



**VISOKA POSLOVNA ŠKOLA
STRUKOVNIH STUDIJA
ČAČAK**

MASTER RAD

Uvođenje učenika u "jezik i rečnik" književnosti

Mentor: _____
Profesor: _____

Student: _____
Br.Indeksa: _____

Mesto, mesec, godina

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК AUTHOR PREVIEW

Београд

УВОЂЕЊЕ УЧЕНИКА У „ЈЕЗИК И РЕЧНИК” КЊИЖЕВНОСТИ

Резиме: У свакој, а посебно школској едукацији, врло је значајно овладавање од стране ученика тзв. „језика и речника” конкретне науке уметности. Са посебним значењем, којим књижевна уметност одражава и тумачи човека, људско друштво и природу, ученици се сусрећу преко дела намењених најмлађем школском добу. Стога је изузетно значајно одговарајућом методиком учења увести их у речник и појмове којима се служи и „права” књижевна наука. Такви примери се наводе у раду да би се показало колико је то значајно, с једне стране за разумевање и доживљај књижевне уметности, а с друге – за развој мишљења и активног схватања појмова од стране самих ученика. Пошто су то и два фундаментална задатка наставе у школском раду на свим нивоима мора им се обратити посебна пажња. Аутор је то доказивао низом примера по нивоима школског рада.

Кључне речи: Поимање и разумевање, самостално закључивање, саморадна ученика.

ПЕСНИЧКА СЛИКА • РАМ-ПРОСТОР, ВРЕМЕ • МЕТАФОРА • СУГЕСТИЈА • ОПАЛИЗАЦИЈА

Основна слабост при увођењу ученика у књижевну уметност с разлогом и поткрепом могло би се рећи – потиче из стереотипије да се том „подругованом” свету, свету уметничке а не само животне реалности, произлази граде из (по Ингардену) „предметног” и „значајског” слоја и евентуално „емоционалног”, а не из оних тачака од којих, по науку Леа Спицера, треба најприродније градити такав приступ: у сфери и равни истинске „необичности” уметничког језика.

Под појмом „необичност” књижевноуметничког језика треба, заправо, подразумевати све оно што се у књижевној науци стекло варијацијом Аристотеловог одређења „говора драмске поезије” као „посебног и отменог” (Аристотел: *О*

грамској поезији). Посебан стимуланс и теоријске иновације у том правцу потичу од руских формалиста, који су за посебност књижевног говора – представљања света увели појмове „зачудност” и „астранение” (посебност). Сва лепота, али и комуникација надмоћ књижевног језика – језика књижевности и јесте у том „посебном” и новом („ачуждение”). За исту појаву, а мислећи на „најпесничкију песничку фигуру”, метафору, Анри Бретон је увео појам „облакодерности” (вишеслојности) метафоре, а Епсон појам „двосмислености”: уобичајене – речничке и посебне – поетске. А пошто се још од Хорација (*Посланице Пизонима, Флору и Авјусту*) управо имагинација, „способност замишљања и представљања”, сматра највећом људском вредношћу, то је „посебност поетског представљања говором” издигло изнад сваког другог вида и облика људске међу – комуникације.

ЗНАЧАЈ СХВАТАЊА КЊИЖЕВНИХ ПОЈМОВА

Наша испитивања показују да, на жалост, чак ни значајан број ученика средњих школа још увек није „начисто” шта заправо значе и подразумевају поједини књижевни појмови. Пре свега – појам „песничког језика”! Појам „кривљења” и „очуђавања” језика, да би он „напустио” систем конвенционалног и прешао у систем песничког „очуђавања” и „кривљења”, чиме добија и значење а и експресивност поетског „пуњења”, у односу на „нулто” његово стање (Р. Барт), мора се, наравно на одговарајући дидактички начин, схватити и разумети од стране ученика још у млађим разредима основне школе! Тиме се, прво, ученици уводе у „поетску алгебру” (да промена места и улоге буквално сваке речи у реченици директно утиче и на промену значења читавог алгебарског – значењског скупа, али и семиотику: да је свака реч, свака песничка слика, мотив и сл., у ствари, поетски знак који, према структуралистичким теоријама, с једне стране производи посебно значење, а с друге – и сама је обухваћена тим значењем („знак” и „означење”).

Није, наравно, добро, а ни допринос учењу „појмовника” књижевне уметности ако се учитељ – наставник задржи само на појму „непознате” речи. Такозвана „непозната реч”, без обзира да ли је архаизам или, пак, страна реч, за ученика је то „место неодређености” (по Ингардену), које захтева да и ученик а и наставник застану и започну „посао” мисаоне деконструкције књижевног исказа. Поетска употреба „непознатих речи” је у ствари баш давање том делу говора карактера „онеобичавања”. „Осмехивање неба” у песми *Циц* Бранка Радичевића или читав низ за савремену децу заиста непознатих речи „ага” (*Аја Асан Лија*), „Влаше” „мртав паде а жив кући дође” (само у поезији могуће!), захтевају итекако коментар – заједничко тумачење. „Осмехивање неба”, наравно, налаже да ученик замисли слику неба „које се осмехује” (како, зашто се небу дају својства људи, односно ствара персонификација расположења?), „Ага” који, као последњи сиромашак „бере зеље” или „Влаше испод Беча” чине значењско „затамњење” и, ради схватања песничког говора, захтевају декодирање: да је не-

бо – као насмејано лице, да народни певач у шаливом тону жели аги – турском властелину да живи животом сиротиње, а да је то „Влаше испод Беча”, у ствари подсећање на први, али и најзначајнији пораз турских освајача – неуспелу опсаду Беча од стране Сулејмана Величанственог...

