UDC 821-93.09:37.02

♦ *Ана МАРКОВИЋ*

ПОУКА И ИГРА У КЊИЖЕВНОСТИ (ЗА ДЕЦУ)

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

САЖЕТАК: Овај рад пружа књижевноисторијски и књижевнотеоријски осврт на два феномена, око којих су се кроз историју књижевности распредале многобројне расправе о примату једног над другим, или потпуном одбацивању једног у корист другог, а који, према мишљењима многих теоретичара, заједно или одвојено, представљају две основне функције уметности – поуку и забаву. Осим тога, књижевна историја нам сведочи да се утилитаризам и дидактичност литературе с једне, као и нагон за игром у њој с друге стране, често јављају као два веома битна одређења књижевног дела.

Због тога, есеј има двостуки циљ: прво, да пружи увид у разне теорије које су у центар својих истраживања стављале ова два елемента књижевних дела; друго, да докаже да феномени поуке и игре, веома често третирани и као основне, па и једине функције књижевних дела писаних за децу, нису и не могу бити демаркациона линија која дела књижевности за децу одваја од такозване озбиљне литературе. Разлог томе је чињеница да је присуство ова два елемента у књижевности, или само једног од њих у нешто наглашенијем виду, често у радовима теоретичара књижевности служило и као основни мотив хијерархијски нижег вредновања оних дела у којима су они били доминанатни елементи.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: књижевност за децу, књижевне функције, поука, забава, игра, машта, дидактичност, утилитаризам, иманентност, несврховитост уметности, преображавање стварности

У *Теорији књижевности* Р. Велека и О. Ворена, која се често сматра полазном основом у научном

истраживању књижевноуметничких дела, експлицитно је изражена тврдња да би се књижевност, и уопште читава историја естетике, готово могла сажето представити односом у којем би теза и антитеза били Хорацијеви појмови *dulce et utile* (Велек и Ворен, 1965, 42). Међутим, тај став Велек и Ворен убрзо потом коригују тврдњом да ове две функције књижевности искључују једна другу: „Мишљење да поезија пружа задовољство (чији најтананији облик они налазе у схватању да је поезија игра) противставља се мишљењу да поезија поучава" (Велек и Ворен, 1965, 42), да би после подробнијег разматрања закључили да једно књижевно дело успешно врши своју функцију једино у оним случајевима када се те две ознаке, пријатност и корисност, игра и поука, у њему сједињују.

Ипак, присуство ова два елемента у књижевности, или само једног од њих у нешто наглашенијем виду, често је у радовима теоретичара књижевности служило и као основни мотив хијерархијски нижег вредновања оних дела у којима су они били доминантни елементи, и понекад, ако смемо рећи, и сврха таквих дела. Реч је о књижевности за децу. Али потребно је доказати да, с једне стране, поука и забава, као две функције књижевних дела, нису оне тачке које књижевна дела за децу одвајају од такозване озбиљне литературе и смештају је на њене маргине, а с друге, да управо у њима књижевност за децу добија неку врсту свог онтолошког статуса и приближава се основним функцијама и захтевима који се постављају пред сваку уметност.

Поука

Први теоретичар који је у центар теоријског истраживања поставио дете и младог човека као реципијента књижевног дела био је Платон. У II и III књизи *Државе* он се бавио проблемом васпитне функције уметности, критикујући Хомера и трагичаре који су својим делима пружали негативне примере младим људима. Вредност уметности процењивао је са становишта њене користи за младог човека у развоју, заговарајући став да се од младог човека сакрије оно што је неморално у њој, да се афирмишу оне вредности које ће послужити за јачање срчаности, храбрости и изграђивање позитивног моралног лика младог човека у сваком погледу.

Дакле, већ је код Платона зацртан утилитаристички правац у схватању функције уметности: важнија је морална корист, морална истина од уметничке вредности дела. Платон каже: "…задовољили бисмо се опоријим и неугоднијим песником ради користи коју од њих имамо" (Платон, 1993, 84).

