

Јелена В. Јовановић¹
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет²
Департман за србистику
<https://orcid.org/0000-0002-5396-4335>

ДРАГОСЛАВ МИХАИЛОВИЋ О ДЕЦИ: ЛИЛИКА У ОСНОВНОЈ И СРЕДЊОЈ ШКОЛИ

Централни проблем којим се рад бави тиче се једне од најбоље писаних српских приповедака у форми сказа, која је своје место нашла у средњошколском наставном програму. То је *Лилика* Драгослава Михаиловића, први пут објављена 1962. године под називом *Сирена њева у недељу*. С обзиром на то да је главна јунакиња приче десетогодишња девојчица која живи у великом сиромаштву, истовремено злостављана и занемарена од својих родитеља, невидљива системима заштите, наратив ћемо тумачити кроз сазнајну и етичку функцију књижевности, које у споју са естетском (као примарном) отварају простор за васпитавање и оснаживање младих у препознавању девијантних облика понашања и правилном реаговању на њих. Показаћемо којим поступцима текст омогућава већи степен емотивног урањања реципијента, уз искључивање ризика да се склизне у нелитерарну патетику. Интердисциплинарни приступ обради приповетке помоћи ће ученицима и у развоју критичког мишљења и бољем разумевању поезике прозе новог стила / црног таласа.

Кључне речи: *јроза новој сјила, црни шалас*, Драгослав Михаиловић, *Лилика*, васпитавање емоција, интердисциплинарност, насиље

Година 2023. у књижевним круговима биће упамћена по одласку кључног представника *јрозе новој сјила* и врхунског приповедача, Драгослава Михаиловића. Не трудећи се да у овом огледу отварамо комплексно питање дечије књижевности /књижевности за децу и младе, желимо (пре свега) да одамо почаст писцу који је у својим делима неретко као главне јунаке узимао управо младе. Два текста су с добрим разлогом пронашла своје место у средњошколском програму. То је роман *Кад су цвешале шикве* из 1968. године и приповетка *Лилика* објављена 1962. године под називом *Сирена њева у недељу*. С обзиром на то да смо се романом често и исцрпно бавили, своју пажњу овога пута усмерићемо ка другом поменутом делу. Прво што запажамо јесте да се тај текст једно време налазио у читанкама за 5. разред основне школе (нпр. STANKOVIĆ-ŠOŠO 2007: 143–146), након чега је премештен у трећу годину гимназијског програма, а тренутно се налази у блоку изборних текстова за четврти разред гимназијског општег типа, друштвено-језичког

¹ jelena.v.jovanovic@filfak.ni.ac.rs

² Ово истраживање подржало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор бр. 451-03-66/2024-03).

и природно-математичког усмерења.³ Сматрамо то промишљеном и добром корекцијом. Оно што провоцира дискусију је чињеница да наставници средњих школа, чини се, превиђају тај текст. Недавно искуство са семинара за наставнике одржаног у Књажевцу показало је да предавачи у средњој школи не знају или нису сигурни да ли је тај текст уопште део Програма наставе и учења. То наводи на закључак да га и не обрађују. Занимљиво би било проширити анкету на већи број испитаника и са већим поуздањем изнети тренутну ситуацију у наставној пракси. Други је корак испитати где лежи узрок заобилажењу тог текста. Он се може тражити у комплексности приступа књижевној и ванкњижевној проблематици овог дела.

Основни мотив приповетке јесте злостављање и занемаривање десетогодишње девојчице из предграђа Београда, са економске и друштвене маргине. Реч је о исповести обликованој техником сказа, захваљујући којој се преузима лексички, семантички, сазнајни угао детета формираног у врло специфичним, суровим животним околностима. Оца не познаје, а мајка је занемарује а потом и сасвим одбацује, занета бескомпромисном борбом за личну егзистенцију. Померени систем вредности генерацијски се преноси, показујући немоћ и неспремност друштвеног система да ишта измени. Већ из ове крајње сажете експликације сижеа јасно је да је текст велики изазов за успешну обраду у основној школи. Поетику *ѝрозе нової сѣила*, поједине књижевне поступке, врло је комплексно, чак и посредно, објаснити млађем узрасту, највише због интензивног симулирања стварносног, те је већа вероватноћа да до ученика допре само онај површни слој који све Михаиловићеве сказом обликоване приче поседују, а који комуницира и на нивоу популарне, чак тривијалне литературе. То је тзв. *double coding*, у оном смислу у коме се наратив може перципирати на два нивоа – семантички комплексно, а језички популарно обликовано дело⁴. Пратећи апаратуру у Читанци за пети разред *Чаролија речи* (2007) уочили смо да се на поетичке особености стварносне прозе упућује кроз свега неколико питања, задатака: „И начин на који јунакиња говори помаже читаоцу да протумачи књижевни лик. Запази да ли у приповеци осим тачке постоје и други знаци интерпункције (запета, знаци навода, апостроф, упитник, узвичник и сл.). Запажаш да писац не поштује правописна правила. *Шѣа мислиш, збої чеїа?* Шта сазнајеш о јунакињи на основу њеног говора?” (STANKOVIĆ-ŠOŠO 2007: 145, подв. Ј. Ј.). Потпуно је јасно да ученик петог разреда, добрим делом због непознавања књижевног контекста *ѝрозе нової сѣила*, неће моћи да дође до одговора о специфичности језичког и стилског обликовања текста те до суштинског разумевања приповедних поступака особених за стварносну прозу.

