

Марина М. Петровић Јилих<sup>1</sup>  
Универзитет у Крагујевцу  
Филолошко-уметнички факултет

## КЊИЖЕВНА СОЦИЈАЛИЗАЦИЈА И НАСТАВА КЊИЖЕВНОСТИ

Књижевност у школском и универзитетском систему не треба да се преноси само у виду традиционалних форми – фронталне наставе или наставног разговора заснованог на питањима наставника и наставница и одговорима ученика и ученица, већ треба да јој се приђе и на друге начине, укључујући тако продуктивне методе и употребу разних медија (филм, музика, радио-драма, компјутер). Да би се ове тврдње потврдиле, треба истражити садашње стање у настави, и то са циљем давања предлога за промену истога. Из тог разлога приступило се емпиријским квалитативним истраживањима путем интервјуа и групне дискусије, чији су резултати укратко представљени у овом раду.

Испитаници су били 10 студената и студенткиња германистике у Крагујевцу, који су учествовали у једном позоришном пројекту 2012. године на Катедри за немачки језик и књижевност у Крагујевцу.<sup>2</sup>

**Кључне речи:** настава књижевности, књижевна социјализација, медији, мотивација за читање, наставне методе

### 1. УВОД

Главни циљ школске наставе књижевности на страном, али и на ма-терњем језику јесте да се од нелагоде читања књижевних текстова код ученика и ученица пробуди жеља за читањем истих и да се они оспособе за активно учешће у социјалном систему књижевности (Абрахам/Кепсер 2006: 55). Након постизања овог циља потребно је оспособити их 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 који чита и утиче на његов индивидуални и социјални развој, па се овде може применити мото *Књижевности за чистиав животи* (*Literatur für das Leben*: Шлибар 2011: 13)<sup>3</sup>. Аргументи за рад са књижевним текстовима у 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 на-

1 marinajulich@gmail.com

2 Пројекат и истраживање детаљно су представљени у: Петровић Јилих 2016.

3 Све преводе у раду сачинила је ауторка рада.

дања. Читање књижевних текстова утиче на индивидуализацију, социјални развој, као и на развој енкултурације (Абрахам/Кепсер 2006: 46), што значи да утиче на стицање кључних животних компетенција.

## 2. ЦИЉЕВИ И МЕТОДИКА ПРОБЛЕМСКИ ОРИЈЕНТИСАНИХ ИНТЕРВЈУА И ГРУПНОГ РАЗГОВОРА

Циљ овог дела истраживања је да утврди не само садашње стање у настави књижевности на факултету, већ да ли и које књижевне и животне компетенције студенти као реципијенти и прерађивачи књижевног текста стичу у настави у процесу обраде књижевног текста, те које предлоге за промену наставне праксе ради њене веће ефикасности можемо дати на основу самопроцене личног, социјалног и естетског развоја<sup>4</sup> студената и студенткиња као индивидуа у овом процесу. При томе се приступило квалитативном емпиријском истраживању по методама и техникама које обрађује и препоручује Мајринг (уп. Мајринг 2012). Поље истраживања су, дакле, студенти и студенткиње германистике. Студенти и студенткиње германистике су релативно хомогена група, која има сличне обавезе на факултету и сличне изгледе за запошљавање у школама као наставници или у предузећима као преводиоци. Као будући наставници, треба да буду упознати са различитим приступима књижевним текстовима, да би касније и сами на разноврсне начине код својих ученика/ца 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 уопштenu димензију. Студенти и студенткиње који су били интервјуисани и који су учествовали у групном разговору су студенти од прве до четврте године студија, који су се добровољно пријавили на учешће у драмској секцији.. У проблемски оријентисаном интервјуу је учествовало 10 студената и студенткиња, у групном разговору њих 12. Сви су вољно пристали на интервјуе и на групни разговор. Групни разговор и појединачни проблемски оријентисани интервјуи послужили су као инструменти за прикупљање података. Коришћена техника *Cut-and-Paste-Technik* омогућава исецање делова интервјуа за потребе релевантних тема и њихово смештање у одговарајућу категорију, тј. у ону категорију којој припадају и коју поткрепљују. Категорије су дате унапред, а субкатегирије и њихове гране настајале су углавном у току разговора. У предметном раду приказан је део истраживања који поткрепљује и емпиријски доказује тврдње о потребној модернизацији и измени наставне праксе на основу истраживања наставне праксе предмета из области књижевност на Катедри за германистику у Крагујевцу, а дотиче се и наставне праксе књижевности матерњег језика у основној

