

Марина М. Петровић Јилих¹
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за германистику

КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И ОМЛАДИНУ И КЊИЖЕВНИ КАНОН У МАТИЧНОЈ И ИНТЕРНАЦИОНАЛНОЈ ГЕРМАНИСТИЦИ

У овом раду учињен је покушај да се дође до одговора на питање која је улога књижевног канона у настави на германистичким књижевним предметима, те је било важно позабавити се питањем канона и одређењем шта је то заправо књижевни канон. Даља питања су и да ли је он апсолутан, непромењив и неприлагодљив, или би га требало флексибилно обликовати – према потребама и интересовањима ученика и ученица, студенткиња и студената. Циљ предметног рада је да на основу књижевно-дидактичког дискурса у Немачкој научној јавности упути у потребу примене отвореног књижевног канона, као и у неопходност, да се као саставни део у истом нађу и текстови књижевности за децу и омладину. Иако се у тексту полази од немачког књижевно-дидактичког дискурса, сматрам да је његова примењивост могућа и у другим страним филологијама, при чему одабир књижевних текстова зависи од предмета и постављених наставних циљева.

Кључне речи: канон, књижевност за децу и омладину, настава књижевности, мотивација, књижевна социјализација

1. КЊИЖЕВНИ КАНОН

Винко (Vinko према Korte 2006: 62) дефинише канон као корпус текстова за који неко друштво или група сматра да је вредан и чије је преношење с генерације на генерацију за то друштво или групу значајно. Канон је настајао и настаје праксом културне селекције повезане са вредностима свакодневног живота.

„Знање о канону стално је усмерено према вредностима и интересима колектива који тај канон одређује и који се приказује у традицији сопственог саморазумевања, чиме дефинише сопствени ексклузивни значај у огледалу књижевног канона, који је прогласио као трајни канон за пример. (Korte 2006: 62)²

1 marinajulichkg@gmail.com

2 Kanon-Wissen ist stets auf Werte und Interessen des den Kanon bestimmenden Kollektivs bezogen, das sich in der Tradition ein eigenes Selbstverständnis gibt und so die eigene exklusive Bedeutsamkeit im Spiegel des von ihm für bleibend und mustergültig erklärten literarischen Kanons stets mitdefiniert. (Korte, 2006: 62)

Тако канон испуњава следеће функције:

- легитимише тренутно важеће вредности у одређеном друштву или групи,
- ствара сопствени идентитет и ограничава индивидуу, групу или друштво од других индивидуа, друштава или група,
- даје индивидуама, групама и друштвима оријентацију за будућност.

Савремени књижевни канони су отворени, незавршени системи који се могу прилагодити и прилагођавају се промењеним условима живота (Korte 2006: 72). Непроменљив, затворен, крут канон, а то је онај прописан планом и програмом за основне и средње школе у Србији, не уклапа се у отвореност, слободу развоја, у иновативне, подстичуће и узбудљиве димензије књижевних текстова. Зато је потребно створити канон који је подложен променама, који подсећа на прошлост, али је и критички испитује, који нас чини радозналим, а оријентише се по историјским стандардима и формира према субјективним интересовањима (Šnel 2000: 35). Korte (2006) разликује материјални канон (конкретни називи књижевних текстова, конкретни аутори и ауторке, жанрови и епохе – традиционални и у школама у Србији важећи канони за наставу, који подразумевају преношење знања, али не и самостални рад и прихватање канона као система друштвене и културне идентификације) и критеријски канон, за који се у овом раду пледира. Овај канон не преноси чврсто одређене књижевне традиције и производ је друштвеног и културног плуралитета, којима се одликују савремене језичке заједнице, у којима упоредо и равноправно постоје различити стилови живота, те се као такав отвара новим и многобројним вредностима. Он омогућава културно подсећање на емоционалне доживљаје колектива, али заједно са другим медијима, или чак у њиховој сенци (Korte 2006: 67). Он добија једну нову, значајну функцију, која се огледа у томе да се тумачења књижевних текстова више не могу прописивати од стране „виших” инстанци, тако да треба да представљају само понуду из које читаоци и читаатељке могу да бирају.

