

Лола Стојановић¹

Универзитет у Београду, Училишски факултет, Београд

МАРГИНАЛИЗОВАНИ СУБЈЕКТИ ЗБИРКЕ ГАРАВИ СОКАК: ОБРАДА НА ЧАСУ И РЕЦЕПЦИЈА

Сажетак: Поезија Мирослава Антића је присутна у настави српског језика и књижевности (од другог до седмог разреда), али у програме није укључена ниједна песма из збирке *Гарави сокак*. Питање који су разлози за то представља подстицај за више различитих приступа овој збирци. Имајући у виду да песме из *Гаравој сокака* тематизују маргинализоване субјекте (Роме), и да је то веома истакнуто контекстом Другог светског рата који је одређен у „Уводној речи” аутора, истражићемо неке карактеристике песничког текста, индиректно и програма, те поставити питање обликовања претпостављених читалаца (ученика). Сусрет са тематиком ексцентричне (пот)културе данас је методолошки и методички битан изазов. Овај рад испитује могућности обраде „Уводне речи” и песме „Мита” из збирке *Гарави сокак* Мирослава Антића у разредној настави. Практични део истраживања обављен је у одељењима четвртог разреда основне школе „Краљ Александар Први” у Београду. Циљ испитивања се огледа у показивању на који начин ученици реагују, разумеју и доживљавају јунаке, теме и мотиве *Гаравој сокака* са једне стране, и указивању на интеракцију наставник – текст – ученик у тумачењу поезије.

Кључне речи: *Гарави сокак*, рецепција, настава српског језика и књижевности, маргинализовани субјекти.

Збирка *Гарави сокак* Мирослава Антића објављена је 1973. године, дакле након чувеног *Плавој чуйерка* и само годину дана после *Шашаве књије*. Реч је о песмама које су стекле популарност, а овај наслов је, попут „плавог чуперка”, постао нека врста Антићевог знака распознавања. *Гаравим сокаком* одзвањају гласови на разне начине обележене и тужне деце суочене са искуством смрти, беде и страха. Она имају различита културолошка обележја, али и нешто заје-

¹ lola.stojanovic@uf.bg.ac.rs

дничко. Савремени тумачи истичу да је „реч заправо, о збирци песама која својом садржином призива питања мултикултуралности, менталних представа о Другом, како у етничком, тако и у културолошком смислу” (Полић 2018: 555). У збирци су „тежиште песама стања успешних лирских субјеката, који су типски у смислу да су јасно културолошки, менталитетски и расно одређени, али и персонализовани са мало речи посредством датог имена и њихове активности” (Марковић 2014: 306). Упркос болним тоновима, у песмама уочавамо наду или веру преломљене кроз наивну свест детињства. Оне воде у нешто неодређено, што пребива на другој страни живота, смрти.

Збирку отвара „Уводна реч” аутора која специфично упућује на контекст Другог светског рата. То за младог читаоца значи и сусрет са историјом и идеологијом, па он, са једне стране, уочава уметничке карактеристике песничког текста, а са друге, трагове историје и идеологије који су обележили свет изван стихова. То утиче на обликовање претпостављених читалаца (самих ученика у настави, али начелно и тзв. *implaid reader-a*). Тумачење маргинализованих јунака и осетљиве песничке тематике данас је методолошки и методички посебно изазовно. Зато ћемо изложити резултате методичког истраживања изведеног на часу са ђацима, и из те перспективе погледати како се оваква поезија разуме данас.

Истраживање смо спровели у два одељења четвртог разреда у Основној школи „Краљ Александар Први” у Београду. Циљ нам је био да испитамо на који начин ученици реагују, разумеју и доживљавају јунаке, теме и мотиве *Гаравој сокака*, као и интеракцију наставник – текст – ученик у тумачењу осетљиве поезије. Са ученицима смо обрађивали најпре „Уводну реч” збирке, а потом песму „Мита” која показује неке одлике могућег читалачког сусрета са другим песмама из ове збирке. Истраживање се може проширити на различите школе, и више песама, док су резултати до којих смо дошли индикативни и наводе на озбиљно размишљање.

1. Миле Дилеја

„Уводна реч” *Гаравој сокака*, коју смо читали и анализирали са ученицима, отвара сложену тему маргинализованог субјекта. Са ученицима смо прво анализирали надимак Милета Дилеје, који му је доделило одељење. Затим је посебно анализирано његово издвајање и означавање жутом траком. Овог Антићевог тзв. малог јунака пратимо све до трагичне смрти, што појачава разумевање поступка којем је био изложен и природе фашизма. Страшан исход посебно потенцира односе између деце, који могу бити различити и у којима је *дилеја* могао да буде било који ученик, и историјски злочин у којем је жутом траком издвојен припадник једне од прогоњених мањинских група. Ученицима смо, између осталог, поставили следећа питања:

Ко је Милету дао надимак? Шта мислите зашто? Како су се друга деца понашала према њему? Зашто? Шта мислите о томе? Шта закључујете о деци из разреда? Шта се десило када је почео рат? Шта је значила жута трака?

