар групе

¹⁶⁰ Илустровања ради, коментарисамо један из снимака у низу, инсерт из интервјуа са Надом Гашић, хрватском списатељицом и преводитељком, налазећи да бар из два разлога може преузети улогу наставног средства за мотивисање ученика. За најстарије гимназијалце може бити интригантан „бунтовничка” интонација Кишових *Савета*, због чега их Гашићева и пореди, чисто феноменолошки и полушалуиво, са трактатом *95 теза*, који је Мартин Лутер закуцао на врата катедрале у Витенбергу. Упутити ученике на слушање овог видеа погодна је уз радни налог: „Ако желите открити због чега неки читаоци и читатељке у Кишовим *Саветима* проналазе побуњеничку ноту, ноту непослушности, погледајте видео запис са интервјуом који је дала списатељица Нада Гашић: <<https://youtu.be/VUxpRuDQIVw>> 3. 9. 2022.” Едукативним садржајем овог записа може се, на пример, сматрати и коментарисање стилских ефеката учесталих негација у таксативној композицији Кишовог текста.

артикулишите своју „одбрану” схватања по ком испаштање јеврејског и словенских народа постаје делом општег искуства и културног памћења света. Због чега је важно данас разговарати о деструктивним идеологијама из Другог светског рата и хладноратовског периода на часовима Српског језика и књижевности? Одговор на ово питање промислите кроз потребу коју је Киш, као српски и југословенски књижевник, имао, изричито се изјашњавајући спрам двају највећих тоталитаризама у савременој историји.

Кишова проза – есејистичка и наративна подједнако – испољава језичко богатство које није само последица ауторове полиглосије, него и генералног поштовања према језику на ком настаје конкретно књижевно дело. То поштовање је пак последица обазривости плодног и често надахнутог преводиоца, какав је Киш био. Мали пример за то је и последња ставка/теза у *Саветима*, цитат приложен на језику изворника: „*Segui il carro e lascia dir le genti.* (Dante)” (Киш, *Život, literatura*, 1995: 96). У слободном преводу, стих из *Божанствене комедије* гласи „прати свој пут, а људи нека причају”.

Сентенца којом се велича самосвојност, сентенца која, деконтекстуализована, то јест смештена у нови контекст Кишовог, на изванредан начин, програмског текста, делује привлачно за већину гимназијалаца ако се узму у обзир опште емоционалне карактеристике узраста о ком говоримо. Из тог разлога, није нужно да наставник коментарише сентенцу, већ то може препустити ученицима са специјалним аспирацијама за стране језике, што је још лакше изводљиво у одељењима, филолошких гимназија посебно, у којима се студиозно усваја италијански језик. Неколицина ученика, чије предзнање, способности и склоности испуњавају наведене услове, тако може бити факултативно задужена да, уз помоћ интернета и доступног штива, истражи контекст у ком је Данте испевао познати стих. Естетски ефекат изговарања стиха на италијанском, а затим коментарисање његовог књижевног „порекла” у току дебате и самостално давање одговора на питање *због чега Киш одлучује да „Савете” поентира стихом из класичног европског песништва?* – све су то појединости које скромно, али незанемарљиво јачају интеркултуралност као аспект читалачког укуса ученика.

Закључци које ће изводити током говорне вежбе реализоване према датим истраживачким задацима и сходно смењивању групног и индивидуалног облика рада, гимназијалцима ће имплицитно обезбедити прираштај или утврђивање знања које је интеркултуралног квалитета. Прецизније, ширење њихових емпатских капацитета за жртве идеолошких застрањења на европском Западу и евроазијском Истоку, методолошки је скопчано са непосредним реплицирањем на Кишово већементно заступање етичности писања и списатељског позива. Говорна вежба са елементима игре тако се конституише као оквир за слободно и критичко мишљење, колико и за што убедљивију артикулацију истог. То све, међутим, не значи да је час чије ситуације и садржаје образлажемо више час Грађанског васпитања него Српског језика и књижевности. Сензибилисање ученика за упознавање, доживљавање и изградњу активног односа према фрагментима савремене историје других народа и култура, ако није секундаран, онда је ништа више важан образовни исход од оних који се уобичајено предвиђају у склопу говорних вежби: вођење рачуна о чујности и развојности говорника, о акцентовању, уопште о дикцији и елокуцији; структурирано говорење на дату тему и са образложеним циљем, некад и уз помоћ модификоване радње плана текста (колоквијално речено „концепт” за излагање), унапређивање способности за актуелизовање „говорног рељефа” који је „одраз и израз мисаоно-емоционалних садржаја онога о чему говоримо” (Širka 2005: 201) и сл. У даљој перспективи, говорне вежбе овог типа могу се ближе одредити синтагмама „креативна говорна комуникација” и „креативно решавање конфликта” (Маринковић 2000: 99). Развијање њима именованих вештина представља даљи практични циљ тих вежби.

Укратко, ни у једном тренутку књижевни текст као подстицај за унапређивање усмене културе ученика, те појединости такве културе које се манифестују у наставном симулирању јавног наступа, не губе примат, сходно чему се интеркултурално обележени исходи овог часа

остварују ненаметљиво, на начин на који је већ цитирани Јон Елстер сагледавао имплементацију васпитних образаца подучавања у школи.

С овим теоријским поставкама на уму, лакше је планирати извођење дистинктивних деоница часа говорне вежбе иницираног читањем Кишових *Савета*. Треба оформити три групе, водећи се познатим упутствима када је реч о њиховој величини и саставу. Свака од њих на предочене истраживачке задатке треба да одговори из једне од три различите перспективе које се тим поводом могу заузети: с обзиром на пишчеву друштвену улогу у прошлости, с обзиром на актуелно, односно с обзиром на очекивано, будуће стање по том питању. Унутар сваке групе се без наставникове помоћи или сугестија делегирају дужности и улоге коју сваки учесник у дебати треба да има, чиме се утиче на развијање компетенције за сарадњу и компетенције за учествовање у демократском друштву (в. ОСПС 2015). Мултиперспективно сагледавање проблема које третирају Кишови *Савети* допушта могућност да се групе позивају и на трагичне догађаје из историје других народа, не само источноевропских и јеврејског. Током дебате, наставник је дужан да подстиче парламентарну атмосферу у учионици, да пружи додатна објашњења неких Кишових теза, да учини јасним непознате појмове или изразе, васпитно утиче на говорнике и дисквалификује све непримерене, ускогруде или, да употребимо одредницу из Бенетове скале интеркултуралне осетљивости, етноцентричне формулације, становишта или идеје.

У испуњавању већине ових захтева корисна је методичка апаратура у читанци од које смо и започели осврт на Кишове *Савете* у гимназијској настави. Премда садржаји у одговарајућем сегменту читанке не комплементирају извођењу неке језичке – говорне или стилске – вежбе подстакнуте тумачењем текста умногоме помажу разумевање културолошких појединости које су у њега уписане. Због тог је важно да први сусрет са *Саветима* буде остварен уз већ коментарисане истраживачке задатке и употребу методичке апаратуре читанке.

Удео компетитивности, сведен на меру која описаној говорној вежби придаје карактеристике игре у настави, а не изазива анксиозност код ученика којима више прија писмено изражавање, заправо је иманентан дебати као методичкој радњи која је један тип усмене продукције, схваћене као стваралачке активности. Практично, то значи да је најпре нужно определити једнаку минутажу за изношење сва три становишта, при чему се она не морају успоставити као међусобно опонентна – и када надопуњују једно друго, одељењу као активном аудиторијуму доносе увек нове аналитичке увиде у проблем пишчевог/уметничковог/ствараочевог односа према „принчевима” идеологије, према политичким експонентима и према наслеђу прошлости. Затим је веома важно пружити свим групама-учесницима у дебати повратну информацију о успешности излагања, то јест постојаности аргументације коју су пружили. Синтетички тренутак у завршници часа требало би актуелизовати на рачун уопштавања свих Кишових теза, тако да се пронађе њихов најмањи заједнички садржалац, расположење или интонација. Конкретно, постављањем следећег питања трима групама, и последичним давањем коментара који је збир, „компромис” или компилација мишљења ученика, испуњава се услов из наслова говорне вежбе: *Шта су „Савети младом писцу” у првом реду: позив, упозорење или узбуна?* Очекивано је да ће због смерница из припремних задатака и мултиперспективног приступа у одељењу превладати становиште које приоритетизује први доживљај и аналитички исход,

Најзад, читалачка препорука може бити ненаметљив, а конструктиван начин да се оконча један овакав час. „Молитву за интелектуалце” Мирка Ковача довољно је представити ученицима као тематски, чак и стилски, а мање формално – у том смислу што се у њој ресемантизује, неизбежно и пародира древни жанр – сродно остварење. Због мултимедијалне природе уратка, а свакако едукативних садржаја које га карактеришу, добро је упутити ученике на издање *Радиовизије* (пројекат Радио Београда), у ком је захваљујући упливу дојмљиве анимације и примамљиве аудитивне подлоге, представљен исечак из радијске

архивске грађе¹⁶¹. Реч је о Ковачевом сведочанству о анегдоталној епизоди из Кишових студентских дана у Београду – чувању књига под „звоним“, како не би биле плен мишева. Епизода је, као што је познато, наротивизована у кратком роману *Мансарда: сатирична поема*, али је као елемент аудио-визуелног уратка у улози наставног средства инспиришућа за ученике јер им нуди додатни увид у Кишову читатељску пасију и у, чак и ако се у анегдоти препозна иронија, његову опредељеност за културу и уметност као врхунске цивилизацијске тековине, оне које треба сачувати на овај или онај начин. О повољним и мотивишућим аспектима упознавања ученика са писцем као личношћу „од крви и меса“, није мало писано у методичкој литератури која се бавила различитим типовима мотивисања ученика за рад на тексту. У складу с тим се описана методичка радња може применити и при конципирању других наставних јединица, посебно као припремни, или пак постериорни аспект обраде *Енциклопедије мртвих*.

Треба рећи још и то да се *Савети* за наставнике представљају малу збирку тема, тј. готових наслова за писмене вежбе и писмене задатке – при чему се не треба ограничити само на четврти разред гимназије. Дакако, преобладајуће се Кишове тезе, посебно оне које одликује афористички или гномски израз, препоручују као предлогачак за писање есеја у назначеним наставним ситуацијама. Ти есеји могу услед ученичке креативности задобити облик или тон друштвеног или критичког коментара, личног сведочанства које се апстрахује или уопштава; проблемски могу бити усредсређени на појаве у савременим друштвима, или подразумевати позивање на конкретну лектуру, али тешко могу заобићи есејистички дискурс. И теоријски и практично је аргументован на следећи начин сажет императив методичног и планираног одабирања теме за писмени састав и задатак, њено артикулисање у виду подстицајног наслова и, не мање важно, образлагање асоцијативног простора који ученици имају на располагању приликом одговарања на њу: „уз тему (ученичког самосталног писаног рада, прим. М. В.) увек одређујемо у којој форми, у ком облику она треба да буде обрађена” (Stanisavljević 1970: 78).

3.7. Компаративни методички приступ симболу књиге у *Хазарском речнику* М. Павића, *Употреби човека* А. Тишме и *Енциклопедији мртвих* Д. Киша: интертекстуалност као имплицитна интеркултуралност

И теоријски смо прецизирали, и приложеним наставним интерпретацијама сугерисали да успоставњу компаративних релација на часовима Српског језика и књижевности не говори у прилог тек императив функционизације рада у учионици, тј. рационалног увезивања градива окупљеног око наставних јединица, него и примарна, естетска, идејна или идеолошка подударана између бираних књижевних текстова – уколико су она у науци већ истражена, тим боље. Трећа од наведених опција није нашла запажено место у радовима критичара и тумача када је реч о новели „Енциклопедија мртвих” и Павићевом *Хазарском речнику*, односно Тишмином роману *Употреба човека*. Неколики су разлози томе. Наиме, са мотивом и симболом књиге у свом језгру, и Кишова новела и Павићев експериментални роман заводљиво се препоручују за упоредно истраживање, поготову са аналогијама, али и интерференцијама које испоставља аутентични третман енциклопедијског, односно речничког дискурса од стране двојице аутора. Међутим, свако дубље испитивање указује на концепцијска одступања, предодређена жанровским полазиштима, али и општим сензибилитетом аутора.

Слично можемо рећи за однос *Употреба човека*: „Енциклопедија мртвих”. Употребљене интелекте, духове и тела, својом или туђом вољом потчињене и тако поништених индивидуалности, код Киша у већој мери затичемо у новели „Гробница за Бориса Давидовича”, штавише у безмало свим новелама у збирци истог наслова. Како садашњи, као што нису ни старији програми наставе и учења, не пружају формално потоњу

¹⁶¹ В. <https://www.youtube.com/watch?v=6E5KKgf_mgc> 3. 9. 2022.

могућност, преостаје заузимање једне, испочетка дискутабилне, тј. делимичне, сужене компаративне оптике потакнуте симболичким дејством мотива књиге – у Тишмином делу прерађеног документа (в. Роров 2001: 72–73), дневника Ане Дрентвешек, а у Кишовом енциклопедије. Речена оптика допушта нам да укажемо на неочекивано и неочекивано слабо истраживано сродништво Кишове и Тишмине поетике, бар у насловима које су изнедриле 70–их година – о чему у уводу невелике студије пише Јован Попов (Роров 2001: 64), који ће приметити још и ово: „Будући полутани и полиглоте, однеговани на европској књижевној традицији, животним коренима и тематиком својих дела везани за Средњу Европу, Тишма и Киш су, изнад свега, космополитски писци” (Роров 2001: 67).

Дакле, упоредна перспектива која би обухватила апострофиране симболе из три текста не привлачи нас без разлога, премда ћемо тек у даљем току потпоглавља експлицирати њена преимућства у гимназијској настави, умногоне слично замисли коју смо у вези са *Новим Јерусалимом* и *Енциклопедијом мртвих* спровели у дело са исходима релевантним на пољу интеркултуралности.

Још пре него што је *Хазарски речник* 1984. године Павићево надахнуће и списатељску вештину „катапултирао” у стар европске и светске књижевности, о писцу је Света Лукић, осврћући се на књиге *Гвоздена завеса*, *Коњи светог Марка* и *Руски хрт*, забележио:

„Прво, Павић је изградио један умногоне нов однос према овом историјском терену на коме живимо, према терену српском и балканском. За Павића је он непрекидно испуњен не само сменом бурних политичких и војних догађаја [...], већ и религијама, идеологијама, менталитетима, укореним навикама, трајним предрасудама... Павић овај наш терен види као историјски, културни терен и видовито га, у знаку те целине, дочарава (Лукић 1981: 22).

Ово је врста усмерености на прошлост као ризницу традицијских залиха које постају културолошки знакови за савременост на измаку XX века¹⁶². Уводећи ученике у ониричан и културалним знаковима богат свет Павићевог магnum opus-а, веома је добро помињући или парафразирајући речени епитет скренути им пажњу на релативно рани, а изузетно афирмативан пријем књиге међу страним читалаштвом¹⁶³.

Осим што је ово познати вид рудиментарног мотивисања ученика за упознавање са ликом и делом писца, овде је узгредни садржај приступног разговора са одељењем, садржај који антиципира велику тему сусрета трију религија и култура у *Хазарском речнику*.

Она је на извештан начин крунисана мотивским обиљем *Хазарског речника*, а књига као тема, епистемолошки и формални проблем испоставља се за обележје те „трансмисије” кроз векове. На делу је оно што би се могло одредити као „експанзија свјетова” (Радоњић 2020: 201), а која је условљена и метафикцијским карактером текстова какав је Павићев *речник*, и у тој се димензији он највише приближава енциклопедијском дискурсу. По наше методичко полазиште нису без значаја диференцијална обележја два типа енциклопедијске наративне прозе, која Радоњић такође помиње поводом евентуалне подробније упоредне анализе датог елемента у делима Павића и Киша:

“[...] у једном виду, карактеристичном за романе као што су *Хазарски речник* Милорада Павића или *Школице* Хулија Кортасара, као и у жанру вијенца приповедака, долази до експанзије текстова о истом свијету; у другом виду, карактеристичном за Борхесове приповијетке или за Кишову приповијетку „Енциклопедија мртвих”, уводе се нови наративни нивои, што доводи до експанзије свјетова. Притом, та два модела могу се комбиновати [...]” (Исто).

За разлику од слојевитије сродности Пекићевог *Новог Јерусалима* и интегралне Кишове збирке којој је наслов дала приповетка ком се бавимо, налазимо да би активирање компаративног рукавца у склопу истраживачке припреме за тумачење имало реметилачку улогу током истраживачког читања. Одатле методичка радња комбиноване продукције, односно реферисања, представља адекватнији и по читаво одељење кориснији формат

¹⁶² Већ пословично за Павићево остварење везана одредница из *Parisa Match*-а – „прва књига XXI века” (в. Теџановић 1991: 49) – можда је најбоље и најгушће изражена речима Чарлса Симића: „*Хазарски речник* је нека врста *Каталога целог света* са Балкана” (Simić 1989: 221)

¹⁶³ Видети избор фрагмената из стране критике у часопису *Поља*: „Strana književna kritika o 'Hazarskom rečniku' Milorada Pavića [1]”. (Klavel, Boske i dr. 1988: 500–507).

компаративног осврта на Павићев роман и Кишову приповетку на крају завршне средњошколске године.

Због тога што се романескна грађа у Павићевом делу уобличава и манифестује у дифузној и полицентричној структури, као интеграционе чиниоце тумачења наставник није у прилици да промовише књижевне ликове и дистинктивне или понављајуће мотиве, а што је најчешћи случај у приступу наративној прози у млађим разредима. Овде ћемо истаћи три интеграциона чиниоца, од којих два остварују нарочиту, симбиотичку везу. То су композиција и приповедни обрасци и поступци, односно упоришни литерарни проблем – порекло и религијско, односно културно опредељење хазарског народа. Како је у целину Павићеве романескно-речничке реконструкције „хазарског питања” утиснут интеркултурални акт, наиме давање гласа свакој од три професионалне опције и, истодобно, стварање нове, мултиперспективне творевине посвећене наведеном питању, то се сваком читаоцу и читатељки (не треба пренебрегнути „хермафродитност” и „андрогиност” резултата Павићевог литерарног подухвата) „романа-лексикона у 100000 речи” сугерише, и изреком и практично, отвореност и сусретљивост према туђој култури¹⁶⁴ као неопходно читалачко и интерпретативно оруђе.

Уз то, чак и најкраћим цртама подсетивши ученике на тумачени одломак из романа на крају основног образовања (посреди су одломци из лексиконских одредница о Тирилу и Методију (в. ПНУО 2019: 64)), наставник може задобити њихову пажњу и одмах је управити ка *par excellence* интеркултуралној теми просвећивања и покрштавања средњоевропских, а касније и балканских Словена од стране браће из Солуна. Уосталом, хазарска контроверза у својој вишеструкости и вишеобразности, уједно је и, а на начин на који се морала реализовати, алегорија о томе како истина, рекло би се варљиво оличена, тј. похрањена у лику принцезе Атех, Каганове ћерке, има своје лице за сваког од тројице представника-полемичара хришћанске, исламске, и јеврејске конфесије – монаха Константина Солунског, дервиша Фараби Ибн-Коре и рабина Исака Сангарија. Тај феномен, више него близак савременој сумњи у супериорност објективизма докумената и историографије, у сасвим разиграном и разгранатом сижеу романа – а боље је говорити о многим микросижејима – перпетуира се у 17. веку, веку фиксирања Даубманусове верзије, односно у 20. веку, током научне реактуелизације хазарске загонетне. Парадокс који је у корену почетне алегоричне поставке требало би да буде образложен у распону интерпретације романа који претходи закључном часу обраде, те би га требало оставити проблемски отвореним¹⁶⁵, чиме се и на васпитној равни указује на изазовност и комплексност међурелигијског и међуетничког дијалога.

Заправо, други или трећи час тумачења *Хазарског речника* – у зависности од оперативног плана наставника – сагласно нашем концепту може бити реализован као тематски час: „Фигура књиге у касномодернистичкој и постмодернистичкој прози на српском језику”. Вођен оваквом формулацијом, наставнику би се захвалним показало варирање групног, индивидуалног и фронталног облика рада. Другим речима, залагање даровитих и интринзички подстакнутих ученика у две групе, образоване на начин који у наставку предочавамо, представљао би окидач за надовезујућу дијалошку активност одељења, а када би биле нужне синтетичке опсервације, наставник би наступао фронтално. Збирно, час би резултовао спојем стваралачке и проблемске наставе управљене ка новом сагледавању књиге као интеркултуралног означитеља, док би се због доминантних и

¹⁶⁴ Премда је ово неоспорно, није једнозначно, што у својој студији подвлачи Јован Делић, коментаришући трокњижност романа: „Рекло би се да је идеја сагласности и екуменства изведена до савршенства: свако има право на своје ствановиште, свако становиште је једнако вриједно, и све то може стати у једне корице, у једно дјело. [...] Али! Мира и склада међу свијетовима нема, нити га има међу књигама у Хазарском речнику. У томе и лежи трагична порука Павићевог романа: свијетови су несагласни и нема наде да се могу сагласити” (Delić 1991).

¹⁶⁵ „Али, последња Истина до које је полемика дошла јесте, на крају крајева, хазарска „истина“: она је суштински несазнатљива јер се у њој изгубио глас самих Хазара – што је довело до губитка дијалога у перцептивном процесу; она је субјективна, интерпретативна и институционална. (Олах 2012: 46)

преплићућих осврта на протумачене текстове испољио као час утврђивања или систематизације.

Две горепоменуте групе од 3 до 5 ученика треба да се баве по једним, аутономно постављеним компаративним односом, са Кишовом приповетком као сустичућим полазиштем. Уручивање наставних листића оформљеним групама треба обавити најкасније после првог часа обраде *Хазарског речника*, како би се добило на обиму пуног наставног времена.

Фигура књиге у касномодернистичкој и постмодернистичкој прози на српском језику – варијанта 1.

1. По готово свим параметрима успоредбе неупоредиве, Кишова „Енциклопедија мртвих” и Тишмин роман *Употреба човека* манифестују типолошко огледање у мотиву књиге, мотиву без ког би њихове наративне структуре биле сасвим другачије, вероватно незамисливе. Којој литерарној врсти припада књига тематизована у Кишовој приповеци, а којој она у Тишмином роману? Због чега о бележници Ане Дрентвеншек можемо, у симболичком смислу, говорити као о књизи?

2. И дневник и енциклопедија које поредите играју знатну улогу било у малој, односно приватној, било у великој, тј. друштвеној историји. Припремите се да укажете на сличности и одступања између могућности дефинисања Аниног дневника, односно тајне стокхолмске енциклопедије као документа. Кома је намењен садржај сваког од њих? У светлу овог питања прочитајте следеће Тишмино сведочанство о аутентичној грађи којом се послужио обликујући дневничке пасаже у роману: „Сваки документ носи у себи неко меланхолично својство. То је траг неког чина којег више нема, често једини траг неког чина, па и неког живота” (Тишма 1996: 73). На чему почива разлика између документарног потенцијала учитељичиног дневника и документарне сврсисходности енциклопедије чији је покровитељ мормонска секта? Обратите пажњу на последице које намена ових тематизованих књига има по њихове стилске карактеристике.

3. Једно од заједничких својстава двеју међу собом претежно опречних књига јесу белешке интимне природе, премда и та природа зависи од састављача. Образложите разлике између двеју књига с обзиром на њихову предметност. Опажајте каква је улога детаља и тривија у једном приватном дневнику, а каква у минуциозно састављаној рубрици о једном људском животу. Припремите се да о томе известите остале ученике у одељењу.

4. У чијем поседу завршава учитељичин дневник у *Употреби човека*? Како је дневник као мотив предодређујуће уграђен у цикличну структуру романа? Одговоривши на ова питања, припремите се да Анин дневник коментаришете кроз симболику спајања и раздвајања. Којим нацијама, културама и традицијама су, вољно или невољно, припадали Анини ученици? Како су они, а онда и те културе, окупљене око дневника као симболичке књиге? Оно што је споредно, стицајем околности стечено својство Аниног дневника, једно је од кључних обележја сањане „Енциклопедије мртвих”. Подсетите се пасаже из Кишове приповетке у којима се енциклопедија директно тематизује као међукултурална творевина.

5. Свој реферат треба да поентирате синтетичким освртом на дневник Ане Дрентвешек и Кишову енциклопедију као на уникатна сведочанства о епохама у којим су сачињене – у случају енциклопедије, прецизније, о епоси у којој је покренута. Артикулишите поруке какве о сусретима, или пак о трагичним удаљавањима између националних култура оне носе.

Фигура књиге у касномодернистичкој и постмодернистичкој прози на српском језику – варијанта 2.

1. Међу собом дискутујте о томе како на читаочев хоризонт очекивања утиче жанровска одредница у наслову Павићевог романа, односно Кишове збирке приповедака –

Хазарски речник, *Енциклопедија мртвих*. Размотрите однос између статуса физичке књиге, књиге коју читалац има пред собом, и књиге о којој се у њој приповеда и по којој је понела наслов. Припремите се да побројите и образложите заједничка, односно противставна обележја речника и енциклопедије као научних облика. Какве је то импликације имало на стилистику Павићевог романа и Кишове збирке?

2. Делегирајући дужности унутар групе, припремите се за коментарисање могућности тумачења *Хазарског речника* као енциклопедије, односно, аналогно томе, Кишове енциклопедије као азбучника „читавих живота”. Поводом првог случаја, присетите се и структуре *Српског рјечника* Вука Стефановића Караџића, који је Павић без сумње имао на уму конципујући свој роман-лексикон. Размотрите да ли би се унос о Ђ. М., оцу приповедача у „Енциклопедији мртвих”, дао представити кључним речима. Које би то кључне речи биле?

3. Шта је слично у историјама двеју фиктивних творевина? Због чега су, сходно вашем виђењу, обојици аутора потребни паратекстуални елементи (предговор, фусноте, апендикс, попис одредница, *post scriptum*) да би читаоцу приближили речене историје? На слајду презентације табеларно прикажите податке: година/године издања, аутор или група аутора, најзад циљ и намена – за обе књиге. Шта вам симултани поглед на две колоне говори?

4. Обликујући реферат, најприлежније се бавите предметношћу речника, односно енциклопедије. Од каквог је значаја вишеперспективност ових књига? Шта тачно она подразумева? Да ли би се речник о Хазарима и проблему њиховог верског и културалног избора, те енциклопедија која сабира све актере „малих историја” могли појмити као дела одређене националне књижевности? Припремите се да понудите вишестрано аргументован одговор правећи осврт на табелу са упоредним подацима о овим фиктивним књигама.

5. Укажите на то због чега се књига о Хазарима мора актуелизовати у варијантама? Колико је у том смислу стокхолмска „Енциклопедија мртвих” различита? На ком нивоу се у њеном садржају сусрећу културе, религије и народи? Укажите како се ти сусрети испољавају у свега једном уносу, у животопису оца приповедача. Размислите о свом виђењу једне хипотезе: да ли бисте могли замислити три варијанте „Енциклопедије мртвих” – црвену, жуту и зелену – односно два примерка, мушки и женски? Објасните колико је она замислива.

Очекивано је да излагање група којој су намењене ове смернице поентира указивањем на то како су обе књиге, посматране у целини, постављене према чињеници смрти. Треба запазити ко је мртав, како је мртав – привремено или трајно – у „Енциклопедији мртвих”, односно у *Хазарском речнику*, држећи притом на уму метатекстуални коментар-мото с почетка Павићевог романа: „НА ОВОМ МЕСТУ ЛЕЖИ ОНАЈ ЧИТАЛАЦ КОЈИ НЕЋЕ НИКАДА ОТВОРИТИ ОВЗ КЊИГУ. ОН ЈЕ ОВДЕ ЗАУВЕК МРТАВ” (Pavić 2014: 5).

Извршавању обе групе налога мора претходити далекосежна и надахнута непосредна интерпретација Павићевог романа на два школска часа. Таква интерпретација анулира очевидну захтевност двају истраживачких прилога. Томе би требало додати и очекивану мотивисаност појединаца у одељењу за реализацију оваквог, минијатурног пројекта, мотивисаност стечену после тумачења Кишове збирке, какву смо предочили у једном од претходних поглавља, односно генерисану експерименталном компонентом Павићевог романа.