Савремене дидактике књижевности не оријентишу се више према критеријумима књижевно-научне систематике, већ према улози читаоца и читаатељки (ученика и ученица, студената и студенткиња) у њиховом општењу са књижевним текстовима. Овде спадају, на пример, тематски значај текста, могућност идентификације и координације перспективе са фикционалним ликовима, погодност за вођење дискусије, за подстицање процеса разумевања и споразумевања итд. (Korte 2006: 74). Канон се више не ослања првенствено на књижевне традиције и књижевно-научне системе, већ на резултате истраживања књижевне социјализације, психологије читања, психолошке развојне теорије, антропологије, медијске педагогије и других наука, да би се дошло до одговора на питање који текстови треба да се читају у ком узрасту, за који ниво знања страног језика је погодна која врста текстова, које циљеве хоћемо њима да по-

стигнемо и које наставне методе да употребимо. Зато би било значајно за наставну праксу да се проблем канонизације рефлектује и у овом смислу отвори за одређене врсте текстова, који се тренутно не обрађују у настави, посебно текстови интересантни са интеркултурног становишта.

Како се у пракси неретко сусрећемо са ученицима који нерадо читају књижевне текстове, у циљу промене овакве ситуације у овом чланку желим да дам предлог за „проширење лектире” у облику обавезних и изборних књижевних текстова. При томе треба водити рачуна о нивоу познавања језика, интересовању ученика и ученица, дакле, стављати рецепијенте и њихово опхођење са текстовима у средиште размишљања, не заборављајући социјално и културно делатно дејство књижевних текстова једног динамичног, отвореног канона, водећи рачуна о многоструким видовима културне употребе тих текстова од стране њихових читалаца и читатељки. При томе апелујем на превазилажење традиционалног канона уз покушај аргументоване одбране тезе да су занемарене актуелне тенденције у савременим књижевним збивањима на српском и страном говорном подручју (укључујући интермедијалност, књижевност за децу и омладину, књижевност миграната и савремену књижевност), које су од кључног значаја за ефикасније постизање циљева наставе књижевности. Књижевни канон не може да буде сачињен искључиво на основу естетске вредности текстова из прошлости, већ мора да изражава и естетске вредности данашњице и да се оријентише према интересовањима одређених група, што у овом конкретном случају јесу ученици и ученице у основним и средњим школама у Србији и студенти и студенткиње српске и страних књижевности.

„Канон књижевних текстова по правилу није листа или садржај, већ се пре свега може реконструисати на основу презентности књижевних текстова и комуникације о њима, која се може спровести за различите каноне у различитим институцијама и медијима” (Vinko 2005: 597)³.

Овако схваћен канон називам препоруком за лектуру.

2. КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И ОМЛАДИНУ У НАСТАВИ

Све до 70-их година прошлог века научници и дидактичари у Немачкој су били веома дистанцирани према књижевним текстовима за децу и омладину, сматрајући их за текстове ниже вредности недостојне озбиљније књижевно-научне анализе. Од тада па до данашњих дана ови текстови су на велика врата ушли не само у основне и средње школе у Немачкој и другим земљама Западне Европе већ се обрађују и на факултетима (на пример, у Лајпцигу⁴ и Олденбургу⁵). Постоји и мноштво

3 „Ein Kanon literarischer Texte liegt in der Regel nicht als Liste oder Verzeichnis vor, sondern ist viel mehr über die Präsenz literarischer Texte und die Kommunikation über sie rekonstruierbar, die für verschiedene Kanones in unterschiedlichen Institutionen und Medien stattfinden kann.” (Winko 2005: 597)

4 www.uni-leipzig.de

5 www.uni-oldenburg.de/germanistik

института за ову врсту књижевности (*Institut für Jugendbuchforschung*⁶ Универзитета у Франкфурту на Мајни, *Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien*⁷, *Institut für Jugendliteratur* у Бечу⁸), а неке библиотеке поседују посебне огранке за књижевност за децу и омладину (библиотека у Гетингену⁹). Повољну климу за афирмисање књижевности за децу и омладину створило је и ново, проширено тумачење појма књижевности, које је за употребу у настави језика сада дозвољавало сваку врсту текста. Као последица студентских револуција 1968. године у Немачкој дошло је и до револуционарног нестанка традиционалног канона из школа и универзитета, те почиње да се истиче друштвено-критичка функција књижевности: на добрим текстовима ученици треба да се подучавају (социјално-критичкој) еманципацији, а на мање добрим да уче идеолошко и критичко „раскринкавање” владајућих интереса (Hurelman 2006: 137). Од тада дидактичари почињу интензивно да дискутују о овој врсти књижевних текстова, посебно у погледу на социјализацију читања деце и младих. Историјски ново и одлучујуће јесте прихватање књижевних текстова за децу и омладину у школској настави.

