

Марјана Н. Калинић*
Универзитет у Београду
Филолошки факултет, мастер студије

Оригинални научни рад
Примљен: 17. 09. 2022.
Прихваћен: 15. 11. 2022.

МЕТОДИЧКЕ ОСНОВЕ УПОРЕДНОГ ПРОУЧАВАЊА КЊИЖЕВНОСТИ

Ослањајући се на релевантну методичку литературу, потом на секундарне изворе који се тичу историје и теорије компаратистике, као и на искуства из наставне праксе, овај рад покушава да сагледа могуће утицаје упоредног проучавања књижевности на методички процес. На почетку рада се, кроз краћи преглед развоја компаратистике, издвајају аспекти ове дисциплине који су подесни за тумачење књижевности у настави. Након тога, разматра се које би биле погодности прихватања компаративног метода у настави, али се скреће пажња и на његове потенцијалне мане. У завршном делу, рад тежи ка томе да примерима заступљеним у средњошколском наставном програму демонстрира спровођење упоредног проучавања књижевности у самој настави.

Кључне речи: Методика наставе књижевности, компаратистика, упоредно проучавање књижевности, настава књижевности.

Уводна разматрања

Дијалог је појам који умногоме одређује време у којем живимо и он се води између различитих култура, дисциплина, уметности, медија, текстова. Не чуди стога то што је наука о књижевности окренута упоредном проучавању књижевности, те се све више користи појмовима – интеркултуралност, интердисциплинарност, интермедијалност, интертекстуалност

* kalinicmarjana@yahoo.com

и слично. Томе је компатибилно стање у савременој методици наставе књижевности, јер је она увек отворена за нова питања која долазе из књижевне теорије, и потом спремна да нове поступке који се тичу проучавања књижевности на адекватан начин примени у наставној пракси. У вези са тим, новије студије доказују да је савремена методика свесна важности проучавања дијалога међу културама, као и интердисциплинарних истраживања, односно повезивања наставе књижевности са знањима из других уметности и научних области (в. Бајић 2018). Ширење видикâ овим путем и подизање наставе на виши ниво циљ је који је неопходан и плоносан, али се никако не сме запоставити оно што представља стуб проучавања у настави књижевности – само књижевно дело. Из тог разлога, разматрање начина проучавања литерарних дела у поредбеном контексту у самој настави књижевности представља тематско језгро овога рада.

Стога је нужно запитати се на који се начин мењају перспективе у методичком процесу приликом примене поступака упоредног (поредбеног или компаративног)¹ проучавања књижевности, односно – због чега је методички ваљано упоредно проучавати књижевност у настави. Да би се дошло до одговора на то питање, треба размотрити методичке радње, концепт проблемске наставе, улогу наставника, те наставне циљеве. Када је реч о проблему компаративног проучавања књижевности у настави, теза од које се полази јесте да примена поредбеног приступа у настави доноси велике добробити, али да постоје и потенцијалне замке или опасности. Поред теоријског разматрања односа упоредног проучавања књижевности и методике наставе књижевности, изузетно ће важни бити примери, од којих су неки преузети из наставне праксе, док су други хипотетички, али се и једни и други тичу програма заступљеног у средњошколском образовању.

Теоријско полазиште

Да би књижевно дело остало темељ сваког облика проучавања књижевности, потребно је имати у виду и методе традиционалне компаратистике, а не само достигнућа књижевних теорија са краја XX и почетка XXI века. Из тог разлога, корисно би било кренути од историјских околности и приказати скицу развоја компаратистике као научне дисциплине.

¹ Термини „упоредно проучавање”, „поредбено проучавање” и „компаративно проучавање” употребљаваће се у раду као синоними – како се и уобичајено користе, иако би се могле уочити понеке разлике (в. Попов 2016).

Рана компаратистика била је фокусирана на откривање плагијата и на доношење документоване оцене дела, међутим, у првим деценијама XIX века француски компаратисти настоје да прошире научни домен своје дисциплине, те проучавају и „систематичну теорију утицаја” (Гвозден 2011: 1). Сличне ставове износи Хачисон Меколи Познет 1886. године у књизи *Компаративна књижевност*, који је сматрао да компаративно проучавање књижевности треба да буде научни подухват, усредсређен на шире књижевне и друштвене покрете и да реч „компаративна” треба да задобије историјску вредност (в. Гвозден 2011: 3). Такође, истицао је да утврђивање сличности и разлика између двеју или више књига, сцена, тема или страница разних језика представља само нужну полазну тачку која омогућава да се открије извешан утицај или позајмица и да се једно књижевно дело објасни другим књижевним делом (в. Гвозден 2011: 3). Првобитни задатак компаратистике очито је имао прилично прагматичку функцију, међутим, проучавање деловања поетике једног писца на стваралаштво другог укључује и историјски метод, чиме се у већој мери пледира на научност саме дисциплине. Поред тога, код Познета је приметан искорак који се огледа у тежњи за тумачењем једног књижевног дела кроз призму другог, чиме се залази и у домен интерпретације, тако да перспектива компаратистике престаје да бива само историјска. Подударно је виђење Владимира Гвоздена (2011: 4), који, на основу увида у историју развоја компаратистике у XIX и у првој половини XX века, издваја два њена основна правца: први правац је трагао за изворима и аналогијама (попут компаративне митологије) и историјски пратио различите књижевне теме, типове, мотиве и слично, док је други правац био усредсређен на објашњење књижевног дела кроз ауторске утицаје и позајмице. Према циљевима наведених правца, уочљиво је да је компаратистика тог времена у свој „инструментариј” укључивала низ различитих поступака којима се проучаваоци књижевности служе и данас. Читање текстова у поредбеном односу, проналажење аналогија између тематских и формалних одлика дела, као и истраживање утицаја писаца једних на друге, и поетички и биографски, представљају тековине традиционалног упоредног проучавања књижевности, и могу бити од помоћи методици приликом тумачења књижевних дела у настави.

