

Марина М. Петровић-Јилих¹
Универзитет у Крагујевцу,
Филолошко-уметнички факултет

ДИДАКТИКА КЊИЖЕВНОСТИ КАО МУЛТИДИСЦИПЛИНАРНА ЕМПИРИЈСКА ДИСЦИПЛИНА

Циљ овог рада јесте да одреди појмовну разлику између назива Методика и Дидактика, те да предложи употребу термина Дидактика наставе немачког као страног језика као предмета на факултетима. Овај термин обухватао би како наставу језика, тако и наставу књижевности и био би употребљаван уместо досадашњег устаљеног и нетачног назива Методика наставе немачког као страног језика. Осим тога, на теоријским поставкама радикалног конструктивизма и Емпиријске науке о књижевности у овом раду се дидактика књижевности на страном језику дефинише као мултидисциплинарна емпиријска наука, која у средиште свог разматрања ставља ученице и ученике, тј. студенткиње и студенте.

Кључне речи: дидактика, методика, учесници/наставног процеса, конструкција стварности, конструкција значења, књижевност као социјални систем, емпирија

У књижевно-дидактичкој дискусији постоје многе различите дефиниције дидактике књижевности уопште, из којих сам извела појам дидактике књижевности на немачком као страном језику.

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, одн. језичких заједница). Тако схваћена, дидактика књижевности је мултидисциплинарна емпиријска наука, јер мора да користи сазнања 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 и учесница у наставном процесу (наставника/ца² и ученика/ца и студената/киња)

1 nevsikig@open.telekom.rs

2 Следећи предлог Оливере Дурбабе, а због недостатка адекватнијег термина, у даљем тексту ће се употребљавати термин наставница и наставник који ће обухватати

и теоретичара/ки (дидактичара/ки књижевности). Овако заснована дидактика књижевности даје увид у постојећу наставну праксу и ствара услове за реформу те наставне праксе.

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.

У српском педагошком дискурсу теорија и пракса учења и наставе страних језика назива се *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*, исто као и на одсецима за германистику на Филолошком факултету у Београду и Филозофском факултету у Новом Саду. Ради прецизности научне терминологије 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, Оливера Дурбаба покушава да изврши „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 *глободидактика*, као назива за општу теорију учења и наставе страних језика (Дурбаба 2011: 7)³.

Дурбаба предлаже да се високошколска глободидактика као предмет назове Дидактика и методика наставе одређеног страног језика, чиме би се уклонила терминолошка забуна у српском језику, а Дурбаба се нада 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 вишезначности⁴ и због његове садржинске редукције⁵. Појам методика наставе редукован је на начине

особе које се баве наставом „без обзира на степен и правни статус образовне институције у којој обављају своју активност“ (Дурбаба 2011: 9), али ће се за разлику од Дурбабе изражавати родна разлика.

3 Курзив је употребљен у оригиналу.

4 Метода има више значења, од којих се најчешће сусрећу следећа четири: Скуп поступака који доводе до одређеног закључка, решења, сазнања, Појединачан поступак који доводи до парцијалног циља, Сама техника извођења наставе,

Скуп метода које су преовладале у одређеном историјском периоду (Дурбаба 2011: 12)

5 „Будући да централни аспект 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)

или поступке рада, чиме се занемарују теоријске поставке на којима ови поступци почивају и заборавља се да су ови поступци „последњи корак у бескрајном низу теоријских поставки, емпиријских истраживања, рефлексije и анализе, као и практичних поступака који имају за циљ оптимизацију наставе и учења страних језика“ (Дурбаба 2011: 13). Осим тога методика у центар својих истраживања ставља наставника/цу и његове/њене поступке при извођењу наставе, док су ученици/е, односно студенти/киње сведени 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 термилошку редефиницију. 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 она противуречи властитој тврдњи, да се термином треба исказати и мултидисциплинарност ове науке, јер термин лингводидактика за ово није никако погодан. По њој 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 термилошким и појмовним дефинисањем дидактике страних језика уопште, односно – глотодидактике“ (Дурбаба 2011: 14), јер је све време реч о редефинисању 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* (Дурбаба 2011: 8). Пледирам за употребу једног термина, наиме *дидактика страног језика*, конкретно *дидактика немачког као страног језика* и у научној дискусији и као предмет у универзитетској настави, јер дидактика подразумева и методикау, а термин је који се употребљава од њеног заснивања као научне дисциплине.

