

Nikolina Zobenica

# DIDAKTIKA NEMAČKE KNJIŽEVNOSTI KAO STRANE



Novi Sad, 2018.

UNIVERZITET U NOVOM SADU,  
FILOZOFSKI FAKULTET NOVI SAD,  
21000 Novi Sad,  
Dr Zorana Đinđića br. 2  
www.ff.uns.ac.rs

*Za izdavača*  
Prof. dr Ivana Živančević Sekeruš

Nikolina Zobenica  
**DIDAKTIKA NEMAČKE KNJIŽEVNOSTI KAO STRANE**

*Recenzenti*  
prof. dr Sanja Radanović (Banja Luka),  
prof. dr Ljiljana Aćimović (Banja Luka),  
doc. dr Ana Stipančević (Novi Sad)

*Lektura*  
autorka

*Tehnička priprema*  
Igor Lekić

ISBN  
978-86-6065-492-4



Novi Sad  
2018

Zabranjeno preštampavanje i fotokopiranje. Sva prava zadržava izdavač i autor.

Monografija je rezultat projekta *Jeziци i kulture u vremenu i prostoru* (br. 178002) koji finansira Ministarstvo za prosvetu, nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

## SADRŽAJ

<b>PREDGOVOR</b> .....	7
<b>I UVOD</b> .....	8
1. Predmet i ciljevi proučavanja .....	8
2. Metodologija proučavanja i izlaganja .....	9
<b>II DIDAKTIKA STRANE KNJIŽEVNOSTI KAO NAUČNA DISCIPLINA</b> .....	11
1. Didaktika i metodika nemačkog jezika i književnosti .....	11
a. Didaktika i metodika nemačkog jezika kao stranog .....	11
b. Didaktika književnosti na maternjem i stranom jeziku .....	14
2. Relevantni savremeni pristupi u nauci o književnosti .....	16
3. Istorija nastave i didaktike strane književnosti .....	20
a. Nemačka .....	21
b. Srbija .....	24
<b>III MESTO I ULOGA KNJIŽEVNOSTI U NASTAVI NEMAČKOG JEZIKA</b> .....	27
1. Mesto književnosti u nastavi nemačkog jezika .....	27
2. Književnost i obrazovna politika .....	29
2.1. Književnost u <i>Zajedničkom evropskom referentnom jezičkom okviru (ZER)</i> .....	30
2.2. Književnost u nastavnim programima za gimnazije u Srbiji .....	31
3. Književnost i ciljevi nastave .....	34
a. Ciljevi u nastavi .....	35
b. Ciljevi nastave stranog jezika .....	38
c. Ciljevi nastave književnosti .....	39
d. Ciljevi nastave književnosti na stranom jeziku .....	40
4. Književnost i kompetencije .....	45
a. Kompetencije i književnost u nastavi nemačkog jezika .....	47
b. Kompetencije nastavnika nemačkog jezika i književnosti .....	52
i. Stručne kompetencije .....	53
ii. Didaktičko-metodičke kompetencije .....	54
iii. Opšte ili ključne kompetencije .....	56
<b>IV IZBOR KNJIŽEVNIH TEKSTOVA U NASTAVI</b> .....	58
1. Kriterijumi za izbor tekstova .....	58
2. Književnonaučni ili pedagoški kriterijumi .....	62

a. Opšta književnost .....	63
i. Književni kanon i istorija književnosti .....	63
ii. Savremena književnost .....	67
b. Specifična književnost – dečija književnost .....	69
3. Autentični i didaktizovani književni tekstovi .....	73
a. Autentični tekstovi .....	74
b. Didaktizovani književni tekstovi .....	75
i. Udžbenici .....	75
ii. Čitanke .....	78
c. Adaptacija udžbenika i didaktizacija autentičnog književnog teksta .....	81
<b>V KNJIŽEVNI ŽANROVI U NASTAVI .....</b>	<b>85</b>
1. Epika .....	85
a. Bajka .....	88
b. Kratka priča .....	89
2. Lirika .....	91
3. Drama i pozorište .....	95
4. Film .....	100
a. Film u nastavi maternjeg jezika i književnosti .....	101
i. Didaktika filma .....	101
ii. Analiza filma .....	103
iii. Metodički postupci u nastavi filma .....	105
b. Film u nastavi stranog jezika i književnosti .....	107
<b>VI MEDIJI U NASTAVI KNJIŽEVNOSTI .....</b>	<b>112</b>
1. Podela medija .....	112
2. Mediji u nastavi .....	114
a. Moderni mediji .....	117
i. Radio .....	117
ii. Televizija .....	118
b. Digitalni mediji .....	119
<b>VII KNJIŽEVNOST I INTEGRATIVNA NASTAVA .....</b>	<b>125</b>
1. Korelacija i integrativna nastava .....	125
a. Korelacija .....	126
b. Integrativna nastava .....	127
2. Književnost, korelacija i integrativna nastava .....	129
a. Korelacija književnosti i drugih nastavnih područja .....	130
i. Književnost i jezik .....	130
ii. Književnost i kultura .....	131
b. Korelacija književnosti i drugih nastavnih predmeta .....	133

i. Književnost i likovne umetnosti .....	134
ii. Književnost i muzička kultura.....	136
3. Nastavni koncepti u integrativnoj nastavi .....	137
a. Otvorena nastava .....	138
b. Projektna nastava.....	139
<b>VIII METODE U NASTAVI KNJIŽEVNOSTI .....</b>	<b>145</b>
1. Nastavne metode.....	145
2. Opštedidaktičke metode.....	145
a. Metoda usmenog izlaganja.....	147
b. Metoda razgovora.....	148
c. Heuristički metod .....	149
d. Metoda pisanja .....	150
e. Metoda ilustrativnih radova.....	151
f. Metoda čitanja i rada na tekstu .....	151
g. Metoda demonstracije .....	152
h. Metoda praktičnih i laboratorijskih radova .....	153
i. Aktivnosti karaktera igre.....	153
j. Istraživačka metoda.....	155
3. Metodički sistemi.....	156
4. Parcijalno-didaktičke metode.....	157
a. Metode u nastavi stranih jezika .....	157
b. Metode u nastavi književnosti na maternjem jeziku .....	160
i. Analiza teksta i srodni postupci.....	161
ii. Razgovor na času.....	164
iii. Aktivno-produktivne metode .....	164
c. Metode i postupci u nastavi književnosti na stranom jeziku .....	167
<b>IX VEŽBE I ZADACI U NASTAVI KNJIŽEVNOSTI.....</b>	<b>171</b>
1. Vežbe i zadaci u nastavi stranog jezika .....	171
2. Vežbe za razumevanje književnog teksta .....	174
a. Vežbe čitanja .....	174
b. Vežbe slušanja.....	178
c. Vežbe slušanja i gledanja .....	179
3. Vežbe i zadaci produkcije na osnovu književnog teksta.....	181
a. Vežbe i zadaci pisanja .....	181
b. Vežbe govora .....	184
4. Vežbe interkulturene komunikacije.....	186
5. Vežbe jezičkog posredovanja .....	187

<b>X FAZE U NASTAVI</b> .....	189
1. Artikulacija nastavnog časa .....	189
2. Faze u nastavi stranog jezika .....	189
a. Modeli prema redosledu faza .....	191
b. Model didaktičke analize.....	192
3. Faze u nastavi književnosti .....	194
a. Modeli nastave književnosti .....	194
b. Mikro- i makromodel nastave književnosti .....	198
4. Faze u nastavi književnosti na stranom jeziku.....	201
<b>XI PRIPREMA ČASA NEMAČKE KNJIŽEVNOSTI</b> .....	207
<b>XII VREDNOVANJE POSTIGNUĆA U NASTAVI KNJIŽEVNOSTI</b> .....	209
1. Procena postignuća i znanja .....	209
2. Ocenjivanje .....	209
a. Vrste provere i ocenjivanja.....	211
b. Ocene.....	213
c. Postupci ocenjivanja .....	215
i. Usmeno ispitivanje .....	215
ii. Pismeno ocenjivanje .....	215
1) Testovi .....	216
2) Pismeni zadaci (eseji) .....	219
3) Domaći radovi .....	220
4) Portfolio .....	222
d. Samoocenjivanje .....	224
e. Izveštavanje .....	225
3. Ocenjivanje postignuća u nastavi nemačke književnosti .....	226
a. Postignuća u nastavi strane književnosti u Srbiji.....	226
b. Provera i procena postignuća u nastavi nemačkog jezika i književnosti...	227
<b>XIII ZAVRŠNA RAZMATRANJA</b> .....	229
<b>XIV LITERATURA</b> .....	232

## PREDGOVOR

*Didaktika nemačke književnosti kao strane* nastala je kao rezultat dugogodišnje nastavne prakse, njene refleksije, naučnih istraživanja i primene različitih nastavnih metoda, postupaka i modela u univerzitetskoj nastavi nemačke književnosti. Bavljenje ovom tematikom je podstaknuto pre svega željom da se upoznaju i primene najnovije tendencije u didaktici kako bi se poboljšala i modernizovala nastava. Međutim, budući da je reč o relativno novoj oblasti, relevantne literature nema dovoljno: nemačke didaktike književnosti su uglavnom koncentrisane na nastavu na maternjem jeziku, a tek u novije vreme se pojavljuju i didaktike nemačke književnosti kao strane, uglavnom prilično uopšteno formulisane iz perspektive nemačkih germanista<sup>1</sup>. Na srpskom jeziku ovakvih didaktika nema, radovi na tu temu su još retki, a sistematično konstituisanje ove nastavne i naučne discipline daleko je od završenog.

Iako monografija *Didaktika nemačke književnosti kao strane* ima prevashodno za cilj da sistematski prikaže teoriju i nauku jedne relativno nove naučne i nastavne discipline, ona je u jednakoj meri namenjena naučnoj i stručnoj publici, odnosno i didaktičarima i sadašnjim i budućim nastavnicima (studentima) nemačkog jezika i književnosti u Srbiji. Pisana je u nadi da će doprineti stvaranju svesti o značaju književnosti u nastavi stranih jezika, kao i poboljšanju nastavne prakse nemačkog jezika i književnosti u školama i na univerzitetima.

Na kraju, želim da zahvalim recenzentkinjama prof. dr Sanji Radanović (Banja Luka), prof. dr Ljiljani Aćimović (Banja Luka) i doc. dr Ani Stipančević (Novi Sad) za sve izuzetno korisne primedbe, sugestije i komentare. Bez njihovog uloženog vremena i truda ova monografija ne bi ugledala svetlo dana u ovom obliku. Za sve eventualne greške i propuste odgovornost snosi isključivo autorka.

U Novom Sadu, 2018.

Autorka

---

<sup>1</sup> Svi pojmovi u ovoj monografiji koji su upotrebljeni u muškom gramatičkom rodu obuhvataju muški i ženski rod lica na koja se odnose.

# I UVOD

## 1. Predmet i ciljevi proučavanja

Didaktika književnosti na stranom jeziku je kompleksan predmet proučavanja koji nastaje spajanjem dve zasebne oblasti: didaktike stranog jezika i didaktike književnosti na maternjem jeziku. Kod nas još nije utemeljena kao zasebna nastavna i naučna disciplina iz nekoliko razloga:

- 1) Književnost na stranom jeziku u Srbiji je predviđena samo u gimnazijama i na filološkim fakultetima, i podrazumeva znanje stranog jezika najmanje na B1 ili B2 nivou, što je za nemački kao drugi strani jezik retko slučaj, te nastavnici uglavnom izbegavaju rad s književnim tekstovima.
- 2) Književnost na stranom jeziku se u školama posmatra isključivo kao sredstvo za sticanje jezičkih i interkulturalnih kompetencija i za ostvarivanje kognitivnih ciljeva, čime se ne ostvaruje njen pun potencijal kao umetnosti reči.
- 3) Ne postoje smernice za rad s književnim tekstovima u školskoj nastavi stranih jezika, te nastavnici postupaju s njima kao i sa svim drugim tekstovima.
- 4) Ne postoje smernice za rad s književnim tekstovima u univerzitetskoj nastavi stranih filologija, te se strani književni tekst često proučava kao predmet nastave književnosti na maternjem jeziku i čita se ili u originalu ili posredstvom prevoda i prevođenja, što izaziva frustracije kod studenata i stvaranje nefunkcionalnih znanja i sposobnosti.

Iz navedenih razloga su ciljevi *Didaktike nemačke književnosti kao strane* sledeći:

- 1) Argumentovano zagovaranje implementacije književnosti u nastavu nemačkog jezika u svrhu ostvarivanja emocionalno-afektivnih i kognitivnih ciljeva nastave, kao i različitih kompetencija.
- 2) Davanje smernica za efektivan rad s književnošću u nastavi stranih jezika koje se odnose pre svega na:
  - a. adekvatan izbor tekstova,
  - b. adekvatan izbor nastavnih metoda i postupaka,
  - c. adekvatan način organizovanja nastavnog procesa,
  - d. adekvatan način vrednovanja učeničkih (i studentskih) postignuća.



Monografija se sastoji iz trinaest delova, pri čemu (I) Uvod i (XIII) Završna razmatranja uokviruju glavni deo teksta podeljen u jedanaest celina. Kao izvestan *prologus praeter rem* na početku se nalazi (0) Predgovor, a na kraju je kao dodatak priložen spisak literature (XIV). Nakon (II) definisanja pojma „didaktika nemačke književnosti kao strane“ slede poglavlja koja se bave:

- (III) mestom i ulogom književnosti u nastavi strane književnosti (*čemu?*);
- (IV) izborom adekvatnih književnih tekstova, (V) žanrova, (VI) medija i (VII) korelacija (*šta?*);
- (VIII) nastavnim metodama, (IX) vežbama, (X) fazama u nastavi, (XI) pripremom časa i (XII) vrednovanjem postignuća (*kako?*).

## 2. Metodologija proučavanja i izlaganja

Prilikom skupljanja i proučavanja građe za *Didaktiku nemačke književnosti kao strane* primenjeno je nekoliko naučnih metoda:

- U najvećoj meri su korišćene metode analize i sinteze postojećih sadržaja: dosadašnja saznanja iz oblasti didaktike nemačkog jezika kao stranog i didaktike nemačke književnosti kao maternje i strane su strukturalno-funkcionalnom analizom razložena na tri ključna segmenta (ciljevi, sadržaji, metode) koja se nakon primene metode selekcije sintetičkom metodom spajaju u novu celinu: didaktiku nemačke književnosti kao strane.
- Sprovedena je analiza sadržaja odabranih udžbenika nemačkog jezika za srednje škole u Srbiji i njeni rezultati su izloženi u ovoj monografiji.
- Prilikom razmatranja metoda u nastavi književnosti kao strane sprovedeno je i anketno ispitivanje studenata radi prikupljanja njihovog mišljenja o prevodenju u nastavi, a rezultati anketiranja su takođe kratko predstavljani.

Prikupljena građa strukturisana je prema principu dedukcije (od opšteg ka posebnom) i prati proces planiranja nastave – od cilja, preko materijala, do realizacije i vrednovanja nastavnog procesa:

- U prvom delu se definišu mesto i uloga književnosti u nastavi stranih jezika, s osvrtom na ciljeve i kompetencije (CILJ).
- U drugom delu je težište na izboru adekvatnih tekstova prema vremenu njihovog nastanka (savremena književnost naspram starije književnosti), njihovom mestu u kanonu i istoriji književnosti, kao i publici kojoj su namenjeni (opšta naspram specifične književnosti, autentični naspram

didaktičkih tekstova), prema žanrovima, medijima i vrstama korelacije (SADRŽAJ).

- U trećem delu je reč o obradi književnog teksta (nastavne metode, vrste vežbanja, artikulacija časa, priprema časa) i vrednovanju postignuća (METODA).

U završnim razmatranjima se iznose najznačajniji zaključci istraživanja u vidu smernica za nastavnu praksu, a ukazuje se i na još neistražene aspekte i teme za potencijalna buduća istraživanja. Na kraju monografije se nalazi spisak korišćene literature koja može da posluži kao orijentir i polazište za dalji rad na ovu temu.

## II DIDAKTIKA STRANE KNJIŽEVNOSTI KAO NAUČNA DISCIPLINA

### 1. Didaktika i metodika nemačkog jezika i književnosti

Didaktika književnosti na stranom jeziku (*fremdsprachliche Literaturdidaktik*) se kod nas još nije profilisala kao posebna nastavna i naučna disciplina, već je segment didaktike i metodike stranog jezika (*Fremdsprachendidaktik*). Iz tog razloga je potrebno prvo definisati njen okvir (didaktika i metodika stranog jezika) kako bi se bolje razumeli mesto i uloga književnosti u nastavi nemačkog jezika kao stranog, kao i potreba za didaktikom nemačke književnosti kao strane.

#### a. Didaktika i metodika nemačkog jezika kao stranog

Didaktika se najjednostavnije i najopštije, a time i najneodređenije, definiše kao nauka o poučavanju i učenju (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 11). Međutim, poučavanje i učenje su predmet više različitih naučnih disciplina:

- Teoretsko i empirijsko proučavanje *profesionalne delatnosti* poučavanja je predmet pedagogije.
- *Poučavanje i nastava* su predmet školske pedagogije, opšte didaktike i istraživanja nastave.
- Naučno bavljenje *učenjem* spada u domen opšte psihologije, odnosno pedagoške psihologije (učenje i nastava, organizovano učenje).

Dakle, bavljenje poučavanjem i učenjem obuhvata psihološke spoznaje (psihologiju), s jedne strane, i pedagoške koncepcije (pedagogiju, odnosno didaktiku), s druge strane (Terhart, 2009, str. 13–14).

Didaktika kao grana pedagogije koja razrađuje teoriju obrazovanja i nastave, ili kao nauka o opštim problemima i zakonitostima celokupne nastave proučava nastavni proces i njegovu organizaciju, i definiše opšti obim znanja, navika i umenja koja učenici treba da usvoje u skladu sa ciljevima i zadacima nastavnog procesa. Didaktika razrađuje ključna pitanja nastave: proces nastave, principe, metode, organizacione oblike i sadržaje nastave, probleme artikulacije časa, proveravanje i ocenjivanje znanja učenika. Osim s pedagogijom i psihologijom, povezana je i sa sociologijom i fiziologijom nervne delatnosti (Raičević, 2011, str. 35). Za razliku od opšte didaktike koja se bavi poučavanjem i

organizacijom nastave uopšte, predmetna didaktika se bavi poučavanjem i nastavom u okviru određenog predmeta. Metodika se, nasuprot tome, ne definiše kao naučna disciplina, već se uglavnom povezuje sa strukom, odnosno s nastavnom praksom.

Metodika izučava posebne zakonitosti nastave i konkretne probleme pojedinih nastavnih predmeta, pa se tako metodika nastave stranih jezika uglavnom oslanja na zakone i principe didaktike, ali i na zakonitosti, principe i specifičnosti konkretnog predmeta (Raičević, 2011, str. 35). Iz toga proizlazi da je metodika interdisciplinarna, odnosno da povezuje, s jedne strane, didaktiku kao granu pedagogije, s druge strane, naučne aspekte predmeta koji poučava. Međutim, u nemačkoj literaturi se metodika i didaktika drugačije definišu, što samo usložnjava upotrebu ovih termina, naročito za germaniste.

Metodika se u nemačkoj literaturi odnosi na teoriju i povezivanje metoda koje se primenjuju u nastavi radi ostvarenja određenih ciljeva (Surkamp, 2010, str. 219) i tradicionalno se razlikuje od didaktike prema tome što didaktika daje odgovor na pitanje „šta?“ (se poučava) i bavi se nastavnim sadržajima, dok metodika odgovara na pitanje „kako?“ (se poučava), te su njen predmet nastavne metode (Surkamp, 2010, str. 219). Metode se ne shvataju samo kao procesi usmeravanja nastave, već i kao uputstva za planiranje nastave i razvoj nastavnog materijala (Neuner, 2007, str. 225). U praksi se ipak često ne pravi jasna distinkcija između ova dva termina, već se u nemačkoj literaturi koristi samo jedan termin koji obuhvata i nastavne sadržaje i metode, pri čemu je prilikom izbora uočena geografsko-istorijska pravilnost u njegovoj upotrebi.

Termin metodika se često koristi tako da se odnosi i na sadržinu i na postupke poučavanja u literaturi u nekadašnjim evropskim socijalističkim zemljama (Neuner, 2007, str. 225). Uprkos tome što njih više nema, čini se da se ta tradicija zadržala, jer Raičević (2011, str. 35) ističe da se u zapadnoevropskoj i američkoj teoriji nastave stranih jezika termin *didaktika* koristi u značenju *metodika* (*didaktika francuskog jezika* i sl.), a u istom značenju se sreće i termin *pedagogija* (*pedagogija stranog izgovora* i sl.). U istočnoevropskoj i srpskoj lingvodidaktičkoj školi primarno se koristi termin *metodika*.

Naučni pristup nastavi se isključivo povezuje s didaktikom. Predmetna didaktika se može profilisati kao naučna disciplina tek ukoliko se integriše s nadređenim ili predmetno-specifičnim naukama kao što su teorija obrazovanja, opšta didaktika, teorija učenja, psihologija jezika, lingvistika, nauka o književnosti, nauka o tekstu i kulturologija. Ukoliko ne postoji ovaj okvir obrazlaganja, ne može se više govoriti o predmetnoj didaktici, već o predmetnoj metodici koja postaje

subjektivna i apodiktična, „prednaučna receptologija“ (Neuner, 2007, str. 225). Drugim rečima, ne priznaje se kao naučna disciplina.

U skladu s time, sve češće se u naučnom proučavanju nastavnog procesa koristi termin „predmetna didaktika“, a u slučaju didaktike stranih jezika, termini „glotodidaktika“ i „lingvodidaktika“. Raičević (2011, str. 98) lingvodidaktiku definiše kao opštu teoriju nastave stranih jezika (didaktiku jezika), *naučnu disciplinu* koja je nastala na dodiru lingvistike, didaktike i metodike. Termin je nastao u teoriji nastave stranih jezika, često se koristi kao sinonim za *metodiku*, a u široj je upotrebi od sedamdesetih godina dvadesetog veka. Lingvodidaktika se bavi fundamentalnim pitanjima i zakonitostima usvajanja stranih jezika i pritom se oslanja na lingvistička istraživanja, definiše principe i metode nastave, proučava teškoće usvajanja jezičkog materijala i uzroke tih teškoća, pitanja i probleme bilingvalizma, procese interferencije maternjeg jezika, bavi se i kontrastivnom i konfrontacionom analizom sistema maternjeg i stranog jezika i na osnovu toga predlaže rešenja. Glotodidaktika je sinonim za lingvodidaktiku, u značenju „nauka o nastavi jezika“, ali se ne sreće u široj upotrebi (Raičević, 2011, str. 27).

Nastavni proces je predmet proučavanja različitih naučnih disciplina, u zavisnosti od toga na koje teorije i aspekte se stavlja težište. U sledećoj tabeli su navedeni nivoi teorije (obrazovanja, pedagogije, predmeta, nastave predmeta), područja (društvo i kultura, škola, predmet, nastava predmeta) i srodne discipline (društveno-humanističke, pedagoške, predmetne) od najopštijeg ka konkretnom, kako bi se predočila kompleksnost nastave stranog jezika:

Nivoi	Područja	Srodne discipline
Teorija obrazovanja	Društvo/ kultura Socio-kulturni faktori	sistematska i uporedne: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ društvene nauke</li> <li>○ kulturologija</li> <li>○ antropologija</li> </ul>
Pedagoška teorija	Škola Institucionalni faktori	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ opšta didaktika</li> <li>○ pedagogija</li> <li>○ školska pedagogija</li> <li>○ teorija učenja</li> </ul>
Teorija školskog predmeta	Predmet Predmetna didaktika <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Određivanje ciljeva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ nauke o predmetu: <ul style="list-style-type: none"> <li>- lingvistika</li> <li>- nauka o poznavanju zemlje</li> <li>- nauka o književnosti</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Izbor nastavne građe</li> <li>Raspored nastavne građe</li> <li>Obrada nastavne građe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ teorija učenja stranih jezika <ul style="list-style-type: none"> <li>- psiholingvistika i</li> <li>- razvojna psihologija</li> </ul> </li> </ul>
Teorija nastave školskog predmeta	<p>Nastava predmeta Predmetna metodika</p> <p>Predlozi postupaka i principa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ artikulacija nastavnog časa</li> <li>○ oblici nastave</li> <li>○ mediji u nastavi</li> <li>○ organizacija nastave</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ interpretacija socio-kulturnih, institucionalnih faktora, faktora nauke predmeta u odnosu na rezultate specifične za grupu i individue</li> </ul>

*Tabela 1: Predmetna didaktika (Neuner, 2007, str. 226)*

Na osnovu tabele je jasno da se didaktika stranog jezika nadovezuje ne samo na znanja iz lingvistike, već i nauke o književnosti i kulturologije. Znanja o književnosti, kao i književne kompetencije deo su teorije predmeta nemačkog jezika kao stranog. Međutim, književnost na stranom jeziku nije poseban nastavni predmet u školama, stoga se tek u novije vreme, u okviru tendencije ponovnog uključivanja književnosti u nastavu stranih jezika razvija i didaktika strane književnosti.

## **b. Didaktika književnosti na maternjem i stranom jeziku**

Didaktika književnosti (*Literaturdidaktik*) se jednostavno može definisati kao nauka o poučavanju i učenju književnosti (Leubner, Saube, i Richter, 2010, str. 11) ili kao nauka o prenošenju književnosti (Dawidowski, 2016, str. 21). Njeni zadaci su:

- Razvijanje *teoretski zasnovane koncepcije* za oblikovanje procesa učenja i poučavanja u nastavi književnosti, odnosno doprinos poboljšanju nastave.
- Doprinos razvoju didaktičkih teorija preko *empirijskih istraživanja* aktuelne nastave, naročito praktične valjanosti teoretski razvijenih modela i principa nastave, kao i postignuća razumevanja i trenutnog opšteg postignuća učenika. Pored toga, istražuju se nastavni materijali kao što su, na primer, udžbenici.

Rezultati tih istraživanja se pre svega koriste za razvijanje novih teorija koje bi trebalo da poboljšaju nastavnu praksu.

- Bavljenje sopstvenom disciplinom, pre svega *naučno*,
  - *teoretski*, uz razmatranje samorazumevanja, metodologije i terminologije didaktike književnosti,
  - *istorijski*, proučavanjem istorije didaktike književnosti i nastave književnosti.

Bavljenje didaktikom književnosti je i *društveno* pitanje, didaktika književnosti učestvuje u diskusiji o položaju nastave književnosti u našem društvu (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 11). Za razliku od teorijski zasnovane didaktike, empirijski orijentisana didaktika se bavi proučavanjem različitih aspekata nastave.

U zadatke didaktike književnosti spada i proučavanje povezanosti između opštih i predmetnih nastavnih ciljeva i kompetencija, predmeta i sadržaja (različitih podela književnosti, žanrova i medija), metoda (kognitivnih, zabavnih, kreativnih i produktivnih), medija (nastavni materijali, celi tekstovi, elektronski mediji), oblika rada (individualni, tandem ili grupni), učenčkih predispozicija (uzrast, interesovanja, motivacija, predznanja i sposobnosti, horizont razumevanja), provere postignuća i okvirnih institucionalnih uslova (tip škole, vreme nastave, nastavni planovi, obrazovni standardi i zahtevi ocenjivanja) (Ehlers, 2016, str. 16–18).

Zadaci didaktike književnosti na maternjem jeziku mogu se u potpunosti preneti i na nastavu književnosti na stranom jeziku: i njen zadatak su teoretska i empirijska istraživanja nastave književnosti na stranom jeziku, kao i naučno i društveno bavljenje sopstvenom disciplinom.

Kao deo lingvodidaktike didaktika strane književnosti (*fremdsprachliche Literaturdidaktik*) bavi se prenošenjem i susretom sa književnošću na stranim jezicima i književnim tekstovima u obrazovnim institucijama, pre svega u gimnazijama i na fakultetima. Kao disciplina može da se definiše na četiri načina:

- *Teorija* o mestu književnosti u obrazovnim procesima, o okvirnim uslovima, obrazovnim ciljevima i orijentacijama koje su povezane sa institucionalnom nastavom književnosti na stranim jezicima. S obrazovno-teoretskim okvirima nastave književnosti su povezane i primena kurikularnih teorija i koncepata, načelna pitanja o izboru književnih tekstova i o kanonu, kao i o opštim nastavnim ciljevima u nastavi književnosti.
- *Nauka* o procesima poučavanja i učenja povezanim s prenošenjem i recepcijom književnih tekstova, individualnim načinima recepcije i kognitivnim procesima, socijalnim interakcijama i diskurzivnim procesima na stranom jeziku. Opisuje i analizira te procese i istražuje vezu između tekstualnih

signala, odlika i konstelacija, procese čitanja i razumevanja kod učenika, kao i verbalne i neverbalno-kreativne iskaze ili aktivnosti koje se iniciraju didaktičkim usmeravanjem ili imitacijom. U novije vreme su ovi procesi sve više predmet empirijskih studija o nastavnom procesu.

- *Primenjena nauka* koja razvija postojeće nastavne teorije i koncepte za sadržaje i metodičko oblikovanje nastave književnosti. U već formirane teorije i konceptualni razvoj na ovom području se uključuju nove razvojne tendencije iz same književnosti, iz stranih kultura, kulture učenika, kao i povezanih disciplina (nauke o književnosti, socijalne psihologije ili opšte didaktike).
- Do sada nedovoljno razvijeno polje *bavljenja kompetencijama nastavnika* neophodnim za uspešnu nastavu književnosti na stranom jeziku. Postavlja se pitanje potrebnih književnih, naučnoknjiževnih i didaktičkih kompetencija i znanja, kao i koncepata i načina obrazovanja nastavnika na polju nastave književnosti (Surkamp, 2010, str. 201–202).

Kao i lingvodidaktičari, tako i didaktičari strane književnosti polaze od teorije predmeta koji se p(r)oučava, odnosno od nauke o književnosti, kao i iz nastavne prakse. I didaktika književnosti se dovodi u vezu s pedagogijom, opštom didaktikom i psihologijom, konkretno razvojnom i pedagoškom psihologijom, psihologijom učenja i kognitivnom psihologijom koja se bavi razumevanjem tekstova. Isto tako, povezuje se i s naukom o medijima i pozorištem, kao i sociologijom i didaktikom jezika (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 12). Nastava književnosti može biti predmet istraživanja različitih srodnih naučnih disciplina i da se proučava sa aspekta nauke o književnosti (analiza i tumačenje tekstova), proučavanja nastavne prakse (organizovanje usvajanja i procesa razumevanja), istorijsko-sistematskog razvoja, empirijskog proučavanja efikasnosti postupaka, nastavnih modela, metoda i nastavnih materijala (Ehlers, 2016, str. 13–15).

## **2. Relevantni savremeni pristupi u nauci o književnosti**

Didaktika strane književnosti podstiče i proučava implementaciju književnosti u nastavu nemačkog jezika kao stranog, te koncepcija teorija i metoda obrada književnih tekstova predstavljaju njenu osnovu i polazište. Osnovna znanja iz nauke o književnosti su neophodna za odgovarajuću interpretaciju književnih tekstova. Iako se prilikom interpretacije književnosti pre svega polazi od



hermeneutike, u 20. veku su se razvili novi, specifični principi obrade književnog teksta:

- nova kritika (*New Criticism*), koja tekstove interpretira samo na osnovu njih samih (*textimmanent*),
- ideološko-kritički ili socijalno-istorijski pristup koji proučava društvenu funkciju književnosti i kontekst njenog nastajanja,
- psihoanalitički pristup koji u interpretaciju teksta uključuje klasične kriterije psihoanalize,
- strukturalizam koji književnost posmatra kao celovit sistem i analizira njena pravila i konvencije,
- estetika recepcije u čijem središtu interesovanja se nalaze reakcije čitalaca na tekst i aktivnost čitanja, pri čemu se primenjuju i empirijske metode ispitivanja čitalaca,
- poststrukturalističke teorije koje su se razvile iz kritike strukturalizma i za predmet imaju analize tekstova u čijem centru nije autor, već se naglašavaju inherentna heterogenost i protivrečnost tih tekstova.

Od ovih pristupa je pre svega **estetika recepcije** imala značajan uticaj na razvoj didaktike književnosti na stranom jeziku, jer ona u središte više ne stavlja književni tekst, već literarne procese komunikacije između teksta i čitalaca, odnosno između teksta na nemačkom jeziku i recipijenta iz strane kulture (Riemer, 2001, str. 282–283).<sup>2</sup> Budući da obuhvata teoriju, analizu i istoriju odnosa između

---

<sup>2</sup> Nemačka škola estetike recepcije je proizašla iz fenomenologije Edmunda Husserla (Husserl) i Romana Ingardena, i zasnovana je na osnovnoj fenomenološkoj tezi da sve što se pojavljuje u svetu imao smisao zahvaljujući činu svesti (Bužinjska i Markovski, 2009, str. 92). Čistu suštinu stvari može da shvati samo čista svest, tako da ta stvar, preobražena čistom svešću u predmet koji poseduje smisao, postaje „fenomen”. Ingarden je ove Husserlove stavove preneo na književnost, pri čemu je u nastojanju da sagleda suštinu književnog dela kao estetskog predmeta uzimao u obzir različite faktore, među njima i konkretizacije dela, odnosno čitaočevo popunjavanje shematske strukture dela, njenih „praznih mesta” tokom čitanja. Na ovu teoriju konkretizacije se nadovezala koncepcija apelativne strukture književnog teksta koju je formulisao Wolfgang Iser (Wolfgang Iser), osnivač estetike recepcije koja je nastala povezivanjem fenomenologije, hermeneutike i istorijske poetike. Za razliku od Ingardena, Iser je naglašavao stvaralačku ulogu čitanja kao jednog nepredvidljivog procesa stalnog otkrivanja (Bužinjska i Markovski, 2009, str. 89–109). Kao i Ingarden, i Iser je istakao da je književni tekst nedovršen, da se dovršava tek u čitanju, jer tada se njegov potencijal konkretizuje. Čitalac stvara na osnovu uputstava koje daje tekst, odnosno popunjava njegove praznine (Kompanjon, 2001, str. 190). Upravo konkretizacijom se objašnjavaju kolebljivosti, promene i odstupanja od književnog dela prilikom njegovog čitanja, mada one ne bi smele da budu proizvoljne, bez obzira na to što se zasnivaju na čitaočevim ličnim izborima njegove usmerenosti tokom čitanja (Stojanović,

teksta i čitaoca kao interaktivnog procesa, estetika recepcije je u isto vreme i teorija teksta i teorija recepcije (Müller, 2003, str. 286). Kao zbirni pojam za teoriju i analizu odnosa između književnih tekstova i čitaoca (Köppe i Winko, 2008, str. 85), estetika recepcije proučava preduslove koji određuju spontanu ili reaktivnu recepciju književnog dela, upoređuje je sa intencijama autora, istražuje mehanizme literarnog procesa i prenošenja literature kao oblika usmeravanja komunikacije između autora, čitaoca i društva. Estetika ili teorija recepcije posmatra recepciju kao istinsku konkretizaciju teksta, ali se po pitanju vrednosti drži neutralno, jer „obilna” recepcija po sebi ne predstavlja osnov za estetsku vrednost književnog dela (Živković, 1992, str. 858). Težište proučavanja ovog pristupa je na dijalogu između teksta i čitaoca, a književno delo se posmatra kao događaj za čiju rekonstrukciju je potreban čitalac, pa se ono i menja u zavisnosti od čitaoca (Schweikle, 2007, str. 649–650).

**Poststrukturalizam** predstavlja niz teorijskih diskursa koji kritikuju pojmove objektivnog saznanja i pojmove subjekta koji je sposoban da spozna sebe. Uključuje savremeni feminizam, psihoanalitičke teorije, marksizam i istorizam, ali se pre svega odnosi na dekonstrukciju i delo Žaka Deride (Jacques Derrida, zbirka eseja *The Language of Criticism and the Science of Man*, 1970). **Dekonstrukcija** predstavlja kritiku hijerhijskih opozicija koje oblikuju zapadno mišljenje (unutra/ spolja, duh/ telo, doslovno/ metaforičko, govor/ pisanje, prisustvo/ odsustvo, priroda/ kultura, oblik/ značenje). Dekonstruisati opozicije znači pokazati da opozicija nije prirodna i nužna, da je konstrukt proizveden diskursima zasnovanim na opoziciji. To ne znači da opoziciju treba uništiti, već joj treba dati drugačiju strukturu i funkciju (Kaler, 2009, str. 144). Polazeći od toga da tekst nema jasno značenje, dekonstrukcija stoji u direktnoj suprotnosti sa hermeneutikom i školsku lektiru posmatra kao recepciju koja je sličnija procesu čitanja nego interpretaciji. Lektira više zavisi od subjekta koji čita i od samog procesa, a različita čitanja imaju istu vrednost. Time se semantičko razumevanje tekstova dovodi u pitanje, otkrivaju se konflikti ili protivrečnosti u tekstu, a prvo, naivno čitanje se problematizuje (Köppe i Winko, 2008, str. 119).

U poststrukturalizam spada i **analiza diskursa** koja se u nauci o književnosti bazira na Fukoovom pojmu diskursa<sup>3</sup> u značenju institucionalizovanih

---

2011, str. 110–112). Konkretizacija treba da se odvija u interakciji između teksta i čitaoca, ali da se zasniva na samom tekstu (Zobenica, 2015b).

<sup>3</sup> Diskurs u tradicionalnom smislu označava razgovor, govor, raspravu ili diskusiju, a u lingvistici se odnosi na deo teksta veći od rečenice ili njegov jezički ekvivalent koji je predmet analize. Prema francuskom lingvisti E. Benvenisti, diskurs je iskaz koji uključuje

redosleda specijalizovanog znanja, redosleda mišljenja i govora, kao i na iskazima u naukama o ljudima (npr. medicina, psihijatrija, pravo) koji „raspored stvari“ baziraju na opozicijama kao što su tačno/ pogrešno, normalno/ abnormalno, razumno/ bezumno, muško/ žensko. Sa stanovišta diskursa književnost se pojavljuje kao protivdiskurs, „interdiskurs“, mesto susreta i ukrštanja različitih diskursa. Počeci analize diskursa se nalaze u poststrukturalizmu – mada u Fukoovim radovima nije u prvom planu interesovanje za književnost – ali poslednjih decenija diskurs je postao jezgro novog koncepta nauke o književnosti. Upotreba ovog pojma u novijim istraživanjima je već postala „inflaciona“. Analiza diskursa nakon Fukoa usmerava interesovanje istraživača na tekstove iza kojih postaju vidljivi drugi tekstovi i opšti raspored govora. Fokusiranjem na anonimne diskurse relativizuje se značenje tradicionalnih tematskih područja humanističkih nauka kao što su subjektivnost, individualnost autora i dela. Polazeći od teorije intertekstualnosti, književni tekstovi se shvataju i analiziraju kao interdiskursi, odnosno kao sastajalište različitih diskursa, pri čemu se pažnja posvećuje njihovom subverzivnom ili integrativnom potencijalu (Schweikle, 2007, str. 160). Pisac se preko intertekstualnih veza sasvim svesno integriše u celokupni književni diskurs, bilo putem citata, montaže citata, parodije, travestije ili aluzija, ali i preko građe, tema, motiva i tipova likova. Na taj način pojedinačni tekst postaje deo celokupnog teksta i kulturne produkcije smisla (Becker, Hummel, i Sander, 2006, str. 266). Kolektivni i individualni subjekt konstituiše se u diskursu kroz imitativnu ili dijaloško-polemičku reakciju na druge diskurse, kao i kroz odluku za ili protiv određenih semantičkih kriterijuma relevantnosti, klasifikacije i definicije. Njegov

---

govornika, slušaoca i govornikovu nameru. U humanističkim naukama obuhvata svaki organizovani korpus ili skup iskaza i izraza koji podležu pravilima i konvencijama (npr. reklamni ili modni diskurs), a postao je i jedan od sinonima za ideologiju. U društvenim naukama diskurs je institucionalizovani način mišljenja i utiče na celokupni pogled na svet, barata odabranim rečnikom, izrazima, kao i stilom potrebnim za komunikaciju. Povezuje se s teorijama moći, budući da određuje samu realnost. Najznačajniji teoretičar diskursa je Mišel Fuko (Michel Foucault). Kod Fukoa se diskurs povezuje s konceptom episteme (uslova mogućnosti diskursa), pri čemu njegov pojam diskursa obuhvata pojedinačan diskurs i opšti diskurs, koji je nametnut pojedinačnom diskursu zbog ograničenja. U širem smislu diskurs ne čine samo reči, već i raspored elemenata. Fuko smatra da se diskurs može svesti na ideološku refleksiju, odnosno da se može posmatrati kao borbena polje, jer istina nije apsolutna, već je proizvod tzv. borbe strateških ciljeva. Pošto su znanje i moć suštinski povezani, odnosi moći su imanentni diskursu. Diskurs ne pripada nikome, nema nikakvo suštinsko, esecijalno značenje, nije vezan za subjekat već je subjekat društvena konstrukcija diskursa. Diskurs je intersubjektivni fenomen i nije neposredan produkt subjektivnosti (Popović, 2010, str. 146-147).

identitet kao subjekta koji govori i dela, ostvaruje se u diskursu kao narativnom programu. Svaki pojedinac i grupa dospeva u društvenu i jezičku situaciju koju ne može promeniti i koja ih određuju (Zima, 2007, str. 15). Upravo Fuko je ukazao na mogućnost obrtanja odnosa između subjekta i objekta, duha i materije koji je etabliran još u evropskom idealizmu. Individualni subjekt se više ne predstavlja kao ono što se nalazi u osnovi svega i što ima udela u božanskom duhu, već kao socijalizovana, društveno potčinjena *physis*, priroda kojom vlada sve efikasniji um koji proizlazi iz anonimnih konstelacija moći (Zima, 2007, str. 231).

Na kraju, nemačka književnost kao deo strane kulture deo je tzv. **interkulturene germanistike** (*Interkulturelle Germanistik*), koja se pre svega povezuje sa osnivačem Društva za interkulturnu germanistiku, Aloisom Virlaherom (*Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik*, Alois Wierlacher). U okviru interkulturene germanistike se razvija interpretativni postupak „interkulturene hermeneutike“ koji tradicionalnoj hermeneutici priključuje prostorno-kulturno specifični aspekt posmatranja distance strane kulture. Ovaj postupak proučava i unutrašnju i spoljašnju perspektivu, a književno-didaktički cilj nastave je uočavanje „sopstvenog i stranog“ u njenoj kulturno-specifičnoj razlici (Riemer, 2001, str. 282–283).

Svi ovi naučni pristupi imaju za posledicu drugačiji rad s tekstem u nastavi: više se ne teži *jednoj* „tačnoj“ interpretaciji, već se tekst posmatra kao polazište za različite analize i tumačenja, težište se stavlja na učenike i njihovo čitanje i kreativan rad s tekstem. Književno delo se sve češće posmatra kao „prozor“ u jedan drugi svet i drugu kulturu, odnosno kao sredstvo za sticanje interkulturene kompetencije. Iz takvih pristupa literarnom tekstu proizašli su novi impulsi u razvoju didaktike strane književnosti koji su obeležili različite faze u njenom razvoju.

### **3. Istorija nastave i didaktike strane književnosti**

Didaktika nemačke književnosti kao strane ima izvesnu tradiciju u Nemačkoj koja traje već skoro pola veka. U Srbiji je didaktika nemačke književnosti mali segment didaktike strane književnosti koja je – uprkos pojedinim radovima i monografijama koji opisuju konture jedne nove discipline – još u povoju.

## a. Nemačka

Didaktika književnosti u Nemačkoj je prošla nekoliko faza razvoja, pri čemu su u svakoj od tih faza različita područja u prvom planu:

- nauka o književnosti (1945-1970),
- pedagogija i psihologija (1970-2000),
- škola i društvo (2000-).

Iako se didaktika nemačke književnosti kao maternje i strane posmatraju kao dve zasebne subdiscipline, postoje direktna povezanost i paralele u njihovom razvoju.

Prve **didaktike književnosti** posle Drugog svetskog rata su se nazivale metodikama, oslanjale su se isključivo na nauku o književnosti i istraživački rad s tekstovima, a bile su koncipirane kao priručnici za praksu. U to vreme nastavnici nisu studirali didaktiku na univerzitetima, već germanistiku, tako da se bavljenje nastavom književnosti oslanjalo na književnonaučnu metodiku i predmet, a dominacija nauke o književnosti je bila institucionalno uslovljena. Konstituisanje predmeta „didaktika književnosti“ započelo je tek nakon odvajanja od nauke o književnosti tokom šezdesetih godina (Dawidowski, 2016, str. 18–19). Osnivanjem didaktike književnosti započinje novi pravac u razvoju germanističkog obrazovanja, a utvrđuje se i opozicija između usmerenosti na predmet (naučno) naspram usmerenosti na učenike (pedagoško) (Ehlers, 2016, str. 12). Ova distinkcija je u Nemačkoj do danas zadržana, budući da čak postoje i katedre za naučno bavljenje jezikom i književnošću, s jedne strane, i katedre za didaktiku, s druge strane.

U skladu s novim tendencijama u obrazovanju, tokom sedamdesetih godina su vodeću ulogu u nastavi književnosti preuzele pedagogija i psihologija, a samostalna i kritička recepcija književnosti postala je glavni cilj didaktike književnosti. Razvio se veliki broj metoda, stavljeno je težište na učenje glavom, srcem i rukama kako bi se prevazišle tradicionalne književnonaučne metode koje su bile pretežno kognitivno orijentisane. Isto tako, u skladu s obrazovnom politikom, primetna je još jedna nova tendencija u nastavi književnosti – njena usmerenost na sticanje i razvoj kompetencija (Dawidovski, 2016, str. 22–24). Težište je pre svega na interkulturnoj kompetenciji i inter-/transkulturnom učenju, budući da se književni tekstovi posmatraju kao povod za razvoj kulturne svesti. Uprkos tome, kad je reč o načinu podsticanja razvoja kompetencija škole se još nalaze u stanju bespomoćnosti i nesigurnosti, pre svega zbog teškoća operacionalizovanja područja kompetencija (Bracker, 2015, str. 21).

Nakon komunikativnog preokreta tokom sedamdesetih godina promenio se stav prema nastavi književnosti uopšte, prema njenim ciljevima, sadržajima i nastavnim postupcima. Književnost se od tada sagledava mnogo šire i postala je raslojenija. Pojam književnosti je proširen, uključeni su svakodnevni i upotrebnik tekstovi, kao i trivijalna i zabavna književnost. Cilj nastave je sada da se književnost upozna i ceni kao vrsta kulturne prakse, ali i da se razume, i kasnije tokom života kritički prati. Ovaj preokret u stavu prema nastavi književnosti obeležio je rađanje moderne didaktike nemačke književnosti (Abraham i Kepser, 2006, str. 107).

Početak novog milenijuma u prvi plan izbijaju škola i društveni kontekst nastave književnosti. Škola od didaktike književnosti očekuje uputstva i recepte za rad u praksi, počev od izbora tekstova do metoda koje „funkcionišu“, odnosno od teorije se očekuje da konceptualno doprinese razvoju prakse. Uspostavljanje bližeg odnosa između teorije i prakse pogodovalo je razvoju empirijskih istraživanja u okviru didaktike književnosti, te se proučavaju nastavni proces i postupci u nastavi, ali i van nastave, u društvenom kontekstu. Budući da na individualno čitanje ne utiče samo škola, već i mediji, porodica, vršnjaci, iskustvo s knjigama i medijima u ranom detinjstvu, nameće se potreba za odvajanjem čitanja od isključivo školskog konteksta (Dawidowski, 2016, str. 24–27).

**Istorija didaktike strane književnosti** u Nemačkoj takođe počinje sedamdesetih godina dvadesetog veka. U okviru nastave stranog jezika su se prvobitno obrađivali tekstovi istaknutih predstavnika „visoke“ umetnosti i književnosti radi sticanja obrazovanja. Tek s formiranjem lingvodidaktike i didaktike književnosti sedamdesetih godina prošlog veka počele su da se preispituju idealističke, kulturno-esencijalističke i obrazovno-humanističke paradigme obrazlaganja književnih dela i s komunikativnom didaktikom dolazi do pragmatičke orijentacije u nastavi. Potraga za novim obrazloženjima obrazovne vrednosti književnosti na stranom jeziku u nastavi praćena je konstituisanjem samostalne discipline van opšte didaktike i van nauke o književnosti. U središtu osnivanja nove didaktike stajala su estetska iskustva prilikom čitanja književnih tekstova, zatim pokušaji da se rad s tim tekstovima integriše u komunikativnu nastavu književnosti. Nakon Drugog svetskog rata se pod uticajem teorije nove kritike paralelno razvila tekstimanentna interpretacija kao standardna metoda, odnosno otkrivanje skrivenog smisla tumačenjem tekstualnih znakova bez uključivanja vantekstualnih aspekata. Kasnije je usvojeno i shvatanje estetike recepcije prema kojem se značenje teksta konstituiše u procesu recepcije, tako da je proces recepcije postao jezgro nastave književnosti, a književno čitanje i

razumevanje je shvaćeno kao dijaloški, interakcioni odnos teksta i čitaoca (Surkamp, 2010, str. 202–204).

U okviru daljeg razvoja didaktike strane književnosti tokom devedesetih godina književni tekstovi na stranom jeziku se takođe dovode u vezu s interkulturalnim učenjem, s razumevanjem stranog, s empatijom i preuzimanjem tuđe perspektive. Početkom novog veka su pod nadređenim pojmom transkulturalnosti i transkulturnog učenja u prvi plan pored interkulturnog karaktera susreta izbili i kulturni procesi transfera koji su povezani sa čitanjem književnosti na stranom jeziku. Druga tendencija koja je započeta krajem prošlog veka jeste otvaranje kanona školske lektire koji se ranije uglavnom bazirao na klasicima, a sada se uključuju postkolonijalne i multikulturene književnosti, književna dela u znaku roda i etniciteta, kao i pojednostavljene adaptacije i dečija književnost. Pored tradicionalnih metoda uvode se i učeničke interpretacije, kao i koncept aktivno-produktivne nastave<sup>4</sup>, te je repertoar metoda znatno obogaćen. Didaktika književnosti se proširuje na pitanja žanrova, odnosno na povezanost specifičnog oblika i estetike književne forme sa specifičnim formama prikazivanja stvarnosti i njenog modelovanja, kao i posebnim zahtevima koje svaki žanr postavlja za individualno čitanje i forme interakcije na stranom jeziku u učionici. Nastava se otvara za druge medijalne forme kao što su video klipovi, igrani filmovi i hibridne, multimedijalne literarne forme, što za sobom povlači pitanje kompetencija i sposobnosti, pre svega medijalno-didaktičke kompetencije. Uvođenje obrazovnih standarda donelo je nove izazove za savremenu didaktiku književnosti, zbog stavljanja težišta na komunikativnu kompetenciju i svakodnevnu komunikaciju, kao i zbog pitanja obrazovanja i obrazovne vrednosti književnosti (Surkamp, 2010, str. 202–204).

Kad je reč o empirijskim istraživanjima, sistemsko empirijsko istraživanje u domenu književne didaktike u Nemačkoj se nalazi još u začecima. Isprobane su kvalitativne etnografske metode sa ciljem da se otkriju obrasci razumevanja i tumačenja u okviru susreta s književnim tekstovima u nastavi, i to pomoću analize diskursa, aktivnog posmatranja nastave književnosti koja je snimljena na videu, retrospektivnih intervjua učenika i nastavnika ili vrednovanjem učeničke produkcije (dnevници čitanja, komentari, kreativni tekstovi, razmena mejlova). Takva istraživanja su sprovedena u domenu inter- i transkulturnog učenja sa književnošću. Mnoge oblasti su još uvek neistražene, kao što su razvoj

---

<sup>4</sup> „Aktivno-produktivna nastava“ je predlog prevoda za nemački pojam „handlungs- und produktionsorientierter Unterricht“ (doslovno: nastava orijentisana na delanje i produkciju), koji još nije uvrežen na našem govornom području.

kompetencija, kognitivna proučavanja, proučavanja učenja jezika, proučavanje metoda podrške procesa čitanja, metoda kulturne, odnosno istorijske kontekstualizacije, proučavanje roda, proučavanje nastave književnosti na stranom jeziku u visokom školstvu (Surkamp, 2010, str. 204). U svim ovim domenima predstoji još mnogo istraživanja i mogućnost doprinosa didaktičara nemačkog jezika i književnosti u Srbiji.

## **b. Srbija**

U okviru stranih filologija su se o oblasti književnosti u nastavi stranih jezika u Srbiji prvi angažovali anglisti<sup>5</sup>. Magistarski rad na ovu temu pod naslovom *Književni tekstovi u udžbenicima engleskog jezika za gimnazije* je još 1976. godine odbranio Ratimir Ristić pod mentorstvom Vide Marković. Prva monografija pod naslovom *Književni tekst u nastavi stranih jezika* objavljena je 1993. godine i napisala ju je Slobodanka Đolić, takođe anglista. Jedan rad o književnosti u nastavi engleskog jezika kao stranog potiče i od Slobodana D. Jovanovića (2009). U novije vreme su, nakon bazičnih, preglednih publikacija, usledile obrade specifičnijih tema kao što dramatisacija basni u ranoj nastavi engleskog jezika Vere Savić (2011) ili rad o analizi književnog teksta na seminaru za nastavnike u osnovnim i srednjim školama Nataše Kampmark (2012).

Sledeći su književnosti u nastavi stranog jezika posvetili pažnju slavisti, odnosno nastavnici ruskog jezika i književnosti. O književnosti u nastavi ruskog jezika pisao je Vuk Minić još 1993. godine, a Milosava Stojnić se 2001. godine bavila statusom nastave književnosti u doba interneta.

Književnost u nastavi francuskog jezika kao stranog postaje tema naučnih i završnih master radova tek poslednjih godina. O frankofonoj poeziji za decu u integrisanoj nastavi francuskog jezika na ranom uzrastu pisala je Ana Vujović (2014), a o književnosti kao delu socio-kulturnih sadržaja u učenju i nastavi mladih i odraslih Jelena Brajović (2016). Jelena Đurović (2017) pozabavila se poučavanjem i učenjem francuskog jezika u okviru digitalizacije humanističkih nauka i pedagogije.

U novije vreme se razvija i didaktika srpske književnosti kao strane. Zorica Nestorović (2011) je pisala o usmenoj književnosti u nastavi srpskog jezika kao stranog, a dala je i primere obrade literarnih dela (2016). O korišćenju različitih tipova tekstova u nastavi srpskog jezika kao stranog pisala je Zona Mrkalj (2016).

---

<sup>5</sup> Podaci o književnodidaktičkim radovima na srpskom jeziku preuzeti su iz kataloga COBISS Virtuelne biblioteke Srbije.



