

Рад примљен: 19. 4. 2022.

Рад прихваћен: 2. 3. 2023.

Оригинални  
научни радМарина М. Петровић Јилић<sup>1</sup>  
Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет,  
Крагујевац, Србија

## Компаративни и друштвено-критички преглед романа 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 првине дискусије и категоризацију назованих функционалних књижевних категорија, којима би студентике 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 социјолошки импулси и улога на трансфер из светла текста на свет који нас окружује. Компарацијом романа Пупак света Венка Андоновској и Добри дани Марка Динића, пре њиховом продуктивном обрадом у настави, показује се да ли књижевни текстови доприносе развоју друштвено-критичкој анализавању рецепцијентике и рецепцијента. Посматрајући и дефинишући дидактику књижевности као примењену науку и део књижевне социјалне система, у овом истраживању је примењена квалитативна научна методологија. После постављања полуструктуриране првине дискусије извршене су анализа и категоризација добијених података. Истраживачка питања истражена теоријским постулатима значајним за овај рад настала су из наставне праксе, а методски примери и резултати истраживања јако у праксу враћају.

**Кључне речи:** књижевност, дидактика књижевности, друштвено анализавање, историјска методологија, првина дискусија

<sup>1</sup> 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, дискурсивна и ситуативна страност (Šlibar, 2011: 41–50). У систему у коме ужитак и nelaгода фунгирају 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 кон-структивизма 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-рефлексивном, хедонистичко-емоционалном и морално-социјалном нивоу (Schmidt, 1991: 11, 111). За ово истраживање битне су, пре свега, компетенције које произлазе из емотивне, нормативне и рефлексивне 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, табуизованог 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 светиа* 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 светиа* 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 светиа*), односно отворен (*Добри дани*) критички однос према (не само садашњој) слици света који нас окружује. Оба романа су изабрана као својерсна 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 Kepser,

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

2. Контрастивни поступци у дидактичкој обради романа (опширније у: Abraham and Kepser, 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 стираних 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 стираних књижевности*). Последњих пет недеља у семестру искоришћене су за рад на осмишљавању и испробавању перформанса. У овом периоду проба 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 свеџа*, био је изведен 23. 12. 2021. године пред препуном галеријом у кући Ђуре 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 њосћулаџи*. Ове компетенције су ради боље прегледности обележене бројевима иза изјава суденткиња и студената, чија су имена измењена ради анонимности. Квалитативно емпиријско истраживање извршено је истраживачким дизајном анализе случаја као комплексног социјалног система (Mauring, 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 (Mauring, 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 (Mauring, 2002: 77–78), што је у овом истраживању случај.

## Анализа, категоризација и резултати истраживања

*Темајски аспект:* 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 паралелу између овог текста и филма Pulp fiction Квентина Тарантина (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 почетку чудно дело постаје скривена оаза симбола и значења (Ж), која нам указује на чо-*

*векову борбу да се одује злу и остане веран боју (Рина) и призива свети о коме није јо добро или не, колика је улога човека насрам светиа и насрам 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:

*Наслутила сам да би читаво значење приче која се одвијала пре многа времена могла да се пренесе и на данашње време (Ђирилица (1.1, 1.4, 1.5)).*

*Ово је роман који не мучи моје очи, који полако открива своју тајну, који ми приказује животну стварност са којом желим да се суочим и коју бих волела да променим или пак да променим нешто лоше у себи, јер преба почети од почетка (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 могућности и прилици да ја прочитам (Нина (2.2)).*

*Приликом читања бде се разне емоције, од носталгије, емпатије, саосећања до њева и беса (Мимир (1.2; 2.2)).*

Главни јунак се после десет година живота у Бечу враћа у данашњи Београд. Он је *стиранац тамо, а стиранац 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 указати и у свом перформансу:

*Роман описује животи људи или појединаца који се не могу поистовојити са данашњом, а ако направимо паралелу 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 њањолошкој неурози њлавној њунака може оњледањи део свакоња од нас [...] Гнев који он њоседује ди њакође моњао дињи гнев свакоња од нас, њоњњово нас са њростњора Србије (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:

Друшњво у коме живимо мора да њрењњи извесне њромене, али се ње њромене не дешавају. Реалности живоња у Србији и одлазак младих њуди у иностњранство њроузрокован друшњвеном кризом се и данас своди на њобуну њојединца њроњив власњи (Алекс (1.4; 1.5; 1.6)).

