

Рад примљен: 19. 4. 2022.

Рад прихваћен: 2. 3. 2023.

Оригинални
научни радМарина М. Петровић Јилић¹Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет,
Крагујевац, Србија

Компаративни и друштвено-критички прикази романима Пупак света Венка Андоновској и Добри дани Марка Динића у германистичкој настави

Резиме: Надовезујући се на актуелан научни књижевно-дидактички дискурс, овај рад има за предмет анализу групе дискусије и категоризацију такозваних функционалних књижевних категорија, којима би студенткиње и студенти германистике требало да овладају. У фокус дављења књижевним текстовима у осмом семестру универзитетске наставе германистике постављају се, осим њихове литерарности, пре свега, њихови социјолингвистички импулси и утицај на трансфер из светла текста на свет који нас окружује. Компарацијом романа Пупак света Венка Андоновској и Добри дани Марка Динића, те њиховом продуктивном обрадом у настави, показује се да ли књижевни текстови доприносе развоју друштвено-критичкој анализавања реципијенткиња и реципијената. Посматрајући и дефинишући дидактику књижевности као примењену науку и део књижевне социјалне система, у овом истраживању је примењена квалитативна научна методологија. После поука популаризације групе дискусије извршене су анализа и категоризација добијених података. Истраживачка истраживања истраживачки теоријски поукавају значајним за овај рад настала су из наставне праксе, а методски примери и резултати истраживања ја у њу праксу враћају.

Кључне речи: књижевности, дидактика књижевности, друштвено анализавање, исопоришна идеологија, група дискусија

¹ marinajulichkg@gmail.com

Copyright © 2023 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

У актуелној књижевно-дидактичкој дискусији приступи у интернационалној германистичкој настави књижевности најчешће наглашавају литерарност, интеркултуралност, интертекстуалност, дискурзивност и друштвено-критичке аспекте књижевних текстова. Лесковец (Leskovec, 2014) сматра да је њихова функција у настави, са једне стране, књижевно-научна, а са друге, друштвено-политичка. Интернационална германистичка наука о књижевности треба да се бави специфичном структуром књижевних текстова служећи се доступним књижевно-научним методама. То су интерни и екстерни (контекстуални) поступци који се, пре свега, заснивају на теоријским постулатима рецептивне естетике, херменеутике, структурализма, наратологије и деконструктивизма (Leskovec, 2014: 120). Шлибар се залаже за наставу књижевности чији је основни циљ да актери уживају, читају радо и са задовољством – ово није могуће без постављања литерарности у центар рада са текстовима (Šlibar, 2011: 14). Овај циљ се, дакле, може постићи само уколико студенти и студенткиње владају књижевним компетенцијама које произлазе из седмоструке страности књижевних текстова, са којима морају свесно да се суче. Седмоструку страност сачињавају системска, функциона, структурна, интеркултурна, рецептивна, дискурзивна и ситуативна страност (Šlibar, 2011: 41–50). У систему у коме ужитак и nelaгода функционирају као систем, структура и метода неопходни су самопосматрање, саморефлексија, вербализација доживљеног и идентификација страности (у нама самима) (Šlibar, 2011: 50). Књижевно отуђење (нем. *Verfremdung*) јесте одлика књижевних текстова коју разматра Шидермајер, упућујући на њихову повезаност са друштвеним процесима и културним дискурсима (Schiedermaier, 2014: 132). Литерарност или поетика текста поиграва се са способношћу да пребаци пажњу са смисла на структуру и са

структуре на смисао, чиме се стварају услови за стално ново настајање и поимање њихових евентуалних значења. Разумевање књижевних текстова је, пре свега, знање о томе како функционише конструкција њиховог значења. Овај процес није могућ без сагледавања њихове литерарности (Dobstadt and Riedner, 2014: 163).