Didaktika nemačke književnosti kao strane takode je počela da se razvija tek pre nekoliko godina, prvo na novosadskoj, a zatim na kragujevačkoj germanistici. Prve publikacije su nastale u kontekstu bavljenja ključnim kompetencijama u univerzitetskoj nastavi, odnosno spregom ključnih kompetencija i nastave književnosti (Zobenica, 2010), što je predočeno na primeru implementacije kratke priče Volkfanga Borhertha u nastavu nemačkog jezika (Zobenica, 2011). Sledeći pomak u istraživanju didaktike nemačke književnosti predstavljalo je proučavanje mesta i didaktičko-metodičke obrade savremene književnosti u srednjoškolskim udžbenicima za nemački jezik u Srbiji (Zobenica i Pajić, 2013), kao i pitanje modernizacije nastave nemačke književnosti na univerzitetima u Srbiji (Zobenica i Ristić, 2013). Na osnovu anketnog ispitivanja sprovedenog sa studentima proizašao je rad o metodama u nastavi strane književnosti (Zobenica, 2016a), kao i rad o korelaciji prevođenja i kompetencija u nastavi književnosti (Zobenica, 2018). Iskustva iz nastavne prakse poslužila su kao polazište za rad o korelaciji književnosti i likovne umetnosti u nastavi nemačkog jezika (Zobenica, 2017). Na kraju, rezultat dosadašnjih istraživanja je objedinjen u ovoj monografiji.

Termin „didaktika nemačke književnosti“ u Srbiji je uvela Marina Petrović Jilih (Kragujevac), koja je doktorirala na temu *Didaktika književnosti u univerzitetskoj nastavi prikazana na istraživanju modela prenošenja novije književnosti nemačkog govornog područja* (2013), pod mentorstvom slovenačke didaktičarke književnosti, prof. dr Neve Šlibar. Prerađena disertacija objavljena je pod naslovom *Svi smo bili tekst: sadašnje stanje u institucionalizovanoj nastavi književnosti u Srbiji: empirijsko istraživanje sprovedeno među studentima i studentkinjama germanistike*, u izdanju Filološko-umetničkog fakulteta u Kragujevcu 2016. godine.

Petrović Jilih je u svom radu *Didaktika književnosti kao multidisciplinarna empirijska disciplina* predložila upotrebu termina „Didaktika nastave nemačkog kao stranog jezika“ za predmet na filološkim fakultetima, jer bi takav predmet obuhvatao i nastavu nemačkog jezika kao stranog i nastavu književnosti, za razliku od dosadašnjeg ustaljenog i netačnog naziva „Metodika nastave nemačkog kao stranog jezika“. Osim toga, na teorijskim postavkama radikalnog konstruktivizma i empirijske nauke o književnosti Petrović Jilih u ovom radu didaktiku književnosti na stranom jeziku definiše kao multidisciplinarnu empirijsku nauku, koja u središte svog razmatranja stavlja učenike, odnosno studente (Petrović Jilih, 2013b). Pored toga, ova autorka se bavila mestom didaktike, kulturologije i književnosti u interkulturnoj germanistici (Petrović Jilih, 2013c), teorijskim postavkama empirijske nauke o književnosti (Petrović Jilih, 2014), konceptima i metodama u

nastavi književnosti (Petrović Jilih, 2013d), mestom savremene književnosti u univerzitetskoj nastavi književnosti (Petrović Jilih, 2013a), pozorišnom pedagogijom (Petrović Jilih, 2012a) i emocijama u nastavi književnosti (Petrović Jilih, 2012b). Pod njenim mentorstvom su odbranjeni brojni završni radovi iz ove oblasti na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu.

*Didaktika književnosti je vrlo kompleksan koncept koji podrazumeva različite načine bavljenja nastavom književnosti. U prvom delu ove monografije težište je na didaktici kao bavljenju sopstvenom disciplinom, odnosno teorijom, njenim samorazumevanjem, terminologijom i metodologijom, kao i istorijom. U daljem izlaganju se didaktika nemačke književnosti kao strane konstituiše kao:*

- teorija, te će biti reči o mestu književnosti u obrazovnim procesima, o nastavnim ciljevima i orijentacijama u vezi s nastavom stranih jezika, kompetencijama nastavnika, kao i o izboru književnih tekstova;*
- nauka, s težištem na procesima prenošenja književnih tekstova, njihovog čitanja i razumevanja, na verbalnim i neverbalno-kreativnim iskazima i aktivnostima, kao i njihovom vrednovanju.*

### III MESTO I ULOGA KNJIŽEVNOSTI U NASTAVI NEMAČKOG JEZIKA

#### 1. Mesto književnosti u nastavi nemačkog jezika

Mesto književnosti u nastavi nemačkog jezika je već izvesno vreme predmet rasprava među lingvodidaktičarima. Postavlja se pitanje da li književnost uopšte treba da bude deo nastave stranog jezika, a ako da, s kojim ciljem, s kojim sadržajima i na koji način treba da se obrađuje. Iako je uvek u većoj ili manjoj meri prisutna u nastavi stranih jezika, njen status se kroz istoriju nastave stalno menjao.

U tradicionalnom obrazovanju književnost se posmatra kao kulturno blago i kao sredstvo za izgradnju karaktera, most između usvajanja jezičkog znanja i anti-utilitarističkog obrazovnog i kanonskog mišljenja. U tom kontekstu se obrađuju kanonska literarna dela čija je estetska i vaspitna vrednost nepobitna. Međutim, budući da je u semantičko savladavanje kompleksnog književnog materijala potrebno uložiti mnogo vremena i truda, u okviru takve nastave opada interesovanje i za učenje nemačkog jezika, a još više za književnost. Pokazalo se da je nastava književnosti na stranom jeziku kontraproduktivna kada se ekstremno naglašava, i kad se jezik i književnost striktno razdvajaju. U Nemačkoj, Austriji i SAD situacija se promenila nakon 1968. godine kada je došlo do okretanja od prevaziđenog kanona i od književnosti uopšte, te su sedamdesete godine bile „loša vremena za liriku“ i književnost. Od tada se argumenti protiv implementacije književnosti u nastavu stranog jezika rukovode pre svega slabim interesovanjem učenika za književnost, otuđenošću zastarelih, previše intelektualnih književnih tekstova od života, nemogućnošću njene praktične primene u svakodnevnim životnim situacijama, kao i nedostatkom aktuelnih informacija o stranoj zemlji i kulturi. Jezik tih književnih dela je veoma često težak, ne koristi se u svakodnevnoj upotrebi, otežava razumevanje i uništava motivaciju učenika. Razumevanje takvih tekstova je naporno jer zahteva trostruko dekodiranje – jezičko-semantičko, jezičko-estetsko i kulturno-semantičko, tako da književnost stalno dovodi u pitanje osećanje sigurnosti učenika. Nastava jezika i nastava književnosti se isključuju, jer književnost ne pruža povoda za zadovoljavajući razgovor i komunikaciju u učionici, daje nedovoljno ili premalo mogućnosti za vežbe iz gramatike i vokabulara. Argumenti protiv književnosti su brojni i prilično ubedljivi, te su mnogi nastavnici i autori nastavnih materijala jednostavno u potpunosti isključili literarne tekstove iz nastave stranih jezika. Međutim, uprkos tome postoje i

argumenti koji govore u prilog implementaciji književnosti u nastavu stranih jezika. Razlozi za isključivanje književnosti iz nastavnog programa mogu da se obesnaže time što se, na primer, književni tekstovi pažljivo biraju i to tako da se implementiraju tekstovi koji odgovaraju jezičkom znanju učenika, vode ka njihovom ličnom angažmanu, izazivaju napetost i osećanje „pogođenosti“, nisu dosadni i predstavljaju protivtežu nebitnim udžbeničkim dijalozima. Simulirani svet književnog dela daje priliku čitaocima za identifikaciju, pruža mogućnost distanciranja i bega od stvarnosti i određenu dozu vedrine, ali i suočavanja s teškim temama kao što su smrt i tuga, te na taj način može da im ponudi izvesnu pomoć u suočavanju sa životom. Književni tekstovi su po pravilu napetiji i zanimljiviji od drugih tekstova, a ako su pravilno odabrani mogu da ponude mogućnost za razgovor, za susret, da izazovu ličnost čitaoca, da prošire njegovu psihološku sposobnost percepcije i podstaknu maštu. Jezik književnih tekstova je „bolji“ jezik sa čistim konstrukcijama, pažljivo odabranim rečima i naglašenom jasnoćom, kao i lepotom izraza, te obogaćuje vokabular učenika apstraktnom leksikom, pojmovima iz područja izražavanja mišljenja i osećanja. Na kraju, može se zaključiti da je u komunikativnoj nastavi rad na književnim tekstovima svakako moguć, ali samo uz produktivno-inovativni pristup, uz demistifikaciju književnosti kao nedodirljivog sveta u kuli od slonovače. Motivacija učenika za književnost može znatno da poraste ako ona predstavlja alternativu udžbenicima, izlaz iz neautentičnog sveta u svakodnevnu komunikaciju, u područje nesigurnosti i neizvesnosti strane kulture koja se preko dobro odabranih književnih tekstova daleko bolje upoznaje nego preko dosadnih nastavnih sredstava (Koppensteiner, 2001, str. 11–19). Iako su argumenti za implementaciju književnosti formulisani na osnovu argumenata protiv književnosti, samo s negativnim predznakom (O'Sullivan i Rösler, 2013, str. 43), jasno je istaknuto da književnost *ne mora* da bude demotivišući faktor u nastavi stranih jezika, naprotiv, ali u tom slučaju je neophodan uslov da nastavnici znaju *šta i kako* da rade s literarnim tekstovima.

Na osnovu *pro et contra* argumenata Kopenštajner (Koppensteiner, 2001, str. 9–10) je postavio deset teza za rad s književnošću u nastavi nemačkog jezika kao stranog:

- Nastava jezika je podnošljiva samo zbog književnosti.
- Književnost treba da se radi već na prvim časovima nastave jezika.
- Književnost doprinosi motivaciji učenika.
- Književni tekstovi ne treba da budu samo zabavni, već i da budu povod za intenzivnu jezičku vežbu.
- Rad s književnim tekstovima mora biti koncentrisan na učenike.
- Tekstovi treba da daju povod za govor.

- U radu s književnim tekstovima delatnost je važnija od rezultata.
- Nema opštevažećih, obavezujućih interpretacija.
- Učenici moraju imati prilike da u radu sa književnošću uključe svet sopstvenih iskustava.
- Primena rada u tandemu i grupi presudno doprinosi uklanjanju nesigurnosti.

U prerađenom izdanju (Koppensteiner und Schwarz, 2012, str. 9–10) deset teza je svedeno na osam:

- 1) Nastava jezika je podnošljiva samo zbog književnosti.
- 2) Učenici se mogu motivisati preko književnosti.
- 3) Nastava književnosti treba da motiviše učenike da govore o svojim čitalačkim iskustvima.
- 4) Književni tekstovi ne treba da budu samo zabavni, već i da budu povod za intenzivno bavljenje jezikom.
- 5) Rad sa književnim tekstovima mora biti koncentrisan na učenike.
- 6) Tekstovi treba da daju povod za slobodni govor.
- 7) U radu s književnim tekstovima delatnost je barem jednako važna kao i rezultat.
- 8) Nema opštevažećih, obavezujućih interpretacija.

Isključene su teze koje se odnose na organizacione aspekte (početni nivoi učenja jezika i oblici rada), a neke su teze redigovane – književni tekstovi ne moraju da budu povezani isključivo sa životnim, već sa čitalačkim iskustvom. Iako se književni tekstovi pre svega dovode u vezu s jezičkim kompetencijama, ističu se i kao motivacioni faktor, pod uslovom da je težište na komunikativnom procesu, a ne isključivo na ishodu (očekivanoj interpretaciji). Kao deo komunikativne nastave u skladu s novim tendencijama u obrazovanju i književnost bi trebalo da bude sredstvo za razvijanje kompetencija.

## **2. Književnost i obrazovna politika**

Mesto i status književnosti u obrazovanju propisuje se i uređuje zvaničnim dokumentima koji definišu standarde (standarde postignuća ili obrazovne standarde), očekivane kompetencije, nastavne sadržaje i drugo. Na evropskom nivou je u tom smislu za učenje stranih jezika opšteprihvaćen *Zajednički evropski referentni jezički okvir (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen – GER, 2001)*, a na državnom nivou su to u Srbiji, pre svega, nastavni programi, ali i drugi akti, kao što su, na primer, standardi postignuća. Uprkos najnovijim

tendencijama u didaktici stranih jezika koje ističu značaj književnost u nastavi, ona u ovim dokumentima dugo nije bila dovoljno zastupljena, postojale su određene neujednačenosti (na primer, u nastavnim programima), kao i nedostatak jasnih smernica za rad s književnim tekstovima, te je udeo književnosti u školskoj nastavi bio, a delimično još jeste, prepušten (dobroj) volji i (ne)zainteresovanosti nastavnika stranih jezika. Budući da je 2017. i 2018. počela izrada novih programa za gimnazije, uočavaju se izvesne promene koje se odnose i na književnost u nastavi stranih jezika.

## **2.1. Književnost u *Zajedničkom evropskom referentnom jezičkom okviru (ZER)***

U *Zajedničkom evropskom referentnom jezičkom okviru* književnost se pominja kod veštine čitanja tek na nivou B2, pri čemu se očekuje da se razumeju savremeni književni tekstovi u prozi, dok se razumevanje kompleksnijih književnih tekstova i uočavanje stilskih razlika predviđa na nivou C1-C2. Iz tog razloga se književni tekstovi retko pojavljuju u udžbenicima – naročito onima za niže nivoe. Tome doprinose i nadregionalne smernice za nastavu stranog jezika, orijentisanost na komunikativnu kompetenciju u skladu sa zahtevima komunikativne didaktike da nastava stranog jezika bude u direktnoj vezi sa svakodnevicom i da se može primeniti u svakodnevnom životu, kao i zbog popularnosti standardizovanih jezičkih ispita koji se takođe sastavljaju prema smernicama *Zajedničkog evropskog referentnog okvira*. Često se previđa da je *ZER* samo niz preporuka, a ne obavezujući pravni akt (Koppensteiner i Schwarz, 2012, str. 27–28), te su moguće dopune, naročito ako su one u skladu s novim istraživanjima i suštinskim zahtevima koja se nalazi u osnovi *ZER*, dokumenta koji je – uzgred rečeno – ipak nastao pre oko dvadeset godina. Isto tako, postavlja se pitanje kako se književni tekstovi mogu razumeti na B2 nivou ako se učenici nikada ranije nisu susretali s njima. Ukoliko se književni tekstovi ne rade na nižim nivoima, ne postoji progresija u domenu kompetencije razumevanja literarnih tekstova.

U *Zajedničkom evropskom referentnom jezičkom okviru* glavni cilj je razvijanje interkulture komunikativne kompetencije. Knjiženi tekst je samo primer jedne forme teksta u okviru mnoštva mogućih usmenih i pisanih tekstova koje učenici recipiraju i produkuju u kontekstu interakcije i jezičkog posredovanja na stranom jeziku. Tekstovi omogućavaju komunikaciju uprkos razdvojenosti producenta i primaoca u vremenu i/ili prostoru. Književni tekst, međutim, tek u susretu sa čitaocima, s njihovim znanjem, vrednovanjem i razmatranjima razvija svoj pun potencijal. Bavljenje interkulturnim odnosima, pitanjima i konfliktima na narativnom nivou književnog teksta daje učenicima mogućnost da stvore polaznu

osnovu za razumevanje stranog u životu (Müller-Hartmann, 2007, str. 197–198). Iz tog razloga je smisljeno da se književni tekstovi integrišu u nastavu stranih jezika i na ranijem nivou, kao i da budu u većoj meri prisutni u nastavi, ali preporuke ZER su se čitale previše doslovno i književnost je počela postepeno da nestaje u evropskom obrazovanju stranih jezika.

Posledice su vidljive u raznim zemljama Evrope. U Italiji, na primer, nauka o književnosti je potpuno odvojena od nauke o jeziku kojoj je pripojena i didaktika, a novi programi su isključivo orijentisani na praksu i buduća zanimanja, na primer, u privredi i turizmu, a prevođenje je zamenilo književnost (Ziegler, 2014, str. 195–196). U Holandiji je takođe došlo do razdvajanja čitalačke kompetencije i literarne receptivne kompetencije. Iako su lingvodidaktičari svesni značaja književnosti za negovanje estetske i kreativne upotrebe jezika, za prenošenje i čuvanje evropskog kulturnog nasleđa, kao i mogućnosti njene primene u estetske i vaspitne svrhe, praksa u Holandiji pokazuje da književnost zauzima marginalnu poziciju, iako bi uključivanje književnih tekstova moglo doprineti i povećanju motivacije i kreiranju sadržaja koji su sasvim kompatibilni s komunikativnom nastavom (Knaap, 2014, str. 195). Situacija u Srbiji nije mnogo drugačija.

## **2.2. Književnost u nastavnim programima za gimnazije u Srbiji**

Književnost u nastavi stranih jezika u Srbiji prisutna je samo u programima za gimnaziju, i to i za prvi i za drugi strani jezik. U zadatke gimnazijske nastave stranih jezika spada i upoznavanje s književnim tekstovima na stranom jeziku koji su pogodni za tumačenje na tom jeziku i koji omogućavaju interaktivni proces u nastavi.

U junu 2018. godine je objavljen Pravilnik o Programu nastave i učenja za prvi razred gimnazije, dok je izrada programa za ostale razrede još u toku. U gimnaziji se na naprednom nivou kao cilj postavlja razumevanje tekstova „različitog sadržaja (npr. adaptirana ili originalna prozna književna dela, aktuelni novinski članci i izveštaji)“, a kao jedan od ishoda se navodi da učenik „razume kraće literarne forme u kojima dominira konkretna, frekventna i poznata leksika (konkretna poezija, kratke priče, anegdote, skečevi, stripovi)“ (str. 148–149), što nije u skladu s postojećim programom koji, doduše, predviđa kratke priče, ali i mnogo više od toga.

Za predmet Nemački jezik kao prvi strani jezik u drugom razredu gimnazije odabrane su posleratne kratke priče:

Heinrich Böll: *An der Brücke, Lohengrins Tod*

Max Frisch: *Der andorranische Jude, Geschichte von Isidor*

Wolfdietrich Schnurre: *Das Manöver*

Za treću godinu su predviđene Borhertove kratke priče, jedna Kafkina pripovetka, odlomci iz jednog Kafkinog i Heseovog romana, Brehtove kratke priče i pesme, kao i Benove pesme:

Wolfgang Borchert: *Nachts schlafen die Ratten doch, Das Brot, Die Küchenuhr*

Franz Kafka: *Der Prozeß* (Neuntes Kapitel, Im Dom), *Eine kaiserliche Botschaft*

Hermann Hesse: *Der Steppenwolf* (Tractat vom Steppenwolf)

Bertolt Brecht: *Geschichte vom Herrn Keuner, An die Nachgeborenen, Vom armen B.B.*

Gottfried Benn: *Astern, Einsamer nie, Ein Wort, Nur zwei Dinge.*

Na četvrtoj godini treba da se obrade odlomak iz Manovog i Grasovog romana, iz Drenmatove drame, kao i Traklove i Rilkeove pesme:

Thomas Mann: *Buddenbrooks* (Zehnter Teil, Fünftes Kapitel)

Günter Grass: *Die Blechtrommel* (Erstes Buch, Glaube Hoffnung Liebe)

Friedrich Dürrenmatt: *Der Besuch der alten Dame* (odlomak)

Georg Trakl: *Verfall, Verkürzter Herbst, Ein Winterabend, Grodek.*

Rainer Maria Rilke: *Herbsttag, Der Panther, Römische Fontäne, Das Karussell.*

U prikazu strukture programa za prvi strani jezik zastupljena je i književnost, a i stoji da nastavnik treba da prida značaj znanjima o estetskoj vrednosti književnosti i sposobnostima da razvije takvo razumevanje kod učenika (*Nastavni planovi i programi*, 2015).

Tekstovi koji su predviđeni na drugoj godini su prozni i mogli bi se samo uslovno odrediti kao savremena književnost, jer su nastali neposredno posle Drugog svetskog rata. U užem smislu u savremenu nemačku književnost spadaju dela koja su objavljena posle 1989. godine, tako da ovaj izbor tekstova ne odgovara očekivanjima na nivou B2 *Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike*. Isto tako, tokom treće i četvrte godine su zastupljena epska, dramska i lirski dela, te se stiče utisak da bi učenici na kraju gimnazije trebalo da raspolažu jezičkim kompetencijama na nivou C1, što ne odgovara zahtevima nastave stranog jezika,



jer u programu stoji da učenici treba da do kraja školovanja dostignu nivo B1 ili B1+ (ukoliko su strani jezik učili i u osnovnoj školi). U okviru obrazovnog standarda na kraju četvrtog razreda se za receptivnu kompetenciju čitanja predviđa da učenik može da

- самостално препозна, схвати и разуме тему, ток радње, карактере ликова и атмосферу у дужим текстовима (књижевност за младе);
- прошири репертоар стратегија читања (критичко, процењујуће читање и читање са уживањем) (*Nastavni planovi i programi: Prvi strani jezik*, str. 67)

Navedeni spisak dela nalazi se u suprotnosti s ovim standardom, budući da ona ne spadaju u književnost za mlade, već u opštu književnost i deo su kanona, tako da bi spisak trebalo revidirati, modernizovati i uključiti književnost za mlade.

Kad je reč o nemačkom kao drugom stranom jeziku, učenici treba da dostignu nivo A2+ ili B1 (ukoliko su ga već učili u školi). Književnost je takođe uključena u zadatke i strukturu programa od drugog razreda, ali ne postoji spisak dela koja treba da se obrade, tako da se može okvirno primeniti preporuka da bi trebalo da se radi književnost za mlade, kao što je predviđeno i za druge jezike.

Pravilnik o nastavnom planu i programu za obdarene učenike u Filološkoj gimnaziji (2017) predviđa nivo C1 za prvi strani jezik i nivo B2 za drugi strani jezik po završetku gimnazije, što podrazumeva i književnu kompetenciju. Iz tog razloga se kao jedan od ciljeva navodi „razvijanje sposobnosti čitanja i interpretacije književnih tekstova i dela književnosti za mlade, naročito savremene književnosti“, a među zadacima upoznavanje tekstova „iz književnosti određenog jezika koji su pogodni za tumačenje na stranom jeziku i koji omogućavaju interaktivne procese“ (str. 57). U okviru razvijanja čitalačke kompetencije očekuje se razumevanje književnih tekstova, kao i njihovo rezimiranje u pisanoj formi (str. 58). Za nastavu književnosti je tokom školske godine predviđeno od 35 do 40 časova, njen cilj je i funkcionalan (sticanje jezičko-komunikativne kompetencije) i umetničko-estetski (razvijanje svesti i osećaja za estetsku i ekspresivnu vrednost umetničkog dela). Daju se preporuke za nastavu književnosti koje završavaju s paromenom: „На основу свих ових препорука предлаже се да стручна већа на почетку сваке школске године, у оквиру годишњег програма, испланирају и направе предлог дела и одломака из дела које ће обрађивати.“ (str. 59) Nisu propisana obavezna dela, već se nastavnicima daje autonomija u izboru tekstova.

Razumevanje književnih tekstova je progresivno: u prvom razredu se predviđa razumevanje kraćih literarnih formi (konkretna poezija, kratke priče, anegdote, skečevi, humoreske, stripovi), jednostavnih literarnih žanrova (poezije,

proze i drame), kao i uočavanje estetskih komponentni književnog teksta (str. 61). U drugom razredu učenici treba da razumeju složenije literarne tekstove (str. 66), u trećem različite vrste literarnih tekstova s raznorodnim stilskim postupcima i bogatijom leksikom (str. 71), a u četvrtom razredu učenici treba da razumeju opšti sadržaj i većinu pojedinosti književnih tekstova svih žanrova. Pored taoga, na kraju srednjoškolskog obrazovanja se očekuje da razumeju i književnoteorijske tekstove (str. 76) i poseduju osnovna književna znanja (str. 78). U filološkim gimnazijama se neguje i slušanje književnih tekstova u svim razredima (str. 66, 71, 76), veština praćenja dužih monoloških izlaganja o raznovrsnim temama – uključujući i stručne teme iz književnosti – kao i veština prevođenja jednostavnijih i kratkih tekstova iz književnosti (str. 76).

Nema istraživanja o tome koliko se stvarno koriste književni tekstovi u okviru srednjoškolske nastave stranih jezika, na koji način se ti tekstovi obrađuju i kako ih učenici razumeju i doživljavaju. U toku konstituisanja didaktike nastave strane književnosti trebalo bi da se sprovede i ovakva empirijska istraživanja kako bi se utvrdilo stvarno stanje u školama u Srbiji. Naročito je važno da se utvrdi odnos između književnosti i nastavnih ciljeva, kao i različitih kompetencija, jer su one ključ kvalitetne savremene nastave.

### **3. Književnost i ciljevi nastave**

Nastava uvek podrazumeva svesno proširivanje znanja i sposobnosti učenika s pedagoškom namerom, pre svega njihove sposobnosti sticanja uvida i problemskog mišljenja, kao i učenja učenja, kako bi se ostvarila samostalnost u saznavanju, stvaranju sudova i postupanju. Otuda se i nastava uvek posmatra u okviru nadređenih, društveno uslovljenih i istorijski promenljivih ličnih, obrazovnih i vaspitnih ideala. Budući da se nastava sprovodi planski, tematski i vremenski strukturisano, ona ne bi smela da ostavlja utisak nesistematičnosti i slučajnosti. Veza između namere i uspeha nastave, između poučavanja i učenja uspostavlja se preko manje ili više čvrsto utvrđenog sadržinskog i tematskog kanona, kao i prikladnog shematizma, puta, „metode“. Isplaniranost nastave, u koju spada i kontrola nivoa usmerenosti ka cilju, vodi ka efikasnom nastavnom procesu u poređenju sa ostalim svakodnevnim formama učenja i do davanja relevantnih informacija (Terhart, 2009, str. 104–105). Iz toga proizlazi da je formulisanje cilj(ev)a prvi korak planiranja nastave, bez obzira na to o kojem je predmetu reč. Ciljevi se prvo formiraju uopšteno, da bi se zatim konkretizovali u skladu s nastavnim predmetom, nastavnim jedinicama i nastavnim časom.

## a. Ciljevi u nastavi

Ciljevi u nastavi se mogu grupisati u obrazovne, vaspitne i praktične ili funkcionalne.

- **Obrazovni** ciljevi se ostvaruju usvajanjem programskih *sadržaja* koji su usmereni prema upoznavanju i shvatanju odgovarajućih pojmova, činjenica, pojava i zakonitosti i doprinose pojmovnom bogaćenju učenika i širenju njihovih *saznajnih* vidika. Na taj način se razvija kritičko mišljenje, usvaja naučni pogled na svet i ostvaruje obrazovna uloga nastave. Obrazovni ciljevi se ostvaruju zajedno sa vaspitnim ciljevima u međusobnom uslovljavanju.
- **Vaspitni** ciljevi se odnose na sticanje *vrlina i pozitivnih navika*, razvijanje valjanih moralnih shvatanja i usvajanje kulturnog ponašanja. Najopštija vaspitna svrha nastave je humanizovanje i socijalizovanje ličnosti mladog čoveka.
- **Praktični ili funkcionalni** ciljevi podrazumevaju sticanje *umenja, sposobnosti, radnih navika i iskustava* koji se mogu *primeniti u neposrednoj životnoj praksi*, kao i osposobljavanje za uspešno *obavljanje misaone radnje* neophodne za sticanje znanja i samoobrazovanja (zapažanje i upoređivanje, zaključivanje i dokazivanje, apstrakcija i konkretizacija, analiza i sinteza). Isto tako, bitno je da se budi smisao za uviđanje bitnih detalja i odnosa, pojača radoznalost, istraživački duh, mašta i kritičnost.

Iz specifičnosti svakog predmeta proizilaze i konkretni nastavni ciljevi koji se ostvaraju postupno, grupišu se u sistematičan i funkcionalan skup. Skup svih ciljeva i zadataka čine sistemsku, logičku uređenu celinu zasnovanu na uzročno-posledničnim i hijerarhijskim odnosima. Ciljevi (teorija) i zadaci (praksa) uslovljavaju organizaciju nastavnog rada, aktivnosti nastavnika i učenika, odabir i kombinaciju odgovarajućih nastavnih metoda, postupaka i nastavnih sredstava (Petrovački i Štasni, 2010, str. 12–13). Celokupni nastavni proces bi morao da bude usmeren ka ostvarenju ovih nastavnih ciljeva.

Pored podele ciljeva na obrazovne, vaspitne i funkcionalne, u literaturi se sve češće spominje podela na **kognitivne, afektivno-emocionalne i psihomotoričke** nastavne ciljeve (Brand, 2010, str. 103). Reč je o Blumovoj (Benjamin Bloom, 1913–1999, američki pedagoški psiholog) taksonomiji obrazovnih ciljeva. Taksonomije se u smislu individualizacije koriste i za diferencijaciju u nastavi, te se za različite grupe postavljaju različiti ciljevi, pri čemu se izbegavaju previsoki ili preniski zahtevi.

- **Kognitivni** ciljevi učenja se gradiraju prema nivou kompleksnosti kognitivnih procesa i postignuća. Izdvaja se šest intelektualnih sposobnosti od kojih je znanje najniža, a vrednovanje najviša (znanje, razumevanje, primena, analiza, sinteza i vrednovanja), pri čemu se prilikom formulisanja kompleksnijih ciljeva ne moraju obuhvatiti svi prethodni nivoui.
- Kad je reč o **afektivno-emocionalnim** ciljevima, oni se teže mogu obrazložiti. Na osnovu merne veličine „internalizacije“ ustanovljava se u kojoj meri su učenici nešto internalizovali. Internalizacija se proteže od emocija (nešto primiti k znanju bez učešća) do stava (nešto internalizovati, steći trajnu vrednosnu usmerenost). Taksonomija ciljeva učenja u afektivnom području obuhvata: prijem, odgovor, vrednovanje, organizaciju, internalizaciju (Milanović, 2009, str. 2–3). S obzirom na to da je merenje postignute veličine teško moguće, objektivni standardi su dovoljni samo u izuzetnim slučajevima. Afektivno-emocionalni ciljevi su usmereni na izgradnju ličnosti, a za nastavnika je najlepše što može da postigne u okviru nastave oduševljenje, što se najlakše ostvaruje putem umetnosti. Afektivno-emocionalni ciljevi se posebno mogu ostvariti u nastavi književnosti, gde se može postići diferencijacija čitalačke kompetencije: kognicija, motivacija/ subjektivno učešće i refleksija.
- Taksonomija ciljeva u **psihomotoričkoj** oblasti obuhvata imitaciju, manipulaciju, preciznost, koordinaciju i naturalizaciju (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2016). Psihomotorični ciljevi imaju najmanju ulogu u svakodnevici nastave nemačkog jezika, dok u praksi postoji niz situacija psihomotoričkog učenja kao što su tehničke sposobnosti čitanja i pisanja, prezentovanje rezultata (scensko prikazivanje ili usmena prezentacija). Predstavljaju sporedni proizvod nastave orijentisane na sadržaje, važni su pre svega u fazama usmene komunikacije.

Kognitivno područje	Afektivno područje	Psihomotorično područje
evaluacija	karakterizacija	neverbalna komunikacija
sinteza	organizovanje	fizičke sposobnosti
analiza	vrednovanje	perceptivne sposobnosti
primena	reagovanje	fundamentalni pokreti
shvatanje	primanje	refleksni pokreti
znanje		

*Tabela 2: Blumova taksonomija vaspitno-obrazovnih ciljeva – osnovna verzija (Bjekić, Aleksić, i Vučetić, 2014)*

Lorin Anderson i Dejvid Kratvol (Loreen Anderson, David Krathwol) su 2001. godine revidirali Blumovu taksonomiju kognitivnih ciljeva iz 1956. godine, a Bjekić, Aleksić i Vučetić (2014) su vizuelno predstavili razlike između Blumovog jednodimenzionalnog i revidiranog dvodimenzionalnog modela:

<b>Blum 1956</b>	<b>Anderson i Kratvol 2001</b>
Evaluacija	Stvaranje
Sinteza	Evaluiranje
Analiza	Analiziranje
Primena	Primenjivanje
Shvatanje	Razumevanje
Znanje	Podsećanje

*Tabela 3: Nivoi kognicije u osnovnoj i revidiranoj Blumovoj taksonomiji.*

Svi nivoi su formulisani kao glagolske imenice, s težištem na procesu, radnji, a ne na rezultatu, čime se u prvi plan ističe aktivnost. Pored toga, znanje je zamenjeno rekognicijom, evaluiranje spuštено za jedan nivo, a kao najviši domet kognicije se ne posmatra sinteza postojećeg, već stvaranje nečeg novog.

Književni tekstovi pružaju mogućnost za ostvarivanje najviših kognitivnih ciljeva, jer u radu sa književnim tekstovima se analiziraju i vrednuju (evaluiraju) sadržaji, a uz primenu metodskog koncepta produkcije i delanja, odnosno otvorene nastave, učenici su čak u prilici da stvaraju sopstvene tekstove.

U nastavnoj praksi je težište uglavnom na obrazovnim, odnosno kognitivnim ciljevima. Na većini nastavnih predmeta, pa i u nastavi stranih jezika, emocionalna komponenta je uglavnom zapostavljena, mada je njena uloga i te kako važna. U literaturi se sve više ističe afektivni momenat u nastavi, jer je uočeno da emocije ne samo da utiču na kognitivne procese, već i upravljaju njima. Loše raspoloženje i osećanje tuge negativno utiču na razmišljanje, dok ga sreća, radost i zadovoljstvo pospešuju. Rezultati istraživanja iz oblasti psihologije pamćenja su takođe pokazali da se informacije bolje zadržavaju ukoliko je osoba emotivno uključena u sam proces nastave i kada ga smatra važnim za sebe lično (Wolff, 2004, str. 87–97). Iz tog razloga nastavnik treba da podstiče učenike i kognitivno i afektivno, i to primenom efektivnih nastavnih metoda, različitih oblika rada, upotrebom novije tehnike i tehnologije, podsticanjem pažnje i radoznalosti, povezivanjem građe sa životom i svakodnevnicom učenika, a isto tako i negovanjem dobrih interpersonalnih odnosa u učionici i van nje. Nikada ne treba gubiti iz vida da je svaki nastavnik, bez obzira na predmet koji predaje, dobrim delom i pedagog i da može u velikoj meri da utiče na ličnost mladog čoveka kojeg obrazuje i vaspitava.

## b. Ciljevi nastave stranog jezika

Ciljevi nastave stranog jezika predstavljaju unapred planiran rezultat nastavnih aktivnosti na savladavanju stranog jezika koji će se postići pomoću različitih metoda, postupaka i nastavnih sredstava. U modernoj nastavi se ističu sledeći ciljevi:

- **opšteobrazovni** – formiranje *znanja* o zemlji i narodu čiji se jezik uči, proširivanje lingvističkih znanja posredstvom lingvo-kulturoloških informacija;
- **vaspitni** – izgrađivanje osećanja *uvažavanja* drugih kultura i jezika kao sredstva međukulturne *komunikacije*, formiranje dobronamernog odnosa prema nosiocu stranog jezika i njegovoj kulturi, razvijanje sposobnosti adekvatne percepcije najboljih i najlepših ljudskih vrednosti, najboljih dela umetnosti i književnosti, predmetnog sveta i prirode koja nas okružuje;
- **komunikativni** – osposobljavanje učenika za vladanje stranim jezikom kao sredstvom komunikacije na zadovoljavajućem nivou, formiranje umenja, jasnih znanja i predstava učenika o sistemu datog jezika i njegovo uspešno korišćenje u govornoj delatnosti;
- **razvojni** – razvijanje *govornih sposobnosti* kod učenika u procesu savladavanja jezika, razvijanje *psihičkih funkcija* relevantnih za sve vidove govorne delatnosti, vrste pamćenja, logičkog mišljenja, emocija i aktivnosti ličnosti, razvijanje *motivacije* za ovladavanje stranim jezikom i stranom kulturom kao delom svetske kulture;
- **strateški/ globalni** – formiranje tzv. *druge jezičke ličnosti*, tj. takvog nivoa vladanja jezikom koji odgovara onome koji poseduje izvorni nosilac jezika, pored sticanja novih znanja, navika i umenja i ovladavanja novim jezičkim sistemom, što doprinosi bogaćenju i proširivanju izražajnih i intelektualnih mogućnosti učenika, razvijanju i negovanju estetskih i moralnih vrednosti, osposobljavanju učenika za dalje obrazovanje i samoobrazovanje (Raičević, 2011, str. 224).

Ova klasifikacija predstavlja modifikaciju osnovne podele na obrazovne, vaspitne i praktične ciljeve. Opšti obrazovno-vaspitni ciljevi se konkretizuju, a praktični ciljevi su razučeni: izdvajaju se komunikativni ciljevi zbog osnovnog usmerenja nastave stranih jezika na komunikaciju, odnosno komunikativnu didaktiku, razvojni ciljevi su usmereni na govor, a strateški ili globalni cilj je uslovljen specifičnom funkcijom koju nastava stranih jezika poseduje na globalnom planu.

### c. Ciljevi nastave književnosti

Ciljevi uvek treba da predstavljaju polaznu tačku u planiranju i realizaciji predmetne nastave i u njima se ukrštaju stručne, didaktičke i metodičke komponente koje čine celovit skup programskih zahteva u skladu sa uzrastom i predznanjem učenika. Budući da se učenici s književnošću prvo upoznaju na nastavi maternjeg jezika i književnosti, ovde se izdvajaju ključni **zahtevi** nastave maternjeg jezika i književnosti u Srbiji:

- osposobljavanje učenika da:
  - pravilno govore, čitaju i pišu
  - shvataju i tumače *književne* i jezičke *fenomene*
  - stečena znanja primene u praksi
  - razvijaju *literarni* i jezički *senzibilitet*
- doprinos razvoju ukupnih intelektualnih i kognitivnih sposobnosti i moralnih osobina učenika.

Učenici treba da bude osposobljeni da dožive i shvate *estetske i etičke vrednosti u književnosti*, drugim umetnostima i svakodnevnoj jezičkoj komunikaciji i u ophođenju s ljudima, te nastava ima presudan uticaj na razvoj opšte kulture učenika i formiranje njegove ličnosti (Petrovački i Štasni, 2010, str. 12–13). Navedeni zahtevi su formulisani u skladu s obrazovnim, vaspitnim i praktičnim ciljevima. Međutim, ciljevi se mogu formulisati prema Blumovoj taksonomiji.

U tom slučaju se kao centralni cilj nastave književnosti posmatra razumevanje književnog teksta koje se dalje razlaže na podciljeve: razumevanje delova teksta i njihovih odnosa, tumačenje i razgovor na temu, povezivanje sa stvarnim životom (kognitivni) i emocionalno učešće (afektivno-emocionalni). Ostali ciljevi su podsticanje čitanja u smislu razvijanja radosti čitanja i čitalačke motivacije, kao i prenošenje različitih aspekata literarnog učenja – kompetencija analize i interpretacije, znanja o književnosti i njenom kontekstu, estetsko opažanje, imaginacija, kreativnost, empatija (Laubner, Saupe i Richter, 2010, str. 33–37).

Iz formulisanih ciljeva koji su usmereni na društvo i budućnost proizlaze zadaci u nastavi koji su orijentisani na sadašnjost (Abraham i Kepser, 2006, str. 55). Drugim rečima, ciljevi se odnose na teoriju, a zadaci na praksu (Petrovački i Štasni, 2010, str. 13). Zadaci se odnose na ono što treba da se *uradi* u *sadašnjem* trenutku da bi se ostvarili *ciljevi* u *budućnosti*.

Posmatrano s društvenog aspekta, konkretni zadaci nastave književnosti na maternjem jeziku podrazumevaju podržavanje individuacije, socijalizacije i

enkulturacije, negovanje i podsticanje čitanja, sticanje književnog obrazovanja i refleksiju jezika i medija. Pod individuacijom se shvata razvoj sopstvenog Ja i sposobnost preuzimanja tuđe perspektive, socijalizacija se odnosi na suočavanje sa vrednostima i normama grupe (društva), a enkulturacija podrazumeva kulturno formiranje koherentnosti (Abraham; Kepser 2006: 46–94). U tom smislu se književnost stavlja u službu društva, kao sredstvo formiranja ličnosti mladih ljudi.

Pogledaju li se navedni zahtevi, ciljevi i zadaci nastave književnosti, jasno je da su oni različito formulisani u zavisnosti od polazne perspektive i očekivanja: etičko i estetsko oblikovanje mladih ljudi, kognitivni i emocionalni razvoj, funkcionisanje u društvu. U prvom planu je učenik, ne književni tekst, koji se posmatra kao sredstvo za ostvarivanje određenih društveno poželjnih ciljeva.

#### **d. Ciljevi nastave književnosti na stranom jeziku**

Kad je reč o ciljevima nastave književnosti na stranom jeziku postoje dva stava koja se suštinski razlikuju po statusu koji se daje književnosti: da li je ona sredstvo ili cilj. Kao predstavnici ta dva stava se izdvajaju austrijski didaktičar književnosti Jirgen Kopenštajner i slovenačka didaktičarka književnosti Neva Šlibar.

Negativni stavovi prema književnosti polaze od mišljenja da je ona u nastavi stranog jezika samo „sluškinja učenja jezika“ i da jezička korist prilikom rada s književnim tekstovima predstavlja sekundarni efekat koji ne opravdava njihovu implementaciju u nastavu stranih jezika. Iako je tačno da se preko književnosti na stranom jeziku proširuju i jezička znanja – kao i u radu sa svakim drugim tekstom – time se ne iscrpljuje njen potencijal. Ciljevi nastave strane književnosti mogu se grupisati na sledeći način:

- 1) **Formiranje stava** (*Attitudenbildung*) – književni tekstovi koji su saglasni sa željama i potrebama čitalaca im daju mogućnost za identifikaciju i projekciju, razmišljanje o onome što su pročitali i eventualno zauzimanje kritičkog stava. Književnost može posredno da utiče na njihovo ponašanje i sposobnost donošenja moralnih sudova, da dovodi u pitanje ono što podrazumevaju i uzdrma ono šta smatraju sigurnim, da nauče da savladavaju sadašnje i buduće situacije.
- 2) **Usvajanje jezika** – jezičke veštine se razvijaju *slušanjem* tekstova, radio drama, scena, pesama, kratkih priča i isečaka iz romana uz mogućnost da se slušaju i različiti regionalni i dijalekatski izrazi; *razgovorom* o utiscima o tekstu, razjašnjenjem nejasnoća, ispitivanjem određenih aspekata teksta, držanjem kratkih referata, predstavljanjem knjiga, iskazivanjem svog



čitalačkog iskustva i mišljenja, recitovanjem i pevanjem pesama, snimanjem radio drame na osnovu proznog teksta; *čitanjem* kao centralnom aktivnošću; *pisanjem* sadržaja, rezimea, slobodnim pisanjem i negovanjem ličnog izraza, pisanjem pisma čitaoca ili članka za neke novine, novog ishoda za priču, intervjua, dijaloga ili priče iz druge perspektive.

- 3) **„Književnost“ i rad sa književnim tekstovima** – iako se u nastavi stranog jezika ne može raditi nauka o književnosti ili istorija književnosti kao njen segment, treba ipak da se prenesu određena „stručna književna kompetencija“ kako bi učenici umeli na pravi način da rade sa književnim tekstovima (rima, strofa, lirske forme, lirsko ja, jezičke slike, poređenja i metafore; izbor reči i vrsta reči, rečenice, stilske figure, mesto i vreme radnje, radnja, likovi, građa, pripovedačka perspektiva).
- 4) **Poznavanje zemlje čiji se jezik i kultura uče** („Landeskunde“, odnosno lingvokulturologija) – promenom perspektive i stvaranjem utiska „začudnosti“ ili „otuđenja“ („Verfremdung“) upoznaje se nova stvarnost i stiče bolje znanje o sopstvenom pogrešnom ponašanju (Koppensteiner, 2001, str. 50–53).

Kopenštajner polazi od primarnih ciljeva književnosti: katarzičke identifikacije (Aristotel) ili kritičkog distanciranja (Brecht), a tek posle toga navodi razvijanje jezičke, književne i interkulturalne kompetencije. Bitno je naglasiti da on u kontekstu rada s književnim tekstovima govori o *usvajanju*, ne o *učenju* jezika, jer polazi od toga da je susret s književnošću susret s autentičnim tekstom koji doprinosi efikasnijem razvoju jezičkih kompetencija nego što je to slučaj s didaktizovanim tekstovima.

Prema Nevi Šlibar, koja polazi od podele ciljeva u okviru nastave književnosti na maternjem jeziku (ciljevi Abrahama i Kepsera), izdvajaju se tri glavna **cilja** nastave književnosti i četvrti, dodatni cilj:

- 1) razumevanje teksta uz analizu i interpretaciju – analiza radnje, glavnih likova, „umetničke“ strukture i „jezičke posebnosti“;
- 2) interkulturalnost – upoznavanje sociokulturalnog i književnoistorijskog konteksta;
- 3) podsticanje na čitanje književnih tekstova na ciljnom jeziku;
- 4) podsticanje mašte, fantazije i kreativnosti (Šlibar, 2011, str. 53–84).

Šlibar u prvi plan postavlja književnu, interkulturalnu i čitalačku kompetenciju, zatim maštu i kreativnost, ali jezičku kompetenciju ne navodi kao jedan od ciljeva nastave, u čemu se suštinski razlikuje od Kopenštajnera.

Na osnovu postavljenih ciljeva nastavnici biraju jedan od brojnih koncepata za rad s književnošću: to može da bude, na primer, sticanje književnih znanja ili kompetencija, praćenje razvoja određenih književnih formi, tehnika, tema

ili motiva, upoznavanje književnih dela sa istom tematikom ili otkrivanje najnovijih tendencija u nauci o književnosti (Abraham i Kepser, 2006, str. 141). Međutim, koji god da je cilj, u savremenoj nastavi književnosti formalna analiza, pozitivističko skupljanje podataka, na primer, o stilskim sredstvima, ne sme da zameni sadržinsko i emocionalno suočavanje sa tekstom. Učenici nisu prazni sudovi u koje nastavnik uliva odabranu interpretaciju (Hermes, 2007, str. 69), već treba sami da formiraju i izražavaju svoje stavove.

CILJEVI NASTAVE					
OPŠTI	STRANIH JEZIKA	MATERNJEG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI	KNJIŽEVNOSTI NA MATERNJEM JEZIKU	KNJIŽEVNOSTI NA STRANOM JEZIKU	
				Koppensteiner 2001	Šlibar 2011
OBRADOVNI	<ul style="list-style-type: none"> <li>opšteobrazovni</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>pravilan govor, čitanje i pisanje</li> <li>shvatanje i tumačenje književnih i jezičkih fenomena</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>književno obrazovanje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>poznavanje zemlje čiji se jezik i kultura uče</li> <li>usvajanje jezika</li> <li>književnost</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>interkulturalnost</li> </ul>
VASBITNI	<ul style="list-style-type: none"> <li>vaspitni</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>razvoj interkulturalnih i kognitivnih sposobnosti i moralnih osobina učenika</li> <li>doživljaj i shvatanje estetske i etičke vrednosti</li> <li>razvoj opšte kulture učenika i formiranje njegove ličnosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>radost čitanja i čitalačka motivacija</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>formiranje stava</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>podsticanje na čitanje književnih tekstova na ciljnom jeziku</li> </ul>
FUNKCIONALNI	<ul style="list-style-type: none"> <li>komunikativni</li> <li>razvojni</li> <li>strateški</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>primena znanja u praksi</li> <li>literarni i jezički senzibilitet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>razumevanje književnog teksta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>rad s književnim tekstovima</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>razumevanje teksta uz analizu i interpretaciju</li> </ul>

Tabela 4: Pregled nastavnih ciljeva

Iako Kopenštajner i Šlibar ističu potencijal književnih tekstova za razvijanje interkulturalne kompetencije, oni stavljaju težište na kogniciju, odnosno na znanje i razumevanje strane kulture, dok zapostavljaju afektivno-emozivni

potencijal književnih tekstova za razvijanje interkulturene kompetencije. Međutim, novija istraživanja sve više u prvi plan stavljaju upravo ovaj aspekt rada s književnim tekstovima.

Književnost pruža mogućnost da se bolje upozna i razume strana kultura, da se u svetu mašte steknu iskustva koja su u neposrednoj stvarnosti često nedostupna, te se preko književnih tekstova prevazilazi ušančenost u jedan pogled na svet i krute predrasude koje ne doprinose razvijanju tolerancije i razumevanja među narodima. Ključ koji otvara ta vrata su osećanja, posebno empatija, sposobnost čitaoca da se postavi na mesto nekog drugog, koliko god da mu je on stran, da preuzme njegov način viđenja stvari i postane svestan u kojoj meri se pogledi na svet razlikuju. Nastava književnosti koja ima za cilj da izazove empatiju i preuzimanje perspektive drugoga, poboljšava kognitivne sposobnosti i uvećava toleranciju, neguje smisao za drugačije viđenje sveta i neubičajene načine percepcije stvarnosti. Treba imati na umu da književnost preuzima društvene diskurse i prenosi ih dalje, stavlja ih u fiktionalne kontekste, naglašava ih i podstiče čitaoca da preuzmu određeno viđenje diskurzivnih i društvenih događaja. Međutim, iako je diskutabilno u kojoj meri se iskustva s kojima se čitalac susreće u fiktionalnom modelu književnog sveta mogu preneti na realnost, to zavisi od zadataka koji se postavljaju u okviru nastave. Učenici njihovim odabirom ulaze u taj svet i povezuju nastavne diskurse sa onima iz stvarnog života. Tekstovi koji su naročito pogodni za ispunjavanje ovog cilja svakako su romani, kratke priče i drame, jer pripovedaju ili prikazuju priču, odnosno imaju radnju čiji su nosioci likovi (Nünning, 2007, str. 123–140, Hallet, 2007, str. 40). Upravo ovi književni žanrovi poseduju faktore koji su pogodni za identifikaciju, a da bi došlo do promene perspektive mora da postoji mogućnost identifikacije s likovima. Uloga oca, majke, deteta, brata, bliske su svakom pojedincu i ne nose nacionalna obeležja, tako da se čitalac može barem delimično poistovetiti sa njima. Shvatanje da su i „sa one strane“ isto „ljudi kao mi“, doprinosi približavanju između kultura, što se prevashodno postiže upravo preuzimanjem tuđe perspektive, odnosno *doživljavanjem* stvarnosti iz drugog ugla.

Na emocije tokom čitanja književnog teksta utiču višestruki faktori, tekstualni i vankontekstualni. Kad je reč o tekstualnim faktorima, emocije mogu da izazovu likovi fiktionalnog sveta (osećanja empatije i simpatije), odnosno neki događaj u fiktionalnom svetu (*fiction emotions* ili *F-emotions*) ili forma samog teksta (*artefact emotions* ili *A-emotions*). Ako je intencija autora da stvori što autentičniju iluziju stvarnosti, onda se on pridržava konvencionalnih formi, kako A-emocije ne bi previše došle do izražaja. Isto tako, i tekstovi na stranom jeziku ne mogu u potpunosti da izazovu ove emocije, budući da je teže da se prepoznaju

jezička odstupanja usmerena na emocionalni efekat. Time se smanjuje i motivacija za čitanje, jer nedostatna jezička kompetencija predstavlja ozbiljnu prepreku i ograničenje za recepciju književnosti. Da li će se razviti F-emocije ili A-emocije zavisi i od čitalačke strategije: od toga da li je u prvom planu *šta* se pripoveda (*story driven reading*) ili *kako* se pripoveda (*point-driven reading*). Na kraju, emocije mogu da budu izazvane i vantekstualnim faktorima, kao, na primer, određenim aspektima ličnosti, stavovima i iskustvima čitaoca. U svakom slučaju, ako su emocije prisutne, utiču na motivaciju za čitanje, kao i veću želju da se tekst razume (ako su pozitivne), što je naročito važno upravo u okviru interkulturalne komunikacije (Donnerstag i Wolff, 2007, str. 143–161). Da li će se i na koji način one razviti, zavisi od načina rada s tekstem.

Učenici već tokom čitanja intuitivno stižu iskustva ključna za razumevanje stranog. U toku razgovora na času treba ukazivati na vezu između pripovedačke perspektive i doživljavanja stvarnosti, kao i na značaj promene perspektive i zauzimanja tuđeg mesta. Pri tome je u prvom planu refleksivna obrada tematskih i pripovedačkih aspekata teksta tako da se težište stavlja na emocionalno-afektivne komponente, dok kod tradicionalne analize pripovedanja, karakterizacije likova i perspektive dominiraju racionalne i kognitivne sposobnosti. Na kraju, i kreativni zadaci u kojima se preuzima tuđa perspektiva u velikoj meri doprinose razumevanju stranog. Kod odabira zadataka ključno je da se vodi računa o tome da se do promene perspektive dođe aktivno i manje ili više svesno (Nünning, 2007, str. 123–140, Hallet, 2007, str. 40). Otuda se u metodici nastave književnosti sve više govori o vrednovanju književno-estetske *produkcije*, koja podrazumeva veću usmerenost na aktivnost i produkciju učenika, kao i na kreativno pisanje. Učenici rade na tekstu (na primer, popunjavaju prazna mesta) ili sami stvaraju tekstove (na primer, kratku prozu u Kafkinom stilu), kako bi razvili svoje sposobnosti i veštine, pri čemu literarna produkcija nije cilj, već samo sredstvo, budući da nastava književnosti podrazumeva rad na već postojećem tekstu (Abraham i Kepser, 2006, str. 54–55). Pri tome nije svejedno kakav je tekst u pitanju, već je bitno da on bude zanimljiv učenicima, kako bi ih podstakao da izraze svoje mišljenje, izazvao emocije, pružio im priliku da izgrade sopstveni stav, da unesu svoje predznanje i iskustva u čitanje i obradu lektire. Važno je da nastavnik bude u drugom planu, jer ovo je koncept nastave centriran na učenika, za razliku od tradicionalne analize teksta usmerene na nastavnika i njegovu interpretaciju. Aktivno-produktivno orijentisana nastava književnosti nema za cilj jedinstvenu interpretaciju, već niz individualnih načina čitanja. Bilo da učenici rade kao pojedinci, u paru ili u grupama, u prvom planu je njihova autonomija, dok nastavnici preuzimaju ulogu posrednika između njih i teksta. Na taj način dolaze do izražaja osećanja i ličnost

učenika, njihova kreativnost, spontanost, sposobnost asocijacija, ali i samopouzdanje. Ključni cilj ovakvog vida nastave stranog jezika jeste spremnost da se obrazuju sposobnosti i dispozicije učenika na empatiju, toleranciju i promenu perspektive. Da ne bi bile same sebi svrha, ove aktivnosti moraju pažljivo da se planiraju, da se o njima dobro razmisli, a neophodna je i stalna promena metoda, kako bi se doprlo do različitih tipova učenika i ponudila im se mogućnost izbora (Surkamp, 2007, str. 90).

