

ЕМПАТИЈСКО-ЕТИЧКИ МОДЕЛ ЧИТАЊА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

Филозофски факултет,
Ниш

Апстракт: Тежиште рада представља експликација емпатијско-етичког модела читања развијеног на основу теорије наративне емпатије Сузан Кин и етичке критике Марте Нусбаум. Овај приступ, који долази из ширег поља афективне наратологије (постулиран у радовима Патрика К. Хогана, Кита Оутлија и Џејмса Фелана), испитује наративне технике које доприносе ефектнијем емпатичком учинку књижевног текста, доводећи га у везу са снажењем моралних начела читаоца, алтруистичког понашања и просоцијалног деловања. У контексту методике наставе књижевности теорија наративне емпатије и емпатијско-етичко читање свој значај може имати у креирању наставних стратегија за мотивисање ученика за читање и тумачење књижевног дела, а у великој мери може се повезати и с остваривањем васпитних циљева, укључујући и најопштију васпитну сврху ове наставе која се огледа у хуманизовању и социјализовању личности ученика. Методички потенцијали емпатијско-етичког модела читања у завршном делу рада испитују се на примерима књижевних текстова изабраних с листе обавезне и изборне школске лектире према програмима Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Кључне речи: афективна наратологија, теорија наративне емпатије, наративна етика, методика наставе књижевности, емпатијско-етичко читање

1. Полазишта

Сагледавање методолошких могућности нови(ји)х наратолошких приступа с позиција методике наставе књижевности на одређен начин је рестриктивно, ограничено јасно дефинисаним оквирима проучавања ове научне дисциплине која се с науком о књижевности (и неким другим наукама) налази у кореспондирајућем односу, при чему се наука о књижевности одређује као *йредмејна*. С друге стране, управо интердисциплинарна и двовида (теоријска и практична) природа методике наставе која своју предметност¹ дели с већим бројем других, тзв. кореспондирајућих наука² чини свако методичко истраживање, теоријско или практично, нужно екстензивним, са

1 Предмет проучавања методике наставе књижевности чине: градиво, ученик, наставник, циљеви, наставна средства и методе (Илић 2003: 21).

2 Методици наставе књижевности кореспондирајуће науке су пре свих: наука о књижевности, лингвистика, педагогија, психологија, дидактика, социологија, етика, естетика, логика, реторика, методологија струке и др. (Илић 2003: 21).

свим предностима и недостацима које доноси таква нужност. Поред тога, захваљујући својој интердисциплинарности, мулти и трансдисциплинарности, методика је суштински модерна наука, уклопила у доминантне научне тенденције базирание на истим особинама. Могло би се рећи да методика наставе управо уливом нових књижевнонаучних методологија постаје ре-актуелизована; савремена научна струјања дубински је реанимирају попут инфузије, која освежава и покреће (њен) помало успорен крвоток. Наравно, све време имамо првенствено у виду методикау наставе књижевности (МНК).

Да би се могли предвидети правци тог потенцијалног (по)кретања и да би се на њега утицало, потребно је најпре осврнути се на актуелну теоријско-методолошку ситуацију у области српске МНК. У оквирима струке добро су позната имена Милије Николића и Павла Илића, чији уџбеници методике у домаћем образовном окружењу и дан-данас представљају најважнију литературу за стручно оспособљавање будућих наставника. У међувремену су се на домаћој академској методичкој сцени јавила и у већој или мањој мери афирмисала и нека друга имена: Љиљана Бајић, Вук Милатовић, Зона Мркаљ, Оливера Радуловић, Бранка Јакшић Провчи и други. Овде ћемо се само кратко подсетити кључних полазишта двојице аутора, који се и данас сматрају водећим.

Поглавље о методици наставе књижевности у Николићевој *Методологији наставе српског језика и књижевности* отвара се студијом „Принцип методске адекватности“ из које се, охрабрујуће, дедукује став (правило) о неопходности методолошког плурализма у школској обради уметничког текста, односно „корелацији разноврсних методолошких поступака“. Према Николићевом мишљењу, то је „истраживачко и наставно поступање које у потпуности одговара предмету проучавања, тако да га ставља у околности *поузданости сазнавања*“ (2006⁴: 195). Оваквим упућивањем наставници се подстичу (а на неки начин и обавезују) да своју наставну методологију креирају полазећи од књижевноуметничког текста (текстоцентрично), уз подразумевајуће познавање књижевнонаучне методологије, односно, методички речено, *стручних* метода.³ Оне представљају сегмент трипартидне наставне методологије (коју чине обавештајне, логичке и стручне методе). Занимљиво је да Николић издваја и посебно обрађује знаковни (семиотички) приступ као нарочито погодан за наставу јер том приступу, ако је „ваљан“, „увек [је] својствен *методолошки плурализам*“ (Николић 2006: 212).⁴

3 Питање примене стручних метода одмах евоцира посебан аспект истраживања – комплексну проблематику стручних компетенција наставника, али она излази из оквира наших интересовања у овом раду. Поред тога, на овом месту било би корисно подсетити се односа теоријске и методичке интерпретације, односно књижевнонаучне и наставне методологије (видети студију: Милатовић 1995: 103–106).

4 Овде се нећемо бавити анализом Николићевог интегрисања појмова (и приступа) који

Уџбеник Павла Илића за методолошко полазиште у настави књижевности узима теорију рецепције која показује највише интересовања за читаоца (у овом случају ученика, односно наставника као читаоца). Указујући на чињеницу да су корени ове теорије у неким ранијим књижевнотеоријским истраживањима, Илић детаљније експлицира Ингарденову теорију схематизованих аспеката, потом Изеров појам „празних места“ и неке увиде Манфреда Наумана (о ефектима доживљавања књижевног дела).⁵ Место повезница с оним на шта у овом раду желимо да скренемо пажњу налази се управо у Илићевим констатацијама да „ученици не могу приступити самосталном сагледавању вредности текста докле га претходно не доживе и док их не покрене на *емоциивно-мисаона реатовања*, на узајамна деловања. Сваки даљи вид изучавања текста условљен је *инијензијетом* таквог *узајамној деловања* између дела и читаоца“ (Илић 2003: 177, истакла С. Б).

Овде не можемо а да не подсетимо (друга повезница) на истоветност наведених гледишта с тенденцијама које истиче најпознатији хрватски методичар наставе књижевности Драгутин Росандић у свом залагању за „стваралачку наставу књижевности“; као доминантно у савременој МНК он истиче начело „савеза срца и ума“ у наставном приступу књижевном делу. Наведена метафорична конструкција упућује на однос доживљајног и сазнајног елемента у прихватању „књижевне уметнине“, али и на ток, односно редослед комуникације ученика и књижевноуметничког текста. „Полазиште је доживљај дјела, његова *емоционална сјознаја* која у себи садржи елемент естетске насладе, узбуђења и мисаоне узнемирености“ (Росандић 1986: 208). У том смислу, задатак методике јесте да истражи све околности које могу утицати на квалитет увођења ученика у процес доживљавања уметничког дела: њихово емоционално, интелектуално, литерарно искуство, потом начин презентовања дела (читање, слушање, гледање; околности у којима се тај процес одвија) и друго. Сам доживљај, с друге стране, зависи од ученикових емоционалних, интелектуалних и фантазијских потенцијала, књижевне и опште културе, од његовог „духовног видокруга“ (Росандић 1986: 208). Резултати тако усмерених истраживања препознају се у низу установљених методичких поступака којима се у фази доживљајно-сазнајне мотивације „отвара пут за доживљавање дјела“ (код Николића је то листа с више од двадесет могућих наставних поступања).⁶ Као што видимо, касних осамдесетих година 20. века плодотворни подстицаји методичким проучавањима долазили су (преко теорије рецепције) из феноме-

припадају различитим равнима, односно његовим давањем преимућства (ипак) једном у мноштву различитих приступа књижевном тексту већ на то само скрећемо пажњу.

5 Видети: Илић 2003: 173–178.

6 Видети: Николић 2006: 259–271.