Актуелна дискусија у последњих десетак година покушава да оправда бављење књижевним текстовима за децу и омладину на неколико различитих начина.

- Darendorf (2004) представник је рецептивних разлога: по његовом мишљењу дидактика мора да се оријентише према читаоцима и читатељкама, према искуствима и интересовањима реципијентата и реципијенткиња, а не према естетској вредности текстова, чији значај он наравно не искључује из својих дидактичких размишљања.
- Књижевно-научна оправданост књижевности за децу и омладину у настави заснива се на проучавању естетских, социјално-историјских, књижевноисторијских и књижевнотеоријских момената. Књижевни текстови за децу и омладину третирају се као део књижевног система и подлежу истим критеријумима као и књижевни текстови за одрасле. Теорија књижевности за децу и омладину није теорија дечје рецепције књижевних текстова, већ теорија поетског текста, који се одликује посебним структурним законима, а употребљавани књижевни поступци исти су као и код осталих врста књижевних текстова (Pefgen 1999: 71).
- Дидактичка оправданост књижевности за децу и омладину огледа се пре свега у расветљавању педагошких питања и питања психологије читања, не изостављајући ни естетске моменте, при чему се разликују струјања која више наглашавају њихову педагошку (Hurelman) од оних која више наглашавају естетску улогу (Haz) коју

6 www.uni-frankfurt.de

7 www.sikjm.ch

8 www.jugendliteratur.net

9 www.uni-goettingen.de

ови текстови имају. Од развоја интеркултурне германистике, преко односа германистике и науке о култури, развио се правац који дидактички оправдава заступљеност ових текстова у настави на основу њихових културних и садржајних критеријума, посебно у настави књижевности страних језика (Halet, Bredela, Nining, Delanoj).

Књижевност за децу и омладину је производ приклањања младим адресатима, који Дарендорф карактерише путем четири следећа аспекта:

Књижевност за децу и омладину

- нуди довољно подстицаја за читање, на пример, путем хумористички, узбудљиво, напето представљених ситуација, путем пружања могућности идентификације са фиктивним ликовима и слично,
- везује се за искуства и интересовања читалаца и читатељки,
- смањује тежину и захтевност текстова, да би они који немају или имају мало искуства са читањем књижевних текстова (односно књижевних текстова на страном језику) били охрабрени у овом подухвату, поткрепљени позитивним искуством са успехом, тј. разумевањем текста, и то путем типизирања ликова, прегледности и једносмерности радње, избегавања великог броја ликова итд.,
- упркос олакшаном читању омогућава стицање нових искустава и погледа на свет, доприноси еманципацији и разбијању предрасуда, доприноси самосоцијализацији, моралном развоју и грађењу сопственог идентитета (Darendorf 2004: 15).

Књижевност за децу и омладину представља, осим тога „књижевно-педагошки подухват” (Darendorf 2004: 16), али и књижевно-естетски, јер се за разлику од схватања Дарендорфа у овом раду заступа гледиште да многи текстови књижевности за децу и омладину заслужују да буду третирани не само као педагошки, већ и као књижевно-теоријски релевантни. Они могу да пробуде интересовање за читање, развију способност читања целовитих књига (на страном језику), узимајући у обзир и навикавање на временски дуготрајније бављење књижевним текстовима и вишеструко поновљено читање, могу да подстакну на комуникацију о вредностима, нормама, предрасудама, културним аспектима, о структури текста и његовој анализи. Ове њихове особине говоре у прилог томе да текстове КДО¹⁰ треба увести у прву годину студија за студенте, који ће касније радити у настави.

„КДО је релативно самосталан субсистем опште књижевности. Као систем делања она почива на диференцираности специјалних улога делања за ауторе, издавачке куће, институције дистрибуције, критике и пре свега на својој сконцентрисаности на специфичан део публице књижевног тржишта, на оне који одрастају. Као систем симбола КДО почива на раз-

10 КДО је скраћеница за књижевност за децу и омладину.

вијању сопствених конвенција тематизирања и представљања” (Hurrelman 2006: 139)¹¹.

Како се са текстовима КДО није до сада ретко радило у настави књижевности, било би важно да се спроведу истраживања која ће показати да ли и у којој мери бављење овим текстовима доприноси постављеним циљевима.

