

УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ФИЛОЛОШКО-УМЕТНИЧКИ ФАКУЛТЕТ

Марина М. Петровић-Јилих

ДИДАКТИКА КЊИЖЕВНОСТИ У УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ
ПРИКАЗАНА НА ИСТРАЖИВАЊУ МОДЕЛА ПРЕНОШЕЊА
НОВИЈЕ КЊИЖЕВНОСТИ НЕМАЧКОГ ГОВОРНОГ ПОДРУЧЈА

Докторска дисертација

Крагујевац, 2013.

I. Ауторка

Име и презиме: Марина М. Петровић-Јилих (Jülich)

Датум и место рођења: 20. децембар 1968. Крагујевац

Садашње запослење: лектор на Катедри за немачки језик и књижевност
Филолошко-уметничког факултета

II. Докторска дисертација

Наслов: *Дидактика књижевности у универзитетској настави приказана на истраживању модела преношења новије књижевности немачког говорног подручја*

Број страница: 300

Број слика: /

Број библиографских података: 223

Установа и место где је рад израђен: Филолошко-уметнички факултет у
Крагујевцу

Научна област (УДК): 371.3::821.112.2"19/20"(043.3) 821.112.2 811.112.2'243

Менторка: проф. др Нева Шлибар

III. Оцена и одбрана

Датум пријаве теме: 19. 04. 2007.

Број одлуке и датум прихватања докторске дисертације: 1771/8 од 24.12. 2007.

Комисија за оцену подобности теме и кандидата:

доц. др Савица Тома

проф. др Оливера Дурбаба

доц. др Рада Станаревић

Комисија за оцену подобности теме и кандидата:

Комисија за оцену докторске дисертације:

проф. др Нева Шлибар

доц. др Саша Јазбец

доц. др Сања Радановић

Комисија за одбрану докторске дисертације:

проф. др Нева Шлибар

доц. др Саша Јазбец

доц. др Сања Радановић

Датум одбране дисертације:

АПСТРАКТ

Овај рад се бави истраживањем комплексног процеса читања књижевних текстова на страном, пре свега на немачком језику код студената/киња германистике у Србији. У њему се истражује садашње стање у настави књижевности матерњег и страног језика, те се на основу добијених података справља књижевно-дидактички модел за промену садашњег стања у настави, а настава по том моделу се испробава у наставној пракси. Испробавање је вршено:

- два семестра школске 2007/2008. године на изборним једносеместралним предметима Књижевност у Аустрији и Швајцарској после Другог светског рата и Књижевност у НДР и СРН,
- на пројект-настави *Читање је поново у моди*, чији централни део представља инсценирање романа *Док смо сањали* Клеменса Мајера, приказано у поглављу број три.

Да би се дошло до квалитативних података, који су били потребни за испитивање успешности или неуспешности примене књижевно-дидактичког модела у наставној пракси, справљен је упитник, спроведено је десет индивидуалних интервјуа и једна групна дискусија. При томе се у истраживању полази од стварних рецепијената књижевних текстова у наставном процесу: ученика/ца, тј. студената/киња, од њихових интересовања, од њиховог (не)уживања у књижевним текстовима и њихове (не)мотивисаности да читају књижевне текстове на немачком језику у институционализованим условима. Како је посредни потпуно нов прилаз књижевно-дидактичкој научној дискусији у Србији, ово истраживање има експлоративни карактер. Приликом анализе докумената и анализе података, кориштен је аналитички апарат справљен на основу теоријских поставки радикалног конструктивизма и емпиријске науке о књижевности, а који сачињавају категорије: институционализовано опхођење са конвенцијом поливалентности књижевног система, функције књижевног система, наставне методе и институционализовано разумевање појма књижевности и појма културе. Резултати који су добијени у овом истраживању дотичу се многих актуелних области из дидактичких проучавања улоге наставника/ца у наставном процесу и читања књижевних текстова на страном језику.

Кључне речи: дидактика књижевности на страном језику, књижевно-дидактички модели, активно и продуктивно-оријентисана настава, позоришна педагогија, књижевне компетенције, културни обрасци, конструктивизам, емпиријска наука о књижевности

ABSTRAKT

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Untersuchung des komplexen Prozesses des Lesens literarischer Texte auf der fremden, hier konkret deutschen Sprache bei den Germanistikstudierenden in Serbien. Es wird der Ist-Zustand des muttersprachlichen und fremdsprachlichen Literaturunterrichts untersucht und auf der Grundlage von gewonnenen Daten ein literaturdidaktisches Modell zur Veränderung des Ist-Zustands erstellt. Dieses Modell wurde dann in der Unterrichtspraxis auch erprobt.

- Nach dem Modell wurde zwei Semester des akademischen Jahres 2007/2008 bei der Durchführung der Wahlfächer *Literatur in Österreich und der Schweiz nach 1945* und *Literatur der DDR und der BRD* unterrichtet.
- Es wurde das Projekt *Lesen ist wieder in Mode* durchgeführt, dessen zentralen Teil die Bühnenadaptation des Romans *Als wir träumten* von Clemens Meyer darstellt.

Um zu qualitativen Daten zu gelangen, die (Miss)erfolg des durchgeführten Unterrichts belegen sollen, wurde ein Fragebogen erstellt und durchgeführt, es wurden weiter zehn individuelle Interviews und eine Gruppendiskussion durchgeführt. Diese Untersuchung geht von den realen RezipientInnen literarischer Texte im Unterrichtsprozess aus: von SchülerInnen und Studierenden, von ihren Interessen, ihrem (Un)behagen beim Lesen literarischer Texte und ihrer (De)motivation, literarische Texte unter institutionellen Bedingungen zu lesen. Da es um eine ganz neue Annäherung an das Problem in der wissenschaftlichen Diskussion in Serbien geht, hat sie explorativen Charakter. Bei der Dokumentenanalyse und auch bei der Datenanalyse wurde ein analytischer Apparat benutzt, der auf theoretischen Grundprinzipien des radikalen Konstruktivismus und der Empirischen Literaturwissenschaft beruht und der aus folgenden Kategorien besteht: institutioneller Umgang mit der Polyvalenz-Konvention des Systems Literatur, Funktionen des Systems Literatur, Unterrichtsmethoden und institutioneller Umgang mit Begriffen Literatur und Kultur. Die Entwicklung der literarischen Kompetenzen wurde in der Gruppendiskussion untersucht. Ergebnisse, die in dieser Untersuchung gewonnen wurden, betreffen einige aktuelle didaktische Bereiche im Hinblick auf die Rolle der Lehrerinnen im Unterrichtsprozess und beim Lesen fremdsprachiger literarischer Texte in der Schule und Hochschule.

Schlüsselwörter:

fremdsprachige Literaturdidaktik, literaturdidaktisches Modell, handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, Theaterpädagogik, literarische Kompetenzen, kulturelle Deutungsmuster, Konstruktivismus, Empirische Literaturwissenschaft

Захвалница

Ако започнем хронолошким редом, захвалност најпре дугујем проф. др Божинки Петронијевић, без чијег упорног инсистирања вероватно не бих напустила радно место наставнице немачког језика у Првој крагујевачкој гимназији и не бих се посветила универзитетском раду и научним истраживањима.

Надаље се захваљујем Комисији за оцену подобности теме и кандидата у тадашњем саставу: др Савица Тома, проф. др Оливера Дурбаба и др Рада Станаревић. Посебно бих се постухумно захвалила мом изненадно и прерано преминулом првом ментору др Савици Тома, који је био спреман да ме прати на путу истраживања једне за научну јавност у Србији нове и неистражене области као што је дидактика књижевности на немачком као страном језику.

Захваљујући ДААД стипендији сам имала могућност да проведем два месеца у Лајпцигу, и срећу да ми ментор током двомесечног боравка у Лајпцигу буде проф. др Клаус Алтмајер, који ме је у директним разговорима „задојио“ поставкама радикалног конструктивизма и чији су ми сарадници Михаел Добштат и Ренате Риднер били од непроцењивог значаја приликом критичког ишчитавања препоручене књижевно-дидактичке истраживачке литературе.

Након скоро двогодишњег прекида рада на овој докторској дисертацији услед изненадне смрти др Савице Томе и подстакнута његовим тадашњим предлозима о сарадњи са проф. др Невом Шлибар, а позивајући се на његово име, обратила сам се проф. др Неви Шлибар, која је са неприкривеним задовољством прихватила менторство овог рада. Без њене оштре и праведне критике, као и без њене стручне и људске помоћи, у чему јој се у квалитативном делу истраживања прикључила др Саша Јазбец, ова дисертација вероватно да не би могла да угледа светлост дана. Моју захвалност овим путем упућујем, дакле, свим члановима Комисије за за оцену и одбрану докторске дисертације у саставу проф. др Нева Шлибар, др Саша Јазбец и др Сања Радановић.

Стручна помоћ пристигла је и од стране мојих колегиница и пријатељица приликом превода немачких текстова на српски језик, Јелене Иванковић-Хендген и Јулијане Вулетић.

Поред тога посебно желим да се захвалим др Чаславу Николићу за лектуру рада, који је свој лекторски посао обавио изузетно стручно и ефикасно.

Исто тако од велике помоћи била ми је и размена мишљења са колегиницама и колегама са Педагошког факултета у Лудвигсбургу, али и са књижевником Клеменсом Мајером.

Такође захваљујем свим мојим некадашњим ученицама и ученицама, некадашњим и садашњим студентима и студенткињама, који су ми током мојих истраживања били неисцрна инспирација.

Са овим у вези, а као битна последица тада, посебно морам да нагласим да су из ове сарадње настала и нова пријатељства.

И на крају, али не мање важно, свим колегама и колегиницама са Филолошко-уметничког факултета се захваљујем на искреној подршци, а мојој породици, пријатељицама и пријатељима на томе што су веровали у мене и у тренуцима кад се чинило да ћу посустати.

Садржај

APSTRAKT

ABSTRAKT

Део А: ТЕОРИЈСКИ ДЕО

1. Увод	9
1.1 Циљеви истраживања	14
1.2 Истраживачке методе	17
1.3 Садржај појединачних поглавља	19
2. Теоријски фундамент	21
2.1 Дидактика књижевности као мултидисциплинарна емпиријска дисциплина	21
2.1.1 Терминолошка дихотомија методика / дидактика	22
2.1.2 Дидактика књижевности на страном језику као емпиријска наука о књижевности.....	24
2.1.3 Централна улога ученика/ца у настави немачког као страног језика	26
2.1.4 Рецептивна естетика и њен значај за дидактику књижевности на немачком језику	27
2.2 Радикални конструктивизам и његова улога у стварању књижевно-дидактичких модела	30
2.3 Емпиријска наука о књижевности и њена улога у стварању књижевно-дидактичких модела	30
2.4 Књижевно-дидактичка дискусија	38
2.4.1 Књижевни текстови као носиоци културних интерпретативних образаца по Клаусу Алтмајеру	38
2.4.2 Страност књижевних текстова по Неви Шлибар	42
2.4.3 Деланојев модел разумевања страног	47
2.4.4 Разумевање књижевних текстова на страном језику по Габриеле Милер-Пајсерт	51
2.5 Књижевно-дидактички модел	53
3. Активно и продуктивно оријентисана настава књижевности	60
3.1 Валдманов концепт активно и продуктивно оријентисане наставе књижевности	63
3.1.1 Продуктивне методе у настави књижевности	66

3.2 Позоришна педагогија	70
3.2.1 Позоришна педагогија на примеру адаптације и инсценирања романа Клеменса Мајера Док смо сањали	75
3.2.1.1 Конкретизација у настави: инсценирање представе Док смо сањали	82
3.2.1.2 Проблематика инсценирања	92
Део Б: КВАЛИТАТИВНА ИСТРАЖИВАЊА	
4. Испитивање књижевних конвенција у Србији	95
4.1 Анализа докумената	95
4.1.1 Анализа Збирке задатака из српског језика и књижевности за квалификациони испит за упис у средњу школу школске 2009/2010. године	97
4.1.2 Анализа програма за српски језик и књижевност од трећег до седмог разреда основне школе	106
4.1.3 Анализа Читанке са књижевнотеоријским појмовима за четврти разред средње школе	115
4.2 Значај спроведене анализе докумената	123
5. Упитник	128
5.1 Квалитативноа емпиријска истраживања у дидактици књижевности	128
5.2 Циљеви и методика упитника	130
5.3 Резултати истраживања у неогледној групи	132
5.3.1 Институционализовано опхођење са конвенцијом поливалентности књижевног система и избор текстова	132
5.3.2 Функције књижевног система	134
5.3.3 Наставне методе	139
5.3.4 Институционализовано разумевање појма књижевности и појма културе	143
5.3.5 Вредновање наставе књижевности немачког говорног подручја на факултету из перспективе студената/киња неогледне групе	147
5.4 Резултати истраживања у огледној групи	150
5.4.1 Институционализовано опхођење са конвенцијом поливалентности књижевног система и избор текстова	151
5.4.2 Функције књижевног система	152
5.4.3 Наставне методе	153
5.4.4 Институционализовано разумевање појма књижевности и	

појма културе	157
5.4.5 Вредновање огледне наставе књижевности немачког говорног подручја на факултету из перспективе студената/киња	159
5.5 Исходи анализе упитника и њихов значај за стварање предлога књижевно-дидактичког модела за промену наставне праксе	161
6. Проблемски оријентисани интервјуи и групна дискусија	166
6.1 Циљеви и методика проблемски оријентисаних интервјуа и групне дискусије	166
6.2 Поље истраживања	166
6.3 Инструменти за прикупљање података	167
6.3.1 Групна дискусија	167
6.3.2 Проблемски оријентисани интервју	169
6.4 Транскрипција	172
7. Представљање појединачних случајева	175
7.1 Вредновање проблемски оријентисаног интервјуа са Јесиком	175
7.2 Вредновање проблемски оријентисаног интервјуа са Дином	191
7.3 Вредновање проблемски оријентисаног интервјуа са Анђелом	203
7.4 Анализа садржаја интервјуа	219
7.4.1 Тематски аспект: књижевна социјализација	219
7.4.1.1 Категорија 1: Читање у предшколском узрасту	219
7.4.1.2 Категорија 2: Настава књижевности у основној и средњој школи	222
7.4.1.3 Категорија 3: Настава немачке књижевности на факултету	225
7.4.2 Тематски аспект: рефлексација о драмском пројекту	227
7.4.2.1 Категорија 4: Социјални развој условљен драмским пројектом	228
7.4.2.2 Категорија 5: Лични развој условљен драмским пројектом	231
7.4.2.3 Категорија 6: Синтеза субкатегиорија књижевних компетенција на основу појединачних интервјуа	233
7.4.3 Тематски аспект: Позоришна педагогија као предмет на Факултету на основу директних изјава испитаника/ца у интервјуима	236
7.5 Групна дискусија	239
7.5.1 Синтеза субкатегиорија књижевних компетенција на основу групне дискусије	239

Део Ц: ПРЕДЛОЗИ ЗА ПРОМЕНУ ПРОГРАМА

8. Завршна разматрања	248
8.1 Перспектива	251
8.1.1 Предлози за проширење канона	251
8.1.1.1 Савремена књижевност немачког говорног подручја у настави	254
8.1.1.1.1 Савремена књижевност немачког говорног подручја и најновији програм за предмет из области књижевности на одсеку за германистику у Крагујевцу	258
8.1.1.2 Књижевност за децу и омладину у настави	259
8.1.2 Други медији у настави	264
8.1.2.1 Књижевност и филм, књижевност на филму у настави	265
8.2 Закључак	269
9. Литература	271
10. Прилози:	
* ЦД са снимком представе	
Питања упитника	

Део А: ТЕОРИЈСКИ ДЕО

1. УВОД

Полазна тачка ове студије је нелагода у високошколском опхођењу са књижевним текстовима на немачком као страном језику, која је могла конкретно да се утврди на Катедри за германистику у Крагујевцу, али се може претпоставити да је карактеристична и за шире кругове, који се институционализовано баве књижевним текстовима¹. Незадовољавајућа наставна пракса из угла студената/киња али и наставника/ца није типична само за високошколску наставу књижевности на немачком језику на катедри у Крагујевцу, већ и на катедри у Београду. Искуства студената/киња са школском наставом књижевности на матерњем језику такође су незадовољавајућа. Да институционализована школска настава књижевности често игра или небитну или негативну улогу у књижевној социјализацији појединца (Јазбец 2009: 79, Балтенсвајлер 2008: 411-412, Гарбе 2010: 24, 30, Розеброк 2010: 336) може да има различите узроке, које су многи дидактичари/ке покушали/е да расветле, а од којих се могу навести најважнији, који свакако могу да се пренесу на високошколску (и школску) наставну праксу у Србији:

- у школи се не обраћа много пажње на стварне рецептивне компетенције, којима ученици/це располажу, већ се полази од њиховог просечног знања: наставници/це полазе од сопствених представа и пројекција, уместо од емпиријски испитаног стања и од стварног/е ученика/це,
- у школској настави нису усклађени наставни садржаји са интересима и потребама ученика/ца,
- у школи су ученици/це под притиском због оцењивања њиховог успеха и неуспеха. (Јазбец 2009: 79)

Ова студија, која покушава да расветли садашње стање у високошколској настави књижевности на немачком као страном језику додуше не може и не тражи да

¹ Нелагода у опхођењу са књижевним текстовима у институционализованим условима потврђује се у научној литератури (Јазбец 2009: 79, Гарбе 2010: 24 и 30, Гатермајер 2010: 635, Розеброк 2010: 336, Шедлих 2004: 289), али такође и приликом дискусија на научним скуповима и конференцијама и приликом разговора са наставницима/ама.

буде репрезентативна, јер је испитивање вршено на малом броју испитаника/ца, а парцијални закључци истраживања упућују на генералне проблеме који би могли да постоје у правом стању у настави. Као таква, ова студија треба да послужи и као импулс за даља истраживања, поготово истраживања из перспективе наставника/ца, која овде у потпуности недостају или су само индиректно презентна.

Главни циљ школске наставе књижевности на страном, али и на матерњем језику јесте да се од нелагоде читања књижевних текстова код ученика/ца пробуди жеља за читањем истих и да се они оспособе за активно учешће у социјалном систему књижевности (Абрахам/Кепсер 2006²: 55, Феке/Вангерин 2007: 7, Шмит 2004: 270). И у високошколској настави књижевности на немачком језику потребно је након постизања овог циља оспособити студенте/киње за књижевно-научну анализу и продубљивање књижевних компетенција са свешћу о страности и вишезначности књижевних текстова. Читање књижевних текстова има важну улогу у животу онога/оне који/а чита и утиче на његов и њен индивидуални и социјални развој, па се овде може применити мото **Књижевност за читав живот (Literatur für das Leben: Шлибар 2011: 13)**². Аргументи за рад са књижевним текстовима на немачком језику у школској али и високошколској настави су многобројни. Читање књижевних текстова утиче на развој личности и индивидуалне еманципације, социјални развој и развијање толеранције, способност емпатије и разумевања страног, способност аргументовања сопствене интерпретације и способност откривања сопствених осећања, жеља и надања (Фредеркинг 2010: 422-423). Читање књижевних текстова позива на отворен дијалог (Фолкман 2004: 100) и утиче на индивидуализацију, социјални развој, као и на развој енкултурације (Абрахам/Кепсер 2006²: 46), што значи да утиче на стицање кључних животних компетенција. Стога је неопходно поново вратити књижевне текстове у основношколску и средњошколску наставу немачког као страног језика (Елерс 1992, 2000, Хартман 2004, Копенштајнер 2001, Крум 2000), а студенте/киње које ће касније бити наставници/е оспособити да се са њима опходе са задовољством и владају техникама њихове анализе и њиховог посредовања. Ови циљеви могу се постићи тако што ће како школска, тако и високошколска настава књижевности на немачком језику бити оријентисана према ученицима/ама и студентима/кињама.

За оријентисаност према ученицама и ученицима и коришћењу разноликих метода који ће их мотивисати на читање књижевних текстова у дидактици књижевности не пледирају само дидактичари школске и високошколске књижевности

² Све преводе у раду сачинила је ауторка рада.

на страном језику (Нининг 2000, Деланој 2002, Бредела 2007а, Бенц 1999, Каспари 1999, Шлибар 2011) већ и дидактичари књижевности немачког говорног подручја на универзитетима у матичним земљама (Винтерштајнер 2006, Јанке 2006, Хохрајтер 2006). Књижевност у школском систему не треба да се преноси само у виду традиционалних форми – фронталне наставе или наставног разговора заснованог на питањима наставника/ца и одговорима ученика/ца, већ треба да јој се приђе и на друге начине, укључујући тако продуктивне методе и употребу разних медија (филм, музика, радио-драма, компјутер). О оријентисаности према ученицима и ученицама се већ дуго дискутује у дидактици књижевности страних језика, што с једне стране упућује на значај овог дидактичког постулата, а са друге на проблеме у његовом спровођењу у наставној пракси.³

Овакав приступ настави књижевности из школских клупа је, по мом мишљењу, неопходно систематично пренети и у високошколску наставу књижевности на страном језику. Ово, наравно, није разумљиво само по себи: настава књижевности у школи и настава књижевности на факултету у основи се разликују. Настава књижевности у школи није добровољно биран предмет, којим ученици/е желе да се баве. За наставу књижевности на факултету, тачније на студијама германистике, студенти/киње су се определили/е сами/е, бирајући свој будући позив. Зато се од њих може и очекивати рефлексија и аутономија у раду са књижевним текстовима на немачком језику, без потребе на додатно мотивистање од стране наставника/ца, јер се самостално залажу за стицање компетенција за будуће занимање које су изабрали. Због ове разлике између школе и факултета, и због научне оријентације наставе књижевности на факултету сматрало се да је високошколска дидактика непотребна. Као и дидактика књижевности на немачком језику, и високошколска дидактика књижевности на немачком као страном језику развијала се прилично касно и уз много баријера. Када се пође од промена у образовном систему, приметно је да високошколско образовање мора да нагласи важност стицања компетенција, јачу мотивацију студената/киња и већу ефикасност наставног процеса. Прво, не сме се испустити из вида чињеница, да већина студената/киња германистике после завршеног факултета ради у настави. На основу свог школског и универзитетског искуства они развијају профил наставника/ца⁴, који касније преузимају (Шедлих 2004: 290, Самиде 2010: 171). Друго, суштински је важно

³ Проблематика оријентисаности према ученицима и ученицама је изложена у 2.1.3.

⁴ Следећи предлог Оливере Дурбабе, а због недостатка адекватнијег термина, у даљем тексту ће се употребљавати термини *наставница* и *наставник*, који ће обухватати особе које се баве наставом „без обзира степен и правни статус образовне институције у којој обављају своју активност“ (Дурбаба 2011: 9), али ће се, за разлику од сугестије Оливере Дурбабе, изражавати родна разлика.

да они когнитивно схвате и прихвате разлику између постојећих конвенција, између стварног стања и жељеног стања у наставној пракси и пре свега разумеју значај који наставник/ца има у наставном процесу, јер осим сопствених школских искустава, начин универзитетског преношења знања, начин на који се књижевност презентује, интерпретира и дискутује представља „образац“, одн. „залиху метода“ за будући сопствени рад у настави (Винтерштајнер 2006: 27).

Што су разноврснији облици универзитетског опхођења са текстовима, то ће живље, надајмо се, бити и опхођење са текстовима у школи. Због тога дидактика књижевности има елементарни интерес да високошколска дидактика буде добра управо у 'не-дидактичкој' књижевно-научној настави. (Винтерштајнер, 2006: 27)⁵

Тако настава књижевности на немачком језику на универзитетском нивоу треба да има и улогу „стимулатора“ (Холцнер у Винтерштајнер 2006: 27). Мишљење да универзитетску дидактику књижевности треба мењати у овом смеру, заступа мали број научника/ца у немачкој говорној средини. Разлог томе је што се веома мало научника/ца бави дидактиком високошколске наставе књижевности како на матерњем, тако и на страном језику. У Немачкој се ово види и по томе да су на универзитетима места наставника/ца за предмет Дидактика књижевности још увек прилично ретка (Бредела/ Деланој/ Зуркамп 2004: 8). Студенти/киње, који/е упишу германистику у Крагујевцу углавном немају искуства са читањем књижевних текстова на немачком језику, јер књижевни текстови у настави немачког као страног језика готово да нису заступљени.

Наставни планови, дидактичке методе и жеља да се што брже и ефективније тражи и подстиче стицање језичких компетенција су потисли значај способности и вештине читања и готово искључили књижевне текстове из наставе како у основној тако и у средњој школи. Настава страних језика концентрише се претежно на текстове из уџбеника, чија се аутентичност, квалитет и значај могу често ставити под знак питања. (Јазбец 2009: 81)⁶

⁵ Je vielfältiger die Formen des universitären Umgangs mit Texten sind, desto lebendiger, so steht zu hoffen, wird auch der schulische Umgang sein. Von da her hat Literaturdidaktik ein elementares Interesse an einer guten Hochschuldidaktik gerade in den 'nicht-didaktischen' literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen. (Wintersteiner 2006: 27)

⁶ Lehrpläne, didaktische Methoden und der Wunsch, die fremdsprachlichen Kompetenzen möglich schnell und effektiv zu fordern und fördern, haben die Lesefertigkeit und – fähigkeit in den Hintergrund gestellt und literarische Texte sowohl in der Grundschule als auch im Mittelschulbereich fast aus dem Unterricht

Дидактика књижевности на немачком као страном језику на катедрама за германистике у иностранству је недовољно истражена и постоји само мали број публикација о овој теми. У овом смислу овај рад треба да буде допринос високошколској књижевно-дидактичкој дискусији и допринос проучавању дејства других метода на мотивисаност студента/киња за читање и обраду књижевних текстова на немачком језику, као и на ефикасност наставног процеса. У Србији готово да нема научних истраживања која се баве дидактиком књижевности на немачком језику. Колеге и колегинице са катедре за германистику у Новом Саду почели/е су да се баве дидактиком књижевности на немачком као страном језику, а резултат њихових истраживања до сада су четири научна чланка, од којих су три у штампи, а један је објављен:

Јулијана Бели-Генз и Милица Пасула писале су о универзитетском канону у Србији (*Der universitäre Literaturkanon in Serbien*. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule – у штампи), Николина Зобеница написала је рад *Кратка прича Волфганга Борхерта у настави немачког језика*, објављен у часопису *Методички видици* 2 (2011), 118-126; Николина Зобеница и Ивана Пајић пишу о новој немачкој књижевности у настави немачког као страног језика у Србији (*Gegenwartsliteratur im serbischen DaF-Unterricht*. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule 2013 – у штампи) и Ана Стипанчевић пише рад на тему *Иновативни модели учења и поучавања у настави немачког језика (Методички видици* 3 (2012) - у штампи).

Не постоје истраживања која се баве испитивањем наставног процеса предмета из области Немачка књижевност на катедрама германистике у Србији из перспективе (потенцијалне или стварне) студената/киња. У овом раду се описују субјективни доживљај наставне праксе предмета Српски језик и књижевност у основним и средњим школама и предмета из научне области Немачка књижевност на катедрама германистике у Београду и Крагујевцу из перспективе студената/киња (емпиријски део) и покушава се стицање увида у постојеће књижевне конвенције у школском систему у Србији на предмету Српски језик и књижевност (аналитички део). У средишту истраживања налазе студенти/киње германистике и њихова процена наставне праксе, као и истраживање социјалних и индивидуалних промена, које су се догодиле у току припреме и реализације позоришне представе *Док смо сањали* (по тексту романа *Als*

ausgeschlossen. Der Fremdsprachenunterricht konzentriert sich vorwiegend auf Lehrbuchtexte, deren Authentizität, Qualität und Relevanz oft in Frage gestellt werden können. (Jazbec 2009: 81)

wir träumten, аутор Клеменс Мајер). Осим тога, важну улогу има и установљавање стицања, утврђивања и побољшања књижевних компетенција у току опхођења са књижевним текстовима.

1.1 Циљеви истраживања

Овим истраживањем се испитује које књижевне конвенције ученици/це и студенти/киње стичу у школском и високошколском систему у Србији. Путем *анализе докумената*, тј. анализом Збирке задатака из српског језика и књижевности за квалификациони испит за упис у средње школе школске 2009/2010. године, Програма за српски језик и књижевност од трећег до седмог разреда основне школе и Читанке са књижевнотеоријским појмовима за четврти разред средње школе могу се установити владајуће књижевне конвенције у српском школском ситему, које се тичу предмета српски језик и књижевност. Ово је важно расветлити, јер се очекује да се књижевне конвенције стечене у школи преносе и на књижевност на страном језику. Осим тога, није могуће истраживати школске књижевне конвенције читања текстова на немачком језику, јер оне углавном не постоје.⁷

Потом, анализом горе наведених докумената ово истраживање треба да покаже које функције књижевног система – когнитивна, емоционална и морална (Шмит 1991: 14) се наглашавају у основношколском и средњошколском образовном систему у настави матерњег језика у Србији, а анализа упитника и индивидуалних интервјуа које функције се наглашавају на катедрама за германистику у Београду и Крагујевцу (упитници), тј. само у Крагујевцу (индивидуални интервјуи).

На основу добијених резултата треба да се развије књижевно-дидактички модел, који треба да буде применљив у школској настави немачког језика, у коју се поново враћају и обрађују и књижевни текстови, као и у високошколској настави књижевности за предмете из области Књижевност немачког говорног подручја за будуће наставнике/це немачког као страног језика. На тај начин би требало постићи

⁷ Анкете са студентима/кињама израђене академске 2008/09. и 2012/13. године на почетку зимског семестра, показују да се већина студената/киња није сусретала са књижевним текстовима у својој школској настави немачког као страног језика. На питање да ли су се у школи бавили књижевним текстовима на немачком, уписници/е на студије германистике у Крагујевцу 2008. године у 14 случајева се изјашњавају негативно. Троје изјављује да се сусретало са књижевним текстовима, али ретко, и један/на се не изјашњава. Уписници/е 2012. године се у четири случаја не изјашњавају, у пет случајева одговарају са „да“, четири пута са „веома ретко“ и 21 пут са „не“.

превазилажење нелагоде у раду са књижевним текстовима на немачком језику ради подизања ефикасности наставне праксе и мотивисања будућих наставника/ца да у својој настави раде са књижевним текстовима на немачком језику.

Као циљ универзитетске наставе књижевности на немачком језику за будуће наставнике/це овде се схватају:

1. Мотивишуће увођење у активно учешће у књижевном систему немачке говорне заједнице,
2. Подстицање на субјективну, доживљену рецепцију и комуникацију,
3. Подстицање на конструкцију значења књижевног текста у разговору у групи, који укључује како разговор о личном доживљају прочитаног текста, тако и књижевно-научну анализу тог текста,
4. Стицање и учвршћивање књижевних компетенција ради свесног прихватања страности књижевних текстова на страном језику,
5. Лични и социјални развој при опхођењу са књижевним текстовима.

Ове циљеве треба постићи помоћу комбинације метода активно и продуктивно оријентисане наставе и аналитичких поступака у наставном процесу.

Из горе описаног поља истраживања произилазе следећа две комплекса истраживачких питања:

1. Да би се добио увид у то шта је оно што у настави књижевности на немачком језику на Катедри за германистику у Крагујевцу треба мењати, неопходно је истраживање садашњег стања у тој настави. Истраживање садашњег стања у високошколској настави књижевности на немачком језику продубљено је стицањем увида у књижевне конвенције, које су студенти/киње стекли/е у школској настави књижевности на матерњем језику, јер се очекује да ће ове конвенције пренети на факултетску наставу књижевности на немачком језику. Истраживање етаблираних конвенција је вршено методом експлоративно-интерпретативне анализе. Анализирани документи дају информације о томе којим и коликим знањима ученици/це по нормама друштвене заједнице треба да располажу и који захтеви се постављају на ученичко читање књижевних текстова.

2. Да би се добио увид у то да ли се употребом предложеног књижевно-дидактичког модела може очекивати постизање горе наведених циљева, неопходно је емпиријско испробавање начина стицања књижевних компетенција комбинацијом

продуктивних и аналитичких метода. Након различитих испробавања у сопственој наставној пракси, дакле, полазећи од сопственог искуства, установила сам да су студенти/киње највише мотивисани/е када раде на остваривању позоришно-педагошких задатака. Да би се ова хипотеза научно документовала, извршено је квалитативно истраживање које се бавило питањима *кроз које социјалне и личне промене студенти/киње пролазе бавећи се пројектима позоришне педагогије? Како се ови пројекти одражавају на мотивисаност студената/киња за рад и за читање књижевних текстова на немачком језику? Које књижевне компетенције се у току рада стичу и учвршћују?*

Овде треба показати да позоришно-педагошка метода оживљава разговор о књижевном тексту, те да тај разговор доприноси стицању и учвршћивању књижевних компетенција. Осим тога, на основу анализе интервјуа и групне дискусије сачињен је каталог књижевних компетенција документован транскрибованим одломцима из интервјуа. Проблем је свакако да рад са позоришно-педагошком методом није применљив у свакој ситуацији и на сваком тексту, као и да његово спровођење захтева много времена. Да би се овај проблем превазишао, предлаже се увођење посебног изборног предмета на Катедри за германистику у Крагујевцу под називом Позоришна педагогија. Циљ овог предмета не треба да буде само стицање књижевних компетенција и лични и социјални развој, већ и давање могућности будућим наставницима/ама да креативније раде са текстовима у сопственој настави. Кратки књижевни текстови могу се прерадити у сценску интерпретацију већ у најранијем нивоу учења немачког као страног језика.

Из истраживачких питања произлази основни циљ ове студије: Наставу књижевности на катедрама за германистику у Србији, посебно за студенте/киње који/е ће након завршених студија германситике радити као наставници/це потребно је реформисати стварањем књижевно-дидактичких модела за наставу књижевности на немачком језику на факултетском нивоу, који у центар постављају студенте/киње и њихово опхођење са књижевним текстовима, а изналажење и корекцију значења књижевних текстова на немачком језику схватају као комуникативно делање у групи која поседује и стиче одређене књижевне компетенције. За последицу би оваква настава књижевности на факултету имала да будући/е наставници/це промене своју наставу немачког језика као страног у школама, обрађујући у њој и књижевне текстове и оријентишући је према ученику/ци.

1.2 Истраживачке методе

Како у Србији нема сличних истраживања, у раду се пре свега ослањам на дисертацију Саше Јазбец (2009), која врши квалитативно истраживање о стратегијама које студенти/киње германистике у Словенији примењују читајући књижевне текстове на немачком језику.

Да би се истражило и анализирано садашње стање у настави књижевности и да би се испитала ваљаност и употребљивост предложеног књижевно-дидактичког модела, употребљавају се различите истраживачке методе. У аналитичком делу извршена је анализа докумената. У емпиријском делу су то справљање, спровођење и анализа упитника, проблемски оријентисаних интервјуа и групног разговора.

У истраживању се полази од конкретних, а не потенцијалних читалаца и читатељки, па је већи део студије конципиран као квалитативно емпиријско истраживање, које даје могућности за субјективне одговоре, описивање, самоописивање и рефлексiju. У фокусу истраживања су размишљања студената/киња о постојећој високошколској наставној пракси на предметима из области Немачка књижевност, као и о њиховом личном и социјалном развоју, али и о стицању и продубљавању књижевних компетенција при опхођењу са књижевним текстовима коришћењем позоришно-педагошких метода. Тако се највећи део истраживања бави субјективним ставовима студената/киња о опхођењу са књижевним текстовима на страном, конкретно на немачком језику. Објашњење за примену овакве истраживачке методологије, које се у потпуности може применити на овај рад, Јазбец образлаже на следећи начин:

Покушај да се објасне процеси који се приликом читања књижевних текстова на страном језику одвијају у главама читаоца због специфичности предмета истраживања носе са собом пуно проблема приликом избора истраживачке методологије. Читање се одвија у глави читаоца, средства и поступци, који би нам омогућили директно посматрање онога што се одвија у људској глави нам још увек не стоје на располагању. У науци су пак развијени специјални инструменти и поступци, који покушавају да узму у обзир што је могуће више фактора и који омогућавају приступ ономе што није директно видљиво, те на тај начин умањују раздор између

жељеног и могућег. Реч је о квалитативном истраживању и његовим методолошким инструментима и премисама. (Јазбец 2009: 17)⁸

Стога је ово истраживање, насупрот досадашњој научној пракси у Србији, пре свега квалитативно истраживање, које између осталог тој научној пракси жели да изнедри подстицај за коришћење ове методологије.

Могућности решења проблема проистичу из постављених хипотеза:

1. У високошколској настави књижевности на немачком језику постоје проблеми, који код студената/киња изазивају нелагоду у опхођењу са књижевним текстовима на немачком језику,

2. Како у школској настави књижевности матерњег језика, тако и у високошколској настави књижевности на немачком као страном језику приметно је одсуство продуктивних метода, чија би примена, уз комбинацију са аналитичким методама, могла да допринесе враћању књижевних текстова у наставу немачког као страног језика,

3. Потребно је стварање новог књижевно-дидактичког модела, чија ефикасност треба да буде испитана у наставној пракси.

Опште решење проблема лежи у неопходности стварања другачијег књижевно-дидактичког приступа настави књижевности на факултету. Због тога су истраживани различити предлози у књижевно-дидактичкој дискусији у области дидактике књижевности немачког говорног подручја и дидактике књижевности немачког као страног језика и тражени су модели који би могли евентуално да буду преузети и прилагођени потребама наставе књижевности на немачком као страном језику у Србији, посебно имајући у виду потребе будућих наставника/ца.

Друго, специфично решење проблема је развој модела који је пре свега оријентисан према ученицима/ама и који књижевност схвата као систем социјалног делања у коме ученици/це конструишу значења књижевних текстова у процесу комуникације о њима и служећи се комбинацијом продуктивних и аналитичких метода.

⁸ Der Versuch, die im Kopf des Lesers ablaufenden Prozesse beim Lesen eines fremdsprachigen literarischen Textes zu erklären, bringt hinsichtlich der Spezifik des Untersuchungsgegenstandes erhebliche Probleme bei der Wahl der Forschungsmethodologie mit sich. Das Lesen läuft im Kopf des Lesers ab und die Mittel und Verfahren für die direkte Beobachtung dessen, was im Kopf eines Menschen abläuft, stehen uns derzeit noch nicht zur Verfügung. In der Forschung wurden jedoch spezielle Instrumente und verfahren entwickelt, die möglichst viele Faktoren zu berücksichtigen versuchen und das Herangehen an das nicht direkt Ersichtliche doch ermöglichen und somit die Kluft zwischen dem Erwünschten und Möglichen mindern. Die Rede ist von der qualitativen Forschung mit ihrem methodologischen Instrumentarium und ihren Prämissen. (Jazbec 2009: 17)

Треће, практично решење проблема јесте испробавање и анализа једног од мноштва продуктивно-естетских поступака, наиме поступка позоришне педагогије, који је детаљно представљен у поглављима 3 и 7.

1. 3 Садржај појединачних поглавља

Разјашњење терминолошке дихотомије методика/дидактика, одређивање појма дидактике књижевности на страном језику, централна улога ученика/ца у наставном процесу, као и значај који је рецептивна естетика имала за дидактику књижевности на страном језику и дидактику књижевности уопште теме су Другог поглавља. У овом поглављу су представљени основни постулати радикалног конструктивизма и на њему засноване Емпиријске науке о књижевности и њихов значај за стварање књижевно-дидактичких модела. Предмет истраживања Емпиријске науке о књижевности је „читава област социјалних делања на и са такозваним књижевним делима“ (Шмит 1991: 12). Стварање и корекција створених комуниката регулишу се у комуникацији о књижевним конотатима. Из књижевно-дидактичке дискусије представљени су модели разумевања страног у књижевним текстовима по поставкама Алтмајера, Шлибар, Деланоја и Милер-Пајсерт. У овом поглављу представљен је и књижевно-дидактички модел, у чијем оквиру битну улогу игра разноврсност метода. У средишту развијеног модела налази се читалац/тељка, и његово/њено опхођење са књижевним текстовима.

У Трећем поглављу говори се о активно и продуктивно оријентисаној настави књижевности и позоришној педагогији, као једном од многобројних продуктивних начина опхођења са књижевним текстом. Описан је пројекат *Читање је поново у моди*, чији најважнији део представља припремање и извођење позоришне представе на немачком језику, по адаптацији романа *Док смо сањали (Als wir träumten)*, познатог немачког аутора млађе генерације Клеменса Мајера. Посебна пажња са овим у вези посвећена теоријском моделу САФАРИ Габријеле Черни, који је прилагођен потребама наставе књижевности за германисте и на основу кога је вршена припрема представе.

Четврто поглавље се бави истраживањем књижевних конвенција у Србији путем

- анализе *Збирке задатака из српског језика и књижевности* за квалификациони испит за упис у средње школе школске 2009/2010. године,

- анализе *Програма за српски језик и књижевност* од трећег до седмог разреда основне школе и
- анализе *Читанке са књижевнотеоријским појмовима* за четврти разред средње школе.

Један од задатака приложеног је и истраживање садашњег стања наставне праксе, сагледано превасходно из угла студената/киња, које је послужило као основа на којој се заснива стварање новог књижевно-дидактичког модела за реформисање те праксе. Успешност или неуспешност овог модела испитивана је вишеструко и након различитих видова његовог конкретног спровођења у настави. Реч је изборним предметима *Књижевност СРН и НДР* и *Књижевност Аустрије и Швајцарске након 1945*. Ови предмети извођени су методом горе поменутог књижевно-дидактичког модела, а његова успешност тестирана је упитником. Резултати упитника представљени су у петом поглављу.

Појединачни интервјуи са учесницима представе и групни разговор о представи *Док смо сањали* јесу тема Шестог и Седмог поглавља. Анализа и резултати анализе ових интервјуа и групне дискусије потврдили су успешност модела.

Тако се у Осмом поглављу дају предлози за реформисање наставне праксе, који проистичу из горе наведених истраживања и добијених резултата. Осим предлога за увођење предмета *Позоришна педагогија* као изборног предмета, овде се говори о проблему канонизације у настави књижевности и апелује се за увођење текстуалне врсте *Књижевност за децу и омладину*, текстова нове немачке књижевности и филмоване књижевности, прибегавајући у настави плуралитету метода.

Закључна размишљана са освртом на актуелну ситуацију у књижевној дидактици на страном језику у Србији представљена су такође у Осмом поглављу.

2. ТЕОРИЈСКИ ФУНДАМЕНТ

Теоријски фундамент овог научног истраживања заснива се пре свега на истраживачким постулатима радикалног конструктивизма и Емпиријске науке о књижевности, те ће ове две дисциплине бити представљене у погледу њиховог значаја за овај рад, али и критичким приступом њиховим недостацима. Осим тога, овде ће бити представљене различите књижевно-дидактичке поставке, које су од значаја за стварање предложеног књижевно-дидактичког модела, као и појам дидактике књижевности од кога се у овом раду полази, а који се ствара у циљу бољег разумевања и прихватања страности књижевних текстова од стране студената/киња германистике.

2.1 Дидактика књижевности као мултидисциплинарна емпиријска дисциплина

У књижевно-дидактичкој дискусији постоје многе различите дефиниције дидактике књижевности уопште, из којих сам развила појам дидактике књижевности на немачком језику, који одговара циљевима овог рада.

Дидактика књижевности бави се теоријом подучавања и учења књижевности у наставним контекстима (Пефген 1999: 7), односно научним спознавањем културолошког делања на пољу књижевности у односу на прошле, садашње и будуће наставне контексте књижевног подучавања и учења (Абрахам/Кепсер 2006²: 8). Њен задатак је стварање увида у медијске системе на микро-нивоу (нивоу индивидуа), мезо-нивоу (нивоу малих група) и макро-нивоу (нивоу великих група, нпр. комуникативних односно језичких заједница). Тако схваћена, дидактика књижевности је мултидисциплинарна емпиријска наука, која мора да се користи сазнањима из других наука: психологије, социологије, педагогије, науке о књижевности, историје књижевности, културологије и других и мора да своја сазнања стиче и теорију гради у заједничким напорима између наставне праксе и теорије, тј. разменом мишљења и искустава учесника/ца у наставном процесу (наставника/ца и ученика/ца и студената/киња) и теоретичара/ки (дидактичара/ки књижевности).

Овако заснована дидактика књижевности даје увид у постојећу наставну праксу и ствара услове за реформу те наставне праксе, чиме се ова студија бави, те отуда проистиче и неопходност овог поглавља за читав рад.

2.1.1 Терминолошка дихотомија *методика* / *дидактика*

Пре самог објашњења појма дидактике књижевности на страном језику, треба разјаснити разлику између термина *методика* и *дидактика*, као и *методика* и *дидактика књижевности* (на страном језику), те тако међу мноштвом покушаја да се ови појмови дефинишу поставити јасно појмовно одређење дидактике књижевности на страном језику, од кога се у овом раду полази.

У српском педагошком дискурсу се теорија и пракса учења и наставе страних језика назива *Методика наставе* страног језика, те се тако назива и предмет на факултетима, који се овим бави. Када је немачки језик у питању, предмет на катедри за германистику Филолошко-уметничког факултета у Крагујевцу назива се *Методика наставе немачког језика и књижевности*, на одсецима за германистику на Филолошком факултету у Београду и Филозофском факултету у Новом Саду *Методика наставе немачког језика*. Ради прецизности научне терминологије која се употребљава у овом раду, неопходно је детерминисати и одредити у ком се смислу употребљавају појмови *методика* и *дидактика*. Због неадекватности назива *методика наставе страног језика* за теорију и праксу учења и наставе страних језика, Дурбаба покушава да успостави „терминолошку (ре)дефиницију“:

Из тог разлога, говорећи о теорији и пракси учења и наставе страних језика одустајем од досад уобичајеног – и потпуно неадекватног – назива *методика наставе страних језика* и пледирам за коришћење прецизнијег термина *глотодидактика*, као назива за општу теорију учења и наставе страних језика. (Дурбаба 2011:7)⁹

Дурбаба предлаже да се високошколска глотодидактика као предмет назове Дидактика и методика наставе одређеног страног језика, чиме би се уклонила терминолошка забуна у српском језику, а нада се да ће овим отворити „терминолошку дебату која је у нашој средини досад изостајала“ (Дурбаба 2011: 8). Термин методика наставе је неадекватан и превазиђен због његове појмовне вишезначности¹⁰ и због

⁹ Курзив је употребљен у оригиналу.

¹⁰ Метода има више значења, од којих се најчешће сусрећу следећа четири:

1. Скуп поступака који доводе до одређеног закључка, решења, сазнања,
2. Појединачан поступак који доводи до парцијалног циља,
3. Сама техника извођења наставе,
4. Скуп метода које су преовладале у одређеном историјском периоду (Дурбаба 2011: 12).

његове садржинске редукције¹¹. Овај термин је редукован на начине или поступке рада, чиме се занемарују теоријске поставке на којима ови поступци почивају и заборавља да су ови поступци „последњи корак у бескрајном низу теоријских поставки, емпиријских истраживања, рефлексије и анализе, као и практичних поступака који имају за циљ оптимизацију наставе и учења страних језика“ (Дурбаба 2011: 13). Осим тога, овако схваћена методика у центар својих истраживања ставља наставника/цу и његове/њене поступке при извођењу наставе, док су ученици/е, односно студенти/киње сведени/е на објекте, који треба да буду пасивни примаоци сервираних знања у наставном процесу, који детерминише наставник/ца (Дурбаба 2011: 13).

Иако је термин *методика наставе страног језика* из разлога које Дурбаба наводи, збиља превише узак, не чини ми се да је назив *глотодидактика* погодан за терминолошку редифиницију. Она се одлучује за њега јер сматра да је „значањски и творбено сасвим једнозначан“ (Дурбаба 2011: 8), а за еквивалент овом термину предлаже термин *лингводидактика*, сматрајући да је он за наше говорнике можда прихватљивији, јер јасно упућује на повезаност између дидактике и лингвистике. Овим противуречи својој изјави, да се термином треба исказати и мултидисциплинарност ове науке, јер термин *лингводидактика* за ово није никако погодан. По њему би дидактику страних језика требало схватити као лингвистичку дисциплину, или, у најбољем случају, област примењене лингвистике, при чему се заборављају све остале научне дисциплине, са којима је дидактика уско повезана. Такође остаје нејасно, зашто се „намеће потреба за терминолошким и појмовним дефинисањем дидактике страних језика уопште, односно – глотодидактике“ (Дурбаба 2011: 14), јер је све време реч о редифинисању појма методике, а не дидактике. Остаје нејасно и зашто би се у научној дискусији говорило о глотодидактици, а предлаже се да се тај предмет у настави зове другачије, наиме *дидактика и методика наставе одређеног страног језика*. Пледирам за употребу једног термина, наиме *дидактика страног језика*, конкретно *дидактика немачког језика као страног* и у научној дискусији и као предмет у универзитетској настави, јер дидактика подразумева и методiku, а термин је који се употребљава од њеног заснивања као научне дисциплине.

¹¹ Будући да централни аспекти појма **методика наставе** страних језика представљају начини или поступци рада, јасно је да овај *terminus technicus* не може обухватити све елементе комплексне области коју покушава да дефинише. Њиме се, наиме, (пре)наглашавају технички аспекти наставних поступака („**како**“ се нешто у настави чини), начини подучавања и предавања, док се у потпуности занемарују теоријска утемељеност, истраживачко-методолошка специфичност и мултидисциплинарна природа ове науке, као и њени садржаји и циљеви... (цитирано по: Дурбаба 2011: 13). (Болт употребљен у оригиналу, прим. аут.)

Појам *дидактике* уопште и *дидактике књижевности матерњег језика* није јасно дефинисан ни у немачкој научној средини. Уопштено се може рећи да је дидактика књижевности теорија „О настави књижевности и теорија ЗА наставу књижевности“ (Бредела 2004: 8)¹². Њен задатак је да створи увид у то шта и како људи раде у процесу опхођења и делања са књижевним текстовима, те мора да буде конципирана као интердисциплинарна наука (Абрахам/Кепсер 2006²: 8). Све ово важи и за дидактику књижевности на страном језику, с тим што се у одређивању њеног појма мора узети у обзир вишебројнија страност књижевног текста на страном језику, пре свега језичка и културна, која још више отежава његову успешну рецепцију.

Ученици/е и студенти/киње би у току наставе требало да се оспособе да компетенције које су стекли у настави матерњег језика и књижевности модификују и употребе и у настави књижевности на страном језику, осим тога морају да „откључају“ страни језички и страни културни код (Јазбец 2009: 33), те да идентификују и свесно прихвате вишеструку страност књижевних текстова на немачком језику.

2.1.2 Дидактика књижевности на страном језику као емпиријска наука о књижевности

Дидактику књижевности на страном језику конципирам као науку, која се ослања на постулате које је З. Ј. Шмит поставио у својој теорији *Емпиријске науке о књижевности*¹³ и која су представљена у потпоглављу 2.3. Сам Шмит није се бавио дефинисањем појма *дидактике књижевности*, мада је његова теорија погодна за њено дефинисање, ако се дидактика књижевности на страном језику схвати као научна дисциплина чија се теорија ослања на циљеве, које Шмит поставља у својој концепцији науке о књижевности (Шмит 1991: 11, 20, 21). По њима би она

- требало да се односи на свеукупна опхођења са књижевним текстовима у образовним институцијама,

- требало да буде емпиријски проверена и

- требало да буде друштвено релевантна.

¹² Literaturdidaktik ist Theorie VOM und Theorie FÜR den Literaturunterricht (Bredella 2004: 8).

¹³ Шмит сам пише придев у називу Емпиријска наука о књижевности великим словом, желећи да истакне значај и самосталност нове, другачије науке о књижевности, те је овај начин писања ове дисциплине у раду од њега преузет. Није преузето често коришћење наводница у писању и дефинисању појмова.

Ослањање на Шмитову теорију омогућава дефинисање дидактике књижевности на страном језику као емпиријске и друштвено релевантне науке. То значи да се она бави проучавањем социјалних делања, јер су књижевна комуникативна делања социјална делања и одвијају се у социјалном систему књижевност, који има посебне одлике у односу на остале социјалне системе. Од улога које овај социјални систем има, дидактика књижевности на страном језику бави се обрадом књижевних текстова, индиректно и њиховом продајом и другим врстама њихове дистрибуције и продукције, мада је заснована на рецептивним делањима (Шмит 1991).

Дидактика књижевности, њена истраживачка питања и њихови резултати посебно су важни за једну посебну друштвену групу, наиме за све оне који се у школским институцијама срећу са књижевним текстовима. Дидактика књижевности као наука није важна само за наставнике/це, већ и за ученике/це и студенте/киње, јер омогућава да се њихова наставна пракса промени и да се у центру њених проучавања налазе њени актери/ке – индивидуе и групе, који су учесници/е у институционализованом опхођењу са књижевним текстовима. Они имају одређене потребе (нпр. да прочитају и разумеју одређени књижевни текст), способности (нпр. познају језик на коме је књижевни текст написан и поседују физичке и психичке способности да текст читају или слушају и да га разумеју итд.), мотивацију (нпр. да успешно и активно учествују у комуникацији о прочитаном тексту) и интенције (нпр. наставници/е да пренесу одређена знања о књижевном тексту или ученици/е и студенти/киње да добију што боље оцене или положу испит). Пошто су опхођења људи са књижевним текстовима предмет њеног истраживања, до већине резултата по Шмитовом концепту *Емпиријске науке о књижевности* треба да се дође емпиријски, методом квалитативних и/или квантитативних истраживања, која омогућавају приступ истраживачким проблемима из угла индивидуа – учесника и учесница у наставном процесу.

Као и свака наука, и дидактика књижевности треба нешто да побољша, и то да побољша ефикасност учења у институционализованим оквирима, проучавајући садашње стање у настави, анализирајући га и дајући предлоге и моделе на основу којих се може постићи побољшање ефикасности учења у наставној пракси. Зато је развијање књижевно-дидактичких модела важан задатак ове науке.

2.1.3 Централна улога ученика/ца у настави немачког као страног језика

Актери/ке наставног процеса су ученици/е и студенти/киње и наставници/е. У овом раду ученици/е и студенти/киње су актери/ке, који/е се налазе у центру истраживања. Перспектива наставника/ца није узета у обзир, зато што су се истраживања у прошлости заснивала на њима, док се у овом раду тежи промени перспективе. Сматрам да је за побољшање наставне праксе од кључног значаја узимање у обзир ученичког мишљења. За сада не постоје истраживања у Србији која се баве проучавањем наставе из угла студената/киња германистике, укључујући и наставу књижевности. У дидактици страних језика се у последњих 25 година улога ученика/це са доласком тзв. „комуникативног обрта“ радикално променила (Милер-Пајсерт 2005: 11). Овај, централни положај ученика/це из дидактике страног језика, а посебно под утицајем рецептивне естетике, проширио се у немачкој научној дискусији и наставној пракси и на дидактику књижевности и дидактику књижевности на страном језику. Абрахам/Кепсер наводе у овом контексту преузимање тзв. „игре улога“ као методе из дидактике језика у дидактику књижевности (Абрахам/Кепсер 2006²: 194), док Деланој говори о преузимању методе комуникативних задатака (таск) из комуникативне дидактике страних језика у дидактику књижевности на страном језику (Деланој 2004: 147).

У Савезној Републици Немачкој су почетком 70-их година створени повољни услови за дидактичке реформе: промењен је друштвено-политички оквир¹⁴, настале су нове циљне групе¹⁵ и дошло се до нових сазнања у утицајним наукама: лингвистици, социологији и психологији учења¹⁶.

Циљ новог концепта је примена оног што се учило у настави у свакодневним комуникативним ситуацијама (Нојнер/Хунфелд 2002⁸).

Од друге половине 80-их година прагматичко-функционална дидактика се

¹⁴ После Другог светског рата европске земље су почеле да се удружују на војној, културолошкој и привредној основи. Људи су почели да одлазе не само на пословна, већ и на туристичка путовања ван граница своје земље. Ширење телевизора, радија и телефона омогућавало је комуникацију међу људима широм света. Све ово повећало је потребу за знањем неког од страних језика. У самој Немачкој сменом конзервативне владе и доласком социјално-либерарне на власт створена је повољна клима за реформе у школству.

¹⁵ Учење страног језика није више привилегија елитних гимназијалаца, већ га уче и ученици у свим другим врстама школа. Осим тога, уче га и одрасли, и то у различите сврхе: да би се као туристи снашли у страном земљи, остварили пословне контакте, образовали се и усавршавали или радили у жељеној земљи. То значи да је било потребно изнаћи нове методе и наставне садржаје, које би задовољиле потребе ових циљних група и прилагодили се њиховом искуственом хоризонту.

¹⁶ Значајни импулси дошли су из прагматичке лингвистике, која за разлику од структурализма језик не посматра као систем, већ као један вид социјалног делања. Социолошки аспекти долазе из Хабермасове теорије комуникације и социологије учења, која учење страних језика сматра за креативан, свестан когнитивни процес и ученика/цу поставља у средиште наставног дешавања.

даље развија у правцу интеркултурне дидактике. У овом проширеном комуникативном концепту посебну улогу играју културни аспекти сопствене културе и страних култура. Заступљене су универзалне теме које се тичу лингвокултурологије. Алтмајер (2004) покушава да научно конципира лингвокултурологију, али не полазећи од предмета, већ полазећи од сазнајног интереса лингвокултурологије као науке о култури. Сазнајни интерес он налази у пракси учења и подучавања страног језика. По овом концепту, главни задатак наставе немачког као страног језика јесте да онима који тај језик уче омогући учешће, тј. партиципацију у животу земље чији језик уче, тако што ће се упознати са културним интерпретативним обрасцима, постати их свесни, бити у стању да их вреднују, испитују, мењају, коригују и усавршавају. Како се културни интерпретативни обрасци преносе преко текстова у ширем смислу¹⁷, интензивније се у настави обрађују не само књижевни текстови, већ и они који се преносе путем других медија.

2.1.4 Рецептивна естетика и њен значај за дидактику књижевности на немачком језику

Од 70-их година велики утицај на дискусију у дидактици књижевности имала је и има и данас рецептивна естетика (Вангерин 2007: 67-68, Феке/Вангерин 2007: 3-4, Бредела 2007⁵ б: 57, Шеткер 2005⁷: 537-538). Романиста Ханс Роберт Јаус и англиста Волфганг Изер сматрају се оснивачима модерне рецептивне естетике. Јаус и Изер на својим предавањима на универзитету у Констанцу крајем 60-их година указују на улогу читалаца и читатељки у књижевном процесу. Јаус указује посебно на потребу сталног усклађивања историјског хоризонта текста са актуелним хоризонтом читалаца/тељки и њиховим очекивањима, док Изер говори о попуњавању празних места у књижевном тексту. Обојица су мишљења да се књижевни текст кроз сусрет са читаоцима/тељкама стално мења и пуни увек новим значењима. Важну улогу у овој теорији игра појам *хоризонта очекивања*. Овај хоризонт чине два система: један који је кодиран у самом књижевном тексту и други, који је смештен у животној пракси и читалац/тељка га упућује књижевном тексту. У интеракцији ова два хоризонта долази до рецепције у

¹⁷ Текст у ширем смислу је носилац информације посредством знаковних симбола, па осим писаних текстова у њих спадају и слике, фотографије, стрипови, саобраћајни знаци итд. Под текстом у ширем смислу у овом раду се подразумевају све изјаве уопште, без обзира на то да ли су артикулисане посредством природног или техничког језика, да ли су говорне или су невербалне природе (Франк 1989: 124).

смислу стварања естетског искуства. Хоризонт очекивања смештен у самом књижевном тексту је сталан и део је система књижевног текста, док је хоризонт очекивања читалаца/тељки као део интерпретативног система историјског/е читаоца/тељке променљив. Анализа хоризонта читалаца/тељки морала би да обухвати како социолошка, тако и психолошка испитивања (Јаус 1975: 393).

Књижевно дело, по Изеру, поседује два пола – један уметнички, створен од стране аутора/ке, и други естетски, који означава конкретизацију дела од стране рецепијената/ткиња. Из тога следи да књижевно дело није идентично нити уметничком тексту справљеном од стране његовог аутора/ке, нити конкретизацији учињеној од стране читалаца/тељки. Дело је онда више од текста, јер свој живот добија тек у конкретизацији, која није слободна од диспозиција које читалац/тељка у њега уноси, мада се ове диспозиције активирају тек по условима текста (Изер, 1975б: 253). Значења текста настају тек у процесу читања, она су производ интеракције текста и читаоца/тељке, а не величине сакривене у тексту. Ако читалац/тељка генерише значења текста, онда се та значења појављују у индивидуалном облику (Изер 1975а: 229). Велики утицај у дидактици књижевности имали су и имају Изерови, различито тумачени, појмови *имплицитног/е читаоца/тељке* и *празног места*. Имплицитни/а читалац/тељка није реални читалац/тељка, он/а је читалац/тељка који/а нема реалну егзистенцију (Рихтер 2005⁷: 526), он/а представља целокупност предусмерења, која фикционални текст предочава могућим читаоцима/кама као услове рецепције (Шеткер 2005⁷: 542). У тексту су смештена празна места – сва она места међу елементима текста, која траже постављање хипотезе о томе у ком се међусобном односу елементи текста налазе. Празно место се пуни када дође до постављања хипотезе (Рихтер 2005⁷: 528). Празна места су „неформулисани односи“ (Изер цит. по Рихтер 2005⁷: 528) и омогућавају читаоцима/тељкама да страна искуство књижевног текста повежу са сопственим искуствима и тако допру до естетског искуства. Тако је текст заправо апел читаоцима/тељкама да попуне празна места.

Велики значај рецептивне естетике јесте у томе што читаоцу/тељки даје важно место у процесу стварања значења у интеракцији са текстом. Међутим, у сврху недопуштања самовоље у стварању значења књижевних текстова, ова теорија се опет враћа на текст. Читалац/тељка не може да конструише значења како он/а жели, већ је значење које створи одређено језичком структуром текста. Велики недостатак рецептивне естетике је њена немогућност да се отргне од аутономије текста (Милер-Пајсерт 2005: 7, Јазбец 2009: 41). Још један њен недостатак је што полази од

имплицитног/е – дакле, измишљеног/е читаоца/тељке.

Дидактика књижевности треба овог/у читаоца/тељку да претвори у конкретног ученика/цу или студента/кињу и стави га/је у средиште својих испитивања и у средиште наставног процеса. Да би га/је мотивисала, треба да проналази нове методе, у наставну праксу уводи коришћење других медија, разноликост социјалних форми, даје му/јој слободу сопствене интерпретације, пледира на вишезначност текстова и у свим својим теоријским предлозима за праксу наставног процеса оријентише се према њему/њој. Напуштање теоријског тла рецептивне естетике, а да би се добио теоријски фундамент на коме може да се изгради књижевно-дидактички модел у чијем средишту није књижевни текст по себи, води ка теоријским поставкама радикалног конструктивизма, о коме ће бити речи у потпоглављу 2.2.

Закључак

У претходним поглављима покушала сам да разјасним недоумицу у употреби појмова *методика* и *дидактика*, која влада у српској научној дискусији и у називу предмета на универзитету. Дат је предлог да се предмет који се бави теоријом и праксом учења и наставе страних језика назове Дидактика одређеног страног језика, у чијем склопу је и сама методика, као и дидактика и методика књижевности на том језику. Дидактика књижевности на страном језику конципирана је као емпиријска наука, која је друштвено релевантна. Као таква, она мора да поседује и сопствену теорију. Искључивост емпиријских метода код Шмита треба да се превазиђе комбиновањем емпиријских са аналитичким и интерпретативним методама, јер није могуће искључиво емпиријским истраживањима доћи до одређених научних резултата. Тако се нпр. анализа уџбеника, наставних планова и програма као и тестова за пријеме у одређене школе, не користећи се емпиријским истраживањем, показала као веома погодна за испитивање књижевних конвенција у одређеној комуникативној заједници (на овај начин Милер-Пајсерт анализира и пореди књижевне конвенције у Немачкој и у Кини).

Према томе концепти емпирија, чиме се асоцира мерење и објашњавање и херменеутика, чиме се асоцира разумевање, стоје у међусобно комплементарном односу. Резултати оба ова концепта могу и треба да се смислено и конструктивно

повежу један са другим. (Јазбец 2009: 39)¹⁸

У својим истраживањима оваква дидактика књижевности полази од конкретног ученика/це и студента/киње и његово/њено социјално делање са књижевним текстовима поставља у средиште свог емпиријског и херменеутичког интересовања.

2.2 Радикални конструктивизам и његова улога у стварању књижевно-дидактичких модела

Од 90-их година приметна је тенденција у дидактици страних језика да концепције учења страних језика базирају на (радикално)конструктивистичкој теорији (Алтмајер 2004, Милер-Пајсерт 2005, Вангерин 2007). Теорија радикалног конструктивизма показала се као веома плодно тло за заснивање књижевно-дидактичког модела за наставну праксу предмета из области Немачка књижевност на катедрама за германистику, који је представљен у овом раду. Она омогућава, као што је речено у уводу, да се у центар интересовања поставе ученици/е и студенти/киње и њихово опхођење са књижевним текстовима као социјално комуникативно делање у друштвеном систему књижевност. Оваквом схваћена, књижевност је комуникативни социјални систем.

Познати представници и утемељивачи радикалног конструктивизма долазе из различитих научних области: Ферстер из области биофизике, Глазерсфелд кибернетике, Хејл социологије, З. Ј. Шмит науке о књижевности, Вацлавик психотерапије, а Алтмајер сматра да је радикални конструктивизам у стању да превазиђе јаз између природних и друштвених наука:

Ова теоријско-филозофска позиција изгледа да је заиста у стању не само да научним проблемима и питањима такозваних друштвених наука приђе на један сасвим нови начин, већ се чини и да може да доведе до зближавања природних и друштвених наука (Алтмајер 2004: 44)¹⁹.

¹⁸ Demnach stehen die Kozepte Empirie, womit Messen und Erklären assoziiert werden, und Hermeneutik, womit das Verstehen assoziiert wird, in einem komplémentären Verhältnis. Die Ermittlungen von beiden können und sollen sinnvoll und konstruktiv verbunden werden. (Jazbec 2009: 39)

¹⁹Tatsächlich scheint diese theoretisch-philosophische Position nicht nur in der Lage zu sein, an die wissenschaftlichen Probleme und Fragestellungen der so genannten, Geisteswissenschaften, auf völlig neue Weise heran zu gehen, sie scheint darüber hinaus auch zu einer gewissen Annäherung zwischen Natur- und Geisteswissenschaften beitragen zu können. (Altmayer 2004: 44)

Импулси за тврдњу да људи стварност конструишу долазе из биологије, неуробиологије²⁰, модерне неурологије²¹ и социологије²². Људи живе у окружењу које сами конструишу преко когниције, комуникације и својих практичних радњи. Свет по себи се не може спознати, већ само конструисати. Свака стварност је конструисана стварност. Процес разумевања није тражење значења (текста), већ зависи од субјекта и остварује се на основу когнитивних структура којима субјекат располаже. Разумевање се остварује интеракцијом између информације у тексту, знања којим индивидуа располаже, социјалног статуса индивидуе и њеног читавог комплексног предусловног система. Овај процес је онда успешан, кад субјекат успе да конструише смисао текста на основу информација које му текст пружа и структура знања којима већ располаже, у оквиру одређених друштвено прихваћених норми, вредности, знања итд.

Мишљење да је стварност недоступна нашим чулима има дугу традицију у филозофској дебати. Ново у „новом“ конструктивизму је што превазилази резигнацију и сумњу и даје шансу науци да опстане и без циља да дође до апсолутне истине, већ са циљем побољшања квалитета људског живота. Радикални конструктивизам у ту сврху за разлику од претеча из прошлости конструише другачију релацију: релацију функционисања или виабилности. Тако критеријум за важење изјава о стварности не може да буде истинитост, већ успех у одређеним радњама. Виабилно је нешто што се заснива на функционисању све док не ступи у контакт са препрекама (Глазерсфелд 2008:19).

Оно што ми углавном сматрамо 'објективном' стварношћу по правилу настаје тако што оно што ми сами доживимо бива потврђено од стране других. Ствари које не опажамо само ми, већ и други, сасвим уопштено, то значи у свакодневном животу као и у епистемологији, важе за реалне. Интерсубјективно понављање доживљаја даје нам најсигурнију гаранцију за постојање 'објективне' стварности. Могло би се рећи да се првобитна слика света у потпуности заснива на демократском принципу. (Глазерсфелд 2008: 33)²³

²⁰ Чилеански неуробиолози Матурана и Варела развијају у 70-им годинама теорију, да су живи организми аутопиетски системи, који додуше интегрирају са светом који их окружује, али у овој интеракцији увек саморепродукују и организују сами себе. Као такви, организми су информативно затворени: систем не добија информације споља, већ их сам конструише у процесу сопствене когниције.

²¹ Мозак прима импулсе споља, али је слика стварности самостална конструктивна радња мозга.

²² Луман сматра да су когнитивни системи самостални у односу на свет који их окружује.

²³ Was wir zummeist als 'objektive' Wirklichkeit betrachten, entsteht in der Regel dadurch, daß unser eigenes Erleben von anderen bestätigt wird. Dinge, die nicht nur von uns, sondern auch von anderen wahrgenommen werden, gelten ganz allgemein, d.h. im Alltagsleben wie auch in der Epistemologie, als real. Intersubjektive

Ако полазимо од тога да структура света око нас настаје путем нашег сопственог начина доживљавања истог и од наше поделе тог света у појмовне структуре, треба објаснити и како је то свет настањен другима, који имају веома сличан доживљајни свет као и ми. Свет који доживљавамо има структуру и организацију путем правила и одступања од правила, која онај или она који/а доживљава може да апстрахује. Овај доживљени свет састоји се од појмова, односа, правила и модела, који субјекту који дела омогућавају постизање циљева. Циљеви су сложени у појмове који су резултат сопствене конструкције субјекта. Субјект ствара моделе онога што га окружује, повезује делове целине. Уколико се ови делови, њихове међусобне релације и модели покажу као релативно трајни и уколико међу њима постоје релације, настаје конструкција једне кохерентне стварности. Упоредо са овим, субјекат ствара и модел онога што назива „он сам“, приписујући му одређене особине, способности и функције (Глазерсфелд 2008: 34).

Околности под којима је онај или она који/а доживљава у стању да своје сопствено субјективно делање и мишљење 'подметне' другом, проистичу из субјективног доживљавања, посебно из сталног покушавања да створи кохерентан модел доживљеног света. [...] Увек када ствар која је сврстана у одређену категорију не испуни очекивање које јој је дато на основу претходних искустава са припадницима те категорије, потребна је промена. Ова промена може да буде сврставање одређене ствари у другу категорију или стварање нове категорије. (Глазерсфелд 2008: 35)²⁴

Слику света човек ствара из сигнала које му шаљу препреке. Субјекти не користе никада све сигнале, већ њихова пажња изабира њихов релативно мали број, а избор по потреби попуњавају искуственим опажајима којих се сећају. Потреба зависи од врсте делања коју човек управо обавља. Свако делање се чини да би било успешно, а за успешност није потребна свеукупност сигнала, коју и не бисмо могли да постигнемо. Наша слика света није исто оно што називамо „стварност“. За онога који дела важно је

Wiederholung von Erlebnissen liefert die sicherste Garantie der 'objektiven' Wirklichkeit. Man könnte sagen, das herkömmliche Weltbild ist durch und durch auf das demokratische Prinzip begründet. (Glaserfeld 2008: 33)

²⁴ Die Umstände, unter denen der Erlebende in die Lage kommt, sein eigenes subjektives Handeln und Denken einem anderen zu 'unterschreiben', ergeben sich aus dem subjektiven Erleben und insbesondere aus dem fortwährenden Bemühen, ein kohärentes Modell der Erlebniswelt zu schaffen. [...] Wann immer ein Ding, das einer bestimmten Kategorie zugeordnet wurde, eine Erwartung, die auf vorhergehender Erwartung mit Angehörigen der Kategorie beruht, nicht erfüllt, wird eine Änderung nötig. Die Änderung kann die Zuteilung des fraglichen Dings zu einer anderen Kategorie sein oder die Schaffung einer neuen Kategorie. (Glaserfeld 2008: 35)

да умакне препрекама које му се појављују на путу до успешног постизања циља и важно је да стигне на циљ. Субјект је, дакле, виабилан све док успева да у свом животном окружењу преживи и да се даље размножава, док је способан да опстаје под датим условима упркос препрекама које му поставља такозвана стварност. Механизме преживљавања организми нису развијали искључиво због притисака које су добијали из спољног света: они су изграђени од случајних мутација, које су им давале карактеристике које их чине виабилним (Глазерсфелд 2008: 35-39).

Два најважнија аспекта која се нуде су без сумње потврђивање сопственог доживљаја путем језичке интеракције са другима и успешна интерпретација делања других уз помоћ сопствених когнитивних структура (Глазерсфелд 2008: 36)²⁵.

Полазећи од поставки радикалног конструктивизма и тога да субјекти конструишу значења (књижевних текстова), која у у својој социјалној групи коригују, прилагођавају или прихватају, Шмит (1991) покушава да створи теорију „нове“ науке о књижевности – теорију *Емпиријске науке о књижевности*. Успешност социо-комуникативних процеса разумевања конструктивисти дефинишу путем нормативног критеријума – критеријума успешности, тј. испуњеног очекивања. Питање да ли је разумевање погрешно или тачно овде не игра никакву улогу, јер на нивоу психичких система не постоје критеријуми за погрешно и тачно, па категорије тачности и нетачности значења књижевног текста као такве нису релевантне. Когнитивно, субјективно разумевање употпуњује се социо-комуникативним аспектом, који преузима „контролну функцију“ (Алтмајер 2004: 49). Комуникација није размена информација, већ је (само)оријентација оних који комуницирају: учесник/ца комуникације А покушава учесника/цу комуникације Б да упуту како когнитивно да оперише, да би у свом когнитивном систему сам/а могао/ла да конструише жељене информације. Значење је контекстуална релација везана за учеснике/це одређене комуникативне ситуације, па је питање адекватног значења књижевних текстова пребачено у раван комуникације, на којој се потврђују модели стварности појединца у интеракцији. Како је текст импулс и оријентација за конструкцију значења, вредновање резултата следи у социјалном контексту у процесу комуникације и зависи од конвенција, правила и норми које важе у одређеној комуникативној заједници.

²⁵ Die zwei wichtigsten Aspekte, die sich da bieten, sind zweifellos die Bestätigung eines eigenen Erlebnisses durch sprachliche Interaktion mit einem anderen und die erfolgreiche Interpretation der Handlungen anderer mit Hilfe eigener kognitiven Strukturen. (Glaserfeld 2008: 36)

2.3 Емпиријска наука о књижевности и њена улога у стварању књижевно-дидактичких модела

Структуру социјалног система књижевности, по Шмиту, сачињавају четири основне улоге делања: продукција, дистрибуција, рецепција и обрада књижевних текстова. Конвенција естетике и конвенција поливалентности разликују је од других социјалних система и сврставају је у социјални систем уметности, где треба да испуњава следеће функције: когнитивно-рефлексивну, морално-социјалну и хедонистичко-емоционалну. Књижевни текст по овој теорији није књижевни само по својој структури, коју у одређеним контекстима свакако поседује, већ по одликама опхођења према њему, по релацији текст-делање, која је у оквиру заједнице одређена правилима, конвенцијама, нормама. За развијање књижевно-дидактичких модела од посебног значаја су књижевна рецепција (додељивање комуниката по мерилима реципијента) и књижевна обрада (свака врста комуникације о тексту). У комуникацији важну улогу играју конвенције и очекивања. Конвенције као социјалне одреднице јесу заједничко знање и заједничке интенције припадника социјалних група у одређеном времену. За организацију друштвеног живота одлучујуће је да се конвенције свесно или несвесно следе (Шмит 1991: 111).

Одлучујуће за организацију заједничког социјалног живота је, да се прате 'конвенције'; при томе никакву улогу не игра да ли је партнери који делају прате свесно и вољно или не. Они који социјално делају постају обично свесни конвенција тек онда када се неко не понаша како би се то очекивало, дакле, када се огреши о неку 'конвенцију' и зато бива изложен социјалним санкцијама. (Шмит 1991: 111)²⁶

Зато је у социјалном систему књижевности важно да учесници/е комуникације (они/е који/е социјално делају) поседују књижевне конвенције и понашају се у складу са њима. Две најважније макроконвенције овог система су конвенција естетике и конвенција поливалентности.

²⁶ Entscheidend für die Organisation sozialen Zusammenlebens ist, daß 'Konventionen' befolgt werden; dabei spielt keine Rolle, ob die Handlungspartner sie wissentlich und willentlich befolgen oder nicht. Normalerweise treten Konventionen erst ins Bewußtsein der sozial Handelnden, wenn jemand sich nicht erwartungskonform verhält, also gegen eine 'Konvention' versößt und deshalb gesellschaftlichen Sanktionen ausgesetzt wird. (Schmidt 1991: 111)

По **конвенцији естетике**, књижевни текстови (односно уметнички текстови) не морају да одговарају уобичајеним очекивањима, да буду истинити и корисни, односно не подлежу чињеничној конвенцији која делује у другим социјалним системима. Естетски комуникати не вреднују се по томе да ли су истинити – у смислу модела културне стварности одређене комуникативне заједнице. Продуценти/киње очекују од реципијената/ткиња да делају у складу са конвенцијом естетике и да не буду кажњени због одступања од чињеничне конвенције. Реципијенти/киње имају одређена очекивања у опхођењу са књижевним текстовима и у стању су да прихвате друге естетски релевантне вредности, норме, очекивања и правила, служећи се књижевним компетенцијама, које стичу у процесу књижевне социјализације.

По мом мишљењу је најважнија консеквенца делања по конвенцији естетике повећање несигурности, а самим тим и изненађења, као и повишен праг толеранције у односу на очекивајуће радње других учесника у овом комуникативном систему, као и несигурности и толеранције у смислу успеха радњи у овом комуникативном систему проширивањем простора за делања када се прати конвенција естетике. Дозвољене су све форме контрафактитета. (Шмит 1991: 117)²⁷

Конвенција поливалентности базира се на вишезначности уметничких текстова, односно на томе да субјекти истоветну естетску базу могу у различитим условима да реализују на различите начине. Продуценти/киње књижевних текстова делују независно од конвенције моновалентности, која важи у осталим социјалним системима који нису уметност. Тако реципијенти/киње у стварању комуниката имају слободу да производе различите резултате и да различите резултате очекују од других учесника/ца у комуникацији (Шмидт 1991: 134). Захваљујући конвенцији поливалентности, реципијент/ткиња у рецептивном процесу постаје индивидуа (Милер-Пајсерт 2005: 108).

Захваљујући овим двама конвенцијама продуценти/киње и реципијенти/киње књижевних текстова могу да препознају различите алтернативе за историјски прихваћен модел стварности и друштвени систем, као и да модел стварности и друштвени систем прошире за нове видике. Они могу да проблематизују норме делања

²⁷ Die m.E. wichtigste Konsequenz des Handelns nach der Ä-Konvention liegt in einer Erhöhung der Unsicherheit und entsprechend der Überraschung sowie der Toleranz hinsichtlich zu erwartender Handlungen anderer Teilnehmer in diesem Kommunikationssystem sowie der Unsicherheit und Toleranz hinsichtlich des Erfolgs von Handlungen in diesem Kommunikationssystem durch Erweiterung der Handlungsspielräume bei Befolgung der Ä-Konvention. Alle Formen der Kontrafaktizität sind zugelassen. (Schmidt 1991: 117)

и вредности у одређеној социјалној групи, односно друштву и да поставе алтернативе за важеће норме (Шмидт 1991: 150-151).

Пошто нико не може да буде присиљен да активно учествује у књижевној комуникацији, може се претпоставити да ће субјект реципирати књижевне текстове само онда ако су они за њега релевантни и мотивишу га за књижевно делање. Тако систем књижевност има три основне функције: когнитивну (рефлексивну), хедонистичку (емоционалну) и нормативну (морално-социјалну) (Шмит 1991:151, 219 фф.).

Читање текстова на **когнитивној равни** треба да прошири слику света, односно модел стварности реципијента/киње. Приликом читања на когнитивној равни се упоређује слика света реципијента/киње и слика света садржана у комуникату књижевног текста, при чему обе слике могу да се разликују, али не толико, да реципијент/киња уопште не може да разуме модел представљен у књижевном тексту, јер у овом случају не би ни могло да дође до рецепције, односно читање би било прекинуто или га реципијент/киња не би ни започињао/ла (Шмит 1991: 220). Разлика између модела може да се доживи као ново, страно, непознато. Комуникат показује модел стварности који реципијент/киња може да замисли, може себи да представи, и то проширивањем свог предусловног система. То значи да реципијент/киња препознаје разлику између комуниката и свог сопственог модела стварности и може према њој да заузме (критички) став. Конвенција естетике омогућава опхођење са књижевним текстовима и стварање, као и прихватање комуниката који се разликују од слике света реципијента/киње.