Појам дидактике уопште и дидактике књижевности матерњег језика није јасно дефинисан ни у немачкој научној средини. Уопштено се може рећи да је дидактика књижевности како матерњег, тако и страног језика, теорија „О настави књижевности и теорија ЗА наставу књижевности“ (Бредела 2004: 8)⁶. Њен задатак јесте да створи увид у то шта и како људи

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...“ (Дурбаба 2011: 13). (Курзив и болт употребљени су у оригиналу, прим. аут.).

6 „Literaturdidaktik ist Theorie VOM und Theorie FÜR den Literaturunterricht“ (Bredella 2004: 8).

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, а осим тога морају да „откључају“ страни језички и страни културни код (Јазбец 2009: 33), те вишеструка страност књижевних текстова мора да буде идентификована и свесно прихваћена.

Радикални конструктивизам и његова улога у сиварању књижевнодидактичких модела

Од деведесетих година приметна је тенденција у дидактици страних језика да се 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-дидактичких модела за наставну. 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. Овако схваћена, књижевност је комуникативни социјални систем.

Познати представници и утемељивачи радикалног конструктивизма долазе из различитих научних области: Ферстер (Heinz von Foerster) из области биофизике, Глазерсфелд (Ernst von Glasersfeld) кибернетике, Хејл (Peter M. Hejl) социологије, Шмит (Siegfried J. Schmidt) науке о књижевности, Вацлавик (Paul Watzlawick) 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)⁷ (прев. М. П. Ј.).

7 „Tatsächlich 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 конструишу стварност долазе из биологије, неуробиологије⁸, модерне неурологије⁹ и социологије¹⁰. Људи живе у окружењу које сами конструишу преко когниције, комуникације и својих практичних радњи. Свет по себи не може се 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 филозофији. Ново у „новом“ конструктивизму јесте то 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 одрживост изјава о стварности не може да буде истинитост, већ успех у одређеним радњама. Виабилно је нешто што се заснива на функционисању све док не наступе препреке (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)¹¹ (прев. М. П.-Ј.)

8 Чилеански неуробиолози Матурана и Варела (Maturana, Varela) развијају у седамдесетим годинама теорију, да су живи организми аутопиетски системи, који додуше интегрирају са светом који их окружује, али у овој интеракцији увек саморепродукују и самоорганизују сами себе. Као такви, организми су информативно затворени: систем не добија информације споља, већ их сам конструише у процесу сопствене когниције.

9 Мозак прима информације споља, али је слика стварности самостална конструктивна радња мозга.

10 Луман (Luhmann) сматра да су когнитивни системи самостални у односу на свет који их окружује.

11 „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 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).

Ако пођемо 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 који доживљава може да апстрахује. Овај доживљени свет састоји се од појмова, односа, правила и модела, који субјекту који дела омогућавају постизање циљева. Ови циљеви сложени су у појмове који су резултат сопствене конструкције субјекта. Субјекат ствара моделе онога што га окружује, повезује делове у целину. 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 који 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)¹² (прев. М. П. Ј.)

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 чини се 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 потребно је да избегне сударе са препрекама које му се испречују на путу до успешног постизања циља и важно је да стигне на циљ. Субјекат 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

12 „Die Umstände, unter denen der Erlebende in die Lage kommt, sein eigenes subjektives Handeln und Denken einem anderen zu „unterschieben“, 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).

случајних мутација, које су им давале карактеристике које их чине виабилним (Глазерсфелд 2008: 35-39).

Два најважнија аспекта која се нуде без сумње су потврђивање сопственог доживљаја путем језичке интеракције са другима и успешна интерпретација делања других уз помоћ сопствених когнитивних структура (Глазерсфелд 2008: 36)¹³ (прев. М. П. Ј.).

Полазећи од поставки радикалног конструктивизма и тога да субјекти конструишу значења (књижевних текстова), која у у својој социјалној групи коригују, прилагођавају или прихватају, Шмит (Шмит 1991) покушава да створи теорију „нове“ науке о књижевности – теорију Емпиријске науке о књижевности¹⁴. 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 упути 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. Питање колико је когниција социјална, а комуникација когнитивна није од пресудног значаја за успешно учествовање у комуникативном социјалном систему књижевности, па тако ни за књижевно-дидактичке моделе.

13 „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).

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

Емпиријска наука о књижевности и њена улога у стварању књижевнодидактичких модела

Структуру социјалног система књижевност по Шмиту (Шмит 1991) сачињавају четири основне улоге делања: продукција, посредовање, рецепција и обрада књижевних текстова. Конвенција естетике и конвенција поливаленције 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.