Циљ посредовања немачке књижевности унутар универзитетског оквира су, дакле, активна и потенцијално свесна рецепција и обрада књижевних текстова, односно стицање књижевних компетенција у најширем смислу, које води до њиховог разумевања. Разумевање значи конструкцију значења, при чему се не ради о „исправном” или „погрешном” значењу: осим субјективно задовољавајућег додељивања комуниката на равни когниције, ради се о способности да се удовољи очекивањима других. По Алтмајеру (Altmayer, 2004: 54–55), за исправност разумевања одговорна је комуникативна заједница. Зато је исправност значења регулативна идеја, на коју се мора оријентисати процес разумевања и споразумевања о смислу текста, а да се не може доћи до једног коначног резултата. Да би дошло до разумевања између говорника и слушаоца, неопходно је постојање заједничког знања. Алтмајер значење схвата као конструкцију субјекта, па категорије тачности и нетачности значења књижевног текста као такве нису релевантне. Овде се когнитивно, субјективно разумевање употпуњује социокомуникативним аспектом, који преузима „контролну функцију” (Altmayer, 2004: 49). Из свега тога проистиче да је у оквиру германистичког учења и читања књижевних текстова неопходно познавати начине читања које признају наука о књижевности и књижевна критика (Müller-Peisert, 2005: 146).

Књижевно-дидактички постулати

Полазећи од поставки радикалног конструктивизма и Шмитове емпиријске науке о

књижевности, одбацује се традиционални метод интерпретације, који реципијентима и реципијенткињама намеће тражење једног скривеног значења или интенције аутора или ауторке или текста, те унапред предочена тумачења од стране наставника и наставница и књижевних критичара и критичарки. Ауторитет текста и тзв. професионалних инстанци замењује се интерпретацијом интерпретације, која (де)конструкцију значења а стварање конотата и контролу њихове вијабилности (успешности) регулише у социјалној групи која се бави одређеним текстом. Самим тим, у средишту дидактичких истраживања се налазе студенти и студенткиње. Како је књижевност социјални систем, који карактеришу конвенција поливалентности и конвенција естетике, она је друштвено релевантна и омогућава актерима да прихвате улоге које им се нуде на нивоу продукције, рецепције, обраде и дистрибуције књижевних текстова. Функције књижевности су смештене на когнитивно-рефлексијном, хедонистичко-емоционалном и морално-социјалном нивоу (Schmidt, 1991: 11, 111). За ово истраживање битне су, пре свега, компетенције које произлазе из емотивне, нормативне и рефлексијне функције књижевног система, а које ће у даљем тексту бити називане *функционе комјешенције* и у које спадају (Šlibar, 2011: 61–63):

- 1.1 Способност за препознавање романа као архивираног сећања у коме се таложу индивидуално и колективно памћење;
- 1.2 Способност да се роман чита као могућност за изражавање приватног, интимног, емоционалног, те потиснутог, табуизираних и другачијег;
- 1.3 Способност за вербализацију, филтрирање и проналажење оног што је индивидуално и колективно несвесно;
- 1.4 Способност за освешћавање и свесно поимање друштвених структура, струк-

тура владавине и моћи, норми и образаца – способност за друштвену критику произашлу као реакција на књижевни текст;

- 1.5 Способност да прихвате импулсе конструисаних слика светова које нам романи нуде, и да их схвате као могућност и шансу да мењају сопствени свет;
- 1.6 Способност за преузимање индивидуалне и групноспецифичне одговорности на импулс еманципаторског карактера књижевног текста.

Индивидуалне комјешенције које доводе до промене личности, идентитета, психичког хоризонта, сопствене свести и промене у опхођењу са другима изазване читањем књижевних текстова су:

- 1.1 Способност за маштање и фантазију;
- 1.2 Способност за ужитак приликом читања;
- 1.3 Способност за фикционално испробавање туђих улога;
- 1.4 Способност за емпатију (Šlibar 2011: 61–63).

Избор романа *Пуџак свети* и *Добри дани* испуњавају све критеријуме које је предложила Нева Шлибар (Šlibar, 2011: 92–98). Одабрани текстови су прилагођени постављеним циљевима, реципирани као целина, одговарају језичким компетенцијама студената и студенткиња, актуелни су не само због времена у ком су настали већ и због могућности за успостављање везе између фиктивних светова текста и света у ком живимо. Осим тога, они имају високу уметничку вредност, што потврђују бројне критике, преводи и награде које су аутори добили за своје романи. Традиција, историја и култура, али и садашњост и будућност дубоко су уплетене у радњу (опширније о критеријумима у: Petrović Jilih, 2016: 71–75). Разлог више за одабир романа *Добри дани* су резултати једног управо завр-