На **емоционалној равни** при опхођењу са књижевним текстовима одлучујући су емоционални фактори, као што су уживање, опуштање, узбуђење, напетост, уживљавање, саосећање итд., па се тако проширује спектар емоционалних могућности реципијента и истанчава „култура осећаја“ („Gefühlkultur“), а то је:

'Култура' у смислу да се не само увећавају и распрострањују разликовање и спектар осећајних могућности, већ и да може бити очигледно да се у емотивној области могу појавити исто тако нејасна и мутна 'осећања' као што се и у когнитивном домену појављују нејасна и мутна размишљања и рефлексije. (Шмит 1991:126)²⁸

²⁸ 'Kultur' in dem Sinne, daß nicht nur die Differenziertheit und das Spektrum von Gefühlsmöglichkeiten erhöht und verbreitet werden, sondern daß auch klar werden kann, daß es im emotionalen Bereich ebenso unklare und schwammige 'Gefühle' geben kann, wie es im kognitiven Bereich unscharfe und verschwommene Kognitionen und Reflexionen gibt. (Schmidt 1991: 226)

На морално-социјалној равни реципијенти/киње се суочавају са друштвеним нормама и вредностима. Ту су смештена очекивања усмерена на делање реципијената/киња, чије се непоштовање санкционише. Нормативна функција се односи на појачање, потврду, промену или негирање норми делања и система вредности у предусловном систему индивидуе, а у опхођењу са књижевним комуникатима у непосредној рецепцији и дискусији и тумачењу ставова. Ова дискусија се одвија у систему естетске комуникације, па њени учесници/е могу да се идентификују са нормама и вредностима представљених комуниката или да се дистанцирају од њих. Са друге стране, ова функција се односи и на значај учешћа у естетској комуникацији за социјални идентитет друштвених група или појединаца због традиције и поштовања конвенција, норми и очекивања које учесници/е у естетској комуникацији у одређеном друштву имају, односно које су стекли и које их разликују од припадника других социјалних група (Шмит 1991: 227).

Недостаци Емпиријске науке о књижевности јесу њен веома компликован термиолошки апарат, који Шмит уводи, покушавајући да на тај начин створи јединствену, нову терминологију за своју теорију. Други битан недостатак јесте њена искључивост. Уз помоћ конструктивистичких оправдања ова дисциплина у потпуности одбацује херменеутичку интерпретацију књижевних текстова и сматра је за научно неоправдану. Осим тога, искључива је и у погледу истраживачке методологије: Шмит сматра да се целокупан социјални систем књижевност може и мора истражити искључиво емпиријским методама, што се у пракси показује као немогуће.

2.4 Књижевно-дидактичка дискусија

У страности које читаоцу/тељки отежавају читање и разумевање књижевних текстова на страном језику спада свакако страност страног, овде немачког језика. Друга страност, која се налази ван, односно превазилази оквире социјалног система, књижевност је културна страност књижевних текстова, те сматрам да је потребно објаснити појам културе и културног знања, онако како су они схваћени у овом раду ослањајући се на концепт културе Алтмајера. Шлибар дискутује о седмострукој

страности књижевних текстова и компетенцијама које би ученици/е и студенти/киње требало да стекну, да би их свесно прихватили и nelaгoду у опхођењу са њима и претворили у задовољство. Деланој развија књижевно-дидактички модел, који је послужио као помоћ за развијање књижевно-дидактичког модела у овом раду. Мада се Деланојев модел ослања на рецептивну естетику, а модел представљен у овом раду на радикални конструктивизам и Емпиријску науку о књижевности, Деланој у центар наставног збивања ставља ученике/це и задатке, који се решавају у комуникативној наставној ситуацији. За њега је за стварање успешних књижевно-дидактичких модела обавезан дијалог између наставне праксе и дидактике књижевности. И Милер-Пајсерт поставља смернице за књижевно-дидактичке моделе, који са критички освртом могу да се преузму за потребе ове студије.

2.4.1 Књижевни текстови као носиоци културних интерпретативних образаца по Клаусу Алтмајеру

Разумевање културно страног у опхођењу са књижевним текстовима треба схватити као способност равноправног и критичког споразумевања са припадницима сопствене, али и стране комуникативне заједнице. У наставној пракси ова комуникација одвија се у оквиру групе која учествује у настави. При томе се заузима метараван: културно страном, као посматрачка категорија, јесте свесно преузета перспектива за посматрање културних различитости.

Наша спољашња перспектива не може да се елиминише, она или једноставно остаје преовлађујућа, или се обе перспективе сретну на метаравни или, у идеалном случају, ступе једна са другом у комуникацију, која имплицира и критику и самокритику. Спољашњу перспективу субјеката, који ступе у контакт са изјавама, текстовима или комуникативним чиниоцима, сачињавају процеси разумевања и спознавања. Ови процеси са једне стране почивају на когнитивним структурама појединачних индивидуа, који се у когнитивним наукама називају когнитивне шеме, а са друге стране на колективним структурама знања – културним шемама. Тек када обе врсте шема ступе у контакт са новим, непознатим когнитивним и културним шемама, на сцену наступа појам страног у смислу културно страног. Овакви контакти чешћи су са текстовима на страном, него текстовима на матерњем језику, због тога што су шеме у великој мери везане за језик и преносе се преко језика. У пракси то, по Алтмајеру,

значи да они/е који/е уче страни језик:

- а) јесу спремни и у стању су да релативизују сопствене индивидуалне и/или културне когнитивне шеме тумачења света и стварности и ставе их под знак питања,
- б) могу да страном и непознато у текстовима разумеју и објашњавају постојањем страних, непознатих когнитивних шема,
- в) могу да реконструишу те стране, непознате шеме као потенцијалне разлоге за неразумевање текстова,
- г) могу да на основу ове реконструкције рационалних разлога заузму одређени став, да прихвате или не прихвате ове разлоге.

Разумевање страног није исто што и емпатија, већ је то процес критичког опхођења, у коме се очекује да је комуникативни чин странца/киње у основи рационалан и има смисла, али може да се покаже и као нерационалан и бесмислен. То је комплексна компетенција, која се састоји од много других компетенција: емпатије у смислу спремности и способности да сопствене обрасце мишљења и запажања ставимо у питање и релативизујемо их; толеранције и према оним ставовима који нам нису „нормални“; толеранције амбигвитета (двосмислености) као способности опхођења са нејасним ситуацијама итд. Разумевање страног претпоставља и висок ниво културног знања, односно познавања интерпретативних образаца својствених одређеној језичкој заједници (Алтмајер 2004: 66-70).

По Алтмајеру, култура не може да се схвати као етнички феномен, а ово његово мишљење не деле научници у културолошком дискусу других културних средина, укључујући и српску. Међутим, за потребе овога рада његова концепција појма културе је потпуно прихватљива.

Оно што се подразумева под појмом хомогене националне културе – макар у модерним индустријским друштвима – никад није ни постојало; у доба глобалног умрежавања и културне размене широм света оваква представа о култури је стварно потпуно бескорисна. (Алтмајер 2006б: 48)²⁹

Да би дошао до појма културе који ће задовољити захтеве света у процесу глобализације и који ће стајати у служби учења и подучавања немачког као страног

²⁹ Homogene Nationalkulturen, wie dieser Begriff sie unterstellt, hat es – zumindest in modernen Industriegesellschaften – wohl noch nie gegeben; im Zeitalter der globalen Vernetzung und des weltweiten Kulturaustausches aber ist eine solche Vorstellung sicherlich vollends obsolet. (Altmayer 2006b: 48)

језика, Алтмајер полази у својим размишљањима од индивидуе као субјекта својих сопствених процеса грађења значења и смисла света који је окружује³⁰. Социјалне науке и науке о култури немају за предмет објективно постојећи свет, већ свет који је одувек био тумачен од стране субјеката и који према томе није каузално објашњив, већ *verstehbar* – који се може разумети. То значи да су предмет наука о култури многострука тумачења стварности. Појам културе пребацује своје тежиште на симболичке одлике значења, које има јавни карактер, па се култура схвата у семиотичком смислу као текст. Заједничка резерва знања припадника/ца једне комуникативне заједнице представља позадину и основу комуникативног делања, тако да је то знање, односно култура, нама доступна само преко комуникативних делања – текстова. Култура се не састоји од текстова, али се кроз текстове да препознати, те су текстови у најширем смислу предмет културно-научне анализе (Алтмајер 2004: 144). Овим Алтмајер даје аргументе за поновно враћање књижевних текстова у школску наставу немачког као страног језика.

Да би одговорио на питање да ако је култура животно позадинско знање, како је могуће да се изнађе социјална односна и упоредна величина културног знања која указује на различите културе група, Алтмајер уводи појам *комуникативне заједнице*. Овај појам је по њему смислен, јер омогућава разликовање између заједница на социјалном, регионалном, националном и транснационалном нивоу, а није повезан са територијалним границама. Осим тога, ова заједница није окарактерисана објективним особинама, већ је конституисана комуникацијом. Социјална односна и упоредна величина је, дакле, комуникативна заједница конституисана преко заједничког језика, те представља отворену категорију: нема јасно утврђене границе ни у једном правцу, а осим језика нема јасно утврђене особине, које би од ње чиниле затворену групу типа социјалне групе или колектива. Овај појам није емпиријски појам, већ теоријски контрукт који покушава да избегне припајање „културе“ једној нацији.

Ограничавајући широко схваћен појам *знања* на појам *културног знања* Алтмајер (2004: 154) се користи изразом *културни интерпретативни обрасци*. То су оне интересубјективне структуре знања у текстовима које:

³⁰ Алтмајер покушава да научно конципира лингвокултурологију, али не полазећи од предмета, већ од сазнајног интереса лингвокултурологије као науке о култури. Дефинише је као учење, подучавање и познавање културних особина смештених у културне интерпретативне обрасце, као културолошку истраживачку дисциплину чија питања и проблеми проистичу из наставне праксе, те се тако и њен сазнајни интерес налази у пракси учења и подучавања страног језика. По овом концепту, главни задатак наставе немачког као страног језика јесте да онима који тај језик уче омогући учешће у животу земље чији језик уче, тако што ће се упознати са културним интерпретативним обрасцима, постати их свесни, бити у стању да их вреднују, испитују, мењају, коригују и усавршавају (Altmayer 2004: 28).

- садрже апстрактно и типизирано знање о неком пољу искуства,
- служе да би нова искуства и нове информације повезале са старим и тако им дале смисао,
- складиште колективно искуство,
- поседују одређену стабилност у релативно дугим временским периодима,
- нису учвршћене у когнитивном апарату једне индивидуе, већ су заједничке једној комуникативној заједници, а независне су од регионалног, социјалног или националног порекла припадника/ца те заједнице.

Стварност је социјални и дискурзивно тумачен конструкт, а ми ту нашу заједничку стварност стварамо и разумемо на основу културних интерпретативних образаца, које смо научили у току наше социјализације.

Из објашњења културних интерпретативних образаца проистиче одређивање појма *културе*, тј. интересубјективног подељеног знања:

Уколико се ради о обрасцима који су пренети из претходних генерација, који су меморисани у културном сећању једне групе и по потреби се активирају, а релативно су стабилни, говорим о 'културним интерпретативним обрасцима'. Залиху 'културних интерпретативних образаца' која тој групи стоји на располагању за заједничко дискурзивно тумачење стварности називам 'културом' те групе. (Алтмајер 2006 б: 51)³¹

Наука о култури предмета немачки као страни језик бави се културним интерпретативним обрасцима, који су заједнички припадницима/ама немачке комуникативне заједнице и којима се ти/е припадници/е у комуникативним делањима служе, да би направили своје **конструкције** тумачења стварности. Задатак овакве науке о култури, која своје виђење заснива на становишту да стварност није објективна, већ конструисана, јесте пре свега да ове интерпретативне обрасце, на основу којих ту стварност конструишемо, учини видљивим и јасним, да их реконструише и тако пренесе онима који немачки уче као страни језик, како би неометано могли да учествују у комуникацији на немачком језику. Културно-научна анализа полази од текстова и опет им се враћа (Алтмајер 2004: 154, 165).

³¹ So weit es sich bei diesen Mustern um überlieferte, im kulturellen Gedächtnis einer Gruppe gespeicherte und abrufbare Muster von einer gewissen Stabilität handelt, spreche ich von 'kulturellen Deutungsmustern' und den Bestand, der einer Gruppe als gemeinsamer Wissensvorrat für die gemeinsame diskursive Wirklichkeitsdeutung zur Verfügung steht, nenne ich 'Kultur' dieser Gruppe. (Altmayer 2006 b: 51)

2.4.2 Страност књижевних текстова по Неви Шлибар

Шлибар (2011) истиче да читање књижевности представља уживање, али и nelaгоду. Ова nelaгода која настаје у опхођењу са књижевним текстовима може се претворити у уживање, уколико се влада књижевним компетенцијама у ширем смислу, које проистичу из седмоструке страности књижевних текстова. Управо претварање nelaгоде у ужитак и овладавање књижевним компетенцијама у ту сврху треба да буде крајњи циљ наставе књижевности. Овај циљ се може остварити само са мотивисаним ученицима/ама и студентима/кињама у процесу читања и разумевања књижевних текстова, а мотивисане ученике/це и студенте/киње имају само мотивисани наставници/це. У седмоструку страност књижевних текстова на страном језику спадају доле наведене категорије (Шлибар 2011: 41-50).

1. Системска страност

Књижевност је самосталан социјални систем у ком владају посебне општеприхваћене законитости. У систему књижевност укинута је норма по којој се мора разликовати тачно и погрешно, реално и фикционално. Она је обележена конвенцијом поливалентности и конвенцијом естетике. Обраћа се човеку као целовитом бићу, који се у процесу социјализације упознаје са књижевним конвенцијама и са књижевним текстовима се опходи у складу са њима.

Системске компетенције за опхођење са књижевним текстовима су:

- 1.1 Разликовање књижевних од некњижевних текстова,
- 1.2 Разликовање реалног од фиктивног,
- 1.3 Испробавање различитих модела стварности без опасности од санкционисања,
- 1.4 Способност емотивног, социјалног и рефлексивног реаговања на књижевни текст.

2. Функциона страност

Књижевност има функцију стварања и акумулирања колективног памћења, она подсећа на индивидуалне приче које су се некада догодиле, догађају се сада или ће се догодити у будућности. Те свакодневне, индивидуалне приче исказују оно што је потиснуто, интимно, што је табу, исказују осећања, страхове, снове, жеље, патњу.

Функционалне компетенције су:

2.1 Коришћење књижевних текстова као архивираних сећања (ова компетенција има и интеркултурну димензију);

2.2 Коришћење и читање књижевних текстова са свешћу о томе да изражавају најскривеније у човеку, изговарају табуе, именују потиснуто и приватно, испољавају жеље и страхове, и то све за разлику од других социјалних система. Социјални системи других уметност могу да изражавају исто, али не користећи се језичким симболима;

2.3 Способност да се у књижевним текстовима пронађе несвесно;

2.4 Способност да се у сопственом животу искористе одређени модели представљени у књижевним текстовима;

2.5 Способност друштвене критике;

2.6 Способност активног учествовања у свету који нас окружује и његовог мењања;

2.7 Способност за преузимање индивидуалне и колективне одговорности;

2.8 Способност да се ужива у читању књижевних текстова;

2.9 Развијање личне маштовитости;

2.10 Способност фикционалног испробавања разних врсти делања;

2.11 Способност емпатије.

3. Структурна страност

Структура социјалног система конвенцијом поливалентности и конвенцијом естетике књижевност одваја од других система, а из ове две конвенције произлази његова структурна страност. Књижевни текстови поседују само језичке знакове као средства за стварање различитих значења. Ти језички знакови структуришу текст тако да он гради целину, користећи се разним стилским средствима, понављањима, скраћивањима, користећи све формалне и структурне могућности и семантишући форму. Да би се прихватила структурна страност, потребно је да се поседују и развијају следеће компетенције:

3.1 Способност разумевања естетског форми, тј. естетских структура текста,

3.2 Способност да увек изнова могу да се откривају друга и скривена значења,

3.3 Способност да се препознају поступци отуђивања од уобичајеног и аутоматизованог,

3.4 Способност да се препозна индиректна употреба језика, као нпр. иронија, метафора, симбол,

3.5 Способност да се прибегне алтернативним и креативним начинима и решењима при тражењу значења,

3.6 Успостављање везе између садржаја и форме,

3.7 Препознавање интертекстуалности,

3.8 Успостављање „разговора после“ о прочитаном тексту (*Anschlusskommunikation*), што значи способност да се текстови повежу са сопственим искуствима, животном ситуацијом и светом у коме живимо.

4. Интеркултурна страност

Интеркултурна страност објашњена је у 2.4.1, а компетенције којима читаоци/тељке треба да располажу да би је прихватили су следеће:

4.1 Способност за успешну комуникацију припадника/ца различитих језичких заједница,

4.2 Способност за превазилажење етноцентризма, не одричући се специфичности културних образаца сопствене језичке заједнице,

4.3 Способност за превазилажење предрасуда према страном,

4.4 Развијање толеранције и мирољубиве коегзистенције,

4.5 Способност за проширивање хоризоната учења о другом, другачијем, непознатом, страном.

5. Рецептивна страност

Рецепција књижевних текстова иритира читаоца/тељку и он/а има потребу да тексту припише смисао. Рецептивна страност проистиче из системске, структурне, функционалне и интеркултурне страности, а компетенције за њено превазилажење су:

5.1 Савладавање технике детаљног и вишеструко поновљеног читања,

5.2 Спремност да се изложимо ризику тражења и конструисања значења активним, креативним, интензивним приступом тексту, проничући у његове формалне законитости,

5.3 Спремност да се издрже вишезначност и иритације које долазе из књижевних текстова,

5.4 Способност аргументације сопственог конструкта значења,

5.5 Способност критике,

5.6 Способност да се прихвате другачије конструисана значења и да се усагласе у разговору,

5.7 Спремност на преношење значења из социјалног система књижевност у друге социјалне и животне системе.

6. Дискурзивна страност

Дискурзивна страност почива на тешкоћи да се рационализују, уопште и вербализују реакције и осећања која књижевни текстови изазивају у нама. Ову тешкоћу чине не само недостатак језичких компетенција, већ и проблем јавног изношења сопствених унутрашњих стања, што је у непосредној вези са изношењем судова и мишљења о књижевном тексту, али и са недостатком књижевно-историјског и књижевно-теоријског знања и терминологије потребне за исказивање мишљења о књижевности пред другима. У вези са тим је потребно стицање и продубљивање следећих компетенција:

6.1 Вербализација емоционалног,

6.2 Стицање књижевно-историјског и књижевно-теоријског знања и способност употребе стручне терминологије;

6.3 Способност интерпретације књижевног текста у коју спада:

6.3.1 Способност да се формулишу први (субјективни) утисци након лектире,

6.3.2 Способност да се формулишу сопствена тумачења текста,

6.3.3 Способност и спремност да се разумеју туђа и различита тумачења истог текста,

6.3.4 Способност да се у заједничком разговору или другој врсти делања дође до заједничког конструисања значења, што претпоставља спремност за промену првобитних конструкција,

6.3.5 Способност да се препознају и искористе стечене књижевне конвенције.

7. Ситуативна страност

Ова страност базира на ситуацији у којој се књижевни текстови обрађују: наине у институцији – у школи или на факултету. Читаоци/тељке су изложени/е разним притисцима, који могу да имају везе са оценом и оцењивањем, односом са

наставником/цом, односом са другим ученицима/ама, тј. студентима/кињама, те ова ситуација не одговара ситуацији читања приватне лектире и обично, на жалост, не причињава задовољство.

Да би се прихватила потребно је да постоји

7.1 Продуктивна компетенција.

Продуктивна компетенција значи способност стварања нових (не увек језичких) производа инспирисаних обрађиваним књижевним текстом. Ово се постиже употребом разних продуктивно метода (сценска интерпретација, креативно писање, визуализација и сл.).

Закључак

Читање и разумевање књижевних текстова на страном језику отежано је због недостатка језичких, културних и књижевних компетенција, које проузрокују њихову страност. Детаљно посматрање ових страности је пак неопходно за решавање централних проблема овог истраживања и њихово свесно прихватање представља основни циљ који се овде поставља за наставу књижевности на страном језику. Један од предлога за прихватање страности књижевних текстова на немачком језику јесте рад са методама позоришне педагогије, као један од многих продуктивних начина приступа књижевном тексту.

2.4.3 Деланојев модел разумевања страног

Деланојев теоријски модел (Деланој 2002) заснива се на поставкама херменеутике (Гадамер, Кеглер), херменеутичке дидактике (Бредела, Бентон, Розенблат) и резептивне естетике (Изер, Јаус), које он проширује за аспекте дидактике оријентисане према комуникативним задацима и идеолошко-критичке прилазе књижевним текстовима. У центар размишљања ставља многоструке релације између књижевности и наставе. Тражи не само равноправан дијалог теорије и праксе, већ и дијалог међу различитим теоријама и наукама, као и дијалог међу актерима/кама наставног процеса. Својој теоретској понуди наставној пракси он даје тзв. искуствену оријентацију и оријентацију према задацима.

Искуствена оријентација подразумева следеће:

- Њен принцип је усмереност према оном/оној који/а учи. Ученици/е и студенти/киње треба да успоставе однос са текстом који читају, односно са наставном темом.

- Учење/читање значи проширивање видика. Остваривање овог циља води ка рефлектованом и диференцираном разумевању себе и света који нас окружује.

- Књижевни текстови садрже апеле за проширивање и продубљивање разумевања, јер имају потенцијале, који читаоце/тељке подстичу новом спознавању себе и света који их окружује.

- Прихватање целовите искуствене перспективе: процес учења односи се на мишљење, осећање и делање оних који/е уче, а не само на један од ових аспеката.

- Прихватање естетског искуственог држања: читаоц/тељка може да уђе у фикционални простор, да изађе из примарних животних услова и добије различите могућности за стицање искустава путем књижевних текстова.

- Појам разумевања је ограничен и отворен за даљи развој. Разумевање се везује за историјски ситуиране субјекте који располажу додуше само ограниченим могућностима за разумевање, али их у дијалогу са другима ипак могу продубити. Књижевни текстови дају значајне импулсе за продубљивање ограниченог разумевања, а разумевање књижевних текстова је, по Деланоју, резултат интеракције између читаоца/тељке и текста.

Из овога проистичу импликације за праксу наставе књижевности на страном језику:

(а) Књижевни текстови су централни извор учења, па им се у настави мора поклонити довољна пажња.

(б) Естетско значење проистиче из интеракције читалац/тељка-текст, па се читалац/тељка и текст морају наћи у средишту пажње наставе књижевности.

(ц) Односи у које читаоци/тељке ступају са текстовима подразумевају интензивно учешће у текстуалном свету, спремност за проширивање видика и конфротацију са другачијим погледима на свет.

Деланојев књижевно-дидактички процесуални модел

Текст, од кога потиче естетско искуство и повезује се са естетском

мотивацијом, носилац је значења. На крају процеса интеракције са читаоцем/тељком текст добија значење, које је истовремено резултат кумулативног процеса. Овај резултат је због ограничености људске могућности разумевања привремен и отворен за промене. Процесуални карактер естетског искуства за наставну праксу има важне последице за исту. Естетско искуство везује се за читаоца/тељку, који/а га као процес проживљава, па актови читања ступају у центар књижевно-дидактичке пажње. Не ради се више о тражењу „исправног, правог, тачног“ значења текста, већ о току процеса тражења значења током акта читања. Разликовање фаза у акту читања омогућава планирање и реализацију наставних јединица. У стварању процесуалног модела Деланој се ослања на радове књижевних педагога са енглеског говорног подручја, посебно на Розенблата, Бентона, Фокса и Нисена (Rosenblatt, Benton & Fox i Nissen). Полазну тачку сачињава разликовање између евокације и интерпретације (Розенблат).

Евокација је проживљавање текстуалних светова, а интерпретација комуникација о утисцима лектире. Евокацију можемо схватити као лектуру текста, а интерпретацију као анализу и „разговор после“. Предност евокацији насупрот интерпретације (евокација је могућа без интерпретације, док обратно то није случај) Деланој појашњава Штајнмецовим појмом интерпретације (Steinmetz), који говори о „суспензивној интерпретацији“: резултати лектире су подложни суспендирању, јер нису коначни, већ су отворени за исправке, до којих долази управо у фази „разговора после“ (Деланој 2002: 68).

Бентон и Фокс разликују четири евокационе фазе, које Деланој од њих преузима:

а) Feeling like reading

Евокација почиње пре процеса читања са потребом да се неки текст прочита. Дидактичке интервенције у овом стадијуму су припреме за читање: активирање предзнања, превазилажење језичких и културних препрека, буђење интересовања за одређени текст ради постизања мотивације читаоца/тељки.

б) Getting into the text

Ступање у секундарни свет књижевног текста може да буде повезано са тешкоћама у језичком разумевању, што пак може да доведе до прекида читања. Могуће је, такође, да читаоци/тељке тек након извесног времена успеју да кроче у свет текста. За превазилажење ових проблема Деланој предлаже повезивање са претходном фазом,

или повезивање са фазом која следи, како би се након првог ступања у фикционални свет текста читаоцу/тељки олакшао боравак у њему.

в) Lost in the text

Проживљавање секундарног света у овој фази је естетски мотивисан „искуствени акт“ (Деланој 2002: 72). Он под тим подразумева:

- напуштање примарних контекста,
- преузимање става отвореног за стицање искуства у акту читања,
- прихватање књижевног текста као извора за добијање нових погледа на свет и
- емоционално интензивно, као и рефлектујуће проживљавање секундарног света.

г) Getting out of the text

Последња фаза усмерава пажњу на резултате процеса читања и околности које су пратиле напуштање текста. Овде треба направити прелаз ка фазама интерпретације.

Интерпретативне фазе

Ослањајући се на Нисена, Деланој разликује четири интерпретативне фазе:

- а) прикупљање (Bestandaufnahme или Sammelphase) – прво извештавање о прочитаном тексту,
- б) модификација – преиспитивање, коректура, проширивање и потврђивање резултата лектире,
- ц) нуклеација – разрада и обрада централних резултата интерпретативног разговора,
- д) трансфер – централна искуства лектире и разговора треба да се пребаце у следећу наставну јединицу и да омогуће поновну евокацију или истог или другог текста.

Евокација и интерпретација су циклус, који у настави књижевности на страном језику води од лектире до обраде па опет до лектире (Деланој 2002: 76 фф.).

Интеракцијске величине

Тема и задатак (енг. task): Појам теме циља на естетско искуствено учење, које подразумева како разумевајући, тако и идеолошко-критички приступ књижевности. Процеси учења организовани су по моделу који разликује евокационе и интерпретативне фазе, које се надовезују једна на другу. Теме и задаци су отворене, динамичне, комплексне величине, које подлежу евентуалним променама по потреби конкретне наставне ситуације. Шири појам задатка, погодан за овај модел, укључује у задатке како књижевни текст, тако и помоћне текстове и активности учесника/ца наставе. Примарна пажња усмерена је не на књижевни текст, већ на оно што се са њим догађа у настави.

Ја: студент/киња, наставник/ца: Студенти/киње имају могућност да у наставни разговор унесу своја сопствена искуства, интересовања и естетска сазнања, при чему се мора водити рачуна о селективном аутентичитету (Cohn) или о принципу транспарентности (Legutke): учесници/е у комуникацији не треба да открију више него што желе, да не би угрозили своју интимност и приватност.

Ми: „learning community“ (Stevick) је заједница у којој се учи и чији/е учесници/е имају поверења једни у друге и у комуникацији могу да прошире своје хоризонте разумевања и делања. Ово је група која је организована по дијалошким принципима и укључује како студенте/киње, тако и наставнике/це са њиховим специфичним улогама и различитим предусловним системима.

Животно окружење: Оно је схваћено на нивоу наставе, па Деланој сматра да на њега утичу фактори као што су: принуда (обавеза присуствовања настави, списак присутних студената/киња, оцењивање), просторија у којој се одвија настава и ограничено време за наставне јединице.

2.4.4 Разумевање књижевних текстова на страном језику по Габриеле Милер-Пајсерт

За дидактику (књижевности) је, по Милер-Пајсерт, од посебног значаја концепција разумевања као активног процеса усмереног ка циљу, у коме актери/ке на когнитивној и социо-културној равни конструишу комуникате. Повезивање ове две равни, дакле, повезивање индивидуално расположивих шематских знања са социјално

одређеним конвенцијама, врши се преко медијских понуда – текстова. Индивидуална примена шематског знања је социјално одређена конвенцијама. Књижевни родови су на пример конвенционална упутства за коришћење индивидуалног шематског знања. Књижевно знање је конвенционално опхођење са књижевношћу (Милер-Пајсерт 2005: 114-115). Теоријска подела на процес разумевања и стварања комуниката у когнитивном систему субјекта и процес разумевања на пољу комуникације у социјалном систему су, по Милер-Пајсерт, основ дидактичких настојања да обраду наставних јединица грубо поделе у две фазе: фазу спонтаног читања и естетског доживљавања (евокативна фаза) и фазу свесне рефлексije о прочитаном тексту (фаза тумачења). У фази свесне рефлексije сопствена очекивања проширују се туђим, постојећа знања се продубљују, перспективе координирају, текст се свесно контекстуализује (ставља се у историјске, политичке, књижевно-теоријске и друге контексте), што може да доведе до мењања почетних комуниката и приближавања и усклађивања различитих начина читања. Ови поступци везани су за конвенције, које важе у одређеној комуникативној заједници, дакле, одређене су културним конструкцијама. Тек у свесном посматрању сопствених конвенција књижевне рецепције и обраде и у комуникативној конфротацији са диферентним поступцима отвара се перспектива диференцираности других културно обележених поступака. За подучавање за опхођење са књижевношћу на страном језику која је настала у оквиру страних културних шема, ово значи да реципијенти/киње треба да буду свесни/е не само разлика у културним интерпретативним обрасцима, већ свесни и постојања различитих конвенција у опхођењу са књижевним текстовима (Милер-Пајсерт 2005: 116). Тако ће студенти/киње у одређеној комуникативној заједници примењивати конвенције стечене у току сопствене књижевне социјализације у породици, школи итд.

Иако текстови у процесу конструкције њиховог значења играју, наравно, важну улогу, они не могу да управљају когнитивним процесима појединаца на унапред знан начин, нити могу да одређују резултате когнитивних процеса. Текстови не могу да активно учествују у интеракцији, то могу само когнитивни системи. Текстови не постоје по себи, већ само у процесу делања са њима, а реципијенти/киње их користе за рецепцију и обраду (Милер-Пајсерт 2005: 140). У процес стварања значења укључен је читав предусловни систем појединца³².

³² Предусловни систем једне индивидуе је, по Шмиту, комплексан систем различитих елемената, који се у међусобним релацијама, као што су индивидуалне потребе, интенције, мотивације, способности, језичка и енциклопедијска знања, познавање социјалних конвенција и норми које индивидуа свесно или несвесно следи, као и сви они елементи биографског (психо-физичког), политичког, социјалног и социокултурног порекла, који ту индивидуу до тренутка одређеног делања у одређеној ситуацији

Текстови су високостепено конвенционализовани и структурно богати импулси за обављање когнитивних операција. Језичка социјализација и комуникативна пракса доводе до тога да опажање одређених текстуалних компоненти у социјалним контактима такорећи аутоматски доводи до активирања одређених садржаја знања. Језичка форма изражавања усмерава индивидуално опажање према социјалном поистовећивању. (Милер-Пајсерт 2005: 140)³³

Свакако је од велике предности у процесу разумевања текста разликовање између когнитивних процеса грађења комуниката и социјалних процеса комуникације, јер се на тај начин узима у обзир како аутономија појединца и његова индивидуалност, тако и социо-културне особености и регулативе. На когнитивној равни је важно да се комуникат појединцу чини као смислен и субјективно га задовољава. Тако стварање комуниката протиче у евокативним фазама. Надоградња евокативне фазе постиже се у комуникативној фази. У процесу комуникације у оквиру групе (*learning community*), дакле, у конкретној временски, културно и ситуативно зависној наставној ситуацији, мере се резултати на очекивањима, односно конвенцијама свих учесника/ца комуникације. Конвенције су услов за паралелне, тј. прикладне начине читања текста. Али многострукост ових начина читања не ограничава текст, већ реципијенти/киње у процесу комуникације о тексту, која је одређена конвенцијама, откривају могуће комуникате.

2.5 Књижевно-дидактички модел

Књижевно-дидактички модел у овом раду почива на поимању књижевности као комуникативног система делања. У његовом центру се налази књижевно комуникативно делање у оквиру књижевне обраде текста у наставном контексту, и то, тачније речено, у контексту наставе страног језика. У процесу књижевног комуникативног делања су читаоци и читатељке продуктивни учесници/е у социјалном

карактеришу. (Шмит 1991: 47, 341)

³³Texte sind hochgradig konventionalisierte und strukturenreiche Anstöße zur Durchführung kognitiver Operationen. Sprachsozialisation und Kommunikationspraxis führen dazu, dass die Wahrnehmung bestimmter Textkomponenten in sozialen Kontexten quasi automatisch zur Aktivierung bestimmter Wissensbestände führt. Die sprachliche Ausdrucksform orientiert individuelle Wahrnehmung in Richtung auf soziale Verallgemeinerung (Müller-Perisert 2005: 140).

систему књижевност. Они читају књижевни текст (у улози реципијента/киње), те као индивидуе и као делови социјалног система пролазећи кроз различите процесе, више или мање усвајају књижевни текст. Самим тим, у овом моделу, који је оријентисан ка читаоцу/тељки, процесу читања и разумевања и књижевној комуникацији, тј. ка опхођењу читалаца/тељки са књижевним текстом и књижевним комуникативима, стреми се уједно и дидактичком усмеравању на текст по себи. Ово није у супротности са Шмитовим настојањима да књижевност дефинише као социјални систем комуникативних делања, а на то указују и неке критике које долазе из сопствених редова (Андрига 1994: 224-225). Овакво поимање књижевности као социјалног система међутим даје могућност, да се дидактизација не односи искључиво на књижевни текст по себи, већ пре свега на реципијенте/киње у институционализованој наставној пракси, другим речима на ученике/це у школама и студенте/киње на универзитетима. Оријентисаност модела према онима који/е уче значи да се ради о активно-оријентисаној настави, која своје научно утемељење налази у когнитивној психологији, конструктивизму и теорији деловања.³⁴ Овако схваћена књижевност не представља никаву луксузну област за малобројне интелектуалне елите, већ је заснована у самом друштвеном животу и омогућава занимања у свим улогама свог система: улогама продуцентата/киња, реципијената/ткиња, дистрибутера/ки и прерађивача/ица књижевних текстова. Овим улогама, које показују друштвени значај књижевности, треба да се бави и настава књижевности.

У социјалном систему књижевност у наставном процесу читаоци/тељке по Деланоју ступају у комуникацију на две равни: на равни Ја и на равни Ми (Деланој 2002).

На равни ЈА одвијају се, по Шмиту, књижевна рецептивна делања (Шмит 1991: 287-324). Рецепција књижевних текстова је „одређени вид социјалног делања у социјалним контекстима, за које је реципијент мотивисан и које задовољава одређене потребе реципијента“ (Шмит 1991: 287)³⁵. Ова делања се као и сва друга социјална делања одигравају у комуникативним ситуацијама, а ове комуникативне ситуације карактерише предмет о коме се комуницира: књижевни текст. Комуникативна ситуација о књижевном тексту настаје, наравно, и ван учионице у многим другим друштвеним контекстима. Да би се о књижевном тексту комуницирало, потребно је најпре га

³⁴ За претечу активно-оријентисане наставе сматра се већ Хајнрих Песталоци (1746-1827), који сматра да деца треба омогућити да се складно развијају. Складан развој за њега је „развој ума, срца и руке“ (Вилотијевић 2000²: 28).

³⁵ eine bestimmte Form sozialen Handelns in sozialen Kontexten, zu der ein Rezipient motiviert und befähigt ist und die bestimmte Bedürfnisse von Rezipienten befriedigt. (Schmidt 1991: 287)

прочитати. Рецепција књижевног текста зависи од комплексног предусловног система индивидуе у тренутку рецепције тог текста. Резултат књижевног рецептивног делања је додељивање комуниката комуникативној бази, и то комуниката који је за реципијента/кињу релевантан.

Управо ови књижевни комуникати као резултати књижевне рецепције, а не текстови, представљају полазну тачку за социјална делања на равни МИ, дакле на равни обраде. Актери/ке који/е изводе делања обраде морају, као и актери/ке у осталим типовима књижевних социјалних делања да буду способни и мотивисани за ову врсту делања, њихове радње треба да испуњавају одређене њихове потребе и да следе одређену интенцију, они делају по одређеним стратегијама у одређеним ситуацијама и ова делања зависе од предусловног система сваког од њих (Шмит 1991: 325). У обраду књижевног текста, тј. његовог комуниката спада, дакле, настанак других текстова који се односе на одређени комуникат, а то могу да буду свака врста комуникације о књижевном тексту, тј. његовом комуникату, интерпретација, анализа, превод, критика, апстракт, филмовање, инсценирање и позоришна представа, протокол итд. Комуникацију о комуникатима Шмит назива *вербализација комуниката* и сматра да су ове комуникативне операције веома важне, јер се само преко њих екпериментално може стићи до комуниката, тј. само они могу да буду предмет екперименталних истраживања (Шмит 1991: 332). Тако су актери у обради комуниката истовремено и продуценти, иако не, или само ретко, продуценти књижевних текстова.

У књижевно-дидактички модел, који је справљен пре свега за наставу књижевности на страном, пре свега немачком језику, потребно је уградити појам културе и то појам културе, по Алтмајеру. Познавање културних интерпретативних образаца земље чији се језик учи не треба бити занемарено. Алтмајер културу не дефинише као културу етничке заједнице, већ као културу комуникативне заједнице, те се у том смислу *learn community* може схватити као комуникативна заједница, која располаже сличним културним интерпретативним обрасцима, што јој омогућава успешнију комуникацију. Како овај појам није дефинисан етнички, студенти/киње треба да развију свест о потреби познавања културних образаца у текстовима, јер се на тај начин очекује не само боље разумевање књижевних текстова, већ и суочавање са разним изазовима, табуима и предрасудама и разговор о њима.

У теорији комуникативног делања Хабермас, на кога се позива Алтмајер покушавајући да дефинише разумевање (страног), разликује три различите везе са светом: захтев за истином (веза са „објективним“ светом), захтев за нормативном

исправношћу (веза са социјалним светом) и захтев за истинитошћу (веза са субјективним светом) (по Алтмајер 2004: 54). Ови захтеви спадају у услове сваког разумевања, јер се без постављања ових захтева не може комуницирати. За разумевање је потребно да познајемо контексте, да говорника/цу узмемо за озбиљно, да бисмо у постављању захтева веза са светом могли да заузмемо одговарајући став – афирмативан, критички или скептички. Питање да ли је разумевање исправно или не овим још не добија одговор. 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/це и слушаоца/тељке неопходно је постојање заједничког знања. Хабермас се позива на „животни свет“, који се може замислити као резерва културно пренетих и језички организованих интерпретативних образаца. Он је код Хабермаса контекстуална позадина, пред којом се извршава комуникативни чин, а који учесницима у овом чину мора да буде заједнички. Код интересубјективног заједништва (колектива) не ради се више о томе да ли и у којој мери припадници/е друштвених формација заиста располажу одговарајућим знањима и деле основне животне ставове, већ о томе да преносилац информација и прималац информација имају заједничке животне пресупозиције, уколико су оне смисаона значења саопштеног. Алтмајер такође значење схвата као конструкцију субјекта, па категорије тачности и нетачности значења књижевног текста као такве нису релевантне. Овде се когнитивно, субјективно разумевање употпуњује социо-комуникативним аспектом, који преузима „контролну функцију“ (Алтмајер 2004: 49). Комуникација није размена информација, већ је (само)оријентација оних који комуницирају: учесник/ца комуникације А покушава учесника/цу комуникације Б да упуту како когнитивно да оперише, да би у свом когнитивном систему сам/а могао/ла да конструише жељене информације. Значење је контекстуална релација везана за учеснике/це одређене комуникативне ситуације, па је питање адекватног значења књижевних текстова пребачено у раван комуникације, на којој се потврђују модели стварности појединца у интеракцији. Како је текст импулс и оријентација за конструкцију значења, вредновање резултата следи у социјалном контексту у процесу комуникације и зависи од конвенција, правила и норми које важе у одређеној комуникативној заједници. Алтмајерово схватање конструисања значења може се прихватити као полазиште у стварању књижевно-дидактичких модела релевантних за наставну праксу. Комуникативна заједница би у овом случају била

заједница која комуницира у наставној ситуацији, а њени учесници/це схваћени су као индивидуе са сопственим предусловним световима.

Описивање учења као самоорганизације, односно конструкције знања, не сме да доведе до запостављања културно-социјалне равни, јер се учење и читање не одвијају у безисторијском, безвременском простору, већ су, напротив, обележени културним интерпретативним обрасцима, па се конструисање значења потврђује, пореди и прилагођава у интеракцији. На социјалној равни читање књижевних текстова на страном језику значи одговорити очекивањима других учесника/ца комуникације. Ово је могуће употребом правила и образаца, употребом шема књижевних знања и компетенција, предзнања и когнитивних шема којима учесници/це у комуникацији располажу. Из когнитивне психологије долазе упутства за поспешивање процеса учења и разумевања: треба обратити пажњу на емоционална искуства, подстицати на индивидуалне процесе учења, користити разноврсне поступке, омогућити индивидуалне процесе конструкција значења.

Књижевни текстови на немачком језику не смеју да буду злоупотребљени нити у сврху учења немачког језика као страног нити у сврху упознавања са лингвокултурологијом земаља немачког говорног подручја. Ипак, студенти/киће који/е ће касније бити наставници/це, морају да буду свесни да је за разумевање књижевних текстова потребно разумети и културне интерпретативне обрасце смештене у њима, па у свом будућем раду у настави ове обрасце не смеју да игноришу, већ да их откривају и о њима дискутују са својим ученицима/ама. Зато је важно у књижевно-дидактички модел уградити појам културе, по Алтмајеру.

Текстови су високостепено конвенционализовани и структурно богати импулси за обављање когнитивних операција. Језичка социјализација и комуникативна пракса доводе до тога да опажање одређених текстуалних компоненти у социјалним контактима такође аутоматски доводи до активирања одређених садржаја знања. Језичка форма изражавања усмерава индивидуално опажање према социјалном поистовећивању. (Милер-Пајсерт 2005: 140)³⁶

³⁶ Texte sind hochgradig konventionalisierte und strukturenreiche Ansätze zur Durchführung kognitiver Operationen. Sprachsozialisation und Kommunikationspraxis führen dazu, dass die Wahrnehmung bestimmter Textkomponenten in sozialen Kontexten quasi automatisch zur Aktivierung bestimmter Wissensbestände führt. Die sprachliche Ausdrucksform orientiert individuelle Wahrnehmung in Richtung auf soziale Verallgemeinerung. (Müller-Perisert 2005: 140)

Важна улога комуникативним задацима дата је, као и код Деланоја (2002), и у мом књижевно-дидактичком моделу. Осим продуктивних задатака, обавезни задаци везани су за књижевнонаучну анализу текста и за продубљивање и стицање културног, културолошког, књижевноисторијског и књижевнотеоријског знања коришћењем разноликих метода. Уграђујући Шмитове постулате Емпиријске наставе о књижевности и Алтмајерово схватање појма културе и непостојање исправног и неисправног у процесу разумевања књижевног текста у Деланојев модел, може се закључно рећи да је свакако од велике предности у процесу разумевања текста разликовање између когнитивних процеса грађења комуниката и социјалних процеса комуникације, јер се на тај начин узима у обзир како аутономија појединца и његова индивидуалност, тако и социо-културне особености и регулативе. На когнитивној равни је важно да се комуникат појединцу чини као смислен и субјективно га задовољава. Тако стварање комуниката протиче у евокативним фазама. Надоградња евокативне фазе постиже се у комуникативној фази. У процесу комуникације у оквиру групе (learn community), дакле, у конкретној временски, културно и ситуативно зависној наставној ситуацији, мере се резултати на очекивањима, односно конвенцијама свих учесника комуникације. Конвенције су услов за паралелне, тј. прикладне начине читања текста. Али многострукост ових начина читања не ограничава текст, већ реципијенти/киње у процесу комуникације о тексту, која је одређена конвенцијама, откривају могуће комуникате. Конвенције, дакле, ограничавају многострукост комуниката. Прикладно значење није смештено у тексту, већ у читаоцу/тељки. Зато су читалац/тељка и његово опхођење са књижевним текстом у средишту дидактичког модела.

Циљ посредовања књижевности унутар универзитетског оквира је, дакле, активна и потенцијално свесна рецепција и обрада књижевности. При томе се не ради о преношењу исправног значења текста, већ осим субјективно задовољавајућег и кохерентног додељивања комуниката на равни когниције, ради се и о способности да се удовољи очекивањима других партнера у комуникацији на социјалној равни. То у оквиру германистичког учења значи да треба познавати и начине читања који су признати од стране науке о књижевности и књижевне критике. (Милер-Пајсерт 2005: 146)³⁷

³⁷ Ziel der Literaturvermittlung im universitären Rahmen ist also die aktive und potentiell bewußte Rezeption und Verarbeitung von Literatur. Dabei geht es nicht um die Ermittlung von „richtiger Textbedeutung“, sondern neben der subjektiv befriedigenden und kohärenten Kommunikatzuordnung auf der Ebene der Kognition um die Fertigkeit, auf der sozialen Ebene den Erwartungen anderer Kommunikationspartner zu entsprechen. Das heißt im Rahmen der germanistischen Lehre auch, Lesarten zu kennen, die von der Literaturwissenschaft und Literaturkritik anerkannt sind. (Müller-Peisert 2005: 146)

Овде представљен књижевно-дидактички модел састоји се из следећих премиса:

1. Књижевност је схваћена као комуникативни систем социјалног делања (З. Ј. Шмит) и тако се практикује и у настави.

Одатле проистиче да

2. Опхођење са књижевним текстовима не треба ограничити само на њихову обраду у наставној ситуацији, већ и остале улоге социјалног система књижевност у настави треба да буду заступљене, а ученици/е и студенти/киње треба да их постану свесни.

3. Ово води до повећавања друштвене важности система књижевност, јер, схваћена као систем делања, а не луксузно добро за уске друштвене кругове, књижевност се демократизује и постаје неопходна свим друштвеним слојевима.

4. Да би се упознали са културним интерпретативним обрасцима и спознали културну страност књижевних текстова на страном језику, они/е који уче треба свесно да се суоче са појмом културе који не почива на етничким, већ језичким заједницама као и са регулативама разумевања страног, које су постављене у социјалним контекстима.

5. Како је књижевност систем делања, тј. акциони систем, актери/ке његових улога су у средишту акционо-оријентисане наставе. Само ако активно учествују у систему књижевност на когнитивној, нормативној и емотивној равни, ученици/це и студенати/киње ће моћи свесно да се суоче са њеним страностима и моћи да уживају у њој. Зато се они/е и њихово опхођење са књижевним текстовима налазе у центру мојих дидактичких размишљања.

3. АКТИВНО И ПРОДУКТИВНО ОРИЈЕНТИСАНА НАСТАВА КЊИЖЕВНОСТИ

У дидактици немачке књижевности је активно и продуктивно оријентисана настава књижевности као дидактички концепт пробудила највећу пажњу дидактичке јавности краја 20. века (Шпинер 2006⁴: 247 и 2010: 314). Овај методички правац је у међувремену ушао у уџбенике, читанке, наставне планове и наставну праксу немачких школа (Шпинер 2006⁴: 247, Хаз/Менцел/Шпинер 2000: 7), али и факултета који образују будуће наставнике/це немачког језика. Овде представљени концепти развијени су пре свега за потребе основних и средњих школа за наставу немачког као матерњег језика, али су врло брзо прешли у дидактику књижевности немачког као страног језика (Елерс 1992, Каспари 1999, Копенштајнер 2001). Иако постоје различите поставке циљева и образовних задатака, којима једни дидактичари овог правца придају више, други мање пажње, на основу заједничких особина ових метода се активно и

продуктивно оријентисана настава књижевности може окарактерисати речима Шпинера:

Под активно и продуктивно оријентисаном наставом се подразумева један посебан методички приступ,

према којем се ученици књижевношћу баве тако што обликују, односно парафразирају, допуњују и настављају текстуалне пасаже, имитрају текстуалне обрасце, осликавају књижевност, и изводе је музичко-сценски. Овакав приступ се разликује од оне наставе која је искључиво оријентисана на предавања наставника, наставни разговор, репродуковање садржаја, карактеристике и интерпретацију. Ученици би требало, уместо да књижевност истражују само појмовно-аналитички, у свом бављењу књижевним текстовима да сами користе језик књижевности и друге естетске форме израза. Текстова би дакле, требало активно разрађивати, а не само обрађивати, а ученици не би требало да дискутују о њима само са аспекта рецепције текста, већ да на њих реагују са становишта самосталне текстуалне продукције. (Шпинер 2010: 311)³⁸

За осниваче и главне представнике овог правца сматрају се Герхард Хаз и Гинтер Валдман. Хаз је својом публикацијом *Делатно и продуктивно-оријентисана настава књижевности (Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht)*, из 1984. године, овом правцу дао име, које је остало до данас. Валдман исте године издаје чланак *Основе теорије и праксе продуктивно-оријентисане наставе књижевности (Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts)*, чиме почиње интензивна научна дискусија и врло брзо примена у наставној пракси (Шпинер 2010: 313). Али, активно и продуктивно оријентисана настава књижевности има корене који потичу чак из античких времена. Саставни део наставе реторике је тада био на пример састављање басни као вежба пред састављање говора (Шпинер 2010: 311). Писање књижевних текстова било је омиљено у средњем веку, ренесанси и другим периодима све до 19. века, када је, као последица естетике генија, почело да се губи. Са

³⁸ Unter handlungs- und produktionsorientiertem Unterricht versteht man einen methodischen Ansatz, bei dem sich die Schülerinnen und Schüler gestaltend, d.h. weiter- und umschreibend, Textstellen ergänzend, Textmuster imitierend, malend, vertonend und szenisch spielend mit Literatur beschäftigen. Der Ansatz grenzt sich ab von einem Unterricht, der sich auf Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch und schriftliche Inhaltsangabe, Charakteristik und Interpretation beschränkt. Statt nur begrifflich-analytisch Literatur zu untersuchen, sollen die Schülerinnen und Schüler selbst die literarische Sprache und andere ästhetische Ausdrucksformen in der Beschäftigung mit den Texten verwenden. Diese sollen nicht nur behandelt, vielmehr soll mit ihnen gehandelt werden, und die Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur rezipierend besprechend, sondern selbst produzierend auf sie reagieren. (Spinner 2010: 311)

реформаторском педагогијом у 20. веку опет у центар посматрања долази ученик/ца, његова/њена активност и целокупан приступ његовом/њеном учењу и развоју. Најважнији активно-продуктивни приступ настави књижевности представља Ото Карштет (Otto Karstädt) у својој публикацији *Пратећи песника. Стваралачки часови поезије* (*Dem Dichter nach. Schaffende Poesiestunden*), из 1912 године. Са доласком националсоцијализма овај приступ ученику/ци одлази у други план, јер се није тежило васпитању самосталне и креативне личности, већ личности која ће бити послушна и подређена. За правог претечу активно-продуктивних метода сматра се Улсхефер (Ulshöfer) и његова *Методика наставе немачког језика* (*Methodik des Deutschunterrichts*, 1952), док значајни теоријски импулси коначно долазе из рецептивне естетике (Шпинер 2006⁴: 248-252). Осим рецептивне естетике, ове методе се могу теоријски оправдати и ставовима постструктуралистичких теорија и теоријом радикалног конструктивизма и Емпиријске науке о књижевности (Хаз/Менцел/Шпинер 2000: 8).

Основни циљеви активно и продуктивно оријентисане наставе књижевности су:

- подстицање књижевне социјализације ученика/ца у раном узрасту при наставној обради књижевних текстова повећавањем мотивације за читањем истих³⁹,
- подстицање имагинативних активности ученика/ца,
- подстицање на саморазумевање и разумевање страног,
- побољшање компетенције анализе и интерпретације књижевних текстова, тако што ученици/е самостално делају на формулацијама са и на текстовима,
- подстицање на разговор о књижевном тексту,
- побољшање компетенције писања,
- омогућавање индивидуалног исказивања доживљаја прочитаног текста (Шпинер 2010 и 2006⁴),
- подстицање на боље разумевање књижевног текста разумевањем његове форме и структуре (Валдман 2006⁵),
- подржавање и допуњавање аналитичких метода (Фингерхут по Валдман 2006⁵: 61).

³⁹ Пренето на наставу књижевности на немачком као страном језику, ово би значило повећање мотивације за читањем књижевних текстова на немачком језику у свим узрастима и на свим нивоима школског и високошколског бављења књижевношћу.

Различити концепти активно и продуктивно оријентисане наставе књижевности постављају у средиште свог интересовање различите тежње, којима у настави треба стремити. Харо Милер-Михаелс (Harro Müller Michaels) говори о концепту „рецептивне прагматике“, везујући се за рецептивну естетику Јауса и покушава пре свега да продуктивним методама повеже свакодневно искуство ученика/ца са књижевним текстом. Тако жели да дође до когнитивних резултата ученика/ца, јер развијање рефлексije је крајњи циљ наставе. Герхард Руп (Rupp) поставља за предмет наставе не оригиналан књижевни текст, већ текстове настале у продуктивним радовима ученика/ца, те их онда упоређује, дискутује и конфротира са оригиналним књижевним делом. Герхард Хаз продуктивним методама жели да омогући и аналитички мање талентованим ученицима/ама да се приближе књижевном тексту, али за њега није примарно разумевање самог књижевног текста, његове форме и структуре и ванјезичких контекста, већ сам ученик/ца и његов/њен начин читања. Шпинер наглашава функцију стварања имагинативних способности и бољег разумевања себе и других, па је по њему најважније продуктивним поступцима у читању књижевних текстова доћи до развоја идентитета ученика/ца. Фингерхут се оријентише искључиво на књижевни текст и његову анализу, после које се настава може организовати по продуктивним методама. Валдман жели да ученици/е разумеју књижевни текст у његовој целовитости и посебности (Валдман 2006⁵: 52-61).

Критичари/ке замерају представницима/ама активно и продуктивно оријентисане наставе књижевности пре свега каталогизацију метода као њихово пуко набрајање, не узимајући у обзир циљеве наставе књижевности, што води опасности да

- се књижевни текстови губе и пређу у други план,
- књижевност у настави има само секундарну улогу,
- се настава књижевности претвара у пуку игру, која је сама себи сврха.

Оштру критику у овом правцу изложио је нпр. Киглер (Kügler) 1988. године у часопису *Praxis Deutsch*, која се овде наводи по изворима из *Praxis Deutsch Sonderheft 2000*, у којој је његов чланак поново објављен.

Док неки ове критике оправдавају аргументима из педагогије, већина сматра да активно-продуктивна оријентација наставе књижевности не жели да се одрекне аналитичких метода, нити да се удаљи од књижевног текста, већ да их надопуни и књижевни текст приближи читаоцима/тељкама (Менцел 2000, Хаз/Менцел/Шпинер 2000, Валдман 2006⁵). Такође, они признају да наставници/це у наставној пракси,

користећи се активно-продуктивним методама, могу да упадну и упадају у замку пуке игре са текстом на часу, без икаквог постизања циљева, који би служили стицању књижевних компетенција и упозоравају, да сваку појединачну методу треба користити промишљено и тако да она послужи постизању одређеног циља (Шпинер 2010: 316). Употребом ових метода они пре свега желе да постигну буђење мотивације за читањем књижевних текстова, што је „основа свих осталих сврсисходних аналитичко-интелектуалних активности“ (Хаз/Менцел/Шпинер 2000: 8)⁴⁰.

3.1 Валдманов концепт активно и продуктивно оријентисане наставе књижевности

Овде ће бити приказан Валдманов модел продуктивне наставе књижевности, јер највише одговара концептима представљеним у овом раду и, иако се позива на постулате рецептивне естетике, разумевање књижевних текстова заправо тумачи постулатима конструктивистичке теорије. У центар модела Валдман поставља ученика/цу и његово/њено опхођење са књижевним текстом, а главни циљеви наставе су у буђењу мотивације на читање и разумевање књижевних текстова познавањем књижевних конвенција, тј. стицањем и коришћењем књижевних компетенција.

Предности, које настава књижевности продуктивним методама добија, по Валдману су следеће: стварање опуштеније наставне атмосфере, мотивисање ученика/ца за читањем књижевних текстова, подстицање креативности и сопственог, индивидуалног доживљаја књижевног текста, књижевна сензибилизација. Да не би дошло до претварања наставе у пуку игру, Валдман сматра да је неопходно користити одређене методе у одређеним фазама наставе ради постизања конкретних циљева и ствара дидактички модел књижевног разумевања. Овај модел почива на теоријским поставкама тзв. књижевне херменеутике⁴¹ и на њему се базира дидактички модел фаза разумевања књижевних текстова. Интересантно је што се Валдман у састављању свог теоријског модела позива на рецептивну естетику, а у њему су препознатљиве поставке Шмитове Емпиријске науке о књижевности. Тако, на пример цитира Гребена да је „разумевање текста конструкција смисла“ (Гребен по Валдман 2006⁵: 15)⁴². Наглашава

⁴⁰ Grundlage für alle weiteren sinnvollen analytisch-intellektuellen Aktivitäten (Haas/Menzel/Spinner 2000: 8).

⁴¹ Ова књижевна херменеутика настаје из критике Дилтајове и Гадамерове херменеутике, који по Валдману „елиминишу“ читаоца из процеса разумевања књижевног текста (Valdman 2006⁵: 25).

⁴² „Textverständnis als Sinnkonstruktion.“ (Groeben по Waldmann 2006⁵: 15)

значај онога што Шмит назива *предусловни свет* за разумевање књижевног текста, а на страни 15 и 16 помиње Шмита и полифункционалност књижевног система, који овај заступа. Осим предусловног света, који Валдман назива смислени систем (*Sinnsystem*), он говори и описује значај познавања *књижевних конвенција* за разумевање књижевног текста, не називајући их, међутим, овим именом (Валдман 2006⁵: 19).

Скица модела књижевне херменеутике састоји се из четири дела, који уједно одговарају фазама његовог наставног модела:

1. За разумевање књижевног текста читалац/тељка мора да га повеже са својим смисленим системом (или, говорећи са Шмитом, предусловним системом) и потребно је да читалац/тељка препозна књижевни текст у његовој формалној и садржинској различитости од других текстова (да поседује, говорећи са Шмитом, књижевне конвенције). Тако се конституише смисао текста. То значи да је и за Валдмана, као и за конструктивисте, разумевање књижевних текстова од стране њихових реципијената/киња конструктивистички акт.

2. Да би се разумео књижевни текст, реципијенти/киње морају помоћу индивидуалне и социјалне фантазије да субјективно прихвате тај текст, стављајући га у контекст са сопствним искуствима, доживљајима, интересовањима и потребама.

3. Реципијенти/киње морају да препознају и открију његов специфично књижевни облик, његову унутрашњу и спољашњу интертекстуалност и препознају његове особине, које се налазе или не налазе и у другим књижевним текстовима.

4. Реципијенти/киње морају, да би разумели књижевни текст, да га ставе у историјски, друштвени, културни и књижевни контекст и у контекст сопственог искуственог света, контекст индивидуалних и друштвених искустава реципијената/киња.

У овој Валдмановој скици се делови 1 и 3 и фаза 1 и 4 међусобно преплићу, те остаје нејасно у чему је разлика међу њима.

Сходно овоме, Валдманов четворофазни модел (који је заправо петофазни, односно, када се боље разложи, најмање шестофазни) изгледа овако:

Предфаза: играјућа припрема за књижевни текст (*Spielhafte Einstimmung in literarische Texte*),

1. фаза: читање и презентација књижевних текстова (*Lesen und Aufnehmen literarischer Texte*),

2. фаза: конкретизовано субјективно усвајање књижевног текста (Konkretisierende subjektive Aneignung literarischer Texte),

3. фаза: рад на књижевним текстовима (Textuelles Erarbeiten literarischer Texte),

4. фаза: вантекстуално конфротирање књижевних текстова (textüberschreitende Auseinandersetzung mit literarischen Texten).

Прве две фазе су прилично јасне, док трећа осветљава ништа друго до попуњавање празних места у тексту. У четвртој фази треба да дође до разумевања литерарицитета књижевних текстова, што је, по Валдману, поред задатка да ученике/це оспособи за разумевање књижевних текстова (Валдман 2006⁵: 27) централни задатак добре наставе књижевности:

Задатак наставе књижевности је, ако треба да заслужије то име, да ученицима учини разумљивим 'литерарност' књижевних текстова, а то значи, да им омогући да разумеју, шта су одлучујуће карактеристике њиховог специфично литерарног облика: њихових садржаја, форми и структура форми, њихових радњи, конфликта, фигура, места, времена итд., која је њихова функција, шта је њихово дејство и њихов учинак. (Валдман 2006⁵: 34)⁴³

У овој фази треба радити претежно аналитички. Најпроблематичнија је четврта фаза, јер она, по Валдману, уједињује две, по мени потпуно одвојене фазе у настави књижевности: са једне стране стављање текста у његове историјске, друштвене, културне, економске и политичке контексте, а са друге стране ученик/ца треба да искаже свој субјективни став према тексту, шта текст за њу или њега представља, како га он/а доживљава, шта текст значи и како се уклапа у његов/њен сопствени искуствени хоризонт и сл. Ово је другим речима другим речима трансфер на животни свет ученика/ца.

Поред нејасних граница између делова и фаза Валдмановог модела, треба критички гледати и на његов „Каталог“, у ком даје предлоге за конкретне поступке у појединачним фазама. Ови предлози (њих 166) су такође недовољно јасно подељени у одређене фазе, а њихова нерелевантна употреба лако може да одведе наставу у игру без даљег циља. На ову опасност вишеструко упозорава и сам Валдман. Он такође, с

⁴³ Die Aufgabe des Literaturunterrichts, wenn er diesen Namen verdienen soll, ist so, den Schülern diese 'Literarizität' literarischer Texte, die er behandelt, verständlich zu machen, und das bedeutet, sie verstehen zu lassen, was die entscheidenden Merkmale ihrer spezifisch literarischer Gestalt sind: ihrer Inhalte, Formen und Formstrukturen, ihrer Handlungen, Konflikte, Figuren, Orte, Zeiten usw., welches ihre Funktion ist, wie sie wirken und was sie leisten. (Waldmann 2006⁵: 34)

правом истиче, да аналитичке и продуктивне методе не треба да се искључују, већ комбинују, јер „Таква настава књижевности, у којој би ученици/е непрестано морали да производе, била би неиздржива и неплодна и више би водила од него ка књижевности“ (Валдман 2006⁵: 41)⁴⁴.

3.1.1 Продуктивне методе у настави књижевности⁴⁵

Од многобројних метода, које се користе у различитим фазама наставног процеса, представићу само неке од њих, које се пре свега односе на прозне текстове. Уводне методе, које треба да заинтересују ученике/це за рад на одређеном књижевном тексту и да их растерете, тако што ће их упознати са основним темама, мотивима или кључним речима текста, код Валдмана су у предфази само „књижевне игре“, које немају везе са конкретним текстом, који треба обрадити (Валдман 2006⁵: 63-68). Много је ефикасније, у уводном делу остварити везу са текстом, тако што ће се нпр. наслов текста повезати са одговарајућим музичким или филмским текстом; на папиру написати речи, које се понављају или су суштински битне за текст, и на основу њих ученици/е састављају своју кратку причу или песму; ученици/е се обавештавају на интернету о текстовима са сличном темом; сликају илустрацију уз дат наслов и на многе друге начине, који зависе од самог текста и креативности наставника/це. При презентовању књижевног текста, посебно када се ради о дужим текстовима, препоручује се слушање звучних књига.

Ове методе могу да помогну студентима/кињама да добију први увид у радњу, време, место и у фигуре текста који треба обрадити. Фигуре се могу нпр. представљати графички и са скалом боја, чиме им се приписују одређене особине или приказују односи са другим фигурама, проналазе се и на плакату записују места из текста, која карактеришу фигуре и њихове радње (Шлибар 2011: 117), обавештавају се на интернету о културним обрасцима, справљају се интервјуи са познаницима и породицом о догађајима, који се могу повезати са догађајима у тексту, праве power-point презентације о свакодневном животу у Немачкој у време у ком се одвија радња текста (Шлибар 2011: 121-122). Копенштајнер између осталог предлаже у одређеним

⁴⁴ Ein Literaturunterricht, in dem die Schüler unablässig produzieren müssten, wäre unerträglich und ertraglos und würde sie eher von der Literatur weg als zu ihr hin führen. (Waldmann 2006⁵: 41)

⁴⁵ Опширан каталог, чије предлоге треба користити смишљено и само у сврху постизања наставних циљева, тј. развијања одређених књижевних компетенција налазе се у Валдман 2006⁵: 62-85.

контекстима писање писма аутору/ки текста од стране читаоца/тељке или справљање сижеа за омот књиге (Копенштајнер 2001: 99). Код Валдмана се налазе између осталог предлози за справљање рекламног огласа и рекламне плакате за књижевни текст, представљање текста у облику стрипа у комбинацији цртежа и језичког текста, писање другачијег завршетка, извођење игре улога, извођење или писање дискусије између аутора/ке текста и неког од ликова из текста о проблематичним радњама тог лика и његовим/њеним предлозима за промену радње. Такође се могу мењати место и време радње стављањем текста или делова текста у друге историјске контексте или друге просторе (нпр. радња се одвија у старом Риму уместо у Немачкој 50-их година прошлог века, или обратно, стављање текстова из далеке прошлости у садашњост, или пребацивање радње из Немачке у Србију). Када се мења језичка форма текста, може се пребацивати директан у индиректан говор, мењати приповедачка перспектива или ставити читав текст у дијалог стварањем радио-драме или драмског текста из његовог прозног облика (Валдман 2006⁵: 62-85). Фредеркинг предлаже контрастивни приступ између два књижевна текста тако што ће ученици/е описати фиктивни сусрет између фигура различитих текстова (Фредеркинг 2000: 115). Овај фиктивни сусрет може бити представљен писмено, али и као игра улога. Хартмилер (2000: 125-129) у конкретизацији наставне јединице уз Фонтанеов роман *Ефи Брист* наводи могућност писања фиктивног дневника главне јунакиње (дан пред веридбу) или писање фиктивног писма мајци (након прве седмице проведене у новом месту становања код мужа). Ученици/е могу да справљају сцене са посебним држањем тела, гестиком и мимиком неког од главних јунака/киња у одређеним ситуацијама (овде Ефиног мужа у тренутку када је пронашао писма између Ефи и њеног љубавника) и справљају колаже са комбинацијом слике и текста. Могу да направе и фото-сцене, на којима ученици/е држањем тела, мимиком и гестиком показују унутрашње стање јунака или јунакиње (досада, радост, узбуђење, све већа међуљудска удаљеност и сл.). Комплекснији фотографски приступ је справљање фото-романа. Фотографије прате језички текстови, са циљем да појасне радњу и интенцију романа, али и музика, коју ученици сами бирају или сами компонују (Хартмилер 2000: 127). Осим тога, могуће је и справљање књижевних новина на одређену тему (Хартмилер 2000: 127). Представљање продуктивних радова аутору/ки књижевног текста и разговор са аутором/ком о томе предлаже Гаснер (2000: 134). Ово је нажалост веома ретко изводљиво у пракси, пре свега из финансијских разлога.

У методама **позоришне педагогије** концентрисна је употреба многих различитих продуктивних поступака у раду са књижевним текстовима. Ови продуктивни поступци се у току припреме текста за бину комбинују са аналитичким. Припремајући нпр. прозни текст у његово сценско извођење, студенти/киње користе дијалоге из текста, претачу прозне делове текста у дијалог и праве свеукупан избор из текста, који његови делови ће бити приказани на сцени. Како текстови углавном не прате хронолшки ток догађаја, потребно је и да одлуче у ком ће редоследу приказивати сцене и како ће се опходити са временом у тексту. Они овако изабран и припремљен нови текст могу да преведу на српски, да би био доступан и публици, која не говори немачки. Могу да припреме и power-point презентацију титла на бини, која би пратила говор „глумаца/ица“. На овај начин, учесници/це сценске презентације текста се упознају са структуром језика књижевног текста и препознају основне поступке као што су симболика, индиректно изражавање, понављање, представљање противречног односа између појединца и друштва, констелација фигура. Да би главне и споредне ликове што боље изнели на сцену, „глумци/ице“, морају да до у појединости анализирају њихове спољашње и унутрашње карактеристике, њихов однос са другим фигурама, њихове ставове и погледе на свет. Студенти/киње се упознају са историјским временом у које је смештена радња тако што се обавештавају преко интернета, проналазе слике или документарне филмове, које могу да уграде у представу. Такође могу и треба да сазнају о многим културним обрасцима одређеног времена у одређеној држави: мода (што ће се одразити на избор костима) или музика (што ће се одразити на избор музике).

Бавећи се пројектом позоришне педагогије, студенти/киње су актери/ке у социјалном систему књижевности у све четири његове улоге:

- као реципијенти/киње они/е књижевни текст реципирају на позадини свог целокупног комплексног предусловног система и приписују му књижевне комуникате,
- као прерађивачи/це они/е га преводне, адаптирају за сценско извођење и у свим фазама рада на његовом инсценирању они комуницирају о тексту и тако га анализирају,
- као продуценти/киње они/е стварају текстове о тексту и
- као дистрибутери/ке они/е покушавају да рекламирају (плакатама, брошурама, флајерима) своју позоришну представу, покушавају да је што боље продају и да је изводе пред што већим бројем гледалаца/тељки.

Осим што су актери/ке у све четири улоге, учесници/це у пројекту на основу комуникативних задатака које решавају у наставном процесу стварају ефикасну наставну атмосферу у конкретној просторији, развијају културу дијалога и стичу и учвршћују читав низ књижевних компетенција доживљавајући текст у погледу на све три функције књижевног система: емоционалној, нормативној и когнитивној.

Из овога проистиче да студенти/киње на овај начин могу да открију „многбројне функције књижевности“ (Шлибар 2011: 124): она је својеврсна друштвена и идеолошка критика и омогућава моделовање и откривање различитих начина живота, откривање, артикулисање и испуњавање сопствених жеља, снова и страхова, прихватање различитих погледа на свет, дозвољава идентификацију са другима. Развијају су многе важне дискурзивне компетенције (испољавање емоција, аргументација са доказима, стварање тумачења и објашњавање различитих аспеката текста), али и књижевне компетенције (способност вишеструког поновљеног читања, препознавање специфичности књижевних текстова и њихове структуре) и овим стичу предуслов да дођу „на траг магији књижевних текстова“⁴⁶ и уживају у њој (Шлибар 2011: 124-125). Сви ови важни аспекти, које Шлибар не доводи у везу са позоришном педагогијом, посебно интензивно ступају на снагу управо у раду са овом методом. И „разговор после“ као „основна компетенција за књижевно учење и књижевно образовање“ (Абрахам/Кепсер 2006²: 84)⁴⁷, посебно је интензиван у оваквим пројектима, који сами по себи захтевају тимски рад и интензивну размену мишљења, предлога, перспектива. Продуктивно писање са текстовима, на текстовима и о текстовима, „књижевни“, тј. наставни разговор и поступци сценске интерпретације, „то су све облици 'разговора после', који не само да сопштавају смисао текста и испољавају приписивање значења, већ тек они заправо реализују дело; јер естетска комуникација је смисао књижевности“ (Абрахам, Кепсер 2006²: 86)⁴⁸.

3.2 Позоришна педагогија

⁴⁶ der Magie literarischer Texte auf die Spur zu kommen (Šlibar 2011: 125).

⁴⁷ Anschlußkommunikation als Basiskompetenz für literarisches Lernen und literarische Bildung. (Abraham/Kepser 2006²: 84)

⁴⁸ Dies alles sind Formen der Anschlusskommunikation, die nicht nur den Sinn eines Textes mitteilbar machen und die Bedeutungszuschreibungen offen legen, sondern die das Werk erst eigentlich realisieren; denn ästhetische Kommunikation ist der Sinn der Literatur. (Abraham/Kepser 2006²: 86)

Први корак у свесном прихватању нелагоде и ужитка у опхођењу са књижевним текстовима на страном језику јесте „неопходност самопосматрања, саморефлексије, вербализације ужитка и нелагоде, идентификације страности (у нама самима)“ (Шлибар 2011: 50)⁴⁹. Да је адаптација књижевног текста ради његовог постављања на бину, дакле рад са књижевним текстовима по методама позоришне педагогије, веома погодан у циљу мотивисања студената/киња и стицања великог броја књижевних компетенција, показало је квалитативно истраживање спроведено након реализације драмског пројекта *Док смо сањали*. Ово истраживање је показало, да су учесници/е у представи били мотивисани на горе поменуто самопосматрање, саморефлексију, вербализацију проживљеног и идентификацију страности књижевног текста. Зато сматрам да позоришна педагогија треба да буде понуђена као изборни предмет и део дидактике књижевности на страном језику, што значи да би била конципирана као предмет, који ће будући наставници/е у оквиру свог дидактичког образовања моћи да бирају. Овај предмет би требало посебно конципирати као предмет, који би био реализован у сарадњи са професионалним глумцима/ицама и режисерима/кама и са позоришним педагозима. Како би ово био веома захтеван рад, предмет би могао да буде понуђен свим будућим наставницима/ама са одсека за филологије. Образовање у оквиру предмета Позоришна педагогија морало би да протиче паралелно: са једне стране, потребно је образовати будуће позоришне педагоге, који ће реализовати наставу, и тако би била део усавршавања наставника/ца. Са друге стране, будући наставници/е треба да се нађу у улогама актера/ки и реализатора/ки пројекта позоришне педагогије. За конципирање овог предмета могао би да буде преузет и прилагођен модел предмета Позоришна педагогија, који води Габриеле Черни на Педагошком факултету у Лудвигсбургу. Ту су студенти/киње у дуплим улогама: као они/е који/е уче и као они/е који/е подучавају. Као они/е који/е уче, студенти/киње се упознају са са методама позоришне педагогије и испробавају их, а са друге стране, као они/е који/е подучавају, они/е иду у основне и средње школе, где са ученицима/ама организују наставу по методама позоришне педагогије (Черни 2011⁷: 150). Њен модел преузима и потребама румунске германистике и образовања будућих наставника/ца за немачки језик као страни прилагођава Мирона–Хориана Станеску (2011). Док је она више оријентисана на индивидуални, социјални и естетски развој у смислу позоришне естетике, за потребе мог рада осим социјалног и личног развоја ради

⁴⁹ Notwendigkeit von Selbstbeobachtung, Selbstreflexion, Versprachlichung von Lust und Unbehagen, Identifizierung der Fremdheit (in uns selsbst) (Šlibar 2011:50).

се о естетском развоју искључиво у смислу стицања књижевних компетенција. Осим тога, књижевни текст није само полазна тачка, која се по потребама мења и прилагођава групи, већ књижевни текст остаје у средишту бављења овом методом. То се у САФАРИ-моделу оличава у сталним фазама рефлексije, које од почетка до краја прате рад са овом методом, а у којима је посебно важно вршити анализу књижевног текста са којим се ради.

Избор текста *Док смо сањали* треба да одговара критеријумима селекције књижевних текстова за наставу које предлаже Шлибар, скрећући пажњу на то да је изазов пронаћи текст, који ученицима/ама одговара језички и емоционално и који их стварно занима и да са тим изазовом може да се ухвати у коштац само онај тј. она наставник/ца који/која своје ученике/це добро познаје (Шлибар 2011: 92-98).

1. Циљеви наставе и књижевне компетенције: Када се бира текст који ће бити обрађиван у настави, у виду се морају имати циљеви наставе и оне књижевне компетенције, које треба развити или учврстити. Циљ овог пројекта био је да учврсти читав спектар књижевних компетенција, који су студенти/киње до сада стекли/е, као и да развије мотивацију за детаљним и понављаним читањем обимног текста на немачком језику. Даље, циљ је био активно учешће у анализи књижевног текста и дискусији после, која треба да покаже да ли је дошло до повезивања књижевног текста са искуственим хоризонтом студената/киња и какав је утицај позоришне представе на лични и социјални развој учесника/ца у њој. Да ли су ови циљеви постигнути или не, показује спроведено квалитативно истраживање анализом појединачних интервјуа и групне дискусије.

2. Књижевни текст као целина и дужина књижевног текста: Сваки књижевни текст је целина, и као такав треба да буде обрађиван у настави, осим ако се читањем одломака треба пробудити радозналост код потенцијалних читаоца/тељки и жеља да прочитају целу књигу, или ако треба илустровати одређени начин писања, функције и сл. Роман *Док смо сањали* има 518 страна. Састоји се из поглавља, која свако за себе могу да представљају самосталну целину и која су мозаички укомпонована у читав текст. Како је са једне стране један од циљева буђење интересовања за читање овог романа, а са друге стране реализација пројекта је била наравно временски ограничена – за један семестар је требало овај текст пребацити у други медиј и увежбати комплетну представу – одлучила сам да студентима/кињама понудим поглавља, која пре свега карактеришу главне јунаке/иње, описују њихова унутрашња, емотивна превирања, њихово социјално окружење и културне обрасце,

њихове међусобне односе. Ово је требало да им омогући интензивније уживљавање у ликове, а тиме и у текст и у његову специфичност. Ова поглавља чинила су отприлике половину романа. Другим речима, учинило ми се да сам се упустила у прилично смео подухват да им понудим текст оволике дужине и очекујем да га прочитају у целини и то добровољно. Моја прва књижевно-дидактичка грешка састојала се управо у томе што сам изабрала поглавља, која сам сматрала за погодна за претакање у други медиј и тиме сам нарушила целовитост књижевног текста. Моја друга књижевно-дидактичка грешка је била та што сам сматрала да од студената/киња не могу да очекујем да прочитају толико обимно књижевно дело. Да су ово књижевно-дидактичке грешке, показала је сама пракса: студенти/киње су након прочитаних поглавља тражили да им донесем цео роман, јер су желели да га прочитају у целини. Тако су студенти/киње заправо исправили/е моје грешке и увелико допринели успешности пројекта. Тиме су ми показали да се треба држати књижевно-дидактичког правила да не треба рушити целину књижевног текста, као и да студенти/киње германистике морају да буду у стању да читају дугачке текстове, тј. романе на језику који студирају.

3. Језичке компетенције и прилагођеност текста узрасту учесника/ца у пројекту: Језичке компетенције студената/киња биле су различите, јер су у пројекту учествовали/е студенти/киње од прве до четврте године. Сматрала сам да ће нај тај начин студенти/киње помоћи једни/е другима. Текст је писан језиком свакодневнице и данашњице, а дијалози у жаргону младих, па сам проценила да одговара нивоу језичких компетенција већине студената/киња и да ће их побољшати. Такође сам сматрала да је текст прилагођен њиховом узрасту. Они су прихватили изазов читања овог текста и користећи се стратегијама читања књижевних текстова стеченим у току школовања нису имали веће тешкоће у прихватању страности текста. Да ли су ове претпоставке биле исправне, показаће квалитативно истраживање извршено након реализације пројекта.

4. Респонзивност (Ansprechbarkeit) студената/киња: Задовољавање овог критеријума могуће је онда када наставник/ца добро познаје своје студенте/киње, њихова интересовања, жеље и страхове. Књижевни текст по овом критеријуму треба да емоционално и интелектуално „погоди“ студенте/киње и изазове њихову радозналост, да буде за њих релевантан и даје им могућности за идентификацију, као и могућност за ужитак у његовим страностима.

5. Актуелност: Актуелност књижевног текста не значи да се морају обрађивати књижевни текстови савремене књижевности на немачком језику, већ да

његови читаоци могу да успоставе везу између света књижевног текста и света у коме живе. Роман *Док смо сањали* смештен је у Немачку након уједињења. Догађаји из овог историјског периода су већини студената/киња непознати и текст треба да пробуди интересовање да више сазнају о овом периоду. Такође, треба да се успостави горе наведена веза између фикционалне слике света из романа и слике света, коју студенти/киње имају.

6. Интеркултурни аспекти: Мада лингвокултуролошки аспекти никако не треба да заузимају централну тачку у опхођењу са књижевним текстовима, роман *Док смо сањали* нуди одређене историјске и социјалне аспекте, показује поједине културне интерпретативне обрасце који су својствени страниј култури и који могу да буду важни за добијање увида у њене специфичности као и у специфичности другачијих норми размишљања, понашања и живљења, те ове аспекте треба свакако узети у обзир при анализи књижевног текста.