Зашто је обележен? Шта мислите о њој? Како се Миле осећао у свом разреду пре него што је приповедач прихватио као друга? Да ли можете то да замислите и омишлите? Како се осећао и како је живео када је добио жути траку? Шта је најинтересније по вашем мишљењу? Да ли нас реченица да Цигани нису људи враћа на почетак и однос другова у школи? Како?

Ученици су, након пажљивог читања, доживели „Уводну реч” онакву каква она и јесте, као тужну и трагичну најаву. Најтужнији тренутак, који су издвојили, за њих је Милетова смрт, уз образложење једног ученика да су тада била, како се симпатично изразио, „грозна времена”. Ученици су истакли да је свако у таквим грозним временима могао да убије неког од „обележених”, јер „обележена” особа за фашисте није била човек. Из ученичких одговора се уочава да је њима јасно да су се сусрели са нечим изузетним. По томе се види какво је њихово непосредно разумевање, усвајање и пре свега доживљај. Рекло би се као да им није неопходно дубоко историјско познавање свих околности, јер већ и на основу неких информација које су до њих стигле, а пре свега на основу самога текста, могу да схвате положај људи који нису друштвено заштићени већ су изложени смрти, или намењени за смрт. Тако је већ и сам почетак нашег истраживања дао врло добар резултат и наговестио пуно разумевање судбине апсолутно декласираног субјекта.

Ученици посебно издвајају приповедача који је Милета представљао као свог друга, односно као човека, насупрот других који га третирају пре свега као Циганина. То је важна морална корекција коју су ђаци лако и добро препознали и оценили. Већ на почетку анализе, дакле, намеће се опозиција на релацији Циганин – остала деца, коју ученици у читању откривају и коментаришу. На питање како се Миле осећао у свом одељењу пре него што га је приповедач прихватио као пријатеља, ученици дају сличне одговоре, а неки од њих су:

- Осећао се лоше, запостављено.
- Био је угрожен.
- Био је психички и физички угрожен.
- Имао је тежак живот.

На основу одговора закључујемо да се код ученика током анализе врло рано буди, и затим снажно развија емпатија. Сусрет са изазовом какав представља овакво књижевно дело, дакле, одмах даје резултат.

На питање зашто су Милета друга деца злостављала, ученици су понудили овакве одговоре:

- Мислили су да је Циганин и да нема осећања, али свако живо биће има осећања.
- Миле се није разликовао од других зато што је дете и човек и има осећања и он је људско биће.

Када је реч о карактеризацији деце из Милетовог одељења, неки од одговора су били:

- Деца из његовог одељења уживају у туђем болу и патњи.
- То су обична деца, а мисле да су најбоља.
- Не воле Цигане и мисле да треба да их туку.

Из датих одговора уочавамо врсту прозирања врло негативних порива који наводе групу деце на злостављање. То посебно показује одговор „Уживају у туђем болу и патњи”. Са друге стране, понашање приповедача према Милету објашњавају на следећи начин:

- Он је замислио да је он Миле, био је у његовој позицији.
- Није му било битно како он изгледа него да ли је добар или лош.
- Видео је да Милету није лако.
- Хоће да брани свог друга, а страх може да савлада.
- Нови друг му је дао самопоуздање. Заједно су јачи.
- Мика Антић је видео шта све постоји на овом свету и хтео је да научи осталу децу да бране Цигане, хтео је да донесе промене.

У овом делу разговора, ученици су се, након уживљавања и саосећања, у великој мери и идентификовали са оним ко говори и посебно су нагласили да би и сами тако поступали. Ова фаза идентификације у потпуности персонализује њихов однос према ономе о чему се говори, и она је, такође, веома важна, изазовна али и критична, јер може доносити елементе заблуда: од тога да вредност онога што читамо зависи од идентификације (која може бити и погрешна), до тога да се изгуби разлика онога што је представљање и онога што је сведочење, онога што је фикција и онога што се стварно догађа.

Када је вођен разговор о жутој траци и војнику који на улици злоставља Милета и приповедача, ученици показују највиши степен тумачења и разумевања наговештених значења текста. Тада добијамо следеће одговоре:

- Жута трака је значила да Миле нема титулу човека.
- Третирали су га испод нивоа човека, као да је животиња. Као ловац кад оде у шуму и може да убије животињу.
- Био је небитан.
- И жута трака и надимак Дилеја обележавају особе које као да нису људи.
- Као да су сви другари из одељења били један војник.
- Војник представља зло.
- Тешко да разумем да Циганин није човек, али данас овако нешто не би могло да се деси јер бисмо се сви побунили.