Iz navednih razloga bi trebalo da se revidira spisak ciljeva u nastavi strane književnosti i da se na prvo mesto stave oni koji se mogu ostvariti jedino preko umetnosti reči i koji literarne tekstove izdvajaju od svih ostalih vrsta i ne samo da opravdavaju njihovu implementaciju u nastavu stranih jezika, već je čine nužnom:

- 1) emocionalno-afektivni ciljevi;
- 2) kognitivni ciljevi:
  - a. formiranje stava<sup>6</sup>;
  - b. književna kompetencija;
  - c. interkulturalna kompetencija;
  - d. jezičke kompetencije;
  - e. opšte kompetencije.

Ako se pogledaju formulacije ciljeva, jasno je da je težište u radu s književnim tekstovima na stranom jeziku uglavnom na razvijanju tri tipa kompetencija:

- 1) književne kompetencije,
- 2) interkulturalne kompetencije,
- 3) jezičke kompetencije.

Budući da su kompetencije – u skladu s modernim tendencijama u obrazovanju i u didaktici – postale jedna od ključnih reči nastave stranih jezika i književnosti, o njima će biti više reči u sledećem segmentu.

#### **4. Književnost i kompetencije**

Termin „kompetencije“ često se koristi, ali u različitim značenjima. Abraham i Kepser izdvajaju četiri značenja ovog pojma:

---

<sup>6</sup> Treba naglasiti da je i kod formiranja stava prisutna emocionalno-afektivna komponenta (reakcija na tekst praćena identifikacijom sa ciljem internalizacije određenih sudova), mada je kognitivni aspekt ipak izraženiji (analiza teksta, vrednovanje, primena naučenog).

- 1) Pod kompetencijom se podrazumeva „kompetentnost“, odnosno zaduženost za ograničeno stručno polje u kojem se pojedinac oseća kao stručnjak i kao takav je priznat.
- 2) U transformativnoj gramatici Noama Čomskog (Noam Chomsky) se pravi razlika između kompetencije kao opšte jezičke sposobnosti i *performance* kao individualne upotrebe jezika.
- 3) U angloameričkom pragmatizmu se pod kompetencijama podrazumevaju sposobnosti i veštine koje su pojedincima potrebne za savladavanje svakodnevnih ili poslovnih zahteva, kao što je, na primer, medijalna kompetencija. Za didaktiku nastave književnosti je značajan pojam kompetencije koji se razvio u kontekstu PISA-studije za čitalačku kompetenciju koja se posmatra kao bazična kompetencija neophodna za zadovoljavajuće vođenje života u ličnom i privrednom pogledu kao i za aktivno učešće u društvenom životu.
- 4) Nemački filozof Jürgen Habermas (Jürgen Habermas, 1929-) kompetencije shvata kao „osnovne antropološke sposobnosti“ (*anthropologische Grundfähigkeiten*) i pravi razliku između kognitivnih, interaktivnih i jezičkih kompetencija, a kasnije je dodao i estetsku kompetenciju.
  - a) Kognitivna kompetencija podrazumeva adekvatno suočavanje čoveka s njegovim vandrštvenim okruženjem (priroda),
  - b) jezička kompetencija se koristi u smislu Noama Čomskog,
  - c) interaktivna kompetencija je usmerena na društvo,
  - d) estetska kompetencija je usmerena na „unutrašnju prirodu“ čoveka, na njegove želje i osećanja. U „unutrašnju prirodu“ Habermas ubraja (likovnu) umetnost i muziku, ali tu može da se uključi i književnost. Estetske kompetencije predstavljaju sredstvo čoveka da se suoči sa sobom (individuacija), sa svojim savremenicima (socijalizacija) i okolinom (enkulturacija).

Ovakvo shvatanje kompetencija imalo je snažan uticaj na didaktiku nastave književnosti u Nemačkoj (Abraham i Kepser, 2006, str. 46–51), te je iz tog razloga ovde posebno izdvojena.

Kad je reč o kompetencijama u nastavi stranog jezika, u *ZER* se kompetencije definišu kao zbir (deklarativnog) znanja, (proceduralnih) sposobnosti, kompetencija koje se odnose na ličnost i opštih kognitivnih sposobnosti koje dozvoljavaju čoveku da izvršava različite delatnosti. Pri tome se pravi razlika između opštih kompetencija koje nisu specifične za samo jedan jezik, i komunikativnih jezičkih kompetencija koje osposobljavaju pojedinca za delovanje uz pomoć specifičnih jezičkih sredstava (Surkamp, 2010, str. 140–141).

Bez obzira na to o kojoj vrsti kompetencija je reč, kao njene komponente se mogu navesti sledeće:

- Kompetencija se može naučiti, usvojiti, nije nasledna i otuda je deo socijalizacije i obrazovanja.
- Nakon što se nauči, kompetencija se dalje proširuje kroz iskustvo i primenu stečenog znanja.
- Kompetencija podrazumeva postojanje stava, spremnosti za rešenje nekog problema, kao i motivisanost.
- U kompetenciju je uključena i sposobnost da se radi s materijalom i pomoćnim sredstvima (resursima).
- Kompetencija je orijentisana na budućnost i priprema je za savladavanje određenih zadataka.
- Kompetencija je orijentisana na uočavanje i rešavanje problema.
- Kompetencija sadrži komponentu vrednovanja.
- Kompetencija podrazumeva svest o primenjivosti.
- Kompetencija se primenjuje uz refleksiju.
- Uprkos misaonoj komponenti kompetencija je usmerena na delanje.
- Kompetencija je društvenog karaktera.
- Kompetencija se definiše kao sposobnost i kao zaduženost (Šlibar, 2011, str. 58–59).

U nastavku izlaganja će biti reči o kompetencijama koje učenici treba i mogu da razviju putem književnih tekstova, a zatim o kompetencijama koje sadašnji i budući nastavnici treba da poseduju kako bi na adekvatan način radili s književnim tekstovima u nastavi nemačkog jezika.

### **a. Kompetencije i književnost u nastavi nemačkog jezika**

U nastavi stranog jezika književnost može da ima niz funkcija, da podstiče sticanje i razvijanje različitih specifičnih i opštih kompetencija: od čitalačke i književne, preko tekstualnih, diskurzivnih, estetskih, kreativnih, socijalnih, (inter)kulturalnih, interaktivnih i komunikativnih, pa sve do lingvističkih (Hallet, 2007, str. 42). Pojedini autori razvijaju svoje modele kompetencija koje proizlaze iz rada sa književnim tekstovima. Svaki od ovih modela stavlja težište na nekoj od kompetencija koja se može odrediti kao centralna.

Polazeći od Habermasovog koncepta (kognitivne, interaktivne, jezičke i estetske kompetencije), Ulf Abraham i Matis Kepser naveli su nekoliko modela kompetencija koje su kreirani u toku diskusije oko Habermasovog koncepta. U diskusiju su se uključili Hubert Ivo (1971), Jirgen Kreft (Jürgen Kreft, 1982),

Joachim Friče (Joachim Fritsche, 1994) i Ulf Abraham (1998). Jirgen Kreft je razvio sledeći model književnih kompetencija u nastavi nemačkog jezika kao maternjeg:

- 1) poetska kompetencija – senzibilitet za potrebe, prirodu, tekstove; odnosi se na poetsku komunikaciju sa spoljašnjom i unutrašnjom prirodom, potrebu za interpretacijom, poetsko i (fiktivno) zadovoljenje, kompenzaciju neuspeha;
- 2) interaktivna kompetencija – odnosi se, s jedne strane, na sposobnost da se identitet sačuva u biografskoj dimenziji narativno-reflektivnim putem, s druge strane, na sposobnost za interakciju i razvoj identiteta u socijalnoj dimenziji, uključujući i retorske sposobnosti;
- 3) jezička kompetencija – artikulacija poetske komunikacije, kao i sticanja i očuvanja identiteta.

Kreft je smatrao Habermasov model nepotpunim te je dodao sledeće kompetencije:

- 4) profesionalna književna i čitalačka kompetencija – obuhvata znanja o lingvistici teksta i istoriji književnosti, kao i tehničko-pragmatičku kompetenciju (pretraživanje biblioteka, knjižara i sl.);
- 5) spoznaja o svetu kao sastavni deo opšte životne kvalifikacije.

Abraham i Kepser smatraju da je Kreftov model u skladu s njihovim, jer obuhvata individuaciju, socijalizaciju i enkulturaciju (Abraham i Kepser, 2006, str. 56). Joachim Friče takođe suštinski prati Kreftovu podelu i ne daje novi pogled na kompetencije u nastavi književnosti.

Za razliku od njega, Gerhard Has (Haas) je sastavio spisak sedam kompetencija:

- 1) književna kompetencija (*literarische Kompetenz*) – uspostavljanje kontakta s književnim tekstom putem emocionalnih i kognitivnih veza;
- 2) emotivna kompetencija (*emotive Kompetenz*) – sposobnost i sloboda pokazivanja osećanja u vezi s pročitanim tekstom, uživanja u emocionalnoj napetosti u vezi s radnjom i likovima, kao i identifikacionog povezanja s fikcionalnim događanjem;
- 3) kreativna kompetencija (*kreative Kompetenz*) – sposobnost aktivno-produktivnog odgovora na tekstove;
- 4) emancipatorska kompetencija (*emanzipatorische Kompetenz*) – sposobnost razvijanja sopstvene književne pozicije prilikom izbora i obrade teksta, realizovanja čitanja kao „slavlja“, pomoći prilikom rešavanja problema i sredstva za dobijanje informacija;



- 5) kompetencija projekcije (*Projektionskompetenz*) – sposobnost prevazilaženja sopstvenog prostora stvarnosti i viđenja, sposobnost diskutovanja o mogućnosti postojanja u fantastičnim projekcijama;
- 6) estetska kompetencija (*ästhetische Kompetenz*) – sposobnost da se tekst vidi kao poetološka struktura, da se analizira njegova forma, uoči njegovo poetsko kodiranje i da se dovede u vezu s iskazom izveštaja;
- 7) kritička kompetencija (*kritische Kompetenz*) – sposobnost kritičkog preispitivanja teksta prema ideološkokritičkim, političkim, socijalnim i etičkim stanovištima, kao i estetske procene i vrednovanja njegove forme.

Nedostaci ovog modela iz perspektive Abrahama i Kepsersa (2006, str. 57–58) leže u tome što se književna kompetencija suštinski shvata kao recepcija, a estetska kompetencija postaje naučnoknjiževna analitička kompetencija. Društveni aspekt kompetencija nedostaje, sve se kreću isključivo na nivou individuacije.

Neva Šlibar razvija model kompetencija za književnost u nastavi nemačkog kao stranog jezika polazeći od Abrahama i Kepsersa. Budući da smatra da je književnost od značaja za život, za životnu stvarnost učenika i studenata, poznavanje književnosti predstavlja ključnu kompetenciju za život koja se razvija dugoročno, tokom celokupnog učenja nemačkog kao stranog jezika (Šlibar, 2011, str. 52–55). Pored toga, Šlibar (2011, str. 60–72) razlikuje niz kompetencija koje se prenose u radu sa književnošću na stranom jeziku koje će ovde biti detaljnije izložene:

- 1) sistemske kompetencije – kompetentan pristup književnosti u socijalnom prostoru:
  - a. razlikovanje literarnih i ne-literarnih tekstova,
  - b. razlikovanje realnosti i fikcije,
  - c. uočavanje i razumevanje različitih socijalnih sistema,
  - d. primena književnosti kao sistema koji se obraća čoveku kao celini, kao racionalnom, emocionalnom, socijalnom i moralnom biću;
- 2) funkcionalne kompetencije – kompetentan pristup funkcijama književnosti:
  - a. književni tekstovi kao arhivi i prostori sećanja,
  - b. verbalizovanje potisnutog, privatnog, emocionalnog, svakodnevnih iskustava, strahova, želja i tabua, individualno i kolektivno nesvesnog,
  - c. osveščivanje kognitivnih, refleksivnih, simboličkih, komunikativnih društvenih struktura, šablona, normi i sl. koje određuju ponašanje, kritika ideologija i diskursa, modelovanje sveta, odgovornost,
  - d. užitak u radu s književnim tekstovima, razvoj mašte, empatije, jezičkog senzibiliteta, diferencijacije i konkretizacije književnosti u

odnosu na druge vrste tekstova, sposobnost za fikcionalno probno delovanje;

- 3) strukturalne kompetencije – kompetentno postupanje sa specifičnom strukturisanošću literarnih tekstova:
  - a. literarni kriterijumi višeznačnosti ili polivalentnosti, fikcionalnosti, višestrukog kodiranja, semantizacija formalnog kao specifičnog literarnog kvaliteta, de-automiziranje opažanja u književnim tekstovima, začudnost, indirektna jezička upotreba, alternativni, kreativni pristupi i rešenja problema,
  - b. uspostavljanje sadržinskih i formalnih odnosa unutar teksta, uočavanje indirektno upotrebe jezika i intertekstualnosti, kontekstualizacija literarnih tekstova, uspostavljanje ličnog odnosa prema sadržini teksta;
- 4) kompetencije recepcije i obrade – kompetentno postupanje sa književnošću u procesu recepcije i obrade:
  - a. izlaganje riziku prikaza višeznačnih, fikcionalnih i zahtevnih tekstova, tolerancija nejasnoće,
  - b. preuzimanje i procesuiranje informacija,
  - c. usporeno čitanje,
  - d. hermeneutički postupak,
  - e. sposobnost argumentacije,
  - f. reflektirano vrednovanje i
  - g. sposobnost kritike;
- 5) diskurzivno-metaliterarno-refleksivna kompetencija – kompetentno verbalizovanje literarne refleksije:
  - a. govor o emocijama,
  - b. iskazivanje i obrazlaganje suda ukusa,
  - c. verbalizovanje nejasnih predstava i reakcija,
  - d. metaliterarna kompetencija,
  - e. hermeneutička kompetencija,
  - f. sposobnost interpretacije i tumačenja,
  - g. prepoznavanje literarnih konvencija,
  - h. refleksivno osvešćivanje literarnih postupaka i njihovih funkcija;
- 6) interkulturene kompetencije – kompetentno postupanje s interkulturalnim tekstovima u inter-/ trans-/ multikulturalnom okruženju;
- 7) produktivna kompetencija – pisanje sopstvenih tekstova (?).

Šlibar smatra da nastava književnosti na nemačkom jeziku kao stranom pre svega treba da ima za cilj književnost, odnosno znanja o književnosti (sistem, funkcija, struktura) i veštine analize i tematizovanja književnih tekstova (recepcija i obrada,

diskurzivno-metaliterarno-refleksivna kompetencija). Sekundarni cilj su kultura (interkulturalna kompetencija) i produktivna kompetencija. Dakle, treba naglasiti da je njen model u prvom planu usmeren na književnost koja je sama sebi cilj i svrha, a ne sredstvo za sticanje drugih kompetencija, već je razvijanje drugih kompetencija sporedni efekat rada na književnim tekstovima.

Realno je retko moguće da književnost bude sama sebi svrha u nastavi stranih jezika, već je uglavnom sredstvo za sticanje specifičnih kompetencija (jezičkih, interkulturalnih), ali i opštih kompetencija. Opšte kompetencije prevazilaze ograničenja jednog predmeta i struke i trebalo bi da budu podložne transferu u novim, nepoznatim situacijama, te na taj način pripremaju mlade ljude za budućnost. Iz tog razloga se preko rada s književnim tekstovima mogu izgrađivati i različite opšte kompetencije.

Prva opšta kompetencija je čitalačka kompetencija. Čitanje literature na nemačkom jeziku učenicima sa nižim nivoom znanja oduzima mnogo vremena i nije uvek sasvim efektivno, jer učenici ne razumeju tekst čak ni globalno. Međutim, čitalačka kompetencija može da se poboljša jedino kroz kontinuirano čitanje, uz primenu adekvatnih čitalačkih strategija i tehnika čitanja (Franck i Stry, 2003, str. 75–94). Čitalačka sposobnost treba da se vežba na velikom broju različitih vrsta tekstova, te se na taj način razvija i kompetencija prepoznavanja i pisanja različitih vrsta tekstova, u skladu sa formalnim, sadržinskim i stilskim konvencijama, odnosno razvija se tekstualna kompetencija (Nünning, 2008, str. 95). Sledeći korak u radu s literaturom predstavlja njeno kritičko razmatranje koje može da se iznese pismenim ili usmenim putem, te se tako razvija i opšta sposobnost analitičkog i kritičkog mišljenja, a i analize i sinteze.

Pisanje tekstova je po pravilu povezano s nekim rokom do kojeg treba predati rad, tako da učenici na taj način usvajaju kompetenciju organizovanja i upravljanja vremenom. Ukoliko zadaci podrazumevaju da se učenik informiše o nekoj temi, usvaja se sposobnost efektivnog rada sa literaturom, kao i pretraživanja, budući da „je od ključnog značaja znati *šta* može *gde* da se pronade, ali isto tako i *kako* može da se dođe do bitnih informacija, jer poznavanje i upotreba nove informacione tehnologije je *conditio sine qua non*“ (Zobenica, 2011). Svaki rad je prilika da se vežba veština pisanja, jasnog izražavanja sopstvenih misli, njihovog logičkog povezivanja i strukturisanja. Pisanjem se neguje i pravilna upotreba jezika (gramatike, leksike, pravopisa, stila) i razvija se sopstveni način pisanja (Sakan, 2005b, str. 75–80).

Ukoliko književni tekst posluži kao osnov za usmeno izlaganje učenika, oni imaju priliku da vežbaju svoje govorne veštine na nemačkom jeziku, ali i opšte kompetencije kao što su retoričke veštine, sposobnost izlaganja, prezentacije i

vizualizacije, i didaktičke kompetencije. U vezi sa izlaganjem se može voditi diskusija, razmena mišljenja i utisaka, te se razvija veština vođenja dijaloga.

Tom prilikom se može razvijati i tolerancija, svest da različiti ljudi različito razmišljaju i da ne postoji samo jedna istina, već da svako situaciju vidi iz svoje perspektive. Kritika je uvek neka vrsta ponude, jer iz nje može, ali ne mora nešto da se nauči (Seifert, 2006, str. 84). Razmatranjem stavova i mišljenja likova predstavljenih u književnom tekstu kao predstavnika druge kulture, razvija se i interkulturalna kompetencija.

Navedene grupe kompetencija razlikuju se prema stavu o mestu književnosti u nastavi:

- Jirgen Kreft, Joahim Friče, Ulf Abraham i Matis Kepser navode kompetencije koje se razvijaju u radu s književnim tekstovima u nastavi nemačkog kao maternjeg jezika, i pri tome gledaju na književnost kao *sredstvo* socijalizacije, individuacije i enkulturacije, odnosno uspostavljanja odnosa sa sobom, društvom, prirodom i kulturom;
- Gerhard Has stavlja težište na književne kompetencije i njihovo dejstvo na ličnost čitalaca (emocije, kritičko mišljenje, sposobnost projekcije i slično);
- Neva Šlibar stavlja težište na književne kompetencije, a u drugom planu je interkulturalna kompetencija;
- težište u radu s književnošću može da se stavi i na opšte ili ključne kompetencije (Zobenica).

Bez obzira na težište koje odaberu u radu s književnim tekstovima, da bi ih razvili kod učenika, nastavnici moraju da ih poseduju, te se iz tog razloga u savremenom obrazovanju nastavnika teži razvijanju kompetencija koje će ih osposobiti za adekvatan rad s učenicima.

## **b. Kompetencije nastavnika nemačkog jezika i književnosti**

Kompetencije koje nastavnici u Srbiji treba da poseduju okvirno su izložene u *Pravilniku o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011), kao i u *Standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (Beograd, 2011) i podeljene su u četiri grupe:

- kompetencije za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave (stručne i metodičke kompetencije) – K1,

- kompetencije za poučavanje i učenje (pedagoško-didaktičke kompetencije) – K2,
- kompetencije za podršku razvoja ličnosti učenika (psihološke kompetencije) – K3,
- kompetencije za komunikaciju i saradnju (komunikativne i socijalne kompetencije) (*Standardi*, 2011, str. 2) – K4. Ovi su standardi uopšteno formulisani, nadpredmetnog su karaktera, te ih treba konkretizovati u okviru svake pojedine oblasti.

Kad je reč o kompetencijama nastavnika nemačkog jezika i književnosti, na prvom mestu se nalaze stručne kompetencije koje obuhvataju poznavanje nemačkog jezika, nemačke književnosti i kulture. Pored toga, nastavnici moraju da raspolažu znanjima iz didaktike i metodike nastave nemačkog jezika, kako bi učenicima na adekvatan način preneli stečena stručna znanja. U svrhu uspešne saradnje sa učenicima i razvoja njihove ličnosti, potrebno je da nastavnici raspolažu pedagoškim i psihološkim kompetencijama koje su neophodne u svakodnevnom radu s decom i mladima. Na kraju, s obzirom na potrebe savremenog društva ove kompetencije treba dopuniti i opštim ili ključnim kompetencijama (Zobenica i Stipančević, 2016).

### **i. Stručne kompetencije**

Kad je reč o stručnim kompetencijama, nastavnici pre svega treba da raspolažu jezičkim veštinama (receptivnim: čitanje i slušanje, produktivnim: pisanje i govor) na visokom nivou, kao i lingvističkim kompetencijama. Isto tako potrebno je i poznavanje teorije i istorije nemačke književnosti, kao i književne kritike, konteksta nastanka književnih tekstova, njihovog značaja i uloge u istoriji nemačke književnosti i kulture. Osim toga, trebalo bi i da budući nastavnici umeju na adekvatan način da rade sa književnim tekstom, kako bi ga približili učenicima. U tom kontekstu sve veći značaj dobija i didaktika i metodika strane, odnosno, nemačke književnosti koja nastavnicima, između ostalog, daje i uvid u nove nastavne metode koje mogu da se koriste prilikom rada sa književnim tekstovima. Posebno mesto među njima zauzimaju aktivno-produktivne metode koje aktiviraju ne samo kognitivnu, već i afektivnu stranu ličnosti učenika (Surkamp, 2007, str. 93). Na kraju, preko literarnih tekstova učenici imaju priliku da se upoznaju sa standardnim jezikom „lepe književnosti“, kao i sa brojnim aspektima nemačke kulture (Zobenica i Stipančević, 2016). Poznavanju kulture zemalja nemačkog govornog područja se u novije vreme poklanja sve više pažnje u okviru predmeta „Landeskunde“ (Zobenica, 2013, str. 203–216) zbog velikog značaja koji se

pripisuje razvijanju interkulturalne kompetenciju kao sposobnosti uspešnog sporazumevanja i kretanja u stranim kulturama, odnosno u globalnom društvu (Nünning, 2008, str. 220–221). U kontekstu brzih kulturnih i društvenih promena književnost u nastavi stranog jezika dobija sve izraženiju ulogu (Hallet, 2007, str. 33–34) zato što može da doprinese stvaranju osnova za konstruktivni zajednički život u polikulturalnom društvu ne samo time što prikazuje druge kulture, već i time što daje povoda za osveščivanje različitih predstava o drugima, o sebi i o svetu, što vodi ka promeni percepcije stvarnosti (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 220–222). Prilikom izbora tekstova treba voditi računa o tome da su oni zaista reprezentativni za neku kulturu, kao i da se izbegne proizvoljnost, nepoželjni efekti i jednostrano predstavljanje strane kulture (Hallet, 2007, str. 35–36). U tom smislu je neophodno da nastavnici poseduju odgovarajuća znanja kako bi napravili adekvatnu procenu i izbor tekstova, a ključna predispozicija za to je posedovanje didaktičko-metodičkih kompetencija (Zobenica i Stipančević, 2016).

## ii. Didaktičko-metodičke kompetencije

Prema *Standardima za kompetencije nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* metodičke kompetencije podrazumevaju:

- znanja nastavnika iz didaktike i metodike nastave, zatim učenja, odnosno,
- sposobnost planiranja, realizacije nastavnog časa, kao i vrednovanja učeničkih postignuća (*Standardi*, 2011, str. 4).

Nastavnik nemačkog jezika treba da dobro poznaje osnovne aspekte uspešnog planiranja nastave:

- Nastavni plan i program za predmet nemački jezik.
- Korelaciju nemačkog jezika s drugim predmetima (engleski jezik, istorija, geografija, muzička i likovna kultura).
- Obrazovne, vaspitne i funkcionalne ciljeve časa (*Standardi*, 2011, str. 4).
- Kognitivne, afektivno-emocionalne i psihomotoričke ciljeve.
- Savremeni pristup u nastavi stranih jezika (komunikativni pristup), koji u prvi plan stavlja razvijanje receptivnih i produktivnih jezičkih veština (čitanja, slušanja, govora i pisanja), kao i sporazumevanje u svakodnevnim životnim situacijama. Ovaj pristup u nastavi stranih jezika je već osamdesetih godina dvadesetog veka uzeo maha, ali u našoj zemlji još uvek nije naišao na adekvatnu primenu, te nastavnici nemačkog jezika i književnosti često više pažnje posvećuju usvajanju gramatičkih pravila i formalnom znanju, i zanemaruju ispunjavanje svih ciljeva uspešne nastave (Zobenica i Stipančević, 2016).

- Efektivne nastavne koncepte, pre svega problemsko učenje<sup>7</sup> i aktivno-produktivnu nastavu<sup>8</sup> (Surkamp, 2007, str. 89). Oba nastavna koncepta stavljaju učenika u prvi plan, ali razlika je u tome što je problemska nastava pogodnija za učenike koji imaju viši nivo znanja, budući da su zadaci zahtevniji i podrazumevaju dobro vladanje jezikom, dok se aktivno-produktivna nastava može primeniti i sa učenicima na početnom nivou učenja. U okviru oba nastavna koncepta se menja uloga nastavnika koji sve više postaje samo organizator časa. Da bi tu ulogu uspešno ispunio, neophodno je da poseduje visok nivo stručnosti i kompetencije kao što je sposobnost transformacije nastavnih sadržaja u probleme (Gajić, 2007, str. 75) i osmišljavanje kreativnih zadataka za učenike (Zobenica i Stipančević, 2016).
- Različite oblike učenja, jer da bi nastava bila interaktivna i dinamična, potrebno je varirati oblike rada, tako da pored individualne nastave, učenici rade u tandemu ili u grupi (Zobenica i Stipančević, 2016).
- Medijalno-didaktičku kompetenciju, zbog velikog značaja audiovizuelnih sredstava (filmovi, televizijske serije, muzika) u nastavi, budući da se njihovom implementacijom pobuđuje interesovanje đaka, a i dobija prilika za slušanje autentičnog jezika, za upoznavanje s drugom kulturom i običajima, čime učenje jezika dobija na socijalnoj i funkcionalnoj relevantnosti, što je od velikog značaja za jačanje motivacije. Za to je neophodno da nastavnici poseduju odgovarajuća znanja o načinima i pristupima u obradi audio i audiovizuelnih tekstova (Zobenica i Stipančević, 2016).

---

<sup>7</sup> *Problemska nastava* obezbeđuje povećanje obima znanja, umenja i navika učenika ili studenata, produbljuje njihova postojeća znanja, obezbeđuje viši nivo njihovih sazajnih potreba, sazajne samostalnosti i stvaralačkih sposobnosti. Za problem, kao i za zadatak, uvek postoji različiti broj mogućih rešenja, ali razlika između problema i „običnog“ zadatka jeste u tome što kod problema postoji element nepoznatog, odnosno rešenja nisu predviđena. Učenici (studenti) pri tome dobijaju samo osnovne informacije koje međusobno kombinuju i dolaze do novih rešenja za koje je potreban stvaralački pristup i iskustvo. Rešenjem zadatog problema se stiču nova i produbljuju već postojeća znanja, a razvijaju se i umne sposobnosti (Šiki i Novković, 2012, str. 3).

<sup>8</sup> Aktiviranjem učenika se omogućavaju intenzivniji procesi učenja nego instrukcijama nastavnika ili razgovorom na času, tako da se od osamdesetih godina prošlog veka sve više koriste aktivno-produktivne metode (nem. „handlungs- und produktionsorientierte Methoden“, odnosno „metode usmerene na delanje i produkciju“). Iako se uglavnom objedinjavaju pod jednim pojmom, „usmerenost na delanje“ (aktivno učenje), postoji razlika između metoda „delaња“ i „produkcije“, jer prve podrazumevaju aktivnu upotrebu svih čula, dok postupci usmereni na produkciju imaju za cilj stvaranje novih tekstova (Surkamp, 2007, str. 93).

Pored ovih specifičnih znanja i kompetencija neophodno je da se razvijaju i opšte kompetencije, kako bi se učenici i nastavnici osposobili za nove situacije na tržištu rada koje se stalno menja.

### **iii. Opšte ili ključne kompetencije**

Opšte ili ključne kompetencije nisu u uskoj vezi s nastavnim predmetom, ali su neophodne u svim domenima života. U vreme brzih promena u svim segmentima društva i kulture, učenici moraju da budu spremni za mogućnost da znanja i veštine koje su stekli tokom školovanja više neće biti aktuelna i relevantna nakon završetka institucionalnog obrazovanja. Iz tog razloga učenici moraju da stiču znanja i veštine koje ih osposobljavaju za prilagođavanje novim društvenim okolnostima i za preuzimanje novih obaveza i odgovornosti koje su im do tada bile potpuno nepoznate. U procesu globalizacije postale su neophodne tzv. ključne kompetencije u koje spada niz sposobnosti kao što su:

- upravljanje vremenom i projektima;
- pretraživanje, analiziranje i strukturisanje podataka;
- komunikativna i metakomunikativna kompetencija;
- veština argumentovanja u pisanoj i usmenoj formi;
- sposobnosti usmene komunikacije (retorička veština, veština držanja referata, prezentacije i vizualizacije, medijalna kompetencija, kompetencija moderacije i pregovaranja);
- tekstualna kompetencija;
- veština naučnog i novinarskog pisanja;
- tehnike učenja i memorisanja;
- tehnike kreativnosti (Nünning, 2008).

Bez obzira na to kojim zanimanjem će se učenici u budućnosti baviti, ove kompetencije će biti od presudnog značaja za njihovo uspešno bavljenje odabranim poslom. Međutim, nastavnici bi trebalo prvo sami da ih usvoje, kako bi zatim mogli da ih prenesu svojim učenicima, a rad s književnim tekstovima omogućava i nastavnicima i učenicima da razvijaju većinu ovih kompetencija (Zobenica i Stipančević, 2016).



*Književni tekst treba da se obrađuje u nastavi stranih jezika, i to prevashodno radi ostvarivanja sledećih ciljeva i kompetencija:*

- 1) emocionalno-afektivni ciljevi;*
- 2) kognitivni ciljevi:*
  - a. formiranje stava;*
  - b. književna kompetencija*
  - c. interkulturalna kompetencija;*
  - d. jezičke kompetencije;*
  - e. opšte kompetencije*

*Kako bi ostvarili nastavne ciljeve i razvili navedene kompetencije, nastavnici treba da odaberu adekvatne književne tekstove, o čemu će biti reči u sledećem poglavlju*

## IV IZBOR KNJIŽEVNIH TEKSTOVA U NASTAVI

### 1. Kriterijumi za izbor tekstova

Izbor književnih tekstova za nastavu stranog jezika nije jednostavan, jer je teško odrediti koji tekst je adekvatan za učenike ne samo sa stanovišta nastave nemačkog jezika kao stranog, već i sa pedagoškog stanovišta i sa stanovišta teorije recepcije, koja ističe da tekst nastaje u interakciji sa čitaocem. Prilikom izbora može biti od pomoći lista kriterijuma koji, doduše, nisu svi primenjivi na sve tekstove niti se mogu uvek međusobno lako razgraničiti, ali mogu poslužiti kao polazište. Treba naglasiti da ova lista nije zatvorena, te da se može dalje proširivati ili sužavati. Bitno je da nastavnici za početak imaju orijentir koji će im pomoći da izgrade sopstvene kriterijume, imajući uvek u vidu pre svega svoje učenike:

- 1) tekstovi treba da po sadržaju i jeziku odgovaraju intelektualnom nivou, predznanju, iskustvu i uzrastu učenika;
- 2) tekstovi treba da budu aktuelni, povezani sa svakodnevicom učenika, kako bi se oni osećali „pogođeni“, odnosno da ih se tekstovi tiču, te treba birati teme kao što su lični doživljaji, osećaji, iskustva, aktuelni problemi u društvu, kao i vanvremenske, opšte ljudske teme sa kojima se lično mogu povezati;
- 3) tekstovi treba da daju pozitivnu konotaciju o zemlji čiji se jezik i kultura proučavaju, ali isto tako da sadrže određeni element provokacije kako bi dali impuls za razgovor, jer književnost ima i zadatak da kod čitalaca probudi svest o stvarnosti, problemima, mislima, osećanjima njihovog vremena;
- 4) tekstovi treba da budu raznoliki i da izazivaju diskusije na različite teme;
- 5) tekstovi treba da prošire polje percepcije, životnog i čitalačkog iskustva, kao i horizonte očekivanja;
- 6) tekstovi treba da uzmu u obzir karakteristična obeležja varijanti nemačke jezičke kulture;
- 7) tekstovi treba da pružaju interkulturnu perspektivu, da se učenici upoznaju sa stranom kulturom, ali i da tematizuju norme sopstvene kulture, kao i da porede te dve kulture;
- 8) književni tekstovi treba da pružaju radost, da budu zabavni, zanimljivi, da daju mogućnost čitaocu da se susretne sam sa sobom, kao i da se igra jezikom (Koppensteiner, 2001, str. 41–46).

Neva Šlibar daje nešto drugačiju listu kriterijuma za selekciju književnih tekstova:

- 1) Nastavni ciljevi i književne kompetencije – ovo bi trebalo da budu vodeći kriterijumi ili barem da uvek budu uzeti u obzir.

- 2) Celoviti tekstovi – značenje književnog teksta ne može da bude shvaćeno ukoliko su ponuđeni samo delovi teksta, kao što slika ne može da se proceni samo na osnovu jednog kvadratnog santimetra. Književni tekst predstavlja celinu, pri čemu su svi njegovi elementi, čak i oni formalni, nosioci smisla, smisleni i zamenjivi. Odlomci se mogu koristiti da bi se probudilo zanimanje učenika za ceo tekst, da bi se ilustrovao određeni način pisanja, tema ili književna funkcija, pri čemu učenicima mora biti sasvim jasno da je reč o odabranom segmentu teksta.
- 3) Dužina teksta – ovaj kriterijum nije književni i predstavlja prilagođavanje školskoj svakodnevici. Knjige za srednjoškolce ne bi smele da budu duže od 150 strana, a kad je reč o kraćim proznim tekstovima, na časovima je izvodljiva samo obrada teksta od šest do osam strana. Prednost se faktički daje kratkoj prozi i pesmama koje nemaju značajno mesto u okviru individualne lektire. Međutim, trebalo bi uzeti u obzir i kraće i duže tekstove, jer kod obimnijih tekstova može da se radi sa strukturom pripovedanja, dok kraći tekstovi stavljaju težište na poentu i preokrete, odnosno na kraju se pojavljuje nešto neočekivano, prisutni su efekti iznenađenja, pri čemu uglavnom dolazi do promene perspektive.
- 4) Jezička kompetencija – nivo jezičkog znanja mora biti uzet u obzir, jer što je više nepoznanica u okviru teksta, manja je mogućnost da će lektira biti zadovoljavajuća. Međutim, tekstovi odabrani za nastavu ne treba da budu pisani svakodnevnim govorom, već treba da se uključuju različiti jezički registri koji su neophodni u kultivisanim poslovnim i ličnim kontaktima. Isto tako, treba imati na umu da jednostavni tekstovi ne moraju uvek biti i pristupačni, na primer, kod tekstova visoke vrednosti kao što je slučaj sa Geteovom ranom lirikom. Prilikom odabira tekstova treba voditi računa i o čitalačkoj kompetenciji, ne samo o jezičkoj.
- 5) Primerenost teksta – da bi ispunili ovaj kriterijum, nastavnici treba dobro da poznaju učenike, njihova interesovanja, prednosti i slabosti, strahove i želje. Ukoliko ih se tekstovi na neki način „tiču“, oni se osećaju emocionalno i intelektualno podstaknuti da postanu radoznali, jer su tekstovi relevantni za njih i podstiču ih na identifikaciju. Međutim, i nešto strano, nepoznato često može da bude privlačnije od prepoznavanja već poznatog, čak i kad je ono u književnosti uglavnom otuđeno.
- 6) Uzrast – Šlibar ima utisak da trenutno postoji trend neobične „regresije“, jer kao da deca postaju neverovatno brzo prerano zrela, a mladi ljudi posle puberteta postaju sve zavisniji od roditelja, „detinjasti“, nesamostalni i zaziru od odgovornosti. Verovatno razlog za to treba tražiti u otežanom pristupu

zapošljavanju, društvenim i privrednim promenama, ali i u preterenoj brizi roditelja, zahtevu za zabavom koji je ušao i u škole. Otuda kod izbora književnih tekstova i njihove didaktizacije ne treba pred učenike postavljati niske zahteve, već očekivati toleranciju, strpljenje i istrajnost. Ukoliko tekst nije prikladan uzrastu učenika, postoje dva moguća pristupa: mogu se ironično distancirati od teksta i pokazati da je taj nivo razvoja već iza njih ili – ako je tekst kanonizovan – da se u prvi plan stavi značaj teksta za nemačku kulturu.

- 7) Aktuelnost – odnosi se na mogućnost povezivanja sa stvarnošću. Uglavnom se to postiže jednostavnim davanjem prednosti savremenim tekstovima i savremenoj književnosti zbog aktuelnosti teme, manje hermeneutičke distance, pretpostavljene veće jezičke dostupnosti i interkulturalne kompetencije. Međutim, neki tekstovi iz najnovije prošlosti (na primer, od ujedinjenja) mogu više delovati tuđi ili strani nego neki Kafkin tekst ili neka Geteova ljubavna pesma.
- 8) Kanon – kvalitet – vrednovanje – ukoliko nastavnici nisu dovoljno iskusni ili ukoliko su nesigurni u donošenju estetskog suda, smisleno je da se prilikom izbora tekstova rukovode kanonom u koji sad već spadaju i dela autora koji su još uvek živi. Smernice u tom smislu može da pruži *KLG (Kritisches Lexikon der Gegenwart)* – u digitalnoj ili štampanoj formi – koji može da olakša izbor, kao i različiti književnoistorijski ili književnokritički priručnici i rečnici. Orijentir mogu da budu i recenzije objavljene u poznatim novinama (*FAZ, SZ, NZZ*) ili vesti o dodelama različitih nagrada (Nagrada Ingeborg Bahman, Nemačka književna nagrada, Nagrada Georga Bihnera i druge). Vreme za rad na književnim tekstovima je ionako ograničeno, tako da ga ne treba trošiti na manje vredne, manje izdašne ili čak trivijalne tekstove.
- 9) Prenosjenje kulture – interkulturalnost – iako poznavanje zemlje (*Landeskunde*) ne treba da stoji u centru pažnje, postoje istorijski, socijalni elementi, kao i elementi svakodnevne kulture ili oni specifični za ponašanje njenih pripadnika koji su karakteristični za svaku stranu kulturu i daju uvid u drugačije norme življenja, mišljenja i ponašanja. Za nemačku tradiciju je posebno značajna kultura sećanja i suočavanja s prošlošću, odnosno njeno prevladavanje.
- 10) Užitek u čitanju teksta – tekst može da se dopadne tek nakon čitanja i nakon detaljne lektire. Entuzijizam, uživanje u tekstu često ne nastupi odmah, i prvi utisak može da vara.

Da bi mogli da izazovu i prenesu uživanje u čitanju, nastavnici treba sami da čitaju, na primer, u proseku dvanaest knjiga godišnje, odnosno jednu mesečno, jer ukoliko oni ne čitaju, teško da mogu da motivišu učenike koji će to, naravno, vrlo lako i brzo primetiti (Šlibar, 2011, str. 92–98). Ne treba zaboraviti da

učenici uče po modelu i nastavnik ne može da očekuje od učenika da se upuste u svet knjiga ako oni sami nisu spremni da povedu.

Navedeni kriterijumi mogu da se radi preglednosti prikažu tabelarno:

<b>TEKST</b> <b>(Autor: Naslov)</b>	<b>Ciljevi i kompetencije</b>	<b>Dužina teksta</b>	<b>Sadržaj</b>	<b>Uzrast</b>	<b>Aktuelnost</b>	<b>Kanon- vrednost</b>	<b>Impuls za razgovor</b>	<b>Raznolikost</b>	<b>Proširenje iskustva</b>	<b>Varijante nem. jezika</b>	<b>Interkulturalnost</b>	<b>Užitak u čitanju</b>	<b>DA/ NE</b>
1.													
2.													
3.													
4.													
5.													
...													
...													
...													

*Tabela 5: Kriterijumi za izbor tekstova.*

Poslednja kolona predstavlja konačnu odluku nakon razmatranja pojedinačnih kriterijuma: da li je odabrani tekst primeren za nastavu ili nije. Treba naglasiti da ne moraju svi kriterijumi da budu ispunjeni, jer su u praksi neki važniji od drugih, a to sami nastavnici moraju da procene i da naprave svoju hijerarhiju kriterijuma.

Na kraju, prilikom izbora tekstova svakako je prisutan je i subjektivni faktor. Iako uvek treba u prvom planu da budu učenici i njihov(a) interes(ovanja), a ne lične preference nastavnika, tekstovi treba da se dopadaju i nastavnicima, jer oni će raditi s njima (O'Sullivan i Rösler, 2013, str. 55). Iz tog razloga treba nastojati ostvariti kompromis, tako da obe strane budu zadovoljne koliko je to moguće.

Jedna mogućnost je da odluka o izboru teksta ne bude (samo) odluka nastavnika, već i učenika. Nastavnik može da im ponudi, na primer, nekoliko kratkih priča i oni odaberu onu kojoj žele da posvete pažnju, čime su već na samom početku ostvarena dva cilja: budi se motivacija i aktiviraju se emocije. Ako odaberu tekst koji im se *dopada* i koji ih *zanima*, učenici će biti otvoreniji i spremniji za saradnju, čime se podstiče „evokacija“, odnosno estetski motivisano čitanje (Delanov, 2007, str. 114–115), jer sami učenici utiču na dalji proces rada (Leubner, Saupe i Richter, 2010, str. 169), a probuđena motivacija i emocije su dobre predispozicije za uspešnu nastavu književnosti.

Iako su kriterijumi brojni i prilično raznoliki, postoje zajedničke tačke u ove dve klasifikacije, kao i razmimoilaženja koja su posledica različitih stavova o mestu i funkciji književnosti u nastavi stranih jezika. U skladu s predloženim ciljevima, kriterijumi bi se mogli svesti na sledeće:

- 1) uzrasna i tematska adekvatnost → emocionalno-afektivni ciljevi
- 2) aktuelnost i proširenje iskustva → zauzimanje stava
- 3) kvalitet književnog dela → književna kompetencija
- 4) interkulturalnost → interkulturalna kompetencija
- 5) jezička adekvatnost → jezička kompetencija

Ukoliko ima prostora za slobodno odlučivanje, nastavnik u okviru obrade književnog teksta može da stavi težište na jednu od ovih kompetencija i da neke druge stavi u drugi plan. Odluka je na nastavniku, ali trebalo bi da bude opravdana i argumentovana, a ne rezultat slučajnog izbora.

Na osnovu odabranih kriterijuma treba izabrati odgovarajuće tekstove. Radi njihove preglednosti ovde su podeljeni u različite grupe.

- 1) Prema vremenu nastanka i vrednosnim kriterijumima (produkcija) tekstovi mogu biti:
  - a. kanonska književna dela ili
  - b. savremena književna dela;
- 2) prema čitaocima (repcija) kojima je namenjena razlikuje se:
  - a. opšta književnost i
  - b. specifična (dečija) književnost;
- 3) prema nameni tekstovi mogu biti:
  - a. autentični ili
  - b. didaktizovani.

## **2. Književnonaučni ili pedagoški kriterijumi**

Pitanje izbora književnih tekstova prema njihovom kvalitetu i mestu u tradiciji (književnonaučni pristup), odnosno prema tematskoj, uzrasnoj, vremenskoj i jezičkoj bliskosti učenicima (pedagoški pristup) dovodi do dve dileme:

1. Kanonska ili savremena književna dela?
2. Književna dela za odrasle (opšta književnost) ili književna dela za decu i mlade (specifična književnost)?

Svaki izbor ima svoje prednosti i nedostatke, te uvek treba imati na umu cilj nastave: šta nastavnik želi da postigne s odabranim tekstom? Na koje kompetencije želi da stavi težište?

### **a. Opšta književnost**

Opšta književnost se uglavnom klasifikuje s istorijskog aspekta prema pripadnosti određenim pravcima i epohama (istorija književnosti), a prema estetskim kriterijumima pravi se razlika između „visoke“, „kvalitetne“ književnosti (kanonska dela), i „niske“, „nekvalitetne“ književnosti (zabavna i trivijalna književnost). U opravdanost i smislenost ovakvih i sličnih podela ovde se neće ulaziti, već će se za potrebe orijentacije u nastavi nemačke književnosti kao strane razmotriti najznačajniji aspekti koji utiču na izbor književnih tekstova.

### **i. Književni kanon i istorija književnosti**

Reč „kanon“ doslovno znači „merilo, propis“, a u prenesenom značenju „pravilo, norma“ i označava ono što je u nekom području odlično uspelo, te stoga drugima postavlja merila i predstavlja uzor (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 140–141). Književni kanon, odnosno lista obaveznih knjiga i autora, kao i pravila i uputstava za čitanje, predstavlja pojam strogih, isključivih propisa i teorija o tome *šta* i *kako* treba čitati. Kanon se formira na osnovu izbora iz mnoštva knjiga i određuje *šta mora da se zna* pre nego što učenici uopšte budu u mogućnosti da iskažu želju za znanjem i čitanjem. Odlike kanona bi trebalo da budu starost dela, tradicija i kvalitet (Schneider, 1999, str. 363, 369). Kanon se povezuje s književnim znanjem, odnosno s književnom kompetencijom i uključuje se u nastavu onda kad su ti nastavni ciljevi u prvom planu. Koliko god da je obrada kanonskih dela iz te perspektive opravdana, nije toliko jednostavna, jer ni pojam kanona nije toliko pouzdan i jednostavan kao što bi se u prvi mah moglo činiti.

Kanon ima ulogu savetovanja, orijentacije i pomoći, poseduje karakter nečeg što je posebno obavezujuće, mada nije nepromenjiv, već se stalno menja. Otuda je smisljeno koristiti *funkcionalni kanon* koji čine tekstovi koji ispunjavaju sledeće kriterijume:

- istorijski su egzemplarni,
- imaju snažno dejstvo na čitaoce,
- relevantni su za svet stvarnog života (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 140–141).

U suštini je reč o različitim vrstama odnosa književnog dela prema više faktora:

- odnos između dela i epohe i/ ili žanra (egzemplarnost književnog dela),
- odnos između dela i čitalaca (delovanje književnog dela),
- odnos između istorijskog konteksta i preduslova razumevanja dela kod današnjih učenika (aktuelnost književnog dela) (Abraham i Kepser, 2006, str. 75–77).

Dela koja ispunjavaju te uslove u dužem periodu čine kanonsko jezgro (*Kernkanon*) oko kojeg se formira akutni kanon (*akuter Kanon*). Akutni kanon je manje stabilan i zavisi od duha vremena, što ga čini promenljivijim od jezgra. Na formiranje kanona manje utiču stručnjaci, a više upotreba samih dela: koliko se prevode, citiraju, parodiraju i adaptiraju. Koncept kanona u Nemačkoj je doveden u pitanje posle 1968. godine, nakon studentskih protesta kada su svi autoriteti, institucije, norme i vrednosti preispitivani, uključujući i kanonizovana klasična dela. Didaktika književnosti je tada pokrenula projekat proširenja književnih pojmova van važećeg kanona i uključila je trivijalnu književnost, stripove i druge vrste tekstova, što je dovelo do raspadanja normativnog kanona. Postepeno se koncipirala didaktika književnosti za sve medije (ne samo štampane), a obavezujući kanon sve više nestaje. S obzirom na tri ključna aspekta formiranja kanona, ne čudi što je kulturni proces selekcije, odnosno selekcija zasnovana na literarnim kriterijumima dospela u krizu u 20. veku. Instance koje propisuju kanon su predstavljale garante određene slike sveta i načina života koji su se smatrali obavezujućim i koje su se prenosili u skladu s aktuelnom doktrinom poučavanja (Abraham i Kepser, 2006, str. 75–77). Čak i ako se kanon nametne ili prihvati kao merilo za odabir književnih tekstova u nastavi, postoje različiti pristupi kanonskim delima, odnosno načini njihove obrade.

Funkcija kanona u nastavi književnosti je formiranje „književnog obrazovanja“ koje se može različito shvatiti, te neki didaktičari više pridaju značaj znanju, odnosno poznavanju relevantnih dela i autora, epoha i pravaca i način građenja (*Bauform*) književnog dela, dok drugi stavljaju težište na sposobnost prepričavanja i sažimanja tekstova, strukturisanja, prebacivanja u druge žanrove, adaptacije za druge medije, scenske i dijaloške razmene s drugim čitaocima o načinima čitanja (Abraham i Kepser, 2006, str. 78–80). Ova neusaglašenost (znanje nasuprot veštini) je samo jedan od povoda za diskusiju o kanonu u nastavnoj praksi. U okviru analize stvarnosti učenika, didaktika književnosti mora da se suoči s različitim teškoćama kao što su:

- problem marginalizacije književnosti u stvarnom životu i postojeći jaz između mladih ljudi i nastave nemačkog jezika i književnosti,



- pitanje obima i vrste književno-teorijskih i istorijskih znanja,
- pitanje u kojoj meri osnove interpretacije treba da ude u školsku nastavu,
- utvrđivanje smisla i značaja književnosti u nastavi kao odraz velikog kulturnog diskursa koji autore i dela tokom vekova i hiljada godina čine onim što jesu – „veliki“ pisci, egzemplarna dela (Abraham i Kepser, 2006, str. 78–80).

Na pitanje *šta* (koja kanonska dela) nadovezuju se pitanja *kako* (interpretacija) i koliko (obim književnih dela i analize). Isto tako, zastupnici kanona u nastavi književnosti suočeni su s problemom istorijske distance i kontekstualizacije književnih dela.

Za razumevanje starijih tekstova je potrebno poznavanje odnosa između teksta, vremena njegovog nastanka i života autora, odnosno otkrivanje istoriciteta tekstova (istorijski kontekst, vreme nastanka, biografija autora, epohe, istorija motiva, duhovnoistorijske veze). Književni tekstovi predstavljaju reakcije na problemske situacije svog vremena i što je udaljenost sveta dela veća u odnosu na znanje čitalaca o svetu, veća je potreba za njegovim kontekstualizovanjem. Delo se može rastumačiti samo onda kad se formulisanje problema shvata u okviru određene istorijske situacije. Pored kontekstualizacije u istorijskom smislu postavlja se pitanje kontekstualizacije u smislu epohe i pravaca. Didaktičari smatraju da se književno delo bolje razume i kada se u njemu pronalaze zajedničke crte tipične za određenu epohu, a na osnovu analize pojedinih tekstova istovremeno stiču znanje o književnoistorijskoj epohi. Pregled istorije književnosti pruža grubu orijentaciju i oni autori koji ističu subjektivni značaj lektire i individualno usvajanje književnosti ne cene značaj epoha i preglednog znanja za književno obrazovanje. Kao argumente protiv istorije književnosti navode teškoće koje nastaju zbog misaonih konstrukcija ograničene vrednosti i bezvrednog gradiva za „bubanje“, memorisanje i ispitivanje. Međutim, pojmovi epoha mogu da se koriste kao hipoteze za interpretaciju, kao smernice za tačno posmatranje teksta, pri čemu se uzimaju u obzir karakteristike na nivou forme i značenjski potencijal teksta, potencijal za prenošenje određenih slika o svetu i čoveku. Čak i ako se očekivane karakteristike tipične za datu epohu ne mogu (jasno) utvrditi, to može da doprinese izdašnom razumevanju teksta. Kad je reč o obimu znanja iz istorije književnosti, nerealno je očekivati da je školsko obrazovanje u isto vreme dobro „fundirano“ i „široko postavljeno“, već je uglavnom ili jedno ili drugo, te se sve češće primenjuje egzemplarno ispitivanje književnoistorijskih preokreta. Isto tako, istorija književnosti ne treba da dominantne linije razvoja svodi na pojam epohe, već da ih poveže s drugim oblastima kulture. Učenici bi trebalo da razrađuju kontrastivne kolaže tekstova koji su kulturno i diskurzivno umreženi, multiperspektivni, tematski povezani. Na taj način se od njih zahteva velika samostalnost, postavljaju

se visoki zahtevi za produbljeno i sistematično znanje o nemačkoj književnosti u istorijskom kontekstu, stoga se uglavnom i nastava književnosti u Nemačkoj često svodi samo na dve epohe – vreme oko 1800. godine i vreme oko 1900. godine (Leubner, Saupe i Richter, 2010, str. 141–149). Tu se nameće pitanje starosti tekstova koji se obrađuju u nastavi, jer je i to predmet rasprave didaktičara.