ПЕСНИЧКА СЛИКА ЈЕ „ИЗНЕНАДНИ РЕЉЕФ ДУШЕ”

Један од круцијалних појмова у схватању посебности и суштине књижевне уметности јесте – песничка слика. Књижевна уметност је, по једној дефиницији, „мишљење у сликама”. А наш велики песник Миодраг Павловић за песничку слику каже: „Пишући поезију ја највише очекујем од критике која се бави песничком сликом, *јер ми се слика чини фокусом ђесничкој рада, који у себи сажима и ђрелама линјисјичку и ђсихолошку и социјалну и књижевноисјоријску сјирану ђесничке делайносји*” (М. Павловић, *Говор о ђоезији*). Ништа у правој и истинској уметности није ни случајно ни сувишно, па је управо за наставну анализу књижевноуметничког дела врло значајно упозорење Г. Башлара (*Поејика ђросјора*) да треба „бити присутан слици у тренутку слике”.

Ми ћемо зато овде указати на потребу тог „присуства слици у тренутку слике”, односно на неопходност да ученици тако нешто чине, на неколиким примерима. Доста рано се, на пример, наши ученици сусрећу с бројним песничким сликама које имају различиту и функцију, а и значење у књижевном делу: могу бити баш то – **слике** (тачни транспаренти описи некога или нечега), могу бити оноματοпеје „звучне слике”, али итекако могу имати и функцију, односно бити у функцији значења. Тако у народној љубавно – породичној песми *Највећа је жалосји за брајом* поетско казивање „Сунце зађе за невен, за гору/Јунаци се из мора извозе” ученике морамо баш довести одређеним методичким радњама да буду „присутни слици у тренутку слике”: да прво ослушну мелодику казивања која повезује карактеристичне речи „Сунце – невен – гора”, али и да добију аперхцепцију „боје” тих симбола (сјај – топлина – јасност, нежност – пријатност и – затамњеност, непрозирност, неизвесност), а онда и имагинативно „аутосликање” „извожења” – изласка (преживелих) јунака из вазда неизвесног мора опасности...

Стихови Анђелијине песме (Ј. Костић, *Максим Црнојевић*), односно монолог стрепње док очекује вољеног човека, „Еј пусто море, еј пусти вали/Срчани ждрепци, крилати ждрали” могу – и морали би – да буду, на пример (као и многе друге сличне песничке слике) управо та „места неодређености” (по Ингардену) пред којима би и ученици и наставници морали да застану. Јер, није без разлога Лав Виготски (*Психолојја умејносји*) упозорио да „уметност почиње тамо где почиње форма”! Слика стрепње, наде и вере коју „производи” пред неизвесношћу морске пучине Анђелија вишеслојна је: она има своју ликовну асоцијативност (морски таласи као закасали, пропети „срчани ждрепци”, белокрили „крилати ждрали”...).

„Способност замишљања и представљања”, дакле уметничка имагинација, представља управо простор у који прво ученике морамо увести. Неупоредиво је мање значајан сижејно- фактографски слој, у конкретном случају, рецимо, „прича” о драматичној љубави која и чини поетику ове трагедије. „Бити присутан слици у тренутку слике” овде и за ученике значи: довести их у „осећавање” (емпатију) да схвате ментално-емоционални „корен” ове, као и свих других, уосталом, песничких слика. Овакву слику неизвесне морске пучине „произвела” је Анђелијина слутња, страх, али и вера у повратак свог вољеног. Као што је, на пример, у поетском роману *Лелејска ђора* угрожени Ладо Тајовић, самотник и бегунац, „произвео”, поред многих других, и ове две слике: „Колиба се тужним очима загледала у долину испод себе” и „време је гавран над мојом главом”.

Ове две песничке слике, једна са емоционализованом ликовношћу („колиба са тужним очима”), а друга с метафоричним језгром („време је гавран”) над главом усамљеног и прогоњеног човека, захтевају такође да ученик буде „присутан слици у тренутку слике”. И да разуме њену генезу. Ученик, такође, мора да буде танано и саморадњом наведен да песничке слике види и у једном другом значењу и поетској функцији: драматици и ритму поетског и простора, али и поетског времена и „рађања”. На пример: у предивној Шантићевој песми *Једна суза* ученик мора да „види” човека – песника у самоћи поноћи (Поноћ је „лежим, а све мислим на те”), његов сусрет с њеном срећом, окупаном сунцем и да „чује” весели жамор деце уз жубор шедрвана („У твојој башти ја те видех јуче, гдје береш крупне распукле гранате” и даље), али и да замисли тај „оловни облак” што с неба паде, као „најцрњи покров бола и горчина”.

Ако је ученик доведен у ситуацију да буде „присутан слици у тренутку слике”, он ће „осетити” и промену не само ритма песме, који је до тада био милозвучно – идиличан (жена „бере крупне распукле гранате”, „тихи хлад старе крушке оне”, „дјеца задаћу уче”, „над шедрваном лептири се гоне”, „сјајно сунце с безброј рубина расипа се”...) и нове, врло функционално значајне слике: слике „јесење сунца” које „полако тоне” и „оловни облак” који „по души ми паде, најцрњи покров бола и горчине”. „Лично присуство” ученика мора се такође обезбедити, на пример, и кад суморну визију – слику позне јесени (јауче ветар, тешки слојеви магле, влажан до), али само за тренутак прекине „оисли коњиц” који „журно и село граби”, да би у завршној слици – сликама (песник видео „убог и стари дом”, на прагу старицу, мокру живину, гаврана који „кружи” кобно над песниковом главом и „мутно небо сво”.