Из оваквих одговора уочавамо да ученици разумеју позицију *јаравој* дечака и у одељењу и у рату, расветљавају мотиве расистичког обележавања, испољавају критичку свест према фашизму, препознају различита осећања и разлике у њиховом интензитету, спроводе психолошку карактеризацију свих јунака и на интуитивном нивоу анализирају идеолошку везу између устројства школске заједнице и потоњег друштвеног устројства које се базира на *некрополицији*.²

Од посебне је важности овом приликом шире разрадити положај маргинализованог субјекта у предоченом друштвеном устројству јер Миле Дилеја не само да оставља изразито јак утисак на ученике већ отвара питања која треба дубље промислити. Та питања произлазе управо из разговора који је вођен са ученицима, односно из њихових запажања која нас наводе на разлагање важних момената текста. Током анализе, један од ученика говори следеће:

- Жуту траку је носио зато што што је било такво наређење, само ми није јасно зашто би неко то наредио и какав је то закон.

Ученик, дакле, интуитивно уочава специфично државно уређење које изопштава маргинализоване субјекте, али истовремено показује збуњеност у покушају разумевања приказаног идеолошког устројства. Питање које ученик имплицитно поставља тиче се расветљавања онога *ко* и *зашто* доноси и спроводи такав закон који је у ствари **закон изван закона**, што нас доводи до покушаја разумевања **логике суверености** коју многи савремени мислиоци, а посебно Ђорђо Агамбен, виде као парадокс модерног доба.

Парадокс суверености огледа се у следећем: суверен је истовремено и изван и унутар правног поретка. [...] Суверен, будући да има законску моћ да суспендује закон, легално је постављен ван закона. То значи да се парадокс може формулисати и овако: „Закон је изван себе самог”, то јест, помало театрално, „Ја, суверен, који сам изван закона, изјављујем да не постоји ништа што је изван закона” (Агамбен 2013: 31).

Агамбен истиче структуру *изузетика* која подразумева статус маргинализованих субјеката који се своди на *одлуку* сувереног. Суверен је онај који доноси одлуку, те је

„у томе [...] суштина државне суверености, која због тога не треба да буде дефинисана као монопол на кажњавање или на моћ, већ као монопол на одлучивање [...]. Ванредни случај на најјаснији могући начин показује суштину државне власти. Овде се одлука разликује од правне норме, а [...] власт показује да јој не треба право да би успоставила право” (Агамбен 2013: 32).

2 Термин уводи Ашил Мбембе у циљу промишљања различитих начина за уништење људи у савременом свету, са посебним освртом на Агамбенову студију *Homo sacer*. Реч је о механизмима потчињавања живота моћима смрти. Видети: Мбембе 2017: 157–189.

Ексцентрични субјект (ромски дечак) јесте *изузетак* који се нужно искључује из општег државног поретка,

„али оно што је посебно карактеристично за изузетак јесте да оно што је искључено не постаје због тога лишено апсолутно свих односа са нормом. Напротив, однос остаје очуван у облику суспензије. Норма се на изузетак примењује тако што се не примењује, повлачећи се од њега” (Агамбен 2013: 36).

Реч је, дакле, о екстремном виду односа који *изузетак* (ексцентрични субјект) укључује у норму путем непрестаног искључивања. Овај парадокс је најочигледнији у ношењу жуте траке. „Жута трака је значила да он није човек, него Циганин, и да свако може да га убије кад хоће” (Антић 1986: 15). Миле Дилеја и током рата, бар неко време, одлази у школу, дакле, постоји у формалном друштвеном систему, али ношењем жуте траке из истог система бива симболички искључен јер та трака сигнализује изложеност његовог живота ванредном случају и вољи сувереног. Оно што ученици у сусрету са овим текстом уочавају јесте нелогичност радикалне обесправљености ромског детета. Они не виде кривицу Милета Дилеје, а кривица као таква и не постоји јер је реч о закону који се примењује на *изузетке*. Или, према Агамбеновим речима, „онај који је изопштен није једноставно стављен ван закона или закону небитан, већ је напуштен од закона, изложен ризицима на прагу где се живот и право, унутрашње и спољашње мешају” (Агамбен 2013: 51). Војник који, како ученици запажају, „представља зло”, јесте фигура у којој влада закон, али, опет парадоксално, путем сопствене разградње, јер закон примењен на *изузетак* није закон базичног друштвеног поретка, већ, напротив, закон сувереног и његове апсолутне воље. Испражњеност закона који се примењује на *изузетак* доводи до тешке онтолошке несигурности Милета коме пријатељ „чува страх” за сопствени живот, док младе читаоце доводи до тескобне емпатије према изопштеном субјекту.

Форма закона који се примењује над субјектом који је од закона напуштен јесте моменат који ученици интуитивно запажају али, сасвим разумљиво, не успевају да то логички рационализују. Позиција Милета Дилеје одређује оно што је застрашујуће у фашистичкој идеологији. То захтева дубоке филозофске, историјске, биолошке и медицинске анализе, но то није одлучујуће за овај рад. Међутим, оно што ученик запажа, наставник мора дубље разумети, те је поменути парадокс испражњеног закона у фигури сувереног који спроводи биополитику³ неопходно разложити. Ученици однос војника према Милету Дилеји повезују са „грозним временима” у којима су такви догађаји били могући. Самим тим, пред наставником се налази питање како објаснити та и

3 Концепт биополитике уводи Мишел Фуко, разрађујући механизме моћи који управљају човековим животом (укључујући и сексуалност). Између осталог видети: Фуко 2005; Фуко 2006.