нолошког приступа књижевном делу, чијом применом се, како наводи Росандић, „може ући у траг естетском доживљају примаочеву, може се пратити процес конституирања дјела у читаочевој свијести и чиниоци који утјечу на тај процес“ (Росандић 1986: 208).⁷ Управо у феноменологији (код Ингардена) препознају се зачеци и когнитивне наратологије⁸, у чијим оквирима се развијају неке од теорија о којима ће у овом раду бити речи. Инсистирање на доживљају као предуслову и полазишту тумачења књижевног дела на часу остаје и даље водеће начело наставе књижевности, компатибилно с бројним књижевнотеоријским увидима о природи читалачког одговора на књижевни текст експлицираним у последњим деценијама 20. и првом десетлећу 21. века.⁹

7 Методолошко-методичку позицију која на одређени начин интегрише претходно наведене (Николићеву, Илићеву и Росандићеву), а позиционира се као искорак у односу на њих, представља увођење у разматрање категорије *иманентна методика*; она подразумева такво „виђење методике по којем методички поступци произлазе из наставних садржаја и њихове природе. [...] Иманентан приступ у средиште изучавања ставља предмет рада, наставне садржаје, знање и способности до којих треба довести ученике, а структура часа, методе, облици рада и наставна средства произлазе из природе онога што се предаје и зависни су од ње“ (Јанићијевић 2013: 28).

8 Когнитивна наратологија (КН) „у фокус свог интересовања ставља она ментална оруђа, процесе и активности који омогућавају конструисање и разумевање наратива“ (Милосављевић Милић 2015: 13), односно бави се „проблемом текстуалних импулса и менталним читатељским реакцијама“ (Милутиновић 2015: 525). Најзначајнији представници су теоретичари Моника Флудерник (Monika Fludernik) и Дејвид Херман (David Herman). Когнитивна наратологија настоји да објасни начине на који наратив ствара и осмишљава људско искуство, као и потребу човека да прича и слуша/чита приче, жели да открије обрасце које су у основи настанка (конструкције) и интерпретације наратива. Она описује „шта читалац разуме, доживљава и осећа при читању текста. Принципи на којима се формира читатељска реакција чине објекат проучавања когнитивне поетике. Зато се, упркос универзализацији субјективних читања текста, сваки акт читања посматра као субјективан. У том смислу, КН се посебно ослања на конструктивистичку теорију читања која наглашава да оно што се прочита у тексту није нужно у њему присутно као дати факт. [...]. Наратив се схвата као флуидан, контекстуално одређен, прототипичан и конституисан посредством рецепијента“ (Милутиновић 2015: 525). Једна од неколико области истраживања у оквиру КН јесте „проучавање емоција и емоционалног дискурса и њихових односа према конкретном тексту и наративним традицијама (Herman; Hogan)” (Милутиновић 2015: 529).

9 Констатацију ћемо илустровати једним цитатом из обимне и изузетно значајне методичке монографије Мете Гросман о читаоцу и (настави) књижевности у 21. веку: „Учеников властити литерарни доживљај такођер је нужан предувјет свих облика разговора о сложенијим текстуалним елементима и димензијама. Разговор о разним обликовним обиљежјама и о томе како се ти елементи манифестирају у тексту, одређивање жанра који доприноси разумијевању жанровских посебности или одмака према откривању таквих обиљежја у другим текстовима, описи и анализе појединих ликова и догађаја те њихових међусобних односа и тематска тумачења за ученика постају занимљиви тек на основу његова властитога читатељског доживљаја [...], а посебно ако истовремено спознају њихову употребљивост за боље властито разумијевање“ (Гросман 2010: 215).

2. Контекст

Emotion is to fiction as truth is to science. We would no sooner read a novel that did not move us, than an empirical article that did not offer a validly drawn conclusion. Fictional narrative has its impact primarily through the emotions. When an emotion occurs, we experience it as striking. Sometimes a novel can affect a person's whole identity.

(K. Oatley, 2002)¹⁰

Из уводног прегледа базичних, општих места савремене методике наставе књижевности јасно је да релевантне методичке школе (београдска и новосадска, подржане загребачком) тежиште наставне комуникације (која се одвија на (вишесмерној) релацији наставник – ученици – књижевно дело – наставник) стављају на постигнути квалитет и интерпретативне ефекте (методички припремљеног) уметничког доживљаја књижевног текста. То (према нашем мишљењу) фундаментално методичко инсистирање на значају ученичког доживљаја текста као предуслова његове успешне анализе – полазиште је које добро кореспондира с неким теоријско-методолошким увидима из области афективне наратологије, што је нашу примарну идеју о испитивању потенцијалне методичке апликативности одређених теорија из оквира (пост)класичне, односно когнитивне наратологије усмерило управо радовима који припадају поменутој области или се с њом доводе у везу (нпр. когнитивна психологија, аналитичка естетика, теорија наративне емпатије и др.). Чини се да сазнања која долазе с тог подручја когнитивно-наратолошких истраживања уведена у постојећи методички контекст описан у уводном делу рада, могу представљати корак даље у односу на досадашња методичка промишљања позиције читаоца (ученика) и његових активности у процесу наставног тумачења књижевности, додатно наглашавајући и истичући оно што у начелу већ постоји, али често није у првом плану. Тиме се отвара низ методички релевантих питања која се тичу емоција, емпатије, емпатијског узнемирења, саосећања, моралне интернализације и, коначно, емпатијско-етичког модела читања. Скоро сви наведени појмови и категорије разматрани су у монографији *Емпатија и роман* (2007) Сузане Кин (*Empathy and the Novel*, Suzanne Keen), која даје одличан увид у савремена гледишта о емпатији и у њено присуство у књижевним теоријама од антике до данас¹¹,

10 „Емоција је за фикцију као истина за науку. Не бисмо радије читали роман који нас не дотиче од емпиријског чланка који не нуди валидно изведен закључак. Фикција делује примарно преко емоција. Кад се емоција појави, то доживљавамо као удар. Понекад роман може да утиче на цео идентитет неке особе“ (Оутли 2002: 39, превод С. Б).

11 Генеза емоционалног одговора на књижевно дело (односно његова имплицитна

идући корак даље – сопственим истраживањима и закључцима о читалачкој и ауторској емпатији, о везама између емпатије у књижевности (наративних техника које је покрећу) и популарности на тржишту књига, као и трасирањем смерница будућих истраживања ове важне и у науци о књижевности недовољно истражене области. Тако она заправо поставља теорију наративне емпатије, о којој ће још бити речи у овом раду.

Указаћемо, укратко, на контуре ширег контекста, различите нове теорије које су, у већој или мањој мери, интегрисане у гледишта Кинове и с којима се модел емпатијско-етичког читања може довести у везу. Тим краћим освртима илустроваћемо значај сфере емоционалног у рецепцији књижевног дела, као и у методички важном аспекту формирања и развоја морално и естетски резонантне личности (читаоца/ученика) посредством књижевности.

Афективна наратологија, постулирана у радовима Патрика К. Хогана (Patrick C. Hogan), враћа се значају емоција, односно осветљавању односа емоција и приче (наратива). С полазиштем у ставу да „емоције праве причу“, Хоган испитује њихов третман у наратологији, односно објашњава одсуство бављења емоцијама у наратолошким проучавањима, упркос чињеници да је „наратив суштински обликован и одређен нашим емоционалним системима“. Разлог за то он види у чињеници да доминантан лингвистички фокус (у различитим струјама, односно приступима) углавном искључује разматрање емоција, које представљају нелингвистички систем. Хоган примећује да „чак и теоретичари наратива који се чине најближим афективној наратологији у суштини имају мало везе са емоцијом, посебно с емоционалним системима схваћеним у светлу неурокогнитивних и других повезаних истраживања“ (Хоган 2010: 15). Изузетак, напомиње он, чине радови Кита Оутлија (Keith Oatley) који, проучавајући везу између наратива и емоција, у фокус ставља управо емоције, као и неки радови из области психоаналитичке наратологије (при чему истиче Питера Брукса/Peter Brooks). Веза између наратива (као елемента књижевности) и емоција (као елемента људског

могућност да садржи и/или побуђује осећања) прати се од античке поетике, у којој је истицана емоционална компонента песништва (Платон, Аристотел); дуго је потом, под окриљем реторике, емотивна функција књижевности (уз сазнајну и етичку) третирана као њено разликовно обележје – све до 19. века, кад долази до промене и везивања емоционалног за лирско (Шлегел). Потом, почетком 20. века, руски формалисти „протерују емоције из књижевности“ (Шкловски), с продужетком такве традиције у радикалним структуралистичким ставовима (Барт). Чак „ни неколико покрета усмерених на читаоца или стратегије читања из последњих деценија прошлог века није проналазило чвршћу спону између објективистичког приступа и субјективног емоционалног одговора на текст. До значајне промене дошло је недавно, појавом когнитивистички усмерених теорија, посебно у области наратологије“, издвајањем посебне области проучавања, афективне наратологије. Све према: Милосављевић Милић 2016а: 11–13. Видети опширније у поглављу „The Literary Career of Empathy“, Кин 2007: 27–64.