4 Естетски развој овде подразумева развој у социјалном систему књижевност као стицање и продубљивање књижевних компетенција

и средњој школи. 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 структурисано, да тематизује десет интервјуа, од којих седам није појединачно анализирано. Цитати ће документовати категорије и субкатегорије. Учеснице 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.

### 3. АНАЛИЗА САДРЖАЈА ИНТЕРВЈУА

Тематски аспект књижевна социјализација

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 иако 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, лектуру, и после сам сама нека своја интересовања пронашла.

Код Јане је, за разлику од већине испитаника/ца, књижевна социјализација протекла без других инстанци, 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 и сећа се 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 интересно за родну 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 и баке и деке, читају својој деци и унучади углавном бајке, али и ону врсту текстова коју и сами воле. На позитиван утицај инстанци књижевне социјализације<sup>5</sup>, посебно „климе за читање у породици“ („Leseklima in der Familie“) указује Граф (Граф 2006<sup>4</sup>: 51). Деца, која поседују богату кућну 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 апелативни<sup>6</sup> однос према читању, касније читају веома нерадо (Абрахам/Кепсер 2006<sup>2</sup>: 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 мотивациони фундаменти и комуникативне способности, на којима се базира каснија успешна књижевна социјализација и социјализација употребе писаног језика (Гарбе 2010: 28).

5 Најважније инстанце ране књижевне социјализације су породица и школа.

6 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 2006<sup>4</sup>: 52). Оно што се не помиње у интервјуима, а у неким истраживањима улази у омиљено штиво, јесте читање крими-литературе (ибид: 52). Интервјуи међутим потврђују остале тврдње, јер су и испитанице радо читале фантастичну књижевност (бајке), реалистичну књижевност и пустоловине (*Чича Томина колиба*, *Том Сојер*, *Хајги*), 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 2006<sup>2</sup>: 68).

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)

Ања: 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.

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 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 поставља питање шта се догађа и како реагују наставници/е, када ученици/е тумаче књижевне текстове удаљавајући се 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 Коелџо, ја њега обожавам и прочићала сам све књиџе од њега и сада ојетш чићам истје књиџе*), она постаје читатељка, која де-

таљно 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 у Србији, те одатле произилазе следеће карактеристике наставе са негативном конотацијом:

- настава је прилагођена мерилима 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 у 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. 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 разместио 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 на то да ли наставу вреднују позитивно или негативно, у настави је приметно наглашавање когнитивне равни у опхођењу са књижевним текстом и недовољна мотивација која потиче из саме наставе. Избор текстова школске лектире за ученике/це није интересантан. Ученици/е стичу књижевне компетенције на когнитивној равни. Да ли наставу вреднују позитивно или негативно зависи од наставника/це.

### 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 *приспују*, 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 одговарајућим критеријумима.

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 ираница између нас и ње/ја. Он/а не прелази овамо где смо ми. Ни физички ни психички. Нији ја/је занима то, нији ја/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

### 3. ЗАКЉУЧАК

Како је показала 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 на то да он/а поставља питања, а ученици/е одговарају. Емоционално-хедонистичка функција књижевног система са свим 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 тих страности,
- одбојност према настави књижевности,
- неприлагођеност наставе и текстова узрасту ученика/ца,
- примораване на читање.

Испитанице које 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.

Како овај рад полази од наставне праксе и опет јој се враћа, дугогодишњим испробавањем различитих књижевно-дидактичких модела установљено је да је неопходно реформисати институционализовано опхођење са књижевним текстовима.