ВРЕМЕНСКИ И ПРОСТОРНИ РАМ

• ЗНАКОВНОСТ У КЊИЖЕВНОСТИ

Појам „рама” у књижевну науку ушао је посредно: пре свега преко Успенског и поетике простора. Структуралистичка доктрина, а и наратологија, раз-

радили су, поред осталих, и семиотику простора, при чему се свако књижевно дело, дабоме, разграђује и по визуелним као уосталом и по свим другим знацима. Структуре међусобно ступају у бројне односе „знака и означеног”, тако да „ишчитавање” и тумачење једног књижевноуметничког дела увек личи, како амерички новокритичари кажу, на „гладну алгебру” значења.

Ученицима „поетику простора”, а тиме и појам „рама”, треба на погодан начин објашњавати још у млађим разредима. А под појмом „простора” подразумевају се у ствари и време и простор. Када Лаза Лазаревић започне своју социо-психолошку ситуацију драматичним везником „и” („И сумрак се већ поче хватати а лађе још нема”), он је драму, такорећи без речи, двојице људи „урадио” од тог тренутка па све од пристизања и лађе а и најближих сродника Благоја казанције (сина, тешког инвалида) и жене и синчића капетана Таназија Јеличића. Ако се „рам” – оквир, и временски и просторни, овог драмског „збитија” посебно са ученицима не анализирају, уметност овог изузетног приповедача свешће се евентуално на клишетирану „карактеризацију ликова” или социјално-политичку „осуду” нехуманог односа друштва према онима који су себе дали домовини...

Свака књижевна слика – слика као структурни сегмент у књижевном делу, наравно, има свој „рам”. Завршавајући своју многозначну „причу” о мосту на Жепи (*Мост на Жепи*) Андрић је целу ту повест затворио сликом моста који је, „као смела људска мисао” остао да пркоси „у кршу и дивљини”. Замишљање – просторно замишљање – слике моста „у кршу и дивљини” затвара тако и простор, па и само значење ове филозофске новеле. Уочавање и „рама” (временског и просторног), а и „симболике простора” од стране ученика врло су значајан предуслов за пуно разумевање књижевног дела, његове „дубине”, али и његове просторне димензије, „улаза”, „излаза” и, наравно, временске и просторне организације која „носи” врло конкретно значење унутар мноштва структурних елемената који су ипак – и временски, а и физички (просторно) – затворени у јединствену целину дела.

Наравно, у богатим културним традицијама сваки текст „има свој контекст”, а и сам је смештен у неки неупоредиво шири контекст, што чини „генетичку структуру” (Л. Голдман). Његошев *Горски вијенац*, одвојен од народне епике, па и предања, готово да је незамислив, као што и *Ошацибина* Ђуре Јакшића или *Вече на шкољу* Алексе Шантића произилазе, односно искорачују из свог „рама” и коренспондирају са многим другим „социјалним структурама”: у првом случају ослободилачким борбама Србије против Турака, у другом чак и са Матавуљевим причама о тегобном животу људи Далмације и Далматинске Загоре (*Повареша*, *Пилигенда*), затим Стипанчићевим приповестима и романима и сл. Али – уметничко дело је ипак „свет за себе”. Црњанскова *Сумаиша* или ДИС-ова *Тамница*, од „узначеног” наслова, па до последње речи ипак чине једну посебну целину која је „урамљена” „обележавањем значењем”, односно знаком по ком је и позната, а и с којим ступа у суодносе са укупним традицијским контекстом.

НЕИСЦРПНА ЗНАЧЕЊА МЕТАФОРЕ

Размишљања о „најпесничкијим” изражајном, а рекли бисмо и комуникацијско – стилском средству, започела су још, могло би се рећи, од првих тумача Хомерове *Илијаде*. „Сажето поређење”, које заправо и није више то него нешто сасвим друго, „баци се лав” (Ахилеј, захваћен срибом освете) довело је још Аристотела до спознаје да метафора није „скраћено поређење”, већ остварење вишезначности песничког језика. *Метафора је* – каже један теоретичар – *вредности песничкој језика у којем постоје сложеније и сувиштније релације од оних у свакодневној или научној употреби језика. Због тога је истичивање значења једини начин да емоције у песмама не идентификујемо својим личним емоцијама изван дајих контекста. Критичко истичивање значења је откривање значајних релација у деловању песничкој значења. Метафора зауставља чисталачки процес у виду некој „шока”.*

Метафора, иначе, изворно значи **пренос**. М. Bierdsi за разлику између метафоре и поређења каже: „*Метафора не подразумева никакво увођење или поређење, већ се односи посебним функционисањем језика вербалном играм која укључује две равни значења у самом модификацији. Теорија предметној поређења даје неопходна објашњења онда кад модификацији има конојације, које не представљају уобичајена својства одређених субјеката. У случају поређења предмета са „преносником”, „индосикрајиче” слике стварају извесну „препреку” између „текста (песме) и читаоца”.* А. Ричарде, творац тзв. „универзитетске критике”, поделио је метафоре на оне које се ослањају „на ову или ону непосредну сличност између двеју ствари, садржаја и преносника и оне, које се у својој функцији ослањају на овај или онај идентичан став који (често из случајних и небитних разлога), можемо имати према обема стварима. Најодеснији облик у коме се пресликавају објекти и чињенице, како материјалној тако и и имодербилној свести је метафора. Модерна поезија је увек тежила да кроз метафорички постојак превазиђе чулни свет и постојине „надстварности” која је истовремено и сублимација и нејација. Живот је језик, писање је такође језик, али постојано друшћацији. Већина метафора припада сфери зачудној и парадоксалној”.