Одлучујуће за организацију заједничког социјалног живота јесте, 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 огрешу о неку „конвенцију“ и зато бива изложен социјалним санкцијама (Шмит 1991: 111)¹⁵ (прев. М. П. Ј.).

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

По **конвенцији естетике**, књижевни текстови не морају да одговарају уобичајеним очекивањима, да буду истинити и корисни, одн. 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 очекују од реципијената да делају у складу са конвенцијом естетике и да не буду кажњени због одступања од чињеничне конвенције. Реципијенти имају одређена очекивања у опхођењу са књижевним текстовима и у стању су да прихвате друге естетски релевантне вред-

15 „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“ verstößt und deshalb gesellschaftlichen Sanktionen ausgesetzt wird“ (Schmidt 1991: 111).

ности, норме, очекивања и правила, служећи се књижевним компетенцијама, које стичу у процесу књижевне социјализације.

Према мом мишљењу најважнија је 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 смилу успеха радњи у овом комуникативном систему проширивањем простора за делања када се прати конвенција естетике. Дозвољене су све форме контрафактицитета (Шмит 1991: 117)¹⁶ (прев. М. П.-Ј.).

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

Захваљујући овим двама конвенцијама, продуценти и рецепијенти 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 и вредности у одређеној социјалној групи, одн. друштву и да поставе алтернативе за важеће норме (Шмит 1991: 150, 151).

Пошто нико не може да буде присиљен да активно учествује у књижевној комуникацији, може се претпоставити да ће субјекат рецепирања књижевне текстове само онда ако су они за њега релевантни и мотивишу га за књижевно делање.

Читање текстова на **когнитивној равни** треба да прошири слику света, одн. модел стварности рецепијента. Приликом читања на когнитивној равни упоређује се слика света рецепијента и слика света садржана у комуникату књижевног текста, при чему могу да се разликују обе слике, али не толико, да рецепијент уопште не може да разуме модел представљен у књижевном тексту, јер у овом случају не би ни могло да дође до рецепције; читање би било тако прекинуто или га рецепијент не би ни започињао (Шмит 1991: 220). Разлика између модела може да се доживи као ново, страно, непознато. Комуникат показује модел стварности који рецепијент може да замисли, који може себи да представи, и то проширивањем свог предусловног система. То значи да рецепијент препознаје разлику између комуниката и свог сопственог моде-

16 „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).

ла 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.

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)¹⁷ (прев. М. П. Ј.).

На **нормативној равни** реципијенти се суочавају са друштвеним нормама и вредностима. Ту су смештена очекивања усмерена на делање реципијената, 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, дискусији и тумачењу ставова. Ова дискусија одвија се у систему естетске комуникације, па њени учесници 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 у естетској комуникацији у одређеном друштву имају, одн. које су стекли и које их разликују од припадника других социјалних група (Шмит 1991: 227).

Недостаци Емпиријске науке о књижевности су њен веома компликован термилошки апарат, који уводи Шмит, покушавајући да на тај начин створи јединствену, нову терминологију за своју теорију. Други битан недостатак јесте њена искључивост. Помоћу 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 књижевности може и мора истражити искључиво емпиријским методама, што се у пракси показује као немогуће. Радикални конструктивизам и Емпиријска наука о књижевности показали су се, међутим, као веома плодно тло за стварање књижевно-дидактичких модела и истраживања стања у наставној пракси.

17 „,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).

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 (Шмит 1991) поставио у својој теорији Емпиријске науке о књижевности. Сам Шмит није се бавио дефинисањем појма дидактика књижевности, мада је његова теорија изузетно погодна за њено дефинисање, уколико се дидактика књижевности на страном језику појми 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.

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 њиховог посредовања, мада је заснована на рецептивним делањима (Шмит 1991).

Дидактика књижевности, питања која себи поставља и њихови резултати посебно су важни за 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 нађу њени актери – појединци и групе, који су учесници/е у институционализованом опхођењу са књижевним текстовима, а то су управо ученици/е и наставници/е. Они имају одређене потребе (нпр. да прочитају и разумеју одређени књижевни текст), способности (нпр. да 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 положе 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 појединаца – учесника/ца у наставном процесу.

Као и свака наука, тако и дидактика књижевности хтела би нешто да побољша, и то да побољша ефикасност учења у институционализованим оквирима, полазећи од садашњег стања у настави, анализирајући га и дајући предлоге и могуће моделе на основу којих се може постићи побољшање ефикасности учења у наставној пракси. Ово побољшање ефикасности постиже се пре свега свесним прихватањем страности књижевних текстова на страном језику.