ума) огледа се у чињеници да се „емотивни утицај уметности речи не може [...] разматрати независно од њене наративне структуре“.¹²

Из већег броја доступних радова поменутог когнитивног психолога Кита Оутлија¹³ издвајамо студију „Номенклатура емоција у књижевном одговору и теорија идентификације у фикцији“ (Оутли 1994). Полазећи од става да је за разумевање емоционалних реакција на књижевност неопходно повезивање књижевне теорије и когнитивне психологије, Оутли описује пет начина емоционалног одговора на књижевни текст (асимилација, адаптација, симпатија/наклоност, емоције успомена, емоције идентификације), постављајући психолошку теорију идентификације у књижевном наративу, засновану на мимези као симулацији. Оутли наводи четири когнитивна елемента без којих, према његовом мишљењу, није могућа успешна симулација: усвајање циљева протагонисте, стварање менталног модела фиктивног света, говор који делује на читаоца, потенцијал за конструктивну интеграцију одвојених елемената (при чему је читалац интегративни центар различитих токова информација, што текст треба да омогући) (видети: Оутли 1994: 53–74).

Иако процес читања прате различите емоције, међу теоретичарима нема сагласности у томе да ли су оне по својој природи једнаке уобичајеним, свакодневним емоцијама или постоји одређена разлика због које их је боље одредити као псеудоемоције јер је увек реч о читаочевим осећањима према ликовима за које све време зна да су фиктивни (измишљени) и да у стварности не постоје. Тако Кендал Волтон (Kendall Walton), творац оригиналне *теорије њрејварана* (make believe), у свом раду тражи одговор на питање: Зашто је фикција важна? Читалац романа (гледалац филма) „игра своју личну игру“ с текстом, укључује фикцију романа у сопствену игру претварања (Волтон 2013: 77), дакле постаје део фиктивног света романа. Супротно овоме је гледиште Питера Ламарка (Peter Lamarque) који тврди да „ми улазимо у психолошку интеракцију с

12 Хоганова књига *The Mind and Its Stories: Narrative Universals and Human Emotion* (Ум и његове њриче – *студије о емоцији и социјалној инѡејрацији* – књижевне универзалије и људске емоције, 2003) заснована је на полазишту да „приче којима се људи диве у различитим културама следе ограничен број модела и да су ти модели одређени међукултуралним константним (утврђеним) идејама о емоцијама“, а завршава дискусијом о односу наратива, емоционалних концепата и биолошким и друштвеним компонентама емоција. Видети: Хоган 2003; Милосављевић Милић 2016: 11–17.

13 Оутли с групом сарадника ради на заснивању и снажењу новог поља интердисциплинарних проучавања одређеном као *психологија фикције*. Велики број већ објављених монографских публикација (књига и зборника радова), чланака, покретање часописа (*On Fiction*) представља добру основу за будућа теоријска и експериментална истраживања која интегришу књижевну теорију и психологију. Видети: Оутли и др. 2012: 235–247. Треба напоменути да веза психологије и наратолошких истраживања датира још из класичног периода наратологије и везује се за имена Лава Виготског (Лев Выготский) и касније Џерома Брунера (Jerome Bruner). Више о томе: Милутиновић 2015: 523; Божић 2019: 622.

фикционалним ликовима у *стйварном свету*“ (заправо фикционални ликови улазе у наш свет – не ми у њихов – и зато нас „заиста могу уплашити и заиста потрести“) (Ламарк 2013: 97). Јунак књижевног дела у наш свет не улази као особа или као индивидуа, „па чак ни као имагинарно биће већ као сложен низ дескрипција које имају свој уобичајен смисао“ (Ламарк 2013: 109). Ламарк између осталог напомиње да „добар део вредности књижевности, и естетске и когнитивне, лежи у њеној моћи да створи сложене мисли у нашем духу“ (Ламарк 2013: 116). Волтонова полазишта разрадио је и прецизирао Грегори Кари (Gregory Curri) постављањем *теорије симулације*: „кад се уживимо у неки роман, ми заправо симулирамо доживљај [...] уз замишљање да тај садржај одговара стварности – ми се претварамо да је садржај стваран, те да су ликови у роману стварни људи“ (према Костић 2013: 22), односно „симулирамо хипотетичког читаоца чињеничног извештаја“ (романа). Ово су три репрезентативна примера у низу об(ј)ављених истраживања проблема „фикционалних емоција“ (*ипарадокса фикције*): начина на који се човек односи према фикцији, његовог емоционалног живота и статуса имагинације (према Костић 2013: 27).

Описујући „когнитивни процес којим се концептуализује смисао текстуалних приказа у непосредној вези с емоцијама“ Маргарет Фриман (Margaret H. Freeman, 2009) користи тешко преводив појам мајндинг (minding), као обележје *теорије ума* (theory of mind). Ова теорија „разматра инхерентну људску способност да сопствена знања и искуства раздвоји од оних других људи, као и могућност да реконструише мисли, жеље и намере других како би предвидео, објаснио и разумео њихове (ре)акције“ (према Милутиновић 2015: 526). „Читање ума“ (други назив ове теорије) представља базичну људску способност засновану на емпатији и уживљавању у емоционална или духовна стања других, односно на *меншјалној симулацији*¹⁴ (Милосављевић Милић 2016: 15).

На одређен начин сви наведени увиди блиски су и повезиви с когнитивно усмереним теоријама читања, које имају полазиште у феномену урањања (immersion), теоријски експлицираном и развијеном у студијама Мари-Лор Рајан (Marie-Laure Ryan), као и с другим теоријско-методолошким контекстима унутар посткласичне наратологије какви су, поред наведених, и теорија могућих светова (Лубомир Долежел/Lubomir Doležel, Јури Марголин /Uri Margolin), теорија текстуалних светова (Пол Верт/Paul Werth, Џоана Гевинс/Joanna Gavins) и други.¹⁵

14 Видети: Liza Zanjajn. Teorija uma i eksperimentalna predstavljanja fikcionalne svesti. *Treći program Radio Beograda*, broj 137–138, I–II, 2008; Lisa Zunshine. *Why We Read Fiction: Theory of Mind and the Novel*. Columbus: The Ohio State University Press, 2006.

15 Опширно о свим наведеним теоријама видети: Милосављевић Милић 2016.

3. Тежишта

Након широко маркираног лука предметно блиских теорија, вратимо се разматрањима Сузан Кин о емпатичком и аналитичком читању (који нису инкомпатибилни), њеном разматрању емпатије читаоца и емпатије аутора, односно *теорији наративне емпатије* (theory of narrative empathy) коју поставља. С циљем да испита колики је и какав удео самог књижевног текста на интензитет и ефекте читаочево емпатије, Сузан Кин настоји да открије и које то наративне стратегије и механизми присутни у њему самом (конститутивни), с ауторском свешћу о томе или без ње у чину стварања, имају потенцијал да такву емоцију¹⁶ пробуде у читаоцу, може ли се ово осећање заиста научити читањем фикције и под којим условима таква стања могу, након читања, да подстакну на активно просоцијално деловање. Резултат њених настојања огледа се у изношењу одређеног броја јасно дефинисаних хипотеза о наративним техникама у романима које подстичу емпатију (Кин 2007: 69–84). Издвојићемо неке од њих.

У срцу читалачке емпатије лежи идентификација читаоца с ликовима, при чему они не морају да буду људска бића. Такође, емпатију у читаоцу може да изазове и лик који се у потпуности од њега разликује. Спонтана емпатија за осећања фиктивних ликова отвара могућност идентификације. Притом, емпатија за измишљене ликове „захтева само минималне елементе идентитета, ситуације и осећања, не нужно сложену или реалистичку карактеризацију“. По правилу, емпатијске реакције читалаца чешће су изазване негативним осећањима и стањима ликова у роману, без обзира на то да ли постоји поклапање с постојећим искуством читаоца.¹⁷ Не треба очекивати, напомиње Кин, да наративна емпатија увек функционише; наима, чак и при читању емоционално евокативне фикције не мора се, као резултат читања, појавити емпатија. Разлози њеног изостајања су различити и зависе од личности, искуства и особина читаоца, као и од ситуације у којој се чита. Поред тога, „[к] апацитет конкретног романа да изазове емпатију читалаца може временом да се мења; неки текстови могу да активирају емпатију

16 С. Кин указује на разлику између емпатије – кад „осећамо оно што верујемо да је емоција другог“ (уосећање) и симпатије/саосећања. (Осећам оно што ти осећаш, нпр. Осећам твоју бол – емпатија; Поседујем емоцију која подржава твоје осећање: Жао ми је због твог бола – саосећање). (Видети Кин 2007: 5). Ово је и у методичком смислу важна дистинкција.