Бројне су, боље рећи безбројне теоријске експликације метафоре, тог чудесног муњевитог одблеска (Pseudo Longin) песничког говора.¹ Овде ћемо уз претходне навести још само понеко објашњење. На пример: да „*метафора ништа не означава на одређен начин. Она покреће деловање уобразиље која ствара слике и не упућује ни на какав посебан предмет. „Значење” (Meaning) метафоре састоји се управо у томе да она ништа не означава на одређен начин. Двосмисленост представља бићну комоненцу сваке песме. Двосмисленост о којој поезија говори јесте она основна двосмисленост која преовладава међу светом духа*

¹ Видети: М. Д. Игњатовић (1992): Књижевна критика и савремене теорије тумачења књижевног дела (Хрестоматија), Београд: Стручна књига, стр. 210–216.

и светом чулне сујстицање”. А са становишта семиотике метафора се схвата као „двосмислени укривај”: „Свака је поетска метафора двосмислен укривај ознаке из једног знака са означеним из другог знака језичког. Тако у метафори постоји активна и сујројствљена два плана као и свуда у језичком слоју књижевности: ова укривљена веза између ознаке и означеног и језичка веза између ознаке и означеног у оба **нарушена** знака. У случају метафоре сачуван је језички обавезан однос између ознаке и означеног. А и сами елементи који ступају у овај однос између ознаке и означеног – релативна ознака и означеног – преузели су из оног референтног који нуди конкретан природни језик. Уместо једносмерног односа са означеним предметима овде језички ентитетни постојају чланом једне структуре која их чини видљивим по себи”. У свом делу *Структура поетског језика* Жан Кокен (Жан-Пол Сартр), говорећи о **двострукости метафоре**, поред осталог, подсећа: „Тачније речено, и метафора један свој предмет изражава директно, а други индиректно, што значи да и она, као свака фигура, практично изражава два предмета. У метафори једна реч даје две идеје за једну. За Аристотела она је „преношење” израза с једног предмета на други, и то или са рода на врсту, или с врсте на род, или с врсте на врсту, или најзад, на основу аналогije”. Фројд је у језику и фигуративности видео, сходно својој теорији, „потиснуту жељу”, а постмодерниста Лакан „уместо Јакобсоновог говорног ланца... говори о **означилачком ланцу** у чијој ће перцепцији открити ону исту осу која припада метафори, као и метонимијску осу уланчавања... што указује на равноправност **означилачке и означавања** сваког израза”...

И метафора је, дакле, својеврсно **место неодређености** и „логична нелогичност песничког говора” („кривљење”, „очуђавање” или, по Р. Барту, „оневинавање”). Пред њом ће наш ученик морати са својим наставником да застане врло, врло рано: још при читању и разговору о поезији за млађи дечији узраст, када се Сунце, на пример, појављује као „буцмасти плавокоси дечак”, nebo има „звездасте очи”, а низ плећа једном брегу спустила се „плетеница водопада”. А како наука о књижевности каже да је „метафора усмерена према **бићу ствари**, које (ствари) треба расветљавати откривањем дотле непознатих аналогija неком врстом закључивања”, а **слика** је „усмерена према откривању слике онога што је у души несвесно, путем интуитивно схваћених сличности”, што „проширује поглед на две основне врсте примарног доживљавања света: света као бића око нас и света као постојања у нама. Метафора, усмерена према бивствовању, носи ипак увек са собом **трагове ЈА** које врши упоређивање, а слика, изграђена из тога ЈА, обухвата проширена у оно што је духовно, чињенице тога бивствовања”.

Зашто је Сунце „буцмасти плави дечак”, а шта значи да је на брегу „плетеница водопада”, које се то „јегуље пужу конопцем водопада” у Давичовој *Хани*, или како тумачити „препелицу која је кљуном горе преметала” „гром у ланцима који чаме за брдима” у *Вери Павдаловској* Матије Бећковића? „Знањем знања” о метафори, знаку – означеном, „релативном”, метафорској слици „по логици бића”, а не логици природе чак и ученику млађег школског узраста намеће не малу –

што је и најдрагоценији „састојак” сваке наставе и васпитања личности – обавезу да размишља управо о томе зашто је нешто тако и шта је то што се опредметило у метафоричном тропизму. У првом случају је доживљај ведрине и питомости дана (Сунце – плавокоси буцмасти дечак), у другом визуализација водопада, али у трећем, ако се наравно зна љубавно-одржавалачко путошество охридске јегуље, необична снага љубави која је могућност у готово апсурдној слици јегуља које се „пужу конопцем водопада”!

У прелепој љубавној песми о Вери Павладољској, наравно, мора се одговорити на питање зашто је „гром у ланцима”, али и зашто „чами за брдима”, као и како објаснити „менталне трагове лексике” коју песник – ни мало случајно сигурно – уграђује, а коју, можда и „додавањем свог предговорног искуства” и сам ученик мора да уочи и објасни. Уколико то не досегне, дубока и слојевита структура и „рељеф” и метафоре, а и песничког језика (говора) остаће ван њега и он ће ово, можда најдубље, па и најпрецизније средство поетске комуникације, које досеже све до подсвесних гребена човекове онтологије, доживети и разумети само као пуки песнички – „укус”!