Најопштије говорећи, задатак наставе књижевности јесте да развије књижевне компетенције: све оне способности које су потребне да би се могло узети учешће на књижевној сцени, као што су способност разврставања текстова у жанрове и епохе, способност вредновања књижевног текста, поређење текстова и ауторских стилова, дискусија о текстовима и њихова анализа, разумевање страног итд. Ако пођемо од тога да су ове књижевне компетенције студенти стекли у настави књижевности матерњег језика у школи, али да им она свакако недостаје у читању књижевних текстова на страном језику, онда се може рећи да је потребно да читају.

„Да управо превазилажење страности и отпора, бављење ’алтеритетом’ може да представља ужитак, учи се тек кад се стекне искуство да читање може да буде награђујуће – и кад се развије стабилна мотивација за читање” (Hurrelman 2006: 143)¹².

Подстицање на читање, како с правом тврди Хурелман, за данашњу „медијску децу” је веома важно. Дарендорф сматра да је првенствени циљ у опхођењу са текстовима књижевности за децу и омладину буђење интересовања за читање ван школе (Darendorf prema Haz 2003: 726), а сам Хаз овај циљ објашњава овако:

„Оријентација према ликовима и фигурама књижевности, посебно књижевности за децу и омладину, помаже да се дидактичка компонента у настави увек живахно и будно држи пред оком, да охрабривање и оспособљавање – баш овим редоследом: охрабривање и оспособљавање! за доживотно учешће у књижевном животу представљају централни циљ, коме треба подредити све остале – све осим могућности и потреба младих људи: да им се отворе капије у свет мале и велике књижевности морао би да буде преваходан задатак школе и свих других инстанци у културно-књижевној области...” (Haz 2004: 43)¹³.

11 KJL ist ein relativ eigenständiges Subsystem der Allgemeinliteratur. Als Handlungssystem beruht sie auf Ausdifferenzierung spezieller Handlungsrollen für Autoren, Verlage, Vermittlungsinstitutionen, Kritik – und, vor allem, auf der Konzentration auf ein spezifisches Teilpublikum des literarischen Marktes, die Heranwachsenden. Als Symbolsystem beruht KJL auf der Entwicklung eigener Thematisierungs- und Darstellungs-konventionen (Hurrelmann, 2006:139).

12 Dass gerade die Überwindung von Fremdheit und Widerstand, die Auseinandersetzung mit „Alterität”, Genuss bedeuten kann, lernt man erst, wenn man überhaupt die Erfahrung machen konnte, dass Lesen belohnend ist – und wenn man eine stabile Lesemotivation entwickelt hat. (Hurrelmann 2006⁴: 143)

13 Eine Orientierung an den Figuren und Gestalten der Literatur, und speziell der Kinder- und Jugendliteratur, hilft, die didaktische Einsicht unterrichtlich immer neu lebendig und wach zu halten, daß die Ermunterung und Befähigung – genau in dieser Reihenfolge: Ermunterung und Befähigung! zur lebenslangen Teilnahme am literarischen Leben das zent-

3. ЗАКЉУЧАК

Подстицање на читање повезано је са модерним опште-дидактичким концептима: сарадња са другим предметима и научним дисциплинама на образовним институцијама, укључивање других медијских текстова у наставу књижевности (већина текстова КДО може се наћи као звучна књига, а многи су и филмовани), а могуће је и организовање интересантних пројеката. КДО може знатно да допринесе подстицању на читање захваљујући томе што полази од тема блиских младима, од њихових искустава и проблема: пријатељство, љубав и мржња, расизам, нетрпељивост према странцима и странкињама, дрога, генерацијски и социјални проблеми, проблеми деце разведених родитеља, смрт, сексуалност итд. Овде су школа и факултет добили задатак, који не могу решити само традиционалним аналитичким поступцима (Хурелман 2006⁴: 144, Хаз 2003⁸: 728).

Методе за рад са КДО треба бирати, као и код свих других књижевних текстова, у зависности од конкретне наставне јединице, јер се тако најефикасније могу постићи постављени циљеви, који такође могу да варирају од једне до друге наставне јединице. Текстови КДО имају пропедеутски значај (Абрахам/Кепсер 2006²: 125), дакле, служе увођењу у књижевност за одрасле и стицању књижевних компетенција.