У другој половини XX века нове идеје у књижевној теорији знатно утичу на даљи развој науке о књижевности. У оквиру постструктурализма јавља се теорија интертекстуалности. Тај термин први пут је употребила Јулија Кристева 1968. године у чланку *Проблеми структурисања текста*, и од тог тренутка истраживања интертекста све су заступљенија

(в. Бужињска и Марковски 2009: 378). Интертекстуална теорија Јулије Кристеве врло је сложена и подразумева низ различитих аспеката који се морају узети у обзир када се проучавају књижевни текстови. Пре свега, она инсистира на томе да „интертекстуалност није књижевни поступак, нити уметнички ефекат, већ суштинска одлика свих текстова и према томе, значење текста образује се у узајамном односу са другим текстовима” (Поповић 2007: 295–296). Приликом интертекстуалних истраживања, мора се поћи од претпоставке да је аутор током живота читао корпус многих текстова, из којег одређене делове, односно „цитате” уноси у текстове које сам пише. У том смислу, текст за Кристеву представља читав „мозаик цитата” (Константиновић 2002: 9). С обзиром на то да појам цитата у оваквој теоријској поставци добија шире значење од уобичајеног, Кристева одлучује да га замени појмом „индиката”, који подразумева места која у једном тексту указују на његову повезаност са другим текстовима (Константиновић 2002: 9). Колико је појам цитата проширен, сведочи и опсег књижевнотеоријских појмова који чине елементе у обликовању књижевних дела, и који у оквиру интертекстуалне теорије могу постати „цитат”: „коришћена грађа и извори, тема, мотив, лик или тип, каква стилска фигура, слика, симбол, нека метричка или ритмичка форма и особеност, али и фабула у целини, и то као радња, сиже или садржај, такође и композициони поступак [...] или начин дискурса, а затим и идеја или одређен модел мишљења, па све до метафизичког квалитета неког дела, у коме се остварује његова специфична атмосферичност (трагичност, комичност, сентименталност)” (Константиновић 2002: 18). Како истиче Зоран Константиновић (2002: 18) – „довољно је да се ово само наслути, па да се говори о цитату”. Међутим, најчешћи је случај да се одређени текст не цитира насумично или случајно, о чему говори Данило Киш (в. 1978) у *Часу анатомије*, у коме експлицира прву теоријску концепцију интертекстуалности у српској књижевности. Након дијалога једног текста са другим(а), цитат који је инкорпориран у други текст може добити потпуно нови смисао. У теорији Јулије Кристеве, под очигледним утицајем семиотике, овај процес означен је као „семиоза”; цитат у изворном тесту назива се „сем”, а „семион” постаје онда када задобије естетску вредност другог квалитета или постане другачији као идеологем (в. Константиновић 2002: 18).

Гореописан облик проучавања може бити неизмерно занимљив већ сам по себи, а нарочито ако се спроведе у настави књижевности. Међутим, нужно је да методичар који настоји да примени упоредно проучавање књижевности у настави мора да буде и добар компаратиста. Наиме, зада-

так који у овом случају има методичар наставе књижевности није нимало лак: да би одабрао аспекте проучавања књижевности и транспоновео их тако да одговарају методичким постулатима, он мора бити упознат са развојем компаратистике као научне дисциплине. Компаратиста је увек свестан актуелног стања у књижевној теорији. Одређене теоријске поставке постструктуралистичких мислилаца које су и даље актуелне косе се са неким од важних методичких ставова. Када Ролан Барт изнесе своју чувену тезу о „смрти аутора”, он се на тај начин разрачунава са аутором као „институционалним гарантом *праве* интерпретације” (Бужињска и Марковски 2009: 347), са чиме је у колизији, примера ради, став Милије Николића да је у свакој интерпретативној прилици „писац најбољи методичар” (Николић 2006: 195). Уопште узев, Бартова тежња ка подривању традиционалног модела интерпретације, коју су радовима допунили Мишел Фуко и Јулија Кристева (уп. Бужињска и Марковски 2009: 349), представља трусно подручје за методичку делатност².

Превасходни циљ пређашњег разматрања односа између постструктуралистичке теорије књижевности и методике наставе књижевности јесте да укаже на неопходну обазривост методичара приликом транспоновања књижевнотеоријских идеја у своју науку. Ни у једној прилици не сме се сметнути са ума један од најважнијих задатака који методичар има – „да пронађе и примени функционалне наставне поступке и да оствари ваљане приступе наставном градиву” (Николић 2016: 9).

Када се истраживање нађе на прагу преласка на практично поље, тада конкретне примере упоредног проучавања књижевности у настави треба усмерити у неколико различитих праваца. Могу се тражити сличности и разлике између књижевних дела у оквиру исте епохе, правца или стилске формације, на пример између текстова француског и српског надреализма. Потом, занимљиво би било упоредити поетике два различита писца или пак неколико различитих поетика; не пример, појам „апсурда” различито се конципира у делима Кафке, Камија, Бекета и Јонеска. Могуће је поредити два или више различитих текстова кроз призму исте теме, мотива или лика; на пример, развој мотива мртве драге може се пратити све од Дантеове *Божанствене комедије* и Петраркиног *Канџонијера*, преко разноврсних дела у романтизму, све до модернистичке песме *Можда спава* Владислава Петковића Диса. Већи степен обухватности захтевало би проучавање дијалога читаве једне епохе са одређеним корпусом текстова, на пример, однос српске средњовековне књижевности према библијској

² Ово пак не значи да је методика која би почивала на таквој теорији незамислива. Ипак, таква разматрања превазилазе оквире овог рада.

традицији. Књижевна историја препуна је случајева књижевних контаката и додира, који могу бити важни за компаративна проучавања, стога проучавање директних или посредних познанстава књижевника или њихове кореспонденције такође спада у домен компаратистике. Постоје и ситуације у којима писци нису знали једни за друге, а да су се у њиховим делима јавиле одређене подударности, што упозорава на то да упоредно проучавање не треба сводити на пуки утицај (у ужем смислу) једних писаца на друге (в. Вукићевић 2013).