„МНОГО С МАЛО КАЗАТИХ РЕЧИ”: ПОЈАМ СУГЕСТИЈЕ

Насловне речи припадају мудром Пиндару (522–433 пре н.е.), који је у наставку и себе, а и праве песнике упозорио: да му „врлина његова песничка брани да надугачко говори ко песници докони”. У поезији посебно готово као правило може да важи: што си мање рекао више си рекао. Тога је био свестан још стари индијски песник Анандартвахана (VI в.н.е.) који је то „скривање и изостављање говора ради самог песничког говора” поредио са покривкама за женске груди и уопште, места посебне еротске фантазије.

У поезији посебно, неговорење је у ствари говор „белине”. Француски симболисти, свесни тога, поручили су и себи, а и другима да „рећи читаоцу све, то значи ускратити му бар три четвртине задовољства да сам погађа”. Валери је стога, рачунајући на „сустварање” дела, односно рецепцију од стране читалаца, с разлогом записао као својеврстан песнички тестамент: „Моје дело је само и искључиво оно што сте **ви** у њему прочитали”.

Сугестивни план и значење једног књижевног дела, на жалост, још увек се у нашим школама недовољно апострофира при тумачењу књижевног дела. Штавише, међу појмовима у речнику (речницима) који се одскора објављују на крају читанки и осталих школских књига, сугестији се поклања мала пажња, а и објашњења су више него – поједностављена. У читанкама за основну школу које су, све до 80-тих година, значиле „праву револуцију” у уџбеничкој литератури и које су чак називане „уметничким читанкама” аутора Петра Гудеља и биле пропраћене претенциозним „приручником за наставнике” под називом *Шта јоворе*

мешафоре, сугестија и сугестивни план дела подвођени су по необичан појам „брујање осећања у читаоцу”! Тиме је, у ствари, потпуно затворен сустваралачки – градитељски чин и улога читаоца о чему су, дабоме, Изер, Јаус, а и Р. Барт изградили читаву теорију по којој је дело, с једне стране оно што је писац као потенцијал – интенционалност „узначио” у своје дело (Einfühlung), а сам читалац „сустворио” својим имагинативним сустварањем.

Ако је читав процес уметничког стварања, односно стварања друге, уметничке стварности, заснован на имагинацији (замишљању и представљању), онда је увођење ученика у „попуњавање места неодређености” које свако дело – што су већа у уметничком смислу то су и бројнија таква места –, прворазредни задатак и најважнији циљ. Суочен **само** са речима ученик заиста мора, тако рећи, **све** сам да замисли: и да „види” слике, да „чује” музику, да оживи људе, осети праву емоцију и, уопште, себе доведе у позицију активног учешћа и у емоционалној, али и драмској радњи сваког, па и лирског уметничког дела. Погледајмо то на неким примерима.

У љубавној народној песми *Драји и неграји* девојка поручује онима за које љубав није оно што је у срцу, него је социјално – материјална вредност:

*Волим с драјим њо јори одији,
Глої зобати, с листиа воде њији;
Нек с неграјим у свили лежати,
Шећер јесџи, меговину њији.*

Као и све уметнички вредне песме – искази и ова захтева замишљање: како изгледа живот кад се „по гори”, а не сигурности „двора” оди и неизвесно живи, шта значи „глог зобати, с листа воде пити”, у односу опет на удобност богаташке куће и сл. Дакле, овде је народни певач ипак рекао само оно што је неопходно, као подстицај за побуђивање и емоције, али и „производњу” слика, а и самих мисли од стране читаоца. Или, када иначе уздржани патријархални човек каже да је коса девојачка „калем ибришима”, очи „два драга камена”, а песник – уметник да су вољеној уснице „ружом ужгане”, онда су и један и други рачунали на покренуту имагинацију читаоца (слушаоца) који „сам мора да ствара свој свет”.

БЛЕСКАЊЕ ЗНАЧЕЊА ИЛИ ОПАЛИЗАЦИЈА

Ученици, посебно у старијим разредима основне и у средњој школи, морали би да се упознају са **опализацијом**, коју књижевна наука означава као „преливање различитих значења”. „Ингарден говори о опализацији у смислу оног преливања и светлוצања док посматрамо неки драги камен. Слично томе, каже Ингарден, преливају се и значења. „Испитивање опализације обухватило би, према томе, оно широко поље у књижевном делу које није испуњено аспектима,

односно где нам приказани аспекти дају најразличитије могућности да њихову схему допунимо. Дело као целина је једно – смишљено интендирано и не може се произвољно разлагати. Феномен опализације постоји заправо и ако многосмисленост текста иде дотле да идентитет предмета не може остати сачуван. Писац је у свом делу створио посебан свет. Тај и такав свет никада не може бити потпун у свим својим детаљима. Он не може бити једносмислен. На читаоцу је да ове једносмислености попуни, да догради схему и скелет који је писац дао. Дело му при томе допушта одређену слободу домишљања”.

Пример коришћења **опализације** ми смо већ методички баш демонстрирали у тексту *Ерос и Сфинја – Јеган вид иншерпретације ђесме Бисерне очи С. Пандуровића*.² На интерпретацију ове познате песме С. Величковића, која је као доминирајуће значење „извукла” љубавно осећање, ми смо – јер смо у самој песми, односно „преливању могућих значења”, пронашли доста елемената који су нас повели у сублимацију – рефлексију о универзалној љубави. Поткрепу за то, на пример, пронашли смо у самоисказу једног такође генијалног српског песника, Лазе Костића, који је порицао значењску идентификацију своје „песме над песмама” *Santa Maria della Salute* са својом лабудовском песмом Ленки Дунђерски. Костић је стога и записао упозорење: „Није песнички идеал о жени у живом створу, од мајке рођеној, већ у његовој души, његовој замисли... Она жива је пролазна, променљива... Али, ова душевна самониклица остаје вечито”.