Poznavanje starijih dela nemačke i svetske književnosti je sve više stvar specijalizovanih stručnjaka, u koje spadaju književni naučnici i nastavnici nemačkog jezika, kao i književni kritičari (Abraham i Kepser, 2006, str. 75). Značaj starijih tekstova sve više opada, u pluralističkom društvu sa mnoštvom individualnih preferenci po pitanju stila i ukusa postaje teško obrazložiti privilegovan status kanonskih tekstova u nastavi, i to u vreme kad mnogi mladi ljudi ne pokazuju spremnost da se upuste u čitanje teških tekstova, a u nastavnim planovima se insistira na konceptu „globalnog nadmetanja“ (*globaler Wettbewerb*). Kod starijih kanonizovanih tekstova učenicima su po pravilu kompleksni i strani i književni jezik, i forma, i tema i pogled na svet prikazan u delu, te ih je teško razumeti i otkriti veličinu u njima. U nastavnim planovima književnosti na maternjem jeziku naglašava se značaj kompetencija za razjašnjavanje istorijskog konteksta kao osnov za društveni diskurs i prenošenja i negovanja kulturnog pamćenja. Tekstovi relevantni u istoriji književnosti predstavljaju doprinos svetskoj kulturi, a kultura održava zajedničku mogućnost razumevanja. Književnost odražava dokumentarnu sliku društva, zajednički nacrt sveta, omogućava učenicima da urone u prošla vremena, da porede trenutno stanje, sopstveni način života, iskustva i stavove sa svetovima drugih vremena prikazanim u književnosti. Prilikom poređenja poseban značaj imaju upravo osnovna antropološka pitanja – predstave o sreći i nesreći, uspehu i neuspehu, odnosu osećanja i razuma, individualnoj čežnji za srećom i društvenim prisilama i normama, suočavanje s otporom, strancima i protivnicima, ljubav i partnerstvo, siromaštvo i posao, mladost i starenje, tuga, smrt, rat, proterivanje, rezignacija i protest. Čitalac može da istraži te probleme i prođe prikazana rešenja kao alternativne životne nacрте. Na kraju, susret s tekstovima relevantnim za književnu istoriju je susret s onim što je odlično uspelo (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 137–139). Budući da je književnost nosilac sećanja, prošlosti ljudi koji su razmišljali, osećali, delali i doživljavali neuspehe, ukoliko se ne neguje, nestaćе i ta književnost kao i sećanje na ono što je nekada nekome bilo važno. Istorija književnosti služi razumevanju Drugog, ali isto tako i samorazumevanju mladih ljudi, predstavlja uvod u kulturu, u formiranje identiteta. Insistiranje na subjektivnoj lektiri osiromašuje učenika time što se razdvajaju književni i naučni diskurs, a u jeku diskusije postmoderne nestala je sigurnost nauke zadužene za

tumačenja književnih dela. Učenike danas treba učiti o polivalentnosti književnosti i protivrečnostima mogućnosti tumačenja teksta, što nije moguće ako im se uvek daju samo jednoznačne ponude za učenje. Uprkos tim tendencijama koje podrivaju primenu starijih književnih tekstova i književnih znanja u nastavi, istorija književnosti se održala u nemačkim gimnazijama, povezuje se s istorijom, religijom, muzikom, likovnom umetnošću i stranim jezicima, razgovara se o celim tekstovima, biraju se oni koji su reprezentativni za epohu, koristi se literatura iz predmetne didaktike. Noviji nastavni koncepti predlažu pluralizaciju tumačenja, produktivnu recepciju i istorijsko situiranje tekstova. Delo koje pripada prošlosti se ranije pojavljivalo kao zatvorena veličina sa porukom, dok se danas ipak posmatra kao da nije završeno, već otvoreno za diskusiju i daje ponudu čak i savremenim čitaocima. Nakon sedamdesetih godina zahteva se veća samostalnost i spontanost učenika, da književni tekstovi postanu deo njihove životne stvarnosti. U program se uvode stručni tekstovi, filmovi i tekstovi masovnih medija, kao i komunikacione tehnologije (Fingerhut, 2006, str. 147–165), što se sve ne isključuje sa starijim kanonskim tekstovima i istorijom književnosti. Didaktičari su našli način da zadrže dela estetske i kulturne vrednosti u nastavi tako što menjaju pristup u njihovoj obradi. Težište je prebačeno s pitanja *šta* na pitanje *kako* raditi u nastavi književnosti kako bi se zadržale vrednosti i prednosti obrade vrednih književnih dela, a ipak izašlo u susret mladim generacijama i kako bi se pratili tokovi razvoja nastave.

Sve navedene prednosti implementacije kanonskih dela i istorije književnosti u nastavu maternjeg jezika i književnosti jesu održive. Postavlja se pitanje u kojoj meri i na koji način oni mogu da uđu i održe se u nastavi stranih jezika. Odluke treba donositi u skladu sa ciljevima nastave, s kompetencijama kojima se teži, kao i kriterijumima koje književni tekst treba da ispuni da bi bio uključen u nastavni proces. Iako se kanonska dela i istorija književnosti pre svega obrađuju na fakultetskom nivou u svrhu sticanja književnih kompetencija, postoje načini i da se ovi tekstovi obrađuju u školama, samo je bitno da to bude promišljeno i ciljano sprovedeno.

## **ii. Savremena književnost**

Iako se često „podrazumeva“ da u nastavi književnosti, bilo na maternjem bilo na stranom jeziku, treba da se obrađuju dela savremene književnosti, ni to nije uvek lako sprovesti u delo. Pre svega, tu je pitanje izbora tekstova, jer savremena književna ostvarenja – za razliku od kanonskih – nisu proverena i „probrana“. Drugi problem stvara pitanje načina obrade ovih dela u nastavi.

Nemačka ima izuzetno visoku produkciju knjiga na godišnjem nivou, otprilike 10 000 novih naslova, od čega znatan udeo čini književnost. Tako, na primer, od ukupno 89 506 naslova odštampanih 2015. godine najzastupljenije su bile četiri sledeće kategorije (Börsenverein des deutschen Buchhandels, 2016):

<b>Kategorija</b>	<b>Broj naslova</b>
<b>1. Beletristika</b>	14 165
<b>2. Nemačka književnost</b>	10 638
<b>3. Dečija književnost</b>	9 081
<b>4. Školske knjige</b>	4 353

*Tabela 6: Broj knjiga po grupama.*

U tom mnoštvu nije se lako orijentisati i održati korak s promenljivim književnim tržištem. Za iskusne čitaoce su delimično od pomoći razgovori o knjigama i recenzije u medijima, jer oni već raspoložu razvijenim književnim ukusom koji ih vodi prilikom izbora literature. Kod mladih ljudi književni ukus tek mora da se izgradi i otuda je velika odgovornost upravo na onima koji su zaduženi za njihovo književno vaspitanje.

Pored izbora odgovarajućih tekstova javlja se problem njihove obrade, jer naučno bavljenje savremenom književnošću je prilično izazovan zadatak, što dovodi do deficita priručnika za usavršavanje i nastavu, odnosno nastaje znatan jaz između teorije i prakse (Kammler, 2006, str. 166–176). Isto tako, naučno bavljenje didaktikom književnosti bez sistematskog proučavanja književnosti postaje beznačajno, jer didaktika književnosti treba da bude zasnovana na nauci o književnosti (Bogdal, 2006, str. 13–15). Prema tome bi u nastavi književnosti trebalo da budu prisutni samo tekstovi koji su već etablirani kao predmet naučno-književnog proučavanja (Zobenica i Pajić, 2013), čime se veliki broj dela savremene književnosti automatski isključuje.

Pedagozi ipak insistiraju na intenzivnijem uključivanju savremene književnosti u nastavu, pre svega zato što većina učenika pokazuje više interesovanja za tekstove živih nego preminulih pisaca, tako da bavljenje klasicima gubi na smislu i njihova pedagoška vrednost se na taj način dovodi u pitanje. Savremena književnost može da pruži mladim ljudima mogućnost stvaranja prve orijentacije u svetu, jer i školski čitalac mora da bude savremenik. Bavljenje najnovijom književnošću može da doprinese negovanju kompetencije književne recepcije kod učenika, jer nedostatak nastavnog materijala može da se nadoknadi „didaktikom eksperimenta“. Rezultati tih otvorenih metodskih postupaka se ne mogu uvek

predvideti, ali mogu da posluže kao osnova za dalje proučavanje književne socijalizacije i nastave (Kammler, 2006, str. 166–176). Dok se znanje o književnosti može steći pomoću bilo kog književnog dela, prilikom bavljenja tekstovima savremene književnosti užitek u čitanju i motivacija su znatno veći, jer učenici načelno daju prednost tekstovima koji su im vremenski, tematski i stilistički bliži. Kod aktuelnih tekstova ne bi trebalo da bude teško da se stvori osnov za razgovor i uspostavi veza sa stvarnošću, učenicima je lakše da usmeno i pismeno iskažu svoje mišljenje, da osmisle odgovarajuću sliku ili igru zu književni tekst, a dobijaju i priliku da se upoznaju sa savremenim jezikom pisane komunikacije, što igra naročitu ulogu u okviru nastave nemačkog jezika kao stranog (Zobenica i Pajić, 2013). Na kraju, budući da književni tekstovi sadrže diskurzivne i kulturne veze, u doba globalizacije i migracije nastava književnosti može značajno da doprinese negovanju interkulturnih (Hallet i Nünning, 2007, str. 4–5), motivacionih, kognitivnih, afektivnih i refleksivnih kompetencija (Burwitz-Melzer, 2007, str. 138) koje se takođe pre svega mogu razvijati preko savremenih tekstova, tako da se i u nastavi književnosti na stranom jeziku takođe preporučuje njihova implementacija (Zobenica i Pajić, 2013).

Imajući i vidu ciljeve nastave književnosti kao strane, kao i kriterijuma za izbor tekstova koji proizlaze iz tih ciljeva, savremena književnost je pogodnija za rad u nastavi na stranom jeziku za ostvarivanje većine ciljeva (emocionalno-afektivnih ciljeva, formiranje stava, interkulturnu i jezičku kompetenciju, opšte kompetencije). Iako ne treba isključivati ni kanonska dela, pre svega zbog razvijanja i negovanja književne kompetencije, treba biti pažljiv prilikom izbora teksta i njegove didaktizacije da se ne bi postigao kontra-efekat.

## **b. Specifična književnost – dečija književnost**

Kad je reč o književnosti, ona ne predstavlja jednu homogenu celinu, već se posmatra kao polisistem koji ima svoj centar i svoju periferiju (teorija polisistema Itamara Even-Zohara, 1939-). U centru književnog polisistema se nalazi književnost za odrasle i to uglavnom s muškarcima kao autorima i protagonistima, dok se kao marginalizovani sistemi mogu posmatrati tzv. specifične književnosti kao što je ženska književnost, dečija književnost ili migraciona književnosti. Za potrebe nastave u školama je pre svega bitna dečija književnost, mada ni ženska književnost nije bez značaja, naročito kad se uzme u obzir da se sve više pažnje posvećuje i dečijoj književnosti za devojke i devojčice (*Mädchenliteratur*), kao i dečijoj migracionoj književnosti.

Dela dečije književnosti uglavnom nisu deo kanona, možda s izuzetkom bajki braće Grim, te je ova književnost živa samo van kanona. Ona je u isto vreme orijentisana na svog mladog čitaoca i na društveno-kulturne aktuelnosti koje prati, odslikava i približava deci. Pošto dečija književnost predstavlja prvi susret deteta s knjigom, njegova sposobnost literarne recepcije i čitalačko interesovanje su još neizgrađeni, te mogu da se neguju i razvijaju (Hurrelmann, 2006, str. 140–141). Iako je njen pedagoški značaj neosporan, nauka o književnosti je ta koja pruža otpor prema dečijoj književnosti.

Dečija književnost (*Kinder- und Jugendliteratur, KJL*) se definiše kao upotrebna književnost pisana za određenu ciljnu grupu (Weinkauff i Glasenapp, 2010, str. 204), pa zato postavlja dodatne zahteve pred pisca, jer književna dela moraju da odgovaraju „jezičkim, kognitivnim i literarnim kompetencijama uzrasne grupe kojoj je namenjena“ (Schweikle, 2007, str. 380). Estetski zahtevi su vrlo često u drugom planu, te se iz tog razloga dečijoj književnosti odriče književni kvalitet.

Dečija književnost se uglavnom svrstava u zabavnu i didaktičku književnost. Njen osnovni cilj je da ponudi neku vrstu obrazovne građe u domenu sadržaja i stila, ali i da pruži etički primer i pedagošku pouku (Popović, 2010, str. 125). Kao književnost koja tradicionalno ima ulogu socijalizacije morala je da ispuni pedagoške zahteve i vrlo je pažljivo birana, s obzirom na ubeđenje da pogrešna lektira može da iskvari lako povodljive duše žena, dece, jednostavnih osoba i da im prenese predstave opasne u političkom, moralnom i drugom smislu. Na osnovu tih argumenata književnost za decu i mlade je imala teškoća da bude prihvaćena kao deo kulturnog pamćenja i doprinos kulturnoj izgradnji koherentnosti sve do kraja šezdesetih godina. Estetsko vrednovanje dečije književnosti je započeto zahvaljujući Ani Kriger (Anna Krüger) još 1963. godine, ali tek početkom sedamdesetih joj je utrt put u učionice. Počelo je da se etablira i sopstveno istraživanje sistema dečije književnosti, iako je tradicionalna germanistika za takva područja posebnog istraživanja pokazivala malo zanimanja (Abraham i Kepser, 2006, str. 60–63). U isto vreme kad je dečijoj književnosti počela da se poklanja veća naučna i stručna pažnja, dečija književnost u Nemačkoj je počela da sve više teži tome da ispuni estetske, a ne pedagoške zahteve, te dela nastala nakon 1968. godine pokazuju sledeće odlike:

- izraženo podsticanje na čitanje (napetost, komika, mogućnost identifikovanja),
- povezanost sa iskustvima i interesovanjima čitalaca,
- dozirani nivo težine koji se izbegava tipiziranjem likova, preglednošću personala i jednolinijskim vođenjem radnje,

- čitalačke ponude u smeru „samosocijalizacije“, razbijanja predrasuda i formiranja identiteta (Abraham i Kepser, 2006, str. 126).

U novije vreme se pojavljuju i dela estetski zahtevne pripovedne književnosti za decu i mlade (Hurrelmann, 2006, str. 140–141), postoje već i klasici dečije književnosti koji opovrgavaju stav da ona ne može da iskaže neke univerzalne, opšteljudske vrednosti i pouke i bude na estetski visokom nivou. Treba se samo setiti *Petra Pana*, klasika Džejms Metju Barija, ili *Beskrajne priče* Mihaela Endea (Zobenica, 2015a). U skladu s time se dečijoj književnosti u teoriji pridaje sve više značaja, navode se njene funkcije u školi, stvaraju i zagovaraju koncepti rada i iznose prednosti za njenu implementaciju.

Budući da čitanje ima bitnu ulogu u procesu odrastanja, dečija književnost principijelno ima tri funkcije u školi:

- tematsku – tekst prezentuje temu i konstituiše nastavni predmet;
- literarno i medijsko-estetsko formativnu – tekst stvara, proširuje, koriguje stečene predstave o medijima, odnosno navike percipiranja u odnosu na lekturu, mogućnosti razumevanja forme, stila i slično;
- podsticanje čitanja – tekst dozvoljava uspostavljanje odnosa između sveta stvarnog života i sveta književnosti, svakodnevnog iskustva i književnog formiranja predstava, nudi mogućnost pozitivnog čitalačkog iskustva i gradi čitalačku motivaciju (Abraham i Kepser, 2006, str. 126).

Na osnovu toga su se u didaktici književnosti na maternjem jeziku razvila tri koncepta u radu s dečijom književnošću:

- 1) Koncepti koji kao ideju vodilju posmatraju podsticanje čitanja i obraćaju pažnju na širok dijapazon žanrova i tema koji stvaraju i održavaju motivaciju i interesovanje. Ovaj pristup tekstovima je pre orijentisan na subjekat i predmet i zastupaju ga Betina Hurelman, Malte Darendorf, Hanelore Daubert (Bettina Hurrelmann, Malte Dahrendorf, Hannelore Daubert).
- 2) Koncepti koji literarno učenje i formiranje predstava u medijumu književnosti posmatraju kao izazov koji prevazilazi granice nastavnih predmeta i nadovezuju se na školu estetike recepcije, vežbaju interpretaciju kao postupak i žele da prenesu strukturalne uvide, traže ravnotežu između analitičkih i aktivno-produktivnih postupaka. Ovaj koncept zastupaju Wolfgang Mencil, Gerhard Has, Kaspar H. Špiner, Karsten Ganzel (Wolfgang Menzel, Gerhard Haas, Kaspar H. Spinner, Carsten Gansel).
- 3) Koncepti koji naglašavaju recepciju i razumevanje dečije književnosti u korelaciji s medijima (štampanim, audiovizuelnim i kompjuterskim) i s kulturnim delanjem. Zastupaju ih Gudrun Šult, Karin Rihter, Andrea Berči-

Kaufman i Diter Matijas (Gudrun Schulz, Karin Richter, Andrea Bertschi-Kaufmann i Dieter Matthias), kao i autori knjige Abraham i Kepser.

Didakika dečije književnosti obuhvata i znanje o tekstovima i znanje iz tekstova, ali ne kao rezultat čisto kognitivne nastave, već kao nastavak samoangažovane recepcije teksta i „unutrašnjeg“ suočavanja sa lektinom u grupi za učenje. Ona naglašava nužnost aktivnog formiranja predstava preko postupaka čitanja, insceniranja, likovnih umetnosti, književnog razgovora i diskusije (Abraham i Kepser, 2006, str. 126).

Uočen je značaj dečije književnosti za razvoj interkulturene kompetencije, budući da ona može da doprinese boljem razumevanju među narodima, jer razvija i osećanje za svoj narod, ali i za čitavo čovečanstvo. Deca su, s jedne strane, žrtve odraslih odgovornih za pustošenja, ali zato što nemaju predrasude i što im je kulturno Drugo prirodno blisko, oni su i nosioci nade, jer nose crte razuma, kosmopolitizma i dečije naivnosti (Weinkauff i Glasenapp, 2010, str. 193–195). Kroz čitanje priča iz drugih zemalja o različitim iskustvima, načinima života i kulturnim modelima kod dece se razvija razumevanje i poštovanje prema drugim kulturama i na taj način one prestaju da budu nešto udaljeno i strano i postaju nešto normalno i vredno kao i sopstvena kultura. Osim toga, uprkos razlikama strana dečija književnost pokazuje mladima da ljudi dele iskustva i težnje, jer vidimo i srca, umove i duh drugih ljudi (Todorova, 2010, str. 871–872). Pošto se ličnost još uvek formira, prijemčivost za vrednosne sisteme je u detinjstvu izraženija i otuda treba veliku pažnju posvetiti tome šta deca čitaju (Zobenica, 2015a).

Uprkos svim navedenim teorijskim postavkama i prednostima, nastava maternjeg jezika u Nemačkoj još nije na adekvatan način integrisala dečiju književnost. Poslednjih godina ona jeste sve više prisutna u nastavnoj praksi, ali sa izvesnom zadržkom.

Razlika između nastavne i vannastavne čitalačke prakse još nije ukinuta: dečija književnost se radi samo na ranijim uzrastima, ne obrađuju se prevedena dela, prednost se daje realističnoj književnosti, isključuju se serijska književnost, kao i stripovi i priče u slikama, iako su istraživanja pokazala da postoje dve grupe dece kad je reč o čitalačkoj motivaciji – jedni vole knjige, drugi stripove i slikovnice. Na kraju, prednost se još daje uglavnom štampanim tekstovima, dok se kompjuterske igre sa fikcionalnom pozadinom i televizijske emisije ne obrađuju, iako im deca posvećuju najviše svog vremena. Na medijalne preference dece i mladih nemačka nastava nije reagovala na odgovarajući način (Abraham i Kepser, 2006, str. 60–63). Ako je takva situacija u nastavi nemačkog jezika kao maternjeg, jasno je da situacija u nastavi nemačkog jezika kao stranog ne može biti mnogo bolja.



U teoriji su argumenti za implementaciju dečije književnosti u nastavu stranog jezika ubedljivi i nadovezuju se na argumente za implementaciju opšte književnosti. Pri tome se nameće pitanje: Ako se već književni tekstovi obrađuju u nastavi stranog jezika, zašto ne kanonska dela, već dečija književnost? Odgovor na to pitanje daju kriterijumi za izbor književnih dela koje dečija književnost po pravilu ispunjava. Dečija književnost je prilagođena uzrastu učenika, te teme odgovaraju njihovom interesovanju, protagonisti su im vršnjaci i nude mogućnost za identifikaciju (pre svega dečacima), a jezik je uglavnom jednostavan (uz izuzetke kao što je, na primer, adolescentski roman). Dečija književnost predstavlja most ka iskustvenom svetu dece, s jedne strane, ali i ka opštoj književnosti odraslih, s druge strane, za koju priprema mlade čitaoce (čitalačka socijalizacija). Zbog svoje jednostavnosti i zabavnog karaktera pogodna je čak i za odrasle koji uče strani jezik. Na kraju, tekstovi dečije književnosti predstavljaju alternativu udžbenicima koji se kritikuju zbog toga što negativno utiču na motivaciju. Da bi ispunili ove ciljeve, prilikom izbora tekstova treba voditi računa o tome da oni nude mogućnost nadovezivanja, da izazivaju radoznalost i želju za otkrivanjem, da jezički i sadržinski budu podsticajni i zahtevni, ali ne previše – jezik treba da bude dovoljno jednostavan da bi učenici mogli da ga razumeju, ali i kompleksan da bi mogli nešto da nauče. Sadržaj dela treba da ih suočava s različitim problemskim situacijama, da bude relevantan i bavi se nekom od univerzalnih tema. Međutim, upravo tu može da naiđe prepreka u recepciji, jer u različitim kulturama su prihvatljive različite teme, te iz tog razloga kod prevođenja dolazi do velikih odstupanja od originala (O’Sullivan i Rösler, 2013, str. 44–56). Sagledaju li se navedeni argumenti, postaje jasno da dečija književnost daje osnov za ostvarivanje emocionalno-afektivnih ciljeva, formiranje stava i razvijanje interkulturalnih i jezičkih kompetencija, a jedina kompetencija koja ostaje u drugom planu jeste književna. Uprkos tome, dečija književnost nije zastupljena niti u programu za nemački jezik kao strani, niti u čitankama. Donekle jeste zastupljena u starijim udžbenicima, ali koliko je stvarno prisutna u nastavnoj praksi, još je neistraženo.

### **3. Autentični i didaktizovani književni tekstovi**

Književni tekstovi su dostupni već obrađeni za nastavu u udžbenicima i čitankama (didaktizovani tekstovi), ali i u neobrađenoj formi u različitim štampanim i digitalnim medijima (autentični tekstovi). Iako su didaktizovani tekstovi praktičniji, opšta korist za učenika je daleko veća ako se primenjuju autentični tekstovi. Ukoliko nastavnici zaista žele da na času rade s tekstovima koji

ispunjavaju prethodno navedene kriterijume, ali nisu već pripremljeni za nastavu (što je uglavnom slučaj), mogu sami da ih didaktizuju odabirom odgovarajućih metoda i metodskih postupaka, kao i vežbi, o čemu će biti reči u narednim poglavljima.

### **a. Autentični tekstovi**

U didaktičko-metodičkoj literaturi se razlikuju didaktički (sintetički) i autentični tekstovi. Pod autentičnim tekstovima se podrazumevaju svi tekstovi koji se objavljuju u ciljnoj kulturi, namenjeni su maternjim govornicima, nastaju radi prenošenja određene poruke, novosti i informacija, kao i ispunjavanja određene društvene svrhe u zajednici. Dakle, oni nisu ni na koji način namenjeni učenju stranog jezika. Didaktičke (neautentične, veštačke ili sintetičke) tekstove izrađuju nematernji govornici i oni se koriste u nastavi stranog jezika isključivo sa ciljem da ilustruju neku jezičku pojavu (Stipančević, 2016, str. 68). Između ove dve kategorije nalaze se semiautentični tekstovi, „skraćeni pojednostavljeni ili adaptirani autentični tekstovi koji zadržavaju tekstualne vrste i mogu se nedvosmisleno klasifikovati u datu tekstualnu kategoriju“ (Durbaba, 2011, str. 44). Budući da „ispoljavaju prototipsku autentičnost“ (Durbaba, 2011, str. 44) ovde se neće izdvajati kao posebna kategorija, ali ih treba imati na umu, budući da veliki broj tekstova u nastavi spada baš u ovu grupu. Književni tekstovi načelno spadaju u autentične tekstove, ali se često skraćuju i pojednostavljaju za potrebe nastave. Uprkos tome, u radu s njima se mogu ostvariti brojne prednosti.

Kao prva prednost upotrebe autentičnih tekstova u nastavi se navodi doprinos razvoju jezičkih kompetencija, pre svega receptivnih, a i tehnika i strategija za recepciju i produkciju teksta u realnoj komunikativnoj situaciji. Izloženost realnom diskursu omogućava učenicima kontakt sa savremenim jezikom i upoznavanje sa različitim jezičkim stilovima i varijetetima. Osim toga, autentični tekstovi imaju značajnu ulogu u prenošenju slike strane kulture, i njenom bližem upoznavanju. Ove tekstove karakteriše i visoka motivaciona vrednost, za razliku od udžbeničkih, jer autentični tekstovi i materijali stvaraju mnogo bogatiju, raznovrsniju, otvoreniju i izazovniju sredinu za učenje od udžbeničkog teksta. Korišćenjem različitih vrsta autentičnih tekstova nastavni proces se može individualizovati tako što učenici čitaju tekstove u skladu sa sopstvenim interesovanjima i potrebama. Njihova implementacija omogućava nastavniku da primeni širok spektar metoda rada koje učeniku daju aktivnu ulogu i koje omogućavaju bolju interakciju u grupi. I na kraju, autentični tekstovi doprinose kreativnijoj nastavi stranog jezika. Kao nedostaci rada s autentičnim tekstovima se

navode nerazumevanje teksta zbog jezičke kompleksnosti i vremena potrebnog za njihovu obradu, te korišćenje autentičnih tekstova u takvim slučajevima može da bude veoma frustrirajuće i demotivišuće zbog nedovoljnog znanja jezika. Međutim, pomenuti nedostaci autentičnih tekstova mogu se prevazići adekvatnom didaktizacijom, i oni su zanemarljivi kada se uzmu u obzir sve njihove prednosti u nastavnom procesu (Stipančević, 2016, str. 69–70). U tom smislu iskorišćavanje potencijala autentičnih tekstova za učenike zavisi od kompetencija nastavnika i njihove veštine.

Književni tekstovi uglavnom nisu didaktizovani (sintetički), jer autori udžbenika retko pišu književne tekstove, već ih uglavnom preuzimaju – najčešće skraćene – i eventualno im za potrebe nastave dodaju odgovarajuće vežbe i zadatke. U načinu didaktizacije ogledaju se različiti pristupi ne samo književnom delu, već i nastavi stranih jezika.

## **b. Didaktizovani književni tekstovi**

Književni tekstovi didaktizovani za nastavu nemačkog jezika kao stranog dostupni su u udžbenicima, ali i čitankama. Nekada su bili daleko zastupljeniji nego danas, jer su pod uticajem komunikativne didaktike i *Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike* uglavnom marginalizovani u nastavi stranih jezika.

## **i. Udžbenici**

Nema mnogo sistematskih istraživanja nemačkih udžbenika kad je reč o ispunjavanju književno-didaktičkih zadataka i o tekstovima koji se koriste u tu svrhu čak i na maternjem jeziku (Abraham i Kepser, 2006, 159). Takvih istraživanja nema ni u Srbiji. Na osnovu nasumičnog izbora može se, doduše, steći uvid u razvojnu liniju tokom prethodnih decenija, ali za potpun pregled potrebna su obimna istraživanja.

U Nolitovom udžbeniku za VI razred gimnazije iz 1957. godine Ludvike Razboršek, od 42 teksta 28 je književno, a preostalih 14 su autentični novinski tekstovi, stručni, kao i sintetički. Posle svakog teksta sledi ponavljanje, odnosno utvrđivanje jezičkog znanja (izgovor i gramatika) i gramatičke govorne i pismene vežbe. Kod nekih tekstova su date i vežbe za prevođenje, tako da se u izradi ovog udžbenika koristila gramatičko-prevodna metoda, odnosno tekstovi su bili namenjeni usvajanju jezičkog znanja. Šta se dešavalo s književnošću tokom prethodnih decenija, za sada ostaje još neistraženo.

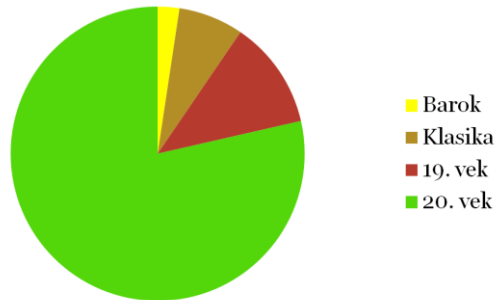
Kad je reč o „novijim“ udžbenicima (deset do trideset godina), za početak su proučeni samo udžbenici Zavoda koji su dugo predstavljali jedine udžbenike

štampane u Srbiji (Zobenica i Pajić, 2013). U trinaest udžbenika za stručne srednje škole i gimnazije koje je beogradski Zavod za udžbenike nudio u svom katalogu 2013. godine i koji su tada objavljeni, još su se uglavnom nalazili stariji (ne i stari) književni tekstovi. Sami udžbenici su bili mahom iz kraja osamdesetih ili početkom devedesetih godina, a bilo je i novijih. Udeo književnosti u udžbenicima za nemački jezik nije sasvim beznačajan, pri čemu su književne epohe različito zastupljene. Pominje se samo jedan barokni pisac,

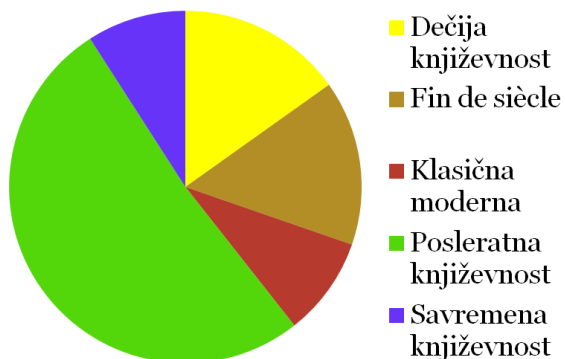
protestantski pesnik Paul Gerhart (Paul Gerhardt), dok je nemačka klasika predstavljena više preko Getea nego Šilera. Pored toga, uključena je i jedna pesma Šilerove prijateljice koja je glumila njegove ženske likove, Johane Sofije Dorotee Albreht (Johanna Sophie Dorothea Albrecht). Učenici se upoznaju s malobrojnim autorima devetnaestog veka: braćom Grim, Hajnrihom Hajneom, Gotfridom Kelerom, Vilhelmom Milerom, Teodorom Stormom (Brüder Grimm, Heinrich Heine, Gottfried Keller, Wilhelm Müller, Theodor Storm). Zastupljeno je mnogo više autora dvadesetog veka.

Među piscima dvadesetog veka se nalaze autori dečije književnosti (Peter Bichsel, Franz Hohler, Angelika Kutsch, Ingrid Lissow, Hans Joachim Schädlich), predstavnici književnosti oko 1900. godine (naturalizma i *fin de siècle*: Peter Altenberg, Gerhart Hauptmann, Christian Morgenstern, Rainer Maria Rilke, Joachim Ringelnatz) i klasične Moderne (Bertolt Brecht, Alfred Döblin, Thomas Mann).

### Nemačka književnost u srpskim udžbenicima



### Nemačka književnost 20. veka



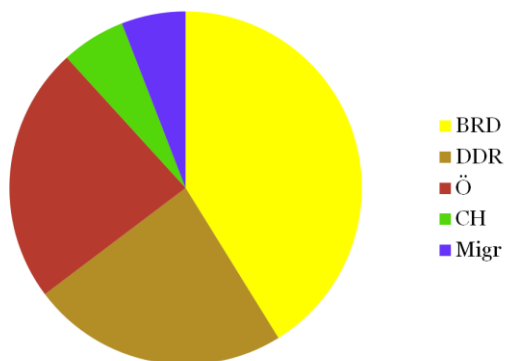
Većina imena potiče iz posleratne književnosti i to iz SRN (Heinrich Böll, Günter Grass, Margarete Hannsmann, Peter Härtling, Nelly Sachs, Botho Strauß, Wolf Wondratschek). Zastupljeni su i autori iz NDR (Wolf Biermann, Günter Kunert, Anna Seghers, Erwin Strittmatter), Austrije (Erich Fried, Barbara Frischmuth,

Marlen Haushofer, Ernst Jandl) i Švajcarske (Friedrich Dürrenmatt). Učenici su upoznati i s dva autora koja pišu na nemačkom jeziku, ali nisu nemačkog porekla, i to s nemačko-libanskim piscem Jusufom Naoumom i nemačko-sirijskim književnikom Rafikom Šamijem (Rafik Schami). Tekstovi koji spadaju u savremenu književnost u najužem smislu (od 1989. do danas) mogu se naći samo u dva (novija) srpska udžbenika i potiču od dva pisca koja žive u Francuskoj, austrijskog pisca Petera Handkea i nemačkog pisca Patrika Ziskinda (Patrick Süskind).

Zadaci koji prate ove književne tekstove su retki. Na primer, uz Handkeov tekst *Zimsko putovanje (Eine winterliche Reise zu den Flüssen Donau, Save, Morawa und Drina oder Gerechtigkeit für Serbien, 1996)* u udžbeniku se ne nalaze zadaci već se učenici upućuju na sedmo poglavlje u kojem se nalazi Handkeova biografija i tri zadatka: prevod teksta, informisanje o njegovim prevedenim tekstovima u knjižarama i pitanje šta učenici još mogu da povežu s imenom ovog pisca. Patrik Ziskind je predstavljen tekstom *Die Geschichte von Herrn Sommer* (1997) uz koji nema nikakvih zadataka, već je priložena književna kritika praćena zadatkom prevođenja i opisa omiljene knjige (Uzelac, 2005). Pitanja o razumevanju teksta nema, a aktivno-produktivnih zadataka ili nema ili su didaktički neuvedeni, nepripremljeni.

Budući da je danas ponuda udžbenika daleko veća, pa se među akreditovanim udžbenicima mogu naći izdanja izdavačkih kuća kao što su Data status, Educational Centre i Klett, iako udžbenici Zavoda ostaju najbrojniji, ali ne i najnoviji (*Odobreni udžbenici po školskim godinama, 2017*), ostaje da se u toku budućih istraživanja utvrdi u kojoj meri su književni tekstovi zastupljeni u

**Posleratna književnost**



srednjoškolskim udžbenicima ostalih izdavača, kao i u udžbenicima za osnovnu školu.

## ii. Čitanke

Metodološka oblikovanost čitanki podrazumeva višeslojne pristupe, metode i postupke u organizovanju i interpretativnom pristupu književnosti, što je uslovljeno specifičnošću književnog sadržaja, recepcijskim i kognitivnim mogućnostima učenika, kao i obrazovno-vaspitnim sadržajem nastavnih ciljeva i zadataka. Čitanka predstavlja temelj književnog obrazovanja, ona postupno, po utvrđenom redu, planski i sistematski vaspitava književni ukus učenika i uvodi ih u svet književnosti. Čitanke su još uvek nezamenljiva osnova za rad sa književnim tekstovima i trebalo bi da bude usklađene s načelima teorije didaktičkog prenosa: načelom primerenosti doživljajno-saznajnim mogućnostima učenika, vaspitnom načelu, načelu obrazovne opravdanosti, načelu didaktičko-metodičke oblikovanosti (Francišковиć, 2011, str. 12–13). Nijedan od ovih načela nije apsolutan, jer vaspitna načela i obrazovna opravdanost su istorijski uslovljene i promenljive kategorije, što se jasno vidi na osnovu analize nemačkih čitanki.

Nemačke čitanke za nastavu maternjeg jezika su dobro istražene i uočeno je da imaju veći uticaj na nastavni proces od važećih planova i programa, čega mnogi nastavnici nisu ni svesni. Čitanke su kulturno-istorijski veoma zanimljivi dokumenti, jer otkrivaju mnogo o vaspitnim načelima i standardima književnog samorazumevanja. Nemački udžbenici su do pedesetih godina dvadesetog veka bili u službi moralne pouke, zatim se sredinom šezdesetih razvila radna sveska za književnost, a tokom sledeće decenije društveno-kritička čitanka i komunikativno orijentisana čitanka, a u poslednje vreme čitanka izrazito orijentisana na učenika (Abraham i Kepser, 2006, 159–162). Za razliku od čitanki za maternji jezik koje prate i društveno-istorijske promene, čitanke za strance prate drugi tok razvoja – od gramatičko-prevodne metode do komunikativnog pristupa sedamdesetih godina.

Tako, na primer, čitanka namenjena strancima u Nemačkoj (Nentwig i Hunger, 1976) prvi put objavljena 1963. godine i prešampavana tokom sedamdesetih godina sadrži književne tekstove koji imaju svrhu proširenja vokabulara i upoznavanja s gramatičkim strukturama, kao i razvijanje čitanja i produktivnih veština (razgovor i pripovedanje). Podeljena u dva dela, čitanka u prvom sadrži tekstove koji su kraći i namenjeni početnicima, dok su u drugom delu duži tekstovi namenjeni učenicima s višim nivoom znanja. Svrha tekstova je da budu dopuna nastave jezika, ali mogu se koristiti i za samostalan rad kod kuće. Knjiga sadrži spisak reči sa prevodom na engleski, francuski, španski, poljski i ruski jezik. Tekstovi nisu didaktizovani.

Isti izdavač je objavio i čitanku za strance 1984. godine (Buscha, 1984) s trideset književnih tekstova autora „progresivnog građanskog nasleđa“ i socijalističke književnosti NDR. Izbor tekstova, dakle, nije prevashodno vođen kriterijumom kvaliteta, a njihova svrha je prenošenje znanja. Tekstovi su praćeni pitanjima i zadacima, kao i objašnjenjima reči. Pitanja i zadaci jesu namenjeni konverzaciji, ali se tiču pre svega književnog znanja: analiza radnje, likova, žanrovskih odlika, književne periodizacije, iznošenje sopstvenog mišljenja i slično.

Jasan pokazatelj da se književnost početkom novog milenijuma polako vraća u nastavu stranog jezika jeste pojava različitih izdanja s literarnim tekstovima na nemačkom tržištu. Veliki izdavači specijalizovani za nemački kao strani jezik kao što su Huber (*Hueber*) i Klet (*Klett*) objavljuju lektiru za decu u različitim edicijama.<sup>9</sup> Težište je na krimi romanima, avanturističkim pričama, skraćenim izdanjima nemačkih klasika, basnama i bajkama braće Grim. Zločini i avanture često vode junake i njihove čitaoce u različite delove Nemačke, tako da književnost služi kao povod za interkulturno učenje (*Landeskunde*). Isto tako, objavljuju se i književni tekstovi o migraciji i integraciji, a Huber nudi i veliki broj dvojezičnih izdanja, kratke tekstove na nemačkom jeziku najčešće u kombinaciji sa arapskim, engleskim, francuskim, grčkim, italijanskim, ruskim, španskim i turskim jezikom.

Među Huberovim izdanjima se ističu čitanke s autentično-didaktizovanim kratkim pričama nastavnika nemačkog jezika i književnosti L. Tome (Thoma, 2016a, 2016b). Tekstove je napisao sam autor imajući u vidu čitaoce koji uče nemački kao strani jezik, pre svega početnike (A1). Ove kratke priče mogu biti zanimljive i naprednim polaznicima, budući da tematizuju različite situacije iz svakodnevnog života. Uz tekstove je priložen i audio-CD, a čitanke sadrže nekoliko fotografija i crteža, dok vežbe i zadaci nisu sastavni deo ovih izdanja.

Iako je težište lektira uglavnom na proznim tekstovima, Huber i Klet su objavili i zbirke lirskih tekstova. Među Huberovim izdanjima se nalazi čitanka s devetnaest nemačkih pesama (Wicke, 2012) iz devetnaestog i dvadesetog veka koje su namenjene učenicima svih nivoa, od početnog (A1) do naprednog (C1). Pesme mahom potiču od autora čija dela spadaju u kanon nemačke književnosti (Eugen Gomringer, Ernst Jandl, Erich Kästner, Conrad Ferdinand Meyer, Heinrich Heine, Rainer Maria Rilke, Hans Magnus Enzensberger, Bertolt Brecht i drugi), praćene su vežbama i zadacima, a u prilogu se nalaze materijali za kopiranje. U prvom

---

<sup>9</sup> Nazivi edicija, naslovi i podaci o književnim tekstovima dostupni su na internet stranicama ovih izdavačkih kuća, trenutno na sledećim adresama: <https://www.klett-sprachen.de/deutsch-als-fremdsprache/c-18> i <https://shop.hueber.de/de/sprache-lernen/deutsch-als-fremdsprache-daf-daz.html> (10.10.2018).

planu se nalaze kognitivni ciljevi (određivanje vrste reči, rekonstrukcija teksta, formiranje stava i slično), zatim čitanje s razumevanjem, a za kraj su predviđeni aktivno-produktivni zadaci.

Izdavačka kuća Klet je objavila izbor četrnaest dečijih pesama namenjenih slušanju i pevanju (*Kinderlieder*). Uz svaki tekst se nalazi crno-beli crtež koji se može bojiti, note, vokalna i instrumentalna pratnja snimljena na CD-u u dodatku. S obzirom na multimedijalni koncept ovog izdanja, zbirka je pogodna za korelaciju i s muzičkom i s likovnom kulturom.<sup>10</sup>

U Srbiji se čitanke za nemački jezik pojavljuju kao lektira za gimnazije, ali i za druge škole. *Lektira za nemački jezik* (Mrazović i Bačvanski, 1991) sadrži tekstove podeljene u nekoliko grupa: o zemlji i ljudima, o nemačkom jeziku, tekstove nemačkih pisaca, lirske tekstove, vesele tekstove, upotrebne tekstove. Posle svakog teksta slede pitanja za razumevanje, što znači da je čitanka (*Lesebuch*) doslovno namenjena čitanju različitih vrsta tekstova i razvijanju čitalačke i tekstualne kompetencije, a književnost nije u prvom planu.

*Lektira za gimnazije* (Toma i Krivokapić, 1993) sadrži sve tekstove koji su propisani u nastavnom programu za gimnazije (prvi strani jezik). Program za nemački jezik – barem što se tog dela tiče – nije revidiran više od dvadeset godina. Iako su u priručniku uglavnom dela nemačke moderne (Franc Kafka, Herman Hese, Tomas Man, Rajner Maria Rilke, Georg Trakl, Gotfrid Ben, Hajnrich Bel, Ginter Gras, Maks Friš, Fridrih Direnmat), trebalo bi ozbiljno preispitati njihov izbor. Nakon svakog teksta sledi prevod odabranih reči i izraza, zatim provera razumevanja i obrada teksta (književno znanje – prevashodno analiza likova). U pojedinim slučajevima su dodati zadaci iskazivanja ličnog mišljenja, kao i produktivni zadaci (pisanje novog teksta). U ovoj čitanki se u prvi plan stavlja recepcija (čitanje) i književno znanje, ali su uključeni i produktivni zadaci, što predstavlja njenu prednost u odnosu na ostale. Međutim, izbor tekstova bi trebalo prilagoditi savremenim tendencijama.

U Srbiji još ne postoji odgovarajuća čitanka za modernu nastavu nemačke književnosti kao strane koja bi bila prilagođena srednjoškolskim učenicima i didaktizovana na odgovarajući način. Takav priručnik je preko potreban, a uzori mogu da se nađu u drugim zemljama, kao, na primer, u Italiji.

Italijanska didaktičarka (Medaglia, 2003) je didaktizovala četrnaest kratkih priča za potrebe nastave. Podelila ih je u četiri grupe: Svet pun simbola, Priče iz

---

<sup>10</sup> Ova i druga Kletova izdanja se mogu kupiti u Kletovoj knjižari u Beogradu, a mogu se i naručiti preko mejla.



stvarnosti, Moderne bajke, „Druge“ priče. Nakon biografije pisca stoji odlomak iz odabrane priče, slede pitanja razumevanja i interpretacije teksta, rad s jezikom (vokabular ili gramatika) i dodatna pitanja i zadaci kroz koje učenici treba da iskažu svoje mišljenje ili pokažu svoje znanje. Ovaj segment je uglavnom povezan s temom teksta i stvarnošću učenika, te je reč o praktičnoj upotrebi jezika, povezivanju književnosti sa životom.

Na kraju se može zaključiti da su u navedenim didaktičkim sredstvima književni tekstovi imali različitu svrhu, odnosno može se pratiti razvoj nastave od prvih faza kad je težište bilo na gramatici i prevodima, zatim na književnom znanju i, na kraju, komunikativnom pristupu. S obzirom na to da je didaktika nemačke književnosti kao strane kod nas tek u povoju, potrebno je još sprovesti određena istraživanja da bi se dobila potpuna slika. Izvesno je, međutim, da izbor i način obrade književnih tekstova direktno proizlazi iz nastavnih ciljeva, mesta književnosti u nastavnim programima, kao i razvoja nastavnih metoda. O tim aspektima treba voditi računa prilikom adaptacije i didaktizacije.

### **c. Adaptacija udžbenika i didaktizacija autentičnog književnog teksta**

Nastavnici uglavnom rade sa udžbenicima i sintetičkim tekstovima, što je jednostavnije i zahteva manje truda. U najboljem slučaju, udžbenički tekstovi su praćeni vežbama za razvijanje komunikativne kompetencije i prate princip leksičke i gramatičke progresije, te zadovoljavaju potrebe nastave. Osim toga, akreditovani udžbenici su sastavljeni u skladu sa *Zajedničkim evropskim referentnim jezičkim okvirom* i s nastavnim programom.

Udžbenik predstavlja standardni izvor informacija za formalno učenje, okvir za usmeravanje i orijentaciju, a u praksi daje samopouzdanje i sigurnost nastavnicima i suštinski predstavlja zamenu za nastavni plan i program. Sadrži vizuelna sredstva, aktivnosti, tekstove koji nastavniku štede vreme, a daje i osnov za ocenjivanje učenika, pruža im doslednost u radu. Međutim, nijedan udžbenik ne može da odgovara svakom programu učenja jezika, a nastavnici su skloni da se previše oslanjaju na njih jer pojednostavljaju pripremu časa, mada tekstovi često nisu relevantni i prikladni niti za svaku niti za celu grupu i ne odgovaraju potrebama i interesovanjima (svih) učenika, jezik i sadržaj nisu autentični, aktivnosti nisu dovoljno raznovrsne, već su često dosadne, ne uzimaju u obzir predznanje učenika, kao i potrebe vezane za stvaran posao kojim će se baviti, a i predviđeno vreme za obradu tekstova je nerealno. Ukoliko su prisutni neki ili većina nedostataka kod odabranog i/ ili propisanog udžbenika, nastavnici mogu da ih prevaziđu tako što će udžbenik adaptirati, odnosno modifikovati, evaluirati, razviti,

promeniti, neki materijal eliminisati ili dodati, odnosno zameniti. Adaptacija udžbenika zahteva dosta vremena i truda, obuku i iskustvo, ali pruža mogućnost da se uključe potrebe i mišljenje učenika (Gak, 2011, str. 78–80). Svakako predstavlja kompromis za nastavnike i učenike, budući da ne mora da se zameni udžbenik u celosti, već samo da se sporadično adaptiraju neki njegovi segmenti.

Adaptacija udžbenika sadrži dva dela. Započinje planiranjem nastave koje uključuje analizu potreba, želja i ciljeva učenika, kao i strukture udžbenika (sadržaj, ciljevi jedinica i odnos među njima) i vodi ka držanju nastave koja uključuje modifikacije. Nakon završetka nastave se na osnovu izvedenih zaključaka i posmatranja ponovo planira, a zatim i drži nastava. Adaptacija udžbenika može biti sprovedena na različitim nivoima:

- Nivo aktivnosti – uključivanje vežbi zagrevanja, novih tema u okviru prezentacije, vežbanja, utvrđivanja. Važno je da se ove aktivnosti fokusiraju na učenika, kao i da im daju prostora za kreativnost i inovativnost i povećavaju osećanje kompetentnosti i vrednosti.
- Nivo jedinice – uključuju se dodatne vežbe ili se preskaču neke koje zbunjuju učenike i nisu relevantne.
- Nivo programa – udžbenik može da bude prilagođen na nivou programa (silabusa) tako što se dodaju novi elementi ili čak i cele jedinice koje su važne učenicima, kao što su teme o kulturnom razumevanje. Adaptiranje udžbenika na nivou programa zahteva zajednički rad nastavnika i učenika (Gak, 2011, str. 80–82).

Adaptacija ne mora uopšte da bude zahtevna – u najblažem slučaju podrazumeva samo izbacivanje ili preskakanje određenih segmenata udžbenika – ali podrazumeva promišljeno planiranje nastavnika.

S obzirom na to da su književni tekstovi u nastavi nemačkog jezika nedovoljno zastupljeni, udžbenici bi trebalo svakako da se adaptiraju, odnosno da se dopune didaktizovanim književnim tekstovima da bi se književnost ipak uvela u nastavu. To ne podrazumeva izbacivanje udžbenika, već samo bogaćenje nastavnog procesa dodatnom ponudom.

Iako didaktizacija traži ulaganje dodatnog truda i napuštanje sigurnosti sistematično osmišljenih udžbenika, njene prednosti su višestruke. Didaktizacijom odabranih tekstova se mogu pratiti savremene tendencije u književnosti i nastavi, što nije uvek moguće s udžbenicima, jer se oni godinama nalaze u proceduri promišljanja, pisanja, akreditacije, i dok dođu do učenika, više nisu uvek u skladu s najnovijim tokovima. Udžbenici su pravljani jednoobrazno za najrazličitije uzrasne i interesne grupe, te se preko njih ne može negovati individualizacija, diferencijacija i raznolikost u nastavi, kao ni podsticanje motivacije učenika. Iz tog

razloga je didaktizacija književnih tekstova poželjna barem sporadično tokom nastavnog procesa.

Brojni izdavači, kao i naučni i stručni časopisi, nude materijal za kopiranje, ali on nije uvek podvrgnut kontroli kvaliteta, te ga treba preuzimati kritički. Prednost za nastavnike koji rade s gotovim kopijama jeste što mogu da uzmu u obzir svoje preference i posebnu situaciju svakog odeljenja ili grupe. Međutim, nastavnici mogu i sami da prave nastavne listiće uz pomoć računara, uz odgovarajuću podršku preko interneta i CD-a, ali pritom moraju da ulože veći trud, inače materijali neće biti pregledni i ostaće nesistematični. Celi tekstovi se mogu naći u dostupnim izdanjima kao što je Reklam (*Reclam*), ali i na internet portalima kao što je Projekat Gutenberg (*Projekt Gutenberg*) ili na CD-ima kuće Direktmedija (*Directmedia*). Nemačke izdavačke kuće izdaju i školska izdanja, komentare, interpretacije koji mogu da posluže nastavnicima za pripremu. Autori ovih izdanja nastoje da prate trenutne trendove u germanistici, ali i da daju svoje tumačenje teksta imajući na umu iskustveni svet učenika. Izdavači poklanjaju veliku pažnju književnosti za decu i mlade i slikovnicama koje izdaju u džepnom formatu, zbog čega je tekst u slikovnicama nekada toliko umanjen da je jedva čitljiv, ali u svakom slučaju, dečija književnost je postala priznat nastavni materijal nastave nemačkog (Abraham i Kepser, 2006, str. 165–169) i sve lakše dostupna i nastavnicima nemačkog jezika kao stranog.

Iako su sve ove mogućnosti namenjene nastavi maternjeg jezika i nisu pogodne za nastavu nemačkog kao stranog, one mogu da posluže kao smernica za dalji razvoj didaktike nastave nemačke književnosti kao strane. Nastavnici u Srbiji su prepušteni sami sebi i odlučuju se da koriste zastarele materijale, izostavljaju književnost iz nastave ili sami didaktizuju književne tekstove bez adekvatnih uputstava. U procesu didaktizacije književnih tekstova mogu im poslužiti sledeće smernice:

- **Izbor tekstova** – ne bi trebalo da bude nasumičan niti subjektivan, već bi trebalo da se rukovodi jasno formiranim kriterijumima. Prilikom izbora tekstova se nameću dileme: kanonska dela ili savremena književnost, opšta književnost ili specifična dečija književnost. Prilikom donošenja odluke treba voditi računa o prednostima i nedostacima svake vrste književnosti u nastavi.
- **Metode u nastavi** – u pluralitetu metoda savremene nastave stranog jezika i nastave književnosti nastavnik treba da odabere one koje su u skladu s nastavnim ciljevima i prilagođene učenicima.
- **Faze u nastavi književnosti** – podrazumeva artikulaciju nastavnog časa u skladu s nastavnim ciljevima. Postoje različiti modeli i nastavnici treba da odaberu onaj koji je adekvatan u datoj situaciji.

- **Recepcija književnog teksta** – književni tekst je višeznačan i višeslojan konstrukt i za učenike predstavlja izazov za razumevanje i tumačenje, što je otežano kad je književni tekst pisan na stranom jeziku, te treba razmisliti o načinu i trenutku semantizacije (pre, za vreme ili posle rada na tekstu).
- **Rad na tekstu** – podrazumeva odabir i primenu različitih vrsta zadataka i vežbi u svrhu ostvarivanja emocionalno-afektivnih ciljeva, formiranje stava, razvijanja književnih, jezičkih, interkulturalnih i opštih kompetencija.

Polazište prilikom donošenja svake od ovih odluka treba da budu, s jedne strane, postavljeni ciljevi i kompetencije, s druge strane, učenici s kojima se radi.

*Kriterijumi za izbor književnih tekstova u nastavi treba da budu usklađeni sa ciljevima i kompetencijama:*

- 1) *uzrasna i tematska adekvatnost → emocionalno-afektivni ciljevi*
- 2) *aktuelnost i proširenje iskustva → zauzimanje stava*
- 3) *kvalitet književnog dela → književna kompetencija*
- 4) *interkulturalnost → interkulturalna kompetencija*
- 5) *jezička adekvatnost → jezička kompetencija*

*Izbor tekstova, kao i izbor ciljeva i kompetencija zavisi pre svega od samog pristupa didaktičara i nastavnika – književnonaučni ili pedagoški? Sa stanovišta savremene didaktike poželjno je da se, pored udžbeničkih, koriste tekstovi savremene i dečije književnosti, budući da su oni pogodniji za ispunjavanje većine ciljeva nastave stranog jezika i književnosti od kanonskih dela koja takođe ne bi trebalo isključiti zbog njihovih brojnih vrednosti.*

## V KNJIŽEVNI ŽANROVI U NASTAVI

Izbor i obrada književnog dela su u direktnoj vezi s njegovom žanrovskom pripadnošću, jer svaki žanr ima karakteristike iz kojih proizlaze adekvatni koncepti i metode za obradu.