Упоредно проучавање књижевности у методичкој теорији и пракси

Упоредно проучавање заступљено је у извесној мери у текућој настави књижевности. Сасвим је уобичајено да наставник у повољним приликама упуту ученике да се присете већ обрађених тема или мотива који се могу довести у везу са књижевним делом које се у датом тренутку интерпретира. На пример, готово је неизоставно поређење између комедија *Ревизор* Николаја Васиљевича Гогоља и *Сумњиво лице* Бранислава Нушића, при чему треба проучити природу утицаја руског писца на стваралаштво нашег комедиографа. Такође, одређена поређења су темељно обрађена у методичкој литератури, попут везе између текстова *Бедни људи* Ф. М. Достојевског и *Божеји људи* Борисава Станковића (в. Бајић 2019). Мотив тврдичлука је у књижевности препознат као „лутајући”, јер се може пронаћи најпре у античкој књижевности у Плаутовој комедији *Златни ћуп*, потом у драми *Дундо Мароје* дубровачког писца Марина Држића и у европском и српском класицизму – у комедијама *Тврдица* Молијера и *Кир Јања* Јована Стерије Поповића. Међутим, упркос неколицини успостављених интертекстуалних веза у настави књижевности, постоје још многе које су неизречене или заборављене, а засигурно се може направити још значајног простора за упоредно проучавање.

С обзиром на „сложену и рашчлањену предметност” (Николић 2006: 10) методике наставе књижевности, веома је тешко једним разматрањем питања упоредног проучавања у настави обухватити све домашаје дате теме. Из тог разлога, најбоље је фокусирати се на оне аспекте који се тичу саме наставе, односно њених учесника, наставног градива као садржаја, облика рада на часу који омогућавају што боље преношење знања и атмосфере у којој се тај процес догађа, као и циљева које методика у овим приликама жели да оствари.

Да би упоредно проучавање заслужило добродошлицу у наставу књижевности, оно мора да обезбеди приступ тумачењу дела који је за-

снован првенствено на стваралачком мишљењу ученика, а оно се посебно активира у контексту проблемске наставе. Анализирање књижевних текстова, са наглашеним освртом на интертекстуалне везе, приступ је који се доиста може третирати као проблемски. Нарочито је важно да ученици критичким освртом сами дођу до решења постављеног проблема. Они имају задатак да анализирају формалне и тематске аспекте дела, да уоче сличности и разлике међу њима, али и да воде рачуна о естетској вредности сваког појединачног књижевног текста који се налази у поредбеном односу. Наставни час на којем се, рецимо, поредбено читају песме *Јабланови* Јована Дучића и *Јасика* Милана Ракића поставља ученике у проблемску ситуацију, у којој се од њих очекује да примене своје знање и умеће тумачења, и да активирају различите мисаоне процесе. Читајући Дучићеве *Јабланове*, ученици требају да уоче меланхоличну атмосферу у којој се осећа присуство неизвесности, усамљености и страха, која се са лирског субјекта преноси и на оне који читањем доживљавају песму. Након увиђања да лирски субјекат ипак не може у потпуности да се поистовети са јаблановима, који су му слични по страху и самоћи, али обузети сопственим осећањем несигурности, питање које се нужно намеће јесте – чега се плаши, односно од чега стрепи лирски субјекат у тој мрачној ноћи? Ово питање ученике треба да усмери на размишљање, док сабирају утиске настале у атмосфери тајновитости и мистичности. Са друге стране, почетни стихови *Јасике* зазивају слично расположење, међутим, у наставку долази до преокрета, те песма одише надом и витализмом. Лирски субјекат ове песме се, за разлику од лирског субјекта претходне, потпуно поистовећује са јасиком, која својим треперењем показује љубав према животу, те подупире рађање „нове наде” у ономе ко се угледа на њу.

Упоредно читање двају књижевних текстова, попут песама из пређашњег примера, може довести до тога да се ученик естетски определи за један од њих, због тога што је једно уметничко дело произвело снажнији доживљај од другог. Таква ситуација је природна, с обзиром на различите афинитете сваког ученика појединачно, а штавише и пожељна, јер се на тај начин код ученика развија литерарни укус и способност за критичко процењивање и вредновање.

Треба се нарочито осврнути на горепоменуте мисаоне радње, односно логичке методе које се активирају приликом решавања одређеног проблема. Активности попут: памћења, запажања, упоређивања, индуктивног и дедуктивног закључивања, анализирања или систематизовања нарочито су значајне за упоредно проучавање. Да би се извршио „паралелан увид у два или више поредбених релата са циљем да се уоче и об-

разложе сличности и разлике књижевних феномена унутар националних књижевности и/или унутар субнационалних књижевних појава” (Бајић 2018: 47), поредбена метода заузима изузетно значајно место у оквиру таквог истраживања. Колико је широк спектар који може обухватити метода о којој је реч, истиче Љиљана Бајић, те наводи да се „поредбеним поступком у корелацију доводе феномени исте или сродне врсте (синхроне и дијахроне везе у националној књижевности, контакти између две или више националних књижевности, однос књижевности са медијима или њено преплитање са другим манифестацијама и областима људског духа), у којима се уважавају њихове посебности, варијантност, варијабилност и различитост” (Бајић 2018: 47).

Приликом упоредног проучавања књижевних текстова, од посебног значаја могу бити и индуктивна и дедуктивна метода, нарочито када се ради о ширем истраживачком пољу, на пример проучавању односа између двеју епоха, и то на интернационалном плану. На пример, познато је колики је утицај извршио Николај Васиљевич Гогољ на српске реалисте, који се очитује у употреби сказа као доминантне приповедачке технике (Поповић 2018). Да би се у потпуности истражио утицај руског писца на поетике српских стваралаца у доба реализма, али и касније, индуктивна метода мишљења може бити веома корисна. Такође, чињеница је да су се песници српске модерне умногоме угледали на француске симболисте, те преузимали одређене књижевне елементе из њихове поезије. Могу се, на пример, упоредити елементи естетике ружног у поезији Симе Пандуровића са песмама Шарла Бодлера. Применом оваквог начина проучавања, поглед истраживача постаје историјски продубљенији – он стиче увиде у настанак и развој одређених појава у књижевности.