Чак је и Аристотел, који је полемишући са Платоном у *Поетици* истицао потпуну аутономност уметности постулирајући начело да је задовољство које пружа трагедија својствено само њој, ипак нагињао ка једној интелектуалистичкој концепцији уживања. Наиме, задовољство које је циљ трагедије потиче великим делом и од радости сазнавања која је имплементирана у сам акт подражавања и рецепције уметничког дела: „Људима је, наиме, од дјетињства прирођен нагон за опонашањем,… прва своја сазнања стјече путем опонашања. А прирођено му је и то да се радује сваком опонашању" (Аристотел, 1983, 1415). Дакле, задовољство које пружа уметност опет није несврховито, није само себи циљ, већ је повезано са већим или мањим стицањем одређених сазнања.

У *Политици* је отишао још даље, и, попут Платона, истакао да чиновници постављени за васпитање, такозвани педономи, морају добро пазити на говоре и приче које деца тог доба могу слушати, одстрањујући од њихових ушију све што је непристојно.

У *Посланици Пизонима* Хорације је својим чувеним идиомом „prodesse et delectare" покушао да измири две зараћене струје, Платонову, утилитари-

стичку, и ону, пре свега Аристотелову, која је као циљ уметности видела задовољство, уживање, па и забаву. Међутим, Хорацијева смеса корисног и слатког постала је предмет бројних расправа које су у ренесанси поделиле проучаваоце књижевности на оне који су у уметности видели само пуку забаву (Сперони, Тасо, Ариосто) и на оне који су уметност сагледавали као систем норми за честит живот, којима њене пријатне фикције служе само као додатак потребан да би се поуке лакше прогутале. „Лек сакривен у обланду који песник као лекар пружа болеснику – тако и песник иза лаких и шарених облака скрива моралну поуку“ (Пантић, 1963, 59).

„Јерес дидактизма“ и утилитаризма уметности добила је још веће размере у вековима који следе, вековима класицизма, који моралну корист истиче као циљ уметности и чији је естетички резиме дао Боало, који је од уметника захтевао моралну чистоту и узвишеност карактера („уметник свесно или несвесно преноси своју личну изопаченост у дело”) и, посебно, век просвећености у којем је утилитаристички принцип јединства лепог и корисног дошао до пуног изражаја јер је одговарао захтевима грађанског укуса онога доба да се лепо, као и све друго, потчињава корисном.

Дидактичности и утилитаризиму, који су доминирали европском литературом још од антике па све до половине XIX века, супротставиће се тек теоричари ларпурлартизма који су прокламовали начело аутономности уметности, њене незаинтересованости и самодовољности и „чистоте“, њене независности од друштвеног живота, морала, политике, науке, сентименталности, корисних циљева…

* * *

Овај сажети књижевноисторијски осврт на проблем утилитаризма и дидактичности књижевности имао је циљ да покаже да дечја књижевност, којој је као један од најчешћих приговора и разлога хијерархијски нижег вредновања у односу на такозвану озбиљну литературу приписивана управо наглашена дидактичност, заправо дели судбину те исте озбиљне литературе, која је тек у своје зрело доба успела да се ослободи „јереси дидактизма“ и утилитаризма, што је многе њене раднике на овом пољу коштало тоталног раскида са стварношћу и неке врсте добровољног ропства затварањем у „кулу од слоноваче“.

Из свега овога намеће се закључак да се оно што су ранији теоретичари књижевности (од којих су многи поставили темеље и основне принципе теоријских разматрања књижевности) поставили као неке од главних циљева уметности подудара са оним што су писци књижевности за децу прихватили као свој задатак приликом обраде своје грађе: да поуче и забаве. Каснија књижевна и књижевно теоријска пракса показала је да је оваква концепција уметности устукнула пред оправданом и доста убедљивом аргументацијом о несврховитости уметности, о уметности као безинтересном допадању, о семантичкој аутономији књижевног текста, али се чини да једна чињеница ипак остаје непобитна: дидактичност као једна од нити која прожима многа књижевна дела посвећена деци, па чак и она највреднија, не може бити демаркациона линија између ове и такозване озбиљне књижевности, књижевности за одрасле.