Што се тиче Госпођичиног дневника из *Употребе човека*, свака успешна обрада наставне јединице требало би да маркира не само његов симболички допринос (тачка сустицања немачке, јеврејске и словенских култура), већ и значај на равни комплексне приповедне и композиционе природе романа. Дневник је, у наизменичном следу често и каталошких поглавља о смртима, биографским и формативним појединоствима о ликовима из трију новосадских породица, фактор кохезије у романескној структури. У односу на изукрштане делокруге ликова, он означава тачку, вољног или невољног, сусрета, односно преклапања међу њима. У исти мах, дневник који коментаришемо јесте синегдоха читавог једног карактера у *Употреби човека*, па и мирнодопске малограђанске свакодневице као

антитезе ужасима које ће продуковати фашистичке политичке идеологије. На делу је типолошки поредива прожетост биографије појединца и града, а што је, само у барокнијем виду, Кишова приповетка, нимало случајно у рецепцијском кључу предодређена својим поднасловом „читав живот”. У складу с тим би се Госпођичином дневнику могла приписати синтагма, а која је згодна позајмица од Милана Кундере – *књига смеха и заборав* (в. Kundera 1982). Најпоследње, без дневника над чијим претрајавањем стоје ликови Средоја Лазукића и Вере Кронер, као разорене индивидуе у послератној стварности, не би био уцеловљен расплет Тишминог романа. Такође, као што је сугерисано и аутопоетичким освртом аутора у прилогу истраживачком задатку, дневник Ане Дрентвешек је прерађени део приватне архиве, дакле неофицијелни документ, што је најстабилнија повезница са фиктивном стокхолмском енциклопедијом, која је и покренута у знаку побуне против официјелне историје. Одатле се ова проблематика с добрим резултатима да промислити од стране ангажоване групе, односно одељења позваног одслушаним рефератом да учествује у овом, с обзиром на повлашћени свега један мотив, мотив књиге, необично дивергентном часу.

Уколико сваки реферат изискује 10–15 минута, сасвим довољно наставног времена остаје за, мање или више, ограничену дискусију у првом реду на тему оправданости демонстрираног компаративног опсервирања трију текстова у домену приказивања мотива књиге. Да резимирамо: на чему се конституишу интеркултурални досези услед примене методичких радњи које смо описали?

Идеја о једнакоправности религиозних, а не губећи из вида јеврејску страну, истодобно етничких и националних традиција¹⁶⁶ на плану историјске полемике у *Хазарском речнику* садржана је у потреби за обликовањем симултаног, али не и унисоног трокњижја, при чему су то и даље примерци исте књиге. Фиктивна стокхолмска енциклопедија принцип *обједињујуће фрагментарности* (уп. Вурдеља 2017: 945) манифестује још непосредније, јер се завештава као стециште животâ који, у сагласју са идеологијом просветитељства, потичу са свих страна света.

Модел доживљавања и третирања прожетости историјских искустава различитих култура са њиховим представницима под именом и презименом – као што су заведени у „Енциклопедији мртвих” – у ствари је изразито сличан тросмерном разматрању наставних јединица које смо у овом потпоглављу тематизовали. Одатле би ученицима, поготову онима који похађају додатну наставу или неку од слободних наставних активности, требало сугерисати да, иако Павићево и Кишово дело нису скопчани на интертекстуалној равни, с обзиром на укупни смисао „приказане предметности” (Ингарден 1971: 37) проговарају о истоврсном искуству враћања поверења у књигу, са притајеном идеалистичком свешћу о томе да је свака нова књига допринос писању једне велике, имагинарне књиге о човечанству.

Аплицирајмо за тренутак на фугуру књиге у *Енциклопедији мртвих* и *Хазарском речнику* – уз напомену да би тако нешто било занимљиво за промишљање ученицима који су узели непосредно учешћу у осмишљавању и реализацији два излагања – запажање Линде Хачион, једног од првих синтетичара постмодернистског искуства у уметности до средине 80-их година прошлог столећа. Реч је о њеном поимању свеукупних текстова, дакле текстова историје, односно историографије саме као збирке текстова који, равноправно са књижевним творевинама, јесу носиоци интертекстуалности (Хачион 1996: 261). Ако би се интертекстуалност, као теоријски појам махом познат одељењима четвртог разреда гимназија већ после обраде Борхесове кратке прозе или Кишове новелистике, изнова тематизовала у завршним етапама разговора примарно посвећеног Павићевом „револуционарном” роману, видело би се оно што је и у поступцима малочас поменутих аутора суделовало као фактор његове естетизације. Реч је о проналажењу и афирмацији тоталитета који собом носе енциклопедијске и речничке књиге, а ком не измичу размене међу културама какве се морају одиграти на њиховим страницама. Ово за импликацију има потребу да се Павићев *Хазарски*

¹⁶⁶ Примећујући већ у уводу гласовите студије *Национални идентитет* да се упркос интернационалним стремљењима религијских покрета, „већина верских заједница подударала с етничким групама”, Ентони Смит као најеклатантније примере наводи Јермене и Јевреје (Smit 1998: 19).

речник у свести ученика доведе у тесну везу са енциклопедијским идеалом, подељеним са Кишовом збирком, а који обе дугују дугим, међу собом не увек конвергентним литерарним традицијама.

Крајњи и прижељкивани исход поредбене методе коју смо приказали у овом потпоглављу, премда не такав да би се могао гарантовати за већину одељења, тицао би се ученикове плодноне запитаности: да ли је Павићева књига, у ствари, више енциклопедија него лексикон, односно да ли је она, као у Кишовој приповеци, нека врста сна о енциклопедији у којој за свакога постоји место, сна који је спроведен у дело? Дато питање поткрепљује се податком који већини ученика не мора бити познат – прва *Енциклопедија*, у етимолошком значењу и преводу са грчког *кружно знање*, управо је у свом другом наслову имала „речник”: *Универзални речник уметности и науке* (1751–1780). Упркос томе што је реч о тзв. микропланирању, треба приметити да овакве компаративне замисли, ако су плодотворне у пракси, резултују остваривањем даљих наставних циљева (в. Николић 2012: 23). Час вођен према начелној структури коју смо заступали је, ма колико парадоксално, унеколико успешнији уколико се ова врста запитаности код ученика обнови при сусрету са још млађим поетикама – Давида Албахарија или Владимира Тасића (роман *Опроштајни дар*) – или пак са проблемски делимично сличним текстовима других родова (*Летећи одред Ђорђа Лебовића*)¹⁶⁷.

Такви, даљи циљеви наставе, артикулисани кроз стандарде и исходе, подједнако су функционални и васпитни, колико су и образовни. У ретроспективи према позиционирању мотива, појма и концепта књиге у Борхесовим кратким причама, испољава се, иако не потпуно комплементарно, ново означавање књиге у улози културног артефакта. Таква, она више није превасходно манифестација тоталитета, него и хуманитета, последично и идентитета онога или оних који је пишу, односно онога и оних о којима је писана. Према томе се и ерудитни карактер постмодернистичког назора указује пред ученицима као својство које није монолитно и које се махом саображава стално присутним преокупацијама аутора у распону његовог опуса.

3.8. Закључак

На приложени концепт обраде збирке *Рани јади* у првом разреду гимназије – али који је у некој мери применљив и у раду са ученицима средњих стручних школа – приметно је рефлектовано проучавање појединачних прича и једночинке *Ноћ и магла* у основној школи. Тако су се импликације које на пољу културно-историјске референцијалности и карактеризације протагонисте има његова „етнографска реткост” показале битнијима у уметничкој структури текста, а апаратуром сачињеном од припремних задатака, продуктивних питања и радних налога, оне су учињене доступнијим интерпретативној вештини ученика. Целисходним се, нимало неочекивано, испољио дијалектички однос између индивидуалног и фронталног рада на часовима тумачења, посебице на другом. Истовремено, није пренебрегнут незамењиви значај две методичке радње: вишеструког локализовања текста и његових фрагмената, као и мотивисања одломком (указивање на разраду мотива из „Игре” у роману *Пешчаник*), детаљима из ауторове биографије и увидом у генезу књижевног дела.

Кретање од етноцентричног ка етнорелативистичком стадијуму Бенетове скале, или, уз емотивно учешће, стицање знања које ће поспешити такво кретање у свакодневици проведеној изван школе, у овом случају зависи од убедљивости промишљања појмова антисемитизма, дискриминације и Холокауста као разорних странпутица историје које су пресекле породични живот Самових те оптеретиле и детерминисале Андијево одрастање.

¹⁶⁷ Тешко је отети се утиску да је најрецентнија, али вишегодишња реформа свих школских програма, уз већ затечене књижевне наслове са јеврејским кругом тема, увела у читалачко поље ученика – да резимирамо и опсег нашег истраживања у овој тачки његовог развоја – чак пет књижевних наслова за запаженим, ако не и детерминишућим реченим тематским комплексом.

Како знатан број читанки у тренутној употреби (уп. поглавље „Кишово дело у уџбеницима књижевности”) већ пружа чврсте основе за примену биографске методе, такве да се њоме проткива а не ремети иманентан приступ, то је и аутобиографска компонента збирке интензивније него у наставним ситуацијама које смо предвидели за ученике основних школа учествовала у динамици интерпретације, као илустративна за нужност изношења интеркултуралних тема на видело. Таквим образовно-васпитним повољностима морала је претходити процена о уклопљивости постојећих доприноса из корпуса методичке, али и шире узев секундарне, теоријске, критичке и историографске литературе. Премда не тако именовани, елементи интеркултуралног учења запажају се у методичким прилозима посвећеним Кишовом делу (Радуловић, Ел Рабади), те су сами по себи сугестија да постоје и теоријске и практичне основе, дакле и постојеће искуство на које би се наши концепти дали надовезати.

Избор из секундарне литературе (Зорић, Лалић, Пантић, Павловић, Делић, Томпсон, Дубнов) у одговарајућем смо опсегу предложили наставнику као збир функционалних референци на часу обраде и утврђивања збирке *Рани јади*, и то у пуном наставном времену, рачунајући на вертикалну унутарпредметну и међупредметну корелацију, у светлу намере да се „о садржајима школских предмета” размишља „креативно, гледано кроз специфичне призме сваког учесника у настави” (Мркаљ, „Појам корелације у методици наставе”, 2010: 54). Притом нисмо губили из вида потенцијал примарног, уметничког текста који из позиције културних комплекса којима већина овдашњих ученика припада (српски, јужнословенски, балкански и средњоевропски) третира историјске дођаја и баштину читавог европског круга, као ни то да „културно наслеђе човјечанства [...] великим дијелом живи у језику и као језик” (Поповић, Никчевић 2017: 171).

То је и условило избор појединачних наслова из збирке (превасходно приповедака „Из баршунастог албума”, „Игра”, „Погром” и „Човек који је долазио издалека”) за тумачење на три добро позната нивоа, међу којима се осврт показао као изузетно важан у домену успостављања везе са одговарајућим знањима стеченим у основној школи. Аргументован је избор најдуже и изнутра најкомплексније творевине у венцу *Раних јада* – приповетке „Из баршунастог албума” – за четрдесетпетоминутно проучавање, за заокружену школску интерпретацију.

Почевши од формулисања њених разликотворних обележја, а која смо јукстапонирали збирци *Рани јади*, поводом наставе у четвртом разреду средње школе предочили смо најпре структуру трочаса тумачења последње књиге коју је за живота Киш објавио. Интеркултуралну тематику у њој разложили смо тако да она у динамици интерпретације не суделује као екскурзивна целина, већ као прожимајући елемент неколиких аспеката обраде приповедака на три диференцирана нивоа. Последица је то, између осталог, и композиционе „синтаксе” *Енциклопедије мртвих*, која је у раскораку са очигледнијом кохерентношћу прве ауторове збирке. Чинилац обједињавања у млађој збирци је надређена концептуализација времена и историјских епизода, последично и протежућа тематска нит, изнутра сплетена око феномена љубави и смртности, и премда доследно актуелизована, недовољно чврста да би збирка била третирана као збир „поглавља заједничке повести”, на начин на који би се овај поднаслов, иначе из друге Кишове збирке, могао аплицирати на причу о стасавању једног дечака и зачецима породичне хронике у *Раним јадима*. Вантекстовна стварност коју је гимназијалцима требало учинити доступном, тако је померена са Кишове биографије као референтне тачке.

На тај начин су местимично повлашћивани наративни садржаји који говоре у прилог прираштају контекстуалног знања о јудеохришћанским традицијама, пропитиваним у конкретним искуствима из различитих етнокултурних, или пак културно-политичких кругова (јеврејског, мађарског (средњеевропског), јужнословенског, западноевропског и источноевропског (совјетског)). Кључне речи којима би се могао омеђити овај мултикултурни простор, из ученикове перспективе простор унапређивања и аутентизације односа према особеним променама у прошлости других народа, утиснутим у њихов

савремени идентитет, биле би: гностичке и апокрифне традиције Блиског истока, социјалне револуције и класна неправда у историји Западне Европе, Балкан као место сусрета и чвориште култура, концептуализација антисемитизма у XIX и XX веку, тоталитаризам у СССР-у. С обзиром на то да Кишова збирка, већ и насловом, сугерише да почива на некој врсти интегративног момента (*енциклопедија* као књига сабирања и стицања, *смрт* као, с метафизичком премисом или без ње, општа судбина), све побројане „кључне речи” окупиле су се, у складу са дидактичким начелом поступности и систематичности, око смисаоних фигура знања, спознавања и сазнавања, односно демистификације. Сагласно приложеном тумачењу збирке, ове фигуре се ученицима посредно представљају као интеркултурални гестови. Наиме, ерудиција приповедача у збирци је готово по правилу, а у светлу идеја којима резултује, мотивисана тиме да се живот појединца прикаже ослобођен свих идеолошких вишкова, у константама које је и аутор имао потребу да апострофира као вечне теме литературе – то су љубав и смрт. Овакво промишљање документарног и ерудитног поступка, те ерудиције као теме, усаглашено је са кристалисањем књиге као једног од темељних појмова збирке, а које се одвија између индивидуалног припремног рада и стваралачки усмереног дијалога на часовима тумачења.

Стваралачки моменат засебно је изложен у потпоглављу посвећеном препознавању дубинског ослањања Кишове имагинације не само на садржину предања из сфере сотеролошких религија (хришћанство и ислам), него и на предањске форме и жанрове. За наставни контекст, као грађа су одабране приповетка „Симон Чудотворац” и „Легенда о спавачима” – иако не суседне у композицији књиге, најтешње међусобно везане историјском и архетипском дубином у коју сежу.

Како очевидно од почетка истраживања истичемо компаративно поступање као залиху бројних афирмативних методичких поступака, и идући у корак са практичном препоручљивошћу и доказаном функционалношћу таквог избора¹⁶⁸, закључујемо да не чини малу штету наставничково оглушивање о поетичке подударности и компаративна питања која се намећу при разматрању Кишове *Енциклопедије мртвих* са једне, те наслова који му се у одговарајућем сегменту плана и програма нуде са друге стране, а то су Борхесове приче, Пекићев *Нови Јерусалим* и Павићев *Хазарски речник*, али и сензибилитетски удаљенији Тишмин роман. Пишући о овим насловима у наставном контексту, остали смо усредсређени на компаративни поступак којим се прави искорак у њиховој интерпретацији, али се и о Кишовом проседеу дознаје нешто ново.

Пасажима из поглавља у којима је дат опис конкретних наставних средстава (наставни листови и електронски извори) и дијалогских ситуација образложена је изводљивост номинално захтевнијих рукаваца бављења Кишовом позном прозом у раду са средњошколцима. Због обазриво бираних „копчи” међу горенаведеним текстовима упечатљиво се издвајају литерарни проблеми којима је заједнички именитељ однос појединца, или пак колектива, према подједнако космополитском и националном наслеђу. Претпоставка за то је појачавање осетљивости ученика за идентитетске позиције народа чији су традиционални центри ван граница Републике Србије и Балкана: јеврејског, руског, мађарског, или, у општијим размерама, средњоевропских, источноевропских и блискоисточних народа. Трећи час тумачења *Хазарског речника* је, не без разлога, последњи у низу овде конципираних часова обраде наративне прозе касног модернизма и првог таласа постмодернизма код нас. Налазимо да тај час, а што смо у уочљивој дигресији оправдали и чињеницом да је Павићев роман-лексикон једно од свега неколицине остварења која за свет заиста представљају прозор у савремену српску литературу, треба да има карактеристике часа систематизације. Један од предлога за тематику таквог часа свакако је књига – књига као за назначене књижевне наслове обједињујућа тема и литерарни проблем, као нешто што је више од мотива у Тишмином, Кишовом, односно Павићевом тексту.

¹⁶⁸ О овоме, премда уздржаније него пракса у учионици, сведоче и сугестије у правилницима и програмима наставе и учења, па и поједина решења у читанкама у вези са распоређивањем лекција, истраживачким задацима или рубрикама које служе извођењу ситуација на додатној или факултативној настави.

По добијању потпунијег увида у осму деценију прошлог века као раздобље интензивирања поступака и техника дефинишућих за „библиофилску” уметничку праксу уопште (цитатност, интертекстуалност, детронизација, техника или оквир „пронађеног рукописа”, иронизација, метатекстуалност, историографска метафикција, изобличавање жанровских детерминанти, експериментаторске тенденције итд.), ученици постају спремни да у синтетичком кључу разматрају симболички капацитет појма књиге у реченом раздобљу. Одатле „књига” бива бирана као једна од „кључних речи” којом се описује колико збир стваралачких преокупација (шта значе *реч, поезија, писмо* у свету који не може негирати концентрационе логоре и Гулаг?), толико и склоност прозаиста да ју пројектују као „апатридско” наслеђе целог света.

У закључном осврту на интеркултурално предодређене могућности у редовној настави књижевности у средњој школи, а на часовима на којима као једини предмет рада, или пак као предмет компарације учествује Кишова проза, не треба искључити ни ону ненаративну. Увидом у једну од читанки које су најстарији гимназијалци данас у прилици да користе, развили смо идеју о организовању и извођењу часа говорне вежбе дебатног типа, која би за полазиште имала такође један говор, доцније фиксиран као есеј у таксативној форми – *Савети младом писцу*. Базично разумевање овог невеликог текста изискује, видели смо, добру информисаност читаоца и препознавање алузивних нијанси у исказима који се односе на деловање писца у тоталитарним режимима, што само по себи призива осврт на Кишово виђење Стаљинизма (проблемски третираног у последњој приповеци *Енциклопедије мртвих*) не само као совјетског, источноевропског феномена, већ као именоватеља једног идеолошког обрасца који није ендемска појава. Овај рукавац поглавља подсећа и на наставне ситуације које су из угла коришћења наставног времена минорне, али су сугестивне када је реч о портретисању Киша као писца космополитске оријентације и импликацијама такве оријентације на језичко-стилском плану. Скренута је пажња на полиглосију којом је проткан Кишов рукопис (овде цитирање Дантеа у оригиналу), као сигнал идејног инклинирања ка наглашавању сродности литерата са свих страна света у *Саветима младом писцу*.

Сви су они укључени у имагинативне кругове остварења горенаведених аутора, а чије су пречници повлачени сасвим у складу са једном Кишовом опаском, која нам је и послужила као мисао водила у подужој деоници обраде приповетке „Енциклопедија мртвих”: „Моја идеална библиотека у првом реду је отворена библиотека. Што ће рећи: без предрасуда у односу на нације, државе, језике” (Kiš 2007a: 515). Осим истицања мерљивих елемената наставног проучавања које разоткрива културолошку хетерогеност интегралних збирки Кишове и Пекићеве приповедне, односно Тишмине и Павићеве романексне прозе, појединим ситуацијама и поступањима које смо изложили сугерисано је да је у сарадњи и са најстаријим ученицима потребно задржати тзв. доживљајни контекст и неусиљено надахнуће за аналитички рад на тексту, те то и у закључку подвлачимо.

Пишући о *Гробници за Бориса Давидовича*, на нивоу предлога за размишљање приликом будућих устројавања програмâ наставе и учења у завршном разреду гимназија и средњих стручних школа, из побројаних разлога смо се у датом потпоглављу определили за тумачење новеле, односно за увођење новеле као наставне јединице, наместо целовите збирке као лектире.

Класификујући и схематски приказујући димензије мултикултуралног образовања, Бенкс, који га у целини своје монографије умногоме појми као оно што од почетка истраживања одређујемо епитетом „интеркултурално”, издваја „процес конструисања знања” (*the knowledge construction process*), поводом ког поентира указујући на то да „biases within a discipline influence the ways in which knowledge is constructed within it” (Banks 2014: 37). Управо такав исход у овом је поглављу избегнут комбиновањем компаративне и имаголошке методе из корпуса стручних – уз већ подразумеване практичне деривате рецепционистих и феноменолошких схватања. Разнородном методологијом, према томе, отклањају се „замке” које може испоставити приврженост само оним методолошким полазиштима која књижевни

текст задржавају у фикционалним границама, не отварајући га уједно за интерпретативне могућности проузроковане његовим интерференцијама са тзв. вантекстовном стварношћу.

IV Стваралачке и ваннаставне активности ученика подстакнуте обрадом прозе Данила Киша

До сада предочени приступи Кишовом делу у основној и средњој школи доказали су до ког степена се учинковито – то јест уз уважавање образовних стандарда и исхода комплементарних градиву – интеркултуралност испоставља као експлицитна или имплицитна тема, те уједно као оквир за конкретизацију методичких поступака и радњи на часовима редовне наставе књижевности. Имајући у виду низ образовних и васпитних потенцијала овако посредованих интеркултуралних садржаја, а у складу са у навратима истицаним нивоима интеркултуралне осетљивости – при чему је од посебне важности окружењу учионице и настави матерњег језика и књижевности уподобљено и подређено превазилажење 5. степена Бенетове скале (адаптирање на различитост) и подстицање ученика на интегрисање различитости као 6. степена (в. Bennet 1986: 182, 185–186) – с пажњом треба размотрити проучавање Кишове прозе у оквиру ваннаставних активности, али на креативној бази коју пружају „облици рада подстакнути сазнатим књижевноуметничким делом”¹⁶⁹ (Николић 2012: 246). То не значи да је афирмисање ученичког стваралаштва резервисано само за ту врсту факултативног наставног формата. Напротив, и у редовној настави неопходно је обезбедити простор и окружење за такву активност ученика, али се она нарочито уважава и мотивише на часовима ваннаставних активности. Притом је сасвим лаичко поимање потоњих као вида „неспутаног”, у свим аспектима флексибилног модуса сарадње са ученицима. Као што то изискује сваки методички систем, и они који се сустичу у ваннаставним активностима структурирани су тако да се појединачно не разликују од „планиране и организоване целине, којом се реализују конкретне наставне активности и постижу постављени циљеви и задаци” (Петровачки, Штасни 2010: 9).

Премда је у прошлости имао неколике модификације, појам ваннаставних активности образложен је у програмима наставе и учења тако да практично оставља наставнику језика и књижевности широке могућности за организовање рада различитих секција или дружина – рецитаторске, новинарске, лингвистичке, а посебно драмске¹⁷⁰ и литерарне. Примера ради ћемо укратко коментарисати сегмент програма за пети разред основне школе, јер се ваннаставне активности инкорпорирају у програме за старије разреде на истоветан начин. Наиме, поред назначеног броја часова који се на недељном и годишњем нивоу предвиђају за овај вид кооперације са ученицима, ваннаставним активностима је посвећена фуснота, која их образлаже као један од „осталих облика образовно-васпитног рада” (в. ПНУПШ 2018: 78). Наставник према томе добија уопштено упутство за организовање наставе од 36 часова годишње, сходно чему је позван да афирмише како ученичку, тако и сопствену креативност.

¹⁶⁹ Овај термин изразит значај има у класификацији методичких радњи коју, као део свог кохерентног методичког система, прилаже Милија Николић. Као и у неким дигресивним деоницама претходних поглавља, и у овом ћемо уместо наведеног термина користити мање-више синонимни термин – стваралачке активности (Павловић 2014: 259–298), из простог разлога што се тиме избегава евентуална термилошка недоследност или збрка, услед општеприхваћене и фреквентне употребе синтагме *облици рада* као означитеља општих практичних оквира рада на часу – фронталног, индивидуалног или групног.

¹⁷⁰ Упркос неспорној привлачности и артистички претензијама позоришне представе *Рани јади* (режија: Сашо Миленковски; продукција: Народно позориште из Суботице), чији квалитетан снимак постоји на званичном youtube каналу Културно-уметничког програма РТС-а, питање је у којој мери би ученици првог разреда средње школе били способни да, најпре уживају, а затим и критички и аналитички сагледају осебујан уметнички свет ове драматизације. Просторно и временско контекстуализовање Кишове прозне творевине на сцени, савремени и каткад (нео)авангардни поступци из театролошког домена, као и поједине особености глуме, могу бити контрапродуктивне када је реч о појачавању ученичке мотивисаности за упоредно опсервирањем. Полазиште је сасвим другачије на драмској секцији, где се препознају и откривају афинитети према позоришту, који воде до сусрета са савременим решењима у театру и увећавају рецепцијску пријатност у културолошком усложњавању Кишових *Раних јада* који се, у целини ауторове оставштине, управо издвајају тиме што су писани „за децу и осетљиве”.

У раздобљу у ком је већ била заживела наставна пракса оријентисана према општим и предметним стандардима постигнућа ученика и образовним исходима, тачније 2016. године, Вигор Мајић, тада директор истраживачке станице Петница, институције са немалом традицијом креативне сарадње са талентованим ученицима, у јавности прилагођеном дискурсу сажео је важност ваннаставних активности у савременој настави, апострофирајући компензативну улогу школског окружења

„у ситуацији када изузетно мали проценат деце може себи приуштити проширење 'фонда искустава' путем посете различитим музејима, галеријама [...] интеракцији са припадницима различитих језичких, културних, етничких или социјалних група” (в. <<https://www.danas.rs/dijalog/vannastavne-aktivnosti-su-ogledalo-skole/>> 7. 3. 2022).

Потоњи аспект такозваних секција испоставља се као њихова значајна улога у сфери социјализације ученика и унапређивања компетенција којима доприноси и интеркултурална осетљивост.

4.1. Комбинована продукција и стилске вежбе

Сагледајмо неке могућности стилских вежби и комбиноване продукције (Павловић 2014: 270) као ваннаставних активности поводом двеју збирки које се у средњој школи проучавају на редовним часовима – *Раних јада* и *Енциклопедије мртвих*. Као полазишна активност, намеће се *појединачно или групног реферисање на задату тему*. Имајући у виду нарочити уплив аутобиографског које се, на нивоу читавог *Породичног циркуса*, транспонује у аутофикционално, а како *Рани јади* по описаном питању фигурирају као најнепосредније изражен случај ове транспозиције, планиране стваралачке активности погодно је усмерити управо према њој. Таква секцијска активност отпочела би коментарисањем „Еолске харфе”, последње саставнице *Раних јада* као новелистичког венца, а у оквиру таквог коментара не би изостала ни ванкњижевна чињеница од значаја – то да је поменута прича ауторовом вољом припојена првом издању збирке, чиме се иста поима као комплетна тек са њом.

У сегменту другог поглавља нашег истраживања, видели смо да збирка у овој, у жанровском погледу поливалентној причи, добија посебно аутобиографско упориште, јер је чињеница ратним прогоном обележеног детињства упарена са чињеницом изнађеног списатељског позива – а то су две биографске и литерарне тачке између којих се успоставља Кишово одражавање у лику Андреаса. Упутства која наставник даје ученицима поводом осмишљавања и организовања групне комбиноване презентације под насловом „Андреас – Кишов бивши дечак”¹⁷¹, превасходно се односе на књижевне или интернет изворе које ученици том приликом треба да користе, односно на методолошки приступ новелама из *Раних јада* које с циљем свеобухватног одговора на налог никако не треба заобићи.

Поред већ предлаганог пишчевог сајта у улози наставног средства, у обзир свакако долазе његови интервјуи и неколики документарни филмови чија не само акрибичност и увиди у сведочанства пишчевих савременика, већ и својеврсни уметнички квалитети, привлаче пажњу ученика са израженим афинитетима према испитивању литерарних феномена, дакле оних који похађају литерарну секцију.

Овде ћемо у назначеном контексту сагледати два документарна остварења: *Данило Киш: Успомене, сећања* (Драгомир Зупанц, 2009), ТВ филм снимљен у продукцији РТС-а поводом двадесетогодишњице Кишове смрти, и филм Радио-телевизије Црне Горе – *Данило Киш: Укрштања*, ауторке Сање Блечић. Ваља скренути пажњу на то да се, с обзиром на доминацију визуелних садржаја у приватној и јавној сфери свакодневице у којој ученици учествују, остварења попут ових показују корисним наставним средствима – с различитом конкретизацијом у практичним околностима – уз вишеструко уважавање дидактичких начела: чулности, индивидуализације, прилагођености градива узрасту, трајности знања и вештина. Зупанчев документарни филм, у складу са хронологијом Кишове библиографије, на самом почетку тематизује пишчево детињство али се брзо као тема намећу

¹⁷¹ Позајмљујемо насловну синтагму из прве песничке књиге Ивана В. Лалића, објављене 1955. године.

формативне године студирања у Београду. Према томе, најсврисходније је ученицима као грађу за обликовање излагања понудити јасно дефинисан исечак из филма те изводе из интервјуа окупљених у *Ното poeticus*-у, а затим ово пропратити смерницама за његово сагледавање у светлу литерарних импликација у одабраним причама. Одабирајући само четири приче као предмет овог сведеног аналитичког поређења, наставник обезбеђује већу усредсређеност ученика на задатак и поспешује могућност извођења проицљивијих закључака поводом разлога и домета приповедне обраде аутобиографских датости. У писаној форми, ученици добијају следеће истраживачке смернице.

1. Подсети се бележака које си током читања *Раних јада* унео/-ла у свој дневник читања или изнова прочитај неке од приповедака: „Улица дивљих кестенова”, „Погром”, „Из баршунастог албума” и „Еолска харфа”. Размишљај о реалној искуственој подлози ових прича. Нека ти од помоћи буде фрагмент филма *Досије Киш: тридесет година касније* (2019) уредника и аутора Александра Гаталице (<<https://www.youtube.com/watch?v=T7txEZEwwmI>> 5. 9. 2022.; 0:45–07:15).