7. Књижевноуметничка вредност текста – канон/квалитет/вредновање: Време за читање књижевних текстова је свакако ограничено, зато га не треба трошити у оваквим пројектима на тривијалну лиетратуру. Осим тога, студенти/киње треба да буду одушевљени/е текстом, да би имали мотивацију да га изнесу на бину. Проблем са вредновањем текстова савремене немачке књижевности свакако постоји, али књижевне критике у реномираним новинама и часописима као и додељене књижевне награде за дело одређеног/е аутора/ке указују нам то, да ли се ради о заиста вредном уметничком тексту. Клеменс Мајер је не само својом биографијом, већ пре свега својим текстовима узбуркао немачку књижевну сцену. Рођен 1977. године у Халеу и одрастао у Лајпцигу, он после завршене средње школе није имао намеру да студира. Књижевност је волео и њом био окружен од малих ногу, захваљујући богатој библиотеци свога оца, али је новац радије зарађивао бавећи се физичким пословима. Детаљно је посматрао (и посматра) људе око себе и уткивао их у своје касније књижевне текстове. Након што је добио стипендију за студирање на Књижевном институту Лајпциг (Deutsches Literaturinstitut Leipzig), он уз подршку лајпцишког германисте професора Валфрида Хартингера (Walfried Hartinger) ради на свом роману првенцу *Als wir träumten*, који излази 2006. године. Две године касније излази збирка кратких прича *Die Nacht, die Lichter* (преведена на српски под називом *Ноћ, светла*), 2010. године објављује збирку прича *Gewalten. Ein Tagebuch*. Осим многобројних књижевних награда (награда Клеменс Брентано 2006, награда Лајпцишког сајма књига 2008) о Мајеру су књижевни

критичари писали у новинама и часописима као што су *Der Spiegel*, *Neue Rundschau*, *FAZ*, *Süddeutsche Zeitung* и многим другим.

У роману *Док смо сањали (Als wir träumten)* Данијел, приповедач, у првом лицу нам прича о догађајима који су пратили његово одрастање и одрастање његових другова на улицама Лајпцига после уједињења Немачке. Данијел приповеда из психијатрије сцене из живота својих другова и свог, прича о њиховим оргијама под утицајем алкохола, о тучама, дрогама, крађи једним меланхоличним тоном, који роман прожима од почетка до краја. Његово приповедање није хронолошко и поглавља се на крају уклапају у један „puzzle“. У уводном делу *Дечје игре (Kinderspiele)* он већ представља своје пријатеље и даје нам да наслутимо у ком правцу ће ове дечје игре водити. Деловима текста из уводног дела представа почиње и завршава се (опширније у делу рада који се бави инсценирањем).

Овај текст има довољно поливалентног потенцијала, па позива на игру са значењима, симболима и празним местима, а њихово усаглашавање мора да буде дискутовано у групи, како би се дошло до заједничког поимања и преношења на позорницу како свеукупне атмосфере, тако и сопствених емоција и емоција фигуре коју појединачно тумаче. Како даје довољно импулса за импровизацију на сцени, долази до развијања поверења међу учесницима/ама пројекта, али и до развијања њихове способности опажања и имагинације.

8. Респонзивност наставника/ца: Одушевљеност текстом, енергија, радост и ентузијазам којима наставник/ца у процесу рада са текстом зрачи је „заразна“ и преноси се на остале учеснике/це пројекта. „Ја не могу добро да 'преносим' текстове, за које сама не сматрам да су добри; [...] Поновна лектира нам тек открива, да ли текст има 'оно нешто' и да ли у нама може да пробуди онај ентузијазам, који је заразан и којим се и на ученике/це преноси енергија и радост при раду са текстом“ (Шлибар 2011:97)⁵⁰.

3. 2. 1 Позоришна педагогија на примеру адаптације и инсценирања романа Клеменса Мајера *Док смо сањали*

⁵⁰ Ich kann nicht gut Texte 'vermitteln', die ich selbst nicht gut finde; [...] Die wiederholte Lektüre offenbart erst, ob ein Text 'trägt' und ob er in uns jenen Enthusiasmus entfachen kann, der ansteckend ist und mit dem die Energie und die Freude auch auf die Lernenden zu übertragen ist. (Šlibar 2011: 97)

Настава књижевности на страном језику заснована на принципима позоришне педагогије је један од активно и продуктивно оријентисаних приступа књижевном тексту, који подстиче развој ученика/ца, тј. студената/киња као индивидуа у личном и социјалном смислу, доприноси стицању и продубљивању књижевних компетенција, заснива се на конструкцији разноврсних светова, доприноси превазилажењу предрасуда, табуа, отпора према страном у тексту и у нама самима, те тако представља конкретизујући пример књижевно-дидактичког модела представљеног у овом раду. Ако настава књижевности хоће да испуњава два основна правила модерне дидактике књижевности, она мора да:

а) представља ученицима/ама и студентима/кињама задовољство, које проистиче из свесног доживљавања нелагоде у опхођењу са књижевним текстовима, подстиче их на читање, продубљује уживање у књижевном тексту, као и да

б) нелагоду у опхођењу са вредним књижевним текстовима учини свесном, те продуктивним делањем на часу ову нелагоду, незадовољство и страност претвори у задовољство и ужитак (Шлибар 2011:42).

Овако конципирана настава зависи у великој мери од тога колико је наставник/ца у стању да својим ученицима/ама на неустаљен начин приближи књижевни текст и његову страност учини прихватљивом. Страност књижевног текста треба да буде свесно прихваћена, а пошто као таква води сагледавању нових видика, може и треба да доведе до тога да читаоци/тељке доживе ужитак у тексту.

Позоришна педагогија представља начин учења, а не професионални тренинг глуме. У средишту процеса налазе се ученици/це и студенти/киње као глумци и као гледаоци. „Њихова позоришна игра конституише значење текста“ (Черни 2010: 8)⁵¹. Због тога, о њој мора да се дискутује и учесници/е у пројектима позоришне педагогије морају да буду свесни, да је њихова игра само један од могућих начина читања текста. У овом раду је преузет и потребама студената/киња германистике прилагођен теоријски концепт САФАРИ (С – садржај, штоф, А – аматерски прелудијум, Ф – фигуре, А – акција, Р – рефлексивност, И – инсценирање) Габријеле Черни, а у циљу побољшања књижевних компетенција и активног учествовања у социјалном систему књижевност на занимљив, свеукупан и свеокупирајући начин. Свеокупирајући начин подразумева активiranу мотивисаност студената/киња да се мењају на личној и социјалној равни, као и да стичу и утврђују књижевне компетенције тумачећи, обрађујући и прерађујући

⁵¹ Ihr theatrales Spiel konstituiert die Bedeutung des Textes. (Czerny 2010: 8)

књижевни текст његовим постављањем на сцену. Лични и социјални развој који учесници/це у позоришној представи доживљавају води стицању компетенција које омогућавају свесно сагледавање страности књижевних текстова, што ће бити доказано квалитативном анализом интервјуа и групног разговора.

С – садржај, штоф

„Основа глумљења у позоришту је *конфротација са штофовима, темама и текстовима на нивоу садржаја и на нивоу игре, а у погледу на њихову могућу адаптацију за позоришну ситуацију*“ (Черни 2010: 12)⁵². Избор штофа, у овом случају романа *Док смо сањали* Клеменса Мајера, одговара свим горе представљеним критеријумима селекције, те о избору штофа овде не мора посебно да се говори.

А – аматерски прелудијум

У САФАРИ-моделу овај део има функцију да „глумце/ице“ припреми за позоришну игру тако што они сопственом снагом имагинације (*Vorstellungsvermögen*) и својим телом представљају нешто што су доживели. Тако треба да спознају своје тело, простор у ком се крећу и групу са којом ће играти и са којом ће чинити тим. У центру ове фазе су опажај, осећај, фантазија, имагинација, тело и покрет, напетост и растерећеност. Ова веома интересантна и важна фаза, поготово код учесника који нису имали искуства у раду на бини, детаљно је описана у књизи: *Theater – SAFARI*, Czerny 2010. Код Черни се ова фаза назива *Auftakt* и она припрема учеснике/це представе на глуму. Постоји много вежби, које могу да се у овој фази употребе. Тако на пример наставник/ца може да чита неки књижевни текст, а ученици/е да на одговарајуће реченице одговарају на текст унапред договореним покретима, узвицима или неким другим реакцијама. Тако се уче да телом, гласом, покретом изражавају своје реакције и емоције.

Ја сам на почетку ову фазу заменили читањем текста, не сагледавши њен стварни значај. До спознавања сопствене телесности, покрета и изражаја на бини, спознавања простора и телесности групе пресудну улогу одиграла је тзв. „шутка“, што су касније у разговору потврдили/е и сами/е студенти/киње: сви/е учесници/е представе

⁵² Die Grundlage des Theaterspielens ist *die inhaltliche und spielerische Auseinandersetzung mit Stoffen, Themen und Texten im Hinblick auf ihre mögliche Adaption für die Theatersituation*. (Czerny 2010: 12) Delove teksta kurzivom je istakla Černi.

су на бини. Налазе зе на панк-журци, свира жива музика. Сви играју, скачу, гурају се, гласни су, сваки/а учесник/ца овој сцени даје своју индивидуалну ноту невербалним изражавањем.

Уместо обиља метода за увод у рад са књижевним текстом, које за циљ имају буђење интересовања и подизање мотивације студената/киња, одлучила сам да ову улогу преузме сам текст, тј. његов уводни део *Дечје игре (Kinderspiele)*. Студенти/киње су текст прочитали/е у индивидуалном раду на настави, а затим је уследио разговор. Постављали/е су питања о деловима који им из културних или језичких разлога нису били јасни. Прве реакције на текст биле су више него позитивне. Чинило се да им се текст одмах „увукао под кожу“. Прве реакције на текст описане су у интервјуима и групној дискусији. У току рада прочитали су на сопствену иницијативу цео роман, решавајући на тај начин мој књижевно-дидактички пропуст, наиме моју одлуку да им уместо читавог романа за читање понудим само његова одабрана поглавља. У фази рефлексије, одлучено је да све мушке улоге глуме девојке, а све женске улоге момци. Ова одлука је на почетку била сасвим практичне природе: на германистици студира више девојака него момака, а на пројекат су се пријавиле махом девојке. Позоришна представа почиње и завршава се речима преузетим и из уводног дела романа. Све преводе за представу сачинили/е су студенти/киње.

Знам једну дечју риму. Певушим је када све у мојој глави почиње да луди. Можда сам је измислила или сам је само сањала. Певушим је кад сећања у мојој глави плешу. [...] А када ноћу лежим будна у свом кревету, гурам покривач међу зубе, да не бих причала о лудим временима када смо биле деца... Да ли смо са петнаест још увек деца? (Мајер 2006: 7-8)⁵³

Нема ноћи, а да не сањам све то, и сваког дана играју сећања у мојој глави, и мучи ме питање, зашто се све то тако десило. Среда је, ускоро ће се врата отворити и одвешће ме доктору Исповеднику. Знам једну дечју риму. Певушим је када све у мојој глави почиње да луди. (Мајер 2006: 14)⁵⁴

⁵³ Ich kenne einen Kinderreim. Ich summe ihn vor mich hin, wenn alles anfängt, in meinem Kopf verrückt zu spielen (7) [...] ...und wenn wir nachts schlaflos in unseren Betten liegen, schiebe ich mir einen Zipfel der Bettdecke zwischen die Zähne, um nicht von den wilden Zeiten zu erzählen (8) [...] Als wir Kinder waren (ist man mit fünfzehn auch noch Kind?...) (7) (Meyer 2006: 7-8).

⁵⁴ Es gibt keine Nacht, in der ich nicht von alldem träume, und jeden Tag tanzen die Erinnerungen in meinem Kopf, und ich quäle mich mit der Frage, warum das alles so gekommen ist. [...] Es ist Mittwoch und gleich werden sie die Tür aufschließen und mich zum Doktor Beichtvater bringen. Ich kenne einen Kinderreim. Ich summe ihn vor mich hin, wenn alles anfängt, in meinem Kopf verrückt zu spielen. (Meyer 2006: 14)

Ф – фигура

Од главних мушких ликова тако су настали женски. Свесном променом родне припадности, девојке су нове главне јунаке преименовале у женска имена. Од Данијела је настала Данијела, Рико је постао Рита, Фред – Фрида, Марк се звао Мајке, а Валтер – Валери. Штефан звани Питбул у нашој представи је био Штефани Питбул, а од Вернера је настала Верена. Овим је начињен важан корак у правцу родне равноправности и прихваћена је важна претпоставка да девојке такође пију, пуше, дрогирају се, краду аутомобиле, завршавају у поправним домовима и затворима и учествују у уличним тучама као и момци. Једна друштвена табу-тема је овим провокативно иступила у јавност.

Централни елемент позоришне представе је фигура као субјект и фигура као објект: глумац је присутан у двојаком виду, и то као лик кога глуми и као он сам. Ово искуство Габријела Черни назива искуство диференце („Differenzerfahrung“ – Černi 2010:15). То је искуство у коме студент/киња спознаје лик који глуми, спознаје себе, али и другога. Ово искуство се креће између опажања и доживљавања, приказивања и показивања, између конструкта свакодневне стварности и позоришне стварности. Глумац/ица се налази

у игри у којој се смењују идентификација и конструкција, произвођење и представљање, ирационално и рационално, имагинација и разочарење, реално и потенцијално, играч и фигура или субјекат и објекат. [...] Глума тражи од актера да уложи напор, да буде 'ван себе', дакле неко други и истовремено 'код себе', дакле он сам. (Вајнц цит. по Станеску 2011: 135)⁵⁵

То значи да „глумац/ица“ мора да пронађе равнотежу између личних искустава, доживљаја и емоција и оних које треба да представи ликом који глуми, мора да се уживи у лик и да се у том лику препозна. Унутрашњи свет лика који тумачи мора да добије своје отелотворење у ономе ко га тумачи. Глумац/ица мора да доживљава све заједно са ликом који глуми, да би могао/ла на аутентичан начин да га представи публици. Тако је глумац/ица, тј. студент/киња са својим сопственим предусловним светом, својим жељама, фантазијама, конструкцијама стварности, потребама, успесима

⁵⁵ im Wechselspiel von Identifikation und Konstruktion, Herstellung und Darstellung, Irrationalem und Rationalem, Täuschung und Enttäuschung, Realität und Potentialität, Spieler und Figur oder Subjekt und Objekt. [...] Schauspielen verlangt also von dem Akteur die Anstrengung ab, 'außer sich', also jemand anders, und zugleich 'bei sich' selbst zu sein. (Weintz цит. по Stanesku 2011: 135)

и падовима центар процеса настајања и презентовања позоришне представе. Зато је потребно да су глумац/ица и његов лик нераскидива целина, а то је могуће само уколико глумац/ица познаје унутрашњи свет лика и поима његову логику делања, поимајући на основу претходног искуства конструкт стварности која га окружује (како њега самог, тако и фигуре). Сваки глумац/ица својој фигури даје индивидуални изражај. У овоме и јесте огроман потенцијал позоришне педагогије за наставу књижевности на страном језику.

А – акција

Акција у смислу модела Габријеле Черни превасходно подразумева импровизацију, почетак глуме, делање. Учесници/е у представи морају да донесу одређене одлуке, свако делање изазива делање другог на бини, потребно је ускладити покрете, одлучити ко се налази на ком делу сцене, ко када долази, одлази, како се креће итд. Прилагођена студентима/кињама страног језика и извођењу наше представе, ова фаза се у овом пројекту састојала из два дела.

1. Акција значи почетак рада на прочитаном тексту. Студенти/киње су најпре у заједничком договору сами изабрали ликове које желе да глуме. Одлучили су се за постављање једне дупле улоге: Данијела приповедачица и Данијела актерка радње. На овај начин су могле да прикажу Данијелу у динамици свакодневних дешавања у социјалној групи (Данијела актерка рање), али и Данијелин најинтимнији унутрашњи свет, размишљања, осећања, страхове, као и њен опис и представљање других актера радње (Данијела приповедачица). Осим тога, Данијела приповедачица је својим приповедањем спајала сцене у целину представљајући публици делове радње који су неопходни за разумевање текста, а нису могли да буду изнесени на сцену. Требало је потом превазићи следећу препреку: од делова романа које су сами изабрали наставити сцене, дакле пребацити текст из медија роман у медијум драма и друго, требало је превести на српски новонастале дијалоге. Превод на српски је био потребан, јер су учесници/е у пројекту желели да се обрате широј публици тако што ће јој понудити титлован превод. У раду са режисером и на његов предлог одлучили су да Данијела приповедачица говори на српском уз титл на немачком, а да се дијалози одвијају на немачком уз титл на српском. Овим су хтели да Данијелу и њене пријатеље још више приближе публици и изазову емпатију публике, као и да покажу моћ оба

језика: и на немачком и на српском исти јунаци могу да се смеју, плачу, воле, губе и пате истим интензитетом.

2. Акција значи почетак глуме након инсценирања и драматургије. Акција значи (скоро) научен текст, кретање, динамику на бини, мимику, гестику. Акција у овом ужем смислу је у случају наше представе почела када је дошао професионални глумац крагујевачког позоришта Милош Крстовић, који потписује режију овог комада и који је са студентима/кињама радио од почетка децембра 2011. године до премијерног извођења представе 15. јануара 2012. године. Ангажовање професионалних глумаца/ица доводи до додатних компликација, када је у питању организовање предмета Позоришна педагогија за факултетску наставу. На почетку, док се не образују стручњаци за тај предмет, глумци/ице би могли/е хонорарно да држе наставу.

Р – рефлексја

Рефлексја је потребна у свакој фази настајања пројекта, иначе не би могло да дође до сврсисходне реализације пројекта. У сваком сегменту припреме текста за његово постављање на бину, у сваком сегменту рада на бини потребно је разговарати о главним ликовима, о корацима који воде њиховом што бољем представљању публици, потребно је разговарати не само како о оригиналном, тако и о адаптираном тексту, већ и о изражајима, покретима, емоционалном стању и социјалном функционисању глумачког тима. Рефлексја уз сваку фазу пројекта подразумева да је урађена или ће бити урађена књижевно-научна анализа прочитаног текста. Без анализе немогуће је поставити дело на позорницу.

И – инсценирање

Позоришна група и наставник/ца разговарају о томе како би требало презентовати књижевни текст, нпр. да ли ће се догађања одвијати хронолшки или не, како треба да изгледа сцена, који реквизити су потребни, какви ће бити костими, коју улогу ће имати музика, пројекција, филм. Инсценирањем, дакле, интензивном обрадом књижевног текста, учесници/е у представи разумеју текст у потпуности, спознају фиктивне ликове које износе на бину, спознају себе као индивидуе и себе и своју улогу у тиму, спознају своју групу, схватају вредност тимског рада и сва ова сазнања заједно са искуствима и доживљајима које су већ имали они инсценирањем износе на сцену. На

овај начин индивидуално разумевање текста доживљава коректуру, мења се и прераста у колективно. Они на бини морају да прикажу и конкретне чулне знакове, да би оживели приказивано.

Употреба позоришних знакова показује, да стварност на бини нити може нити хоће да се прикаже као оригинално преликано. Естетско искуство, које ученици при томе стичу, креће се између конструкције и стварности, то значи да је позоришна игра конструисана стварност, али су ипак искуства, која се у том процесу стичу, за ученике реална, а не 'као'. Они осећају, мисле, смеју се, играју се и уче да разликују између сопствене стварности и конструисане стварности комада. Инсценирање је нова обрада штофа, стварање једне нове стварности путем фантазије и креативности ученика. (Черни 2010:18)⁵⁶

На овај начин се учесници/е у представи едукују на две равни: на личној и социјалној и стичу и учвршћују осим кључних животних компетенција и књижевне компетенције, што ће бити доказано квалитативним истраживањем. Нева Шлибар управо ту види значај деловања књижевности на читаоца/тељку. И по њој књижевност делује троструко. Развој личности је индивидуална еманципација, социјални развој подстиче на способност хармоничног функционисања у групи и учи нас толеранцији, а естетско образовање подразумева жељу да се нешто промени, способност иновације, креативности, конструисања, моделирања и фантазије (Шлибар 2011: 16). На тај начин књижевност као социјални систем сасвим јасно испуњава своје функције на све три равни: когнитивно-рефлексивној, морално-социјалној и хедонистичко-емоционалној.

3. 2.1.1 Конкретизација у настави: инсценирање представе *Док смо сањали*

Инсценирање преставе веома је битно за овај рад, јер су студенти/киње сами/е у заједничком разговору то инсценирање урадили. Одлучили су које делове романа ће да прераде за бину, направили дијалоге, превели поједине делове текста, јер је

⁵⁶ Der Einsatz und die Verwendung von Theaterzeichen zeigen, dass Wirklichkeit auf der Bühne nicht originalgetreu abgebildet werden kann und will. Die ästhetische Erfahrung, welche die Schüler dabei machen, bewegt sich zwischen Konstruktion und Wirklichkeit, d.h. Theaterspielen ist konstruierte Wirklichkeit, doch die Erfahrungen, die dabei gemacht werden, sind für die Schüler real und kein 'als ob'. Sie fühlen, denken, lachen, spielen und lernen, zwischen der eigenen Wirklichkeit und der konstruierter Wirklichkeit des Spiels zu unterscheiden. Die Inszenierung ist die Neugestaltung des Stoffes, die Schaffung einer neuen Wirklichkeit durch die Phantasie und Kreativität der Schüler. (Czerny 2010: 18)

представа била двојезична, осмислили изглед бине, изабрали музику и слике које ће је пратити на видео биму. Зато ће овде бити дат детаљан преглед свих сцена крајњег производа – позоришне представе, а снимак целе позоришне представе је у прилогу овог рада.

Инсценирање адаптираног текста

Завесе се отварају. Почиње пројекција слика, које се смењују и показују пад Берлинског зида и уједињење Немачке. Чује се песма Шкорпионса *Wind of Changes*. Последња слика бледи и трепери, музика почиње да подрхтава и нестаје. На сцени у левом углу седи Дани приповедачица. На себи има белу мајицу и доњи део пиџаме. Светло се пали на њу, остатак сцене је у мраку. Она устаје, почиње кредом да црта школице, потом и да их игра и прича:

Знам једну дечју риму. Певушим је када све у мојој глави почиње да луди. Можда сам је измислила или сам је само сањала. Певушим је кад сећања у мојој глави плешу. Али не било која сећања, већ сећања на време после пада зида, на године када смо први пут биле у контакту са шареним аутомобилима, холстен пивом и јегермајстером. Али углавном смо, свесне своје националности, пиле лајпцишко пиво. Лајпцишка пивара је била центар наше четврти и наших живота. Најбоље је било то што је пивара била ту и када нисмо могле да је видимо, могле смо да је осетимо. А када ноћу лежим будна у свом кревету, гурам покривач међу зубе, да не бих причала о лудим временима када смо биле деца... Да ли смо са петнаест још увек деца?

Овим настаје сетна, носталгична атмосфера, коју прекида изненадан улазак свих осталих учесника представе, њих двадесет. Тројица су музичари, шесторо су панкери/ке, од којих само двоје изговара неколико реченица, петоро заузима споредне улоге, шесторо плус Дани приповедачица су носиоци главних улога. Сви су обучени сасвим обично, у фармерке и мајице, неки имају капе на глави, неки подвртнуте ногавице на панталонама, а неколико панкера/ки дубоке чизме, црне мајице и офарбане косе. Они/е са разних страна улазе на сцену, која се осветљава, гласно се поздрављају, узимају пиво из гајбице и наздрављају.

Сцена, која ће до краја представе остати скоро непромењена, састоји се од гајбица пива. Од гајбица је направљен сто на средини сцене, гајбице су разбацане на све стране, на њима се по потреби седи и оне се по потреби размештају. Сцена се након

уласка, поздрава и наздрављања замрзава, светла се усмеравају на Фриду, Дани приповедачица прича:

У оваквим ноћима пуно размишљам о Фриди Хелер, чије је лице постало модро-сиво од пијанчења. Била је неколико година старија од нас. Родитељи су је оставили, па је годинама била у затвореном дому за проблематичну децу и адолесценте, у Гету, како га је она звала. Упознале смо је када смо хтеле да направимо интервју за наше школске новине и нико од професора се није томе противио.

Сцена се одмрзава и тече даље, Фрида почиње питањем „*Ви... ви хоћете значи да ме интервјуишете?*“⁵⁷. Она не пристаје одмах на интервју, бојећи се да школске новине не доспеју у руке полицији. Дани, која води интервју, предлаже јој да изабере име под којим ће је представити и обећава да ће све бити анонимно. Фрида предлаже да је зову Дон Џонсон и почиње своју причу, јер она је прва професионална крадљивица аутомобила у Лајпцигу.

Фрида: Ја сам прва крадљивица аутомобила града Лајпцига, професионална, можете ми веровати. (Рита снима разговор на диктафону)

Мајке: Одличан наслов – прва крадљивица аутомобила града Лајпцига.

Дани: Може бити, звучи баш добро. (Показује Рити прстом да почне да снима)

Рита: АКЦИЈА!

Дани: Интервју са Доном. 15 часова и 23 минута! (Виче у микрофон) Ти си дакле прва крадљивица аутомобила, Дон!

Фрида: Професионална. (Пали сломљену цигарету)

Дани: И... зашто то радиш? Зашто крадеш аутомобиле?

Фрида: Не знам, немам појма... Какво је то глупо питање?

Рита: Ехехе!!! (Претећи) Па хтела си да учествујеш!

(Сцена се замрзава, осветљава се Рита, Дани приповедачица прича)

Рита је сањала о томе да постане професионална боксерка, али смо знале да од тога нема ништа, а то је знала и она, јер је пила и никада није рекла НЕ, али је зато на улици била најјача. Скоро да није ишла у школу и већ је неколико пута била у поправном дому. Када се вратила ОДАНДЕ, како га је увек звала, нико није желео да се свађа са њом, јер би се брзо разбеснела. Живела је код бабе, јер није хтела да се врати ТАМО.

⁵⁷ Сви дијалози су у представи на немачком језику, а у овом раду ће бити писани на српском.

Сцена се одмрзава и разговор се наставља понављањем Ритине последње реченице. Фрида објашњава да краде аутомобиле, јер је забавно возити се ноћу по граду и уживати у осећају слободе (*...сва та светла, а никог нема, никог да ти нешто кења*) и осећају да си нешто посебно. Каже им и да више не иде у школу, да је улица њена једина наставница и једном речју помиње гето, мислећи на дом за незбринуту децу у ком је боравила, али ни на Данијелино питање шта је то гето, она не жели да одговори.

Рита је била у поправном дому, Фрида у дому за незбринуту децу. То упућује на лошу ситуацију у породици, незаинтересованост и небригу родитеља за своју децу, трауме које имају деца која у таквим породицама одрастају. У даљем току представе постаће јасно, да је и Данијела, која живи сама са мајком, потпуно несхваћена, а и Питбулов отац је алкохоличар, који малтретира целу породицу када је пијан, а углавном је пијан. Једино за Мајке је остало нејасно у каквој породичној ситуацији живи, али њени родитељи се и не спомињу, па се може претпоставити да ни они нису посебно заинтересовани за своју ћерку. Ова исфрустрирана, нездрава породична атмосфера почиње да даје трагичан тон психолошком стању у коме се јунакиње налазе и читавој атмосфери њиховог дружења.

Фрида наставља да описује како краде аутомобиле, а Мајке је пита како ствари стоје са дрогама, јер је чула да узимају хероин, па усхићени крену у крађу аутомобила. Ово питање разбеснело је Фриду, она виче на сав глас да са дрогама нема ништа и да је пиво њен једини хероин. Након Фридиног излива беса, Мајке опет пита:

Мајке: А пилуле, шта је са пилулама?

СВИ: Мајке, човече!!!

(Сцена се замрзава и светла се пале на Мајке).

Дани приповедачица: Мајке је највише волела да иде у биоскоп са мном. Знале смо све филмове напамет. Са њом сам први пут украла пицу. Када су Риту одвели ТАМО, Мајке је постала безобразна и непријатељски настројена према осталим девојкама. А ми? Ми смо већ биле дружина. Мајке је подносила пуно алкохола, али је увек пила много више него ми и зато се увек брже напијала. Ако би још узела неку од својих пралина, како их је звала, неку од својих пилула, била би скроз у свом свету.

Последња реченица се понавља након одмрзавања сцене. У разговор сада улази и Валери, која се код Фриде распитује о томе да ли краду и по супермаркетима, како и шта краду. Девојке из дружине одговарају Фриди да су и оне прилично добре у супермаркету. Договарају се да опробају снаге, па све заједно, жељне доказивања, одлазе са сцене у крађу. Са њима је пошао и Фридин пратилац Алехандро, који приликом крађа увек свира на гитари и пева, како би скренуо пажњу на себе и омогућио девојкама да лакше дођу до плена. Мрак на неколико секунди, онда се сцена опет осветљава, девојке се враћају и стављају на сто жваке, цигарете, бонбоне, чоколаде и пива. Валери из ногавице вади флашу вискија (*За вечеру!*), а Мајке је, на опште чуђење, успела да украде и неке пилуле. Алехандро касни.

Дани: Мали је то добро одрадио. На певање мислим.

Фрида: Он је нешто посебно... (узима Данијелину лименку, испија и баца). Стварно нешто посебно. Он живи код мене, капирате? (Отвара нову лименку, наврне и шаље даље. Сада долази Алехандро, у белој кошуљи, висок, згодан и насмејан и узвикује)

Алехандро: Ђаос, девојке! (Прилази Фриди, која стоји поред Дани. Дани снима Алехандра од како га је видела). И, јесам лепо свирао?

Дани: Јеси, јеси. (Остали потврдно климају главом, Фрида му додаје ракију).

Фрида: Ово волиш да пијеш, узми. (Дани таман крене ка њему да га нешто пита, али се он окреће ка Фриди)

Алехандро: Ајмо сада, да мало будемо сами. (Они одлазе са сцене. Остале девојке вичу у глас *АЛЕХАНДРО!* подсмевајући се и задиркујући Дани. Дани бесно узвикује музици)

Дани: Хајде, свирајте сад, шта чекате!

Музика: бенд свира и Рита пева уживо *Killing in the name of* групе Rage against the machine, сви скачу и играју. Музика престаје. Затим седају на своја места и одају утисак да почињу да се страшно досађују. На сцену улази Штефани звана Питбул и у десном ћошку бине храни свог пса. Лајање и цвиљење пса се чује са ЦД-а, пас се не види.

Дани приповедачица: Седеле смо сваког дана овде у Питбуловом подруму и правиле смо разне глупости. Штефани смо звале Питбул. Она је три пута ујела неку девојчицу у школи и претили су јој шприцом против беснила. А сада је још имала и пса, питбула, наравно. Живела је у подруму, због пса, а и због буке коју смо правиле кад се напијемо. Хтела је да од свог подрума направи техно-клуб, али од тога није испало ништа.

Сада је јасно, да се све од почетка догађало у Питбуловом подруму. Опис Питбула и њена љубав према псу наглашавају да у овим „лошим девојкама“ куца „велико“ срце и да свака на свој индивидуалан начин тражи пут којим ће ићи и који ће је одвести у неки бољи свет. Питбул шета по сцени и прска парфемом. Остали, потиштени, почињу да причају.

Дани: Јел пас опет све запишао?

Питбул: Питбул није пас, питбул је питбул.

Дани: Мораш већ једном да му даш име, иначе неће бити послушан.

Рита: Треба да му даш име неког боксера, Тајсон или тако нешто.

Дани: Не, то је глупост. Уосталом, мислим да је Тајсон опет у затвору. То доноси само несрећу.

Питбул: Знаш, сваки пас има неко глупо име, Рекс или тако нешто...

Мајке: Адолф! (сви се смеју). Знам једног ћелавца, његов пас се зове Адолф!

Питбул: Мислим да ћу га једноставно звати Питбул.

Дани: Вероватно не постоји Питбул који се зове Питбул.

Питбул: Уосталом, већ се одазива на то име.

Мајке: Ти и твој пас сада имате исто име. А и мирис вам је скоро исти (сви се смеју).

Валери: (изнервирана што не може да дође до речи): Ако сте завршили са питбуловима, могао би неко и мене да саслуша?!

Питбул: Шта је било, Мала?

Валери: Заљубила сам се.

СВИ: Шта?!!!

Сцена се замрзава. Светла падају на Валери.

Дани приповедачица: Валери смо звале Мала. Није подносила кад су је у школи тако звали и одмах би се разбеснела, иако скоро уопште није порасла од првог разреда. Али, није била кукавица. Када би је неко малтретирао у школи, кренула би главом право на њега, иако није имала шансе. Понекад би нам доносила Харибо гумене бомбоне, јер је њена мајка радила као секретарица цркве и примала западни новац, али то је рекла само мени, јер су је у школи исмејавали због цркве.

Валери прича да се заљубила у неког типа, који држи продавницу, где она за мајку купује лозове за лото. Објашњава где се налази продавница, остали јој се смеју, сматрајући да је то последња рупа у граду. Валери открива и да је он доста старији, да има око тридесетак година, а и да је из западног дела Немачке, што се може приметити по дијалекту. Она помиње и лајпцишке демонстрације понедељком, са којима остали очигледно нису били упознати. На сцену се утрчава Рита, чији нестанак није ни био

примећен и виче: *Хајде, крећите, једној баби поред треба угаљ из подрума, а не може сама*. Остали најпре одбијају да пођу, али када Рита каже да плаћа 10 марака, сви скачу са својих места и крећу ка баби. Мрак.

Друга сцена

На сцену је унета само столица за љуљање. Баба улази и излази, поспрема сто, доноси ракију и чашице. Мајке каже да смрди као да ју је питбул попишао. Док је баба ван сцене, Валери разговара са Дани о човеку у кога је заљубљена. Рита и Дани пале цигарете, али у том тренутку улази баба и избацује их на терасу, јер у њеном стану сме да се пуши само на тераси. И њен син Јохан, каже, сме да пуши само на тераси. Он је наводно посећује често и увек јој донесе по неку добру флашу ракије. На питање када ће Јохан опет да дође, она каже „*Сутра, можда, или касније. Јохан увек сврати*“. Затим говори о бившем мужу који је умро и дружина схвата да је баба веома усамљена, па одлучује да јој мало „помогне“.

Рита: Еј, Дани, кад бисмо овде чешће долазиле, могле бисмо добро да зарадимо. А увек има и нешто за пиће.

Дани: Немам појма, Рита.

Рита: Еј, Дани, она је пуна лове, сигурно прима дебелу пензију, радоваће се, бре, ако је често обилазимо. Мало јој, оно, помажемо, разумеш?

Дани: А ако ништа не нађеш? И ако провали?

Рита: Дај, човече, ми смо професионалци, има да нађемо нешто. Али увек ћемо узимати по мало, никад све, конташ? Ипак смо ми поштене жене.

Питбул у међувремену оде да потражи по стану шта би се могло узети, враћа се из собе, баба им даје њихових 10 марака, они се опраштају од ње уз обећање да ће поново доћи и одлазе. Столица за љуљање се склања са сцене.

Трећа сцена

Девојке су на улици и пребројавају паре. Имају преко 100 марака и док се договарају шта ће да купе, однекуд (ван сцене, тј. иза кулисе) се чује вриштање неке жене, ударци и дрека мушкарца „*Ућути, курво!*“ Рита се пита шта се догађа, да л’ је могуће, прво луда баба, а сад ово. Питбул не може да остане равнодушна. Она хоће да

се попне у стан и да помогне жени. Девојке шаљу Валери и Мајке у набавку, Рита и Дани чекају извесно време да се Питбул врати, а онда одлучују да је потраже.

Четврта сцена

У нечијем стану Питбул туче и шутира мушкарца, овај пада, Питбул бесно наставља да га туче. Рита и Дани улећу, окрећу главу мушкарца на страну, констатују да ће преживети и да ће све ипак бити добро. Претучена жена, коју је Питбул за то време тешила, отима јој се из наручја и плачећи грли мушкарца. Девојке се чуде и гнушају овог призора. Питбул се гласно пита да ли је исправно то што је урадила. Рита каже: *Неее, добро си то урадила, чујеш ме? Овој одвратној свињи је то и требало. Бије жене, скот. Ма, то је само нос, престаће да крвари. Ајмо одавде.* Одлазе, светла се гасе.

Пета сцена

У стану код Данијеве мајке. Дани и њена мајка.

Дани приповедачица: Туче су тада у Лајпцигу биле свакодневница. Мада, ни ми нисмо биле поштеђене... Качиле смо се са ћелавцима, то је било пре неколико месеци и мислиле смо да су заборавили или су се уплашили... Али нису... Осећала топлу крв на лицу, а потом и на врату.

Дани улази са десне, а мајка са леве стране на сцену. Дани се држи за уста, мајка јој се полако приближава. Мајка је полупијана, кармин јој се размазао, блуза пала преко једног рамена. Носи уску сукњу изнад колена и високе потпетице. Држи цигарету у руци. Виче на Дани да је као неки криминалац, увек прави исте глупости, да ће доћи полиција по њу, да је одведе. Дани покушава да јој објасни да овог пута није крива – безуспешно, јер мајка наставља:

Мајка: Ти и твоја срања! Ти и твоје усране лажи! Зар не примећујеш? А свет, шта ће свет да каже, кад полиција... кад опет полиција... како то, како то изгледаш, као неки силедија, као твој отац! Тако не изгледа једна девојчица! Губи се, једноставно се губи!

Дани: Али полиција неће доћи, мама!

Мајка: Да те убију од батина, требало је ипак да те... барабо једна... да те убију од батина! (Дани одлази са сцене).

Дани приповедачица: Трчала сам поприлично дуго. Трчала сам у правцу Коневца. Тамо је живела Верена и сви остали панкери. Знала сам је из школе. „Ако те нешто мучи“, рекла ми је Верена, „дођи код мене, помоћи ћу ти“. Једном сам је повела код Питбула у подрум, да нисам стала између њих, побиле би се. Била је панкерка, али је увек била уз мене када сам у школи правила срања и када су хтели да ме избаце.

Шеста сцена

Код панкера/ки у бару

Дани улази на сцену, која је пуна панкера/ки, долази до шутке. Они су у неком клубу. Бенд опет свира уживо песму *Are you gonna be my girl* од групе ЈЕТ. Дани игра са њима. Када музика престане, Верена представља Данијелу својим пријатељима. Каже да Дани мрзи „фашосе“ и да јој треба помоћ да се са њима обрачуна. Панкери/ке се једногласно слажу да ће за две гајбе пива да среде ћелавце у Данином делу града.

Дани приповедачица: И данас се прича по четврти о томе како је хорда панкера из јужног дела дошла у источни део Лајпцига и пребила ћелавце. Верену нисам никада више видела. Хтела сам после дужег времена да је посетим, али када сам отишла, она више није била тамо... А ми... Ми смо по цео дан пиле у Голдијевој кафани и понекад, у пијаном стању човек види целу стварност испред себе, а понекад чак и мали део будућности. Али, да смо виделе, да смо знале шта ће да се деси... Не, ми нисмо ништа наслућивале и ништа нисмо виделе...

Седма сцена

Голдијева кафана

У Голдијевој кафани седе Рита, Дани и Мајке, пију пиво и играју карте. Чекају Питбула, која је са својим псом отишла код ветеринара и питају се да ли је Валери опет у некој крађи аутомобила. Мајке не може да се сконцентрише на игру. У једном тренутку јој испадају карте, она протеже руку да их узме и Дани види рупе од игле. Почиње да виче на њу (*Ако те видим да се бодеш, убићу те!*), кад се изненада зачују сирене. Голди истрчава из кафане према публици.

Голди (забезекнута): Несрећа! Несрећа! Кола, дрво! Изађите, брзо.

Мајке покушава да сакупи и сакрије дрогу, сви истрчавају на улицу.

Дани: Валери! То је Валери! Валери, изађи одатле!

Дани вришти и пада на колена, остали су скупљени један поред другог у немом болу. Рита каже да је готово и да морају код Питбула да јој кажу за несрећу. Светла се гасе.

Осма сцена

Код Питбула у стану

Дани и Рита улазе у собу. Питбул млати хистерично палицом. Ствари у соби су разбацане и сломљене. Њен отац седи на поду и вришти: *То је била несрећа!* Питбул оца назива пијаним убицом керована и објашњава другарицама плачним гласом, да је отац избацио њеног пса кроз прозор. Њен Питбул је мртав. У поновном налету беса замахне палицом ка оцу, Дани је хвата за руку и саопштава јој: *Штефани, човече, сабери се... Валери је мртва...*

Дани приповедачица: Прошло је већ неколико недеља од како су Валери и пас мртви. Одвели смо Мајке на клинику за одвикавање од дроге и од тада само пијемо. Таман када смо помислиле да горе не може бити, Мајке је нестала. Није је било већ више од недељу дана и већ смо почеле да прелиставамо полицијске извештаје и читуље у новинама, када ми је пришао пијанац Тило и рекао да је видео Мајке у Паласт-театру, старом изгорелом биоскопу.

Девета сцена

Паласт-театар. Дани и Мајке.

На сцени је мрак. Дани пролази кроз публику ка бини, батеријском лампом осветљава пут и дозива Мајке. Када се попне на сцену, пригушено светло пада на Мајке, која седи на левој страни бине, наслоњена леђима и дрхтавим, једва чујним гласом се одазива на Данијелине позиве. Дани је шокирана када види у ком је стању и од тог шока јој нуди пиво. Мајке прихвата. Отварају конзерве, пију пиво, пуше и причају. Мајке пита шта је са Ритом и Питбулом и сазнаје да је Рита опет у затвору, а да је Питбул постала дилерка. Мајке испрекиданим гласом говори: *Говно сам, велико говно... Али рекли су ми да има једна пилула, која може да каже НЕ... Лагали су ме,*

свиње су ме лагале... Покушавајући да јој скрене мисли, Дани прича о прошлим временима, о томе како су училе да возе мопед, како су украде кола да би бабу одвезле на гробље код мужа, како су Фридиним колима ишчупали аутомат за цигаре и као су пронашли Валери пијану у продавници лутрије... Окренула се ка Мајке, али је могла још само да протресе њено беживотно тело, узима је за руку и почиње да плаче.

Десета сцена

Сахрана

Дани приповедачица је у свом левом углу на сцени. Светло је упаљено на њу. У десном углу седи Дани актерка, поред ње лежи мртва Мајке у сасвим пригушеном светлу. Док Дани приповедачица прича, полако улази Рита са три музичара.

Дани приповедачица: Онда сам једноставно наставила да причам. Причала сам о старим временима, док се Питбул још увек звала Штефани, о Рити, која је била најбоља боксерка града Лајпцига. Причала сам док ми се уста нису потпуно осушила и дрхтала сам... Нема ноћи, а да не сањам све то, и сваког дана играју сећања у мојој глави, и мучи ме питање, зашто се све то тако десило. Среда је, ускоро ће се врата отворити и одвешће ме доктору Исповеднику. Знам једну дечју риму. Певушим је када све у мојој глави почиње да луди.

Рита пева са енглеског на немачки преведену песму *This world (Diese Welt)* од Селасх Све, а сви остали полако улазе у сцену и стају један до другог као на сахрани. Док траје песма, оба Данија у оба угла позорнице седе и немоћно држе главу у рукама. Музика престаје. Дани приповедач устаје и почиње да игра школице. Након неколико корака стаје. Светла се гасе, представа се завршава.

3.2.1.2 Проблематика инсценирања

Радећи на комплексном пројекту учесници/е су били суочени са многим проблемима његове реализације. Први проблем – главни јунаци су момци у роману, успешно је решен, тако што су момци у представи девојке. Овде је било проблема у реализацији улога, јер су девојке желеле у својим улогама да имају и сачувају одређену дозу женствености, што није било увек лако (нпр. у сцени где Питбул пребија пијаног мушкарца или разјарено размахује палицом на оца).

Поделу улога извршиле су саме у међусобном договору, након што су прочитале роман. Само код једне улоге није се нико добровољно изјаснио за њу, већ је на предлог групе улога Рите додељена Анђели⁵⁸. Анђела је питала. „Мислите да ћу ја ту улогу моћи да изнесем?“ и на њихов потврдан одговор пристала је да преузме ту улогу. Рита је имала тешко детињство, пуно времена је проводила у поправном дому и затвору, желела је да постане професионална боксерка, али јој то на крају није пошло за руком. Вечита губитница, али уједно безрезервна заштитница своје групе, она такође упада у зачарани круг дроге и алкохола. Анђела је пак неколико година старија од колега са своје године, преузела је улогу њихове покретачке снаге, покушавала да их покреће напред и помогне им у савладавању тешкоћа на факултету, али и приватно. Бави се професионално певањем и веома је енергична, али исто толико осетљива и емотивна. Вероватно су је из тог разлога девојке и предложиле за улогу Рите. Анђела је овај лик обогатила додатном особином, коју Рита у роману нема: дала јој је дозу уметничког, тј. Рита је уједно и певачица, која на сцени са својим бендом уживо пева неколико песама за своје пријатеље и пријатељице. Избор песама Анђела је предложила групи, па су се заједно одлучивале за одговарајућу песму. Тако је музика у овом комаду добила значајну улогу да прати догађаје и одражава емотивно стање јунака/иња.

Како роман није хронолшки писан, поставило се питање његовог постављања на сцену. Одлучено је да се одабране сцене сложе у хронолошки след, како би публика, која не познаје књижевни текст, могла са разумевањем да прати предству.

Избор сцена је зависио од динамике догађања – тамо где је било више дијалога и конкретних дешавања, било је погодније постављање на сцену од делова романа који изражавају рефлексију јунака/иња. У овим сценама су студенти/киње међутим такође хтеле да прикажу карактерне црте и унутрашња стања својих ликова. Тако је избор пао на делове романа који су највише одговарали овим критеријумима. У читавању сценарија Лајпцишког позоришта, које је овај роман такође прерадио и изводило на бини, приметно је да су сличне сцене као и код избора студената/киња.

Осим што су желели/е да представе живот и унутрашња превирања својих ликова, учесници/е пројекта су хтели и да прикажу специфичност историјске ситуације, у којој се њихови јунаци/киње налазе, јер су приликом анализе романа истицали значај тог догађаја: пад Берлинског зида и уједињење Немачке и (не)сналажење људи у новонасталој друштвено-политичкој ситуацији. Које време и које место радње су у

⁵⁸ Имена студената/киња су измењена, али су иста као она која имају у појединачним интервјуима и групној дискусији.

питању, они/е су хтели/е да покажу од самог почетка. Избор је пао на комбинацију слика и музике. Других предлога није било. Тако се на самом почетку сцене смењују слике које приказују пад Берлинског зида, у позадини је музика Шкорпионса (Scorpions: Wind of Changes), чији се текст под насловом *Ветар промена* уклапа у приказивану ситуацију. У току представе показиване су слике града Лајпцига из периода пред и око уједињења. Избор слика вршен је договором у групи.

Осим музике уживо и музике са ЦД-а, на предлог једне студенткиње пушта се музичка кутија са једном меланхоличном мелодијом само онда када Данијела приповедачица прича. Тиме су желеле да нагласе меланхолију и сету Данијелиног приповедања и трагику догађаја који следе.

Закључак

Због квалитативног истраживања поступцима проблемски оријентисаног интервјуа и групног разговора, било је неопходно детаљно описати инсценирање позоришне представе, јер истраживање обављено после реализације пројекта у непосредној је вези са њим.

Такође је било неопходно дати преглед теоријских поставки, од којих се у раду са методама позоришне педагогије полази. Учење није пасивно преношење знања од стране наставника/це или путем других наставних средстава, већ је процес, који зависи од читавог предусловног система индивидуа које у њему учествују. Да би могли ефикасније да уче и да разумеју књижевни текст, потребно је да активно учествују у наставном процесу и буду мотивисани на активност. Ако у доле наведеном цитату учење схватимо као разумевање књижевних текстова на страном језику, може се закључно рећи да се управо следеће догађа када се у настави књижевности користе методе позоришне педагогије, чиме се постижу основни циљеви наставе:

Пошто се животне приче и очекивања, као и очекивања очекивања, која из њих произилазе, умногоме разликују једне од других, резултат процеса учења је непредвидив, а процесом учења може се само условно управљати. Учење зато не значи пресликавање нечега – на пример датог од стране наставника/ца или наставног материјала, већ значи формирање и обликовање сопственог на основу сопствених искустава (Милер-Пајсерт 2005: 132)⁵⁹.

⁵⁹ Da die Lebensgeschichten und die daraus resultierenden Erwartungen und Erwartungserwartungen stark differenzieren, ist das Ergebnis von Lernprozessen unberechenbar und der Lernprozess nur bedingt steuerbar.

Део Б: КВАЛИТАТИВНА ИСТРАЖИВАЊА

4. ИСПИТИВАЊЕ КЊИЖЕВНИХ КОНВЕНЦИЈА У СРБИЈИ

Наставни програми, пријемни испити и уџбеници дају информације из једне одређене перспективе о томе какво знање се преноси, које стратегије и радни кораци се у одређеној комуникативној заједници сматрају за неопходне у образовном систему те заједнице, те какви захтеви се у наставном процесу постављају ученицима/ама у опхођењу са књижевним текстовима. Књижевне конвенције, које ученици/е стекну у току школовања не само да се преносе и на наставу књижевности на страном језику на факултету, већ се и продубљују и даље развијају, јер представљају процесуалну основу за даљи рад са књижевним текстовима. Биће испитиване књижевне конвенције које ученици/е стичу или треба да стекну у току основношколског и средњешколског образовања у настави предмета Српски језик и књижевност. Ово испитивање не пружа исцрпније информације о опхођењу са књижевним текстовима у процесу приватне лектире, о томе шта актери/ке стварно раде када читају и обрађују књижевни текст и како то раде и такође не може да установи, како приватна лектира утиче на предмет

Lernen heißt darum nicht, etwas – etwa durch Lehrende oder Lehr-material-Vorgegebenes abzubilden, sondern eigenes vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen zu gestalten. (Müller-Peisert 2005: 132)

Српски језик и књижевност у школи. Такви подаци се добијају емпиријским истраживањима, која су предмет поглавља пет, шест и седам.

4.1 Анализа докумената

Испитивање је вршено поступком који спада у „класично поље квалитативно-интерпретативне анализе“ (Мајринг 2002⁵: 46)⁶⁰ при обради комплексног језичког и нејезичког материјала: описном анализом докумената. Квалитативна интерпретација докумената, по Мајрингу (2002⁵), игра одлучујућу улогу у овом поступку, који се врши у четири корака:

1. Поставка аналитичког апарата и истраживачких питања,
2. Навођење докумената који се анализирају,
3. Критика извора: сагледавање исказне вредности докумената за постављена истраживачка питања,
4. Интерпретација докумената. (Мајринг 2002⁵: 48-49)

На основу теоријских поставки Емпиријске науке о књижевности, ослањајући се на Милер-Пајсерт (Милер- Пајсерт 2005: 199 - 200), сачињен је аналитички апарат за анализу тестова, читанки и наставних планова и програма, у циљу расветљавања доле наведених истраживачких питања.

Аналитички апарат сачињавају следеће категорије:

1. *Институционализовано опхођење са конвенцијом поливалентности књижевног система и избор текстова*

Треба анализирати институционализовано опхођење са књижевним текстовима, дакле, наставну ситуацију и начине читања књижевних текстова у настави књижевности матерњег језика у Србији, којем се ученици/це подучавају. Доминантност одређених теоријских оријентација важан је критеријум за испитивање наставних планова и програма, уџбеника и тестова: да ли доминирају текстуално-интерни оквири (структура, стил, језичка обележја), екстерни (биографија писца, друштвена и историјска позадина, књижевно-теоријско знање) или читаоци/тељке имају довољно простора за самосталну конструкцију комуниката, служећи се, наравно, стеченим

⁶⁰ Ein klassisches Feld qualitativ-interpretativer Analyse (Mayring 2002⁵: 46).

шематским знањем? Какав је избор текстова? Ова питања у вези су са конвенцијом поливалентности, јер одређују степен слободе читаоца/љке у креирању књижевних комуниката.

2. *Функције књижевног система*

По Шмиту, „Функције система КЊИЖЕВНОСТ се налазе у когнитивно-рефлексивном, морално-социјалном и хедонистичко-емоционалном пољу делања и доживљавања“ (Шмит 1991: 14)⁶¹. Овде треба анализирати да ли су сва ова три поља делања равноправно присутна у настави или неко од њих доминира.

3. *Наставне методе*

Које методе су распрострањене и примењују се у настави и која и каква је улога наставника/ца у наставном процесу? Иако би ово питање могло да буде припојено истраживању конвенције поливалентности, издвојено је као засебно, због свог значаја за расветљавање наставне праксе у Србији у опхођењу са књижевним текстовима.

4. *Институционализовано разумевање појма књижевности и појма културе*

Овде треба разјаснити да ли се књижевни текстови посматрају као носиоци културних интерпретативних образаца других, а не само сопствене културе и да ли свесно служе превазилажењу етноцентризма, развијању толеранције међу људима и прихватању различитости, тј. разумевању страног. Ова категорија се може преплитати са категоријом 1 као и са нормативном функцијом књижевности, чији је заправо део, али је због значаја појма културе, који му је дат у књижевно-дидактичком моделу, издвојена као посебна категорија.

Спроведена је: анализа *Збирке задатака из српског језика и књижевности за квалификациони испит за упис у средњу школу школске 2009/2010. године*, анализа *Програма за српски језик и књижевност од трећег до седмог разреда основне школе (2011)*, анализа *Читанке са књижевнотеоријским појмовима за четврти разред средње школе*, која се тренутно користи у настави, а која је прво издање имала 1989. године. Од анализе ових докумената очекује се добијање одговора на наведена

⁶¹ Die Funktionen des Systems LITERATUR liegen zugleich im kognitiv-reflexiven, moralisch-sozialen und hedonistisch-emotionalen Handlungs- und Erlebnisbereich. (Schmidt 1991: 14) (именицу Literatur аутор је у оригиналу написао великим словима).

истраживачка питања. Анализа докумената може се уградити у сваки истраживачки план, а да то буде у предности за истраживање, кад год постоје извори докумената погодни за решавање истраживачких питања (Мајринг 2002: 49), што је у овом раду случај.

4.1.1 Анализа Збирке задатака из српског језика и књижевности за квалификациони испит за упис у средњу школу школске 2009/2010. године

Ова Збирка издата је од стране Министарства просвете Републике Србије, а њени састављачи су: др Милија Николић, др Милорад Дешић, др Милка Андрић, мр Стеван Стефановић и мр Јован Вуксановић. Састоји се од укупно 450 задатака и њихових решења и подељена је на задатке из следећих области:

- Фонетика: гласови, гласовне промене и акценат – 46 задатака,
- Морфологија – 61 задатак,
- Грађење речи са лексикологијом – 21 задатак,
- Синтакса: синтакса реченица, падежа и глаголских облика – 45 задатака,
- Правопис – 17 задатака,
- Развој српског језика и писма; штокавско наречје и дијалекти – 20 задатака,
- Језичка култура – 17 задатака,
- Стилска изражајна средства – 45 задатака,
- Књижевна дела и писци – 144 задатака,
- Књижевно-теоријски појмови – 34 задатка.

При томе су задаци из науке о књижевности (укупно 178) за 6 задатака заступљенији од задатака из науке о језику (укупно 172 задатка). Иако задаци из науке о језику дају изузетно занимљиве примере за неразумљив, архаичан и рурални језик, којим деца данас не говоре и не разумеју га (Савица/Ђурић 2006)⁶², што им још више отежава самостално решавање задатака, ја ћу се задржати искључиво на анализи 144 задатка из области Књижевна дела и писци.

По техничком типу се задаци могу грубо поделити у три групе.

1. група задатака

⁶² Интересантан осврт на ову проблематику дају Тома и Ђурић 2006.

Прву, најзаступљенију групу, чине задаци типа *multiple choice*, по коме се после поставке задатка тражи његово решавање заокруживањем датих предлога. Такав је већ први задатак под бројем 273:

Пажљиво прочитај стихове из песме *Подне* Јована Дучића:

*Све је тако тихо. И у мојој души
Продужено видим ово мирно море;
Шуме олеандра, љубичасте горе,
И блед обзор што се протеже и пуши.*

Смисао наведених стихова јесте:

- а) песникова душа потпуно је стопљена са пределом који је описан
- б) песник је само пажљиви посматрач предела који га окружује
- в) лепота природе не може се верно описати речима
- г) светлост, мир, чистота, бесконачност у природи добијају у поезији своја духовна значења, постају симболи

Тачни одговори су а) и г). При томе се поставља питање зашто песник није пажљиви посматрач природе и да ли сви мисле да се лепота природе не може описати речима?

У задатку 278 аутори/ке намећу осећања и расположења која треба да осетимо, док „пажљиво“ читамо одломак из песме *Пролеће* Мирослава Антића:

*Реци ми зашто
С тобом у ходу
Одједном данас
Говорим тише
И зашто мисли
Некуд оду,
Па само трепћем
И ништа више?*

Од предложених:

- занос
- туга

- збуњеност
- мрзовоља
- замишљеност
- стидљивост
- равнодушност
- причљивост
- расејаност
- заљубљеност

треба подвући збуњеност, замишљеност, стидљивост, расејаност и заљубљеност. Нејасно остаје шта је са заносом и зашто морамо да доживимо и схватимо да је песник збуњен.

2. група задатака

Други тип задатака чине они у којима се на основу понуђеног одломка од неколико реченица тражи да се наведе наслов дела, име аутора, често и књижевни род и врста, или лик који изговара наведене реченице. Као пример наводим задатак 295:

За сваку понуђену реченицу одреди ко је и коме казује:

- а) „Ми се надали да ће нам доћи бољи и виши јунак нег си ти.“
- б) „Мучи, рђо, ти нијеси јунака ни видио, а камоли убио.“
- ц) „Тај дужд, за кога ћеш гинути, једнаки је душманин и мени и теби.“
- д) „Бољи и виши пођоше бољима и вишијема, а ја једва вас допадох.“

3. група задатака

У трећи тип задатака спадају они у којима се наводе карактеристични биографски подаци на основу којих ученици/це треба да наведу име књижевника/це. У такве спада задатак 306 а, б, в и г, од чега наводим само поставку задатка под а:

Препознај писце по најбитнијим биографским подацима.

а) Рођен је у Шапцу. У свом раду и стварању објединио је племенити позив лекара и таленат и хуманост књижевника. Творац је српске психолошке приповетке.

Посебну групу задатака, који овде нису посебно анализирани, представљају задаци везани за књижевнотеоријске појмове.

Институционализовано опхођење са конвенцијом поливалентности књижевног система

У горе наведеним примерима задатака под бројевима 273 и 278 сасвим је очигледно непоштовање конвенције поливалентности књижевног система, јер се ђацима намећу одговори, који нигде нису образложени, а често нису ни логични. Да би овакве задатке решили „тачно“, ученици морају напамет да науче њихова решења. Непоштовање ове конвенције приметно је и у анализи категорија које следе. За основношколски узраст избор књижевних текстова веома је проблематичан. Обрађују се народне песме и канонизовани текстови претежно српских писаца, који су писали за одрасле⁶³. Осим аутора попут Антоана де Сент Егзиперија и његовог дела *Мали принц*, нема књижевних текстова за децу и омладину, као што нема ни текстова савремене књижевности. Питања су затвореног типа, што није складу са особиним поливалентности књижевног система, мада, с друге стране, лако су проверљива и дају сигурне резултате, што може да буде разлог, због ког су се аутори/ке Збирке одлучили на овај тип задатака.

Функције књижевног система

Опхођење са књижевним текстовима уместо три, показује само две функције система књижевности. Когнитивна, на којој би требало да се одвија самостално конструисање комуниката на основу предусловног система, ограничена је на унапред спремљено „знање“, без креативног самосталног конструктивног процеса и на прописан начин стварања комуниката методом научне анализе, коју међутим не врше ученици/е сами/е, већ задато уче напамет, да би положили испит. Хедонистичка функција, тј. могућност уживања у књижевним текстовима и могућност естетског уживљавања и проживљавања, по ауторима/кама ове Збирке не постоји, јер не игра апсолутно никакву улогу у поставци и концепцији задатака. Учење на морално-нормативној равни одвија се једнострано. Културне различитости, интеркултурни

⁶³ Писци, чија дела се обрађују у Збирци су: Иво Андрић, Јован Стерија Поповић, Радоје Домановић, Бранко Топић, Бранислав Нушић, Ђура Јакшић, Петар Кочић, Добрица Ћосић, Милош Црњански, Јован Јовановић Змај, Васко Попа, Стеван Сремац, Стефан Митров Љубиша, Љубомир Ненадовић, Петар Петровић Његош, Прота Матеја Ненадовић, Симо Матавуљ, Лаза Лазаревић, Оскар Давичо, Војислав Илић, Сетван Раичковић, Владислав Петковић Дис, Мирослав Антић, Антоније Исаковић, Десанка Максимовић, Вељко Петровић, Милан Ракић, Сергеј Јесењин, Ана Франк, Антон Чехов.

аспекти, координирање перспектива нису за ову Збирку вредни ни помена. На првом месту је морално „подучавање“ и морална „порука“ књижевних текстова величањем сопственог народа. Бесмртност канонизованих текстова треба да пренесе бесмртност друштвено-моралних вредности у Срба. Социјална функција по Шмиту редукована је на ванкњижевну функцију јачања националног идентитета преко канонизованих књижевних текстова.

Задатак 300 један је од многих који могу да илуструју тврдњу да се у књижевним текстовима тражи „пишчева порука“:

Злато кад узмемо у руку, није нам доста да нам ко каже да је злато, но сами разматрамо има ли у себи знаке правога злата: је ли тешко и савија ли се ко чисто злато. А за истину, која је сама злато ума нашега, не старамо се толико. (Доститеј Обрадовић, Живот и прикљученија)

Мисли Доситеја Обрадовића треба разумети као:

- а) пишчеву поруку да истина треба да буде врховно морално начело за сваког човека
- б) пишчево уверење да се истина сама открива човеку, да она мора изаћи на видело
- в) пишчев завет човеку да увек и свуда непоколебљиво служи истини

Тачни одговори су а) и в), а поставка задатка се заснива на томе да мисли **треба разумети на дат начин** и да треба тражити **пишчеву поруку**, што је у модерној дидактици књижевности потпуно неприхватљиво. Тако је у задатку 296 морална порука да „постоје вредности које се дукатима не могу платити“, у задатку 312 љубав сина према оцу и синовљево обећање да ће оца достојно одменити на мегдану, а задатак 326 указује на следеће моралне вредности: „снагу и моћ родољубља и човековог поноса“, „идеалну супружанску оданост и брачну слогу у Пријездином дому“ и „узвишеност човекове одлучности да и по цену живота сачува своје достојанство и не покори се насилнику“. Етичка вредност ових отрцаних порука у неким случајевима се мора оспоравати, јер преовлађује традиционална подела женских и мушких улога, бесмисленост синовљевог доказивања љубави према оцу тако што ће ићи у рат, или очување породичне слоге по сваку цену, укључујући цену људске (посебно женске) индивидуалности и слободе. И онда када немамо примедбу на етичку вредност неке

„поруке“, неизбежно се намеће питање да ли народни певач „шаље поруку“ само свом народу, или ова порука може да буде схваћена за цео људски род.

Наставне методе

Ради се и текст-иманентним и текст-екстерним методама. Тражи се одговор на питање шта је „порука“, одн. „смисао“ текста, која је тема, мотив, које особине карактеришу јунаке, која је улога унутрашњих монолога, шта означава наведена метафора и која је улога природе у датом тексту. У неким задацима тражи се репродуковање стихова. Потребно је познавати биографије аутора, а да би „уболи“ тачан одговор, ученици/е треба да познају и књижевно-историјске контексте (нпр. разне ратове српског народа за слободу). Употреба свакодневног животног знања ради конструисања комуниката, као и слобода у самосталној конструкцији комуниката, овде не играју никакву улогу. Траже се одговори на унапред „сервиране“ комуникате. У поставци задатака се већ инструкира читање. Тако, нпр. у задатку 298. аутори/ке инструкирају да главни јунак подстиче дивљење:

У приповеци „Кањош Мацедоновић“ Стефана Митрова Љубише главни јунак подстиче дивљење у читаоцу следећим особинама:

- а) храброшћу
- б) физичком снагом
- в) мудрошћу
- г) речитошћу
- д) покорношћу
- ђ) достојанством
- е) равнодушношћу према благу и награди

Тачни су сви одговори, осим б) и д). До оваквог решења би се могло доћи и без познавања текста, јер покорност обично не изазива дивљење. То се не би могло рећи и за физичку снагу, мада је концепција Збирке такве да у први ред ставља моралне вредности. Ипак, после толико хвалоспева о снази и јунаштву српског народа можемо да се запитамо зашто је овде физичка снага нетачан одговор. Физичка снага не мора да буде схваћена као негативна особина у моделу стварности света који нас окружује, нити у моделу стварности који нам нуди овај књижевни текст.

Поредећи структуру ове Збирке са структуром истраживања компетенције читања у оквиру ПИЗА-студије, Тома и Ђурић констатују следеће:

Очигледно је да основна разлика лежи у супростављености структуралног приступа са једне стране и комуникативног и акционо усмереног концепта језика, са друге. С обзиром на то, подаци који се могу очекивати на основу приступа на ком је заснована Збирка тичу се углавном метајезичких знања, знања ученика о језику, о њиховим способностима да језик описују у његовим структурним категоријама. А оно што се никако не може очекивати од овако методолошки засноване Збирке јесу подаци о томе у којој мери су ученици добри корисници језика (слушаоци, говорници, саговорници, читаоци, коресподенти и писци). Усредсређена углавном на сувопарна знања о језику, Збирка је дакле запала у потпуну схоластичку стерилност. (Тома/Ђурић 2006: 184)

Институционализовано разумевања појма књижевност и појма културе

У Збирци се цео људски род дели на Србе (и понекад Црногорце) и све остале, наравно, непријатеље нашег народа, репрезентоване у ликовима усташа („усташка клања“ помињу се у задатку 356, где „недоклана жртва сања о слободи“ и „слути освету“), Турака (названих погрдним називом „Турчина“ у задатку 312) и Немаца (у задатку 383 представљени као „тирани и злочинци“ и „целати“). Родољубље је „свест о величини, вредности и нужности жртвовања за народ и отаџбину“, као и „стална и плодносна веза са прецима и баштином, односно традицијом свога народа“ (задатак 292). Србија је (348) „земља буна, јер се вековима морала борити да сачува слободу“. То је „отаџбина људи који су одувек више од свега волели слободу“. Пилипенда Симе Матавуља у задатку 361 је „био одлучан да се не покори туђој вери и као прави Србин остао веран своме православљу“. Из ових примера се да закључити да не само што постоје прави и неправди Срби, већ се њима приписују само за њих карактеристичне особине, из чега следи да други народи не воле слободу и истину, не могу да се подиче јуначким особинама као ми, нису правдољубиви и храбри, итд. Тако у задатку 366 Његош поручује Европи да је „себично своје политичке интересе ставила испред правде и истине“. Изгледа као и да аутори/ке ове Збирке поручују то исто, вековима касније, остатку Европе „изопштавајући успут нас саме из Европе. Горљиво антиевропејство састављача Збирке је да је своје истине, о односима [...] Србије [...] с једне стране и Европе, с друге стране, сместило у одговоре“ (Тома/Ђурић 2006: 188). Интересантне су и тврдње да је Европа „себично своје интересе ставила испред правде и истине“ и тако „заслужила најтежу осуду што је ускогрудно заборавила да су Србија и Црна Гора европске земље и да желе своју слободу и свеколику просвету“. На крају пример 350

треба да илуструје „нацистичку заслепљеност“ (Тома/Ђурић 2006: 188) аутора/ки Збирке:

Прочитај стихове из песме *Отаџбина* Ђуре Јакшића.

А) На линији допиши стих који недостаје:

Б) Песма *Отаџбина* поручује:

а) Неуништивост и постојаност српског народа подсећа на стаменост и неосвојивост камена

б) Историјска свест о јуначким и слободољубивим прецима сваком нараштају јесте најјача бусија у борби против „чета грабљивих“

ц) Сваки нараштај искључиво из себе самог црпи слободарски дух и отпор поробљивачу

д) Борећи се вековима за слободу и опстанак, српски народ је постао симбол отпора и пркоса завојевачима и насилницима

е) У српском народу одувек је било храбрих појединаца који су успевали да се изборе за слободу своје отаџбине

Уместо да се подучавају разумевању страног, толеранцији међу народима, интеркултури и модерним тековинама хуманистичке цивилизације, превазилажењу ускогрудости и предрасуда, наши ученици/е широм земље уче се да робују унапред утврђеним, од ауторитета наставника/це сервираним комуникатима и „моралним вредностима“. У данашње време глобализације и превазилажења етничког појма културе (Алтмајер 2004), овакво опхођење са појмом културе и нације, на којима се заснива Збирка, апсолутно је неприкладно.

Најтужније је, међутим, то што ученици [...] мноштво других, 'родољубивих' а заправо у већини случајева идеологијом национализма заслепљених тачних одговора, морају да складиште макар и у оном делу меморије која се зове краткотрајна. (Тома/Ђурић 2006: 188)

Закључак

У институционализованом књижевном систему у Србији доминирају когнитивна и нормативна функција књижевног система. Конвенција поливалентности се не поштује. Практикује се фронтална настава и књижевно-научна анализа текстова по унапред наметнутим путевима и одговорима, те је и улога наставника/це као ауторитета и ствараоца комуниката неприкосновена. Задаци упућују на то да се од ученика/ца очекују потпуно одсуство самосталности, дидактички принципи аутономног учења се заборављају, инсистира се на учењу полуготових комуниката. Често није могуће ни говорити о комуникатима, већ о учењу напамет. Овакви начини учења не доприносе у великој мери ни когнитивном повећавању или гомилању и складиштењу знања у главе ученика/ца, јер не остају у дуготрајном памћењу. Ученици/е у настави књижевности немају могућности да уживају у књижевном тексту и не добијају шансу, да се упусте у интензивно бављење текстом. Не само што је појам културе изузетно етнички обележен и не расветљава нити приближава друге културе нашој, већ је и социјална страна система књижевност у потпуности занемарена. У Збирци постоји подела на тачно и нетачно, без могућности заједничког конструисања и корекције комуниката у социјалној групи. Књижевност се не узима у обзир као социјални комуникативни систем, који се реализује у комуникативним делањима и тако Збирка указује на традиционалан модел васпитања, који се у школама у Србији практикује. У овквој наставној пракси централно место, уместо ученицима/ама припада наставницима/ама.

Традиционални модел васпитања ставља наставницу у своје средиште. Свако искуство се према томе доживљава као нешто, што потиче од наставнице: наставница диригује одељењем као оркестром, подучава ученице онеме, што она већ зна. Овај модел води ка дихотомији између 'свезнајуће' наставнице, која делује као стимулус, и ученица, које могу само тако да реагују што ће све нове информације додати знању којим располажу. (Дејвис 1994: 236)⁶⁴

4.1.2 Анализа програма за српски језик и књижевност од трећег до седмог разреда основне школе

⁶⁴ Das traditionelle Erziehungsmodell stellt die Lehrerin in den Mittelpunkt. Jedwede Erfahrung wird danach als etwas angesehen, das von der Lehrerin ausgeht: die Lehrerin dirigiert die Klasse wie ein Orchester, sie vermittelt den Schülerinnen was sie schon weiß. Dieses Modell führt zu einer Dichotomie zwischen der 'allwissenden' Lehrerin, die wie ein Stimulus wirkt, und den Schülerinnen, die nur reagieren können, indem sie alle neuen Informationen ihrem bisherigen Wissen hinzufügen. (Davis 1994: 236)

Програми за српски језик и књижевност преузети су са сајта Министарства просвете и спорта, што значи да се при анализи користила њихова најактуелнија верзија, која је на снази од школске 2009/2010. године⁶⁵. За предмет српски језик и књижевност при анализи сам се скоцентрисала на књижевност.

Институционализовано опхођење са конвенцијом поливалентности књижевног система

У остваривању програма посебна пажња поклања се читању текстова и тумачењу текстова са усвајањем књижевно-теоријских појмова, усменом и писменом изражавању. Новина од школске 2009/2010. године је да наставници/е имају могућност да понуђене текстове прилагођавају наставним потребама и обавезни су на слободан избор са понуђене листе допунске лектире према програмским захтевима. Препоручује се избор методичких решења у складу са наставним потребама и особинама текстова.

Истиче се и оспособљавање ученика/ца да користе понуде библиотека, приређују тематске изложбе књига, користе звучне књиге. Такође је важно и организовати сусрете са књижевницима/ама, књижевна такмичења, вођење дневника о прочитаним књигама итд. Тако постављеним задацима, при чему се посебна пажња посвећује ученику/ци, његовом/њеном све већем осамостаљивању и учењу на конструкцију сопствених комуниката, остварују се темељна начела савремене дидактике књижевности: увођење ученика/ца у свет књижевног текста, развијање самосталног и критичког мишљења, развијање истраживачких и креативних способности, богаћење речника, ширење духовних видика, и то све са ужитком који ученик/ца осећа при читању. Ученик/ца не треба да буде пасивни прималац наставникових или наставничиних информација, већ активни/а истраживач/ица, стваралац и сатворац књижевног текста, чија активност пролази кроз различите етапе: пре, у току и после часа самостално решава задатке, док га наставник/ца мотивише и усмерава. Овакви начини остваривања програма звуче модерно и у складу са дидактиком на коју је утицај извршила рецептивна естетика. Књижевном тексту признати су аутономија, самосвојство и непоновљивост. Упутстава за прихватање поливалентности нема, али ни оних који је искључују.

⁶⁵ Интернет адреса гласи: <http://www.nps.sr.gov.yu>

Избор књижевних текстова непримерен је узрасту и интересовању ученика/ца. Мало је вероватно да се ученици/е четвртог разреда основне школе могу идентификовати или свој животни свет пронаћи у народним песмама *Наджњева се момак и девојка*, *Јетрвица адамско колена* или *Стари Вујадин*, као и да ће ученици/е петог разреда са задовољством читати епске народне песме старијих времена (о Немањићима и Мрњавчевићима) или *Житије Ајдук-Вељка Петровића* Вука С. Карацића. Од трећег до осмог разреда основношколци морају, по плану и програму, већином да читају српске епске и лирске народне песме. Тек од 2009/2010. године уведене су изборне листе литературе, на којима се могу наћи и понеки савремени аутори књижевности за децу и омладину.

Функције књижевног система

Већ код формулације општих циљева и задатака предмета Српски језик и књижевност за основне школе може се уочити на које функције књижевног система се обраћа посебна пажња. Циљ наставе је овладавање основним законитостима језика ради правилног усменог и писменог изражавања, као и упознавање, доживљавање и оспособљавање за тумачење одабраних књижевних дела, позоришних, филмских и других уметничких остварења из српске и светске баштине.

Задаци наставе који се односе на књижевност су:

- успешно служење језиком у разним комуникативним ситуацијама;
- развијење осећаја за аутентичне естетске вредности у књижевности;
- оспособљавање за самостално читање, доживљавање, разумевање и тумачење и вредновање књижевних текстова различитих жанрова;
- упознавање, читање и тумачење популарних и информативних текстова из енциклопедија и часописа за децу;
- поступно, систематично и доследно оспособљавање ученика за логичко схватање и логичко процењивање текста;
- развијање потребе за књигом, овладавање начином вођења дневника о прочитаном;
- оспособљавање за доживљавање и вредновање других медијских остварења (позориште, филм), као и усвајање основних теоријских и функционалних појмова из позоришне и филмске уметности;

- упознавање, развијање, чување и поштовање сопственог националног и културног идентитета на уметничким текстовима, развијање поштовања према овој културној баштини и потребе за њену негу и унапређење;

- навикавање на праћење и критичко процењивање емисија за децу на радију и телевизији;

- подстицање ученика/ца на самостално језичко, литерарно и сценско стваралаштво;

- подстицање на ваннаставне активности;

- васпитавање ученика/ца за живот у духу хуманизма, истинољубивости, солидарности и других моралних вредности;

- Развијање патриотизма и васпитавање у духу мира, културних односа и сарадње међу људима. (<http://www.nps.sg.gov.yu>)

На основу постављених циљева и задатака може се уочити да су тежње постављене на све три функције, а доминантну улогу имају когнитивна и морална функција. Један од најважнијих задатака је овладавање техником тумачења уметничких текстова, као и испуњавање педагошко-васпитне функције у смислу чувања и неговања сопствене културне и националне баштине, при чему се појам културе поистовећује са појмом националне заједнице. Што се тиче емотивне функције, осим „доживљавања“ нема других облика афективног испуњавања, као што су нпр. идентификација са текстом и ликовима, емпатија, могућност уласка у фикционални свет, превазилажење граница свакодневнице, разумевање другачијег, развијање маште, оријентација у проналажењу сопственог идентитета, осећај ужитка при читању и сл.

По постављеним циљевима, ученике/це треба подстицати на самостално стваралаштво и ваннаставне активности, што иде у прилог плуралитету метода. И другим медијима, као што су часописи, радио, позориште, филм, поклања се довољно пажње, али на који се начин испољава плуралитет метода и улога других медија у настави биће речи у следећим одељцима при детаљнијој анализи упутстава за остваривање циљева програма.

Наставне методе

Упутства за рад на часу остају још увек у наставној реалности маска испод које се скривају устаљени приступи тексту: средишне етапе процеса проучавања књижевног текста на часу узимају методолошко и методичко заснивање и развијање

интерпретације на основу књижевно-научне анализе. Интерпретација и анализа основни су приступ тексту.

Проучавање књижевноуметничког дела у настави је сложен процес који започиње наставниковим и учениковим припремањем (мотивисањем ученика за читање, доживљавање и проучавање уметничког текста, читање, локализовање уметничког текста, истраживачки припремни задаци) за тумачење дела, своје најпродуктивније видове добија у интерпретацији књижевног дела на наставном часу, а у облицима функционалне примене стечених знања и умења наставља се и после часа: у продуктивном обнављању знања о обрађеном наставном градиву, у поредбеним изучавањима књижевноуметничких дела и истраживачко-интерпретативним приступима новим књижевноуметничким остварењима. (<http://www.nps.sr.gov.yu>)

Овако засновано основно и најважније опхођење са књижевним текстом – његова интерпретација, не оставља простора креативним и продуктивним приступима тексту, за које се аутори/ке програма наводно залажу. Ако је интерпретација најпродуктивнија фаза рада на часу, аутори/ке програма нису упознати/е са активно и продуктивно оријентисаном наставом књижевности. Са оваквом методом интерпретације у наставном разговору са усмеравањем тумачења текста у жељеном правцу од стране наставника/це, која се у средњој школи наставља и продубљује, ученици/е се у Србији упознају већ при првим сусретима са књижевним текстовима у школи.

Тумачење текста и књижевнопојмовни апарат

Да би се оспособили за интерпретацију књижевног текста, ученици/е треба да овладају и књижевнотеоријским појмовима, потребним за успешно решавање овог задатка.

У трећем разреду ученици/е могу спонтано и слободно да саопштавају лични доживљај и прве утиске, тумаче ликове и откривају и слободно образлажу **поруке** текста. Такође треба да уочавају и доказују повезаност и међузависност композицијских делова текста и да се постепено уводе у разумевање стилогене функције језика. Књижевни појмови којима треба да овладају у свим су разредима подељени по књижевним родовима. Кад се ради о лирици, појмови су: ритам, наглашени и ненаглашени слогови, рима, песничка слика, поређење. Треба упознати и

основне одлике породичних народних лирских песама, шаљивих песама и родољубивих песама. Епика у трећем разреду подразумева упознавање са појмовима фабуле, књижевног лика, пишчевог говора и говора ликова, описа и препознавања ауторске и народне бајке. Драма подразумева познавање следећих појмова: радња, развој драмског сукоба, драмски лик и глумац, сценски простор.

У четвртном разреду приликом тумачења текста треба уочити и тумачити песничке слике, ток радње, главне ликове и основне поруке. Треба такође уочити значајне појединости у опису, указати на значајна места, изразе и речи којима су изазвани поједини утисци у текстовима, уочити садржинске целине и чиниоце који у разним ситуацијама делују на поступке главних јунака и јунакиња. Такође треба уочити и тумачити изразе, речи и дијалоге којима су приказани поступци, сукоби, драматичне ситуације и њихови узроци, решења и последице. Књижевни појмови које треба усвојити из области лирике су: основни мотив и споредни мотиви у лирској песми, визуелни и аудитивни елементи у песничкој слици, песничка слика као чинилац композиције, дужина стиха према броју слогова, понављања, персонификација, сликовитост, обичајне народне лирске песме, лирска песма. У области епике треба усвојити следеће појмове: тема и идеја, фабула и елементи фабуле, типови карактеризације ликова, приповедач, дијалог, монолог и опис, разлике између приче и романа и основна обележја романа за децу. Осим тога, треба се упознати са ликовима у драмском делу, дидаскалијама, драмском радњом и начином њеног развијања.