Наравно, подразумева се да је овде реч о оној врсти дидактичности која није сама себи циљ, већ једна од тематско-мотивских, али и структуралних компоненти дела, која, када почива на унутрашњим законитостима дела и када је уграђена као њен конститутивни елемент, онај део чијим би избацивањем или модификацијом било нарушено јединство целине, постаје равноправан чинилац композиционог устројства дела. Осим тога, поука, као један пол у вишевековно прихватаној двојакој функцији уметности, у делима књижевности за децу јавља се и као

нека врста унутрашње нужности, интегралне компоненте детињства, имајући у виду да је готово цео свет детињства прожет васпитавањем, развијањем и неговањем „лепе душе“, то јест моралне, хармоничне и целовите личности. Овакво мишљење наилази на своје поткрепљење и у тврдњама Момира Чаленића, који наглашава да та поука нема потребе да се камуфлира у поетско рухо, јер је и она сама поетске природе и њу дете усваја емоционалним доживљајем, ненаметљиво, као атрибут литерарне садржине. (Чаленић, 1975, 47)

Дакле, ако су поуке које дечји писац покушава да имплементира у своје дело једноставно пука саопштења у којима се поуке просто исказују уз додати метар, риму или стилске фигуре, онда таква поука нема никакву уметничку снагу и остаје естетски индиферентна, док естетски делотворне васпитно-образовне тенденције постају онда када се „истински утеловљују у самој текстури уметничког дела, кад постану ’саставне’“. (Велек, Ворен, 145)

То се, међу осталим, може остварити изражавањем поуке путем саме радње (на пример у песми *Кад би дрвеће ходало* Григора Витеза), или развијањем поуке посредством конкретних односа карактера и догађаја (*Љубавна песма* Милована Данолића), или отеловљењем поуке у виду одговарајућих ликова и призора (*Боје занатa* Ђанија Родарија).

У контексту успешног измирења естетског и педагошког модела често је помињана песма Григора Витеза *Кад би дрвеће ходало*, у којој песник дискретно имплементира ову педагошку компоненту у циљу развијања хуманости код детета, а која уједно неочекиваним обртом на крају песме доприноси њеној естетској вредности. Пошто је конструисао низ призора и ситуација које би се изродиле као последица могућности ходања дрвећа – шуме би се разилазиле на све стране, паркови и гнезда птица би шетали, међу птицама би дошло до пометње, писац поентира стихом:

Кад би дрвеће ходало
Ја бих писао наранчи с југа
Нека дође код мог болесног друга.

У *Љубавној песми* Милован Данојлић описује љубав маслачка и облака на један веома духовит начин где и почетком песме песник најављује једну врцаву, шаљиву и необичну љубавну згоду:

Био једном један маслачак.
И био на небу бели облачак.
Облачак горе, маслачак доле
И гледећи се, почеше да се воле.

Међутим, ускоро се пред овом љубављу појављују тешке животне препреке – летње, жежене врућине – при чему маслачак полако почиње да вене, а облачак да даје све од себе како би спасао свог љубљеног друга у невољи:

И кад год је било потребе,
Облачак даваше све од себе:
Од благородне, топле кише
Маслачак је растао све више.

Захваљујући киши коју је облак слао, маслачак је израстао, „надрастао је сва дрвета“ и

једног је дана маслачак
нежно дотакао бели облачак.

Кроз овај необични љубавни спој облака и маслачка, кроз неку врсту раздрагане игре која почива на начелима дечје анимистичке концепције света, песник је ујединио игралаштво и етичку поруку младом читаоцу да се у љубави не сме устукнути пред тешкоћама живота, да права љубав не зна за препреке чијим ће се превазилажењем љубав два бића винути до неслућених висина.

У песми *Боје занатa* песник живописно представља поједине занате симболично их повезујући са бојама униформи њихових представника, као и

са бојом прљавштине коју „покупе“ на послу, док ироничном алузијом на чистоту беспосличарских руку у песму „шверцује“ поуку о безвредности и аморалности нерадништва:

Беспосличар, коме рад је испод части,
Има руке чисте к'о цвет из саксије –
Ал му посао чист нимало није !