таква времена, дакле, која форма закона регулише догађаје приказане у прочитаном тексту.

Бавећи се формом закона у контексту ванредног стања, Агамбен тумачи Кафкин приказ легенде „Пред законом” у роману *Процес*. Он се осврће на значајна тумачења ове легенде које су спровели, између осталих, Жак Дерида и Масимо Качари, али за нас је посебно занимљив приказ Шолемовог виђења закона као „ништа откровења”, што Агамбен разуме као „важење без значења” (Агамбен 2013: 83) и управо тиме описује структуру сувереног изопштења: „Каква је, дакле, структура сувереног изопштења ако није структура закона који важи, али не значи?” (Агамбен 2013: 83). Другим речима, то је закон који је присутан, без значења и без разумевања, закон по себи – нулта тачка закона. Агамбен овакву форму закона види у тоталитарним државама од Првог светског рата на простору Европе јер „живот под законом који важи без значења личи на живот у ванредном стању у коме најневинији чин или најмања заборавност могу имати екстремне последице” (Агамбен 2013: 85). Закон који важи без значења јесте екстремна форма ванредног стања којој су препуштени субјекти попут Милета Дилеје. Стрељање Милета Дилеје представља препуштање сувереној моћи и њеном изопштењу, дакле, закону без значења у бескрајној суровости: „тј. препуштеност закону и напуштеност од стране закона који не прописује ништа до себе самог” (Агамбен 2013: 95).

Приказани контекст екстремног друштвеног устројства отвара пут ка тумачењу самих субјеката који су изложени парадоксалном закону ван закона. Одговори ученика који су нам привукли посебну пажњу тицали су се управо разумевања дехуманизације маргинализованог субјекта, те ћемо на овом месту неке од њих још једном навести:

- Жута трака је значила да Миле нема титулу човека.
- Тешко да разумем да Циганин није човек.
- Третирали су га испод нивоа човека, као да је животиња.

Запажања ученика да жута трака значи да „Миле нема титулу човека” директно нас доводи до укидања људских права у биополитици. Миле Дилеја губи „титулу” човека, што значи да се своди на тело, голи живот који је изложен сувереној моћи, закону без значења. У ком тренутку, међутим, модерна историја Запада поприма овај екстремни облик тоталитаризма који голи живот поставља као залог суверене моћи? Агамбен скреће пажњу на историју тог губитка људскости од античког Рима до нашег доба, и на историјску функцију декларација о правима од краја осамнаестог века до формирања модерних националних држава.

Наводећи конкретне одреднице Декларације из 1789. године – на пример, „Принцип сваког суверенитета по својој суштини лежи у нацији” – Агамбен запажа кључни моменат уписивања рођења у „само срце политичке зајднице”, чиме декларација „сама може дати сувереност нацији” (Агамбен 2013: 185). Оно што ученике у сусрету са маргинализованим субјектом изложеном наци-

стичкој биополитици буну – „Тешко да разумем да Циганин није човек” – јесте разореност изворне представе природног живота. Право на живот по себи, дакле, природни живот, у тоталитарним режимима двадесетог века потпуно је поништено. Другим речима, декларације о правима (које прописују сам чин рођења као извор права сваког човека) и тоталитаризам Запада стоје један спрам другог и ученици, изјавама које смо добили на часу, показују колико је тешко разумети тоталитаризам и, са становишта образовања и васпитања у школском систему, потврђују у разумевању књижевног дела свој однос према животу и друштвеним вредностима које штите индивидуу и индивидуална права. Агамбен, у складу са тиме, скреће пажњу на масовну денатурализацију и денационализацију сопствених држављана које спроводе многе државе на територији Европе што кулминира Нирнбершким расним законима који оштро деле држављане Немачке на грађане првог и другог реда. Таква врста тоталитарне „националне државе, с једне стране, масовно мења функцију природног живота, правећи унутар њега разлику између такозваног аутентичног и голог живота, лишеног било какве политичке вредности” (Агамбен 2013: 192). Будући означен као Циганин (мада су у Другом светском рату Роми обележавани црним троуглом, док је жута звезда била намењена Јеврејима, што је посебан детаљ који би вредело анализирати у збирци), његов живот у нацистичком државном уређењу нема аутентичну вредност, те за њега, као грађанина другог реда, важе засебни закони, закони без значења у којима је његов живот остављен без права на живот.