У петом разреду се ученици/е уводе у анализу лирских, епских и драмских текстова и образлагање поступака у опису ликова. Они се систематски навикавају на тумачење ликова са више становишта и уводе у откривање композиције дела, језичкостилских средстава и њихове функције. Треба да критички читају књижевне текстове и усвајају образовне и васпитне вредности научнопопуларних текстова.

Књижевно-теоријски појмови које треба усвојити постају све бројнији:

- (лирика) лирски субјекат, композиција, мотиви и песничке слике, уметничке појединости и поента песме, врсте стихова према броју слогова, епитет, ономатопеја, поређење, описна, митолошка, народна лирска песма;

- (епика) епски приповедач и писац, облици приповедања, карактеризација, врсте епских дела у стиху и прози (епска народна песма, бајка, новела, шаљива народна прича, прича о животињама);

- (драма) драмска радња, драмски дијалог, чин, појава, лица, драмски писац, глумац, редитељ, лектор, сценограф, костимограф, гледалац, драмске врсте.

У шестом разреду још више се продубљују захтеви у тумачењу књижевних текстова. Неки од задатака су откривање главног осећања и других емоција у лирским песмама и развијање навике да се запажања и закључци аргументују подацима из текста. Ученике треба суочити са следећим појмовима:

- (лирика) врсте строфа, ритам, темпо, интонација, пауза, нагласак речи и ритам, врсте рима и њихова улога у обликовању стиха, контраст, хипербола, градација, родољубива и социјална песма, обичајне и породичне народне лирске песме;

- (епика) основна тема и кључни мотиви, покретачи фабуле и ретроспектива, социолошка и психолошка карактеризација, спољашњи и унутрашњи покрет, биографија и аутобиографија, пустоловни, историјски и научнофантастични роман, предање;

- (драма) основне одлике комедије, хумор, иронија, сатира, карактеризација ликова, монолог и дијалог.

У седмом разреду ученици/е треба да се оспособе за што самосталнији приступ књижевном тексту, да тумаче идејни слој текста, да се упуте у његову друштвено-историјску условљеност и однос писца према друштвеној стварности. Треба да се анализирају епска, драмска и лирска дела. Књижевно-теоријски појмови којима треба да владају су:

- (лирика) функција мотива, симбол, метафора, алегорија, асонаца и алитерација, слободан стих, основне лирске врсте (љубавне, елегичне и рефлексивне песме, песма у прози);

- (епика) фабула, сиже, уоквирена фабула, статички и динамички мотиви, композиција и мотивација, епизода, идејни слој, хумор, сатира, иронија, унутрашњи монолог, карактеризација ликова, дневник, легендарне приче, врсте романа;

- (драма) драмска радња, етапе (увод, заплет, врхунац, перипетија, расплет), врсте (комедија, драма у ужем смислу).

У осмом разреду се ученици/е оспособљавају за комплетну анализу књижевног дела уз помоћ теза, за процењивање естетских, језичко-стилских и других вредности књижевног текста, развијање критичког односа у приступу делу и писцу, врши се систематизација знања о народној књижевности, као и систематизација књижевно-

теоријских појмова. Ученици/е се на овај начин припремају за пријемне испите у средње школе. У избору текстова нема књижевности за децу и омладину.

Институционализовано разумевање појма књижевности и појма културе

Морална раван упућује на поштовање, неговање и развитак сопствене културне баштине, при чему се појам културе ограничава на етничку заједницу. Наглашава се и поштовање припадника других култура, тј. етничких заједница. На ово упућују следећа два задатка која се постављају настави књижевности:

- упознавање, развијање, чување и поштовање сопственог националног и културног идентитета на уметничким текстовима, развијање поштовања према овој културној баштини и потребе за њену негу и унапређење;

- развијање патриотизма и васпитавање у духу мира, културних односа и сарадње међу људима. (<http://www.nps.sg.gov.yu>)

Закључак

Анализа програма за српски језик и књижевност за основну школу показује да су конвенције естетике поливалентности прихваћене и признате.

Институционализовано опхођење са конвенцијом поливалентности књижевних текстова усмерено је ка самом тексту, не губећи из вида и текст-екстерне аспекте од значаја за расветљавање значења књижевног дела. Књижевне конвенције стичу се у области поделе текстова на књижевне родове и врсте. Наглашава се значај упознавања ученика/ца са другим медијима, али се чини да ова препорука остаје да постоји на нивоу програма, док у настави још не налази своје стално и обавезно место, што показују анализе упитника, читанки и тестова, као и интервјуа.

Канонизација лектире је веома изражена. Направљен је покушај њеног разбијања у програму за пети, шести и седми разред за школску 2009/2010. годину справљањем допунског списка лектире, на коме су нека дела замењена новим или другим делима истог/е аутора/ке. Из допунског списка наставници/е бирају најмање три, а највише пет текстова из савремене књижевне продукције. „Такође смо наставницима оставили могућност да сами изаберу наслове које сматрају квалитетним и да са децом на часовима анализирају и она дела која су њима интересантна“, каже за дневне новине *Блиц* од 12. јула 2009. године Љубиша Јовановић, саветник за српски

језик и књижевност Центра за наставне планове, програме и уџбенике и главни координатор за унапређивање образовања и вапитања. Једини критеријум којим се водила комисија при справљању допунских листа је естетски, наглашава он. Тиме можемо да уочимо да ако је естетски критеријум једини за справљање листе, интересовања деце и могућност њихове идентификације са текстовима су у другом плану. Из његове изјаве произлази и то да ће наставници/е сами/е бирати текстове водећи се естетским критеријумима, па из тога као последица следи да ће ученици/е моћи да анализирају и за њих интересантне текстове, чиме се признаје да то није био случај до сада и да текстови до сада обрађивани и који се још увек обрађују у настави нису интересантни младим читаоцима и читатељкама. Од метода он помиње искључиво анализу, те се чини да је њена владавина неприкосновена не само у средњим, већ и у основним школама.

Када смо почели да радимо на новом наставном програму имали смо концепт онога што недостаје у нашој основношколској лектири. Морам да нагласим да ми ништа не избацујемо, већ замењујемо и иновирамо поштујући захтеве времена у коме живимо и интересовања ученика. Циљ нам је био да ученицима понудимо литературу врхунског естетског квалитета, а не да им отежамо. Све оно што је потврђено као вредно остало је део обавезног програма и допунског избора, а иновације се тичу савремених и актуелних дела која ће ђаци и наставници сами бирати. (Љубиша Јовановић за *Блиц*, 12. јул 2009)

Интересантно је да се ништа не избацује и да се ученицима нуди литература врхунског естетског квалитета. Питање је која је то инстанца која потврђује вредност књижевног текста? На основу реченог је и јасно, да нема праве слободе у одабиру књижевних текстова. Јовановић потврђује већ изнету претпоставку да се иза маске модерног скрива учмалост старог. Иако се о реформама говори, као и о томе да настава треба да буде оријентисана према активном/ој, самосталном/ој, креативном/ој ученику/ци који се оспособљава за доживотно учење, реализација ових реформи је још веома удаљена од садашњег стања у настави. У стручно усавршавање наставника/ца на факултетима, али ни у школама, не уводи се ништа стварно ново, па се иде стазама утврђеним деценијама уназад, запостављајући најновија психолошка, педагошка и методичко-дидактичка сазнања и остајући у зачараном кругу затвореног школског и високошколског образовног система.

Функције књижевног система своде се готово искључиво на когнитивну раван, где се ограничавају на стицање интерпретативних вештина и са тим у вези на стицање фактивних знања и познавања књижевно-теоријских појмова, док се исказивање сопственог мишљења помиње само у програму за трећи разред. Алтернативе за доживљавање свакодневнице, упознавање са новим хоризонтима, различитим могућностима мишљења и осећања, самопроналажење, саморефлексија, улога књижевних текстова као животна помоћ у смислу тражења одговора на лична питања и решавања проблема са којима се млади читаоци и читатељке суочавају у процесу одрастања се не помињу. На емоционалној равни узалуд тражимо аспекте идентификације, задовољства или уживања у књижевном тексту или у креативном и продуктивном опхођењу са њим⁶⁶.

4.1.3 Анализа Читанке са књижевнотеоријским појмовима за четврти разред средње школе

Ауторке Читанке су мр Љиљана Николић и Босиљка Милић. Читанка је издата од стране Завода за уџбенике Београд, а одобрио ју је Просветни савет Србије 26. јуна 1989. године. Њено четрнаесто издање, на које се овде ослањам, издато је 2007. године. Читанка је подељена у следеће целине: проучавање књижевног дела, методологија проучавања књижевности, примена методолошких поступака на делима за обраду и савремена књижевност.

Задаци су смештени иза презентованих текстова и деле се у три групе: питања за проучавање, интерпретација и упутства за самосталан рад. Они се састоје из питања или захтева. У овој Читанци готово да не постоји друга врста задатака.

Институционализоване опхођење са конвенцијом поливалентности књижевног система

⁶⁶ У припреми је нова Збирка задатака за полагање пријемног испита из српског језика и књижевности за средње школе у Србији. По новој Збирци спремаће се ученици/е од пролећа 2013. године. Нову Збирку тек треба анализирати, али њена анализа из временских разлога неће бити део овог рада.

Већ после првог презентованог текста *Научите пјесан* Миодрага Павловића из Питања за проучавање могу се извести претпоставке које важе за цео овај уџбеник:

Питања за пручавање (стр. 12):

- Проучите значењску структуру песме. У каквом то свету живи човек?

- *Научите пјесан* је Павловићева песма о песми, у којој он излаже свој песнички програм. За њега је песма синоним за отпор насиљу и злу, који угрожавају слободу и достојанство човека. Протумачите значење синтагме **научите песму**. У чему песник види могућност избављења од свих зала на свету?

- Издвојте стихове у којима је иказана вера у моћ језика и ослободилачку мисију песме. Каква је, заправо, улога песме у човековом животу?

-Какав **смисао** и **задатак** има књижевна уметност?

Овде се очигледно тражи моновалентна „значењска структура“, интенција аутора (за њега је песма...; у чему песник види...), изражен текст-интерни приступ делу. Ово чуди утолико пре, што ауторке на неким местима наглашавају „стваралачку улогу“ читаоца/тељке, али јој очигледно не дају начина да се испољи.

Лична искуства, садржина и форма књижевног текста, особине књижевних родова и врста, историјске и аутобиографске референце, теоријски текстови књижевних критичара и писаца играју битну улогу у опхођењу са књижевним текстовима. У овој Читанци занемарене су пре свега особине књижевних родова и врста, јер се претпоставља да је знање о њима усвојено у ранијим разредима, а историјски и биографски подаци такође су занемарени. Може се претпоставити да ауторке полазе од тога да су ученици/е у четвртој години оспособљени да самостално проналазе овакве информације, које би им олакшале приступ тексту. Иво Андрић, Исидора Секулић, Миодраг Павловић заступљени су и са теоријским текстовима о уметности и књижевности (странице 13, 15, 17, 41 и 136). Често се даје реч књижевним критичарима/кама и тражи се поређење сопственог става са њиховим ставовима и мишљењима. Наглашава се значај уметности у животу човека, а од ученика/ца се тражи претежно анализа структуре књижевног текста, дакле, доминира структурални приступ књижевном тексту.

Динамичка структура књижевног текста састоји се из слоја звучања, слоја значења, слоја света дела, слоја аспеката и слоја идеја, који су изложени и на примерима објашњени на страницама од 25. до 49. У одељку *Методологија*

проучавања књижевности на страницама између 49. и 59. представљене су интерпретација, позитивистичка, психоаналитичка, феноменолошка, лингвостилистичка и структуралистичка метода, као и теорија рецепције, те се у завршном тексту пледира за плурализам метода, које

као да су створене да помажу једна другој, [...] посебно се уважавају функционални односи, укупни и појединачни, између делова (знакова и исказа) у уметничком организму (структурализам). [...] Читалац се прихвата као активан учесник у стваралачком чину. [...] Књижевно дело се посматра као естетички подешена *комуникација* па самим тим постаје отворено према читаоцу. (Читанка, 56)

Да ауторке Читанке предност дају структуралистичком приступу књижевним текстовима није само очигледно у поставци задатака, већ и у следећем одељку, *Примена методолошких поступака у делима за обраду*, где се два пута показује структуралистички, по једном лингвостилистички, феноменолошки и семиотички приступ, а приступ у складу са рецептивном естетиком није заступљен. Од ученика/ца се тражи анализа и интерпретација књижевних текстова, које су питањима, коментарима и критикама усмерени у јасном правцу, што не указује на поливалентност коју ауторке теоријски заступљају, већ на моновалентност значења.

Од страних писаца у Читанци су заступљени само Виљем Фокнер (*Крик и бес*), Семјуел Бекет (*Чекајући Годоа*), Албер Ками (*Странац*) и Хорхе Луис Борхес (*Чекање*), док су од српских писаца, често са више књижевних текстова, овде своје место пронашли: Миодраг Павловић, Исидора Секулић, Иво Андрић, Десанка Максимовић, Стеван Раичковић, Бранко Миљковић, Васко Попа, Бранко Ћопић, Владан Десница, Антоније Исаковић, Михаило Лалић, Меша Селимовић, Добрица Ћосић, Александар Тишма, Данило Киш, Борислав Пекић, Александар Поповић, Душан Ковачевић, Александар Обреновић и Слободан Стојановић. На први поглед је уочљиво да у њој није заступљен ни један књижевни текст настао у у последњих 20 година. Са друге стране, место у Читанци нашли су најзначајнији српски писци после Другог светског рата. Књижевност непосредно после Другог светског рата је за ауторке „савремена књижевност“, док се о најновијој књижевности у Србији говори само у последњем тексту аутора Михајла Пантића, „Један поглед на савремену српску књижевност“, на страни 240 и 241, у коме овај књижевни критичар помиње најзначајније књижевнике/це и критичаре/ке садашњице. Дакле, „најмлађи“ књижевни

текст у овом уџбенику старији је од ученика/ца којима је Читанка намењена и не односи се на културну мрежу у којој се они сада налазе, што је свакако један од чинилаца који смањују мотивацију за читање⁶⁷.

Аутори, дакле, дају читаоцу/тељки самосталност у конструисању комуниката само теоријски.

- У једном савременом роману, који се бави феноменом читања, писац на духовит начин, позивајући се на Гетеа, дели читаоце на три врсте: 'Постоје три врсте читалаца... Прва, која ужива не просуђујући. Трећа, која просуђује не уживајући. И средња, која просуђује уживајући и ужива просуђујући, она врста која заправо ствара уметничко дело.' (Читанка, 15)

Текст нам не открива о ком „савременом роману“ је реч, но ипак нам се врста читаоца/љке-ствараоца као најпожељнија, она која ужива и ствара, подмеће као маска за све оно што се у овој Читанци од ученика/ца тражи-све, само не ово креативно-стваралачко у конструисању комуниката. У следећим поставкама питања ствара се привид самосталног тражења значења:

Питања за проучавање (страна 20):

- Стваралачки и **продуктиван** однос према књижевности имају писци који стварају, али и од читаоца се очекује да се према књижевном делу односи **стваралачки**. У такав однос уводи вас и ова песма Десанке Максимовић *Шта ли те спречи*.

- Чиме песма плени, узбуђује и привлачи вашу пажњу?

- Размотрите како тече процес уметничког стварања у песми, на какве **стваралачке муке** ставља песма самог песника.

- Протумачите стих „**Чула сам те већ у слуху**“.

На 21. страни задатак за проучавање гласи:

- Од читаоца се очекује да се према књижевноуметничком делу односе продуктивно и стваралачки. Да бисте том задатку одговорили (а с обзиром на то да ово није ваш први сусрет са овом песмом), изложите у писаној есејистичкој форми

⁶⁷ Овим не желим да ставим у питање естетску вредност књижевних текстова понуђених у Читанци.

свој став према песми Стевана Раичковића *Септембар*, која се бави поетиком уметничког стварања.

Ученици/це треба да буду *продуктивни* и да се према текстовима односе *стваралачки*, тј. да изнесу *свој став* према прочитаном тексту. Овако схваћена продуктивност нема везе са продуктивним приступима тексту, већ је опхођење са текстовима усмерено искључиво на анализу и интерпретацију. Осим научне анализе и интерпретације, за ауторке Читанке не постоје друге методе, па се само кроз њих може изразити сопствени став, чиме се читаоцима и читаатељкама у самом старту одузима слобода индивидуалне конструкције комуниката.

У Питањима за проучавање на страни 28 прва група питања се односе на рецепцију и лични доживљај, подстичу на маштовитост и креативност и као таква изненађују у позитивном смислу, јер су ретка у Читанци. Сва остала питања односе се на форму народне песме *Лијепи Иве*:

- Изнесите своје утиске и запажања о овој песми. Да ли сте је у потпуности разумели? Постоје ли у њој тзв. места неодређености? Ако постоје, попуните их сопственом маштом и способношћу замишљања. Какав је у вашим представама овај „млади делија“ што језди гором? Чиме је усхићен песник (народни певач) или посматрач (можда каква девојка), а чиме ви као читаоци?

Овакав почетак приступа песми у складу је са принципима модерне дидактике књижевности. Али преко питања о врсти и броју стиха, унутрашње риме, леонинског стиха, преко испитивања односа зубно-струјних сугласника и мисаоно-емоционалног зачења песме, испитивања интонације и стилских средстава, последње две групе питања усмеравају опет ка моновалентности унапред прописаног значења:

- На основу претходне анализе утврдите у чему је уметнички ефекат народне песме „Лијепи Иве“. У каквом су односу звучање и значење у овој песми? Шта те речи значе? Како звуче?

- Којим синтаксичким елементима се постиже уједначени ритмички кас коња? У каквом су односу ритмичко понављање истих интонационих сегмената (сваког полустиха) са значењским слојем песме?

У питањима на страни 37 у вези са песмом *Почетак песме* Миодрага Павловића ауторке Читанке питају: „Какав вам доживљај пружа песма?“ и „Откријте место неодређености у песми. Који вас стих изненађује?“. Ово је један од слободнијих приступа у овој Читанци, јер на крају упућује на поређење сопственог и књижевничког доживљаја песме, где ученици/е треба да испитају „у којој се мери та два тумачења (аспекта) подударују или разилазе“. На 39. страни ауторке нас упућују на то да уметничка песма није једнозначна творевина. Но, сва остала питања и задаци у вези са књижевним текстовима противрече оваквим једноставним исказима ауторки, које су се и саме нашле у замци између теоријски (рецептивна естетика) прихваћеног мишљења да је читалац/љка стваралац и између устаљеног трагања за јединим правим значењем. Начин читања се инструкује давањем прединформација, које су углавном садржане у питањима о моралним и естетским вредностима, о садржинској радњи и формалним елементима, а тиме се циља на моновалентност значења. Таква је већина питања у овој Читанци, док горе наведени примери стваралачке слободе читаоца/тељке представљају изузетке.

Функције књижевног система

Једно од питања на страни 67 гласи:

- Поново прочитајте песме, једну за другом, и настојте да откријете поруке ове поезије и свеукупни смисао Попиног циклуса *Списак*. Каквом лепотом зраче ове песме? Какве сте хуманистичке поруке открили у поезији Васка Попе?

Овде, дакле, треба открити „поруке“ и „свеукупни смисао“ на позадини нормативне функције књижевног система. Такође је и у поставци питања на страни 33, где ауторке питају о односу песника према историјској и културној традицији српског народа, у питањима на страни 33 истичу се моралне вредности („слобода, част, духовност свога народа“), а на страни 62 правда, отпор према насиљу, милосрђе. Нормативна равна усредсређена је на опште људске вредности, хуманизам, улогу и место човека у свету, као и на моћ уметности (питања на странама 133, 158, 165, 184 и 192). „Какву хуманистичку поруку носи овај роман? Да ли је људима тог времена била потребна трагична жртва ових младих људи? Да ли је у Тишмином роману поражен човек или епоха која га је учинила жртвом?“ питају ауторке на страни 192 и упућују на

књижевну критику Бранка Поповића о роману *Употреба човека* Александра Тишме. Говорећи о несумњиво егзистенцијалним проблемима савременог човека, ауторке опет упадају у тражење „поруке“ и давање прединформација које усмеравају у једном одређеном, жељеном правцу у тумачењу књижевних текстова.

Емоционална функција књижевности провејава кроз подстицање ученика/ца да изнесу лични доживљај прочитаног текста и веома је ретко изражена. И овде је акценат на когнитивној функцији књижевности, што се одражава у наставним методама.

Наставне методе

Интерпретација

Како је аналитичко-интерпретативна метода најчешће заступљена у Читанци, треба јој посветити неколико коментара и напомена. О методи интерпретације ауторке пишу на 50. страни следеће:

Под утицајем лингвистичке стилистике разрадило је неколико немачких теоретичара књижевности посебан тип анализе књижевног дела и књижевнокритичке оцене, назван **интерпретација**. Ту спада и **школска интерпретација**. Учење о интерпретацији полази од уметничког доживљаја и функције појединих елемената у стварању јединственог склада књижевног дела. Тако појам стила бива проширен до те мере да стил означава, заправо, **уметнички свет дела**, тј. онај јединствени начин на који је дело организовано из свих својих елемената. Наравно, анализа језика при томе је најзначајнија.

Најзначајнији теоретичари **интерпретације** свакако су Волфганг Кајзер (*Језичка уметност*, 1948) и Емил Штајгер (*Основни појмови поетике*, 1946).

Следећи пример послужиће као илустрација тврдњи које се тичу институционализованог опхођења са књижевним текстовима, као и оне које се тичу метода у приступу књижевном тексту и функција књижевног система.

Миодраг Павловић: *Треба поново* (Из циклуса *Риме*)

Треба поново пронаћи наду
и лист са кореном на хумци краја,
треба затворити капије на граду
и бранити се против новог змаја.

Треба поново пронаћи наду.

Утехе нема без врха од копља,
ни јутра без кремена који се лактом туче,
ни жетве нема док се не оплачу снопља,
ни ваздуха док се мехом не повуче.
Нема утехе без дршке од копља.

Треба поново пронаћи пут
и позив земље и правац даха,
на раскрсници плод треба узабрати жут,
колелу хитром оставити маха
и чезнути за крилима, кренути на пут.

Интерпретација се води следећим питањима:

- Који је основни мотив ове модерне патриотске песме?
- Објасните симболику **наде, копља и пута**.
- Протумачите песничке слике и структурне елементе ове песме: организацију строфе, функцију четвороакценатске ритамске организације стиха (као корачница) и функцију укрштене риме.
- Чиме се песник формално придржава књижевне традиције (испитајте строфу)? У чему се огледа „модерност“ ове песме (испитајте језик)? У чему се огледа њена патриотска порука (размотрите идеју)?
- Чиме ова песма чини прекретницу у нашој дотадашњој патриотској поезији?
- Миодраг Павловић је не само песник, већ и значајан естетичар који се бави многим питањима поетике уметничког стварања. Прочитајте следећи одломак из његовог есеја *Модерност данас*, у коме он излаже и своју поетику. (135 и 136)

После ових интерпретативних упутстава неминовно се намећу следећа питања: Зашто ово не би могла да буде љубавна песма, а не родољубива? Зашто ученици/е не комуницирају о поливалентности својих комуниката? Зашто симболе треба протумачити на један одређени начин? Зашто овај процес треба да усмерава искључиво наставник/ца? Зашто нема продуктивних метода и подстицаја за приступ овој песми?

Друге методе

У раду са ученицима/ама преовлађује метода питања-одговори. Дакле, наставник/ца (односно ауторке Читанке) ученицима/ама постављају питања у вези са анализом књижевних текстова, на која ови треба да одговоре, што су одлике фронталне наставе. Осим задатака који се тичу писања есеја и (једном, на страни 30) претакања прозе у стих, који су постављени као задаци за индивидуални рад, постоји само један задатак за рад у групи, где се ученици подстичу да сниме сцене радиодраме *Птица* аутора Александра Обреновића:

- Одаберите међу вама редитеља, музичког уредника и глумце. Снимите ове сцене из радиодраме *Птица* и емитујте их у одељењу. (234)

Осим радиодраме са по једним одломком заступљени су филм и ТВ серија.

Институционализовано разумевање појма књижевности и појма културе

Интеркултурни аспекти, толеранција међу културама, прихватање туђе и поштовање сопствене културе, проблеми у интеркултурној комуникацији овде се не помињу директно и заступљени су само под плаштом општих, хуманистичких принципа.

Закључак

Мада се читаоцу/тељки дају одређена права да учествују у стварању књижевног комуниката, за ову Читанку није карактеристично схватање да се комуникат образује у појединцу и мења у социјалној комуникацији. Одређена очекивања упућена су свим трима функцијама књижевног система. Она су најизраженија у нормативној и когнитивној функцији. Нормативна функција није више усмерена на славну прошлост српског народа и национализам, већ на општељудске моралне вредности уз могућност критике⁶⁸, што је у сваком случају велики помак унапред у односу на анализирану Збирку задатака. Когнитивна функција указује такође на приметно бољу ситуацију у односу на Збирку, јер се у неколико поставки задатака и питања тражи изношење

⁶⁸ Пример је критички поглед на религију у интерпретацији одломка из романа *Време чуда* Борисава Пекића, на страни 209, или критика Кишове *Енциклопедије мртвих* на страни 202: „*Енциклопедија мртвих* је уметничка побуна против 'божјег' злостављања малог и осујећеног појединца“.

самосталног мишљења, али и исказивање естетског доживљаја књижевног текста на емоционалној равни, додуше још увек у веома малој заступљености.

Књижевни систем у Србији у последњих неколико година, обележен индивидуализацијом и плурализацијом, разноликошћу, слободом песничког и људског мишљења и израза, очигледно се налази у супротности са образовним системом, који се тешко ослобађа стега старих конвенција учења и подучавања, те и овај уџбеник у тумачењу књижевних текстова очекује моновалентност, пита о сопственом мишљењу, али упућује у одређеном правцу, трага за поруком и смислом књижевног текста, као да они заиста као самосталне особине књижевног текста постоје. Емоционална функција сведена је на уживљавање у књижевни текст и задовољство приликом анализе.

4.2 Значај спроведене анализе докумената

Ефективно учење не може да буде конципирано као једносмеран транспорт нових информација од наставника/це ка ученику/ци, јер се когнитивни систем одликује затвореношћу и самореферентношћу. Информације које наставник/ца и ученици/е упућују једни другима (односно треба да упућују једни другима) у процесу комуникације су само предлози за (само)оријентацију учесника/ца у комуникацији и служе конструкцији информација. Конструкција се врши на основу стечених искустава у сличним ситуативним контекстима. Учење је заправо развој субјективних искуствених области, које помажу да се субјективна искуства усмере у правцу који одговарајућа наука прихвата (Милер-Пајсерт 2005: 132). Учење је подстицање и помоћ приликом самооријентације ученика/ца. Когнитивни процес конструкције значења одвија се на подлози целокупног предусловног система, који је од индивидуе до индивидуе различит. Ово се односи и на учење у настави књижевности. Развијање субјективних искуствених области које ће ученицима/ама помоћи да конструишу сопствене комуникате и да буду у стању да их, касније, у интеракцији заступају, мењају и прилагођавају комуникативној заједници, треба да буде један од главних циљева наставе књижевности. Тврдње да је настава књижевности у Србији веома удаљена од ових поставки доказане су претходним анализама. У средишту актуелног методолошког приступа у нашим школама

није комуникацијски аспект, није ни изражавање мишљења учесника у наставном процесу и није поступак долажења до одговора, већ фронтално преношење

готових истина из уста наставника који су, по дефиницији, посредници истина. Усмеравање читавог школског система на наставника [...] има великих последица по методику наставе. Такво усмерење темељи се, наиме, на већ одавно напуштеном моделу наставе у којем је наставник *инструкциони одашљач*, а ученик *пријемник инструкције*. Из начина излагања методских упутстава за реализовање наставних садржаја произилази да је представа о ученицима као пасивним примаоцима прописаних наставних садржаја заправо идеја водилца целокупног важећег Наставног плана и програма за основне школе. (Тома/Ђурић 2006: 188)⁶⁹

Ово важи не само за основне, већ и за средње школе. У опхођењу са књижевним текстовима влада конвенција моновалентности, која је у супротности са основним карактеристикама социјалног система књижевност. Комуникати се не конструишу у самосталним процесима, већ су унапред дати или је процес њихове конструкције усмераван. У средишту наставног процеса у настави књижевности је наставник/ца, а не ученик/ца, који/а у фронталној настави, уз готово потпуно одсуство продуктивних поступака и уз готово потпуно искључивање осталих медија из наставе књижевности, ученицима/ама усађује у главу „једино право“ значење књижевног текста засновано на когнитивној функцији књижевног система. Естетски ужитак, естетско искуство, разумевање књижевног текста као разумевање страног и интеркултурни аспекти потпуно су занемарени, најновија књижевност није заступљена. На оваквој књижевној социјализацији рецепијената и рецепијенткиња заснивају се и њихова очекивања у опхођењу са обавезном лектиром на страном језику на факултету. Обично се ова очекивања и остваре, студенти/киње улазе у зачарани круг и по завршетку студија постају и сами онакви/е наставници/е какве су у свом школовању и сами сусретали: ауторитативни преносиоци информација садржаних у књижевним текстовима чврсто утврђеним каноном, у фронталној настави са класичним распоредом клупа и само једном социјалном формом рада. Они ступају у систем, на који су навикнути, њихове биографије учења и подучавања обележавају и утичу на њихово опхођење са књижевним текстовима у улози наставника/це. Овај рад жели да пружи теоријски фундиран допринос ради промене овакве наставне праксе.

У извођењу и планирању наставе књижевности треба узети у обзир како индивидуалну, тако и социјалну перспективу посматрања. Књижевно знање појединца, односно књижевне компетанције, јесу социо-културно обележене, јер настају у интеракцији актера/ки. Овом анализом докумената стиче се увид у општу,

⁶⁹ Делове текста истакли су аутори Тома и Ђурић.

културолошку специфичност одређеног образовног и књижевног система и показује се опхођење са конвенцијама естетике и поливалентности, као и значај функција књижевности, које се у књижевној социјализацији одређене комуникативне заједнице постављају.

За проучавање културних различитости ради стварања што успешнијег модела за наставу, са циљем разумевања књижевних текстова на страном језику, потребно је указати читаоцима и читатељкама не само на метараван са које се свесно посматрају културне различитости, већ и на метараван са које се свесно посматрају разлике у књижевној социјализацији.

Тек приликом свесног посматрања начина рецепције и комуникације у сопственој култури, као и приликом комуникативне конфротације са диферентним поступцима отвара се перспектива разликовања према другим културно обележеним поступцима. За подучавање опхођењу са књижевношћу стране културе ово значи да је потребно да студенти постану свесни не само реципијентових различитих модела стварности, већ и да тематизују културно диферентне конвенције у опхођењу са књижевношћу. (Милер-Пајсерт 2005: 116)⁷⁰

Ове конвенције за наставну праксу су уочљиве из анализе тестова, уџбеника и наставних програма. Студенти/киње германистике, читајући књижевне текстове на страном језику, употребљавају њима познате конвенције, које су стекли у току књижевне социјализације. Књижевно знање појединца је конвенционално опхођење са књижевношћу и као такво је обележено социо-културно, јер настаје у интеракцији актера/ки. Како ће субјекат ова знања и конвенције користити приликом читања индивидуално је обележено. Ово субјективно стварање конотата регулише се на социјалној равни. У процесу образовања ученици/е се узпознају са важећим конвенцијама и начинима читања за канонизирани текстове, дакле текстове за које се сматра да су социјално и културно релевантни. Тако стечене конвенционалне стратегије одређују конструисање и усклађивање књижевних комуниката. Регулишући инструменти за „исправно“ читање су нормирање и санкционисање. У демократским образовним системима управљање, односно усклађивање начина читања није веома

⁷⁰ Erst in der bewußten Beobachtung der eigenkulturellen Rezeptions- und Kommunikationsweisen und in der kommunikativen Konfrotation mit differenten Verfahren eröffnet sich die Perspektive der Differenz zu anderen kulturell geprägten Verfahrensweisen. Für eine Vermittlung des Umgangs mit der fremdkulturellen Literatur bedeutet dies, nicht nur kulturell unterschiedliche Wirklichkeitsmodelle von Rezipienten bewußt zu machen, sondern auch kulturell differente Konventionen im Umgang mit Literatur zu thematisieren. (Müller-Peisert 2005: 116)

оштро дефинисано, начини читања нису ригидни, а поливалентност резултата читања је прихваћена и призната (Милер-Пајсерт 2005: 121).

Конвенције упућују наставу књижевности на васпитни систем. Циљ школске књижевне социјализације, која се овде налази у средишту пажње, требало би да буде когнитивно и комуникативно учешће у књижевној култури, у шта спада активно стварање значења следећи конвенције [...]. Да би припремила за компетентно учешће у књижевном систему, настава мора да обухвати све четири делатне области (продукцију, дистрибуцију, рецепцију, обраду). (Милер-Пајсерт 2005: 122)⁷¹

Осим што треба да упути на све четири делатне области, савремена настава књижевности треба да поштује све три функције књижевног система. Настава књижевности на страном језику треба да обухвати и аспекте свесне употребе конвенционалних стратегија у процесу разумевања књижевних текстова, као и културолошке различитости у начину преношења књижевног знања и подучавања, како би студенти/киће били/е спремнији/е да прихвате нове моделе у опхођењу са књижевним текстовима.

У школама преовлађује интерпретација по друштвено важећем моделу стварности, његовим нормама и конвенцијама, конвенција поливалентности је ограничена и очекивања се односе на проналажење одговора на питање шта је скривена порука текста. При томе се запоставља емоционална функција, а пресудну улогу у комуникацији има наставник/ца, који/а очекује да његови, тј. њени ученици/е конструишу комуникате на начин на који он/а то чини. Идеални читалац и идеална читатељка у настави књижевности у школи и на факултету је „научник књижевности са својим интерпретативним стратегијама“ (Милер-Пајсерт 2005: 123)⁷².

⁷¹ Konventionen verweisen den Literaturunterricht in das System Erziehung. Das Ziel schulischer Literatursozialisation, die hier im Mittelpunkt steht, sollte die kognitive und kommunikative Teilhabe an der literarischen Kultur sein, wozu die aktive Bedeutungserzeugung unter Befolgung der Konventionen steht [...]. Um auf eine kompetente Teilnahme am Literatursystem vorzubereiten, muss der Unterricht alle vier Handlungsbereiche (Produktion, Vermittlung, Rezeption, Verarbeitung) vermitteln. (Müller-Peisert 2005: 122)

⁷² Literaturwissenschaftler mit seinen Interpretationsstrategien (Müller-Peisert 2005: 123).

5. УПИТНИК

5.1 Квалитативна емпиријска истраживања у дидактици књижевности

Ако је у другом поглављу дидактика књижевности дефинисана као теорија књижевног образовања и васпитања у функцији теорије О настави и теорије ЗА наставу, може се поћи од дијалога између равноправних партнера дидактике књижевности, науке о књижевности и наставне праксе (Деланој 2002 и 2004, Нининг 2004, Бредела 2004, Шедлих 2004). Као теорија О наставној пракси, дидактика књижевности треба да осветли принципе, норме и представе које у тој пракси доминирају, а као теорија ЗА наставну праксу, она треба да испита валидност и оправданост ових принципа, норми и представа.

Своје понуде за наставу дидактика књижевности треба да испита на основу конкретне праксе у конструктивној сарадњи са наставницима/ама и/или путем емпиријског истраживања (Деланој 2002), а књижевно-дидактичка размишљања да полазе од критичке анализе постојеће праксе (Хелмерс по Бенцу 1999: 73). Већ Хелмерс

1985. године тражи да се испита постојеће стање у настави у раду са књижевним текстовима на страном језику у школи и на универзитету – захтев који није у потпуности испуњен ни до данашњих дана (Бенц 1999, Шедлих 2004, И. Шмит 2004). Неопходно је испитати право стање у настави, њен садржајни и методски оквир, да би се могло доћи до конкретних закључака у погледу дидактичких проблема у настави књижевности и да би се могли сачинити предлози за њихово решавање у пракси.

Циљеви наставе књижевности постављени у овом раду могу да се постигну само ако се оствари први циљ као предуслов осталих, а то је мотивисање студената/киња да читају књижевне текстове на немачком језику, да осећају ужитак у опхођењу са њима свесним прихватањем њихове страности. Дидактика мора да истражује садашње стање у настави и идентификује постојеће недостатке, како би дошла до предлога за решавање проблема и побољшање ефикасности наставног процеса. Дидактика књижевности немачког као страног језика у Србији треба да се бави питањем избора текстова, да пронађе одговор на питање шта је то што студенти/киње на факултету заиста читају и које се методе у настави заиста примењују, да ли је књижевност на факултету превише формална, тј. да ли се занемарује лични доживљај, емоционалност, естетски ужитак, самосталност у конструисању комуниката. Разоткривање постојећег стања дидактици би могло да подари нове импулсе за проналажење ефикасног пута књижевног текста на немачком језику до читаоца/тељки – студената/киња. На таквом путу, којим се иде у овом раду, дидактици су потребана конкретна, емпиријска испитивања наставе из угла конкретних актера и актерки, па на сцену ступају студенти/киње и њихова интересовања и очекивања у односу на социјалну акциону област књижевност. Студенти/киње су у овом упитнику давали предлоге, вредновали и процењивали своју наставу књижевности. Иако свакако нису довољно компетентни/е за то, ово поглавље посвећено упитнику и вредновању његових резултата даје информације о критеријумима за избор текстова, наставних метода и слично, које студенти/киње преферирају. Међутим приликом стварања књижевно-дидактичког модела није циљ испуњавање ових критеријума, већ само њихово узимање у обзир.

Избор истраживачке методологије и метода зависи од питања на која истраживањем треба да се одговори. У центру овог истраживања јесу студенти/киње као реципијенти/киње књижевних текстова и читава студија конципирана је из њиховог угла. Перспектива наставника/ца, осим индиректно, није узета у обзир. У емпиријском истраживању траже се индивидуални, детаљни и субјективни погледи студената/киња

германистике о тренутној наставној пракси књижевног система. Да би се дошло до детаљног описа из перспективе индивидуа које делају у социјалном систему књижевност и да би се њихово делање што детаљније и тачније описало и разумело неопходно је служити се методом **квалитативног** емпиријског истраживања, што наравно не искључује употребу неких поступака заступљених претежно у квантитативним истраживањима. Пошто је немогуће квалитативне методе при добијању података (наративни интервју, усмерен интервју, групни интервју, групна дискусија и сл.) испитати по научним критеријумима објективности, релиабилитета и валидитета, који владају у природним наукама, код квалитативних истраживања се прибегава стратегији триангулације (Јазбец 2009: 19). Разликују се четири облика триангулације:

- триангулација података: подаци преузети из различитих извора се међусобно комбинују,
- триангулација теорија: истраживач/ица се предмету приближава са различитих истраживачких перспектива,
- триангулација инвестигатора: на испитивању учествују разни/е научници/е, посматрачи/це и спроводиоци интервјуа,
- методолошка триангулација: у истраживању се употребљавају различити поступци, као нпр. наративни интервју, групни разговор, упитник итд.

У овој комплексној студији која своју научну ваљаност заснива на методолошкој триангулацији, постојеће стање у настави проучавано је следећим поступцима:

- а) анализа Збирке задатака за пријем у средње школе, наставног програма за основну школу и Читанке за четврти разред средње школе за предмет Српски језик и књижевност,
- б) упитник са отвореним и затвореним питањима,
- в) појединачни проблемски оријентисани интервјуи.

Постизање постављених циљева за промењену наставу књижевности на катедрама за германистику и успешност предложеног књижевно-дидактичког модела проучавано је поступцима:

- а) упитника,
- б) проблемски оријентисаног интервјуа,

в) групне дискусије.

5.2 Циљеви и методика упитника

Ово квалитативно емпиријско истраживање⁷³ треба да расветли постојеће стање у настави књижевности на катедрама германистике у Србији, као и да покаже колико се спровођењем предложеног књижевно-дидактичког модела постиже у остваривању постављених циљева. Као актери/ке у социјалној области књижевност студенти/киње су, поред наставника/ца, актери/ке у улогама оних који реципирају и обрађују књижевне комуникате у наставном процесу. Треба узети у обзир да је нереално очекивати да се књижевно-дидактичке теорије и модели управљају увек и искључиво према ученицима/ама и студентима/кињама, али њихова перспектива мора да буде обавезан и саставни део при справљању ових теорија и модела. Упитник се бави како субјективним доживљајем наставе књижевности на немачком језику на факултету, тако и доживљајем наставе књижевности матерњег језика у школи. Како је за књижевну социјализацију настава књижевности српског језика од великог значаја и утиче на рецепцију књижевних текстова на страном језику, сматрам да је морала да нађе своје место у овом упитнику.

Упитник се састоји из 28 питања. У првој групи су питања од 1 до 7, којима се покушава расветљавање методског приступа у настави књижевности на матерњем и на немачком језику. Другу групу питања, од 8 до 14, чине она која се тичу одабира текстова и тражење одговора на питања који се текстови и епохе заиста обрађују у настави и да ли се очекивања, интересовања и потребе студената/киња поклапају са овим одабиром. Разумевање страног и продубљивање културних видика посматрано из субјективног угла студената/киња садржај су питања од 15 до 22. Институционализованим опхођењем са конвенцијом поливалентности књижевних текстова баве се питања од 23 до 25, а одговарањем на питања 26, 27 и 28 студенти/киње дају своју процену наставе књижевности на свом факултету. Овако постављене садржинске области концентришу се на институционализовано опхођење

⁷³ Елементи квантитативних поступака у овом упитнику су сам упитник као извор прикупљања информација, као и вредновање добијених резултата у процентима. Оно што га чини квалитативним јесте могућност субјективног изражавања мишљења, студија случаја (први случај су студенти/киње германистике на завршној години студија, а други студенти/киње германистике на трећој години, који су радили по огледном програму), испитивање је вршено у реалној атмосфери, тј. учионици, добијени резултати нису вредновани по строго статистичким принципима.

са конвенцијом поливалентности књижевног система и избор текста, функције књижевног система, наставне методе и институционализовано разумевање појма књижевности и појма културе.

Приликом формулисања питања важну улогу игра и разумљивост питања. У сврху контроле разумљивости питања спроведено је предиспитивање, а тестиране особе су замољене да поставе питања код нејасних формулација. На тај начин су неке нејасноће уклоњене, али апсолутна једнозначност у формулацији није могућа. Зато и не треба очекивати репрезентативне резултате, што никада и није циљ квалитативних истраживања. Интенција која се доводи у везу са изјавом не мора да буде идентична са значењем које му је доделио/ла испитаник/ца (Бенц 1999: 79).

Упитник се користи како затвореним, тако и отвореним питањима. Отворена питања пружају могућност испитаницима/ама да дају додатне, често веома занимљиве информације, али не могу да буду вреднована статистичком тачношћу. Вредности ће бити изражене у процентима онде где је то могуће.

Испитаници/е неогледне групе су студенти/киње германистике са завршне, четврте године студија по „старом“, предболоњском програму. Укупно их је 22, и то 9 са крагујевачког и 13 са београдског факултета. Испитаници/е су старости од 22 до 33 године и средњешколско образовање су стекли у 7 различитих градова Србије: Београду, Нишу, Крагујевцу, Панчеву, Обреновцу, Сомбору и Краљеву. Немачки као други страни језик (4 године у гимназији) учило је 13 студената/киња, а као први страни језик 6 студената/киња (4 године у основној школи и 4 године у гимназији), 1 испитаник/ца није учио/ла немачки у школи, а без података је 2. Сви/е студенти/киње са крагујевачког факултета немачки су учили/е само 4 године као други страни језик. Испитивање је спроведено академске 2008/2009. године. Ради анонимности, студенти/киње су обележени/е бројевима, иза броја је почетно слово града у коме студент/киња студира, нпр. С1к би била ознака за Студент/киња број 1, Крагујевац.

Огледну групу студената/киња сачињавало је 8 студената/киња тадашње треће године германистике Филолошко-уметничког факултета у Крагујевцу, који су у другој години студија школске 2007/2008. године похађали тада изборни једносеместрални предмет Књижевност у Аустрији и Швајцарској после Другог светског рата у зимском семестру и једносеместрални предмет Књижевност у НДР и СРН у летњем семестру. Њих седморо је учило немачки у средњој школи као други страни језик, а један/једна испитаник/ца је немачки учио/ла у Немачкој. Настава у огледној групи је извођена по предложеном књижевно-дидактичком моделу, наставница је била ауторка овог рада.

Поставка и презентација питања вршена је у три корака:

1. Књижевно-дидактичка проблематизација,
2. Презентација емпиријских резултата у процентима и реченицама,
3. Вредновање емпиријских резултата.

Комплетна питања упитника налазе се у прилогу овог рада. У наредним одељцима биће представљена дидактичка проблематизација и вредновање резултата добијених података, који су од посебног интереса за овај рад, тј. који се директно односе на решавање истраживачких питања представљених у аналитичком апарату.

5.3 Резултати истраживања у неогледној групи

5.3.1 Институционализовано опхођење са конвенцијом поливалентности књижевног система и избор текстова

На испиту се најчешће од студената/киња тражи да познају књижевно-историјске податке – чак 86,4 %, одмах затим следи репродукција испредаваног са 72,7%. Потребно је да познају књижевно-теоријске податке по мишљењу 59,1% студената/киња, као и да интерпретирају књижевна дела по мерилима наставника/це по мишљењу 50 % испитаника/ца. Анализа књижевних текстова уз помоћ секундарне литературе и показивање сопствене способности за анализирање дела наведени су у 40,9% случајева. Изношење личног става наводи се само у 27,3% случајева, док један/а студент/киња (4,5 %) тврди да испити представљају *отупљивање мозга*. Податке није навело 13,6% студената/киња. Ови резултати указују да је без обзира на то што је поливалентност књижевних текстова у теорији прихваћена, што ће показати резултати питања о функцијама књижевног система у 5.3.2, у пракси се углавном тражи репродукција испредаваног.

На основу резултата истраживања у питањима од 8 до 14, о избору текстова се може рећи следеће:

1. Књижевни текстови после 1945. године готово да нису обрађивани у настави.

2. Канонизација наставе је присутна, а у њој обавезно учешће имају: Гете, Шилер, Лесинг, Клајст, Фонтане, Хесе, Кафка, Томас Ман, Нибелуншка и Хилдебрандска песма.

3. Без обзира на канонизацију наставе и одсуство нове књижевности, 50 % испитаника/ца је изјавило да је већина текстова била интересантна. Њих 0 % сматра да су скоро сви текстови били интересантни, док се остали са 27,3 % изјашњавају за став *Превлађивали су текстови који ме лично уопште нису интересовали* и 18,2 % за *Готово сви текстови били су за мене потпуно неинтересантни*.

4. Осим књижевних текстова нове немачке књижевности, у настави нису заступљени ни књижевност за децу и омладину, крими литература, тривијална литература, стрипови, филмови. Како је је Шлинк најчитанији аутор садашњице, може се претпоставити да је на његову читаност, односно познавање његовог имена утицало холивудско филмовање романа *Читач*, које су студенти/киње гледали/е, вероватно не у самој настави, већ приватно. Из овога се може претпоставити да филмована књижевност утиче на раст популарности писане речи.

5. Од 14 студената/киња, који/е су коментарисали/е наставу књижевности, њих 11 сматра да текстови новије књижевности треба да буду присутнији у настави.

Испитаник/ца С4к не залаже се конкретно за савремену немачку књижевност, али сматра да се у настави треба посветити не свим епохама и жанровима, већ искључиво новелама и романима. Студент/киња С5к, за кога/ју су све митолошке приче из ране књижевности интересантне, мисли да *ипак, због језика, треба увести неке занимљивије савремене садржаје*. Мишљење студента/киње С6к може се схватити као веома субјективно недопадање романа Александра Деблина, те осим њега, треба обрађивати целу *модерну, постмодерну*. Неки/е аутори/ке су превише заступљени/е, немачки реализам није обрађиван (што је за студента/кињу С7к *запрепаућујуће*). Остали/е сматрају да је стара немачка књижевност сувишна и наглашавају одуство савремене књижевности, које један/на студент/киња документује исказом: *Од послератне књижевности чула сам само за Граса*. Дакле, само студенти/киње С4к, С13б и С6б нису се директно изјаснили за потребу обраде савремених немачких текстова, мада се из изјава С4к (*Средњи век – нула*) и С6б (*књижевност после 1945. године уопште није обрађивана*) може закључити да и они/е имају исто мишљење као и њихове колеге/инице. Студенти/киње нису довољно компетентне да одлучују о избору текстова, који ће у настави бити обрађивани, али из њихових изјава се могу добити

импулси који упућују на то да им је приликом избора лектире битна тематска близина текстова и да је битно да им се текстови допадају.

5.3.2 Функције књижевног система

Одговори на питање које функције књижевног система се у настави преферирају биће овде, због тако постављеног питања, испреплетени са претходном категоријом поштовања поливалентности књижевног текста.

Колико је у школи/на факултету важна анализа стила и форме? Анализе докумената у поглављу 4 показале су да књижевно-аналитички приступ књижевном тексту има једну од кључних улога у приступу тексту у школском систему у Србији. У књижевно-дидактичкој дискусији неки дидактичари и дидактичарке сматрају да анализом стила и форме читаоци/љке добијају незаобилазни предуслов за уживање у тексту. Неки други пак сматрају да настава књижевности не треба да буде „место где се увежбава“ анализа и књижевност одлази у другу крајност: без естетског ужитка врши се формална анализа структуре (Бенц 1999: 146), па се когнитивно-рефлексивни приступ тексту апсолутизује, а афективна димензија процеса рецепције, која (треба да) представља суштину приступа књижевном тексту, бива занемарена. Ово би свакако утицало, тј. утиче на мотивацију оних који треба да читају. Аналитичке методе, како су показали одговори на питање број 5, врло често се примењују у настави. Колики је њихов учинак у свеукупном приступу књижевном тексту?

Књижевно-дидактичка дискусија о централној улози читаоца/тељке интензивирана је прихватањем ставова рецептивне естетике, по којима читалац/љка сам/а ствара значења и пуни празна места у процесу интеракције са текстом. Научници/е, који/е критикују ову аутономију реципијента/киње у односу на текст, сматрају да управо текст мора да поседује апсолутни ауторитет у стварању значења (чему се на крају крајева опет враћају и присталице рецептивне естетике), па је потребно познавати биографију аутора/ке, историјске и социјалне услове у којима је текст настајао, да би празна места могла да се попуне на адекватан начин. Тражећи моновалентност књижевног текста, они наглашавају значај проналажења интенције самог/е аутора/ке.

Да ли лична мишљења, осећања, идентификација са фигурама, естетско уживање у тексту у наставној пракси у процесу стварања комуниката играју неку улогу

и коју? Реакције читаоца/љки представљају конструктивне моменте у разумевању текста. Окрећући леђа аутономији и ауторитету текста и стављајући читаоца/тељку у средиште социјалног делања на пољу књижевности, дидактичари/ке се све више залажу за то да се читалачко искуство појединца схвати озбиљно и употреби у процесу обраде текста. Са друге стране треба се оградити и од „анархизма интерпретације“ (Бенц 1999: 157). Пред дидактички подељеним мишљењима о „границама субјективности“ (Бенц 1999: 157) у процесу стварања комуниката поставља се питање коју улогу игра субјективност, индивидуалност и аутономија ученика/ца и студената/киња у наставној пракси.

Који су аспекти у обради књижевних текстова

1 – неважни,

2 – важни или

3 – веома важни?

У настави књижевности немачког говорног подручја на факултету по мишљењу студената/киња за наставнике/це веома су важни	У настави књижевности немачког говорног подручја на факултету по мишљењу студената/киња за наставнике/це су важни	У настави књижевности немачког говорног подручја на факултету по мишљењу студената/киња за наставнике/це неважни
Социјална и историјска позадина текста (50%)	Анализа карактера (72,7%)	Могућност идентификације са текстом и његовим ликовима (54,5%)
Изналажење могућих значења текста у процесу разговора о тексту (45,5%)	Стил и форма (63,6%)	Изналажење јединог и правог значења књижевног текста (50%)
Изналажење одговора на питање шта је књижевник/ца хтео/ла да нам каже (40,9%)	Информације о биографији аутора (50%)	Осећања и реакције које је текст изазвао у читаоцу/тељки (50%)
Развијање књижевно-естетског сензибилитета и способности вредновања књижевног текста (40,9%).		Актуелност текста – његова веза са садашњошћу (45,5%)

		Преузимање наставникове/цине интерпретације као једине исправне (45,5%)
--	--	---

Очигледно је да је у настави књижевности како у школи тако и на факултету прихваћена конвенција поливалентности, јер студенти/киће процењују да су преузимање наставникове/цине интерпретације као једине исправне, али и проналажење јединог правог значења текста неважни у настави. Међутим, 0% упитаних сматра да тражење интенције аутора/ке није важно: изналажење значења у процесу разговора оријентисано је према тражењу поруке у тексту.

Проширивање културних видика испитаници/е везују са упознавањем историјске и социјалне позадине књижевног текста на страном језику и сматрају да им се придаје довољно пажње у настави.

Осећања и реакције које је текст изазвао у читаоцу/тељки, актуелност текста и његова веза са садашњошћу, могућност идентификације са текстом, естетско уживање у тексту нису за наставнике/це толико битни у настави, што се огледа и у наставним плановима и програмима. Ово указује на запостављање емоционалне функције књижевног система.

Веома важни аспекти у настави књижевности за студенте/киће су:	Важни аспекти у настави књижевности за студенте/киће су:	Неважни аспекти у настави књижевности за студенте/киће су:
Социјална и историјска позадина текста (54,5%)	Информације о биографији аутора/ке (63,6%)	Преузимање наставникове/цине интерпретације као једине исправне (68,2%)
Комуникација о различитим виђењима текста (54,5%)	Стил и форма (54,5%)	Изналажење јединог правог значења (59,1%)
Лично разумевање текста – слобода сопствене	Анализа карактера (54,5%)	Могућност идентификације са

интерпретације (54,5%)		текстом и његовим ликовима (50%)
Побољшање знања страног језика (50%)	Естетско уживање у тексту (54,5%)	
	Проширивање културних видика (54,5%) Осећања и реакције које је текст изазвао у теби (45,5%)	

Приметна је оријентација студената/киња ка прихватању слободе личног мишљења, одбијању ауторитета наставниковог/циног мишљења и наглашавању важности комуникације, естетског ужитка и реакција које текст изазива у читаоцу/тељки.

Студенти/киње смештају своја очекивања осим на присутну когнитивну раван, која је у њима чврсто укоренења као резултат рада на часовима, све више и на емоционалну и нормативну раван. Последице њихове књижевне социјализације одређују и њихова очекивања: могућност идентификације и уживљавања у текст није битна (за књижевно-научну анализу, чији ауторитет студенти/киње не оспоравају), тражење интенције аутора/ке за њих је још увек један од циљева наставе књижевности.

У настави књижевности на немачком језику се наглашава когнитивна, понекад нормативна и запоставља емоционална функција система књижевност, тако битна за буђење мотивације, интересовања и подстицања на читање.

Питање на које аспекте у опхођењу са књижевним текстовима, по мишљењу студената/киња, требало би обратити пажњу у вези је са многим дидактички значајним питањима:

- избором текстова,
- циљевима наставе књижевности,
- условима под којима се одвија процес разумевања текста,
- дидактичким и методичким предусловима који подстичу процес разумевања и помажу читаоцима/тељкама да превазилазе и решавају проблеме који у том процесу настају.

Да би се планирала настава у чијем центру је читалац/тељка, потребно је осветлити ове проблеме из перспективе читаоца/тељке. Шта он/а очекује од наставе књижевности? Који аспекти треба, по њему/њој, да буду предмет наставе? Ово питање је интересно из перспективе дидактичке критике, која сматра да је настава оптерећена књижевно-аналитичким методама, док се лична искуства, емоције и реакције који настају током рецепције текста не уважавају, што потврђује и вредновање резултата претходног питања овог рада. Шта, дакле, студенти/киње очекују од наставе, који аспекти су по њима неизоставни и важни?

Резултати добијени испитивањем очекивања и жеља студената/киња, када је настава књижевности на факултету у питању, показују да је приметна оријентација студената/киња ка прихватању слободе личног мишљења, одбијању ауторитета наставниковог/циног мишљења и наглашавању важности комуникације, естетског ужитка и реакција које текст изазива у читаоцу/тељки. Студенти/киње усмеравају своја очекивања осим на когнитивну функцију, све више и на емоционалну и нормативну функцију књижевног система. Међутима, последице њихове књижевне социјализације одређују и њихова очекивања: могућност идентификације и уживљавања у текст није битна (за књижевно-научну анализу, чији ауторитет студенти/киње не оспоравају), док је тражење интенције аутора/ке за њих још увек један од циљева наставе књижевности. Потреба да се свесно суоче и прихвате страности књижевних текстова да би уживали у њима је очигледна.

5.3.3 Наставне методе

Прво, друго и треће питање односе се на ритуализацију наставе књижевности на факултету и у школи, која може да води ка монотонији метода и тиме смањењу мотивације ученика/ца и студената/киња за читање и активан рад на часу. Ритуализовани ток наставе може да има за узрок и дефицит методичке рефлексije, флексибилности и креативности наставника/ца (Бенц 1999: 119). Ова питања треба да покажу, које наставне методе су уобичајене у школској и високошколској настави књижевности.

На основу добијених резултата проистиче да се студенти/киње веома ретко у уводном делу часа мотивишу за рад са конкретним књижевним текстом (у само 18,2%

у универзитетској и 4,55% у школској настави), а најређе се у настави прибегава извођењу продуктивних задатака (9,1% на факултету и 9,1% у школи). Уводни део часа, према коментарима студената/киња, чији циљ треба да буде буђење интересовања и мотивација за читање књижевног текста заправо не постоји. Одсуство продуктивних метода у раду са књижевним текстовима наводи на закључак да студенти/киње нису ни упознати/е са оваквим методама рада. Тако студент Ц1б сматра да је креативан рад са текстом заправо активно читање, анализа и припрема за писмени задатак: *Професор М. П. нас је учила „креативном приступу“: подразумевало се да песма, приповетка, роман буде прочитан и припремљена анализа. Подвлачили бисмо битне (по нама) реченице, одломке који би после били тема на писменом задатку. Такозвано активно читање није било лако савладати, али је драгоцен вештина.* Студент/киња исправно процењује да је детаљно читање *драгоцен вештина*, али не препознаје продуктивне методе у настави књижевности, јер се вероватно никада није сусрео/ла са њима. Књижевно-дидактичке дискусије о реформисању наставе, које се у Немачкој воде и спроводе у пракси од 80-их година прошлог века, изгледа да још нису дошле у наставну праксу у Србији и да постоје само на папиру. У образовном систему у Србији има места само за „научни“ приступ књижевном тексту.

Само 18,2 % студената/киња је на факултету осим предавања и вежби, присуствовало другим облицима наставе: два/е студента/киње наводе одлазак у позориште, гледање филмова и слушање песама на немачком језику. Неке активности/киње студенти везују за друге предмете, нпр. за Методику наставе немачког језика: *Гледање филмова на немачком језику, позориште, посећивање часова немачког језика у основној и средњој школи (у оквиру методике наставе).* Интересантно је да ово наводе два/е студента/киње са крагујевачког факултета, док студенти/киње са београдског факултета у „друге облике наставе“ убрајају класичне приступе настави: С2б: *Млади Хесе у односу са Андрићевим делима попут „Госпођице“; С9б: Разговори на одређену тему (епоха, писац).*

По субјективним исказима студената/киња, њих 81,8% није учествовало у другим облицима наставних активности, осим предавања и вежби организованих као фронтална настава

(С8к: *Углавном је професор тај који све време прича/предаје. Најпре изнесе биографске податке о писцу, неке опште информације о делу и каже питања која би могла да буду на испиту, а везана су за то дело. Слобода мишљења постоји, али је*

ретко ко користи; С7к: Предавање професора или само диктирање, врло ретко инсистирање на активности ученика).

У актуелној књижевно-дидактичкој, односно дидактичкој дискусији уопште, посебно када је реч о учењу страних језика, истиче се изузетан значај коришћења визуелних, аудио и аудио-визуелних медија у настави. Коришћење ових медија не само да делује мотивишуће на оне који/е уче, већ доприноси и побољшању језичких и других способности у овладавању страним језиком. Ови медији у настави књижевности на страном језику могу знатно да побољшају квалитет наставе и створе опуштенију атмосферу на часу, која позитивно утиче на комуникацију на страном језику. На овај начин код студената/киња може да се пробуди жеља да прочитају неки књижевни текст. Већина књижевних текстова доступна је као звучна књига, а многи су преточени у филм или постављени на позоришну сцену. Продуктиван приступ у настави може да буде и преобликовавање књижевног текста у други медиј: романа у драму или радио-драму, песме у песму праћену музиком итд. Због великог значаја других медија у настави поставља се питање да ли у коликој мери су они стварно присутни у настави књижевности у Србији, па чак и онда када се користе само за разбијање монотоније и једноличности часа и када се не стављају у први план.

Резултати питања о коришћењу других медија у настави књижевности показују да су други медији у настави готово потпуно одсутни. Наставници/е им очигледно не придају никакав значај и не сматрају за сходно да на овај начин пробуде заинтересованост и мотивацију својих ученика/ца и студената/киња. У дидактици књижевности се критикује једнострано пренаглашавање когнитивне стране разумевања књижевних текстова и занемаривање афективних димензија, што доводи до редукције на „аналитички акт“ („analytical act“: Бенц 1999: 125). Ова посматрања, која проистичу између осталог и из монотоније метода, као што је констатовано у првом и другом питању, треба да буду испитана конкретно у петом питању о разносврности метода у настави. Да ли у наставној пракси заиста преовладава когнитивни приступ књижевном тексту (прибављање информација о аутору/ки и времену настанка и радње, препричавање садржаја текста, тражење интенције аутора/ке, анализа стила и форме, питања за анализу и интерпретацију текста), уз занемаривање емоционалног, да ли су продуктивне методе, које новија књижевно-дидактичка дискусија предлаже као важан део наставе, у Србији занемарене, односно потпуно одсутне?

Из резултата истраживања проистиче да су најчешће примењиване методе у настави књижевности на факултету:

1. Прибављање информација о аутору/ки и времену у ком је живео/ла,
2. Анализа стила и форме,
3. Проналажење интенције аутора/ке,
4. Питања за разумевање и анализу текста,
5. Лични став и
6. Упоредна анализа.

У настави матерњег језика и књижевности резултати су слични, па су по њима најчешће методе:

1. Прибављање информација о аутору/ки и времену у ком је живео/ла,
2. Анализа стила и форме,
3. Проналажење интенције аутора/ке,
4. Равноправна комуникација у групи и заједничко изналажење закључка,
5. Препричавање прочитаног текста.

Очигледно се у настави наглашава когнитивна функција књижевног система, док су реакције које је текст изазвао код читаоца и читатељки на емоционалној равни и могућа поливалентност књижевних текстова потиснути у други план. Продуктивне методе готово да нису заступљене у настави: скечеви и драматизација, цртежи и пројекти су за опцију „често заступљени“ процењени са 0%, слично је и са проценом наставе књижевности у школама. Ови резултати потврђују претпоставку да се обрада књижевних текстова врши по уходаној шеми: након прикупљања података о писцу и историјским околностима приступа се књижевнонаучној анализи. Интерпретација и анализа текстова усмерена је ка тражењу пишчеве поруке, самим тим се читаоци и читатељке упућују ка тражењу моновалентности, до које их наставник/ца води постављањем питања на која очекује одговарајуће одговоре. Ови одговори могу да садрже лични став ученика/це и студента/киње.

Интересантан је став студената/киња да би као будући/е наставници/е у 72,7% случајева потенцирали изношење личног става, равноправну комуникацију са заједничким изналажењем значења и упоредну анализу, сакупљање података о аутору/ки и времену у 59,1% случајева, а тражење интенције аутора/ке и проналажење значења путем питања и одговора у 54,5% случајева. У 50% случајева потенцирали би

изражавање реакција које је текст изазвао у читаоцу/тељки, а више него у досадашњој наставној пракси би увежбавали методе анализе књижевног текста. Продуктивне задатке би у сопственој настави махом употребљавали „понекад“. Тако се, примера ради, са сценском интерпретацијом и методама позоришне педагогије на факултету никада није срело 59,1%, а у школи 54,5% испитаника/ца. Колаже и цртеже, постере и плакате у настави на факултету никада није справљало 81,8% испитаника/ца, а у школи њих 72,7%. Продуктивним задацима се у факултетској настави књижевности никада није бавило 72,7%, а у школи 63,6%. Рад на пројекту на факултету није упознало 50% испитаника/ца, у настави књижевности у школи 59,1% је изјавило да никада није учествовало у таквим облицима рада.

Најмање испитаника/ца, тј. њих 4,5% сматра да треба користити искључиво методе књижевно-научне анализе, док 13,6% сматра да треба користити искључиво продуктивно-креативне методе. Већина, чак 72,7% сматра да је најоптималније користити комбинацију метода, док за 9,1% испитаника нема података. Студенти/киње сматрају да треба користити и научно-аналитичке и продуктивно-креативне методе у настави, јер разноврсност метода утиче на повећање мотивисаности на читање, што истичу и својим коментарима. Само један/на студент/киња, и то студент/киња СЗБ, који/а је очигледно учестало чита немачку књижевност и прихвата традиционалне начине рада, сматра да при њима треба и остати (*Научна интерпретација и анализа, која би започела нечијим семинарским радом, а затим би се развила дискусија којом би управљао професор*).

Социјалне форме

Резултати истраживања показују да је фронтална настава заступљена на факултету са 86,4%, а у школи са 90,9%. Самосталан, тј. индивидуални рад заступљен је у школи са 40,9% и на факултету са 36,3%. Друге социјалне форме готово да нису заступљене. Са радом у групама никада се није суочило 63,6% студената/киња на факултету, а 54,5% њих у школи. У раду у паровима никада на факултету није учествовало 54,5% испитаника/ца, а у школи 68,2%.

Методе у настави књижевности на страном језику на факултету и у настави српског језика и књижевности у школи су сличне. Активно и продуктивно-оријентисана настава књижевности није заступљена нити у школи нити на факултету. У складу са књижевном социјализацијом коју су стекли у школи, студенти/киње на факултет долазе са одређеним очекивањима: ова очекивања се тичу когнитивне

функције књижевног система и испољавају се у репродуктивним учинцима ученика/ца и студената/киња. Према продуктивним методама су прилично скептични, вероватно зато што их не познају. Уколико се свесно не суоче са методским иновацијама и могућношћу њиховог коришћења, своју сопствену наставу ће обликовати по примеру наставе коју су и сами имали, а у којој буђење интересовања, навођење на читање, развијање креативних способности и сл. не играју никакву улогу. Настава књижевности је ритуализована и у школи и на факултету, влада монотонија метода и искључиво научни приступ књижевном тексту, Ученици/е и студенти/киње нису мотивисани/е за овакво читање, емоционално-хедонистичка функција књижевног система је запостављена. Наставници/е се углавном служе анализом и интерпретацијом текста путем постављања питања и очекивања одговора на њих.

5.3.4 Институционализовано разумевање појма књижевности и појма културе

У настави књижевности на страном језику посебна пажња се у последњих двадесетак година у књижевно-дидактичкој дискусији поклања тзв. интеркултурним аспектима и промењеном схватању појма културе. Да ли ови аспекти играју битну улогу и у настави књижевности на немачком језику на катедрама за германистику у Србији? Да ли се књижевни текстови обрађују на тај начин да свесно подстичу развијање толеранције, превазилажење предрасуда и боље разумевање сопствене и стране културе? Да ли студентима/кињама омогућавају боље упознавање стране земље, људи и њиховог начина живота, а самим тим и своје сопствене културе из једне нове, промењене перспективе, или су ови аспекти занемарени у корист филолошких аспеката у чијем се средишту налази књижевно-научна анализа текста?

Разговор о културним темама студенти/киње везују за историјску и географску страност:

Да, јер су увек у наставу улазила објашњења историјских и друштвенокултурних околности; Зато што припадају различитим епохама и сваки је представник свога времена; везани су за различита места; Да, када се разговара о друштву 18. или почетка 20. века,

Делимично у смислу да су садржали различита виђења исте ствари – кад кажем различита мислим разликују се у Немачкој и Србији, али и да се разликују тадашња, у епохама које смо обрађивали, и данашња; Делимично, јер смо упознали различите епохе и начине писања, а притом и сазнали о историјској позадини. Културне теме су овде схваћене као стицање књижевноисторијског знања. Испитаници сматрају да се у настави књижевности на факултету недовољно на часовима разговарало о културним темама и да су за то криви/е наставници/е: Углавном не, а и они који су били погодни нису обрађивани на тај начин, то није био приоритет њихове анализе; Мислим да то има више везе са начином (неспособношћу) професора да нам приближе текст, није до самог текста; Па били су погодни, али се ретко ко бавио том тематиком, мада би по мом мишљењу требало обратити више пажње на то; Делимично, али се професори, тј. лектори нису претерано бавили тим питање.

Да су путем књижевних текстова могли да сазнају нешто о свакодневном животу људи у савременој Немачкој 45,5% студената/киња одговара потврдно, а 54,5% негативно. У позитивне одговоре убрајани су и они у којима се одговара са *Да, али ретко*, а неки/е студенти/киње истичу да су о свакодневници могли да науче нешто на часовима конверзације, а не из књижевних текстова: *Оно што смо сазнали о њиховом начину живота најмање је произашло из књижевних текстова; једино се из текстова на настави конверзације често могло научити нешто тако; не, пошто се нисмо бавили тим аспектом – више се то питање обрађивало на настави савременог језика.* За једног/у студента/кињу је *телевизија далеко бољи избор, за другог/у занимљива књижица, случајно пронађена у књижари.* Два/е испитаника/це истичу да нису обрађивали дела савременика/ца, тако да нису могли да науче ништа о свакодневници данашњице: *Обавештени смо о даљој историји, али о садашњости недовољно; Зато што још нисмо радили тај период.*

Дискусија о књижевним текстовима није помогла у превазилажењу предрасуда и стереотипних начина размишљања по изјавама 68,2% студената/киња. Да је то био случај каже 27,3%, а није се изјаснило 4,5%. Студенти/киње ово објашњавају ставом да су већ изграђени људи и да немају предрасуда, што говори о недостатку свесног прихватања текста као могућности за доживотно учење и промену сопствене личности (*Предрасуде и стереотипна мишљења и немам, а и да имам, не сећам се да су неки текстови били уопште погодни за њихово „разбијање“; Довољно сам изградио мишљење о животним питањима из досадашњег искуства, не може књижевност пуно ту да промени.*) За разлику од ових изјава, има студената/киња који/е се свесно суочавају са превазилажењем културних предрасуда и развојем толеранције путем књижевних текстова, наводећи

конкретне примере (*Westöstlicher Diwan (Goethe)* помаже у превазилажењу предрасуда о културама истока, *Nathan der Weise (Lessing)* – Јеврејин који се не свети, већ прихвата дете друге вере; Предрасуде и стереотипи су нестали, јер кроз књижевне текстове видимо другачија мишљења, постајемо толерантнији, боље разумемо себе и друге; Дискусија не, али смо сами могли да дођемо до таквих закључака ако бисмо се удубили, нпр. да су Немци људи као и други! Да нису хладни и одбојни!). Један/на испитаник/ца својим коментаром изражава управо стереотипна мишљења, мислећи да их је превазишао/ла, што такође потврђује тезу, да се у настави књижевности недовољно или уопште не дискутује о овим питањима: *Немци као организовани, тачни, са изванредним осећајем за правду и право.*

Дискусија о књижевним текстовима није утицала на промену или учвршћивање мишљења о сопственој култури у 63,6% случајева, док се није изјаснило 9,1%. Да је то био случај, сматра 27,3% испитаника/ца, од којих неки наводе да се ово догађало на часовима матерњег језика: *Да, али на часовима књижевности из српског језика. Нпр. о издаји рођене браће, неправди и сл. у српском народу; Срби: лакомислени, све им је лако (Зона Замфирова – Стеван Сремац); Србин плаћа за диплому, корумпирани (Др. – Бранислав Нушић); само два/е испитаника/це изјаснила су се са: Не умемо да превазиђемо историјске грешке и Боље схватам своју културу и народ.*

Да су читајући књижевне текстове и дискутујући о њима научили да поштују туђе мишљење и другачији начин живота каже 40,9% испитаника/ца, да то није случај 45,5%, док се 13,6% није изјаснило. Мишљења су овде потпуно контраверзна: они/е који/е сматрају да су то научили/е, свесно се изражавају наводећи конкретне промене (*На пример да сви ми грешимо, али да имамо право на искупљење, да треба бити толерантан, да треба да поштујемо друге и њихово мишљење („Фауст“, „Михаел Колхаз“...); Постали су ми јаснији поступци других људи, да на њих гледам на другачији начин и да их разумем.*) или наводећи конкретна дела, која су изазвала промене (*König Öttokars Glück und Ende; Nathan der Weise, Lessing; Iphigenie auf Taurus, Goethe; Kaukasischer Kreidekreis, Brecht*) Студенти/киње који/е сматрају да то није случај мисле да су толерантни/е без обзира на књижевне текстове (*Одувек сам поштовала и туђа мишљења и другачије начине живота, нема то неке везе са књижевношћу; Мислим да то и није повезано с књижевношћу. Толерантна сам у скоро свим ситуацијама.*), неки сматрају да неке ствари не може ништа да промени, док је код неких чак изазван контраефекат: *Чак супротно, дошло је до стварања аверзије према мишљењима књижевника.*

У складу са овим резултатом су и резултати питања да ли су читајући књижевне текстове на немачком језику променили неке ставове, за које сматрају да су културно обележени, на које чак 72,7% одговара са НЕ, 18,2% са ДА и 9,1% не износи

свој став. Само два/е студента/киње коментаришу ово питање са *Можда, несвесно* или наводећи текстове који су на њих утицали: *Читајући „М. Колхаза“ од Клајста и „Чаробни брег“ од Мана.*

Дакле, студенти/киње који/е сматрају да је избор књижевних текстова био погодан или делимично погодан за разговор о културним темама, образлажу своју изјаву коментарима да су се читањем књижевних текстова могли упознати са начином живота људи у одређеној историјској епохи. Они разговор о културно страном у књижевним текстовима схватају као разговор о историјској дистанци. Да су на часовима поређене различите културе мисли 72% испитаника, али када је реч о превазилажењу предрасуда и стереотипних начина размишљања, чак 68% сматра да на то није утицало читање књижевних текстова, 63% није превазишло предрасуде у вези са сопственом културом, 45,5% није научило да поштује туђе, тј. различито мишљење, а своје културно обојене ставове није променило чак 72% испитаника.

Закључно се може рећи да се у настави књижевности на факултету занемарују аспекти од интеркултурног значаја и развијање свести студената/киња о њима, а то треба да буде једна од важних функција наставе књижевности уопште, поготово књижевности на страном језику.

5.3.5 Вредновање наставе књижевности немачког говорног подручја на факултету из перспективе студената/киња неогледне групе

У претходним питањима предузет је покушај да се емпиријски истраже појединачни аспекти у настави књижевности: садржаји наставе – одабир текстова, начини извођења наставе (методи и медији), приступи књижевном тексту (екстерни и интерни) и да се истраже функције књижевног система и њихова заступљеност у настави. Ако наставу посматрамо са критичке стране, узимајући у обзир проблеме и дефиците те наставе, неизоставно се поставља и питање како студенти/киње процењују своју наставу књижевности, коју јој оцену дају и зашто. Ово питање је од значаја за планирање наставе у будућности, како би се свесно избегли бар неки од аспеката који настави књижевности одузимају на квалитету и како би се пошло корак унапред, у сусрет потребама и очекивањима студената/киња, које постављамо у центар наставног процеса.

У питању број 27 требало је да студенти/киње дају својој настави књижевности на факултету оцену од 1 до 5⁷⁴ и да образложе своју оцену једном реченицом. Доделили су следеће оцене:

1: 0 %

2: 22,7 % (С2к: Прелазна оцена је само захваљујући профресору С. Т.; С4к: Средња оцена 2+, која произлази из врло добре наставе одређених и незадовољавајуће наставе других; С5к: 2+ је просечна оцена. Од три главна предавача (било их је 5) само професор С. Т. има позитивну, највишу оцену, тј. вади просек!; С7к: Некреативност, незанимљивост предавања.)

3: 63,6 % (С6к: Није много креативна и слабо се прихвата мишљење студената о нечему; С8к: Настава је просечна, али неретко и досадна због неких непотребних ствари; С9к: Може и треба то мало занимљивије и боље; С3б: Некомпетентност и неозбиљност самих професора; С5б: Није била креативна, скоро да се уопште не раде савремена дела; С8б: Непотпуна и недовољно мотивишућа за даљи, самосталан рад; С9б: Потребно је више укључити студенте и заголицати њихову пажњу за одређени текст или дело.)

4: 9,1 % (С2б: Зато што је пуно дела, да је мање била би боље обрађена; С12б: Задовољава моје критеријуме добре наставе.)

5: 0 %

Без података: 4,5 %

Вредновање резултата и закључак

По резултатима овог питања може се утврдити, да студенти/киње веома негативно вреднују институционализовану наставу књижевности: 0% студената/киња вреднује наставу оценом 1, док јој 22,7% даје оцену 2, а 63,6% оцену 3 и 9,1% оцену 4. Оцену 5 дало је 0%, а 4,5% се није изјаснило.

Шест студената/киња у коментарима наводи да квалитет наставе зависи од наставника/це и да нису задовољни оним што им наставници/е нуде: С2к, С4к, С5к, С1к, С1б и С3б. О томе да ли би они сами могли да утичу на позитивне промене у настави књижевности, они не говоре.

Да настава није креативна и да не мотивише на читање закључује се по исказима С7к, С6к, С8к, С9к, С5б, С3б. Два/е студента/киње, С7б и С2б сматрају да је настава преобимна, а С6к и С9б сматрају да студенти/киње нису у довољној мери укључени у наставу.

⁷⁴ Оцене одговарају школском систему у Србији, где је 1 најмања, а 5 највећа оцена.

Настава књижевности на страном језику добила је оцену између 2 и 3, а разлози незадовољства студената/киња су пре свега изложени у следећој тези: за студенте/киње недовољно атрактиван методски приступ наставника/ца, који наставу обликују монотono и некреативно, стварајући лошу атмосферу између наставника/ца и студената/киња, што делује немотивишуће на активан рад са књижевним текстовима.

На ову проблематику се надовезује питање 28 о добрим и лошим странама наставе књижевности на факултету из угла студената/киња (атмосфера на часу, однос наставник/ца – студент/киња, култура дискутовања, мотивација студената/киња, методе, начин израде семинарских радова; како би по мишљењу испитаника/ца требало да изгледа настава и све остало што би желели да кажу). У средишту овог емпиријског истраживања је питање које су особине и услови који карактеришу садашње стање у настави књижевности на катедрама германистике у Србији. Последње питање постављено као отворено питање даје студентима/кињама могућност да детаљније образложе своје оцене из претходног питања, да укажу на специфичне проблеме, али и на аспекте које су проценили као позитивне. Ово питање може да укаже и на то у којој мери се тенденције које проистичу из резултата претходних питања још једном одсликавају у слободној процени наставне праксе из угла студената/киња.

Студенти/киње су испољили/е веома оштру критику, вреднујући позитивно само рад појединаца, који спадају у изузетке. Општа процена наставе је веома негативна. Она се пре свега односи на атмосферу на часу, однос наставник/ца – студент/киња и недовољно мотивишуће начине рада – методе.

Однос између наставника/ца и студената/киња:

Однос са студентима је углавном био неравноправан (није се узимала у обзир разлика између странаца (рођених или не) и „домаћих“, што је реметило критеријум, праведност оцењивања и сл.;

Однос наставник – студент = однос Бог – црв;

Незадовољна сам односом студент – професор. Непедагошке мере, кашњења, непоштовање, шиканирање, прављење разлике у односу према студентима – не третирају се сви подједнако.