17 Занимљива напомена је део покушаја да се објасни разлог ове појаве: „Можда фикцијске околности омогућавају истраживања негативних осећајних стања која би у другим случајевима била избегнута или потиснута из личних или социјалних разлога“ (Кин 2007: 72) Наравно, „[e]мпатија ће се, и логично је, најбрже и најприродније развити у додиру са оним емоцијама лика чије је искуство блиско, познато читаоцу. Ово осећање, које у естетском доживљају укључује и когнитивне аспекте као свјесну тежњу да се емоцијом обухвати осећање друге индивидуе, кључан је сегмент рецептивних перспектива“ (Бјелановић 2018: 193).

само своје прве, непосредне публике“, али не и потоње. Кин напомиње да је свест о овој чињеници корисна не само књижевним и културним историчарима него и наставницима књижевности, који се, често узалуд, надају да ће „оживети класике“ за нове генерације читалаца. Такође, емпатија читалаца не мора да има везе с квалитетом фикције који су утврдили и признају професионални читаоци (књижевни критичари, професори и др.). Ова теза води до низа питања о статусу и значају популарне књижевности „јер ако је читалачка реакција доказ делотворности романа, онда све врсте популарне фикције захтевају пажњу, што узрујава професионалне критичаре“. Међутим, у времену у коме се мало чита, популарне књижевности (или бар свести о принципима по којима она функционише кад је у питању однос текст – емпатија – акција) не би се требало тек тако одрицати, сматра Кин. Уколико приликом читања изостане емпатијско урањање/идентификација/уосећање, то читање неће бити ефикасно нити може (позитивно) утицати на читаоца. Ово је у складу с тезом Роберта Сколса (Robert Scholes) „да је изузетно важно уверити читаоце, посебно професоре књижевности, да треба да предају књижевност тако да читаоци, односно студенти [ученици] повезују задате текстове са стварним животом и потенцијалним акцијама јер читање романа може да одговори на горућа друштвена и етичка питања“ (према Бијелић 2011: 217). Неопходности да читање књижевног текста изазове емпатијски читалачки одговор свесни су и сами писци и зато се у свом стваралаштву служе техникама које носе у себи потенцијал за покретање читалачке емпатије.

Сузан Кин разматра наративне технике које могу да допринесу снажнијој идентификацији читаоца с ликом и оне које јачају емпатијски потенцијал наративних ситуација. Неке од тих техника¹⁸ јесу: приповедање у првом лицу, као и одређени аспекти карактеризације – именовање, описи, индиректне импликације особина, ослањање на типове, плошност или заокруженост ликова, приказане радње/поступци ликова, улога коју имају у вођењу заплета, квалитет говора (језика) који им је приписан, начини представљања свести и др. Од значаја за емпатијску носивост приповедних ситуација, укључујући тачку гледишта и перспективу, могу бити природа посредовања између аутора и читаоца, имплицитна позиција приповедача, његов однос према ликовима, унутрашња

18 С. Кин врло често указује на чињеницу да многи аспекти карактеризације и наративних ситуација које теоретичари истичу повезујући их с емпатијом заправо нису експериментално проверавани и да је то оно што у будућности треба чинити. Тај недостатак емпиријски потврђених доказа покушава да поправи Кит Оутли са својим сарадницима, низом експерименталних истраживања која имају за циљ да утврде у којој мери особености самог наратива утичу на емпатијску реакцију читалаца. Једно такво истраживање описано је у раду: Ђикић, Оутли и др. 2009: 24–29.

или спољашња перспектива ликова (тип фокализације), као и начин представљања њихове свести и др.¹⁹ И многи други елементи фикције доводе се у везу с изазивањем емпатије: понављање дела у серијама, дужина романа, очекивања предестинирана жанровском припадношћу, живописне, упечатљиве околности, метанаративни коментари, аспекти дискурса који успоравају темпо читаоца и др. (Кин 2007: 93). Аспекти структуре заплета и наратива који би могли утицати на призивање емпатије читалаца укључују и контролу времена (темпа), редоследа (анахроније), употребу уоквирених наратива (приче унутар прича), серијске наративе, снажан или слаб завршетак, употребу помоћних (допунских, сателитских) заплета, понављања и празнине. Будући да свака од ових структурних категорија садржи низ могућности за карактеризацију, слика средстава чија употреба омогућава идентификацију с ликовима остаје непотпуна (Кин 2007: 94).²⁰

Вредност студије Сузан Кин о емпатији и роману, настале „на размеђи науке о књижевности, неуронауке и психологије“ (Бијелић 2011: 213), садржана је, између осталог, и у томе што поставља и оставља низ отворених, нерешених питања за будућа истраживања (нпр. о утицају употребе другог лица једине или првог множине на емпатијске реакције читаоца, или места приповедача у/изван света приче на доживљај садржаја приповедања; о разлозима за изостанак емпатије након читања књижевних текстова у којима су наративне ситуације осмишљене тако да је изазову и др.).²¹ Иако као снажан утисак током и након читања ове студије остаје став ауторке да је за поуздане тврдње и закључке неопходно шире и подробније испитивање утицаја наративних техника примењених у књижевном делу на интензитет читаоачеве емпатије и, следствено томе, његових просоцијалних ангажмана, њена теоријска и апликативна вредност

19 Разрађујући ове тезе, С. Кин наводи ставове и аргументе неких теоретичара о потенцијалу различитих наративних ситуација да изазову реакцију читаоца – ауторијалне, фигуралне или приповедне ситуације првог лица, психонарацију, приповедни и наведени монолог (В. Бут, Д. Кон, Ф. Штанц, Д. Лоц и др.). Видети: Кин 2007: 96–99.

20 Овако пописани афективни наративни потенцијали текста својом бројношћу потврђују да није нимало једноставно направити прецизну спецификацију техника које изазивају емпатију. Управо зато С. Кин наглашава неопходност даљих истраживања на овом пољу и своју теру одређује као „радну“. Покушај такве спецификације (без позивања на резултате истраживања С. Кин) даје у свом раду Н. Бјелановић, постављајући себи као истраживачки задатак испитивање *наративної сентиментіа* (емоционалног слоја приче) као конститутивног и највреднијег обележја књижевности, с циљем да се „оцрта емоционални њејазж љријовиједної [...] на начин који кореспондира са нараторлошким анализама базираним више-мање на когнитивним принципима читања“ (Бјелановић 2018: 181–182). У том покушају она издваја: ауторијалну упадицу/коментар (у вези с приповедном инстанцом), фрустрацију лика, хоризонт очекивања, емотивност хронотопа, атмосфери/тон приче. Видети: Бјелановић 2018: 177–204.

21 Више о томе видети: Кин 2007: 98.

је значајна како у оквиру „растућег интердисциплинарног поља когнитивних приступа у науци о књижевности, али²² с нагласком на афекту (емоцији)“ (Кин 2007: xi), тако и у методичком контексту.

*

Подстицаји за размишљање и могући одговори на питање о томе да ли нас (и како) читање књижевних текстова (романа) може учинити бољим, чиме би се остварили највиши образовни циљеви, налазе се у студији Сузан Кин о којој је до сада било речи, као и у радовима књижевних теоретичара, психолога, филозофа и етичара на које се она у својим увидима и експликацијама позива. Један од њих је Мартин Л. Хофман (Martin L. Hoffman), чије тридесетогодишње проучавање емпатије и моралног развоја представља основу за свако озбиљније промишљање феномена емпатије, независно од контекста. Сврха његовог истраживања јесте у испитивању доприноса емпатије развоју принципа бриге за друге људе у тешким животним ситуацијама и принципа правде, односно алтруистичких ставова и понашања.