шеног квалитативног истраживања које показује са коликим одушевљењем и противуречним емоцијама су га читали студенти и студенткиње прошлогодишње четврте године. Тада је требало да буде споредни текст који ће увести у анализу главног текста са посебним наглашавањем културних интерпретативних образаца у настави књижевности. Разлог више за одабир текста *Пупак света* је тај што аутор овог романа живи у Крагујевцу и што ће студенти и студенткиње (вероватно) имати прилику да организују књижевно вече и да се сретну са њим. Разлог више за избор оба романа је њихов притворен (*Пупак света*), односно отворен (*Добри дани*) критички однос према (не само садашњој) слици света који нас окружује. Оба романа су изабрана као својеврсна провокација. „Понекад је конфликт скривен, али он постоји увек, зато што именовати значи показати, а показати значи променити” (Sartre, 1981: 62).

Планирање наставе

После одабира текстова „следећи корак јесте избор одговарајућих метода, односно начина рада, активности наставника и ученика који ће довести до остварења жељеног циља. Свака одабрана метода мора да буде у служби циља и прилагођена ученицима, при чему предност треба давати оним методама које доприносе развоју личности ученика и њихових способности, односно методе код које у средишту пажње није наставник” (Zobenica, 2018: 230). Методски репертоар преузет је од ауторке Хонаф-Бекер, прерађен, допуњен и као такав коришћен за рад на одабраним романима (Honeff-Becker, 2006: 16). У методски наставни репертоар спадају:

1. Рецептивни поступци – поступак коришћен у приказаном наставном концепту је детаљно поновљено читање (опширније у: Abraham and Kerpser,

2005: 192–193; Bogart, 2010: 271–182; Hochstadt et al., 2013: 144–151);

2. Контрастивни поступци у дидактичкој обради романа (опширније у: Abraham and Kerpser, 2005: 212);
3. Продуктивно-креативни поступци – активно учешће у све четири улоге књижевног система, пре свега, кроз позоришно-педагошку обраду романа (опширније у: Petrović Jilih, 2016: 69–76; Czerny, 2010);
4. Књижевно-аналитички поступци;
5. Разговор у групи и индивидуално писмено изражавање о одређеним тематским аспектима;
6. Комуникација у групи и књижевни разговор (о Хајделбершком моделу види у: Hochstadt et al., 2013: 151–158).

На основу ових дидактичких размишљања у наставне јединице трајања једном недељно по 180 минута предавања и два пута по 90 минута вежби за време 15 радних недеља зимског семестра академске 2021/22. године спојени су предмети *Дидактика сџраних књижевности* и *Немачка књижевност 20. века*. Расподељени су задаци и настао је концепт наставе заснован на представљеном методском репертоару. Студенткиње и студенти су анализирали романе упоредо се упознајући са теоријским и практичним поставкама позоришне педагогије. Осим позоришно-педагошких, вежбе које су обухватале форум театар, луткарско позориште, варијете и импровизациони театар су додатно рађене на часовима код асистенткиња Јелене Гојић (*Немачка књижевност 20. века*) и Марије Нијемчевић-Перовић (*Дидактика сџраних књижевности*). Последњих пет недеља у семестру искоришћене су за рад на осмишљавању и испробавању перформанса. У овом периоду пробе и припрему перформанса за бину модерирала је Јелена Гојић. Студенткиње и студенти су осмислили и одштампали плакате, рекламирајући

свој „производ“ дељењем позивница, лепљењем плаката и дистрибуцијом преко друштвених мрежа. Перформанс који је ујединио два обрађивана текста, уз присуство писца и преводитељке романа *Пуџак светиа*, био је изведен 23. 12. 2021. године пред препуном галеријом у кући Буре Јакшића у Крагујевцу.