У фокусирању могућих значења ми смо тада имали у виду и исказ једног такође песника универзалних значења, Јована Дучића, који у својој песми *Залазак сунца*, оставља могућност да се у **жени** која „с круном и у сјају” мисли на песника може, евентуално, да идентификује и конкретна жена, али је вероватније да је у њеном лику персонификована жена – божанство, Универзум, каква богиња заштитница песника и лепога, можда „охола” Богиња вечности...

Опализација – преливање и сјај могућих значења ученици могу да упознају и самосталним радом на утврђивању могућих интендираних смислова у неком делу или мањој целини. Примера ради: која су све значења могућна у знаменитим стиховима П. П. Његоша (*Горски вијенац*), кад пева: „Све се **човјек брука са човјеком**, / Гледа мајмун себе у зрцало” (...)? Наша књижевноисторијска интерпретација ових Његошевих стихова обично наведени стих тумачи једнозначно: да се човек, као појединац, „брука” – огрешује према другом човеку (опет – појединцу). Али, значење у поезији као што знамо, на срећу, више су двозначна и вишезначна него једнозначна, па је лако уочити да овде, уз наравно постојеће тумачење, постоји бар још једно. А оно се утврђује испитивањем са ученицима **који** се то „човјек” брука према **ком** „човјеку”? Очигледно је да можемо у том „преливању значења” доћи чак и до **три** „човјека”, односно до три значењске релације: тачно је да се један конкретан „човјек” брука нетичким односом према другом конкретном „човјеку”, али је исто тако тачно да именица човек може да буде и *pluralia tantum*, па да се један човек брука према другим људима (при чему

² М. Д. Игњатовић (1992): Тумачење књижевног дела у настави, Београд: Стручна књига, стр. 73–76.

су могућне варијабле и сви људи, али и одређени национални колектив) и, што је најуниверзалније као значење – према оном етички пожељном, универзалном „Човјеку” који би требало да нам буде и узор али и опомена...

АНТИТЕТИЧНА МЕТАФОРА

Људско памћење (запамћивање) путем „утирања трагова” (према Павлову) је, у ствари, уланчана асоцијативност. На ближеј или даљеј асоцијативности, такође, функционише „у животном обиљу могућности свака, па и књижевна уметност. Свођење, на пример, реалности на привидно апстрактан знак у сликарству или скулптуралној уметности, није ништа друго до испитивање широког поља могућности конкретног да се приближи самој ивици апсурда. Али, варијације те врсте и нису ништа друго до сами потенцијал конкретног, јер све што је могућно је и стварно пошто и свака могућност постоји тек у стварном.”

Егалистичка и антитетичка асоцијативност у ствари су и најјачи ментални запис јер претпостављају откривалачку зачудност. „Хеј, па ово је исто као и оно” или „Овај је исти као онај” су екскаламације открића. Али усхићеност због открића је још интензивнија у антитези, јер су супротности у ствари јединство и само у томе и могу да опстану будући да су „дводелно једно”. Високо асоцира одмах на супротно, мало, лепо на нелепо, црно на бело, светло на затамњено, добро на зло и – тако редом, све у антонимима. Али, антитеза као метафора није никако само проста супротстављеност, као што ни метафора није никада ни само слика нечега, а ни једнозначна асоцијативна веза. Метафора је, као што се зна, стално зрачеће језгро које конкретизује сам њен тумач. У антитетичној метафори (контрасту) такође се одиграва „игра” асоцијативног уланчавања.

У наставном раду морале би се изучити све врсте антитетичности, јер је редукција само на једнозначност с једне и једнозначност с друге стране ради наглашавања супротности ограничавање већих могућности које – управо антитетична метафора собом и по себи доноси. Погледајмо како се то може чинити или, у добрих наставника – методичара, вероватно и чини. Такозвана „словенска антитеза” и њен „дежурни” пример за готово све школске генерације из епске песме *Хасанаџиница* о троделној антитези (питање – хипотеза/теза – антитеза) нису „зачудност” песничке слике, али и зачудност саме поетске нарације. Шкрта у сликовности и много више окренута прегнантној драматици и етичким проблемима, епика, па и наша народна епика, сликом која почива не на директном опису већ на асоцијацији „није то него ово као то”, заиста је вешта психолошка „копча” за слушаочеву пажњу. Пре преласка на потресну причу о људским односима, који доносе трагизам неразумевања, оваква слика где су у ствари обе слике „опстале” у негацији, односно у трећој слици која и није директно насликана већ се асоцијативно пројектује у слушаочевој (читаочевој) емпирији, већ је дата и као дилема, али и као извесност.

Зашто је народни певач епској радњи пришао посредно, готово правом антитетичком „играријом”, када је могао и да шатор Хасан аге директно ослика чак и у десетерцу како се бели на позадини тамне шуме? Један разлог смо већ изнели: намера да поетска „зачудност” и антитетичка питалица буде увод, мотивација, а и активизација слушаоца и, истовремено, својеврсно „реторско” питање, наравно без одговора. Хасан ага ступа, дакле, на сцену некако издвојен, баш као и његов шатор „у гори зеленој”, који подсећа и на снегове („сњези”) али и на лабудове. Други разлог је готово метафорско наговештавање, наравно у далекој и посредничкој вези, издвојености и овог човека („Шта се бјели у гори зеленој”) и новог положаја у којем се налази из „живог живота” којим сви други живе. Лабудови у *шуми* такође су необичност, па бољи „почетак необичности” заиста и није се могао да нађе...