Атмосфера на часу:

Атмосфера на часу је с једне стране (код неких наставника) била опуштена, постојао је креативан рад, рад у групама, мотивација и сл. Код других професора ништа од тога;

Атмосфера на часу – као у концентрационом логору;

Лоше – атмосфера на часу;

Лоше: атмосфера на часу је била већином напета, доминација професора без мотивације студената, који морају непомично да седе, ћуте и слушају, а врло често је немогуће до три сата слушати такво предавање;

... а и извесне промене у кадру су допринеле лошој атмосфери, те је у четвртој години ниво интересовања био раван нули;

На четвртој години код А. Ј. атмосфера на часу била је од незаинтересованости до стресних ситуација;

Атмосфера на часу – мртво море;

Или је превише опуштено, па причамо глупости, или је све превише оштро, па влада страх од слободног изражавања мисли;

Атмосфера на часу – ћутање;

Атмосфера на часу би требало да буде мало опуштенија;

Желела бих да кажем да ми је било толико лепо да једва чекам да се заврши...

Из овога произлази да постоји велика асиметрија у комуникацији између наставника/ца и студената/киња, која ствара негативну атмосферу на часу, где се још примењује фронтална настава и не постоји култура дискутовања, па је пре свега потребно дати дидактичке предлоге на који начин се може побољшати мотивација студената/киња за читање књижевних текстова на немачком језику и за учешће у разговору у групи, што је један од циљева који су постављени у овом раду.

Настава књижевности на факултету одликује се лошом радном атмосфером, недовољном мотивацијом, неравноправним положајем актера/ки у обради књижевних текстова, а поједини/е наставници/це као изузеци у стању су да за свако предавање мотивишу студенте и организују наставу која студенте/киње подстиче на даљи рад (таква настава одговара студентима, јер је битан тај однос и став према студентима за даљи рад и комуникацију на часу). Као што је изјавио/ла један/на од студената/киња: *Све зависи од професора, и атмосфера и однос и мотивација.* Однос између студената/киња и наставника/ца за испитанике је од кључног значаја за квалитет наставе.

5.4 Резултати истраживања у огледној групи

Поређење резултата добијених истраживањем, које је спроведено у огледној групи, треба да омогући увид у стварну (не)успешност овог модела у наставној пракси, тј. у свесном прихватању страности књижевних текстова на страном језику ради стварања могућности ужитка у њима.

Циљеви, које треба постићи применом наведеног модела су:

1. Увођење у активно учешће у књижевном систему културе-циља,
2. Тражење значења књижевних текстова у процесу комуникације уз свесно упознавање са књижевним конвенцијама сопствене и стране језичке заједнице,
3. Овладавање књижевним компетенцијама и проширивање књижевнотеоријског и књижевноисторијског знања,
4. Подстицање на субјективну, доживљену рецепцију и комуникацију помоћу комбинације продуктивних и аналитичких поступака.

Ради постизања наведених циљева и свесне рецепције и обраде књижевних текстова друге језичке заједнице потребно је организовати наставу у којој су актери/ке активни, продуктивни, у стању да самостално конструишу комуникате, који се у складу са књижевним конвенцијама у процесу комуникације свесно коригују и мењају.

Да ли се на овакав начин може постићи ефективнија настава књижевности на страном језику показаће резултати и анализа упитника у огледној групи испитаника/ца, као и њихово поређење са резултатима добијеним у неогледној групи.

5.4.1 Институционализовано опхођење са конвенцијом поливалентности књижевног система и избор текстова

За разлику од испитаника/ца из неогледне групе, испитаници/це огледне групе сматрају да се на испиту најчешће од њих тражи изношење личних ставова и мишљења (100%), затим показивање сопствене научне способности (87,5%) и познавање књижевноисторијских и књижевнотеоријских података (87,5%). Од мале важности на испиту су анализа књижевних текстова из критика, лексикона и са копија (37,5%) и интерпретација по мерилима наставника/це (37,5%), док је најмање важно

репродуковати испредавано (12,5%). Из одговора се види да се на испиту у огледној групи тражи овладавање књижевним компетенцијама, и то у већој мери (изражено у процентима) него у неогледној групи.

На испиту огледних предмета наставник/ца од студената/киња очекује активан рад, прихвата поливалентност комуниката, очекује овладавање књижевним компетенцијама и изношење сопственог мишљења. Студенти/киње огледне групе свесно су прихватили/е поливалентност у социјалном опхођењу са књижевним текстовима, за неважне су процењени само преузимање наставникове/цине интерпретације и тражење јединог правог значења текста. Ипак изненађује да тражење одговора на питање шта је књижевник/ца хтео/ла да нам каже студенти/киње у 37,5% случајева процењују као важно и у исто толико случајева као веома важно. Ово се може објаснити дубоко укорењеним уверењем стеченим у току школске књижевне социјализације, да је сврха анализе књижевног текста откривање пишчеве поруке коју шаље читаоцу/тељки.

5.4.2 Функције књижевног система

У настави књижевности немачког говорног подручја на факултету по мишљењу студената/киња огледне групе су веома важни:

1. Анализа карактера (87,5%),
2. Лично разумевање текста – слобода сопствене интерпретације (87,5%),
3. Стицање нових искустава и сазнања (87,5%),
4. Побољшање знања страног језика (75%),
5. Актуелност текста (75%),
6. Комуникација о различитим виђењима текста (75%),
7. Социјална и историјска позадина (62,5%),
8. Изналажење могућих значења у процесу разговора (62,5%),
9. Стицање књижевне компетенције (62,5%),
10. Проширивање културних видика (62,5%).

Из питања који су аспекти по личном мишљењу испитаника/ца у обради текстова у настави веома важни, важни и неважни произилази да постоји подударност мишљења у неогледној и огледној групе шта је по њима веома важно, односно важно у

настави књижевности. Разлике постоје у погледу на актуелност текста, могућност идентификације са ликовима и естетски ужитак, који су за припаднике/це огледне групе много значајнији него за оне из неогледне.

Студенти/киње показују да прихватају конвенцију поливалентности књижевног текста, али не сматрају да треба да се одрекну контекстуалног оквира, који треба да им помогне у разумевању текста. За њих је веома важно и познавање историјске и социјалне позадине и биографије аутора/ке.

И комуникација о различитим виђењима текста, лично разумевање текста, осећања и реакције које текст изазива у читаоцу/тељки важни су аспекти у настави, што упућује на прихватање свих функција књижевног система: когнитивне, нормативне и емоционалне. Језички аспект наставе, односно побољшање језичких компетенција читањем текстова на страном језику, за студенте/киње је један од веома важних аспеката у настави књижевности на страном језику, што значи да би му требало посветити више пажње него што је то био случај у досадашњој настави.

5.4.3 Наставне методе⁷⁵

За разлику од испитаника/ца неогледне групе, у којој само 9,1% студената/киња сматра да се факултетска настава не изводи шематски, а 0% сматра то исто за наставу у школи, у огледној групи 100% истиче да се настава књижевности на факултету у два горе наведена предмета не одвија шематски. За све остале опције изјашњава се 0% студената/киња.

Тако је у огледној групи увод у рад са текстом је заступљен са 100%, док се у неогледној за постојање уводног дела изјашњава само 18,2% испитаника/ца. Уводни део се у огледној групи, како наводе студенти/киње у својим коментарима, састојао из излагања наставника/це, који/а је покушао/ла да олакша приближавање студената/киња одређеном тексту тако што их је упознавао/ла са аутором/ком, правцем и историјско-социјалном позадином текста. Ипак, и уводни део, који је обавезан саставни део сваког дидактичког модела, требало би обликовати на нешто другачији начин: и овде је могуће дати студентима/кињама одређене задатке, нпр. да самостално пронађу занимљиве детаље из живота аутора/ке, да пронађу историјске и културне

⁷⁵ Када у огледној групи говоримо о настави књижевности на факултету, увек се мисли искључиво на огледну наставу из два предмета, и то Књижевност у Аустрији и Швајцарској после Другог светског рата и Књижевност у НДР и СРН.

специфичности, да се обавесте на интернету, у штампи, библиотекама, да справљају интервјуе, да свој рад представе на плакатима, видео-биму, компјутеру, направе га мултимедијално итд.⁷⁶

На питање да ли су упознати са другим облицима наставе осим предавања и семинара, у неогледној групи 81,8% испитаника/ца одговара са Не и 18,2% са ДА, док је ситуација у огледној групи очигледно другачија: овде само 25% даје одговор НЕ, а 75% одговор ДА. У друге облике наставе студенти/киње наводе посете тзв. језичком кафеу⁷⁷, посете позоришним представама и стварање позоришних представа, организовање и посећивање књижевних вечери, писање есеја, учествовање у дискусијама о прочитаном тексту, док су у самој настави имали прилике да се баве продуктивним поступцима:

Добијали смо текст, тј. одломак из неког текста, читали, разговарали о прочитаном, самостално завршавали текст или у виду скица или у писаној форми, давала нам се могућност да изразимо сопствено мишљење и да анализирамо дело онако како га ми схватамо (мноштво исправних интерпретација); објашњење непознатих појмова, изношење мишљења о тексту, потом интерпретација и анализа текста, питања и одговори и даљи задаци; Цртали смо како смо доживели ликове, писали крај неког текста, тј. претпостављали како ће да се заврши.

Разлика у употреби других медија у настави књижевности у огледној и неогледној групи је велика и очигледна. Резултати показују да су други медији у настави у неогледној групи готово у потпуности одсутни, док је у огледној групи очигледна присутност осталих медија, без којих је модерна настава књижевности у дидактичким дискусијама незамислива.

Из резултата истраживања проистиче да су најчешће примењиване методе у огледној настави:

1. Симетрична комуникација у групи студенти/киње – наставник/ца и заједничко изналажење значења (100%),

⁷⁶ Наставу из предмета Књижевност у Аустрији и Швајцарској после Другог светског рата и Књижевност у НДР и СРН изводила сам први пут и била под утицајем књижевне социјализације и књижевних конвенција у својој земљи, те је било потребно време да се у свакој фази књижевно-дидактичког модела направе иновације, које ће бити неколико година касније пренете у наставну праксу.

⁷⁷ „Језички кафе“ је био организован од стране студената/киња германистике и три њихова/е наставника/це сваке друге среде у просторијама Студентског културног центра у Крагујевцу. Гледали су се филмови на немачком језику, слушалаа предавања о актуелним, за студенте/киње интересантним темама, били су представљани разни градови немачког говорног подручја, могућности за добијање стипендија у земљама немачког говорног подручја итд.

2. Објашњење непознатих речи (100%),
3. Прибављање информација о аутору/ки и времену у ком је живео/ла (87,5%),
4. Асоцијација – разговор о сећањима, осећањима, реакцијама које је текст изазвао у читаоцу/тељки (75%),
5. Питања за разумевање и анализу текста (75%),
6. Анализа стила и форме (62,5%),
7. Креативно писање (62,5%),
8. Лични став према тексту (62,5%).

Са 50 % заступљени су:

1. Препричавање садржаја текста,
2. Промена изворног текста креативним задацима,
3. Рад на пројекту,
4. Тражење интенције аутора/ке.

Из резултата истраживања у неогледној групи проистекло је да су најчешће примењиване методе у настави књижевности на факултету:

1. Прибављање информација о аутору/ки и времену у ком је живео,
2. Анализа стила и форме,
3. Проналажење интенције аутора/ке,
4. Питања за разумевање и анализу текста,
5. Лични став и
6. Упоредна анализа.

Студенти/киње би у својој настави радили онако како су радили у огледној настави, па би потенцирали:

- симетричну комуникацију у групи студенти/киње – наставник/ца и заједничко изналажење значења (87,5%),
- лични став према тексту (87,5%),
- асоцијацију – разговор о сећањима, осећањима, реакцијама које је текст изазвао у читаоцу/тељки (87,5%),
- питања за разумевање и анализу текста (87,5%),
- прибављање информација о аутору/ки и времену у ком је живео/ла (75%),
- креативно писање (75,7%),

- упоређивање текстова (75%),
- рад на пројекту (75%),
- објашњење непознатих речи (100%),
- тражење интенције аутора/ке (62,5%).

У огледној групи су у великој мери заступљене разноврсне методе, а коришћење продуктивних метода не искључује „традиционалне“ приступе књижевном тексту: анализу, читање секундарне литературе и сл. Изненађујући је став студената/киња да се у настави трагало за интенцијом аутора/ке (ово у настави никада нисам поменула). Овакав став вероватно потиче из књижевне социјализације, у којој су студенти/киње научили/е да је изналажење значења заправо изналажење ауторове/кине интенције, што значи да се убудуће у настави морају свесно суочити са овим проблемом ради његовог превазилажења, у чему им мора помоћи наставник/ца.

Социјалне форме

У групама се у огледној настави радило често по изјави 37,5% (неогледна: 4,5% студената), понекад по изјави по 50% (неогледна: 13,6%), ретко по мишљењу 12,5% и никада по мишљењу 0% (неогледна: 63,6%) испитаника/ца.

Фронтална настава заступљена је, дакле, на факултету у огледној групи са 50%, у неогледној са 86,4%. Самосталан рад је заступљен на факултету у огледној групи са 75%, а у неогледној са 36,3%. Друге социјалне форме готово да нису у неогледној групи заступљене. Са радом у групама никада се није суочило 63,6% студената/киња у неогледној групи, а 0% у огледној. Рад у групама и рад у паровима у огледној групи заступљени су понекад и често са 87,5% свих могућих одговора.

На питање шта мисле о коришћењу појединих метода у настави најмање испитаника, тј. њих 0% сматра да треба користити искључиво методе књижевно-научне анализе, док 12,5% сматра да треба користити искључиво продуктивне методе. Већина, чак 87,5% сматра да је најоптималније користити комбинацију метода. Ови резултати подударују се са малом разликом у процентима, са резултатима добијеним у неогледној групи.

Предност продуктивних метода студенти/киње огледне групе виде у томе што уз њихову примену могу исказати сопствено мишљење, а то је оно што их мотивише

(Код продуктивно-креативних метода постоји могућност исказивања сопственог мишљења и учествовања у раду и то на најбољи могући начин мотивише студента, јер га питају за мишљење), али и умањује могућност да на часу постане досадно. Њиховом употребом студенти/киње и наставници/е заједнички конструишу значења текста, професор и студент се на тај начин допуњују и остварују основну функцију књижевног дела... уживање у њему!

Настава књижевности на факултету у огледној групи по изјавама студената/киња није ритуализована, нема монотоније метода, већ се примењују различите методе, постоји подела у фазе са присутном уводном фазом, следе се кораци који имају улогу да мотивишу студенте/киње за читање књижевних текстова на немачком језику, при чему су дужина и одабир текстова прилагођени њиховим језичким могућностима и интересовањима. Све ово је у неогледној групи, по добијеним резултатима, управо супротно. Жеље студената/киња како касније да обликују сопствену наставу поклапају се у обе групе и по њима треба да се одвијају текст-екстерним и текст-интерним приступом тексту, узимајући у обзир све три функције књижевног система: когнитивну, емоционалну и нормативну, без потенцирања једне или друге.

За разлику од неогледне групе, рад у огледној групи одликује се честим променама социјалних форми, што утиче на побољшање мотивације за читањем и радом. То потврђује и одговор да се на самосталан рад никада и ретко одлучује 0% испитаника.

5.4.4 Институционализовано разумевање појма књижевности и појма културе

Да је избор књижевних текстова био погодан за разговор о културним темама сматра 75% испитаника/ца огледне групе, јер су могли да сазнају нешто о начину живота за време и после владавине нациста (*Текстови су осликавали начин живота у Немачкој за време наци-времена, као и после њега, блиски су нам текстови који осликавају период рата, јер се у Србији тако живело готово читав 20. век; види се како се у Немачкој живело пре, а како после пада Берлинског зида*), као и да су могли да се упознају са мишљењима књижевника/ца о неоправданости рата (*Упознали смо се са мишљењима писаца да ли је рат у реду или не.*) За њих је било битно и поређење тадашње друштвене

ситуације са данашњом. (Могли смо да упоредимо различите аспекте њиховог живота са данашњицом.)

Да су путем књижевних текстова могли да сазнају нешто о свакодневном животу људи у савременој Немачкој 100% студената/киња огледне групе одговара потврдно, док у неогледној групи 45,5% студената/киња одговара потврдно, а 54,5% негативно. Студенти/киње огледне групе тврде да су научили *много тога новог*, посебно када су у питању разлике у начину живота и друштвеном систему у Источној и Западној Немачкој, јер пре читања ових текстова о томе нису пуно знали. (Пре овог предмета нисам имала толико информација о разликама у животу људи у Источној и Западној Немачкој, како је социјализам величан на истоку и колики је утицај имао „Штази“; Пре овог предмета нисам имала увид о животу људи у Источној Немачкој – како су неки хвалили и уздизали социјализам, а како се неким тај режим није свиђао. Научили смо понешто и о „Штазију“, како су људи били одвојени од Немаца у Западној Немачкој).

При анализи књижевних текстова дискутовало се о културним проблемима у тексту по мишљењу 100% испитаника из обе групе, и то често по мишљењу 75% испитаника/ца огледне и 54,5% неогледне групе, а понекад по мишљењу 25% испитаника/ца огледне и 45,5% неогледне групе.

При анализи текста често су се поредила културна обележја стране и сопствене заједнице по мишљењу 62,5% огледне и 9,1% студената/киња неогледне групе, да су то чинили понекад каже 25% студената/киња огледне и 72,7% студената/киња неогледне групе. Никада се о овоме није дискутовало по мишљењу 12,5% испитаника/ца огледне и 13,6% испитаника/ца неогледне групе. Без података је 0% у обе групе.

Дискусија о књижевним текстовима није помогла у превазилажењу предрасуда и стереотипних начина размишљања по изјавама 0% студенат/киња огледне и 68,2% студената/киња неогледне групе. Да је то био случај каже 100% испитаника/ца огледне и 27,3% неогледне групе. Није се изјаснило 0% огледне и 4,5% неогледне групе.

Дискусија о књижевним текстовима није утицала на промену или учвршћивање мишљења о сопственој култури у 37,5% (неогледна 63,6%) случајева, док се није изјаснило 0% у огледној и 9,1% у неогледној групи. Да је то био случај, сматра 62,5% у огледној и 27,3% испитаника/ца у неогледној групи.

Да су читајући књижевне текстове и дискутујући о њима научили да поштују страну мишљење и другачији начин живота каже 87,5% (неогледна: 40,9%) испитаника/ца да то није случај 12,5% (неогледна: 45,5%), а 0% у огледној и 13,6% у неогледној се није изјаснило.

У складу са овим резултатом су и резултати питања да ли су читајући књижевне текстове на немачком језику променили неке ставове, за које сматрају да су културно обележени, на које чак 72,7% одговара са НЕ у неогледној групи, а 25% у огледној. У огледној одговара 75 % са ДА, у неогледној само 18,2% , где је без података 9,1%. У огледној групи се није изјаснило 0%.

У неогледној групи је утврђено да се у настави књижевности на факултету занемарују аспекти од интеркултурног значаја и развијање свести студената/киња о њима, а то треба да буде једна од важних функција наставе књижевности уопште, поготово књижевности на страном језику. Огледна настава је показала да у настави, која се свесно бави културним обрасцима, нормативна функција у циљу преношења интеркултурног знања може да буде изузетно изражена у смислу проширивања хоризонта и разумевања страног, као једног од исхода у процесу бављења књижевним текстовима.

5.4.5 Вредновање огледне наставе књижевности немачког говорног подручја на факултету из перспективе студената/киња

Док студенти/киње неогледне групе веома лоше оцењују своју наставу књижевности на факултету, студенти/киње огледне групе у 25% случајева својој огледној настави дају оцену 4 и у 75% случајева оцену 5. Они сматрају да је њихова настава мотивишућа и креативна (*Креативна, успешна, јер су сви студенти учествовали у часовима и извршавали своје задатке*), и то пре свега захваљујући употреби разноврсних метода и ангажовању наставнице (*Професор је главни мотиватор целокупног интересовања, креативности и рада на часу и то ради са ентузијазмом и преданошћу*). Ово није случај у неогледној групи, где један/на студент/киња у позитивне тековине наставе убраја то што их је наставник/ца научио/ла *дисциплини*, а већина испитаника/ца критикује лош однос између наставника/ца и студената/киња. Један/на студент/киња огледне групе истиче да је захваљујући огледној настави заволео/ла немачку књижевност и да му/јој је то постао омиљени предмет на факултету, чиме је постигнут један од основних циљева постављених у овом раду (*У оквиру тог предмета научила сам много тога новог, заволела немачку књижевност, што је и довело до тога да то постане један од мојих омиљених предмета на факултету*), а важну улогу осим употребе

разноврсних метода игра и уважавање мишљења студената/киња (*Професорка уважава наше лично мишљење и не намеће своју интерпретацију као једину исправну*).

У позитивне особине огледне наставе испитаници/е наводе:

- стицање културног знања о земљи-земљама чији се језик учи (C1o: *Кроз овај предмет смо се упознали са савременом немачком литературом, али и са начином живота у Немачкој док је била подељена.*);

- социјални облици наставе (C1o *Групни рад и рад у паровима је много бољи него индивидуална настава.*);

- активна улога студената/киња (C1o *Настава на факултету би требало овако да изгледа – студент треба да се стави у активну улогу, да дискутује, износи своје мишљење и ставове, а не да буде пасивни прималац информација које излаже само професор.*);

- учење кроз разговор у групи и поштовање туђег мишљења (C1o *и кроз коју смо на сваком часу учили једни од других нешто ново, уважавали туђа мишљења, излагали своје ставове, разјашњавали шта нам није јасно, било да је у питању нека непозната реч или ако се ради о неразумевању поруке коју нам писац својим делом оставља.*);

- заједничко тражење ауторове/кине поруке (C1o);

- мотивишуће методе и интересантна настава (C1o: *... методе које мотивишу студенте. C2o: ...методе које се користе у процесу наставе успешно буде интересовање код студената, чак и мотивишу на додатни рад на информисаности о теми, делу; додатни облици наставе као што су гледање филмова, филмованих књижевних дела. C3o: Немам апсолутно ни једну замерку. Када би такав рад био више практикован и на другим предметима, студирање би било далеко инспиративније него што јесте. C4o: Сваки час (тј. већина часова) је био организован у виду радионице. C7o: Методе су интересантне и савремене. Не учи се сувопарно, него се свако труди да на свој начин приђе тексту. Наставник даје пуно интересантних задатака, који мотивишу студенте да се баве текстом.*);

- могућност исказивања сопственог мишљења (C1o, C4o: *Настава књижевности ми се свидела баш због атмосфере на часу, јер су студенти активно учествовали. Свако ко је желео нешто да каже имао је прилику за то, C5o*);

- атмосфера на часу и однос наставница – студенти/киње (C1o: *Атмосфера на часу је увек била опуштена, није постојао никакав притисак или страх од професора, однос између професора и студената био је увек добар, C2o: Однос наставник –*

студент је пре свега на високом нивоу, С5о: Добро: Атмосфера на часу, однос наставник – студент, могућност сопствене интерпретације.).

Оно што би студенти променили:

- више креативних игара (С2о: *можда не би било лоше да више буду заступљене неке креативне игре у циљу самосталног, слободног тумачења и анализе текста.);*

- укључивање свих студената/киња у рад, не само оних који то желе (С4о *Једино што би могло да буде боље је да професорка укључује све студенте (јер онај ко није желео да учествује није ни морао). То је једино што бих поправила.);*

- подстицање активне расправе о тексту (С5о: *Лоше (наша грешка):студенти нису били стално вољни да се укључе у рад (активно); С6о: Све је било добро, само бих још више подстакла активну расправу на тему неког дела, његових јунака или заплета);*

- запостављање појединих студената/киња, који желе да учествују у раду (С7о: *Оно што ми се не свиђа је атмосфера на часу, понекад имам утисак да наставник свесно запоставља неке ђаке, тј. они који би желели да буду активнији немају прилику за то. Има нас који много волимо књижевност и који бисмо се више тиме бавили.).*

Ови резултати потврђују резултате из претходног питања, које се тиче процењивања наставе и показују још једном велику разлику у процени наставе књижевности од стране испитаника/ца неогледне и огледне групе. Настава је оцењена веома високим оценама. Студенти/киње су навели/е које су биле добре, а које лоше стране. Критика студента/киње С7о указује на несвесне пропусте наставнице. Наставник/ца треба да осмисли и рад са студентима/кињама, који имају различите индивидуалне предуслове за активну комуникацију на часу, који су као особе тихи и повучени, али који су очигледно чекали да буду примећени и увучени у активна догађања на часу од стране наставнице, што се нажалост није догодило.

5.5 Исходи анализе упитника и њихов значај за стварање предлога дидктичког модела за промену наставне праксе

Да је настава књижевности на факултету веома интересантна (питање број 8) процењује 62,5% студената/киња огледне и само 4,5% студената/киња неогледне групе. У настави има пуно промена каже 87,5% студената/киња огледне и 18,2% студената/киња неогледне групе. Недовољно подстичућа је за 0% испитаника/ца из огледне и 77,3% из неогледне групе, док је као мотивишућу карактерише 75% њих из огледне и 4,5% из неогледне групе.

Из питања које су књижевне текстове на немачком језику прочитали, произлазе следећи резултати: Чак 36,4% студената/киња из неогледне групе изјављује да није уопште читало књижевне текстове на немачком језику, док је 22,7% прочитало мање од 6 текстова, што је укупно 59,1%, док у огледној групи тај проценат износи 0%. Преко 10 наслова наводи се у 13,6% случајева у неогледној, а 75% у огледној групи. Из овога проистиче да су студенти/киње из огледне групе, иако тек на трећој години студија, прочитали много више текстова на немачком језику од њихових колега и колегиница са четврте године. Обрађиване текстове 100% студената/киња из огледне групе проценило је као интересантне, односно већином интересантне, док је у неогледној групи то случај у само 50% случајева. Сви/е испитаници/е из огледне и већина из неогледне групе сматрају да би у настави нова књижевност требало да буде више заступљена, уз уважавање постојања потребе за обрадом старијих књижевних текстова. Разноврсност метода може и за поједине студенте/киње неинтересантне текстове да учини примамљивим (*Дела из правца „Триммерлитератур“ су јако занимљива, док је лирика, по мом мишљењу, мање интересантна, али је на часовима обрађивана кроз методе које су биле мотивишуће за студенте, па ми се на крају и то допало*).

Предуслов за књижевну социјализацију уопште, али и социјализацију читања на страном језику јесте и познавање структуре читања под условима медијске конкуренције (упореди Граф: 2006⁴: 49). Читање је, као и рецепција других медија, социјално рецептивно делање у ком актери/ке на основу понуђеног текста конструишу његов смисао. Конструкција значења зависи од биографских, ситуативних и контекстуалних услова (тј. од предусловног света) у којима се делање одвија и која према томе морају у планирању и извођењу наставе да се узму у обзир.

Читање конкретизује текст и модифицира субјективно знање, акт читања не може се редуковати на свесне одлуке, интенције и мотиве, већ обухвата и хабитуализоване начине понашања и несвесне импулсе и дејства. Укупност психичких

правила и механизма, који управљају овим комплексним актом читања, назива се конструкција читања. (Граф: 2006⁴: 50)⁷⁸

Актери/ке рецептивног процеса стављају се у средиште мојих дидактичких размишљања, из којих треба да проишају многобројни предлози за успешну наставну праксу. Да ли у садашњем стању у настави овакав приступ актерима/кама могу потврдити сами актери/ке? Циљ овог истраживања је да расветли комплексне односе који владају у процесу учења и подучавања у настави књижевности, да допринесе, дакле, истраживању садашњег стања у настави књижевности и да на основу тога представи конкретне предлоге за промену наставне праксе, ради ефикаснијег учествовања у књижевном социјалном систему.

Књижевно-дидактички закључци, који произлазе из резултата истраживања описаног у овом поглављу и који би могли да буду значајни за стварање предлога модела за промену наставне праксе су:

Студиренде стеллен фест, дасс дие актуеллен дидактисцхен Пронзипиен фїр сие ницхт релевант, ритуалисиерт, сцхематисерт финден. ... Ум дас Гесгте ницхт зу виедерхолен.

1. Активно и продуктивно-оријентисана настава књижевности недовољно је заступљена у наставној пракси. Студенти/киње сматрају, да су актуелни дидактички принципи ритуализовани и шематизовани. Ови импулси веома су битни, па разноликост метода мора да се узме у обзир приликом стварања предлога модела за измену наставне праксе. То не значи да дидактичка питања треба свести на методска, али методским треба придати заслужени значај, па питање који текстови и по ком критеријуму треба да се читају у настави мора бити допуњено питањем како, односно на који начин их обрађивати у настави, који пут до читаоца/тељке изабрати.

2. Одабир текстова у настави књижевности на катедрама за германистику у Београду и Крагујевцу није добро прихваћен од стране студената/киња: они/е критикују превише класика и дела из старе књижевности, а премало нове књижевности немачког говорног подручја. Савремена књижевност немачког говорног подручја се по плану и програму уопште не обрађује у настави, те и овај недостатак треба променити.

3. У настави књижевности преовладава принт-медиј књига.

⁷⁸ Das Lesen konkretisiert den Text und modifiziert das subjektive Wissen, die Lesehandlung laesst sich nicht auf bewusste Entscheidungen, Intentionen und Motive reduzieren, sondern umfasst auch habitualisierte Verhaltensweisen und unbewusste Impulse und Wirkungen. Die Gesamtheit der psychischen Regeln und Mechanismen, die diese komplexe Lesehandlung steuern, wird als Lesekonstruktion bezeichnet. (Graf 2006⁴: 50)

4. Преузимање наставникове интерпретације као једине праве не игра важну улогу у наставном процесу, али је важно приликом оцењивања.

5. У настави је дозвољено исказивање сопственог мишљења, али је још увек важно пронаћи ауторову/кину интенцију.

6. Студенти/киње се изјашњавају да читају мало на немачком језику.

7. Студенти/киње нису спремни/е да у контакту са књижевним текстовима промене своја мишљења и ставове. Заједница у којој се учи не игра битну улогу као управљач и коректор у процесу стварања комуниката. Студенти/киње стварање комуниката не доживљавају као процес дискусије о тексту.

8. Студенти/киње сматрају да је атмосфера на часовима лоша, што пре свега проузрокују превише ауторитативни ставови наставника/ца према њима.

Овим се проблем метода, проблем канона и проблем асиметрије у односу између наставника/ца и студената/киња успостављају као најзначајнији проблеми у садашњој настави књижевности, те као такви отежавају пут ка књижевним текстовима на немачком као страном језику. Проблеми метода показују више тежишта: са једне стране, настава се одвија према устаљеној шеми, са друге стране су методски кораци шема једнолични: анализа текста у процесу развијајућег разговора којим управља наставник/ца постављајући питања је најчешћи приступ тексту. Наставници/е не покушавају да на креативан и продуктиван начин студенте/киње приближе тексту, како би им дали активну улогу у опхођењу са текстом и стварању конотата. Иновације у дидактици и методици наставе књижевности на страном језику нису још дошле у Србију. Још увек се наставници/е према књижевном тексту односе моновалентно, обрађујући га узимајући у обзир претежно когнитивну функцију књижевног система, док нормативна, а посебно емоционална остају запостављене.

Када се постави питање о разлозима за овако једностран приступ тексту у настави, треба узети више фактора у обзир:

- образовно-политички стандарди прописани од стране Министарства за образовање конципирани су на овај начин (што произлази из анализе докумената у поглављу 4),

- већина наставника/ца убеђена је да тексту треба прићи искључиво са когнитивне стране, користећи искључиво методе књижевно-научне анализе текста,

- у свом образовању наставници/е нису стекли/е компетенције за употребу других метода и других медија (нпр. анализа филма), па их зато не користе у настави,

већ наставу обликују по моделима које су и сами искусили у својој књижевној социјализацији као ученици/е и студенти/киње.

У свом истраживању Бенц (1999: 229) истиче да се из редова ових наставника/ца јављају критичари рецептивне дидактике, јер се боје да их усмеравање ка процесу читања, ка читаоцу/љки као индивидуи са сопственим читалачким искуством може довести до начина опхођења са текстом, које књижевни текст не поштује и не односи се према њему на „озбиљан“, научни начин. У том смислу, он доноси следећи закључак, који се односи и на књижевно-дидактичко стање у Србији:

Једна дидактика књижевности, која ученика као читаоца узима за озбиљно и даје му сопствена права у односу на текст, мора теоријско признавање читаоца да изврши на методској равни. У супротном ће, како се може предпоставити, њени захтеви за ревизију наставе књижевности остати без одјека у пракси. (Бенц 1999: 229)⁷⁹

Из поређења резултата одговора огледне и неогледне групе испитаника/ца проистиче да огледна настава спроведена према предложеном моделу за измену наставне праксе испуњава очекивања и води постизању циљева постављених у овом раду. Овај модел омогућава студенту/кињи да буде не само онај или она који/а учи, већ да буде и актер/ка у наставном процесу: како као реципијент/киња, тако и као прерађивач/ица књижевног текста. Он/а може коначно да буде индивидуа, која иза себе има процес књижевне социјализације и која је физички и психички оспособљена и мотивисана да реципира књижевне текстове и да их обрађује у складу са стеченим конвенцијама у разговору у групи (Шмит 1991: 320 и даље). Ово води повећању ефикасности наставне праксе, студенти/киње уче више и стичу књижевне компетенције које им помажу у свесном прихватању страности књижевних текјстова на немачком језику и тако им омогућавају да у овим текстовима уживају.

⁷⁹ Für eine Literaturdidaktik hingegen, die den Schüler als Leser ernst nehmen und in seine Rechte gegenüber dem Text einsetzen will, kann es nur bedueten, dass sie ihre theoretische Anerkennung des Lesers auch auf methodischen Ebene einlöst. Andernfalls bleiben – wie vermutet werden darf – ihre Forderungen nach einer Revision des Literaturunterrichts ohne Widerhall in der Praxis. (Benz 1999: 229)

6. ПРОБЛЕМСКИ ОРИЈЕНТИСАНИ ИНТЕРВЈУИ И ГРУПНА ДИСКУСИЈА

6.1 Циљеви и методика проблемски оријентисаних интервјуа и групне дискусије

Циљ овог дела истраживања је да презентује не само садашње стање у настави књижевности на факултету, већ и то да ли и које књижевне и друге кључне компетенције студенти/киње као реципијенти/киње и прерађивачи/це књижевног текста стичу у процесу обраде књижевног текста за сценско извођење и у самом процесу реализације сценског извођења, као и самопроцена личног, социјалног и естетског развоја⁸⁰ студента/киње као индивидуе у овом процесу. У проблемски оријентисаним интервјуима усредредила сам се на институционализовану наставу књижевности (на матерњем и на страном језику), на самопроцену личног и социјалног развоја и лично мишљење студената/киња о настави која би интегрисала позоришну педагогију у наставни план и програм на факултетима. У групној дискусији усмерила сам се на књижевне компетенције, које су студенти/киње учврстили/е или стекли/е бавећи се пројектом позоришне педагогије. Осим тога, циљ овог пројекта је био да пробуди интересовање и мотивише на интензивно, ангажовано читање текстова на немачком језику у универзитетској настави. Како је досадашњим истраживањима утврђено да

⁸⁰ Естетски развој овде подразумева естетски развој у социјалном систему књижевност као стицање и продубљивање књижевних компетенција.

студенти/киње нерадо активно учествују у часовима књижевности на факултету и своју наставу процењују негативно, начињен је покушај да се смањи нелагода у опхођењу са књижевним текстовима.

6.2 Поље истраживања

Поље истраживања су студенти и студенткиње германистике. Њихова индивидуална рефлексија наставе књижевности на факултету, али и у школи, као и индивидуална процена значаја и утицаја позоришне педагогије, тј. реализација представе по књижевном тексту на страном језику, али и испитивање стицања и продубљивања књижевних компетенција до сада нису били тема истраживања у германистици у Србији. Студенти и студенткиње германистике су релативно хомогена група, која има сличне обавезе на факултету и сличне изгледе за запошљавање у школама као наставници/е или у предузећима као преводиоци. Као будући/е наставници/е, треба да буду упознати са различитим приступима књижевним текстовима, да би касније и сами на разноврсне начине код својих ученика и ученица будили интересовање и мотивисали их за читање књижевних текстова на страном језику. Из ових разлога се може рећи да подаци добијени путем индивидуалних интервјуа и путем групног разговора имају уопштену димензију. Студенти/киње који/е су били/е интервјуисани/е су студенти/киње од прве до четврте године студија, који/е су се добровољно пријавили/е на учешће у драмској секцији. Добри резултати истраживања и позитивна искуства студената/киња на пројекту говоре у прилог томе, да би и другима требало пружити овакву шансу. Ово би официјелно значило да се предмет Позоришна педагогија као факултативни предмет уведе у програм студија германистике. У интервјуима су учествовали носиоци главних улога и један носилац споредне улоге, јер носиоци споредних улога нису радили на преради текста из форме романа у форму драме, већ су упознати само са завршним производом – драмским текстом. Они су учествовали у групној дискусији. У проблемски оријентисаном интервјуу је учествовало 10 студената/киња, у групној дискусији њих 12. Сви/е упитани/е студенти/киње вољно су пристали на интервјуе и на групну дискусију.

6.3 Инструменти за прикупљање података

Инструменти за прикупљање података су групна дискусија (Мајринг 2002⁵: 76-80) и појединачни проблемски оријентисани интервјуи (Мајринг 2002: 67-72).

6.3.1 Групна дискусија

Циљ групне дискусије је заједничка евалуација позоришног пројекта са освртом на успешност пројекта. Овај приступ, осим што штеди време и што је важан за заједничку евалуацију, негује осећај припадности групи, која се у току пројекта зближила, али је већ постојала у реалној ситуацији (студенти/киње германистике у Крагујевцу) и даје сваком члану групе шансу за дискусију. Групна дискусија ће бити продубљена кроз појединачне интервјуе.

Групна дискусија је размена мишљења и она се развија у групи сама по себи, а истраживач/ица се труди да се што мање меша у њу. Истраживач/ица почиње дискусију постављањем прве констатације, питања или другог облика провокативне изјаве, која изазива дискусију (Мајринг 2002⁵:78). Обично долази до слободне дискусије, а учесници/е у разговору могу сами да креирају динамику разговора, мењају теме, слободно исказују мишљења која нису везана за питања. Истраживач/ица поставља питања, али се и прилагођава динамици и разговору групе. Он/а у сваком случају тежи да дође до жељених одговора, али је заинтересован/а и за друге теме, које учесници/е у дискусији помену. Истраживач/ица може да учествује у разговору групе, али да не утиче на формирање и исказивање мишљења припадника/ца групе. У добро спроведеним групним дискусијама учесници/е могу да искажу своја размишљања, осећања и делања, која исказују и у свакодневници. Такве субјективне структуре значења настају углавном у социјалним ситуацијама, тј. у свакодневним дискусијама и могу, превазилажењем психолошких баријера, да покажу колективна мишљења групе (Мајринг 2002⁵: 77). Почетно конципирана као групни интервју, групна дискусија обављена са студентима/кињама 20. фебруара 2012. године од 19.30 до 20.30 часова у просторијама Филолошко-уметничког факултета у Крагујевцу спонтано је попримила димензије групне дискусије⁸¹.

⁸¹ Термин групна дискусија разликује овај поступак од поступка који се подразумева под термином групни интервју. Групни интервју претпоставља постављање истих питања свим учесницима/ама у групном интервјуу на која учесници/е одговарају, чиме обично треба додатним подацима да потврде валидност појединачних интервјуа (Јазбец 2009: 103).

Конкретна ситуација у којој је дискусија вођена се може окарактерисати као природна, тј. уобичајена, јер су сви учесници/е студенти/киње германистике у Крагујевцу, сви/е су учествовали/е и радили/е на извођењу пројекта позоришне представе од октобра 2011. године до 15. јануара 2012. године, дакле познају се и комуницирају међусобно независно од заказане групне дискусије. Дискусија је вођена у природном окружењу, у учионици у којој студенти/киње иначе имају наставу. Оптималан број учесника/ца у квалитативним истраживањима је од 6 до 12 (Мајринг 2002⁵: 77). На овај разговор позвани/е су сви/е студенти/киње германистике-учесници/е у представи. Од укупно 21 учесника/ца представе, 17 су студенти/киње германистике, тројица су музичари из бенда и један статиста је студент Саобраћајног факултета у Крагујевцу. На термин заказан за групну дискусију дошло је 12 студената/киња. Од преосталих 6 једна девојка је била болесна, а остали/е „глумци/ице“ или нису имали времена или тог дана нису били у Крагујевцу⁸². На овај начин у разговору је учествовао оптималан број испитаника/ца, а да истраживачица није морала да одлучује о томе кога од учесника представе неће уврстити у испитивање⁸³.

Када смо се срели у 19.00 часова, најпре смо се договорили око усклађивања термина за наредне пробе, јер следећа представа заказана је за 01. март 2012. године⁸⁴. Онда сам објаснила студентима/кињама у који ће сврху бити искориштен разговор, да ће бити анониман и сниман помоћу диктафона. Они/е су се сложили/е. Чињеница да се разговор снима није им сметала, атмосфера је била опуштена од почетка до краја, за време разговора су се добровољно јављали за реч, ускакали један другом у реч, говорили сви у глас, спонтано се укључивали у разговор и били спремни да одговоре на питања, да продубе проблематику и да искажу своја осећања. Разговор је био релаксирана размена мишљења, осећања, знања и делања између људи који су један другоме блиски.

⁸² Представа је имала своју премијеру 15. јануара 2012. године. Од 23. јануара 2012. године до 05. фебруара 2012. године је трајао испитни рок и настава је требало да почне 06. фебруара 2012. године. За ту седмицу је био заказан и први термин за групну дискусију, која је морала да буде одложена: због временских непогода проглашено је ванредно стање у земљи, па школе и факултети нису радили до 20. фебруара 2012. године, што значи да је разговор одржан првог радног дана, па неки студенти/киње још нису допутовали/е из места становања у место студирања. Због временске дистанце, која је на тај начин настала, о представи је могло да се разговара без почетне еуфорије, која је пратила прве дане после њеног успешног извођења.

⁸³ Пре дискусије одлучила сам да омогућим свим учесницима/ама представе да у дискусији учествују, да се не би пореметио однос међусобног поверења тиме што би неки били позвани на разговор, а неки не.

⁸⁴ Књажевско-српски театар из Крагујевца је студентима/кињама ставио на располагање своју Велику сцену за једносмесечно извођење представе, јер је процењена као веома успешна и као могућност да студенти/киње масовније посећују позориште.

6.3.2 Проблемски оријентисан интервју

Приликом анализе случаја путем проблемски оријентисаног интервјуа предузети су следећи кораци:

I. Интервју

II. Ток интервјуа

III. Књижевна социјализација

IV. Рефлексија о драмском пројекту и књижевном тексту

V. Позоришна педагогија као предмет на факултету

VI. Закључак

I. Интервју

Описује се кратко атмосфера у којој се води разговор и сви остали лични утисци истраживачице у вези са субјектима који у разговору учествују. Због интензивног заједничког рада на пројекту између истраживачице и испитаника/ца постоји присан однос пун поверења, што је позитивно због отворености испитаника, али са друге стране истраживачица није могла да заузме и сачува сасвим неутралан и дистанциран став. То, по Мајрингу, и није неопходно, јер се у току истраживања мењају како испитаници/е, тако и истраживачи/це, па процес квалитативног истраживања треба схватити као интеракцију (Мајринг 2002: 32).

Проблемски оријентисан интервју подразумева све облике отвореног, полуструктурисаног разговора, испитаници/е треба слободно и отворено да говоре о свему што желе, при чему их истраживач/ица усмерава питањима, која су унапред одређена, али се у сваком тренутку прилагођавају ситуацији. Истраживање се бави конкретним друштвеним проблемима (настава књижевности) које интервју треба да расветли из личног, субјективног угла субјеката и ови проблеми су унапред анализирани, јер на основу њих истраживач/ица припрема питања. Ова питања су прилагођена предмету истраживања (драмски пројекат и његов утицај на лични и социјални развој и стицање књижевних компетенција учесника) и подаци добијени њима се вреднују и испитују детаљном анализом, корак по корак. Овакав интервју требало би да одговори на постављена питања на основу субјективних значења која субјекат изражава у процесу комуникације, па је отвореност његова веома битна особина.

Све ово упућује на потребу стварања стабилнијег односа поверења између истраживача и испитаника. Испитаник треба да осећа да је озбиљно схваћен, а не да се саслушава. Ако се пође од релевантних друштвених проблема и кроз интервју се створи по могућству равноправан и отворен однос, онда ће истраживач профитирати директно од процеса истраживања. И због тога је он по правилу искренији, рефлектованији, тачнији и отворенији него приликом упитника или неке затворене технике прикупљања података – то показују сва искуства са овом методом. (Мајринг 2002: 69)⁸⁵

II. Ток интервјуа

Овде се даје шематски приказ тематских аспеката, који могу да буду условљени питањима истраживачице, али могу да буду и спонтано изражени. Овај први корак анализе представља категоризацију проблема. Дискутовани аспекти описују се по хронолошком, а не садржајном редоследу и прате стварни ток интервјуа.

III. Књижевна социјализација

Овде је важно питање како су се студенти/киње сусрели/е са књижевним текстовима, да ли воле да читају у слободно време, да ли много читају и како процењују наставу књижевности у основној и средњој школи и на факултету. Овим треба да се потврде или оповргну тврдње које су постављене након анализе упитника у поглављу пет.

IV. Рефлексија о драмском пројекту и књижевном тексту

⁸⁵ All das läuft darauf hinaus, eine stärkere Vertrauensbasis zwischen Interviewer und Befragten zu begründen. Der Interviewte soll sich ernst genommen und nicht ausgehörcht fühlen. Wenn an relevanten gesellschaftlichen Problemen angesetzt wird und im Interview eine möglichst gleichberechtigte, offene Beziehung aufgebaut wird, so profitiert auch der Interviewte direkt vom Forschungsprozess. Und deshalb ist er in der Regel auch ehrlicher, reflektierter, genauer und offener als bei einem Fragebogen oder einer geschlossenen Umfragetechnik – das zeigen auch alle erfahrungen mit dieser Methode. (Mayring 2002: 69)

Овај део интервјуа ће показати значај драмског пројекта у сусрету са књижевним текстовима на страном језику. Треба да се покаже да ли и у којој мери су студенти/киње прошли/е кроз лични, групни и естетски развој. За ово истраживање од значаја су лични доживљаји у вези са конкретним пројектом и књижевним текстом, па ће одређена места из интервјуа бити цитирана и детаљно анализирана.

V. Позоришна педагогија као предмет на факултету

Студенти/киње су изнели/е своја размишљања о предмету Позоришна педагогија на факултету и покушали да га позиционирају као предмет у садашњем систему германистичких студија. Упитани/е за лично мишљење да ли позоришна педагогија треба да буде предмет на факултету, сви су одговорили позитивно, што је било очекивано, с обзиром на њихову одушевљеност пројектом. Након спроведеног истраживања се може закључити, да би искази у вези са овом темом били релевантнији да су били спроведени индиректно и спонтано у оквиру друге теме. Упркос томе, ова је категорија важна и зато је уврштена у анализу.

VI. Закључак

Како се ради о појединачним примерима, у овим закључцима неће бити уопштавања, већ ће свака анализа појединачног случаја да се заврши са неким закључцима у вези са тим конкретним случајем. Уопштавање вреднованих података вршиће се на крају приликом доношења општих закључака након анализе појединачних интервјуа и анализе групне дискусије.

6.4 Транскрипција

Транскрипција је пребацивање разговора који ће касније бити анализирани са диктафона (или са других техничких помагала) на папир. У квалитативним истраживањима још не постоје систематизована правила транскрипције, али постоје многобројни предлози за њихову систематизацију. На крају одлучује сваки/а истраживач/ица индивидуално којим правилима транскрипције ће се служити (Јазбец

2009: 107). Важно је да се разговори прибележе што аутентичније и једноставније, како би се могло прибећи њиховој детаљној анализи.

Циљ транскрипције је да се разговор и све одлике разговора тако транскрибују да постоји сличност између понашања и његовог нотирања на папиру (Флик 2003: 438). [...] Транскрипција не треба због претеране тачности да омета увид у оно што је суштинско, већ треба тако да пренесе интервју на папир, да приликом анализе постоји жељена прегледност података и материјала, која одговара изабраној методи вредновања материјала. (Јазбец 2009: 107)⁸⁶

У овом раду преузета су, прилагођена и поједностављена правила транскрипције, која је Саша Јазбец саставила по Борц/Деринг, Мајринг и Ламнек (Јазбец 2009:108):

- обележава се говор испитаника/це и говор истраживача/ице,
- при промени говорника/це се текст пише у следећем реду,
- све сметње и неразумљива места се као таква обележавају,
- имена особа се мењају,
- карактеристике по којима су испитаници/е препознатљиви/е се мењају, уколико то не нарушава смисао и не омета анализу интервјуа⁸⁷,
- знаци интерпункције се употребљавају да би означили паузу (зарез), спуштање гласа (тачка), подизање гласа (упитник, узвичник), а не да би означили почетак реченице,
 - сви наслови књига исписани су подебљаним, тамним словима,
 - употребљавају се следећи знаци транскрипције:
 - а) наглашавање: велика слова (МЕНИ су најлепше биле пробе у позоришту),
 - б) паузе: правоугаоне заграде (Мени су најлепше биле [пауза] пробе у позоришту),
 - в) прекидање реченице или речи: коса црта / (Мени су најлепше /),
 - г) истезање: понављање слова (Мееени су најлепше биле пробе у позоришту),

⁸⁶ Das Ziel einer Transkription ist es, das Gespräch und alle Merkmale des Gesprächs so zu verschriftlichen, dass eine Ähnlichkeitsbeziehung zwischen dem Verhalten und dessen Notation auf dem Papier besteht (Flick 2003:438). [...] Die Transkription soll nicht aufgrund übertriebener Genauigkeit den Blick auf das Wesentliche verstellen, sondern sie sollte das Interview so wiedergeben, dass bei der Analyse die erwünschte Einsicht in das Datenmaterial auch der ausgewählten Auswertungsmethode entsprechend gewährleistet wird. (Jazbec 2009: 107)

⁸⁷ Ово није увек било могуће, поготово у индивидуалним интервјуима, јер су испитаници/е говорили/е о ликовима које тумаче, па се по њима лако могу идентификовати.

д) коментар: правоугаоне заграде (Мени су најлепше биле пробе у позоришту [смеје се]),

ђ) истовремено причање више испитаника/ца или испитаника/ца и истраживача/ице: # (# Ти кажеш # Мени су најлепше биле пробе у позоришту).

Пошто снимци делом нису били разумљиви, интервјуисани/е студенти/киње су замољени/е, да свако преслуша још једном свој интервју и упореди га са транскрипцијом.

7. ПРЕДСТАВЉАЊЕ ПОЈЕДИНАЧНИХ СЛУЧАЈЕВА⁸⁸

7.1 Вредновање проблемски оријентисаног интервјуа са Јесиком⁸⁹

⁸⁸ Од 14. јануара 2012. до 17. јануара 2012. године реализован је пројекат *Читање је поново у моди* – Клеменс Мајер у Крагујевцу. Интензивне припреме за пројекат започеле су у зимском семестру, тачније у октобру 2011. године. Њима је претходила трогодишња дидактизација прича из збирке *Ноћ, светла*, наше путовање на Лајпцишки сајам књига у марту 2011. године, упознавање и дуги разговори са писцем у Лајпцигу и Београду и коначно његов пристанак да буде гост крагујевачких студената/киња германистик у време реализације пројекта инспирисаног његовим остварењима. Најпре је упућена Молба Катедри за германистику и Наставно-научном већу Филолошко-уметничког факултета у Крагујевцу да се одобри спровођење факултативне наставе из два предмета под називом *Креативно писање* и *Сценска интерпретација*, као и да факултет преузме трошкове пута књижевника. Ова молба је прихваћена и радионице су одмах почеле са радом, и то сваке среде од 17.00 до 18.30 часова и од 18.30 до 20.00 часова. У децембру и јануару учесници/е пројекта *Сценска интерпретација* радили/е су сваког дана (изузимајући 01. и 02. јануар и 06. и 07. јануар, односно новогодишње и божићне празнике) од пет до седам сати.

Паралелно је текао рад на организацији реализације пројекта. Упућена је и Молба Скупштини града Крагујевца да плати трошкове боравка (хотел Крагујевац, полупансион) за госта из Немачке и ова Молба је такође прихваћена. Трећа институција која је такође подржала овај пројекат је фондација Роберт Бош. Фондација Роберт Бош платила је трошкове штампања флајера, брошура и плаката за књижевне вечери и позоришну представу, као и боравак три студента/киње и њихове лекторке (лекторка је из редова фондације) са катедре за германистику мостарског факултета Џемал Бијелић, показујући тиме добру вољу за стварање и учвршћивање интеркултурних веза преко немачког језика. Наглашавајући значај сусретања различитих култура и њихов дијалог, фондација је прихватила да плати трошкове боравка и пута из Београда у Крагујевац и натраг познатог и награђиваног српског књижевника Владимира Арсенијевића, како би учествовао у заједничкој књижевној вечери и разговору са Клеменсом Мајером.

Како је један од циљева пројекта био и популаризација књижевних текстова код младих људи, што произилази из самог назива пројекта, требало је да се дешавања одвијају на различитим местима у граду, која су блиска младима. За то је требало прибавити усмену сагласност власника/ца и директора/ки и резервисати термине. Коначно су нам на располагању биле следеће локације и следећи термини:

14. јануар 2012: Арт кафе Галерија (Студентски културни центар), 20.00h: *Студенти/киње читају* своје креативне радове инспирисане причама Клеменса Мајера из збирке *Ноћ, светла*. После читања разговор студената/киња са писцем, модерира Ненад Глишић, крагујевачки књижевник.

15. јануар 2012: Књажевско-српски театар, 20.00h: *Док смо сањали*. Позоришна представа адаптирана по роману Клеменса Мајера *Als wir träumten* у извођењу студената/киња катедре за германистику.

16. јануар 2012: Кафић и ноћни клуб Твист, 19.00h: *Књижевни сусрет* – Клеменс Мајер и Владимир Арсенијевић разговарају о својим књижевним текстовима и читају из њих. Модерира Ненад Глишић, преводи Марина Петровић-Јилих. После књижевне вечери свирала су три музичара, која су свирала у представи и певала је једна од главних глумица, која је тумачила лик Рите.

17. јануар 2012: Народна библиотека Вук Караџић, 19.30h: *Лајпциг након пада Берлинског зида* – предавање држи Клеменс Мајер.

Иако је свака манифестација била веома успешна, појединачна анализа би превазилазила оквири овог рада, па ће у даљем тексту бити говора о позоришној представи значају позоришне педагогије за свесно прихватање страности књижевних текстова на страном језику.

⁸⁹ Избор случајева који ће бити појединачно и детаљно анализирани одлука је истраживача/ице.

I. Интервју

Јесика је била прва од свих интервјуисаних. Деловала је, као и обично, смирено и самоуверено. Одмах је показала велико интересовање и спремност за разговор.

II. Ток интервјуа

1. Књижевна социјализација
 - 1а Наклоност према књижевности
 - 1б Читање у детињству
 - 1ц Читање књижевних текстова на немачком језику
 - 1д Настава књижевности у основној и средњој школи
 - 1е Настава књижевности на факултету
 - 1ф Омиљени књижевни текстови
2. Рефлексија о драмском пројекту и књижевном тексту
 - 2а Очекивања везана за пројекат
 - 2б Књижевни текст – коментари
 - 2ц Лични развој
 - 2д Уживљавање у улогу
 - 2е Испољавање емоција
 - 2ф Социјални развој
 - 2г Најлепши моменти
 - 2х Мотивација
 - 2и Интеркултурна страност књижевног текста
 - 2ј Значај сусрета са књижевником
 - 2к Родна разлика
3. Позоришна педагогија као предмет

III. Књижевна социјализација

Почетак читања, односно слушања књижевних текстова Јесика везује за своју баку, која јој је причала, а не читала бајке. Са самосталним читањем почела је веома рано, те се може претпоставити да је слушање бајки можда пробудило интересовање за читањем. Напомиње да је врло рано научила да чита и да је са 5-6 година *већ кренуло стварно озбиљније да се чита*, што указује на то да је она од овог узраста почела и самостално да чита.

Ј: Моја баба је знала милион бајки напамет и стално ми их је причала, и релативно сам рано научила да читам, кренула сам од оног цицибана и тако даље, тако да ми је било интересантно и онда сам кренула да учим језик, онда сам са 5-6 година / и ту је већ кренуло стварно озбиљније да се чита и читала сам неке текстиће, неке књижице, новеле, бајке, чак сам и на немачком у IV-V разреду читала бајке. (1б)

Јесика је једина од свих испитаника/ца поменула читање књижевних текстова на немачком језику за време основношколског, тј. средњошколског образовања. Ово читање има везе искључиво са њеним личним интересовањем, јер књижевни текстови нису заступљени у настави немачког као страног језика у школама у Србији, о чему је било речи већ у уводном делу овог рада.

Ј: Мој отац је волео да ми знамо доста језика, требало је да путујемо за Аустралију, требало је тамо да живимо, у сваком случају смо учили енглески, и онда је рекао кад смо добро научили енглески итд, да се развијамо, да узмемо још један језик да бирамо, мој брат је учио француски, а ја немачки. (1ц)

Јесика је живела у породици у којој су страни језици из практичних разлога – нпр. планирано исељавање из земље – имали веома важну улогу, те је рано учење страних језика било веома пожељно.

Ј: Прво сам сама, првих годину дана, и тако то, самосталан рад, углавном уз помоћ неких курсева, асимил и тако то, онда сам ишла на часове у школи Јован Поповић. После средња школа и тако даље. (1ц)

Очигледно је Јесика била вољна да учи немачки језик, и то, како она наводи, на почетку индивидуално и самостално код куће. Њена рано стечена наклоност према

књижевности одржала се упркос неповољним условима у систему германистичких студија, о чему већина студената/киња извештава.

J: Упркос напорима које имамо на књижевности, ја и даље много волим да читам. Раније сам читала песме, и тако даље, а сад, поред овога за факултет углавном читам нека старија дела, враћам се полако на неке ствари које сам пропустила, на Ничеа, Толстоја и тако даље, то ми је сад онако примарна литература... (1а, е, ф)

Говорећи о настави књижевности у основној и средњој школи, на два места даје опречне изјаве. Горе каже да се *враћа на ствари које је пропустила*, затим да је у основној школи било боље него у средњој, да би на другом месту изјавила да је била *срећне руке што се тиче књижевности у средњој школи*, тако да остаје нејасно како доживљава наставу у средњој школи и откуд ове опречне изјаве. Њена доживљавања наставе су амбивалентна: предност даје систему, који је јаче контролисан.

J: Настава је у основној била боља него у средњој, у средњој се изгубило све то, у основној су нас више контролисали шта радимо и како радимо, у средњој већ су очекивали да ми радимо самостално, али ми смо ипак били деца. (1д)

Неколико минута касније она каже:

J: Ја сам била срећне руке што се тиче наставе књижевности у средњој школи, предавала ми је професорка која је просто имала талента, талента да то пренесе, и ми смо сви, не само зато што смо били филолошко одељење, можда делимично и због тога, али и зато што је она просто успела да нас заинтересује за сваку књигу, која год да је у питању и која је морала да се ради, јер она је проналазила нешто што је сматрала да ми умемо да ценимо. Ми смо сви читали све књиге. Кажем, ја сам имала срећу. Прво, видело се њено одушевљење за оно што ради, мислим да је то јако битно, када видим да се неко заинтересовао за оно чиме се бави, то значи да ту има ипак нечег вредног помена, има нечег што треба истражити. И онда... све то зависи од дела до дела, али и није покушавала да нам пренесе начин живота и размишљања у то време када је писан текст, то је нама било просто немогуће да појмимо, јер нисмо имали довољно знања из историје и социологије, али је покушавала да повеже са данашњим начином живота. У сваком случају, успевала је. И подстицала је и нас да радимо. (1д)

Јесика контролу вреднује позитивно, вероватно је схвата као терање и нагоњење на рад, које касније има позитивне последице. Индиректно и несвесно критикује наставни план и програм, јер по њеном мишљењу није прилагођен узрасту (*то је нама било просто немогуће да појмимо*). Јесика наглашава улогу професорке, која је имала принцип рада са текстовима да је умела да мотивише своје ученике/це да читају књижевне текстове, покушавајући да им текст приближи чинећи га актуелним и важним за њих. Наставу књижевности у основној и средњој школи Јесика, као и већина испитаника/ца, повезује са наставницима/ама и професорима/кама, а не са књижевним текстовима, што говори о значају улоге наставника/ца у наставном процесу.

Као искусна читатељка, за коју Јесика себе сматра, она воли да тражи и проналази психолошке моменте у тексту и да их интерпретира са психолошких аспеката. Она прави разлику између тривијалне литературе и осталих књижевних текстова и свесно заузима став љубитеља и познаваоца вредних књижевних текстова.

Ј: Жанрови су тотално различити, мада сам одавно прерасла и превазишла тривијалну литературу, тинејџерске књиге и књиге за домаћице, волим неке филозофске књиге типа Јустејна Гордера, с друге стране волим и добар психотрилер, волим све што мислим да носи неку психолошку вредност, не тражим личност аутора у делу, али дефинитивно повезујем са психологијом када прочитам неко дело и размишљам о особи која би могла да осмисли тако нешто и што се тиче конструкције реченица, и уопште дешавања и мисли и некако то повезујем са тим људима. (1ф)

Овако разнолика и богата књижевна социјализација, Јесикина очигледна љубав према књижевности и велики број прочитаних књига требало би да говоре у прилог томе да ће се Јесика на факултету без додатне мотивације, која је можда потребна онима са мање књижевног искуства, уживети и да ће уживати у предметима из области немачка књижевност, што није случај. Она то наглашава, јер испољавајући став према тој области почиње интервју (*Упркос напорима које имамо на књижевности, ја и даље много волим да читам*). На питање које потешкоће има у настави књижевности, она наводи тематску, временску и језичку страност које обрађивани текстови за њу имају и које она очигледно не може лако да прихвати. О осталим проблемима она не говори.⁹⁰

⁹⁰ Јесика је због наставе књижевности чак била изложена неким непријатним административним поступцима на факултету, што у овом интервјуу не помиње.

J: Чitam на немачком, углавном, прво зато што нема толико тога преведеног, а друго што волим да вежбама мало читање, имала сам проблема са старијим текстовима, не знам, **Агатона** кад сам узела да читам, то је јако компликован језик, морала сам да имам пуно предзнања и из филозофије и тог да кажемо језика којим се немачки служи кад прича о филозофији, нисам се сусретала са тим, ја сам више читала неку лаганију књижевност, бајке, као што рекох, и тако неке ствари. То ми је био велики проблем. И књиге које су имале по хиљаду страна, то је тек било...

J: Ево сад кад смо радили романтизам и бидермајер, имало је интересантних текстова зато што су углавном новеле у питању, кратке су, сажетије, имају и интересантна дешавања и нека психолошка преживљавања. Како да кажем, старији текстови су тако конструисани да нигде не одступају од неких правила, која су превазиђена и много су компликована, и уопште ми нису импоновали, превазиђени су одавно, тако да нисам могла баш да се уживим у то. (1e)

Јесика, која је за разлику од већине студената/киња читала књижевне текстове на немачком језику пре него што је почела да студира германистику, има проблема са текстовима који се по програму обрађују у настави. Може се очекивати да се са овим проблемима у још већој мери сусреће већина осталих студената/киња, зато што уопште до почетка студирања нису читали књижевне текстове на немачком језику. По изјавама испитаника/ца, требало би размислити о концепту наставе књижевности на факултету и променити парадигму рада, тако што би на почетним годинама требало поћи од савремене књижевности, као што то ради већина катедара за германистику у Европи. На тај начин би се студенти/киње сусрели са текстовима који су им језички разумљивији и ближи и у које би се могли уживети.

IV. Рефлексија о драмском пројекту и књижевном тексту

У овом делу није дат хронолошки преглед интервјуа, већ су садржински повезане целине исецане из контекста и повезиване са другима.

Настава књижевности на факултету заснива се на теоријској дискусији, док је премало места посвећено емоционалној функцији књижевности, о чему директно сведочи следећи цитат из интервјуа:

И: Која су твоја очекивања била у вези са пројектом, зашто си се пријавила на пројекат?

Ј: Једноставно сам имала жељу да радим нешто на немачком што нема везе само са теоријом, само са неким сувопарним стварима, свидело ми се што сам могла да искористим неки осећај за језик и неки осећај за глуму, могла сам, како да се изразим, могла сам да се пренесем у неки други свет и могла сам да се уживим уопште у неку ситуацију у Немачкој, ја сам била једном у Немачкој, можда неких десетак дана, али дефинитивно ме је ово још више приближило том свету, тако да / свидело ми се што нас коначно на факултету не гледају као неке машине, као неке бројеве које ће уписивати у индекс, него као људе које ће подстаћи на неку активност, које ће покушати нечим да анимирају. (2а)

Очекивања везана за пројекат у вези су са мотивацијом, а мотивација је за Јесикау доживљавање ужитка, ослобађање од устаљених норми понашања, искуствено сазнавање и спознавање страног, емпатија, дакле доживљај књижевног текста и на нормативној и на хедонистичкој равни, не само на когнитивној. Овакво свеукупно доживљавање књижевног текста није могуће у Јесициној свакодневной уобичајеној наставној пракси, у којој су студенти/киње пасивни примаоци информације, које после за оцену треба да репродукују. Веома важна је активна улога студента/киња, коју они/е имају у пројекту. Ова активна улога им омогућава свеукупну рецепцију и свестрану обраду текста.

Ј: Али у сваком случају лепо је бити нешто, привлачно је бити нешто што ниси, чак и ако то није нешто што ти желиш да будеш, лепо је искуство, најлепше је бити нешто што не треба да будеш, да видиш / мислим да се ставиш у ципеле тих ликова, који су одбачени од друштва, да просто осетиш како се та особа осећа, онда постајеш емпата, онда почињеш да осећаш цео свет, а не да будеш стално зауларен и радиш шта ти кажу. (2х)

Уживљавање у лик, разумевање лика који неко представља на позорници, чини од актера/ки пројекта емпате. Претварање у неког другог омогућава иживљавање емоција и особина, које су скривене у психи, али њихово изношење на бини ослобађа и растерећује. Посебно растерећује исказивање понашања, које би у стварним околностима било санкционисано, али на бини то није. Овим Јесика доживљава функцију књижевности као „место ослобађања“ („Freiraum“: Шлибар 2009: 14).

Јесикине стечене књижевне компетенције омогућавају јој да постане свесна онога што лично добија као актерка у представи, али она је свесна и разлике између фикционалног и реалног. Признаје и да се тешко уживела у свој лик, али га детаљно описује и анализира.

Ј: Дани је јако компликован. Дани је тај који прича причу, Дани се нигде не описује, Дани нема неку карактерну црту која га описује од речи до речи као што је случај са другим ликовима, али Дани је описан у свим тим другим ликовима, онда се појављује кроз њих, нека његова црта, нека његова реакција на оно што они причају и ја сам покупила све те парчиће из сваког лика, из сваког дела текста и некако сам спојила особу која делује као да је најобичнија особа на свету, као што рекох, нема оно нешто, ето Мајке има те пилуле, Питбул има оца насилника и тако даље, Дани то нема. Једино што Дани има / заправо он је, он је наочиглед, нећу да кажем небитан, ал он је наочиглед обичан, а заправо он је особа која држи целу слику на окупу, да није њега и да је он некако другачији, да је он у свом свету, он не би био способан да држи тај њихов свет на окупу. (2д)

Она поседује довољно компетенција које јој омогућавају да ужива у читању тешких књижевних текстова, јер роман *Док смо сањали* јесте захтеван и тежак, па се може готово са сигурношћу тврдити да се она на исти или сличан начин опходи и са другим књижевним текстовима. У стању је да конструише свет књижевног текста и фигуре, да посматра лик у његовим односима према и са другим ликовима. У интервјуу она, међутим, говори о сопственом доживљају текста и не анализира га, већ користи већ стечене компетенције у циљу присвајања и разумевања текста.

Ј: Не знам у ком грму лежи зец, што каже Б. [смех], не знам. Ја сам тај текст заволела као да сам га ја написала, кад сам читала *Дечје игре*, онај први део који смо икад прочитали и стварно, добар сте текст изабрали који ћете нам дати први да прочитамо, то су речи некога ко би могао да седи поред мене, то су речи некога, ко бих могла да будем и ја на крају крајева, то су мисли које су [пауза] као моје, које су само мало можда адаптиране ситуацији, тако да, одушевила сам се. Не знам у чему је била лепота, можда у ритму. (2б)

Први утисак који је текст оставио на Јесуку је позитиван, она говори о језику приповедања, који ју је посебно дирнуо и довео до тога да осети блискост са оним што

чита. Посебни атрибути текста су, по њеном мишљењу, његов ритам и језичке структуре. Уживање у тексту аргуменује близином између њеног животног света и модела света који је представљен у роману. Затим изненада прелази на ритам. Овде је требало да истраживачица постави додатна питања, како би Јесика евентуално објаснила структуру текста.

И: Колико је текст за тебе био стран, колико је роман за тебе заправо немачки?

Ј: Немачки је што се тиче језика, дефинитивно сам пронашла пуно нечега / сад не могу да причам о другим језицима и другим народима, али дефинитивно сам пронашла нешто српско у њему, пронашла сам неку једноставност, просто, имала сам поверења у њега, у његов начин размишљања као да ми је, оно, што кажу, најбољи друг, као да је Србин, јер обично ми имамо неку дистанцу, направимо неку дистанцу, некако смо затворени према другим писцима, поготово кад се ради о неким социјалним аспектима, зато што ми увек мислимо, не знају они како је нама, не знају они како се ми осећамо, ми смо трећи свет, ми смо такви и такви, међутим ми сад схватамо да та Немачка, која је велика, која је радна, која је да тако кажем *tüchtig* (вредна, прим. аут.), ми сматрамо да су Немци такви, савршени, е, онда су дошле те деведесете и код њих, које нису биле тако слатке, и они су, на крају крајева људи, исто као и ми, њих дели од нас можда пар ратова, пар одлука, пар погрешних одлука, није то ништа много другачије као што ми мислимо, то само делује тако, када погледате њихове велике градове, њихове велике фабрике, иначе они су исто људи, живе животе, имају искуства.

И: Дакле, могло је да се догађа све исто код нас?

Ј: Да, могла је та иста ситуација да се догађа код нас, са другим именима. (2и)

Из овог цитата проговарају неке предрасуде, које Јесика наводи, нпр. да Немци гледају на Србе из једне одређене перспективе, али има и предрасуда којих она није свесна: оно што је блиско је оно што је српско, дакле што је сопствено и у то се има поверења (*али дефинитивно сам пронашла нешто српско у њему, пронашла сам неку једноставност, просто, имала сам поверења у њега, у његов начин размишљања као да ми је, оно, што кажу, најбољи друг, као да је Србин*). Из овога проистиче и предрасуда да најбољи друг мора да буде исте националности као и она, страна култура је она према којој се постављају дистанце. Дистанце Јесика поставља, јер не познаје довољно ту културу, али и из осећања ниже вредности – осећања социјалне подређености читавог народа. Овај текст руши укоревену предрасуду да је Немачка земља у којој све

функционише како треба, *да су Немци савршени*, напротив, он нам *каже да су Немци на крају крајева људи, исто као и ми* и тако проширује Јесикине интеркултурне хоризонте и поспешује стицање интеркултурне компетенције и превазилажење стереотипног начина размишљања (*њих дели од нас можда пар ратова, пар одлука, пар погрешних одлука, није то ништа много другачије као што ми мислимо, то само делује тако, када погледате њихове велике градове, њихове велике фабрике, иначе они су исто људи, живе животе, имају искуства*).

Ј: А Мајер долази сад па ко зна кад, мени то није било, као, не знам, долази Ангела Меркел и нека делегација, па ће да нас оцењују, или шта већ. Не, ја сам њега гледала као некога ко је начитан, ко је проживео много тога и ко може да нам пренесе неки други поглед на свет, који, ипак се успоставило, није тако различит од нашег, можда је тамо на Западу нешто друго од онога што ми имамо, али је иста логика, иста су осећања, значило ми је што се он тако брзо уклопио у наш систем и уопште у наш начин живота, у целу ту причу, то ми је показатељ да се ни он није трудио да нас игнорише, буде надмен, већ се понашао као што јесте и показао да смо ми ипак успели да прикажемо то, да тако кажем и то српско у нама и то људско у нама. (2ј)

Говорећи о значају доласка књижевника Клеменса Мајера у Крагујевац, она истиче управо овај интеркултурни аспект и сматра да његов поглед на свет *није тако различит од нашег*, да тамо, у Немачкој, људи исто имају осећања, размишљају, да су људи свугде људи. С друге стране радује је што се Мајер уклопио у *наш начин живота* и што смо успели да му покажемо *и то људско и то српско у нама*. Јесика овде очигледно мисли на начин живота у Србији и менталитет српског народа, док људско ставља на виши ниво заједнички припадницима свих језичких говорних заједница.

У представи се девојке биле у улози момака и са овим је Јесика у почетку имала потешкоће.

И: Ви сте се у ствари силом прилика пребациле у улоге момака. Јеси ли имала са тим проблем или не?

Ј: Пошто смо сви радили на преради текста и имали смо представу о ликовима као мушкарцима [пауза] имала сам проблем са неким ликовима, јер сам их буквално доживљавала као мушкарце, и кроз текст, некако / било је потребно / нарочито Питбул некако, док ми нисмо формулисали те ликове онако како је нама одговарало, док их ми нисмо прилагодили нашем сензибилитету, они су деловали као мушкарци. Док, на

пример, Питбул је унео нешто, да не кажем женско, неке емоције, мислим не знам, то је исто и код мушкараца и код жена, али она, она је унела неку сензибилну ноту и онда сам је доживљавала као жену, као женску особу, требало је наћи баланс, да ми будемо онако дрчне, опасне жене, значи девојке које су расле на улици, а с друге стране опет да будемо девојке, да не будемо мушкарчине неке, да не будемо мушкобањасте. Успеле смо то да урадимо, али на почетку, док се нисмо уживеле у улоге, било је проблематично.

Предрасуде у вези са гендер-разликама нису изражене, потешкоће су постојале зато што девојке нису желеле да делују *мушкобањасто*, па су у улоге унеле сензибилитет и тако биле веродостојне (*Никоме не би пало на памет, еј, као, вероватно су мушкарци, нико није коментарисао тако*). Хтеле су да буду убедљиве у својим улогама, јер иако је све то исто као код мушкараца, она сматра да девојке испољавају или треба да испољавају више сензибилитета. Девојке су у групи очигледно разговарале о овом проблему, јер су свесно својим ликовима дале одређени сензибилитет, свесно су истицале своју женственост, да не би деловале у појединим сценама превише грубо.

Кад је у питању лични развој, она процењује да пројекат није битније утицао на отвореније испољавање емоција, али не зна да ли ће тако остати и убудуће или ће се променити:

И: Сви ликови изражавају емоције, мислиш ли да ти сада можеш боље да изразиш своје емоције?

Ј: Нисам ја тај тип, ја сам, онако, више ударам на шалу, нисам неки тип који лако испољава себе [пауза] али не знам, можда, видећемо. (2е)

За разлику од испољавања емоција, она сматра да су пројекат и текст *дефинитивно* утицали на њен лични развој.

Ј: Могла бих да медитирам о томе. Дефинитивно је то искуство које мења људе, то је нешто што [пауза] не знам, ја сам седела код куће сама и онда сам прелиставала у глави текст и размишљала сам о томе, нисам размишљала само како је утицао на мене, већ сам размишљала и о утицају на публику, да ли ће они то схватити како ја схватам, да ли ће препознати то људско у њима гледајући мене која сам нека бунтовна тинејџерка којој пропада живот, да ли ће осетити исто што и ја, то је једна од сцена

која је на мене много утицала, мислим, била је баш та сцена у којој се помињу први пут пилуле и тако даље, када Мајке украде пилуле, та прва сцена, кад све почиње да се распада, и то је неприметно, и спонтано и никад вам не падне на памет да је то почетак краја и доста је тренутака који наводе на размишљање, зато што су то тренуци који се стварно појављују, а ми их не препознајемо као нешто битно у животу. (2ц)

Јесика је очигледно много размишљала о представи, стало јој је до тога да емоције пренесе и на публику. Анализирала је и друге ликове и њихов утицај на општи утисак. Догађања из представе повезала је са својим животним искуством, које је кроз представу постајало богатије и кроз које је почела да препознаје битне тренутке у животу, који на први поглед то нису.

И: Је л' се представа одразила на твоју самосвет, на твоје поимање себе?

Ј: Да, дефинитивно. То је стресно, да тако кажем, препознати себе и ставити се у ситуацију где ћеш буквално са неке критичке дистанце себе да посматраш јако је тешко, поготово што гледаш поред себе исход тих догађаја и посматраш себе и схватиш да ти ниси изнад тога, да ти ниси недодирив, него си само ето још један човек, коме се само десило да буде на другом месту, у другом времену. (2ц)

Овде до изражаја долази једна битна функција позоришне педагогије, а то је свесно преузимање туђе перспективе и живљење туђег живота. Јесика ово доживљава као *стресно*, то је за њу скоро болно искуство. Тако је упознала и друге аспекте своје личности. Она спознаје себе кроз лик који тумачи, али и кроз друге ликове и схвата да је део овог света, да је јединка у мноштву и да није недодирива. Такође је схватила да је склоп околности у књижевном тексту такав, да неминовно води трагичном исходу.

И: Мени је било јако интересантно што је неко од вас јуче рекао да је почео свесније да се користи својим телом, је л' то и код тебе био случај или не?

Ј: Па не знам, ја сам имала пар момената, када чекаш да неко изговори нешто, а то је било на пробама углавном и просто не могу да се ставим у ситуацију да ја треба само да стојим и као шта ћу сад, али то сам све превазишла у тренутку кад сам рекла себи, ја нисам неко ко ће да стоји као даска и нешто да чека, ја сам људско биће, које сад неће можда ништа да каже на сцени, али ће да одреагује на неки начин, ја ћу да реагујем на све што се дешава око мене, тако да сам то искористила. Не знам колико је природно то деловало код публике, али приметила сам, нећу да кажем одушевљење, али људи који су ме гледали нису препознали да сам то ја, можда због тог превеликог

истицања емоција, не знам, можда ме сви гледају као добрицу [смех], шалим се, шалим се, али видело се да су људи осетили неку промену, а то је добро, то је та нијанса коју смо тражили, дакле не театралност, него само промена. (2ц)

Овде се помиње друга, веома важна функција позоришне педагогије, а то је самоспознаја сопствене телесности и телесне улоге у простору, тј. на бини. Јесика се свесно суочила са питањем каква је њена функција на бини када не говори, и одлучила је да сасвим природно учествује у догађањима око ње, без театралности. Сматра да је то и њој и другима пошло за руком, као и да је успела да на бини буде нешто друго, нешто и неко што није у приватном животу.

Категорије које се тичу личног развоја су:

- спознаја сличности међу људима разних узраста, нација, миљеа, друштвених слојева,
- самоспознаја са критичке дистанце,
- спознаја испољавања емоција телесним покретима и, са тим у вези,
- спознаја сопствене телесности.

Утицај пројекта на развој маштовитости Јесика пребацује на ниво групе и сматра да су због природе пројекта (хтели су да се држе текста интерпретирајући га и адаптирајући га за бину) креативност и маштовитост биле одлика групног рада и социјалног развоја. Јесика не сматра да је њена лична креативност у питању, када одлучује у ком тренутку ће како да се понаша на бини. За њу је то колективна креативност. Приликом прераде текста сматра да нису могли да буду креативни, јер су желели да се придржавају оригинала:

Ј: Да, на представи конкретно кад смо погрешили са текстом били смо веома креативни [смех], али, шта ја знам, па нисмо имале много проблема са креативношћу што се тиче текста, јер смо морале да пазимо на превод, али имале смо ту слободу / ја сам могла / мислим, мени нико није рекао, е, ти ћеш сад да узмеш пиво и да запалиш цигарету, седнеш ту и окренеш се под тим и тим углом, него сам просто, како да кажем, имали смо ту слободу да се понашамо као једно друштво и [пауза] то није тренутак моје личне креативности, већ наше заједничке као групе. (2ф)

И: Ви сте морали као група да функционишете, иначе не би функционисала представа, другим речима, јесте ли осећали да морате да имате поверења једни у друге? Какав је ваш социјални развој?