Методологија истраживања

Полазећи од ранијих истраживања (Petrović Jilih, 2011: 260–267; Petrović Jilih, 2021: 161–162), постављена је прва хипотеза да студенти и студенткиње располажу већином потребних књижевних компетенција на свим нивоима страности, које им омогућавају да неометано учествују у социјалном систему књижевност. Друга хипотеза је да немају довољно развијену друштвено-критичку свест, што ће им онемогућити разумевање текстова и читање са ужитком. За циљеве се постављају стицање и учвршћивање функционих компетенција са нагласком на њиховом социјалном и друштвено-критичком карактеру. Ови циљеви су проистекли из истраживачких питања да ли студенти и студенткиње германистике на четвртој години студија поседују довољно функционих компетенција које им омогућавају неометан боравак у свету романа, те да ли су их прочитани романи навели на промене у личном и друштвено-критичком промишљању и ангажованом делању.

Аналитички апарат сачињавају функционе компетенције наведене у одељку *Књижевно-дидактички дисцуплаини*. Ове компетенције су ради боље прегледности обележене бројевима иза изјава студенткиња и студената, чија су имена измењена ради анонимности. Квалитативно емпиријско истраживање извршено је истраживачким дизајном анализе случаја као комплексног социјалног система (Mayring, 2002: 41) који чини група студената и студенткиња четврте године германистике на Катедри за немачки језик

и књижевност Филолошко-уметничког факултета у Крагујевцу у академској 2021/2022. години. Иако долазе из различитих крајева Србије, сачињавају релативно хомогену групу са истим или сличним обавезама на факултету и сличним изгледима за запошљавање у наставним и културним институцијама или другим државним и привредним предузећима као наставници/е, преводиоци/преводитељке, културни менаџери/ке, сарадници/е у културним и друштвеним институцијама и слично. Тако добијени резултати о владању функционим компетенцијама у контексту способности рефлектоване друштвене критике, ангажовања и жеље за променама које су изазване читањем датих романа имају уопштenu димензију. Конкретна ситуација у којој је вођена дискусија се може окарактерисати као природна, тј. уобичајена: учесници и учеснице у њој се познају и комуницирају међу собом и ван заказаних термина за дискусију. Дискусија је вођена у природном окружењу, у учионици у којој иначе имају редовну наставу. Учествовао је нешто већи број испитаника/ца од оптималног, који је у квалитативним истраживањима од шест до 12 (Mayring, 2002: 77).

Квалитативни поступак је био групна дискусија, која је за разлику од уобичајених истраживања ове врсте спровођена у више наврата, тј. све време трајања наставног процеса и после изведеног перформанса. Групна дискусија важи за један од битних инструмената за добијање података и у односу на остале (проблемски оријентисан интервју, наративни интервју и посматрање) има бројне предности значајне за ово истраживање. Многа субјективна мишљења и ставови умногоме су везани за социјалну групу и у групи се лакше вербализују, поготово ако се тичу табу тема. У познатој групи се лакше превазилазе психичке препреке приликом њиховог изражавања. Посебно је прикладна када треба испитати јавно мишљење, тј. колективне ставове групе, као и предрасуде и идеологије (Mayring, 2002: 77–78), што је у овом истраживању случај.

Анализа, категоризација и резултати истраживања

Темајски асијект: Рефлексија о књижевним текстовима. Роман Пупак света Венка Андоновској. Својим псеудоуводом и псеудопоговором, псеудостарословенским стилем и језиком у првом делу (радња се одвија у једном манастиру у 9. веку), па наглим преокретом стила, језика и радње у другом делу (Македонија после Другог светског рата у другој половини 20. века), овај роман је пробудио код студенткиња и студената радозналост и жељу за читањем. Као црвена нит кроз текст(ове) распреда се црвена интертекстуална нит Кундерине, универзалне, политичке, судбинске, људске „шале”. Захваљујући стеченим књижевним компетенцијама, студенткиње и студенти су без проблема учествовали у анализи и (де)конструкцији значења, како овог, тако и романа *Бољи дани*, који су прочитали после њега.

Текст *Пупак светиа* представља књижевно остварење које се заснива на православној мистици у оквиру постмодерне књижевности. Предговор приређивача нас ставља у позицију где ми очекујемо причу о приповедачевом брату, али се и то одмах на почетку првог дела изјављује, јер се код постмодерних текстова мора очекивати неочекивано, јер постмодерни текстови попут овог износе најпре сатиру, пародију, пародију пародије или у најмању руку колаж нама већ познатог:

Проналазим јаралелу између овој текстиа и филма Pulp fiction Квенјина Таранјина (Рониос (1.1, 1.6)).