Дакле, трака најпре одузима статус (или, како је ученик рекао, „титулу”) грађанина, да би тиме поништила обележје човека. Ово је процес преласка из природног у „голи живот” како га Агамбен одређује од Старог Рима до савременог тоталитаризма. Голи живот је недостојан друштвеног живота и Циганина „свако може да убије кад хоће”, како каже песник у својој напомени (Антић 1986: 15). Питање расе, дакле, постаје политичко питање првог реда, односно критеријум на основу којег човек или задржава право на аутентични грађански живот или се своди на голи живот недостојан живљења. То су све ученици, без посебне теоријске предлекције и без детаљног увођења у историјске околности, својим речима и изразивши се на веома упечатљив начин, одмах увидели и повезали са разумевањем вредности песничког обликовања.

Још један важан моменат који су ученици истакли у анализи „Уводне речи” тиче се везе која се уочава на релацији школе и рата. Прецизније речено, ученици повезују положај Милета у школи са његовим потоњим положајем у рату. Ово запажање се посебно уочава у следећим одговорима:

- Војник је као деца из разреда.
- Војник као да је раније био дете из Милетовог одељења. Био је као дечаци па је одрастао.
- Као што су Немци убијали Цигане без разлога, тако су и деца тукла Милета.

Ово су драгоцене запажања која, наравно, иду предалеко у успостављању тако непосредне везе и скоро једнакости, али на тај начин деца извлаче радикалне консеквенце из нетолерантног понашања у свакој заједници, из сваког раздвајања ученика и њихове хијерархизације, из сваке нетрпељивости која у коначници води у ексклузију појединца. Овакви одговори ученика указују на њихово имплицитно разумевање идеолошких последица недопустивог третмана маргинализованог субјекта у школи. Стога је важно нагласити механизме мишљења који производе идеолошки инструисану свест и последице до којих долази када она овлада државним институцијама. Државне институције или државни идеолошки апарати „осигуравају потчињавање владајућој идеологији или овладавање њеном праксом” (Алтисер 2015: 16). Дакле, понашање ученика у Милетовом одељењу показује механизме мишљења које је устројено идеолошким потлачивањем маргинализованог детета. Простор школе, у складу са тиме, детектује идеолошку климу у којој су присутне недвосмислене поделе на субјекте вишег и нижег реда, при чему је моменат расе критеријум декларисања. Луј Алтисер управо школу издваја као државни идеолошки апарат са кључном улогом:

Она узима децу из свих класа у врло младом добу, а потом годинама уз помоћ нових или старих метода, у добу када су деца најрањивија, стешњена између државног апарата породице и државног апарата школе утискује вештине увијене у владајућу идеологију (Алтисер 2015: 40).

Важна тачка Алтисеровог виђења, које отвара могућност Агамбенове анализе, тренутак је када идеолошки произведени субјекти усвајају уверења апсолутног Субјекта (или, према Агамбеновој терминологији, Сувереног) као сопствени избор.

За нашу анализу је важно разликовање како поступају деца из Милетовог одељења, и како се поставља приповедач који једини дела као индивидуа супротстављена тоталитарном механизму поступања према ромском детету. Идеолошки подтекст дечјег опхођења према Милету кореспондентан је механизму који испољава војник, што ученици четвртог разреда на часу сами уочавају, дакле истичу образовно-васпитну вредност Антићевог текста.

Улога школе у конструкцији идентитета ученика посебно је важна у настави српског језика и књижевности. Стога је упознавање ученика са текстовима ове врсте вишеструко значајно. Значај се огледа, најпре, у сусрету са идеолошки изазовном тематиком која у ученицима активира етичку идентификацију и критичко промишљање. Идентификација се остварује са приповедачем који се опире дехуманизацији маргинализованог субјекта како у школи, тако и у рату. Оваква врста идентификације ученика са светом дела од кључног је значаја за критичко сагледавање релације Ја и други. Сусрет са маргинализованим субјектом велика је тема и „Уводне речи” и целокупне збирке *Гарави сокак*, сто-

га „етика другости” доноси важно питање у одрастању приповедача са којим се ученици сусрећу. Како смо већ у једном раду, тумачећи Андрићеву причу „Деца” и прогањање у њој истакли:

суочавање са другим представља део искуства сваког нараштаја, те тренутак одрастања данашње деце подразумева истоветне сусрете, премда у другачијем облику. Налет миграционих таласа источњачких народа који преплављује Европу последњих година, наговештен распад Европске уније и наша императивна тенденција припадања истој, као и све већа стопа миграције малих европских нација (као што смо ми), идентитет детета формира не само у односу према другоме као другом, већ и у односу према себи као потенцијалном другом. Идентитетска распоућеност тиња као латентно искуство данашњег мултикултуралног детета, а опасност од појаве апсолутног Другог није искључена (Стојановић 2021: 367).

2. Мита

Други део часа одржан у четвртом разреду посветили смо анализи песме „Мита”. Изабрали смо је јер је једна од оних песама Мике Антића које укидају границу између разредне и предметне наставе књижевности. На први поглед се може чинити да песма није на прво читање разумљива ученицима млађих разредреда, али уз посвећено и добро методички припремљено вођење ученика кроз текст, постаје им блиска и изазива снажан доживљај.