Чак и ако прихвати тај ризик ради функционализације васпитне улоге текста и његове примене у подстицају развоја емоционалне интелигенције, наставник у својим напорима мора готово дословно жонглирати у приступу како би ојачао

3 „Смрт као злочин, бруталност, односно убиство силовањем и успостављање личне правде у микросвету социјалне маргине уметнички је приказана и у антологијској причи Драгослава Михајловића ‘Лилика’” (PROSVETNI GLASNIK 2020: 438, 442, 446). Скрећемо пажњу да је у опису текста начињена грешка, јер у приповеци *Лилика* нема мотива убиства / смрти као злочина, иако се поменути текст бави насиљем и проблемима социјалне маргине. Очигледно је направљен превид у правцу описа романа *Кад су цевѣале ѣикве* истог аутора.

4 Овде не мислимо на модел по коме је сваки знак двоструко кодиран.

сензибилисаност према другима, другачијима, слабијима, а да истовремено не подстакне додатну затвореност, непријатност, узнемиреност оних који описаној маргини припадају. Приступ основношколском узрасту отежава естетика ружног која натуралистички зарања у приказивани свет. Зато је сасвим разумљив избор одломака који је тежиште пребацио на мотив дечије игре, о чему сведочи и задатак на крају методичке апаратуре за анализу текста: „Доврши одломак из приповетке Лилика на свој начин, одговарајући на тему: Моја најдража игра.” (STANKOVIĆ-ŠOŠO 2007: 146). И овај одломак, имплицирајући Лиликину тешку причу, покушај је да се допре до емотивног упоришта, на шта такође указују поједина питања и констатације. Као посебно значајне у том смислу издвајамо следеће подстицаје: „Издвој моменте у приповеци који су покренули твоје емоције. Шта те је посебно узбудило и дирнуло? [...] У којој ситуацији је било могуће поистоветити се са њом. На основу описа Лиликине игре са луткама сазнајемо о њеним осећањима и расположењима. Како она доживљава свет у којем одраста? За чим девојчица чезне? Шта мислиш о поступцима Лиликиних родитеља? Које људске поступке и особине у приповеци осуђујеш? Образложи због чега. Како је требало да поступају са њом?” (STANKOVIĆ-ŠOŠO 2007: 145). Без обзира на то што анализа садржи важан момент окренут ка подршци у емотивном сазревању, те оснаживање младих да препознају добро и лоше бришући предрасуду да најближи увек мисле добро и раде у интересу детета, сматрамо да се потенцијал текста може много више искористити на средњошколском узрасту. Ево неких недостатака изабраног одломка и аналитичког дела прилагођеног основношколском узрасту. Уместо почетне мотивације дат је везни текст / локализација / сажетак приповетке у коме се износи тежак живот Лилике (Милице Сандић), што супституише естетски и емоционални учинак кључан за проблематизовање емоционалног потенцијала појединца, насиља у породици и друштву, сиромаштва, табуа, родне (не)равноправности, хиперсексуализације женског тела. Језгро приче је парафразирано кроз неколико реченица које читаоцу треба да омогуће „кретање” короз одломак (почетни сегмент приповетке). Опажамо да се у апаратури не помиње реч насиље и злостављање чему је јунакиња приче изложена, те смо склони да закључимо да је овде у питању извесни степен ауторске аутоцензуре у којој се препознају елементи наслеђеног патријархатног модела где су постојале забрањене, непримерене, непристојне теме.⁵ То, чини се, децу новог века „гура” у још већи проблем, јер им се уместо оснаживања намеће осећај стида уколико су жртве или сведоци насиља, а насилници несвесно делимично ам-

5 Узрок може лежати и у налозима издавача, који некад инсистирају да се као полазиште за анализу текста избегну негативне емоције. Сугестија је раније долазила и из планова и програма за основну школу, где се тежило заобилажењу дела која подстичу жалост, тугу, а наглашавању оних која провозирају ведрије стране живота, уз образложење да је то разумљивије и примереније деци млађег узраста (MRKALJ 2011: 71, 81).