Размотри могућност довођења у чврсту везу чињеница из пищевих живота са мотивском грађом појединих приповедака из његове збирке. На сличан начин провери у којој мери су у склопу овакве анализе корисни наводи из филма *Досије Киш: Укрштања*, ауторке Сање Блечић (<<https://www.youtube.com/watch?v=cfZmZH02Kg0>> 25.9. 2022.; 01:30–05:10).

2. Обележи оне исказе из приложених одломака неколиких Кишових интервјуа, сабраних у књизи *Ното poeticus*, на које би се позвао/-ла аргументујући приметан удео аутобиографског у ауторовој краткој прози. Припреми се да образложиш свој утисак поводом ауторовог промишљања истог питања. Запази и размотри до ког степена га сам аутор освешћује као део свог књижевног поступка, то јест колико полаже на везу између проживљеног и исприповеданог. Размисли о могућности да се поменута запажања схвате као аутопоетички став.

4.1.1. Стилске вежбе инициране обрадом збирке *Рани јади*

Интеркултурална својства стваралачке имагинације очитоване у *Раним јадима* дају се на литерарној секцији, као што смо најавили, непосредније учавати и коментарисати у склопу стилских вежби. Због чега истичемо овај вид ангажовања ученика у настави писмености, али и говорне културе, као оно што поводом накнадног ишчитавања *Раних јада* ваља засебно конципирати? На први поглед, рекло би се да интензивирање међупредметних, а не међуобласних корелација унутар предмета, може у сазнајном смислу, а са интеркултуралним исходима на уму, бити плодносније. Опис стилске вежбе који ће уследити доказаће, међутим, и супротно, јер ће подразумевати искоришћавање пуног потенцијала вежби у сфери стилистике као поузданог залога за слојевитије интеркултуралне увиде, у складу са виђењем стилских вежби као припремних, нижих облика усменог и писаног изражавања захваљујући којима се ученик континуирано обучава за писане саставе као напреднији вид изражавања (Илић 1998: 540).

Једна таква вежба може се темељити на захтеву за *довршавањем довршене приче*. Описаћемо структуру вежбе и њену функционалност у образовно-васпитном домену на примеру накнадног разговора о Кишовој *краткој краткој* причи „Крушке”. Очевидно је вежба намењена гимназијалцима у првом разреду, односно млађим гимназијалцима.

У размаку између два термина секцијског окупљања од ученика се очекује да самостално преузму, тј. симулирају улогу књижевника, те да на значењској и идејној равни – а првенствено у, по сопственом нахођењу, изабраном стилском маниру – саставе кратку причу чија би експозиција, у овом случају, била целовита Кишова прича. Вежба сама по себи представља варијанту у пракси добро познате и присутне стилске вежбе писане продукције према датом предлошку. Неколицина је изразитих погодности које пружају Кишове *Крушке* у својству оваквог предлошка, а нека од њих ћемо апострофирати поводом

интеркултуралних „капацитета” ове вежбе и претходно предочене активности усмене продукције.

За почетак, *Крушке* интригирају машту средњошколаца својом сажетошћу, продорношћу централног мотива исмевања, оствареног у виду свега једне реплике, а онда и својеврсном, условно речено, недореченошћу наратива, који као да призива следећу, неисписану сцену. Наложена имагинативна „дорада” оваквог приповедног крокија, ученицима нуди вишеструке могућности, од којих свака потенцијално поспешује њихов креативни ангажман. Успостављање чвршће тематско-мотивске, наратолошке или стилске везе са другим деловима збирке, узмимо за пример, свакако је једна од речених могућности. Међутим, уколико је прича *Крушке* на часу редовне наставе, а на нивоу осврта, сагледана у светлу историјског тренутка у ком госпођа Молнар пореди малог Андреаса са псом, дата сцена је осенчена атмосфером дискриминације народа ком дечак припада – он је, наравно, син Јеврејина. Чак и ако је та дискриминација тихи одјек социокултурног амбијента у ком се одиграва догађај, чак и ако је, као мотив, битно скрајнута у односу на Андреасову необичност испољену у односу према природи и кроз олфакторну преосетљивост, може се рећи да је она латентно присутна у *Крушкама*, а то присуство је тим провокативније полазиште за задатак „довршавања” ове приче.

Тачније, са становишта интелектуално предодређеног елемента ове вежбе, наставник претпоставља да ће самостално литерарно стваралаштво ученика тематизовати дискриминацију и тиме отворити простор за суштинско промишљање друштвене климе у којој се генерише антисемитизам. Због тога је саставни део предложене вежбе, поред адекватног писменог састава који је резултат индивидуалног рада ученика, саопштавање импресија и процена уметничких потенцијала прочитаних састава од стране групе која похађа секцију. Осим овог, партикуларно позитивног исхода описане вежбе, она се показује корисном на равни свеукупног усавршавања писменог изражавања ученика. Способност избора одређеног стилског модуса који је у складу или пак у плодотворној дискрепанцији са полазним текстом знаменитог писца, а онда писана продукција која у свим „индукованим” стилским решењима прати учениково опредељење – све су то садржаји наставних ситуација захваљујући којима се остварују образовни исходи са напредног нивоа ученичких постигнућа.

4.1.2. Стилске вежбе инициране обрадом *Енциклопедије мртвих*

Кореспондентно са малом стилско-изражајном уједначеношћу приповедака из Кишове збирке која се тумачи у завршном разреду средње школе, могућности вежбања осмишљених са циљем развијања израза ученика у писаној форми се умножавају. Осим већ описаних вежби које сачињавају ваннаставне активности подстакнуте школским тумачењем *Раних јада*, илустрације ради ћемо приложити структуру неколиких вежби у домену стила, захваљујући којима се маркирају поступци својствени за позно Кишово стваралаштва, оличени у одабраним сегментима *Енциклопедије мртвих*. Усредсредимо се најпре на два који се очитују превасходно на формалној равни текста – каталог/каталогизирање и пастиш. Пре него што се ученицима понуде стилске вежбе усмерене ка практичном раду, имплицираном поузданим разумевањем речених појмова, наставник разматра који су одломци из девет приповедака најпогоднији као грађа или предлог за индивидуалан рад ученика, или пак рад у пару. Када је реч о списковима и каталогизирању, чак у трећини приповедака из збирке исти су заступљени на запаженим местима у семантичкој структури.

Реч је о насловима: „Посмртне почасте”, „Енциклопедија мртвих” и „Књига краљева и будала”. У првој новели из низа маестрално је уобличен каталог цвећа који Маријетини саборци и „клијенти” остављају на њеном гробу; у другој су на више места каталогски приказани сегменти из животописа Ђ. М, а који се чува у фиктивном папирном свезнадару; у *Књигу краљева и будала* инкорпориран је јадан сажети библиографски каталог. На нивоу експозитивног коментара – у обликовање ког се укључују и ученици – најпре се указује на

пуноћу коју поступак каталога поприма у значењској аури прича. Будући да се са полазницима литерарне секције с успехом могу остваривати далекосежније унутаробласне предметне корелације, тежњу да се каталошким обликом или побројавањем емулира не тек величина неког појма или мотива, него и тоталитет неког својства, могуће је прецизирати позивањем на Хомерове епове, али и значајан аспект романијерског резонувања Џемса Џојса. Исти механизам треба да буде препознат у савременом уметничком тексту – другим речима, поводом Кишових каталога од ученика треба очекивати увид који би превазилазио опис њихове декоративне улоге. Тек са таквим предвидом, требало би приступити *вежби проналажења синонимних атрибута*. Овакво, провизорно именоване вежбе, указује на њену блискост са лексичким и семантичким вежбама, али оквир каталога је тај који је примарно опредељује за стилско „интервенисање”, сходно чему се увећава њена образовна и функционална препоручљивост. Смештање Кишовог поступка у најшири контекст европске књижевне традиције – омеђен Хомером и Џојсом – у наставном окружењу поприма и интеркултурални значај, зато што се, премда не у првом плану, приказују обим и садржина живе размене између двеју географски и временски удаљених културних артефаката – од Балканског полуострва до Ирског острва, и од архајског времена до XX века.

Можда је најилустративнији предлог за извођење поменуте вежбе и утврђивање знања о стилистици Кишове књиге каталог из прве од трију препоручених приповедака – из *Посмртних почасти*. То је чувени опис у виду свега једне, необично дуге реченице која *in medias res* прелази у каталог:

„На Маријетин гроб бејашу донесени бокори ружа, бели и црвени, хране пинија са свежим засеклинама, тулипани и хризантеме, туберозе, небескоплаве хортензије, декадентне сецесионистичке перунике [...]” (Киш 2011: 28, подвукао М. В.)

Од ученика се захтева да изналазе синонимне придеве, односно атрибуте, захваљујући којима слике које се каталошки нижу задржавају поредив уметнички квалитет, или се пак креативно мењају у том смислу.

Када је реч о варијацији ове вежбе, која би се тицала састављања краћег текста поступком пастиша, у обзир, рекло би се најпре, долазе исечци из прве и четврте приповетке збирке – о којима је са становишта остварења и потенцијала интеркултуралности у окриљу учioniце већ било говора поводом њихове жанровске хетерогености. Зато као предлог овде наводимо завршне исказе из петнаестог фрагмента „Књиге краљева и будала”. У њему се стилски имитира, са минорним али важним траговима поетског надахнућа, хроничарски или историографски дискурс:

„То је било златно доба анархиста и ’нихилиста’ каже Норман Кон, а мода рукотворних бомби бејаше захватила Европу и Русију подједнако. Данас већ знамо са поузданошћу да је иза већине тих атентата (једнако оног када је бачена бомба испуњена ексерима на Посланички дом, као и оне опасније експлозије у Лијежу), стајао као скривени Бог, наш сјајан веселјак, Рачковски. (...) Незадовољан својом улогом шефа полиције, овај је перфидни Рус играо на карту високе политике... Јер претераној амбицији Рачковског било је равно још само његово одсуство скрупула.” (Киш 2011: 140, подвукао М. В.)

Кључни садржај коментара којим наставник образлаже вежбу преобликовања овог одломка, третираног као пастиш, тицао би се подвучених исказа приповедача, на темељу којих се успоставља деликатна игра између фикције и факције. Реферисање на стварног британског историчара Нормана Кона, обраћање из „ми” позиције (својствено за научни дискурс, у циљу реферисања на ширу, научну и стручну заједницу којој је истраживање упућено), приложени цитат без референце – све су то аргументи за стицање увида у ерудитне претензије постмодернистичке нарације, чак и на разини преузимања ерудитног тона излагања. Да је за Киша Рачковски, као и Сергеј Александрович Нилус, централна личност у приповеци, пре свега књижевни лик, види се на основу синтагме „наш сјајни веселјак”, што је манир који се не тако ретко среће у *Енциклопедији мртвих*.

Пошто се у одговарајућем обиму афирмише овакав коментар међу полазницима секције, приступа се задатку који поседује елементе креативног писања. Од ученика се очекује да прошире, или пак сузе удео псеудонаучне стилске фактуре одломка. У првом

случају, ученици тако домаштавају закључак британског историчара, поткрепљују га фуснотом, можда чак прилажу и опсервацију из другог историјског „извора”.

4.1.3. Стилске вежбе инспирисане Кишовим преводилачким радом

С обзиром на то да су окупљања секција одличан оквир за упознавање ученика са уметничком праксом која није ауторска на начин на који јесте огромна већина дела што се читају у школама, у сарадњи са полазницима литерарне или лингвистичке секције преводилачки рад Данила Киша може бити веома податан за непосредно откривање тежине и лепоте оваквог, такорећи другостепеног стваралаштва. Ово је нарочито изводљиво у нашим двома филолошким гимназијама, у којима се, као што је познато, иначе предметне области књижевности и (српског) језика конституишу и проучавају као засебни предмети, и у којима је могуће рачунати на додатно корелирање наставе матерњег са наставом страних језика. Ово друго је нешто са чиме рачунају и наставници у гимназијама друштвено-језичког смера. Тако се у видно поље чланова секције може увести избор из песничких изворника, дакле песама на неком од четири језика са којих је Киш запажено преводио, пре свега поезију – са руског, француског, мађарског и енглеског.

Штавише, како се у програмима наставе и учења, као што је познато, на неколико места предвиђа читање такозваног избора из савремене поезије (в. ПНУГ 2020: 421, 426, 431), згодна је околност што је Киш преводио незанемарљив број песника са тог списка. Преводио је, наиме, поезију Марине Цветајеве, Жака Превера, Гијома Аполинера, али, што за неког може бити куриозитетно, сарађивао је на превођењу „Вилинског краља” Ж. В. Гетеа – код Киша и Фрање Термачића „Краља виловњака”. Како би у таквим секцијама био могућ увид у песме на оригиналним језицима, последично и коментарисање Кишових брижљивих преводилачких решења, каткад таквих да се могу одредити као препеви, особености интеркултуралног учења лако би дошле до изражаја. Налазимо да стилска вежба проналажења и коментарисала адекватна у примерима из преводне књижевности, у овом случају с Кишовим потписом, посматрана и мимо препознавања културних сустицања или интерференција, на посебан начин унапређује читалачку културу ученика, већ самим тим што на рачун ње освешћују превођење као стваралачку радњу, својеврсно секундарно ауторство. Основни захтев за чланове секције сврстане у једну групу тако треба да се тиче усменог „рецензирања” поетских оригинала, док друга група симултано „рецензира” Кишов превод, проналазећи у њему мањи или већи удео интервенција пре свега на пољу лексике, а по избору и синтаксе. Појам преводилачког адекватна на овај начин се разумева кроз непосредан, практичан истраживачки рад на тексту, и истовремено се превођење као стваралачка и лингвистичка размена демонстрира с обзиром на своју културну подлогу и индивидуалност преводиоачеве природе, тј. естетског укуса и, у случају на који се осврћемо, властите списатељске имагинације. Не бисмо ли боље образложили наставну тему коју описујемо, обратимо пажњу на то какве могућности као градиво за описани упоредни методички приступ пружа песма Марине Цветајеве „Руке су ми дате – да пружам сваком обе...” (в. Киш 1992: 203). Главно наставно средство представљао би, дакле, у одговарајућем броју умножен лист, на ком је слева приложен оригинал на руском језику, а здесна Кишов превод на српски. Једна би група у центар опсервације ставила стихове Цветајеве на руском изводећи, уз наставничково менторско вођење, закључак о прецизности песничког израза и сведености лексичког фонда. Примарно рефлексивни карактер дистиха треба у том скраћеном приказу песме везати за склоност Цветајеве ка језгровитом изразу, обично смештеном у пределе интима – што је и део њене аутопоетике – а зарад бољег упамћивања одраза песникиње биографије на њено дело, не треба пренебрегнути тон у завршном дистиху. Тиме се отвара простор за коментар којим би се друга група надовезала уочавајући фигуру измешености, наиме лирски уопштен мотив својевољног егзила, који премда се очитује као унутрашњи, потиче из стварносног оквира (Кремљ и Русија). Знајући да су Кишово детињство и младост било обележени селидбама, да су француска земља и Париз

представљали важне топониме у његовој списатељској каријери, али и у приватном и интимном животу, чланови друге групе размишљају о дубоком надахнућу, већем уколико произилази из искуственог, а које је преводиоцу неопходно и којим одговара на надахнуће песника ког преводи.

Поредиво са датом језичком вежбом у формату групног рада, чији је предмет песма Марине Цветајеве, могућно је приступити и остварењима других руских песника које је Киш преводио, а чије песничке слике и имагинација баштине нешто од колективног руског или совјетског историјског искуства. Илустрације ради, коментарисаћемо као наставно градиво на литерарној секцији песму „И чини се – глас човека” Ане Ахматове. Осим што је у односу према везаном стиху на сличан начин постављена као песма Марине Цветајеве, до извесне мере је на равни иницијалне комуникативности удаљенија од читаоца него што је то песма „Руке су ми дате – да пружим сваком обе”. Но, песма „И чини се – глас човека” је по много чему, а највише захваљујући језгровитости песничких слика које су, сагледане аутономно, јасне, али које збирно творе сложен и мистичан сплет значења, мање-више репрезентативна за поезију акмеизма, чиме испуњава услов репрезентативности и за поезију Ахматове у наставном контексту.

Наставни лист 4. – О чему говоримо када говоримо о превођењу?

О чему говоримо када говоримо о превођењу?

И мнится — голос человека...

И мнится — голос человека
Здесь никогда не прозвучит,
Лишь ветер каменного века
В ворота чёрные стучит.
И мнится мне, что уцелела
Под этим небом я одна, —
За то, что первая хотела
Испить смертельного вина.

Ана Ахматова (Ахматова 2007:87)

I čini se – glas čoveka...

I čini se – glas čoveka
Ovde se nikad čuti neće.
Vetar kamenoga veka
Škripuć crne dveri kreće.
Čini se da sam preživela
Pod ovim nebom ja jedina
Zato što sam prva htela
Čašu smrtonosnog vina.

(Ana Ahmatova, prema Kiš 2003: 203–204)

1. Сам/-а одабери којим ћеш редоследом прочитати *песме*. Дакако, реч је о једној песми, али о двама језицима кроз које је она исказана. Припреми се за изражајно читање: текста на оригиналном језику (изворник), или пак превода чији је аутор Данило Киш.
2. Шта си сазнао/-ла о Ани Ахматовој? Која су епохална историјска кретања пратила њен живот? Како си разумео/-ла дефиниције акмеистичке поезије које си пронашао/-ла у папирним или дигиталним речницима књижевних термина? Потоји ли нешто од те поезије у овој песми. Образложи своје гледиште.
3. Процени успешност Кишовог превода. Нека ти критеријум буде успоредба лексике, версификационих решења, најпосле и интонације и другачије сугесетивности коју стихови попримају преведени на српски језик.
4. Промисли категорију *препева*, па размотри да ли она пристаје преводу који Киш потписује. О којим све појединостима преводилац треба да води рачуна не би ли посредовао не тек формалне карактеристике текста на оригиналном језику, него и индивидуалне, ауторске црте, алузије из сфере културе којој аутор припада и сл.? Узми у обзир главне (ауто)поетичке особине из средишњег фазе Кишовог стваралаштва – оне у којој је објавио своју породичну трилогију – па размисли да ли су пишчеве преокупације могле допринети избору овог наслова за превођење.

Из приложеног наставног листа јасно се види да песма Ахматове својом краткоћом одговара стилској вежби са налозима намењеним испрва индивидуалном раду. Другу групу радних подстицаја са наставног листа треба пропатити заједничким освртом наставника и ученика на живот и дело руске песникиње, али нагласак свакако треба ставити на трећу и четврту групу налога. Они говоре у прилог поимању превођења као интеркултуралног чина, а подсећање на преводичеву биографију, стваралачки *credo* и биографске датости које су биле детерминишуће за позамашан део његовог приповедалаштва, ученике могућно наводи на мисао да је преводилац надахнуће пронашао у средишњим стиховима („Ветар каменог века / Шкрипућ црне двери креће. / Чини се да сам преживела / Под овим небом ја једина”). Као лирско Ја Ахматове, тако је и Киш проживео такву врсту сусрета са „каменим веком”, тако је, наиме, у својим причама имагинирао тај сусрет, доживљавајући себе као јединог преживелог из ретког племена, племена које су растуриле силнице историје и расне и класне политике. Проткивајући разговор о Кишовом преводу оваквим и сличним, можда и развијенијим дигресијама, наставник и ученици разоткривају превођење као спој размена на више нивоа – на појединачном, поетичком, па и међукултуралном нивоу.

4.2. Холокауст у литератури: препорука за читање као методичка радња на часовима секција

Са методичког становишта наставник може рачунати са индивидуалним учешћем ученика не само у извршењу налога у формату стилске вежбе или усменог реферата, него и у претходном, заједничком планирању практичних околности, заједничком одабирању примарне и секундарне грађе, аудио-визуелног материјала и сл. Уосталом, ово је у складу са преимућствима ваннаставних активности, па и слободних активности, тј. са њиховим дефинишућим, условно речено, предностима у поређењу са редовном наставом. Ако су менторска улога наставника и дослух у неком оквиру сарадње са ученицима подразумевани, онда је то случај са остваривањем њихових стваралачких потенцијала. Према томе, специфичности одређене ваннаставне активности треба да буду диктиране кореспондирањем предзнања и афинитета ученика с једне, те наставникових замисли и намера са друге стране.

Вероватно најдиректније интелектуално маркиран такав циљ односио би се на навођење и сажето коментарисање књижевних остварења у ширем смислу, у којима је Холокауст тематизован као *проживљено* искуство. Наставник излази у сусрет интересовањима ученика, опсегу затеченог знања о феномену геноцида у 20. веку, те прави избор из фикционалних, аутофикционалних или аутобиографских, те мемоарских остварења којима би их учинио осетљивијим за ову, велику тему историје и савремене уметности.

Кроз слободно вођени дијалог на секцији, потцртава се незамењив удео мотива очевог нестанка, па и отац као лик и актер у причама из *Раних јада*. (Највише се, овим поводом, коментаришу фрагменти приповетке „Из баршунастог албума”). Саговорници на секцији не пренебрегавају чињеницу да је *Породични циркус* у целини гледано посвећенички прерађено ауторово искуство интимне потраге за оцем, Едуардом Коном/Кишом, који је током интензивираниог прогона Јевреја у Мађарској, а у чијем саставу је био и Нови Сад, 1944. године одведен у Аушвиц. Злокобан догађај који претходи овоме и на који се и Киш осврће у интервју са Бором Кривокапићем¹⁷², такође се, у кратком наставном времену, ефектно да саопштити, уз коришћење извора на интернету или парцијално, у виду усменог реферисања о ком смо овде већ писали. Наставник полазницима секције нешто конкретније образлаже наративизацију мартирске фигуре оца – Едуардовог фиктивног двојника – у романима који заокружују *породични циклус*, у *Башти*, *пепелу* и *Пешчанику*.

¹⁷² Дати део разговора проналази се у интервалу 32:43–35:10 снимка на YouTube адреси: <<https://www.youtube.com/watch?v=qxx1-urhyHU>> 28. 7. 2022.

С циљем приказивања магистралног усмерења Кишовог романескног стваралаштва, наставник их сврстава у групу остварења Имреа Кертеса (*Бесудбинство*), Александра Тишме (*Књига о Блему и Употреба човека*), Владислава Шпилмана (*Пијаниста*, адаптиран у гласовити истоимени филм у режији Романа Поланског) и Прима Левија¹⁷³. Са друге стране, у обзир долазе научнопопуларна дела, међу којима такође има оних са истуреном темом Холокауста.

На пример, из више разлога је пригодно средњим адолесцентима предложити књигу *Зашто се нисте убили?* Виктора Франкла. Будући да је аустријски психијатар научни и лекарски метод био заснивао на властитом искуству неумољивог трагања за смислом, чак и у условима најтежег и свеprisутног човековог огрешења о другог, о људкост уопште (Франкл је током три године био заробљен у неколиким концентрационим логорима), једна од кључних књига његовог опуса и данас стоји као јединствено сведочанство, транспоновано у животну филозофију. Они који међу ученицима буду читали о логотерапији, моћи ће у њој, у одјецима, препознати нешто од напора Кишовог Андреаса да превазиђе најболније у својим *раним јадима*, пројектујући у „Еолској харфи” своју вокацију у будућност, у оплемењујуће стваралаштво.

Када је реч о насловима који су већ заступљени у програмима наставе и учења а упоришта су културе сећања на Холокауст, полазницима секције могу се препоручити и текстови мањег обима, чак и ако је њихова обрада, у случају појединих ученика, предвиђена за наредне школске године. Тако, тек на завршној години, средњошколци могу посведочити ограничењима, изазовима, али и сасвим јединственом надахнућу на које су пред страшном чињеницом погрома наишли савремени лиричари. Уколико је на литерарној секцији, која потенцијално окупља ђаке различитих разреда, исказано интересовање за овакву врсту најопштије компарације, за читање им се предлаже песма *Нећу о Аушвицу* Петра Матовића. Она може бити оплемењена наставниковим подстицајем да се промисли улога, смисао, моћ или немоћ, или пак задатак литературе када су посреди питања која је надрастају, питања попут Холокауста.

Наставници који поседују нарочити пијетет спрам логоролошке литературе засигурно ће бити мотивисани да узгредно, али не и неважно помињање ових наслова пропрате визуелним или аудио-визуелним материјалом (фотографисане корице књиге, фотографије аутора, фотографије меморијалних центара и сл.) Како би навео ученике да размишљају о категоријама *веродостојности* и *искусственог*, како би тиме образложио Кишову опсесију ишчезлом фигуром оца, напослетку указује на уметничку вредност мемоаристичке грађе настале поводом Холокауста, а чувена књига *Зар је то човек?* поменутог италијанског хемичара и писца у овом случају представља пробрану и релативно примерену препоруку за читање у слободно време. Пишући директно о сопственој патњи и, што је важније, колективној патњи коју је поделио у логору смрти Аушвиц и комплексу Лагера ком је исти припадао, Леви је светској култури завештао једно од најпотреснијих сведочанстава, а његова грозоморна, али и продуховљена визија месеци проведених у заточеништву одзвања једнако алармантно као Адорнова запитаност о поетском прегнућу после Аушвица као варварству (Adorno 1985: 232). Прочитавши ученицима понеки рефлексивни фрагмент из Левијевог мемоаристичког остварења, или мемоаристичког романа, наставник увеличава значај Холокауста као проблема литерарне обраде, чиме иницира усложњену читалачку рецепцију и *Раних јада*, већ осетно третираних као интегрални део Кишове породичне

¹⁷³ Разумљиво, изразито се пажљиво мора приступити одабиру наслова који према низу индикативних карактеристика припадају логоролошкој литератури, а који се из васпитних разлога ученицима најстаријег средњошколског узраста, иако не најексплицитније, предлажу за читање. Наиме, немали број оваквих романа – задржимо се на овом термину, били они конципирани као аутобиографска или чисто фикционална сведочанства – одликују брутални натуралистички пасажии који или могу изазвати зазор код ученика, или их могу лишити увида у шири проблем дехуманизације у Другом светском рату, који се, наравно, не мери само физичким насиљем доведеним до пароксизма. Према томе, нека од најпрепознатљивијих остварења овог типа, попут прекретничке *Куће лутака* Ка-Цетника, треба изоставити из описане методичке радње, будући да су, премда без икаквог ауторског или унутаркњижевног уплива, утицала на развој жанра *naziexplosion-a*.

трилогије. Овде ћемо, сходно појединостима које обликују наставни контекст, предложити неколике одломке, пре свега један од уводних:

„Сви у животу кад-тад открију да потпуна срећа није остварљива, али се мало њих ипак замисли над супротним значењем: да је таква и потпуна несрећа [...] Томе се опиру неизбежне материјалне бриге које, као што загађују сваку трајну срећу, тако и упорно одвлаче пажњу од несреће која се надноси над нама, и свест о њој чине непотпуном, те стога прихватљивом” (Levi 2021: 16).

Можда се као нејупечатљивији у свести ученика могу јавити стихови које Леви прилаже као пролог/мото својој књизи, из које наводимо кључне стихове:

„Ви који живите заштићени
У својим топлим домовима,
Ви који свечери кад се кући вратите
Затичете топли оброк и драга лица:
Размислите зар је то човек [...]
Преносим вам ове речи.
Уклешите их у своје срце
Боравећи у кући и корачајући улицом,
Идући на починак и будећи се из сна;
Понављајте их својој деци.
Ил' нек' вам се кућа сруши.
Нек' вас болест скрши,
Ваши рођени нек од вас лице окрену.” (Levi 2021: 7)

Препорука за читање као елемент секцијског рада може бити заступљена сасвим дигресивно: примера ради, на пројектору се могу приказати значењски аналогни искази из *Раних јада* и мемоара *Зар је то човек*, али је пожељно, кад год се укаже прилика, изаћи у сусрет заинтересованости ученика за Холокауст као литерарни топос и правити сажете усмене приказе књига.

Експериментаторске тенденције постмодерниста на упечатљив и провокативан начин се са полазницима литерарне секције могу дискутовати у знаку веза међу писцима као интеркултуралних веза, тако да грађа за један час ком би претходила једноставна припрема у виду доживљајног читања буду Кишова, на нижем нивоу тумачења већ тематизована, приповетка „Славно је за отаџбину мрети” и поглавље из капиталног романа, породичне саге *Harmonia Caelestis* Петера Естерхазија. Реченом доживљајном читању упутно је придодати налог о самосталном, не превише опсежном, истраживању интернетских извора о овом необичном књижевном, двоструком огледању, тако да ће полазници секције већ приликом првог претраживања, лако доћи до следећег Естерхазијевог коментара, цитираног у ентузијастичном тексту нашег чувеног режисера Пурише Ђорђевића о вредностима савремене мађарске прозе:

„Он има лепу новелу Славно је за отаџбину мрети. Када сам је читао, одиста сам имао осећај да је то моја новела, онда сам присвојио ту новелу и убацио у мој роман *Harmonia caelestis*. Кишу сам послао писмо, тад се нисмо познавали, написао сам му да сам у свој роман у бацио његову новелу и он ми је одговорио – у реду” (в. <<https://www.vreme.com/mozaik/o-ocevima-i-spijunima/>> 15. 1. 2023).