На часовима обраде књижевних дела у поредбеном контексту наставник има веома важан задатак. Он мора да припреми ђаке за ваљано читање и тумачење књижевних текстова, односно да буде „организатор стваралачке и истраживачке делатности ученика” (Росандић 2005: 239) и да их приликом интерпретације води кроз свет делâ. Да би успешно спровео своју мисију на часу, наставник најпре мора и сам да се припреми. Он мора бити у току са актуелном књижевном критиком и новијим достигнућима у областима теорије књижевности и књижевне теорије. Постоји многобројна релевантна литература која пружа примере компаративних читања, а неки од таквих текстова допринели би што бољој припреми за наставни час. Такође, многе од новијих теорија могле би бити од велике користи за наставника и саму наставу књижевности. На пример, у новије време учестале су студије имаголошке провенијенције, те говоре о слици

„другог” у одређеном друштву. Уколико наставник планира да разговара са ученицима о унапред формираним етничким идентитетима, рецимо, Цинцара, присутних у српској књижевности – Стеријин кир Јања или Сремчев кир Герас – требало би да буде упознат са оваквом врстом истраживања.

Након припремања, потребно је успешно спровести упоредно проучавање књижевних дела на самом часу. На наставнику је да одабере које ће методичке радње користити како би остварио „целовит приступ књижевном остварењу” (Николић 2006: 245), а свој избор базираће на основу природе текстова који се обрађују. У креирању одговарајућег радног модела за свако поредбено проучавање текстова, полазиште представљају две незаменљиве методичке радње – упоредно читање и доживљавање књижевних дела и поуздано аналитичко-синтетичко проучавање (уп. Николић 2006: 245). Под упоредним читањем подразумевају се доживљајно и истраживачко читање, али и изражајно (или интерпретативно) читање, уколико је предмет проучавања поезија. Многе методичке радње одговарају концепту поредбеног проучавања у настави, почевши од мотивисања ученика, све до коришћења секундарне литературе или усменог и писменог приказивања књижевних дела.

Истраживачки задаци могу бити корисни ученицима приликом компаративног читања, нарочито у случају када овакав начин проучавања не познају довољно из праксе. У том случају, потребне су им наставникове смернице помоћу којих ће на ваљан начин моћи да уоче сличности и разлике између текстова, али и да воде рачуна о индивидуалној вредности сваког књижевног текста понаособ. На пример, приликом упоредног читања одређених сонета из Петраркиног *Канџонијера* и песме *Први поглед* Шишка Менчетића, ученици могу третирати песму дубровачког песника као пуку репродукцију у односу на „аутохтоне” стихове чувене италијанске збирке песама. Да се оваква ситуација не би догодила, наставникова упутства морају усмерити ученичку рецепцију, тако да се нагласе нарочито вредна места Менчетићевих стихова. Инструкције су неопходне нарочито онда када текст својом херметичношћу отежава тумачење. На пример, песме *Везе* Шарла Бодлера и *Самогласници* Артура Рембоа обилују нејасноћама и симболима који подупиру загонетност и продубљују значење готово свих мотива, али и целокупан смисао песме. Ученици требају да, уз помоћ свог знања, али и маште и креативности, докуче симболику ових песничких остварења, и да упореде на који је начин теорија универзалних аналогича заступљена у обема песмама.

Да би ученици на ваљан начин доживели и протумачили књижевне текстове у поредбеном контексту, они, пре свега, морају бити мотивисани.

У случају да је компаративни приступ ученицима недовољно познат из праксе, подстрек за рад може лако да изостане, те наставник мора да се потруди да пронађе креативан начин да их „покрене”. Образаца мотивације има много, а на наставнику је да одабере онај који се најбоље уклапа у осмишљени концепт обраде књижевних дела. Тематска сродност између одређених дела може деловати примамљиво на ученичку рецепцију, примера ради, трагична исповест Франческе Дантеу о догађајима који су осујетили њену и Паолову љубав слична је судбини која је задесила Ромеа и Јулију. Ученици се могу заинтересовати за упоредно читање одређеног жанра, попут програмских песама, па могу да упореде, на пример, *Септембар* Стевана Раичковића са песмама које се обрађују касније – *Научите пјесан* Миодрага Павловића и *Шта ли те спречи* Десанке Максимовић. С обзиром на то да ученици често радо слушају сведочења једних писаца о другима, податак да је Ј. В. Гете учио српски језик како би могао да прочита баладу *Хасанагиница*, може повећати ученичку вољу за читање српске народне поезије. Како музичка или ликовна уметност имају изузетну сугестивну моћ, остварења ових уметности могу представљати врата која воде у свет одређеног текста. Примера ради, слика Пушкинове кћери која је послужила Толстоју за грађење портрета Ане Карењине може ученицима додатно приближити њен лик. Такође, уколико предстоји обрада Рембоове *Офелије* или Шекспировог *Хамлета*, ученици могу погледати филм *Хамлет*, на пример у режији Лоренса Оливијеа, или послушати песму Ника Кејва и Кајли Миног *Where the Wild Roses Grow* и одгледати спот, инспирисан овим литерарним остварењима; у сличну сврху може се ученицима показати слика *Офелија* Џона Еверета Милеа. Без обзира на широк дијапазон могућности, важно је не заборавити да у свакој прилици књижевно дело представља најважнији мотивациони извор и да управо одатле потиче највећи број других начина стимулација (в. Николић 2006: 262).

Шире локализовање је методичка радња која је у оквиру упоредног тумачења прилично важна, с обзиром на разнолике прилике у којима су књижевници утицали једни на друге, у оквиру истог или дужег временског периода. Са друге стране, сасвим су уобичајене подударности које су се истовремено јавиле у различитим околностима, у којима није потврђено да су ствараоци знали једни за друге.

Уколико се проучавају текстови стваралаца који припадају истој епохи, али различитој националности, треба проучити утицаје једног писца на другог, односно издвојити теме или мотиве које их окупирају, потом анализирати формалне одлике текстова, јер се често дешава да ау-

тори истог периода преферирају истоветне жанрове, и на крају подвући сличности и разлике између њихових поетика. До данас је тема односа српског романтизма према светском романтизму остала неисцрпна, а о томе сведоче и песме Бранка Радичевића, које су у дијалогу са многим светским романтичарима. Иако није сигурно да је Радичевић био упознат са делима Едгара Алана Поа, њихове песме се могу читати у поредбеном контексту, јер постоје одређени мотиви и формалне особености које их повезују. Бранкова поема *Туга и опомена* говори о растанку двоје младих и патњи лирског субјекта која настаје тим поводом, а један од мотива који заузима централно место, поред мотива љубави, природе и музике, јесте мотив мртве драге. Лирски субјекат у поеми *Гавран* изражава тугу због смрти вољене особе, а његова драга се трансформише из идеалне у мртву. Догађаји у оба књижевна остварења приказани су из перспективе првог лица, а туга лирског субјекта дочарана је и истакнута захваљујући различитим метричким елементима, што би могла бити изузетно занимљива тема за проучавање.