### 1. Epika

Epika je najviše zastupljena u literaturi, pristupačna je i omiljena kod čitalaca, budući da svako ume da pripoveda, a literarna naracija bliska je svakodnevnici. Pripovedanje predstavlja osnovni vid komunikacije, njime se uspostavljaju veze među ljudima, pričom se stvara zajednički svet, osećanje „minimalnog zajedništva“, unosi se smisao u stvarnost koja izgleda haotično, pruža se novo viđenje te stvarnosti iz perspektive subjekta koji dela i opaža spoljni svet, druge ljude, prirodu, društvene grupe kao što je porodica, ali i celokupno društvo. Naraciju uvek prati i refleksija o događajima o kojima se pripoveda, pojedinac najčešće priča da bi ispunio neku potrebu, oslobodio se strahova, uspostavio komunikaciju s drugima, prevazišao konflikte, sačuvao i preneo (istorijsko) znanje i iskustvo. Otuda pripovedna proza predstavlja i vid kulturnog pamćenja, potvrđuje (ili dovodi u pitanje) socijalno uređenje i postavlja vrednosti, prati, a donekle i priprema socijalno-psihološke, političke, ekonomske i naučne promene (Abraham i Kepser, 2006, str. 139–140, Pfeiffer, 2006, str. 190–201, Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 92). U skladu s raznolikošću funkcija i potreba koje epika ispunjava, u okviru ovog roda se formirao i veliki broj književnih vrsta.

Za potrebe nastave treba uzeti u obzir podelu na jednostavne forme (*einfache Formen*) i umetničke forme (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 91–94).

<b>JEDNOSTAVNE FORME</b>	<b>UMETNIČKE FORME</b>	
<b>legenda</b>	ep	dugačke/
<b>predanje</b>	roman	velike
<b>mit</b>	basna	
<b>bajka</b>	parabola	
<b>vic</b>	kalendarske priče	
<b>švank</b>	novela	kratke/
<b>anekdota</b>	umetnička bajka	male
	priča u stihovima	
	kratka priča	
	mini priča	

Tabela 7: Podela epskih vrsta.

Jednostavne epske forme predstavljaju određena iskustva u svetu: predanje predstavlja pokušaj da se nađu moguća objašnjenja za neke nečuvene okolnosti i događaje, a bajka kao podvrsta predstavlja junaka koji savladava neku konfliktnu situaciju. Umetničke forme epike takođe izražavaju varijante odnosa subjekta i spoljašnjeg sveta: basna i parabola preko poređenja prikazuju ljudske probleme, a ep i roman su pokušaji da se sa radnjom jednog subjekta u isto vreme obuhvati totalitet odgovarajuće društvene stvarnosti. Dok ep dovodi subjekat i svet u sklad, u romanu se oblikuje njihova protivrečnost (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 91–94). Međutim, trend narativne građe jeste da prelazi medijalne granice i osvaja sve više novih domena pripovedanja, te se ona više ne može ograničiti samo na štampane tekstove. Romani, pripovetke i kratke priče, kao sigurno „najživlje“ epske podvrste zajedno s filmskim pripovedanjem u bioskopu i na televiziji (od igranih filmova do TV-reklama i muzičkih klipova, kao i multimediji) su kao pripovedački medijum privukli pažnju didaktike književnosti (Abraham i Kepser, 2006, str. 138–141).

Na osnovu različitih mogućnosti u nastavi u radu s pripovedačkim tekstovima su se izdvojili sledeći koncepti:

- koncepti orijentisani na *znanje* o formi, strukturi, podvrstama i pripovedačkim strategijama;
- koncepti orijentisani na *kompetencije* koji uz pomoć produktivnih zadataka za pisanje nastoje da razviju razumevanje za istorijske i moderne forme i mogućnosti pripovedanja;
- koncepti koji stavljaju književno pripovedanje u kulturne, odnosno *kulturnoistorijske* okvire i obrađuju razvoj formi, tehnika i tema ili motiva epske književnosti prema istorijskom redosledu;
- koncepti koji nastoje da prevaziđu granicu između dečije književnosti i opšte književnosti i pokušavaju da nađu osnov za *tematsko poređenje*;
- koncepti koji nastoje da primene *nove pristupe nauke o književnosti* na rad s tekstovima, kao što su dekonstrukcija ili analiza diskursa (Abraham i Kepser, 2006, str. 138–141).

Izbor koncepta zavisi od toga na šta se stavlja težište u nastavi (ciljevi, kompetencije), kao i od uzrasta i interesovanja učenika.

Ukoliko se nastavnici odluče na književnu analizu teksta (cilj je sticanje *znanja* o književnosti), mogu da proučavaju nivo radnje (*šta?*) i nivo predstavljanja (*kako?*). Analiza radnje se uglavnom svodi na analizu likova, mada postoje i druge kategorije koje se mogu uzimati u obzir. Kod analize likova su to (relativno) stabilne osobine likova (spoljašnje, socijalne, unutrašnje), jedno- ili višedimenzionalnost, dinamičnost ili statičnost. Kad se analizira nivo prikazivanja,

reč je o perspektivama i o pripovedaču prema modelu Žerara Ženeta (Gerard Genette). Analiza oblikovanja vremena često nije neophodna, jer je pripovedanje uglavnom hronološko (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 97), pošto se u nastavi koriste tekstovi koji nisu naratološki zahtevni i kompleksni.

Epski tekstovi pružaju osnov za usvajanje i razvoj *kompetencije* razumevanja teksta i uspostavljanje odnosa s nekom konkretnom problemskom situacijom koja bi mogla da interesuje učenike. Uslovi koje epski tekst mora da ispuni da bi se ostvario taj cilj su sledeći:

- *Tema teksta* mora biti takva da učenici osećaju da im je lično važna, što ne mora da bude slučaj samo s onim tekstovima koji su bliski svakodnevicama, već i s fantastičnom književnošću koja može da im bude mnogo zanimljivija od realistične. Tekst bi trebalo da obrađuje pitanja koja su od značaja za decu i mlade. Pre svega su pogodni tekstovi koji se bave „osnovnim antropološkim pitanjima“ kao što su prijateljstvo, ljubav, smrt, odnosi između generacija i između (mladih) ljudi i društva.
- Tekst treba da omogućava odgovarajući stepen *uvida u tuđa iskustva*. Ponekada treba da prenosi ili potvrđuje kulturno etablirane načine viđenja stvarnosti, ali treba izbegavati tekstove koji nude već odavno poznate pedagoške ili političke pouke u književnom „pakovanju“, jer one izazivaju dosadu i odbojnost. Tekstovi koji transportuju ustaljene obrasce percepcije svakodnevice i svojim čitaocima nude imaginarno ispunjenje želja, po pravilu su omiljeniji, ali jedva da su pogodni za razvijanje kompetencije uspostavljanja odnosa kao cilja nastave.
- Tekst mora da bude odgovarajuće težine, jer ne sme da bude nejasan ili da iziskuje mnogo truda kako bi se razumeo (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 94–96). Dakle, tekst mora biti i jezički i tematski adekvatan da bi pozitivno uticao na sposobnost uspostavljanja odnosa s nekom problemskom situacijom.

Ukoliko je cilj da se ostvari čitalačka *motivacija*, ključno je emocionalno učešće koje se ostvaruje držanjem referata ili nagađanjima o osećanjima nekog lika (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 103), ali svakako je osnov za njeno razvijanje odabir odgovarajuće teme, teksta koji može da izazove emocije kod mladih čitalaca.

Iako dužina teksta može da zavara, jer ima jednostavnih romana, a kompleksnih kratkih priča (Pfeiffer, 2006, str. 197), zbog kratkoće se u nastavi uglavnom od epskih formi obrađuju bajke i kratke priče. Prilikom izbora nije presudan samo obim, već i tematika, kao i jednostavnost. Izbor između ove dve

vrste zavisi od preferenci i nastavnika i učenika: da li su skloniji fantastičnoj ili realističnoj književnosti, svetu mašte ili svetu stvarnosti.

## a. Bajka

Bajka je kratka prozna vrsta koja prikazuje svet čarolija (*Zaubermärchen*), s fantastičnim likovima i motivima, kao i razrađenim katalogom motiva. Spada u književne vrste koje potiču iz davnih vremena, deo je i usmenog i pisanog predanja, internacionalnog je karaktera i omiljena i kod dece i kod odraslih – kojima je prvobitno i bila namenjena – te se vrlo rado implementira u nastavu.

Iz didaktike književnosti se čak izdvojila posebna oblast, „didaktika bajke“ (*Märchendidaktik*) koja se bavi bajkama u nastavi. Međutim, uprkos njenoj popularnosti i značaju za nastavu, stav prema bajci nije jednoznačno pozitivan. Kao pozitivne strane bajke koje je čine pogodnom za implementaciju u nastavu navode se njena didaktičnost, uzorni karakter, prikaz emancipacije, psihičkih mogućnosti prevazilaženja straha i oslobođenja u najširem smislu, kao i modela ostvarivanja sreće. Kao argumenti protiv implementacije bajke u nastavu navode se njena anahroničnost i udaljenost od sveta, zastareli društveni odnosi, nametnute uloge iz patrijarhalnog sveta, surovost, kao i netačnost i sklonost kiču. U toku razvoja posleratne pedagogije i didaktike književnosti, stav prema bajci se menjao u zavisnosti od opštih strujanja u didaktici. Posle Drugog svetskog rata, s razvojem pedagogije koja se bavi doživljajima i stavovima, bajka se u osnovnoj školi samo pripovedala ili čitala naglas. Sredinom šezdesetih godina se u okviru strukturalne didaktike književnosti počelo detaljnije raditi na tekstu, a analiza bajke je služila kao uvođenje osnovnoškolaca u opštu književnost. Početkom sedamdesetih za bajku nije bilo mesta u nastavi književnosti zbog njene otuđenosti od stvarnosti i podložnosti ideološkim zloupotrebama. Tokom osamdesetih didaktika bajke se proširuje na fantastičnu književnost, predanja, naučnu fantastiku (Gerhard Haas, 1983), u radu s bajkama se primenjuju aktivno-produktivne metode, „zaglavljena“ nauka o književnosti zamenjuje se produktivnim i kreativnim radom s tekstovima, stiču se uvidi u strukturu i slikovitost teksta, piše se, usvaja perspektiva pojedinih likova, igraju se pojedine scene, a pristup bajci i njenom značenju postaje individualniji (Lange i Ziesenis, 2016, str. 247–248).

Didaktički izbor bajki vođen je vaspitnim direktivama s namerom da se preispita opravdanost i važenje bajki za sadašnju situaciju dece. Strukturalni elementi odgovaraju deci: slikovitost, dinamičnost, promenljivost radnje, magični elementi, jasni arhetipi. U magičnom mišljenju deteta bajke odgovaraju razvojnom nivou koji prethodi usvajanju realne slike sveta kao pozitivni instrument u toku



razvoja. Sadržinski elementi bajke daju mogućnosti za identifikaciju i projekciju, prikazuju socijalnu interakciju, a elementi surovosti predstavljaju modele ponašanja ili situacijske uslove koji mogu da se preispitaju. Njihov značaj leži i u tome što se deca kroz bajke nesvesno suočavaju s problemima individualnog razvoja. Među bajkama postoje strukturne razlike, te se izbor pravi prema uzrastu, individualnosti ili grupnoj situaciji, simboličkom i slikovitom jeziku (Manquardt, 2010, str. 82–87).

U pedagoškom radu s bajkama treba pripovedati s mimetičkim kontaktom ili čitati naglas uz modulaciju glasa, zatim treba da sledi razgovor u kojem se deca izražavaju kao kritički slušaoci i učesnici u pripovedanju (ako imaju između osam i dvanaest godina) o tome odakle dolaze bajke, koliko su stare, šta nose sa sobom od tradicije. Bajke koje su naročito pogodne i popularne za obradu u Nemačkoj su bajke braće Grim, Andersonove bajke i zbirke različitih bajki. Pored toga postoje brojne medijske verzije na CD-ima (Manquardt, 2010, str. 86–87), a i na internetu, tako da izvora ima više nego dovoljno. Kad je reč o nastavi stranih jezika, prednost ipak treba davati autentičnim nemačkim bajkama (pre svega bajkama braće Grim), budući da one pružaju uvid u nemačku književnost i (donekle) kulturu, a predstavljaju i originalne tekstove koji u prevodu vrlo često nisu verno preneseni.

## **b. Kratka priča**

Za razliku od bajke, kratka priča (*Kurzgeschichte*), novijeg je datuma, i u Nemačkoj se razvila tek posle Drugog svetskog rata, prevashodno pod uticajem Ernesta Hemingveja (*short story*). Među njenim odlikama se ističu jednostavnost izraza i stila, kao i sadržine. Koncentrisana na jedan trenutak od posebno snažnog intenziteta, ona obrađuje svakodnevnne teme, kao i iskustva iz neposredne prošlosti: rat, fašizam, teror, zarobljeništvo, izolaciju. U kratkoj priči su poetizovani individualni doživljaji, ali i protivrečnost između optužbi za zločine i postulata humanosti, vere i gubitka iluzija. S obzirom na to da nema ekspoziciju i jasnu motivaciju, da je „otvorena“, kao istrgnuta iz veće celine, kratka priča predstavlja isečak iz stvarnosti, uskraćuje „gotov“ smisao i nagoni čitaoca na refleksiju. Predmeti i događaji imaju simboličko značenje, poenta je jasno naglašena, pa uprkos ironičnoj distanci, ona donekle naginje i melodramskoj sentimentalnosti. Autori kratke priče u posleratnoj književnosti nastojali su da iskažu nadmoć besmislenosti rata, ali i da prerade i prevladaju tu besmislenost pred kojom su se osećali bespomoćno (Schnell, 2003, str. 90–93; Pfeiffer, 2006, str. 202, Beutin, 2008, str. 501). Čitanje i proučavanje kratkih priča može da pogoduje suočavanju sa stvarnošću i težim životnim temama, u čemu leži i njihov pedagoški potencijal.

Zbog tema koje obrađuju, čitanje ovih kratkih priča i razgovor o njima može da doprinese duhovnom i ličnom razvoju učenika, da aktivira njihove emotivne, kognitivne i evaluativne sposobnosti, da im pomogne da bolje razumeju i tumače stvarnost, odnosno da daju drugačiji smisao životu i pojedinim događajima. Da bi do toga došlo, mora da se prvo uspostavi interakcija između teksta i čitalaca, da se aktivira njihovo predznanje kako bi moglo da se promeni. Čitanje književnih dela podrazumeva susret s posebnim fikcionalnim svetom koji u isto vreme upućuje i na stvarnost, podstiče nas da razmišljamo o sebi i drugima. Na taj način nam književnost pruža saznanja o svetu i životu, naročito o onim užasnim iskustvima punim patnje koja ne mogu da se potisnu, već o njima mora da se govori, jer ona zahtevaju svoju priču. Otuda recepcija književnih tekstova uključuje ne samo pitanja spoznaje (kognitivni aspekt), već i morala. Kada se prepusti svojoj mašti i fikcionalnom svetu književnosti, čitalac se postavlja na mesto likova i otvara mu se novi svet tuđih, drugačijih misli, stavova i osećanja. U interkulturalnom kontekstu je to od neprocenjivog značaja, jer tako se ruše predrasude (evaluativni aspekt). Književnost nam pomaže da budemo manje ograničeni i etnocentrični, da se kod nas razvijaju osećanja za drugoga, pre svega empatija i simpatija (emotivni aspekt). Intenzitet razvijanja ovih emotivnih, kognitivnih i evaluativnih sposobnosti u velikoj meri zavisi od interpretativnih i kreativnih zadataka u okviru nastave. Suština je da se nauči kako se komunicira s drugima o različitim vrednosnim predstavama i pogledima na svet, što je neophodno za obrazovni proces u demokratskom društvu (Bredella, 2007, str. 49–66). Iz tog razloga se kratke priče rado preporučuju za rad u nastavi stranog jezika i one se u priručnoj literaturi često didaktizuju.

Iako su kratke priče pre svega pristupačne za nastavu zbog svoje sadržine i stila, pogodne su i za razvijanje brojnih kompetencija. Pošto se bave egzistencijalnim pitanjima, mogu da podstaknu učenike da stvarnost posmatraju iz drugog ugla i promene svoje viđenje sveta, postanu tolerantniji i otvoreniji prema drugim kulturama, konkretno prema nemačkoj kulturi (emocionalno-afektivni aspekt). Poseban značaj ovih priča leži u tome što su one vid kulturnog pamćenja jednog perioda u istoriji prikazanog drugačije nego što je to u udžbenicima, pri čemu se pospešuju kognitivne sposobnosti logičkog i analitičkog mišljenja (formiranje stava). Preko emocija i promene perspektive neguje se interkulturalna kompetencija, povezivanjem različitih metoda može da se razvija i književna kompetencija, zatim pospešuju veštine čitanja s razumevanjem, pismenog i usmenog izlaganja (jezičke kompetencije), vođenja razgovora, vizualizacije, samostalnog rada ili rada u timu (opšte kompetencije) (Zobenica, 2011, str. 118–126). U kojoj meri će se iskoristiti potencijal teksta, uglavnom zavisi od nastavnika

i njihove književno-didaktičke kompetencije, ali i od spremnosti učenika da se upuste u rad s takvim tekstom. Iz tog razloga bi pre rada s kratkom pričom trebalo ili poznavati grupu s kojom se radi ili ispitati njena interesovanja i sklonosti (fantastična ili realistična književnost) kako se ne bi stvorila negativna atmosfera na času.

## 2. Lirika

Lirika se smatra „teškim“ žanrom i stoga (naizgled) nije lako ni obrazložiti njenu implementaciju u nastavu. Međutim, ona je deo formalnog obrazovanja, odlikuje je slikovitost, polivalentnost, sažetost s kojom prenosi egzistencijalna iskustva koja daju mogućnost identifikacije i povod za refleksiju. Iako je od osamnaestog do dvadesetog veka imala centralnu ulogu u književnosti, danas je kod odraslih uglavnom marginalizovana, što nije slučaj kod dece (Abraham i Kepser, 2006, str. 130–131). Deca se raduju zvuku i ritmu, veselim rimama, besmislenim stihovima i mudrostima, a mladi zapisuju tekstove pesama svojih omiljenih grupa i znaju ih napamet. Otuda nastava treba da uključi sve vrste pesama i da naglasi njihovu dimenziju subjektivnosti, reflektivnog, ekspresivnog i autentičnog izraza. Artistička igra s jezičkim mogućnostima neguje svest o jeziku, estetsko opažanje i estetsko zadovoljstvo koje izoštrava bogatstvo značenja lirskih tekstova (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 106). Pri tome je ključno odabrati lirski tekst u skladu s postavljenim ciljevima i očekivanim kompetencijama.

Ponuda lirskih vrsta na nemačkom jeziku je vrlo široka, od lirskih tekstova romantizma, preko pesama predmartovskog perioda, klasične moderne do savremenih pesama. Nastavnicima stoji na raspolaganju bogatstvo lirskih vrsta, od upotrebnih pesama kao što su stihovi podražavanja i tumačenja (*Nachahme- und Deutereime*), dečije molitve, zezalice (*Neckreime*) i pesme koje se pevaju (*Lieder*), zatim doživljajna lirika ili lirika raspoloženja (pesme o prirodi, životinjama, predmetima i sl.), misaona lirika, događajna lirika (balade, pripovedne pesme, basne u stihu), jezičke igre (tipogrami, igre slovima, piktogrami, glasovne pesme i sl.) i dečije zagonetke. U nemačkim školama je prisutan kanon dečijih pesama koji je uglavnom ograničen na pesme o godišnjim dobima i prirodnim pojavama – pesme Jozefa fon Ajhendorfa, Teodora Štorma, Kristijana Morgenšterna, Geoga Britinga, Joahima Ringelnaca, Petera Haksa, Hansa Halbeja (Joseph von Eichendorff, Theodor Storm, Christian Morgenstern, Georg Britting, Joachim Ringelnatz, Peter Hacks, Hans Halbey), ali nema pesama koje su nastale posle osamdesetih godina dvadesetog veka. Kad je reč o lirici za mlade, njoj se

posvećuje još manje pažnje, iako kod njih pesme igraju značajnu ulogu, pre svega tekstovi popularne muzike. Iz tog razloga posebno mesto u okviru lirike za mlade zauzima tzv. *Poetry Slam*, takmičenje za kratku prozu i liriku koje je prvi put organizovao američki pesnik performansa Mark Keli Smit (Marc Kelly Smith) 1986. godine u čikaškom „Grenn Mill“ džez klubu, zatim je *Poetry Slam* 1994. godine osvojio Veliku Britaniju i Švedsku, 1995. Japan, 1996. godine Holandiju i Izrael, 1997. Dansku i Nemačku. Na nemačkom govornom području se između 2001. i 2004. organizovao *German International Poetry Slam (GIPS)*, koji se od 2005. godine skraćeno naziva *Slam* i u kojem učestvuju i Švajcarska i Austrija. Izvedeni tekstovi proizlaze iz tradicije umetnosti kabarea ranog dvadesetog veka (nadrealizam, dadaizam), *Beat Generation* i pop muzike (rep, *spoken word*) i pretežno se obraćaju mladoj publici (Abraham i Kepser, 2006, str. 132–133). I u Novom Sadu je 2015. godina organizovano veoma uspešno veče *Slam Poetry* sa studentima novosadske i beogradske germanistike.

Kriterijum za izbor tekstova su književni kvalitet, poveznost sa životom, saznanja razvojne psihologije, razumljivost i (kulturno-)istorijska relevantnost. Ukoliko je moguće, trebalo bi barem starije učenike uključiti u proces izbora, a kod mlađih treba voditi računa o tome da se biraju tekstovi s očiglednim sadržajima bliskim svakodnevicu, tokovi radnje i slike raspoloženja u pesmama o prirodi, životinjama i godišnjim dobima, osećanjima naklonosti ili samoće. Na manjim uzrastima su nedostupni apstraktni pojmovi, ironija ili preneseno značenje, kao i distancirana refleksija. Prilikom rada s lirskim tekstom se kao kategorije analize koriste sadržaj i tema, komunikativna situacija (lirsko ja), jezik (upotreba jezika i stilske figure), pitanja ili zadaci za razumevanje teksta (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 106–117). Težište analize se određuje u skladu s odabranim konceptima, odnosno u zavisnosti od toga koji ciljevi i kompetencije su u prvom planu.

Mogući koncepti u obradi lirike u nastavi su sledeći:

- koncepti koji prate sistematsko uvođenje u poetologiju,
- koncepti koji pretežno teže emocionalnim i imaginativnim pristupima pesmi,
- koncepti koji podstiču užitek u pesmi i to na svim nivoima i u svim vrstama škola,
- koncepti koji pretežno stavljaju težište na književni razgovor,
- koncepti koji više ili manje sistematično pokušavaju da povežu poetološke i sadržinske aspekte (Abraham i Kepser, 2006, str. 138).

Sistemska uvod u poetologiju uglavnom zahteva tradicionalne metode, eventualno u kombinaciji s kreativno-produktivnim postupcima, naročito kad se povezuju poetološki i sadržinski aspekt. Kad je cilj književni razgovor, koristi se

verbalna metoda, dok se radost, emocije i mašta najviše podstiču kreativnim postupcima.

U Nemačkoj se tek krajem sedamdesetih godina stvara alternativna književnoj analizi u formi aktivno-produktivne nastave lirike. Danas nastavnicima stoji na raspolaganju mnoštvo metodičkih postupaka s kojima se može podstaći samostalna aktivnost učenika u radu s pesmama:

1) Igre s pesmama i pisanje pesama prema utvrđenoj šemi:

- a. „jedanaesterac“ („*Elfchen*“), vrsta preuzeta iz holandske didaktike pisanja, pesma koja se sastoji iz pet stihova i jedanaest reči prema šemi: prvi stih – jedna reč, drugi stih – dve reči, treći stih – tri reči, četvrti stih – četiri reči, peti stih – jedna reč ( $1+2+3+4+1=11$  reči);
- b. japanski haiku, kratke pesme od tri stiha, pri čemu prvi i treći imaju pet slogova, a srednji sedam slogova ( $5+7+5=17$  slogova); sadržinski su obično vezane za prirodne pojave i raspoloženja, naročito u vezi s godišnjim dobima.

2) Kreativno i produktivno čitanje delimično izmenjenih pesama, aktivno slušanje i čitanje:

- a. slušanje recitacije ili snimka,
- b. isprobavanje različitih načina izvođenja,
- c. podvlačenje delova pesme,
- d. čitanje uz komentare,
- e. čitanje s podeljenim ulogama,
- f. nagađanja uz naslove i delimično recipiranu pesmu,
- g. sastavljanje isečenih pesama,
- h. dopuna ispuštenih mesta (npr. reči koje nose unutrašnju rimu ili rimu na kraju, metafora, naslova),
- i. rekonstrukcija dve pomešane pesme,
- j. sastavljanje pesama sa promenjenom strukturom stihova (prozna verzija) i slično.

3) Produktivna konkretizacija književnih tekstova:

- a. konkretizacija kroz prikazivanje – scensko prikazivanje i interpretacija pesme, stvaranje živih slika us pesmu, sastavljanje kolaža tekst-slika, muzički prikaz;
- b. vizuelna konkretizacija – ilustracije suštinskih mesta, pretvaranje u strip (kod balada i pripovednih pesama), sastavljanje odgovarajućeg

- video-klipa, prebacivanje u vizuelnu poeziju uz upotrebu obrade teksta, oblikovanje multimedijalne prezentacije za PC (MS-PowerPoint);
- c. konkretizacija lirskog ja – pisanje biografije uloga, sastavljanje fiktivnih pisama;
  - d. poređenje pesama – samostalno posmatranje osobenosti tekstova koje mogu i učenici sami da potraže, pri čemu se porede teme i motivi, poetološki aspekti, nastanak pesme (različite verzije), istorijski konteksti (npr. ratne pesme iz različitih epoha i pravaca), literarni kvalitet (vrednovanje).

#### 4) Produktivna izmena književnih tekstova:

- 1) pisanje paralelnih tekstova po uzoru na pročitano pesmu,
- 2) promena vrste teksta (balada u dramu, ljubavna pesma u šlager),
- 3) povezivanje jezičko-stilskih karakteristika (razmena odnosno udaljavanje reči – metafora, poređenja, šema rimovanja) i isprobavanje novonastalog dejstva,
- 4) promena strukture (premeštanje strofa).

#### 5) Produktivan rad s književnim tekstovima:

- a. produktivno književno razlaganje (obrada teksta uz komentare, naročito pogodno za programe obrade tekstova i hipertekst),
- b. produktivni celokupni prikaz rada s tekstom (pravljenje zidnih novina, oblikovanje internet stranica, književnog časopisa ili antologije pesama, sastavljanje plakata o autoru, sastavljanje preporuke ...),
- c. naknadna produkcija (sastavljanje sopstvenih pesama uz podražavanje vrste, stila, motiva izvornog teksta, sastavljanje suprotnih tekstova, na primer, transformacija neke lepe pesme o prirodi u pesmu o uništenju okoline).

Tradicionalni pristupi i razgovor na času nikako ne treba da budu potpuno zaboravljeni, jer produktivni postupci ne smeju da se shvataju kao suprotnost receptivno-orijentisanim metodama, već kao njihova dopuna (Abraham i Kepser, 2006, str. 135–138). U suprotnom nastava može da se pretvori u puku igru.

Kad je reč o oblicima rada, grupa je skoro uvek kao celina efikasnija nego pojedinac, tako da bi analizu tekstova trebalo organizovati kao grupni rad (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 106–117). U tom pogledu rad s pesmama doprinosi i stvaranju osećanja zajedništva, kao i razvoju kompetencija timskog rada.

### 3. Drama i pozorište

Stav didaktičara prema drami je ambivalentan. Drama se od sva tri književna roda smatra najtežom za obradom u nastavi zbog toga što zahteva dosta vremena i prostora u okviru nastavnog procesa (Abraham i Kepser, 2006, str. 141), te je u nastavnoj praksi još zapostavljena, iako se smatra jednim od najmoćnijih obrazovnih sredstava. Kao književni rod ona ima tri mogućnosti da prenese „poruku“: junake, njihove postupke i jezičke izjave, te su nastavnici u nastojanju da iskoriste pedagoški potencijal dramskih tekstova često birali materijale čije su vaspitne sklonosti autora odgovarale njihovom pedagoškom radu, a učenici su se po pravilu dosađivali ili se zabavljali na račun tih tekstova, tako da je vaspitni cilj bio potpuno promašen (Bogdal i Kammler, 2006, str. 177–183). Iz tog razloga ne čudi što je krajem prošlog veka težište s dramskog teksta prebačeno na pozorište.

Sve do kraja dvadesetog veka drama je bila usko povezana s pozorištem, budući da dramski tekst živi tek na pozornici, ali od devedesetih dolazi do prodora scenske igre u škole u Nemačkoj, te se didaktičko interesovanje fokusira na aspekte pozorišne pedagogije, a manje na dramu kao istorijski književni rod i na kulturnu praksu njenog insceniranja. Iako je nakon 1945. godine nastalo učenje o drami kao žanru (*Gattungslehre des Dramas*) kao uvod u strukturu dramskog teksta i teatralnost umetničke forme, savremeni pozorišni komadi ipak ne ulaze u dramski kanon, kao ni drame za decu i mlade, već se nastavnici drže kanonskih tekstova. Prilikom izbora komada za nastavu rukovode se kriterijumima kao što su tematski značaj, scenska relevantnost i oblikovanje, odnosno sklop drame. U tom slučaju se pored glavnog teksta uzimaju u obzir i paratekstovi, scena, kostimi, plakati ili programi. Čitanje gubi privatni karakter i postaje javno, uzimaju se u obzir i paraverbalni i neverbalni signali, rekviziti, elementi scenografije i drama se konstituiše kao osnov kulturne pozorišne prakse (Abraham i Kepser, 2006, str. 141–143).

Implementacija drame u nastavu nije jednostavna, jer rad s dramskim tekstovima podrazumeva znanja iz nauke o književnosti, teorije i prakse pozorišta, kao i pedagoško-psihološke kompetencije. Rad s dramom uključuje igru s ulogama i identitetima, učenje glavom, srcem i rukama, izgradnju ličnosti, kao i razumevanje stvarnosti. Budući da su osnovni elementi drame radnja i dijaloška forma koju odlikuju direktno, neposredno scensko prikazivanje, pozorišna realizacija nije samo dodatak uz tekst, već neodvojivi deo same drame, tako da nastavnik mora da poznaje osnove pozorišta. Da bi se dramski tekst na odgovarajući način mogao postaviti na scenu, potrebno je znanje o odlikama

tragedije i komedije, „zatvorene“ i „otvorene dramske forme“, o književnim vrstama s dramskim elementima kao što su radio-drame, opere, filmovi i kompjuterske igre. Tek na osnovu toga može da se proceni egzemplarnost teksta i žanrovski uslovljene teškoće u njegovom razumevanju. Znanja iz teorije drame potrebne su radi analize likova, dijaloga, radnje i konflikta, kao i vremenske i prostorne strukture, izražajnih sredstava i strukture teksta (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 123-130).

U radu s dramskim tekstovima se razlikuje nekoliko koncepata:

- koncepti koji opisuju strukturu drame kao žanra i prenose *znanje* u nastavi,
- koncepti koji stavljaju rad sa dramom u kontekst *pedagogije pozorišta*, odnosno igre,
- koncepti koji teže *razumevanju* dramskog teksta kao izražajne forme i umetnosti o produkciji,
- koncepti koji polaze od školske, odnosno nastavno specifične *situacije recepcije* i razvijaju čitalačku praksu u vezi sa izvođenjem (Abraham i Kepser, 2006, str. 141–143),
- koncept koji je orijentisan na *produkciju* i podrazumeva stvaranje novih tekstova, njihovih delova i varijanti (Bogdal i Kammler, 2006, str. 186–187).

Kad je reč o dramskim tekstovima pisanim specijalno za decu i mlade, postoje tri koncepta u nastavi. Prvo, koncepti čitanja drame s težištem na izvođenju kod učenika bude scensku fantaziju i razvijaju potencijal dramskog teksta za izvođenje. Školski program u Nemačkoj je otvoren za sve istorijske i savremene forme pozorišnih tekstova, a poseta pozorištu se posmatra kao sastavni deo nastave. Na taj način se razvija medijalna kompetencija kod mladih, a gledaoci su aktivni učesnici u izvođenju. Drugi koncept podrazumeva integrisanje pozorišta u nastavu koje može da se uspostavi u saradnji s dečjim pozorištima kao mestom vanškolskog učenja i negovanja procesa recepcije i produkcije, pri čemu svi predstava prate primarno kao gledaoci, a tek sekundarno kao učenici, odnosno nastavnici. Razmenjuju se informacije o estetskim iskustvima (kognitivni pristup) ili se delo razume asocijativno i emocionalno (intuitivno). Treće, pozorište može da se uključi u škole kroz eksperimentalno istraživanje pozorišne umetnosti, pri čemu se izražajne forme i estetska iskustva profesionalne umetnosti adaptiraju za obrazovne procese, za šta je posebno pogodna projektna nastava (Taube, 2016, str. 290–316).

Dakle, pozorište može da se koristi u nastavi na tri načina: kao sredstvo za sticanje sposobnosti i znanja, odnosno kao metoda, zatim kao sredstvo sticanja estetskog obrazovanja i kao predmet nastave.



1) Kao metoda komunikativnog obrazovanja, pozorište u nastavi se odnosi na „igru uloga“ (*Rollenspiel*) koja je od sedamdesetih godina dvadesetog veka standardna tema nastave nemačkog jezika i doprinosi razvijanju interaktivne i komunikativne kompetencije. Igra uloga može u principu da se bazira na celovitom, aktivnom suočavanju s konkretnom – mada često simuliranom – socijalnom situacijom. Uska povezanost sa osećanjima, kognicijom i različitim načinima ponašanja je konstitutivna za igru uloga i u domenu didaktike nastave jezika predstavlja formu učenja koja aktivira učenike i komunikativno ih obrazuje. Kao metoda za sticanje književnog obrazovanja igranje pozorišta počiva na insceniranju teksta u glavama učenika koje se zatim konkretizuje u subjektivnom toku recepcije i na kraju se konstruiše na opipljiv način. Tokom scenske interpretacije se mogu iskusiti unutrašnje predstave tekstualnih scena, mogu se otkriti sopstveni doživljaji, osećanja i obrasci ponašanja. Orijentir za nastavu predstavljaju odnos prema tekstu, iskustvu, radnji, subjektu i drugima u grupi. Tekst se tokom procesa iznova stvara, postupa se multiperspektivno, ali i dalje se kognitivno radi na njemu, što uključuje različite metodске postupke kao što su:

- pisanje monologa,
- improvizaciju,
- psihodramske postupke,
- scensku obradu dramskog teksta,
- uvid u unutrašnji svet likova, njihovu socijalnu situaciju i fizičke postupke u prostoru.

Pri tome se primenjuju i osnovni postupci pedagogije pozorišta kao što su:

- biografije uloga,
- stav prilikom govora,
- držanje tela,
- redosled figura u prostoru,
- privatni podtekst,
- improvizacione tehnike i sl. (Schülein i Zimmermann, 2006, str. 258-261).

Kao glavna prednost ove metode posmatra se celovito učenje, mogućnost uključivanja jezika, književnosti, kulture, oslobađanja kreativnosti, razvoja ličnosti, kao i jezičke i interkulturalne kompetencije u susretu i posredovanju između sopstvenog i stranog. Učenici mogu sami da prave kolaže scena, pozorišne komade, odnosno da pripremaju materijal (crteže, fotografije, tekstove, predmete,

zvukove, pokrete ili gestove) (Surkamp, 2010, str. 38–40), tako da razvijaju različite sposobnosti i talente, odnosno opšte kompetencije.

- 2) Pozorište kao vid estetskog obrazovanja zahteva posebno mesto u nastavi. U okviru ovog predmeta bi se uzimale u obzir praktične teorije koje su postavili Stanislavski, Čehov, Štrasberg i Breht. U središtu se nalazi odnos između „doživljaja“ i „otelotvorenja“ tog doživljaja na pozornici. Zahtev da se estetsko u pozorištu shvati kao opis estetske obrazovne sadržine nije potpuno ispunjen u nastavi (Schülein i Zimmermann, 2006, str. 262–265). Budući da se radi o specijalizovanom znanju, teorija pozorišta teško može da nađe mesto u osnovnom i srednjem obrazovanju.
- 3) Pozorište se u nemačkim školama uvodi kao predmet i podrazumeva reteatralizaciju, odnosno rekonstruisanje pozorišta iz njegovih elementarnih i izvornih elemenata: pokreta, plesa, ritma, zvuka i vremena. Gledalac se otkriva kao učesnik kultne radnje, a pozorište se posmatra kao kolektivno stvaralaštvo, rezultat dogovora grupe. Pozorište je i metoda psihološkog rada grupe ili scenskog socijalnog istraživanja prilikom razrađivanja ličnih kontakata, proučavanja socijalnih odnosa i obrazaca ponašanja, mesto kulturnog susreta i razmene (interkulturalnost). Igra se u okviru pozorišta nalazi na granici između fikcije i realnosti, te se govori o „estetici neodlučnosti“, a gledalac postaje „saučesnik“. Pripovedanje i igranje se povezuju, preuzimaju se elementi iz drugih medijalnih formi kao što su film, televizija, pop muzika ili strip. Uključuju se brojne struje modernog profesionalnog pozorišta, od pozorišta improvizacije, preko postdramskog pozorišta do tradicionalnih formi kao što su mjuzikl, kabare, ples – mogućnosti su brojne i stoga danas nastava nemačkog ne može da se zamisli bez igre i pozorišta (Schülein i Zimmermann, 2006, str. 265-271).

U nastavi nemačkog jezika kao stranog pozorište je isključivo metoda koja se uglavnom povezuje s književnošću u okviru aktivno-kreativne nastave. Teorije pozorišta (estetsko obrazovanje) ili predmet u školama u Srbiji nisu prisutni. Kao metodski postupci u radu s dramskim tekstom na stranom jeziku se preporučuju:

- insceniranje celog ili delova književnog teksta ili igranje uloga na času na osnovu delova književnog teksta,
- prerada i obrada teksta za izvođenje na sceni,
- poređenje književnog teksta i predstave,
- pisanje različitih vrsta tekstova o pozorišnom komadu.

Na kraju, drama i pozorište u nastavi postali su predmet posebne interdisciplinarne oblasti, pozorišne pedagogije. Osim o pozorišnoj pedagogiji (kao

prevodu nemačkog termina *Theaterpädagogik*) govori se i o dramskoj pedagogiji (*Dramapädagogik*) koja je preuzeta iz engleskog jezika (*Drama in Education*).<sup>11</sup> U Velikoj Britaniji je to samostalni predmet još od pedesetih, dok je u Nemačkoj dramska pedagogija postala predmet stručne diskusije tek tokom devedesetih (Surkamp, 2010, str. 38–40). U Srbiji se prvi radovi o dramskoj i pozorišnoj pedagogiji takođe pojavljuju krajem prošlog veka i prilično su malobrojni. Budući da su se dramska i pozorišna pedagogija izdvojile kao posebne discipline, njihovo razmatranje bi prevazišlo okvire ove monografije. Međutim, kao prvi orijentir zainteresovanim čitaocima mogu da posluže radovi u kojima se razmatraju mesto i značaj dramske i pozorišne pedagogije u nastavi,<sup>12</sup> kao i rad Ljiljane Ćumura (2017, str. 208) u kojima se navode imena značajnih stručnjaka u Srbiji koji se bave ovom oblašću.<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> O razlici između dramskih i pozorišnih aktivnosti u obrazovanju, up. Stamenković (2015, str. 809–822).

<sup>12</sup> Ljubiša Đokić je 1994. godine objavio rad *Pledoaje za profesionalnog dramskog pedagoga u školi* u časopisu *Scena: časopis za pozorišnu umetnost* (broj 3/4). U istom časopisu je 1999. godine (br. 1/ 2) Aleksandra Jovičević publikovala rad *Multidisciplinarnost, disciplina i sloboda: sudbina teorijskih predmeta u pozorišnoj i dramskoj pedagogiji*. Nataša Milović je 2011. godine u zborniku *Obrazovanje, umetnost i mediji u procesu evropskih integracija 2* objavila rad *Kreativno korišćenje dramskog teksta u obrazovanju*, Živkica Đorđević istraživanje *Drama u obrazovanju – potrebe nastavnika za obrazovanjem i osnaživanjem za primenu drame u obrazovanju i obrazovno-vaspitanom radu u našim školama* (2014), a Ivana Stamenković 2015. godine rad *Dramska umetnost i obrazovanje: različiti pravci i pristupi u primeni dramskih i/ili pozorišnih tehnika* u časopisu *Nastava i vaspitanje* (br. 4). Kad je reč o pozorišnoj pedagogiji u nastavi nemačkog jezika njom se bavi Marija Nijemčević Perović s Filološko-umetničkog fakulteta Univerziteta u Kragujevcu, koja je na tu temu (*Metode pozorišne pedagogije u nastavi nemačkog kao drugog stranog jezika*) odbranila master rad 2013. godine, a zatim prijavila i doktorsku disertaciju (*Pozorišna pedagogija u nastavi nemačkog kao stranog jezika i njen didaktički potencijal za obrazovanje budućih nastavnika*).

<sup>13</sup> U svom informativnom preglednom radu o drami u edukaciji i obrazovanju, drami kao nastavnoj metodi, dramskim tehnikama autorka navodi čitav niz stručnjaka iz Srbije koji su se bavili ili se bave tom oblašću: Zora Bokšan, Ljubica Beljanski Ristić, Jovan Ćirilov, Milan Mađarev, Sunčica Milosavljević, Ivana Despotović, Slobodan Beštić, Svetozar Rapajić, Dijana Milošević, Danijela Gvozdenović, Anja Suša, Radoslav Lazić, Donka Špiček, Vesna Đukić, Anđelka Jočić, Dušica Bojović.

#### 4. Film

Odnos prema filmu u nastavi je od samog početka bio i ostao ambivalentan. Iako su već u prvim decenijama dvadesetog veka postojali pokušaji implementacije sedme umetnosti u nastavni proces, tradicionalni poštovaoci kulturne tradicije su pružali snažan otpor integrisanju filma u školski program. Na osnovu pojedinih loših primera i straha od revolucionarnog uticaja sa ekrana, oni su generalizovali negativne etičke aspekte filma i naveli predstavnike prosvete da dugo vremena suzbijaju simpatije učenika prema ovoj umetnosti. Uprkos tome, igrani film je postao sastavni deo života dece i omladine, a budući da poseduje zaista dragocene vaspitne i obrazovne mogućnosti i može na izvestan način da utiče na formiranje ličnosti mladog čoveka, postepeno je postao obavezni deo nastave maternjeg jezika. Međutim, promena stava javnog mnjenja i škole prema filmu nisu doveli do njegove adekvatne primene u nastavi, jer škola je bila preopterećena gradivom, program je često prevazilazio fizičke mogućnosti učenika, učionice nisu bile tehnički opremljene, a nastavnici obučeni u korišćenju novih medija, te se za bavljenje filmom nije nalazilo mnogo vremena (Vrabec, 1959, str. 3–6). Iako danas, šest decenija kasnije, ovi objektivni razlozi neadekvatne implemetacija filma uglavnom više nisu aktuelni, film još nije opšteprihvaćen i još se mogu čuti kritički glasovi koji naglašavaju njegove negativne strane. Film i dalje izaziva mnogo sumnje, dileme i otpora i to iz nekoliko razloga. Kritičari filma smatraju da on podstiče nasilnost, grubost, okrutnost ili čak otupljuje osetljivost mladih ljudi na fizičko i psihičko nasilje, dok su njegove apologete mišljenja da posmatranje nasilnih scena može da deluje katarzično i da doprinese smanjenju nasilja u stvarnosti. Iako u pojedinim slučajevima film zaista može da podstakne na kriminal, čak i da poučava o kriminalu, veliki deo populacije koja gleda filmove nisu kriminalci. Roditeljske i školske krugove brinu pornografija i erotika u filmovima, ali pojedini stručnjaci smatraju da oni nude priliku mladim ljudima da se upoznaju i s tom sferom života. Ako se film gleda na televiziji, on razdružuje, otuđuje čoveka od čoveka, smanjuju se zajedničke aktivnosti, pasivizira duh, umrtvljuje um, uspavljuje misao, gasi želja za delovanjem, jer čovek uz televiziju ne živi punim životom, već postaje pasivni posmatrač tuđeg delovanja. Međutim, čak i da jeste tako, ne treba gubiti iz vida da film nije jedini faktor koji doprinosi pasivizaciji i otuđenosti u savremenom društvu. Osim toga, ako se gleda u bioskopu, onda je film povod za druženje, a dobar igrani film, kao i TV emisija, mogu i te kako da pokrenu i umnu i fizičku aktivnost. Ukoliko se identifikuje s likovima na filmu, mladi čovek može čak i da otkrije nepoznate predele svog

duševnog bića. Iako su pojedini kritičari mišljenja da film ograničava slobodu maštanja, on je, u stvari, obogaćuje. Odnos filma prema knjizi je takođe ambivalentan, jer film u isto vreme i potiskuje i popularizuje knjigu. Možda joj sužava delokrug, ali ne može u potpunosti da je potisne, jer knjige zadržavaju izvesnu prednost time što ih svako može čitati kako želi i kako mu odgovara. Mediji mogu da šire jezičku nekulturu, pa se učenici po uzoru na film razbacuju vulgarizmima, ali i to je posledica opšteg stanja zbog kojeg mladi ljudi nisu u stanju da procene šta je prihvatljiv, a šta neprihvatljiv način izražavanja. Današnja mladež sve više gubi interesovanje za sve što je ozbiljno, nedovoljno zabavno, naporno, teže ostvarivo, jer se u medijima sve svodi na zabavu i promenu radi promene. Za to svakako nisu odgovorni samo filmovi, kao ni za to što su pogodni za (zlo)upotrebu kao sredstvo političke i ideološke manipulacije (Težak, 2002, str. 15–38). Sve ove negativne strane filma mogu da se prevaziđu pravim izborom, kao i njegovom adekvatnom obradom, jer on poseduje niz pozitivnih vrednosti koje ga preporučuju za primenu u nastavi. Pristup i način rada sa filmom zavise od cilja samog nastavnog procesa koji treba da bude u prvom planu, kako bi film zauzeo adekvatno mesto u okviru nastave.

### **a. Film u nastavi maternjeg jezika i književnosti**

Film u nastavi maternjeg jezika i književnosti zauzima – barem u teoriji – sve veće mesto i značaj. Iz tog razloga se razvija posebna oblast, didaktika filma. Utvrdivši da je film tekst koji treba i može da se analizira u nastavi, didaktičari izdvajaju različite postupke i metode za rad s učenicima.

#### **i. Didaktika filma**

U Nemačkoj se didaktika filma razvija mnogo kasnije nego u Francuskoj ili Velikoj Britaniji (Abraham i Kepser, 2006, str. 144). Nastava maternjeg jezika i književnosti se tradicionalno posmatra kao negovanje pisane kulture koja ima korene u zapadnjačkom shvatanju baziranom na jevrejsko-hrišćanskoj pisanoj tradiciji praćenoj zabranom stvaranja slika. Ostali mediji, usmena kultura i slika su bili obeleženi kao drugorazredni, i kao da se to do danas nije mnogo promenilo, iako film igra značajnu ulogu u svim sferama života (Kern, 2006, str. 217). U Nemačkoj distanciran stav prema filmu dodatno dolazi do izražaja zbog određenih istorijskih okolnosti. Film je pre Drugog svetskog rata bio sredstvo propagande, a kasnije je instrumentalizovan radi kritike masovnih medija i emancipacije učenika od njihovog uticaja i navodne manipulacije. Tek od osamdesetih godina su u didaktičkoj diskusiji prilikom davanja predloga za rad na filmu počeli da

dominiraju semiotsko-strukturalistički pristupi, ali filmovi od 1983. do 1992. godine nisu bili predmet nastave nemačkog jezika, a ako i jesu, onda su pre svega bile obrađivane ekranizacije kao adaptacije književnih dela. Tek od sredine devedesetih se zahteva implementacija filma u integrisano „medijsko vaspitanje“ (*Medienerziehung*) kao jedna od ponuda koje treba obrađivati van granica predmeta (Abraham i Kepser, 2006, str. 145). Težište medijskog vaspitanja je na uočavanju i obradi uticaja medija, razumevanju i vrednovanju njihovog oblikovanja, izboru i primeni medijske ponude, oblikovanju i obradi sopstvenih medijskih proizvoda, analizi medija u društvenom okviru i njihov uticaj, na primer, stripova, serija, video-klipova, kompjutera i prenošenje političkih informacija. Iako se već daju predlozi za nastavu filma, još se ne može govoriti o sistematičnoj didaktici filma (Abraham i Kepser, 2006, str. 145). Didaktičko-metodičke osnove za igrani film u teoriji i praksi postoje samo rudimentarno, uprkos tome što su filmovi predviđeni u obrazovnim planovima i programima. Najveći broj učenika napusti školu, a da nikada nisu učestvovali u analizi filma ili je osmislili, što zapanjuje ako se uzme u obzir značaj filmova u sadašnjosti i budućnosti, pre svega za mlade kod kojih je interesovanje za igrane filmove najveće (Abraham i Kepser, 2006, str. 144–146).

Okvirno se smatra da bi didaktika filma u nastavi maternjeg jezika trebalo da ima sledeće odlike:

- cilj bi trebalo da bude uvođenje u područje delovanja „igrani film“ u njegovom individualnom, socijalnom i kulturnom značaju, pri čemu treba da se uzmu u obzir perspektive užitka u gledanju filma i kritike filma,
- igrani filmovi moraju da budu predmet redovne nastave predmeta nemački jezik i književnost,
- rad s filmom bi trebalo da bude integrativno usmeren,
- kurikulum za film bi trebalo da bude spiralni,
- pored igranog filma bi trebalo da se obrađuju i „male forme“ (video-klipovi, reklame, kratki filmovi, serije, isečci filmova),
- vrednovanje filmova treba da bude obavezno,
- učenici treba da budu upoznati s kategorijama filmske analize,
- učenici treba da se upoznaju s uslovima produkcije, distribucije i recepcije filma, kao i s povezanim kulturnim diskursima,
- predmet analize treba da budu vrste filmskih tekstova (melodrama, komedija, vestern, naučna fantastika, fantastični film uključujući horor, ekranizacije, mjuzikle, animacije, ratni film, avanturistički film, krimi film, triler),
- polazište filmske analize bi trebalo da bude sadržaj i delovanje filma na recipijenta,

- trebalo bi da se primenjuju aktivno-produktivne metode,
- znanje o istoriji filma je neophodno za kompetentno vrednovanje i sposobnost uživanja.

Prilikom izbora filmova treba voditi računa o kanonu, da budu zastupljeni internacionalni filmovi, nemačke produkcije, različiti istorijski periodi, žanrovi, režiseri, stilski uticajni filmovi, i da budu pokrivena sve uzrasne grupe (Abraham i Kepser, 2006, str. 150–152). Na taj način se stiče i proširuje filmsko znanje koje je deo kulturnog obrazovanja.

Didaktika filma je, dakle, jedna interdisciplinarna oblast koja objedinjuje čitav niz pristupa. Medijska pedagogija svojim istraživanjima recepcije i delovanja daje rezultate u oblasti psihologije percepcije, tradicija analize sadržaja iz filmologije ima svoj ekvivalent u interpretativnoj didaktici nemačkog jezika, dok se strukturno-analitički pristupi sa svojom potragom za filmskim jezikom mogu neposredno paralelno prikazati sa jezičko-funkcionalnim i tekstualno analitičkim pitanjima nastave nemačkog jezika. Iako su ova dva strujanja prvobitno tekla paralelno, sve više se dodiruju. Dokumentarni film i reklame takođe treba da budu preuzeti u nastavu nemačkog jezika, ali su oni zbog svoje informativne i apelativne funkcije pre predmet didaktike jezika. Nastava nemačkog uglavnom nema vremena za film koji je pretežno predmet radnih grupa ili projekata, ali je poželjno i moguće da se estetski horizont učenika proširi upotrebom pitanja i saznanja iz domena semiotike slike i socijalne estetike (Kern, 2006, str. 218-219). Na kraju, ne treba prenebregnuti i vaspitni aspekt u izboru filmova: prednost bi trebalo da se daje onima koji prikazuju nove poglede na svet i estetski su zahtevni (kompleksan odnos sadržine i forme) (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 204–205). Takvi filmovi ispunjavaju i estetske i pedagoške zahteve i obogaćuju svet mladih ljudi.

## **ii. Analiza filma**

Film se u nastavi književnosti najčešće analizira tako da se porede filmski i književni tekst. Za to su uglavnom zaduženi nastavnici književnosti, retko filmolozi, te oni polaze od onoga što im je najbolje poznato. Kod filma i književnosti ima dovoljno sličnosti koje daju osnov za poređenje, ali i razlika koje govore u prilog analizi filma kao zasebnog umetničkog dela koje nije direktno povezano s književnim tekstom. Međutim, za takve analize potrebno je više filmološkog znanja.

Film se posmatra kao tekst, odnosno kao četvrti književni rod zato što se zasniva na štampanom književnom tekstu (scenarij) i utiče na način pisanja književnika. Filmovi se zasnivaju na naraciji i mogu se proučavati sa aspekta vrste

tekstova, vizuelne i auditivne retorike, pripovedačkog stava i perspektive, opisa i konstelacije likova, govora likova, vremenskog kostura, pripovedačke kompozicije i dr. Isto tako, struktura sistema delovanja filma odgovara strukturi delovanja književnosti: produkcija – posredovanje – recepcija – prerada (Abraham i Kepser, 2006, str. 145–146). Međutim, razlika je u sistemu znakova, jer film pored verbalnog jezika koristi i slike, te predstavlja neposrednu sliku stvarnosti. Iako su i književnost i igrani film narativni po svojoj prirodi, filmu se prebacuje podsticanje na pasivno konzumiranje, dok u književnosti uvek postoje neodređenosti, „prazna mesta“ koja navode čitaoca da ih popuni i da se aktivira. Međutim, i film ima svoje „praznine“ koje zahtevaju od gledaoca kreativno učešće i dopunu na osnovu znanja o svetu. S obzirom na njihovu popularnost kod dece i mladih, oni moraju da se uključuju u nastavu književnosti, čak i da budu osnova za koncept poređenja i transfera, naročito kod narativnih filmova i književnih dela koja čak mogu da budu predmet jedne sveobuhvatne didaktike naracije (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 204–205). Narativna osnova je svakako dobar argument i osnova za povezivanje filma i književnosti i predstavlja poznato polazište u analizi za nastavnika i za učenike. Međutim, sredstva za filmsko i književno umetničko izražavanje se razlikuju, što treba da bude predmet zasebne analize.