Чињеница да је Естерхази дослован превод Кишове новеле на мађарски језик преозначио уврстивши га као једно поглавље у роман о својим прецима (24. поглавље, в. Естерхази 2006: 27–33) припадницима чувене племићке династије Естерхазијевих, као књижевни случај мало кога може оставити равнодушним, а поготово не ученике који похађају литерарну секцију и мотивисани су да се упознају са савременим уметничким праксама. Пожељно је чути све аргументоване ставове ученика спрам Естерхазијевог поступка, односно става којим га је поткрепио. Закључке једног таквог часа, наставник у улози ментора треба да окупи око становишта по ком *ауторско* као категорија у постмодернистичкој уметничкој пракси одиста није и не мора бити оно што је значило у модернизму, или у још старијим епохама, примера ради у романтизму, у ком је култ ствараоца био један од утемељујућих за поезику епохе. Из тога произилази да се ни

категорија плагијата, у контексту и спрам концепата и освешћене уметничке праксе, не може образлагати искључиво правничким дистинкцијама и дефиницијама. Истовремено, проговор о Кишовој новели као о делу које је један од најдаровитијих савремених мађарских романијера доживео делом колико сопствене породичне историје, дакле интима¹⁷⁴, толико и фрагментом своје, панонске и подунавске културе, за полазнике секције илустративно је спрам интеркултуралне динамике унутар једног опуса.

4.3. Пример извођења пројектне наставе на тему музеја као стожера културе сећања

Музеји су концепцијски предодређене и најдистинктивније институције културе сећања. У настави хуманистичких предмета, поводом њихових садржаја, ауторских поставки, меморалија и експоната, обазриво треба промишљати сврховитост посредног и непосредног показивања, као обавештајне методе са огромном дидактичком традицијом. У озрачју књижевних остварења који јесу и биће третирани и као драгоцени прилози из писане културе сећања, а део су школске лектуре (*Крвава бајка* Десанке Максимовић, *Писма Хилде Дајч*, *Јама* Ивана Горана Ковачића, *Дневник* Ане Франк, *Употреба човека* Александра Тишме), могуће је и пожељно ученике одговарајућег, по могућству средњошколског узраста, водити на спомен-обележја или у музеје: у Музеј геноцида у Београду, на спомен обележја у крагујевачким Шумарицама, у Јавну установу Спомен подручје Јасеновац, затим у обилазак Старог Сајмишта у Београду, споменика Новосадској рацији на Дунавском кеју, у Јајинцима код Београда и сл.

Не треба пренебрегнути повољности виртуелних поставки највећих светских музеја посвећених сећању на Холокауст, које је – не тек због удаљености, него и због организовања евентуалне екскурзије – тешко уживо посетити. У том смислу свакако треба поменути Јад Вашем, званични израелски музеј, то јест меморијалну установу подигнуту у знак сећања на све жртве Холокауста. Етимологија назива везује се за стихове из Старог Завета: „Њима ћу дати у дому свом и међу зидовима својим мјесто (поредиво са споменик, прим. М. В.) и име боље него синова и кћери, име вјечно даћу свакоме од њих, које се неће затрти” (Исаија 56:5, СЗ Даничић: 634).

Вероватно највреднији садржај којим располаже музеј јесте абецедник документованих жртава националсоцијалистичког терора и терора европских држава које су се националсоцијалистичким императивима приклониле. Није ли то *енциклопедија мртвих*, ограничена на период *ноћи и магле*, згуснутих у свега нешто више од десет година европске и светске историје? Пуноћа, коју је својим сликовитим садржајима и удељивањем пажње личносној димензији појединачне егзистенције и њеног нестанка, на најдирљивији начин се види у електронској презентацији поменутог зборника Јад Вашема (в. <<https://www.yadvashem.org/>> 15. 1. 2023). На тај зборник, прецизније на картицу средишње базе података о именима жртава Шое („The Central Database of Shoah Victims' Names”), као и на друге мултимедијалне портале у склопу сајта, најбоље је уклопити ученике из неколико генерација у термину или терминима пројектне наставе, намењеним вишестраном сагледавању Шое као комплексног наслеђа Јевреја, али и читавог света. Том приликом ученицима се могу нијансирано, или нивелисано, управо с обзиром на узрастне разлике, изнети чињенице које нуди онлајн презентација и које ће, на подлози различитих импресија, индивидуално перципирати, афирмишући испрва спољашњу, а онда и унутрашњу чулност и, захваљујући том развоју, чинећи прираштај знања трајнијим и квалитетнијим.

Сензитизација ученика би се, у сарадњи са, превасходно, наставницима Историје, Грађанског васпитања, Верске наставе, Социологије и Филозофије, морала постићи увођењем дигитализованих фотографија и сведочанстава из „онлајн фото-архиве” и „Базе података о праведницима међу народима” („The Righteous Among the Nations Database”). На

¹⁷⁴ Томе у прилог говоре и интервенције које је Естерхази правео у Кишовом тексту (нпр. ословљавање лика Естерхазија са „мој отац”), сасвим спорадично га преознавајући у његовој унутрашњој структури, али га преосмисливши унутар големе романескне композиције.

пољу васпитности од јединственог је значаја усвајање термина *праведник међу народима*. Феномен који открива наличје Другог светског рата и Шое – хуманост и алтруизам одважних појединаца – неопходно је представити са историјско-социолошког аспекта, али и са становишта наративних уметности. Осим књижевности, у обзир, примера ради, долази филм (осврт на лик Оскара Шиндлера из Спилбергове *Шиндлерове листе*, или Дијане Будисављевић из *Дневника Дијане Будисављевић* Дане Будисављевић). У низу информативно прегнатних методичких радњи у таквом термину пројектне наставе, понеки стваралачки налог ученике би учинио субјектима у односу на догађаје поводом којих се формира култура сећања, а спрам којих они треба да се поставе на аутентичан начин. Илустрације ради наводимо три таква налога, везана за предметна сазнања стечена у сусрету са Кишовом прозом у редовној настави.

1. Колекције, калотеке и архиве које посетиоцу нуди електронски сајт Јад Вашема, најважније музејске установе у целости посвећене страдалима у Холокаусту, односно Шои, одиста поседују својства идеалних књига Данила Киша, које сте упознали у *Раним јадима* и *Енциклопедији мртвих*. Једна је мегаломански подухват Едуарда Сама, оца наратора и средишњег лика у поменутој збирци, а друга дело тајанствених ерудита, вођених просветитељским уверењима. Које су то књиге? Која њихова својства проналазите у датим рубрика сајта Јад Вашема?

2. Не који начин можемо потврдити биографске податке о Кишу и прошлости његове породице, оне од којих је оформио приповедно-романескни, али и драмски циклус (не заборавите тематику драмолета *Ноћ и магла*)? Који су простори његовог одрастања? Како изгледа картица отворена претраживачким уносом „Eduard Kis”? Подсетимо се – именована Кишова мајка Милица, односно деда Макс, такође имају своје литерарне „двојнике”: мајку Марију и лајтмотивску фигуру Макса Луталице, трговца перјем из *Породичног циркуса*. Шта је књижевност учинила од података сведених на неколико реченица у централној бази Јад Вашема? Које су, у складу са вашим осећањем и искуством, могућности, а која ограничења уметности када је њена тема највећи геноцид у историји?

3. Због чега је од изузетне важности чињеница да су сви подаци и описане колекције доступни у дигиталној форми? Из чега се састоји дигнитет/достојанство које се на тај начин обезбеђује за жртве о којима сте до сада читали, оне неименоване, колико и именоване – попут Ане Франк и њене породице, Хилде Дајч, Едуарда Киша, али и оних које су део јужнословенског холокауста, у НДХ-а: Иван Горан Ковачић и Зијо Диздаревић.

Како практичне појединости образлажемо унутар оквира пројектне наставе, подразумева се да знање стицано на часовима Српског језика и књижевности (али и других матерњих језика), осим што је елемент коралције спрам прираштаја знања на већ побројаним предметима, доиста бива прожето са њима и њима условљено. Самим тим је измакнуто интерпретативно тежиште у осврту на, у овом случају Кишове, књижевне творевине, а потенцира се доживљајни карактер читалачког искуства, претходећег и предстојећег употпуњеним интерпретацијама. У вези са тим, на слајду или на наставном листу који би се уручио свим ученицима ваља истаћи URL адресе меморијалних центара, спомен-обележја или спомен-подручја.

Такво читалачко искуство, здружено са читалачком компетенцијама ученика, постаје битан залог за сесију пројектне наставе у којој електронске презентације Јад Вашема, или пак сродних музејских институција, суделују као средство интеркултуралне сензитизације, у правом смислу речи. Запажање преплитања националне културе – овде оличене у српским писцима јеврејског порекла и мотиву страдања у њиховом делу (поред Киша, у обзир свакако долазе Ерих Кош, А. Тишма, Ђ. Лебовић, Д. Албахари, Јудита Шалго) – комплентира ексклузивности предмета Српски језик и књижевност, садржаној „у јачању националног и културног идентитета ученика кроз читање и тумачење дела националне књижевности и културе, као и књижевности и културе других народа” (Јанићијевић, Митровић 2020: 149). Наставник, у сарадњи са другима на пројекту, предложеним поступањем афирмише свест о томе да „у најзначајнијим књижевним текстовима непрестано проговара вертикала сопствене

културе и њено дубоко памћење” (Janićijević, Mitrović 2020: 149). Емоционално улагање ученика у предоченом сегменту пројектне наставе тако поспешује њен васпитни карактер, саобразан образовном и нарочито нужен за испуњавање стваралачких потенцијала часа после ког ученици треба да преиспитају своје и учешће свог окружења у култури сећања на жртве геноцида и политичких прогона. Књигу и књижевност у том процесу освешћивња требало би напоследку да виде као експонент уметности уопште, која настоји да према траумама из прошлости заузме и артикулише аутентичан и конструктиван став.

4.4. Облици црног хумора и лик Е. С.-а у роману *Пешчаник* Данила Киша (рад литерарне секције)

„Комични ефекат постићи ћемо ако природни израз једне мисли пренесемо у други тон.”
(Bergson 1993:64)

Извесна питања о уметничком свету у аутофикционалном делу стваралаштва Данила Киша најпре делују депласирано, да би помније читање разоткрило њихову оправданост и последично указало на изразиту слојевитост имагинације овог аутора. Такво је питање о улози хумора у структури трагичног, али и бизарног и луцидног света у којем постоји и који еманира породица Сам – Андреас, Ана, Марија и Едуард, као главни јунаци *Породичног циркуса*. Заиста, стоји ли иза оваквог каламбурског преименовања *Породичног циклуса* компактна уметничка самосвест? Какав је, наиме, „репертоар” овог циркуса у три чина? Уз то, којим комичким механизмима и захваљујући ком типу луцидности је у први план ове циркуске „сцене” у репресивном гротлу двадесетог века стављен лик Едуарда Сама?

Најзад, каквом би се методологијом шкрти, али незанемарљиви хуморни обрасци у роману *Пешчаник* дали укључити у контекст средњошколске наставе? Две су премисе овог потпоглавља: прва која каже да се поменути роман, сагласно иманентним својствима и књижевноисторијском значају, може узети у разматрање за изборни сегмент будућих програма за предмет Српски језик и књижевност у гимназијама – и то на нивоу одломка – и друга по којој је он, заправо, најподеснији за испитивање хумора у *Породичном циркусу*. С овим на уму, а у сусрет, из ученичке перспективе, смањеној наративној „проходности” романа, третираћемо га као потенцијални предмет рада на додатној настави, или пак на часовима литерарне секције. Осим тога, методички приступ понуђен у овом поглављу дао би се практично усавршавати и на високообразовној разини проучавања Кишове прозе.

У складу са концептима који нису страни домаћој методици наставе књижевности, хумор се у наставни процес да двоструко интегрисати: најпре као елемент наставног градива (хумористичка проза за децу, комедиографија, шаљива лирика, шаљива народна проза итд), а онда и као залог за успостављање погодног амбијента у ком се одвија школски рад (мотивисање ученика хумором).

Дидактичка и педагошка традиција која фаворизује хумор као погодан оквир за развијање ученичких когнитивних, социјабилних и социјалних, те кооперативних способности, у директној је спреси са савременим и више не толико младим тенденцијама у школству (в. Garner 2006). Може се рећи да се преобразбом концепта школе као институције која је неумитно имала и индоктринацијску улогу, преобразбом која се одиграла у оквиру теоријских а потом и практичних иновација током двадесетог века, место ученика у наставном процесу битно променило. Он је сасвим равноправан члан такозваног дидактичког троугла (Николић 2012: 117–125), при чему га савремени наставни токови нужно профилишу у личност која поседује потребу за самоактуелизацијом, а која је у хијерархији хуманистичке теорије личности Абрахама Маслова (в. Maslov 1982: 193–220) централна вредност, односно она која заузима највишу позицију унутар ње.

Хумор, заједно са практичним импликацијама у виду игре као облика стваралачких активности ученика, позитивно утиче на компетенције за преузимање назначене, свесне активности. Чак и сама чињеница да постоји психолошки оквир у ком се реализује настава, а који пресудно одређују поверење, међусобно уважавање, и саопштавање мисли без страха или зазора – позива хумор у учионицу. Готово је самообјашњиво на који начин побољшање културе смеха доприноси поузданијем успостављању описане наставне ситуације, као и побољшању компетенција које се тичу рада у групи и развијања интерперсоналних вештина које се даље дају применити у најразличитијим сферама живота.

Због специфичног типа хумора који се затиче у роману *Пешчаник* – и који је, парадоксално, у служби песимистичне визије човековог историјског трајања – није лако функционализовати га на „ободима” ове прозе као вид мотивисања ученика за рад. Овде се мисли на уобичајене погодности које по његову свесну активност има лагодан и безазлен хумор као јединствени вид комуникацијског контекста са растеређујућим дејством.

Уместо тога, коментарисање трагикомичких квалитета који се приписују, пре свих, лику Едуарда Сама, допринеће постизању даљих образовних циљева – нарочито оних који се тичу „дифузности” кишовске поетике, испољене у начинима предочавања јунаковог унутарњег света. Допринеће и постизању васпитних циљева који поспешују смеховну културу ученика. Другостепено, с обзиром на комику која у роману не може да се разлучи од свог трагичког наличја, а у зависности од афинитета ученика које наставник познаје с обзиром на праћење претходних постигнућа на нивоу одељења, евентуално се са циљем мотивисања за рад хуморни аспект *Пешчаника* уводи као облик интелектуалне провокације, у ширем смислу речи.

Да би произвео ефекат неочекиваног, а самим тим подстакао увећање ученичких интелектуалних „апететита”, сходно погодностима рецепцијске методе као најчешће полазне тачке за проучавање фигурације књижевног лика у фиктивном свету, пожељно је да наставник позове ученике на саопштавање њиховог доживљаја Едуарда Сама с обзиром на његове зачудне, каткад по себи контрадикторне улоге у одломцима из романа. Претпоставка је да би превагу однели закључци до којих би ученици као самостални читаоци дошли у сасвим другачијем расположењу, у својеврсној тескоби коју намеће колико Кишова визура са сагледавање страдања индивидуума међу историјским силницама, толико и структурна комплексност која одликује ову прозу.

Наставников позив да се, са становишта ауторске уобразиље, личност Едуарда Сама размотри у супротном светлу, а пре свега на основу „Бележака једног јунака”, једног од четири типа поглавља која се у роману смењују по принципу репетиције и у којима је Е. С. „фиктивни субјект и објект” (Делић 1997: 238), изазива знатижељу ученика и наводи их да компаративно сагледају различите сегменте романа. Разлог због ког „Белешке једног лудака”¹⁷⁵ пружају највећи број примера за размишљање о естетици црне комедије лежи у томе што за разлику од преостала три типа поглавља, односно трију дискурса што су у њима заступљена, управо „Белешке” уводе главну личност *Пешчаника* као приповедни субјективитет. (Исти је у „Истражном поступку” и „Испитивању сведока” подељен са застрашујуће опскурном инстанцом иследитеља.)

Како бисмо систематично описали природу хумора у *Пешчанику*, превасходно испољену у изградњи лика Едуарда Сама, најпре ћемо се усредсредити на сцене из романа које могу довести до смеха као читаочева реакције. Међутим, одмах треба нагласити како ни једна од ових сцена не еманира ведар и безбрижан хумор – напротив. Прва категорија коју с тим у вези издвајамо јесте црнотуморна ситуација.

Обратимо се, за почетак, увреженој дефиницији црног хумора, не много измењеној од времена у ком је термин сковао Андре Бретон, премда се француски надреалист парадоксално оградио од смисла анализе хумора: „[...] тако не долази у обзир ни да се хумор објашњава и да служи у дидактичке сврхе” (Breton 2016: 13). Уза сву сумњичавост поводом

¹⁷⁵ Надаље именоване као „Белешке”.

овог питања, у Нолитивом *Речнику књижевних термина* проналазимо следеће објашњење црног хумора:

„Тон у књижевном изразу који открива комички несклад у суровом сплету околности или карактерној особини” (Živković 1986: 100). Водећи се прегнатношћу ове дефиниције, у даљем току поглавља акценат стављамо управо на описани „комички несклад”.

Елементи црне комедије – што је један од синонима за црни хумор – уочавају се, примера ради, у Е. С.-овом кошмарном сусрету са псима. Као што ће то бити случај и са другим хуморним модусима који се намећу за тумачење, и овде је описани догађај праћен ироничним коментарима приповедача. Њихова сврсисходност у потпуности лежи у депатетизацији једног тока романа, самог по себи амбициозног, сериозног, чак и туробног – реч је о теми прогона и страдања у двадесетом веку, односно Другом светском рату. О овој интенцији налазимо доказе у Кишовом интервјуу „Све мање, све ређе, све опрезније”, у ком аутор образлаже улогу „погибелног хумора” у депатетизацији одређених преокупација (Киш 1983: 255–256).

Кинофобија Едуарда Сама, осим што ће касније служити карактеризацији лика као особењака, испрва изазива управо црнихуморни ефекат, захваљујући унутрашњем нескладу који је истакнут у цитираној речничкој дефиницији. Подужи коментар приповедача о понашању паса који нису насели на људску тактику „divide et impera” (јер их је Е. С. покушао одвратити и умирити бацајући им месо), такође поседује црнихуморни квалитет. Уколико би се овај и њему слични пасажи из *Пешчаника* коментарисали на часовима додатне наставе, или на секцијама, ученици би, сходно нарочитој интринзичкој мотивисаности и уз наставникове сугестије, могли допрети до њиховог дубљег смисла и ироничке улоге у архитектонски романа и темпирању расплета.

Иако је тип хуморних механизма који се овом приликом испитују сасвим опречан ефекту доброћудног смеха, свакако и „горки смех” у овом случају ствара погодну ситуацију „да се ученици живе у уметнички свет дела, да у њему уживају и да афективним путем, помоћу смеха, увиђају и просуђују његове битније вредности” (Бајић 2008: 51). Такође синонимно именован као „смех кроз сузе”, црни хумор из неколиких разлога може имати методолошко покриће за увођење у наставу. Будући да више интригира пажњу читаоца него што би сугерисаном и прикривеном ведрином наткрилио доминантну тематику у *Пешчанику*, позивање на овај тип хумора активира деликатније когнитивне способности полазника поменутих секција, или пак ученика четвртог разреда средње школе у неколиким терминима додатне наставе.

Истакнута сцена Е. С.-овог сукоба са уличним псима потражује, тако, читаочеву пријемчивост и када је реч о њеној потресности, и када је реч о смешној тривијалности догађаја, уколико би се он збио неке друге, а не личности каква је главни јунак *Пешчаника*. Преклапање ове две могућности у истом наративном фрагменту управо представља његову црнихуморну потку. Од ученика би се очекивало да усвоје ову естетску двострукост, а како би се обезбедиле ваљане радне околности за испуњавање овог захтева, наставнику од посебне помоћи јесте методичка радња изражајног читања. Сугестивним читањем које би, према томе, умногоме било интерпретативно, наставник би обезбедио хуморни ефекат код слушалаца и пре него што са њима пође у тумачење истог.

Претпоставка је, такође, да правовременом препознавању црнихуморних садржаја у Кишовом тексту доприноси и врста „мрачног” хумора каква није страна српској народној култури. Она је, последично, нашла своје место и у култури живљења на овим просторима, као и у производима популарне, најеклатантније филмске културе – довољно је приметити сељење реплика из филмова Слободана Шијана, Горана Марковића, Срђана Драгојевића и др. у свакодневне разговорне ситуације. Из наведених разлога, наставник може да рачуна на одређену, код ученика априорно присутну интринзичку мотивисаност за сагледавање црнихуморних аспеката у изградњи лика Е. С.-а.

Елементи црне комедије примећују се не само када је реч о делању јунака и бизарним околностима у којима се затиче. Као аутор фиктивног и наднавног „Кондуктера”, Е. С. у

знаковитим фрагментима испољава и литерарне претензије. Тако је у једно од „Испитивања сведока” (III) укључена парафраза романа који Е. С. намерава написати, а чији базични сиже садржи нешто од естетике црне комедије. (Руком самог Е. С.-а биће исписани уводни редови „Писма” којем редакторско-ауторска истанца придаје улогу „Садржаја” романа. У њима се Е. С. осврће на своје литерарне афинитете, подругљиво наводећи – што поприма значај на мета-разини романа – како би могао написати „грађански роман страве и ужаса”, са „Пешчаником” као једним од понуђених наслова.)

Поред овога, назначени одељак показује у којој мери је спорадични црнохуморни сензибилитет Кишовог приповедача прожет поступцима травестије и детронизације. Испитивањем међусобне условљености ових литерарних поступака, ученици се налазе у прилици да учествују у акцелеративном моделу наставе. Осим тога, постају компетентнији када је реч о пријему поетике савременог постмодернистичког романа, која се одликује посебним интерферирањем разнородних сензибилитетских црта, односно приповедних поступака и техника.

Као вероватно најупадљивији пример травестије која је црнохуморно интонирана, издвајају се 22. и 23. фрагмент из „Бележака једног лудака”. У њима се, сасвим виспрено, подвргавају руглу славне историјске личности и знаменита имена религије и науке – пророк Мухамед и физичар Исак Њутн. Божанска објава и научно откриће, као чиниоци и егземплари идеологије прогреса, представљени су овде као пука игра случаја, да би се потом деконструисали у наративу и открили нискост идеолошког мишљења.

Порука ове травестије је продорна. Управо је свако идеолошко мишљење или налог у својој сржи представа која је зарад опстанка идолопоклоништва заогрнута у наизглед аподиктичку вредност. Доза провокативности која чини оно што је духовито у овим и њима сличним одломцима *Пешчаника*, код прилежних читалаца међу ученицима доводи до спонтано генерисане мотивисаности за рад, што наставник може да функционализује издајући им налоге за усмено или писано реферисање на тему која је прецизно уобличена и тесно везана за травестију као покриће црнохуморне опаске. Тему за писмени састав би, у овом случају, ваљало дефинисати без термилошке претенциозности. „Однос приповедача према историјској слави у роману *Пешчаник* Данила Киша” – једна је од могућих формулација. Неки од одломака који би се у склопу овог задатка разматрали оцртавају сагласје између ексклузивности коју им у склопу „Бележака једног лудака” даје наслов – јер су фрагменти махом нумерисани – и семантичког значаја који у широкој мрежи његових мотива имају.

Таква је приповедачева, дакле Е. С.-ова, опаска о гласовитом одговору Марије Антоанете сиромашнима. Питањима која би у извесној мери представљала натукнице и тако додатно подстакла мисаону активност ученика, наставник би их водио ка закључку да и сам књижевни јунак на сопствени усуд страдања у историји ставља црнохуморни печат, управо размишљањима поредивим са оним о Марији Антоанети. Е. С. базира своју белешку на општепознатој анегдоти о француској краљици која гладном и побуњеном пуку нуди колаче у замену за хлеб. Елементи травестије, међутим, у његовој верзији приче бивају наглашени и развијени у читаву сцену краљичиног пренемагања у луксузу, пре него што, као део поенте приче, не саопшти слушкињи Елвири, фикционалној актерки догађаја, пословично чуђење везано за хлеб и колаче.

Када би ученици коментарисали, или се сходно примени других методичких радњи, као што су објашњавање непознатих израза, унутрашње локализовање и аналитичко-синтетичко тумачење на нивоу осврта или приказа бавили овим фрагментом, у његовим семантичким чвориштима пронашли би описану травестију, а последично томе, до одређене границе, и црнохуморни квалитет. Одговор даје сам наслов фрагмента: „Пролегомена за сваку историју”. Он представља несумњиву смерницу читаоцу да догађај уписан у заједничко памћење доживи као изразито трагикомичну илустрацију социјалних односа који су константа историјског искуства човечанства.

Овај фрагмент, према томе, баш као и „Трактат о кромпиру”¹⁷⁶ из истог поглавља, осим за образлагање травестије у *Пешчанику*, у наставном окриљу отвара пут ка целовитој карактеризацији Е. С.-а. Главна личност романа није тек актер у црнотуморним ситуацијама које опсервира приповедач, него и сама наступа са интелектуалне позиције која јој омогућава да своје место у историји, па и сам историјски ход, постави пред црнотуморну оптику. Уочавање ове литерарне чињенице, поткрепљено што већим бројем примера, условило би у настави продорније извођење закључка о аутентичности Е. С.-ове апоетозе махнитости у последњим поглављима романа – на шта би указао и што би образложио наставник.

Осим хуморне форме црне комедије, у појединим одељцима *Пешчаника*, истини за вољу не толико запажену улогу има и апсурдни хумор, тј. хумор апсурда. У том смислу, а што није био случај са црним хумором, предност имају поглавља насловљена као „Истражни поступак”. У другом по реду „Истражном поступку”, тако је описана трагикомично знаковита Е. С.-ова вештина муромантије – фиктивне дисциплине пророковања из мрља на зидовима, а чији је он и родоначелник. Ова дигресивна минијатура делује сомнамбулно и апсурдно, јер није најјасније ко је Е. С.-ов саговорник, тако да предочени разговор има скоро па хармсовски квалитет.

Каткад сама структура Кишовог језика у роману продукује ефекат хуморне зачудности која такође подсећа на хармсовски рукопис. На часовима додатне наставе, или као предмет рада литерарне секције, управо сасвим кратке приче Данила Хармса могу имати мотивишуће дејство, као што читање неке од њих може антиципирати разговор о категорији апсурда која учествује у конституисању и деконституисању главног јунака *Пешчаника*.

Формална обележја Хармсових цртица такође показују нешто од настојања да се црнотуморни садржај посредује интензивно, без епске размаханости, на изванредан начин анегдотски. Овде ћемо се осврнути на једно од познатијих Хармсових остварења те врсте, на *кратку кратку причу* под насловом „Оптичка варка”. Најпре, читање овог текста изискивало би минимално наставно време, а ученицима би дало методички мотивисану натукницу за самостално дочитавање романа и тумачење његових уводних страница, на којима се, чак и графички, поставља питање о оптичкој варци (ваза-пешчаник или два насправна профила?), односно о Е. С.-овој подвојености¹⁷⁷ и превртљивости његовог погледа на свет.

Извесни Семјон Семјонович, једини актер Хармсове „Оптичке варке”, изводи једну једину „вежбу”: наизменично ставља и скида наочаре, што му доноси, као у Е. С.-овом случају, двоструко тумачење света: или света као безазлености, или света као претње. Захваљујући унутрашњем нескладу сцене, она одаје црнотуморни квалитет. Исто се може тврдити за сегменте *Пешчаника* на које је већ скренута пажња. Они каткад откривају структуру која се да довести у везу и са вицем. Разлог је томе очигледно место које припада поенти, оном потцртаном исказу или краћем низу исказа који семантички сабирају оно што им претходи. Подразумева се да поенти припада и повлашћено место у хуморном механизму приче, као што се може очекивати да ће ученици све ове структурне одлике усвојити без већих потешкоћа, због чега не би требало уводити никакав додатни термилошки апарат у склопу компаративног осврта на Хармсову прозу. Читав низ њених карактеристика препоручује је као факултативно штиво и за друге наставне ситуације, не искључиво везане за проучавање Кишовог дела, а овде поред апсурдног хумора треба издвојити и надреалистичку ноту Хармсове сатире, чија бескомпромисност свакако може бити привлачна ученицима старијих разреда гимназије.

Апсурдистички хумор, тесно везан за наслеђе црне комедије, тако постаје још једно проблемско подручје које се поводом фиктивне биографије Е. С.-а да активирати у настави. Оно се током наставног дијалога подешава као добар оквир за остваривање

¹⁷⁶ Формулација наслова садржи још једну распрострањену интенцију у оквиру поступка којим је обликован *Пешчаник*, а то је пародија жанра. Не само што „Трактат о кромпиру” у већој мери представља реминисценцију приповедача него што поседује доказни и научни поступак својствен трактату, већ и псеудонаучни дискурс доприноси горкој иронији на којој почива поређење судбине Јеврејина са гукавим кромпиром.