Заступљеност књижевности за децу и омладину у школском али и високошколском канону би била потпуно оправдана из више разлога: будући интересовања и ослањајући се на животна искуства читаоца и читатељки, они могу да буду први корак у оспособљавању за читање књижевних текстова и за подстицање социјализације читања, као и за проширивање културних хоризоната наглашавањем одређених садржаја. Велику помоћ наставницима и наставницама пружају бројне информације о актуелним текстовима књижевности за децу и омладину које су доступне на интернету. Све ово може да подстакне пружање шансе, да књижевност за децу и омладину постане саставни део канона и евентуално могућности да наставници/е код својих ученика и ученица пробуде интересовање за читањем и укључивањем у социјални комуникативни систем књижевност.

„Само ови текстови – који по правилу не циљају на увежбане читаоце, а камоли на увежбане читаоце књижевних текстова, чији адресати тек почињу да стичу језичке компетенције и не поседују опсежно животно искуство и који преферирају одређене теме – могу ученицима да отворе пут у књижевност за одрасле, могу њихове књижевне компетенције да развијају, да их доживотно гаје и цене” (Jazbec 2003: 140)¹⁴.

rale Ziel darstellt, dem sich alles andere unterzuordnen hat – alles außer den Möglichkeiten und Bedürfnissen der jungen Menschen, denen Tore in die Welt der kleinen und großen Literatur zu öffnen vordringliche Aufgabe der Schule und aller anderen Instanzen im kulturell-literarischen Feld sein müsste... (Haas 2004²: 43)

14 Nur diese Texte – die in der Regel keine geschickten Leser, geschweige denn geschickte Leser literarischer Texte anvisieren, deren Adressaten über eine sprachliche Kompetenz im Entstehen und über einen wenig umfangreichen Erfahrungsschatz verfügen und bestimm-

ЛИТЕРАТУРА

- Abraham/Kepser 2006: U. Abraham/M. Kepser, *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Vinko 2005: S. Winko, „Literarische Wertung und Kanonbildung“, In: H.-L. Arnold/H. Detering, *Grundzüge der Literaturwissenschaft*, München, DTV, 585–600.
- Darendorf 2004: M. Dahrendorf, „Überlegungen zur immanenten Didaktik und Pädagogik der Kinder- und Jugendliteratur“, In: K. Richter, B. Hurrelmann, *Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle im pädagogisch-didaktischen Kontext*, Weinheim, München: Juventa, 11–26.
- Jazbec 2003: S. Jazbec, Plädoyer für die Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht, необјављен магистарски рад.
- Korte 2006: H. Korte, „Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl“, In: K.-M. Bogdal, H. Korte, *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: DTV, 61–77.
- Pefgen 1999: E. Paefgen, *Einführung in die Literaturdidaktik*, Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Haz 2003: G. Haas, „Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht“, In: Lange, Neumann, Ziesenis, *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literaturdidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 721–737.
- Haz 2004: G. Haas, „Plädoyer für eine Kinder- und Jugendliteraturdidaktik vom Geschehenisfeld und den Figuren der erzählerischen Texte aus“, *Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle im pädagogisch-didaktischen Kontext*, Weinheim, München: Juventa, 35–44.
- Hurrelman 2006: B. Hurrelman, „Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht“, In: K.-M. Bogdal, H. Korte (приређивачи), *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: DTV, 134–146.
- Šnel 2000: R. Schnell, „Der Kanon“, In: P. Gendola, C. Zelle (приређивачи), *Der Siegener Kanon: Beiträge zur „ewigen Debatte“*, Frankfurt a. Main., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang, 33–44.

Marina M. Petrović Jilih

CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE AND THE LITERARY CANON IN

Summary

In this article we try to answer the question related to the extent to which the literary canon matters for lessons in German studies. Having this in mind the author of this article considers the question of the necessity of canon selection and its importance. Hence I try to define the literary canon to be considered in terms of the dilemmas regarding openness and closeness, convertibility and stiffness. Additionally, a possible flexibility of the canon including

te Themen bevorzugen – könnten den Schülern den Weg zur fremdsprachlichen Erwachsenenliteratur bahnen und sie befähigen, ihre literarische Kompetenz zu entwickeln, sie lebenslang zu pflegen und zu schätzen (Jazbec 2003: 140).

the interests and needs of the scholars shall be considered. The article proves that the canon has to be opened under special observance of Children's and Youth Literature, following the Literary Didactics in the German speaking countries.

Keywords: literary canon, children's and youth literature, literary didactics, motivation, literary socialization

Примљен: 24. јануара 2018. године

Прихваћен: 1. априла 2018. године