Za razliku od književnosti film je po svojoj strukturi multimedijalan, budući da sintetizuje pisanu i izgovorenu reč, zvukove i muziku, sliku, formu i boju. Osim toga, konzistentnost i linearanost smisla koje su karakterisale dosadašnji pojam filma zamenjene su diskontinuiranom akumulacijom smisla i umrežavanjem (Kern, 2006, str. 217). U filmu doslovno sve postaje znak i sticanje svesti o različitim znacima specifičnim za film deo je njene didaktike. Kritično znanje o načinu na koji je film napravljen sprečava opasnost od pukog konzuma i latentne manipulacije. Osnovna semiotika filma uključuje vreme, tela i prostor. Nijedan medijum ne raspolaže takvim sredstvima da zaobide vreme kao film. Najvažnije sredstvo je svakako montaža: (1) paralelna montaža za prikazivanje istovremenosti, (2) kontrastna montaža koja stavlja vreme van snage, (3) aditivna montaža koja nizanjem nepovezanih slika prikazuje vanvremensko ređanje jednog pored drugog umesto linearnog nizanje jednog posle drugog. Bioskop nema prostor, već ga konstruiše na platnu preko pokreta koji postaje izraz ljudske sposobnosti delovanja. Predmeti automatski dobijaju sopstveni život, a pojam bioskopa postaje *action*. Likovi se u filmu prikazuju ili u okviru svog okruženja ili u isečcima, te je recipijent u prilici da rekonstruiše osobu iz delića i čovek nastaje iz nečega što radi ili iz dela koji se vidi. Iz tog razloga su u bioskopu od početka uvedeni veštački ljudi (Golem, Frankenštajn), nemrtvi (Nosferatu), vanzemaljci (E.T), ljudi-mašine (Terminator) (Kern, 2006, str. 219-223). Pored semiotičke



analize vremena, tela i prostora, kao posebna kategorija analize filma se navodi i „filmski jezik“, koji je daleko složeniji od verbalnog književnog jezika.

Filmski jezik kao kategorija analize odnosi se na odlike filma kao umetnosti u koje spadaju kadar (veličina kadra, pozicija, kretanje i objektiv kamere), mizanscen, slika i ton, montaža, zatim narativni postupci u koje spada prikazivanje vremena, perspektiva, eventualno pripovedačka instanca (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 206–210). Kategorije znaka i jezika se delimično preklapaju (montaža, prikazivanje vremena), budući da se jezik i zasniva na znacima.

Kad je reč o tematskim područjima u okviru nastave, na prvom mestu se nalaze poređenja ekranizacije i originalnog književnog teksta, ali samo ukoliko cilj nije obezvređivanje filma – ukazivanje na generalizaciju kompleksnih problemskih područja, pojednostavljivanja ili ispuštanja delova radnje, stilizacije u pripovedačke obrasce, stereotipizacija likova i uključivanje sredstava stranih književnom tekstu. Još su zanimljivija poređenja različitih medijskih realizacija: štampa, film, radio, televizor. Smislenije je korišćenje manje analitičkog postupka, transfera naracije reči u naraciju slike. Više vremena i truda zahteva poređenje različitih ekranizacija, ali je vrlo plodonosno (na primer, *Efi Brist* je adaptirana tri puta, *Budenbrokovi* dva puta, *Wahlverwandtschaften* tri puta). U okviru istorije i estetike filma se ekranizacije nalaze na rubu interesovanja, te je daleko privlačnije i izdašnije ozbiljno bavljenje klasicima istorije bioskopa koji spadaju u opšte obrazovanje. Vreme originalne estetike je na izdisaju, mada u glavama kulturnog menadžmenta još predstavlja *non plus ultra* svakog estetskog vrednovanja – serije se još posmatraju kao „sapunice“ i trivijalna ostvarenja jer se obezvređuju kao varijacija uvek istog. Međutim, ovde je važan način na koji se nešto stvara, jer zadatak didaktike je da utvrdi obrasce pripovedanja i slike, kao i da ih poveže s njihovim antropološkim ili kulturnospecifičnim korenima. Negativni pojmovi kao „kliše“ i „stereotipi“ važe samo u okviru određenih normativno-estetskih merila. Istovremeno gledanje više tekstova kao jednog hiperteksta omogućava umrežavanje više stvarnosti koje se povezuju u jednu višu stvarnost. Na taj način se povećava autentičnost recepcije (Kern, 2006, str. 225–229), i svet nastave se približava svetu stvarnosti učenika.

### **iii. Metodički postupci u nastavi filma**

U pedagoškom radu s filmom treba imati na umu da se danas deca prvi put s literarnom građom i pričama ne susreću u formi knjige, već u formi medija, sinestetički na više nivoa, da uče priče kao medijske interpretacije. Iz tog razloga bavljenje filmom ili vraćanje na literarni original može da postane putovanje u

nepoznato i da bude interesantno uprkos tome što je sama priča već poznata, čak ponovno čitanje može da dovede do novog otkrivanja već navodno poznatog. Filmovi treba da se uključuju u nastavu pod sledećim aspektima:

- kad je reč o ekranizovanoj književnosti film može da olakšava pristup složenim tekstovima i književnoj građi; adaptacija i original mogu da se porede sa stanovišta pripovedanja, dramskog razvijanja radnje, momenata napetosti, konstelacije i karakterizacije likova, mogu se porediti specifično dejstvo i funkcija, povezati intencije i promene;
- filmovi se mogu posmatrati kao ogledalo vremena i istorijsko nasleđe, da odslikavaju svakodnevicu i dečiji svet, da pripovedaju o vremenu u kojem su nastali, o odnosima među generacijama i polovima, da razvijaju istorijsku svest;
- predmet nastave može biti filmska estetika i filmski jezik – učenici uče da čitaju filmske slike, da razumeju filmski jezik, da shvataju kako film funkcioniše, kako je izgrađen, kako i s kakvim sredstvima pripoveda, da upoznaju i analiziraju elemente filmskog oblikovanja u njihovom dejstvu i funkciji (jezik slike – perspektive i pokreti kamere, montaža, osvetljenje, kompozicija, ton/ muzika/ zvukovi, dijalog);
- deca se preko filmova mogu suočavati s relevantnim temama, radnjom i likovima – temama kao što su detinjstvo u prošlosti, hendikep, prijateljstvo, izolacija, uz primenu aktivno-produktivnih metoda kao što su pisanje i izvođenje određenih scena, pisanje i pripovedanje iz perspektive jednog ili više likova, izmišljanje nastavka ili priča unutar priče, pisanje scenarija (Heinke i Rabe, 2016, str. 441–444).

Dakle, film se u nastavu uključuje radi ispunjavanja različitih ciljeva: sticanja veštine analize filma (i književnosti), sticanja znanja iz kulture, ispunjavanja emocionalno-afektivnih ciljeva i formiranja stava (relevantne teme).

Kad je reč o metodičkoj obradi, trebalo bi da se film gleda zajedno na času, da se zajedno obrađuju pitanja ili hipoteze, pažljivije istraže odabrani aspekti radnje i nivoa prikazivanja na primeru centralnih scena, bilo individualno ili u grupi. Za interpretaciju je najpogodniji razgovor na času, kao i produktivni postupci (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 206–210), odnosno samostalno razvijanje medija: filmske ili radio-dramske sekvence, pozorišne scene, stripa i slično, kako bi se negovala kreativnost, razumevanje teksta, sposobnost analize i kritike. Nastava treba da se nadovezuje na iskustvo mladih, da se postojeće medijalne kompetencije podstiču, a nedostatak nadoknadi. Treba istaći formalno-estetsku vrednost pojedinačnog medija (Josting, 2016, str. 416–417). Na početku to može i da bude uz pomoć poređenja s književnim tekstom uz postepeno odvajanje.

## **b. Film u nastavi stranog jezika i književnosti**

Film se u nastavi stranih jezika prvobitno koristio isključivo kao sredstvo za razvijanje jezičke kompetencije. U radu s prvim filmovima u nastavi stranih jezika šezdesetih godina prošlog veka nastavnici su uglavnom koristili audio-lingvalnu metodu, pa su se filmovi koristili za prikazivanje svakodnevnih životnih situacija, a učenici bi nakon gledanja podražavali, odnosno uvežbavali uzorne dijaloge (Heidecker, 2001, str. 437). Smatralo se da ovakvo „drilovanje“ doprinosi razvijanju osećaja za jezik kod učenika (Neuner i Hunfeld, 1993, str. 45). S razvojem komunikativne metode, u nastavi stranog jezika se sve više insistiralo na korišćenju autentičnih tekstova, kao i na uvođenju učenika u realne životne situacije. S obzirom na to da većina učenika i studenata nije u mogućnosti da otputuje u zemlju čiji jezik uči, sve veća pažnja se posvećuje upravo filmu, jer on pruža mogućnosti za razvijanje jezičkih kompetencija kao što su slušanje s razumevanjem autentičnih jezičkih iskaza, zatim, govor i pisanje o predmetima, radnjama i mislima prikazanim u filmu. Tek vremenom su nastavnici postali svesni toga da se pored jezičkih veština preko filma može razvijati i interkulturalna kompetencija, jer film učenicima i studentima pruža priliku da se upoznaju s novom kulturom, načinom života u stranoj zemlji, oblicima verbalnog i neverbalnog ponašanja (mimika, gestika, stav tela i sl.), a stiču i uvid u političke, tehničke, privredne, industrijske, socijalne i religiozne okolnosti života u toj zemlji. Na kraju, s obzirom na to da mladi ljudi generalno vole da gledaju filmove, njihovom implementacijom se podstiče motivacija i budi interesovanje za učestvovanje u radu na času i razgovor o temama koje su obrađene na filmu (Heidecker, 2001, str. 437). Zato je bitno da film bude pažljivo odabran, u svakom pogledu primeren učenicima (Zobenica i Stipančević, 2013), kako bi se uloženo vreme i trud isplatili u najvećoj mogućoj meri.

Kod izbora filmova treba pre svega voditi računa o jezičkom znanju učenika, ali i o njihovom poreklu i uzrastu, predznanju o zemlji čiji jezik uče, o njihovim iskustvima sa učenjem, poučavanjem i audiovizuelnim medijima, njihovim interesovanjima i potrebama, kao i navikom gledanja televizije. Međutim, isto tako ne treba izgubiti iz vida institucionalni okvir, odnosno zemlju porekla i zemlju ciljnog jezika, instituciju u kojoj se nastava održava, nastavni plan i program, klimu u učionici, kao i dosadašnji tok nastave. Nastavnik treba da ima na umu specifičnosti samog medija, vizuelne i motoričke informacije koje prenosi, odnos slike i tona, nove ciljeve učenja (slušanje s razumevanjem, vizuelna komunikacija), odgovarajuća didaktiča pomagala i načine vežbanja, kao i zahtev da sadržina ne sme da bude apstraktna (Heidecker, 2001, str. 441-443). Treba i da se

uzmu u obzir i sredstva filmskog jezika, jer ona mogu ili da otvore ili onemoguće pristup nekom tekstu na stranom jeziku (Raabe, 2007, str. 425), što svakako utiče na njegovu recepciju i otežava ili olakšava rad s filmom (Zobenica i Stipančević, 2013).

Da bi filmovi mogli vaspitno da deluju na učenike ili studente, na njihovu volju i etičke stavove, oni moraju da prikazuju perspektivu dece, a ne odraslih. Priče moraju da budu pripovedane linearno i da budu u vezi sa iskustvima mladih ljudi, da se likovi razvijaju, a ne da budu statični. Osnova svake analize filma je ipak doživljaj i refleksija o filmu koji na neki način aktivira razmišljanja, osećanja, asocijacije i predrasude, podstiče na razmenu stavova i vrednovanje pripovedanih radnji ili prikazanih stanja (Abraham, 2009, str. 22, 55, 57, 70). Ne treba gubiti iz vida da ono pravo, „dubinsko učenje“, uvek polazi od iskustva koje se onda postepeno transformiše. Mladi ne bi trebalo da stiču samo deklarativno, površno znanje koje se svodi na memorisanje, reprodukciju, pasivno prihvatanje ideja i informacija, bez ikakve refleksije svrhe i strategije učenja i prepoznavanja vodećih principa i procedura. Učenici i studenti bi trebalo da razumeju film, da budu u interakciji sa sadržinom, da povezuju ideje s već postojećim znanjem i iskustvom, da ih integrišu na organizovan način, kao i da proveravaju logiku argumenata (Buckland, 2008, str. 532, 534-536). Film treba da im nudi mogućnost da uče, da se identifikuju i angažuju (Zobenica i Stipančević, 2013), da aktivira što više aspekata njihove ličnosti.

Prilikom didaktičko-metodičke obrade filma jedan od glavnih problema u primeni u nastavnom procesu jeste njegova dužina. Film po pravilu traje između 90 i 130 minuta, te je potrebno imati idealne vremenske uslove koji se mogu naći samo u školama stranih jezika ili na fakultetima. Međutim, čak i u najpovoljnijim okolnostima je nemoguće obraditi svaku scenu filma (Brandt, 1996, str. 75). Didaktičko rešenje za taj problem jeste da se nastavnik koncentriše na obradu jedne ili više ključnih scena (Raabe, 2007, str. 425). Iako je to praktično, podrazumeva parcijalnu i usmerenu recepciju, jer nastavnik bira scene i time uslovljava emotivne i kognitivne reakcije na filmski tekst. Drugi problem u obradi igranih filmova je njihova jezička kompleksnost. Ukoliko je u prvom planu sticanje i razvijanje jezičke kompetencije učenika, mogu da se koriste različiti metodički postupci za ostvarenje tog cilja,<sup>14</sup> ali ako je u prvom planu film kao narativni tekst, trebalo bi mu drugačije pristupiti.

---

<sup>14</sup> Za otklanjanje jezičkih barijera koriste se različiti tehnički postupci, od kojih je najvažniji ponavljanje, naročito ključnih scena, kako bi se sadržina filma bolje zapamtila i shvatila

U radu s filmom bi trebalo da se primenjuju analitičke i kreativno-produktivne metode koje podstiču aktivno učenje (Nünning i Surkamp, 2006, str. 250). Obe grupe metoda imaju prednosti, te se uglavnom dopunjuju, pa se njihovom primenom aktiviraju i kognitivna i afektivna strana ličnosti učenika (Surskamp, 2007, str. 104). U okviru analitičkih postupaka mogu se proučavati aspekti kao što su tok radnje, karakterizacija likova, vreme i mesto radnje, pripovedačke perspektive, kao i filmska sredstva poput perspektive kamere. Kreativni postupci stavljaju u prvi plan učenički doživljaj čime se produbljuje razumevanje filma i razvija kreativnost i mašta (Nünning i Surkamp, 2006, str. 248–266). U takve postupke spadaju diskusija o likovima i radnji, pisanje filmske kritike, nastavka filma ili unutrašnjeg monologa pojedinih likova, vođenje intervjua, izvođenje scena iz filma, pravljenje plakata i prezentacija (Leitzke-Ungerer, 2009, str. 20).

Iako postoje brojni predlozi i podsticaji za strukturisanje nastavne jedinice posvećene filmu, nastavnik mora da napravi odabir među njima ili čak da uvede nove methodske postupke za obradu filmske jedinice. Svaki film je jedinstven za sebe, a u zavisnosti od različitih faktora kao što je uzrast polaznika ili nivo jezičkog znanja, vremenske mogućnosti, kao i dinamika grupe, biraju se drugačiji pristupi u radu sa filmom (Abraham, 2009, str. 61).

Kad je reč o obradi filma u nastavi stranih jezika, on se uglavnom obrađuje u tri faze: pre, za vreme i posle gledanja filma (Leitzke-Ungerer, 2009, str. 20). Uvodna faza ima za cilj da podstakne interesovanje i motivaciju učenika na gledanje filma, kao i da aktivira njihovo predznanje. Pri tome se mogu koristiti muzika ili slike iz filma, izrađivati asociogrami ili zadavati rečenične karte s ključnim rečima na osnovu kojih učenici smišljaju kratku priču i iznose pretpostavke o toku radnje (Koppensteiner, 2001, str. 57).<sup>15</sup> Gledanje filma treba da

---

(Brandi, 1996, str. 16). Pored toga, u obradi filma se primenjuju postupci kao što su prikazivanje slike bez tona i puštanje tona bez slike, upotreba analitičkih i kreativno-produktivnih metoda, kao i strukturisanje nastavnog časa (Leitzke-Ungerer, 2009, str. 20). Razdvajanjem informacionih kanala slike i tona može se podstaći radoznalost učenika kao i ciljano uvežbavati određene veštine. Prikazivanje filma bez zvuka podstiče razmenu ideja o mogućem toku radnje, čime se razvijaju veštine pisanja i govora, dok se koncentracijom na zvuk razvija veština slušanja sa razumevanjem (Wilts, 2001, str. 217). Da bi rad sa zvukom bio efikasan potrebna je upečatljiva muzika, dijalozni ili zvuci koji podstiču maštu i stvaranje slika u glavi, i koji mogu da najave određenu priču, na primer, avanturističku, ljubavnu, kriminalističku i sl. (Brandi, 1996, str. 21).

<sup>15</sup> Ukoliko se radi o učenicima nižih ili srednjih nivoa znanja nemačkog jezika, pre gledanja filma se može ponuditi kratak sadržaj (Brandi, 1996, str. 46). Iako se time na neki način već otkriva tema i radnja filma, primena ove metode se opravdava kao značajno didaktičko

bude usmereno zadacima koji sprečavaju učenike ili studente da preuzmu pasivnu ulogu u nastavnom procesu (Leitzke-Ungerer, 2009, str. 20). Ukoliko je film duži, institucionalni okviri uglavnom ne daju mogućnost da se odgleda ceo film, već samo ključne scene. Kako bi učenici lakše pratili i razumeli odabrani film, oni mogu da dobiju kratak sadržaj filma na nasumično podeljenim tekstualnim kartama, koje treba da poređaju tako da rekonstruišu pravilan sled događaja i upoznaju se sa sadržinom filma. Na taj način mogu lakše da prate i bolje razumeju ključne scene (Brandi, 1996, str. 33). Nakon gledanja filma treba da se pažnja posveti analizi filma primenom analitičkih i kreativno-produktivnih metoda. U ovoj fazi časa se diskutuje o likovima, radnji, piše se filmska kritika, nastavak za film, unutrašnji monolozi likova, vode se intervjui, izvode skečevi, prave plakati i prezentacije. Pri tome ne moraju svi učenici izvršavati iste zadatke već se mogu podeliti u grupe i raditi one koji su u skladu sa njihovim afinitetima (Leitzke-Ungerer, 2009, str. 20). Podstiče se diskusija na temu filma, o njegovom završetku, kao i o ličnim temama (Zobenica i Stipančević, 2013). Nakon diskusije se razumevanje filma produbljuje različitim vrstama zadataka koji podstiču kako kognitivnu, tako i afektivnu stranu učenikove ličnosti. Zadaci se rade u paru ili grupi, a odabiru se prema afinitetima učenika. Tako učenici mogu da pišu filmsku kritiku na osnovu ključnih reči (kratak sadržaj, vreme i mesto radnje, najsimpatičniji lik, najnesimpatičniji lik, ideja filma, upečatljivo, interesantno, posebno u filmu, šta im se dopalo/ nije dopalo, ocena filma od 1-5) (Težak, 2002). Može da se piše i članak za novine u kojem se izveštava o događajima u školi, ili nastavak za film. Učenici ili studenti mogu da organizuju debatu o ključnim pitanjima koja su dovela do određenog ishoda, a mogu i sami da osmisle situacije u kojima dolazi do drugačijeg kraja. Mogu da snimaju određene scene koje podsećaju na one iz filma, a mogu raditi i prezentacije na različite teme u vezi između filma i stvarnog života. Na kraju, mogu se uputiti na dodatnu literaturu ili na internet izvore kako bi se podstakli na dalja istraživanja (Zobenica i Stipančević, 2013).

---

sredstvo budući da rasterećuje tekst od nepoznatih reči, čime se olakšava njegovo razumevanje. U uvodnom delu časa se takođe zadaju zadaci koji usmeravaju gledanje na bitne aspekte filma. Kada je u pitanju nastava stranog jezika, ističe se da težište rada na filmu uvek treba da bude na zadacima pre gledanja filma. Razlog za to je jezička kompleksnost koja učenicima predstavlja veliki problem, onemogućava razumevanje, te slabi motivaciju. Iz tog razloga je potrebno primeniti sva didaktičko-metodička sredstva koja će rasteretiti tekst od nepoznatih reči i pripremiti učenika za gledanje filma (Dalhaus, 1994, str. 52).

Bilo da se film posmatra kao sredstvo za sticanje i razvijanje jezičkih i interkulturalnih kompetencija, bilo kao narativni tekst, prilikom njegovog izbora treba da se vodi računa o mogućnosti emocionalnog angažovanja, formiranja stavova, sticanja znanja o filmu i veštine njegove analize (filmska kompetencija), budući da je i film umetnička forma kao i književnost. Da bi se obrađivao kao predmet nastave književnosti na stranom jeziku, odnosno kao zaseban literarni žanr, a ne kao sredstvo razvijanja jezičkih i interkulturalnih kompetencija, potrebno je veliko jezičko predznanje učenika ili studenata. U tom slučaju se hijerarhija ciljeva obrće, fokus se premešta, a postupak u nastavi se približava nastavi maternjeg jezika i književnosti, odnosno film se tretira kao (književni) tekst koji se poredi s književnošću ili koji se analizira kao poseban znakovni sistem. Na kraju, rad s filmom omogućava i razvijanje medijalne kompetencije, a primenom aktivno-produktivnih zadataka (snimanje) mogu se ostvarivati i psihomotorički ciljevi.

*Prilikom izbora teksta za nastavu književnosti na stranom jeziku treba da se vodi računa o žanrovskim odlikama. Kad je reč o epici, prednost se daje kratkim formama kao što su bajka i kratka priča, u zavisnosti od preferenci za fantastičnu ili realističnu književnost. Lirika je naročito pogodna za kreativne i produktivne zadatke. Drama se povezuje s pozorištem u svrhu ostvarivanja obrazovnog potencijala. Film kao četvrti književni rod može da se poredi s književnim tekstovima ili da se analizira kao zasebni semiotički sistem radi razvijanja medijalne kompetencije. Različite mogućnosti koje pruža svaki od žanrova su brojne, ali se moraju sistematski i smišljeno primenjivati, u skladu s odabranim nastavnim ciljevima i očekivanim kompetencijama, kao i sposobnostima i interesovanjima učenika.*

## VI MEDIJI U NASTAVI KNJIŽEVNOSTI

Multimedijalnost je deo sveta današnje dece i mladih, i nastava u kojoj se ne koriste različiti mediji, uključujući moderne i digitalne, jeste siromašna, neadekvatna i zastarela. Iz tog razloga nastavnici treba da dobro poznaju medije i da umeju da rade s njima (medijalno-didaktička kompetencija).

### 1. Podela medija

Pojam „medija“ je veoma razuđen, njegovo značenje se menja u zavisnosti od konteksta, a na osnovu različitih kriterijuma nastaju i brojne kategorizacije. U školskim okvirima se prema svrsi u nastavnom procesu uglavnom navode dve grupe:

- U širem smislu mediji su sredstva organizovanja nastave u koje se ubrajaju nastavni materijali, instrumenti, uređaji kao što su tabla s kredom, zidna karta, dijaprojeksije, kasete, video, knjiga, programi za učenje i slično (Wermke, 2006, str. 91).
- U užem smislu se pravi razlika između:
  - nastavnih medija (*Unterrichtsmedien*) koji podržavaju nastavni proces i u njih spadaju tabla, plakati, projekcije i slično;
  - medija kao predmeta nastave (*Medien als Unterrichtsgegenstand*), u koje spadaju knjige, časopisi, novine, sveske, verbalna i neverbalna komunikacija, radio-drama, filmovi (Abraham i Kepser, 2006, 158).

U daljem izlaganju pojam medija će se koristiti u užem smislu, odnosno praviće se razlika između medija kao sredstva ili kao predmeta nastave.

Na osnovu funkcije medija u procesu prenošenja sadržaja između pošiljaoca i primaoca postoji podela u tri grupe:

- **Primarni mediji** su sredstva uspostavljanja direktnog međuljudskog kontakta (glas, gestika, mimika) koja zahtevaju telesno prisustvo partnera komunikacije bez tehničkih pomagala.
- **Sekundarni mediji** podrazumevaju neku tehniku ili aparaturu (posredstvo) na strani pošiljaoca, ali ne i kod primaoca (dimni signali, pribor za pisanje, štamparske mašine).
- Kod **tercijarnih medija** i pošiljalac i primalac raspolažu odgovarajućom tehnikom da bi mogli da prenesu poruku (telefon, radio, televizor, film, kasete, CD, video, kompjuter) (Wermke, 2006, str. 93-94). U nastavi književnosti su



relevantne sve tri grupe medija, ali će se ovde razmatrati samo tercijarni mediji.

Prema vremenskom redosledu nastanka mediji se dele u sledeće grupe:

- **tradicionalni** (ne-tehnički) mediji – nastavna sredstva kao što su udžbenici, gramatike, čitanke i radne sveske, lektire, karte, dijagrami, realije i slike;
- **moderni** mediji – razvijeni su na tehničkim osnovama, i u ovu grupu spadaju projektor, kasete, filmovi, informacije o zemlji, ilustracije u knjigama;
- **novi** mediji – zasnivaju se na tehnološkim otkrićima telekomunikacije koja omogućavaju interaktivno i autonomno učenje, kao što su elektronska pošta, internet, učenje uz pomoć računara, CD-ROM (Bausch, 2007, str. 395–396). Budući da su tradicionalni mediji u nastavi književnosti (udžbenik i čitanka) već razmatrani, ovde će biti reči o modernim i novim medijima.

U nastavnom procesu mediji imaju sledeće funkcije:

- **Primarna ili autentična** funkcija – podrazumeva da su mediji nosioci informacija u nastavi (*Darbietungsfunktion*) i da kompenzuju odsustvo autentične upotrebe ciljnog jezika u učionici. Uvode stvarnost na stranom jeziku u učionicu i stvaraju realne povode za komunikaciju pomoću predmeta, igara, zvukova.
- **Sekundarna ili didaktička** funkcija – podrazumeva pomoć medija u intenziviranju i usmeravanju procesa učenja (*Steuerungsfunktion*).

Na osnovu ovih funkcija razlikuju se autentični mediji (informativni tekstovi, *Objekttex*) i mediji izrađeni u didaktičke svrhe (instrumentalni medijski tekstovi) (Storch, 1999, str. 271–272). O razlikama, prednostima i nedostacima autentičnih i didaktizovanih književnih tekstova je već bilo reči, te se ova podela ovde neće dalje razmatrati.

Najrasprostranjenija i najpoznatija je klasifikacija medija prema načinu percepcije, te se u tom smislu razlikuju auditivni, vizuelni i audiovizuelni mediji (Storch, 1999, str. 273–282):

- **Auditivni mediji** – ton se prenosi preko medija kao što je radio ili CD. Uglavnom se prenose radio-drame, vesti, reklame. Mogu se primeniti za ciljano negovanje veštine slušanja, kao model za fonetsko vežbanje, za vežbanje govora u jezičkoj laboratoriji, vežbe izgovora, snimanje učeničkog govora, snimanje intervjua, postavljanje pitanja i sl.
- **Vizuelni mediji** – mogu se primeniti radi prenošenja informacija o zemlji čiji se jezik uči, situativnog smeštanja teksta ili vežbe, i za semantizaciju. Motiviraju učenike, privlače pažnju, čine očiglednim događaj u okviru nastave i doprinose promeni i raznolikosti. Pojavljuju se u formi fotografija u udžbeniku, crteža na

tabli, dija-projeksija, plakata, aplikacija (magnet ili kačenje) i različitih predmeta. Podstiču opisivanje, komentare, poređenje, formiranje hipoteza (Storch, 1999, str. 275–281) i služe za razvijanje kompetencije razumevanja gledanja (*Sehverstehen*). U ovu grupu spadaju i nemi filmovi (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 199).

- **Audiovizuelni mediji** – podrazumevaju rad s filmovima, videom, televizijom. Na očigledan način prezentuju različite teme, komunikativne situacije, vrste tekstova, jezičke registre, čime se postiže autentičnost komunikacije na ciljnom jeziku. Funkcije audiovizuelnih medija su informisanje, predstavljanje modela za socijalno i komunikativno prikladne načine ponašanja, davanje autentičnih povoda za razgovor, negovanje receptivnih sposobnosti u autentičnim uslovima i vežbanje jezika. Daju mogućnost za raznovrstan i raznolik metodički rad, kao što je prikazivanje sekvence slike i tona, zatim prezentacija teksta uz vežbe razumevanja, ili izolovanje optičkog kanala, pa sekvenca slika služi kao priprema za jezičko razumevanje (rasterećenje, *Vorentlastung*) ili povod za razgovor. Izolovanjem akustičkog kanala može da se samo sluša ton i opisuje scena (situacija, ličnosti, prostor, radnje) (Storch, 1999, str. 281–282).

Mediji su – uprkos podelama – međusobno usko povezani. Noviji mediji se delimično definišu na osnovu starih, tako, na primer, film sadrži elemente i drame i epike, strip se zasniva na vizuelnim i verbalnim sistemima znakova. Među medijima postoji razmena na različitim nivoima (čitanje knjiga na radiju i televiziji, transformacija književnog teksta u film i slično), menjaju se načini produkcije i distribucije književnosti (književni tekstovi su dostupni na CD-u ili DVD-u, knjige se prodaju u online-knjžarama) (Wermke, 2006, str. 94-95). U nastavi književnosti prisutne su sve navedene vrste medija, delimično kao sredstva prenošenja i obrade književnih tekstova, delimično kao predmet nastave (na primer, film).

## 2. Mediji u nastavi

Mediji u nastavi su predmet medijalne didaktike, ali je medijsko vaspitanje, s obzirom na to da medijska nastava kao samostalni školski predmet ne postoji, zadatak tradicionalnih nastavnih predmeta kao što su nastava jezika i književnosti. Medijalno vaspitanje se bavi medijima kao *predmetom* procesa učenja i poučavanja, pri čemu su kriterijum za njihov izbor i implementaciju vanškolska relevantnost medija u slobodno vreme, u okviru potencijalnog zanimanja, i u javnosti (Wermke, 2006, str. 91). Diskusija o medijima kao predmetu nastave se

vodila sa svakim uvođenjem novih medija u nastavu – s filmom pedesetih godina, s televizijom, stripovima, novinama i časopisima krajem šezdesetih godina, s medijima zasnovanim na računaru devedesetih godina. „Novi“ mediji se vrlo često određuju preko diferencijalnih kriterijuma prema književnosti i uglavnom važe za manje vredne. Opozicija između književnosti i medija se zadržala, pre svega zbog medija slike (*Bildmedien*) kao što su film, televizor i kompjuter, koji dovode u opasnost čitanje kao kulturnu tehniku, kao i negovanje mašte. Iz tog razloga se mediji koji se slušaju smatraju bliži književnosti i manje problematični, ali oni se jedva uzimaju u obzir u okviru medijalne didaktike (Wermke, 2006, str. 91–92). Težište je uglavnom na audiovizuelnim tercijarnim medijima.

Deca koriste tercijarne medije pre nego što nauče da čitaju. Nema smisla deliti decu na one koji koriste audiovizuelne i audio medije, s jedne strane, i na one koji čitaju, s druge strane, već na one koji koriste audio-vizulne medije i čitaju, i one koji koriste AV-medije i ne čitaju, jer je monomedijalna upotreba uglavnom prevaziđena. Iako je televizija među medijima svakako na prvom mestu, omiljeni su i dečiji CD-ovi. Činjenica je da su deca i mladi aktivni korisnici medija, koriste citate i simbole iz svojih omiljenih filmova i sa CD-ova u međusobnoj komunikaciji, imaju svoje preference koje često zavise i od obrazovnog nivoa. Što su stariji, njihov izbor medija u odnosu na sadržaj i formu je bliži „visokoj kulturi“ (Wermke, 2006, str. 96–99), ali popularna kultura (pop muzika, sapunice, filmovi i slično) ima izuzetno veliku ulogu u socijalizaciji mladih i može da dobije isto takav značaj u usvajanju stranog jezika, jer ona prenosi primere jezičkih i kulturnih obrazaca, upoznaje decu i mlade s neverbalnim slikama, predmetima, mestima, stilovima odevanja, gestama ciljne kulture. Uprkos kritičkim glasovima prema otuđenju putem masovnih medija, skeptičnom stavu prema svemu što je popularno („medijski pakao“), ističu se prednosti savremene popularne kulture („medijski raj“), kao što je njena fleksibilnost, otvorenost, izazivanje osećanja i mogućnost identifikacije, što sve utiče na motivaciju i jezičko osveščivanje kod mladih. Međutim, iako su ovi mediji prvenstveno namenjeni zabavi, prilikom razvijanja medijalne kompetencije treba uzeti u obzir oba aspekta, odnosno razvijati i sposobnost za kritiku medija, kao i sticati znanja o medijima i naučiti ih koristiti. Prilikom izbora poželjno je da se stavi težište na aktuelne teme i tekstove (a da ne budu niskog kvaliteta) ili da se radi sa klasicima koji pružaju mogućnost poređenja, tako da tekstovi budu bliski učenicima i da imaju interkulturnu dimenziju. Suština je da se njihovim povremenim uključivanjem u nastavu pojačava motivacija (Volkmann, 2007, str. 277–287). To ne znači da mediji moraju da budu u središtu nastave književnosti, ali svakako ne bi smeli da se u potpunosti isključe.

Ciljne dimenzije nastave književnosti i medija obuhvataju četiri aspekta:

- **Medijalna kompetencija** podrazumeva odgovarajuću primenu medija, poznavanje forme i sadržaja različitih medijskih ponuda i sposobnost da se proceni kvalitet informativnog sadržaja i estetske realizacije.
- **Čitalačka kompetencija** se posmatra kao deo medijalne kompetencije i odnosi se na jezičke tekstove, ali i „čitanje“ slika. U tom smislu su se naročito ekranizacije pokazale korisne za nastavu nemačkog. I slušanje mora da se uči, a značaj auditivne kompetencije za nastavu književnosti je (ponovo) otkriven. Medijska kompetencija se odnosi i na praktičnu stranu – korišćenje tehnika vladanja govorom tela, glasovne artikulacije i rukopisa, upotrebe kompjutera, fotoaparata, videokamere i slično. Za medijalnu praksu su postavljena različita merila: zahtev za profesionalnošću i učeničko alternativno korišćenje medija, intergracija „manjih videoprojekata“ i pojedinih koraka ekranizacije.
- **Estetsko obrazovanje** podrazumeva negovanje opažanja kompleksnih medijalnih dela, uključivanje medijalne umetnosti i suočavanje s tendencijama „estetizacije“, odnosno nalaženja „lepog“ u svim sferama.
- Na kraju, **političko obrazovanje** podrazumeva osposobljavanje za mišljenje i odlučivanje u većim okvirima, prenošenje informacija o odnosu estetike i ekonomije, razmatranje antropoloških pitanja (Wermke, 2006, str. 100-102).

Svi ovi aspekti predstavljaju dopunu osnovnim ciljevima nastave nemačkog jezika i književnosti, samim time doprinose njenom bogaćenju, te didaktičari preporučuju povezivanje književnih tekstova i medija.

Najvažnije organizacione mogućnosti integracije nastave književnosti i medija nude:

- Ambivalentnost cilja i sredstva – prilikom implementacije medija kao nastavnog sredstva uvek se nešto saopštava i o medijima, tako da su oni u isto vreme i sredstvo i predmet nastave. Tako se standardni zadaci nastave nemačkog jezika kao što su prepričavanje ili vežbanje kreativnog pisanja zadaju na osnovu audiovizuelnih i audio tekstova koji su u tom slučaju i predmet nastave i sredstvo za razvijanje jezičkih kompetencija.
- Spiralni kurikulum – podrazumeva dopunjavanje različitih aspekata u više uzastopnih razreda.
- Projektna nastava – daje mogućnost povezivanja teoretskih i praktičnih ciljeva, kao i različitih nastavnih predmeta (Wermke, 2006, str. 103–104), o čemu će biti više govora u sledećem poglavlju.

Budući da je u dosadašnjem izlaganju bilo reči o autentičnim i didaktičkim tekstovima, kao i o tradicionalnim medijima (udžbenici i čitanke) koji imaju

najdužu tradiciju u nastavi jezika i književnosti, treba posebno razmotriti mesto modernih medija (radio i televizija) i novih, digitalnih medija (internet, CD i DVD) u nastavi nemačke književnosti kao strane.

## **a. Moderni mediji**

U moderne medije spadaju auditivni mediji (radio) i audiovizuelni mediji (televizija). Iako se i oni sve više povezuju ili čak prebacuju na digitalne medije, ovde će se razmatrati kao samostalni mediji.

### **i. Radio**

Kad je reč o radiju, on nudi različite mogućnosti za razvijanje kompetencije slušanja s razumevanjem, kao što su informativne i dokumentarne emisije, ali i književna dela kao što su radio-drame. Radio-drame mogu biti predmet nastave nemačke književnosti, odnosno da se obrađuju kao književni tekst s dramskim elementima, da budu predmet književne analize i podstrek za aktivno-produktivni rad u nastavi.

Radio-drama, kao „pozorište u glavi“, našla je primenu u nastavi nemačkog jezika kao maternjeg već pedesetih godina, da bi didaktičko interesovanje za nju opalo tokom osamdesetih i ponovo oživelo poslednjih godina, sa sve većim interesovanjem publike za audio-knjige (*Hörbücher*). Pored originalnih radio-drama, u nastavi se koriste različiti vidovi medijalne adaptacije kao što su čitanje epskih i lirskih tekstova na radiju i radio-drame nastale prema epskim ili dramskim delima. Posebna pažnja se poklanja radio-dramama za decu koje su se razvile u serijsku zabavnu književnost (Abraham i Kepser, 2006, str. 173–174).

Radio-drama za decu je scenski auditivni tekst prilagođen za decu do dvanaest godina. Pojavila se na samom početku nastanka radio-drame za odrasle (1924. godine) i to kao adaptacija bajki i knjiga za decu u svrhu obrazovanja i „visoke“ zabave. Bajke su ostale omiljeni materijal za adaptiranje u formi radio-drama sve do kraja dvadestog veka, pri čemu se njihova interpretacija menjala u skladu s vremenom: od adaptacija u propagandne svrhe za vreme nacionalsocijalizma, preko posleratne iluzionističke radio-drame do ponovne politizacije krajem prošlog veka. Inovaciju tokom sedamdesetih godina predstavljala je „nova radio-drama za decu“ (*neues Kinderhörspiel*) koja je imala emancipatorski karakter i pratila sopstvenu „radiofonu“ estetiku. Posebnu vrstu radio-drame predstavlja reportaža (*feature*) koja se sastoji iz izveštaja, komentara i dijaloga, i nalazi se na granici fikcionalnog i nefikcionalnog teksta (Müller, 2016, str. 447–464). Treba naglasiti da se primenom ovakvih tekstova ne razvija samo

kompetencija slušanja s razumevanjem, već se podstiče i mašta, budući da slušaoci sami kreiraju slike u svojoj glavi, kao i kritičko mišljenje.

## ii. Televizija

Televizija se posmatra kao audiovizuelni medij koji predstavlja sredstvo za prenošenje različitih audiovizuelnih tekstova koji mogu biti predmet nastave (filmovi, serije, informativne i dokumentarne emisije). Iako se danas sve više povezuje i zamenjuje digitalnim medijima, još je prisutna u životu mladih ljudi, pa i u nastavnom procesu.

Televizijska pismenost (*TV literacy*) neophodna je u nastavi stranih jezika, jer nijedan medijum ne utiče u toj meri na slobodno vreme, načine gledanja, strukture mišljenja i opažanja stvarnosti kao što je to slučaj s televizijom. Televizija ispunjava pre svega funkciju informisanja i zabave, ali predstavlja „pripovedačku mašinu“, sveprisutan medij komunikacije koji u velikoj meri utiče na viđenje sveta, socijalno postupanje i predstave o stvarnosti. Prilikom rada s televizijom u nastavi treba voditi računa i o njenim pozitivnim i negativnim kulturnim uticajima. Televizija se može analizirati s težištem na tekstu ili na kontekstu. Kad je reč o tekstu, postoje razni formati, od sapunice do novosti i reklama, koji se razlikuju prema funkciji, ciljevima i publici. Na ove „formate“ utiče kontekst recepcije, mogućnost izbora gledalaca, te se mora voditi računa o razlikama između recepcije filma (van televizijskog programa) i televizije. Kad je reč o televiziji, razlika u odnosu na film jeste potreba za brzim privlačenjem pažnje i uzimanje u obzir ritma prilikom ubacivanja reklama. Za razliku od filma, televizija može da nudi serije, da menja formate i daje široku ponudu fikcionalnih (sapunice, komedije) i nefikcionalnih (vesti), pa i hibridnih formata (dokumentarnih emisija sa elementima dramske rekonstrukcije). Kad je reč o kontekstu, mogu se proučavati produkcija, publika i recepcija, kao i kulturološka pitanja kulturne reprezentacije, ideologije i manipulacije (Zerwick, 2007, str. 351–356).

Veza između književnosti i televizije je višestruka: osim što se televizijske serije mogu posmatrati kao književni tekstovi, mogu se gledati serije ili filmovi nastali na osnovu književnih dela ili televizijski prenosi njihovog izvođenja. Bez obzira na to šta se i s kojim ciljem gleda, važno je da nastavnik zna *kako* da na odgovarajući način radi s televizijom.

Televizijska kompetencija neophodna za rad u nastavi obuhvata četiri dimenzije:

- semiotičku – sposobnost analize i tumačenja medijalnih tekstova (formalne, funkcionalne i estetske kategorije medijalnih formata teksta);

- interkulturnu – suočavanje sa karakteristikama sopstvene i strane kulture;
- produkcijsku – poznavanje medijske stvarnosti, vankontekstualne komunikativne situacije između pošiljaoca i primaoca;
- jezičku – razumevanje i poznavanje jezika filma, kao i kompetenciju slušanja (Zerwick, 2007, str. 356–361).

U skladu s navedenim dimenzijama televizijske kompetencije ciljevi nastave koji uključuju implementaciju televizijskih formata mogu da budu sledeći:

- izražajna sredstva – film se u nastavi može obraditi zapisivanjem sekvenci s detaljnim opisima radnje, likova, dijaloga, kadra, tonskih i specijalnih efekata; identifikacijom formata na osnovu sekvence i iskazivanjem pretpostavki, kao i poređenjem različitih formata;
- jezička kompetencija – slušanje s razumevanjem, pisanje sažetaka, transkripcija, pisanje različitih vrsta tekstova kao što su, na primer, prikazi;
- interkulturna kompetencija – analiza slike društva, poređenje stranih i domaćih vesti, vođenje intervjua o reakcijama na programe (projektna nastava);
- produkcijska kompetencija – upoznavanje sa svetom aktera iza scene, produkcijom, reklamiranjem, distribucijom i slično, što može da se istražuje u grupama, a može da posluži i kao osnov za kreativne zadatke, odnosno osmišljavanje sopstvenih ideja za program, njihovo poređenje, zajedničko donošenje odluke i slično (Zerwick, 2007, str. 362–365).

Potreba za razvijanjem medijalne i televizijske kompetencije povlači za sobom i zahtev za adekvatnim obrazovanjem, odnosno proširenjem studijskih programa predmetima kao što su medijalna didaktika ili nauka o medijima (*Medienwissenschaft*) koja pored modernih mora da uključi i nove, digitalne medije.

## **b. Digitalni mediji**

Za ovu grupu medija postoje različiti nazivi: digitalni ili elektronski mediji (Nadrljanski, Nadrljanski, i Bilić, 2009), novi mediji (Bausch, 2007) i tercijarni mediji (Wermke, 2006). Budući da su se tokom prve decenije dvadesetog veka novim medijima nazivali radio i film, a danas su to internet i CD-Rom, taj termin je neprecizan i provizoran. Za razliku od termina „tercijarni mediji“, „digitalni mediji“ je prilično učestao, a „elektronski mediji“ neodređen. Prema načinu recepcije digitalni mediji su uglavnom audiovizuelni, mada mogu biti samo vizuelni (ako se isključi ton) ili samo auditivni (ako se ne gleda slika, ili se sluša radio preko interneta).

Digitalni mediji nalaze široku primenu u obrazovanju, na predavanjima, u učenju, u programima za vežbanje, u bazama podataka, alatima, igrama, u pokušajima simulacije za kompleksnu komunikaciju i kooperativno okruženje, a postoje i različite aplikacije koje se mogu primeniti u programima za učenje i u odgovarajućim aktivnostima. Obrazovanje pomoću modernih interaktivnih medija je kvalitetnije, digitalizovane informacije se mogu lakše montirati uz pomoć slika, animacija i zvukova, moguć je širok transfer znanja. Pojava interaktivnih multimedijalnih sistema predstavlja unapređenje jer se poboljšava komunikacija između korisnika i računara, deluje se na više čula, prikaz sadržaja je zanimljiviji, pragmatičan i doprinosi usvajanju znanja u različitim situacijama, mogu se stvarati kompleksne situacije, nastavni sadržaj se može prikazivati iz druge perspektive, usvajanje pojmova podstiče aktivnost učenika, a rešavanje problema ga motiviše. Digitalni mediji su sastavni deo javne i individualne komunikacije, zahtev za njihovim korišćenjem je sve veći. Primena u nastavi uglavnom dovodi do poboljšanja motivacije, osposobljavanja za samostalni rad i rad na projektima, kao i do zanimljivijeg organizovanja nastave, podstiče se kooperativni rad s medijima, mada nastavnici još uvek nemaju dovoljno iskustva s njima, a ne postoje ni jasne predstave o potrebama u određenim područjima (Nadrljanski, Nadrljanski, i Bilić, 2009, str. 527–529, 534).

Kad je reč o primeni digitalnih medija u nastavi književnosti, tu se pre svega ubrajaju internet i diskovi koji se u nastavi koriste uz podršku računara (CD i DVD). Tehnički se pravi razlika između vanmrežne i mrežne ponude (*offline/online*):

- Vanmrežna ponuda (*offline*) – nije potrebna povezanost sa internetom (CD, DVD), već samo s računarom. Tu spadaju zbirke tekstova Digitalne biblioteke na kompaktnom disku (*Digitale Bibliothek*), različiti nastavni materijali i elektronske arhive.
- Umrežena ponuda (*online*) – podrazumeva povezanost sa internetom kao što su, na primer, književni časopisi na internetu, pesnički konkursi na internetu i slično. Ponude specifične za internet koriste mogućnosti koje daje samo ovaj medijum kao što su priče s igricama, narativne kompjuterske igre, animirana vizuelna poezija, kao i hiper-fikcija, odnosno primena principa hipertekstova na književnost, tako da nastaju umreženi pripovedni tekstovi (Abraham i Kepser, 2006, str. 173–175). Za nastavu književnosti se time otvara polje čitavog niza novih žanrova (narativne kompjuterske igrice, hiperfikcija...) koje su didaktički zanimljive jer igraju veliku ulogu u pripovednoj svakodnevnici velikog dela mladih ljudi (uglavnom mladića). Pored proučavanja njihove narativne strukture, pogodni su i za kritičko posmatranje prikazanog pogleda



na svet koji je uglavnom konstruisan u vidu klišeja (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 202).

U vanmrežnu ponudu spadaju i programi kao što je *MS-PowerPoint*, koji omogućava prezentaciju teksta i slike, muzike, tekstova za slušanje, animacija i filmova, pri čemu se bez teškoća može preći na druge medije (Abraham i Kepser, 2006, str. 173–175). Iako je *PowerPoint* najpoznatiji program takve vrste, u novije vreme se često koriste i drugi programi kao što je *Prezi* ili *PowToon* koji čak imaju i prednosti u odnosu na *PowerPoint*. *Prezi* daje mogućnost dinamičnog, nelinearnog, nestrukturisanog prikazivanja, a *PowToon* je izuzetno pogodan za animacije. U novije vreme se sve više koristi *Google Slides*, jednostavan i besplatan program dostupan u okviru *Google*-paketa. Pored ovih postoji još mnoštvo programa koji se mogu koristiti za prezentacije, mada većina njih nije besplatna, a neki su dostupni samo preko interneta.

Internet nudi brojne mogućnosti za telekomunikaciju i može da doprinese razvoju interkulture komunikativne kompetencije, jer putem telekomunikacije može da se uspostavi kontakt sa stranim jezikom. Mogućnost kontakta (razgovora i diskusije) s govornicima ciljnog jezika u sinhronoj (ćaskanje, video konferencija) ili asinhronoj (elektronska pošta, forumi, viki, veblog) komunikaciji daje priliku za razvijanje interkulture komunikativne kompetencije u realnim komunikativnim situacijama. Književni tekst može da bude osnova za zadatke u interkulturnoj razmeni u okviru projekata telekolaboracije, da pruži mogućnost za uspostavljanje odnosa između sopstvenog i stranog, što utiče na stavove, ali i na znanje učenika koje olakšava da se izbegnu ili prevaziđu nesporazumi, da se uoče kulturne specifičnosti, njihov značaj i konotacija, što se može ostvariti preuzimanjem različitih perspektiva, igrom uloga na osnovu književnog teksta (Müller-Hartmann, 2007, str. 198–216).

Upotreba interneta daje novu dimenziju nastavi književnosti primenom raznih sistema za učenje (nem. *Lernplattform*, eng. *Learning management system*, *LMS*) od kojih je jedna od najpoznatijih svakako mudl (*moodle*), ali ima i drugih kao što su Gugl učionica (*Google Classroom*), blekbord (*Blackboard*) i kanvas (*Canvas*). Ovi sistemi predstavljaju platforme za elektronsko učenje (*e-learning*) i hibridne forme učenja kao što su kombinovano učenje (*blended learning*) i obrnuta ili izokrenuta učionica (*flipped class*).

- Elektronsko učenje (nem. *elektronisches Lernen*, eng. *E-learning*)<sup>16</sup> – predstavlja nadređeni pojam za sve scenarije učenja u kojima digitalni mediji podržavaju nastavni proces. Mnogi nastavnici u okviru svoje nastave koriste elemente elektronskog učenja, na primer, kada učenicima zadaju da u malim grupama pretražuju internet i da rezultate pretrage prezentuju na blogu. U tom slučaju su virtuelni prostor učenja internet stranica ili veblog. Učenicima se mogu zadavati i interaktivne vežbe na internetu ili se može uključiti neki program za učenje. Kompleksniji scenariji elektronskog učenja podrazumevaju primenu platformi za učenje koje nude mogućnost preuzimanja i obrade informacija, kao i izrade komunikativnih i kooperativnih zadataka koji zahtevaju raznoliku interakciju između učenika i nastavnih sadržaja, među pojedinim učenicima, kao i između učenika i nastavnika. Digitalni mediji, od kompjutera do mobilnih uređaja kao što su pametni telefon ili tablet, imaju funkciju da obezbede tehničku stranu ovog učenja,<sup>17</sup> odnosno pristup odgovarajućim izvorima. Ponude elektronskog učenja mogu biti neformalne (društvene mreže, časakaonice, viki, veblog, internet igre, jutjub) i formalne (nastavni materijali, interaktivne vežbe na internetu, mogućnost testiranja). Prednost elektronskog učenja za učenike je, pre svega, činjenica da sami mogu da odlučuju preko kojih kanala, kada i gde najbolje primaju i obrađuju informacije (Meister i Shalaby, 2014, str. 9–11), dakle, nezavisno od vremena i prostora (*Unabhängigkeit von Ort und Zeit*). U druge prednosti se ubrajaju fleksibilnost (*Flexibilität*) sadržaja koji mogu lako i brzo da se menjaju, višestruka upotreba (*Wiederverwertbarkeit*) sadržaja koji se mogu preneti u druga okruženja, lakoća njihove distribucije (*Distribulierbarkeit*), mogućnost arhiviranja i katalogizacije (*Archivierbarkeit*), interaktivnost (*Interaktivität*) koja podrazumeva da učesnici mogu stalno da menjaju parametre i utiču na proces učenja, hipertekstualnost (*Hypertextualität*), odnosno umrežavanje informacija (Surkamp, 2010, str. 42). Kao jedna od negativnih strana elektronskog učenja posmatra se nedostatak direktnog kontakta koji uključuje

---

<sup>16</sup> Elektronsko učenje nije sinonim za učenje na daljinu (nem. *Fernunterricht*, eng. *Distance Learning*) koje podrazumeva potpunu ili pretežnu prostornu razdvojenost učenika/polaznika i nastavnika tokom celog nastavnog procesa (*Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht*, 1977, čl. 1).

<sup>17</sup> U nastavi stranih jezika se koristi termin „učenje jezika uz pomoć kompjutera“ (*Computer-Assisted Language Learning, CALL*) koji označava forme realizacije nastave uz upotrebu interneta i različitih programa. Elektronsko učenje kao širi pojam podrazumeva didaktičko-metodičko uključivanje ovih formi u proces učenja stranih jezika, kao i sadržaje i sam proces učenja (Surkamp, 2010, str. 42).

komunikaciju mimikom, gestikom, dodirrom i pokretom. Prednosti ovakve komunikacije su jednostavno nepobitne i mogu da se ostvare samo prisustvom na nastavi (*Präsenzunterricht*) (Meister i Shalaby, 2014, str. 11). Zanimljivo je da uprkos razvoju tehnologije tercijarni mediji ne mogu da nadomeste i u potpunosti potisnu značaj i vrednost primarnih medija (glas, gestika, mimika), te je strah od njih ipak (barem donekle) neopravdan.

- Mešovito ili kombinovano učenje (*Blended learning*) – poznato i kao „hibridno učenje“ (*hybrides Lernen*) predstavlja povezivanje elektronskog učenja i prisustva na nastavi tako da se koriste prednosti obe forme učenja, a da se njihovi nedostaci kompenzuju. Manje se koristi u školama, a više u obrazovanju odraslih i u obrazovanju nastavnika, pre svega zbog prostorne i vremenske fleksibilnosti (Surkamp, 2010, str. 26–27).
- Izokrenuta učionica (*Flipped class*) – predstavlja koncept koji su razvili Džon Bergman i Aron Sams (Jon Bergmann, Aaron Sams) i podrazumeva sledeće korake: nastavnik snimi kraći film od pet do sedam minuta o novoj nastavnoj jedinici, objavi ga na veb adresi i daje zadatak učenicima da pogledaju film, pripreme pitanja o nastavnoj jedinici, zapišu definicije i činjenice za sutrašnju aktivnost na času. U okviru ovog koncepta svi imaju isti zadatak, ali učenici sami biraju kada i u kojem ambijentu žele da ga ispune (Krstić, 2017, str. 180).