¹⁷⁷ Речима самог Е. С.-а: „Моје кукавно, предвојено Ја.” (Киш, *Пеšчаник*, 2014: 122).

унутарпредметних корелација, најпрецизније речено унутаробласних. Наиме, трагикомични квалитет Е. С.-овог апсурдног битисања еманира нешто од бекетовског ужаса и фриволности егзистенције.

Уколико би, у некој будућој и хипотетичкој перспективи, факултативна обрада одломака из *Пеишчаника* била темпирана тако да долази после наставног изучавања антидраме *Чекајући Годоа*¹⁷⁸ Самјуела Бекета, а хронолошки принцип је комплементаран књижевноисторијском следу двају дела, ученици би већ поседовали суштинска знања о поетици апсурда на која би се дали надоградити увиди у сведене али незанемарљиве садржаје ове врсте у Кишовом роману.

При крају првог „Испитивања сведока”, приликом испитивачевог оверта на сцену рушења Е. С. -ове куће (што је симболички једно од најпрегнантнијих места у роману), брзо се смењује Е. С.-ово навођење могућих разлога ове катастрофе. Том приликом истакнуте баналности – попут пацова или злокобне пукотине – врше двојаки утисак на читаоца, тако да се опет може говорити о њиховом црнотуморном покрићу.

У литератури се овај низ Е. С.-ових теза описује и као скуп „параноидних тумачења, филозофских спекулација и бурлескних претпоставки” (Tompson 2014: 254). Истовремено, бурлескно и лакрдијашко функционишу као појмови којима се, у жанровском смислу, ови и слични одељци из *Пеишчаника* могу провизорно описивати.

Оно што је заједничко свим овим хуморним модусима јесте нешто што се јавља као резултат Е. С.-ове ауторефлексије у акцентованом месту из романа:

„[...] сазнање да је моје лудило заправо луцидност, и да ми је за моје оздрављење – јер ово се стање дрхтавице не може поднети – потребна заправо лудост, махнитост, заборав, и тек ће ме махнитост спасти, тек ће ми лудило донети оздрављење!” (Kiš, *Peščanik*, 2014: 123).

Цитирани сегмент читаоцу може представљати поуздано „упутство” за разумевање и контекстуализовање хуморних образаца у фабулативном меандрирању романа.

Промишљајући посебност лудила на идејном фону *Пеишчаника*, призивамо у сећање психолошко извориште односно човекову психолошку потребу за црним хумором. Извесна виталистичка снага се, парадоксално, очитује у овом типу погледа на свет (в. O'Neill 2010: 88–89).

Црнотуморно уобличавање мотива Е. С.-овог лудила, посебно у светлу безмало дирљивог финала романа, поприма значај потврде тога да Е. С.-ов духовни свет трансцендира физички и историјски удес као искључиво своје искуство. Могућност да ученици прецизно саопште своје утиске поводом ове и њој сличних партија у роману, јесте драгоценост са становишта рецепцијске методе, из реда најпостојанијих стручних метода у настави њиховности.

Поврх свега, указивање на алузивност Кишовог текста по питању поетичких образаца карактеристичних за различите ауторе и традиције које му претходе, поближе откривају овог писца као писца-ерудиту. На овај начин се испуњава важан образовни циљ у вези са књижевноисторијским особинама високог модернизма или раног постмодернизма у српској и њој суседним књижевностима. О широким могућностима препознавања микрожанрова као начина за усавршавање ученичких читалачких компетенција које се тичу бољег познавања функционалних стилова, али и уметничких последица њиховог интерполирања и комбиновања, говори сама Кишова тежња ка проналажењу изгубљеног тоталитета међу корицама једног „антрополошког” романа (Kiš 1983: 203–208). Образлагање хуморних модуса тако је плодотворно и по питању препознавања пародијског третмана есеја, фељтона, памфлета, рекламног текста и сродних литерарних и псеудолитерарних врста. Реализација низа функционалних циљева обраде јасно улази у подручје описаних методичких замисли.

Није непознаница да се проза Данила Киша, нарочито из његове средишње стваралачке фазе коју обележава управо роман *Пеишчаник*, показује изразито захтевном за

¹⁷⁸ Иако је *Странац* Албера Камија, пословично популарно штиво међу средњошколцима, свакако примеран за књижевност апсурда, међутим тешње скопчану са филозофијом апсурда француске провенијенције, овај роман није препоручљив као чинилац компарације јер су хуморни регистри у њему још више скрајнути.

уврштавање у наставни програм, не пренебрегавајући притом, иако виспрено срочен, кишовски захтев за „савршеним читаоцем”. Ипак, један од аргумената за *Пешичаник* као део будућих изборних садржаја за изучавање књижевности у гимназијама општег, друштвеног, а с највише аргумената филолошког типа, јесте неспорна утицајност стваралачких тенденција и приповедних стратегија које га одликују.

Јасно је да би заступљеност Данила Киша у средњошколском курикулуму ваљало „изнивелисати”, како с обзиром на обим вредне српске и јужнословенске литературе која процват доживљава управо током седме и осме деценије прошлог века и коју би према томе требало обухватити у што репрезентативнијој мери, тако и с обзиром на жанровску монолитност Кишове прозе у текућим програмима – реч је, што је упадљиво, само о Кишовој приповеди, па према томе ученици не добијају увид у ауторову романсијерску оставштину.

Уколико би *Пешичаник* на овај начин ушао у видокруг школских текстова, његова вишеструка сложеност по питању наставне обраде могла би бити апсолвирана номинално неочекиваним приступима и подтематским питањима, а која су заправо оправдана поетичком сликом романа. Једно међу њима управо је предочено у овом потпоглављу, на основу ког се црнотуморна естетика Кишовог књижевноуметничког „циркаса” указала као непредвиђено важна саставница поетике овог писца, била она смештена и образлагана у наставном контексту или не. Сходно овоме, истакнуте су биле поједине естетичке предиспозиције које са више методолошких становишта допуштају разматрање романа *Пешичаник* као, пре свега, изборног текста за наставну обраду у опсегу репрезентативног одломка или одломака.

4.5. Кишов синопсис *Марин Држић Видра* као предмет рада филмске секције

Познато је да, поред додатне наставе, и рад у секцијама, тј. ваннаставне активности којим руководи наставник Српског језика и књижевности, постоје не само зарад снажења компетенција даровитих ученика, него и с циљем обезбеђивања простора за креативност коју одређени постотак одељења, због бројних исхода које треба остварити и генералне садржајности програмâ наставе, не успева испољити на редовним часовима. Одатле су ваннаставне активности у исти мах „значајан вид дјелатности” ученика, али и „претпоставка формирања свестрано развијене личности” (Filipović 1980: 19).

То не значи да се предвиђени број часова за додатну наставу и филмску секцију – о којима ће бити говора у овом сегменту истраживања – реализује стихијски, само излазећи у сусрет жељама полазника и ad hoc одабраним темама и моделима сарадње. О важности планирања као пред ученицима неиспољне методичке радње, и у овом случају, пракса је дала своје обавезујуће смернице, па је и у методичкој литератури то потврђено (в. Мркаљ, *Планирање у настави српског језика и књижевности (у старијим разредима основне школе)*, 2010).

С тим у вези, најпре ћемо показати на који начин одломци из Кишовог синопсиса *Марин Држић Видра* могу фигурирати у активностима филмске секције¹⁷⁹, реферишући се на, премда парцијалан, практично сасвим употребљив месечни план рад речене секције.

Без знатније рецепције и књижевнокритичког суда о његовим квалитетима – чему узрок може бити то што је некомплетиран, дакле неостварен као сценарио, сачуван само као део пишчеве оставштине – поменути синопсис се издваја као један од ретких Кишових излета у геопоетички простор медитеранско-балканске културе. Тек са компонентом коју представља овај невелики текст, сведочанство и о томе да је аутор намеравао написати роман

¹⁷⁹ Из осврта који један од најутицајнијих аутора у сфери методичких истраживања прави на филм као захвално наставно средство чак и у разредној настави књижевности, јасно је да ученицима ваља скренути пажњу на укупност филмских изражајних средстава (в. Милатовић 2011: 410).

смештен у Држићеву епоху¹⁸⁰, Киш се изистински и својим тематским распоном конституше као узорни (и последњи) југословенски писац. Сагласно овоме, полазници секције пред *Марином Држићем Видром* као наставном јединицом утврђују и разгранавују спознавање матичне (књижевне) културе као немонолитне, заправо хетерогене и контактне, чему веома доприноси сама садржина дела – мозаички животопис Марина Држића, који је обележен делатностима између Истока и Запада, Балкана и Апенинског полуострва, Медитерана и Леванта.

Мисао водиља приликом осмишљавања блока часова посвећених коментарисању и анализи битних својстава речених одломака, часова који у највећој мери корелирају са школским градивом у првом и другом разреду средње школе (хуманизам, ренесанса и барок – генерално тзв. старе књижевности), јесте дочаравање онога што се у тренутној документацији одређује као „дијалог књижевних епоха” (ПНУГ 2020: 183, 187, 262, 417, 428, 435, 439, 443). Књижевност која је, фактички, преводна, приређена на савременом књижевном језику или писана на језику са великим примесима источнохерцеговачког дијалекта и мањим примесима икавштине и чакавштине, овдашњим ученицима данас, са стриктно језичког, али и културолошког становишта, сама по себи представља изазов.

Добар пут до њихове интринзичке мотивисаности за улагање додатног труда када је реч о читању дела, превасходно лирских и драмских, насталих у ренесансном Дубровнику и околини, свакако може бити увођење савременог књижевног текста у њихов видокруг, и то текста чији је аутор добро познат ученицима.

Такав је управо Кишов синопсис, никад преточен у филм и публикован први пут 2011. године¹⁸¹. У складу са опсежношћу нужне културно-историјске контекстуализације и намером да се стваралачки капацитети ученике што више упосле, налазимо да је упутније на окупљања филмске секције уместо читавог синопсиса, који броји тридесетак страна, донети наставне листове са одломцима.

Шта би били циљеви рада у распону од четири седмице, односно рада на овом тексту током четири школска часа? Полазници секције би, већ после првог, научили каква је гранична врста, или жанр, синопсис, и непосредно би запазили разлике које се успостављају између сценарија и синопсиса. Како је и сценарио облик на који се ученици – примера ради у склопу обраде драме *Балкански шпијун* Душана Ковачевића – осврћу у четвртном разреду гимназије, то ће ученицима млађим од реченог узраста усвајање ове појединости из градива представљати акцелеративни моменат у настави, док ће појединцима овај садржај на секцији помоћи да на стваралачки начин утврде научено. Исечак из годишњег плана рада филмске секције може, дакле, изгледати као у следећој табели.

Предложени месец је април, јер је у обзир узето ангажовање полазника током првог и знатног дела другог полугодишта, неопходно да би се, после низа пројекција и „критичарских” кружока, боље упознао филмски језик, а годишњи циклус сарадње био крунисан стваралаштвом полазника у истој сфери. Април је изабран и како би, евентуално, у садејству са драмском секцијом, у мају могла да се припреми и изведе једночинка по узору на текст *Марин Држић Видра*, или управо захваљујући стваралачком импулсу који је његово читање произвело. У случају да међу полазницима има оних који похађају први разред гимназије, није без значаја мотивација коју ће на секцији стећи с обзиром на то да се у оперативним плановима за књижевност ренесансног и барокног Дубровника опредељују часови у мају или јуну.

¹⁸⁰ Изнова је за грађу била предвиђена биографија једног апатрида из XVI века, Јеврејина и песника Дидака Пира (Исаије Коена), о чему, премда замисао није остварена, постоје неколики материјални докази (в. Киш 2021: 614–615)

¹⁸¹ За издање под насловом *Два филмска сценарија* заслужна је Књижевна општина Вршац из Вршца, односно Мирјана Миочиновић као приређивач.

Табела 4. Извод из оперативног плана рада филмске секције.

План рада филмске секције за месец: АПРИЛ	1. Час	2. Час	3. Час	4. час
	– упознавање групе са Кишовим драмским стваралаштвом, уз осврт на једночинку <i>Ноћ и магла</i> ; – формирање три тима, мотивисање за читање целовитог синопсиса <i>Марин Држић Видра</i> и дељење упутстава у писаном облику.	– саопштавање резултата до којих је дошао Тим за утврђивање и обезбеђивање историјске уверљивости сценарија <i>Марин Држић Видра</i> , односно Тим за израду сценографских напомена у склопу израде сценарија; – заједничко подсећање на поетичке законитости ренесансне комедије које се читају у <i>Новели од Станца и Дундо Мароју</i> .	– подношење нацрта и првих креативних решења до којих је, сагласно препорукама и напоменама друга два тима, дошао Тим за сценаристичко уобличење изабраних сцена из Кишовог синопсиса; – дискусија поводом приложеног материјала, допуњавање сценаристичких ремарки и упознавање колектива са терминологијом филмског плана (<i>тотал, средњи план, крупни план, швенк, доњи ракурс</i> и сл.)	– извештавање групе која је довршила сценаристичко уобличење сцене; – изражајно читање сцене од стране ученика из групе који се за ову радњу претходно припремио; – организовање прве читање пробе и упознавање ученика са синонимним терминима/функционалним појмовима из света филмске и телевизијске продукције (<i>read-through, table-read, table work</i>); – изношење појединачних импресија слушаца, критички осврт на предложак Кишовог синопсиса у светлу хипотетичке надопуне; – факултативно: артикулисање првих идеја и сугестија које би се тицале драмског упризорења дописане сцене и њеног снимања мобилним телефоном или дигиталним фотоапаратом на неком од следећих окупљања секције.

Иницијално, ваљало би добрано искористити преимућства мотивисања ученика као методичке радње, не би ли им се у основи компаративна, а у правом смислу речи стваралачка активност – оно што је све чешће, под утицајем праксе из САД-а, одређено као креативно писање¹⁸² – представила као избор који морају направити. (Не треба заборавити да се ученицима препушта знатнија иницијатива при одабиру наставних садржаја секцијâ, у поређењу са редовном наставом.) Неке од варијаната мотивисања у овом случају могу бити

¹⁸² Концепти фиксирани овом синтагмом темеље се на бар две идеје, при чему друга просходи из прве. Будући да фикција, или наративна проза, на незамењив начин суделује у обликовању савремених погледа на свет и поимање односа у друштву, да својеврсна животна филозофија која еманира из уметничких текстова (Киш би је назвао „пучком и пародијском филозофијом” (Киш 1995: 230)) држи читаоце, у њиховим предрасудама или отвара њихове умове ка ширем свету” (Brend 2011: 17), у наставној, посебно академској пракси, развила се и развија се претпоставка о „магији писања” која се може учити (Brend 2011: 19).

тзв. мотивисање одломком, или мотивисање одговарајућом анегдотском епизодом из пишевог живота. Потоње мотивисање се, с обзиром на предметност, природу и функцију Кишовог текста *Марин Држић Видра*, да везати за податке како из Кишовог, тако и из живота дубровачког класика.

Илуструјмо економично прожимање прве и последње наведене могућности за мотивисање полазника секције. У завршници првог часа секције који претходи блоку посвећеном усменом приказивању синопсиса и извођењу стилске вежбе на пробраном текстуалном предлошку, полазницима се сугестивно, више интерпретативно него изражајно чита фрагмент у ком је приказано суђење глумцима, међу њима и главном лику („*Marinus de Rausio*” – Марин из Рагузе (Дубровника)), у Италији до које је допрла институција Шпанске инквизиције:

„Signora Buoncompagna признаје да је у његовом дому, дана 10. II 1542, упркос забрани скупова итд., приредио за своје пријатеље машкараду у којој је и сам учествовао, прочитавши њен пролог.

Следећи оптужени: *Marinus de Rausio, rector Domus sapintiae et vicerector Universitatis studii senensis!*

Судија: Да ли сте учествовали дне 10. II 1542, у дому signora Buoncompagneвна представи?

Окривљени: 'Не господине судијо! Познато вам је да глумци лажу у тој мери да им се не може ништа веровати. Човеко који игра неку улогу верно, он не може за себе да каже да је он он!

Ја, дакле, нисам био ја' (...) [...]

Судија чита пресуду:

Сви су глумци (сијенске занатлије) прогнани из Сијене на четири месеца. Госпар Buoncompagna треба да плати уз то глобу од... итд. Signor Марин Дарса, с обзиром на своје обавезе, ослобађа се прогонства, с тим да ће му се казна изрећи само условно...

Студенти аплаудирају! (Kiš, *Noć i magla*, 2014: 210–211)

Потом, наставник не пренебрегава погодности парафразе, тако да ученицима пружа усмени синопсис синопсиса у монологу попут следећег. То значи да поближе коментарише фабулу и сиже текста, али управља пажњу полазника и на његове опште жанровске црте.

*Под насловом Марин Држић Видра, Киш угрубо предочава причу, умногоме засновану на историјским реалијама, о стасавању најпознатијег драмског ствараоца јужнословенске ренесансе. Та прича прати младог Држића у различитим улогама – свештеника из доба куге у Дубровнику, вагабунда, кафанског забављача и студента проректора у Италији – водећи читаоца кроз динамичну смену догађаја, што је прикладно сврси те приче, наиме њеној предодређености за филмски језик. Пролошки сегмент, у ком читалац упознаје Држића старијег и Држића млађег, посвећен је данима ширења куге у Дубровника. У овом делу синопсиса запажени су натуралистички описи. Главнину синопсиса чине сцене у којима се употпуњује карактеризација насловног лика, дата као необичан спој *homo universalis*-а и осебујног, слободног духа који скандализује чуваре јавног реда и морала. Најпосле, Држићев живот тематизован је кроз упризоравање или алудирање на још неке епизоде које потврђују књижевна историја и историографија: писање узбуњивачког писма Медичију, боравак у Истанбулу, познанство са Мавром Ветрановићем. Међутим, вероватно највећи пажњу привлаче „пресељења” добро познатих драмских сижеа Дунда Мароја и Новеле од Станца у домишљене епизоде како из Држићеве младости, тако и из његовог зрелог доба.*

Синопсис у осетно мањем обиму, ако се пореди са сценаријом ком је требало да претходи, садржи дијалошке или полилошке партије. Дескриптивни пасажии показују стилска обележја Кишове наративне прозе коју сте досад читали: лексичко разноврсје, учесталост детаља и фигура поређења. Читајући одломке из синопсиса, сабране на следећим наставним листићима, размислите о уметничкој функцији ових својстава у тексту који је сачињен ради адаптације, тј. ради преиначења у интермедијални, филмски језик. Управо промислите аспект сврховитости текста, будући да ће се вежба преобликовања одељака, коју ћемо остварити током наредних седмица, односити на њега.

Обавестите се о томе који су главни формални елементи једног филмског сценарија. Млађи ученици нека размишљају о сличностима и разликама између појмова „сценарио”, „књига снимања” и „синопсис”, а о којима ће се информисати уз помоћ интернетског претраживача.

По оваквом саопштењу и уручивању наставних листића, полазници кроз седам дана испуњавају налоге. Не би ли се на секцији писање за филм истакло као процес који подразумева вишеструку ревизију и прекрајање текста који треба да се реактуелизује пред камером, захвално је афирмисати оквир игре са едукативним покрићем. Премда су игре, саморазумљиво, чешћи елемент наставног рада у основној школи, наравно да могу бити плодотворне на образовно-васпитном фону сарадње са средњошколцима, с тим што у таквим околностима оне изискују сложеније концеповање. У низу ситуација у којима се варирају групни и индивидуални рад, низу који аргументујемо у наредним пасусима, треба водити рачуна о подстицању здраве компетитивности у колективу, а да притом игра по себи не буде нешто што заправо одвраћа ученика од пуног ангажовања. Постоје психолошке предиспозиције за такву могућност, и оне кореспондирају са периодом адолесценције у ком се полазници налазе. Зато се оптимално решење може наћи у игри заснованој на преузимању што убедљивијих улога, захваљујући којима један филмски сценарио прелази пут од синопсиса до коначне, за снимање приређене верзије. Групе у које наставник распоређује полазнике функционишу, према томе, као тимови за реализацију одређених фаза у довршавању сценарија. Предвиђене активности сваке групе „алгоритамски” су описане и предочене на следећим наставним листићима. У складу са сложеношћу налога окупљених око сваког од три истраживачка/стваралачка пројекта, наставник ће обазриво формирати групе, не игноришући априорне жеље и преференције ученика, али и мотрећи да унутар сваке од њих не постоје фактори који могу узроковати њену неефикасност. Другим речима, потребно је узети у обзир међусобну пропорционалност, тј. уједначеност три групе када је реч о напредовању и индивидуалним резултатима појединаца у редовној настави или на секцији, а у које наставник у датом тренутку има посредан или непосредан увид. Ово имплицира да сваку групу треба да чине како иницијално мотивисани ученици, тако и они за које се поуздано претпоставља да ће кроз интеракцију достићи задовољавајући ниво интринзичке мотивисаности. Подразумева се да међупредметне корелације треба афирмисати и на индивидуалној разини, наиме тако да сваки тим, следствено редоследу у ком ћемо их представити, буде опредељен за функционалну примену знања из Историје, Ликовне и Музичке културе, док ће трећа група најинтензивније испољити стваралчки импулс у домену активирања знања и вештина стечених на часовима Српског језика и књижевности.

1. Тим за утврђивање и обезбеђивање историјске уверљивости сценарија *Марин Држић Видра*

Сцене из синопсиса Данила Киша, које ће бити сценаристички дограђене и после одигране и преточене у филмски запис, размотрите са становишта њиховог историјског извора – биографије Марина Држића. Међу собом делегирајте дужности тако да консултујете и неке од књига које аутор референцира на крају свог дела – што није обавезно.

Припремите се да тиму за писање сценарија за кратки филм саопшите закључке који ће им бити од помоћи при дописивању сегмента уводне нарације у трећем лицу (тзв. voice over). То значи да треба да им пружите одговоре на питања:

- у ком раздобљу је Марин Држић боравио у италијанској универзитетској средини?
- какве су у истом периоду биле историјске и друштвене прилике у његовом матичном Дубровнику?
- с обзиром на доступне изворе, у којој мери сматрате да су веродостојне анегдоте и тврдње везане за епизоде из Држићевог студентског живота?
- с обзиром на вишевековно позиционирање Дубровника као својеврсног града-државе, како бисте објаснили другим тимовима порекло традиционалног слављења слободе, важног за Држићеву поетику, па и Кишов синопсис?

2. Тим за израду сценографских напомена у склопу финализације сценарија *Марин Држић Видра*

Ваш је задатак да са изнимном пажњом опсервирате дескриптивне деонице у одломцима из Кишовог синопсиса. У њима је потребно пронаћи сугестије које би биле од користи сценографу приликом израде или прилагодбе ентеријера или екстеријера сцена.

У интерном договору, позвани сте и да у оригинални текст – а у оквиру дидаскалија – уврстите сопствене напомене, којима бисте развили или прецизирали постојеће особености ентеријера и екстеријера у које су смештене сцене из Држићевих студентских дана. С тим циљем, присетите се или освежите знање о архитектури 16. века у Далмацији и Италији, о сликарској и примењеној уметности, о гардероби карактеристичној за различите професије (студент, глумац, учењак, стражар, дипломата, властелин и сл.). Користите своје уџбенике из Ликовне културе, али и изворе на интернету: <<https://wannabemagazine.com/istorija-mode-renesansa/>> 15. 1. 2023.

3. Тим за сценаристичко уобличење изабраних сцена из синопсиса *Марин Држић Видра* Данила Киша

Не нарушавајући сижејна решења целовитог Кишовог синопсиса, тим треба да, у складу са пишчевим дескрипцијама и напоменама, прошири удео дијалога у одабраним сценама. Реплике пиштите према норми савременог српског књижевног језика, а у разговору са члановима другог тима размотрићете могућност увођења и дијалекатских црта.

Имате право да осмислите и у полилошку деоницу укључите једног споредног јунака. То значи да неки међу вама треба да се позабаве његовом предисторијом, која ће бити изложена усмено. Позабавите се тим поводом како његовим унутрашњим, тако и спољашњим портретом.

Придодате реплике треба да испуњавају следеће критеријуме:

– логично-смисаона веза са постојећим дијалозима и карактеризацијом ликова/лица (контрастивно структурирање исказа или опонирање затеченом приповедном сензибилитету није искључено);

– брижљивост приликом замишљања могућих тема разговора који воде, односно реквизита које користе ликови из Дубровника и околине, односно из Италије 16. века;

– уважавање жанровског обрасца биографије, на ком почива Кишов синопсис – сваки нови дијалогски детаљ читаоцу ипак, првенствено, треба да открије нешто ново од Марину Држићу Видри;

– увиђање општег расположења приповедача приликом описивања лица и карактера „нашијенаца” с једне, те Италијана и Шпанаца са друге стране;

– по слободном нахођењу, разрада или умножавање појединости у вези са преплитањем живота дубровачког писца са његовим најважнијим драмским комадима: *Новела од Станца* и *Дундо Мароје*;

– припрема за пружање повратних информација члановима других тимова и аргументовање делокруга ликова, те спремност на вршење извесних исправки у складу са напоменама и сугестијама других тимова.

Прво следеће окупљање секције посвећено је подношењу извештаја о оствареним резултатима унутар сваке групе, док се групни рад интензивира и у самој учионици. Наставник, од почетка у менторској улози, треба да створи подстицајан, радни амбијент, што је својствено ваннаставним активностима уопште – треба, наиме, „осигурати флексибилнији приступ, а то значи већу слободу кретања и међусобног комуницирања, али без превелике буке, метежа и сметњи” (Ајановић, Stevanović 2004: 100). Као мали филмски колектив, три тима на сукцесивне наставникове позиве саопштавају резултате истраживачког рада, док наставник настоји да афирмише не само квалитативно угледна решења задатака и налога, него и појединачни или групни ентузијазам и труд.

Неизбежно, овакав час обилује освртима на рефернцирана Држићева дела, језик који их одликује, али и Кишове интервенције над њим – посебно у разговору којим руководи тим опредељен за писану продукцију. Потом би ваљало пружити могућност заинтересованим

појединцима да упризоре једну од дописаних сцена у сценарију. Ова ситуација се најављује као садржај уводног дела следећег часа, и очекивано је да њоме буде верификована претежна успешност претходних методичких радњи.

Лако је утврдити спорадично померање тежишта оваквог низа часова секцијске наставе ка интеркултурално означеним образовним исходима и васпитним сугестијама. Измештањем из савременог тренутка у исечак прошлости који је у свом синопсису наротивизовао Киш, полазници секције или утврђују постојеће увиде у шире културално распрострањавање српске књижевне традиције, или увиђају њена преплитања са аутономном и аутохтоном књижевном традицијом ренесансног Дубровника. Доследно примењујући логичке методе индукције, анализе и синтезе, у садејству са индивидуалним и групним стваралаштвом, полазници секције у ширем обухвату сагледавају дијалог између националних књижевности и књижевних епоха, закључујући да савремени аутори српског језика, какав је Киш, својом имагинацијом сежу у просторе других култура, тако да њихова проза постаје необично богат извор података о култури свакодневице, обичајима, такозваним менталитетима и историјским кретањима бројних (етничких/националних) заједница.

Врхунски степен познавања једне такве заједнице јесте познавање њеног језика, па је тим интересантнија чињеница да је Киш успешно, али и уздржано настојао да емулира дубровачки говор 16. века – у тежину чега би један секцијски тим могао да се увери уколико би му били предочени поједини уноси из речника непознатих речи из читанке за први разред гимназије, речника архаизама (в. Ћирковић 2006), или дигитализованог *Рјечника дубровачког говора* (в. Бојанић, Тривунац 2002). Пример рада у склопу филмске секције који смо овде образложили, а који би се са подједнако позитивним исходима дао остварити на литерарној секцији, јер је филмски сценарио, премда са нарочитом сврхом, у првом реду литерарна форма, темељи се на интеркултуралним вредностима. Претпоставка је да их ученици знатним делом усвајају спонтано, на стваралачки начин испуњавајући налоге за групе, а који су превасходно осмишљени као смернице, које се тичу текста и контекста књижевне проблематике каква одликује разматрани синопсис.

Истовремено, наставник је ту да сугерише на идејну прегнантност појединости које као битни знакови могу промаћи ученицима. Таква је, примера ради, именица „нашијенац”, атрибуирана прототипској личности за драмски карактер Дунда Мароја. Ова, хипотетичка микроситуација на другом или трећем од четири описана часа секције, може представљати, ради функционалности ограничено, третирање имаголошког питања.

Тиму који ради на дијалогизирању сегмената синопсиса који су за то погодни, више него интересантно било би коментарисати категорију „нашијенства” као вид специфичног дубровачког самопоимања етничког и културног ексклузивитета. Притом треба нагласити да „нашијенство” трансцендује етничке и конфесионе партикуларитете који су одликовали не толико дубровачко градско језгро, колико околину и залеђе. Стога би било интересантно видети како би, у светлу нашијенства, према концепту који смо приложили, полазници у неким школама увели лик дубровачког фратра, трговца, поете, морнара или пирата и сл. – како би га имагинирали? Како би такав креативни чин подразумевао истовремено заузимање перспективе Италијана или словенског Далматинца, те измештање из савременог и увреженог схватања националног идентитета, то се може рећи да би се успоставила ситуација у којој се заузима позиција *другог* и *другости*, тачније у којој се ове категорије промишљају изнутра, а не споља, а то је, свакако, интеркултурални гест.