Као аргументацију у вези са захтевима издавача наводимо лично искуство коаторског рада на читанкама за основну школу; у том процесу издавач је често сугерисао уклањање сегмената који су јасније имплицирали тему смрти. А колико је важно и ту, за млађи узраст веома захтевну тему, покренути већ у најранијем школском узрасту у својим истраживањима показује Владимир Вукмановић Растегорац, образлажући потребу психолошким, социолошким и библиотерапијским разлозима (VUKOMANOVIĆ RASTEGORAC 2017: 83).

нестирају еуфемизмима попут „неодговорности“, „равнодушности“.⁶

Драган Попадић скреће пажњу на значајну улогу наставника у превенирању и спречавању насиља. „Pre svega, on sam može da bude nasilan, a sem toga on može da uoči ili ne uoči nasilje, reaguje ili ne reaguje, a ako reaguje, da reaguje uspešno ili ne. Svojim (ne)uzdržavanjem od nasilja i (ne)reagovanjem na nasilje on pokazuje kakva norma u pogledu ispoljavanja nasilja postoji i koliko je ta norma važna. Olveus (1993) smatra da se efikasno reagovanje nastavnika sastoji u stalnom nadzoru učenika i preduzimanju brze i direktne akcije, bez ignorisanja sumnjivih situacija. [...] Većina faktora koji čine školsku klimu, a za koje se pokazalo da imaju uticaja na nasilje u školi jesu pod kontrolom nastavnika. Nastavnici utiču na agresivno ponašanje oblikujući dominantnu atmosferu u odeljenju i svojim odnosom prema nastavi i prema učenicima” (POPADIĆ 2009: 174). Школу као кључни фактор у превенирању насиља истичу и Никола Петковић и Зоран Павловић: „Водећи се и самим циљевима постојања образовно-васпитног система, а у контексту едукације, усмеравања, развоја ставова и генерално васпитања младих, школа се поставља као епицентар примарне превенције насилничког понашања“ (PETKOVIĆ, PAVLOVIĆ 2012: 248). То треба имати у виду и при методичком приступу обради текстова на часовима књижевности, јер управо она има моћ успостављања различитих типова идентификације, омогућава емоционално ураћање, и с тим у вези може бити добра база у поступку решавања различитих негативних појава. Оно што Попадић такође запажа јесте и неспремност наставника да помогне⁷, а она се испољава кроз различите типове чињења, али и нечињења у случају насилничког понашања (POPADIĆ 2009: 175–180).

С друге стране, покушај да се текст прилагоди првом циклусу образовања доводи до ампутирања његове књижевне / естетске и етичке функције, те и наставнику оставља мало простора да искористи семантичку слојевитост текста. Поетика *ѝрозе новој сѝила, криѝичкој реализма, ѝрозе секса и насиља*⁸ остварује се добрим делом искривљењем језичке и стилске норме, па је ученицима петог разреда, у вре-

6 Ако се прелиста савремена дечија психологија, лако ће се уочити један од њених постулата, да деци треба слати недвосмислене поруке шта је прихватљиво а шта неприхватљиво понашање. На страници Уницефа може се пронаћи следећи савет родитељима / старатељима: *Imenujte neprihvatljivo ponašanje jasno i precizno* (<https://www.unicef.org/serbia/neprihvatljivo-ponasanje>).

7 Готово су шокантни резултати једног истраживања које је сумирало искуства из више земаља, а у коме се закључује да је реаговање школског особља у превенирању и спречавању насиља „najblaže rečeno razočaravajuće“: „Skoro dve trećine učenika izloženih nasilju saopštavalo je da im odrasli nisu nikad pomogli ili su to retko činili“. Због важности и актуелности теме навешћемо резултате истраживања спроведеног у Данској 2005. године и резултате истраживања „Школа без насиља“ спроведеног у Србији неку годину касније: „I u jednom obimnom istraživanju u Danskoj (Fekkes i sar. 2005) pokazalo se da je tek polovina (53%) zlostavljane dece tražilo pomoć nastavnika, a 67% od roditelja, dok 25% nije reklo nijednoj odrasloj osobi. Izveštavajući o pokušajima nastavnika da im pomogne, 35% žrtava nasilja reklo je da nastavnici nisu ni znali za zlostavljanje. Tamo gde su znali, 12% učenika se požalilo da nisu pokušali da pomognu. Tamo gde su pokušali da pomognu, 17% učenika reklo je da su stvari postale lošije, 34% da su ostale iste a 49% da su se popravile. Sve u svemu, iz ovih ili onih razloga, svega 28% zlostavljane dece dočekalo je da im nastavnik pomogne. [...] U istraživanju ‘Škola bez nasilja’, među decom koja su bila žrtve više od polovine (55% njih) nije se obratilo nastavniku za pomoć. Od onih koji su se obratili, otprilike polovina (47%) kaže da su im nastavnici pomogli, ali trećina (35%) da su nastavnici pokušali da im pomognu ali bez uspeha, dok svaki peti (18%) kaže da nastavnici nisu ništa preduzeli. Ovde je, dakle, 21% ugroženih učenika dočekalo da im nastavnik pomogne” (POPADIĆ 2009: 176).