У дијалогу између два или више књижевних текстова, неретко се дешава да писци потичу из различитих периода или епоха, а с обзиром на то да се свака разликује од друге према особитим поетичким одликама, важно је књижевноисторијски лоцирати писце пре интерпретације. Слично је и са разматрањем једне теме или мотива у оквиру више периода или епоха – потребно је временски ситуирати сваки књижевни текст који ће бити предмет обраде, како би ученици увидели на који начин се посматра одређени проблем у различитом контексту. Проблем кривице, на пример, постављен је у неколико романа који се налазе у школском програму: *Злочин и казна*, *Процес*, *Странац*, *Проклета авлија*. Раскољников ће се испрва поистоветити са Наполеоном, а касније своју хладноћу трансформисати у покајање; кривица Јозефа К. остаје отворено и проблематично питање; Мерсо је лик који сву кривицу пребацује на оне који му суде; напослетку долази Андрићев јунак Карађоз, који узвикује да су сви људи, без изузетка, криви. Важно је да ђаци примете да једна тема или мотив могу бити другачије обрађени у делима која су настала у реализму, за време авангарде и у послератном модернизму. Такође, овакав пример обраде сјајна је прилика да ученици примене своје знање стечено на настави филозофије, а оно се тиче лекција о филозофији егзистенцијализма. Најпознатији представници овог правца су, између осталог, Фјодор Михаилович Достојевски и Албер Ками, а њихови филозофски погледи утемељени су у њиховим књижевним делима. Пожељно је подсетити ученике и на Андрићеву беседу *О причи и причању*, у којој он, нимало случајно, реферише управо на Албера Ка-

мија, што може значити да трагови „апсурдног” погледа на свет постоје и у стваралаштву нашег нобеловца.

Ипак, постоје мотиви који све од антике до данас лутају непромењени кроз књижевност, те успевају да задрже своју актуелност. Мотив чекања познат је још од Хомерове *Одисеје*, односно мита о Одисеју и Пенелопи, а касније се може пронаћи и у Чеховљевим драмама, у Кафкином *Процесу*, у Борхесовој краткој причи *Чекање*, Бекетовој драми *Чекајући Годоа*, у приповеци *Папрат и ватра* Антонија Исаковића и у многим другим књижевним делима. Сваки од ликова некога или нешто чека, а ученици имају задатак да упореде разлоге за њихово истрајавање у томе. Такође, ученицима треба скренути пажњу на то да учесталост мотива чекања у делима модернистичке књижевности корелира са обновом научног интересовања за појам времена на почетку XX века.

Поступку ширег локализовања може се прикључити истраживање вантекстовних околности у функцији упоредног проучавања литерарних дела, односно био-библиографски подаци и стваралачка историја дела. У пређашњем делу текста је већ било речи о упоредном проучавању мотива мртве драге, што је тема која је врло погодна за активирање ове методичке радње. Подаци о Дантеовом животу и стваралачка историја *Божанствене комедије* изузетно су значајни за тумачење овог дела, а исто можемо рећи и за Петрарку и његову збирку *Канцонијер*, као и за Ј. Ј. Змаја и његову збирку *Ђулићи увеоци*, или за љубавну причу из живота Лазе Костића, која се везује за настанак песме *Santa Maria della Salute*. Контрастни пример била би историја писања Поовог *Гаврана*, за чије би проучавање требало упутити ученике да прочитају поетички текст *Филозофија композиције*, те да његове стваралачке побуде упореде са осталим ауторима који пишу овим поводом. Упоређивање различитих стваралачких стимуланса може деловати изузетно мотивишуће на ученике приликом упоредног читања наведених дела, јер се они могу нарочито заинтересовати за тумачење пошто сазнају да су Беатриче, Лаура, Ружа и Ленка Дунђерски заиста постојале, а да је, насупрот њима, позадинска прича *Гаврана* искључиво поетичке природе. Поред тога, на основу ових примера, ученици могу увидети на који се начин проблематизује однос стварности и фикције.

Како методичке радње могу образовати неограничен број радних модела, у зависности од радних околности и природе књижевних дела (в. Николић 2006: 246), сасвим је извесно да би укључивање и других радњи одговарало примерима упоредног проучавања књижевности у настави. Поетичке одлике одређених књижевних текстова изискују тумачење непознатих речи и израза, препричавање текста у аналитичко-синтетичкој

функцији, коришћење релевантне помоћне литературе и слично, с тим што треба водити рачуна да се „у примењеним ситуацијама једни облици рада укључују у приступ књижевном делу, док се други разложно искључују” (Николић 2006: 246). На наставнику остаје да, приликом припремања, одабере одговарајући операбилни модел који ће обезбедити поуздано упоредно проучавање на часовима књижевности.

Додатни примери упоредног проучавања књижевности

Конкретне поредбене анализе неопходно је систематизовати по одређеном принципу, а категорија времена чини се као релевантна окосница у организацији. Из тог разлога, одабрани примери дијалога међу текстовима откриваће се најпре у синхронији, као књижевне везе унутар једног истовременог низа апстрахованог од времена или ће се промене у књижевности пратити кроз одређени временски период, те ће истраживачки поглед бити дијахронијски.³ Постоји могућност да се часови упоредног читања књижевних дела такође заснују према наведеном принципу – кроз синхронију и дијахронију, те да наставник на тај начин одлучи да их систематизује.