Наравно, ово су само неке од бројних могућности имплицитног транспоновања васпитних интенција у дела књижевности за децу, али присуство педагошке компоненте у овој врсти литературе увек ће у мањој или већој мери бити њена одлика. Јер, као што је приметио Ново Вуковић, „не може се пренебрегнути чињеница да је поменута књижевност књижевност једног узраста који учи. Према томе, не може се свако присуство едукативности у тој књижевности олако прогласити за заблуду и рецидив прошлих епоха, јер, најзад, ради се о стварима онтолошке природе“ (Вуковић, 1996, 51). Педагошка и естетска димензија дела постају опонентне онда када се угрози позиција приоритета, односно ако се дело не схвати као естетски већ као педагошки феномен.

Све ово указује на чињеницу која је карактеристична и за озбиљну литературу, а која подразумева да вантекстовни елементи попут биографске, друштвене или психолошке истинитости, идеолошке или филозофске садржине не нарушавају целину уметничког дела уколико заиста постану естетски делотворни, релевантни, уколико из сфере грађе, ванестетских чинилаца, прерасту у елементе структуре, естетски релевантне елементе, који доприносе њеном непромењивом композиционом устројству, кохерентности, сложености, поетској снази и уметничкој целовитости дела.

Игра

Други пол идиома, који се тиче забавне функције уметности, води нас до другог, за многе веома важног постулата књижевности за децу, а који је опет послужио као аргумент за „протеривање“ дечје књижевности из озбиљне литературе – дечја књижевност је лака и неозбиљна забава. Ова схватања на неки начин сублимира Тихомир Петровић: „Озбиљном читаоцу обртање речи и лексичка акробатика, као својеврстан тип кловновске вештине који прелази у игру in extremis, збуњује читалачке оријентире. Бесадржајност игре речи у језику игра штетну улогу, отежава разумевање текста, доводи до формалистичке збрке и „пишчеве грешке у раду на језику“ (Петровић, 1991, 80).

Међутим, веома лако је доказати да ни игра као интегрална компонента дела дечје књижевности није онај елемент који дечју литературу смешта у знатно нижи ранг у односу на „озбиљну” књижевност.

Још у доба ренесансе, док су се ломила копља око тога да ли уметност забавља или поучава, Пјетро Аретино изриче луцидно запажање да је поезија ничим неспутана и ведра игра човекове стваралачке фантазије; кад те игре и фантазије нема, нема ни поезије, “кад овог понестане песничко казивање постаје цимбало без жица и звоник без звона” (Пантић, 1963, 39).

И у радовима каснијих писаца и теоретичара књижевности, књижевност, као и уметност уопште, често је довођена у везу са игром, односно често је истицано да књижевност функционише по принципима игре у смислу несврховите делатности која нема другог циља осим себе саме што, са друге стране, многи теоретичари дечје игре подвлаче као њену главну карактеристику. Као и уметност, и игра је ослобођена практичне целисходности, није копија реалног живота, а осим тога и она је као умет-

ност аутоман начин поимања света – стваралачка активност (Пражић, 1971, 10).

Ова струја у проучавању књижевности полази од Кантове дефиниције уметности у којој се у покушају одгонетања праве природе уметностити износи тврдња да је уметност слободна игра уобразиље. Ово довођење уметничке активности у везу са стваралачким карактером дечје игре, према речима Милана Пражића, мора се само условно прихватити, јер под појмом игре Кант разуме слободну игру човекових сазнајних способности и далеко је од помисли да под тим појмом обухвати и дечју игру, на коју гледа као на потпуну безначајност.