Ма колико наша лења Србија била доњања разним њприродним добрима и добрим њудима, власњи је оно шњо њрује наш народ. Вечњо чезнемо за доњњишком, а када је време за њобуну ка њњм доњњику [...] све сњаје и колосек незадовољства се настњавља. Расуло њада, расуло нажалостњи и сада. Када ће се њај колосек њрекинути? (Миц (1.4; 1.5; 1.6)).

Схвањам да овај савремени њисац њише о времену и власњи која није више на снази, али уњоредивши њњ са данашњицом, нишња се није њроменило (Ђирилица (1.4; 1.5; 1.6)).

Сами оњиси и виђење нашењ њлавноњ лика је зањраво наша свакодневница, њосле десетњ њодина нишња се њроменило није... Зашињо? Зашињо је народ слей? Зашињо не корисњимо мањњеријал који нам се нуди? Зашињо не дињнемо њлас за наше доље суњра? На њњ њишњање немам одњвор, али имам свесњи о свему овоме и

жељу бар као њојединац да учиним моју околину дољом, исњуњенијом и сређњијом, али њњ не радим зањо шњо морам, нењо зањо шњо желим да шњо више њуди њрочињају ову књњу, да њроњедају и изађу из своје њадне комфорзоне, за наше доље суњра, за нашу децу, 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 компетенњјама од 1.1 до 2.4. Посебно јасно долази до изражаја способност освешћавања и свесног поимања друштвених структура, структура власти и моћи и способност друштвене критике произашле као реакњија на књњжевни 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 еманњипаторског карактера књњжевног текста (1.6)

*Темањски асњекњи: Рефлексија о настњавном њозоришно-њедањошком њроцесу и њроизводу.* Завршна дискусија о књњжевно-њидањичком пројекту обраде књњжевних текстова поступњима позоришне педагоњије указује на значај који овај начин рада има за стицање индивидуалних компетенњија на емотивној, социјалној и рефлексивној равни. Компетенњије 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 педагогије у настави књижевности.

Значај извођења перформанса пред публиком	<p>Након перформанса сам била јуна уписака, данима нисам мојла 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 друг ислаио и да смо успели да изнесемо оно на чему смо свим срцем и најорно радиле. На лицима публике се видело одушевљење. Јока</p> <p>Заста је био изванредан осећај када је публика са одушевљењем реаговала на наш перформанс. Лидија</p> <p>Било би јужно да нико није видео тај перформанс. Појино смо се предали процесу и уживали смо у томе да то поделимо са другима. Лена</p>
Значај присуства писца	<p>Када се завршила представа, осетила сам то задовољство које је сваки други колега показивао и кад је писац успео да сваком пружи руку, мислим да не постоји особа која се так 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 друг ислаио и да смо дело разумели и извели баш онако како треба. Рина</p>
Мотивација	<p>Смајрам да ова метода треба и даље да се користи у настави, јер се људи позитивно мењају постојеће методе... она је доста утицала на мој начин учења, на само читање неког дела, сада идем доста дубље и изражујем дело, више сам заинтересована него раније. Сада читам неку књигу зато што желим, а не зато што морам. Рина</p> <p>Наравно, мотивација никад не мањка кад је у читању овакав начин рада... А кад чујете ајлауз на крају свега, само вам да додатну мотивацију за даљим радом. Елена</p> <p>Невероватно освежење, смајрам да је овакав преглед од нас најавио боље људе. Позоришно-педагошки преглед је учинио да се осећамо ослобођено, да се осећамо вољено, да се осећамо као део неке велике, прихваћене и створене групе људи. Рина</p>
Социјалне промене	<p>Припреме су биле мало најорне, али смо се сви здружили, научили да верујемо једни другима, јер је свачија улога била важна и, ако се деси неки испад дрзо смо то решавали, доста импровизовали. Рина</p> <p>Оно што је мени од великог значаја је то да смо се кроз припреме саме представе мноо више међусобно здружили, почели смо да се разумемо и да функционисемо као тим, што мислим да се на крају самог процеса погодно 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 ириком јавној 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 истрајљивија, постала сам јако друштвена и устала сам људе да ми ирију. Поред тога, схватила сам да уживам у ирином раду, да могу свакој да саслушам, постала сам доста разумнија и сналаженија. 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 неактивних ствари. Елена*

*У разговору са колегама дошла сам до закључка да је скоро сваком пробуђена свест о данашњици која ни у једном погледу није исправна. Сматрам да ће се после ове представе свако од нас на неки начин борити против погрешних ставова, 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 друштвену критичку 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. Рефлексивна и саморефлексивна, 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 охарактерисати 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 иштовање 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 Grandlagen globalen Lernens*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Šlibar, N. (2011). *Wie didaktisier 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