Ограничимо ли на оквир наставе књижевности из већ побројаних разлога разматрање Бенетове скале интеркултуралне осетљивости, предоминантно замишљене у широј социолошкој визури, препознаћемо да се пожељно кретање од етноцентризма ка етнорелативизму одвија паралелно са доживљајним и аналитичким померањем од поимања домаће књижевности као оне која је писана искључиво на нормираном и савременом књижевном језику, до прихватања њених дела која баштине дијалекатске наносе из историје тог књижевног језика, чак и ако се данас везују и за традиције других савремених језика. Снажење сопственог стваралаштва у језику, као и побуђивање тзв. „језичког надахнућа” ђака,

упоришне су вредности поступања које смо описали, а интеркултурални домети се, скопчано са њима, не остварују изоловано.

Све предочене ситуације са филмске секције тако из методичког угла треба сагледати као последицу низа прагматичних, иако амбициозних решења, тим спроводивијих у дело јер је реч о ученицима који на добровољној основи, у сусрет својим талентима или интересовањима, похађају секцију. За разлику од већине наших досадашњих разматрања Кишове приповедне прозе, фрагменти из синопсиса *Марин Држић Видра*, постављени као предмет истраживачких пројеката и стилске вежбе, показали су се захвалним за – назовимо га тако – *интериоризовано интеркултурално промишљање*. Овом синтагмом одређујемо учеников ментални искорак ка разностраним национал-културним обрасцима који суделују у распрострањању матичне културе. Конкретно, овде је то била њена медитеранска компонента, прожета са хрватском културном баштином и са знатним утицајима италијанског језика и народне традиције (маскараде и карневали, смеховна култура¹⁸³, окупљање на тргу, свеprisутни дух хуманизма и ренесансе и сл.).

Поврх свих – а може се рећи и иза свих закључака – полазници секције још једанпут формирају слику о Кишу као о писцу чије је стваралаштво нијансирано наративизовањем укрштаја културâ у малом – између фиктивних личности и у њима самим, а с обзиром на порекло. Чињеница да овог пута тај сазнајни пут није диктиран јеврејским темама и кључним аспектима ауторове биографије, предлогу који представља ово потпоглаве придаје већи значај.

¹⁸³ Пријем комике и хумора који су обележени одређеном друштвеном и културном климом – овде климом хуманизма и ренесансе – чини истакнутијом васпитну вредност хумора у учioniци који, између осталог, „помаже да се живи у несавршеним, противуречном свету” (Бајић 2009: 15)

V ЗАКЉУЧАК

Од водеће претпоставке – могућности да се Кишова нарративна проза у настави књижевности намењеној основношколцима и средњошколцима у Републици Србији тумачи уз актуелизацију елемената интеркултуралног учења, на трагу унапређивања интеркултуралне осетљивости према смерницама Милтона Бенета, Хофстедове интеркултуралне кооперативности и мултикултуралистичких разматрања едукације Џемса Бенкса – све су се опсервације у овој дисертацији сабрале у уверење да таква методичка концептуализација има чврст унутрашњи разлог, али и практичну употребљивост у складу са програмским упутствима, садржином читанки и избором из досадашње методичке литературе о пищевом делу. Тек у садејству једног и другог истраживачког усмерења, било је у знатној мери могуће ослонити се на модел учења умногоме својственији настави страних језика него ли настави књижевности на матерњем језику, те је спроведена анализа назначила интересантну позицију са које се интеркултурални искораци могу правити и у обради дела домаћег писца, и то једног од најрепрезентативнијих за језик који је најширој ученичкој заједници у Србији матерњи. Но, када је писац по сопственом сведочењу „етнографска реткост”, па се та карактеристика доследно читује и у његовом стваралаштву, дијалог, полилог, али и интерферирање међу нарративизованим аспектима националних или наднационалних култура, конституишу се као важан чинилац проучавања тог стваралаштва.

Поменути унутрашњи разлог доследно је тражен и варијабилним херменеутичким приступима проналажен у размотреним остварењима српског и југословенског писца, са упадљивим рефлексима које у њему имају „подмукло дејство биографије” и „горки талог искуства”. Већина њих је заступљена у низу програма наставе и учења („Дечак и пас”, „Прича о печуркама”, „Еолска Харфа”, односно интегралне лектире: *Рани јади, Ноћ и магла, Енциклопедија мртвих*), једно је запажено у уџбеничком издању и једино је ненаративне природе („Савети младом писцу”), дочим су поједина препоручена за увођење у програмске садржаје, те је са више становишта демонстрирана оправданост ове сугестије (новела „Гробница за Бориса Давидовича”, синопсис *Марин Држић Видра*, одломци из романа *Пешчаник*). Већ од другог поглавља дисертације увођени су у аналитички круг и текстови уз које су наведена Кишова остварења тумачена у компаративној релацији: *Мамац* Давида Албахарија, „Потопљено детињство” Бранка Ђопића, „Вавилонска библиотека” и „Врт да стазама које се рачвају” Х. Л. Борхеса, Нови *Јерусалим* Борислава Пекића, *Хазарски речник* Милорада Павића, *Употреба човека* Александра Тишме; односно, у дигресивном захвату: „Десетица” Ивана Цанкара, *Велико дворште* Стевана Раичковића, *Дечак у пругастој ници* Цона Бојна.

Требало би у склопу ове рекапитулације напоменути како Кишова есејистика, интерјуви, или пак одломци из полемикâ, уколико се над тим корпусом врши промишљен одабир, уз свођење на за наставне ситуације одговарајући обим, пружају знатне олакшице за тумачење примарних текстова које, о чему сведоче претходна поглавља, не би требало да буде најстроже иманентно. Уосталом, у прилог томе говори и пословична Кишова склоност да у различитим модусима обраћања читалачкој јавности по објављивању својих нарративних остварења штедро коментарише исте на начин интерпретатора. Каткад су нам, према томе, фрагменти ауторове експлицитне аутопоетике послужили као потпорни наставни садржај, више посредно него непосредно утичући на резултате обраде приповедака у сфери њиховог артизма, али дајући често „шлагворт” за отпочињање или настављање интерпретативног дијалога. Нагласак је у том смислу био на интегративним издањима *Ното poeticus*-а и *Горког талоба искуства*.

Императив који је у раној етапи истраживања постављен, уз изналагање неопходних упоришта у дидактичким и педагошким сазнањима из општег и провереног корпуса, тицао се примарности књижевнонаучне методологије саображене нивоима наставног тумачења –

осврту, приказу и интерпретацији – као најпозданијој „траси” за увођење теме интеркултуралности и њоме генерисаних литерарних проблема у Кишовој прози. Усаглашавајући овакву методологију са образовним исходима за крај одговарајућег разреда, конкретизованих с обзиром на дату наставну јединицу, а са свешћу о практичним разлозима постојања троструко нивелисаних стандарда ученичких постигнућа, нисмо прекомерно претпоставили образовно-функционални аспект обраде васпитном, тим више што се унапређивање интеркултуралних капацитета ученика управо подједнако, ако не и више, остварује у пољу васпитности. Другим речима, зато смо задржали и троделно експликовање циљева наставних тумачења, које је добро уврежено у традицији овдашње методике и које је нарочито дефинишуће за наставу на хуманистичким предметима. О методологији која обележава приступ горенаведеним текстовима, а неизоставно с Кишовом поетиком у средишту пажње, треба у рекапитулативном осврту рећи да се пре свега надовезује на досад доминантне књижевнотеоријске и књижевноисторијске, па и критичке платформе са којих је сагледавана ауторова фикционална проза. Међутим, у наставни контекст дају се увести и уз отклањање свих терминиловских и херменеутичких вишкова применити поједини садржаји млађих теоријско-критичких дисциплина, као што су нови историзам и (књижевна) имагологија. Засебно треба расуђивати о биографизму као вредној стручној методи када је реч о различитим аспектима проучавања аутора какав је Киш и литератури каква је она сабрана у *Породичном циркусу*, те у извесној мери у ауторовој новелистичкој фази.

Наиме, животни пут који је Киш описао између Суботице, Новог Сада, Цетиња, Београда и Париза, тим више ако се у ту „једначину” укључи и културолошки, етнички и конфесионално двоструко породично порекло, не само што је оставио трага на свим слојевима његовог рукописа и дела, него је предодредио и његову рецепцију. Ову чињеницу није потребно накнадно потврђивати; њој у прилог говори консултована есејистика аутора и интервјуи, као и текстови из пера критичара и биографа, али ваља напоменути да се у изразитој већини поглавља у овом раду она испољила као плодносно интерпретативно полазиште. Због тога се, напослетку, може устврдити да је фигура писца, као саставни део наставне обраде, у овом случају задобила упечатљив интеркултурални предзнак, а пошто се књижевност од зачета модерне наставе – и то је добра пракса – предаје то јест обрађује с исходиштем и у побољшању опште информисаности и тзв. опште културе, то је важно да се биографија писца изложи у круцијалним појединостима чак и када биографизам не игра улогу у образовању и спровођењу интерпретативне методологије.

У целини узев, научност приложених наставних интерпретација није ни у чему негирала доживљајну димензију ученичке рецепције, већ ја срачуната са сложенијом дијалектиком, која се своди на следеће гледиште: „Слабо поимање и недовољно разликовање предметне стварности и субјективног виђења у свету књижевноуметничког остварења замућују естетско доживљавање и естетичко сазнавање” (Бабић 2002: 9).

У методичким приступима које смо заговарали, међутим, оно што би представљало строги биографизам, и што је с разлогом истиснуто од стране бројних модела иманентног приступа, прожето је неком врстом селективних истористичких схватања, које смо у навратима, а потенцирајући оквир наставе књижевности, именовали као *контекстуално знање*. Оно је у структури предочених часова учествовало у виду историјских феномена, карактеристика друштвено-политичке средине ратног и послератног раздобља, те искустава у првом реду јеврејске заједнице, али и средњоевропских и источноевропских народа. Будући доказ културалне референцијалности Кишових текстова, чак и оних код којих је истакнута намењеност *деци и осетљивима*, и то референцијалности која је поетичка компонента уписана у њен аутобиографски или аутофикционални карактер (дилема која је такође размотрена), груписани феномени нашли су се у интерпретативним и компаративним пољима која смо у раду образовали. Притом је упадљиво било настојање да се наставни садржаји у таквом регистру осмисле тако да могу бити посредовани ученицима у складу са њиховим предзнањем, вештином читања и генералним афинитетима на датим узрастима. У том смислу, доследно је заступано двоструко методичко поступање. Најпре, све информације

kojima smo se obratili s ciljem šireња znaња основношколаца и средњошколаца о јеврејској традицији, традицији словенских и суседних, средњоевропских народа, изложене су у дискурсу, најчешће дијалoшкoм, за који су ученици пријемчиви. Томе у прилог говоре деонице текста у италику, као верни предложаk наставним сутаџама, одговарајућим за методичку оптику којој смо се с почетка приклонили. Као друго, да би та врста знања, чија су суштинска подлога међупредметне корелације, била учињена примамљивим ученицима, назначене су препоруке за употребу аудитивних и аудио-визуелних наставних средстава. Она се крећу у распону од лако доступних тонских записа (нпр. ауторова „кратка аутобиографија” из 1983. године), преко фотографских материјала са интернет сајта који уређује Мирјана Миочиновић, до синкретичких остварења израђиваних у различите сврхе, а која су тек поставши предметом креативног ангажовања наставника преузела улогу наставног средства (исечци из документарних филмова, телевизијских емисија и снимка позоришне представе; трејлер за звучну књигу, анимирани фрагмент из радијске емисије и сл.). Њихово укључивање у наставни процес каткад је било разматрано у облицима индивидуалног или групног рада, али увек са менторским учешћем наставника, које налазимо нужним.

Знатан део спроведеног истраживања тицао се компаративних релација у које је постављана Кишова проза. Ово је у претежном броју случајева диктирао ауторов проседе, обележен колико категоријом искуственог, толико и ванредним литерарним образовањем и склоношћу ка ерудицији као поетичком усмерењу. Са првенствено методичког аспекта истраживања, очевидно поверење у практичне погодности компаративних читања у настави подстакнуто је разноврсним могућностима које су донели реформисани програми, са безмало половичним уделом нових текстова из корпуса побројаних на почетку овог закључка. Сасвим јединствен оквир за сагледавање интеркултуралности је тако обезбеђен с обзиром на већу видљивост новоуведених књижевних дела у којима су третирана за динамику интеракцијâ у савременом свету важна питања не само спрам јеврејске заједнице и интернационалног комплекса тема везаних за Други светски рат, него и у сусрет темама из спектра класних (нпр. *Марковалдо: годишња доба у граду* И. Калвина, „Овај дечак зове се Пепо Крста” М. Данојлића), родних и узрасних (нпр. *Лето кад сам научила да летим* Ј. Петровић), националних и политичких идентитета (нпр. *Селиново Путовање крај ноћи*).

Ако, сходно томе, модалитете интеркултуралног учења који су применљиви у обради књижевног градива на матерњем језику појмимо у ширем смислу, као чиниоце наставног процеса који, осим комуникације између етнички, национално или конфесионално формираних заједница, третирају и сусрете и прожимања између различитих култура живљења, односно омогућују сазнавање и емпатско упознавање истих, искрсавају додатне наставне теме и могућности.

Настојали смо да за предикцију поводом круга Кишових текстова који би се могли наћи пред ученицима – текстова у којима је видљив сусрет култура, неретко трагичан – одаберемо подједнако теоријске и практичне премисе. Иако моменат екскурса у нашем истраживању и активност предвиђена и предложена за рад филмске, евентуално драмске или литерарне секције, разматрање синопсиса *Марин Држић Видра* у назначеном кључу апострофирало је Кишово узгредно гравитирање ка кругу медитеранских тема. Дубровник и дубровачка ренесансна књижевна епизода сами су по себи маркантна интеркултурална тема, а што је такође познато, и својеврсна апорија, предмет често непотребних спорова између експонената хрватске и српске савремене високе културе. Будући да одломци из синопсиса, уз пожељно читање истог у целисти, призивају, како смо видели, остваривање бројних функционалних наставних циљева, уједно и хоризонталног унутарбласног корелирања градива из савремене књижевности и градива књижевности хуманизма и ренесансе, интеркултурална природа њихове садржине испоставља се као додатни, раду у секцији примерен фактор образовно-васпитне размене у учионици. У целини гледано, на примеру вежбе преобликовања текста и групног ангажовања са елементима игре, подељеног на неколико секцијских окупљања и протканог истраживачким налозима, указали смо на смисао увођења у видик ученика књижевног остварења које није канонски део пишчевог опуса.

Суштински предлог за нови наставни садржај на часовима редовне наставе изнет је у потпоглављу у ком је интеркултурално питање подведено под проблематику интерпретације новеле „Гробница за Бориса Давидовича”, уз приказ њој „близаначке” новеле „Пси и књиге”, или пак осврт на њу. Оно што је у семантичком диптиху који оне чине индикативно до те мере да је Киш прибегао и мистификацији, у приложеним подстицајима са сарадничком императивима и питањима препознато је као уверење, проистекло са највише приповедне инстанце – уверење да су искуства и понављајући механизми историје нешто што немилосрдно скраћује раздаљину између Краљевине Француске и СССР-а, односно за тренутак брише дискрепанцу између XIV и XX века. Изнова би, у складу са описаним предлогом, најстарији средњошколци на примеру маестралног документарно-литерарног амалгама, у виду још једне Кишове приповетке-животописа, могли да се усавршавају на пољу етичког васпитања ширећи знање не само о јеврејском колективном искуству и колективном памћењу, него и о идеологизацији и тоталитаризму као чиниоцима таквог колективног памћења унутар широког круга европских народа. Истицање чињенице да је у постјугословенском окружењу новела по којој је Кишово приповедалаштво ван граница Србије најпрепознатљивије била делом школског курикулума, поткрепило је смисао њеног промишљања и обраде у наставном контексту, упркос репутацији спорне књиге, коју је по објављивању стекла из једних, а током деценија, све су прилике, задржала из других разлога.

Можда најдивергентнија, али и начелом условности у највећој мери обележена деоница истраживања тицала се облика рада подстакнутих тумаченом Кишовом прозом која припада актуелним програмским садржајима. Прецизиране су околности у којима се изводе истраживачки пројекти и стилске вежбе. Премда у невеликом броју, потоње су илустративне за симултано стицање увида у, овог пута, међубласне корелације унутар предмета и дух космополитизма у одломцима из Кишових текстова.

Изузев мерљивог опсега знања и вештина којима ће ученици на рачун свих у овом истраживању тумачених текстова располагати као са индивидуалним интеркултуралним капацитетом, оправдано је извести закључак по ком ће, аналогно психолошко-педагошким и методичким појмовима метазнања и метаучења, ученици успешније запажати (ауторску) интеркултуралну настројеност у дубљим слојевима уметничког дела. Конкретно, у приложеним тумачењима с времена на време избијају у први план наизглед узгредни елементи карактеризације ликова (именовање, назнаке друштвеног статуса, национално порекло, политичка уверења и сл.). То је зато што се истовремено откривају особености света у ком они делују (вишејезичност, обичаји и референце које говоре у прилог културним укрштањима), сигнуми епохе и сл., тако да се у укупности Кишових наратива тема интеркултуралности уплиће не као идеја која се по инерцији велича, него као неизбежна особина Европе која јесте њена драгоценост, али и усуд. Стављајући на страну прву и последњу Кишову књигу, *Мансарду: сатиричну поему* и *Енциклопедију мртвих*, поглед на главнину његовог опуса намеће закључак о трагичној природи сусрета култура било у географском срцу Европе, било на њеном источном ободу, а у историјским периодима у којим су идеолошки наративи о суперирности, изабраности о такозваној историјској мисији народа или политичких система – најеклатантније изражених у нацизму и стаљинизму – злоупотребили културно разноличје као чињеницу модерног живота, последично угрозивши ту врсту богатства континенталне Европе.

Одатле се васпитност приступа који је заговаран и актуелизован у овом истраживању, а у накнадном и свеобухватном погледу на њу, испоставља као вредност наставног процеса којем у садашњим околностима треба стремити. Наиме, крајње и антиципирано етичко, хуманистичко, па на изванредан начин и патриотско васпитање, данас ће, упркос изостанку, или баш услед наставникових васпитних интервенција на подручју структурираног разговора о књижевном делу, бити индуковано из друштвеног амбијента у ком ученици делују и одрастају. Како су мултикултурализам и интеркултурализам, као друштвене тенденције и системи на ком друштва парадигматски и организационо почивају или не (одатле суфикс - *изам*), у току глобалних криза, ратних и избегличких у првом реду, испољили своје

напуклине и својеврсне просторе недоречености – што, дакако, није мишљење о ком се не може дискутовати – чини се да је интеркултурални став појединца нешто што је поузданије и применљивије уколико је потекло изнутра, а не споља. Подстицаје који долазе споља најприродније је везати за школе као институције, за њихове курикулуме и стручне приступе градиву предмета из групе хуманистичких. Из такве визуре, визуре општих тенденција и образовних политика, нарочито позитивно треба вредновати свест о потреби за проналажењем интеркултуралних тема у садржајима наставних јединица и на тај начин, иако дугорочно, учинковитије утицати на интеркултуралну настројеност ученика. То очито превазилази полазне концепте мултикултурализације школа, у којима се повлашћује отвореност школског живота (организација простора, спортских дешавања, ваннаставних активности, приредби и сл.) за културне посебности и културне потребе недомицилног учеништва. У ствари, прво поступање фундаментално осмишљава друго и објективну неопходност другог. Из тог разлога смо га и промовисали као искључиво проблемско подручје истраживања, с намером назначавања интерпретативних модела који би и у наставној обради подједнако „космполитских” писаца и књижевноуметничких садржаја из историје српских и јужнословенских књижевности могли бити разматрани као један од могућих репера. Немали број аутора таквих наслова из програмске области Књижевност је, по природи ствари, у нашем истраживању представљао други члан у упоредним разматрањима поводом Кишове прозе, али се чак и у таквом, учинковитости ради ограниченом опсегу њихове појединачне анализе, у појединима проминентном показала интеркултурална тематика: на пример, у Тишмином роману *Употреба човека*, Павићевом *Хазарском речнику*, Албахаријевом роману *Мамац* или Борхесовој причи „Врт са стазама које се рачвају”.

Премда није именована коришћењем атрибута „интеркултурално” и његових изведеница, у консултованим програмима наставе и учења за разреде у којима су Кишови наслови део градива, такође је присутна сугестија за увођење сусрета култура, то јест културних размена у ширем смислу речи, као критеријума за формирање такозваних блок-часова или пројектне наставе¹⁸⁴. Већ и летимична успоредба актуелних са претходним програмима, од којих су неки референцирани у овом истраживању због увида у претходну заступљеност Кишове приповедне прозе у оба школска циклуса, говори у прилог томе да се лексика програмâ понешто променила: родни идентитет, национални идентитет, култура сећања, уважавање Другог – све су синтагме које су коришћене и вариране с циљем „диверсификовања” и отварања методичког приступа одговарајућим текстовима за искуства савременог друштва и савременог појединца. Такав, малочас поменути подстицај споља, наставник тек у конкретизацији реченог приступа, ослањајући се највише на идејне потенцијале књижевног текста, преводи у разноврсне видове комуникације са ученицима и њиховим друштвеним бићем.

С тим у вези се и наше истраживање, укупно гледано, сублимирало у уверењу да би у будућој школској документацији ваљало назначити интеркултуралну компетенцију ученика као међупредметну компетенцију, те као важан подсетник како за наставнике Српског језика и књижевности, тако и за наставнике осталих предмета који чине друштвено-хуманистичко подручје.

¹⁸⁴ Подужи је низ вештина, компетенција и искорак у сфери такозваног метазнања које ученици у оквиру пројектне наставе праве, а неки од њих су: спонтаност усавршавања когнитивних и социјалних способности, откривање стилова учења, употреба технологије у едукативне сврхе, егземплярно учење, наизменично конвергентно и дивергентно учење (Божић 2018: 57) и сл. Кључним међу њима комплементарне су стваралачке активности које смо поводом Кишовог дела предочили.

ЛИТЕРАТУРА

А. Извори

- Albahari, David. *Mamac Cink*. Beograd: Čarobna knjiga, 2015.
- Andrić, Ivo. *Deca*. Zagreb: Mladost; Beograd: Prosveta; Sarajevo: Svjetlost, 1963.
- Ахматова, Ана. *Стихотворения и поэмы*. Москва: Детская литература, 2007.
- Bojn, Džon. *Dečak u prugastoj pidžami*. Prevela Svetlana Babović. Beograd: Vulkan izdavaštvo, 2019.
- Don, Džon. *Molitve u teškim časovima*. Preveo Zoran Janić. Beograd: Alexandria Press, 2008.
- Естерхази, Петер. *Harmonia caelestis*. Novi Sad: Прометеј, 2006.
- Калвино, Итало. *Марковалдо*. Превела са италијанског Јулијана Вучо. Београд: Плато издаваштво, 2020.
- Kiš, Danilo. *A tomb for Boris Davidovich*. Translation: Duška Mikić-Mitchell. Harmondsworth [etc.] : Penguin Books, 1980.
- Киш, Данило. *Песме и преневи*. Београд: Издавачко предузеће Просвета, 1992.
- Киш, Данило. *Енциклопедија мртвих*. Београд: Књига-комерц, 1997.
- Kiš, Danilo. *Čas anatomije*. Beograd: Nolit, 1978.
- Kiš, Danilo. *Lauta i ožiljci*. Beograd: BIGZ, 2000.
- Kiš, Danilo. *Pesme i prepevi*. Priredio Predrag Čudić; izabrali Oto Tolnai, Predrag Čudić, Radivoje Konstantinović. Beograd: Prosveta, 2003.
- Kiš, Danilo. *Pesme, Elektra*. Beograd: Prosveta, 2007.
- Kiš, Danilo. *Varia*. Beograd: Prosveta, 2007.
- Kiš, Danilo. *Enciklopedija mrtvih*. Beograd: Arhipelag, 2011.
- Kiš, Danilo. *Peščanik*. Beograd: Arhipelag, 2014.
- Kiš, Danilo. *Noć i magla*. Beograd: Arhipelag, 2014.
- Kiš, Danilo. *Mansarda: satirična poema*. Arhipelag, 2017.
- Kiš, Danilo. *Rani jadi*. Beograd: Arhipelag, 2018.
- Kiš, Danilo. *Grobница za Borisa Davidoviča*. Beograd: Arhipelag, 2020.
- Kiš, Danilo. *Psalam 44*. Beograd: Arhipelag, 2022.
- Kovač, Mirko. *Uvod u drugi život*. Beograd, Prosveta, 1983.
- Kundera, Milan. *Knjiga smijeha i zaborava*. Preveli D. Ruljančić, A. Goldstein. Zagreb: Zora, 1982.
- Lalić, Ivan. *Bivši dečak*. Zagreb: Lykos, 1955.
- Мандельштам, Осип. *Изабране песме*. Прев. Данило Киш и др. Нови Сад: Orpheus, 2011.
- Pavić, Milorad. *Hazarski rečnik: roman leksikon u 100000 reči – androgino izdanje*. Beograd: Vulkan, 2014.
- Пекић, Борислав. *Нови Јерусалим: готска хроника*. Београд: Политика : Народна књига, 2004.

- Levi, Primo. *Zar je to čovek*. Prevela Elizabet Vasiljević. Beograd: Plato izdavaštvo, 2021.
- Раичковић, Стеван. *Велико двориште*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства : БИГЗ : Српска књижевна задруга, 1998.
- Sarajan, Vilijam. *Zovet se Aram*. Preveo Radivoj Dinić. Beograd: Rad, 1964.
- Тишма, Александар. *Употреба човека*. Београд: Књига-комерц, 1994.
- Ћопић, Бранко. *Башта сљезове боје / Глава у кланцу ноге на вранцу*. Београд: Просвета; Сарајево: Свјетлост: Веселин Маслеша, 1975.
- Франкл, Виктор Е. *Зашто се нисте убили: тражење смисла живљења*. Превела Вера Весковић Албуљ. Београд: „Жарко Албуљ” : Лута : Монада, 1994.
- Хармс, Данил. *Апсурдне приче*. Превео Дејан Михаиловић. Београд: Лом, 2012.
- Crnjanski, Miloš. *Lirika*. Beograd: Zadužbina Miloša Crnjanskog, Beogradski izdavačko-grafički zavod, Srpska književna zadruga, 1993.
- Džoj, Džems. *Portret umetnika u mladosti*. Preveo Petar Ćurčija. Beograd: Lom, 2015.

Б. Уџбеници и приручници (по хронологији објављивања)

- Језеро на Зеленгори: читанка за VII разред основне школе*. Приредио Петар Гудељ. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1974.
- Градилиште: читанка за седми разред основне школе*. Приредио Петар Гудељ. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1979.
- Лектура: за I разред гимназија и средњих стручних школа*. Приредиле Љиљана Николић и Босиљка Милић. Београд: Стручна књига, 1998/99.
- Читанка са књижевнотеоријским појмовима : за IV разред средње школе*. Приредиле Љиљана Николић и Босиљка Милић. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Нови Сад: Завод за издавање уџбеника, 1990.
- Читанка за VIII разред основне школе*. 5. изд. Приредио Вук Алексић. Београд: Завод за уџбенике и настава средства; Нови Сад: Завод за издавање уџбеника, 1992.
- Станисављевић, Вукашин. *Прилози настави књижевности: књига 4*. 9. допуњено изд.. Београд: Наука; Пожега: Епоха, 1994.
- Читанка са књижевноисторијским појмовима за I разред средње школе*. 5. изд. Приредиле Љиљана Николић и Босиљка Милић. Београд: ЗУНС, 1995.
- Читанка са књижевноисторијским појмовима – за IV разред средње школе* [12. изд.]. Приредиле Љиљана Николић и Босиљка Милић. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2004.
- Плаво и златно: читанка за седми разред основне школе*. 3. изд. Приредила Милка Андрић. Београд: Завод за уџбенике, 2007.
- Читанка за 5. разред основне школе*. Приредиле Љиљана Бајић и Зона Мркаљ. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2007.
- Чаролија речи: читанка за пети разред основне школе*. Приредила Наташа Станковић-Шошо. Београд: Klett, 2007.