Али ипак, ствар није тако једноставна. Још је Жан Пијаже у *Психологији детета* указао на чињеницу да постоје квалитативне разлике између мишљења одраслих и деце, односно да деца представљају један посебан свет који је по склопу духа квалитативно, а не само по степену развијености, различит од света одраслих. Ова чињеница је веома важна ако прихватимо теорију да дете управо кроз игру, која је заправо начин његовог егзистирања (Пражић, 1971, 9), стиче основна сазнања о себи и свету који га окружује. Говорећи о семантичким, такозваним мисаоним играма, у којима је изразито одступање и нарушавање утврђене семантичке норме, Корнеј Чуковски истиче да се управо у њима може посматрати развијање дечје маште. Пошто је претходно чврсто и сигурно овладало реалношћу, дете кроз ове мисаоне игре, изокреталице, почиње да се поиграва са стварима, да открива неуобичајене спојеве, нове координације значења које имају метафоричку вредност и доводе до новог увида и нове перспективе гледања на ствари. Чини се да је ова неуобичајена координација значења, на којој почива метафоричка активност човека, она битна претпоставка инвенције и маште која је и у основи Кантове слободне игре уобразиље, а која у уметничком делу експериментише са датим и уједно са могућим а замишљеним односима елемената унутар једног дела.

Осим Канта, значајан допринос дефинисању уметности као игре и истицању игралачког карактера уметности, а која и за њега пре свега има велику васпитну функцију јер служи образовању, развијању и неговању лепе душе, хуманизованом и оплемењеном човеку, дао је и Фридрих Шилер у *Писмима о естетском васпитању човека*.

Наиме, у 15. и 16. писму Шилер развија своју теорију о уметности као о изразу тзв. нагона за игром, који посредује између нагона за садржајем (однос човека према појавном свету у свакодневном животу) и нагона за формом (тежња за наметањем људске воље и форме). Ова игра није пука фриволност, већ највиши израз човечности која се тиме издигла изнад пуке борбе за самоодржањем и властите репродукције.

Према Шилеру, полазна тачка у појединцу јесте груба материја и нагон садржан у њој. Али поред те врсте нагона, који је основица чулног човека, постоји и сконост за обликом и за игром. Преко те склоности за обликом и за игром развија се чулни човек у умног, естетског, и тим путем у слободног. Значи, игра је овде схваћена као пут ка уметности (естетици) и преко ње ка слободи.

И многи наши дечји писци – Душко Радовић, Милован Данојлић, Драган Лукић, Мирослав Антић – подвлаче преимућства слободног или ослобођеног света детињства, које добија и свој „правни легитимитет" у *Слободном Дечјем Законику* Дечје Републике Викторије која симболизује победу и ослобођење деце од родитељске и друштвене „тираније".

Дакле, игра је за Шилера естетска делатност. Он природу игре посматра у контексту естетске делатности при чему истиче да игра и уметност имају исту генетичку основу: „Оно што побуђује на игру,… можемо назвати пластичном представом, појмом који служи за означавање свих естетских особина

појаве, једном речју, свега онога што у широком смислу речи називамо лепотом."

Значајан допринос тези о несврховитости уметности, али и игре, дао је филозоф Херберт Спенсер, који у делу *Основи психологије* истиче да су делатности које зовемо играма блиске естетским делатностима управо по једној заједничкој особини која се састоји управо у томе што ни једне ни друге директно не помажу процесе који су неопходни за живот (Пражић, 1971, 16).

Ову линију наставља и Пол Валери, који у есеју *Поезија и апстрактна мисао* уводи дихотомију прозе и поезије, упоређујући прву са ходом, а другу са плесом који дефинише као систем радњи чији је циљ у њима самима, а не у испуњавању неке коначне радње. Ово изједначавање плеса и поезије можда је најцелисходније теоријско поткрепљење у истицању игровног карактера писане речи.

Зато ни игра, која се често јавља као основа и циљ многих књижевних дела за децу, не може бити тачка разилажења озбиљне књижевности и књижевности за децу. Игра је често манифестација маште и фантазије, као што су то и књижевна дела уопште, а која, као и сама игра, имају још једну битну карактеристику: велику преображајну моћ. Зато се често дешава да су дела књижевности за децу заправо литерарни израз појединих игара у којима је доминантно дечје преображавање света око себе. За илустрацију може послужити песма Ј. Ј. Змаја *Мали коњаник* у којој дете, играјући се, врши антропоморфизацију света који га окружује: столица се преображава у коња којег дете јаше, марама је седло, узде су обични канап, очев штап је бич, итд., или рецимо Колодијев бајковни роман *Пинокио* у којем комадић дрвета бива преображен у дечака који наставља сопствени, аутономни живот правог људског бића, са свим физичким и психолошким карактеристикама типичног, несташног дечака.