8 Ово су синонимске одреднице за стварносну прозу.

ме када још увек вежбају основе језичке и говорне културе тешко објаснити намеру правописних исклизнућа присутних у тексту, те уподобљавање језика специфичном погледу на свет. Бавећи се припадницима друштвене и социјалне маргине, а како би упутила критику друштву, ова књижевност испуњена је бруталним сликама које код реципијента често изазивају низ непријатних реакција. На тај начин читалац се увлачи у текст кроз саживљавање (*empathy*) и извлачи из неутралне позиције саосећања (*sympathy*), разумевања; „те честице уметничког дела, употребљене у различите креативне сврхе, имају један заједнички циљ: оне попут дијамантне крунице сондажног сврдла, под правим углом, а то значи брутално и рањавајући, продијају оклоп људске индиферентности” (PAVLOVIĆ 1996: 66). Код деце млађег узраста такве слике могу да изазову велику узнемиреност, па и трауму због неспособности да одвоје реално од имагинарног. Из тежње да се избегне сваки ризик увођења деце у мрачну причу злостављања и занемаривања, анализа у Читанци за пети разред само се дотакла тешких и осетљивих тема, да би се у самом финишу (горецитираном домаћем задатку) изгубио сваки траг проблематизације социјалног и друштвеног положаја младих, те отварање и ширење теме о насиљу над и међу њима.

Због тога су за млађе разреде много погоднији текстови који подстичу дијалог о истој или сличној проблематици, али на деци тог узраста пријемчивији и прихватљивији начин, попут *Овај дечак зове се Пејо Крстиа* Милована Данојлића, Аги и Ема Игора Коларова, *Ово је најстарији дан у мом животи* Јасминке Петровић и сл.

То никако не значи да је због наведених разлога најбоље решење *Лилику* једноставно заобићи. Прећуткивањем се чини озбиљно огрешење према младима које треба охрабрити, сензибилисати за друго/другачије, посебно у данашње време када се све интензивније примећује недостатак емоција у животу савременог човека. Због тога се све већа пажња с разлогом поклања учењу заснованом на емпатији, у вези са чим Рејчел Талон и Ендру Мекгрегор пишу о *учењу кроз емоције*, изазовном за наставнике „који желе да мотивишу активне и саосећајне ученике да предузму одређене кораке после наставе” (TALON, MEKGREGOR 2014: 1411). У теорији данас постоји много текстова који промишљају сличан приступ настави, полазећи од тезе да се емоције могу васпитавати. Због тога школа треба да предсавља језгро социјалног и емоционалног развоја под којим се подразумева следеће: „Prikladan socijalni razvoj zahteva poznavanje i razumevanje normi, pravila i vrednosti zajednice iz koje dete potiče i u kojoj živi, kao i ovladavanje umećima koja su potrebna za delotvornu interakciju unutar te zajednice. Da li će i u kojoj meri dete postati socijalno kompetentno zavisi direktno od njegove sposobnosti regulacije emocija, poznavanja i razumevanja okoline, te njegove sposobnosti da se ponaša u skladu sa tim spoznajama (Katz i McClellan, 1997; Raver i Zigler, 1997; Rose-Krasnor, 1997 prema Brajša-Žganec, 2003). [...] Ključna obeležja emocionalnog razvoja obuhvataju sposobnost deteta da identifikuje i razume sopstvena osećanja, da tačno tumači i razume emotivna stanja drugih, da se nosi sa snažnim emocijama i izrazi ih na konstruktivan način, da reguliše sopstveno ponašanje, da razvija empatiju, i da uspostavlja i održava veze i odnose sa drugima” (MARIĆ JURIŠIN, KOSTOVIĆ 2016: 187, 188).

Како се у основи социјалног и емоционалног развоја налази емоција, посебну пажњу у васпитно-образовном процесу треба посветити неговању емоционалне интелигенције, која се дефинише као „skup emocionalnih veština koje nam omogućuju da odaberemo ispravan način upotrebe osećaja i nesvesnih, instinktivnih mehanizama u interakciji sa drugim ljudima, kao i u shvatanju i poboljšanju samoga sebe” (GOLEMAN 2006, према MARIĆ JURIŠIN, KOSTOVIĆ 2016: 188). Њу, према истом аутору, чини пет основних вештина: Познавање сопствених емоција; поседовање искрене способности за емпатију; управљање сопственим емоцијама; самомотивација; вештина управљања емоцијама у другима (GOLEMAN 1997: 51). Свака од њих може се успешно неговати и унапређивати и у оквиру наставе књижевности о чему су промишљали проучаваоци попут Марте Нусбаум (2005) која уводи појам саосећајне имагинације, Сузан Кин (2007) за коју се везује одређење наративне емпатије и „губљења” у књижевном тексту, Мари-Лор Рајан (2001) која пише о емоционалном урањању у свет приче, Патрика Колма Хогана (2010) као творца афективне наратологије, или Пера Томаса Андерсена (2016) који се бавио изучавањем емоционалне структуре приче.