U novije vreme se kao digitalni mediji u nastavi koriste i pametni telefoni (*smartphone*), budući da su oni postali deo svakodnevice učenika. Naročito su pogodni za rad s velikim heterogenim grupama mladih koje se mogu podeliti u manje radne grupe tako da u svakoj grupi barem jedna osoba ima telefon. Budući da mladi nisu koncentrisani u nastavi, umorni su, ne govore rado na nemačkom pred razredom, radije razgovaraju među sobom i traže od nastave da uspostavi vezu sa njihovim svetom, mogu se koristiti različiti alati i postupci kojima se aktiviraju i motivišu učenici, kao što su, na primer, rešavanje zadataka na internetu, davanje mišljenja, skupljanje ideja, pripovedanje priča, sklapanje foto-kolaža, filmskih kolaža, stripova. Rezultati rada svake grupe se mogu prezentovati u digitalnoj formi čime se štedi i vreme predviđeno za usmenu prezentaciju (Anand i Mitra, 2017, str. 19–24). I ovo je u suštini oblik hibridnog učenja, jer su učenici prisutni u razredu, ali koriste svoje telefone. Rad s mobilnim uređajima se može primeniti i u nastavi stranog jezika i u nastavi književnosti. Učenici, na primer, mogu da pristupe književnim tekstovima na internetu preko svojih telefona, kao i da preuzimaju različite materijale ili učestvuju u kvizovima i anketama (na primer, izbor filma koji žele da gledaju i slično).

*Mediji su sastavni deo nastave književnosti kao strane od samog početka njene implementacije. U okviru rada s književnim tekstovima se koriste tradicionalni mediji (udžbenici i čitanke), a nastava književnosti otvorena je i za tekstove nastale u okviru modernih medija kao što su radio-drame i različiti televizijski formati. Najveću ulogu u nastavi danas ipak imaju digitalni mediji, bilo kao izvor književnih tekstova (audio-knjige i tekstovi na diskovima, na internet portalima i u arhivama), kao način prezentovanja sadržaja u nastavi (uz pomoć programa kao što su MS PowerPoint, Prezi, Canvas, Google Slides), kao medij telekomunikacije s maternjim govornicima o književnim tekstovima (ćaskaonice, forumi, elektronska pošta i slično) i kao sredstvo elektronskog učenja (postavljanje nastavnog materijala na internet, pristup različitim vežbama na internetu, aplikacijama i slično).*

## VII KNJIŽEVNOST I INTEGRATIVNA NASTAVA

### 1. Korelacija i integrativna nastava

Tradicionalna predmetna nastava podrazumeva „rasparčano“ učenje, sticanje izolovanih znanja koja se ne povezuju ni horizontalno, ni vertikalno. Međutim, perspektiva jednog predmeta nije dovoljna da bi se razumele ključne teme našeg životnog sveta, kao što tome ne doprinosi ni pretežna upotreba apstraktno-kognitivnih metoda i samo jedne vrste medija u nastavi. Neophodno je da se ključne teme naše životne stvarnosti (porodica, posao, partnerstvo i slično) sagledaju iz različitih uglova, te savremena didaktika i metodika sve više zagovaraju sisteme povezivanja, odnosno korelacije i integrativne nastave, što podrazumeva učenje koje povezuje više predmeta i umrežavanje različitih saznanjnih mogućnosti. Povezivanjem više predmeta proširuju se horizonti van granica jednog predmeta, odnosno stvarnost se posmatra iz različitih perspektiva (Schindler, 2006, str. 271).

Iako se povezivanje u nastavi zagovara na različitim nivoima, i koncept na prvi pogled izgleda sasvim jasan, i u srpskoj i u nemačkoj literaturi se koriste različiti termini i različite klasifikacije povezivanja. U srpskoj literaturi se najčešće koriste termini „integrativna nastava“, a sve češće i „interdisciplinarna nastava“ kad je reč o inovativnom nastavnom modelu i „korelacija“ koja se pojavljuje u raznim predlozima za pripremu časa kao jedna od kategorija o kojoj treba voditi računa.

U nemačkoj literaturi se, međutim, mogu naći nazivi kao što su „fächerübergreifender Unterricht“, „vorfachlicher Unterricht“, „Fächer verbindender Unterricht“, „überfachlicher Unterricht“, „Fächer überschreitender Unterricht“, „interdisziplinärer Unterricht“ (Surkamp, 2010, str. 53), ali i „fächerverbindender Unterricht“, „fächerintegrativer Unterricht“ (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 215). U osnovi je uvek povezivanje dva ili više predmeta, a razlika je u načinu povezivanja:

- povezivanje uz prevazilaženje granica među predmetima (*fächerübergreifender Unterricht*),
- povezivanje, integrisanje predmeta brisanjem, ukidanjem granica među njima (*fächerverbindender/-integrativer Unterricht*).

Pored toga, mogu se povezivati i različita područja u okviru istog predmeta, pa otuda i

- povezivanje, integracija nastavnih područja (*Lernbereichsintegration*), što podrazumeva, na primer, povezivanje književnosti, čitanja, pisanja, govora i

slušanja, kao i proučavanje jezika i jezičke upotrebe (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 215–217).

Bez obzira da li je reč o povezivanju nastavnih područja ili predmeta, prema načinu povezivanja pravi se razlika između korelacije (*fächerverbindender Unterricht*) i integrativne nastave (*fächerübergreifender Unterricht*).

### **a. Korelacija**

Reč korelacija u najširem i najopštijem značenju odnosi se na „uzajamnost, povezanost, zavisnost“, na primer, dve stvari ili varijabli koje su povezane tako da je promena u jednoj praćena odgovarajućim ili paralelnim pojavama u drugoj (Mrkalj, 2010, str. 48).

U metodici nastave pojam „korelacija“ ima tri značenja:

- povezivanje orijentacionih ciljeva nastave i strategija učenja,
- povezivanje sadržaja podoblasti nekog predmeta,
- povezivanje različitih predmeta i oblasti, čime se gradi međupredmetni i međuoblasni odnos u okviru kojeg se ne usvajaju samo znanja, već i metode i strategije usvajanja znanja. Celovitim uvidom u materiju koja se proučava, upoređivanjem sadržaja i ukazivanjem na sličnosti i razlike unutar nekog nastavnog područja, znanje se usvaja kvalitetno i dugoročno. Povezivanje predmeta može biti horizontalno – kada se povezuju predmeti u okviru istog razreda, ili vertikalno – kada se povezuju predmeti koji su se već ranije obrađivali i predmeti koji će tek biti uključeni u nastavni program (Mrkalj, 2010, str. 47–48, 51).

Uloga korelacije u nastavi može biti različita i ona može doprineti motivaciji učenika i lokalizovanju teme (na primer, u neki istorijski kontekst). Osnovni zadatak korelacije je da omogući ostvarivanje funkcionalnih (praktičnih) ciljeva nastave i da utiče na proširivanje specifičnih učenčkih znanja. Isto tako, korelacijom se obrazovno-vaspitni proces povezuje u harmoničnu celinu, što omogućava celovito uočavanje pojava, sticanje i saobražavanje znanja, uočavanja važnosti stečenih znanja u svakodnevnom životu (Mrkalj, 2010, str. 49–50). U tom slučaju korelacija može da predstavlja osnov za integrativnu nastavu, jer, iako su usko povezani, pojmovi integrativne nastave i korelacije nisu sinonimi. Svaka integrativna nastava se zasniva na korelaciji, ali postojanje korelacije ne podrazumeva uvek integrativnu nastavu.

## **b. Integrativna nastava**

Poznata i pod nazivima integrisana nastava, celovitost nastave, koncentracija nastave, korelacija nastave, skupna nastava, kompleksni sistem (Vujović, 2014, str. 107–108), integrativna nastava predstavlja model inovativne nastave koji stavlja učenika u centar obrazovnog sistema i koji povezivanjem nastavnih sadržaja iz više nastavnih predmeta u smislenu celinu pruža dinamičnost i interdisciplinarnost u pristupu određenoj problematici s fokusom na širu temu iz različitih oblasti i na celovit razvoj učenika (intelektualni, društveni, emocionalni i estetski) (Radojičić Lukić, 2011, str. 2–3). Nastanak integrativne nastave usloveli su prigovori tradicionalnoj nastavi koja se sve više udaljava od pravih potreba i interesovanja dece, sve manje je u skladu s njihovim razvojno determinisanim karakteristikama i sposobnostima, u suprotnosti s vremenom u kojem žive i za koje se spremaju, preopterećena memorisanjem obilja podataka uz nedovoljno razvijanje psihičkih procesa i kritičkog odnosa prema svetu i događajima u njemu. Prevazilaženjem granica među nastavnim predmetima u prvi plan se stavljaju teme koje se obrađuju kroz diskusiju, uvode se aktuelna pitanja i problemi modernog čoveka, funkcionalno se povezuju svi elementi nastavnog procesa – sadržajni, psihološki, sazajni, sociološki i organizacioni u jednu harmoničnu celinu, pri čemu su granice izbrisane ili delimično neprimetne. Svet se posmatra kao celina. Učenici i nastavnici se povezuju u timskom radu, učenici igraju aktivniju ulogu, koriste se raznovrsni oblici rada i metodski postupci kao što su razgovor, izveštavanje, sakupljanje i uređivanje građe, uz češće promene aktivnosti (Vujović, 2014, str. 107–108).

Ciljevi integrativne nastave praćene upotrebom raznovrsnih oblika i metoda rada bi bili:

- podsticanje kreativnosti i intelektualne radoznalosti učenika,
- razumevanja suštine nastavnih sadržaja,
- usvajanje funkcionalnih znanja,
- uključivanje učenika u planiranje, pripremanje i realizaciju aktivnosti,
- dovoljno vremena za pravično vrednovanje aktivnosti,
- zadovoljstvo učenika i nastavnika,
- timski rad nastavnika,
- osnaživanje nastavnika za međupredmetno povezivanje (Radojičić Lukić, 2011, str. 6).

Rezultat integrisane nastave bi trebalo da bude integrisani učenik koji se razvija emocionalno, socijalno i kognitivno. Integrisana nastava bi trebalo da pruži

priliku učenicima da konstruišu disciplinarno i interdisciplinarno znanje, da podstiče njihovo kontekstualno i kritičko mišljenje, kultiviše svest o sopstvenim vrednostima, komunikaciju, produktivnu i odgovornu saradnju s drugima (Haynes, 2006, str. 17–19). Nakon formiranja ciljeva i ishoda nastave sledi brižljivo planiranje daljih koraka.

Razvoj nastave koja prelazi granice među predmetima podrazumeva intenzivno kolegijalno planiranje i kooperaciju u odabiru (1) predmeta nastave, (2) postupaka i metoda koje se koriste, kao i (3) sadržaja i tema. Sve tri kategorije moraju stalno da se umrežavaju, ali ne proizvoljno, već na osnovu stvarnih veza među njima, odnosno logičke međuzavisnosti raznih područja rada. Osim toga, integrisanje ne mora da bude samo u okviru jedne oblasti, već se mogu povezivati različiti obrazovni programi i profili (Schindler, 2006, str. 271).

Postoje četiri mogućnosti kooperacije predmeta, odnosno uspostavljanja odnosa među njima:

- komplementaran – perspektive i iskustva se dopunjuju (na primer, književni realizam u engleskoj i nemačkoj književnosti),
- koncentričan – više perspektiva se usmerava prema jednom zajedničkom problemu ili predmetu (na primer, ekspresionizam u umetnosti, muzici, istoriji i sl.),
- kontrastivan ili dijaloški – viđenja ili iskustva protivreče jedan drugome, reč je o suprotnom razumevanju ili prevođenju (na primer, lik Boga u različitim delima o ratu),
- refleksivan – uz pomoć drugih viđenja se reflektuje sopstveno (na primer, razumevanje nauke u humanističkim i prirodnim naukama) (Schindler, 2006, str. 271–282). Odabir načina kooperacije ne bi smeo da bude proizvoljan, već treba imati na umu osnovne karakteristike integrativne nastave.

Pored bavljenja životnim pitanjima integrativna nastava podrazumeva posvećivanje pažnje pitanjima i interesovanjima učenika koja se zajednički obrađuju. Polazi se od svakodnevnih problema i njihovog savladavanja kao i od iskustava učenika. Ovakva nastava podstiče autonomiju učenika (samostalno organizovanje i odgovornost), usmerenost na delanje, celovito učenje (uključivanje svih čula). Neguje se problemsko učenje, produbljivanje i dopuna stručnog znanja, promena perspektive, naučni rad i sticanje ključnih kompetencija. Karakterišu je i relevantnost za društvenu praksu, orijentisana je na neki konkretan rezultat, planiranje i socijalno učenje, te je za nju naročito pogodna projektna nastava. Uglavnom se povezuju različiti predmeti preko projekta o nekoj temi, pa se, na primer, mogu povezivati strani jezik i kultura, istorija, sociologija, geografija,



sport, muzika, biologija ili religija, pri čemu se jedna tema obrađuje iz perspektive različitih predmeta. Da bi se ostvarile ove mogućnosti, treba prevashodno raditi na stručnom obrazovanju nastavnika koji uglavnom nisu edukovani za integrativnu nastavu (Surkamp, 2010, str. 53–54). Preko su potrebne obuke iz te oblasti, a od pomoći su i naučno-stručni radovi na ovu temu, kao i primeri (dobre) prakse, jer na osnovu tih smernica bi integrativna nastava mogla dalje da se razvija, pa i da postane ubičajena praksa.

## **2. Književnost, korelacija i integrativna nastava**

Integrativna nastava treba da produbljuje i pospešuje sticanje uvida i saznanja, te u skladu s time treba birati i teme, tako da u njihovoj obradi i povezivanju različitih predmeta postoji neka „unutrašnja nužnost“. Iako svaki predmet sadrži mogućnosti povezivanja s drugim nastavnim predmetima, interdisciplinarnost pristupa je unapred upisana u književnost. Književnost može da bude i materijal, ali i medijum za učenje, ona služi i samo obrazovanju, preko nje se konstruiše sopstveni svet i nudi čitaocu kao prostor stvaranja različitih predstava, te ona ostaje otvorena za sisteme povezivanja i omogućava učenje koje prevazilazi granice jednog predmeta. U književnosti nije reč o aspektima nauke, već o vezama u životu koje se mogu proučavati iz više perspektiva. Modeli nastave van granica predmeta, odnosno nadovezivanje predmeta na književne tekstove postali su u Nemačkoj uobičajeni u tematski orijentisanoj nastavi još tokom osamdesetih godina, pre svega u radu s književnošću za decu i mlade. Književnost na maternjem jeziku se može povezati s muzikom, stranim jezikom, prirodnim naukama i matematikom, mada u korelaciji s književnošću ipak dominiraju društveno-humanistički predmeti (Abraham i Kepser, 2006, str. 108–109), odnosno jezici i različite vrste umetnosti.

Kad je reč o povezivanju književnosti i jezika, rad na tekstu pospešuje razvijanje jezičkih kompetencija, pre svega čitanje s razumevanjem i pisanje, a vežbaju se i veština govora i slušanja s razumevanjem. Isto tako, mogu se porediti prevod i original (korelacija nastave maternjeg i stranog jezika). Kod korelacije nastave umetnosti i književnosti prevazilazi se ograničenje na verbalni znakovni sistem, kao što je slučaj u radu s filmovima. Kod korelacije s društveno-humanističkim predmetima mogu se analizirati pedagoške funkcije odabranih književnih dela, njihovo bavljenje vrednostima i normama koje su predmet proučavanja veronauke, filozofije ili sociologije (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 215–217). Isto tako, mogu se analizirati prikazi određenih istorijskih događaja

u književnosti,<sup>18</sup> čak i tema iz prirodnih nauka, jer pisci se često upoznaju s različitim oblastima života kako bi što realističnije prikazali svoj fiktivni svet.

## **a. Korelacija književnosti i drugih nastavnih područja**

Nemačka književnost kao deo strane filologije, odnosno germanistike, predstavlja jedno od nastavnih područja ovog predmeta pored jezika i kulture. Kultura se ovde shvata u širem smislu i podrazumeva i istoriju kulture (*Kulturgeschichte*) i poznavanje zemlje (*Landeskunde*).

### **i. Književnost i jezik**

Povezivanje jezika i književnosti može se posmatrati kao primer koncepta „integrisanog učenje sadržaja i jezika“ (*Content and Language Integrated Learning, CLIL*), odnosno integrisanog učenja jezika i drugih nastavnih sadržaja koje nalazi svoje teoretsko utemeljenje u radovima Džeroma Brunera (Jerome Seymour Bruner, 1915), Žana Pijažea (Jean Piaget, 1896–1980) i Lava Vigotskog (Lav Vygotsky, 1896–1924). Ovaj koncept objedinjuje i usklađuje opšte teorije učenja i teorije o učenju stranog ili drugog jezika (Vujović, 2014, str. 108). Koncept *CLIL* ima sličnosti s drugim tipovima bilingvalnog obrazovanja kao što je *immersion*, pri čemu je suštinska razlika u statusu jezika kod oba tipa bilingvalne nastave: u *CLIL* se koristi strani jezik, a u *immersion* drugi službeni jezik zemlje. U okviru koncepta *CLIL* nastavu drže predmetni nastavnici, ne nastavnici jezika, i ona ne predstavlja zamenu za nastavu jezika, već se svi nastavni predmeti poučavaju paralelno (Dalton-Puffer i Nikula, 2014, str. 117), u okviru rasporedom predviđenih časova. Budući da je potrebno znatno predznanje, *CLIL* se uglavnom primenjuje na srednjoškolskom nivou, pre svega u zemljama koje imaju jasno definisanu jezičku politiku, kao i izgrađenu svest o prednostima multilingvalnosti na savremenom tržištu rada. Rezultati istraživanja su pokazali da ovi učenici po pravilu ostvaruju bolje rezultate u jezičkim kompetencijama od onih koji samo uče ciljani jezik u okviru tradicionalne nastave stranog jezika, dok značajne razlike u rezultatima iz domena predmetne nastave nisu uočene. Inovativnost i izraženija

---

<sup>18</sup> Primera radi, na konferenciji Udruženja germanista Jugoistočne Evrope (*Südosteuropäischer Germanistenverband*) održanoj od 15. do 19. oktobra 2014. godine, prof. dr Brigita Kosevski Puljić, nastavnik za didaktike nemačkog jezika na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Ljubljani je u okviru svog izlaganja predstavila koncept integrativne nastave na temu 1914. godine pod naslovom *Korelacija u nastavi nemačkog kao stranog jezika: 1914. u tekstu i na slici (Fächerverbindendes Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: 1914 in Text und Bild)*.

interakcija predstavljaju prednosti ovakve nastave ukoliko nastavnici primenjuju adekvatan način rada (Dalton-Puffer, 2011, str. 183–193). Iz tog razloga je za primenu ovog koncepta potrebna dobra početna obuka, kao i usavršavanje veština neophodnih za sprovođenje *CLIL* metoda u bilingvalnim učionicama (Manić, 2014).

Iako postoje rasprave na temu da li se tercijarna nastava u kojoj se koristi engleski kao akademski *lingua franca* može smatrati prototipskim *CLIL* (Dalton-Puffer i Nikula, 2014, str. 119), i nastava nemačke književnosti i kulture koja se na fakultetima odvija na nemačkom jeziku može se posmatrati kao tip *CLIL*, budući da je drže profesori nemačke književnosti (i jezika), na nemačkom jeziku koji im (uglavnom) nije maternji jezik, pri čemu svakako paralelno postoje predmeti posvećeni usvajanju, učenju i poučavanju nemačkog jezika.

Iz tog razloga se i u okviru fakultetske nastave nemačke književnosti na nemačkom jeziku mogu steći određene jezičke i lingvističke kompetencije:

- kompetencija čitanja s razumevanjem, ali i tekstualna kompetencija, jer razumevanje stručnih, upotrebnih i književnih tekstova može uzajamno da se podstiče;
- pisanje i pravopis, najčešće pisanjem sadržaja, analize i interpretacije teksta, ali pisanja i drugih vrsta tekstova kao što su recenzije, dnevnik čitanja i slično, čime se neguje opšta kompetencija pisanja;
- razgovorom na času o književnim delima neguje se kompetencija govora, razgovora, ali i izgovor;
- na osnovu književnog teksta mogu se razmatrati različiti aspekti jezika, između ostalog, i gramatičke strukture, što didaktičari književnosti nerado prihvataju, jer korišćenje književnog teksta u svrhu refleksije o jeziku ne predstavlja integraciju nastavnih područja, već se književni tekst instrumentalizuje i razumevanje književnog teksta više nije u prvom planu (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 217–219).

Komunikacijom o književnom tekstu na stranom jeziku nastava dobija na autentičnosti i tokom tog procesa se podstiče usvajanje jezika.

Ovakav način rada se može koristiti i u školama, s učenicima ili polaznicima koji imaju dobro jezičko predznanje. Bilingvalnih škola već ima, nemačka književnost može da se radi s učenicima koji pohađaju takve programe, (u)koliko to institucionalni okviri dozvoljavaju.

## ii. Književnost i kultura

Književnost je dugo spadala u obavezno znanje o nekoj zemlji i njenoj kulturi (*Kultur- und Landeskunde*), pored filozofije, istorije, i drugih oblasti koje

čine „visoku kulturu“ (Storch, 2009, str. 286). Međutim, kad je sedamdesetih godina prošlog veka došlo do niza društvenih promena i naučnih inovacija, reforme obrazovanja, kao i do nove orijentacije didaktike stranih jezika, i kad je globalni cilj učenja postala veština komunikacije u svakodnevnim situacijama (Padrós i Biechele, 2003, str. 28), došlo je i do preokreta u stavu prema poznavanju zemlja nemačkog govornog područja i njihovoj kulturi. Sticanje znanja iz tog domena se od tada posmatra kao polazište za upoznavanje sa svakodnevnim situacijama (Leupold, 2007, str. 129), te se težište sa tradicionalnog sticanja znanja o zemlji i kulturi prebacuje na komunikativni pristup koji se okreće svakodnevicu, adekvatnom jezičkom delanju, kao i razumevanju svakodnevnih fenomena, kako bi se u komunikaciji u odgovarajućem jezičkom okruženju izbegli nesporazumi (Storch, 2009, str. 286). U nastavi se prikazuju „normalni“ ljudi koji se bave uobičajenim zanimanjima, žive u prosečnim uslovima, imaju uobičajene biografije i predstavljaju svakodnevicu u zemljama nemačkog govornog područja. Čak se i istorija, istorijski događaji i promene posmatraju odozdo, iz lične perspektive „običnog“ čoveka. U tu svrhu se koriste autentični tekstovi, koji se zaista pojavljuju u stvarnosti strane kulture, u novinama, na internetu, u šta spadaju i književni tekstovi, reklame i druge vrste tekstova. Pošto u nastavi ne mogu svi tekstovi uvek da budu autentični, u pojedinim slučajevima se oni prilagođavaju, pri čemu se jezička stvarnost prenosi što vernije, tako da se govori o „umerenoj autentičnosti“. Cilj je svakako da se steknu znanja o toj zemlji, ali i da se razvija jezička kompetencija, da se podstiče uspešno jezičko delovanje, kao i razumevanje svakodnevnih fenomena. Poznavanje zemlje u tom smislu predstavlja integrisani deo učenja stranog jezika i uglavnom nije poseban predmet (Padrós i Biechele, 2003, str. 36, 40), već se jezik i kultura spajaju u celinu, bez povlačenja jasnih granica. U ovoj fazi pojam kulture se proširuje i obuhvata sve domene životne stvarnosti (Zobenica, 2013) i više nije ograničen samo na „visoku kulturu“.

Iako ne postoji kanon za nastavu poznavanja zemlje i kulture, na osnovu poređenja udžbenika može da se sastavi određena lista tema koja se donekle može posmatrati kao pouzdana. To su po pravilu teme orijentisane na sadašnjost ili one koje zalaze u neposrednu prošlost kako bi se bolje razumela sadašnjost. U ovim tekstovima treba da budu predstavljeni tipični ljudi sa individualnim crtama ličnosti, dakle, njihove konkretne biografije i sudbine. Za to su upravo pogodni književni tekstovi, jer oni često ukazuju na ono što je karakteristično za neku kulturu i prikazuju društvenu stvarnost u njenoj kompleksnosti, dok stručni tekstovi uglavnom prikazuju jedan isečak društvene stvarnosti koji vrlo brzo gubi na aktuelnosti (Ehnert i Wazel, 2001, str. 275–276). Ukoliko se uključuje više vrsta tekstova, na početku treba da bude informativni deo, a posle njega autentični tekst,

bilo stručni, bilo književni, koji konkretizuje prethodno iznete informacije i uvodi nov pogled na stvari. Različite vrste tekstova, birane za različite prilike, doprinose i raznolikosti u nastavi (Luscher, 2005, str. 3). Uočeno je da književni tekstovi u nastavi kulture imaju poseban značaj i u novije vreme se ponovo menja odnos prema književnosti kojoj se sve više pripisuje centralni značaj za razvoj interkulturnog razumevanja (Padrós i Biechele, 2003, str. 113). Da bi se književni tekstovi dopunili interkulturnim pristupom mogu se dodati vežbe koje će učenike podstaći da poredе stranu kulturu sa sopstvenom (Zobenica, 2013), čime se bolje upoznaje i strana, ali i sopstvena kultura.

U tom smislu se književnost i kultura povezuju u okviru interkulture nastave književnosti koja je naročito aktuelna u vreme pojačane migracije. Rad s književnim tekstovima podrazumeva intenzivno podsticanje čitalačke motivacije i razvijanje čitalačke kompetencije, ali i povezivanje književnosti sa stvarnošću, kao i razmatranje kulturno uslovljenih slika o sebi i drugima. Iz tog razloga se u interkulturnoj nastavi književnosti koriste tekstovi u kojima se učenici upoznaju s različitim kulturnim slikama o sebi i svetu, pri čemu naročito značajna postaje migraciona književnost s temama kao što su nedostatak zavičaja i potraga za njim, višejezičnost, izdvajanje. Naročito je smisljeno birati takve tekstove u okviru književnosti za decu i mlade kako bi se prikazali različiti načini postupanja s „drugim“ ili „stranim“. Isto tako, upotrebom tekstova drugih jezika i kultura posmatra se sopstvena kultura očima drugih, a ne treba isključiti ni tekstove prošlih epoha jer se oni mogu povezati sa savremenim kontekstom (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 220–222). Na taj način se preuzimaju različite perspektive, relativizuje se sopstvena i uči se razumevanju i toleranciji prema različitostima.

## **b. Korelacija književnosti i drugih nastavnih predmeta**

Književnost spada u tradicionalnih šest umetnosti, pored muzike, scenskih umetnosti (pozorište, ples) i likovnih umetnosti (slikarstvo, vajarstvo, arhitektura). Film se svrstava u sedmu umetnost, dok se fotografija nekada posmatra kao samostalna, osma umetnost, a nekada kao jedna od likovnih umetnosti, kao i strip koji se ili ubraja u likovne umetnosti ili izdvaja kao samostalna, deveta umetnost. Književnost u nastavi se može povezati sa svima njima, ali je za sada pažnja didaktičara uglavnom bila posvećena korelaciji s pozorištem, filmom, muzikom i likovnim umetnostima. Budući da je odnos s pozorištem i filmom već razmatran, a samo muzička i likovna kultura se izučavaju u školama, pažnja će biti posvećena korelaciji s ovim predmetima.

## i. Književnost i likovne umetnosti

Nastava likovne kulture ima izvesna preklapanja sa zadacima nastave stranog jezika, i te podudarnosti predstavljaju osnovu za njihovo povezivanje:

- razvijanje učenikovih sposobnosti za opažanje oblika, veličina, svetlina, boja i položaja;
- razvijanje motoričkih sposobnosti učenika;
- stvaranje uslova za razumevanje prirodnih zakonitosti i društvenih pojava;
- korišćenje, tehnika i sredstava likovno-vizuelnog izražavanja;
- razvijanje ljubavi prema kulturnim vrednostima i umetničkim delima svog i drugih naroda itd.

Gledanjem slikovnica i crtanjem učenici spoznaju odnose u vidnom polju, pojmove oblika, svetla, senke, dodira, kontrasta i scenskog prostora i razvijaju svoj senzibilitet. Crtanje pruža osećaj zadovoljstva i relaksacije i koristi se kao pomoćni metodski postupak za usvajanje i utvrđivanje leksike i morfosintaksičkih struktura (Vujović, 2014, str. 112). Za decu su jezik i slika<sup>19</sup> narazdvojni, očiglednost vizuelnih tekstova olakšava razumevanje već na prvom nivou recepcije kad strane reči i gramatika ne predstavljaju prepreku. Književni tekstovi i likovne umetnosti se takođe vrlo lako povezuju (Rymarczyk, 2007, str. 332), i to na različite načine (korelacije):

- unutarmedijsko (*mediumintern*) – neposredno povezivanje slike i teksta unutar jednog medija, kao u slučaju stripa, crtanog filma, ilustrovanih tekstova;
- vanmedijsko (*mediumextern*) – povezivanje slike i teksta preko dva medija, pri čemu tekstovi mogu biti povezani zato što obrađuju (barem delimično) isti predmet (*werkimmanent*), kao, na primer, kada se na osnovu nekog umetničkog dela napiše književni tekst i obrnuto, ili zato što tekstove povezuju sami recipijenti (npr. nastavnici ili učenici).

U nastavnom procesu u kojem se korelacija između slike i književnog teksta uspostavlja preko predmeta prikazivanja, učenici mogu da:

- posmatraju sliku sa ciljem da se rastereti razumevanje teksta;
- uočavaju razlike između sadržine teksta i slike i postavljaju pitanja, pri čemu mogu da se upoznaju sa različitim formama intermedijalnosti (direktni citat, aluzije, parodije i slično) i namere (kritika, aktualizacija i druge). Iz tog razloga

---

<sup>19</sup> Pojam slike se ovde shvata u najširem smislu i uključuje slike u užem smislu, crteže, štampanu grafiku, fotografije, ali i grafite, reklamu, film i strip, dakle autentične tekstove, za razliku od didaktizovanih slika kao što su ilustracije u udžbenicima ili folije i kartice koje spadaju u nastavni materijal.

je vrlo važno da se odaberu dela koja imaju veliki broj detalja, jer na taj način se daje mnogo povoda za govor i veća je verovatnoća da će učenici ostvariti subjektivni pristup delu.

Za nastavu je ipak produktivniji rad sa slikama i tekstovima koje ne povezuje isti predmet prikazivanja, već kada učenici sami uspostavljaju veze između verbalnih i vizuelnih tekstova prema sadržini (tematski), pravcu kojem dela pripadaju (formalno) ili prema autorovoj nameri i delovanju teksta (repcijski). Diskusije o slikama ne moraju nužno da potpomognu razumevanju teksta, ali pojačavaju njegovo delovanje i utisak. Prožimanje umetničkih dela na taj način može da pozitivno deluje na učenike. Na kraju, učenici mogu sami da istražuju veze između književnog i likovnog dela, ali i da pišu tekstove o slikama ili slikaju na osnovu teksta (Rymarczyk, 2007, str. 335–348), čime se razvijaju i istraživačke i produktivno-kreativne kompetencije.

Interpretacija književnih tekstova može da se inicira, vodi i obogati pomoću slika, što vodi kvalitativnom bogaćenju i doprinosu recipijenta konstruisanju smisla. Intermedijalnost, kao posebna vrsta intertekstualnosti, podrazumeva povezivanje najmanje dva različita medija, što predstavlja kognitivno-psihološku prednost koja nastaje preko različitih formi reprezentacije medija (Rymarczyk, 2007, str. 329–332).

Područja primene intermedijalne književne interpretacije sa slikama su:

- integrativne metode, odnosno metode koje povezuju predmete (*fächerverbindende Lehrmethoden*) stranog jezika i likovne kulture, uz primenu didaktičkog principa usmerenosti na delanje, primenu projektne nastave i verbalizovanje vizuelne recepcije kao individualnog, afektivnog procesa koji je obeležen subjektivnim sećanjima i ličnim ranijim iskustvima;
- vanškolsko učenje (*außerschulisches Lernen*) u muzejima koje podrazumeva direktan susret s umetničkim delima, autentičan doživljaj i situaciju za razgovor, ali i vanškolsko upoznavanje s likovnom umetnošću i aktualizovanje nastavnih predmeta;
- nastava stranog jezika orijentisana na sadržaj (*inhaltsorientierter Fremdsprachenunterricht*) koja daje najviše mogućnosti za primenu, jer svaki tekst se nalazi u stalnoj razmeni s drugim tekstovima i iz te cirkulacije značenja u diskursima proizlazi kulturno značenje; ciljanim korišćenjem jezičkog i kulturnog potencijala medija u središte se postavlja raznolikost ponude teksta bogatog značenjima i značajem, uz suočavanje s različitim perspektivama, kao i uzimanje u obzir individualnih dispozicija, kognitivnih stilova i stilova učenja (Rymarczyk, 2007, str. 332–335).

## ii. Književnost i muzička kultura

Korelacija između muzičke kulture i književnosti zasniva se na zadacima nastave muzičke kulture koji predviđaju, između ostalog:

- sticanje navike slušanja muzike i osposobljavanja za razumevanje muzičkih poruka,
- upoznavanje tradicionalne umetničke muzike sopstvenog i drugih naroda,
- razvijanje kritičkog mišljenja i iskazivanje osećanja o muzici,
- podsticanje stvaralačkog angažovanja u svim muzičkim aktivnostima (izvođenje, slušanje, istraživanje i stvaranje zvuka) (Vujović, 2014, str. 113).

U didaktici se igra razmene između muzike i književnosti uglavnom periferno obrađivala, pretežno pod uticajem tekstova avangarde koja se ponovo oživljava u postmoderni. Glavna teškoća s muzikom jeste što se ona teško može analizirati, jer je „bespojmovna“ i ništa ne „znači“ (nereferencijalnost muzike), već samo može da se asocijacijama poveže s nekom emocijom. Međutim, književnost i muzika povezane su preko zvučnih i ritmičkih aspekata, te se granice između književnosti (lirike i narativnih tekstova) i muzike prevazilaze na sledeće načine:

- Kombinacijom medija (*Medienkombination*) – povezivanjem više medijskih sistema, na primer, u formi „medijalnih hibrida“ kao što je eksperimentalna lirika u stilu dadaizma (Hugo Ball: *Karawane*). Aktivnosti radi senzibilizacije muzičko-zvučnih nivoa reprezentacije mogu biti lupkanje, tapšanje, pevanje, čitanje naglas, repovanje, povezivanje s muzikom, prepoznavanje i analiza muzičkih formi.
- Zamenom medija (*Medienwechsel*) – transformacija jednog medija u drugi, kao, na primer, pisanje muzike na osnovu književnog dela.
- Intermedijalnim povezivanjem (*intermediale Bezüge*) – medijski specifična simulacija ili tematizovanje „drugog“ medija u (književnom) „centralnom tekstu“, kao, na primer, transponovanje muzičkih fenomena u književne tekstove, ili stvaranje „muzikalnih naracija“ u postmodernom, (dekonstruktivno) intertekstualnom, nelinearnom, multiperspektivističkom i metanarativnom pripovedanju (Blell, 2007, str. 311–320).

Rezultati proučavanja koncepta intermedijalnog čitalačkog i medijskog vaspitanja u okviru povezivanja književnog i muzičkog teksta pokazali su:

- da je proces razumevanja književnih tekstova dodavanjem muzičkih tekstova uspešan kad postoji emocionalna neutralnost i apatija;
- da muzika produbljuje razumevanje pomoću mašte, ali je potrebno i znanje o muzici da bi se podstakli kognitivni impulsi razumevanja;



- da razmatranje muzičkih elemenata u književnosti odlaže proces razumevanja u odnosu na književni tekst.

Brojna iskustva u nastavi potvrđuju mogućnost primene ovog pristupa:

- pesme mogu da se vide, slušaju, ne samo čitaju, mogu da se ritmički artikulišu, čime se prekidaju tradicionalne čitalačke i analitičke navike;
- intermedijalno čitanje podrazumeva ponovno izmišljanje pročitano kao igre sa i između tehničkih ili medijalnih nivoa značenja;
- muzika (muzikalizacija književnosti) je ravnopravna semiotička komponenta u opštekulturnom diskursu;
- na proces u radu s muzikom se mogu primeniti kreativne metode, naročito slobodno pisanje;
- razvija se pažljivo slušanje, osluškivanje radi razvijanja senzibiliteta, koncentrisanog slušanja i muzičkog pamćenja;
- razvija se ritmičko-akustička sposobnost razlikovanja: pojašnjenje kreativne interakcije između književnosti i muzike ili problematike naracije u oba medija;
- koriste se momenti opažanja i prepoznavanja za proces razumevanja;
- prihvata se nerazumevanje onog što se (muzički i jezički) čulo i ulaže se povećana pažnja;
- škola se kao mesto učenja prema muzejima, pozorištu ili šetnjama slušanja (Blell, 2007, str. 323–324).

Na taj način dolazi do bogaćenja znanja, razvijanja različitih receptivnih i analitičkih veština, kao i do proširenja iskustvenog sveta. Međutim, posebna prednost ogleđa se u tome što se podstiče razvoj celovitosti ličnosti mladog čoveka, budući da se u susretu s umetnošću aktiviraju emocionalno-afektivni aspekti, kreativnost i produktivnost, a mogu se uključiti i psihomotorički ciljevi.

### **3. Nastavni koncepti u integrativnoj nastavi**

Prema nivou usmerenosti na nastavnika i instrukcije, odnosno na učenike i individualnost učenja razlikuju se četiri osnovne forme nastavnih konceptata:

- direktna instrukcija ili frontalna nastava,
- aktivno-produktivna nastava,
- projektna nastava,
- otvorena nastava (Brand, 2010, str. 123).

Integrativna nastava je otvorena, odnos između nastavnika i učenika je promjenjen, težište je na učenju putem otkrivanja i rješavanja problema, tako da su za realizaciju nastave pogodni nastavni koncepti koji se zasnivaju na nedeljnom planu, na učenju po stanicama, otvorenoj nastavi i projektnoj nastavi (Abraham i Kepser, 2006, str. 109). Nastavni proces osmišljava i realizuje više predmetnih nastavnika tako da učenici istovremeno proučavaju više predmeta kroz nastavne i vannastavne projektne aktivnosti. Za to je potreban najmanje jedan dvočas ili čak ceo nastavni dan (integrativni dan), što je lakše organizovati u nižim nego u višim razredima, pre svega zbog rasporeda, ali i izbog inertnosti i nespremnosti nastavnika da prihvate inovativne modele kao osnovne i svakodnevne potrebe obrazovnog procesa (Radojičić Lukić, 2011, str. 3–5).

### **a. Otvorena nastava**

Objasnenje za primenu ove forme nastave daju teorija učenja i opšta pedagogija, koje ističu da otvorena nastava:

- ima za cilj samoodređenje učenika,
- pruža priliku za praktično iskušavanje slobode u procesu učenja.

Razlikuju se četiri forme otvorene nastave:

- Koncept radnog plana (*Arbeitsplankonzept*) – vremenski okvir je po pravilu nedelja dana u okviru koje se postavljaju radni ciljevi i ciljevi učenja za svakog pojedinca, grupu ili čak za ceo razred. Radni plan sadrži podatke o materijalima i pomoćnim sredstvima koji se koriste, navode se zadaci koji imaju obavezujući karakter, oni koji su izborno-obavezni, i oni koji su fakultativni. Redosled i način obavljanja zadataka prepušteni su učenicima i ciljevi se formulišu u dogovoru s njima.
- Učenje po stanicama (*Lernen an Stationen*), krug učenja ili rad po stanicama – nastavnik organizuje stanice učenja koje učenici mogu da posećuju ili u sopstvenoj režiji ili prema nekom utvrđenom planu, pri čemu na svakoj stanici nalaze zadatke ili aranžamane učenja. Mogući su različiti oblici rada – individualni rad, rad u paru ili grupi. Podela na obavezne i izborne stanice može biti funkcionalna, isto kao i diferencijacija prema teškoći ili pristupu (kognitivni – emotivni, auditivni – vizuelni). Obrada se vrši pomoću jedne ili više cedulja koje sadrže podatke o načinima učenja i koje dokumentuju rezultate učenja.
- Slobodan rad – daje prostor učenicima da na osnovu manje ili više jasnih formulacija ciljeva sami određuju u kom tempu i ritmu, s kakvim oblikom rada

i s kakvim pomoćnim sredstvima žele da uče. Ovaj koncept zahteva visok nivo kompetencije samorefleksije i trebalo bi da bude sproveden samo kad su manje samoodređene forme otvorene nastave već poznate i uspešno isprobane.

- Projektna nastava – u zavisnosti od učešća nastavnika može se posmatrati kao tip otvorene nastave ili kao zaseban koncept nastave (kao u ovom izlaganju).

Svim oblicima otvorene nastave zajedničko je sledeće:

- pojam učenja – učenje se shvata kao lični aktivni, konstruktivni proces i mogući su različiti načini učenja i individualna obrada;
- sadržaji i teme – orijentisani su prema interesovanjima učenika koji učestvuju prilikom izbora i samostalno postavljaju ciljeve, pri čemu su rezultati otvoreni;
- oblici rada i metode – podstiču aktiviranje učenika, omogućavaju diferencijaciju i povezivanje različitih pristupa;
- mesto i okruženje – okolina učenja mora biti podsticajna, učenje blisko životu i svesno uređeno.

Da bi otvorena nastava bila efektivna,

- mora biti uspostavljena dovoljna baza znanja,
- moraju se postaviti pravila, inicirati najmanji rituali i simbolička struktura,
- učenici moraju da poseduju metodičku kompetenciju,
- za sporije učenike koji slabije uče treba uvesti direktna uputstva.

Otvorena nastava mora da se poveže sa fazama koje su više vođene (Brand, 2010, str. 129–131), odnosno u kojima nastavnik preuzima kontrolu nad procesom učenja, kako bi nastava ipak u određenoj meri ostala strukturisana.

## **b. Projektna nastava**

Iako zahteva više vremena za pripremu od tradicionalne frontalne nastave, projektna nastava predstavlja kreativni oblik nastave koji motiviše učenike i studente i omogućava im da svako od njih individualno stiče znanja brzinom koja mu odgovara. Najveći deo nastavnog procesa se uglavnom izvodi van učionice, a suština projektne nastave nije memorisanje znanja, već se ono stiče razmišljanjem, planiranjem i organizovanjem, primenom iskustva i već stečenih znanja. U okviru projektne nastave učenik (student) nije objekat, već subjekat nastavnog procesa koji aktivno uči (Gombar, 2011, str. 4). Upravo to i jeste bila namera pedagoga koji su osmislili i zagovarali ovaj koncept (Zobenica, 2016b).

Dugogodišnja školska praksa koja je bila zasnovana na verbalizmu i dogmatizmu je početkom dvadesetog veka kod velikog broja nastavnika u Sjedinjenim Američkim Državama probudila želju i volju za inovacijama. Pravac u kom su se podsticale i uvodile promene u nastavni proces, između ostalog i

„projektna metoda“ (*project method*), nazivao se progresivna pedagogija. Njeni najznačajniji predstavnici koji su razvili koncept projektne nastave bili su američki filozof i pedagog Džon Džui (John Dewey, 1859–1952) i njegov nasljednik Vilijam Kilpatric (William Heard Kilpatrick, 1871–1965) (Sanader, 2014, str. 1–2). Predstavnici američkog pragmatizma su se nadali da „projektna metoda“ može da doprinese humanizovanju škole i društva, jer se njome prevazilazi nastava u tradicionalnom smislu reči (Legutke, 2007, str. 260).<sup>20</sup> U jeku demokratizacije obrazovanja i društva nakon komunikativnog preokreta sedamdesetih godina prošlog veka (Surkamp, 2010, str. 251) projekti su u okviru nastave stranih jezika dobili na značaju zbog povezivanja s vanškolskom jezičkom stvarnošću, otvaranja ka svetu i usmeravanja nastave stranih jezika ka savladavanju autentičnih komunikativnih situacija (Funk et al, 2014, str. 129). Uprkos početnom entuzijazmu, koncept projektne nastave do danas nije razrađen, niti je opšteprihvaćen (Zobenica, 2016b).

Sadržaj i obim pojma „projektna nastava“ su u velikoj meri ostali neodređeni, mada su dokumentovani primeri u kojima se kritički istražuju mogućnosti njene primene u okviru poučavanja i učenja stranih jezika. Projektna nastava je čak dugo bila marginalna nastavna forma, ali poslednjih godina ponovo privlači sve više pažnje, pre svega zbog toga što se u okviru ovog koncepta učenje odvaja od učionice i neguju se ključne kompetencije kao što su timski rad i sposobnost samostalnog rešavanja problema (Surkamp, 2010, str. 251–252). Porast značaja ovih i drugih ključnih kompetencija za savremeno društvo u vreme globalizacije sve je teže ignorisati, pa u tom kontekstu i projektna nastava ponovo ulazi u fokus nastavnika koji se suočavaju s različitim nedoumicama (Zobenica, 2016b).

Pre svega, još ne postoji jedinstvena definicija ili teorija projektne nastave. U literaturi se čak pojavljuju i različiti nazivi za ovaj koncept:

- učenje usmereno na projekat (*projektorientiertes Lernen*),
- projektno učenje (*Projektlernen*),
- projektna nastava (*Projektunterricht*),
- projektna metoda (*Projektmethode*) ili
- projektni rad (*Projektarbeit*).

---

<sup>20</sup> Mada se začeci projektne nastave mogu naći već krajem šesnaestog veka u Evropi (Pariz), ona je tek sedamdesetih godina prošlog veka doživela renesansu pod uticajem američkih pedagoga i to, pre svega, u severnoj i centralnoj Evropi (Knoll, 1997).

Otuda postoje pokušaji definisanja pojma projektne nastave preko njegovih karakteristika (Funk et al, 2014, str. 129), mada ni u tom pogledu ne postoji usaglašenost, ali su barem primetna izvesna poklapanja (Zobenica, 2016b).

U zavisnosti od vremena trajanja pravi se razlika između mikroprojekata, koji uglavnom traju jedan nastavni čas, i makroprojekata, koji traju nekoliko dana ili nedelja i obuhvataju više nastavnih predmeta ili nastavnih područja (Funk et al, 2014, str. 130). U tom slučaju se projektna nastava povezuje s integrativnom nastavom.

Projekte odlikuje visok nivo aktivnog učešća učenika ili studenata u planiranju, kao i njihove samostalnosti u realizaciji. Uglavnom se primenjuju kooperativni vidovi učenja, grupni rad ili ređe rad u paru. Kao glavne odlike projektne nastave navode se:

- 1) usmerenost na svet učenika i njihovu životnu situaciju,
- 2) izbor teme, cilja i načina rešavanja zadataka u skladu sa interesovanjima učenika,
- 3) društveno praktična relevantnost projekata i osposobljavanje učenika da aktivno učestvuju u društvenim procesima, umesto da ih samo posmatraju,
- 4) usmerenost planiranja projekta na konkretan cilj koji je utvrđen na početku i čije ispunjenje predstavlja kraj projekta,
- 5) visok nivo samoorganizacije i samoodgovornosti učenika koji učestvuju u svim fazama projekta i sami organizuju proces učenja,
- 6) uključivanje što većeg broja čula, težnja ka celovitom pristupu, odnosno razmatranju predmeta iz što više perspektiva,
- 7) primenjivanje socijalnog učenja (kooperativno učenje),
- 8) usmerenost projekta na rezultat, odnosno proizvod koji se može pokazati, dostupan je javnosti i može se javno vrednovati i kritikovati,
- 9) interdisciplinarni pristup, proučavanje odabranih sadržaja iz različitih perspektiva (Brand, 2010, str. 127– 128).

Da bi se nastavni koncept mogao okarakterisati kao projektna nastava, poželjno je da ima sve ili barem većinu ovih odlika.

Kao ključne reči projektne nastave se izdvajaju:

- povezanost sa svakodnevicom i stvarnošću,
- interkulturalnost,
- usmerenost na proces, rezultat i interakciju,
- učnička autonomija i otvaranje prema spolja.

Osim na konkretnom „rezultatu“ težište projektne nastave je i na razvijanju projektne kompetencije, kao i sposobnosti za samostalno učenje i preuzimanje odgovornosti za sopstveni proces učenja. Uloga nastavnika u tom procesu je da

učenicima stavi na raspolaganje nastavni materijal i nastavna sredstva, da posmatra proces, da eventualno savetuje i usmerava učenike prilikom rešavanja problema. U određenim vremenskim razmacima nastavnici mogu da sastavljaju izveštaje o trenutnom statusu projekta, odnosno o dosadašnjim rezultatima, čime se učenici podstiču da jedni drugima pomognu i daju savete o daljem nastavku rada, odnosno da autonomno, samostalno uče (Funk et al. 2914, str. 130–131, 150–152). Učenici mogu projekte da rade individualno ili u timovima (Ivić, Pešikan i Antić, 2001, str. 110), a nastavnik bi trebalo da se što više drži po strani, treba da bude uvek prisutan kao instanca kojoj se učenici mogu obratiti, ali ne i da previše zavise od njega. Treba da daje što manje informacija kako bi najveći deo odluka i kreativnog procesa ipak preuzeli učenici. Informacije i saveti se doziraju tako da se svedu na najmanju neophodnu meru, kako proces ne bi zastao i prekinuo se.

Projektna nastava se odvija u nekoliko faza, mada ne postoji jedan jedinstveni model njene realizacije, niti neki koji se izdvojio kao univerzalno prihvaćen (Gombar, 2011, str. 4). Uglavnom se u literaturi pominju sledeći koraci:

1. Ispitivanje i otkrivanje potreba i interesovanja učenika, tema i predmeta koji bi mogli da dođu u obzir, kao i mogućnosti povezivanja različitih tema.
2. Donosi se odluka o ciljevima projekta, po mogućnosti zajednički, u grupi, tako da svi učestvuju u odluci, kako bi se formirala svest o zajedničkom cilju, kao i mogućim podciljevima.
3. Planiranje vremenskog okvira i očekivanog rezultata projekta, pri čemu se određuju samo grubi koraci, odnosno sadržinske smernice i misli vodilje, kao i načelna pitanja na koja treba dati odgovor. Planiranje bi trebalo takođe da se sprovede kooperativno, u grupi.
4. U fazi sprovođenja projekta učenici treba da samostalno skupljaju materijal, pripremaju projekat, ostvaruju i prezentuju rezultate dok nastavnik treba samo da ih savetuje.
5. Konačni rezultati projekta se predstavljaju u plenumu, o njima se zajednički diskutuje, kritički se razmatraju i predstavljaju se javnosti (barem školskoj).
6. Na kraju sledi završna refleksija rezultata, ukoliko ima potrebe donose se zajedničke odluke i naglašava se šta je novo ostvareno u okviru projekta (Brand, 2010, str. 128–129). Prezentacija se smatra ključnim momentom u okviru procesa (Hetzl, 2017, str. 26), jer na taj način se ističe doprinos koji je ostvaren radom na projektu (Zobenica, 2016b).

Suštinska prednost projektne nastave jeste što učenici (studenti) kroz izradu projekata treba da stiču nova znanja, ali i razvijaju sposobnosti kao što su veština planiranja, organizovanja i sprovođenja istraživanja, zaključivanja i

donošenja odluka, pisanog i usmenog izražavanja, socijalne i praktične veštine (Gombar, 2011, str. 4). Drugim rečima, u okviru projektne nastave stiču se i razvijaju specifične (predmetne), ali i opšte (ključne) kompetencije, u podsticajnoj okolini, i uz mogućnost samostalnog organizovanja sopstvenog rada (Zobenica, 2016b). Negativna strana projektne nastave je što su priprema i procena, odnosno ocenjivanje rezultata zahtevni (Ivić, Pešikan i Antić, 2001, str. 110), ali iskustva pokazuju da je ceo proces vredan truda ukoliko se dobro organizuje i sprovodi s motivisanim i angažovanim učesnicima.

Kad je reč o projektima u nastavi stranih jezika, njihova specifičnost jeste mogućnost upotrebe ciljnog jezika u svim fazama projekta (slušanja, govora, čitanja i pisanja, kao i jezičkog posredovanja) (Hetzl, 2017, str. 27). Primeri dobre prakse iz nastave nemačkog jezika kao stranog su uglavnom izloženi u metodičkim časopisima. U časopisu Udruženja nastavnika nemačkog jezika Srbije *Litfass* su prikazani projekti u nastavi nemačkog jezika na sledeće teme:

- „Liebe und Freundschaft“ (Aca, 2001/2002, str. 9–11) – uvek aktuelna i zanimljiva za učenike;
- „Jugendherberge“ (Čuić, 2001/2002, str. 11–13) – povezana s neposrednom životnom stvarnošću u inostranstvu;
- internet projekat (Jona-Andrejević, 2001/2002, str. 13–15) – aktuelna tema novih medija;
- „Die Spuren der Familie Weifert in unserer Stadt“, projekat posvećen tragovima porodice Vajfert u Pančevu (Nikolić, 2002/2003, str. 26 –28) – doprinosi razvijanju interkulturene kompetencije u susretu s Nemcima u Vojvodini, kao i upoznavanju s istorijom rodnog grada.

U časopisu *Fremdsprache Deutsch* prikazan je uspešan miniprojekat s učenicima u Indoneziji koji su imali zadatak da na osnovu nemačke pesme napišu i otpevaju svoju pesmu na temu omiljene hrane (Hetzl, 2017, str. 26–30). Teme svih ovih projekata su dobro odabrane, a projekti su zaista bili sprovedeni u nastavi, tako da su ovo primeri iz kojih može da se uči.

Navedeni projekti se odnose na nastavu stranih jezika, dok se projekti u nastavi strane književnosti u literaturi ne pominju. Primer povezivanja nemačke književnosti i prevođenja (integrisanje nastavnih područja) predstavlja projekat prevođenja tekstova o Dunavu Karla Markusa Gausa (Zobenica, 2016b). Treba naglasiti da književni projekat uvek daje povod za rad na različitim problemima i temama, tekstovima, prezentacijama, autorima, mestima, vremenskim periodima i slično. Rezultati takvih projekata mogu da budu radovi učenika, a zajedničke aktivnosti grupe često završavaju kao insceniranje, manifestacije ili obimna

dokumentacija (Schindler, 2006, str. 279). Sve su to „dokazi“ da su učenici zaista ostvarili konkretne rezultate i da su pritom stekli određena znanja i umjenja.

*Povezivanje (korelacija) predstavlja jednu od tendencija savremene nastave, budući da odgovara stvarnosti globalizovanog sveta u kojem mladi ljudi žive i koji se sve više povezuje na različitim nivoima. Kad je reč o književnosti, ona se u nastavi može povezivati s drugim nastavnim područjima (jezik i kultura) i nastavnim predmetima (umetnost i nauka), pri čemu postoji poseban afinitet između književnosti kao umetnosti reči i drugih umetnosti, pre svega likovne i muzičke kulture. Ukoliko se prilikom povezivanja različitih oblasti obrađuje jedna tema, sadržaj ili predmet iz više perspektiva, reč je o integrisanoj nastavi koja za cilj ima integrisanog učenika sposobnog da funkcioniše u integrisanom društvu. Nastavni koncepti koji su naročito pogodni za integrativnu nastavu su otvorena i projektna nastava, pre svega zato što u središte stavljaju učenike, odnosno studente.*



## VIII METODE U NASTAVI KNJIŽEVNOSTI

### 1. Nastavne metode

Metod od grčke reči *μέθοδος* (*méthodos*) u značenju „istraživanje, ispitivanje“, predstavlja postupak, način na koji se ostvaruje neki sazajni, praktični cilj. U didaktici se odnosi na uopšten model nastavnikovog rada i uslovljenih reakcija učenika, odnosno model zajedničkog postizanja obrazovnog i vaspitnog cilja nastave. Danas se metod shvata kao sistem postupaka u izlaganju sadržaja nastavnog materijala, usmerenih na njegovu recepciju, kao i usvajanje tih sadržaja. U metodici nastave stranih jezika, metod je opšta principijelna usmerenost nastave jezika na realizaciju komunikativnih ciljeva i zadataka, na odabiranje sadržaja i jezičke građe kao i optimalnog načina njihovog usvajanja (Raičević, 2011, str. 105).