- Ризница 5: читанка за пети разред основне школе.* Приредили Милорад Савић и Дарко Јованетић, Драган Кувелић Београд: БИГЗ, 2008.
- Ризница речи: читанка за седми разред основне школе.* Приредила Наташа Станковић Шошо. Београд: Klett, 2009.
- Читанка за 6. разред основне школе.* Приредила Милка Андрић. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2009.
- Читанка за први разред средње школе.* Приредио Душко Бабић. Београд: БИГЗ, 2010.
- Маштарација речи: читанка за шести разред основне школе.* 3. изд. Приредила Наташа Станковић-Шошо. Београд: Klett, 2010.
- Мост: читанка за пети разред основне школе.* Приредили Зорица Несторовић и Златко Грушановић. Београд: Klett, 2012.
- Читанка 7: Језик је дрво живота.* 4. изд. Приредила Оливера Радуловић. Београд: Нови Логос, 2012.
- Уметност речи: читанка за шести разред основне школе.* 5. изд. Приредили Наташа Станковић-Шошо и Бошко Сувајцић. Београд: Нови Логос, 2015.
- Уметност речи: читанка за седми разред основне школе.* 4. изд. Приредили Наташа Станковић-Шошо и Бошко Сувајцић. Београд: Нови Логос, 2015.
- Корак: читанка за шести разред основне школе.* 4. изд. Приредили Зорица Несторовић и Златко Грушановић. Београд: Klett, 2016.
- Уметност речи: читанка за пети разред основне школе.* 7. изд. Приредили Наташа Станковић-Шошо и Бошко Сувајцић. Београд: Нови Логос, 2017.
- Читанка Српски језик и књижевност за пети разред основне школе.* Приредиле Снежана Бабунковић и Марела Манојловић. Београд: Едука д. о. о., 2018.
- Читанка Српски језик и књижевност за пети разред основне школе.* Приредиле Мона Јовић и Јелена Журић Београд: Едука д. о. о., 2018.
- Читанка: за пети разред основне школе.* Приредили Симеон Маринковић и Славица Марковић. Београд: Креативни центар, 2018.
- Од злата јабука: читанка : српски језик и књижевност за пети разред основне школе.* Приредиле Оливера Радуловић и Мирјана Станић, Оливера Ђурчић. Београд: БИГЗ школство, 2018.
- Уметност речи: читанка за српски језик и књижевност за пети разред основне школе.* Приредили Наташа Станковић-Шошо и Бошко Сувајцић. Београд, Нови Логос, 2018.
- Чаролија стварања: читанка за српски језик и књижевност за пети разред основне школе.* Приредили Наташа Станковић-Шошо и Бошко Сувајцић. Београд: Нови Логос, 2018.
- Читанка: српски језик и књижевност за пети разред основне школе.* Приредили Александар Јерков, Анђелка Петровић, Катарина Колаковић. Београд: Вулкан издаваштво: Вулкан знање, 2019.
- Чаролија стварања 5: читанка за српски језик и књижевност за пети разред основне школе.* Приредили Наташа Станковић Шошо Наташа и Бошко Сувајцић. Београд: Нови Логос, 2019.
- Читанка за први разред гимназије.* Приредили Наташа Станковић Шошо и Бошко Сувајцић, Славко Петаковић. Београд: Нови Логос, 2019.
- Читанка: српски језик и књижевност за први разред гимназије.* Приредили Миодраг Павловић и Зона Мркаљ. Београд: Klett, 2019.

Читанка 7: српски језик и књижевност за седми разред основне школе. Приредили Зорана Бошковић и Милан Шиповац. Београд: БИГЗ школство, 2020.

Читанка: за седми разред основне школе : српски језик и књижевност. Приредили Гордана Влаховић и Јагош Влаховић. Београд: Едука, 2020.

Цветник: читанка за осми разред основне школе. Приредиле Зона Мркаљ и Зорица Несторовић. Београд: Klett, 2020.

Читанка: српски језик и књижевност за седми разред основне школе. Приредили Александар Јерков, Анђелка Петровић и Катарина Колаковић. Београд: Вулкан издаваштво: Вулкан знање, 2020.

Уметност речи: читанка за седми разред основне школе. Приредили Наташа Станковић Шошо и Бошко Сувајџић. Београд: Нови Логос, 2020.

Читанка 4: Српски језик и књижевност за четврти разред гимназије. Приредили Љиљана Бајић, Миодраг Павловић и Зона Мркаљ. Београд: Klett, 2021.

Читанка 8: српски језик и књижевност за осми разред основне школе. Приредили Зорана Бошковић и Милан Шиповац. Београд: БИГЗ школство, 2021.

Читанка: српски језик и књижевност за осми разред основне школе. Приредили Александар Јерков, Анђелка Петровић и Катарина Колаковић. Београд: Вулкан издаваштво: Вулкан знање, 2021.

Магија читања: српски језик и књижевност : читанка за осми разред основне школе. Приредиле Моња Јовић и Јелена Журић. Београд: Едука, 2021.

Читанка 8 за српски језик: за осми разред основне школе. Приредила Маријана Милошевић. Београд: Завод за уџбенике, 2021.

Читанка 4: српски језик и књижевност : уџбеник за четврти разред гимназије. Приредили Предраг Петровић, Мина Ђурић, Бошко Сувајџић и Наташа Станковић Шошо. Београд: Нови Логос, 2021.

Читанка: српски језик и књижевност за четврти разред гимназија и средњих стручних школа. Приредиле Оливера Радуловић, Јелена Журић и Јелена Англеовски. Београд: Едука, 2021.

Чаролија стварања: читанка за српски језик и књижевност за седми разред основне школе. 2. изд. Приредили Наташа Станковић Шошо и Бошко Сувајџић. Београд: Нови Логос, 2021.

Чаролија стварања: читанка за српски језик и књижевност за осми разред основне школе. Приредили Наташа Станковић Шошо и Бошко Сувајџић. Београд: Нови Логос, 2021.

Читанка: за први разред гимназија и средњих школа [4. издање]. Приредиле Ана Стишовић Миловановић, Оливера Радуловић и Вукосава Живковић. Београд: Едука, 2021.

В. Општа, критичка и методичка литература

Abeles, Mark. *Antropologija globalizacije.* Prevela s francuskog Ana A. Jovanović. Beograd: Biblioteka XX vek, 2014.

Adorno, Theodor W. *Filozofsko-sociološki eseji o književnosti.* Izbor i redaktura prijevoda Nadežda Čaćinović-Puhovski. Zagreb: Školska knjiga, 1985.

Ajanović, Dževdet, Marko Stevanović. *Metodika vannastavnih aktivnosti učenika.* Zenica: Pedagoška fakultet, 2004.

- Albvaš, Moris., „Kolektivno i istorijsko pamćenje.” Preveo Aljoša Mimica. *Reč – časopis za književnost, kulturu i društvena pitanja* 56. 2 (1999): 63–82.
- Aristotel. *Retorika*. Prevod sa starohelenskog i komentari Marko Višić. Podgorica: ITP „UNIREKS”, 2008.
- Assmann, Jan. *Kulturno pamćenje*. Preveo s nemačkog Vahidin Preljević. Zenica: Vrijeme, 2005.
- Ахметагић, Јасмина. *Дажд од живогa угљевља: читање с Библијом у руци: проза Данила Киша и Мирка Ковача*. Београд: Драслар, 2007.
- Бабић, Душко. *Школски речник књижевних термина*. Београд: БИГЗ школство д. о. о., 2012.
- Бабић, Жарко. *Методичке варијације: прилози настави књижевности*. Београд: Министарство просвете и спорта – Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2002.
- Бајић, Љиљана. *Методички приступ збирци приповедне прозе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1994.
- Бајић, Љиљана. *Одабране наставне интерпретације*. 2. допуњено изд. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2004.
- Бајић, Љиљана. „Мотивација хумором у настави.” *Књижевност и језик : часопис Друштва за српскохрватски језик и књижевност* 54.3-4 (2007): 311–323.
- Бајић, Љиљана. „Естетска и васпитна вредност хуманистичке прозе.” *Књижевност и језик* 56.1–2, Београд (2009): 13–23.
- Бајић, Љиљана. „Читање драме.” *Књижевност и језик* 60.3–4 (2013): 351–362.
- Бајић, Љиљана. „Теоријско-методолошки проблеми изучавања и наставе словенских књижевности у интеркултуралном контексту”. *Српска славистика (колективна монографија): Том II књижевност, култура, фолклор, питања славистике*. Ур. проф. др Злата Бојовић, дописни члан САНУ, проф. емеритус др Душан Иванић и др. Београд: Савез славистичких друштава Србије, 2018. 43–55.
- Banks, James A. “The Canon Debate, Knowledge Construction, and Multicultural Education.” *Educational researcher: a publication of the American Educational Research Association* 22.5 (June-July 1993): 4–14.
- Banks, James A. *An Introduction to Multicultural Education*. Fifth edition. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson, 2014.
- Barry, Brian. *Kultura i jednakost*. Zagreb: Naklada Jasenski i Turk, 2006.
- Барашин, Остоја. „Разумијевања геноцида у социолошком дискурсу.” *Svarog* 20. (мај 2020): 123–141.
- Bart, Rolan. *Zadovoljstvo u tekstu*. Preveo s francuskog Jovica Aćin. Niš: Izdavačka ustanova „Gradina”, 1975.
- Басара, Светислав. „Киш, између Сиона и Ловћена.” *Књижевност* 2-3 (1990): 312–313.
- Vašić, Goran. *Multikulturalizam i etnicitet*. Beograd: Institut društvenih nauka, 2018.
- Башчаревић, Снежана С. „Стварносна основа Кишове *Енциклопедије мртвих*”. *Лексикографско-енциклопедијска парадигма у српској прози; Савина Српска архиепископија (1219–2019) – осам векова развоја српске писмености и духовности. Научни састанак слависта у Вукове дане, Београд, 12–16. IX 2019* 49. 2. (2020): 221–230.
- Bergson, Anri. *Smeh: esej o značenju komičnog*. Beograd: Lapis, 1993.
- Bernes, Žan Pjer. *Borhes – život počinje*. Prevela Nataša Ikodinović. Beograd: Clio, 2012.

- Bennet, Milton. "A developmental approach to training for intercultural sensitivity." *International Journal of Intercultural Relations* 10.2 (1986): 179–196.
- Bennet, Milton J. "Overcoming the Golden Rule: Sympathy and Empathy". *Basic Concepts of Intercultural Communication*. (Ed.) Milton J. Bennet. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1998, 191–214.
- Berlin, Isaija. *Koreni romantizma*. Preveo s engleskog Branimir Gligorić, prevela stihove Nataša Tučev. Beograd: JP „Službeni glasnik”, 2006.
- Бечејски М., Мирјана. „Читалац ’с лампом на раскршћу’ (Кишови концепти читаоца и Киш као читалац).” *Баштина* 55 (2021): 31–41.
- Bloom, Harold. *The Western Canon*. New York – San Diego – London: Harcourt Brace & Company, 1994.
- Bogićević, Mirko. *Tehnologija savremene nastave*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1974.
- Божић, Снежана. *Пријатељство на мрежи – о интернету и настави књижевности*. Ниш: Филозофски факултет у Нишу, 2018.
- Божић, Снежана. „Данило Киш и ’Рани јади на часу књижевности.” *Школски час српског језика и књижевности: часопис за методичку наставу српског језика и књижевности* 21.2 (2003): 89–109.
- Vožović, Ratko. *Leksikon kulturologije*. Beograd: Agencija Matić, 2006.
- Бојанић, Михајло и Растислава Тривунац. „Рјечник дубровачког говора”. Српски дијалектолошки зборник 49. (2002) 9–458.
- Booth, Wayne. „Retorika proze”. *Moderna teorija romana*. Izbor, uvod i komentar Milivoj Solar. Beograd: Nolit 1979, 94–113.
- Бошковић, Драган Б. „Културне последице и идеолошко-политичко залеђе идеје југословенске књижевности у (јужно)словенском контексту: интеркултурни и интерлитерарни одговор.” *Зборник Матице српске за славистику* 83 (2013): 49–59.
- Vošković, Dragan. *Islednik, svedok, priča: istražni postupci u Peščaniku i Grobnici za Borisa Davidoviča Danila Kiša*. Beograd: Plato, 2004.
- Брајовић, Тихомир. *Облици модернизма*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2005.
- Brajović, Tihomir. *Poetika žanra*. Beograd: Narodna knjiga/Alfa, 1995.
- Брајцар, Силвија Новак. „Готска хроника као енциклопедија смрти”. *Поетика Борислава Пекића: преплитање жанрова*. Ур. Матовић, Весна, Небојша, Брадић и др. Београд: Службени гласник, 2009, 211–221.
- Brend, Dorotea. *Kreativno pisanje: otkrijte svoj dar pisanja*. Beograd: Babun, 2011.
- Breton, Anri. *Antologija crnog humora*. Prevela Vojana Janjušević. Novi Sad: IK „Kiša”, 2016.
- Bužinjska, Ana, Mihal Pavel Markovski. *Književne teorije XX veka*. Beograd: Službeni glasnik, 2009.
- Васовић, Небојша, *Зар опет о Кишу*, Београд: Конрас, 2013.
- Васовић, Небојша. *Лажни цар Шћепан Киш: полемички осврт на дело и идеје Данила Киша*. Београд: Народна књига – Алфа, 2004.
- Velek, Rene i Ostin Vorin. *Teorija književnosti*. Preveli Aleksandar i. Spasić i Slobodan Đorđević. Beograd: Nolit, 1974.

- Veličković, Nenad. „Poređenje u romanu *Bašta, pepeo* Danila Kiša.” *Polja: mesečnik za umetnost i kulturu* 51.437(jan-feb. 2006): 43–50.
- Vladušić, Slobodan. „Kiš i Albahari – jedna poetička razlika.” *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду* 43. 2 (2018): 247–256.
- Врањешевић, Јелена. „Улога удбеника у развоју интеркултуралних компетенција.” *Иновације у настави* 26.3 (2013) 2013/3: 36–47
- Вурдеља, Милан. „Тоталитет детињства у *Дјетињству 1902–1903* Мирослава Крлеже и *Породичном циркусу* Данила Киша.” *Зборник Матице српске за књижевност и језик* 65. 3 (2017): 941–959.
- Вурдеља, Милан. „Узорност маргинализованог јунака: остваривање васпитних циљева наставе с обзиром на иновације у лектирном програму” *Програмске (ре)форме у образовању и васпитању – изазови и перспектива*. Ур. Зорана Опачић, Горан Зељић. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београд, 2020. 341–351.
- Вурдеља, Милан. „Наративизација формативног искуства у *Великом дворишту* Стевана Раичковића”. *Књижевност за децу у науци и настави: зборник радова са научног скупа Јагодина. 9–10. мај 2019*; књ. 25. Ур. проф. др Илијана Чутура, доц. др Маја Димитријевић. Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2020. 287–297.
- Вучковић, Мирољуб. *Драмско дело у настави књижевности и језика*. Београд: Просвета, 1994.
- Gatalica, Aleksandar. „Poeta neobične ravnice”. *Danilo Kiš (1935-2005): između poetike i politike, Međunarodni skup pisaca, Beograd, 15–17. jun 2005. godine*. Ур. Mirjana Miočinović. Beograd: Centar za kulturnu dekontaminaciju, 2005. 189–195.
- Gašović, Radmila, Snježana Mrše i dr. *Vodič za unapređivanje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Fondacija za otvoreno društvo, 2012.
- Gaon, Aleksandar, Teodor Kovač i dr. *Mi smo preživeli... 5: Jevreji o Holokaustu*. Beograd: Jevrejski istorijski muzej Saveza jevrejskih opština Srbije, 2009.
- Garner, R. L. Humor in Pedagogy: “How Ha-Ha can Lead to Aha!.” *College Teaching* 54.1 (2006): 177–180.
- Gatto, John Taylor. *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. Gabriola Island, BC: New Society Publishers, 2005.
- Genette, Gérard. *Narrative Discourse Revisited*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1983.
- Gilert, Arne, Muhamed Hadži-Kela i dr. *T-kit : interkulturalno učenje*. Priredio Darko Marković. Preveli Sanja Marković i dr. Beograd: Grupa „Hajde da...” – Todra, 2005.
- Golban, Petru. *A History of the Bildungsroman: from Aincient Beginnings to Romanticism*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2018.
- Golubović Zagorka. *Ja i drugi: antropološka istraživanja individualnog i kolektivnog identiteta*. Beograd: Republika, 1999.
- Gordić Petković, Vladislava. *Virtuelna književnost: književnost, tehnologija, ideologija*. Zrenjanin: Gradska narodna biblioteka „Žarko Zrenjanin”, 2007.
- Grysa, Bartłomiej. „The Legend of the Seven Sleepers of Ephesus in Syriac and Arab sources – a comparative study.” *Orientalia Christiana Cracoviensia: The Heritage of Syriac Christianity II* (2010): 45–59.
- Danojlić, Milovan. „Najbolji Ćopić”. *Kritičari o Branku Ćopiću*. Prir. Muris Idrizović. Sarajevo: „Svjetlost” – OOUR Izdavačka djelatnost, 1981.

- Дворниковић, Владимир. *Карактерологија Југословена*. Београд: Просвета; Ниш: Просвета, 1990.
- Delić, Jovan. *Hazarska prizma: tumačenje proze Milorada Pavića*. <<http://www.rastko.rs/knjizevnost/pavic/studije/jdelic-prizma.html>> 12. 12. 2022.
- Делић, Јован. *Кроз прозу Данила Киша*. Београд: БИГЗ, 1997.
- Делић, Јован. *Књижевни погледи Данила Киша: ка поетици Кишове прозе*. Београд: Издавачко предузеће Просвета, 1995.
- Деретић, Јован. *Кратка историја српске књижевности*. Нови Сад: Светови, 2001.
- Diklić, Zvonimir. *Književni lik u nastavi*. Zagreb: Školska knjiga, 1978.
- Drandić, Dijana. „Uloga i kompetencije nastavnika u interkulturalnom obrazovanju.” *Magistra Iadertina* 8. 1 (2013): 49–57.
- Dubnov, Simon. *Kratka istorija jevrejskog naroda*. Beograd: Savez jevrejskih opština Jugoslavije, 1962.
- Душанић, Дуња. „Шта је аутофикција?” *Књижевна историја* 44.148 (2012): 797–810.
- Ђурић, Мина. „Каталогенеза књига у (пост)модерној прози”. *Лексикографско-енциклопедијска парадигма у српској прози; Савина Српска архиепископија (1219–2019) – осам векова развоја српске писмености и духовности. Научни састанак слависта у Вукове дане, Београд, 12–16. IX 2019* 49. 2. (2020): 345–353.
- El Rabadí, Stanka. „Методички приступ *Раним јадима* као савременом роману”. *Школски час српског језика и књижевности: часопис за методiku наставе српског језика и књижевности* 30.2 (2013): 55–62.
- Živković, Dragiša (gl. ur.) i dr. *Rečnik književnih termina*. Beograd: Nolit, 1986.
- Žižek, Slavoj. *The Sublime Object of Ideology*. London – New York: Verso, 2008.
- Зорић, Павле. „Данило Киш или ходочашће прошлости”. Приредио Милош И. Бандић. *Савремена проза (Српска књижевност у књижевној критици; 10)*. Београд: Нолит, 1973, 746-757.
- Зорић, Павле. „Језик као вео (о прози Давида Албахарија)”. *Угрожена светост: огледи и записи*. Београд: Просвета, 1997, 70–82.
- Илић, Павле. *Методика наставе – српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. 2. прерађено и допуњено изд.. Нови Сад: Змај, 1998.
- Илић, Павле, Оливера Гајић, Маљковић Миланка. *Криза читања: комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем*. Нови Сад: Градска библиотека Нови Сад, 2007.
- Izer, Volfgang. „Apelativna struktura tekstova”. *Teorije recepcije u nauci o književnosti*. Prir. i prev. Dušanka Maricki. Beograd: Nolit, 1978, 94–115.
- Ингарден, Роман. *О сазнавању књижевног уметничког дела*, Београд: Српска књижевна задруга, 1971.
- Јакшић Провчи, Бранка. „Потрага за идентитетом као књижевни поступак Данила Киша у драми *Ноћ и магла*”. *Текст у каледиоскопу*. Нови Сад: Филозофски факултет, 2017: 70–87.
- Janićjević, Valerija, Marija Mitrović. „Školska lektira i kulturno pamćenje. Sadržaji nacionalne kulture u nastavnim programima za srpski jezik na mlađem osnovnoškolskom uzrastu”. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis* 11. 315 (2020): 141–152.
- Jaus, Hans Robert. *Estetika recepcije*. Beograd: Nolit, 1978.

- Jeremić, Ljubiša. „Roman kentaur. S. Novak, B. Pečić, B. Ćosić, Ž. Pavlović, D. Kiš”. *Proza novog stila*. Beograd: Prosveta, 1976, 99–145.
- Jeremić, Dragan M. *Narcis bez lica*. Beograd: Nolit, 1981.
- Јерков, Александар. „Лексикографска парадигма: модел енциклопедијске прозе Данила Киша.” *Књижевност* 89. Ур. Вук Крњевић. 2–3 (1990): 244–262.
- Јерков, Aleksandar. *Od modernizma do postmoderne: Pripovedač i poetika, priča i smrt*. Priština – Gornji Milanovac: Jedinstvo – Dečje novine, 1991
- Јерков, Александар. „Интракултурни простор разлике Од радикалног зла до баналности добра”. *Српски језик, књижевност, уметност: зборник радоца са научног скупа одржаног на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу 31. октобра и 1. новембра 2008. год. Књига II Интеркултурни хоризонти: Јужнословенске/европске парадигме и српска књижевност*. Ур. Драган Бошковић. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет – Скупштина града, 2009. 9–23.
- Јерков, Александар. „Увек о Кишу, а сада још и о Питању љубави, У јесен године 7464. (по византијском рачунању времена), на крају нешто о Ничеу и орфизму.” *Летопис Матице српске* 496. 5 (нов. 2015): 547–577.
- Јerković, Ivan, Marija Zotović. *Razvojna psihologija*. Novi Sad: Futura publikacije, 2010.
- Јовановић, Томислав (прир.). *Старозаветни апокрифи*. Београд: Просвета – Српска књижевна задруга, 2005.
- Jonesku, Naje. „Predgovor” (predgovor). Mihail Sebastijan. *Već dve hiljade godina*. Beograd: Clio, 2018, 17–39.
- Peter. „Großgliederung Europas nach kulturräumlichen Kriterien.” *Europa Regional* 13.4 (2005): 162–173.
- Jukić, Tatjana. „Spleen gulaga: Danilo Kiš, Grobnica za Borisa Davidoviča”. *Revolucija i melankolija: granice pamćenja hrvatske književnosti*. Zagreb: Naklada Ljevak d.o.o., 2011, 233–320.
- Kallen, M. Horace. “Democracy Versus The Melting-pot: A Study of American Nationality.” *The Nation* 100.2590 (1915): 190–194.
- Kiš, Danilo, *Homo poeticus*. Beograd: BIGZ, 1995.
- Kiš, Danilo. *Skladište*. Beograd: BIGZ, 1995
- Kiš, Danilo. *Život, literatura*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod. 1995.
- Kiš, Danilo 2012: *Gorki talog iskustva*. Beograd: Arhipelag, 2012.
- Kiš, Danilo. *Iz prepiske*. Prir. Mirjana Miočinović. Beograd: Arhipelag, 2021.
- Klavel, Andre, Boske Alen i dr. „Strana književna kritika o 'Hazarskom rečniku Milorada Pavića.” Priredio Petru Krdu. *Polja: mesečnik za umetnost i kulturu* 34.357 (nov. 1988): 500–507.
- Кљајић П., Наташа. *Књижевност за децу и младе у предметној настави српског језика у старијим разредима основне школе: докторска дисертација*. Београд: Београд : [Н. П. Кљајић], 2020
- Kovač Šebart, Mojsa, Janez Krek. *Osnove vaspitanja u školi: konceptualizacija pojma i primena u praksi*. Beograd: Clio, 2012.
- Кољанин, Милан, Писари Милован и др. *Наставни материјал за борбу против антисемитизма. Део 1, Јеврејски народ и антисемитизам: (од старог века до 1918. године)*. Београд: Пропаганда Јовановић, 2018.

- Кољанин, Милан, Писари Милован и др. *Наставни материјал за борбу против антисемитизма. Део 3, Никад више!*. Београд: Пропаганда Јовановић, 2018.
- Коменски, Иван Амос. *Velika didaktika*. Preveo dr. Julije Golik. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 1900.
- Константиновић, Зоран. „Југословени и Средња Европа.” *Лица* 9. 1 (1992): 90–96.
- Константиновић, Зоран. *Увод у упоредно проучавање књижевности*. Београд: Српска књижевна задруга, 1984.
- Константиновић, Зоран. „Компаративна имагологија балканског и средњоевропског простора”. *Слика другог у балканским и средњоевропским књижевностима*. Ур. Миодраг Матицки. Београд: Институт за књижевност и уметност, 2006. 11–15.
- Корпивица, Вожо. *Danilo Kiš: vježbanka*, Београд: Кариоке, 2019.
- Красић Марјановић, Олга (прир.). *Бранко Ћопић: „Кујем своју жицу”*. Београд: Службени гласник, 2018.
- Krivoкарић, Воро. *Treba li spaliti Kiša*. Zagreb: Globus, 1980.
- Krстић, Predrag. „Politike (i) obrazovanja: kakva emancipacija, od čega i za šta?.” *Kritika: časopis za filozofiju i teoriju društva* 2. 2 (2021): 209–224.
- Крстић Томић, Снежана. „Тумачење одломка из приповетке *Вереници* Данила Киша у шестом разреду.” *Школски час српског језика и књижевности* 30.3–4 (2012): 93–101.
- Kundera, Milan. „Jedan veliki i nevidljivi pisac”. *pescanik.net*. 4. 10. 2011. године: <<https://pescanik.net/jedan-veliki-i-nevidljivi-pisac/>> 20. 12. 2022.
- Lakarijer, Žak. *Gnostici*. Čačak–Beograd: Umetničko društvo Gradac, 2001.
- Lalić, V. Ivan. „Portret pesnika u detinjstvu: Danilo Kiš: RANI JADI, Izdanje Nolit, Beograd, 1970”. *Jevrejski almanah 1968–1970*. Ur. Aleksandar Levi. Beograd: Savez jevrejskih opština Jugoslavije, 247–248.
- Lešić, Zdenko. *Novi istorizam i kulturni materijalizam*. Beograd: Narodna knjiga, 2003.
- Ломпар, Мило. „Поетика самотништва.” *Летопис Матице српске*. 475. 4 (2005): 630–638.
- Ломпар, Мило. *Дух самопорицања: прилог критици српске културне политике – осмо издање*. Београд: Catena mundi, 2018.
- Ломпар, Весна, Живановић Јелица и др. *Асоцијације у настави српског језика и књижевности. – приручник за наставнике*. Београд: Klett, 2014.
- Longinović, Tomislav Z. *Granična kultura: politika identiteta u četiri slovenska romana 20. veka*. Beograd: Službeni glasnik, 2013.
- Lotman, J. M. *Struktura umetničkog teksta*. Prev. i predgovor: Novica Petković. Beograd: Nolit, 1976.
- Лукинић, Невена. „Хорхе Луис Борхес — херменеутички изазов наставе књижевности.” *Годишњак Катедре за српску књижевност са јужнословенским књижевностима* 15. (2020): 317–332.
- Лукић, Света. „Нове тенденције у српској прози седамдесетих година.” *Повеља октобра : часопис за књижевност, културу, просветна и друштвена питања*. 3 (1981): 21–27.
- Magris, Claudio. *Dunav*. Beograd: Arhipelag, 2014.
- Mangel, Albert. *Biblioteka noću*. Beograd: Geopoetika, 2008.
- Марић, Илија. *Белешке о Кишу и филозофији*. Београд: Бернар, 2017.

- Маринковић, Симеон. *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар, 2000.
- Марковић, Слободан Ж., „Појам и име књижевности за децу”. *Књижевност за децу и младе у књижевној критици: књига 1*. Марјановић, Воја, Милутин Ђуричковић (прир.). Алексинац: Висока школа струковних студија за васпитаче; Краљево: Libro company, 2007, 11–14.
- Maslov, Abraham. *Motivacija i ličnost*. Prevela Ljiljana Miočinović. Beograd: Nolit, 1982.
- Mekluian, Maršal. *Gutenbergova galaksija: nastajanje tipografskog čoveka*. Preveo Branko Vučićević. Beograd: Nolit, 1973
- Meletinski, Eleazar M. *Poetika mita*. Beograd: Nolit, 1984.
- Мелетински, Јелеазар. *Историјска поетика новеле*. Нови Сад: Матица српска, 1996.
- Милатовић, Вук. *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет, 2011.
- Милутиновић, Зоран. „Демонизам историје и обећање естетског искупљења у *Мамци* Давида Албахарија.” *Летопис Матице српске* 184, књ. 481. 1/2 (фебруар 2008): 87–97.
- Milutinović, Dejan. *Poetica borgesiana Književnost po H. L. Borhesu*. Niš: Niški kulturni centar, 2015.
- Милосављевић Минић, Снежана. „Конструкција наративног идентитета у роману *Мамац* Давида Албахарија.” *Philologia Mediana* 9. 9 (2017): 15–20.
- Miočinović, Mirjana. „Beleške”. Danilo Kiš. *Lauta i ožiljci*. Beograd: BIGZ, 2000, 135–158.
- Мркаљ, Зона. *Наставно проучавање народних приповедака*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2008.
- Мркаљ, Зона. *Планирање у настави српског језика и књижевности (у старијим разредима основне школе)*. Београд: Издавачка кућа „Klett”, 2010.
- Мркаљ, Зона. „Појам корелације у методици наставе.” *Методички видици: часопис за методичку филолошких и других друштвено-хуманистичких предмета*. 1 (2010): 47–55.
- Мркаљ, Зона. „Проучавање народне књижевности у средњој школи – успостављање веза између усмене и писане књижевности (један предлог за размишљање)”. Ур. Зоја Карановић и Јасмина Јокић. *Савремена српска фолклористика I*. Нови Сад: Филозофски факултет, 2013. стр. 103–113.
- Мркаљ, Зона. „Типови локализовања књижевних текстова у читанкама.” *Прилози настави српског језика и књижевности : часопис Друштва наставника српског језика и књижевности Републике Српске* 2, 2 (2014): 71–84.
- Мркаљ, Зона. *Методичка слагалица: Српски језик и књижевност за осми разред основне школе: приручник за наставнике*. Београд: Klett, 2015.
- Мркаљ, Зона. „О стваралачким активностима у настави српског језика и књижевности.” *Школски час српског језика и књижевности*. 3–4–5 (2014): 133–140.
- Мркаљ, Зона. „Значај корелативног приступа у новим програмима наставе и учења”. *Књижевност за децу у науци и настави: зборник радова са научног скупа Јагодина, 9–10 мај 2019*, књ. 25. Ур. Илијана Чутура, Димитријевић Маја. Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2020. 271–285.
- Мркаљ, Зона. *Изазови савремене наставе Српског језика и књижевности и традиционалне вредности*. Београд: Klett, 2022.