Хофман је подробно описао пет механизма за изазивање емпатије, од којих су три (механизма) аутоматска, невољна (мимикрија, класично условљавање и директна асоцијација) и не доприносе много „зрелој емпатијској, метакогнитивној димензији: свести да је нечији доживљај узнемирености реакција на ситуацију патње друге особе“ (Хофман 2003: 54), за разлику од преостала два механизма, која зависе од развоја језика и когниције – механизма посредоване асоцијације (емпатија посредована језиком) и механизма преузимања улога („стављање себе на туђе место и замишљање како се он/она осећа“). Пажња овог истраживача усмерена је, такође, на емпатијску узнемиреност, одређену као „дживљај узнемирености при посматрању некога ко, у стварности, пати или доживљава бол, као и један или више мотива изведених из емпатијске узнемирености: бес, саосећајност, кривица и осећање неправде“ (Хофман

22 Ово „али“ односи се на чињеницу да С. Кин дајући прилично простора радовима когнитивиста афективне струје (какви су Д. Мијал /D. Miall/ и К. Оутли) заправо превладава стање у коме је, како наводи, наука о књижевности „деценијама уназад поштовала стриктне принципе В. Вимсета/W. K. Wimsatt/ и М. Берсдлија/Monroe Beardsley/ који су у есеју *Афективна заблуда* из 1954. године расправљали о третману емоционалног читалачког одговора као о пуком психологизирању“. Напомињући да је у области студија наратива недавно обновљено интересовање за улогу афекта у когницији (подстакнуто популарним радовима А. Дамасија / A. Damasio / и Ж. Ле Дука / J. Le Doux) вратило емоције у критичке разговоре, С. Кин се фокусира на испитивање резултата новијих емпиријских истраживања ефеката читања какви су, према П. Стоквелу (P. Stockwell), идентификација, емпатија, етички одговор, саосећање и други облици емоционалне везаности. Тако она излази из базичних наратолошких оквира и шири се на области развојне и социјалне психологије, филозофије (са залеђем у критици читалачког одговора, теорији рецепције и афективној наратологији). Видети: Кин 2007: xi.

2003: 13). Управо је емпатијска узнемиреност водећи просоцијални мотив²³, али да би се особа заиста покренула на (помагачко) деловање неопходно је се она (емпатијска узнемиреност) трансформише у саосећајну узнемиреност. У вези с тим је и категорија емпатијске моралности, чији се важан аспект односи на когнитивни развој (диференцијација себе од других, језичке условљености, преузимање улога, узрочне атрибуције) који омогућава претварање једноставне емпатијске узнемирености „у софистицираније мотиве који узимају у обзир добробит других, укључујући њихове животне услове, као и тренутна осећања“ (Хофман 2003: 265). Зато што је повезан с мозгом, когнитивни допринос емпатији доступан је, према Хофмановом мишљењу, људима у свим културама (аргумент универзалности); поред тога, веза с когницијом имплицира и значај социјализације и моралног образовања „који могу да предупредe ограничења емпатије и повећају њене могућности“ (Хофман 2003: 265).²⁴

Етичким аспектима књижевних утицаја на развој личности (читаоца) бавила се Марта Нусбаум (Martha C. Nussbaum), у многим радовима, а посебно у делу *Poetic Justice: The Literary Imagination in Public Life*²⁵ (1996), у коме је тежиште на истицању потенцијала књижевности у доприносу укидању различитих стереотипа (расних, националистичких, родних, верских, класних), што се постиже управо захваљујући књижевној имагинацији која обезбеђује снажан читалачки доживљај и путем наративне емпатије може да утиче на позитивно, просоцијално мишљење и деловање, засновано на схватању и опхођењу према свакој особи са свешћу да је „засебна јединка која проживљава свој једини живот“. За добро етичко резонување, сматра Нусбаум, кључне су емоције читаоца (гледаоца) јер се „управо читањем јача способност уживљавања у туђи, индивидуализирани живот“ (према Војновић 2012: 178–179). Закључци Марте Нусбаум који се тичу значаја наративне имагинације у великој мери су компатибилни са ставовима Мартина Хофмана које смо овде укратко представили. И она говори о моралности заснованој на осећању емпатије и саосећајној имагинацији, с нагласком на томе да се оне развијају и негују читањем и размишљањем/разговором о одређе-

23 Хофман наводи доказе да се већ на узрасту од две године открива просоцијална природа емпатијског узнемирења (Хофман 2003: 72).

24 Видети поглавља „Универзалност и питање културе“ (253–261) и „Импликације за социјализацију и морално образовање“ (265–274) (Хофман 2003).

25 Ова књига доступна је у преводу на хрватски језик: *Pjesnička pravda, književna imaginacija i javni život* (Zagreb: Delakont 2005). На српски језик до сада су преведене три књиге Марте Нусбаум: *За људав домовине: расправа о границама патриотизма* (Београд: Читоја штампа 1999), *Крхкоси доброће: срећа и етика у грчкој трагедији и филозофији* (Београд: Службени гласник, 2009) и *Не за њофити: зашто је демократији пошредна хуманистичка?* (Београд: Фабрика књига, 2012). Њене студије објављиване су у часописима *Реч*, *Queer теорија*, *Мосџови*, на сајту *Пешчаник* (видети <https://pescanik.net/author/martha-c-nussbaum/> [12. 8. 2019]).

ним књижевним делима.²⁶ Развој наративне имагинације зависи од причања и читања прича, од најранијих дана детињства: „ако кроз причање прича развијемо навику да се питамо, видећемо да су друге особе широке и дубоке, да се квалитативно разликују од нас и да у њима постоје скривена места која морамо поштовати. Наративна имагинација је, на те различите начине, битна припрема за моралну интеракцију“. Присуство емпатије и способност закључивања на основу наслућивања омогућава стварање заједнице (грађана) унутар које појединци негују саосећајну респонзивност на нечије потребе, разумеју како одређене околности утичу на те потребе и притом поштују туђу посебност и приватност. То се дешава зато што „књижевна имагинација покреће жарку заинтересованост за судбину ликова и приписује им богат унутрашњи живот који није сасвим доступан погледу; читалац тако учи да поштује скривену садржину тог унутрашњег света и увиђа да она има важну улогу у дефинисању бића као потпуно људског“ (Нусбаум 2012: 250–251). Управо динамика наративног контекста омогућава схватање пуног значења појмова какви су, поред базичних (нада, страх, срећа, несрећа), и они комплекснији: храброст, уздржаност, достојанство, правичност... Кад маштом спознају те сложене категорије, деца постају способна за саосећање, а да би „саосећајно реаговала на туђу муку, несавршена људска бића морају веровати да су њихове могућности сличне могућностима особе која пати“. Саосећајна имагинација увежбава се управо помоћу књижевности и зато јој „друштво које жели да подржи праведан однос према свим својим члановима“ мора посветити дужну пажњу²⁷ (Нусбаум 2012: 252–253).

Занимљиво је да се и Марта Нусбаум и Сузан Кин у својим разматрањима ослањају на одређена гледишта теоретичара Вејна Бута (Wayne Booth) изнета у делу *The Company We Keep: An Ethics and Fiction* (1988). Пошто су методички индикативна, о њима ће бити више речи касније.

Управо је из студија које смо представили (пре свега С. Кин, М. Хофмана, М. Нусбаум) дедукован *емпатијско-етички модел читања*. Овај модел описан је у неким радовима хрватских аутора и примењен у анализи књижевних дела у којима је препознат потенцијал за допринос укидању националистичких стереотипа веома присутних на подручју ратних збивања деведесетих година 20. века (видети: Војновић 2012: 177–186).

26 Као посебно погодне за ову врсту ангажмана Марта Нусбаум истиче реалистичке романисте, што је разумљиво, због њихових јасних импликација на друштвену стварност. Ипак, има радова у којима је указано на то да питање жанровске условљености емпатичке везе између читалаца и дела није у довољној мери истражено. Између осталог и у монографији Сузан Кин.

27 Марта Нусбаум фокусирана је на образовне програме из области књижевности на високошколским институцијама, али се све о чему пише може односити и на ниже ступњеве образовања (основношколско и средњошколско).

4. Методичке импликације

Ако имамо у виду колико је тзв. виших типова читања у настави већ дефинисано и описано у методичкој литератури²⁸, може се учинити да модел емпатијско-етичког читања нема капацитета да понуди много тога новог. Ми бисмо га, међутим, одредили као својеврсну *најкайгеорију* – као читање које укључује особености доживљајног, стваралачког, интерпретативног и истраживачког читања (у различитим комбинацијама), али чија примена подразумева јасно наглашен исход, резултате који се желе постићи у сфери афективног и етичког развоја личности ученика. Тежиште у његовој примени требало би да буде управо на потенцијалу који имају у развијању свести ученика-читалаца о моралним вредностима и значају просоцијалног понашања.