У играма маште и играма улога, у којима дете добија различите улоге – улоге родитеља, доктора, пустолова, хероја, што је такође чести мотив у књижевности за децу, долази до изражаја та преображајна моћ игре, која је карактеристична и за уметност уопште. Подсетимо се чувених Гетеових ставова о преображајној моћи уметности из есеја *О истини и вероватности у уметничким делима*: „Чим се уметник лати предмета из природе, тај више не припада природи." Он из свога духа еманира једну нову, вишу стварност, која преображава постојећу. Или: „У уметничком делу се не могу изнети људске околности, осећања и догађаји у свом првобитном облику, већ се морају прерадити, припремити и сублимисати" (Гете, 1982, 205)

Са друге стране и игра, као и поука, на неки начин доприноси конституисању књижевности за децу као својеврсног жанра у којем је игра важан чинилац у формирању свести рецепијента којем је ова књижевност упућена. Не само да треба узети у обзир резултате истраживања теоретичара игре, који се углавном слажу у једном: игра утиче на све аспекте душевног, као и социјалног развоја детета, већ и сагласити се са Корнејем Чуковским који истиче значај игре за формирање дететове свести о стварности која га окружује. Он сматра да се у безначајним дечјим играријама и каламбурима крије нешто од изузетне важности за развој детета, некакав дубљи смисао људског поимања.

Наиме, он истиче посебну важност нонсенсних песмама у којима игра, односно игралачки дух језика, долази до нарочитог изражаја, с обзиром на то да ове песме спадају у ред језичко-мисаоних игара у којима се успоставља обрнути однос између ствари које у већини случајева, саме по себи, дају комичне ефекте. Још једна битна црта ових игара је у томе што дете њих осећа као игре, за разлику од других игара у којима се оно увек препушта добровољној самообмани. Он сматра да у основи ових

игара није хумористички већ сазнајни однос према свету. Јер, одавно је већ постала општеприхваћена истина да управо помоћу игре дете овладава великом сумом знања и навика, које су му потребне за оријентацију у животу (Чуковски, 1986, 241). Тако ове игре представљају веома значајан ослонац у сазнајној активности детета.

Међутим, Корнеј Чуквски иде корак даље и тврди да увлачећи дете у изокренути свет ми помажемо његовој интелектуалној активности, зато што и само дете настоји да за себе створи такав „изокренути свет“ како би се на тај начин још више уверило у законитости које управљају реалним светом (Чуковски, 1986, 249). Наиме, „довођење ствари у односе који не одговарају стварним, само доприноси потврђивању реалних односа, и помоћу такве фантастике учвршћујемо децу у њиховим реалистичким и представама о свету“ (Чуковски, 1986, 251).

Игре маште и улога, као и интелектуалне, мисаоно-језичке игре, јесу доказ дечје самосвести, као и дечје свести о реалистичности стварности која их окружује, и коју она у игри или опонашају или је одбацују, творећи једну другачију стварност, као неко друго, самостално и објективно биће које почиње да живи упоредо са њиховом стварношћу. Било да је опонаша или одбацује, дечја књижевност путем игре ствара једну нову реалност, чиме се поново идентификује модерним схватањем основне функције озбиљне књижевности, чија вредност није у подражавању већ у преображавању реалности и стварању сопственог моделативног система.

Дакле, јасно је да две функције које су дуго биле сматране као основне функције једног књижевног дела – да поучи и да забави – не могу бити разлог нижег вредновања дела дечје књижевности која се њима одликују, у односу на дела озбиљне књижевности. Јер и један и други чинилац заправо су уткани дубоко у структуру дела такозване озбиљне литературе, што потврђује и овај сажети приказ књижевно теоријских истраживања која су се бавила проблемима дидактичности уметности и уметности као слободне игре у чијој суштини је прображајна моћ стварности. При томе се, наравно, мисли на она дела дечје књижевности чије унутрашње устројство открива дубоку органску повезаност ових елемената са целокупним смисаоним склопом дела. Само функционалном корелативношћу поуке и игре с једне, и осталих структурних елемената тих дела са друге стране, ови елементи могу постати иманентна обележја њихове структуре, а не пуко моралисање или празна забава.