- Недић, Марко. „Семантичке корекције у породичном циклусу Данила Киша.” *Књижевност*. 2–3 (1990): 274–279.
- Николић Ђорђевић, Данијела. „Кишов однос према идеологизованој историји у *Раним јадима*.” *Детињство: часопис о књижевности за децу* 42. *Змајеве* дечје игре, Нови Сад. 1 (2016): 41–49.
- Николић, Милија. *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике, 2012.
- Novaković, Boško. „Na međuprostoru tragike i humora”. Priredio Miris Idrizović. *Kritičari o Brancku Ćopiću*. Sarajevo: Svjetlost, OOUR Izdavačka djelatnost, 1981.
- Нојман, Ерих. *Историјско порекло свести*. Београд: Просвета, 1994.
- Nusbaum, Marta. „Negovanje čovečnosti: klasična odbrana regorme u liberalnom obrazovanju.” *Prevela s engleskog Slobodanka Glišić. Reč* 82. 28 (2012): 247–275.
- Олах, Кристијан. *Књига-Бог: (постмодерна) духовност у Хазарском речнику Милорада Павића*. Београд: Институт за књижевност и уметност, 2012.
- O'Neill, Patrick. “The Comedy of Entropy: The Contexts of Black Humour.” *Dark Humor*. New York: Infobase publishing, 2010.
- Oraić, Tolić. *Teorija citatnosti*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske, 1990.
- Орел, Катрин. *Средња Европа: од идеје до историје*. Београд: Clio, 2012.
- Ortiz, Fernando. *Cuban Counterpoint: tobacco and sugar* [First printing in paperback by Duke University Press 1995 Third printing, 2001]. Translated from the Spanish by Harriet De Onis. Durham and London: Duke University Press, 1995. (<http://www.personal.psu.edu/users/s/a/sam50/readings521/ORTIZ_Counter-Engl.pdf> 9. 10. 2022.)
- Павловић, Миодраг. *Припремање наставника и ученика за тумачење књижевних дела*. Београд: Завод за уџбенике, 2008.
- Павловић, Миливоје. *Венац од трња за Данила Киша*, Београд: Службени гласник, 2016.
- Павловић, Миодраг. „Стваралачке активности ученика поводом тумачења књижевног дела.” *Спреси се да говориш*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2014.
- Панић Мараш, Јелена С. „Деконструкција приповедног субјекта у *Ранима јадима* Данила Киша и *Бапти слезове боје* Бранка Ћопића.” *Дјетињство* 39.1 (2013): 46–54.
- Пантић, Михајло. „Јужнословенска интерлитерарна заједница: односи српске и хрватске књижевности 1918 – 1913.” *Зборник Матице српске за славистику* 46. 47 (1994): 29–43.
- Пантић, Михајло. *Александријски синдром II: огледи и критике о савременој српској прози*. Београд: Српска књижевна задруга, 1994.
- Пантић, Михајло. „Енциклопедија мртвих: прича и смрт” (предговор). *Енциклопедија мртвих*. Данило Киш. Београд: Књига-комерц, 1997, 9–24.
- Пантић, Михајло. „Гробница за Бориса Давидовича: Прича и смрт”. *Александријски синдром 3: огледи и критике о савременој српској прози*. Нови Сад: Матица српска, 1999: 42–55.
- Пантић, Михајло, *Киш*. Београд: Филип Вишњић, 2000.
- Pantić, Mihajlo. „Varijacije na temu Danilo Kiš i Srednja Evropa.” *Polja: mesečnik za umetnost i kulturu* 47.419 (2002): 8–11.
- Пантић, Михајло. *Александријски синдром 4: огледи и критике о савременој српској прози*. Београд: Просвета, 2003.

- Пантовић, Сања Г. „Како је настао *Мамац* Давида Албахарија: интертекстуалне релације роман *Мамац* и Писама из логора из књиге есеја *Терет*.” *Наслеђе : часопис за књижевност, уметност и културу* 12.30 (2015): 37–46.
- Peri, Marvin. *Intelektualna istorija Evrope*. Beograd: Clio, 2000.
- Petrov, Aleksandar. „Portet umetnika u mladosti: Danilo Kiš, Vašta, pepeo, Prosveta, Beograd, 1965.” *Savremenik* 11. 22, 11/12 (1965): 457–459.
- Петровачки, Љиљана, Гордана Штасни. *Методички системи у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за српски језик и лингвистику, 2010.
- Петровић, Тихомир. *Историја српске књижевности за децу*. Врање: Учитељски факултет, 2001.
- Петровић, Предраг. *Енциклопедизам и теорија романа*. Београд: Чигоја штампа, 2021.
- Петровић, Предраг. *Хоризонти модерничког романа*. Београд: Чигоја штампа, 2021.
- Petrović, Danijela S., Jokić Tijana (ur.). *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji: regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj*. Beograd: Centar za obrazovne politike, 2016.
- Петровић, Данијела С. „Стицање интеркултуралних компетениција у светлу развојног модела интеркултуралне осетљивости Милтона Бенета”. *Годишњак Педагошког факултета у Врању* 9.2 (2018): 27–44.
- Пијановић, Петар. „Поетика романа Борислава Пекића (II)”. *Књижевност: месечни часопис* 44. 82, 9 (1988): 1374–1381.
- Пијановић, Петар. *Наивна прича*. Београд: Српска књижевна задруга, 2005.
- Пијановић, Петар. *Проза Данила Киша*. Подгорица: Октоих, 2005.
- Potkonjak, Nikola i Šimleša, Petar (ur.). *Pedagoška enciklopedija 1*. Beograd i dr.: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i dr., 1989.
- Popov, Jovan. „*Jež i jorgovan: skica za uporedni portret Aleksandra Tišme i Danila Kiša*.” *Polja: časopis za književnost i teoriju* 46.416 (april-maj 2001): 64–77.
- Popović, Tanja. *Rečnik književnih termina*. 2. izd. Saradnici Aleksandar Bošković i dr. Beograd: IP Logos Art: IP Edicija, 2010.
- Поповић, Душанка В., Јасмина С. Никчевић. „Настава матерњег језика и књижевности и страних језика као подршка развоја интеркултуралности у основној школи”. *Културно-потпорна средства у функцији наставе и учења*. Ур. Снежана Маринковић. Ужице: Учитељски факултет, 2017. 167–176.
- Ракић, Радомир (прир.). *Библијски речник*, 3. измењено и допуњено изд. Београд: „Златоусти”, 2002.
- Radić, Viktorija. *Danilo Kiš – život, delo i brevijar*. Beograd: LIR BG : Forum pisaca, 2005.
- Радоњић, Горан. „Данило Киш и идеал енциклопедије”. *Лексикографско-енциклопедијска парадигма у српској прози; Савина Српска архиепископија (1219–2019) – осам векова развоја српске писмености и духовности. Научни састанак слависта у Вукове дане, Београд, 12–16. IX 2019* 49. 2 (2020): 199–209.
- Радуловић, Оливера. „Чезња за рајским перивојима.” *Узданица: педагошко-књижевни часопис* 4. 1 (2007): 70–79.
- Радуловић, Оливера. „Страдања Јевреја у стваралаштву Данила Киша, Александра Тишме и Давида Албахарија”. *Нове научне методологије у настави књижевности*. Нови Сад: Orpheus, 2011. 253–267.

- Рајичић-Перић, Светлана. „Проблеми у рецепцији због уско тематских приступа у обради дела дечије књижевности: (Рани јади Данила Киша)”. *Савремена књижевност за децу у науци и настави* : [зборник радова са научног скупа одржаног 20. марта 2010. године на Педагошком факултету у Јагодини]. Ур. Виолета Јовановић, Росић Тиодор. Јагодина: Педагошки факултет, 2010, 287–294.
- Ransijer, Žak. *Politika književnosti*. Novi Sad: Adresa, 2008.
- Rosandić, Dragutin. „Metodičke osnove za interpretaciju epskog djela u osnovnoj školi”. Bukić, Fadil, Mićo Delić i dr. *Metodički pristup književnoumjetničkom tekstu – roman*. Sarajevo: „Veselin Masleša”, 1979, 9–45.
- Rosandić, Dragutin. *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga, 1986.
- Rosić, Tatjana. „Koncept Srednje Evrope u savremenom srpskom romanu i politika novih kulturnih identiteta”. *Slika drugog u balkanskim i srednjoevropskim književnostima: zbornik radova*. Ur. Miodrag Maticki. Beograd: Institut za književnost i umetnost, 2006, 375–389.
- Росић, Татјана. *Мит о савришеној биографији: Данило Киш и фигура писца у српској култури*. Београд: Институт за књижевност и уметност, 2008.
- Sablić, Marija. *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naknada Ljevak, 2014.
- Самарџија, Снежана. *Облици усмене прозе*. Београд: Службени гласник, 2011.
- Sartre, Jean-Paul. *What is literature?*. Translated by Bernard Frechtman. New York: Philosophical library, 1949.
- Simić, Čarls. „Strana književna kritika о 'Hazarskom rečniku' Milorada Pavića (2).” Priredio Petru Krdu. *Polja : mesečnik za umetnost i kulturu* 35.363/364 (maj-jun 1989): 217–225.
- Смиљковић, Стана, Миомир Миљковић. *Методика наставе српског језика и књижевности*. Врање: Учитељски факултет у Врању, Учитељски факултет у Ужицу, 2008.
- Smit, Entoni. *Nacionalni identitet*. Preveo Slobodan Đorđević. Beograd: Biblioteka XX vek, 1998.
- Smith, Verity (ed.). *Encyclopedia of Latin American literature*. London/Chicago: Taylor & Francis e-Library, 2006. <<https://analepsis.files.wordpress.com/2017/08/encyclopedia-of-latin-american-literature.pdf>> 16. 7. 2022.
- Stanisavljević, Vukašin. *Kako se uči veština pisanja: Deo 1, Reč, rečenica, paragraf, sastav: priručnik za učenike*. Beograd: Književni klub Obelisk, 1970.
- Станковић Шошо, Наташа. „Форме приповедања као интеграциони чинилац у збирци поетизоване прозе *Рани јади* Данила Киша”. *Књижевност и језик* 52.3/4 (2005): 393–401.
- Станковић Шошо, Наташа. *Мали речник књижевних термина за основну школу*. Београд: Нови Логос, 2010.
- Станковић Шошо, Наташа. *Књижевно дело Бранислава Нушића у настави*. Београд : Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2019.
- Станковић Шошо, Наташа. „Литерарно и театролошко читање комедије у основној школи.” *Књижевност и језик* 67.2 (2020): 379–389.
- Stevanović, Marko. *Metodički priručnik za nastavu srpskohrvatskog jezika u osnovnoj školi*. Gornji Milanovac: Dečje novine, 1980.
- Stojanović Pantović, Bojana. *Pesma u prozi ili prozaida*. Beograd: Službeni glasnik, 2012.
- Strich, Fritz. *Goethe And World Literature*. Transl. C. A. M. Sym. London: Routledge & K. Paul, 1949.

Tešanović, Jasmina (prir.). *Kratka istorija jedne knjige : izbor napisa o romanu leksikonu u 100.000 reči Hazarski rečnik od Milorada Pavića : delovi izabranih književnih kritika objavljenih u Jugoslaviji, Francuskoj, Belgiji, Švajcarskoj, Nemačkoj, Austriji, Italiji, SAD, Kanadi, Velikoj Britaniji, Australiji, Holandiji, Španiji i Izraelu*. Vršac: Književna opština Vršac, Vršac, 1991.

Тимченко, Николај. *Смисао приповедања: о српској прози 20. века, огледи, студије, портрети*. Прир. Владимир Мичић. Београд: Алтера, 2013.

Тиша, Aleksandar. *Šta sam govorio*. Prir. Ljubisav Andrić. Novi Sad: Prometej, 1996.

Тородоровић, Драган. „Етнички стереотипи и социјална дистанца као индикатори друштвених предрасуда (Појмовно одређење и преглед емпиријских истраживања).” *Годишњак за социологију* 2. 2 (2006): 213–232.

Tompson, Mark. *Izvod iz knjige rođenih*. Beograd: Clio, 2015.

Thompson, Mark. *Danilo Kiš. Žamor povijesti*. Zagreb: Fraktura, 2021.

Ћирковић, Симо Ц. *Речник архаизама: или речи изобичајене у српском језику*. Београд: Народна књига, 2006.

Filipović, Nikola. *Vannastava aktivnost učenika*, Sarajevo: Svjetlost, 1980.

Фјут, Александер. „Палеонтологија сећања.” Превела с пољског Љубица Росић. *Летонис Матице српске* 184. 481. 5 (мај 2008): 810–828.

Frojd, Sigmund. *Iz kulture i umetnosti*, Beograd: Feniks libris, 2014.

Фуко, Мишел. *Археологија знања*. Превео с француског: Младен Козомара. Београд – Нови Сад: Издавачка кућа Плато : Издавачка књижевна Зорана Стојановића, 1998.

Наџион, Linda. *Poetika postmodernizma: istorija, teorija, fikcija*. Preveli Vladimir Gvozden i Ljubica Stanković. Novi Sad: Svetovi. 1996.

Hol, Edvard. *Nemi jezik*. Beograd: Bigz, Biblioteka XX vek, 1976.

Hofmann, Michael. „Interkulturalnost, stranost, različitost.” Preveo s njemačkog Krešimir Bobaš. *Jat: časopis studenata kroatistike* 1. 1 (2013): 10–34.

Цветановић, Зорица, Буба Стојановић, Данијела Мишић. „Врсте текстова у разредној настави језика и књижевности.” *Теме: часопис за друштвене науке* 41. 3 (2017): 639–652.

Цвијић, Јован. Андрић, Иво. *О балканским психичким типовима*. Београд: Просвета, 1988.

Ћудић, Marko. *Данило Киш и модерна мађарска лирика*, Plato, 2007.

Šipka, Milan. *Kultura govora*. Sarajevo: Institut za jezik u Sarajevu, 2005.

Šnel, Ralf. *Leksikon savremene kulture*. Preveli s nemačkog Spomenka Krajčević Beograd: Plato, 2008.

Г. Акроними, скраћенице и службени документи

ДПОВГПР 1991: „Правилник о изменама и допунама правилника о плану образовања и васпитања за гимназије и програму образовања и васпитања за први разред”. *Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник* 60.3, Београд, 31. мај 1991.

ЗППОШ 1976: „Правилник о заједничком плану и програму образовно-васпитног рада у основној школи”. *Просветни гласник* 26.6, 7, 8 и 9 (Београд, октобар–децембар 1976): 281–565.

Наставни план и програм: гимназија, изборно подручје – опћа гимназија (Сарајево, јуни 2018, стр. 16–33). mo.ks.gov.ba. <https://mo.ks.gov.ba/sites/mo.ks.gov.ba/files/npp_gimnazije_-_opci_smjer.pdf> 7. 9. 2022.

НЗ Чарнић 1992: *Нови завет*. Предео Емилијан Чарнић. Београд: Библијско друштво, 1992.

Онлајн и хибридно учење – дугорочна стремљења и краткорочне смернице (2021). www.ceo.edu.rs. <<https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2021/03/SMERNICE-%D0%9EnlajnHibridnaPripremnaNastava.pdf>>

ОСПС 2015: *Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета за предмет Српски језик и књижевност: приручник за наставнике*, Београд, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, 2015.

ОСОБСЈ: *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик*. Марчетић, Андријана, Александра Антић и др. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања: Министарство просвете Републике Србије, 2010.

ПНУГ 2020: „Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију”. *Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник*, 69.4 (Београд, 2. јун 2020): 1–784.

ПНУО 2019: „Правилник о програму наставе и учења за осми разред основног образовања и васпитања”. *Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник* 68.11 (Београд, 15. август 2019): 61–190.

ПНУПР 2018: „Правилник о плану наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања”. *Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник* 67.15 (Београд, 30. август 2018): 78–351.

ПНУС 2019: „Правилник о програму наставе и учења за седми разред основног образовања и васпитања”. *Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник* 68.5 (Београд, 27. мај 2019): 61–173.

ПОВГ 1990: „Правилник о плану образовања и васпитања за гимназију и програму образовања и васпитања за први разред”. *Службени гласник СР Србије: Просветни гласник* 39.5 (Београд, 16. август 1990).

ПОВОР 2010: „Правилник о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања”. *Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник* 59.2 (Београд 15. март 2010): 13–141.

ПОВПР 2007: „Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања”. *Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник* 56.6 (Београд, 25. јун 2007): 1–11.

ПОВСР 2009: „Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања”. *Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник* 58.6 (Београд, 10. јун 2009): 1–104.

ПОВШР 2008: „Правилник о наставном програму за шести разред основног образовања и васпитања”. *Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник* 57.5 (Београд, 26. мај 2008): 1–107.

„Правилник о изменама Правилника о програму наставе и учења за гимназију”. *Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник* 69. 12 (Београд, 24. август 2020): 1–49.

Prevod Kur'ana: Prevod Kur'ana (Besim Korkut). www.d1.islamhouse.com.
<https://d1.islamhouse.com/data/bs/ih_books/single1/bs_Prevod_Kuran_Korkut_novo_izdanje.pdf>
10. 2. 2022.

Препоруке 2019: Препоруке за подучавање и учење о Холокаусту. Међународна алијанса за сећање на Холокауст (ИХРА).
<<https://www.jevrejskadigitalnabiblioteka.rs/bitstream/handle/123456789/1642/IHRAPrirucnikOHOlokaustu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> 21. 6. 2022.

Universal Declaration of Human Rights - English. www.ohchr.org.
<<https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/english>> 14. 1. 2022.

UNESCO guidelines on intercultural education (2006). unesdoc.unesco.org:
<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>> 17. 5. 2022.

Д. Други интернетски извори

Архивски снимак емисије *Телескопија* (уредник: Боро Кривокапић, РТБ, 1982). www.youtube.com. <<https://www.youtube.com/watch?v=qxx1-urhyHU>> 28. 7. 2022.

Библиографија Данила Киша, са пишевог официјелног веб-сајта. www.danilokis.org.
<http://www.danilokis.org/rani_jadi-biblgr.htm> 12. 12. 2021.

Биографска белешка о Данилу Кишу. www.znanje.org.
<<https://www.znanje.org/i/i22/02iv02/02iv0221/biografija.htm>> 28. 7. 2002.

Биографија Хорхеа Луиса Борхеса из онлајн *Британике*. www.britannica.com.
<<https://www.britannica.com/biography/Jorge-Luis-Borges>> 1. 3. 2021.

Веб-сајт Меморијалне установе за жртве и хероје Холокауста – Јад Вашем.
<<https://www.yadvashem.org/>> 15. 1. 2023.

„Gde su nestala deca iz Hamelna? Вајка о Ћаробном frulašu zapravo je velika mračna vekovna misterija”. nationalgeographic.rs. 5. 11. 2021. <<https://nationalgeographic.rs/istorija-i-kultura/zanimljivosti/a27904/Istinita-prica-o-carobnom-frulasu-iz-hamelna.html>> 12. 11. 2022.

„Две фотографије”. www.davidalbahari.com. <<https://www.davidalbahari.com/dvefoto.html>> 5. 8. 2022.

Документарна емисија Радио-телевизије Црне Горе *Данило Киш: Укрштања* (2019), ауторке Сање Блечић. www.youtube.com. 25. 2. 2022.
<<https://www.youtube.com/watch?v=cfZmZH02Kg0>> 25.9. 2022.

Документарни филм *Досије Киш: Тридесет година касније Александра Гаталице* (продукција РТС-а, 2019). www.youtube.com. 19. 10. 2019.
<<https://www.youtube.com/watch?v=T7txEZEwwmI>> 5. 9. 2022.

Документарни филм *Успомене, сећања* (Драгомир Зупанц, 2009, РТС). www.youtube.com.
<https://youtu.be/_yuzgNM1av4> 28. 1. 2021.

Ђорђевић, Puriša. „О оцевима špijunima”. www.vreme.com/mozaik. 27. 11. 2008.
<<https://www.vreme.com/mozaik/o-ocovima-i-spijunima/>> 15. 1. 2023.

Епизода емисије *Радиовизија* (документарно-анимирани серијал у продукцији РТС-а и „Платформе”, у извршној продукцији АТТИС studios тима; аутор пројекта: Грегор Зупанц). www.youtube.com. 26. 6. 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=6E5KKgf_mgc> 3. 9. 2022.

Ebenbach, David. *The Paradox of the Novel-in-Stories*. agnionline.bu.edu. <<https://agnionline.bu.edu/blog/the-paradox-of-the-novel-in-stories/>> 12. 12. 2022.

Звук еолске харфе. www.youtube.com. 23. 11. 2016. <<https://youtu.be/IWShKUPpaAw>> 2. 8. 2021.

Интервју са Данилом Кишом (интервјуер: Цевад Сабљаковић, 1984). www.youtube.com: <<https://www.youtube.com/watch?v=WMDu9XgCcx4>> 12. 12. 2020.

Интервју *Тајно лице књиге* са Петером Естерхазијем (Соња Ћирић, *Време*, 1122). www.vreme.com. 5. 7. 2012 <<https://www.vreme.com/cms/view.php?id=1061287>> 10. 7. 2020.

Јосиф Бродски о Данилу Кишу у документарном филму *Успомене, сећања* (Драгомир Зупанц, 2009). www.youtube.com. 17. 11. 2009. <<https://www.youtube.com/watch?v=Y0I6fhSp5QM>> 20. 12. 2022.

Кишов „Извод из матичне књиге рођених – кратка аутобиографија”. www.youtube.com. 20. 8. 2010. <<https://www.youtube.com/watch?v=Y9kUvZYEK68>> 26. 8. 2021

Koprivica, Božo. „Megalos mastoras“ www.borislavpekic.com. 20. 9. 2007. <<http://www.borislavpekic.com/2007/09/esej-megalos-mastoras.html>> 23. 11. 2022.

„Kratka plovidba broda koji je bio ponos Švedske”. www.nationalgeographic.rs. 18. 5. 2015. <<https://www.nationalgeographic.rs/vesti/5929-ponos-svedske-potonuo-cim-je-isplovio.html>> 12. 8. 2020.

Kundera, Milan. *The tragedy od Central Europe*. www.is.muni.cz. <https://is.muni.cz/el/1423/jaro2016/MEB404/um/Kundera_1984.pdf> 18. 6. 2019.

Kurth, Gérald. *Pripovjedna svijest u Kišovoj "Grobници za Borisa Davidoviča"*. www.rastko.rs. <https://www.rastko.rs/knjizevnost/nauka_knjiz/zkurt-pripovjedna.htm> 23. 08. 2022.

Мажич, Vigor. „Vannastavne aktivnosti su ogledalo škole”. www.danas.rs. 2. 9. 2016.: <<https://www.danas.rs/dijalog/vannastavne-aktivnosti-su-ogledalo-skole/>> 7. 3. 2022.

Нада Гашић: Савјети младим писцима, списатељицама и онима који ће то постати (део пројекта под покровитељством министарства културе и медија РХ, доступан на YouTube каналу Falis Festival). www.youtube.com. 7. 4. 2022. <<https://youtu.be/VUxpRuDQIVw>> 3. 9. 2022.

Одломак из књиге *Време речи* Борислава Пекића (БИГЗ, СКЗ, 1993), у избору Љиљане Пекић. www.borislavpekic.com. 30. 4. 2008. <<http://www.borislavpekic.com/2008/04/?m=1>> 23. 12. 2022.

Одредница „wandering Jew” из онлајн *Британике*. www.britannica.com. <<https://www.britannica.com/topic/wandering-Jew>> 20. 12. 2022.

Pauer, Kris. „Šulc je moj Bog”. www.arhipelag.rs. <<https://www.arhipelag.rs/arhipelag-magazin/kris-pauer-esej/>> 4. 8. 2022.

Планови и програми наставе и учења, закони и правилници. www.zuov.gov.rs. <<https://zuov.gov.rs/zakoni-i-pravilnici/#1610656201823-d316492d-338b>> 12. 6. 2022.

Сегмент *Подмукло дејство биографије* са официјелног сајта Данила Киша. www.kis.org.rs. <<http://www.kis.org.rs/biografija.htm>> 28. 7. 2022.

Снимак израде еолске харфе. www.youtube.com. 26. 4. 2011. <<https://www.youtube.com/watch?v=dUsnR4ifqNs>> 19. 1. 2023.

Снимак радио-драме *Ноћ и магла* (Драмски програм Радио Београда; редитељ Милош Јагодић, април 1996). www.youtube.com. <<https://www.youtube.com/watch?v=zNiutcK6ZpU>> 17. 6. 2021.

Stojadinović, Saška. „Istorija mode: Renesansa” www.wannabemagazine.com. <<https://wannabemagazine.com/istorija-mode-renesansa/>> 15. 1. 2023.

Трејлер за звучну књигу *Гробница за Бориса Давидовича Данила Киша* (канал „reflektorpublishing”). www.youtube.com. 12. 6. 2011. <https://www.youtube.com/watch?v=B_oT70ZM5XE> 28. 8. 2022.

„Уметник је изгнаник”. Разговор Милајла Пантића са Davidom Albahariјем. www.davidalbahari.com. <<https://www.davidalbahari.com/umetnik.html>> 20. 3. 2022.

Фотографија писма Данила Киша Милошу Јанковићу. www.bastabalkana.com. <<https://www.bastabalkana.com/wp-content/uploads/2019/01/pismo-od-Kisa-587x750.jpg>> 17. 12. 2022.

Фредерик Шопен, Етида у *as-dur-u*, оп. 25, br. 1. www.youtu.com <https://youtu.be/oDO_Em5O52I> 2. 4. 2021.

БИОГРАФИЈА АУТОРА

Милан Вурдеља рођен је 1993. године у Сремској Митровици. Основну школу похађао у Адашевцима, а Гимназију „Сава Шумановић” у Шиду. 2012. године уписао Филолошки факултет у Београду (Српска књижевност и језик) и завршио основне академске студије 2016. године. 2017. године завршио је мастер академске и уписао докторске академске студије. Као студент добио је награду „Миодраг Павловић” (за најбољи студентски рад из Методике наставе књижевности и српског језика) и I награду на конкурс за есеј о Дисовом стваралаштву (54. Дисово пролеће 2017. године).

Био ангажован као демонстратор на предмету Методика наставе књижевности на Катедри за српску књижевност са јужнословенским књижевностима и као истраживач-приправник на пројекту „Поетика српског реализма”. Од јануара 2021. године запослен као асистент на предмету Методика наставе књижевности на поменутој Катедри. Поред рада са студентима, држао је часове у склопу летње школе намењене средњошколцима („Класици српске књижевности”), на факултету учествовао у вођењу циклуса радионица за средњошколце и у два наврата држао курс конверзационих вежбања за стране слависте, а у оквиру годишњих Скупова слависта у Београду.

Учествује у раду научних скупова и конференција. Пише научне чланке и наративну прозу. 2018. године објавио збирку кратких прича *Соба за бештије* (у оквиру конкурса „Прва књига Матице српске”), а 2020. роман *Чији то траг видим у крошњама?*, за који је 2021. године добио „Награду Веселина Лучића”.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Милан Вурдеља

Број досијеа 17099/д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

„Интеркултуралност у наставној обради прозе Данила Киша”

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација ни у целини ни у деловима није била предложена за стицање дипломе студијских програма других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, 23. 1. 2023.

Милан Вурдеља

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Милан Вурдеља

Број досијеа 17099/д

Студијски програм Језик, књижевност, култура

Наслов рада „Интеркултуралност у наставној обради прозе

Данила Киша”

Ментор доц. др Наташа Станковић Шошо

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, 23. 1. 2023.

Милан Вурдеља

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

„Интеркултуралност у наставној обради прозе Данила Киша“

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду, и доступну у отвореном приступу, могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла:

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.

Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, 23. 1. 2023.

Милан Вурдеља

1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.
2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.
3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.
4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.
5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.
6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.