Питања која би се тумачењем *Лилике* у средњој школи у вези са емоционалним развојем ученика могла покренути јесу: злостављање, занемаривање, положај мањинских група, питање маргинализованих, социјално угрожених група. У оквиру *Плана и њројрама* скреће се пажња да се важно питање родне осетљивости може иницирати управо анализом ове приповетке (*Просветљени јласник*, 2. јун 2020). Поред етичко-емпатијског модела читања, кључног за морално-емоционално усмеравање ученика, важан рукавац у наставном бављењу приповетком *Лилика* на средњошколском узрасту представља тумачење поетике *џрозе новој сџила*. С обзиром на све већу заокупљеност ученика дигиталним медијима, сматрамо да у обради овог текста добро полазиште представљају интердисциплинарни приступи, у конкретном случају веза са филмом.

То је посебно корисно у светлу чињенице да се *џроза новој сџила* у књижевности јавила готово истовремено са струјом *црној џаласа* у југословенској кинематографији. Две уметности су тако преузимале једна од друге различите карактеристике попут: тематике која је обухватала друштвену маргину, подземље, социјалну инфериорност; естетике бруталности, сировости и суровости; проблематизације телесности и сексуалности; субверзије владајућег социјалистичког друштвеног уређења (PETROVIĆ 2020: 19). Ове особине поседује *Лилика* Драгослава Михаиловића упоредива са документарно-играним краткометражним филмом Желимира Жилника *Пионири малени, ми смо војска џрава, свакој дана ничемо к’о зелена џрава*. Компаративна анализа коју смо детаљније извели у другом огледу (*Трансфикционална чииња Драјослава Михаиловића*, у штампи) добар је начин да се ученицима приближе два текста, две уметности и интердисциплинарна поетка *црној џаласа*. У документарном филму који траје свега 12 минута могу се пронаћи готово сви ликови из Михаиловићеве приче: Лилика, Пеца, незаинтересовани родитељи, насилници, индиферентно друштво које не дотичу проблеми маргине. Ти ликови су на самој граници реалног и имагинарног света, језик им је неизбрушен, а реакције спонтане. Често је у њему присутан приповедач који препричава сегменте из свог

живота. „Žilnik koristi ovu originalnu ispovest dečaka u off-u dok istovremeno slikom rekonstruiše određene segmente koji postaju igrani – fikcionalizovani. Dakle, u krajnjem proizvodu, dobijamo postupak dokumentarnog intervjua u funkciji građenja igranog sadržaja, a moglo bi se reći i obrnuto, što je karakteristično za metodološki postupak u tom filmu, jer dokumentarni odnosno realistični sadržaj potresne životne priče emotivno pojačava igrane prizore s jedne strane, kao što igrani prizori dijaloga i akcije autentičnih likova dece produbljuje doživljaj njihove dokumentarne priče.” (VOJNOVIĆ 2016: 176)

Готово идентичан поступак, само специфичним средствима књижевности, примењује се у причи, која оставља утисак „магнетофонске веродостојности” захваљујући непоузданој, дискордантној нараторки. Она као да је закорачила у Жилников филм у коме се као базни поступак јавља „registrovana i zaštićena marka kombinovanja dokumentarnog i fiktivnog u nerazdvojivom jedinstvu koji prati samo aksiome autentičnosti i poštenja, i koja ukazuje, usput na apsurdnost povlačenja strogih linija između ova dva modusa kinematografskog izražavanja, dok jedino što bi trebalo da se računa jeste namera iza samog izraza” (MEDEN prema VOJNOVIĆ 2016: 177).

У оба случаја препознајемо тежњу да се при причању тешких прича избегне сладуњавост, само што се депатетизација постиже различитим, медија специфичним средствима. То је онај интелектуализовани лиризам о коме пише Данило Киш: „Da lirizam u prozi ne bi postao liričan u svakodnevnom smislu – sladunjav – on mora da bude intelektualan. Ono što često pokušavam uraditi u svojoj prozi jesu izrazi osećanja koja su podstakla na pisanje, to su, uglavnom, lirska osećanja, na ‘filozofski’ način. I to je definicija proze: ironija protiv osećanja” (KIŠ 1990: 213).