Ова песма доноси специфичан доживљај лирског субјекта о самој себи и свом постојању. Исказује се фиктивна замена на релацији онога што лирски субјект јесте или онога где јесте насупрот ономе што би желео да буде или ономе где би желео да буде. Лирско ја, преломљено кроз свест детета, као узор, насупрот самој себи, поставља дете из грађанске породице, дете које симболизују рекламе за сапун, те се у песми отвара моменат социјалне раслојености коју лирски субјект осећа док посматра себе насупрот других. На готово иронијски начин се интонира положај детета с маргине у стиховима попут „А шта можеш: такав ти је живот. / Они мисле: лако ћемо с Циганима” (Антић 1986: 40), што уноси у песму, с једне стране, тужно помирљив тон, а, са друге стране, и кроз потоње стихове могућност излаза из тога што је живот у бекство кроз фантазију и машту. То је управо оно што ће се касније показати блиско ученицима. Лирски субјект тек у контексту школске заједнице, дакле у додиру са вршњацима, сагледава себе очима других, те почиње да увиђа своју децентрирану позицију. Завршни стихови песме „Мита” наглашавају креирање имагинарног света, могућност живота у машти, што нас доводи до истовременог негирања и конституисања идентитета детета које маштом поништава оно што јесте како

би себе изместило у простор који припада оном другом животу, животу друге деце.

Песма се, дакле, показала као примерена узрасту и уз пажљиво вођење наставника ученици су је одлично разумели и тумачили. Ученици успостављају паралелу између Мите и Милета, под утиском претходно анализираних „Уводне речи”, у песми налазе снажан емоционални набој, а њена симболичка значења – бег од стварности, машта као простор бољег живота, социјална раслојеност, негирање сопственог идентитета – разумеју и тумаче.

Сада ћемо навести питања уз помоћ којих смо спровели анализу песме са ученицима.

Како дечак види себе када је био беба? Зашићо баш као беба на реклами од сајуна? Какве су бебе на реклами? Зашићо дечак мисли да су га заменили? Какво је он дејше? Како изгледа? Зашићо мисли да нико није приметио да су га заменили? Шта значи „Лако ћемо с Циганима”? Када је дечак видео да није он? Зашићо баш када је пошао у школу? Шта мислише, шта га је навело да га схвати? Да ли је он, по вашем мишљењу, стварно био замењен? Какав је желео да буде? Зашићо он жели да буде неко други дејше?

О чему дечак машта? Зашићо баш о томе машта? О чему ви машташе? Зашићо не машташе о ономе о чему Миша машта?

Какав је био „онакав” животи који Миша помиње на крају песме? На који био животи он мисли? Какво је био дејше по вашем мишљењу?

Шта вам је интересно када замислише овог дечака? Од чега он бежи? Како се све може додећи од стварности? Да ли видише неке сличности између Мише и Милета Дилеје? Које?

Ученици на почетку анализе истичу да песму доживљавају као тужну јер описује Митин живот. Успостављају корелацију између Мите и Милета Дилеје и показују висок степен разумевања положаја ромског детета у школској заједници. Неки од одговора који то илуструју су следећи:

- Овај дечак ме подсећа на Милета.
- Ова песма је тужна јер описује Митин живот.
- Бебе са рекламе су чисте, лепе и слатке.
- Кад је био беба, био је леп, када је порастао, видео је да је постао Циганин. Зато мисли да су га заменили.
- Друга деца вероватно мисле да он није као они.

Посебно је важно разумевање које ученици показују приликом тумачења подвојеног идентитета маргинализованог субјекта. Издвојимо неке од одговора:

- Он је себе прихватао кад је био беба, али сада себе више не прихвата.
- Он себе не прихвата, жели да буде леп, а не буљав.
- Хоће да буде као остала деца.
- За себе мисли да је другачији од осталих. То је вероватно сам приметио.
- Прихвата свој живот, али машта да би могао да буде бољи, као живот друге деце, прави живот и достојанствен.
- То је само машта да су га заменили.
- Размишља о другом животу. Он бежи од стварности.
- У машини живи други живот. Тада је једнак другој деци.
- Он је као други човек, а иста душа у машини.
- Као да је више особа јер бежи од себе.
- Као да живи два живота – један је стваран, други је у машини.

Видимо, дакле, да ученици разумеју и успешно тумаче вишеслојност значења ове песме. Њима је јасно да није реч о истинској замени, већ о детету које, у тренутку суочавања са другима (централизованим субјектима који чине одељенску заједницу) путем маште измешта себе из маргинализованог друштвеног положаја. На основу датих одговора види се да ученици, макар несвесно, уочавају идентитетску распоућеност лирског субјекта који у њима побуђује емпатију, посебно када успоставе корелацију између субјекта из песме и Милета Дилеје из „Уводне речи”. Другим речима, ученици веома активно, промишљено и емоционално истанчано реагују на текст са изазовном тематиком. Ова песма, наиме, почива на осетљивом конструисању идентитета. Маргинализовани субјект успоставља жељени идентитет у простору маште, а путем разградње идентитета којим је обележен ван простора фантазије.