Дакле, било би једнострано, а и не би допринело да ученици схвате „оно друго што је у ствари право у уметности”, ако би се видео само „ликовни слој” ове антитетичне метафоре. Штавише, инсистирање на уочавању закономерне „везе” оваквог почетка са психолошком потком радње, па и етичким недоумицама које наставник мора да предузима, узвратиће и сазнајном, а и емоционалном плану песме, јер је и драмска условљеност песме противуречна: болести *човек, не ни јунак, ни аја феудалац* има своју етичку логику, његова „љубовца” такође, „даица” Пинторовић бег или Мустај кадија су можда исто тако ти „усамљени лабудови” или „сњези” у затвореној „гори зеленој”.

Све остало је ипак – само прича. Етички антикет да је, на пример, посебан и „звук”, а и узвишеност хероизма „заточеника” слободе „мријет навикнутих” у *Смрти Смаил аге Ченџића*. То адверсативно „али”, као супротност натчовечанским патњама, не само што потиरे – побеђује бол и смрт, већ супротставља сатанску „нему сцену” коју испуњавају само редуковани звуци (звиждање „пале”, крицање колаца) и сабласно њихање крвничких вешала... Драматска функционалност оваквих контраста иде у највећа савршенства јер су то, како се каже, „драме без речи”. У већој трагедији и тријумфу љубави, Шекспировој трагедији Ромео и Ђулијета демонстрирано је, малтене у свему, врхунско стваралачко мајсторство. Поред узбудљиве драмске радње, саткане око „јединства опасности”, готово максималног поштовања неопходне временске кондензације („од заласка до заласка Сунца или тек нешто преко тога”), „убрзања” које доноси психолошко време у односу на физичко, прожимања и условљавања трагичног са обичним, чак и комичним (односи и дијалози Ђулијете са дадиљом и сл.) и сл., Шекспир је демонстрирао и примену изазовне „логичке нелогичности” антитезе. Најречитије, па и најфункционалније је то учинио у Ђулијетином, тако већ универзално познатом монологу – колебању: „О Ромео, Ромео, зашто си Ромео?” Управо кроз антитезу тог монолога дата је сва, раздирућа драмска трагика хероине: Ромео је „никад лепша књига” али – у „ружном повезу”, он је чак „вучки крвожедно јагње”...

Свако предавање само драмској радњи и њеној логици, поготово у трагедији која је „опис” вечног човековог сукобљавања са досуђеном му судбином

и која, у ствари, такође антитетички војује за други и другачији исход (победу љубави, логике – смисла, правде), а испуштање из вида оваквих и сличних „детаља” не само што осиромашује доживљај и сазнање, него их чак и спречава. „Зачудност” (необичност) тог чак „вучки крвожедног јагњета” заиста је садржалац читавог комплекса метафоричних асоцијација и то – по контрасту. Овога пута, будући да су јединице контраста у ствари целина једног јединственог који без антипода не може да постоји, основна ознака метафоре је управо та – „могућа немогућност”. Није могућно да постоји чак „вучки крвожедно јагње”, али како је још Аристотел учогавајући јединство вероватног и могућег рекао, зашто и јагње не би било – „крвожедно”? Пошто је метафора, по својој функцији и карактеру, „преносник могућег”, то овде ни Ромео, будући сасвим недужан, а ни с њим сједињено недужно јагње, симбол иначе безазлености, па и слабости, никако се не могу схватити у „речничкој” функцији. Стога је први метафорски „пренос” пренос из реалног у план иреалног, који је и услов за постојање „могућности немогућег”. Тако су се, у ствари, и сплеле, а и међусобно оправдале све те споне: вољеног човека са наметнутом мржњом, осећања лепоте са обавезом њеног негирања, прихватања клетве коју престиже јарка молба да се не обистини, давање „најконтрастивнијег” атрибута нечему („вучки крвожедно јагње”), како би се и сам апсурд у апсурду поништио!

Оваква антитетичка параболоа, дакако, има јак емоционални подтекст. Она је, у ствари, више предговорни него говорни чин, јер садржи и „отисак” емоције и мисли који нису под контролом логике говора, а јесу логика и то – оправдано би се могло рећи – „логичнија од саме логике”, јер тек такав „нелогичан говор” казује оно право, односно тек је он прави говор личности. Суверени владалац језиком, ингениозни Шекспир, као некада надмоћни Сократ својим чувеним „сократовским дијалогом” којим се у ствари онај коме се повлађује негира „сам собом”, управо је оваквом антитезом доказао да се теза и њена негација и искључују, али и једна другом потврђују. Судбински заљубљена Ђулијета воли „мржњом” и „мрзи” љубављу, па су и спојеви „крвожедног вука” и питомог јагњета и могући и логични, штавише – неизбежни!

Неколико функција антитетичног говора које смо овде показали делују, ако их ка њиховој онтологији и смислености водимо, на ученике енигмом апсурда који, у ствари, итекако има своју логику до које, наравно, воде кривудасти путеви отварања бројних уланчаних смислова. А пошто бар у првој и „великој” књижевности ништа није случајно, баш као и у језику који је њен градитељски материјал, то се и антитетичном у сваковрсном књижевном делу мора приступити као „природној нејасноћи” и говора и смисла. У антитези је, заправо, најчешће затегнут прави драмски чвор многе радње, а она је и одговор човеков на свет, природу и живот који је, како би Његош рекао „састав паклене неслоге”.