На поређење са Жилниковим филмом може се надовезати компаративна анализа приповетке и њене екранизације *Лилика* у режији Бранка Плеше, која (у контексту адаптације) представља транспозицију прототекста, тежећи да се што више приближи приповедним поступцима оригинала. Без обзира на то што су подударности у сижејном смислу велике, поетички су то два у значајној мери удаљена наратива. Док приповетка одражава црноталасну естетику, филм се креће ка романтизацији приче.⁹ Овај потенцијал може се искористити у настави, где се кроз компаративно сагледавање могу анализирати заплети, теме, мотиви, ликови, интертекстуалне везе, фокализација, приповедање, али и режија, фотографија, кадар, монтажа, костими, музика, глума и сл. Све то олакшава разумевање уметничких поступака који воде од њрозе новој сџила и црној ѓаласа до романтизоване ре-

9 Тај сегмент детаљно смо образложили у раду *Трансфукционална чииња Драјослава Михаиловића* који је тренутно у штампи. Ради бољег разумевања реченог, преносимо само део запажања: „Прилично верно праћена исповест десетогодишње девојчице, додуше уз одступање од сижејне линије, многе сегменте приче оставила је у равни језика не преобликујући их у слике. Већ тиме се много изгубило на плану активирања гледаоцеве емпатије. Чини се да је редитељ користио сваки моменат да Лилику постави у улогу активног приповедача; поред тога што се у филму као основна нит провлачи њен исказ дат социјалном раднику, она неретко у другим сценама описује своја животна искуства (нпр. крађу папуча, злостављање од стране родитеља и сл.), али и реакције (нпр. док посматра нагу Пецину маму она ће прокоментарисати: „Мало ми било гадно”). Нема приказа самих догађаја, а изостају и прикази неких емотивних стања који су могли бити пренети на платно. Управо то су сигнали којим је редитељ направио отклон од *џоетџике секса и насиља*; наспрот њој, филм се више креће у правцу романтизације Миличиног лика, не искористивши потенцијал да гледаоца измести из дистанциране позиције саосећајног посматрача и да му да шансу да несвесно осети интензитет сурових околности у којима је заточена незаштићена девојчица.” (JOVANOVIĆ, u štampi)

алистичке приче. „На тај начин се кроз наставни процес код ученика изграђује, поред способности критичког мишљења и способност доношења естетских судова, способност оцењивања визуелних ефеката и процене веродостојности адаптација књижевних дела путем визуелних медија. Истовремено, ученици стичу навике рецепције и критичког одношења према делима из различитих сфера фикционалности” (MILANOV 2017: 77).

Компаративно сагледавање приповетке и филмова, управо у додиру са црноталасном поетиком, омогућава ученицима да осете интензитет сурових околности у којима одрастају деца периферије. Анализом слика разрушених уцерица, напуштених празних простора предграђа, прљавих дворишта ствара се оквир потпуне дехуманизације, па се у споју визуелног и вербалног гради комплекснија, уверљивија слика тешког живота заборављене, напуштене, занемарене, злостављане деце. Како би се на часу интензивније ишло у правцу емоционално-етичког васпитања може се у тумачењу применити принцип контраста, присутан на макро и микро плану сва три наратива. Он је посебно значајан за грађење Лиликиног лика: „њена жеља за игром, жеља да остане дете додатно појачава трагику дату приказом нехуманих услова у којима живи” (JOVANOVIĆ, u štampi). Међутим, контраст се шири и на све остале планове приче – то је посебно видљиво у Плешином филму: хронотоп града према хронотопу периферије; живот у школи према животу у предграђу; тежња система за стварањем реда у проблематичном окружењу (учитељица, полицајац, социјални радник према Лилики). И свуда се лајтмотивски понавља питање „Шта ћемо са тобом, Сандић Милице?”, које може бити окосница отварања теме злостављања, занемаривања, родне и социјалне неправедности, сиромаштва и то у првацу сензибилисања младих за *друге* и *дружачије* и оснаживања угрожених за савладавање тешке животне ситуације. Због ограничености простора указаћемо само на усмереност ка решавању проблема злостављања и то примарну секундарну и терцијарну превенцију, која у раду са ученицима обухвата: „edukaciju o njihovim pravima, prepoznavanje potencijalno opasnih situacija, upoznavanje o načinima zaštite od zlostavljanja, prepoznavanje odraslih osoba koje djetetu mogu pružiti pomoć i podršku, učenje socijalnih vještina te vještine nenasilnog rješavanja sukoba” (BILIĆ i drugi 2012: 352); охрабривање да дете о злостављању размишља без осећаја кривице и стида, помоћ да изрази своја осећања везана за злостављање, смањивање интензитета и учесталости емоционалних и понашајних последица, промену искривљених размишљања и ставова детета о себи, другима и свету око себе, помоћ у успостављању здраве привржености, едукацију о стратегијама самопомоћи, ангажовање на смањивању осећаја жртве да је изолована и стигматизована (BILIĆ i drugi 2012: 361, 362). Све набројане поступке превенције могуће је остварити управо преко текста *Лилике*, јер он нуди отварање сваког наведеног проблема у ланцу насиља и поступка његове превенције. Свему овоме треба додати и критичко посматрање недовољне сензибилисаности друштва и мањкавости друштвеног система у пружању помоћи, али пре свега кроз проналажење могућих решења за њихово превазилажење.