Овај сложени феномен, видели смо, ученици интуитивно расветљавају током тумачења, али сада је важно поставити питање значаја идентитетског одређења детета, било да је реч о детету лирском субјекту или детету читаоцу. „Коме, дакле, треба идентитет?”, да поставимо питање које поставља и Стјуарт Хол у чувеној студији (в. Хол 2001: 215–233). Могућност успостављања идентитета лирски субјект види у идентификацији са друштвеном или културолошком нормом заједнице у којој пребива, али јој не припада. У песми одзвања глас децентрираног лирског субјекта који једино у идентификацији са другима (центрираним субјектима), макар и у простору маште, задобија могући положај у свету. Другим речима, конституисање идентитетског Ја условљено је односом према идентитету других. Тај колективни Други је у овом случају жељено Ја, које ван односа са идентитетом колектива не постоји, док је у самом колективу децентрирано. На овом месту се суочавамо са перформативношћу идентитета као таквог. Уколико лирски субјект конструише идентитет искључиво путем идентификације са заједницом, да ли то значи да његово Ја не постоји изван друштвеног устројства? Односно, ако одемо корак даље, да

ли изопштеност из заједнице (какву доживљава Миле Дилеја, а можемо претпоставити и Мита) поништава и сам идентитет субјекта, те да ли такво поништење резултира свођењем на голи живот? И коначно, да ли је колективни идентитет једини темељ идентитетског успостављања субјекта?

Ово је важна тема која сасвим сигурно, пре или касније окупира ученике у осетљивом животном добу одрастања и управо обликовања сопственог идентитета. Зато је сусрет са књижевним текстом који тематизује ово питање суштински важан. Посебно треба имати на уму да се неће сваки ученик идентификовати са приповедачем из „Уводне речи”, неки ће се идентификовати са Милетом или Митом, а нарочито ваља узети у обзир ситуацију када у одељењу има ученика ромске националности. Маргинализација се у друштву протеже на више различитих нивоа, овом анализом се они сензибилизују и припремају за различите изазове. Једна ученица је током анализе „Уводне речи” ученике из књижевног текста упоредила са ученицима из одељења које је напустила у претходном разреду.⁴

Друштвена заједница (било да је реч о одељењу или начелном друштвеном систему) нужно у себи садржи идентитетски лом који настаје као резултат односа Ја и други или Други и ја. Како Стјуарт Хол напомиње, „идеал ја се састоји од идентификације са културним идеалима који нису нужно хармонични” (2001: 218). Разломљеност идентитета у модерној историји Запада, видели смо, може довести до екстремних размера. Перформативност идентитета је данас можда најважније питање о коме треба промислити у контексту актуелне друштвене климе. Стјуарт Хол упозорава да се права

„бит стварних идентитета налази у питањима повезаним са употребом ресурса повијести, језика и културе у процесу постајања, прије неголи бивања: не ’тко смо’ или ’одакле долазимо’, него што бисмо могли постати, како смо репрезентирани и како то утиче на репрезентацију нас самих” (2001: 218).

Питање идентитета важно је питање савремене наставе српског језика и књижевности у историјским околностима у којима се налазимо. Сусрет ученика са маргинализованим субјектима попут Мите и Милета Дилеје нема за циљ само буђење емпатије ка маргинализованим субјектима неке далеке прошлости, већ неговање свести о универзалном питању односа Ја и други; Други и ја. Будући да је једна од основних одлика идентитета перформативност, врло је лак пут који појединце или читаве групе и народе може изместити у простор маргине. Савремена настава српског језика и књижевности може, између осталог, делима попут *Гарвој сокака* образовно и васпитно да допринесе учениковој способности да уочи поткултуралне групе и сукобе око идентитета. Посебно ако се запитамо „која ће посебна идеологија, која представља интере-

4 Учитељица нам је након одржаног часа поменула да је том приликом ученица први пут говорила о трауматичном искуству из претходне школе, подстакнута књижевним текстом.

се одређених група и класа, надвладати у датом тренутку, у датој ситуацији”, односно, „морамо да се запитамо које групе и класе, и у којој мери, учествују у дефинисању, сређивању и разврставању друштвеног света” (Хебдиц 2008: 292), те која је и колика улога наставе књижевности у конструисању освешћених индивидуа које не смеју постати инструменти идеолошких заблуда.

Истраживање које смо спровели у одељењима четвртог разреда основне школе показује висок ниво способности ученика за разумевање, доживљавање и тумачење како „Уводне речи”, тако и песме „Мита” из збирке *Гарави сокак*. Кључни разлог да се размотри укључивање песме (у овом раду је дата једна песма, али би, свакако, избор песама могао бити проширен) из *Гаравој сокака* у разредну наставу, поред онога што је најбитније, дакле уметничке вредности Антићеве поезије, јесте и потенцијал збирке за неговање свести о историјским појавама и преиспитивању идеолошких структура које су обележиле модерну историју. Све је то допринос у конституисању идентитета ученика који може и мора да се непрестано изграђује у додиру са књижевним делима у настави српског језика и књижевности.