Поредбено читање текстова у оквиру синхронијског приступа може захтевати подробније припремање, како наставника, тако и ученика, и требало би да буде најављено пре читања књижевних дела. Истраживачки задаци имају важну улогу у овом случају, јер ученицима требају смернице за самостално истраживачко читање, као и нека врста опомене да морају водити рачуна о индивидуалној вредности сваког учесника у књижевном дијалогу. Песме *Лорелај* Хајнриха Хајнеа и *Лора Лај* Војислава Илића, примера ради, могле би се интерпретирати упоредно, како би ученици увидели на који се начин легенда о чаробници Лорелај модификује у реализму, те позиционира на другачију разину, која одговара „стварносној поетици”. То што у Илићевој песми, за разлику од Хајнеове, чаробница бива кажњена због својих поступака, указује на разлике између поетика романтизма и реализма.

Будући да су настале у оквиру исте епохе, подесно би било упоредно тумачити са ученицима мотиве опраштања у првом певању *Ходочашћа Чајлда Харолда* и поеме *Бачки растанак*. Поред сличности која се огледа у жанру, важно се приметити велику биографску подлогу оба текста,

³ Ова подела, наравно, има дескриптиван и хеуристички значај и уводи се по угледу на организацију Константиновићеве књиге *Интертекстуална компаратистика*, која је и сама прилагођење Де Сосирове дихотомије (уп. Де Сосир 1977: 131–278).

па би било zgodно да се ученици детаљније упознају са животима Џорџа Гордона Бајрона и Бранка Радичевића. Ученици треба да увиде да је Чајлд Харолд меланхоличан због расанка са домовином, и иако његови разлози за одлазак нису експлицирани, наслућује се разочараност сународницима (коју јунак дели са Бајроном), те су у стиховима сви осврти на срећне тренутке проткани цинизмом. Насупрот томе, осећања главног јунака *Бачког расанка* прожета су и сетним и радосним тоновима, јер он реминисцира лепе успомене. Не би било на одмет поменути ученицима да је Иво Андрић написао приповетку *Бајрон у Синтри*, инспирисан путовањима овог енглеског песника. Будући да је Андрић у правом смислу речи *школски писац* ђаци би могли бити мотивисани за читање и његових мање познатих прича.

У одређеним ситуацијама проблеми или мотиви у књижевним текстовима могу се упоредити након обраде, те се ученици могу упутити да се подсети дела које су раније читали, или се пак поређење може догодити *ad hoc*, нарочито у случају када су текстови обрађивани у краћем временском размаку. Теме нације и националне слободе заузимају значајно место у Његошевом *Горском вијенцу*, као и у Мажуранићевом делу *Смрт Смаил-аге Ченгића*, те би се, након обраде оба спева, могле сумирати и упоредити њихове водеће идеје. Јер, иако се као превасходни циљ јавља ослобођење од тираније турске власти, тематика *Горског вијенца* додатно је усложњена, с обзиром на мукотрпне двојбе владике Данила – потурице су у крвном сродству са потлаченим Црногорцима, што се у великој мери разликује од проблематике личне и колективне освете у Мажуранићевом спеву.

Приликом интерпретирања Доситејевог дела *Живот и прикљученија*, занимљиво би било упоредити природу референцијалне заблуде младог Димитрија, услед заносног читања житија светаца, са Дон Кихотовом самообманом, која настаје посредством читања витешких романа. Доситеј успева да преброди своју заблуду – што је оличено у симболичком скидању ризе – док Дон Кихот то не чини. Ученицима треба скренути пажњу на значењски потенцијал ове разлике: Доситејев успех одраз је просветитељског поуздања у разум, док се Дон Кихотова немогућност да се отргне од заблуде може читати као реакција на нарастајућу скепсу у раном бароку. Поред тога, ученике би требало подсетити да су у Дантеовом *Паклу* Паоло и Франческа читали повест о витезу Ланселоту и Гиневри, те тако распламсали своју љубав. Уколико тематика референцијалне заблуде заинтересује ученике, могу им се споменути и друга дела у којима ће наићи на овај проблем – *Госпођа Бовари* Гистава Флобера или *Сеоска учитељица* Светолика Ранковића. Овако гледајући, ова тема може бити

подесна и за дијакхронијски преглед, јер се кроз промену начина њеног постављања оцртавају и друштвене промене.⁴

Дијакхронијски приступ проучавања књижевности захтева далекосежније знање и богатије искуство истраживачког читања, те се најчешће може примењивати у вишим разредима средње школе, што никако не искључује могућност да се тако размишља о књижевности и раније – на пример, приликом обраде *Библије* и српских средњовековних житија, током које се изучава однос читавих двеју традиција. Постоје најмање два начина проучавања књижевних дела кроз шири временски распон који се могу применити у настави. У првом случају, може се истраживати однос једне традиције, једне књижевности или једног писца према одређеној традицији или култури, а са друге стране, могуће је размотрити на који начин је изванпроблем, тема или мотив представљен у различитим поетикама (било једног писца или читаве епохе).

Будући да античка књижевност представља извориште западне цивилизације⁵, те да има готово архетипални карактер, свака се књижевна епоха, правац, школа нужно односи према антици, чак и када је негира. Српска књижевност богата је остварењима у којима се за тематску окосницу користе неки од античких мотива. Поетика Лазе Костића нека од својих упоришта проналази у антици. Примера ради, овај песник разматра тему стваралаштва кроз мит о Пенелопи као плетилци у својој песми *Међу јавом и мед сном*, док се мит о Танталовим мукама помиње у песми *Santa Maria della Salute*. Античко наслеђе на сличан начин фигурира у песми *Долан* Милана Ракића, кроз коју провејавају митови о Сизифу и Танталу, чиме се дочарава тешкоћа човековог живота. Песме Војислава Илића обилују античким мотивима, што је у потпуном складу са поетиком парнаса. У причи *Из бариунастог албума* Данила Киша идејну окосницу представља мотив плетилце, која симболише процес стварања, па и писања књижевности, јер је фигура мајке-шваље-плетилце изузетно значајна за Андреаса Сама.