Ј: Социјални однос се дефинитивно променио. На почетку смо имали проблема и да се састанемо сви заједно, то се променило можда у три последња дана пред представу кад нас је ударио адреналин, кад смо се потпуно унели, ми смо три дана заборавили и на факултет, и да постоји живот ван позоришта и да постоји било шта друго, ми смо се само тим бавили и то је био наш живот, што се каже, даске које живот значе, коначно схватамо ту изреку, ми смо постали једно, то је много тешко објаснити некоме ко се није бавио тиме. То је онај осећај [пауза] ви знате ако паднете ви, да ће ту бити неко други да вас дигне, да се нећете плашити, и то је то, да се нећете плашити, већ ће неко бити ту и то је поверење које постоји међу породицом или међу браћом. (2ф)

Последице пројекта Јесика све у свему види како на индивидуалној, тако и на социјалној равни. Конкретно и директно се ово показује у томе, што је група на почетку била група индивидуа, која се само на формалном нивоу могла назвати групом. Касније, кроз заједнички рад и што се више приближавао термин извођења представе, у први план су поставили остваривање заједничког циља, циља групе. У напорима које су улагали, да би тај циљ и остварили, они су се све више међусобно зближавали, да би на крају са односом апсолутног поверења могли без страха да изнесу представу и верују у добар крајњи резултат. Јесика описује потпуно уживљавање у представу веома сликовито, јер за њих *три дана није постојао никакав други живот, сем позоришта*. Она пројекту и овом индивидуалном и заједничком искуству које су кроз њега стекли приписује велики, *животно битан* значај.

Категорије везане за социјални развој су:

- развој заједничке креативности,
- јединственост и складност у заједничком раду,
- искључивање из стварности која постоји ван групе,
- поверење у суиграче/ице,
- налажење ослонца у другима.

И: Који су били најлепши моменти везани за пројекат и рад на њему?

J: Сви су поменули свађу. То је стварно било, Ви нисте тада били ту, то је оно кад смо имали баш неку лошу пробу, кад смо имали ту свађу. Оставили сте нас на сат времена и ми смо стигли да се посвађамо [смех], то је била конструктивна свађа, али ми видимо да нешто није у реду, али тек када можемо да артикулишемо то што није у реду, онда можемо да га исправимо и кад схватимо да нема, еј, ти си овакав, ти си онакав, него то и то не ваља, то није грешка у теби, него је грешка у ситуацији, хајде да променимо ситуацију и онда смо се уклопили. Најбитнији моменат је кад смо ми после те свађе одрадили први прогон, који је стварно личио на представу, то је био стварно фантастичан прогон, баш смо се уживели и имали смо ту енергију, први пут смо је осетили и то је био, онако, кључни моменат. (2г)

Синтагму *најлепши моменти* Јесика везује пре свега за групни развој, али и за резултат пројекта, тј. за представу као крајњи производ. Тиме је у први план ставила процесуалност пројекта, његову динамику и акцију. Нетипично за лепе моменте јесте помињање свађе, али свађа је очигледно имала конструктивни карактер и омогућила превазилажење проблема у комуникацији, који су на почетку њиховог заједничког рада постојали. Свађа се одиграла недељу дана пред изводбу, времена за увежбавање било је још мало, а нису били задовољни пробом. После свађе су схватили да не треба кривицу за лошу пробу пребацивати са једног/е на другог/у, већ артикулисати и именовати постојеће проблеме, да би они могли да буду решени. Овај догађај је за Јесику био *кључни моменат*, који је водио побољшању међусобне комуникације и самим тим успешнијем превазилажењу заједничких потешкоћа и решавању заједничких задатака. На емоционалној равни су постигли задовољење, јер су осетили сопствену енергију.

Из овога проистичу и следеће категорије социјалног развоја:

- способност конструктивне дискусије,
- заједничко идентификовање и именовање проблема у циљу налажења њихових решења,
- заједнички покушај мењања стварности,
- доживљавање заједничке енергије.

V. Позоришна педагогија као предмет на факултету

Јесика сматра да овај предмет треба да буде факултативан, мада сматра да није у реду оцењивати нумеричким оценама интерпретацију књижевног текста. Како се и

факултативни предмети оцењују, може се претпоставити да она сматра како сви учесници/це у пројекту позоришне педагогије треба да имају највише оцене. Сматра да је то један од начина који помажу студентима/кињама да схвате књижевне текстове и да квалитет читања треба да стоји пре квантитета.

И: Шта мислиш, има ли позоришна педагогија неко место у настави, како би могла да замислиш такав вид наставе?

Ј: Можда бих га увела као факултативну наставу, зато што је за мене мало нефер оцењивати овако нешто. Мислим, могло би да се оцењује похађање или тако нешто, али [пауза] оцењивати оценом од 6 до 10 уметничку интерпретацију дела, мени је то мало накарадно, али мислим да би било лепо увести је као неки вид пројекта у оквиру књижевности или као изборни предмет или нешто тог типа, нешто што ће бити, да не буде нешто где треба да се прочита 6000 страна, него да буде изборни предмет који ће пружити, да тако кажем, неки нов поглед на књижевност, који ће моћи да помогне у схватању књижевности.

И: Имаш ли још нешто да кажеш?

Ј: Можда следећа представа да буде [смех] / Могло би да се направи нешто типа мјузикла. Мислим, не знам колико нас уме да пева, али снашли бисмо се. (3)

Јесика размишља даље о наставку организовања оваквих пројеката, али се при томе удаљава или у потпуности одлази од рада са и на књижевним текстовима. Она, дакле, већ размишља о следећим, сличним пројектима и даје нови предлог за организовање мјузикла, у чију успешну реализацију не сумња. Ово произлази из поверења које је стекла у групу и самоуверености након успеха представе, из чега закључује да би и у новом пројекту могли да буду успешни. Ипак, улога позоришне педагогије, када обрађује књижевне текстове, за њу јесте и у томе што омогућава интензивније разумевање књижевних текстова.

VI. Закључак

Јесика интензивно чита од раног детињства и располаже са више књижевних компетенција, које јој омогућавају да се упусти у свет књижевних текстова на немачком језику. Она је у стању да активно и самостално учествује у књижевном систему на свим равнима – когнитивној, нормативној и емоционалној и спознаје значај

тог система како за њен лични, тако и за социјални развој. У стању је да књижевне текстове повеже са другим медијима, позориштем и музиком на пример. Покушава да текст тумачи, али је при томе занима пре свега психолошки спој аутора/ке, који/а је текст написао/ла. Анализа текста тако ипак остаје у позадини. Веома свесно и сигурно у себе приступа књижевном тексту. Такође је у стању да критички посматра себе и свет око себе кроз призму фикционалног света у који се са уживањем упушта. Због свега тога су проблеми које има у настави књижевности везани за сам предмет (избор књижевних текстова, начин на који се у институционализованим условима са њима опходи, личност наставника/це, организација наставе), а не за њену личну одбојност према њему. Она наводи дужину текстова, њихову историјску и језичку страност као основне проблеме са којима се среће у институционализованој настави. Упркос свему, Јесика ће у приватној лектури наставити радо да чита књижевне текстове.

7.2 Вредновање проблемски оријентисаног интервјуа са Дином

I. Интервју

Дино је у представи имао малу, споредну улогу, али сам приметила да су глумци/ице споредних улога и статисти били веома ангажовани, удубљени у своје улоге или телесно приказивање ситуације, спремни за дискусију о реализацији представе, инсценирању, тексту и његовом писцу, па сам зато изабрала носиоца једне такве улоге за интервју. Осим тога, очекивала сам важне податке у вези са личним и социјалним развојем, јер је за позоришну педагогију важно како утиче на све учеснике и учеснице пројекта, не само на носиоце главних улога. Интервју протиче у опуштеној атмосфери, спонтано. Нисам очекивала да ћу од њега добити оволико информација, јер га познајем већ пар година (за разлику од већине учесника и учесница у представи, које сам упознала тек на пројекту) и увек је био ћутљив, дистанциран, причао је само онда кад је морао. На овом интервјуу ме је изнадила његова спремност да говори о темама везаним за представу, али и о сопственом погледу на свет који га окружује и његова потреба да о томе каже што више. Своје мисли артикулише промишљено и критички, а од жеље да искаже што је више могуће, у разговору се више пута враћа на исте теме, које су за њега посебно релевантне, поготово рефлексивна о књижевном тексту и испољавање сопствених ставова о свету који га окружује.

II. Ток интервјуа

1. Рефлексија о драмском пројекту и књижевном тексту I
 - 1а Друштвено-критички приступ тексту
 - 1б Испољавање личних ставова и погледа на свет I
 - 1ц Страност књижевног текста
 - 1д Социјални развој
 - 1е Лични развој
2. Књижевна социјализација I
 - 2а Драмска секција у школи
3. Рефлексија о драмском пројекту и књижевном тексту II
 - 3а Уживљавање у улогу
4. Књижевна социјализација II
 - 4а Читање у детињству
5. Рефлексија о драмском пројекту и књижевном тексту III
 - 5а Лични развој
 - 5б Осећај поноса
 - 5ц Раст самопоуздања
 - 5д Опустање
 - 5е Исказивање емоција
 - 5ф Промена погледа на свет
 - 5г Конструктивистички приступ стварности
 - 5х Значај сусрета са књижевником
 - 5и Интересовање за друге књижевне текстове
 - 5ј Испољавање личних ставова и погледа на свет II
6. Књижевна социјализација III
 - 6а Настава књижевности у основној и средњој школи
 - 6б Настава књижевности на факултету
7. Позоришна педагогија као предмет

III. Књижевна социјализација

И: Да ли волиш да читаш?

Д: Волим да читам. Нисам нешто много дела прочитао, али, да, волим да читам.

И: Када си се први пут сусрео са књижевним текстом и шта је то било?

Д: Прво књижевно дело ми је било **Том Сојер**.

И: Јесу ли ти читали кад си био мали?

Д: Читали су ми бајке, да и данданас имам **Märchen** der Brüder Grimm (**Бајке** браће Грим, прим. аут.) на немачком, читала ми је мајка, понекад и отац. (4а)

Код Дина је присутна наклоност према књижевности. Његова књижевна социјализација је започела још у детињству. Мајка, понекад и отац, читали су му, тога се директно сећа, бајке браће Грим, али не наводи друге. Читали су му чак у оригиналу на немачком језику.

На питање да ли је већ учествовао у неким позоришним пројектима, он помиње драмску секцију у основној школи, али само на кратко, јер се одмах враћа на причу о својој улози. Стиче се утисак да не жели да прича о настави књижевности у основној школи.

Д: Не знам сад тачно ко је од њих још глумио, ја сам глумио у основној школи само Бановић Страхињу и Поп Ћиру и Ника из романа **Орлови рано лете**, углавном историјске личности сам глумио.

И: Имали сте драмску секцију у школи?

Д: Имали смо драмску секцију, ја нисам био учлањен у њу, него сам накнадно ишао, онако, што смо морали. Имао сам трему кад сам глумио у шестом разреду **Орлови рано лете**. Имао сам трему што је толико људи око мене и баш сам се био уплашио. Кад сам глумио у **Поп Ћира** и **поп Спира** било ми је интересантно, зато што сам глумио деду. Ја волим да глумим комичне ликове, тад могу да се мало више опустим.. Глумио сам деду, попа и било ми је интересантно. (2а)

Дину је причињавало у школи задовољство да глуми *комичне ликове*, јер га то опушта, али су искуства са драмском секцијом различита: колико му је било интересантно да глуми комичне ликове, толико је био уплашен када је тумачио неку улогу из романа **Орлови рано лете**. Плашио се да наступа пред пуно људи. Иако је у школи постојала драмска секција, која је очигледно била активна, Дино се у њу није учланио, већ је у њој учествовао зато што је морао. Остаје нејасно из ког разлога је

морао да учествује у неким представама, може се спекулисати да ли због оцене, или зато што му је то наложила наставница, или из неких других разлога. Недостатак воље и мотивације да се добровољно учлани у секцију он такође не објашњава. Његове информације о настави књижевности у основној и средњој школи су кратке, али јасне.

Д: У основној школи код мене у Горњем Милановцу је постојала једна равнотежа, златна средина између књижевности и наставе српског језика. Наставница је била строга, али коректна, и углавном смо сви читали све књиге предвиђене за лектуру, па смо на часу дискутовали о њима. У средњој школи је критеријум био нешто слабији, али ипак се читало. Признајем да сам у то време читао врло мало. На факултету, морам да признам, немамо неки план, имамо проблема да се поистоветимо са епохама. Ја сматрам да заиста дуго времена треба да се једна епоха схвати, тешко је позабавити се са њом у року од месец дана. (ба, бб)

Дино наставу књижевности у основној и средњој школи вреднује позитивно, чита се лектира и на часовима се дискутује о прочитаним књижевним текстовима. Наставу књижевности на факултету вреднује нагативно. По њему је проблем у интензитету и брзом темпу рада. Други проблем за њега је што не може да се идентификује са неким текстовима, што упућује вероватно на језичку и историјску страност текстова. По његовом мишљењу ни систем рада не функционише добро.

IV. Рефлексија о драмском пројекту и књижевном тексту

На самом почетку интервјуа постаје јасно, да Дино врши друштвено-критичку анализу текста који је прочитао. Он признаје да није још прочитао цео роман, али да га чита. Ово треба објаснити улогом коју тумачи. Он је скоро све време на бини, у гомили са осталим панкерима.

На сцени је у својој споредној улози када тумачи пијаног Питбуловог оца. Отац седи скрхан и виче „Несрећа, несрећа!“, затим каже да није хтео намерно да убије пса и на крају довикује полицији „Одведите ту девојку!“ Док Питбул виче на њега и прети му палицом, он изговара те речи. Дакле, за ову улогу, да је хтео да остане површан, Дино није ни морао да чита роман, али је почео да га чита зато што га је заинтересовао текст, што се види из даљег тока разговора. Овај податак веома је битан, јер потврђује да је један од циљева рада методама позоришне педагогије испуњен: мотивација за читањем

комплексног књижевног текста на немачком језику. Без обзира на то што Дино воли да чита и нема проблема са књижевним текстовима на немачком језику, важно је што у оквиру институционализоване наставе добровољно жели да прочита дугачак роман и што га је исти толико заинтересовао.

И: Колико си прочитао од романа, како ти се сведело све то прочитано?

Д: Па, целокупно гледано, пошто нисам прочитао још целу књигу, свидело ми се то што је написан једноставно, ја иначе волим књижевност где има пуно маште, свиђа ми се романтизам рецимо, али свиђа ми се што је ово написано језиком који сви могу да разумеју, али иако постмодернистичким језиком написано, ипак ту има неких зачкољица, које нас терају да размишљамо мало о томе, тера нас да се запитамо о чему се ту заиста ради, како људи пате од тог система, од промене режима и капитализам и комунизам и баш је наведено у некој глави како је опустошен просто тај источни део Лајпцига, како тај исток почиње да бледи, како с једне стране све постаје модерније и модерније, а на другој све постаје мрачно. И то ми је било баш интересно, и баш сам то упоредио са ситуацијом у Југославији, како је овде било различитих режима, свих могућих режима и странки и то и баш сам се пронашао у томе што сам читао, зато што сам ја из Швајцарске, ја сам из једног менталитета прешао у други, тамо је био мешавина швајцарског и гастарбајтерског менталитета, па сам дошао овде и нисам могао да схватим ту неку мржњу према другим нацијама, али пошто је овде било ратова, могу да разумем да има неког револта. Сад сам се мало изгубио.

И: Нема везе, наравно.

Д: Чим човек пати од система, то је страшно, али баш су ми интересантне те личности, ја рецимо те личности у књизи **Док смо сањали** сматрам за личности које су против система, наведени су као наркомани, да би били приказани с тачке гледишта оних који се праве да су нормални. Ја сам рецимо одушевљен њиховим понашањем, оним што раде, не у буквалном смислу што се дрогирају, него зато што су против тог система, против тих режима који су се појављивали. Ја њих не посматрам као наркомане, ја њих сматрам децом, која су једноставно изгубљена, али питање је ко је крив, онај који се одмах повиновао том новом систему, или та деца, питање је ту ко је крив, питање је ко је ту стварно изгубљен и ко је одабрао лош пут, јер стварно се у последње време не зна шта је прави, а шта лош пут. (1а, 1б, 1ц)

Иако Дино воли романтизам и књижевне текстове у којима има доста маште, реалистички текст романа му се свидео због „једноставног“ језика, који међутим упркос тој једноставности *има неких зачкољица* и наводи на размишљање. Ту и лежи

уметничка вредност књижевног текста по Дину. Он се добро сналази у социјалном систему књижевности и употребљава књижевноисторијске и књижевнотеоријске термине (романтизам, постмодернизам). То наводи на закључак да је и он, као и Јесика, у стању да прави разлику између тривијалне литературе и књижевности са уметничком вредности. Пуно је размишљао о слици источног дела Лајпцига, која и после промене друштвеног система није била онаква, какву би је очекивали. Размишља о друштвеној ситуацији у Источној Немачкој, коју је поредио са оном у Југославији и Србији. Дино не може да схвати мржњу између народа, чиме показује да су његове интеркултурне компетенције развијене, а томе доприноси чињеница да је рођен у Швајцарској и одрастао између два менталитета – *гастарбајтерског* (не српског) и швајцарског. Он је свестан предности и мана свог одрастања и свесно рефлектује друштвено-политичку ситуацију земље у коју се вратио:

Д: Ја сам рођен у Швајцарској и живео сам тамо само до осме године и дошли смо 97. године, баш у Милошевићевом режиму и баш сам улетео у то бомбардовање, баш сам улетео у време смене Милошевићеве власти и на обећања да ће све бити добро, и после ништа од тога није било, има људи који су се кајали што су били против Милошевића и некако, био сам бесан на овај народ што су имали толику мржњу, што су нон-стоп причали о политици. Што се више људи приклања тој политици, то више проблема има. Ја као личност правим разлику само између карактерних особина, за мене постоје само три народа: дволични људи, људи и нељуди. (1а,1б, 1ц)

Дино износи свој лични поглед на свет. За њега је подела у добре и лоше људе једина која важи, људе не треба делити ни по чему другом. Сматра да људи разговарају много о политици и да политика на тај начин на њих утиче, и то негативно: износи критику свог народа, када примети да лоше прича о другим народима, иако за то проналази извињење у ратовима, који су се на овим просторима одигравали. И ликови у роману по њему нису за осуђивање, поготово не од стране оних *који се праве нормални*. Осим изражених интеркултурних компетенција и толеранције, Дино поседује мало предрасуда и увек се преиспитује и сматра да јесте за преиспитивање шта је то што је нормално, а шта не. Он поставља чак и питање кривице. По њему, за промашене животе младих људи – фигура из романа, друштво је више криво, него они сами као индивидуе. Могао је да се идентификује са њима и са догађањима у роману и то још једном објашњава:

Д: А што се тиче књиге, баш сам се пронашао. Нећу сад да кажем да ми је жао те деце. Жао ми је шта се десило њима, али не треба буквално те ликове схватити да су наркомани, не треба буквално схватити да они само праве проблеме, они су само навели њихов клошарски живот, њихове радње, зато што нису нормални као, са тачке гледишта тих, под наводницама нормалних људи. Ми не бисмо разумели ту књигу као против система, да смо гледали ту децу како пију кафу, или играју карте, не бисмо имали тај доживљај. И то је мени интересантно било. (1a)

Дино опет помиње нормалне људе, који су то само под наводницама, који не разумеју проблеме младих нити зашто они настају. Он тиме и себе дистанцира од оних *под наводницама нормалних људи*, што наводи на закључак да и он има бунтовнички став према свету и људима у њему. Прави разлику између фиктивних и реалних ликова, наглашавајући да му те деце није жао, јер њих треба схватити као фиктивне, као уметничко средство, којим се аутор служи како би својим романом исказао критику система, тј. друштва.

Д: Трагично треба то да се представи, да се представи друштво тих младих, који се налазе у тој ситуацији. Једноставно, увек су ме привлачили ти романи са таквом тематиком, ја сам читао Јудит Херман и свиђа ми се што пише о реалности, мислим, доба романтизма је прошло, та дела су ту, можемо да их читамо, али сад опет писати тако било би бледа копија. Ми сад живимо у постмодерни, треба више да се фокусирамо на модерније књиге. Није сад штос у томе само да се напишу перверзије у роману, већ да се опише реалност, то је мени битно, јер та реалност показује прави живот, исказује мизерне ситуације људи. (4)

Тематика романа је оно што се њему допада. Он сматра да треба писати о свету сада, о проблемима са којима се људи суочавају данас. Дино јасно пледира на потребу бављења савременом књижевношћу, јер *време романтизма је прошло, ми сад живимо у постмодерни и треба да се фокусирамо на нове књиге*. Ова изјава може да пружи битан импулс за систем предмета из области Немачка књижевност на факултету.

Како је Дино глумио споредан лик и релативно касно се укључио у драмску секцију, интересантно је његово виђење социјалног развоја групе.

И: Како би проценио ваш социјални развој, каква је била ваша комуникација у групи?

Д: Па ја нисам био скроз на почетку, ја сам дошао накнадно, у јануару, не, у децембру сам дошао пред нову годину. И нисам био сасвим сигуран да ће то испасти добро. Интересантне су ми биле девојке са којима сам фигурирао. На почетку смо више гледали да некако научимо тај текст, али ја мислим да кад је Крле дошао, онда смо почели да се развијамо. Онда смо почели да размишљамо како да правимо гестове, шта да радимо, какав тон да имамо, како да се понашамо. Ја мислим, не мислим, него јесте, Крле велики утицај оставио на нас што се тиче разговора у групи. Ево ја рецимо нисам знао пола девојака, само сам их знао из виђења и сад су ми ок, стварно, видим да добро глуме, разговарао сам и не бих рекао пре да ћу да се упознам мало боље са њима. Супер, нова познанства, и самим тим што смо се лепо дружили, изградили смо те неке глумачке способности, јер ја сам нисам знао да имам тих глумачких способности, а сигурно ни други. (1д)

И Дино социјални развој групе доживљава позитивно. Пре него што су почеле пробе са глумцем („Крлетом“), он није био сигуран у успех представе. До тада је све било учење текста, а не глума. Са доласком режисера се много променило. Гестикулација, покрети, тон, понашање на бини стављени су сада у први план. Дино долази до спознавања сопствене телесности и учи изражајне могућности телом. То ће искористити при тумачењу свог лика. Режисер им је нагласио да је свака улога важна за себе, па је тиме стимулисао и носиоце споредних улога. Режисеров почетак рада са групом Дино везује и за категорију развој комуникације у групи. Сматра да је режисер имао великог утицаја на промене које су уследиле. Развила су се нова познанства, што на почетку није очекивао, а што је за њега веома битно. Осим спознавања телесности, долази и до спознавања глумачких способности, које, без обзира на то што је учествовао у школској драмској секцији, Дино није знао да има. Тако он сазрева за изношење своје улоге на сцену. Из овога постаје јасан и значај који има особа која професионално ради на пројекту Позоришна педагогија у улози режисера/ке и позоришног педагога, те и значај професионалности те особе, што је битан импулс за размишљања о уврштавању предмета Позоришна педагогија у наставни план и програм. Битно је да се у концепцију предмета уврсте стручњаци, који се глумом и режијом баве професионално.

Категорије социјалног развоја, које проистичу из Динових изјава су:

- заједничко осмишљавање сценског наступа,

- утицај глумца на позитиван развој групе,
- нова познанства,
- заједничко изграђивање глумачких способности.

Д: Нисам имао неку велику улогу у овим сценама **Док смо сањали**, али свидело ми се, свидела ми се моја улога зато што сам могао да се опустим, да покажем ту моју патњу што сам убио грешком пса, да прикажем једног пијаног човека који је направио неку грешку, и поред тога што има децу и не обраћа пажњу на децу и више обраћа пажњу на алкохол, трудио сам се да баш то покажем. Трудио сам се да баш изгледа тако, драматично. (3а)

У роману је отац представљен као насилник, човек који туче своју жену, алкохоличар, безосећајан према сину, емотивни инвалид, док му је у представи Дино дао управо ту емотивност која му недостаје, приказујући на сцени човека који пати, који се каје, али који је са друге стране потпуно огрезао у алкохолу и због тога престаје да обраћа пажњу на свет око себе. Сву драматичност тренутка, онако како је он то осећао, Дино је пренео и на сцену, са сцене на публику. Он на такав начин интерпретира оца, али прави јасну разлику између фикционалног лика и стварног глумца. Овде почиње и Динов лични развој.

Д: Па, рецимо, поносан сам на себе што сам био у једном од најстаријих српских позоришта, у ствари у првом српском позоришту, што раније никад не бих рекао да бих могао тамо да стојим на сцени и мени је порасло самопоуздање и што се тиче публике, да ја осетим публику и опуштено сам се осетио, нисам имао трему уопште, јесам имао можда мали неки елемент треме на почетку представе, баш кад је почео *Wind of change* да се чује и ту сам био мало уплашен, али после кад сам изашао на бину стварно сам се опустио, нема ту треме, једноставно смирено и након представе имао сам некако другачији поглед на свет и окружење, ја сам се упознао са Клеменсом Мајером, имам сад другачији поглед на свет, цео свет и политика и религија и лаж и морал и све остало, да смо ми овде једноставно фигуре што се крећу, да не постоји правилно и погрешно, тако сам неки поглед стекао, да не буде сатанистички поглед, али у представи баш сам приметио тај реални свет, да смо фигуре, које лутају за циљем. (5а, 5б, 5ц, 5д, 5е, 5ф, 5г)

За лични развој издвајају се следеће категорије:

- понос,
- раст самопоуздања,
- опуштање кроз глуму,
- исказивање сопствених емоција (страх),
- промена погледа на свет.

И: Како си дошао до тог мишљења?

Д: Па ево, рецимо, све око позоришне представе, изглед, начин говора, начин / ситуација, начин размишљања, драња, тако је дошло до тога, тако сам фактички схватио где се заправо налазим и где треба да идем, који је прави пут. Тако сам читао књигу. Не пише ту шта је правилно, а шта је погрешно, само путеви којима иду и тако, једноставно, натера те да размишљаш, то јесте некако лични напредак. (5г)

Веома интересантно је што Дино помиње промену погледа на свет. Религија, политика, морал и лаж као нормативне категорије за њега губе смисао, подела на правилно и погрешно губи значај, реални свет је свет у коме смо ми фигуре које лутају за некаквим циљем и које тако конструишу нормативне вредности. Овим Дино несвесно исказује своје „конструктивистичко“ виђење света у коме су тачно и погрешно ствар договора припадника/ца одређене заједнице, исто као и исправност мишљења и делања у погледу на религију, политику, морал, лаж. Не само читање књиге, већ и позоришна представа су у том погледу утицали на њега. Артикулација доживљеног и прочитаног покретом учврстила је његово мишљење да нема правилног и погрешног, *само путеви којима (људи) иду*:

И: А сусрет са писцем, колико мислиш да је битно што је био ту са нама?

Д: Па, то ми је драго што је лично аутор дошао овде да види како ми интерпретирамо дело и надам се да му се свидело, надам се да је он осетио оно што је осећао док је писао дело, драго ми је што је он то дошао да види и поносан сам што сам један од тих који глуме његово дело. (5х)

Дино још једном изражава понос, овог пута што је један од оних који глуме у Мајеровом делу. Он овим изражава да препознаје квалитет Мајеровог књижевног текста и његову посету доживљава као мотивацију. Међутим, када каже да се нада да је писац гледајући представу *осетио оно што је осећао док је писао дело*, он уједно жели да каже да се нада да ће се њихова сценска интерпретација допасти писцу и бити у

складу са оним што је хтео да представи својим текстом. Ова изјава је неразумљива, јер заправо не треба тражити пишчеву поруку у тексту. Истраживачица на жалост није поставила питање које би могло да разјасни откуда потиче ова противречност, и како је могуће да писац осети то о чему Дино говори.

Дино је посетио књижевно вече, на коме је Владимир Арсенијевић прочитао одломак из Мајерове приче **Путујемо**.

И: Ти си био на осталим књижевним вечерима?

Д: Био сам на књижевној вечери у Твисту, па баш тад, ја не могу да се сетим назива дела из ког су читали

И: Зове се **Путујемо**, донећу вам.

Д: Баш бих рецимо то волео да прочитам.

И: Аха, донећу вам ја.

Д: То се беше ради о неком хомосексуалцу?

И: Јесте.

Д: То бих баш волео да видим, да видим то виђење. (5и)

Дино нема проблем да именује тзв. табу-теме, као што је хомосексуалност и без устручавања каже да га занима Мајерово виђење те теме. На питање да ли би желео још нешто да ми каже, он одговара потврдно, али не жели да одуговлачи и одузима ми превише времена.

И: Јел би имао ти да ми кажеш још нешто?

Д: Па ево рецимо [пауза] сад ћу много да одуговлачим.

И: Не.

Д: Једноставно та прича где Клеменс Мајер показује да човечанство буквално пада. Пада у том смислу у ком се мисли на развој човечанства. Ја сматрам да, пошто верујем у вишу силу, сматрам да се човек интелектуално развија, али сматрам да национална мржња већ треба полако да нестане, али проблем је у томе што није сав народ крив што мрзи некога, али треба да се мења. То мене јако боли што нема никаквог излаза. Ја мислим да је једини излаз да се бојкотује / нека остану традиције, има доста лепих традиција, што се тиче слава, што се тиче породичне заједнице, то треба да остане, свако има своју традицију и неку своју веру и то је стварно лепа ствар и то нас испуњује и то нас тера да даље напредујемо, сматрам једноставно да треба да гледамо напред, ако треба да идемо главом кроз. То су они људи који су напаћени због

система, али то је нека сигурност тог система, зато што прави те проблеме. Ако бисмо то укапирали, ми бисмо бојкотовали тај систем. (5j)

Дино заокружује своју причу истичући значај превазилажења националних нетрепеливости. Он опет изражава своје сопствене емоције (*То мене јако боли*) и сматра да у друштву треба нешто да се мења. Он верује у „вишу силу“, али и у то да се човек интелектуално развија. Овај интелектуални развој није могућ без престанка мржње. Дино овде индивидуу поистовећује са националном заједницом. Друштвеном систему националне заједнице приписује велику важност, по њему друштвени систем утиче на живот појединца, а такав какав је треба га бојкотовати, јер је то једини начин да се уз задржавање позитивних традиција нешто у друштву промени и то друштво крене унапред. Клеменс Мајер је показао да *човечанство буквално пада*, зато нешто треба мењати да би се зауставио тај пад. Овде је испуњена функција књижевног текста, да је она/ј која/и чита спремна/ан на делање и на промене света који је /га окружује (Шлибар 2009:13).

V. *Позоришна педагогија*

Дино је једини од свих учесника/ца у индивидуалним интервјуима који/а се о овом питању не изјашњава. Разлог је у томе што је испитивачица заборавила да му постави то питање, јер је овај интервју био трећи по реду, па је опала концентрација. Интервјуи су били веома напорни и за саму испитивачицу, која је и сама учесница пројекта, те је и она доживела лични и социјални развој заједно са испитаницима. Тако је у свим разговорима било велике емотивне и психичке напетости.

VI. *Закључак*

Дино воли да чита и његов први сусрет са књижевношћу такође датира из раног детињства. Стекао је књижевне и друге кључне компетенције, које му омогућавају неометан ужитак у књижевним текстовима, јер свесно прихвата њихову страност. Посебно се истиче његова интеркултурна компетенција, на чије је развијање утицала чињеница да је рођен и одрастао у две, тј. три језичке, тиме и културне

заједнице: у швајцарској, „гастарбајтерској“ и српској. Ово њему такође омогућава стицање искуства на све три равни књижевног система, с тим што је због израженог друштвено-критичког приступа анализи текста нормативна раван истакнутија од остале две. Дино аутономно чита и свесно рефлектује утицај који је текст имао на његов лични развој. Негативна процена концепта наставе књижевности на факултету и у његовом случају упућује на постојање реалних проблема, који нису везани за вољу студената/киња да читају, већ за саму организацију наставе. Случај Дино показује да и носиоци споредних улога у великој мери побољшавају књижевне компетенције, мотивишу се за читање и пролазе кроз интензиван лични, социјални и естетски развој учешћем у пројектима позоришне педагогије.

7.3 Вредновање проблемски оријентисаног интервјуа са Анђелом

1. Интервју

Интервју са Анђелом је један од најдужих. Она на интервју долази, у складу са мојим очекивањима, самосвено, спремна је на разговор, жели да се артикулише. Добро промишља реченице, како би што упечатљивије исказала доживљено. Анђела одаје утисак особе јаке психо-менталне конституције и има више животног искуства од осталих. Овоме говори у прилог неколико ствари из њеног живота, које су нам познате: старија је од осталих, једном започете студије је прекинула, отишла у Немачку на две године, вратила се у родни град, удала, родила дете, развела, у слободно време свира професионално у једном музичком бенду и истовремено студира у Крагујевцу. Њен предусловни свет, који свесно користи у тумачењу књижевног текста и своје улоге у драми, али и у свом социјалном положају, омогућавају јој да спонтано преузме улогу вође у групи. Разговор са Анђелом је искрен и пун међусобног разумевања. Овакви су били сви разговори, али Анђела за разлику од осталих испитаника/ца осим Бее (са Беом је слично као са Анђелом: разговори са њима двома су нешто дужи од осталих и Беа је веома отворена) без икаквог устезања износи своја мишљења и своје најдубље интимне емоције. Она овом интервјуу, као и свим осталим формалним и неформалним активностима око пројекта, колико сам могла да видимо, приступа крајње озбиљно и са жељом да се што тачније и детаљније артикулише. За разлику од Дина, чија ме је искреност, причљивост, велики спектар добијених информација позитивно изненадио,

од разговора са Анђелом сам у самом старту пуно очекивала. Разговор је показао да су сва моја очекивања била испуњена.

II. Ток интервјуа

1. Књижевна социјализација

1а Љубав према књигама

1б Читање у детињству

1ц Прва књига

1д Настава књижевности у основној и средњој школи

1е Настава књижевности на факултету

2. Рефлексија о драмском пројекту и књижевном тексту

2а Рефлексија о тексту I

2б Уживљавање у улогу

2ц Тумачење ликова и текста на сопственој искуственој позадини I

2д Поређење фиктивног лика и личности глумице

2е Рефлексија о саиграчима

2ф Тумачење ликова и текста на сопственој искуственој позадини II

2г Социјални развој I

2х Исказивање емоција I

2и Лични развој

2ј Социјални развој II

2к Најлепши тренуци на пројекту

2л Страност књижевног текста

2м Рефлексија о тексту II

2н Размишљања о аутору

2о Мотивација

2п Исказивање емоција II

3 Позоришна педагогија као предмет

III. Књижевна социјализација

Већ на почетку интервјуа Анђела јасно објашњава, да има један посебан однос према медију књига и да се у њеном случају ради о особи која пуно чита.

А: Па, што више књига имам око себе, боље се осећам и била сам противник интернета и читања на интернету до скоро, и још увек више волим да држим књигу у руци, оригинално дело, него да га читам у пдф-формату или шта ја знам. (1а)

Анђела се осећа добро кад је окружена књигама. Од почетка приступа веома лично и емотивно теми о којој се изјашњава. Док је електронску лектуру најпре одбијала, сада је са њом сагласна, мада за њу у процесу читања материјална презентација медијума књига још увек игра важну улогу. Може се претпоставити да сматра да је боље читати било како и било где, него уопште не читати.

А: Одмалена су ми читали бајке, Гримове бајке су ми остале као сећање из детињства, мајка ми је читала, бака ми је читала, а онда кад је понестало бајки, бака је измишљала по узору на те оригиналне бајке. (1б)

Њена књижевна социјализација је отпочела на уобичајен начин, тј. као код већине осталих испитаника. Женске инстанце социјализације (мајка и бака) обележиле су њену рану књижевну социјализацију. Бака преузима креативну улогу ствараоца нових текстова, по угледу на старе. Гримове бајке обојиле су њено детињство. Интересантно је и Анђелино искуство са првом књигом, коју је сама читала.

А: Прву књигу сам држала у рукама и сећам се да је била нека историја, није била историја књижевности, него историја уметности је била и то је била она Јенсенова, очева, и ту сам читала текстове о тим познатим уметничким делима, а имала сам можда неких шест година, ишла сам са њом на спавање, стајала ми је поред јастука, и ето, одувек сам читала, мислим одувек, да, нисам ја неки читалац не знам колики, али волим књижевна дела. (1ц)

У изненађујуће раном узрасту њој под руке долази комплексна историја уметности и она се везује за ту књигу, та књига је очигледно фасцинира, мада је питање, да ли ју је заиста и читала и да ли је схватала шта је прочитала. Свет уметничких дела освојио ју је већ у детињству. Самопроцена да није *неки не знам*

колики читалац је интересантна, зато што из њених изјава проистиче, да заправо пуно и радо чита, али она увек поставља високе критеријуме.

Као што очекује максимум од себе, она га очекује и од других, па на питање како процењује наставу књижевности у основној и средњој школи њен одговор показује да настава није испуњавала њена очекивања.

А: Потпуно су нас одвојили својим ставом према књижевности, јер су нам / рецимо мој разредни је био професор српског језика и књижевности, али начин на који смо ми проучавали књижевност и на који смо се сусретали са њом био је крајње некреативан, крајње одбијајући.

И: Шта то значи?

А: То значи морате да прочитате дело и морате да га тумачите на начин на који се тумачи у књижевним критикама, на који се тумачи у књижевним теоријама, мени је то јако сметало, на пример **Фауста** нисам могла баш због тог утиска из средње школе / и наравно смо га прелетали, нисмо се упуштали у праву проблематику, у мотиве **Фауста**, до прошле године нисам могла да прочитам то дело, дођем до тридесете стране и не могу даље. Рецимо Шекспир ми никада није био одбојан, нико није могао да га одвоји од мене, али све остало што се радило у средњој школи, све је то нама представљано, као ви то морате и ви то морате тако и то је баук, то је књижевно дело, то је нешто јако озбиљно, наравно, али мислим да није прилагођено шеснаестогодишњаку и седамнаестогодишњаку. Исто тако наступ једног наставника, а мислим да је свима / ја сам била језички смер, као филолошка гимназија, имали смо једноставно одбојност према књижевности у основној школи. (1д)

Наставу књижевности Анђела доживљава веома негативно. Смета јој приступ настави, који је *некреативан и одбијајући*, али и тумачење текстова, које почива на књижевним критикама. Шекспирове текстове је читала без обзира на такву наставу (*Рецимо Шекспир ми никада није био одбојан, нико није могао да га одвоји од мене*), али за друге текстове, овде конкретно наводи **Фауста**, јој је била потребна додатна мотивација, помоћ да прихвати страност тог текста и разуме га, коју у школи није могла да добије. Књижевност у школи постављена је на пијадестал неприкосновене величине, искључиво теоријско-аналитички приступ који се у настави практикује одваја је од младе читалачке публике, па тако Анђела и процењује да настава није била прилагођена њиховом узрасту. Наступ наставника/це који се овако у својој настави

опходи према књижевном тексту није изречен до краја, али је јасно да ствара *одбојност према књижевности*.

Категорије које карактеришу наставу књижевности у основној и средњој школи су:

- негативна улога наставника/це,
- тумачење текстова мора да буде исто као у одређеним књижевним критикама,
- непостојање мотивације за читање текстова са којима ученици/це имају потешкоће,
- неадекватне наставне методе,
- изразито когнитивни приступ књижевним текстовима,
- одбојност према настави књижевности,
- неприлагођеност наставе узрасту ученика/ца.

Анђела веома прецизно објашњава које проблеме има у настави немачке књижевности на факултету.

А: Ја видим да и колеге на факултету имају одбојност према читању, сви имају одбојност према читању, стварно не знам зашто, да ли је то исти проблем који се десио код мене / потешкоћа имам, не знам зашто, ја немам отпорност према књижевности, немам проблем са књижевним делом, да уђем у његов свет, да га тумачим, да откривам симболе, да га поистоветим са временом у коме је настало или са аутором и његовим стилем писања, ту немам никакав проблем, иако нисам положила књижевност. (1e)

Понавља се категорија одбојност према читању, али ову одбојност је она превазишла, јер је развила књижевне компетенције и нема проблем у опхођењу са књижевним текстовима и њиховом анализом. Она без проблема зарања у фиктивни свет текста, тражи симболе, ставља га у временске односе и сл. Са категоријом одбојности према читању сусрећу се све њене колеге/инице, а она не зна шта је узрок томе. Претпоставља да су на то утицали услови и начин рада, који је и она искусила у школи и у међувремену га превазишла. Иако Анђела нема проблема са књижевним текстовима и њиховим разумевањем, она има потешкоћа у настави, које најпре не може

да именује, али касније, у наставку рефлексije, у разговору, схвата да се ради о начину оцењивања, где до времена вођења интервјуа није била успешна.

Она описује начин оцењивања и критикује употребу затворених питања у књижевном систему, залажући се за испитивање отвореним питањима.

А: Па не знам, мислим да није ок да добијеш на испиту из књижевности мултипле чојс питања и да заокружиш ДА или НЕ, да ли је Хилдебрант био немачки јунак или не, мислим, или појављују ли се у **Песми о Хилдебранту** хришћански мотиви или пагански и ти сад заокружиш да или не, или не знам, или добијемо, шта смо имали, **Narrenschiff** (*Брод лудака*, прим. аут.), имали смо почетак и сад као неке речи изостављене, па да попунимо, мислим да то није начин да се испита једно књижевно дело или једна епоха, мислим да студент треба да прича о томе или пише о томе у једном есеју, или да питања буду таква, да уз свако треба да се напише кратак есеј, на пример 10-15 реченица. Или да се усмено одговара књижевност, да ти можеш да причаш о томе, али не знам, тај тест ми није легао баш најбоље, али добро, сад имамо опет у априлу, можда буде боље. (1e)

У настави књижевности на факултету приметне су следеће категорије:

- одбојност према читању,
- неадекватан начин испитивања књижевности на тесту или на испиту.

Ипак Анђела наглашава да су се у настави књижевности десиле неке позитивне промене.

А: Ове године да, прошле године не. Ако се ради сад конкретно из књижевности барок, мислим да је битно да се ти текстови, оригинални, ајде нека буде минезанг или та **Песма о Нибелунзима**, требало је да се чита на вежбама, рецимо, не кажем ја сад да професор треба са нама да ишчитава дело, не да се чита на вежбама, него да се обрађује на вежбама. Ми то уопште нисмо радили. Нама је средњи век и барок прошао поред нас. Мислим да је било јако битно прво да се сретнемо са језиком на ком је писано, да ми видимо шта је то, каква је разлика, прво језик, друго мотиви, друго / е, то смо потпуно запоставили. А сад у трећој години имали смо баш такав приступ књижевном тексту какав сте рекли, неколико примера одрадимо на вежбама, аха, скапирали смо, аха, тако да имамо тај вид комуникације, имамо ту комуникацију са професором да има свако право да каже како је доживео текст, не знам, Новалиса, шта је он извукао из тога, које мотиве видиш, и допада ми се то што он ничије

мишљење не карактерише као погрешно или исправно, већ као могућа решења, у сваком случају сад је много боље. (1e)

Анђела проблематизује интензивност рада и превише штофа, чиме се у први план ставља квантитет, а не квалитет. То исто је проблематично и за Дина. За Анђелу додатан проблем представља језик на коме су писани књижевни текстови из даље прошлости. Овај проблем постоји и за Јесику. Анђела сматра да треба да се суоче са овим језиком у оригиналу, да би боље разумели текст, што није био случај. Страност језика књижевних текстова минезанга и барока је, дакле, проблем и за оне студенте/киње који имају веома добре језичке компетенције, као што је то случај са Анђелом. На часовима књижевности се није разговарало о књижевном тексту. То значи да није било потребно ни прочитати га, па се од студената/киња очекивало репродуковање оног што треба да науче на когнитивној равни. Доласком другог/е професора/ке, променио се начин рада, па се сада на часовима разговара о конотатима, без њиховог вредновања као погрешно и тачно. Осим предавања, код овог/е професора/ке се разговара о тексту. На квалитет и разноврсност наставе, подизање мотивисаности и буђење интересовања очигледно и пре свега утиче наставник/ца, чију улогу у својим истраживањима између осталих помињу и Јазбец и Розеброк. (Јазбец 2009: 120-121, Розеброк 2010: 336).

Категорије које се из овога могу извући су:

- пожељна је настава у којој се разговара о сопственим виђењима прочитаног текста,
- треба читати текстове у оригиналу,
- квалитет наставе зависи од наставника/це.

IV. Рефлексија о драмском пројекту и књижевном тексту

Текст **Док смо сањали** Клеменса Мајера, који су на пројекту прерађивали у представу, оставио је велики утисак на Анђелу и она то што је осетила читајући га зна и хоће да изрази са великом страшћу.

И: Шта је на тебе конкретно утицало да заволиш текст **Док смо сањали**?

A: Зато што је жив, жив. Зато што кад га читаш једноставно, ја сваки текст тако, који читам: или ме такне или не. Можда зато што га гледам као уметничко дело, можда то није на прави начин, али једноставно је прошао кроз моје тело, кроз моју крв, прва реченица. Мислим, кад смо читали **Kinderspiele**, прва страна коју смо окренули / било је, јааао, он живи, овај текст живи, једноставно писан је тако да је жив и то ми је најбитније. Ликови, ситуације, језик, апсолутно све. Као вртлог. И онда ми није тешко. (2а)

Своје емотивно узбуђење наглашава понављањем истих речи (*текст је жив, жив, живи*), поређењем (*као вртлог*), истицањем индивидуалног доживљаја уметничког дела (*или ме такне, или не, једноставно је прошао кроз моје тело, кроз моју крв*). Иако каже да не зна да ли је такав приступ уметничком делу исправан или не, она тај приступ свесно прихвата, јер када текст индивидуално емотивно прихвати, онда може у њему да ужива и није јој тешко да се бави њиме (*И онда ми није тешко*). Овим изражава и сопствени сензибилитет у опхођењу са уметничким делима.

A: Али кажем, он је за мене најлепши колачић.

И: Шта те је везало за овај текст?

A: Језик, ритам реченица, избор речи. Ма природно је све, текст живи, једноставно живи, дише, ништа, ништа на њему нема што је сувишно (2м)

Анђела препознаје уметничку вредност овог текста, показујући да поседује развијене књижевне компетенције, разуме кохерентност текста, његову језичку структуру и ритам. Она још једном наглашава емотивну димензију читања књижевног текста, поредећи га са колачићем, на другом месту то поређење понавља (*као да су ми дали најлепши колачић уз кафу*, 2л). Овим се истиче и њен, не проблематичан начин читања књижевних текстова, који се своди на конзумирање.

О страности текста она каже:

A: Па мени ништа није било страно. Мени је тај текст дошао као да ми је неко ставио најлепши колачић уз кафу, који сада треба да поједем и да уживам у њему све време док га једем, можда је тај текст, ма јесте, то је у питању, тај текст ме је вратио у неки најлепши период у мом животу и међу пријатеље које сам имала тамо, много различитих људи, од инжињера електротехнике до просјака на улици, мени је то било фасцинантно у ствари, тај део Немачке ми је дозвољавао слободу тог типа, прво

причаш са просјаком, не знам, даш му цигару, и он ти прича своју животну причу. Баш сам имала широк спектар пријатеља, једни су били музичари, једни су били у шоу бизнису, с друге стране колега с факултета, за мене је то био повратак у најлепши део у мом животу за којим жалим, бескрајно жалим. (2л)

Анђела је искључива у пренаглашавању емоционалне равни приликом самог акта читања, чиме долази у опасност да друге равни функција књижевних текстова занемари (*да уживам у њему све време док га једем*). Она релативизира страност, посебно интеркултурну страност овог текста, јер она је живела у Немачкој, разуме интеркултурне диманзије и културне обрасце, разликује их. На једном другом месту у разговору о ликовима каже да им је дат *српски тач*, али то не вреднује негативно, јер поштује различитости. Осим тога, она лично искуство повезује са фикционалним моделом стварности књижевног текста и пушта да је текст одведе у најлепши период њеног живота, период када је живела у Немачкој и имала прилике да буде у контакту са најразличитијим људима из различитих миљеа и различитих социјалних профила. Она кроз разговор долази до сазнања зашто је тај текст толико дирнуо: *можда је тај текст, ма јесте, то је у питању, тај текст ме је вратио у неки најлепши период у мом животу и међу пријатеље које сам имала тамо.*

До идентификације са ликом дошло је постепено, јер је Анђела имала тешкоће, које објашњава анализирајући фиктивни лик и себе као особу.

А: Ево овако. Ја уопште нисам знала кога желим да играм, нисам имала појма. И онда је неко / ја сам имала доста потешкоћа са Ритом, са ликом, мени су се други ликови много више допали од овог који сам ја добила, допали су ми се, јер сам их већ сретала у свом животу. Мада, ево сад ћу да кренем хронолошки. Неко је рекао, ти би могла да будеш Рита, ти си таква, експлозивна, ти си бла, бла, бла... рекох, хајде, већ кад су ме видели тако, што да не, ћути и пливај. И онда сам почела да радим на томе. Међутим, ја сам једну Мајке већ имала у свом животу, ја сам имала и Дани у свом животу, ја сам имала, не знам, и Питбула сам имала чак ту око себе, ја сам се кретала у баш различитим друштвима, али никада нисам била Рико, никад у животу. (2б, 2ц)

Изненађујуће је да се Анђела од почетка није сама нашла у улози, да је на предлог других одлучила да тумачи тај лик, јер је на бини веома упечатљиво глумила Риту, стопила се са њом. Она хронолошки објашњава своје све веће уживљавање у лик. Све остале ликове је негде сусретала у животу или се са сличним дружила, осим лика

који је глумила. Она све главне јунаке/иње анализира кроз призму сопственог искуственог хоризонта. Неко јој је рекао да је експлозивна као лик који треба да тумачи и она је прихватила изазов и *почела да ради на томе*, тј. на уживљавању у улогу. То јој је све више и више полазило за руком, јер је у том лику почела полако да открива неке карактерне сличности.

А: Међутим, ја сам у том лику препознала: ја сам мајка, ја сам у том лику препознала неког заштитника у тој групи, не знам зашто, ваљда зато што је био тако експлозиван лик, био је увек ту, кад је требало да буде парти, али посебно кад је требало заштитити неког, можда сам неки заштитнички став ја и заузела, према целој групи и ван представе, што сам мадре, могуће, не знам, можда ми је зато легло. Од почетка сам га доживљавала као ... сировог и задржала сам ту дозу сировости, јер он мора да има сировост у себи. Јер, ... он сања да буде профи боксер. Мени је бокс најодвратнија ствар на свету, мени као глумици, као лику ван представе. Али дала сам јој и дозу сензибилитета коју можда ја носим у себи, дала сам му тај уметнички тач, да он ту као воли да виси са музичарима који певају у подруму, буде са њима ок, и за естетику, не знам, некако ми је Рико између балерине и боксера. Мислим, потпуно контраверзно. Али ... не знам како сам успела то да извагам, али имала сам баш потешкоћа. Мислим да ће то свако да каже за себе. Не знам.

И: Ви сте толико биле складне у тим неким ликовима, да сам се ја чудила и чуди ме кад чујем да сте имали потешкоћа, а мени сте деловали као да сте једно с ликом, наравно треба разграничити и разликовати лик и глумца, али ја нисам очекивала да сте имали толике потешкоће.

А: [неразумљиво] ја сам била та која сам га ставила у улогу балерине, потпуно сам била растрзана између грубијана, који на прву креће, шта ти мени, шта ја теби, а Рита је у ствари грубијан меког срца, не знам стварно, али баш сам имала потешкоћа са држањем тела, да ја сад ту нешто окомито стојим, међутим мислим да сам донекле успела да нађем неки баланс. (2б, 2ц, 2д)

Улога заштитнице, водиље, мајке је улога коју је Анђела преузела у представи, у групи на својој години и на крају у драмској групи. Ову улогу је могла да преузме зато што је јака особа, борац, који увек жели да помогне и да погура у напред. Лику који је тумачила дала је потребан *сензибилитет и уметнички тач*, који му је био потребан да га изнесе онако како је хтела: као *грубијана меког срца*, девојку *између балерине и боксеке*.. Рита је растрзана између ове две супротности и то је Анђели стварало потешкоће да се уживи у њу, иако и она јасно разликује фиктивни лик и лик

ван представе. Пре ове представе је Анђела имала искуства са наступима на бини. Упркос томе она је имала проблема са телесном артикулацијом и задовољна је што је на крају успела и у том држању, у покретима да нађе баланс карактеристичан за своју улогу.

Говорећи о томе да су њени саиграчи/це превазилазили овим текстом предрасуде, мада тога често нису ни били свесни (*Па било је ситуација, нећу да кажем ко је то рекао, јао колико сам груба, па публика уопште неће да ме воли, рекох: Волеће те! Публика ће да каже, публика ће да ми замери, види како се понашам, ја мислим да је текст неизбежно помогао да схвате све то, 2е*), Анђела опет кроз призму сопственог искуства говори о тексту и о улози групе у овом пројекту.

А: И ја мислим, јер оно прво, јао колико бруталних сцена, па туча, па крв до колена, па... ја сам све то видела својим очима, ја сам имала кило кокаина испред себе, гледала људе који шмрчу, умро ми је друг од хероина, имала сам најбољу другарицу која је мотала цоинт за цоинтом испред мене, све њих сам срела, све сам то доживела и видела, али ја мислим да је текст био пресудан, начин на који је написан, невероватно, е ја мислим да их је то, осећај припадности групи, небитно ког сталеза, небитно којој сфери живота, припадност једној групи је много битна, ја мислим да их је то исто привукло, јер било је, онако, иступања, било је баш доста иступања, на почетку нисмо имали хемију, тренутак када смо добили хемију јесте тај тренутак када смо сви осетили да припадамо једној групи, која стреми да једно књижевно дело претвори у драмско, и немам појма, бла, бла, али мислим да је то припадност групи. (2ф, 2г)

Анђела сматра да је текст утицао на то да учесници/е пројекта створе осећај припадности групи, иако су на почетку имали/е проблема да функционишу као група. Ово је наравно социјални развој, велики помак који су постигли у међусобној комуникацији, који је касније чак прерастао у вишу сферу показивања емоција (нпр. сузе).

И: Мислиш да је тај социјални моменат, социјални развој сваког појединачно допринео свему томе?

А: Мислим да јесте. Значи, ми смо заједно плакале на пробама, мислим, видела сам како кришом плачу, једноставно, и схватила сам да смо биле потпуно увучене у причу, и то је ПРЕЛЕПО. Ја сам рекла, јес, то је то.

И: Показати емоције. (2x)

Ово испољавање емоција, иако понекад прикривено (*кришом плачу*) значи не само социјални развој, већ и лични развој сваког/е појединачно. На крају је групна динамика функционисала као синхрона целина, чији су један/на у другоме/ј проналазили ослонац.

А: Не, не, да ли због те колективне свести која је владала, чуј колективне свести – колективног осећања, јер знала сам да es kann nichts schief laufen (не може ништа да иде наопако, прим. аут.), знала сам да ће то да буде бум, да ће то да буде, да ће која год буде кренула да пада, да ће ова друга да је прихвати. Ја сам погрешила на представи, ја сам уместо Валери рекла Верена, одмах је следећа ускочила и то нико није приметио, знала сам да ће сви да буду на нивоу задатка и уопште нисам сумњала ни у себе ни у друге. И мени се десило, да схватиш да си део групе, не део групе зато што си несигуран у себе, него једноставно си социјално биће, волиш да будеш са људима који деле твоје мишљење, који имају та осећања, који стреме нечему што је / чему и ти стремиш.

И: Који су у истом филму.

А: Па да, предивно осећање. Ниси сам, некако. (2j)

А: А онда тренутак пре премијере, када ми имамо најгору пробу својих живота што се тиче ове представе, шта ћемо, јао, јао ... али на крају, ми смо били једно. Ето. Сви смо били текст. (2x)

Највећи утицај на овај изразит социјални развој она приписује тексту, који је код учесника/ца пробудио свест о припадности групи. Најлепши моменат пројекта за њу је свађа, коју су други/е испитаници/е такође помињали/е. Ова свађа је кључни тренутак у социјалном развоју, јер је расла напетост пред представу, напетост у међуљудским односима, конфликти због прихватања и неприхватања наметнутих ауторитета, требало је без љутње прихватити туђу критику, што се и догодило, јер је свака од девојака *превазишла границе своје самоконтроле* и онда су се стопиле и ујединиле, како Анђела каже, кроз текст у текст, *сви смо били текст*.

А: ...и после тога смо имале, мислим да је свака превазишла границе своје самоконтроле, и онда смо отишле на кафу и вратиле се и одрадиле смо најбољу пробу

на свету. И на крају те пробе смо плакале и грлиле се, то је било генијално. Требало је свако да каже оно што мисли. (2к)

Ово говори и о невероватно великој жељи учесника/ца у представи да им представа успе, јер су се из пробе у пробу све дубље уживљавале у ликове и у догађања која треба да представе на бини. У оваквим екстремним ситуацијама мора да постоји искреност међу учесницима/ама пројекта, свако мора да изнесе своје виђење ствари и како Анђела каже, *требало је свако да каже оно што мисли*. Образлажући и објашњавајући оволику уживљеност у пројекат, она каже:

А: Ма, виши циљ, ма то је виши циљ, то није додворавање никоме, много ми је битно што нисмо радили за катедру, што нисмо радили да би нам стајало у индексу, е, радиле смо на том и том пројекту, што нисмо одрађивали зато што смо знали да ћемо наићи на одобравање неког ауторитета, било политичког, било неког другог, ма виши циљ. Све је мање тога и онда кад добијеш прилику да / тужна сам што је све мање тога и онда када сам добила прилику да будем део тога, да видим људе који нису са немачког говорног подручја који јецају и плачу и кажу, човече, нисам имао утисак да сте причали на немачком, онда ја кажем себи, е, добро је, борили сте се за праву ствар. (2о)

Пројекат, на коме су студенти/киње учествовали/е добровољно и нису били/е оцењивани/е, Анђелу је веома ангажовао и мотивисао. Ваннаставни карактер је оно што је подигло мотивацију. Уживала је и у резултату рада, јер је утицај који је представа имала на друге људе за њу био сатисфакција, потпуно испуњење циља. Када говори о мотивацији, Анђела такође исказује емоције (*тужна сам*) и речима и гестиком и мимиком, уопште су све њене изјаве пуне емоција, што је свакако једна од важних кључних компетенција, којима располаже.

А: Ја сам плакала сваких пола сата. И питали су ме, мој садашњи дечко / ја сам била као дивља мачка у кавезу, немој да ме дираш, пипнеш ли ме, ја крварим, и плакала сам дан пред премијеру, ја нисам могла да спавам целу ноћ и била сам неиспавана и болело ме је грло, а требало је увече да певам и да причам и да / после ручка требало је да кренемо и ја сам отишла у собу и плакала сам пола сата, нити ме неко увредио нити повредио, значи били смо рањиви, сви смо били рањиви [неразумљиво] постали смо бољи људи. Ја мислим да смо ми бољи људи. (2п)

Највећи значај пројекта је изрекла категоријом позитивне промене сваког појединца. Њен лични развој на основу овде изреченог карактеришу, дакле, следеће категорије:

- побољшање људских квалитета,
- отворено испољавање најдубљих емоција.

У наредном одломку она иде још даље:

А: Хм [пауза] па могу да кажем да сам се поново социјализовала, у смислу да сам део система, не знам како бих рекла, нисам се ја нешто много променила, него сам уживала у променама на другима, оно где сам се ја променила, у почетку сам се осећала као аутсајдер.

И: Зашто?

А: Зато што сам видела / хм, видела / касније ми је пролетело кроз главу, кад сам долазила на интервју размишљала сам о томе. У почетку сам ја седела ту и као да, супер, ја желим да будем део свега овога, да будем текст, свиђа ми се све то, а имала сам предрасуде према другима у смислу, гле, неки су дошли овде да сакупљају поене, мисле да ће ово да им уђе у диплому, све ми је то пало напамет. Јер можда девојке нису ушле у све то са таквом активношћу, са каквом сам ја желела да уђу. И баш сам се осећала као аутсајдер и како ће оне да схвате моје примедбе и ко је она, је л' дошла овде да режира текст, бла, бла и онда је дошао тренутак кад се испоставило [неразумљиво] На тај начин сам се променила, да нисам више толико експлозивна у спровођењу неких својих идеја можда. Социјализовала сам се. (2и)

Уз горе наведене долазе и следеће категорије личног развоја:

- способност критичког сагледавања сопствених недостатака,
- превазијажење предрасуда о другим људима,
- способност уживања у туђим променама,
- појединачна социјализација у опхођењу са другим људима,
- превазилажење улоге аутсајдера/ке,
- смиривање експлозивности,
- способност ослањања на друге.

На Анђелин лични развој од великог утицаја било је и упознавање са аутором текста Клеменсом Мајером. Познанство са њим потврдило је горе наведену изјаву да су се борили за *праву ствар*.

А: О, боже, па то ми се никад / мислим никад / десило ми се кад сам први пут причала са Чик Коријем на пример, који је највећи цез пијаниста жив и имала сам / е, исти је осећај био кад сам гледала његов концерт и кад сам имала прилику после тога да стиснем његову руку која је створила све то и одсвирала, ето то је био тај исти осећај, па рекла сам јуче, тотално ми је било нестварно, Клеменс Мајер, мислим већина ће да пита, јели, ко је то, али нема везе, за мене је то било јако битно, за мене је цео пројекат много битан, за мој развој је био битан, однос, да будеш део, да будеш део нечега што је вредно, да будеш нешто, не знам, мала карика у свету тог неког генија, мени је он геније човек, ја стварно нисам имала ниједну предрасуду, међутим имала сам неку дистанцу према њему, добар фрајер, не знам, добро пише, једноставно сам му дала бланко формулар да га испише сам и сам га је исписао, и онда сам га посматрала и слушала и упијала сваку његову реч и не постоји ништа код њега што ме је одбило и велика ми је част што сам... ма, била део свега. И што смо његово одобравање добили. То ми је било много битно. Да је он миран, суздржан, не знам шта, онда би било бљак ... знали би да представа није успела. Међутим, он је велелепан. Баш и самим тим што је он аутор баш тог текста и што је баш он дошао ту такав какав је. Најприроднији могући и најузвишенији. (2н)

Анђела је покушала да га доживи без предрасуда, јер је доста читала и чула о њему и није желела да то утиче на њен крајњи суд у човеку и књижевнику Клеменсу Мајеру. Дала му је код себе саме могућност да испише *бланко формулар*, дакле, хтела је да га доживи не само као писца текста, већ и као личност. Познанство са њим и учествовање у пројекту за њу значи ново искуство, које је испуњава и чини и срећном и поносном. Њена могућност изражавања веома експресивним језиком сведочи о искрености њених осећања. Категорије личног развоја, које се из ове изјаве изводе, су:

- осећај поноса,
- доношење самосталног суда о карактерним цртама личности, без обзира на информације које о тој личности већ има.

V. Позоришна педагогија

У складу са ентузијазмом у вези са пројектом, који из интервјуа зрачи је Анђела мишљења да позоришна педагогија треба да буде предмет на факултету у оквиру плана и програма, али факултативан предмет. Она схвата значај позоришне педагогије за лични и социјални развој појединца, што опет исказује на упечатљив, за њу карактеристичан начин.

А: Видим да је једноставно све као руком однесено и те предрасуде које смо ми једни о другима имали, ма треба у медицинске сврхе да се користи, као лек за неке ствари, психосоматски лек.

И: Шта мислиш, где би могло да буде место оваквих пројеката у оквиру наставе и програма на факултету?

А: Како да не, требало би да буде факултативно, наравно, али требало би да буде у оквиру програма. Да. Да. Свака катедра требало би да има своју позоришну, своју драмску секцију, ајде да кажемо драмску секцију. (3)

VI. Закључак

Анђелин први сусрет са књижевним текстовима био је типичан: женске инстанце обележиле су њену књижевну социјализацију читањем и приповедањем. Оно што није типично за узраст детета од шест година је што долази у контакт и одушевљава се историјом уметности и стално чита из те књиге о делима из разних врста уметности, што сведочи о њеној наклоности према уметности од самог детињства. Анђела радо чита, радо је окружена књигама и радо урања у њихов свет. Из интервјуа се види и њена приврженост музици, која заузима веома важно место у њеном животу и којом се интензивно бави. Интервју са њом дао је многе интересантне податке у вези са наставом књижевности у школи и на факултету и у вези са социјалним и личним развојем. И на њу, особу која је стекла више животних искустава од осталих припадника/ца групе, особу која активно учествује у уметничком социјалном систему музика и која има развијене уметничке и књижевне компетенције, овај пројекат имао је велики утицај. Пројекат кроз који сматра да су сви постали *бољи људи* доживела је веома интензивно и веома емотивно. Управо тај емоционални приступ основна је карактеристика Анђелиног опхођења са уметничким делима. Као

веома компетентна читатељка и особа која поседује изражену способност сликовитог, детаљног, тачног изношења својих мисли и осећања, она има проблема у образовном систему и не може да достигне постављена мерила. Овде се поставља питање да ли би дидактичке промене у приступу настави довеле до бољег успеха студената/киња, које би се одражавале у успешнијем полагању испита.

7.4 Анализа садржаја интервјуа

У овом делу рада ће се употребљавати техника *Cut-and-Paste-Technik*, те ће делови интервјуа за потребе релевантних тема бити исецани и стављани у одговарајућу категорију, тј. у ону категорију којој припадају и коју поткрепљују. Категорије су дате унапред, а субкатегије и њихове гране настајале су углавном у току разговора. Део истраживања поткрепљује и емпиријски доказује тврдње из петог поглавља, истражује наставну праксу предмета из области књижевност на Катедри за германистику у Крагујевцу, а дотиче се и наставне праксе књижевности матерњег језика у основној и средњој школи. Школска настава матерњег језика и владајуће књижевне конвенције у Србији су проучаване анализом Збирке задатака из српског језика и књижевности за квалификациони испит за упис у средњу школу школске 2009/2010. године, анализом програма за српски језик и књижевност од трећег до седмог разреда основне школе и анализом Читанке са књижевнотеоријским појмовима за четврти разред средње школе. Студенти/киње германистике који/е су учествовали/е у интервјуима долазе из различитих градова широм Србије, што добијеним подацима и њиховој анализи даје уопштенију димензију.

Истраживање је тако структурирано, да тематизује десет интервјуа, од којих седам није појединачно анализирано. Цитати ће документовати категорије и субкатегије. Учесници седам интервјуа, који нису појединачно анализирани, сви су женског пола, радо учествују у разговору и своја мишљења износе спонтано, без устезања. У анализи се називају Керстин, Дубравка, Беа, Јана, Миња, Мона и Ања. Из њихових изјава је јасно да радо читају, имају изражену „љубав“ према читању и да су њихове књижевне компетенције добро развијене. Наставници/е које помињу у својим изјавама, и који су део њихове књижевне социјализације, означавају се са наставник/ца 1, 2, 3 и 4.

7.4.1 Тематски аспект књижевна социјализација

7.4.1.1 Категорија 1: Читање у предшколском узрасту

Дубравка: Да, читао ми је деда увек ону жуту књигу, мислим да је ризница неких песама, имам је још увек, сад је мало похабана. После тога ми је читао бајке и ја сам сама читала бајке, а исто тако је књига била велика, укоричена, Гримове бајке, најлепше бајке или тако нешто, нисам сигурна, то ми је читао.

За Дубравкину књижевну социјализацију је деда одиграо одлучујућу улогу. Он јој је читао песме, али њој је остао у сећању спољашњи изглед књиге, док се њеног садржаја више не сећа, али зна да су биле песме. И друга књига јој је остала у сећању по спољашњим особинама (*а исто тако је књига била велика, укоричена*), али зна о којој врсти текста је реч и да су то биле бајке браће Грим.

Јана: Читала сам сама, а док нисам пошла у школу, гледала сам телевизију, знала сам да се уживим, а почела сам да читам у школи, лектиру, и после сам сама нека своја интересовања пронашла

Код Јане је, за разлику од већине испитаника/ца, књижевна социјализација протекла без других истанци, њој нису читали ни родитељи, ни баке и деке. Пре него што је сама почела да чита, она наводи да је само гледала телевизију. Без обзира на то, жељу за читањем открила је сама или у школи, онда кад је већ научила да чита.

Ања: Не сећам се колико сам имала година, моја мајка иначе воли много да чита и онда сам кад сам била мала имала неке књиге у својој соби, **Хајди, Чича Томина колиба** и свако вече пред спавање она ми је читала и онда, можда сам ја / ми је прво прочитала **Чича Томину колибу**, али није завршила, нисам је ни ја завршила.

У Ањином случају је мајка, која и само радо чита, утицала на рану књижевну социјализацију. Она јој чита пред спавање, што Ања описује као ритуал. Она се сећа чак и конкретних наслова књига.

Беа: Читали су ми док сам била мала, тата ми је читао доста песме, воли Јесењина, па ми је доста читао док нисам пошла у школу. Е, после, кад смо кренули у школу, брзо сам научила да читам и читала сам лектуру, прво је била **Бела грива**, више пута сам је прочитала, онда сам волела **Тома Сојера**, и њега сам више пута читала, ја иначе читам више пута оно што ми се свиђа, на пример на распусту, тако да сам волела баш да читам и у основној и у средњој.

Док је код Ање мајка та која воли да чита, код Бее је то отац. Он радо чита песме, као и Дубравкин деда. Ови подаци су интересантни, с обзиром на то да лирика није омиљена код читаоца и читатељки, који читају у слободно време и не баве се професионално књижевношћу. Овде се ради о две особе мушког пола, што би могло да буде интересантно за гендер-дискусију, а што превазилази оквире овог рада. Осим тога, битно је што Беа указује на једну важну књижевну компетенцију, коју је стекла у раном узрасту, а то је способност вишеструког, поновљеног читања истог књижевног текста. Сходно томе, не изненађује да Беа зна наслове књижевних текстова, које је читала са уживањем.

Књижевна социјализација код већине испитаница почиње у породици, родитељи – мајке и очеви, али деде, читају својој деци и унучади углавном бајке, али и ону врсту текстова коју и сами воле. На позитиван утицај инстанци књижевне социјализације⁹¹, посебно „климе за читање у породици“ („Leseklima in der Familie“: Хурелман по Граф 2006⁴: 51) указује Граф (Граф 2006⁴: 51). Деца, која поседују богату библиотеку, изузетно често припадају касније групи оних који пуно читају. Ипак није довољно поседовати пуно књига: сасвим одлучујући је однос родитеља према читању: ако родитељи радо читају, веома је вероватно да ће и њихова деца касније радо читати, док деца, чији родитељи имају апелативни⁹² однос према читању, касније читају веома нерадо (Абрахам/Кепсер 2006²: 68). Ова прва фаза, у којој породица обично одигра пресудну улога у подстицању детета на читање, значајна је и зато што се у њој не стичу само когнитивни предуслови за касније учење писања, већ и емотивни и мотивационални фундаменти и комуникативне способности, на којима се базира каснија успешна књижевна социјализација и социјализација употребе писаног језика (Гарбе 2010: 28).

⁹¹ Најважније инстанце ране књижевне социјализације су породица и школа.

⁹² Апелативни однос према читању значи да подржавају читање, говорећи својој деци да треба да читају, али они сами то не чине.

У раном узрасту најрадије се чита фантастична књижевност, затим реалистична књижевност и књиге о животињама (Граф 2006⁴: 52). Оно што се не помиње у интервјуима, а у неким истраживањима улази у омиљено штиво, јесте читање крими-литературе (Граф 2006: 52). Интервјуи потврђују ове тврдње, јер су и испитанице радо читале фантастичну књижевност (бајке), реалистичну књижевност и пустоловине (*Чича Томина колиба, Том Сојер, Хајди*), као и књиге о животињама (*Бела Грива*).

Веома специфично је што две испитанице истичу да су им у детињству читали песме, што није типично за рану књижевну социјализацију.

Само Јана књижевну социјализацију везује за гледање телевизије. Нека истраживања показују да и деца која одрастају претежно уз друге медије касније могу да спадају у групу оних који/е много читају (Вајлер по Абрахам/Кепсер 2006²: 68)⁹³.

Већина испитаница након такве књижевне социјализације чита у школи лектуру и постаје интензиван конзумент књижевних текстова (*Vielleseerinnen*).

7.4.1.2 Категорија 2: Настава књижевности матерњег језика у основној и средњој школи

Керстин: Нама су се мењали професори, па сам имала од њих троје-четворо само једног кога сам ценила.

Дубравка: У основној школи нисам волела да читам, уопште, зато што су нас терали професори.

Ања: У средњој школи професорка је била супер, ал опет имала сам осећај, причала је реците своје мишљење, ал имала сам осећај да ипак треба да кажемо оно што она мисли, и онда сам рекла, добро, како Ви кажете, онда је дигла руке од мене јер је мислила да се дрогирам вероватно, пошто ме питала јеси добро, Ања, а ја сам носила све црно и тако нешто, а то је био мој период Металике (смех).

(неразумљиво)

А: Па да, било је као, ти можеш да имаш своје мишљење, као не мора да буде као у интерпретацијама, а на крају свако ко је спремио по том тексту је добио добру оцену. И онда сам се ја разочарала у неку руку и нисам више ни погледала.

⁹³ У неким студијама се чак говори о томе да гледање телевизије може да пробуди жељу за читањем (Винтерхоф-Шпурк по Абрахам/Кепсер 2006²: 68).

Из ових изјава се види да највише од самог наставника/це зависи доживљавање наставе књижевности. Ања има противуречан однос, кад је наставник/ца књижевности у питању. Са једне стране каже да је био/ла супер, а са друге спознаје искуством да ипак не може да буде оцењена високом оценом, ако се каже сопствено мишљење о тексту, већ само онда када репродукује наставникову/цину интерпретацију, што води до тога се разочара и престане да чита. Овде се поставље питање шта се догађа и како реагују наставници/е, када ученици/е тумаче књижевне текстове потпуно удаљено од самог књижевног текста. Ово питање могло би да буде интересантно за истраживање које се бави проценом наставе из угла наставника/ца. Керстин у основној школи чита, у средњој не. Дубравка не воли да чита кад је неко тера на то и одбија да чита обавезну лектуру, па тек када ван школе открије текстове који јој се допадају (*на пример Паоло Коело, ја њега обожавам и прочитала сам све књиге од њега и сада опет читам исте књиге*), она постаје читатељка, која детаљно чита и више пута чита исти текст. Разлоге и критеријуме за (не)допадање текстова не наводи.

Горе речено нам директно или индиректно формулисано даје важан увид у ситуацију у настави књижевности, те одатле произилазе следеће карактеристике наставе са негативном конотацијом:

- настава зависи у највећој мери од наставника/це,
- ученици/е бивају приморавани/е на читање,
- очекује се репродукција знања од стране ученика/ца.

Неки студенти/киње доживљавају своју наставу књижевности у школи са позитивном конотацијом:

Јана: Ја одувек волим књижевност јер сам почела да се бавим глумом још у основној школи и мени је увек било фасцинантно да читам и да се налазим у неким новим делима. Добра нам је настава и основној и у средњој школи што се тиче књижевности. У основној смо можда радили детаљније ту неку анализу, у средњој смо се више обазирали на тражење значења, да сами пронађемо неку поуку, нешто, мислим да откријемо некако та сва значења, која то дело носи.

Јана је пронашла пут до књижевних текстова и открила их за себе бавећи се глумом, тако да је она задовољна са наставом, без обзира каква је она, само зато што воли да чита. Изјава да је *глумом заволела књижевност*, има велики значај, с обзиром

на улогу која је у овом раду приписана позоришној педагогији. Интересантно је и њено разликовање између анализе и самосталног тражења значења при школској обради књижевних текстова: анализа за њу вероватно претпоставља тражење једног и исправног значења текста, док су у средњој школи имали могућности да обрађују текст поштујући конвенцију поливалентности.

Миња: није ми се свиђала књижевност нешто, немам појма. Па можда сам била лења да читам. А онда сам почела да слушам реп-текстове, јер ја мислим да је то исто део књижевности, поготово од једног аутора, Марчела, не знам да ли сте чули за њега, он је студирао књижевност и писац је и онда сам заволела литературу.

Код Миње је очигледна нелагода у опхођењу са књижевним текстовима. Ову нелагоду превазилази тек личним разлозима, наиме личном заинтересованошћу за реп-музику и њене текстове. Овде је важна чињеница да је један од Мињиних омиљених реп-музичара истовремено и писац, те је она преко реп-музике добила мотивацију за читањем.

Беа: Онда смо често радили дебате, онда се поделимо и сами се поделимо у групе које немају иста мишљења, па професорка није морала ништа посебно да координира. Постави питање и тако се разместимо и причамо и кад звони ми не престанемо да причамо.

Беина изјава даје информације о томе како се опходе учесници/е у настави књижевности на часу: наставни разговор је један од омиљених метода рада ученика/ца заинтересованих за читање књижевних текстова.

У релевантне карактеристике наставе, које произилазе директно или индиректно из ових интервјуа, спадају:

- вођење расправа о значењима текста,
- наставни разговор у току кога се одвија самостално тражење значења текста,
- детаљна анализа текста,
- мотивација читањем полукњижевних текстова.

У свим случајевима, без обзира да ли наставу вреднују позитивно или негативно, у настави је приметно наглашавање когнитивне равни у опхођењу са књижевним текстом, недовољна мотивација која потиче из саме наставе. Избор

текстова школске лектуре за ученике/це није интересантан. Ученици/е стичу књижевне компетенције на когнитивној равни. Да ли наставу вреднују позитивно или негативно зависи од наставника/це.

7.4.1.3 Категорија 3: Настава немачке књижевности на факултету

Дубравка: Не знам да ли смо ми прочитали неко дело, ниједно мислим [...] Прво зато што немамо мотивацију, друго зато што не могу да добијем више од шест [...] Ја мислим да је то до приступа или начина рада [...] или можда неки другачији приступ да те заинтересују да прочиташ дело.

Дубравка наводи разлоге за нечитање књижевних текстова на немачком језику на факултету: недостатак мотивације, необјективно оцењивање, по њеним критеријумима и лош приступ. Остале испитанице се надовезују са сличним мишљењем, нешто га конкретизујући:

Миња: Па, нисам могла да верујем да ћу уписати немачки језик и књижевност, а да у првој години не прочитам ниједно дело. Ми смо радили само теорију, теорију, теорију и филозофију, која је исто нека теорија [...] сад крећемо рецимо да радимо нешто од примарне литературе, али се опет више базирамо на секундарној, тако ми се то уопште не свиђа и уопште ми није занимљиво.

Ања: Па, ја још нисам почела да читам на немачком.

Мона: Али овако на часовима књижевности на факултету не читамо пуно.

Студенкиње говоре о за њих незадовољавајућим приступима књижевним текстовима у настави. Дубравка тврди, изражавајући се у множини, да она и њене колегинице и колеге нису у оквиру универзитетске наставе прочитали ниједно књижевно дело. Разлог томе она тражи у *приступу*, који Миња описује конкретно базирањем на секундарну литературу. Она је, као и Ања, тек на почетку студирања. Студије су тако конципиране, да студенти/киње треба да се упознају са теоријским поставкама науке о књижевности, а тек после тога читају књижевне текстове. Тако се на првој години студија држе се предмети који се тичу теорије и историје

књижевности. Студенткиње међутим желе и траже рад са конкретним књижевним текстовима, дакле, претпостављају да им више одговара индуктивни приступ од текста ка теорији. Ово упућује на потребу, да се на првој години студија почне са читањем књижевних текстова, који би били изабрани по критеријумима селекције наведеним у трећем поглављу.

Беа: Уместо да буде мало опуштеније, маштовито, ево, рецимо, та фронтална настава није уопште добра [...] А на вежбама сваког часа по двоје држи реферат о неком делу, професор каже који ће то писци да буду, можда би било боље да нас пита шта бисмо ми волели. И онда то двоје реферишу по 45 минута, некад и више и онда на остатку часа нема места за нас, и онда он прича његов фидбек и прича како ће да им смањи бодове које је требало да добију. Значи, она не прича које су биле позитивне стране тог реферата, него само негативне.

Беа даје нешто прецизнију слику наставе књижевности и указује на проблем оцењивања студентских радова: наставник/ца углавном критикује, ретко или никада не хвали. Осим тога, студенти/киње изјављују у својим интервјуима да наставници/е не обраћају пажњу на интересовања и жеље студената/киња, намећући им теме за реферат. Обавезна лектира не одговара интересовањима студенткиња. Ово не изненађује, јер је познато да обавезна лектира мора да се прочита, али је студенти/киње у принципу не фаворизују. На једном другом месту, Беа тражи објашњење за негативно оцењену наставу књижевности на факултету у отуђеном односу између студената/киња и неких наставника/ца: *Никако не можемо да нађемо заједнички језик [...] постоји граница између нас и ње/га. Он/а не прелази овамо где смо ми. Ни физички ни психички. Нити га/је занима то, нити га/је занимају наша интересовања.* Због таквог односа, студенти/киње се не осећају слободнима, да искажу своја мишљења. Беа мисли да *воља и интересовање за књижевност није проблем*, већ је највећи проблем организација наставе.