Студенти и студенткиње препознају књижевноуметничку вредност текста, његову укорењеност у традицији и значај познавања књижевних компетенција у горњем цитату названих „познавање канонских текстова”:

На јочейку чудно дело јосјаје скривена оаза симбола и значења (Ж), која нам указује на чо-

векову борбу да се одујре злу и остјане веран доју (Рина) и јризива свесј о јтоме шјта је јто добро или не, колика је улоја човека насјрам светиа и насјрам вере (Нина (2.3)).

Ушавши у текст, испитаници и испитанице сагледавају емоције које су доживели приликом читања и уживљавања у текст и спонтано врше трансфер на свет који их окружује и на своје животе:

Наслујила сам да би чийаво значење јриче која се одвијала јре мнојо времена мојла да се јренесе и на данашње време (Ђирилица (1.1, 1.4, 1.5)).

Ово је роман који не мучи моје очи, који јолако ојкрива своју јјајну, који ми јприказује живојну сјварностј са којом желим да се суочим и коју дих волела да јроменим или јак да јроменим нешјто лоше у себи, јер јјреба јочейти од јочейка (Елена (1.2; 1.3; 2.1; 2.2; 2.3; 2.4)).

Роман *Добри дани Марка Динића*. Роман *Добри дани* је такође наишао на позитиван пријем од стране свих студената и студенткиња:

Захвална сам на мојућностји и јрилице да ја јрочијтам (Нина (2.2)).

Приликом чийања буге се разне емоције, од носјалјије, емјайије, саосећања до јнева и беса (Мимир (1.2; 2.2)).

Главни јунак се после десет година живота у Бечу враћа у данашњи Београд. Он је *сјранац јтамо, а сјранац и овде* (Рониос (1.2; 2.4)). Присећајући се Милошевићеве Србије, ратова, беде од којих је (мислио да је) побегао, суочава се са Београдом у који се враћа и који га дочекује са готово истим или још горим приликама. Неснађен у свету који га окружује, главни лик наставља линију Илариона и Јана Лудвига из *Пупка светиа*, што ће студенткиње и студенти исказати и у свом перформансу:

Роман ојисује живојте јуди или јојединаца који се не моју јоисјвовейији са данашњјцом, а ако најравимо јаралелу са романом Пу-

пак света, видимо да њостоје сличности и да се ња одбачености, ошћућености њрожима у оба дела (Мимир (1.1; 1.2; 1.3)).

Мислим да се у њаџолошкој неурози џавној јунака може ојледати део свакоја од нас [...] Гнев који он њоседује ди ѡакође мојао диџи џнев свакоја од нас, њоџово нас са њростора Срдије (Нина (1.2; 2.3; 2.4)).

Осим уживљавања у главни лик, испитанице директно изражавају да деле његово мишљење и отворено позивају на учешће и ангажовање у друштвено-политичком животу:

Друштво у коме живимо мора да ѡреџри извесне ѡромене, али се ѡе ѡромене не дешавају. Реалности живота у Срдији и одлазак младих људи у иностранство ѡроузрокован друштвеном кризом се и данас своди на ѡдбуну ѡјединца ѡроџив власџи (Алекс (1.4; 1.5; 1.6)).

Ма колико наша леџа Срдија била доџања разним ѡриродним добрима и добрим људима, власџи је оно шџо ѡрује наш народ. Вечџио чезнемо за дољџиџком, а када је време за ѡдбуну ка ѡом дољџиџку [...] све сџаје и колосек незадовољсџива се насџавља. Расуло ѡада, расуло нажалосџи и сада. Када ће се ѡај колосек ѡрекинути? (Миџ (1.4; 1.5; 1.6)).

Схваџам да овај савремени ѡисаџ ѡише о времену и власџи која није више на снази, али уѡредивши ѡо са данашџиџом, нишџа се није ѡроменило (Ђирилица (1.4; 1.5; 1.6)).