ЛИТЕРАТУРА

Велек Р. и Ворен О. (1965). *Теорија књижевности*, Београд: Нолит, 1965

Платон (1993). *Држава*, Београд: БИГЗ,

Аристотел (1983). *О пјесничком умијећу.* Загреб: „Аугуст Цесарец”

Аристотел (1991). *Политика.* Београд: БИГЗ

Хорације, Ф. К. (1972). *Писма,* Београд: Српска књижевна задруга

Гете, Ј. В. (1982). *Списи о књижевности и уметности.* Београд: Рад

Кант, И. (1991). *Критика моћи суђења.* Београд: БИГЗ

Пантић М. (1963). *Поетика хуманизма и ренесансе I*, Београд: Просвета

Пијаже Ж. и Инхелдер Б. (1990). *Психологија детета.* Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића

Чуковски К. (1986). *Од друге до пете*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Чаленић М. (1975). *Књижевност за децу*, Београд: Интерпрес

Петровић Т. (1991). *Дете и књижевност*, Лесковац: Дом културе „Жика Илић Жути”

Пражић, М. (1971). *Игра и слобода.* Нови Сад: Змајеве дечје игре
Вуковић, Н. (1996). *Увод у књижевност*, Подгорица: Унирекс

Ana MARKOVIĆ

INSTRUCTION AND ENTERTAINMENT IN (CHILDREN'S) LITERATURE

Summary

This paper deals with two literary-historical and literary-theoretical phenomena which through literary history gave rise to numerous disputes of the primacy of one over the other, or total rejection of one in favour of the other. However, in the opinion of many theoreticians, whether together or separately, they represent two fundamental artistic functions – instruction and entertainment. In addition, literary history testifies to the fact that utilitarian and didactic literature on the one hand, and the drive towards play on the other, often appear as two determinants of a literary work.

This is the reason for the double objective of the essay: first, to provide insight into various theories concerned with these two elements of literary work; second, to prove that phenomena of instruction and play, often treated as primary, if not the only functions of children's literature, are not, and cannot present a dividing line separating children's literature from the so-called serious literature. The reason for this is the fact that the presence of these two elements in a literary work, or even of only one of them in a pronounced manner, often served as a basis for the hierarchically lower valuation of such a piece of writing by literary theoreticians.

Key words: children's literature, literature functions, instruction, entertainment, play, fantasy, utilitarian and didactic literature, immanent structure, unpointless of art, transformation of reality

UDC 821.111-93-31.09 Pullman Ph.

♦ *Бојана ВУЈИН*

ДЕЧИЈА КЊИЖЕВНОСТ НА ЧИТАЛАЧКОМ РАСКРШЋУ – „ЊЕГОВА МРАЧНА ТКАЊА“ ФИЛИПА ПУЛМАНА

САЖЕТАК: Рад се бави трилогијом Филипа Пулмана *Његова мрачна ткања*, при чему је нагласак стављен на перцепцију овог дела, односно на двојност његове читалачке публике. Ауторка покушава да одгонетне шта то у овом делу привлачи дечију, а шта одраслу публику, дотичући се теорије дечије књижевности, те проблематике односа аутора и читаоца. У циљу расветљавања ових питања, спомињу се и друга дела Филипа Пулмана – *Сатни механизам, Страшило и његов слуга, Ћерка мајстора ватромета* – као и нека друга дела омладинске књижевности англо-америчких аутора.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: дечија и омладинска књижевност, Филип Пулман, *Његова мрачна ткања*, читалац, деца, одрасли

Идеја о детету као персонификацији невиности и отелотворењу „праве“ природе човека први пут бива јасно исказана у доба предромантизма и романтизма (довољно је сетити се Вордсвортовог виђења детета као „оца човека“), те стога не чуди да се управо у ово доба јавља одвојена, уметничка