Пренети на поље (читања, доживљавања и разумевања) књижевности, Хофманови увиди о емпатији указују на неопходност да књижевни текст произведе, у најмању руку, емпатијску узнемиреност ученика читаоца, како би се свест о потреби помагачког понашања или само помагачко понашање код њега појавили и развијали. Корисно је стога знати да се емпатијска способност ученика развија од рођења до одраслог доба, те да (и) наставник може својим поступањима утицати на развој те способности. Кад се психолошки механизам преузимања улога у функцији покретања емпатијске узнемирености пренесе на књижевни текст, што нас овде занима, читаоци (посматрачи и/или учесници одређене /наративне/ ситуације) „могу да у свом уму проживљавају емоције настале као резултат“ свих информација које их добијају из текста (на различите начине, директно и индиректно) и да о њима размишљају. „На тај начин повећавамо сопствено разумевање и ефикасно реагујемо на услове, осећања и жеље других особа, при томе задржавајући доживљај да је у питању особа одвојена од нас самих“ (Хофман 2003: 90). Ово преузимање улога о коме говори Хофман, иманентно је, на одређени начин, сваком читању уметничког текста и разматрано је (на различите начине) у свим теоријама које смо навели у оквиру овог рада.

Сагледана у методичком контексту, свакако би могла бити од значаја и Хофманова категорија моралне интернализације²⁹, однос-

28 П. Илић тзв. више типове читања присутне у настави представља у табели; она садржи почетно, логично, изражајно (експресивно) и усмерено (тихо, истраживачко) читање; изражајно читање неуметничког текста може бити: информативно, лемитично, флексибилно, а уметничког текста доживљајно (естетско, лепо, уметничко, стваралачко) и интерпретативно (доживљајно читање примерено захтевима наставе); доживљајно читање даље може бити индивидуално, хорско и сценско; усмерено читање је: студиозно (сазнајно, когнитивно), активно, аналитичко, с подвлачењем, с бележењем, „с оловком у руци”. Видети: Илић 2003: 83.

29 „Морална структура особе је интернализована кад он или она прихвата или осећа унутрашњу обавезу да јој се приклања без обзира на спољашње санкције. Награде или

но усвајања друштвених моралних норми. Инструктивно може деловати ауторова констатација да „иако норме у могу у почетку бити доживљене као споља наметнуте и често у супротности са сопственим жељама, оне ипак, на крају, постану део унутрашњег моралног система, углавном као резултат родитељских напора да социјализују децу и помажу усмеравању понашања чак и у одсуству спољашњег ауторитета. Контрола коју врше други [то могу бити и наставници, прим. С. Б.] замењена је самоконтролом и морално понашање постаје покушај особе да достигне прихватљиву равнотежу између егоистичких и моралних мотива, који су сви део њене личности“ (Хофман 2003: 119). У наставним разговорима о књижевним текстовима своју примену може такође наћи и теорија родитељске индукције³⁰ коју Хофман детаљно образлаже; у одређеним ситуацијама, она може постати део наставне методологије.³¹

Базични филозофско-психолошки приступ овој проблематици (који би могао да представља и неку врсту увода у покушај апликације Хофманових и других резултата на подручје наставе књижевности) нуди *Филозофија осећања* Ханса Грелана (Hans H. Grelland, 2007). Поред тога што разложно и уверљиво дефинише и објашњава појмове осећања, сопства, јаства, појединачних емоција (туга, срећа, радост, очајање и др.), као и саосећање у вези с емпатијом, Грелан нуди и „скицу за етичку педагогију која се базира на осећањима“. Посредно потврђујући тезу да су за развој моралне свести у процесу учења (наставе) књижевни текстови („приче“) од прворазредног значаја, он нуди „апаратуру“ за анализу осећања, која би се готово у потпуности могла инкорпорирати у анализу текста на часовима књижевности. Таква анализа подразумева три главна корака – идентификацију сопствених осећања, „рефлексиран рад на осећањима“ и анализу „обрасца у тумачењу стварности“ (Грелан 2007: 160). Притом, „морамо бити свесни да се ми увек односимо према нечему што је више од саме приче“, тј. према конкретној ситуацији у којој се налазимо (присиљено ако је читање нежељена школска обавеза, радознало јер радимо нешто занимљиво и сл.). Сва та осећања су такође „пробуђена“, па због тога и она могу да се користе у анализи (Грелан 2007: 160).

Јасно је, дакле, да само читање књижевности најчешће не доводи до промена, најпре појединца (читаоца и његовог „сељф-концепта“), а потом ни заједнице.³² Одређени ефекти, дугорочно гледано,

казне, које су можда претходно биле мотивишући фактори, сада су изгубили већину свог утицаја те врсте, па особа размишља о другима и узима њихове потребе у обзир као своју унутрашњу потребу“ (Хофман 2003: 18).

30 Видети: Хофман 2003: 142–161.

31 Сличну методологију развио је Томас Гордон и представио је у књизи *Како бити успешан наставник*, која се бави вештинама комуникације (принципи и технике) на релацији наставник – ученик – родитељ. Видети: Гордон 1998.

32 „Човек на тренутак може стећи извесну представу о другима, а ипак се не понашати у складу с њом – толике су моћне и снажне навике и укоренење структуре привиле-

могу бити постигнути једино читањем у комбинацији с одговором на задатке који се добијају након читања (Nakelmulder, према Кин 2007: 91), заправо својеврсном методичком интервенцијом, оним што М. Нусбаум одређује као увежбавање саосећајне имагинације, Х. Грелан као рефлексиван рад на осећањима, С. Кин као побољшано/унапређено читање које подразумева накнадну дискусију (писање, рад према наставничким упутствима), а Вејн Бут као кодукцију (coduction).

До методички носивог и у светлу свега о чему је у овом раду било речи посебно важног појма кодукције долази се преко објашњења Бутове метафоре за однос између читаоца и дела. „Док га читамо, [...] књижевно дело је пријатељ с којим смо одлучили да проведемо време. Поставља се питање како то пријатељство утиче на мој ум. Шта мој нови пријатељ тражи да видим, желим, о чему да бринем? Како жели да видим друге људе?“ (Нусбаум 2012: 259) Критички став који захтевају одговори на ова питања потпуно је спојив с удубљивањем у дело; заправо, удубљивање и искуство представљају предуслов и основу за критичку оцену, која се најбоље преноси и изражава у разговору с другим људима – читаоцима истог дела, „чија ће перцепција допуњавати или оспоравати нашу“. Управо то је процес кодукције; захваљујући његовом колективном и компаративном карактеру, „стичемо увид у оно што смо постали док смо читали дело. Тај увид ће осветлити природу књижевног искуства и његову улогу у нашем животу. Бут посматра учионицу као парадигматичну позорницу за такву критичку активност“ (Нусбаум 2012: 260).

5. Методичке апликације

Представљени гледишта о наративној емпатији, саосећајној имагинацији и етичкој критици указују, у начелу, на начин и разлоге установљења емпатијско-етичког модела читања, као и на вредности које његова примена може имати у наставном контексту. Има много текстова у програмима из књижевности за основну и средњу школу који „призивају“ описани модел читања. Чињеница коју наводи С. Кин, да негативне емоције чешће подстичу емпатију, усмерава наставника да присуство таквих емоција у текстовима види као јасан сигнал да на часу употреби ову врсту приступа. На сугерисани начин могло би се приступити новели *Десетница* Ивана Цанкара, приповеткама *Бојојављенска ноћ* Светозара Ђоровића³³, *Вањка* А. П. Чехова, *Кроз мећаву* Петра Кочића, *Игра* Иве Андрића;

гија и конвенција. Без обзира на то, уметничка форма наводи гледаоца [трагедије, прим. С. Б.] да, извесно време, перципира невидљиве људе у свом свету – што је ипак некакав почетак друштвене правде“ (Нусбаум 2012: 254).

³³ Приступ одломку из приповетке *Бојојављенска ноћ* применом емпатијско-етичког модела читања изложен је у раду Божић 2019: 621–624.

роману *Мој дека је био њрешња* Анђеле Нанети, збирци *Рани јаги* Данила Киша, делу *Дневник Ане Франк* и великом броју других књижевних текстова.

Роман за младе *Књиџе које су њројуџале моџа оца* португалског писца Афонса Круза могли бисмо описати као апологију читања и причања прича, потраге за истином, добротом и смислом у човеку и свету. Стога би његово укључивање у програм лектире за ученике старијег основношколског или млађег средњошколског узраста било вишеструко оправдано.