Промене у плану и програму предмета Српски језик и књижевност би требало да се односе на:

1. Промене у погледу садржаја предмета, тј. његовог канона: Проширење канона је неопходно, а текстови савремене књижевности текстове књижевности за децу и омладину, морали би да се обрађују у основним и средњим школама. Оно што би свакако требало учинити, јесте понуда дидактички оријентисаних изборних предмета већ на основним студијама српског језика и књижевности, који се не би односили само на област књижевност, већ и на све друге области релевантне у настави и релевантне за будуће занимање наставник/ца српског језика и књижевности.

2. Промене у погледу медија: Осим медија књига, и други медији као што су компјутер, 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: искључиво научно-аналитички приступ књижевном тексту који се тренутно практикује у настави треба допунити активно и продуктивно оријентисаним методама.

У вези са три најважнија комплекса промена у настави књижевности отребно је пре свега променити циљеве наставе, који морају да буду усредсређени на стицање књижевних компетенција и свесно прихватање страности на свим функцијама књижевног система (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).

Слично је и са универзитетском наставом књижевности на немачком језику. 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)<sup>7</sup>.

### Литература

Абрахам/Кепсер 2006<sup>2</sup>: U. Abraham, / M. Kepser, *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Шлибар 2011: N. Šlibar, *Wie didaktisiere ich literarische Texte? : neue Maturatexte und viele andere im DaF-Unterricht*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Гарбе 2010: C. Garbe, „Literarische Sozialisation – Mediensozialisation”, у: *Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 2*, Frederking et al, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 21-40.

Граф 2006<sup>4</sup>: W. Graf, „Literarische Sozialisation” у: K. M. Bogdal/C. Korte, *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München, DTV, 49-60

Јазбец 2010: S. Jazbec, „Ingeborg Bachmann im DaF-Literaturunterricht oder Jugend in einer slowenischen Stadt”, у: N. Šlibar, *Ingeborg Bachmann weiter lesen und weiter schreiben*, Ljubljana, Slovenske germanistične študije, 157-169.

Копенштајнер 2001: J. Koppensteiner, *Literatur im DaF- Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öbv&hpt.

Мајринг 2002: P. Mayring: *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Einleitung zum qualitativen Denken*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Петровић Јилих 2016: М. Петровић Јилих: *Сви смо били тексти – Садашње стање у институционализованој настави књижевности у Србији: емпиријско истраживање спроведено међу студентима и студенткињама германистике*, Крагујевац : Филолошко-уметнички факултет.

Самиде 2010: I. Samide: „Dunkles zu sagen: Ein Bericht aus der Unterrichtspraxis”, у: N. Šlibar, *Ingeborg Bachmann weiter lesen und weiter schreiben*, Ljubljana, Slovenske germanistične študije, 170-182.

7 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).

**Marina M. Petrović Jülich / LITERARISCHE SOZIALISATION UND LITERATURUNTERRICHT**

**Abstract** / Im Schulsystem sollte die Literatur nicht nur durch traditionelle Verfahren –Frontalunterricht und analytische Verfahren, die durch Frage (der/die Lehrende) und Antwort (der/die Lernende) vermittelt werden. Vielmehr musste das in unserer multimedialer Zeit auch auf andere Weise geschehen, die handlungs- und produktion-sorientiert sind und andere Medien nicht ausser Acht lassen (Film, Musik, Hörspiel, Computer). Um den Ist-Zustand im institutionellem Literaturunterricht zu beleuchten, wurden unter einer Gruppe von 10 Germanistikstudierenden qualitative Untersuchungen durchgeführt und die durch Interviews gewonnenen Daten analysiert. Das Ziel der Untersuchung war es, nicht nur den Ist-Zustand zu untersuchen, sondern auch Vorschläge für die Änderung der Unterrichtspraxis zu geben.

**Schlüsselwörter:** Literaturunterricht, Lesesozialisation, Medien, Lesemotivation, Unterrichtsmethoden

*Примљен: 23. јануара 2020.*

*Прихваћен за штампу фебруара 2020.*