Из анализе свих појединачних констатација из интервјуа са студентима/кињама проистиче, да је настава књижевности на факултету од стране свих испитаника/ца у основи процењена негативно. Разлози су различити, нпр. *та фронтална настава није уопште добра* (Керстин), *Никако не можемо да нађемо заједнички језик са наставником /цом, највећи проблем је организација наставе.* (Дубравка). Само две

студенткиње са по једном реченицом позитивније коментаришу наставу, али не образлажу зашто су та предавања добра и интересантна.

Ања: Настава је занимљива, имамо занимљива предавања, али кад дође колоквијум и испит, то с предавањима нема везе.

Мона: Ја сам стварно одушевљена његовим/ним предавањима, ја после сваког предавања кажем, ја ћу све ово да прочитам.

Из коментара студената/киња могу се навести следеће карактеристике наставе књижевности са негативном конотацијом:

- студенти/киње не читају или читају веома мало књижевних текстова на немачком језику,
- за читањем књижевних текстова недостаје им мотивација,
- на часовима књижевности преовлађује фронтална настава и презентовање појединачних реферата без могућности заједничке расправе,
- дискутабилна организација наставе,
- неусаглашеност између критеријума и стварних (не)успеха студената/киња на испиту, тј. професорових/киних очекивања на испиту.

Карактеристика наставе са позитивном конотацијом:

- занимљива предавања.

Нелагода у институционализованом опхођењу са књижевним текстовима на страном језику утврђена је у многим дидактичким студијама (Јазбец 2010: 158, Самиде 2010: 171, Копенштајнер 2001: 12). Ова нелагода је обострана, дакле, присутна је не само код ученика/ца, већ и код наставника/ца. Да би се променило управо овакво стање у настави, и то полазећи од наставе књижевности матерњег језика, развијени су разни концепти активно и продуктивно оријентисане наставе књижевности. На основу извршених истраживања у овом раду, може се рећи да се ови методи у настави на факултету, али ни у школама у Србији готово не спроводе. О сличној ситуацији у Словенији извештава Самиде, сматрајући да „у универзитетској настави књижевности мора да се почне од почетка – почињући са буђењем ужитка у књижевности до свесног

спознавања основних поступака, процеса и корака, који би у оквиру књижевне анализе могли да буду од користи“ (Самиде 2010: 171)⁹⁴.

7.4.2 Тематски аспект: Рефлексија о драмском пројекту

7.4.2.1 Категорија 4: Социјални развој условљен драмским пројектом

Дубравка: Ми смо се лепо дружили, па све оно иза сцене, иза кулисе, били су то најлепши тренуци које сам ја провела у животу, најлепши тренуци од кад студирам уопште, пројекат који уопште не улази у оцену, али за који сам се највише потрудила и дала све од себе. По цео дан смо имали предавања, па онда пробе и било је врло напорно, али тај део у позоришту је био најлепши.

Дубравка: Најважније је што смо се ми као група подржавали и то што смо се идентификовали у групи, ми смо се заправо допуњавали, тако да баш функционишемо. Не кажем ја сад да се дружимо сваки дан и да се не одвајамо, али као група, на пробама, на представама, када изађемо ми апсолутно функционишемо и слажемо се.

Миња: Нису хтели ни да прочитају, ја сам свима препричавала у холу првих пар глава, које је требало да прочитамо, тако да сам се разочарала на почетку, али на срећу, после су се људи укључили, после је стварно било феноменално.

Мона: ... али сви као група нисмо се знали и наравно много различитих људи и на почетку је било мало хладноће, да тако кажем.

Од 10 испитаника/ца њих 100 % је социјални развој групе проценило позитивно, што чак из интервјуа произилази експлицитно формулисано. У почетку се нису доживљавали као група, студенти/киње са различитих година се нису познавали/е, имали су предрасуде једни о другима. Те предрасуде су у току заједничког рада превазишли, успели су да схвате значај импулсивне дискусије, коју су назвали *свађа* у *СКЦ*-у и на крају су функционисали као хомогена група чији чланови и чланице имају

⁹⁴ So muss im universitären Literaturunterricht grundsätzlich von vorne angefangen werden – beginnend mit der Weckung der Lust an Literatur bis zur Bewußtmachung grundlegender Verfahren, Prozesse und Vorgehensweisen, die im Rahmen einer Literaturanalyse hilfreich sein können (Samide 2010: 171).

поверења једно у друго. Сматрају да их је уживљавање у улоге приближило, да их је приближио текст и да су заволели текст и његове ликове, а затим и једни друге.

Студенти/киње се у групи сусрећу са осећањима, мислима, ставовима, начинима размишљања и самоиспољавања других суиграча/ица, чије су вербално и нонвербално испољавање били условљени пројектом и нису могли да остану скривени (*ми смо сад буквално као једно, ко год је радио на овом пројекту другачије гледа и на живот и на ствари које се дешавају око нас*).

Сусрет и конфротација са суиграчима поред уживљавања захтева и способност на кооперацију за време трајања читавог процеса игре. О *социјалном развоју* можемо да говоримо онда када се само по себи и сасвим разумљиво вежбањем представе увежбавају уљудност, солидарност, присност, толеранција и прихватање другог мишљења и друге личности. Индивидуална искуства опажања и изражавања се повезују са социјалним учењем и спознајом различитости. (Черни 2010: 27)⁹⁵

Драмски тимски рад развија социјалне компетенције, које су важне за свакодневни живот, али и за пословни живот, пре свега за позив будућих наставника/ца, што ће већина студената/киња постати. Сви/е испитаници/е су свесни/е промена у развоју групе. Осим промена у развоју групе, дошло је и до промена у личном развоју, што потврђује изјаву Габријеле Черни: „Приликом извођења позоришне представе не преображавају се само ствари, преображавамо се и ми сами.“ (Черни 2010: 27)⁹⁶

Социјални развој

Оригинална изјава

Субкатеорије
Толеранција

Беа: *Али људи су различити, различита су схватања свега тога, тако да они који касне једноставно немају свест о томе, не крену на време. Мене не потреса кад неко закасни на предавање, а ово је био пројекат где смо сви морали да будемо тим и кад неко не дође, то утиче на све нас, тако да сам то много лично примила на почетку, али*

⁹⁵ Die Begegnung und auch Konfrotation mit den Mitspielenden erfordert neben der Einfühlung auch die Fähigkeit zur Kooperation während des ganzen Spielprozesses.

Soziale Bildung kann dann entstehen, wenn Verbindlichkeit, Solidarität, Aufeinandereingehen, Toleranz und Akzeptanz der anderen Meinung und Person beim Theaterspiel wie selbstverständlich geübt werden. Die individuellen Wahrnehmung- und Ausdruckserfahrungen verbinden sich mit sozialem Lernen und Differenzenerfahrung. (Czerny 2010: 27)

⁹⁶ Beim Theaterspielen verwandeln sich nicht nur Dinge, sondern man verwandelt sich auch selbst. (Czerny 2010: 27)

и то се променило, јер сам схватила да ако неко не дође не треба да се ја нервирам око теба, него да се потрудим да с моје стране буде све у реду.

Способност критике	конструктивне	Мона: Посебно кад смо кренули да радимо, па <u>свако хоће да исказује своје мишљење и свако мисли да је у праву</u> и било је ту неких <u>свађа</u> мало, али мислим да је то било <u>конструктивно</u> , то нам је још више помогло да се сјединимо као група, да радимо као група и сад стварно то је изашло на прави пут.
Емпатија		Јана: Ја знам да то све постоји на свету, али много је другачије кад се то доживи. Јер ја сам стварно све те <u>ликове доживела</u> , то што смо радили, ја сам <u>прошла кроз то</u> , тако да много другачије гледам на неке ствари сад. Јесика: ... мислим да <u>се ставиш у ципеле тих ликова</u> , који су одбацени од друштва, да <u>просто осетиш како се та особа осећа</u> , онда постајеш <u>емпата</u> .
Изграђивање поверења	међусобног	Беа: Тако сам могла да гледам само у <u>Јесика</u> и она у мене и онда ми је било лакше. Беа: У другим сценама има више ликова и они <u>једни друге некако подржавају и потпомажу</u> .
Превазилажење конфликта		Дубравка: Она божјиња прослава кад је била, тад смо ми већ били супер, <u>већ смо се држали заједно</u> , јесте видели? Ми смо певали, играли. Да, и после оне <u>свађе у СКЦ-у</u> .
Прихватање различитости		Беа: Кренули смо од нуле. Ми смо много <u>различити</u> по свему, и по знању, и по искуству, и са различитих година, по свему смо различити. И нисмо сви из Крагујевца, баи смо једна <u>разнолика група</u> , тако да <u>нас је то зближило</u> , што смо, радећи ту представу, <u>увидели да заправо нисмо толико различити</u> , без обзира одакле долазимо и која смо година факултета и које смо годиште, <u>да можемо да функционишемо као да смо сви исти</u> .
Превазилажење предрасуда		Беа: Нисам познавала те људе, сад смо се упознали и што више познајемо различитих људи, то си <u>мање склон предрасудама</u> према тим неким људима, на почетку су сви имали <u>предрасуде једни о другима</u>
Осећај припадности групи		Беа: Много се <u>лакше опходим</u> са њима него на почетку, зато што смо <u>ближи</u> ,

имамо заједничке тачке, имамо теме за разговор, што пре нисам имала зато што се нисам дружила ни са ким са различитих група.

Јединственост и складност у заједничком раду

Јана: *Ми смо сад буквално једно. Мада није тако деловало на почетку [...] али мислим да нас је књига, да нас је текст спојио.*

Способност апсолутне дуготрајне концентрације

Ања: *И онда кад смо отишли у позориште те пробе су ми биле најлепше, проводили смо тамо по цео дан, у петак смо били од ујутру до увече тамо и после кад се завршила представа имала сам, не знам ни ја, чудан осећај. Шта сад.*

7.4.2.2 Категорија 5: Лични развој условљен драмским пројектом

Један од главних циљева позоришне педагогије САФАРИ-модела у чијем је средишту извођач/ица јесте развој личности. Извођач/ица мора да научи да спозна себе, да би могао/ла да спозна и тумачи фиктиван лик. Уз помоћ књижевног текста извођач/ица спознаје не само себе, из једне нове, другачије перспективе, већ и свет око себе. Ово јесте један од главних циљева школства, али не и универзитетског образовања, где представља један од позитивних споредних ефеката. САФАРИ-модел је настао у оквиру педагогије и није развијен посебно за потребе учења немачког језика као страног, нити за потребе стицања и учвршћивања књижевних компетенција, који представљају један од главних циљева књижевно-дидактичких тежњи, представљених у овом раду. САФАРИ-модел зато треба прилагодити потребама опхођења са књижевним текстовима на немачком језику у универзитетском образовању будућих наставника/ца немачког као страног језика. Посебно је важно да се настава по методама позоришне педагогије не претвори само у игру или у средство за лични и социјални развој и тако се осамостаљује и одваја од почетног књижевног текста. Ипак је свесна рефлексија о личном развоју, по мени, битно искуство за будуће наставнике/це, који ће овим методама можда радити са децом. Зато треба да познају и педагошки значај активног и продуктивног приступа настави.

Будући наставник/ца кроз драмски пројекат треба да подстиче „спознају, имагинацију, фантазију, покрет, напетост и опуштеност сваког учесника“ и тек када

учесници/е постану свесни ових својих способности, може се говорити о процесу изградње сопствене личности (Черни 2010: 25). Зато студенти/киње у раду са овом методом морају свесно да се суоче са проблематиком рада методама позоришне педагогије: са једне стране у средишту је развој књижевних компетенција, а са друге стране је могуће постизање „споредног ефекта“ изградње личности својих будућих ученика/ца.

Глумци/ице позоришног пројекта *Док смо сањали* своје ликове тумаче кроз призму сопствених искустава, а да су постали свесни горе наведених способности и да се налазе у процесу изградње сопствене личности уз велики утицај драмског пројекта, сведоче њихове изјаве. Ова спознаја сопствене промене може да им укаже на могућности, које им ова метода, прилагођена потребама наставе књижевности на немачком језику, може пружити у њиховом будућем раду.

<p>Лични развој</p> <p>Субкатегорије</p> <p>Ослобађање и опуштање</p> <p>Стицање самоуверености и самопоуздања</p>	<p>Оригинална изјава</p> <p>Ања: <i>Моја опуштеност се развијала, пошто ја никад <u>нисам волела јавне наступе, али ја волим глуму.</u></i></p> <p>Миња: <i>То ми је био доказ да сам <u>више самоуверена</u> и да <u>немам више страх од наступа</u> као што сам имала пре.</i></p> <p>Мона: <i>И сад <u>могу да причам пред публиком на немачком језику</u> и овако, да радим у тиму, мада сам и пре радила, нисам се ту баш много променила, али добила сам на <u>самопоуздању, на сигурности.</u></i></p> <p>Керстин: <i>У суштини ја никад нисам глумила у представи, и онда мени је, и ја сам имала велики страх, и сад имам од било каквог јавног испојављивања, мени је то јако непријатно, али ја сам имала трему све док није почела представа. И онда смо стајали иза сцене и кад сам видела да су ушли и да су сели и да је све почело и само треба изаћи, онда ми је некако било много лакше, <u>некако трема се изгубила</u> и кад је кренула представа, веровала сам људима, да ће то функционисати између учесника и <u>веровала сам да ја то могу</u> и веровала сам да људи око мене то могу.</i></p> <p>Дубравка: <i><u>Поправили смо доста језик</u>, јер ми смо ишчитавали дело кад смо размишљали шта и како да поставимо на сцену.</i></p>
<p>Развијање језичке компетенције</p>	

Промена перспективе – трансфер
на животни свет

Јана: То што смо радили, ја сам прошла кроз то, тако да много другачије гледам на неке ствари сада.

Јана: Закључила сам да се придаје значај много неким небитним стварима, ми се много нервирамо и живцирамо око глупости.

Керстин: Не, познајем ја такве, ја познајем људе који / али никада није био неко близак у мом животу ко је имао такве проблеме, тако да нисам имала тако нешто, али могла сам да претпоставим како бих ја реаговала да неко од мојих пријатеља има проблеме са законом, да неко од мојих пријатеља је наркоман... мени није било битно што су то лица са маргине, толико су преовладали ти људски односи [неразумљиво].

Невербално изражавање емоција
ликова

Керстин: И имала сам проблем док није почело са музиком, док није била прва шутка, па смо се онда посвађали и после смо постали некако много слободнији и могли смо да се уживимо у то и да искажемо осећања.

Мона: Па, успела сам да управо кроз те покрете, гестикулацију, мимику, покажем много више него што бих иначе бих радила, могла сам да на тај начин покажем своје унутрашње стање, неке унутрашње емоције. Рецимо кад су неке неме сцене, а треба да се покаже публици (неразумљиво) него да они знају шта ми осећамо.

Невербално изражавање
сопствених емоција

Керстин: Једноставно после те шутке некако сам се ослободила и некако ми је мање проблем да покажем било каква осећања.

Толеранција:
- превазилажење предрасуда,
- прихватање различитости и
другог мишљена.

Дубравка: И такође сам научила да будем мало толерантнија.

Беа: Ја мислим да сам се свугде мало помакла [...] што више различитих људи познајемо, то мање је предрасуда.

Дубравка: Да, наравно и да превазиђем неке предрасуде, да не треба формирати мишљење о некоме на основу његовог изгледа или првог контакта, и ако се у почетку не слажете са нечим не значи да та особа теби не одговара и да не можете да се уклопите.

Керстин: ... и некако размишљаш о стварима о којима можда не бих размишљала, да л' свако мора да буде образован, или не знам, што на крају крајева није ни битно, заиста није битно.

Дубравка: И да прихватим савете и слушавам свачије мишљење.

7.4.2.3 Категорија 6: Синтеза субкатегирија књижевних компетенција на основу појединачних интервјуа

Развој књижевних компетенција у најужој је вези са прихватањем страности књижевних текстова, а карактеристике ових компетенција преузете су од Шлибар (2011: 41-50), те нису посебно стављане под наводнице. Прихватање страности књижевног текста *Док смо сањали* у субкатегиријама биће поткрепљен реченицама испитаника/ца, а у загради ће бројевима бити наведено о којој врсти страности се ради. Овде се субкатегирије изводе директно из исказа испитаница.

Књижевне компетенције (субкатегирије)	Оригинална изјава
Разликовање књижевних од некњижевних текстова (1.1)	<i>Керстин: Да, допало ми се, допало ми се због језика, што је био једноставан, допало ми се зато што је била савременија тема, ја сматрам да су у суштини уопштени мотиви и да је тај неки психолошки део у многим књижевним текстовима описиван, као што га је Мајер описао и доживео, само што је време различито. Тема пријатељства, тема оданости, тема храбрости, тема борбе против система [...] тако да сам осећала исте ствари и несигурност и сва та осећања, и промашеност. Све сам то могла добро да повежем са овом причом овде, распадом Југославије.</i>
Способност емпатије (2.11)	
Способност емотивног, социјалног и рефлексованог реаговања на књижевни текст (1.4)	
Способност друштвене критике (2.5)	
Коришћење и читање књижевних текстова са свешћу о томе да изражавају најскривеније у човеку, именују потиснуто и приватно, испољавају жеље и страхове (2.2)	<i>Керстин: Можда то јесу ликови који су у неку руку са друге стране закона, али то све може да се стави у неку обичну, нормалну причу [...] али могла сам да претпоставим како бих ја реаговала да неко од мојих пријатеља има проблеме са законом, да је неко од мојих пријатеља наркоман. Мени није било битно што су они лица са маргине, толико су преовладали ти људски односи [...] можда ја у суштини никада нисам имала предрасуде, али можда сам почела више да их</i>
Способност за превазилажење предрасуда према страном (4.3)	

гледам као људе са нормалним односима, тј. подсетило ме да су и они људи.

Способност критике (5.5)

Способност аргументације сопственог конструкта значења (5.4)

Способност интерпретације књижевног текста (6.3)

Стицање књижевно-историјског и књижевно-теоријског знања и способност употребе стручне терминологије

Способност успостављања везе између садржине и форме (3.6)

Керстин: Они [лајпцишко позориште, прим. аут.] су имали неки експериментални комад, а ја мислим да је то превише на овакву причу, јер оваква прича треба да се некако нормално одвија, нема потребе да се таква прича која је једноставна компликује.

Дубравка: И ја сам га питала шта Ви мислите о тој представи, ту су панкери који су све време били на сцени, што у роману није случај, и онда је он рекао да је приметио то и да је одушевљен што су све време били ту, што су били активни, што су учествовали, да се осећала велика количина енергије и онда је рекао када је видео Александра, *ицх дацхте, ицх спинне, вас ист дас?* (Мислио сам, каква лудост, шта је сад ово? прим. аут.) шта је ово, ко је Алехандро [смех], ми смо објаснили да је то Естрелитта, што му се посебно свидело. Ми смо га доста питали, ми смо постављали нека питања на начин на који ми обрађујемо књижевност на часу. Ми смо њега питали који су мотиви, ми смо њега питали коју поруку хоће да пошаље, он нас гледа, ви читате књигу за себе и на тај начин схвата свако за себе поруку. Да сам хтео да пошаљем поруку, написао бих – порука ове књиге је та и та.

Способност уживања у књижевном тексту (2.8)

Способност за проширивање хоризонта учењем о другом, непознатом, страном (4.5)

Способност детаљног и вишеструко поновљеног читања (5.1)

Способност емотивног реаговања на књижевни текст (1.4)

Испробавање различитих модела стварности без страха од санкционисања (1.3)

Разликовање реалног од фиктивног (1.2)

Способност да се текстови повежу са

Беа: На пример текст није хронолошки, али ми се то исто свиђа, зато што тако функционише људски мозак [...] На пример научила сам пуно о тој ситуацији, Венде-ситуацији.

Јана: Читала сам га у више наврата на немачком, некако чим почнем да читам, тачно се осећа душа тог романа [...] Није да сам плакала само на премијери, него и на пробама.

Мона: Чак ако човек нема самопоуздања и није сигуран, може да у том тернутку буде неко / да буде и не покаже себе, да се унесе у тај лик и да буде неко други макар сат времена.

Ања: Они се боре са тим окружењем, које је вероватно било као код

сопственим искуствима, животном ситуацијом и светом у ком живимо (3.8) *нас кад смо били деца и свиђа ми се што сам могла да сазнам како су они живели.*

Способност за проширивање хоризонта учењем о другом, непознатом, страном (4.5)

7.4.3 Тематски аспект: позоришна педагогија као предмет на факултету на основу директних изјава испитаника/ца у интервјуима

Због успешности спроведеног пројекта позоришне педагогије у погледу на лични, социјални и развој књижевних компетенција у оквиру пројекта *Читање је поново у моди*, поставља се питање да ли испитаници/е сматрају да позоришну педагогију треба изучавати на факултету као посебан предмет. Сви/е упитани/е су на ово питање одговорили са ДА. Тематизован је значај позоришне педагогије за испитанике/це, чије изјаве говоре у прилог бављењу позоришном педагогијом на факултету.

Ови резултати су релевантни, али нису репрезентативни, зато што су упитани/е били/е учесници/е у пројекту, на који су се пријавили добровољно, дакле вођени сопственим, већ постојећим интересовањима. Зато би било интересантно и значајно ове изјаве и тенденције, које су формулисане у току и после пројекта, дискутовати и проверити и у другим контекстима, нпр. са студентима/кињама, који/е на овом пројекту нису учествовали/е и немају искуства у раду са пројектима позоришне педагогије. Чињеница је да упитани/и студенти/киње пак предлажу увођење позоришне педагогије или као обавезног или као изборног предмета и ово аргументују на различите и често проблематичне начине.

Позоришна педагогија као игра:

Иако схвата допринос и значај позоришне педагогије у томе што може да пружи *неки нов поглед на књижевност, који ће моћи да помогне у схватању књижевности*, Јесика размишља о будућим пројектима позоришне педагогије који се

одвајају од књижевних текстова у правцу друге уметности, наиме музике, предлажући да следећи пројекат позоришне педагогије буде *нешто типа мјузикла*.

Позоришна педагогија као терапија:

За Анђелу је позоришна педагогија предмет који треба да се користи у *медицинске сврхе, као лек за неке ствари, психосоматски лек*. Она сматра да је улога позоришне педагогије у личном и групном развоју огромна и да овај вид факултативно организоване наставе треба да има свака катедра, не само катедра за германистику. Иако она не говори о позоришној педагогији одвојеној од књижевних текстова, приписује јој функцију која није у надлежности наставе књижевности на страном језику, већ посве других струка и научних дисциплина.

Позоришна педагогија као средство стицања језичких компетенција и алтернатива фронталној настави:

Беа сматра да предмет позоришна педагогија треба да се уведе као посебан предмет, али у својој аргументацији не наводи стицање и развијање књижевних, већ језичких компетенција.

Беа: Ја мислим да то треба да буде обавезан предмет, не чак ни изборни и мислим да може да утиче на разне сфере, треба да се уживимо у неку другу улогу, да говоримо на немачком, да, некако је другачије кад се не седи, него се креће, кад има гестикулације и мимике, мислим да је то начин да се превазиђе та фронтална настава која је и даље засупљена и у сваком случају то треба да буде обавезан предмет, мислим да је то добра идеја, да много може да допринесе и знању језика и оријентацији у простору, да много може да утиче на ученике уопште, да се приближи том језику који учи, јер другачије је кад на конверзацији причамо нешто, него кад пишемо или препричавамо, мислим да је то много битно у настави језика.

Позоришна педагогија као ослобађање страха од јавног наступања:

Мона и Ања сматрају да у основним и средњим школама треба организовати драмске секције, да би ученици/е вежбали/е да говоре у јавности и ослободили се страха да говоре на страном језику, а све то вежбајући и језиком и покретима. Овај циљ се може постићи и на многе друге начине, који немају везе са позоришном педагогијом, а чије је спровођење финансијски, временски и организаторски много мање захтевно,

као што су реферати, разна вежбања реторике, power-point-презентације и сл. Предност позоришне педагогије овде је у већој мотивисаности и ангажовању учесника/ца. Ипак се и овде губи из вида оријентисаност на књижевни текст, мотивацију на читање и стицање књижевних компетенција.

Позоришна педагогија као значајано искуство за обављање будуће наставне професије:

Јана би позоришну педагогију увела као обавезан предмет, јер помаже да се њени актери ослободе стега које их спутавају, помаже да се опусте, слободније изражавају пред другима и доживе неке ствари без страха од санкционисања. Ово им помаже да боље обављају своју будућу професију наставника/це, јер већина студената/киња ће након завршеног факултета радити у настави, где је опхођење са ђацима од пресудног значаја за успех наставе. Тиме она изказује један од кључних аргумената за рад по методама позоришне педагогије у образовању будућих наставника/ца.

Јана: По мени, требало би да буде обавезан, мада би вероватно био као факултативан предмет зато што много помаже да се ослободиш свега што те спутава, зато што ће половина људи овде што студира бити професори и у суштини ће имати контакте са другим људима, због изражавања, због опуштања и мислим да би људи на том предмету имали прилике да раде ствари, које не би могли да раде у свом животу и да буду неко ко не би могли да буду у стварном животу, тако да мислим да би то стварно било супер.

Позоришна педагогија као један од начина обраде књижевног текста:

Керстин: ...јер да би нешто представио треба да га разумеш. Одличан је начин да се приближиш тексту, јер да би извео текст на сцени ти мораш да анализираш ликове, и време у ком се то дешава, мораш да [неразумљиво] ја мислим да је то одлично.

Од десет испитаника, седам се изјаснило о позоришној педагогији као наставном предмету, а троје није упитано због пропуста истраживача. Сви учесници пројекта спознали су значај позоришне педагогије за развој личности и развој

књижевних, али и језичких компетенција. Пројекат је постигао циљеве, који нису били директно планирани. Студенти/киње нису само спознали/е позитивне последице рада са методама позоришне педагогије, већ су у стању и о њима да дискутују. Проблематично је што су толико одушевљени пројектом у ком су учествовали да нису у стању да конструктивно критички реагују на позоришну педагогију. Различити позоришно-педагошки приступи постављају у средиште различите циљеве: стицање комуникативних компетенција, стицање књижевних компетенција, естетски развој (Шилајн/ Цимерман 2006⁴: 258-271), или, као код Черни, лични, социјални и естетски развој. Њен САФАРИ-модел је тако прилагођен потребама студената/киња германистике који ће касније бити наставници/е немачког као страног језика у школама, да у центар поставља развијање књижевних компетенција, оријентишући се на конкретан књижевни текст, који се предствља на сцени.

7.5 Групна дискусија

Групна дискусија одвија се у групи, која у реалности такође постоји као група, што је препоручљиво за овај вид истраживања (Мајринг 2002⁵: 77). Разговору су могли да присуствују сви учесници пројекта, али се појавило њих дванаест, што је оптималан број за овакву врсту разговора (Мајринг 2002: 77).

Учесници/це разговора обавештени/е су да ће истраживање бити анонимно, али да је неопходно да дискусија буде снимана, како би могла да буде анализирана. Упркос овоме, атмосфера је била веома опуштена и стекла сам утисак да се студенти/киње радују овом разговору. То се у току дискусије и потврдило. Учествовали су у њој веома активно, упадали једни другима у реч из жеље да се изразе, често причали сви у глас и много се смејали сопственим изјавама и препричавањима проживљеног. Дакле, они спонтано преузимају реч, није им потребно много подстицања и постављања потпитања од стране истраживачице. Због овога има доста неразумљивих делова, који нису могли бити транскрибовани. Изненађујуће је било активно учешће у дискусији тзв. панкера/ки, који/е су били/е „само“ статисти. Разговор је трајао 60 минута.

7.5.1 Синтеза субкатегија књижевних компетенција⁹⁷ на основу групне дискусије

У овом делу истраживања биће приказани само делови дискусије на основу којих могу да се формулишу књижевне компетенције којима студенти/киње владају и равни на којима учествују у књижевном систему.

За увод у дискусију требало је да ми кажу која су била њихова очекивања, везана за овај пројекат. Док су једни мислили да *то неће бити тако озбиљно*, други су се надали да ће пројекат превазићи оквире факултета. Неки/е учесници/е су се пријавили/е да би побољшали своју језичку компетенцију, неки зато *што се ради нешто другачије, јер углавном се раде неке исте ствари, неке исте теме*. Из индивидуалних интервјуа проистиче које су страности у опхођењу са књижевним текстовима путем пројекта позоришне педагогије могле да се успешно превазидју, а кроз групну дискусију се приказује синтеза стечених и продубљених књижевних компетенција.

Књижевне компетенције (субкатегије)	Оригинална изјава
- испробавање различитих модела стварности без опасности од санкционисања (1.3)	Јана: <i>и да ми можемо да будемо неко и нешто што овако нећемо имати прилике да будемо, надам се, у животу.</i>
- способност фиктивног испробавања разних врста делања (2.10)	Панкер/ка 3: <i>Па да кажем, ми смо још млади и имамо ту страну, ребели да будемо, неке ствари које никад нисмо смели да будемо, ја јесам тежио да будем панкер, против система, могао сам да будем оно што нисам смео да будем.</i>
- способност да се у сопственом животу искористе одређени модели дати у књижевним текстовима (2.4)	Панкер/ка 1: <i>Ја сам била део сличног друштва једно време, сматрам да је веома битно да се прикаже да, колико је с једне стране поучно да се прикаже како не треба, толико је битно да се зна да је то једна врста слобода, која има своју цену. Али је то слобода коју ни један други човек који изабере други пут, здравији пут, не може да осети. Тако да мислим да ту постоји та друга страна, која исто толико битна колико и тај здрав живот и све то што пружа, значи то друштво, које само себе деградира. Сматрам да је тај осећај био двојак.</i>
- способност за разговор после, тј. трансфер на сопствени животни свет	

⁹⁷ Карактеризација књижевних компетенција преузета је од Шлибар (Шлибар 2011: 41-50) и зато није стављана под наводнице.

- Јесика: *Можда још више научиш да цениш здрав живот, нормалан живот.*
- Анђела: *Ја сам у свом окружењу имала много наркомана око себе, неке људе који су умрли од дроге и који су били генијалци, велики уметници, али ето, одали су се дроги и једноставно сам се поистоветила [неразумљиво] јер сам прошла са њима, некако сам их разумела што то раде, ето, мене је понела та прича, на неки начин*
- способност емпатије (2.11)
 - Анђела: *Ја сам изгубила границу.*
 - Анђела: *док су биле пробе у позоришту, одем до куће, не изађем из улоге, атакујем на дечка и то.*
 - Јана: *[неразумљиво] Баш сам се уживела са свим тим, баш сам се осетила тако како се осећа Дани, некако, што каже Анђела, баш ми је било тешко.*
 - Јана: *стварно је понекад било тешко, још ја некако док гледам њих, мислим док слушам шта раде на тим пробама, ја сам некако то упијала и себе давала, јако сам се саживела са улогом.*
 - способност разумевања естетских форми текста (3.1)
 - Јесика: *Мени, мени је било много тешко да се уживим у причу, у мој, мој лик, зато што, не знам, од почетка смо правили шале, час јесте у тој причи тешко, час није и некако не може да се уклопи ни у нормалан свет, ни у тај свет, некако тек онда када сам схватила / онда сам схватила, тај лик нема карактерну црту која би га издвајала, као што су други, то је лик који целу историју, целу причу треба да носи на својим плећима и тек када сам схватила то да ја у ствари треба да будем резонатор туђих осећања, не лик који ће потенцирати једну особину, тад сам успела да се укључим, али ми је много тешко падало да се поистоветим с тим. Веома трагична судбина, зато што никада неће постати своја личност, а мора да носи на себи толико личности.*
 - способност да се прибегне алтернативним решењима при тражењу конструкта значења текста (3.5)
 - Јесика: *Па знам, али никад нема своју личност. Много је тешко одглумити то, много је тешко поистоветити се са ликом који нема личност.*
 - спремност да се изложимо ризику тражења и конструисања значења активним, креативним, интензивним приступом тексту (5.2)
 - Јесика: *Није одрастао, није се формирао и под многим утицајима је и сви други некако пролазе кроз њега и сви пролазе пред њега.*
 - спремност да се издрже вишезначност и иритације које долазе из књижевног текста (5.3)
 - Јана: *Он није ни на једној ни на другој страни, никад није био нешто, е сад је то то, и тако ће да буде, једном смо се нас две шалиле, пошто смо нас две као једна особа, ја сам се стварно / ја сам себе видела како сам то радила, потпуно сам се поистоветила с*
 - способност аргументације сопственог конструкта значења (5.4)
 - Јана: *Он није ни на једној ни на другој страни, никад није био нешто, е сад је то то, и тако ће да буде, једном смо се нас две шалиле, пошто смо нас две као једна особа, ја сам се стварно / ја сам себе видела како сам то радила, потпуно сам се поистоветила с*
 - способност да се прихвате другачије конструисана значења и да се усагласе у разговору (5.6)
 - Јана: *Он није ни на једној ни на другој страни, никад није био нешто, е сад је то то, и тако ће да буде, једном смо се нас две шалиле, пошто смо нас две као једна особа, ја сам се стварно / ја сам себе видела како сам то радила, потпуно сам се поистоветила с*
 - способност критике (5.5)
 - Јана: *Он није ни на једној ни на другој страни, никад није био нешто, е сад је то то, и тако ће да буде, једном смо се нас две шалиле, пошто смо нас две као једна особа, ја сам се стварно / ја сам себе видела како сам то радила, потпуно сам се поистоветила с*
 - способност да се формулишу сопствена тумачења текста (6.3.2)
 - Јана: *Он није ни на једној ни на другој страни, никад није био нешто, е сад је то то, и тако ће да буде, једном смо се нас две шалиле, пошто смо нас две као једна особа, ја сам се стварно / ја сам себе видела како сам то радила, потпуно сам се поистоветила с*

- способност емотивног, социјалног и рефлектованог реаговања на текст (1.4)

њом.

Дубравка: *Ја мислим Дани размишља најтрезвеније, али да се плаши, неке ствари не ради, не покушава, јер се плаши, док посматра оне другове и не сме да изађе из куће [неразумљиво].*

Дубравка: *Али није имао више где [неразумљиво] он је свестан последица, а други су били, ајде, нек буде оно што буде.*

Анђела: *Али Дани је и емотивна.*

Беа: *Мени се чини да је другим ликовима уграђено више емоција него њему.*

Беа: *Некако код њега разум има велику улогу.*

Јесика: *Али није довољно одрастао да би слушао тај разум.*

Беа: *Други су вођени емоцијама до те мере да не размишљају.*

Анђела: *Инстиктом.*

Беа: *Да не размишљају о томе шта ће бити после, него само о том тренутку.*

- способност за креативно опхођење са књижевним текстом (7.1)

- развијање личне маштовитости (2.9)

Панкер/ка 2: *И мени је исто било много тешко да се уживим у улогу, иако је мала, зато што једноставно, штооо, апсолутно нисам ЈА, ево први пут сам цигарету пробао зато што сам / реко ај чисто да повучем, зато што сам мислио да ћемо можда пушити на сцени, па да се не закашљем, да се не избламирам [смеје се] и ондааа, ја сам трему на пробама имао огромну, терали су ме да се раздерем, нисам могао, тек сам се ослободио кад сам дошао у позориште. Да, и после оне две добре шутке, прве, кад су дошли остали панкери, е онда, онда сам се ослободио, ал' прво... чак сам мислио да нећу моћи уопште то да изнесем.*

- способност да се у књижевним текстовима пронађе несвесно (2.3)

- коришћење и читање књижевних текстова са свешћу о томе да изражавају најскривеније у човеку (2.2)

- способност друштвене критике (2.5)

Панкер/ка 3: *Ја мислим да је био цео циљ представе да се покажу емоције тих људи што, што кажу, имају нижу вредност, који, ја знам у Немачкој исто тако, окупљају се такве банде у центру, видео сам их, нико их не региструје, ништа [неразумљиво] а они су то ипак успели да изведу, да ипак имају проблеме, да умеју да имају емоције, да они /*

Панкер/ка 3: *Да умеју да покажу емоције, и љубав и мржњу и завист.*

Панкер/ка 3: *Њих систем не прихвата, а показали су да њих систем не прихвата онакве какви јесу, али они су и даље људи, иако су тако /*

Анђела: *Неприлагођени.*

Јана: *Дани, можда је он био најнормалнији од њих, могуће да је његова породица била и најнормалнија, јер код*

(6.1) - вербализација емоционалног

- савладавање технике детаљног и вишеструко поновљеног читања (5.1)

- способност активног учествовања у мењању света који нас окружује (2.6)

- способност за преузимање индивидуалне и колективне одговорности (2.7)

- спремност на преношење значења из социјалног система књижевност у друге социјалне системе (5.7)

- способност да се ужива у читању књижевних текстова, што подразумева уживање у језику, мелодији и ритму (2.8)

- способност за проширивање хоризоната учењем о другом, страном (4.5)

Питбула отац је алкохоличар, бије мајку, код Данија је била можда најнормалнија породица.

Јесика: Код Данија је ситуација била можда најнормалнија, јер његова мајка још брине за њега

Дубравка: Ја гледам сваки дан значи ту последњу сцену и сваки пут ја плачем.

Јесика: Ја сам два дана оно гледала и плакала.

Анђела: Једна другарица моја је плакала.

Анђела: [неразумљиво] јер он није могао да види сцену.

Керстин: Сада када читам неке делове из књиге потпуно другачије их читам него пре представе.

Керстин: Па другачије, некако као да познајем те ликове, тако [неразумљиво].

Јана: И за родитеље који су гледали представу мислим да је много битно да знају како да на прави начин усмере своју децу.

Јесика: То што су они млади, нама је помогло да се поистоветимо с њима и да кажемо, ово је могло и мени да се деси.

Јесика: Много је мало тога што би мене делило од улице, што би мене делило од тога.

Беа: Ја сам то зато схватила док сам читала, зато што ја никада нисам имала искуства са неким таквим ликовима.

Беа: И онда било ми је тешко кад сам почела, али због језика ми је било много лако, зато што некако пише тако просто, као да је то најнормалнија ствар на свету. Мени је било страшно, ликови су ми били страни, страна су ми догађања, а језик ми је близак, а тај немачки ми је близак зато што је прост и једноставан ..., тако да је публика била забезекнута што смо ми тако просто, главни ликови, који су носили ову представу, глумили то као да је то најједноставнија ствар на свету, а у ствари су то борбе разне, унутрашње и спољашње, које се виде, стварно се виде.

Панкер/ка 1: Ја сам приметила разлику између језика који пишу наши писци, мислим да то не може да се упореди, то је кроз други језик који пише Мајер и наши писци, јер наши писци, стварно се види њихов труд, у свакој реченици, да то изгледа просто и ту се нарушава осећај значи који се преноси, док код њега када га читам, нема уопште труда да то изгледа што простије, него једноставно, то тече, и види се да долази

- способност да увек изнова могу да се откривају значења текстова (3.2)

- разликовање књижевних од некњижевних текстова (1.1)

- успостављање везе између садржаја и форме (3.6)

- способност да се препозна индиректна употреба језика (3.4)

- коришћење књижевних текстова као архивираних сећања (2.1)

- способност за успешну комуникацију припадника различитих језичких заједница (4.1)

- способност за превазилажење етноцентризма (4.2)

изнутра без икаквог размишљања, види се да ту нема никакве рационалности која мути тај уметнички, значи утицај тог текста.

Панкер/ка 1: И мислим да се његов језик управо по томе издваја, што том једноставношћу која је пуна осећајности / тако у ствари он преноси све то.

Јана: Свака књига је нови свет. Свака књига је свет за себе.

Јана: А у Мајеровим текстовима свака реч, сваки зарез, свака тачка има своје место и све нешто значи.

Анђела: А Мајер говори једноставним језиком, а емоција из сваке реченице ... Људи, људи, ја сам била најежена од главе до пете, а ту није користио ништа посебно, значи најобичнији језик, ја сам била најежена.

Дино: Мени је било интересантно зато што је било записано, што је представљена та ситуација у Немачкој после пада, пре и после пада Берлинског зида и баш сам се одушевио.

Панкер/ка 3: Значило је што је био, зато што смо пробудили неко интересовање, он је дошао из Немачке, да види шта ми то радимо.

Панкер/ка 2: Подигао нам је самопоуздање, као кад дође генерал на бојно поље и каже, е, момци, свака част, ти ћеш да подигнеш морал [неразумљиво] да знаш за кога гинеш.

Панкер/ка 1: Свакако је његова критика најбитнија. Зато што он познаје своје дело и уложио је толико времена и асти и живота и себе у то и зато мислим да је његова критика најбитнија.

Панкер/ка 2: Озбиљно, и све то, и онда, сад кад сам поменуо и мојима и свима ту представу, и онда када бих рекао да долази аутор чак из Немачке, онда би они рекли, ухууу, то су стварно озбиљне ствари.

Јана: Дефинитивно, некако много велико поштовање, јер он је признат писац из Немачке, који има нешто иза себе, и тај успешан роман и ту књигу кратких прича и он је дошао у један мали Крагујевац у једној малој Србији, која није нешто баш цењена у свету, а онда је после тога отишао у Лајпциг и гледао њихову представу њиховог професионалног позоришта и нас је / стварно је био толико одушевљен нама, а њих је оцрнио, јел тако?

- способност комуникације о књижевном тексту на когнитивној, хедонистичкој и моралној равни

- способност разумевања естетских форми, тј. естетских структура текста (3.1)

Анђела: *Емоционално ме је пробудило.*

Беа: *И то што она каже да нама делује када пише такво дело као да га пише из рукава, он је годинама на њему радио. И никако није он то писао из рукава.*

Беа: *Милион пута је прочитао и изменио и обрисао и дописао, а то тако делује као да је из једног цуга.*

Беа: *Није хронолошки, него онако како се сећа, па се враћа, значи управо онако како функционише људски мозак.*

Беа: *Значи, кад размишљамо, не идемо редом, него се враћамо, па се сећамо овога и онога, а он је то тако написао, да делује као да је хтео /*

Дубравка: *А исто је рекао и кад смо га питали да не размишља да остави неку поруку [неразумљиво] нема никаквог размишљања.*

Панкер/ка 3: *Пише споро, али квалитетно.*

Беа: *Поруку треба да нађе читалац сам.*

Закључак

Књижевна социјализација је код свих испитаника/ца осим једног/е протицала на тај начин што су им родитељи, баке и деке у раном детињству читали разне врсте књижевних текстова (махом Гримове бајке) или понекад измишљали бајке и приче. Само један/а испитаник/ца своју књижевну социјализацију повезује са гледањем телевизије. То значи да се може претпоставити да су породичне инстанце свесне значаја књижевних текстова за децу и да вероватно и сами читају, тако да су се сви/е испитаници/е од раног детињства срили са књижевним текстовима.

Наставу књижевности у основној и средњој школи вреднују неки позитивно, а неки негативно. Овај аспект углавном зависи од улоге коју је у сваком појединачном случају одиграо/ла наставник/ца књижевности.

Наставу књижевности немачког језика на факултету сви испитаници/е вреднују негативно. Само један/на испитаник/ца истиче да му/јој је веома интересантно на предавањима, али не образлаже зашто, и један/на да се доласком другог/е

наставника/це настава изменила у позитивном смислу. Осим односа између наставника/це и студента/киње, чије испитивање превазилази оквире овог рада, за студенте/киње је битан одабир књижевних текстова, јер им је велики проблем њихова језичка и историјска страност.

Рад на пројекту позоришне педагогије код свих учесника/ца је довео до њиховог социјалног развоја:

- толеранција: прихватање различитости, превазилажење предрасуда, јединственост и складност у заједничком раду;
- тимски рад: ослањање на друге; комуникација у групи; изражавање сопственог мишљења и његово аргументовање у групи, осећај припадности групи, поверење у саиграче/ице;
- емпатија и изражавање емпатије у групи;
- развој заједничке креативности;
- искључивање из стварности која постоји ван групе.

личног развоја:

- ослобађање и опуштање: ослобађање од страха од јавног наступа пред другим људима, стицање самопоуздања и вере у себе;
- толеранција: превазилажење предрасуда, прихватање различитости и другог мишљења;
- развијање језичке компетенције;
- стицање нових животних искустава путем естетских искустава и мењање погледа на свет;
- невербално изражавање емоција ликова;
- невербално изражавање сопствених емоција.

Рад на драмском пројекту је показао да је могуће ефикасно се опходити са књижевним текстовима на немачком као страном језику у погледу на све три функције система књижевности и да овакво опхођење са књижевним текстовима студентима/кињама причињава задовољство и мотивише их на читање, као и да утиче на стицање и продубљивање књижевних компетенција.

Ипак се у овој студији мора констатовати да сви испитаници/е радо читају књижевне текстове, имају успешну књижевну социјализацију и располажу великим бројем књижевних компетенција. Сви/е испитанице завршили/е су гимназију, а Граф

наводи да је драстична разлика у читалачом понашању гимназијалаца/ки и негимназијалаца/ки и да је много већа вероватноћа да ће гимназијалци/ке да читају, него што је то случај за полазнике осталих средњих школа, која су из социјално нижих нивоа (Граф 2006⁴: 50). Такође је установљено да девојчице више читају него дечаци (Гарбе 2010: 24), али ово су теме које превазилазе оквире овог рада. Књижевна социјализација се не одвија у свим случајевима повољно, што се огледа у реалној настави студената/киња и њиховом (не)успеху приликом полагања испита. Због тога је са једне стране очигледно да постоје проблеми у настави књижевности и на матерњем и на страном језику, а са друге се не може са сигурношћу рећи, да ли би рад са методама позоришне педагогије имао исти утицај и навео на читање оне, који/е не воле да читају.

Део Ц

8. ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

Како је показала анализа упитника, а његову евентуалну релативност која је неизбежна код таквих врста емпиријског истраживања, као и једностраност угла посматрања потврдила анализа докумената (Анализа Збирке задатака из српског језика и књижевности за квалификациони испит за упис у средњу школу школске 2009/2010. године, анализа програма за српски језик и књижевност од трећег до седмог разреда основне школе и анализа Читанке са књижевнотеоријским појмовима за четврти разред средње школе), као и анализа индивидуалних интервјуа, књижевне конвенције у Србији (садашње стање у настави) једнострано су оријентисане према књижевноаналитичкој обради текста. У средишту се налази текст, а не ученик/ца. Репертоар метода је скроман и доминира фронтална метода са једностраним, од стране наставника/це усмераваним разговором, који се своди своди на то да он/а поставља питања, а ученици/е одговарају. Емоционална и хедонистичка функција књижевног система сасвим је запостављена. Поливалентност књижевног текста заузима важно и релевантно место у теоријској научној дискусији, али се приликом оцењивања не узима у обзир. Настави књижевности у основној и средњој школи студенти/киње приписују следеће негативне карактеристике:

- негативна улога наставника/ца,
- тумачење текстова мора да буде исто као у одређеним књижевним критикама,
- непостојање мотивације за читање текстова са којима ученици/е имају потешкоће,
- неадекватне наставне методе,
- наглашавање страности књижевних текстова, а не показивање могућности за сагледавање те страности,
- одбојност према настави књижевности,
- неприлагођеност наставе узрасту ученика/ца,
- приморавање на читање.

Испитаници који су своју школску наставу вредновали позитивно јесу ретки, али сви успешност те наставе везују за „доброг/у“ наставника/цу. Као позитивне карактеристике се могу навести:

- тражење значења текста,
- детаљна анализа текста,
- мотивација читањем реп-текстова,
- вођење расправа о значењима текста.

За разлику од школске наставе књижевности, настава књижевности на факултету вреднована је готово увек негативно. Као карактеристике ове наставе наводе се:

- некреативност,
- недовољна мотивација,
- преобимна лектира,
- монотонија,
- лоша атмосфера,
- лош однос између студената/киња и наставника/ца,
- преовладавање фронталних метода рада,
- неадекватан начин испитивања,
- неактивна улога студената/киња,
- лоша организација наставе,
- студенти/киње читају мало или уопште не читају текстове на немачком језику.

У позитивне карактеристике наставе, коју наводе само три студента/киње од свих студената/киња испитаних у овом истраживању, спадају:

- задовољство са свим елементима наставе (*све је било добро*),
- могућност исказивања сопственог мишљења, која је уследила променом наставника/це,
- занимљива предавања.

Анализом упитника спроведеног у огледној групи, као и анализом индивидуалних проблемски оријентисаних интервјуа и групне дискусије доказана је успешност примене књижевно-дидактичког модела у наставној пракси, као и да се на

тај начин, а посебно према методама позоришне педагогије, могу постићи циљеви наведени у уводном делу овог рада. Емпиријски проверљиве категорије и субкатогије које се тичу личног развоја, социјалног развоја и развоја књижевних компетенција, кроз које су прошли студенти/киње који/е су радили/е на пројекту позоришне педагогије, представљене су табеларно и речима. Како овај рад полази од наставне праксе и опет јој се враћа, дугогодишњим испробавањем књижевно-дидактичког модела установљено је да је неопходно реформисати институционализовано опхођење са књижевним текстовима.

Промене у плану и програму требало би да се односе на целокупне германистичке студије, тиме што би се увело више смерова, као што су: преводилачки, општефилолошки са акцентом на науку о књижевности или науком о језику и методичко-дидактички (за будуће наставнике/це). Промене у програму предмета из области Немачка књижевност на германистикама у Србији односе се на:

1. Промене у погледу садржаја предмета, тј. његовог канона: Област, којој би требало пре свега променити име и која би требало да се зове Књижевност немачког говорног подручја, треба отворити према потребама студената/киња, који ће касније радити у настави. Велики проблем у пракси је што на германистичким катедрама у Србији нема посебног програма за будуће наставнике/це (Lehramt), већ је програм за све будуће германисте/киње исти. Већина студената/киња ради касније у школама, па су промене у овом правцу неопходне. Проширење канона, савремена књижевност немачког говорног подручја, укључујући и књижевност миграната и књижевност за децу и омладину, морала би да се обрађују у германистичким студијама. Решење да се тек на мастеру одлучују у ком правцу ће се усавршавати није оптимално, с обзиром на то да мастер траје само два семестра, од којих је један семестар наставни, а други ненаставни, и посвећен је писању мастер-рада са индивидуалним консултацијама са наставником/цом. Друго решење јесте понуда посебних предмета из књижевности за будуће наставнике/це као изборних предмета, почевши од прве године студија. Ово решење је такође тренутно неизводљиво, због недостатка универзитетских наставника/ца, који би држали наставу. Оно што је изводљиво и што би свакако требало учинити, јесте понуда дидактички оријентисаних изборних предмета већ на основним студијама, који се не би односили само на област књижевност, већ и на све друге области (на све сегменте предмета Савремени немачки језик и на предмете из области Наука о језику).

2. Промене у погледу медија: Осим медија књига, и други, модерни медији као што су филм, радио, телевизија, звучна књига, позориште морају да заузимају релевантно место у настави књижевности за будуће наставнике/це, јер је опхођење са њима важно за квалитетно обављање њиховог будућег занимања.
3. Промене у погледу наставних метода: Обавезно је променити наставне методе не само у настави књижевности, већ и у свим другим областима германистичких студија. У самој настави књижевности искључиво научно-аналитички приступ књижевном тексту треба допунити активно и продуктивно оријентисаним методама, о којима је било речи у поглављу три.

У вези са три најважнија комплекса промена у настави књижевности на факултету, потребно је пре свега променити циљеве наставе, који морају да буду усредсређени на стицање књижевних компетенција и свесно прихватање њихове страности на свим функцијама књижевног система, по Шмиту (рефлексивна и критичка функција књижевног система), стицање интеркултурних компетенција и свести о нама, другима и моделима света који нас окружује (морално-социјална функција књижевног система) и упуштање у свет књижевних текстова са ужитком (емоционално-хедонистичка функција књижевног система).

8.1 Перспектива

8.1.1 Предлози за проширење канона

Из спроведених квалитативних истраживања, посебно на основу индивидуалних интервјуа и групног разговора, проистиче да студенти/киње германистике радо читају књижевне текстове и на матерњем и на страном језику, при чему је читање текстова на страном, немачком језику, који се обрађују у настави, веома отежано због историјске, али и језичке страности књижевних текстова. Због тога је важно позабавити се питањем канона, одређењем шта је то канон и да ли је он апсолутан, непромењив и неприлагодљив, или би га требало флексибилно обликовати – према потребама и интересовањима студената/киња.

Полазну тачку представља [...] претпоставка, да студенти и студенткиње германистике заиста хоће да се баве изучавањем немачке књижевности и немачког језика, и то свесни тога, да је читање суштински елемент њихових студија. Кад не би било тако, с обзиром на ограничен животни век, могли би без сумње са својим бивствовањем да предузму нешто што има више смисла. (Шнел 2000: 36)⁹⁸

Винко дефинише канон као корпус текстова за који неко друштво или група сматра да је вредан и чије је преношење с генерације на генерацију за то друштво или групу значајно (по Корте 2006⁴а: 62). Канон је настајао и настаје праксом културне селекције повезане са вредностима свакодневног живота.

Знање о канону стално је усмерено према вредностима и интересима колектива који тај канон одређује и који се приказује у традицији сопственог саморазумевања, чиме дефинише сопствени ексклузивни значај у огледалу књижевног канона, који је прогласио као трајни канон за пример. (Корте 2006⁴а: 62)⁹⁹

Тако канон испуњава следеће функције:

- легитимише тренутно важеће вредности у одређеном друштву или групи,
- ствара сопствени идентитет и ограничава индивидуу, групу или друштво од других индивидуа, друштава или група,
- даје индивидуама, групама и друштвима оријентацију за будућност.

Савремени књижевни канони су отворени, незавршени системи који се могу прилагодити и прилагођавају се промењеним условима живота (Корте 2006⁴а: 72). Непроменљив, затворен, крут канон, а то је онај прописан планом и програмом за основне и средње школе у Србији, не уклапа се у отвореност, слободу развоја, у иновативне, подстичуће и узбудљиве димензије књижевних текстова. За студије германистике треба створити канон који је подложен променама, који подсећа на прошлост, али је и критички испитује, који нас чини радозналим, а оријентише се по историјским стандардима и формира по субјективним интересовањима (Шнел 2000:

⁹⁸ Den Ausgangspunkt bildet [...] die Annahme, daß Studierende der Germanistik sich mit deutscher Literatur und Sprache tatsächlich auch befassen wollen, und dies im Bewußtsein, daß das Lesen von Literatur ein wesentliches Element ihres Studiums ist. Wäre es anders, könnten sie angesichts begrenzter Lebenszeit zweifellos etwas Sinnvolleres mit ihrem Dasein anfangen. (Schnell 2000: 36)

⁹⁹ Kanon-Wissen ist stets auf Werte und Interessen des den Kanon bestimmenden Kollektivs bezogen, das sich in der Tradition ein eigenes Selbstverständnis gibt und so die eigene exklusive Bedeutsamkeit im Spiegel des von ihm für bleibend und mustergültig erklärten literarischen Kanons stets mitdefiniert. (Korte, 2006⁴ a: 63)

35). Корте (2006^{4а}) разликује материјални канон (конкретни називи књижевних текстова, конкретни аутори/ке, жанрови и епохе – традиционални и у школама у Србији важећи канони за наставу, који подразумевају преношење знања, али не и самостални рад и прихватање канона као система друштвене и културне идентификације) и критеријски канон, за који се у овом раду пледира. Овај канон не преноси чврсто одређене књижевне традиције и производ је друштвеног и културног плуралитета, којима се одликују савремене језичке заједнице, у којима упоредо и равноправно постоје различити стилови живота, те се као такав отвара новим и многобројним вредностима. Он омогућава културно подсећање на емоционалне доживљаје колектива, али заједно са другим медијима, или чак у њиховој сенци (Корте 2006^{4а}: 67). Он добија једну нову, значајну функцију, која се огледа у томе да се тумачења књижевних текстова више не могу прописивати од стране „виших“ инстанци, тако да треба да представљају само понуду из које читаоци/тељке могу да бирају. Харо Милер-Михаелс препоручује три критеријума за одабир књижевних текстова: егземпларност, актуелност и моћ дејствовања (Мицхаелс по: Корте 2006^{4а}: 74).

Савремене дидактике књижевности не оријентишу се више по критеријумима књижевно-научне систематике, већ по улози читаоца/љки (ученика/ца и студента/киња) у њиховом општењу са књижевним текстовима. Овде спадају нпр. тематски значај текста, могућност идентификације и координације перспективе са фикционалним ликовима, погодност за вођење дискусије, за подстицање процеса разумевања и споразумевања итд. (Корте 2006^{4а}: 74). Оваква оријентација могла би да послужи за увођење додатних предмета из области књижевности у германистичке студије. Канон се више не ослања првенствено на књижевне традиције и књижевно-научне системе, већ на резултате истраживања књижевне социјализације, психологије читања, психолошке развојне теорије, антропологије, медијске педагогије и других наука, да би се дошло до одговора на питање који текстови треба да се читају у ком узрасту, за који ниво знања страног језика је погодна која врста текстова, које циљеве хоћемо њима да постигнемо и које наставне методе да употребимо. Зато би било значајно за наставну праксу, да се проблем канонизације рефлектује и у овом смислу отвори за одређене врсте текстова, који се тренутно не обрађују у настави, посебно текстови интересантни са интеркултурног становишта.

Како се у пракси неретко сусрећемо са студентима/кињама, који/е нерадо читају књижевне текстове, у циљу промене овакве ситуације у овом раду желим да дам предлог за „проширење лектире“ у облику изборних предмета из области књижевности

расподељених по годинама. При томе треба водити рачуна о нивоу познавања језика, интересовању студената/киња, дакле, стављати рецепијенте/киње и њихово опхођење са текстовима у средиште размишљања, не заборављајући социјално и културно делатно дејство књижевних текстова једног динамичног, отвореног канона, водећи рачуна о многоструким видовима културне употребе тих текстова од стране њихових читалаца/тељки. При томе апелујем на превазилажење традиционалног канона уз покушај аргументоване одбране тезе да су занемарене актуелне тенденције у књижевном збивању данашњице немачког говорног подручја (укључујући интермедијалност, књижевност за децу и омладину, књижевност миграната и савремену немачку књижевност), које су од кључног значаја за ефикасније постизање циљева наставе књижевности на страном језику. Књижевни канон не може да буде сачињен искључиво на основу естетске вредности текстова из прошлости, већ мора да изражава и естетске вредности данашњице и да се оријентише према интересовањима одређених група, што у овом конкретном случају јесу студенти/киње на различитим годинама студија германистике у Србији, који ће после завршеног факултета радити у настави као наставници/е немачког као страног језика.

Канон књижевних текстова по правилу није листа или садржај, већ се пре свега може реконструисати на основу презентности књижевних текстова и комуникације о њима, која се може спровести за различите каноне у различитим институцијама и медијима. (Винко 2005⁷: 597)¹⁰⁰

Овако схваћен канон називам препорука за лектуру.

8.1.1.1 Савремена књижевност немачког говорног подручја у настави

Савремена књижевност немачког говорног подручја¹⁰¹ представља посебан проблем за наставу, па је са друге стране разумљиво њено одсуство на многим катедрама за германистику, и то не само у иностранству, већ и у матичним земљама. Пре свега је проблематичан избор текстова: у особине савремене књижевности спадају

¹⁰⁰ Ein Kanon literarischer Texte liegt in der Regel nicht als Liste oder Verzeichnis vor, sondern ist viel mehr über die Präsenz literarischer Texte und die Kommunikation über sie rekonstruierbar, die für verschiedene Kanones in unterschiedlichen Institutionen und Medien stattfinden kann. (Winko 2005⁷: 597)

¹⁰¹ Под савременом књижевношћу немачког говорног подручја подразумевам све књижевне текстове на немачком језику настале после 1989. године.

контровверзна мишљења савременика/ца о квалитету, значају и рангирању појединих текстова, што у првој линији зависи од личних опредељења и укуса. Зеgebрехт каже да онај ко хоће да постане добар/ра читалац/тељка савремене књижевности мора лично пажљиво да учествује у књижевном животу данашњице, да критички чита књижевне критике у новинама и часописима, прати књижевна збивања на радију и телевизији, да посећује књижаре, представљање нових књига, књижевне вечери, да се обавештава на интернету, ступи у комуникацију са другим читаоцима/тељкама итд. (Зеgebрехт 2006: 12). Ово су веома захтевни задаци који коштају пуно времена. Савремена књижевност на немачком језику уопште није заступљена у силабусима за студије германистике на катедри у Крагујевцу, ни на основним студијама, ни на мастер студијама, па овде пледирам за увођење предмета Савремена књижевност немачког говорног подручја у план и програм студија германистике.¹⁰²

Настава књижевности би много добила и када би превазишла сопствене традиције и ритуале и почела да наглашава културолошке и културне аспекте и игру са значењима, када би однос аутор/ка-дело-читалац/тељка престала да одређује питањем шта је аутор/ка хтео/ла да нам каже и када би тако отворила читав спектар других питања и експериментата у чијем средишту су читаоци/тељке који/е у комуникацији формирају значења. Следећи теоријске и емпиријске поставке овог рада, учење и подучавање књижевности немачког језика као књижевности друге културе (дакле, друге комуникативне заједнице) треба да почне из перспективе читалаца/тељки, да почне из садашњости, а не из прошлости (Еселборн 2003: 483). Текстови савремене књижевности би требало да се налазе на почетку бављења са књижевним текстовима на немачком као страном језику, јер у овим текстовима, без обзира на географску и културну разлику, млади/е читаоци/тељке имају више могућности идентификације са собом и светом око себе. Постизање циља разумевања страног такође је остварив овим текстовима, јер да би разумели страно, читаоци/тељке морају прво да разумеју садашње страно. У последњих десетак година актуелност савремених књижевних текстова на немачком језику у сталном је порасту.

Ова књижевност производ је и огледало времена великих промена, времена у ком је не само у Европи, већ и у читавом свету дошло до суштинских промена у свим областима живота. Књижевност овог времена је толико вишеслојна, толико привремена и толико незатворена као и сам развој – и управо овде лежи посебна драж

¹⁰² Силабуси за предмете из области Немачка књижевност могу се наћи на сајту факултета www.filum.kg.ac.rs.

при бављењу овом књижевношћу и откривању њених специфичности. (Титкен 2006: 55)¹⁰³

Текстови најновије књижевности на поетски начин обрађују садашњи искуствени свет, још увек раде на колективном подсећању путем оживљавања нацистичке историје, нуде читаоцу/тељки стицање животних искустава схватајући стварност као актуелно поље за стварање најразличитијих конструкција, на које интензивно утичу техника, мода, медији, конзум, свакодневница. Аутори/ке (као и њихови читаоци/тељке) покушавају да се пронађу у постмодерном плурализму (Бекес 2004: 236).

Дидактичка погодност савремених књижевних текстова је да садашњост не прихватају онаквом каква јесте, не афирмишу владајуће интелектуалне и естетске норме, већ је приказују као процес, као могућу промену. Фингерхут критикује 1988. године овакве покушаје искоришћавања постмодерне литературе у васпитне сврхе, говорећи о „педагошком лудилу“ (по Камлер 2006⁴: 171). Управо савремени књижевни текстови не желе да преносе смисао, значење, већ нуде могућност да читаоци ступе са њима у игру тражења конотата (Камлер 2006⁴: 171).

Лектира канонизованих дела из прошлости и лектира савремених дела морају да буду саставни део наставе, јер између њих постоји нераскидива веза. Најновији текстови не могу и не треба да буду пребрзо канонизовани. По Камлеру, њихова дидактика мора да буде дидактика експеримента, која прихвата ограничено време вредности такве лектире. Основа једне такве дидактичке књижевне критике не могу да буду традиционални критеријуми вредновања, већ резултати истраживања књижевне социјализације и наставе. Истраживање наставе, укључујући и опис наставне праксе, предлози за наставу и подизање наставних ефеката треба да буду пратиља књижевне дидактике експеримента, која се систематски упушта у игру са најновијим, савременим књижевним текстовима (Камлер 2006⁴: 176).

Због тога се и треба упустити у дидактички експеримент, ослонити се на сопствену способност процењивања текстова и анализирати их у комуникацији са студентима/кињама, иако не постоји њихова дидактизација у приручницима, која наставницима/ама помаже у припреми часова. Откривање фикционалних светова ове

¹⁰³ Diese Literatur ist Produkt und Spiegel einer Umbruchszeit, die nicht nur in Europa, sondern weltweit zu grundlegenden Veränderungen aller Lebensbereiche geführt hat. Sie ist so vielschichtig, so vorläufig und so unabgeschlossen wie diese Entwicklung selbst – und eben hierin liegt auch der besondere Reiz, sich mit dieser Literatur zu beschäftigen und ihre Spezifika zu entdecken. (Tütken 2006: 55)

књижевности за студенте/киње (али и за наставнике/це) је исплатив изазов. За наставу су прикладни сви они текстови, који студентима/кињама омогућавају стицање искустава, разумевање структура и културних образаца земље чији језик и културу (треба да) упознају, који им помажу да разумеју сопствену стварност, који позивају на занимљива путовања у непознате и познате светове, користећи при томе савремени немачки језик свакодневнице и играјући се с њим.

Важан део савремене књижевности на немачком језику чини тзв. **књижевност миграната**. Ови текстови су посебно интересантни за студенте/киње германистике у иностранству, јер на немачку културу гледају из друге перспективе, пореде, траже идентитет међу различитим домовинама и културним обрасцима, осветљавају проблематику интеркултуре у мултикултурним друштвима, дају могућност идентификације, критике и самокритике, па је због ових особина из дидактичког угла веома препоручљива за наставу књижевности на немачком као страном језику (Еселборн 1997, Титген 2006).

Управо у овој књижевности лежи сасвим посебан потенцијал за мотивисање страних ученика: писана је у принципу из сличне перспективе [...] коју имају и они којима је немачки језик страни. Кроз дела ових аутора и ауторки ученици могу истовремено експериментално, заменом улога, да начине прва индиректна, али стварности блиска искуства са културом-циљем и са њом да се критички опходе, пре него што једног дана и сами не пронађу контакт са Немачком, њеном културом и њеним људима. Није случајно да текстови из области интеркултурне књижевности наилазе на посебно интересовање од стране оних који уче немачки као страни језик. (Титген 2006: 54)¹⁰⁴

Из свих ових разлога, сматрам да треба променити парадигму наставе књижевности на факултету на обавезним предметима из области Немачка књижевност. Бављење овом облашћу треба да почне од актуелних текстова, који су релевантни за читаоце/читатељке и који им нису превише страни, ка текстовима, које одликује све више страности, посебно језичке и историјске. Овакву промену парадигме увек је и

¹⁰⁴ Gerade diese Literatur enthält für ausländische Lerner ein ganz besonderes Motivationspotential: Ist sie doch aus grundsätzlich ähnlicher Perspektive geschrieben [...], die auch die ausländischen Lerner in Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht einnehmen. In den Werken dieser AutorInnen können ausländische Lerner gleichsam experimentell, in stellvertretendem Rollentausch erste indirekte, aber wirklichkeitsnahe Erfahrungen mit der Zielkultur machen und sich damit kritisch auseinandersetzen, ehe sie eines Tages selbst direkte Kontakte zu Deutschland, seiner Kultur und seinen Menschen finden. Nicht zufällig werden Texte aus dem Bereich der interkulturellen Literatur von ausländischen Lernern stets mit besonderem Interesse aufgenommen. (Tütgen 2006: 54)

свугде због укореењости конвенционализованог приступа предметима из ове области вероватно изузетно тешко спровести, а захтеваће између осталог и спремност, добру вољу, сарадњу и активно учешће свих актера/ки на катедри који се баве овом научном области: како наставника/ца, тако и студената/киња.

8.1.1.1.1 Савремена књижевност немачког говорног подручја и најновији програм за предмете из области књижевности на одсеку за германистику у Крагујевцу

У првом семестру на германистици у Крагујевцу по најновијој верзији, која ће ступити на снагу у академској 2014/2015. години, за први семестар предвиђен је обавезан предмет Увод у немачку књижевност 1, а за други семестар Увод у немачку књижевност 2, са по два часа предавања и 2 часа вежби.

У трећем семестру изучава се Немачка књижевност од почетка до барока као обавезан предмет (2 часа предавања, 2 часа вежбе) и Увод у теорију књижевности (одсек за српски језик и књижевност, 2 часа предавања, 1 час вежби).

У четвртном семестру предмет који је обавезан зове се Немачка књижевност 18. века, такође са 2 часа предавања и 2 часа вежби.

У петом семестру обавезан предмет је Немачка књижевност 19. века 1 (2 часа предавања и 3 часа вежбе), а изборни предмет је Немачка књижевна херменеутика (2 часа предавања, 2 часа вежбе).

У шестом семестру изучава се Немачка књижевност 19. века 2 као обавезан предмет са 2 часа предавања и 3 часа вежби, а изборни предмет је Немачка барокна драма (2 часа предавања и 1 час вежби).

У седмом семестру на програму као обавезан предмет стоји Немачка књижевност 20. века 1 (2 часа предавања, 3 часа вежбе), изборни предмет Немачке теорије културе (2 предавања и 2 вежбе) и Немачка драма 20. века (2 часа предавања, 1 час вежбе).

У осмом семестру обавезан предмет се зове Немачка књижевност 20. века 2 (часа предавања, 3 часа вежбе), а изборни предмети су Феноменолошки приступ немачкој књижевности (2 часа предавања, 2 часа вежбе) и Немачка дечја књижевност (2 часа предавања, 1 час вежбе).

У новом програму треба приметити позитивне промене у односу на претходне програме, које се пре свега тичу квантитивне и квалитативне понуде изборних

предмета. Већина изборних предмета изучава се по први пут не само на крагујевачкој катедри за германистику, већ на катедрама германистике на нивоу Србије (тако нпр. Немачка дечја књижевност). Недостаци програма су у томе што је предмет Немачка дечја књижевност смештен на завршну, уместо прву годину студија. Тако би овај предмет требало понудити као двосеместрални: Немачка дечја књижевност 1 у првом семестру и Немачка дечја књижевност 2 у другом семестру. У трећем семестру требало би понудити предмет Савремена књижевност немачког говорног подручја 1 и у четвртм Савремена књижевност немачког говорног подручја 2. Изборни предмет из петог семестра Немачка књижевна херменеутика може се на часовима вежби обрађивати на примерима из савремене књижевности. У седмом и осмом семестру предмети су тако конципирани да се могу обрађивати претежно текстови савремене књижевности, са нагласком на одређеним областима: текстови као носиоци културних образаца у оквиру предмета Немачке теорије културе, савремена драма у оквиру предмета Немачка драма 20. века, а по самом називу обавезног предмета полази се од тога, да ће један његов део свакако бити посвећен савременим књижевним текстовима на немачком језику.

Мада је овај програм далеко бољи од свих претходних, треба у будућности размишљати о његовом унапређивању у смислу горе датих предлога, тј. да се предмети предвиђени за четврту годину обрађују у првој, из треће у другој итд. Уз ове промене, треба појачано користити друге медије у настави и настави прилазити са увек различитим методским поставкама.

8.1.1.2 Књижевност за децу и омладину у настави

Све до 70-их година прошлог века научници и дидактичари су били веома дистанцирани према књижевним текстовима за децу и омладину, сматрајући их за текстове ниже вредности недостојне озбиљније књижевно-научне анализе. Од тада па до данашњих дана ови текстови су на велика врата ушли не само у основне и средње школе у Немачкој, већ се обрађују и на факултетима (нпр. у Лајпцигу¹⁰⁵ и Олденбургу¹⁰⁶). Постоји и мноштво института за ову врсту књижевности (*Institut für Jugendbuchforschung*¹⁰⁷ универзитета у Франкфурту на Мајни, *Schweizerisches Institut für*

¹⁰⁵ www.uni-leipzig.de

¹⁰⁶ www.uni-oldenburg.de/germanistik

¹⁰⁷ www.uni-frankfurt.de

Kinder- und Jugendmedien¹⁰⁸, *Institut für Jugendliteratur* у Бечу¹⁰⁹), а неке библиотеке поседују посебне огранке за књижевност за децу и омладину (библиотека у Гетингену¹¹⁰). Пионирска улога у овом спором процесу прихватања и признавања књижевних текстова за децу и омладину приписују се Ане Кригер (Anne Krüger) и њеном 1963. године публикованом раду *Kinder- und Jugendbücher als Klassenlektüre*. Повољну климу за афирмисање књижевности за децу и омладину створило је и ново, проширено тумачење појма књижевности, које је за употребу у настави језика сада дозвољавало сваку врсту текстова. Као последица студентских револуција 1968. године у Немачкој је дошло и до револуционарног нестанка традиционалног канона из школа и универзитета, почиње да се истиче се друштвено-критичка функција књижевности: на добрим текстовима ученици/е треба да се подучавају (социјално-критичкој) еманципацији, а на мање добрим да уче идеолошко и критичко „раскринкавање“ владајућих интереса (Хурелман 2006⁴: 137). Од тада дидактичари/ке почињу интензивно да дискутују о овој врсти књижевних текстова, посебно у погледу на социјализацију читања деце и младих. Историјски ново и одлучујуће јесте прихватање књижевних текстова за децу и омладину у школској настави.

Актуелна дискусија у последњих десетак година покушава да оправда бављење књижевним текстовима за децу и омладину на неколико различитих начина.

– Малте Дарендорф (2004²) представник је рецептивних разлога: по њему дидактика мора да се оријентише према читаоцима/љкама, према искуствима и интересовањима рецепијената/киња, а не према естетској вредности текстова, чији значај он наравно не искључује из својих дидактичких размишљања.

– Књижевно-научна оправданост књижевности за децу и омладину у настави заснива се на проучавању естетских, социјално-историјских, књижевноисторијских и књижевнотеоријских момената. Књижевни текстови за децу и омладину третирају се као део књижевног система и подлежу истим критеријумима као и књижевни текстови за одрасле. Теорија књижевности за децу и омладину и није теорија дечје рецепције књижевних текстова, већ теорија поетског текста, који се одликује посебним структурним законима, а употребљавани књижевни поступци исти су као и код осталих врста књижевних текстова (Пефген 1999: 71).

– Дидактичка оправданост књижевности за децу и омладину огледа се пре свега у расветљавању педагошких питања и питања психологије читања, не

¹⁰⁸ www.sikjm.ch

¹⁰⁹ www.jugendliteratur.net

¹¹⁰ www.uni-goettingen.de

изостављајући ни естетске моменте, при чему се разликују струјања која више наглашавају њихову педагошку (Хурелман) од оних која више наглашавају естетску улогу (Хаз) коју ови текстови имају. Од развоја интеркултурне германистике, преко односа германистике и науке о култури, развио се правац који дидактички оправдава заступљеност ових текстова у настави на основу њихових културних и садржајних критеријума, посебно у настави књижевности страних језика (Халет, Бредела, Нининг, Деланој).

Књижевност за децу и омладину је производ приклањања младим адресатима, који Дарендорф карактерише путем четири следећа аспекта:

Књижевност за децу и омладину

- нуди довољно подстицаја за читање, нпр. путем хумористички, узбудљиво, напето представљених ситуација, путем пружања могућности идентификације са фиктивним ликовима и слично,

- се везује за искуства и интересовања читалаца/тељки,

- смањује тежину и захтевност текстова, да би они који немају или имају мало искуства са читањем књижевних текстова (односно књижевних текстова на страном језику) били охрабрени у овом подухвату, поткрепљени позитивним искуством са успехом, тј. разумевањем текста, и то путем типизирања ликова, прегледности и једносмерности радње, избегавања великог броја ликова итд.

- упркос олакшаном читању омогућава стицање нових искустава и погледа на свет, доприноси еманципацији и разбијању предрасуда, доприноси самосоцијализацији, моралном развоју и грађењу сопственог идентитета (Дарендорф 2004²: 15).

Књижевност за децу и омладину представља, осим тога „књижевно-педагошки подухват“ (Дарендорф 2004²: 16), али и књижевно-естетски, јер за разлику од схватања Дарендорфа, у овом раду се заступа гледиште да многи текстови књижевности за децу и омладину заслужују да буду третирани не само као педагошки, већ и као књижевно-теоријски релевантни. Они могу да пробуде интересовање за читање, развију способност читања целовитих књига на страном језику, узимајући у обзир и навикавање на временски дуготрајније бављење књижевним текстовима и вишеструко поновљено читање, могу да подстакну на комуникацију о вредностима, нормама, предрасудама, културним аспектима, о структури текста и његовој анализи. Ове њихове

особине говоре у прилог томе да текстове КДО¹¹¹ треба увести у прву годину студија за студенте/киње, који ће касније радити у настави.

КДО је релативно самосталан субсистем опште књижевности. Као систем делања она почива на диференцираности специјалних улога делања за ауторе, издавачке куће, институције дистрибуције, критике и пре свега на својој сконцентрисаности на специфичан део публике књижевног тржишта, на оне који одрастају. Као систем симбола КДО почива на развијању сопствених конвенција тематизирања и представљања. (Хурелман 2006⁴: 139)¹¹²

Предлог за увођење КДО у наставу се односи, дакле, на оне студенте/киње, који ће касније радити у настави, а при избору текстова књижевности за децу и омладину треба свакако бирати оне који испуњавају критеријуме квалитета и могу да се обрађују са акцентом на структурне и интеркултурне могућности које пружају. Како се са текстовима КДО није до сада радило у настави књижевности, било би важно да се спроведу истраживања која ће показати да ли и у којој мери бављење овим текстовима доприноси постављеним циљевима.

Најопштије говорећи, задатак наставе књижевности јесте да развије књижевне компетенције: све оне способности које су потребне да би се могло узети учешће на књижевној сцени, као што су способност разврставања текстова у жанрове и епохе, способност доношења вредновања књижевног текста, поређење текстова и ауторских стилова, дискусија о текстовима и њихова анализа, разумевање страног итд. Може се поћи од тога да су ове књижевне компетенције студенти/киње стекли/е у настави књижевности матерњег језика у школи, али да им она свакако недостаје у читању књижевних текстова на страном језику. Да би их уопште могли стећи, потребно је да читају.

Да управо превазилажење страности и отпора, бављење 'алтеритетом' може да представља ужитак, учи се тек кад се стекне искуство да читање може да буде

¹¹¹ КДО је скраћеница за књижевност за децу и омладину.

¹¹² KJL ist ein relativ eigenständiges Subsystem der Allgemeinliteratur. Als Handlungssystem beruht sie auf Ausdifferenzierung spezieller Handlungsrollen für Autoren, Verlage, Vermittlungsinstitutionen, Kritik – und, vor allem, auf der Konzentration auf ein spezifisches Teilpublikum des literarischen Marktes, die Heranwachsenden. Als Symbolsystem beruht KJL auf der Entwicklung eigener Thematisierungs- und Darstellungskonventionen (Hurrelmann, 2006⁴:139).

награђујуће – и кад се развије стабилна мотивација за читање. (Хурелман 2006⁴ : 143)¹¹³

Подстицање на читање, како с правом тврди Хурелман, за данашњу „медијску децу“ је веома важна. Дарендорф сматра да је првенствени циљ у опхођењу са текстовима књижевности за децу и омладину буђење интересовања за читање ван школе (по Хаз 2003⁸: 726), а сам Хаз овај циљ објашњава овако:

Оријентација према ликовима и фигурама књижевности, посебно књижевности за децу и омладину, помаже да се дидактичка компонента у настави увек живахно и будно држи пред оком, да охрабривање и оспособљавање – баш овим редоследом: охрабривање и оспособљавање! за доживотно учешће у књижевном животу представљају централни циљ, коме треба подредити све остале – све осим могућности и потреба младих људи: да им се отворе капије у свет мале и велике књижевности морао би да буде превасходан задатак школе и свих других инстанци у културно-књижевној области... (Хаз 2004²: 43)¹¹⁴

Подстицање на читање повезано је са модерним опште-дидактичким концептима: сарадња са другим предметима и научним дисциплинама на институцији Универзитет, укључивање других медијских текстова у наставу књижевности (већина текстова КДО може се наћи као звучна књига, а многи су и филмовани), а могуће је и организовање интересантних пројеката. КДО може знатно да допринесе подстицању на читање захваљујући томе што полази од тема блиских младима, од њихових искустава и проблема: пријатељство, љубав и мржња, расизам, нетрепелјивост према странцима и странкињама, дрога, генерацијски и социјални проблеми, проблеми деце разведених родитеља, смрт, сексуалност итд. Овде су школа и факултет добили задатак, који не могу решити само традиционалним аналитичким поступцима (Хурелман 2006⁴ : 144, Хаз 2003⁸: 728).