Сами оџиси и виђење нашеџ џавноџ лика је заџраво наша свакодневница, ѡсле десџи ѡдина нишџа се ѡроменило није... Зашџо? Зашџо је народ слџи? Зашџо не корисџимо материјал који нам се нуди? Зашџо не диџнемо џлас за наше доље суџира? На ѡо ѡишџање немам одџвор, али имам свесџи о свему овоме и

жељу бар као ѡјединаџ да учиним моју околину дољом, исџуњениџом и среџниџом, али ѡо не радим заџо шџо морам, неџо заџо шџо желим да шџо више људи ѡрочџиџају ову кџџиу, да ѡројледају и изађу из своје џагне конфор-зоне, за наше доље суџира, за нашу деџу, за све нас! (Елена (1.4; 1.5; 1.6)).

Из наведених изјава о обама романима јасно произилази да испитаници и испитанице самоуверено владају свим компетенџама од 1.1 до 2.4. Посебно јасно долази до изражаја способност освешћавања и свесног поимања друштвених структура, структура власти и моџи и способност друштвене критике произашле као реакџија на кџижевни текст (1.4). Такође је изражена способност да прихвате импулсе конструисаних слика светова које нам романи нуде, и да их схвате као могућност и шансу да мењају сопствени свет (1.5). Јасно сагледавају потребу за преузимањем индивидуалне и групноспецифичне одговорности на импулс еманџипаторског карактера кџижевног текста (1.6)

Темаџски асџекџи: Рефлекџија о насџавном ѡозоришно-ѡедаџошџком ѡроџесу и ѡроизводу. Завршна дискусија о кџижевно-дидаџичком пројекту обраде кџижевних текстова поступџима позоришне педагоџије указује на значај који овај начин рада има за стицање индивидуалних компетенџија на емотивној, социјалној и рефлексивној равни. Компетенџије од 1.1 до 2.4 се преплићу у свим изјавама, те неће бити посебно нумерисане. Из дискусије су проистекле категорије које ће због значаја који имају, како за ово истраживање, тако и за наставну праксу, бити приказане табеларно.

Табела 1. Значај позоришне педагозије у настави књижевности.

Значај извођења перформанса пред публиком	<p>Након перформанса сам била пуна утисака, данима нисам мола да се смирим и свима сам само о томе причала и показивала видео перформанса. Рина</p> <p>Тај ајлауз који смо добили на крају био је прелеп. Дао нам је осећај да се шруд исцлаио и да смо успели да изнесемо оно на чему смо свим срцем и најорно радили. На лицима публике се видело одушевљење. Јока</p> <p>Заста је био изванредан осећај када је публика са одушевљењем реаовала на наш перформанс. Лидија</p> <p>Било би шужно да нико није видео тај перформанс. Пошину смо се предали процесу и уживали смо у томе да то поделимо са друима. Лена</p>
Значај присуства писца	<p>Када се завршила представа, осетила сам то задовољство које је сваки друи колеа показивао и кад је писац успао да сваком шружи руку, мислим да не постоји особа која се тад није осећала поносно, у том тренутку сам и сузу испустила. Елена</p> <p>Мноо нам је значило што смо имали прилику да овај перформанс одиграмо пред аутором и преводитељком овог дела, била нам је част, дискусија која је следила након перформанса нам је још додатно показала да се шруд исцлаио и да смо дело разумели и извели баш онако како треба. Рина</p>
Мотивација	<p>Сматрам да ова метода треба и даље да се користи у настави, јер се људи поштинвно мењају помоћу те методе... она је доста утицала на мој начин учења, на само читање неког дела, сада идем доста дубље и истражујем дело, више сам заинтересована него раније. Сада читам неку књиу зато што желим, а не зато што морам. Рина</p> <p>Наравно, мотивација никад не мања кад је у читању овакав начин рада... А кад чујете ајлауз на крају свеа, само вам да додатну мотивацију за даљим радом. Елена</p> <p>Невероватно освежење, сматрам да је овакав приступ од нас најавио боље људе. Позоришно-педагошки приступ је учинио да се осећамо ослобођено, да се осећамо вољено, да се осећамо као део неке лейо, прихваћени од стране друих људи. Рина</p>
Социјалне промене	<p>Приреме су биле мало најорне, али смо се сви здближили, научили да верујемо једни друима, јер је свачија улоа била важна и, ако се деси неки испад брзо смо то решавали, доста импровизовали. Рина</p> <p>Оно што је мени од великог значаја је то да смо се кроз припремање саме представе мноо више међусобно здближили, почели смо да се разумемо и да функционисемо као тим, што мислим да се на крају самог процеса поседно изразило. Јока</p>