Наравно, ретко кад и треба, а и биће омогућено да се „само” антитези поклони читава методска јединица, али се дужна пажња свакако мора испољити и

то због импликација које чак и овакав „једноставан” појам – уметничко (и говорно, ликовно, свако друго) средство може имати за укупно схватање уметности.

ЛИТЕРАТУРА

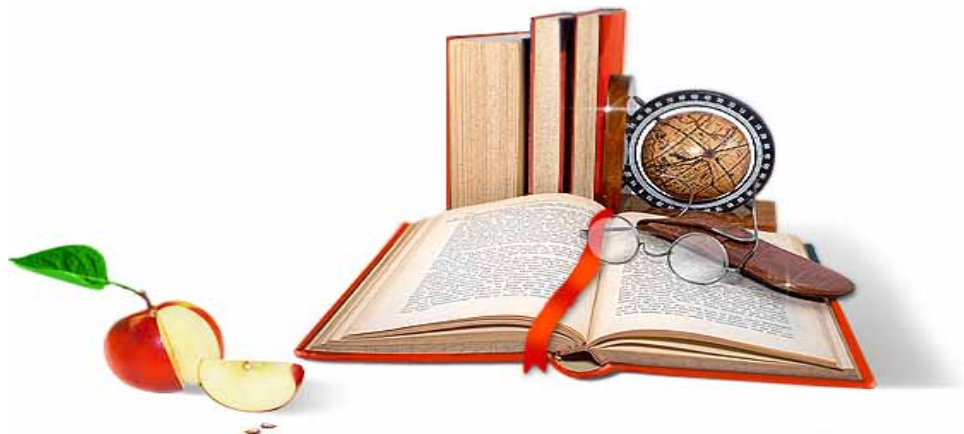
1. Барт, Роланд (1978): *Књижевност, митологија, семиотика*, Београд: Нолит.
 2. Аристотел (1970): *О грамској поезији*, Београд: Нолит.
 3. Wright, G. H. (1976): *Objašnjenje i razumevanje*, Београд: Nolit.
 4. Ингарден, Роман (1970): *О сазнању књижевноуметничког дела*, Књижевна мисао, Београд: СКЗ.
 5. Зборник радова (1978), *Песничка слика*, Београд: Нолит.
 6. Павловић, Миодраг (1978): *Поетика модерног*, Београд: Графос.
 7. Игњатовић, Миодраг (1990): *Тумачење књижевних дела у настави*, Београд: Стручна књига.
 8. Игњатовић, Миодраг (2005): *Књижевни појмови, изрази и теорије*, III издање, Београд: Књижевно друштво просветних радника Србије.
-

Summary: In all types of education, and particularly in school education it is very important that pupils master the so called “language and vocabulary” of the concrete science of art. Pupils get acquainted with the attribute of special meaning by which art describes and interprets men, human society and nature through readings dedicated to the earliest school age. Therefore, it is of crucial importance to apply the appropriate teaching methods in order to introduce pupils with vocabulary and terminology of the “real” literature science. Such examples have been presented in this paper to show how important this is firstly for pupils’ to understand and experience the art of literature, and secondly to develop thinking and active understanding of concepts. Since these are the two essential tasks of school instruction at all levels, they should carefully be taken care of. The author has proved this by various examples at different levels of school instruction.

Key words: Comprehension and understanding, making independent conclusions, pupils’ self-activity.

BESPLATNI GOTOVI SEMINARSKI, DIPLOMSKI I MATURSKI RAD.

**RADOVI IZ SVIH OBLASTI, POWERPOINT PREZENTACIJE I DRUGI EDUKATIVNI
MATERIJALI.**



WWW.SEMINARSKIRAD.ORG

WWW.MATURSKIRADOVI.NET

WWW.MATURSKI.NET

WWW.SEMINARSKIRAD.INFO

WWW.MATURSKI.ORG

WWW.ESSAYSX.COM

WWW.FACEBOOK.COM/DIPLOMSKIRADOVI

NA NAŠIM SAJTOVIMA MOŽETE PRONAĆI SVE, BILO DA JE TO [SEMINARSKI](#), [DIPLOMSKI](#) ILI [MATURSKI](#) RAD, POWERPOINT PREZENTACIJA I DRUGI EDUKATIVNI MATERIJAL. ZA RAZLIKU OD OSTALIH MI VAM PRUŽAMO DA POGLEDATE SVAKI RAD, NJEGOV SADRŽAJ I PRVE TRI STRANE TAKO DA MOŽETE TAČNO DA ODABERETE ONO ŠTO VAM U POTPUNOSTI ODGOVARA. U BAZI SE NALAZE [GOTOVI SEMINARSKI, DIPLOMSKI I MATURSKI RADOVI](#) KOJE MOŽETE SKINUTI I UZ NJIHOVU POMOĆ NAPRAVITI JEDINSTVEN I UNIKATAN RAD. AKO U [BAZI](#) NE NAĐETE RAD KOJI VAM JE POTREBAN, U SVAKOM MOMENTU MOŽETE NARUČITI DA VAM SE IZRADI NOVI, UNIKATAN SEMINARSKI ILI NEKI DRUGI RAD RAD NA LINKU [IZRADA RADOVA](#). PITANJA I ODGOVORE MOŽETE DOBITI NA NAŠEM [FORUMU](#) ILI NA MATURSKIRADOVI.NET@GMAIL.COM