Централна улога ученика/ца у настави немачког језика као страног

Актери наставног процеса су ученици/е и студенти/киње и наставници/е. 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 у последњих 25 година улога ученика/ца се, са доласком тзв. „комуникативног обрта“ радикално променила (Милер-Пајсерт 2005:11). Овај централни положај ученика/ца 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.

У Савезној Републици Немачкој почетком седамдесетих година створени су повољни услови за дидактичке реформе: промењен је друштвено-политички оквир¹⁸, настале су нове циљне групе¹⁹ и дошло се до нових сазнања у утицајним наукама: лингвистици, социологији и психологији учења²⁰.

Циљ новог концепта је примена оног што се учило у настави у свакодневним комуникативним ситуацијама.

18 После Другог светског рата европске земље су почеле да се удружују на војној, културној и привредној основи. Људи су почели да одлазе не само на пословна, већ и на туристичка путовања ван граница своје земље. Ширење телевизије, 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-либералне на власт створена је погодна клима за реформе у школству.

19 Учење страног језика није више привилегија елитних гимназијалаца, већ га уче 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, да би остварили пословне контакте, да би се образовали, усавршавали или запослили у жељеној земљи, итд. То значи да је било потребно изнаћи нове методе и наставне садржаје, који би задовољили потребе ових циљних група и прилагодили се њиховом искуственом хоризонту.

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

Од друге половине осамдесетих година прагматичко-функционална дидактика се 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 (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 је 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 смислу²¹, интензивније се у настави обрађују не само књижевни текстови, већ и они који се преносе путем других медија.

Закључак

У овом раду 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. 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 метода 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 комплемен-

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

тарном односу. Резултати оба ова концепта могу и треба да се смислено и конструктивно повежу један са другим (Јазбец 2009: 39)²² (прев. М. П. Ј.).

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

Литература:

Абрахам/Кепсер 2006²: U. Abraham/M. Kepser, *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Алтмајер 2004: С. Altmayer, *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*, München: iudicium.

Бредела, Деланој, Зуркамп 2004: L. Bredella/W. Delanoy/C. Suhrkamp, „Einleitung: Literaturdidaktik im Dialog“, у: L. Bredella/W. Delanoy/C. Suhrkamp (ред.), *Literaturdidaktik im Dialog (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 7-20.

Вангерин 2007: W. Wangerin, „Der Leser „macht eigentlich aus einem Buche, was er will“ (Novalis). Konstruktivistische Begründungen Produktiven Literaturunterrichts“, у: С. Fäcke/ W. Wangerin (ред.), *Neue Wege zu und mit literarischen Texten*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 63-87.

Дурбаба 2011: О. Durbaba, *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike.

Франк 1989: М. Frank, „Textauslegung“, у: D. Harth / P. Gebhardt (ред.), *Erkenntnis der Literatur. Theorien, Konzepte, Methoden der Literaturwissenschaft*, Stuttgart: Metzler, 123-160.

Глазерсфелд 2008¹⁰: E. Von Glasersfeld, „Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität“, у: H. Gumin / H. Meier (ред.), *Einführung in den Konstruktivismus*, München: Piper Verlag, 9-40.

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.

Милер-Пајсерт 2005: G. Müller-Peisert, *Zum Verstehen fremdkultureller Literatur. Ein der Konventionen im Umgang mit literarischen Texten am Beispiel Deutschland und China*, Kassel: Unidruckerei der Universität Kassel.

Пефген 1999: E. Paefgen, *Einführung in die Literaturdidaktik*, Stuttgart, Weimar: Metzler.

Шмит 1991: S. J. Schmidt, *Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

22 „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).

Marina Petrović Jüllich
**LITERATURDIDAKTIK ALS EINE MULTIDISZIPLINÄRE
EMPIRISCHE WISSENSCHAFT**

Zusammenfassung

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Begriffe Methodik und Didaktik terminologisch zu definieren und neue Vorschläge für die Benennung des universitären Fachs zu geben. Außerdem wird hier versucht, die Literaturdidaktik im DaF-Unterricht als eine empirische und multidisziplinäre Wissenschaft zu definieren. Dabei geht man von den wissenschaftlichen Erkenntnissen des radikalen Konstruktivismus und der Empirischen Literaturwissenschaft aus. Im Zentrum des Erkenntnisinteresses einer solchen Literaturdidaktik stehen die Lernenden.

Schlüsselwörter: Didaktik, Methodik, Unterrichtsteilnehmer, Konstruktion der Wirklichkeit, Konstruktion der Bedeutung, Literatur als soziales System, Empirie

*Примљен децембра 2012.,
Прихваћен за штампу јануара 2013.*