Због свега наведеног сматрамо да приповетка *Лилика* у споју са тумачењем два поменута филма представља добро полазиште за дијалог у средњошколској

учионици који се тиче како расветљавања литерарних особености једног периода у историји књижевности, тако и емоционално-етичких питања савременог друштва и савременог човека.

*

Година 2023. није само година смрти Драгослав Михаиловића, него и година када смо насилно изгубили животе у „Рибникару”, Дубони и Малом Орашју, а онда је тај низ насиља настављен и у 2024. нападима на наставнике; они су се догодили управо у време завршавања овог рада. Замишљен као омаж великом писцу, написан као потреба да се скрене пажња на важност васпитања емоција како би се живело у хуманијем друштву – ту је улога наставника и школе непроцењива.

Цицирирана лиитератури

- ANDERSEN 2016: ANDERSEN, Per Thomas. *Story and emotion: A Study in Affective Narratology*. Laboremus Sandefjord AS: Universitetsforlaget, 2016.
- BILIĆ 2012: BILIĆ, Vesna i Gordana BULJAN FLANDER, Hana HRPKA. *Nasilje nad djecom i među djecom*. Zagreb: Naklada Slap, 2012.
- GOLEMAN 1997: GOLEMAN, Daniel. *Emocionalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga, 1997.
- HOGAN 2010: HOGAN, Colm Patrick. „A passion for plot: prolegomena to affective narratology”. *Symploke*, vol. 18, nos 1–2. Nebraska: University of Nebraska Press, 2010, 65–83.
- JOVANOVIĆ: JOVANOVIĆ, Jelena. „Transfiksionalna čitanja Dragoslava Mihailovića”. U: *Devet decenija Dragoslava Mihailovića*, Zornik radova sa međunarodnog naučnog skupa, Institut za književnost i umetnost, (u štampi). [orig.] ЈОВАНОВИЋ, Јелена. „Трансфикционална читања Драгослава Михаиловића.” У: *Девет деценија Драгослава Михаиловића*, Зборник радова са међународног научног скупа, Институт за књижевност и уметност, (у штампи).
- KIN 2007: KEEN, Suzzane. *Empathy and Novel*. Oxford, 2007.
- KIŠ 1990: KIŠ, Danilo. „Ironičan lirizam”. *Gorki talog iskustva*. Beograd: BIGZ, SKZ, Narodna knjiga, 1990, str. 212–221.
- MARIĆ JURIŠIN, KOSTOVIĆ 2016: MARIĆ JURIŠIN, Stanislava i Svetlana KOSTOVIĆ. „Vaspitljivost emocija: prema ‘emocionalno pismenoj školi’”. *Annual Review of the Faculty of Philosophy*, Novi Sad, Volume XLI-2 (2016), str. 185– 201.
- MILANOV 2017: MILANOV, Albina. *Tumačenje književnog dela u kontekstu drugih umetnosti (na primerima iz srednjoškolskih programa za književnost)*, doktorska disertacija, 2017. [orig.] МИЛАНОВ, Албина. *Тумачење књижевног дела у контексту других уметности (на примерима из средњошколских програма за књижевност)*, докторска дисертација, <<https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/9428/Disertacija.pdf>> 18. 2. 2024.
- MRKALJ 2020: Mrkalj, Zona. *Na časovima srpskog jezika i književnosti*. Beograd: ZZU, 2020.
- NUSBAUM 2005: NUSSBAUM, Martha C. *Pjesnička pravda, književna imaginacija i javni život*. Zagreb: Deltakont, 2005.
- PAVLOVIĆ 1996: PAVLOVIĆ, Živojin. *Đavolji film, ogledi i razgovori*. Beograd: Jugoslovenska kinoteka; Novi Sad: Prometej, 1996. [orig.] ПАВЛОВИЋ, Живојин. *Ђавољи филм, огледи и разговори*. Београд: Југословенска кинотека; Нови Сад: Прометеј, 1996.