Личне промене

Позоришно-педагошка метода је доста утицала на моју личност, да знам шта желим и чему тежим, учврстила сам свој став и доустила сам другим људима да ме доуњавају и да ја доуњавам њих. Рина

Код себе сам зајазила неколико промена. На пример, грешке се дешавају свима и не представљају ништа страшно чак и када се десе приликом јавног наступа, што је једна од лекција које сам научила током процеса. Такође, иако сам одувек мислила да ми афирмација од стране других није толико битна, заиста ми је било важно да пред публиком све добро испадне, што се на крају и десило. Лидија

Сам пројекат и сама реализација је доста утицала на мене. Постала сам доста ирсистијачнија, постала сам јако друштвена и усетила сам људе да ми приђу. Поред тога, схватила сам да уживам у јруином раду, да моју свакој да саслушам, постала сам доста разумнија и сталоженија. Елена

Друштвена критика и трансфер на свет у коме живимо

Тачно је да се ништа није променило, али ако променимо некога од нас, можда ће се нешто ипак некада променити. Јока

Сматрам да сам постала свесна околине, свесна да је свако од нас једном био Јан Лудвиг који се бори за правду, да треба да подржимо било кога ко се бори за нешто своје, ако сматрамо да је то исправно, а не да стајемо у масу неадекватних ствари. Елена

У разговору са колеџама дошла сам до закључка да је скоро сваком пробужена свест о данашњици која ни у једном погледу није исправна. Сматрам да ће се после ове представе свако од нас на неки начин добити пројив појреиних стивова, да неће да оклекне. Јока

Сами можемо мало да оградимо, али заједно можемо много више! Елена

Закључак

На основу анализе и категоризације прихвата се прва хипотеза да студенти и студенткиње располажу већином потребних књижевних компетенција на свим нивоима страности, које им омогућавају да неометано учествују у социјалном систему књижевност. Друга хипотеза, да немају довољно развијену друштвенкритичку свест, што ће им онемогућити разумевање текстова и читање са ужитком, заправо се одбацује. Из анализе изјава учесница и учесника истраживања произилази закључак да су у току пројекта испуњени постављени циљеви овладавања функционим књижевним компетенцијама. Рефлексија и саморефлексија, друштвена критика и трансфер из фикцио-

налног света романа у свет који их окружује, те свест о потреби за променама истог тог света изражени су у перформансу и потврђени у групној дискусији. Спроведена настава се може окарактерисати као тематски оријентисана са постулатима глобалне одговорности учвршћивањем партиципације у постизању циљева, како књижевног, тако и општег образовања (Hille, 2014: 14). Наставни процес је био оријентисан на дискурсе из реалног света јер су у њега преко књижевних дискурса укључени друштвени дискурси, стављени потом опет у нове фикционалне контексте (перформанс) (Hallet 2006: 75; према: Hille, 2014: 14). Како се показало у току истраживања, у настави је дошло до сагледавања односа у друштвеним контекстима интердисциплинарним, холистичким и

мултиперспективним наставним методама (Seitz, 2002: 10). Стицање, како књижевних, тако и кључних животних компетенција продукцијом, рецепцијом, обрадом и дистрибуцијом књижевних текстова условљено је самим карактеристикама књижевности као социјалног система. Као медијум друштвене дискусије, она рефлектује друштвене дискурсе, чинећи њихов саставни део и уједно служећи за њихово посматрање и коментарисање (Leskovec, 2014: 123).

Импликације истраживања су уједно пледоаје за:

1. Отворен канон и одговарајући избор текстова по књижевно-дидактичким критеријумима;
2. Укључивање савремених књижевних текстова у наставу књижевности;
3. Укључивање позоришно-педагошких поступака у редовну наставу не само

књижевности на страним филологијама већ и на катедрама за српску књижевност;

4. Укључивање позоришно-педагошких поступака у редовну или пројектну наставу страних језика и српске књижевности у основним и средњим школама.