¹¹³ Dass gerade die Überwindung von Fremdheit und Widerstand, die Auseinandersetzung mit „Alterität“, Genuss bedeuten kann, lernt man erst, wenn man überhaupt die Erfahrung machen konnte, dass Lesen belohnend ist – und wenn man eine stabile Lesemotivation entwickelt hat. (Hurrelmann 2006⁴: 143)

¹¹⁴ Eine Orientierung an den Figuren und Gestalten der Literatur, und speziell der Kinder- und Jugendliteratur, hilft, die didaktische Einsicht unterrichtlich immer neu lebendig und wach zu halten, daß die Ermunterung und Befähigung – genau in dieser Reihenfolge: Ermunterung und Befähigung! zur lebenslangen Teilnahme am literarischen Leben das zentrale Ziel darstellt, dem sich alles andere unterzuordnen hat – alles außer den Möglichkeiten und Bedürfnissen der jungen Menschen, denen Tore in die Welt der kleinen und großen Literatur zu öffnen vordringliche Aufgabe der Schule und aller anderen Instanzen im kulturell-literarischen Feld sein müsste... (Haas 2004²: 43)

Методe за рад са КДО треба бирати, као и код свих других књижевних текстова, у зависности од конкретне наставне јединице, јер се тако најефикасније могу постићи постављени циљеви, који такође могу да варирају од једне до друге наставне јединице. Текстови КДО имају пропедеутски значај (Абрахам/Кепсер 2006²: 125), дакле, служе увођењу у књижевност за одрасле и стицању књижевних компетенција.

Заступљеност књижевности за децу и омладину на катедрама германистике у Србији би била потпуно оправдана из више разлога: будући интересовања и ослањајући се на животна искуства студената/киња, они могу да буду први корак у оспособљавању за читање књижевних текстова на немачком језику и за подстицање социјализације читања на немачком језику, проширивање културних хоризоната акцентуирањем одређених садржаја. Велику помоћ наставницима/ама у иностранству пружају бројне информације о актуелним текстовима књижевности за децу и омладину које су доступне на интернету. Све ово може да подстакне студенте/киње да, као будући наставници немачког језика, дају на овај начин књижевности за децу и омладину шансу у настави и код својих ученика и ученица пробуде интересовање за читањем и учењем немачког као страног језика.

Само ови текстови – који по правилу не циљају на увежбане читаоце, а камоли на увежбане читаоце књижевних текстова, чији адресати тек почињу да стичу језичке компетенције и не поседују опсежно животно искуство и који преферирају одређене теме – могу ученицима да отворе пут у књижевност за одрасле, могу њихове књижевне компетенције да развијају, да их доживотно гаје и цене. (Јазбец 2003: 140)¹¹⁵

8.1.2 Други медији у настави

У настави књижевности на страном језику требало би да буду заступљени што разноврснији медији: музика, филм, звучна књига (посебно кад год је то могуће у фази презентације књижевног текста), фотографија, слика, позориште (о виду наставе позоришне педагогије је било опширно говора у овом раду), интернет. У даљем тексту

¹¹⁵ Nur diese Texte – die in der Regel keine geschickten Leser, geschweige denn geschickte Leser literarischer Texte anvisieren, deren Adressaten über eine sprachliche Kompetenz im Entstehen und über einen wenig umfangreichen Erfahrungsschatz verfügen und bestimmte Themen bevorzugen – könnten den Schülern den Weg zur fremdsprachlichen Erwachsenenliteratur bahnen und sie befähigen, ihre literarische Kompetenz zu entwickeln, sie lebenslang zu pflegen und zu schätzen (Jazbec 2003: 140).

ће бити дат посебан осврт на филмовану књижевност и могућност да се предложи и организује посебан предмет на факултету који би се бавио филмованом књижевошћу.¹¹⁶

8.1.2.1 Књижевност и филм, књижевност на филму у настави

Филм је, у складу са образложеним појмом културе у другом поглављу овог рада, културолошки текст који нам преноси важне културне обрасце.

Посебност телевизијских и телевизуелних знакова је у томе, да другачије него језик показују низак степен формализације и конвенционализације и веома јако се одликују особиним сличности (иконичитета). (Хикетир 2007⁴: 1)¹¹⁷

Филмска наративна настајаје у заједничкој активности драматургије, приповедних стратегија и монтаже, а приповедање је комуникативни акт који настаје у опхођењу рецепијента/киње са текстом и у комуникацији рецепијента/киње о тексту. Активна улога рецепијента/киње омогућава му/јој да препозна значења у тексту (филму) на основу одређених предуслова и предзнања, тј. на основу читавог предусловног система. У овај процес гледања филма и обраде филма гледаоци и гледатељке улажу велики когнитивни и емотивни напор – као и приликом читања језичких текстова. Значење настаје (као и код књижевног текста) као конструкција тумачене стварности. Као што код књижевног текста оквир за разумевање даје сам тај текст, тако и разумевање филма зависи од његове естетске структуре и вишезначности. Медији нам дају информације о свету, али су истовремено и део тог света који конституишу. Вишеслојност односа између рецепијента/киње и филма огледа се у појму медијског диспозитива (Хикетир 2007⁴), који у важне чиниоце медијске рецепције убраја не изолованост, већ јединство следећих аспеката: технике, културне традиције опажања, психичких процеса обраде информација, филозофских поступака пресликавања и друштвених конвенција:

¹¹⁶ Сличан предмет био је извођен на катедри за германистику у Крагујевцу, али је након две године извођења укинут, услед недостатка наставника/ца и формалних потешкоћа његовог усклађивања у реформисаном Болоњском високошколском систему.

¹¹⁷ Die Besonderheit der filmischen und der televisuellen Zeichen besteht darin, dass sie anderes als in Sprache nur eine geringe Formalisierung und Konventionalisierung aufweisen und sehr stark durch Ähnlichkeit (Ikonizität) geprägt sind. (Hieckethier 2007⁴: 23)

Медијски диспозитиви настају из заједничког дејствовања техничких услова, представа о друштвеним правилима, нормативно-културних фактора и менталних подударана од стране гледаоца/тељки. Ова ментална подударана настају из прихватања постојећих политичких и владајућих оквирних услова, културних конвенција и психичких одређености и очекивања. (Хикетир 2007⁴: 20)¹¹⁸

Рад са књижевним текстовима и њиховим адаптацијама на филму треба да утиче на повећање мотивације за читање на немачком језику и развијање социјализације читања на том језику. Нека истраживања су доказала да је после гледања филма по неком књижевном тексту умногоме порасло интересовање за читање књижевног текста (Гаст 1999⁴, Ланге 2003⁸, Базин 1999⁴). Осим тога, рад са текстовима треба да упозна студенте/киње не само са сличностима, већ и са разликама између ова два медија, као и да допринесе развоју медијске компетенције, јер су филм и телевизија свакако најважнији медији друштвене комуникације (Хикетир 2007⁴: 1).

Књижевност на филму може да служи као филмски прилог разумевању књижевног текста, као документација рецептивне историје тог текста или да се посматра као самостална уметничка творевина у аудиовизуелном знаковном систему.

Данас је мобилност између различитих медија постао карактеристика модерних аутора/ки, а вишеструка медијска обрада једног штофа свакодневница: књижевни текст као звучна књига, као филм, као позоришна представа или мјузикл. Адаптација књижевног текста у другим медијима доприноси његовој већој популарности, повећава му тржишну вредност и доноси финансијску добит.

Адаптација књижевног текста на филм је у првој линији филм, али и нешто више од самог искоришћавања књижевног текста. За читаоца/тељку књижевног текста филм може да буде само један од могућих начина читања и разумевања. Филмови су „ново осмишљавање књижевних текстова“ (Гаст/Хикетир/Фолмерс 1999⁴ : 20) и као облик продуктивне рецепције књижевног текста и представљају самостална дела, па их тако треба посматрати и у настави.

Али да ли је то што се појављује на екрану још увек књижевност? Зар не фали управо оно чиме се књижевност одликује: језички текст, чије се језичке слике у глави читаоца уз помоћ маште и имагинације генеришу, односно комплетирају: једна

¹¹⁸ **Mediendispositiv** entstehen aus dem Zusammenwirken von technischen Bedingungen, gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen, normativ – kulturellen Faktoren und mentalen Entsprechungen auf der Seite der Zuschauer/innen, die aus dem Akzeptieren solcher macht- und ordnungspolitischen Rahmenbedingungen, den kulturellen Konventionen und psychischen Gestimmtheiten und Erwartungen entstehen. (Hieckethier 2007⁴: 20)

затворена, свеобухватна, језичка и естетска скулптура текста, коју не желим тако разапети, а да је при томе не уништим; и на крају и једна томе блиска рецептивна форма књиге као медија, која дозвољава читаоцу да сам одреди темпо читања, да застане при одређеним текстуалним пасажама како би о њима размислио, итд. (Гаст 1999⁴: 9)¹¹⁹

Филм захтева, исто као и књижевни текст, компетентне рецепијенте/киње, иако су стимуланси за рецепцију на основу медијских разлика код гледања нешто друге врсте: ако роман остави празно мерсто у карактеризацији фигуре или односу између две фигуре тако што их не изрекне до краја, филм стимулише монтажом, композицијом секвенци, употребом перспективе, светла, музике итд., па и његово значење тек треба да буде изнађено. Од садржине и форме филма (и од генијалности режисера/ке) зависи да ли ће рецепијента/кињу на то стимулисати или не. Поређење књижевног текста са његовом филмском адаптацијом с обзиром на медијску различитост ове две врсте текста има смисла само ако се пође од следећих поставки, не деградирајући филмски текст (Керн 2006⁴: 226):

1. Комерцијализација филмског текста постиже се генерализацијом комплексних проблема, поједностављивањем или изостављањем делова радње, типизирањем фигура, мењањем завршетка или употребом не-текстуалних средстава: познати глумци и глумице, сликовити предели. Посебно је интересантно поређење једног књижевног текста у више различитих медија.

2. Студенти/киње најпре прочитају књижевни текст или одломке из њега, а онда дискутују о његовој сликовитости и потенцијалима трансформације у други медиј, па тек онда гледају филм.

3. Поређење различитих адаптација једног књижевног текста.

Све ове три могућности могу се учинити естетски плодним уколико се претакање књижевног текста на филм схвати као једна од многих могућности рецепције и тиме се учини јасном поливалентност уметничког дела. Ово има тај

¹¹⁹ Aber ist das dann noch Literatur, was dort auf dem Bildschirm erscheint? Fehlt nicht gerade das, was Literatur ausmacht: ein sprachlicher Text, dessen sprachliche Bilder im Kopf des Lesers mit Hilfe von Phantasie und Einbildungskraft generiert bzw. komplettiert werden: ein geschlossenes, beziehungsreiches, sprachliches, ästhetisches Textgebilde, das ich nicht auseinanderreißen kann, ohne es zu zerstören: und – nicht zuletzt – eine damit eng verknüpfte Rezeptionsweise des Mediums Buch, die es dem Leser erlaubt, sein Lesetempo selbst zu bestimmen, bei Textstellen einzuhalten und darüber nachzudenken usw. (Gast 1999⁴: 9)

лековит ефекат, да ученици могу да ставе у питање свој сопствени начин читања оригинала, али и начин читања наставника. (Kern 2006⁴: 226)¹²⁰

Критеријуми за избор књижевних адаптација на филму, којима се треба водити када се предлаже проширење лектире на катедри за германистику:

- естетска вредност књижевног текста,
- естетска вредност филмског текста,
- културно-историјска релевантност књижевног и филмског текста,
- врста адаптације: интерпретирајућа трансформација са примесама илустрације уз наглашавање психолошких и културних аспеката¹²¹,
- тематска прикладност за развијање дискусије и разбијање табуа.

Шлендорфова режија *Хомо Фабера* Макса Фриша или *Лименог добоша* Гинтера Граса, затим *Изгубљена част Катарине Блум* Хајнриха Бела, филм *Плави анђео*, по роману Хајнриха Мана (режија Јозеф фон Штернберг), или *Смрт у Венецији*, по новели Томаса Мана (режија Лучино Висконти), само су неки од предлога за избор текстова и обраду филмоване књижевности на другој или трећој години студија.

8.2 Закључак

¹²⁰ Alle drei Zugriffsmöglichkeiten können ästhetisch fruchtbar gemacht werden, wenn man die Verfilmung als eine unter vielen Rezeptionsmöglichkeiten erkennt und damit die Polyvalenz des Kunstwerks deutlich macht. Das hat immerhin den heilsamen Effekt, dass Schüler ihre eigene Lesart des Originals und schon gleich die des Lehrers in Frage stellen können. (Kern 2006⁴: 226)

¹²¹ Однос између садржине и форме, смисао књижевног текста режисер/ка пребацује у медиј филма, тако да настаје аналогно уметничко дело средствима специфичним за медиј филм. Ова трансформација се односи према књижевном тексту као интерпретација (Krojer 1999⁴).

На крају треба размотрити резултате истраживања у односу на универзитетску праксу наставе књижевности на страном језику, као и на последице које би ови резултати могли на њу да имају и на могућности које овај рад отвара за даља истраживања.

На основу квалитативних интервјуа може се закључити да сви испитаници/е ван наставе читају радо и да су љубитељи књижевности. Можемо се сложити са Сашом Јазбец када каже:

Разлог за слаб успех при читању и за проблематичан став ученика и ученица према читању књижевних текстова и књижевних текстова на страном језику нећемо да тражимо код оних који уче немачки као страни језик, већ код оних који обликују процес социјализације на страном језику, дакле код наставника и наставница. (Јазбец 2009: 242)¹²²

Ова проблематика улоге наставника/це у наставном процесу превазилази оквире рада, али указује на недостатак у научној дискусији у Србији, те је у будућим истраживањима треба поставити у фокус истраживања. Спроведено испитивање упућује на постојање објективних проблема у настави књижевности на матерњем језику, али пре свега на немачком језику, која не потичу одатле што студенти/киње **неће** да читају, већ има дубље разлоге, које је ово истраживање желело да расветли.

Резултати истраживања показују, да је потребно променити дидактичке поставке за наставну праксу књижевности како на матерњем, тако и на страном језику. Резултати указују на то да и они испитаници/е који/е радо читају приватну лектуру имају одбојност према читању школске лектуре или лектуре на немачком језику. Сви/ испитаници/е имали/е су сличну књижевну социјализацију и сличне читалачке биографије. Сусрели су се са читањем књижевних текстова у раном детињству и радо читају књижевне текстове. То значи да узроке за одбојност према читању у институционализованој настави треба тражити на другим странама. Овде се указује на потребу даљих квалитативних истраживања, која би испитивала књижевну социјализацију и читалачке биографије ученика/ца. Затим, потребно је спровести

¹²² Den Grund für den geringen Leseerfolg und für die problematische Einstellung der Schüler und Schülerinnen zum literarischen und fremdsprachlichen Lesen wollen wir aber nicht bei den DaF-Lernern suchen, sondern bei den fremdsprachlichen Sozialisationsprozess prägenden Instanzen, den Lehrpersonen. (Jazbec 2009: 242)

испитивања међу наставницима/ама у школама и универзитетима, те њихово мишљење упоредити са мишљењем ученика/ца из којих би дидактика књижевности на матерњем и на страном језику могла да добије значајне импулсе. Затим, треба радити на стварању различитих књижевно-дидактичких модела, који би наставу књижевности обогатили разноликошћу метода, савременошћу текстова, укључивањем других медија и уметности у процес обраде књижевних текстова, наглашавањем интеркултурних образаца у текстовима. Резултати квалитативних истраживања која се тичу личног и социјалног развоја у групи која је радила на инсценирању и извођењу позоришне педагогије могу да дају битне импулсе не само за даља књижевно-дидактичка и дидактичка истраживања, већ и за истраживања из области педагогије, психологије и социологије.

Дидактика књижевности у Србији запоставља емоционалну функцију књижевног система у опхођењу са књижевним текстовима, док истраживања показују да ова равна игра битну улогу, када је у питању мотивација за читање и стицање и развој књижевних компетенција. Да би се променило испитано садашње стање у настави, потребно је да се у школском и високошколском систему нагласи емоционална равна, да се значења текстова конструишу и коригују у социјалној групи и да наставници/е схвате да у центар наставног процеса треба да поставе ученике/це као групе и као индивидуе и њихово опхођење са књижевним текстовима. На тај начин ће књижевни текстови добити шансу, да постану саставни део живота наших ученика и ученица, студената и студенткиња.

Књижевност по мом мишљењу има шансу да опстане, само ако коначно буде збачена са пијадестала своје надмености и усели се у нашу свакодневницу (Шлибар 2011: 12-13)¹²³

9. ЛИТЕРАТУРА

¹²³ Literatur hat, meinem Ermessen nach, lediglich eine Chance, wenn sie endlich vom Piedestal ihrer Erhabenheit heruntergeholt wird und sich in unserem Alltag ansiedelt. (Šlibar 2011: 12-13)

1. Абрахам/Кепсер 2006²: U. Abraham/M. Kepser, *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
2. Абрахам 2006⁴: U. Abraham, „Lesen-Schreiben-Vorlesen/Vortragen“, у: К.-М. Bogdal/Н. Korte (приређивачи), *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: DTV, 105-119.
3. Акерман 2004: A. Ackermann, „Das Eigene und das Fremde: Hybridität, Vielfalt und Kulturtransfers“, у F. Jaeger/ J. Rüsen (приређивачи), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Themen und Tendenzen*, Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag, 140-154.
4. Алтмајер 2003: C. Altmayer, „Deutsch als Fremdsprache und Kulturwissenschaft“, у: C. Altmayer/R. Forster (приређивачи), *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Teildisziplinen*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 109-134.
5. Алтмајер 2004: C. Altmayer, *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*, München: iudicium.
6. Алтмајер 2006а: C. Altmayer, „Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm“, у: Bogner et al. (приређивачи), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Intercultural German Studies*, 32, München: iudicium, 181-199.
7. Алтмајер 2006b: C. Altmayer, „Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde“, у: Gnutzmann et al. (приређивачи), *Fremdsprachen lehren und lernen*, 35, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 44-59.
8. Алтрихтер 1998: Н. Altrichter, *Lehrer erforschen ihren Unterricht: eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
9. Андрига 1994: Е. Andriga, „Literatur als Begriff. Zur Vermittlung von Rezeptionsvoraussetzungen im Unterricht“, у: А. Barsch/G. Rusch/R. Viehoff (приређивачи), *Empirische Literaturwissenschaft in der Diskussion*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 223-235.
10. Арнолд 2002: Н. L. Arnold (приређивач), *Text & Kritik. Sonderband Literarische Kanonbildung*, München: Richard Boorberg Verlag.
11. Арнолд/Детеринг 2005⁷: Н. L. Arnold/Н. Detering (приређивачи), *Grundzüge der Literaturwissenschaft*, München: DTV.
12. Бадштибнер-Кицик 2004а: С. Badstübner-Kizik, „Wortschatz, Schreiben, Hörverstehen...und was noch? Anmerkungen zur Rolle von Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht“, у: *ÖdaF Mitteilungen*, 1/2004, 6-18.

13. Бадштибнер-Кицик 2004b: С. Badstübner-Kizik, „Funktionen und Arbeitsformen für Musik im Fremdsprachenunterricht“, у: *ÖdaF Mitteilungen*, 1/2004, 19-25.
14. Балтенсвајлер 2008: Т. Baltensweiler, „'Wer wird nicht einen Klopstock loben?' Textwahl im Literaturunterricht und literarische Sozialisation“, у: L. Bluhm/ H. Rölleke (приређивачи), *Wirkendes Wort. Deutsche Sprache und Literatur in Forschung und Lehre*, Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, 411-421.
15. Базин 1994⁴: А. Bazin, „Für ein unreines Kino – Plädoyer für die Adaption“, у: W. Gast, (приређивач), *Literaturverfilmungen*, Bamberg: Büchnersverlag, 32-39.
16. Бахман-Медик 1996: D. Bachmann-Medick, „Wie interkulturell ist interkulturelle Germanistik? Plädoyer für eine kulturanthropologische Erweiterung germanistischer Studien im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung“, у: Wierlacher et al. (приређивачи), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Intercultural German Studies*, 22, München: iudicium, 207-220.
17. Бахман-Медик 2003: D. Bachmann-Medick, „Kulturanthropologische Horizonte interkultureller Literaturwissenschaft“, у: Wierlacher / Bogner (приређивачи): *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag, 439 - 446.
18. Бекес 1999: P. Bekes, „'Ab diesem Punkt spricht niemand mehr'. Aspekte der Interpretation von Marcel Beyers Roman 'Flughunde' im Unterricht“, у: *Der Deutschunterricht*, 4/1999, 59-69.
19. Бекес 2004: P. Bekes, „Erzählungen von Gegenwartsautorinnen in der Schule“, у: С. Kammler/ Т. Pflugmacher (приређивачи): *Deutschsprachige Gegenwartsliteratur seit 1989. Zwischenbilanzen – Analysen – Vermittlungsperspektiven*, Heidelberg: Wissensverlag der Autoren, 235-250.
20. Белград/Меленк 1996: J. Belgrad/H. Melenk, „Einleitung: De- und Rekonstruktion der Literaturdidaktik“, у: Belgrad, J. und Melenk, H. (приређивачи), *Literarisches Verstehen – literarisches Schreiben: Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 5-9.
21. Белград 1996а: J. Belgrad, „Analytische, ästhetische und mimetische Qualitäten. Kategorien einer Didaktik des Literaturunterrichts“, у: J. Belgrad / H. Melenk (приређивачи), *Literarisches Verstehen – literarisches Schreiben: Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 83-98.
22. Белград 1996б: J. Belgrad, „Detektivische Spurensuche und archäologische Sinnrekonstruktion. Tiefenhermeneutische Textinterpretation als literaturdidaktisches

Verfahren“, у: J. Belgrad/H. Melenk (приређивачи), *Literarisches Verstehen – literarisches Schreiben: Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren), strana

23. Беме/Шерпе 1996: H. Böhme/K. Scherpe, „Zur Einführung“, у: H. Böhme / K. Scherpe (приређивачи), *Literatur und Kulturwissenschaften. Positionen, Theorien, Modelle*, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 7-24.

23. Бенц 1999: N. Benz, Norbert, *Der Schüler als Leser im fremdsprachlichen Literaturunterricht*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

24. Бикер 2006⁴: P. Büker, „Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe“, у: K. M. Bogdal/H. Korte (приређивачи), *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: DTV, 120-133.

25. БИТОВ 2002а: W. Bütow, „Filme im Unterricht und Unterricht in Sachen Film“, у: *Deutschunterricht*, 6/2002, 4-5.

26. БИТОВ 2002б: W. Bütow, „Science-Fiction-Filme-Diskussionsangebot über Lebensfragen“, у: *Deutschunterricht*, 6/2002, 30-38.

27. Блум 2004: L. Blum, „Standortbesimmungen. Anmerkungen zu den Literaturstreiks der 90-er Jahre in Deutschland – eine kulturwissenschaftliche Skizze“, у: C. Kammler/T. Pflugmacher (приређивачи), *Deutschsprachige Gegenwartsliteratur seit 1989. Zwischenbilanzen – Analysen – Vermittlungsperspektiven*, Heidelberg: Wissensverlag der Autoren, 61-73.

28. Блумензат 2002: H. Blumensath, „Literaturrezeption als produktive Medienarbeit im Literaturunterricht“, у: *Deutschunterricht*, Heft 6, 2002, 7-12.

29. Богдал/Камлер 2006⁴: K. M. Bogdal/C. Kammler: „Dramendidaktik“, у: K.-M. Bogdal/H. Korte (приређивачи), *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: DTV, 177-189.

30. Богдал 2006⁴: K. M. Bogdal, „Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien“, у: K. M. Bogdal/H. Korte (приређивачи), *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: DTV, 9-29.

31. Богдал 2005⁷: K. M. Bogdal, „Problematisierungen der Hermeneutik im Zeichen des Poststrukturalismus“, у: H. L. Arnold/H. Detering (приређивач), *Grundzüge der Literaturwissenschaft*, München: DTV, 137-156.

32. Босинаде 2000: J. Bossinade, *Poststrukturalistische Literaturtheorie*, Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag.

33. Бредела 2007 а: L. Bredella, „Fremde Welten entwerfen. Der Bildungssinn literarischer Texte“, u: C. Fäcke/ W. Wangerin(приређивачи), *Neue Wege zu und mit literarischen Texten*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 30-50.
34. Бредела 2007⁵ b: L. Bredella, „Literaturwissenschaft“, u: K. R. Bausch / H. Christ / H. J. Krumm (приређивачи), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr Franke Attempto Verlag, 54-60.
35. Бредела 2004: L. Bredella, „Literaturdidaktik im Dialog mit Literaturunterricht und Literaturwissenschaft“, y: L. Bredella, W. Delanoy, C. Suhrkamp (приређивачи), *Literaturdidaktik im Dialog (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 21-64.
36. Бредела, Деланој, Зуркамп 2004: L. Bredella, W. Delanoy, C. Suhrkamp, „Einleitung: Literaturdidaktik im Dialog“, y: L. Bredella, W. Delanoy, C. Suhrkamp (приређивачи), *Literaturdidaktik im Dialog (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 7-20.
37. Бредела 2000: L. Bredella, „Fremdverstehen mit literarischen Texten“, u: L. Bredella, F. J. Meißner, A. Nünning, D. Rösler (приређивачи), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar. Vorträge aus dem Graduiertenkolleg ‚Didaktik des Fremdverstehens‘*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 133-163.
38. Бремерих-Фос 1996: A. Bremerich-Vos, „Hermeneutik, Dekonstruktivismus und produktionsorientierte Verfahren. Anmerkungen zu einer Kontroverse in der Literaturdidaktik“, y: J. Belgrad, H. Melenk (приређивачи), *Literarisches Verstehen – literarisches Schreiben: Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 25-49.
39. Бренер 1991²: P. Brenner, „Interkulturelle Hermeneutik. Probleme einer Theorie kulturellen Fremdverstehens“, y: *Interkulturelle Germanistik: Dialog der Kulturen auf Deutsch?*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 35-56.
40. Вајдеман 2007: V. Weidemann, *Lichtjahre. Eine kurze Geschichte der deutschen Literatur von 1945 bis heute*, Köln: Kiepenheuer & Witsch Verlag, 2007.
41. Валдман 2003⁸: G. Waldmann, „Produktiver Umgang mit Literatur“, y: G. Lange/K. Neumann/W. Ziesenis (приређивачи): *Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 2: Literaturdidaktik*, Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 488-507.
42. Валдман 2006⁵: G. Waldmann, *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiver Hermeneutik. Theorie-Didaktik-Verfahren-Modelle*, Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.

43. Вангерин 2003⁸: W. Wangerin, „Romane im Unterricht“, у: G. Lange/K. Neumann/W. Ziesenis (приређивачи), *Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 2: Literaturdidaktik*, Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 600-620.

44. Вангерин 2007: W. Wangerin, „Der Leser „macht eigentlich aus einem Buche, was er will“ (Novalis). Konstruktivistische Begründungen Produktiven Literaturunterrichts“, у: C.Fäcke/ W. Wangerin (приређивачи), *Neue Wege zu und mit literarischen Texten*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 63-87.

45. Васмут 1991²: W. Wasmuth, „Zur Problematik eines Konzepts – Theorie und Praxis interkultureller Hermeneutik im Fach Deutsch als Fremdsprache, dargestellt am Beispiel Indonesiens“, у: P. Zimmermann (приређивач): *'Interkulturelle Germanistik': Dialog der Kulturen auf Deutsch?*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 139-154.

46. Варнинг 1975: R. Warning, „Rezeptionsästhetik als literaturwissenschaftliche Pragmatik“, у: R. Warning (приређивач, *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxi*, München: Fink 1975, 9-41.

47. Велберс 2006: U. Welbers, „Wenn ein Reisender in einer Wissenschaft... Vermittlung als Konstruktionsbedingung der (Literatur-) Wissenschaft“, у: S. Hochreiter, U. Klingeböck (приређивачи), *Literatur-Lehren-Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft*, Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 73-94.

49. Велц 1991²: D. Welz, „Dialog der Kulturen oder das Weltgespräch auf Deutsch. Über den Gebrauchswert einer 'Interkulturellen Germanistik' für Südafrika und die Dritte Welt“, у: P. Zimmermann (приређивач): *'Interkulturelle Germanistik': Dialog der Kulturen auf Deutsch?*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 155-174.

50. Вермке 2006⁴: J. Wermke, „Literatur- und Medienunterricht“, у: K. M. Bogdal/H. Korte, Hermann (приређивачи): *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: DTV, 91-104.

51. Вилотијевић 2000²: М. Вилотијевић, *Дидактика. Предмет дидактике*, Београд: Научна књига, Учитељски факултет.

52. Вилт 2006: Wildt, Johannes: Hochschuldidaktische Weiterbildung in Deutschland, у: S. Hochreiter/U. Klingeböck (приређивачи), *Literatur-Lehren-Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft*, Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 269-284.

53. Винко 2002: S. Winko, „Literatur-Kanon als invisible hand- Phänomen, у: *Text & Kritik. Sonderband Literarische Kanonbildung*, München: Richard Boorberg Verlag, 9-24.

54. Винко 2005⁷: S. Winko, „Literarische Wertung und Kanonbildung“, у: H.-L. Arnold/H. Detering (приређивачи), *Grundzüge der Literaturwissenschaft*, München: DTV, 585-600.
55. Винтерштајнер 2007: W. Wintersteiner, „Lest die Fahrpläne! Ein Plädoyer für den Literaturunterricht“, у: M. Glaboniat, E.-M. Rastner, W. Wintersteiner (приређивачи), *Wir sind was wir tun. Deutschdidaktik und Deutschunterricht vor neuen Herausforderungen*, Innsbruck 2007, 41-50.
56. Винтерштајнер 2006: W. Wintersteiner, „Die Literaturwissenschaft und ihre Didaktik“, у: S. Hochreiter/U. Klingeböck (приређивачи), *Literatur-Lehren-Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 2006, 19-38.
57. Вирлахер 1999: A. Wierlacher, „Cultural Studies, disziplinäre und interdisziplinäre Kulturwissenschaft“, у: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 25, 1999, 131-146.
58. Вирлахер 2003: A. Wierlacher, *Geschichte und Theorie*, у: Wierlacher/Bogner (приређивачи), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag, 2003, 1-34.
59. Ганзел 1999: C. Gansel, „Doch die Oberfläche der Dinge ist unerschöpflich'. Zum Verhältnis von Kinder- und Jugendliteratur in den 90ern“, у: *Der Deutschunterricht*, 4/1999, 107-111.
60. Гарбе 2010: C. Garbe, „Literarische Sozialisation – Mediensozialisation“, у: *Literatur- und Mediendidaktik*, Bd. 2, Frederking V., Krommer A., Meier Ch. (приређивачи), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 21- 40.
61. Гаснер 2000: O. Gassner, „Lesen, Schreiben, Zeichnen, Gehen: Wege zu Robert Schneiders 'Schlafes Bruder'“, у: Menzel W. (приређивач), *Handlungsorientierter Literaturunterricht, Praxis Deutsch Sonderheft*, Seelze: Friedrich Verlag, 130-134.
62. Гаст 1999⁴: W. Gast, *Literaturverfilmungen*, Bamberg: Buchners Verlag.
63. Гаст 2002а: W. Gast, „Nachgefragt –Nachgehakt. Literaturwissenschaft steht gegen Filmwissenschaft?“, у: *Deutschunterricht*, 6/2002, 5.
64. Гаст 2002б: W. Gast, „Typologie didaktischer Filmanalyse“, у: *Deutschunterricht*, 6/ 2002, 18-19.
65. Гаст, Хикетир, Фолмерс 1999⁴: Gast, Hieckethier, Vollmers, „Literaturverfilmungen als ein Kulturphänomen“, у: W. Gast (приређивач), *Literaturverfilmungen*, Bamberg: Buchners Verlag, 12-20.

66. Гатермајер 2010: К. Gattermaier, „Lesestrategien versus/und Leselust“ у: *Literatur- und Mediendidaktik*, Bd. 2, Frederking V., Krommer A., Meier Ch. (приређивачи), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 633-655.
67. Гендола/Целе 2000: P. Gendolla/C. Zelle (приређивачи), *Der Siegener Kanon: Beiträge zur „ewigen Debatte“*, Frankfurt a. M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang.
68. Глап/Рик 2007⁵: A. R. Glaap, H. Rück, „Literarisches Scurriculum“, у: К. R. Bausch, H. Christ, H. J. Krumm (приређивачи), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr Franke, 133-138
69. Глазерсфелд 2008¹⁰: E. von Glasersfeld, „Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität“, у: Н. Gumin, H. Meier (приређивачи), *Einführung in den Konstruktivismus*, München: Piper Verlag, 9-40.
70. Готвалд 2006: H. Gottwald, „Literaturwissenschaftliche Lehre an der Universität. Grundsätzliche Überlegungen und Perspektiven“, у: S. Hochreiter/ U. Klingeböck (приређивачи), *Literatur-Lehren-Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft*, Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 95-108.
71. Граф 2006⁴: W. Graf, „Literarische Sozialisation“, у: К. M. Bogdal, H. Korte (приређивачи), *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: DTV, 49-60.
72. Груб 2003: F. T. Grub, „Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft“, у: С. Altmayer, R. Forster (приређивачи), *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch-Teilbereiche-Teildisziplinen*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 135-156.
73. Дајнат 1999: H. Dainat, „Zukunftsperspektiven. Anmerkungen zur kulturwissenschaftlichen Orientierung der Germanistik“, у: U. Bloh, F. Vollhardt (приређивачи), *Germanistik als Kulturwissenschaft. Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, 4 (1999), 496-506.
74. Дарендорф 2004²: M. Dahrendorf, „Überlegungen zur immanenten Didaktik und Pädagogik der Kinder- und Jugendliteratur“, у: К. Richter, B. Hurrelmann (приређивачи), *Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle im pädagogisch-didaktischen Kontext*, Weinheim, München: Juventa, 11-26.
75. Дејвис 1994: S. Davis, „Ibsens *Nora* gemeinsam lesen: Reden über Literatur im Unterricht“, у: А. Barsch, G. Rusch, R. Viehoff (приређивачи), *Empirische Literaturwissenschaft in der Diskussion*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 236-249.

76. Деке-Корнил 2004: Н. Decke-Cornill, „Identities that cannot exist: *Gender Studies* und *Literaturdidaktik*“, у: L. Bredella, W. Delanoy, C. Suhrkamp (приређивачи), *Literaturdidaktik im Dialog (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 181-206.

77. Деланој 2004: W. Delanoy, „Rezeptionsästhetik und *Task-Based-Learning* am Beispiel von Meera Syals Roman *Anita and Me*“, у: L. Bredella, W. Delanoy, C. Suhrkamp (приређивачи), *Literaturdidaktik im Dialog (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 147-179.

78. Деланој 2002: W. Delanoy, *Fremdsprachlicher Literaturunterricht: Theorie und Praxis im Dialog*, Tübingen: Narr.

79. Доненберг 1994: J. Donnenberg, „Kanon? Zeichen setzen! Kanon-Problem und Kanon-Revision in Österreich an Beispielen“, у: J. Eckhardt (приређивач), *Literaturunterricht in Europa. Schulpraxis, Geschichte und literaturdidaktische Diskussion*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 90-114.

80. Дребес 1999: К. Drebes, „Mordende Frauen-auch in der Schule? Ingrid Noll im Unterricht“, у: *Der Deutschunterricht*, 4/1999, 91-98.

81. Дрингенберг 2003⁸: В. Dringenberg, „Das Hörspiel im Unterricht“, у: G. Lange, К. Neumann, W. Ziesenis (приређивачи), *Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 2, Literaturdidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 669-694.

82. Дурбаба 2011: *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike.

83. Екхарт 1994: J. Eckhardt, „Didaktische Konzepte des Literaturunterrichts in Deutschland: Tendenzen der 80er und 90er Jahre aus deutscher und europäischer Sicht“, у: J. Eckhardt, (приређивач), *Literaturunterricht in Europa. Schulpraxis, Geschichte und literaturdidaktische Diskussion*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 69-89.

84. Елерс 1992: S. Ehlers, *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. Fernstudieneinheit 2*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

85. Елерс 2000: S. Ehlers, Swantje, „Thesen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“, у: *ÖDaF Mitteilungen*, 2/2000, 27-33.

86. Елерс 2004: S. Ehlers, „Märchen und Fremdsprachenlernen“, у: *ÖDaF Mitteilungen*, 1/2004, 64-76.

87. Емерих 2001: W. Emmerich, „Deutsche Schriftsteller als Intellektuelle. Strategien und Aporien des Engagements in Ost und West von 1945 bis heute“, у: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, св.124, 31/2001, 28-45.
88. Ерлинггер 2002: H. D. Erlinger, „Kanonfragen für die Medienerziehung im Deutschunterricht“, у: H. L. Arnold (приређивач), *Text & Kritik. Sonderband Literarische Kanonbildung*, München: Richard Boorberg Verlag, 291-307.
89. Еселборн 1997: K. Esselborn, „Von der Gastarbeiterliteratur zur Literatur der Interkulturalität“ у: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 23/1997, 47-75.
90. Еселборн 2002: K. Esselborn, „Neue Perspektiven auf die deutschsprachige Gegenwartsliteratur in aktuellen germanistischen Veröffentlichungen“ у: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 28/ 2002, 413-427.
91. Еселборн 2003: K. Esselborn, „Interkulturelle Literaturdidaktik“, у: Wierlacher, Bogner (приређивачи), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag, 480-486.
92. Загмајстер 2006: G. Sagmeister, „Evaluation als Qualitätsverbesserungsbeitrag in Literaturwissenschaften?“, у: S. Hochreiter/U. Klingenböck (приређивачи), *Literatur-Lehren-Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft*, Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 285-302.
93. Зегебрехт 2006³: W. Segebrecht, *Was sollen Germanisten lesen?*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
94. Зуркамп 2004: C. Surkamp, „Spielfilme im fremdsprachlichen Literaturunterricht: Beitrag zu einer kulturwissenschaftlichen FilmDidaktik“, у: L. Bredella, W. Delanoy, C. Suhrkamp (приређивачи), *Literaturdidaktik im Dialog (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 239-268.
95. Ингарден 1975: R. Ingarden, „Konkretisation und Rekonstruktion“ у: R. Warning (приређивач), *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxi*, München: Fink, 42-70.
96. Изер 1975 а: W. Iser, „Die Appellstruktur der Texte“, у: Warning, R. (приређивач) *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*, München: Fink, 228-252.
97. Изер 1975 б: W. Iser, „Der Lesevorgang“, у: Warning, R. (приређивач), *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*, München: Fink, 253-276.
98. Јазбец 2003: S. Jazbec, Plädoyer für die Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht, необјављен магистарски рад.

99. Јазбец 2009: S. Jazbec, *Man taucht in eine andere Welt ein... Lesestrategien beim Lesen fremdsprachiger Literatur. Eine empirische Studie am Beispiel slowenischer Germanistikstudentinnen und – studenten*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
100. Јазбец 2010: S. Jazbec, „Ingeborg Bachmann im DaF-Literaturunterricht oder Jugend in einer slowenischen Stadt“, у: N. Šlibar (приређивач), *Ingeborg Bachmann weiter lesen und weiter schreiben*, Lubljana: Slovenske germanistične študije, 157-169.
101. Јанке 2006: P. Janke, „Lehren, Lernen und Öffentlichkeit. Projektorientierte Lehrveranstaltungen als Chance für die Geisteswissenschaften“, у: S. Hochreiter, U. Klingenböck (приређивачи), *Literatur-Lehren-Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft*, Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 143-156.
102. Јауц 1975 : H. R. Jauß, „Racines und Goethes Iphigenie – mit einem Nachwort über die Partialität der rezeptionsästhetischen Methode“ у: Warning, R.(приређивач), *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*, München: Fink, 353-400.
103. Јунг 2001: W. Jung, „Was war? Was bleibt? Was wird?-Unfrisierte Thesen zur Gegenwartsliteratur. Zugleich eine Art Einführung“, у: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Heft 124, 31/2001, 6-13.
104. Камлер 1995: C. Kammler, „Was kommt nach Dürrenmatt und Frisch? Plädoyer für einen anderen Umgang mit Gegenwartsliteratur in der Schule“, у: *Diskussion Deutsch*, 142/1995, 127-135.
105. Камлер 1999: C. Kammler, „Plädoyer für das Experiment Deutschunterricht und Gegenwartsliteratur“ у: *Der Deutschunterricht* 4/1999, 3-8.
106. Камлер 1999: C. Kammler/M. Krallmann, „'Ich wollte niemanden ähnlich sein...'. Hans Ulrich Treichels Erzählung 'Der Verlorene' als Beitrag zur inneren Geschichtschreibung der Nachkriegsgeneration“, у: *Der Deutschunterricht* 4/1999, 99-101.
107. Камлер 2001: C. Kammler, „Die deutschsprachige Literatur. Ein Problemfall der literarischen Sozialisation“ у: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 124/ (31) 2001, 140-151.
108. Камлер 2004: C. Kammler, T. Pflugmacher, *Deutschsprachige Gegenwartsliteratur seit 1989. Zwischenbilanzen – Analysen – Vermittlungsperspektiven*, Heidelberg: Wissensverlag der Autoren.
109. Камлер 2006⁴: C. Kammler, „Gegenwartsliteratur im Unterricht“, у: K. M. Bogdal, H. Korte (приређивачи), *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: DTV, 166-176.

110. Каспер-Хене, Цихонг Јин, Нанџинг 2006: Н. Casper-Hehne, Zhihong Yin, Nanjing, „Deutsch-chinesisches Institut für Interkulturelle Germanistik und Kulturvergleich“, у: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, 2006, 255-263.
111. Каспари 1999: D. Caspari, Daniela, *Kreative Verfahren im fremdsprachlichen Literaturunterricht*, Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und – weiterbildung.
112. Каспер-Хене 2006: Н. Casper-Hehne, „Konzepte einer Kulturlehre und Kulturwissenschaft im Fach Interkulturelle Germanistik/ Deutsch als Fremdsprache“, у: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 32, 2006, 101-112.
113. Келер, Мориц 1998: А. Köhler, R. Moritz, Rainer (приређивачи), *Maulhelden und Königskinder. Zur Debatte über die deutschsprachige Gegenwartsliteratur*, Leipzig: Reclam Verlag.
114. Керн 2006⁴: P. C. Kern, „Film“, у: К.-М. Bogdal, Н. Korte (приређивачи), *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: DTV, 217-230.
115. Кестер 1999: J. Köster, „Bernhard Schlink: 'Der Vorleser' (1995) -Eine Interpretation für die Schule“, у: *Der Deutschunterricht* Heft 4, 1999, S. 70-81.
116. Киглер 1996: Н. Kügler, „Die bevormundete Literatur. Zur Entwicklung und Kritik der Literaturdidaktik“, у: J. Belgrad/Н. Melenk (приређивачи), *Literarisches Verstehen – literarisches Schreiben: Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 10-24.
117. Киглер 2000: Н. Kügler, „Erkundung der Praxis. Literaturdidaktische Trends der 80er Jahre zwischen Handlungsorientierung und Empirie (Teil 1)“, у: Menzel W. (приређивач), *Handlungsorientierter Literaturunterricht, Praxis Deutsch Sonderheft*, Seelze: Friedrich Verlag, 22-28.
118. Клингенбек 2006: U. Klingenböck, „Rudern statt reden? Perspektiven einer Berufs- und Praxisorientierung im Germanistik-Studium am Beispiel außeruniversitärer Praktika“, у: S. Hochreiter/ U. Klingenböck (приређивачи), *Literatur-Lehren-Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft*, Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 173-205.
119. Кноблех 2001: Н. J. Knobloch, „Was bleibt? Eine Polemik“, у: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 24 (31)/2001, 46-56.
120. Клуге 1994: W. Kluge, „Freie Arbeit. Über ein wieder entdecktes neues Konzept“, у: *Primar*, 6/1994, 58-61.

121. Конрад 2003: W. Conrad, „DDR-Literatur im Deutschunterricht“, y: G. Lange/K. Neumann/W. Ziesenis (приређивачи), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literaturdidakti*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 738-760.
122. Копенштајнер 2001: J. Koppensteiner, *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*, Wien: öbv & hpt.
123. Корте 1999: H. Korte, Hermann, „Ein neues Jahrzehnt des Gedichts? Deutschsprachige Lyrik der neunziger Jahre“, y: *Der Deutschunterricht* 4/1999, 21-36.
124. Корте 2000: H. Korte, „Neue Blicke auf den literarischen Pantheon? Paradigmen und perspektiven der historischen Kanonforschung“, y: P.Gendolla, C. Zelle (приређивачи), *Der Siegener Kanon: Beiträge zur 'ewigen Debatte'*, Frankfurt a. M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxforg, Wien: Lang, 66-81.
125. Корте 2002: H. Korte, „K wie Kanon und Kultur. Kleines Kanonglossar in 25 Stichwörtern“ y: H. L. Arnold (приређивач), *Text & Kritik. Sonderband Literarische Kanonbildung*, München: Richard Boorberg Verlag, 25-38.
126. Корте 2006⁴ a : H. Korte, „Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl“, y: K.-M. Bogdal, H. Korte (приређивачи), *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: DTV, 61-77.
127. Корте 2006⁴ b: H. Korte, „Lyrik im Unterricht“, y: K.-M. Bogdal, H.Korte, *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: DTV, 203-216.
128. Крамер 2006: S. Krammer, „Produktive Verschränkungen. Vom Verhältnis zwischen Deutschdidaktik und Germanistik“ y: S. Hochreiter, U. Klingeböck (приређивачи), *Literatur-Lehren-Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft*, Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 39-54.
129. Краус 1999: H. Krauss, „Literatur-Wende-Literatur“, y: *Der Deutschunterricht* Heft 4, 1999, S. 37-45.
130. Кројцер X. 1999⁴: H. Kreuzer, „Arten der Literaturadaption“, y: W. Gast, *Literaturverfilmungen*, Bamberg: Büchnersverlag, 27-31.
131. Кројцер Ј. 1991² :L. Kreuzer, „Interkulturalitaet oder Ungleichzeitigkeit? Anmerkungen zum Projekt einer „Interkulturellen Germanistik“, y: P. Zimmermann (приређивач), *'Interkulturelle Germanistik': Dialog der Kulturen auf Deutsch?*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 27-35.
132. Крум 1989: H.-J. Krumm, „Thema 'Schreiben', y: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 1/1989.

133. Крум 2000: Н.-J. Krumm, „Hat Literatur einen Platz in der gegenwärtigen Diskussion über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen?“, у: *ÖDaF Mitteilungen*, Heft 2, 2000, 19-26.
134. Крум 2003: Н.-J. Krumm, „Interkulturelle Fremdsprachendidaktik“, у: Wierlacher und Bogner (приређивачи): *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag, 2003, 413-417.
135. Круше 1980: D. Krusche, Dietrich, „Die Kategorie der Fremde. Eine Problemskizze“, у: А. Wierlacher (приређивач): *Fremdsprache Deutsch*, Band 1, München: Fink, 147-165.
136. Круше 2003: D. Krusche, „Lese-Differenz: Der andere Leser im Text“, у: Wierlacher/Bogner (приређивачи), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag, 467 - 474.
137. Кублиц-Крамер 1999: М. Kublitz-Kramer, „Literatur von Frauen dem neunziger Jahre“, у: *Der Deutschunterricht*, Heft 4, 1999, 46-58.
138. Ланге 2003⁸: G. Lange, „Film und Fernsehspiel im Unterricht“, у : G. Lange/K. Neumann/W. Ziesenis (приређивачи), *Taschenbuch des Deutschunterrichts, Literaturdidaktik, Band 2*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 695-720.
139. Магенау 2001: J. Magenau, „Literatur als Selbstverständigungsmedium einer Generation“, у: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Heft 124, 31/2001, 56-64.
140. Мајер 2010³: C. Meyer, *Als wir träumten*, Roman, Frankfurt am Main: Fischer-Verlag.
141. Мајн 2006: G. Mein, „Kerncurriculum B. A. Germanistik“, у: *Germanistik im Europäischen Hochschulraum. Beiträge zur Hochschulpolitik* 6/2006, HRK Service – Stelle Bologna, 76-88.
142. Мајринг 2002⁵: P. Mayring, *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Einleitung zum qualitativen Denken. Weinheim*, Basel: Beltz Verlag.
143. Маркварт 2003: D. Marquardt, „Erzählung, Novelle und Kurzgeschichte im Unterricht“, у: G. Lange, K. Neumann, W. Ziesenis (приређивачи), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literaturdidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2003, 579-599.
144. Мекленбург 2003: N. Mecklenburg, „Interkulturelle Literaturwissenschaft“, у: Wierlacher/Bogner (приређивачи): *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag, стр. 433-439.

145. Менцел 2000: W. Menzel, „Handlungsorientierter Literaturunterricht“, у Мензел В. (приређивач), *Handlungsorientierter Literaturunterricht, Praxis Deutsch Sonderheft*, Seelze: Friedrich Verlag, 3-6.

146. Милер-Михаелс 2006 а: Н. Müller-Michaels, „Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts“, у: К. М. Bogdal, Н. Korte (приређивачи), *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: DTV, 2006, 30-48.

147. Милер-Михаелс 2006 б: Н. Müller-Michaels, „Curriculum und Kompetenz. Plädoyer für die Stufung des Studiums“, у: S. Hochreiter, U. Klingenböck (приређивачи), *Literatur-Lehren-Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft*, Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 123-142.

148. Милер-Пајсерт 2005: G. Müller-Peisert, *Zum Verstehen fremdkultureller Literatur. Ein Vergleich der Konventionen im Umgang mit literarischen Texten am Beispiel Deutschland und China*, Kassel: Unidruckerei der Universität Kassel.

149. НИНИНГ 2004: А. Nünning, „Es geht immer anders, oder: Unzeitgemäßes Plädoyer für den Nutzen (und die 'Praxisrelevanz!') literaturwissenschaftlicher Theorien, Modelle und Methoden für die Literaturdidaktik und den Literaturunterricht“, у: L. Bredella/W. Delanoy/C. Suhrkamp (приређивачи), *Literaturdidaktik im Dialog (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 65-97.

150. НИНИНГ 2000: А. Nünning, „'Intermisunderstanding': Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme“, у: Bredella, Meißner, Nünning, Rösler (приређивачи) *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*, Tübingen: Narr, 85-132.

150. Нојман/Вајгел 2000: G. Neumann, S. Weigel, „Einleitung der Herausgeber“, у: G. Neuman/S. Weigel (приређивачи), *Lesbarkeit der Kultur. Literaturwissenschaft zwischen Kulturtechnik und Ethnographie*, München: Fink Verlag, 9-16.

151. Нојнер/Хунфелд 2002⁸: G. Neuner/H. Huhnfeld: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4*. Berlin, Munchen, Wien, Zurich, New York: Langenscheid.

152. Нојнер 1997: G. Neuner, „Die Lernenden im Blickpunkt. Wege der Didaktik und Methodik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts ins nächste Jahrhundert“, у: *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer 1997, 38-47.

153. Пајрхубер 2003: Payrhuber, Franz-Josef: Dramen im Unterricht, у: Lange, Günter, Neumann Karl, Ziesenis, Werner(Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2003, 647-668.

154. Пефген 1999: E. Paefgen, *Einführung in die Literaturdidaktik*, Stuttgart, Weimar: Metzler.
155. Peh 1997²: J. Paech, *Literatur und Film*, Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag.
156. Плајнес 1991²: J. Pleines, „Aufgaben der Sprachwissenschaft und 'interkulturelle Kommunikation' für Deutsch als Fremdsprache: Versuch einer Klärung“, у: P. Zimmermann (приређивач): *Interkulturelle Germanistik': Dialog der Kulturen auf Deutsch?*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 113-138.
157. Пфајфер 2006⁴: Pfeiffer, Joachim: Romane und Erzählungen im Unterricht, у: К. М. Bogdal/Н. Korte, Hermann (приређивачи): *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: DTV, 190-202.
158. Рајнингер 2004: D. Reininger, '„Oral Literature'-Geschichten und Geschichtenerzählen im Fremdsprachenunterricht“, у: *ÖdaF Mitteilungen*, 1/2004, 61-63.
159. Ремхилд 1995: D. Römhild, „Zur Verfilmung von Ingeborg Bachmanns Roman 'Malina'. Ein Gespräch mit der Drehbuchautorin Elfriede Jelinek, geführt von Dorothee Römhild“, у: *Diskussion Deutsch*, Heft 142, 136-142.
160. Реш 2007: H. Rösch, „Interkulturelle Literatur lesen, Literatur interkulturell lesen“, у: С. Fäcke/W. Wangerin (приређивачи), *Neue Wege zu und mit literarischen Texten*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 51-61.
161. Рихтер 2005⁷: M. Richter, „Wirkungsästhetik“, у : H. L. Arnold/Н. Detering (приређивачи): *Grundzüge der Literaturwissenschaft*, München: DTV, 516-536.
162. Розеброк 2010: C. Rosebrock, „Leseförderung“, у: *Literatur- und Mediendidaktik*, Bd. 2, Frederking V., Krommer A., Meier Ch. (приређивачи), Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 326-339.
163. Рустерхолц 2005^{7а}: P. Rusterholz, „Hermeneutische Modelle“, у: H. L. Arnold/Н. Detering (приређивачи), *Grundzüge der Literaturwissenschaft*, München: DTV, 101-136.
164. Рустерхолц 2005^{7б}: P. Rusterholz, „Zum Verhaeltnis von Hermeneutik und neueren antihermeneutischen Stroemungen“, у: H. L. Arnold, H. Detering (приређивачи), *Grundzüge der Literaturwissenschaft*, München: DTV, 157-178.
165. Савица, Ђурић 2006: Т Савица, Ж. Ђурић, „Шта вири испод дечерме. Осврт на Збирку задатака из српског језика“, у: *Наслеђе 5: ФИЛУМ Крагујевац*, 179-189.

166. Самиде 2010: I. Samide, „'Dunkles zu sagen': Ein Bericht aus der Unterrichtspraxis“, у: N. Šlibar (приређивачица), *Ingeborg Bachmann weiter lesen und weiter schreiben*, Lubljana: Slovenske germanistične študije, 170-182.

167. Станеску 2011: M.-H. Stănescu, *Theaterpädagogik in Rumänien. Impulse für ein theaterpädagogisches Ausbildungskonzept an der Babeş-Bolyai-Universität Cluj-Napoca/Klausenburg (Rumänien) im Rahmen einer bilateralen Kooperation mit der Theaterpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg*, необјављена докторска дисертација, Ludwigsburg.

168. Тилкинг 2006: S. Thielking, „Lernen oder Studieren? Überlegungen zur universitären Ausbildung in Sachen Literaturvermittlung“, у: S. Hochreiter, U. Klingeböck (приређивачи), *Literatur-Lehren-Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft*, Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 55-72.

169. Титкен 2006: G. Tütken, „Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule im Ausland-aber wie? Ein Vorschlag am Beispiel Russlands“, у: *Info DaF*, Nr. 1, 33/2006, 52-90.

170. Фасен 2001: Vaßen: Kunstform Theater und alltägliche Theatralität in der Mediengesellschaft, у: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Heft 124, 31/2001, S. 152-163.

171. Феке/ Вангерин 2007: C. Fäcke/W. Wangerin, „Literarische Texte im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht“, у: C.Fäcke/ W. Wangerin (приређивачи), *Neue Wege zu und mit literarischen Texten*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2-15.

172. Ферстер 2006⁴: J. Förster, „Analyse und Interpretation. Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen“, у: K.-M. Bogdal, H. Korte (приређивачи), *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: DTV, 231-246.

173. Фингерхут 2006⁴: K. Fingerhut, „Didaktik der Literaturgeschichte“ у: K. M. Bogdal, H. Korte (приређивачи), *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: DTV, 147-165.

174. Фисер/Мајер 2006: A. Visser, J. Meier, „Niederlande, Universität Leiden“, у: *Germanistik im Europäischen Hochschulraum. Beiträge zur Hochschulpolitik* 6/2006. Bonn 2006, 174-182.

175. Фогт 2002⁵: J. Vogt, *Einladung zur Literaturwissenschaft. Mit einem Hypertext-Vertiefungsprogramm*, Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

176. Фолкман 2004: L. Volkmann, „Literaturunterricht als Einladung zum offenen Dialog: ein Plädoyer für verschiedene Lesearten im Literaturunterricht“, у: L. Bredella, W.

Delanoy, C. Suhrkamp (приређивачи), *Literaturdidaktik im Dialog (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 99-122.

177. Франк 1989: M. Frank, „Textauslegung“, у: D. Harth, P. Gebhardt (Hrsg.), *Erkenntnis der Literatur. Theorien, Konzepte, Methoden der Literaturwissenschaft*, Stuttgart: Metzler, 123-160.

178. Фредеркинг 2000: V. Frederking „'Die Welle' von Morton Rhue. Ein handlungs- und produktionsorientiertes Unterrichtsmodell“, у: Menzel W. (приређивач), *Handlungsorientierter Literaturunterricht, Praxis Deutsch Sonderheft*, Seelze: Friedrich Verlag, 112-115.

179. Фредеркинг 2010: V. Frederking, „Identitätsorientierter Literaturunterricht“, у: *Literatur- und Mediendidaktik*, Bd. 2, V. Frederking, A. Krommer, Ch. Meier (приређивачи), Hohengehren: Schneider Verlag, 414-451.

180. Фриче 1994: J. Fritsche, *Deutsch im Gespräch. Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*, Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag.

181. Хаз, Менцел, Шпинер 2000: Haas G., Menzel W., Spinner K. H., „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“, у: Menzel W. (приређивач), *Handlungsorientierter Literaturunterricht, Praxis Deutsch Sonderheft*, Seelze: Friedrich Verlag, 7-15.

182. Хаз 2003⁸: G. Haas, „Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht“, у: G. Lange, K. Neumann, W. Ziesenis, *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 721-737.

183. Хаз 2004²: G. Haas, „Plädoyer für eine Kinder- und Jugendliteraturdidaktik vom Geschehnisfeld und den Figuren der erzählerischen Texte aus“, у: K. Richter, B. Hurrelmann (приређивачи), *Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle im pädagogisch-didaktischen Kontext*, Weinheim, München: Juventa, 35-44.

184. Хајдук 2003: S. Hajduk, „Vom fremden Eigenen zum Anderen selbst. Zur literaturwissenschaftlichen Interkulturalität in Theorie und Praxis“, у: A. Wolff/ U. R. Riedner (приређивачи), *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 70/2003 Regensburg, 18-32.

185. Халет 2002: Hallet, Wolfgang (2002): Interplay der Kulturen: Fremdsprachenunterricht als „hybrider Raum“. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlich orientierten Textdidaktik у: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12 (2002), br.1, 103-130.

186. Халет 2004: W. Hallet, „(How) Can we Close the Gap? Zum Verhältnis von Literatur, Kulturwissenschaften und Didaktik am Beispiel der Intertextualität und Nick

Hornbys Roman *High Fidelity*“, у: L. Bredella, W. Delanoy, C. Suhrkamp (приређивачи), *Literaturdidaktik im Dialog (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 207-238.

187. Халет 2007: W. Hallet, „Hypertext und Literatur. Didaktische Implikationen der Literatur- und Texttheorie“, у: C.Fäcke, W. Wangerin (приређивачи), *Neue Wege zu und mit literarischen Texten*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 89-111.

188. Хартман 2004: S. Hartmann, „Literatur im Netz für den DaF-Unterricht nutzen“, у: *ÖdaF Mitteilungen*, 1/2004, 26-39.

189. Хартмилер 2000: U. Hartmüller, „Fontanes Effi Briest. Eine handlungs- und produktionsorientierte Annäherung“, у: Menzel W. (приређивач), *Handlungsorientierter Literaturunterricht, Praxis Deutsch Sonderheft*, Seelze: Friedrich Verlag, 125-129.

190. Хасенштајн 2003⁸: F. Hassenstein „Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik“, у: G. Lange, K. Neumann, W. Ziesenis, *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 469-488.

191. Хасенштајн 2003⁸: F. Hassenstein, „Gedichte im Unterricht“ у: G. Lange, K. Neumann, W. Ziesenis, *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 621-646.

192. Хауг 2000: W. Haug, „Warum darf Literaturwissenschaft nicht Literaturwissenschaft sein?“ у: G. Neumann, S. Weigel (приређивачи): *Lesbarkeit der Kultur. Literaturwissenschaft zwischen Kulturtechnik und Ethnographie*, München: Fink Verlag, 201-220.

193. Хикетир 2007⁴: K. Hickethier, *Film- und Fernseheseanalyse*, Stuttgart: Metzler Verlag.

194. Хилшер 2001: M. Hielscher, „Geschichte und Kritik. Die neue Lesbarkeit und ihre Notwendigkeit“, у: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Heft 124, 31/2001, 65-71.

195. Хохрајтер 2006: S. Hochreiter, „Im Spiel: Handeln und Dialog. Modelle und Praxis von Theaterpädagogik in der Hochschullehre“, у: S. Hochreiter, U. Klingeböck (приређивачи), *Literatur-Lehren-Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft*, Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 205-230.

196. Хофмајстер 2006 W. Hofmeister, „Vom 'Salon-Seminar' zum öffentlichen Seminar-Projekt: 'alte' und 'neue' Methoden der Vermittlung literaturwissenschaftlichen Inhalte, verdeutlicht am Beispiel der germanistischen Mediävistik an der Karl-Franzens-

Universität in Graz“ U: Hochreiter, Susanne, Klingenböck, Ursula (Hrsg.)(2006): *Literatur-Lehren-Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft*. Wien, Köln, Weimar (Böhlau Verlag), 157-172.

197. Худсон-Виденман 2003: U. Hudson-Wiedenmann, „Kulturthematische Literaturwissenschaft“ у: Wierlacher, Bogner (приређивачи), *Handbuch interkulturelle Germanisti.*, Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag, 448-456.

198. Хунфелд 1990: Н. Huhnfeld, „Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts“, Berlin, München: Langenscheidt.

199. Хурелман 2006⁴: В. Hurrelmann, „Kinder- und Jugendliteratur im unterricht“, у: К. М. Bogdal, Н. Korte (приређивачи), *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: DTV, 134-146.

200. Черни 2010: G. Czerny, *Theater – SAFARI. Praxismodelle für die Grundschule*, Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.

201. Черни 2011⁷: G. Czerny, *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*, Augsburg: Wißner-Verlag.

202. Шай 1996: А. Schau, „Vom szenischen Interpretieren. Ein integratives Konzept zur Vermittlung und Aneignung literarischer Texte- erläutert am Beispiel zweier Jandl-Gedichte“, у: J. Belgrad, Н. Melenk (приређивачи): *Literarisches Verstehen – literarisches Schreiben: Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 116-132.

203. Шедлих 2004: В. Schädlich, „...an der Quelle Durst leiden“: Überlegungen zum Verhältnis von Literaturdidaktik und Hochschullehre am Beispiel der romanistischen Literaturwissenschaft“, у: L. Bredella, W. Delanoy, C. Suhrkamp (приређивачи), *Literaturdidaktik im Dialog (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 289-312.

204. Шендл 2006: Н. Schendl, „LehrerInnenausbildung und Hochschuldidaktik: Versäumnisse und Chancen“, у: S. Hochreiter, U. Klingenböck (приређивачи), *Literatur-Lehren-Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft*, Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 255-268.

205. Шернер 2005: М. Scherner, „Das Verstehen verstehen lernen – an Beispielen moderner Kuzprosa“, у: *Der Deutschunterricht*, Heft 1, 2005, 57-67.

206. Шерпе 2000: К. Scherpe, „First Contact-Szene. Kulturelle Praktiken bei der Begegnung mit dem Fremden“, у: G. Neumann, S. Weigel, S. (приређивачи), *Lesbarkeit der*

Kultur. Literaturwissenschaft zwischen Kulturtechnik und Ethnographie, München: Fink Verlag, 149-166.

207. Шеткер 2005⁷: D. Schötker, „Theorien der literarischen Rezeption. Rezeptionsästhetik, Rezeptionsforschung, Empirische Literaturwissenschaft“, у: Н. L. Arnold, Н. Detering (приређивачи), *Grundzüge der Literaturwissenschaft*, München: DTV, 537-554.

208. Шилајн, Цимерман 2006⁴: F. Schülein, M. Zimmermann, „Spiel- und theaterpädagogische Ansätze“, у: К.-М. Bogdal, Н. Korte (приређивачи), *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: DTV, 258-271.

209. Шиндлер 2006⁴: F. Schindler, „Verbundsysteme: Integrativer Deutschunterricht und fächerübergreifendes Lernen“, у: К. М. Bogdal, Н. Korte, Hermann (приређивачи): *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: DTV, 272-288.

210. Шлибар 2009: N. Šlibar, *Rundum Literatur I. Der literarische Text*, Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

211. Шлибар 2011: N. Šlibar, *Wie didktisiere ich literarische Texte? : neue Maturatexte und viele andere im DaF-Unterricht*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

212. Шмит 2004: I. Schmidt, „Shakespeare im Englischunterricht: ein empirisches Forschungsprojekt als Beitrag zu einem Dialog zwischen Literaturdidaktik und Literaturunterricht“, у: L. Bredella, W. Delanoy, C. Suhrkamp (приређивачи), *Literaturdidaktik im Dialog (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 269-288.

213. Шмит-Денглер 2006: W. Schmidt-Dengler, „Ein listiges Ja zu Bologna. Überlegungen zu einem 'europäischen Bakkalaureat', у: S. Hochreiter, U. Klingeböck (приређивачи), *Literatur-Lehren-Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft*, Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 303-308.

214. Шмит-Бигеман 1999: W. Schmidt-Biggemann, „Kulturgeschichte, europäisch“, у: U. Bloh/F. Vollhardt (пеиређивачи): *Germanistik als Kulturwissenschaft. Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, Bd. 4, 486-494.

215. Шмит 1991: S. J. Schmidt, *Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

216. Шнел 2000: R. Schnell, „Der Kanon“, у: P. Gendolla, C. Zelle (приређивачи), *Der Siegener Kanon: Beiträge zur „ewigen Debatte“*, Frankfurt a. M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxforg, Wien: Lang, 33-44.

217. Шнел 2001: R. Schnell, „Deutsche Debatten. Divergenzen und Konvergenzen am Beispiel von Heinrich Bölls Verhältnis zur DDR“, у: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Heft 124, 31/2001, 14-27.

218. Шпиндлер 2006: M. Spindler, „Lernprozesse gestalten – im Spannungsfeld von Individualisierung und Vergemeinschaftung“, у: S. Hochreiter, U. Klingeböck (приређивачи), *Literatur-Lehren-Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft*, Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 231-254.

219. Шпинер 2006⁴: C. Spinner, „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“, у: K. M. Bogdal, H. Korte (приређивачи), *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: DTV, 247-257.

220. Шпинер 2007: K. Spinner, „Lesestrategien oder literarisches Gespräch?“, у: C.Fäcke, W. Wangerin (приређивачи), *Neue Wege zu und mit literarischen Texten*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 18-29.

221. Шпинер 2010: C. Spinner, „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“, у: Frederking et al. (приређивачи), *Taschenbuch des Deutschunterrichts, Literatur- und Mediendidaktik, Band 2*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 311-325.

222. Штетс 1999: A. Steets, „Robert Schneiders „Schlafes Bruder“. Anregungen für eine Unterrichtssequenz“, у: *Der Deutschunterricht*, Heft 4, 1999, 82-90.

223. Штук 2006: E. Stuck, „Lehren und Lernen im institutionellem Kontext. Literaturwissenschaftliche Studiengänge in der Hochschullandschaft“, у: S. Hochreiter, U. Klingeböck (приређивачи), *Literatur-Lehren-Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft*, Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 109-122.

10. ПРИЛОЗИ

УПИТНИК

Овај упитник се бави твојим личним мишљењем и твојим личним утисцима о настави књижевности на српском језику у школи и настави књижевности на немачком језику на студију немачког језика и књижевности на катедри у

Београду
Новом Саду
Крагујевцу.

Упитник је анониман, користи се искључиво у сврху научног истраживања и ради тачности података. Молим те за сасвим искрене одговоре.

Хвала – твоји одговори могу да помогну да се практична настава књижевности у будућности заснива на жељама и потребама студената!

пол

старост

студент године, семестар

немачки језик учио година као први / други страни језик у школи.....

град

1. По којој шеми се одвија настава немачке књижевности на факултету?

- А
1. Читање текста (наглас, у себи)
 2. Објашњење непознатих речи и појмова
 3. Питања у вези са садржином и разумевањем текста
 4. Анализа текста
 5. Друго:

Б 1. Увођење у рад са текстом, буђење интересовања као припрема на рад са текстом (објасни начин на који се то постизало),

2. Читање одређених делова текста прекидано повремено креативним задацима које треба да урадите (нпр. инсценирање, самостално завршавање текста, писма упућена ликовима текста итд.),

3. Разговор о различитим субјективним гледиштима на текст без утврђивања „исправне“ интерпретације уз могућност мноштва исправних интерпретација и испољавања сопственог мишљења.

В Комбинација шема А и Б. Објасни комбинацију.

Г Ни једна од ове две шеме. Онда покушај да објасниш кораке којима идеш на својим часовима из књижевности! Опиши час!

2. По којој шеми се одвијала твоја **настава српског језика и књижевности** у средњој школи?

- А
1. читање текста (наглас, у себи)
 2. упознавање са биографијом аутора/ке и историјском позадином
 3. питања у вези са садржином и разумевањем текста
 4. анализа текста
 5. друго.

Б 1. увођење у рад са текстом, буђење интересовања као припрема на рад са текстом (објасни начин на који се то постизало),

2. читање одређених делова текста прекидано повремено креативним задацима које треба да урадите (нпр. инсценирање, самостално завршавање текста, писма упућена ликовима текста итд.),

3. Разговор о различитим субјективним гледиштима на текст без утврђивања „исправне“ интерпретације уз могућност мноштва исправних интерпретација и испољавања сопственог мишљења.

В Комбинација шема А и Б. Објасни комбинацију.

Г Ни једна од ове две шеме. Онда покушај да објасниш кораке којима идеш на својим часовима из књижевности! Опиши час! **НАПОМЕНА:** Код шема А и Б заокружи само оне кораке који су присутни у твојој настави!

3. Да ли си присуствовао другим облицима наставе књижевности на факултету, осим часова предавања и семинара?

Не

Да

Ако јеси, који су то облици и како су спровођени?

4. Да ли у настави књижевности користите и друге медије и које?

Оцени учесталост са

3 често

2 понекад

1 ретко

0 никада

Немачка књижевност на факултету
школи

Српски језик и књижевност у средњој

компјутер	компјутер
двд (филм)	двд (филм)

музички ЦД (музика)	музички ЦД (музика)
ЦД као радио драма или радио-текст	ЦД као радио драма или радио-текст
слике	слике
посета позоришту	посета позоришту
организовање студентске позоришне групе	организовање ученичке позоришне групе

5. Које од следећих метода су заступљене у твојој настави немачке књижевности на факултету, које су биле заступљене у средњој школи у настави матерњег језика и књижевности, а које би ти, да си наставник/ца, користио у настави?
НАПОМЕНА: оцени учесталост метода са 3 (често), 2 (понекад), 1 (ретко) и 0 (никад).

	Настава немачке књижевности на факултету	Настава српског језика и књижевности у школи	Да сам наставник/ца, користио/ла бих у настави
Сценска интерпретација, игре улога, скечеви, драматизација			
Колажи-цртежи ради описа тема, карактера, упечатљивих сцена и сл.			
Прибављање информацију о аутору/ки и времену у ком је живео/ла			
Препричавање садржаја текста			
Увежбавање метода анализе текста			
Тражење интенције аутора/ке			
Промена изворног текста: напиши изостављен крај; настави после наслова или неколико уводних реченица – како текст			

иде даље, напиши писмо неком од ликова			
Анализа стила и форме			
Креативно писање (напиши сам...)			
Представљање и разговор о књижевно-научним методама и теоријама као што су: књижевно-иманентна метода, структурализам, социјална историја, деконструктивна интерпретација књижевних текстова итд.			
Асоцијација – разговор о сећањима, осећањима, реакцијама које је у теби изазвао текст			
Упоредивање текстова			
Лични став према тексту			
Упоредивање текста и појединих његових делова са филмском реализацијом истог			
Објашњавање непознатих речи			
Питања за разумевање и анализу текста			
Рад на пројекту: књижевно вече, читање, сусрет са књижевником/цом, књижевне новине			

Равноправна комуникација у групи студенти/киће – наставник/ца и заједничко изналажење значења			
Друге методе, које овде нису поменуте:			

6. Које социјалне форме су заступљене у твојој настави књижевности, односно које су биле заступљене у настави матерњег језика у школи? Процени учесталост са:

- 3 често
- 2 понекад
- 1 ретко
- 0 никад

Настава немачке књижевности на факултету Настава српског језика и књиж. у средњој школи

- фронтална: наставник разговара са ученицима у разреду, поставља питања или предаје	- фронтална: наставник разговара са ученицима у разреду, поставља питања или предаје
- рад у групама	- рад у групама
- самосталан рад	- самосталан рад
- рад у паровима	- рад у паровима

7. Како би окарактерисао начин на који су књижевни текстови обрађивани у настави (обележи крстићем) – могуће је више одговора:

На факултету (немачка књижевност) У школи (српски језик и књижевност)

веома интересантно		
пуно промена		
недовољно подстичуће		
мотивишуће		
задовољавајуће		
често досадно		
увек досадно		
интересантно		
друго:		

Одабир текстова

8. Које књижевно-историјске епохе и правце сте до сада обрађивали у настави?

9. Наведи све књижевне текстове аутора са немачког говорног подручја које си прочитао НА СРПСКОМ ЈЕЗИКУ.

10. Наведи све књижевне текстове (или одломке из њих) аутора са немачког говорног подручја које си прочитао НА НЕМАЧКОМ ЈЕЗИКУ.

11. Наведи све ауторе са немачког говорног подручја за које си чуо, а који су стварали после 1945. године.

12. Који су твоји омиљени савремени аутори са немачког говорног подручја (који стварају од 1989. године па до данас)?

13. Како процењујеш одабир текстова који се обрађују у настави немачке књижевности на твом факултету?

- скоро сви текстови су били интересантни
- већина текстова је била интересантна
- преовлађивали су текстови који ме лично уопште нису интересовали
- готово сви текстови били су за мене лично потпуно неинтересантни

14. Коју врсту текстова и које књижевно-историјске епохе по твом мишљењу би требало обрађивати у настави немачке књижевности на факултету? Који текстови су по теби сувишни у садашњој настави?

Разумевање културно страног

15. Да ли је избор књижевних текстова био погодан за разговор о културним аспектима?

Зашто да?

Зашто не?

Делимично.

16. Да ли сте путем књижевних текстова могли да сазнате нешто ново о животу у Немачкој или о Немачкој уопште (нпр. о специфичности живота у Источној Немачкој до пада Берлинског зида; животна свакодневница младих и њихови проблеми у садашњици и сл.)? Заокружи одговор и покушај да га образложиш.
НЕ ДА

17. Да ли сте при анализи књижевних текстова препознавали и дискутовали о неким културним конфликтима у тексту (нпр.: улога жене у друштвеној заједници и породици; односи између родитеља и деце; различите навике у исхрани итд.)? Заокружи одговор.

често

понекад

никад

18. Да ли сте при анализи текстова поредили културална обележја стране (немачке) и сопствене заједнице, о њима дискутовали и износили различита мишљења?

често

понекад

никад

19. Да ли вам је дискусија о књижевним текстовима помогла да превазиђете или учврстите неке предрасуде и стереотипна мишљења о страниј култури, односно о страним културама? Обавезно наведите примере!

ДА НЕ

20. Да ли вам је дискусија о књижевним текстовима помогла да превазиђете или учврстите неке предрасуде и стереотипна мишљења о сопственој култури? Обавезно наведите примере!

ДА НЕ

21. Да ли си читајући књижевне текстове и дискутујући о њима научио да поштујеш страну мишљење и другачији начин живота, односно да се толерантно односиш према њима? Обавезно наведите примере!

ДА НЕ

22. Да ли си, читајући књижевне текстове и разговарајући у својој групи о њима, променио неке своје ставове, за које сматраш да су културно обележени? Обавезно наведи примере!

ДА НЕ

Конвенције књижевног система

23. Које су аспекти по твом личном мишљењу у обради књижевних текстова у настави веома важни (обележи са 3), важни (обележи са 2) и неважни (обележи са 1):

- стил и форма
- социјална и историјска позадина текста
- изналажење могућих значења текста у процесу разговора о тексту
- комуникација о различитим виђењима текста
- изналажење јединог и правог значења, односно тумачења-интерпретације књижевног текста
- информације о биографији аутора
- анализа карактера
- одговор на питање: шта је аутор хтео да нам каже
- осећања и реакције које је текст изазвао у теби (изазива у читаоцу)
- актуелност текста – његова веза са садашњошћу
- лично разумевање текста – слобода сопствене интерпретације

- побољшање знања страног језика (побољшање твојих језичких компетенција)

- могућност идентификације са текстом и његовим ликовима
- естетско уживање у тексту
- проширивање културолошких видика, разумевање страног
- преузимање наставникове интерпретације као једине исправне
- стицање нових искустава и сазнања

а) Које су аспекти у обради књижевних текстова у настави веома важни ЗА НАСТАВНИКА/ЦУ (обележи са 3), важни (обележи са 2) и неважни (обележи са 1)

У настави немачке књижевности на факултету:

- стил и форма
- социјална и историјска позадина текста
- изналажење могућих значења текста у процесу разговора о тексту
- комуникација о различитим виђењима текста
- изналажење јединог и правог значења, односно тумачења-интерпретације књижевног текста
- стицање литерарне компетенције, односно способности да се што боље сналазиш у опхођењу са књижевним текстовима
- упознавање са књижевнонаучним аналитичким методама
- информације о биографији аутора
- анализа карактера
- одговор на питање: шта је аутор хтео да нам каже
- осећања и реакције које је текст изазвао у теби (изазива у читаоцу)
- актуелност текста – његова веза са садашњошћу
- лично разумевање текста – слобода сопствене интерпретације
- побољшање знања страног језика (побољшање твојих језичких компетенција)
- могућност идентификације са текстом и његовим ликовима
- развијање књижевно-естетског сензибилитета и способности вредновања књижевног текста
- естетско уживање у тексту
- развијање рефлектованог појма књижевности
- проширивање културолошких видика, разумевање страног
- преузимање наставникове интерпретације као једине исправне
- стицање нових искустава и сазнања
<i>У настави српског језика и књижевности у средњој школи:</i>
- стил и форма
- социјална и историјска позадина текста
- изналажење могућих значења текста у процесу разговора о тексту
- комуникација о различитим виђењима текста
- изналажење јединог и правог значења, односно тумачења-интерпретације књижевног текста
- стицање литерарне компетенције, односно способности да се што боље сналазиш у опхођењу са књижевним текстовима

- упознавање са књижевнонаучним аналитичким методама
- информације о биографији аутора
- анализа карактера
- одговор на питање: шта је аутор хтео да нам каже
- осећања и реакције које је текст изазвао у теби (изазива у читаоцу)
- актуелност текста – његова веза са садашњошћу
- лично разумевање текста – слобода сопствене интерпретације
- побољшање знања страног језика (побољшање твојих језичких компетенција)
- могућност идентификације са текстом и његовим ликовима
- развијање књижевно-естетског сензибилитета и способности вредновања књижевног текста
- естетско уживање у тексту
- развијање рефлектованог појма књижевности
- проширивање културолошких видика, разумевање страног
- преузимање наставникове интерпретације као једине исправне
- стицање нових искустава и сазнања

25. На испиту Немачка књижевност се тражи да познајеш (НАПОМЕНА: стави + код одговора који одговарају):

- књижевно-историјске податке (нпр. епохе и њихови представници),
- књижевно-теоријске податке (нпр. одлике књижевних сорти, нпр. драме, новеле и сл.),
- анализу књижевних дела из критика, лексикона, са копија,
- да можеш да интерпретираш књижевне текстове „исправно“, одн. по мерилима наставника/професора,
- репродукујеш оно што је наставник испредавао,
- да покажеш сопствену научну способност у анализи, интерпретацији и разговору о књижевном тексту,
- да изнесеш и образложиш свој лични став, мишљење и сопствено тумачење књижевних дела,
- друго.

Твоја процена наставе књижевности

- b) Које методе по твом мишљењу највише мотивишу за рад са књижевним текстовима на немачком језику? (продуктивно-креативне, научна интерпретација и анализа, њихова комбинација или друге)?
- c) Дај својој настави књижевности на факултету оцену од 1 до 5 и образложи своју оцену једном реченицом.
- d) Шта је за тебе лично у настави било лоше, шта добро? (атмосфера на часу, однос наставник/ца – студент/киња, култура дискутовања, мотивација студената/киња, методе, начин израде семинарских радова, каква би по твом мишљењу требало да изгледа настава и све остало што би желео да кажеш – буди слободно опширан/на!)