Трагајући за изгубљеним оцем, дванаестогодишњи Елијас Бонфин често, с бакиног тавана-библиотеке, одлази „на онај свет књижевности“ у коме живе књижевни ликови, некадашњи познаници његовог оца; они му помажу да разоткрије тајну очевог нестанка, али и спозна низ животних истина – о љубави, пријатељству, сећањима и савести, о ономе што је у животу заиста вредно. Ова породично-детективска прича на интригантан и у рецепцијском смислу привлачан начин тематизује познату теоријску поставку когнитивних наратолога о феномену „урањања“, која подразумева да је „свако читање повезано са искуством урањања, *насељавања* света приче“ (Милосављевић Милић 2016: 214). Тако се у вези с овим романом може говорити о двоструком урањању: самог читаоца (у свет приче Крузовог романа) и, на нивоу света приче, урањања самог лика, Елијаса Бонфина, у свет оних прича које чита на тавану своје баке, онај свет у који је својевремено *њрешао* његов отац Вивалдо. Притом, позиција хомодијегетичког приповедача који емпиријском читаоцу причу предочава из перспективе првог лица снажи емпатијски потенцијал романа, као и додатне особености карактеризације (могућност узрасне и искуствене идентификације с главним ликом).

Све наведено може, на часу, да отвори (мотивацијска) питања о самом схватању света фикције – да ли су „књиџе на полицама наслоњене једна на другу [...] паралелни светови“ у којима се може трајно живети тако што се „прелази из књиџе у књиџу“, како мајци објашњава Елијас (Круз 2011: 65), да ли свет књижевности постоји само ако/кад у њега закорачимо и оживимо га сопственим бићем, односно на који начин је повезан с нама и нашим животом. Такав разговор може довести и до питања којима се, поред осталог, процењује емпатичка способност ученика и снага њихове способности идентификације с ликовима фикције. Тај разговор се, такође, може водити на два нивоа. Један би подразумевао праћење ученичког емпатичког потенцијала преко разговора о истим таквим потенцијалима главног лика Елијаса (и пре тога његовог оца). Наставнику би као смерница у креирању питања/вођењу разговора могао да послужи упитник који је употребљен у једном истраживању читалачких реакција на књижевни текст. Тај упитник садржи седам констатација које описују могуће реакције читалаца на књижевне

ликове, њихову способност пројекције и идентификације. Сваки испитаник треба да одабере констатацију која га најбоље описује:

- Некад се осећам скоро као да сам „постао/постала“ лик о коме сам читао/читала у причи.
- Понекад водим имагинарне дијалоге с карактерима у причи.
- Кад читам причу, често мислим о себи као о једној од особа (ликова) из те приче.
- Некад се питам да ли сам нешто стварно искусио/искусила или сам о томе читао/читала у причи.
- Активно се трудим да се пројектујем у улогу лика, скоро као да се припремам да глумим у представи.
- Понекад ликови из романа постају скоро као стварни људи у мом животу.
- Након читања романа или приче у којој сам уживао/уживала не преостајем да размишљам о ликовима скоро као да су прави људи (Miall i Kuiken, према Кин 2007: 89, незнатно прилагођено, превод С. Б).

Ученици, уз наставниково вођење, долазе до закључка да управо лик Елијаса Бонфина представља парадигматичан пример високог нивоа емпатичке диспозиције и изразито развијене читалачке компетенције. Његов однос према књигама, способност пројектовања, односно степен „ураћања“ у свет књижевности могао би, на датој листи, бити описан првом, другом и трећом констатацијом. Један од водећих наративних токова у роману чине управо дијалози које главни јунак, дечак Елијас води с ликовима романа које чита, тачније речено, у које улази. То су Едвард Прендик (из романа *Остърво доктора Мороза* Х. Џ. Велса), господин Хајд (из романа *Доктор Цекил и Мисџер Хајд* Р. Л. Стивенсона), Софија Семјоновна Мармеладова и Раскољников (из *Злочина и казне* Достојевског). Они су сад ликови Крузовог романа и статус који имају у свету ове приче равноправан је статусу осталих, изворних ликова; у њиховој анализи могла би бити примењена теорија књижевног лика као „нестварне јединке“ Јурија Марголина, појачана типологијом ликова Хилари Даненберг (Hillary Dannenberg), према којој би те „путујуће наративне јединке“, „трансветовни идентитети“, били посматрани као *интершекциуалне верзије* већ постојећих ликова.³⁴ Избор ових ликова није случајан; њихове (литерарне) животне приче о добру и злу, човековој тамној и светлој страни, злочину и казни... у функцији су карактеризације

34 Да би наставник применио одређену методологију, потребно је да су ученици упознати с кључним теоријским појмовима који чине део изабране методолошке апаратуре. Дobar пример примене поменуте методологије видети у раду: Вуловић, Јелена В. „Сунца“ Лазара Комарчића – Трансветовни идентитети у *Једној ујашеној звезди*, *Il SoleLuna presso gli slavi meridionali II*, Alesandria: Edizioni dell’Orso, 2017: 59–73.

главног јунака Елијаса Бонфина и повезане су с другим наративним током који прати његово пријатељство с Бомбом и љубав према Беатрис. С ученицима би требало осветљавати разлоге њиховог присуства и значења које уносе, али и добијају у новом свету приче у коме су се нашли. Овде је у разговору потребно инсистирати на емоционалној и моралној компоненти; управо су у значењском преплету датих наративних токова скривени емпатијско-етички потенцијали текста. Број књижевних референци присутних у роману знатно је већи, али наведени представљају у структурном смислу значајне и зато у тумачењу незаобилазне елементе. У завршници аналитичког разговора, ученици закључке до којих су дошли стављају у поредбени однос с личним читалачким навикама и реакцијама, одређеним такође с полазиштем у датом упитнику.

Погодан текст за обраду применом емпатијско-етичког модела читања јесте и одломак³⁵ из романа (или роман у целини) *Мој дека је био трешња* италијанске списатељице Анђеле Нанети.³⁶ Поред тога што перспектива првог лица хомогдијегетичког наратора и главног јунака, дечака Тонина, омогућава снажнију идентификацију читаоца с главним ликом, текстуални сигнали који упућују на примену емпатијско-етичког приступа налазе се и у описаним догађајима који су засићени негативним емоционалним обележјима (болест и смрт вољене баке Теодолинде, свађе и развод родитеља, болест и смрт деке Отавијана, борба да се од градских власти сачува трешња Феличе и др.). У методички концепт разговора на часу (који за полазиште има анализу ликова) могу бити инкорпорирана Греланова упутства за идентификацију и рефлексiju осећања и анализу образаца у тумачењу стварности (увежбавање и развој саосећајне имагинације засновано на дистинкцији уосећање – саосећање), презимање улога у функцији подстицања емпатијске узнемирености (менталне симулације) и кодукција, критички осврт на прочитано с циљем да се стечено књижевно искуство угради у селф-концепт ученика-читаоца. Наведени приступи препознају се у питањима која ученика подстичу да уочи и образложи теме које се у роману јављају, а о којима раније није размишљао/размишљала (што води до закључака о посебности романа), да размотри утисак који на њега/њу као читаоца оставља приповедање у првом лицу, да вербално изрази своја размишљања подстакнута исказом деке Отавијана да човек не може да умре док га неко воли и др. Сложенији задаци

35 Адекватан одломак из романа, као и методичко-дидактичка апаратура заснована, у великој мери, на емпатијско-етичком моделу читања налази се у читанци за шести разред основне школе *Изазов* (Београд: Герундијум, 2019), стр. 165–170.

36 Аргументацију за овакав приступ роману и могући модел интерпретације на часу дала је Александра Ристић у раду *Методичка обрада одломка из уила афективне наративности: Анђела Нанети, „Мој дека је био трешња“*, изложеном на научном скупу *Књижевности за децу у науци и настави*, одржаном 21. априла 2017. године у Јагодини.

односе се на преузимање улога: „Замисли да си ти трешња Феличе и из тог угла испричај причу о баки Теодолинди, деки Отавијану и њиховом унуку Тонину. Посебно нагласи однос који су имали према теби“ или: „Напиши писмо Тонину. Испричај му какав су утисак на тебе оставили доживљаји које је испричао.“ (Божић, Милосављевић Милић и др. 2019: 169–170) Овакви и слични задаци омогућавају да, захваљујући наративној емпатији, ученици дођу до важних закључака о љубави и поверењу међу члановима породице, као и о позицији индивидуе унутар шире друштвене заједнице, да их на добар начин припреми за будуће моралне интеракције.

6. Закључак

Чини се се да још увек актуелна „мала наратолошка ренесанса“ (Д. Херман) чији смо сведоци и сапутници има велики, недовољно искоришћен методички потенцијал. Познавање бројних нови(ј)х наратолошких теорија може бити драгоцену научно-стручно полазиште за креирање наставних стратегија у мотивисању ученика за читање, као и у аналитичко-синтетичком приступу књижевном делу. Везе између читања (романа), емпатије и алтруизма, закључке до којих се у вези с тим до сада дошло и питања која још чекају своје одговоре није тешко повезати с васпитним циљевима наставе књижевности³⁷ који се „односе на стицање врлина и позитивних навика, на развијање ваљаних моралних схватања и усвајање културног понашања“, као и на најопштију васпитну сврху наставе која се огледа у „хуманизовању и социјализовању личности ученика“ (Николић 2006: 17).