Предност овакве наставе јесу мотивишући, емотивни елементи у пројекту који осамостаљује, охрабрује, узбуђује, морално, умно и емотивно утиче на више нивоа на животе свих учесница и учесника у њему. Резултати истраживања потврђују да је испуњен основни циљ сваке наставе књижевности – живети са књижевношћу, живети књижевност за читав живот:

Ово је било неописиво искуство и једно путовање на које радо желим поново да кренем. Рина

Литература

- Abraham, U. and Kepser, M. (2005). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext*. München: Iudicium.
- Andonovski, V. (2019). *Pupak sveta*. Beograd: Laguna.
- Czerny, G. (2010). *Theater – SAFARI. Praxismodelle für die Grandschule*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Dinić, M. (2019). *Die guten Tage*. Wien: Paul Zolnay.
- Dinić, M. (2020). *Dobri dani*. Sarajevo: Buybook.
- Dobstadt, M. and Riedner, R. (2014). Zur Rolle and Funktion der Literatur and des Literarischen in Deutsch als Fremd- and Zweitsprache. Forschungsfeld and Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach. In: Altmayer, C. (Hrsg.). *Literatur in Deutsch als Fremdsprache and internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven* (119–130). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Hille, A. (2014). Literarische Texte im Kontext eines globalen Lernens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache and in der internationalen Germanistik. In: Altmayer, C. (Hrsg.). *Literatur in Deutsch als Fremdsprache and internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven* (13–23). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Hochstadt, Ch., Kraft A. and Olsen, R. (2013). *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Honeff-Becker, I. (2006). *Interkulturalität als neue Perspektive der Deutschdidaktik*. Nordhausen: Traugott Bautz.

- Kämper-van den Boogaart, M. (2010). Textnahes Lesen. In: Frederking, V., Huneke, H.-W., Krommer, A. and Maier, C. (Hrsg.). *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- and Mediendidaktik. Bd. 2* (271–282). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Leskovec, A. (2014). Literaturwissenschaftliche Methoden im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Altmayer, C. (Hrsg.). *Literatur in Deutsch als Fremdsprache and internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven* (141–152). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Mayring, Ph. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim and Basel: Beltz Verlag.
- Müller-Peisert, G. (2005). *Zum Verstehen fremdkultureller Literatur. Ein Vergleich der Konventionen im Umgang mit literarischen Texten am Beispiel Deutschland and China*. Kassel: Universität Kassel.
- Petrović Jilih, M. (2016). *Svi smo bili tekst*. Kragujevac: FILUM.
- Petrović Jilih, M. (2021). Društveno-kritički pristup u germanističkoj nastavi književnosti na primeru romana *Dobri dani* Marka Dinića. *Metodički vidici*. 12, 149–165.
- Sartre, J.-P. (1981). *Šta je književnost*. Beograd: Nolit.
- Schiedermaier, S. (2014). Deutsch als (ver)fremde(te) Sprache. Literarische Verfremdung als Kategorie im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Literatur in Deutsch als Fremdsprache and internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven* (131–140). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Schmidt, S. J. (1991). *Grandriß der Empirischen Literaturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seitz, C. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Šlibar, N. (2011). *Wie didaktisiere ich literarische Texte?: neue Maturatexte and viele andere im DaF-Unterricht*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Zobenica, N. (2018). *Didaktika nemačke književnosti kao strane*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Summary

*Building on the current scientific and literary-didactic discourse, this paper has as its subject the analysis of the group discussion and the categorization of the so-called functional literary competences which students of German language studies should master. The focus of dealing with literary texts in the eighth semester of the German language studies is, apart from their literary nature, primarily their socio-political impulses and influence on the transfer from the world of the text to the world around us. By comparing the two novels, *The Navel of the World* by Venko Andonovski and *Dobri dani* by Marko Dinić, and by means of their productive treatment in the classroom, we will see whether literary texts contribute to the development of the social-critical engagement of the recipients. Along with observing and defining the didactics of literature as an applied science and a part of the literary social system, qualitative scientific methodology was applied in this research. After the semi-structured group discussion procedure, the obtained data were analyzed and categorized. The research questions supported by theoretical postulates important for this paper arose from teaching practice, while methodological examples and research results bring it back to that practice.*

Keywords: literature, didactics of literature, social engagement, theater pedagogy, group discussion