Уколико школу, између осталог и према теоријским погледима Луја Алтисера, посматрамо као један од државних, самим тим и идеолошких апарата, савремена настава књижевности имала би за циљ да у претпостављеном читаоцу активира критичку свест сагледавања односа Ја и други. У сусрету ученика и књижевног дела попут *Гаравој сокака* остварује се образовни циљ да се друштво изграђује на другачијим темељима од оних који воде ка ставу да „Циганин (или било који представник неке групе) није човек”. У том апсолутном отпору оваквом поништавању људскости није само биополитика (Мишела Фукоа) већ заправо јасна примарна етичка диспозиција, која и потврђује један од циљева школског образовања.

Извори

Антић 1986: Antić, Miroslav. *Garavi sokak*. Zagreb: Jugoart.

Литература

Агамбен 2013: Agamben, Đorđo. *НОМО SACER, Suverena moć i goli život*. Beograd: Karpos.

Алтисер 2015: Altiser, Luj. *Ideologija i državni ideološki aparati*. Beograd: Karpos.

Марковић 2015: Марковић, Бојан. „Интеркултуралност у настави књижевности на примеру књиге песама *Гарави сокак* Мирослава Антића – методичка разматрања”. *Годишњак Каптегре за српску књижевност са јужнословенским књижевностима*, 10 (2014/2015): 305–320.

Мбембе 2017: Mbembe, Ašil. „Nekropolitike”. *Periferije političkog, o afektima, stvarima i zajednicama*. Ur. Jelisaveta Blagojević, Mirjana Stošić, Jovana Timotijević. Beograd: Fakultet za medije i komunikacije, 157–189.

Полић 2018: Полић, Страхиња. „Имаголошко читање *Гаравої сокака* Мирослава Антића”. *Књижевност за децу у науци и настави*. Ур. Виолета Јовановић, Бранко Илић. Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 555–565.

Стојановић 2021: Стојановић, Лола. „Конструкт детињства у Андрићевој приповеци „Деца”, Интерпретативни и методички аспекти”. *Књижевна историја* 53. 173, 349–371.

Фуко 2005: Фуко, Мишел. *Рађање биополитике, Предавања на Колеж де Франсу 1978–1979*. Нови Сад: Светови.

Фуко 2006: Fuko, Mišel. *Istorija seksualnosti. 1, Volja za znanjem*. Loznica: Karpos.

Хол 2001: Hol, Stjuart. „Kome treba 'identitet?'”. *Reč, časopis za književnost i kulturu*, 64. 10, 215–233.

Хебдиц 2008: Hebdidž, Dik. „Potkulture – značenje stila”. *Studije kulture*. Ur. Jelena Đorđević. Beograd: Službeni glasnik, 286–313.

Lola Stojanović

**MARGINALIZED SUBJECTS OF THE SOOTY ALLEY COLLECTION:
CLASS PROCESSING AND RECEPTION**

Summary

Although Miroslav Antić's poetry is present in the Program of Teaching Serbian Language and Literature in primary school (from the second to the seventh grade), no poem from the Sooty Alley collection is included in the Program. The question of what the reasons are for this is a serious stimulus for several different approaches to this collection. Having in mind the marginalized subjects (Gypsies) who thematize the poems from this collection, with the specifics of introducing the context of the Second World War in the author's „Introductory Word“, we will explore the ideological characteristics of the poetic text, as well as indirectly the Program, and shaping presumed readers (students). Meeting the topic of eccentric (sub) culture today is a methodologically and methodically an important challenge. This paper examines the possibilities of processing „Introductory words“ and the song „Myth“ from the collection Sooty Alley by Miroslav Antić in primary school. The practical part of the research was conducted in the fourth-grade classes of the elementary school „King Alexander the First“ in Belgrade. The aim of the research is to show how students react, understand, and experience the heroes, themes, and motives of the Sooty Alley on the one hand, and to point out the teacher-text-student interaction in interpreting culturally sensitive poetry on the other. The research we conducted in the fourth grade of primary school shows a high level of students' ability to understand, experience and interpret both the „Introductory Words“ and the song „Myth“ from the collection Garavi sokak. The key reason to consider including a poem (one poem is given in this paper, but the selection of poems could certainly be expanded) from Garavi Sokak in the student itinerary, alongside the most important factor, the artistic value of Antić's poetry, is the collection's potential for nurturing historical awareness and reexamining ideological structures that have marked modern history. All this is a contribution to the constitution of the identity of students, which can and must be constantly built in contact with literary works in the teaching of Serbian language and literature.

Keywords: Sooty alley, reception, teaching Serbian language and literature, marginalized subjects.