Историјски гледано, српска књижевност има нарочит однос према Истоку, који се може подвргнути имаголошком испитивању. Између Стевана Сремца и Меше Селимовића појам Истока може се дијакхронијски проматрати. Читајући *Зону Замфирову*, ученици могу уочити да је приповедачев однос према Истоку амбивалентан – он је истовремено оно од чега су се људи напокон ослободили, али и јемство друштвеног поретка којег више нема, а на који су навикли. У роману *Нечиста крв* Боре Станковића

⁴ Тако, примера ради, референцијална заблуда Еме Бовари није последица непросвећености, као у случају Димитрија Обрадовића осамдесетак година пре тога, већ проблематизације институције брака у раном грађанском друштву.

⁵ Ово је основна теза књиге *Европска књижевност и латински средњи век* Е. Р. Курцијуса (уп. 1996).

Оријент је приказан еротизовано, што је у складу са његовом тадашњом сликом у западној Европи, а чијој је књижевности Станковић привржен. У беседи *О причи и причању* Иво Андрић указује на важност коју за његову поезију има источњачка култура, а нарочито древна прича о Шехерезади. Та идеја да прича може спасити и продужити живот, па чак и да једино она остаје стамена, насупрот пролазности људског живота, заступљена је и у *Проклетој авлији*. Роман *На Дрини ћуприја* дочарава сусрет између два света – Истока и Запада, а мост који спаја (и раздваја) две обале Дрине указује на сличности међу њима, али и на непремостиве разлике. За разлику од претходних романа, који Исток посматрају као „друго”, свет Селимовићевог романа *Дервиш и смрт*, чија се радња одвија у Босни, у текији, међу дервишима, и сам је Исток.

Мотив ђавола, који се развија временом кроз различита књижевна дела, захвалан је за дијахронијску анализу. Почевши од деветог круга Дантеовог *Пакла*, преко Гетеовог *Фауста*, све до романа двадесетог века – *Мајстор и Маргарита* Булгакова и *Лелејска гора* Михаила Лалића, фигура ђавола другачије се појављује, те ју је нужно различито интерпретирати. Требало би ученицима указати на велику фреквентност овог мотива, те их подстаћи да прочитају и текстове које најчешће не могу наћи у свом школском програму – драму *Доктор Фауст* Кристофера Марлоа, Милтонов *Изгубљени рај*, Његошеву *Лучу Микрокозма*, роман *Браћа Карамазови* Ф. М. Достојевског, *Деммијан* Хермана Хесеа, *Доктор Фаустус* Томаса Мана, *Роман о Лондону* Милоша Црњанског итд.

Један од врло учесталих мотива у књижевности, а има га и у делима у оквиру наставног програма, јесте мотив двојника. Многи ликови изграђују двојне фигуре своје личности – приповедач *Црне мачке* Е. А. Поа; Софку у *Нечистој крви* мучи „оно њено”, онај „двогуби” део њене личности; Вук Исакович се роману *Сеобе* често измешта из самог себе, и чини му се да се на неки начин удваја; Ћамил ефендија се поистовећује са Џем-султаном у *Проклетој авлији*, те из тог разлога страда. Ученици треба да проуче због чега ликови имају потребу да граде други део себе и у каквој је то вези са друштвом, односно временом у којем живе. Индикативан је поступак поунутарњења двојништва који се јавља у модернизму, насупрот „физичким” двојницима у текстовима ранијих периода. Такав заокрет може се приписати утицају Фројдове психоанализе, што омогућава трансфер раније стеченог знања на часовима психологије. Веома иконичан пример обраде овог мотива је роман *Слика Доријана Греја* Оскара Вајлда, па би требало упутити ученике на његову тематику, као и на *Дневник о Чарнојевићу* Милоша Црњанског.

Закључак – предности и мане упоредног проучавања књижевности у настави

На путу ка спровођењу упоредног проучавања текстова у настави, наставник мора бити свестан одређених потешкоћа које се том приликом могу јавити. Пре свега, релације између дела морају бити јасно одређене, како ученици не би почели да праве неутемељене интертекстуалне везе. Могло би се догодити да, рецимо, приликом тумачења два књижевна текста на основу једне теме или мотива, ученици буду убеђени да се и остали аспекти тих текстова обавезно морају поредити. Врло је важно водити рачуна да се ни у једном моменту превише не одступи од тематике и идејног слоја књижевног дела које се интерпретира. У случају дијахронског приступа, препреке су врло осетне. Наиме, литерарна дела која су погодна дијахронској анализи, обрађују се у ширем временском размаку, односно у различитим разредима, те не би било чудно да се ученици не сећају проблематике која је у њима била заступљена. Овом приликом долази до изражаја важност дневника читања, јер се захваљујући њему могу подсетити конкретних одељака из дела, која су временом заборавили. Упоредни приступ проучавања условљен је и техничким проблемом, у вези са наставним програмом – наставник нема довољно часова књижевности на располагању и сви часови строго су испланирани, због обима дела која се морају обрадити; да би се упоредни приступ спровео на ваљани начин, потребно је додатно разматрати могућности за реорганизацију програма, што је посебна тема, увек отворена за дискусију.

Разнолике предности упоредног проучавања књижевности у настави могу се навести у контексту наставних циљева, о којима треба бринути приликом обраде сваког литерарног дела. Образовни циљеви вишеструко се обогаћују применом поредбеног читања текстова. Упознавањем са процесом настанка многих дела, као и са генезом многих појединачних тема или мотива, ученици развијају генетички истраживачки поглед. Они морају активирати своја књижевнотеоријска знања да би на адекватан начин протумачили све текстове који се налазе у поредбеном односу. Разумевајући једно дело, они успевају да протумаче и друго, на чему, парафразом речено, инсистира Михаил Бахтин (уп. 2000), теоретичар који се не може заобићи када се истражује појам дијалога у књижевности.⁶

⁶ У књизи *Проблеми поетике Достојевског* Бахтин говори о „фундаменталној дијалогичности” романа Достојевског као супротности репресивном монолизму. Појам дијалога за њега је основни принцип функционисања језика као таквог – „Туђе речи унесене у наш говор неизбежно апсорбују ново, наш став и наш суд, то јест постају двогласне. [...] Наш животно-практички говор пун је туђих речи: с једнима се наш глас потпуно стапа и заборавља се