Као саставни део стручне наставне методологије, различити теоријски концепти у проучавању наративности, а посебно односа емоција и наратива (у складу с водећим методичким начелима о којима је овде било речи), ту методологију могу обогатити иновативним, а самим тим за наставника и ученике инспиративнијим приступима делима школског књижевног канона и онима која то нису, корисним увидима који би омогућили да се ученик-реципијент што чешће доводи у жељену позицију *иродућеног* и суштински активног субјекта наставе који се, управо захваљујући таквом приступу, развија и мења у правцу оптималног остваривања својих личних потенцијала. Један од таквих приступа могао би да подразумева примену емпатијско-етичког модела читања. Истовремено, то би наставника књижевности учинило додатно теоријски освешћеним и оснажило његове стручне компетенције.

37 „Васпитна функција наставе књижевности“ је тема нашег предавања за наставнике (српског) језика и књижевности одржаног 7. 12. 2017. у нишком Регионалном центру за професионални развој запослених у образовању. Рад је у припреми за штампу.

ЛИТЕРАТУРА

- Бјелановић 2018: Бјелановић, Недељка В. Наративни сентимент: (поновно) појмовно одијевање прозне емотивности. *Књижевна историја: часопис за науку о књижевности*, L, 164 (2018). 177–204.
- Бижелић 2011: Bijelić, Tatjana. Učitavanje empatičkog impulsa. *Filolog: časopis za jezik, književnost i kulturu*. Banja Luka: Filološki fakultet, III/2011, 2011. 213–221.
- Божић 2019: Božić, Snežana. Obrada motiva smrti u nastavi književnosti. *Wielkie tematy kultury w literaturach Słowiańskich 13, Tanatos 2*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2019. 615–629.
- Божић, Милосављевић Милић и др. 2019: Божић, Снежана, Милосављевић Милић Снежана, Јовановић Јелена и Бојанић Ђирковић Мирјана. *Изазов: читанка за шести разред основне школе*. Београд: Герундијум, 2019.
- Војновић 2012: Vojnović, Branka. Empatija u književnosti: uloga lika u sabotaži nacionalističkih stereotipa i generalizacija. *Filološke studije*, god. X, br. 2 (2012). 177–186. (доступно онлајн)
- Волтон 2013: Volton, Kendal. Strah od fikcionalnog. *Paradoks fikcije: ogledi iz savremene analitičke estetike* (prir. Aleksandra Kostić). Beograd: Fedon, 2013. 53–89.
- Гордон 1998: Гордон, Томас. *Како бити усљешан наставник*. Београд: Креативни центар, 1998.
- Грелан 2007: Grelan, Hans. *Filozofija osećanja*. Beograd: Geopetika, 2007.
- Гросман 2010: Grosman, Meta. *U obranu čitanja: čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam, 2010.
- Ђикић, Оутли и др. 2009: Djikić, Maja, Keith Oatley, Sara Zoeterman, and Jordan B. Peterson (2009). On Being Moved by Art: How Reading Fiction Transforms the Self. *Creativity Research Journal*, 21(1), 2009. 24–29. (доступно онлајн)
- Илић 2003: Илић, Павле. *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај, 2003.³
- Јанићијевић 2013: Јанићијевић, Валерија. *Настава теорије књижевности у млађим разредима основне школе*. Докторска дисертација (ментор проф. др А. Јовановић). Београд: Учитељски факултет, 2013.
- Костић 2013: Kostić, Aleksandra. Predgovor. *Paradoks fikcije: ogledi iz savremene analitičke estetike* (prir. A. Kostić). Beograd: Fedon, 2013. 7–29.
- Круз 2011: Круз, Афонсо. *Књије које су проишале моја оца*. Београд: Креативни центар, 2011.
- Ламарк 2013: Lamark, Peter. Kako je moguće da ono što je samo fikcionalno kod nas izaziva strah i sažaljenje? *Paradoks fikcije: ogledi iz savremene analitičke estetike* (prir. Aleksandra Kostić). Beograd: Fedon, 2013. 91–116.
- Милатовић 1995: Милатовић, Вук. Однос теоријске и методичке интерпретације књижевног дела. *Методика наставе српског језика*. Београд: Учитељски факултет, 1995.103–106.

- Милосављевић Милић 2015: Милосављевић Милић, Снежана. Когнитивна наратологија. *Књижевна историја*, XLVII, 155 (2015). 11–23.
- Милосављевић Милић 2016: Milosavljević Milić, Snežana. *Virtuelni narativ, ogledi iz kognitivne naratologije*. Niš: Filozofski fakultet; Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, 2016.
- Милосављевић Милић 2016а: Милосављевић Милић, Снежана. Крв је опет крвава – повратак емоцијама у когнитивној наратологији. *Емоције у култури Бујара и Срба*, зборник радова. Ниш: Филозофски факултет, 2016. 11–17.
- Милутиновић 2015: Милутиновић, Дејан. Когнитивне основе посткласичне наратологије. *Зборник Машице српске за књижевности и језик*, књ. 63, св. 2. Нови Сад: Матица српска, 2015. 521–532.
- Николић 2006: Николић, Милија. *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2006.⁴
- Нусбаум 2012: Nusbaum, Marta. Negovanje čovečnosti: klasična odbrana reforme u liberalnom obrazovanju (prev. Slobodanka Glišić). *Reč: časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja*, No 82/28, (2012). 247–275. (доступно онлајн)
- Оутли 1994: Oatley, Keith. „A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative”, 1994. *Poetics* 23. 53–74. (доступно онлајн)
- Оутли 2002: Oatley, Keith. Emotions and The Story Worlds of Fiction. *Narrative Impact, Social and Cognitive Foundations* (ed. Melanie C. Green, Jeffrey J. Strange, Timothy C. Brock). New York: Psychology Press, 2002. 39–70.
- Оутли и др. 2012: Oatley, Keith, Raymond A. Mar, and Maja Djikic. The Psychology of Fiction: present and future. *Cognitive Literary Studies: Current Themes and New Directions* (ed. I Jaen and J. Simon). University of Texas Press, 2012. 235–247. (доступно онлајн)
- Хоган 2003: Hogan, Patrick C. *The Mind and Its Stories: Narrative Universals and Human Emotion*. Cambridge: Cambridge UP and Paris: Editions de la Maison des Sciences de l’Homme [Studies in Emotion and Social Interaction Series], 2003.
- Хофман 2003: Hofman, Martin L. *Empatija i moralni razvoj*. Београд: Dereta, 2003.

The Empathic-Ethical Model of Reading in Teaching Literature

Summary

The focus of this paper is the explication of the empathic-ethical model of reading, developed on the basis of the theory of narrative empathy by Suzanne Keen, the psychological studies on connection of empathy and moral development by Martin Hoffman and the ethical criticism by Marta Nussbaum. This approach, based on a broader field of affective narratology and psychology of fiction (postulated in the works by Patrick C. Hogan, James Phelan, Keith Oatley, etc.), explores the narrative techniques leading to more effective empathic impact of a literary text, linking it to the reinforcement of the reader's moral values, altruistic behavior and pro-social behavior. In this paper, we determined the links with the basic methodical-methodological principles of the modern methods of teaching literature, where the theory of narrative empathy and empathic-ethical reading may be important in establishing the teaching strategies for motivating students to read and interpret works of literature, and they are also strongly aligned with fulfilling the character-building educational goals. The presented insights on narrative empathy, empathic imagination and ethical criticism, introduced in the methodical context, are also evidence of existing but insufficiently utilized methodical potential of the modern interdisciplinary cognitive-narratological studies. As an integral part of the expertise-based teaching methodology, various theoretical concepts in studying narrativity and particularly the relationship between the emotions and the narrative may enrich the methodology with innovative approaches to works of literature, more inspiring both for the teacher and the students. In the final chapter of this paper, the methodological potentials of empathic-ethical model of reading were discussed on the examples of novels included in the school literature courses: A. Nanetti, *My grandfather was a cherry tree* and A. Cruz, *The books that devoured my father*.

Keywords: affective narratology, theory of narrative empathy, narrative ethics, methods in teaching literature, empathic-ethical reading

Примљен: 30. 7. 2019.

Прихваћен за објављивање: 15. 11. 2019.