- PETKOVIĆ, PAVLOVIĆ 2016: PETKOVIĆ, Nikola i Zoran PAVLOVIĆ. *Zlostavljanje i zanemarivanje dece u Srbiji*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, 2016. [orig.] ПЕТКОВИЋ, Никола и Зоран ПАВЛОВИЋ. *Злостављање и занемаривање деце у Србији*. Београд: Институт за криминолошка и социолошка истраживања, 2016.
- PETROVIĆ 2020: PETROVIĆ, Predrag. „Poetika crnog talasa u srpskoj prozi i filmu”. U: *Film i književnost, zbornik radova*. Institut za književnost i umetnost, Beograd, 2020, str. 19–35. [orig.] ПЕТРОВИЋ, Предраг. „Поетика црног таласа у српској прози и филму”. У: *Филм и књижевност, зборник радова*. Институт за књижевност и уметност, Београд, 2020, стр. 19–35.
- POPADIĆ 2009: Popadić, Dragan. *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju, 2009. „Pravilnik o planu i programu nastave učenja za gimnaziju”. *Prosvetni glasnik*, Godina LXIX – Broj 4, 2020. [orig.] „Правилник о плану и програму наставе учења за гимназију”. *Просветни гласник*, Година LXIX – Број 4, 2020.
- RAJAN 2001: Ryan, Marie-Laure. *Narrative as Virtual Reality, Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 2001.
- STANKOVIĆ-ŠOŠO 2007: STANKOVIĆ-ŠOŠO, Nataša. *Čarolija reči*, Čitanka za 5. razred osnovne škole. Beograd: Klett, 2007. [orig.] СТАНКОВИЋ-ШОШО, Наташа. *Чаролија речи*, Читанка за 5. разред основне школе. Београд: Klett, 2007.
- TALON, MEKGREGOR 2014: TALLON, Rachel A. M. and Andrew MCGREGOR. „Pitying the Third World: towards more progressive emotional responses to development education in schools”. *Third World Quarterly*, Vol. 35, No. 8 (2014), pp. 1406-1422.
- VOJNOVIĆ 2016: VOJNOVIĆ, Miljan. *Korelacija konceptata psihodrame i sociodrame sa rediteljskim metodom Želimira Žilnika*, doktorska disertacija, <<https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/10360/Disertacija.pdf?sequence=6&isAllowed=y>> 11. 05. 2024.
- VUKOMANOVIĆ RASTEGORAC 2017: VUKOMANOVIĆ RASTEGORAC, Vladimir. „Tumačenje poezije za decu kao mogućnost obrazovanja o smrti: zašto i kako”. *Inovacije u nastavi*, XXX, 2017/3, str. 82–93. [orig.] ВУКОМАНОВИЋ РАСТЕГОРАЦ, Владимир. „Тумачење поезије за децу као могућност образовања о смрти: зашто и како”. *Иновације у настави*, XXX, 2017/3, стр. 82–93.

Извори

- MIHAILOVIĆ 1990: MIHAILOVIĆ, Dragoslav. „Lilika”. *Frede, laku noć*. Beograd: Politika, 1990, str. 43–69. [orig.] МИХАИЛОВИЋ, Драгослав. „Лилика”. *Фреде, лаку ноћ*. Београд: Политика, 1990, стр. 43–69.
- Lilika* / režija Branko Pleša; scenario Branko Pleša, Dragoslav Mihailović. Produkcija: Beograd, Avala film, 1970. [orig.] *Лилика* / режија Бранко Плеша; сценарио Бранко Плеша, Драгослав Михаиловић. Продукција: Београд, Авала филм, 1970. <<https://www.youtube.com/watch?v=79ffvQIToi8>> 12. 6. 2022.
- Pioniri maleni* / scenarij i režija Želimir Žilnik. Produkcija: Neoplanta film, Novi Sad 1968. [orig.] *Пионери малени* / сценарио и режија Желимир Жилник. Продукција:

Неопланта филм, Нови Сад 1968. <https://www.youtube.com/watch?v=V939loA_U98> 14. 6. 2022.

Jelena V. Jovanović

DRAGOSLAV MIHAILOVIĆ ABOUT CHILDREN: *LILIKA* IN MIDDLE AND
HIGH SCHOOL CURRICULUM

Summary

The central topic of this paper is one of the best-written Serbian stories in form of skaz, which found its place in high school curriculum. This is *Lilika* by Dragoslav Mihailović, first published in 1962 under the title “*A mermaid sings on Sunday*”. As the main character of this story is a ten-year-old girl living in glaring poverty, both abused and neglected by her parents, invisible to protective systems, we will interpret the narrative through the cognitive and ethical functions of literature, which in combination with the esthetic function (as the primary one) open up the space for educating and empowering the young people to recognize deviant forms of behavior and properly react to them. We will present the procedures in which the text enables a greater degree of emotional immersion of the recipient, without the risk of slipping into non-literary pathos. The interdisciplinary approach to this short story will also support the students in development of critical thinking and provide better understanding of the poetics of the new style/black wave prose.

Keywords: *new style prose*, *black wave*, Dragoslav Mihailović, *Lilika*, emotional education, interdisciplinarity, violence