Важно је да ученици уоче да различити аутори нуде другачија решења истих проблема, иако, на први поглед, делује супротно. Такође, ауторске позајмице су дозвољене у књижевности, те ученици треба да разумеју да књижевни утицаји нису плагијати! Поредбено тумачење књижевности у настави посебно користи сагледавању историје књижевности. Дијахроничко повезивање текстова омогућава ученицима да „осете” концепт историје књижевности, и да је не доживљавају (само) као пуку хронологију. Историја књижевности један је велики и непрекидни разговор, почев од Хомера, са чије су трпезе класични грчки трагедиографи сакупљали мрвице⁷, па све до наших дана. Када ученици буду успели да увиде значај књижевних утицаја, почеће да посматрају српску књижевност у контексту европске и читаву европску књижевност доживљаваће као целину (в. Курцијус 1996: 27). Поред тога, упознавање са Гетеовим појмом „светска књижевност”, који се односи на све књижевности света, утицаће на то да сви учесници у настави – како ученици, тако и наставници, буду свесни чињенице да има још много непознатих и непрочитаних књижевних дела.

Повезивањем разноврсних књижевних дела, ученици би могли бити мотивисани за читање других књига, било да се ради о стваралаштву истог или до сада непознатог аутора. Из тог разлога, веома је важно подупирати развој њиховог критичког мишљења и херменеутичких способности, како би ваљано протумачили сваку књигу коју убудуће буду прочитали. Ученици ће се, тим путем, опредељивати за жанрове, теме или мотиве који су им блиски и развијати читалачки укус и љубав према књижевности, што, укупно узев, доводи до обогаћивања функционалних и естетских наставних циљева. Године 1896. у огледу *О васпитању укуса* Богдан Поповић (1914: 20) говори о потреби да се формирају учени књижевни критичари и историчари: „За васпитавање књижевног укуса потребна су и одговарајућа теоријска знања. [...] Наставник не сме наметати своје мишљење”. Његова препорука која се тиче примарних циљева студија компаратистике може се применити на наставу књижевности данас – потребно је подржати ученике у стицању подобних вредносних мерила за читање и тумачење књижевних дела, и то се може постићи вредним трудом и радом, поступно – „ред-по-ред”. То што ће ученици бити припремљени за критичко читање књижевности омогућиће им и да на етички исправан начин посматрају и многе друге некњижевне феномене.

чије су оне, другима поткрепљујемо сопствене речи, третирајући их као ауторитативне, треће, најзад, насељавамо сопственим усмереностима, које су тим речима стране или непријатељске” (Бахтин 2000: 183).

⁷ Ова изјава приписује се Есилу (в. Ђурић 1976: 32).

ЛИТЕРАТУРА

Бајић 2018: Љ. Бајић, Теоријско-методолошки проблеми изучавања и наставе словенских књижевности у интеркултуралном контексту, у: Љ. Бајић, Б. Сувајџић, П. Буњак, Д. Иванић (ред.), *Српска славистика: Колективна монографија*, књ. 2, Београд: Савез славистичких друштава Србије, 29–41.

Бајић 2019: Љ. Бајић, Тема бедних људи у српској и руској књижевности: Компаративни увид у дело Ф. М. Достојевског и Б. Станковића, у: А. Вранеш и Љ. Марковић (ред.), *Културни преплети*, Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду, 115–132.

Бахтин 2000: М. Bahtin, *Problemi poetike Dostojevskog*, Beograd: Zepet Book.

Бужињска и Марковски 2009: А. Bužinjska, М. Р. Markovski, *Književne teorije XX veka*, Beograd: Službeni glasnik.

Вукићевић 2013; Д. Вукићевић, Лазаревић и Чехов или смех у белом. *Књижевност и језик: часопис Друштва за српскохрватски језик и књижевност*, LX/2, Београд, 331–346.

Гвозден 2011: В. Гвозден, Појмови компаративне књижевности. *Златна греда: лист за књижевност, уметност, културу и мишљење*, XI/111–112, Нови Сад, 56–64.

Де Сосир 1977: F. De Sosir, *Opšta lingvistika*, Beograd: Nolit.

Ђурић 1976: М. N. Đurić, *Istorija helenske etike*, Beograd: BIGZ.

Киш 1978: D. Kiš, *Čas anatomije*, Beograd: Nolit.

Константиновић 1993: З. Константиновић, *Компаративно виђење српске књижевности*, Нови Сад: Светови.

Константиновић 2002: З. Константиновић, *Интертекстуална компаратистика: компаратистички прилог проучавању српске књижевности*. Београд: Народна књига–Алфа.

Курцијус 1996: Е. Р. Курцијус, *Европска књижевност и латински средњи век*, Београд: СКЗ.

Николић 2006: М. Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Попов 2016: Ј. Попов, Невоље са именом: о чему предајемо када предајемо општу књижевност?, у: А. Марчетић, З. Бечановић Николић и В. Елез (ред.), *Компаративна књижевност: теорија, тумачења, перспективе*, Београд: Филолошки факултет, 37–48.

Поповић 1914: Б. Поповић, *Огледи из књижевности и уметности*, књ. 1, Београд: С. Б. Цвијановић.

Поповић 2007: Popović, Tanja. *Rečnik književnih termina*, Beograd: Logos Art.

Поповић 2018: Т. Поповић, Шта српски реалисти дугују Гогољу, у: Д. Иванић и Д. Вукићевић (ред.), *Поетика српског реализма: зборник радова*, Београд: Филолошки факултет, 115–145.

Росандић 2005: D. Rosandić, *Metodika književnog odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.

Marjana N. Kalinić

THE METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE COMPARATIVE STUDY OF LITERATURE

Summary

This paper sets out to investigate the potential relationship between the comparative study of literature and the teaching process itself, using the relevant literature concerning methodology, literary history and theory as well as the experience gathered in teaching practice. At the very beginning of the first part of this paper, a brief overview of the development of the concept of comparative literature serves as a starting point for the analysis of this concept's usefulness for teaching literature. Afterwards, this paper looks deeper into the benefits of using the comparative method, but it also highlights its potential disadvantages. The second part of this paper aims to corroborate the thesis conveyed in the first part with various examples from the high school curriculum.

Key words: methodology, comparative literature, comparative study, teaching literature.