Kao što istraživačke ili naučne metode označavaju pristup nekom naučnom problemu, tako je nastavna metoda način rada u nastavi u kojem učestvuju nastavnici i učenici, odnosno studenti. Pošto je metoda jedna od fundamentalnih kategorija opšte didaktike koja se specifično određuje i konkretizuje u predmetnoj didaktici, odnosno metodici nastave određenog predmeta, govori se o opštedidaktičkim metodama koje se primenjuju u svim predmetima uz izvesne modifikacije, s jedne strane, i o parcijalno-didaktičkim (metodičkim) metodama koje su karakteristične za određeni predmet ili grupu srodnih predmeta, s druge strane (Končarević, 2004, str. 104). Broj tih nastavnih metoda u didaktičkoj literaturi je skoro nepregledan (Hallet i Königs, 2010, str. 151) i postoje različiti pokušaji njihove sistematizacije i podele.

### 2. Opštedidaktičke metode

Najjednostavnija podela podrazumeva metode rada nastavnika i metode rada učenika, a postoje i druge podele, na primer, prema suštini nastavnog procesa ili prema izvoru znanja (Krstić, 2017, str. 170–171). Postoji podela metode prema pet dimenzija: smisleno naspram mehaničkog (doslovnog) učenja, praktično naspram verbalnog, receptivno naspram učenja putem otkrića, konvergentno (logičko) naspram divergentnog (stvaralačkog) učenja, transmisivno naspram interaktivnog učenja, učenje bez pomagala naspram učenja s pomagalima (Ivić, Pešikan i Antić, 2001, str. 20). Ova podela nije naročito pregledna te se izlaganje

nastavnih metoda ovde zasniva na tipologiji preuzetoj od Petrovački i Štasni (2010, str. 18) koja se izlaže u Tabeli 7, zajedno s konstitutivnim metodičkim postupcima:

<b>Metoda</b>	<b>Metodski postupak</b>
verbalno monološka metoda	usmeno izlaganje, opisivanje, pripovedanje, obrazlaganje i objašnjavanje
verbalno dijaloška metoda	slobodan razgovor i diskusija
heuristički metod (rešavanje problema)	kognitivni proces zaključivanja na osnovu iskustva, učenja i otkrića
rad na tekstu	različite vrste pisanih i grafičkih radova, referati i ilustracije
demonstrativna metoda	prikazivanje modela, shema i skica, slajdova, filmova
aktivnosti karaktera igre	stvaralačke, umetničke, dramske, jezičke i logičke igre i kreativni zadaci
istraživački rad (naučno istraživanje na sopstvenom istraživačkom projektu)	planiranje, prikupljanje činjenica, obrada, provera i saopštavanje rezultata istraživanja

*Tabela 8: Opšte didaktičke metode i metodski postupci*

Nešto drugačiju podelu daju Stanisavljević, Momčilović i Milojević (2013, str. 53–65) koji razlikuju nastavne metode usmenog izlaganja, razgovora, ilustrativnih radova, demonstracije, praktičnih i laboratorijskih radova, pisanih radova i čitanja i rada na tekstu. Ova klasifikacija se donekle poklapa sa prethodnom, ali ne uključuje inovativne metode kao što su heuristički metod, aktivnosti karaktera igre i istraživačku metodu:

<b>Metode (Petrovački-Štasni)</b>	<b>Metode (Stanisavljević i dr.)</b>
verbalno monološka metoda	usmeno izlaganje
verbalno dijaloška metoda	razgovor
heuristički metod	-
rad na tekstu	pisani radovi, ilustrativni radovi, čitanje i rad na tekstu
demonstrativna metoda	metoda demonstracije
-	praktični i laboratorijski radovi
aktivnosti karaktera igre	-
istraživački rad	-

*Tabela 9: Dve klasifikacije opšte didaktičkih metoda*

Svaka od ovih metoda ima različite mogućnosti i načine primene, prednosti i ograničenja, i koristi se u nastavi stranog jezika u radu s književnim tekstom, odnosno u nastavi strane književnosti.

Iako pored ove postoje i druge podele, u suštini se radi o istim nastavnim metodama (up. Jukić, 2005, str. 45), pri čemu je prethodna klasifikacija naročito pogodna za nastavu (stranih) jezika i književnosti, zbog heurističkog metoda – koji se u nekim podelama pojavljuje i kao problemska metoda (Jukić, 2005, str. 46) – a i zbog aktivnosti karaktera igre, koje imaju značajno mesto i u savremenoj nastavi stranog jezika i u nastavi strane književnosti.

### **a. Metoda usmenog izlaganja**

Metoda usmenog izlaganja ili monološka metoda se odnosi na aktivnost nastavnika ili učenika, i pogodna je za iznošenje činjenica, izvlačenje zaključaka, opis psihičkih stanja, događaja i ličnosti, davanje predloga. Oblici usmenog izlaganja zastupljeni u nastavi su:

- akademsko predavanje,
- pripovedanje,
- opisivanje,
- objašnjavanje,
- obrazlaganje.

Uključuje aktivnosti kao što su pitanja, propitivanje, snimci, anegdote (Stanisavljević et al, 2013).

Njene prednosti se ogledaju u sistematičnosti prikazivanja gradiva koje se ne može neposredno posmatrati, utičaju na emocije, stvaranju odgovarajuće klime u razredu, a glavna ograničenja su izraženi verbalizam, prenošenje gotovog oblika znanja, pasivnost i nemotivisanost učenika, prilagođenost prosečnom učeniku, nemogućnost provere razumevanja (Stanisavljević et al, 2013).

Neophodna je i nezaobilazna u nastavi stranih jezika i književnosti, jer se primenom ove metode ne samo sistematično izlaže gradivo (na primer, gramatika), već pruža mogućnost nastavnicima da provere jezičku kompetenciju govora kod učenika i studenata. Učenici u nastavi koriste postupak izlaganja da iskažu svoje stavove, rezultate istraživanja i slično. Uprkos svom značaju, verbalna metoda svakako ne bi smela da bude jedina i dominantna metoda u nastavi stranog jezika i književnosti.

## b. Metoda razgovora

Metoda razgovora ili dijaloška metoda je pogodna za čas obrade, ponavljanja, proveravanja. Odvija se u formi pitanja i odgovora (*Ko? Šta? Zašto? Kako?*), s težištem na produktivnim dijalozima (opiši, uporedi, analiziraj, obrazloži, dokaži ...). Razlikuju se sledeće vrste dijaloga:

- heuristički razgovor – nastavnik postupno, uz pomoć pitanja vodi učenike od pojedinosti do otkrivanja opšteg, pri čemu je neophodan preduslov iskustvo i predznanje učenika;
- slobodan razgovor – pitanja postavljaju i nastavnik i učenici o slobodnoj temi, o temi koja će se tek obrađivati ili je već obrađena, pri čemu je cilj objasniti dileme, potkrepiti konstatacije dokazom, proveriti usvojene stavove i uverenja;
- diskusija – polemika – debata – rasprava – obuhvata suprotstavljanje mišljenja, iznošenje i pobijanje argumenata, osvetljavanje problema s novog stanovišta, i zahteva poznavanje teme, interesovanje, sposobnost izlaganja i pozitivna svojstva ličnosti kao što su tolerancija i međusobno uvažavanje stavova (Stanisavljević et al, 2013).

Pitanja za vođenje razgovora treba da budu planirana i da služe sagledavanje veza i odnosa. Problemska pitanja doprinose intelektualnom razvoju učenika. Dobro pitanje je jasno i precizno formulisano, jezički pravilno, upućeno je svima, dobro odmereno – ni preširoko ni preusko, logički i psihološki prilagođeno učeniku. Loše pitanje je sugestivno, višeznačno, jednostavno, fokusirano samo na „šta“ i „gde“. U okviru razgovora uvek treba dati dovoljno vremena za odgovor (Stanisavljević et al, 2013).

Prednosti ove metode se ogledaju u aktiviranju učenika koji uviđaju odnose, zaključuju, uopštavaju i na taj način razvijaju kritičnost, samostalnost i samopouzdanje, lakše shvataju i duže pamte. Kroz razgovor se upoznaju osobine i kognitivni stil učenika. Kao ograničenja se posmatraju nemogućnost obrade sadržaja koji treba da obezbede emocionalni doživljaj, mogućnost skretanja pravca diskusije i obrade manjeg broja činjenica. Ova metoda suštinski zavisi od kvaliteta pitanja, oduzima vreme i ne odlikuje se sistematičnošću (Stanisavljević et al, 2013).

Kao i verbalno monološka metoda, neophodna je i nezaobilazna u nastavi stranih jezika i književnosti radi provere jezičke kompetencije govora kod učenika i studenata, ali i slušanja s razumevanjem, budući da učenici odgovaraju na postavljena pitanja na stranom jeziku. Pogodna je za razgovor o književnim

tekstovima, kao i za razvijanje različitih opštih kompetencija (na primer, veštine vođenja dijaloga).

### c. Heuristički metod

Heuristika (lat. *heuristicus* – pronaći, otkriti) je nauka o metodama i principima pronalazačenja i utvrđivanja novih spoznaja, a odnosi se i na veštinu otkrivanja istine i učenje putem otkrivanja, ispitivanja. Termin je nastao u kibernetici, ali se u opštem značenju primenjuje i u lingvistici. Za određene pojmove, hipoteze i teorije ističe se da imaju prevashodno heuristički značaj, jer nezavisno od njihove istinitosti i valjanosti, one mogu poslužiti kao dobro podsticajno sredstvo u otkrivanju različitih činjenica i u produkovanju novih teorijskih rasprava. U nastavnom procesu heuristika može poslužiti i kao metod u podsticanju učenika da sami tragaju za rešenjima problema umesto da saopštavaju (reprodukuju) gotove istine koje su dobili od nastavnika ili saznali iz literature (Raičević, 2011, str. 220). U tom pogledu se heuristički metod približava heurističkim pitanjima u okviru dijaloške metode, ali se razlikuje u tome što otkrivanje ne mora da se vodi isključivo putem dijaloga, već i zadavanjem zadataka. Heuristička metoda se izjednačava s problemskom metodom ili problemskom nastavom.

Problemska nastava je ušla u mnoge nastavne sisteme pa su proizašle različite varijacije naziva u literaturi: problemska strategija, problemska metoda, problemska situacija, problemska komunikacija, otkrivajući govor ili metod, problemsko pitanje, projektno učenje (!), nastava putem rešavanja problema, pri čemu je uvek osnova razvojno–problemski usmerene delatnosti poučavanja vođenje razgovora, postavljanje zadatka ili problema tako da se pređe od deduktivnog razmišljanja prema induktivnom. Umesto da se izlažu gotove ideje i pojmovi, nastavnik mora da preuzme pasivniju ulogu te primenom sokratovske tehnike vođenja razgovora navodi učenike da sami izvode zaključke i da pokušavaju razumeti ono što uče. Učenike treba podstaći na aktivnost oblicima učenja u okviru kojih oni samostalno rešavaju određeni zadatak ili problem (Pecko, 2015, str. 3–4). Polazišta problemskih situacija su nepoznata znanja i načini rešavanja, odnosno postojanje sazajne potrebe koja pokreće misaonu aktivnost i podstiče intelektualne mogućnosti, stvaralačke sposobnosti i prethodno iskustvo učenika. Problemska nastava obezbeđuje povećanje obima znanja, umenja i navika učenika, produbljuje njihova postojeća znanja, obezbeđuje viši nivo njihovih sazajnih potreba, sazajne samostalnosti i stvaralačkih sposobnosti. Za problem, odnosno zadatak uvek postoji različiti broj mogućih rešenja, a razlika između

problema i „običnog“ zadatka jeste postojanje faktora nepoznatog – za probleme ne postoje predviđena rešenja. Učenici pri tome dobijaju samo osnovne informacije koje međusobno kombinuju i dolaze do novih rešenja za koje je potreban stvaralački pristup i iskustvo. Rešenjem zadanog problema se stiču nova i produbljuju već postojeća znanja, a razvijaju se i umne sposobnosti (Šiki i Novković, 2012, str. 3). Ova metoda se može sprovesti na različitim nivoima, važno je pre svega da izazovi budu u skladu s mogućnostima učenika. U nastavi jezika i književnosti se takođe mogu postavljati problemi za čija rešavanja se koriste isključivo strani jezik (jezička kompetencija), pri čemu formulacija problemskog zadatka treba da zavisi od ciljeva i kompetencija na koje nastavnik želi da stavi težište (na primer, književna ili interkulturalna).

#### **d. Metoda pisanja**

Metoda pisanja podrazumeva realizovanje nastavnih ciljeva pisanjem. Pritom se koriste tabla na kojoj se beleže glavni elementi nastavne jedinice, zatim nastavni listići i ispisivanje tema za domaće zadatke. Pogodna je pre svega za nastavu maternjeg i stranog jezika, ali i za sve druge predmete, jer se kultura pisanja i čitanja kod učenika formiraju na svim predmetima.

Oblici metode pisanja i rada na tekstu su:

- prepisivanje i diktat,
- dopunjavanje i proširivanje teksta,
- pisani odgovori na postavljena pitanja,
- prepričavanje,
- beleške s predavanja,
- konceptiranje,
- opis,
- izveštaj,
- referat,
- samostalni pisani radovi.

Prednosti metode pisanja su sažeto skiciranje lekcije na tabli, razvijanje rečničkog fonda i smisla za pismeno izražavanje, kao i sposobnosti za razlikovanje bitnog od nebitnog. Zapisivanje pojmova doprinosi razumevanju i pamćenju, neguju se i samostalnost, tačnost, urednost i sposobnost pisane komunikacije. Ograničenja se ogledaju u nemogućnosti da se prati brzina govora, pri zapisivanju se pažnja fokusira na samo pisanje i ne prati se tok nastavnikovih misli, nekada se i pogrešno zapisuje, a i zahteva više vremena (Stanisavljević et al, 2013).

Za nastavu stranih jezika i književnosti je takođe neophodna, budući da je razvijanje pisane komunikativne kompetencije jedan od njenih ciljeva. U nastavi književnosti se pisanje koristi kao način provjere razumevanja, iskazivanje stava, razvijanje kreativnosti i produktivnosti.

#### **e. Metoda ilustrativnih radova**

Metoda ilustrativnih radova podrazumeva crtanje znakova, tablica, grafikona, dijagrama, planova, karti, šema, skica. Pogodna je za prikazivanje (ilustrovanje) odnosa između predmeta ili pojava, naročito u nastavi gramatike, gde se može koristiti za prikaz unutrašnje strukture nekog procesa. Može biti praćena objašnjavanjem prilikom crtanja jednostavnih crteža na tabli, odnosno prikaza složenih crteža koji su izrađeni pre časa. U glavne prednosti se ubraja jednostavnost predstavljanja, usmeravanje pažnje, angažovanje čula vida, što doprinosi boljem pamćenju. Ograničenje predstavlja nemogućnost objašnjavanja apstraktnih pojmova i zahtev za višim nivoom apstraktnog mišljenja kod učenika, a i potrebno je dosta vremena za pripremu i realizaciju (Stanisavljević et al, 2013).

Za nastavu književnosti nije naročito relevantna, mada se može koristiti prilikom prenošenja književnog znanja o tekstu i kontekstu nastanka dela, ili prilikom književne analize, kako bi se, na primer, predočili kompleksni odnosi između likova ili prikazala narativna struktura romana. Može da doprinese većoj raznolikosti i očišćenosti nastave.

#### **f. Metoda čitanja i rada na tekstu**

Metoda čitanja i rada na tekstu podrazumeva samostalno i efikasno korišćenje knjige, pre svega udžbenika, što omogućava kontinuirano i samostalno učenje jezika. Razvija se tečno čitanje i beleženje, jer se metoda čitanja uvek kombinuje s beleškama. Prednost udžbenika jeste što se u njemu izlaže ono što je važno, i to raščlanjeno, uz isticanje pojmova i činjenica, kao i pitanja. Isto tako, poželjno je i preporučljivo korišćenje drugih pisanih izvora (Stanisavljević et al, 2013).

Svrha čitanja je razvijanje same veštine čitanja, upoznavanje novog gradiva, njegovo pamćenje ili sprovođenje gramatičke, stilske i estetske analize. Prednost ove metode je što se na taj način stiču pouzdana i sistematski sređena znanja, može se koristiti kod kuće i može se vraćati unazad na već pređeno gradivo, razvijaju se samostalnost, mašta, interesovanje, veština izražavanja, tehnika pisanja, spretnost vođenja beleški, pravljenja crteža, tabela, grafikona i

šema. Ograničenje predstavlja pre svega uzrast, jer se čitanje s razumevanjem uvodi tek nakon drugog razreda osnovne škole, ne prati individualne potrebe, novo gradivo se ne povezuje sa starim, i teže se savladava bez nastavnikovog objašnjenja (Stanisavljević et al, 2013).

U nastavi nemačkog jezika i književnosti metoda čitanja i rada na tekstu predstavlja jednu od bazičnih metoda koja se kontinuirano razvija od samog početka učenja stranog jezika. Predstavlja poseban izazov jer učenici čitaju na stranom jeziku, te je proces praćen višestrukim dekodiranjem. Postoje različite tehnike i strategije koje treba da olakšaju razumevanje teksta, o kojima će još biti reči.

### **g. Metoda demonstracije**

Metoda demonstracije ili demonstrativna metoda se odnosi na očigledno prikazivanje predmeta, modela, crteža, maketa, slike. Planiranim posmatranjem, uz aktiviranje što više čula dolazi se do novih znanja, odnosno opažanje čulnih podataka dobija kognitivni karakter, zbog čega je ova metoda omiljena. Za njenu realizaciju je potrebna psihološka priprema i jasno postavljeni ciljevi. Tokom rada se usmerava pažnja učenika tako da ih opazajno razmišljanje aktivira i podstiče da uvide suštinu neke pojave ili predmeta, njihove ključne elemente i delove. Prethodno treba odabrati te prave elemente i utvrditi njihov redosled prikazivanja (Stanisavljević et al, 2013).

Predviđene aktivnosti učenika u okviru ove metode su percipiranje, razgledanje, analiziranje utisaka, njihova misaona prerada i formiranje pojmova. Aktivnosti nastavnika uključuju pripremu demonstracija i pitanja, skretanje pažnje na bitne elemente, motivaciju, posmatranje u delovanju. Demonstriraju se predmeti i pojave u prirodnom ambijentu ili se koriste nastavna sredstva u svrhu posrednog posmatranja (film, slike, model... ). Oblici demonstrativne metode su pokazivanje radi učenja veština, pokazivanje radi sticanja znanja, složene radne operacije (deo po deo, pa povezivanje u celinu i ponavljanje). Posle demonstracije slede razgovor i generalizacija (Stanisavljević et al, 2013).

Prednosti ove metode su sticanje znanja na prirodan način – opažanjem, čulnim doživljajem koji angažuje učenike, sticanje trajnijih znanja, aktiviranje više čula, sposobnosti posmatranja, opažanja i zaključivanja, misaonih i govornih sposobnosti. Iako je primenljiva u svim etapama nastavnog procesa, nije primenljiva pri saznavanju pojmova, sudova i drugih apstraktnih kategorija, a ograničenje predstavlja i nedostupnost nekih objekata za demonstriranje.



Demonstracija nije dovoljna bez objašnjenja, tumačenja i učeničke aktivnosti (Stanisavljević et al, 2013).

U nastavi stranog jezika i književnosti može da se koristi u velikoj meri prilikom usvajanja vokabulara (semantizacija), u prezentovanju različitih kulturnih sadržaja, kao i u nastavi književnosti. U direktnoj je vezi s upotrebom medija u nastavi.

## **h. Metoda praktičnih i laboratorijskih radova**

Metoda praktičnih i laboratorijskih radova služi sticanju i proveru znanja u nastavi svih predmeta. U nastavi jezika, na primer, koriste se metode praktičnih radova u vidu pisanja eseja, pesama ili slično, kao i za primenu stečenog znanja. Funkcija praktičnih radova jeste primena znanja i formiranje veština, što se postiže čestim ponavljanjem. Praktične vežbe se mogu izvoditi na redovnim časovima i posebnim danima, u učionici, radionicama, bašti, zadruzi, kulturnim ustanovama, preduzećima (Stanisavljević et al, 2013).

Obuhvataju sledeće faze:

- iznošenje teorijskih znanja,
- priprema za vežbe zadavanjem zadataka,
- podela u grupe,
- izvršavanje zadataka,
- analiza i vrednovanje urađenih zadataka (Stanisavljević et al, 2013).

Nastavnici tokom pripreme treba da analiziraju sadržaj i izaberu zadatke, da realizuju praktični rad, upućuju, savetuju, koriguju i nadziru rad učenika. Laboratorijski radovi nisu predviđeni u nastavi stranog jezika i književnosti (Stanisavljević et al, 2013), ali zato su praktični radovi njen veliki deo, jer samo vežbom može da dođe do automatizacije znanja i veština koje se u tom procesu usvajaju. U nastavi književnosti praktični radovi služe za proveru razumevanja, kao i za uspostavljanje veze između književnosti i stvarnog života.

## **i. Aktivnosti karaktera igre**

Igra se u pedagogiji definiše kao takmičenje između igrača čija su delovanja ograničena određenim pravilima i koje je usmereno na postizanje određenog cilja (dobitak, pobedu ili nagradu). Još u klasičnoj pedagogiji se insistiralo na tome da nastava i vaspitanje ne budu dosadni, da treba da uključe i igru. Na početku dvadesetog veka mnogi pedagoški pravci su se zalagali za učenje

kroz igru (Žan Pijaže, Džerom Bruner i Lav Semjonovič Vigotski). Savremeni inovativni model nastave u kojem učenici obrazovne zadatke ostvaruju putem igre koja u sebi sadrži percepciju slobode i dobrovoljnosti naziva se „igrolika nastava“ i može služiti za savladavanje pojma, teme ili oblasti nastavnog predmeta (Mirković, 2007). U tu svrhu se koriste igre rečima, slovima, kao i društvene igre (Simović, 2012, str. 678).

Kao prednosti igre u nastavi se navode razvijanje moći zapažanja, sposobnosti za analizu i sintezu, kritičkog duha i emocionalne inteligencije. Doprinosi motivaciji, dinamičnosti i raznovrsnosti časa, pogoduje organizovanju nastave u grupama, što podrazumeva uvažavanje drugoga, nameće dijalog i interakciju, saradnju i razmenu znanja. Kao nedostatak se navodi otpor pojedinih učenika naviklim na ustaljeni način rada prema nekonvencionalnom načinu učenja, izlasku iz anonimnosti i potrebi da se učestvuje i bude primećen, što teško pada povučenim učenicima. Nastavnici se osećaju nesigurni prilikom organizovanja i vođenja aktivnosti čiji tok se ne može kontrolisati i predvideti, koja može da se shvati kao neozbiljna i za koju često postoje različita ograničenja (prostorna, materijalna, vremenska, institucionalna) (Simović, 2012, str. 683). Bez obzira na prepreke u nastavu stranih jezika treba (povremeno) uključiti jednostavnije igre, pogotovo na nižim uzrastima, dok na višim nivoima mogu da se primenjuju složenije igre.

Pored jezičkih i logičkih igara u nastavi stranih jezika su posebno omiljene dramske aktivnosti karaktera igre, pre svega igra uloga (*Rollenspiel*). U okviru ove posebno aktivne metode učenja učenici dobijaju scenario, igraju određene uloge i stiču saznanja putem obrade i razmatranja sopstvenog i tuđeg iskustva (Rajkova, 2005, str. 73). Ova dramska aktivnost omogućava učenicima da se oprobaju u situacijama iz stvarnog života i odigraju ih na različite načine u sigurnoj sredini, bez posledica. Sadrži metode simulacije i demonstracije, pospešuje razvoj kritičkog mišljenja, donošenja odluka, ohrabruje i stimuliše učenike da govore i slušaju, što unapređuje efektivnu komunikaciju i saradnju. U osnovi je reč o primeni pozorišta kao metode u nastavi i u ovom kontekstu se mogu pomenuti i druge brojne dramske tehnike koje se koriste u radu s decom i mladima u školama i u zajednicama. Kroz ove tehnike grupa dramatizuje i istražuje ljudski karakter, priče pozorišnih i književnih tekstova, ili čak različite izmišljene improvizovane situacije. U dramske tehnike se, pored igre uloga, ubrajaju dramske igre i aktivnosti, pričanje priča, akcione priče, zamrznute slike (*Standbild*, pojedinac ili grupa formiraju telom mirnu, „zamrznutu“ sliku, scenu ili grupnu skulpturu da bi se prikazao određeni momenat), pantomima, narativna pantomima (jedna osoba priča priču, drugi improvizuju događaj u priči izvodeći pantomimu), vođena

fantazija (oslanjajući se na maštu učenici kreiraju zamišljeni svet bez upotrebe pokreta), zamišljeno putovanje, improvizacija, vruća stolica (postavljanje pitanja osobi na „vrućoj stolici“ radi boljeg razumevanja lika), glasne misli (pauze za razmišljanje o liku), staza savesti (dva niza učenika koji izgovaraju onome koji prolazi između njih razloge za i protiv određene odluke), dramatizacija, karakter na zidu (analiza i upoznavanje lika), lutka, nastavnik u ulozi, teatar potlačenih (povratak dijaloga među ljudima) (Ćumura, 2017, str. 213–217).

Aktivnosti umetničke, stvaralačke i kreativne igre se mogu implementirati u nastavu književnosti i delimično se poklapaju s dramskim igrama. Isto tako, i digitalne igre mogu da se koriste u nastavi stranog jezika, bilo kao sredstvo za učenje jezika, kao i predmet analize u nastavi književnosti.

## **j. Istraživačka metoda**

U okviru centriranja nastave na učenike i studente sve više pažnje se posvećuje istraživačkoj metodi i njenom značaju.

„Istraživačka nastavna metoda u nastavi podrazumeva individualni, grupni ili tandem samostalni intelektualni ili intelektualno-praktični rad učenika na različitim izvorima znanja, koji je pod kontrolom nastavnika, usmeren ka traganju za odgovorima na postavljeno pitanje, zadatak, problem planiranjem, prikupljanjem činjenica, njihove obrade, provere i saopštavanja rezultata istraživanja.“ (Jukić, 2005, str. 47)

Istraživanje se može sprovoditi u tekstu, literaturi, u slikama, slajdovima, dija-filmovima, crtežima, ilustracijama, tabelama, grafikonima i slično, na modelima, u auditivnim zapisima, u radio emisijama, magnetofonskom ili kasetofonskom zapisu i zapisima na gramofonskim pločama, u nastavnom ili nekom drugom filmu ili TV emisijama, pri rešavanju zadataka i problema, u prirodi, u društvenoj stvarnosti ili prošlosti, putem kompjutera u različitim obrazovnim ili drugim softverima, laboratorijskim radom, ogledima ili eksperimentima. Mora se kombinovati s dijaloškom i monološkom metodom, metodom demonstracije, kao i s različitim izvorima znanja (Jukić, 2005, str. 47–57). Često se povezuje i s heurističkom metodom, te na taj način nastaju različite kombinacije metoda koje mogu biti manje ili više stalne. Pogodna je i za nastavu jezika i za nastavu književnosti, za negovanje samostalnog rada i opštih kompetencija.

### 3. Metodički sistemi

Metode se vrlo retko koriste pojedinačno i nezavisno jedne od drugih, te se tako čestim i uobičajenim kombinovanjem određenih metoda kreiraju tzv. metodički sistemi. Prema osnovnoj usmerenosti i organizaciji razlikuju se sledeći metodički sistemi:

- 1) dogmatsko-reproduktivni
- 2) reproduktivno-eksplikativni
- 3) interpretativno-analitički
- 4) problemsko-stvaralački
- 5) korelacijsko-integracijski
- 6) sistem programirane nastave
- 7) sistem učenja putem otkrivanja
- 8) komunikacijski
- 9) otvoreni
- 10) multimedijiski
- 11) timski (Petrovački i Štasni, 2010, str. 21).

Dogmatsko-reproduktivni i reproduktivno-eksplikativni metodički sistemi nastali su prvi, dugo su bili i jedini i dominantni u nastavi. Zbog isključivo reproduktivnog karaktera ne podstiču aktivnost učenika, te bi ih u savremenoj nastavi trebalo svesti na najmanju moguću meru i veću prednost dati drugim, inovativnijim modelima koji su nastali povezivanjem više aktivnih metoda koje učenika stavljaju u centar nastavnog procesa.

Metodički sistem	Metode
dogmatsko-reproduktivni	verbalno monološka i dijaloška metoda
reproduktivno-eksplikativni	
interpretativno-analitički	verbalno dijaloška metoda i rad na tekstu
problemsko-stvaralački	verbalno o monološka i dijaloška metoda, heuristička metoda, rad na tekstu i istraživačka metoda
korelacijsko-integracijski	metode dva ili više nastavna predmeta
sistem programirane nastave	istraživački rad, rad na tekstu, demonstrativna metoda
sistem učenja putem otkrivanja	verbalno dijaloška i heuristička metoda

*Tabela 10: Metodički sistemi i metode*

Metodički sistemi mogu da posluže kao orijentir u organizovanju nastave prilikom izbora metoda koje se učestalo i lako kombinuju. Treba naglasiti da je ovo otvoren

niz, novi metodički sistemi mogu da se formiraju drugačijim povezivanjem već postojećih ili čak novih opšte didaktičkih metoda.

#### **4. Parcijalno-didaktičke metode**

U okviru nastave predmeta nemačkog jezika kao stranog tokom vremena su se koristile različite parcijalno-didaktičke metode. Iako su istorijski sledile jedne za drugom, danas su sve u većoj ili manjoj meri prisutne u nastavnoj praksi. Budući da je metodika nastave nemačkog jezika deo metodike stranih jezika kao grupe predmeta, biće naveden kratak pregled različitih grupa metoda. Uprkos razlikama među njima može se govoriti o delimičnom poklapanju metoda u nastavi različitih stranih jezika.

##### **a. Metode u nastavi stranih jezika**

U okviru metodike ruskog jezika pravi se razlika između četiri grupe metoda:

- direktni metodi (audiovizuelni, audio-lingvalni, očigledno-situativni, imitativni, konverzacijski i dr.),
- kognitivni metodi (prevodno-gramatički, svesno-praktični, kognitivno-kontrastivni, programirani, metod čitanja, individualizovani, transformacioni),
- kombinovani (komunikativni, integralni, komunikativno-denotativni, kulturološki),
- intenzivni (sugestopedija, aktivizacija rezervnih potencijala ličnosti, ritmopedija, relaksopedija, hipnopedija, sugestokibernetski, emocionalno-smislaoni metod, metod ćutanja i drugi).

Kao posebna metoda izdvaja se svesno-praktični metod, koji spada i u grupu kognitivnih i intenzivnih metoda (Končarević, 2004, str. 106–107).

U didaktici francuskog jezika se razlikuju tradicionalna ili gramatičko-prevodna metoda, prirodna metoda, neo-prirodna metoda, direktna metoda, audio-oralna metoda, strukturalno-globalna audiovizuelna (SGAV) metoda, komunikativni pristup i ne-konvencionalni pristupi kao što su sugestopedija, učenje u zajedništvu i tihi pristup (Šotra, 2010). U metodici engleskog jezika se razlikuju gramatičko-prevodna, audiolingvalna metoda i njena moderna verzija PPP (Prezentacija, Praksa i Produkcija) (PPP – Presentation, Practice and Production), komunikativni pristup i njena proširena verzija, problemska nastava (TBL – Task-Based Learning) (Harmer, 2007, str. 48–51).

U didaktici nemačkog jezika kao stranog se razlikuju gramatičko-prevodna, direktna, audiolingvalna i audiovizuelna metoda, a u novije vreme komunikativni i interkulturalni pristup. U alternativne metode spadaju sugestopedija<sup>21</sup> i pristup totalnog fizičkog odgovora (TPR - Total Physical Response)<sup>22</sup> (Hallet i Königs, 2010, str. 152–155), terapijski pristupi (učenje u zajednici<sup>23</sup> ili tihi način<sup>24</sup>), komunikativni pristupi (prirodni pristup<sup>25</sup>, metoda

---

<sup>21</sup> Sugestopediju je sedamdesetih godina dvadesetog veka razvio bugarski pedagog Georgi Lozanov, tvrdeći da se ovom metodom ubrzava pamćenje do 25 puta. Ovaj pristup je izazvao i veliki entuzijazam i velike kritike, mada su neki elementi do danas ostali u nastavnoj praksi. Metoda se bazira na pozitivnoj moći sugestije od koje učenici postaju otvoreniji, što stimuliše učenje. U tu svrhu se koriste muzika, prijatno i opuštajuće okruženje, kreira se odnos između nastavnika i učenika koji podseća na odnos roditelja i deteta. Muzika je u središtu, nema neke očigledne teorije jezika i redosleda kojim se jezik prezentuje. Originalni oblik sugestopedije sastoji se od dužih dijaloga, često nekoliko strana koje prate liste vokabulara i opservacije o gramatici. Uglavnom se dijalozi čitaju naglas uz pratnju muzike, u ugodnom okruženju, a nakon toga se dijalog koristi u konvencionalnoj jezičkoj upotrebi. Nema dokaza da je primenom ove metode došlo do očekivanih efekata, ali je zahvaljujući sugestopediji muzika ušla u nastavu, a i više pažnje se posvećuje vezi između budnosti i prijemčivosti učenika i motivacije, kao i pamćenja i učenja (Bowen, 2011b).

<sup>22</sup> Pristup totalnog fizičkog odgovora je osmislio Džejsms Ašer (James Asher), američki profesor psihologije, šezdesetih godina dvadesetog veka, i on se zasniva na teoriji da se pamćenje povećava kad je kombinovano s fizičkim pokretima. Ova metoda je povezana s teorijom usvajanja maternjeg jezika kod male dece koja fizički odgovaraju na uputstva roditelja („Podigni to!“, „Spusti to!“). Zasnovan je pre svega na slušanju i fizičkim aktivnostima koje podstiču razumevanja osnovnih elemenata (Bowen, 2013).

<sup>23</sup> „Učenje u zajednici“ osmislio je Čarls Karen (Charles Curran), američki jezuitski sveštenik koji je svoj savetovodavni rad primenio na učenje jezika. Jedna od njegovih ključnih ideja je da učenici sami određuju šta će se učiti, tako da je uloga nastavnika da podržava učenike i olakša im učenje. U osnovnoj formi osam do dvanaest učenika sedi u krugu i kad neko odluči o čemu želi da razgovaraju, pozove nastavnika koji stoji van kruga (*Knower*) i kaže mu o čemu želi da govori na maternjem jeziku, nastavnik mu prevede, a učenik ponavlja dok ne bude kako treba i snima pravilnu formulaciju, sledeći učenik uradi isto, formira se dijalog i snima se, kasnije nastavnik pušta taj dijalog, napiše ga na tablu, zajedno ga analiziraju, a učenici postavljaju pitanja (Maley, s.a.)

<sup>24</sup> U osnovi „tihog načina“ je poslednji red čuvenog citata Bendžamina Frenklina: „Reci mi i zaboraviću/ pouči me i zapamtiću/ uključi me i naučiću“. Ovaj pristup je nastao ranih sedamdesetih godina dvadesetog veka i osmislio ga je Kaleb Gatenjo (Caleb Gattegno). Polazi od toga da je učenje lakše ako učenik sam otkriva, nego ako memoriše i ponavlja, da učenje potpomažu fizički objekti i da je rešavanje problema ključno za učenje. „Tihi“ se odnosi na nastavnika, koji bi trebalo da bude što tiši kako bi učenici što više koristili jezik. Nastavnik učenicima pokazuje obrasce, a oni bi trebalo da induktivno uče jezik (Bowen, 2011a)

drame<sup>26</sup>) i drugi (Ortner, 2007, str. 234). Očigledno je da između brojnih pristupa i metoda u nastavi stranih jezika postoji određeno poklapanje, kao i da su neke metode uobičajenije od drugih.

Gramatičko-prevodna metoda je najstarija metoda nastave stranih jezika koja se prvo koristila u nastavi klasičnih, a zatim i u nastavi modernih jezika. S težištem na strukturi jezika (gramatika), čitanju i prevodenju, ova metoda je imala za cilj sticanje znanja o samom jeziku. Iako se zasnivala na radu s književnim tekstovima, nije se bavila njima, već ih je koristila kao nastavno sredstvo. Budući da se tako stečeno formalno znanje o jeziku nije moglo primeniti u svakodnevnom životu, od devetnaestog veka se ova metoda zamenjuje drugim metodama (direktna, audiolingvalna, kombinovana, audiovizuelna, komunikativna). Danas se težište stavlja uglavnom na komunikativni pristup koji koristi prednosti svih prethodnih metoda (Neuner, 2007, str. 227–231), te se zato njenom primenom ostvaruju najbolji rezultati kad je reč o sticanju receptivnih i produktivnih jezičkih veština.

Mnogo ređe se pominje i leksičko-prevodna metoda koja se manje primenjivala od gramatičko-prevodne. Kod ove metode je gramatika potisnuta u drugi plan, a težište je na usvajanju leksike, uz učenje originalnih tekstova napamet i interlinearni prevod. Bila je progresivnija od gramatičko-prevodne metode zbog rada na tekstu i odsustva sholastičkog pristupa gramatici. Uglavnom je imala opšteobrazovni cilj i obezbeđivala je veštine čitanja i prevodenja (Kremzer, 1983, str. 172). I u okviru ove metode su se većinom koristili književni tekstovi kao sredstvo, a ne kao predmet nastave.

---

<sup>25</sup> Termin „prirodni pristup“ (ili prirodna metoda) prvi put se koristio u devetnaestom veku kako bi opisao metode kao što je direktni metod, koje pokušavaju da podražavaju procese učenja prvog jezika. Odbačeni su prevod i gramatika, učenici su izloženi nizu akcija i uče govor pre pisanja (prirodni redosled). Termin je ponovo aktivirala Trejsi Terel (Tracy Terrell) sedamdesetih godina dvadesetog veka, da bi opisala sličan pristup. Učenici se izvorno izlažu jeziku, ali ne moraju da govore dok se ne osećaju spremnim, ne ispravljaju se i ne daju im se eksplicitna gramatička uputstva. U okviru ovog metoda nastavnici mnogo govore, koriste se vizuelnim sredstvima i pokretima. Stiven Krašen (Stephen Krashen) je sa svojom input hipotezom (*input hypothesis*) dao teoretsku validnost ovoj metodi, koja ima mnogo zajedničkih principa s totalnim fizičkim odgovorom (TPR) (Thornbury, s.a.).

<sup>26</sup> Primena drame u nastavi stranog jezika može se naći već u devetnaestom veku, ali tek od sedamdesetih godina dvadesetog veka je sa sve većom upotrebom komunikativnog pristupa ova metoda postala sastavni deo nastave stranih jezika (Gilbert, 2014). Međutim, već u školskom pozorištu humanizma drama i pozorište su bili uključeni u učenje latinskog jezika, tako da se drama već vekovima koristi kao obrazovno nastavno sredstvo.

## b. Metode u nastavi književnosti na maternjem jeziku

Kad je reč o metodama u okviru nastave nemačke književnosti, uglavnom se govori o tri grupe metoda:

- analiza teksta i srodni postupci (*Textanalyse und verwandte Verfahren*),
- razgovor u nastavi (*Unterrichtsgespräch*),
- aktivno-produktivne metode (*Handlungs- und produktionsorientierte Methoden, Handlungs- und Produktionsorientierung*).

Ove metode se primenjuju za ostvarivanje različitih ciljeva:

Metoda	Ciljevi
analiza teksta i srodni postupci	uočavanje tekstualnih elemenata i struktura
razgovor u nastavi	tumačenje teksta
aktivno-produktivne metode	uočavanje elemenata i strukture teksta tumačenje teksta uspostavljanje veze sa stvarnošću podsticanje motivacije za čitanje, stvaranja mentalnih predstava i emocionalnog angažovanja prilikom čitanja

Tabela 11: Metode i ciljevi u nastavi književnosti

Pored ovih, navodi se i niz drugih metoda, kao što je:

- odgovaranje na pitanja,
- navođenje asocijacija na naslov ili sliku,
- izražavanje pretpostavki o mislima i osećanjima likova ili o daljem razvoju toka radnje,
- opisivanje unutrašnjih slika i slično (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 152–166), mada se ovi metodski postupci mogu podvesti pod metodu „razgovor na času“.

U okviru tradicionalne nastave književnosti nastavnik ima dominantnu ulogu, prilikom obrade teksta se previše naglašavaju formalni aspekti književnog dela, što demotiviše učenike i studente, jer se na taj način zapostavlja razvijanje njihove volje za čitanjem, kao i užitak u čitanju. Nastavnik unapred određuje kognitivne ciljeve učenja i proverava ih u igri pitanja i odgovora. Uvek se koristi ista trodelna šema:

- *objašnjenje* jezičkih i sadržinskih problema, odnosno provera razumevanja teksta,
- *interpretacija* teksta koju usmerava nastavnik,
- *iskazivanje* ličnog stava.



U domenu metoda je karakteristična monotonija (Surkamp, 2007, str. 92), uglavnom se koristi analiza teksta, metoda pažljivog čitanja i prenošenje teksta svojim rečima, kao i razgovor na času, koji, doduše, pruža mogućnost da se uporede i razmene mišljenja, ali i njega uglavnom usmerava nastavnik. Sve one su centrirane na nastavnika, kognitivne su, fiksirane na detalje i formu. Međutim, ako se dobro pripreme, njihovom upotrebom može da se aktivira i subjektivna i emotivna strana ličnosti učenika, da se razmatra i sadržina teksta, a ne samo njegova forma (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 152–166). Iz tog razloga su i nastale aktivno-produktivne metode – da bi se prevazišla monotonija i stavilo težište na emocije učenika i sadržinu teksta.

### **i. Analiza teksta i srodni postupci**

U ovu grupu povezanih postupaka spadaju:

- analiza teksta (uočavanje elemenata i strukture teksta),
- detaljno čitanje uz vođenje beležaka i podvlačenje,
- prenošenje teksta svojim rečima (prepričavanje).

Analiza teksta i srodni postupci predstavljaju sistematičan i refleksivan postupak koji se lako poučava i uči, te se ovi postupci uglavnom koriste kao centralan put do uočavanja elemenata teksta (Leubner, Saupe i Richter, 2010, str. 153–165).

Metoda čitanja je jedna od glavnih metoda u nastavi književnosti. Budući da čitanje predstavlja kreativan čin tokom kojeg dolazi do interakcije između teksta i čitaoca, za vreme čitalačkog procesa se ne uključuju samo receptivne i kognitivne veštine, već nastaju i produktivni, afektivni i imaginativni momenti (Surkamp, 2007, str. 91). Književnost kao umetnost aktivira i emotivnu stranu ličnosti i taj potencijal treba iskoristiti i u nastavi.

Postoje različite vrste čitanja od kojih Petrovački i Štasni (2010, str. 59–60) izdvajaju sledeće dve koje su relevantne za nastavu jezika i književnosti:

- 1) **Doživljajno čitanje, stvaralačko čitanje, estetsko ili lepo čitanje** predstavljaju delimične sinonime. Doživljajno čitanje je vrsta čitanja kojim se želi dočarati svet književnog dela i usmereno je na imaginativno-emotivne sposobnosti primalaca teksta u čijoj se svesti taj svet konstituiše. Pošto je ovakvo čitanje stvaralački čin, naziva se stvaralačko čitanje, njime se podstiče rad mašte i buđenje emocija. Pritom nastaje estetski doživljaj pa se naziva i lepim ili estetskim čitanjem. Estetski doživljaj je intenzivniji ukoliko je motivacija snažnija. Duboko doživljeni tekst koji obuzima ukupan duhovni život učenika deluje inspirativno na sve brojne aktivnosti koje se preuzimaju pri daljem radu na tekstu.

2) **Istraživačko čitanje, usmereno čitanje ili analitičko čitanje** se organizuje kada postoji istraživački cilj, odnosno kad učenici čitanjem tragaju za odgovorima na postavljena pitanja ili zadatke. Podrazumeva i kritički stav prema tekstu, te se naziva i kritičkim čitanjem. Realizuje se kombinovanjem dijaloške metode i metode rada na tekstu.

Prvo čitanje bi uvek trebalo da bude **doživljajno**, da apeluje na emocije i maštu. Ako rad na tekstu počinje analizom, sticanjem i aktiviranjem znanja, gubi se i uništava ona posebna vrednost književnog teksta kao umetničkog. Tek posle prvog čitanja usmerenog na sadržinu i buđenje interesovanja sledi drugo, **studiozno čitanje** koje ima za cilj potpuno razumevanje teksta, uočavanje njegove sadržinske i logičke strukture. Kad je tekst na stranom jeziku, često je neophodno upoznavanje sa značenjem nepoznatih reči, zatim razjašnjavanje smisla rečenica, pasusa i celog teksta, što učenici mogu samostalno da urade kod kuće kao pripremu za rad na času. Uz moderaciju nastavnika, u okviru nastave se izdvajaju ključne reči u tekstu, odnosno najbitnije misli i informacije, dakle, ne ono što je novo, već ono što je važno. Određivanje ključnih informacija često je veliki problem u komunikaciji između nastavnika i učenika, pošto se procena relevantnosti uglavnom razlikuje. Upravo iz tih razloga poželjno je da se ovaj proces učini transparentnim u okviru nastave i da se kao takav i vežba. Važno je istaći da suština teksta može da se odredi tek kad se dobro poznaje sadržina, tako da je semantizacija neophodna kao priprema za stvarno razumevanje teksta. Svaki segment teksta, u idealnom slučaju pasus, nosi po jednu ili eventualno više ključnih informacija koje predstavljaju osnovne ideje teksta. Sledeći korak jeste da se uoči logička veza među njima. Na margini teksta se zapisuju izrazi koji izražavaju funkciju svakog dela teksta, na primer, ekspozicija, karakterizacija likova, zaplet i slično. Logička struktura teksta se skicira u vidu teza, na tabli, pri čemu se skreće pažnja na osnovna pravila pisanja teza: preglednost i sažetost, jasno strukturisanje i selekcija informacija. Na kraju, učenici treba da prepričaju tekst svojim rečima, kako bi proverili da li su ga zaista razumeli (Rost, 2003, str. 75–95).

Autori se ne slažu oko toga da li je prenošenje teksta svojim rečima, odnosno prepričavanje sadržine zaista neophodno i od koristi, budući da se na taj način isključuje afektivna dimenzija rada na tekstu i ne obraća se pažnja na njegovu formu. Međutim, prepričavanje podrazumeva visok nivo kompetencije u domenu tekstualne produkcije (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 172), tako da učenici sastavljajući rezime vežbaju veštinu pisanja (jezik, stil) i sažimanja sadržine, odnosno koncentrisanje na suštinu. Dakle, već studiozno čitanje podrazumeva sposobnost analize i sinteze, logičkog povezivanja, a usmereno je i na delanje, na samostalnost i kreativnost koja je donekle ograničena vezanošću za

polazni tekst. Međutim, tradicionalna metoda pažljivog čitanja i tumačenja tekstova bi trebalo da se dopuni i drugim pristupima tekstu, pre svega poststrukturalističkim.

Ako se uzme u obzir da iz perspektive poststrukturalizma tekst nema značenje u sebi, da ono ne dolazi „iznutra“, već se određuje na osnovu konvencionalnih pravila u određenim istorijskim i socijalnim kontekstima, postaje jasno da se književnom tekstu njegova suština, u stvari, pripisuje „spolja“. Pažljivim čitanjem i analizom jezičko-retoričkog sklopa književnog dela učenik bi trebalo da uočava da je tekst samo prividno jednoznačan i da svaki čitalac tokom čitanja projektuje svoj smisao u tekst (teorija dekonstrukcije). Drugim poststrukturalističkim pristupom književnom delu (teorija analize diskursa) razmatra se aspekt genealogije i kritike književnog teksta, sa ciljem da učenici postanu svesni načina na koji nastaju interpretacije, da uočavaju povezanost teksta ili diskursa sa drugim tekstovima ili diskursima. Suština je da se na taj način spozna relativnost, a donekle i proizvoljnost, ne samo tuđeg, već i sopstvenog pripisivanja smisla određenom književnom tekstu (Förster, 2006, str. 240–246). Tek nakon sticanja sopstvenog mišljenja o tekstu treba pristupiti kontekstualizaciji i upoznati se s vantekstualnim faktorima u okviru istraživačkog rada, što podrazumeva čitanje dodatnih, neknjiževnih tekstova.

Čitanje stručne i naučne literature podrazumeva uočavanje onih segmenata koji su bitni za temu, odnosno usmereno čitanje vođeno pitanjem ili hipotezom (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 172–173). Na času može da se zajednički čita i obradi jedan ili više pasusa iz naučnog teksta, kako bi učenici vežbali tehniku efikasnog čitanja sekundarne literature, koja će im biti potrebna tokom samostalnog rada na temi. Postupak čitanja uglavnom je isti kao i kod čitanja priče, pri čemu je izazov veći, jer je naučni tekst teži od književnog. Kod semantizacije treba obratiti pažnju i na stručnu terminologiju, ne samo na nepoznate i strane reči. Rečenice su uglavnom kompleksnije, na nemačkom jeziku čak često i veoma duge, stoga se preporučuje tehnika parafraziranja, odnosno pojednostavljivanja rečenične strukture, kako bi ona postala razumljivija. Kod uočavanja logičke strukture koriste se metajezički izrazi kao što su definicija, klasifikacija, analiza, argument i slično. Za razliku od čitanja literarnog teksta, kod čitanja stručne i naučne literature je pored rezimea neophodna i ekscerpcija, odnosno beleženje delova teksta koji su bitni za temu. Na kraju, važno je i kritičko čitanje literature, kako bi se formiralo sopstveno mišljenje (Rost, 2003, str. 83–95). Informacije i stavovi koji se smatraju relevantnim za temu, kao i komentari i sopstveni zaključci, strukturiraju se i sistematizuju kako bi se iskoristili i za sledeći korak, odnosno tumačenje i interpretaciju teksta.

## ii. Razgovor na času

U savremenoj nastavi bi težište razgovora na času trebalo da bude na učenicima, bilo da ga usmerava nastavnik ili se on vodi među učenicima bez intervencije nastavnika (Leubner, Saupé i Richter, 2010, str. 153–165). Prikladan je za rad u plenumu, za iskazivanje i razmenu mišljenja stavova i utisaka o nekoj temi ili književnom tekstu.

Kako će teći razgovor na času zavisi od vrste pitanja koje nastavnik postavi (zatvoreno–otvoreno). Dobra pitanja za diskusiju su otvorenog tipa (pre svega *kako? zašto?*). Ukoliko se postavljaju pitanja zatvorenog tipa (*Da li ...?*), trebalo bi ih kombinovati sa obrazloženjem (*Obrazložite svoje mišljenje*). Pitanja na koja je odgovor već unapred dat nisu pogodna za diskusiju već za proveru znanja. Najproduktivniji razgovor na času je svakako heuristički.

Razgovor može biti dobra metoda za formulisanje i skupljanje različitih tema za izlaganja ili pisane radove o nekom književnom tekstu. U prvom koraku učenici saopštavaju ono što su uočili kao tipično ili neobično u tekstu, ono što im je privuklo pažnju. Pri tome imaju priliku da slobodno, bez usmeravanja nastavnika iskažu svoje utiske, razmišljanja i osećanja. U otvorenom dijalogu mogu da dopunjuju jedni druge ili izraze (ne)slaganje i zajednički, uz moderaciju nastavnika, dođu do liste mogućih tema. Bitno je da nastavnik pritom ne nameće svoje mišljenje, ali da pomogne učenicima da jasnije artikuliraju misli, da im po potrebi skrene pažnju na ključna pitanja kod formulisanja tema (sadržina, pristup i cilj rada). Na taj način se vežba obrazlaganje sopstvenih stavova i argumentacija, stiče se svest o načinima analize teksta i mogućnostima različitih interpretacija. Prilikom rada na tekstu se primenjuju saznanja teorije recepcije i postrukturalistički pristup književnom delu kao polisemičnom tekstu.

## iii. Aktivno-produktivne metode

Kako bi učenje bilo efikasnije, savremena nastava se između tri načela „reci mi, pokaži mi, uključi me“ opredelila za uključivanje učenika u nastavni proces tokom kojeg učenik sam nešto radi – u skladu s pedagoškom maksimom „najbolje znam što uradim sam“. Učenik treba da se aktivira, da nešto otkrije, istraži, izdvoji, dopuni, formuliše, promeni, jer upravo takvim zadacima problemsko-stvaralačkog tipa se kreativne snage pokreću na delanje (Ivić, 2010, str. 7). Aktiviranjem učenika se omogućavaju intenzivniji procesi učenja nego instrukcijama nastavnika ili razgovorom na času, tako da se od osamdesetih godina prošlog veka sve više koriste aktivno-produktivno usmerene metode. Iako se uglavnom objedinjavaju pod jednim pojmom, „aktivno učenje“

(„Handlungsorientierung“ ili „usmerenost na delanje“), postoji razlika između „aktivnih“ metoda (metoda „delanja“) i metoda „produkcije“, jer prve podrazumevaju aktivnu upotrebu svih čula, dok postupci orijentisani na produkciju imaju za cilj stvaranje novih tekstova (Surkamp, 2007, str. 93). Ove metode se primenjuju u nastavi i maternjeg i stranog jezika i književnosti.

Osnivači ovih metoda su uočili da u tradicionalnoj nastavi nisu uključene delatnosti i sposobnosti učenika prilikom čitanja i razumevanja tekstova, tako da su oni nastojali da s ovim metodama premeste težište s teksta na učenike i njihovo razumevanja. Pod uticajem estetike recepcije u prvom planu su sada individualne receptivne delatnosti učenika, sa ciljem da oni sami otkriju posebnosti književnog teksta i svoj lični pogled na njega, tako što uključuju svoje predznanje i iskustvo i kreativno ga prerađuju (Surkamp, 2007, str. 92).

Kod ovih metoda se prilikom rada na tekstu aktiviraju kognitivne, afektivne i praktične sposobnosti i one se dele u dve grupe.

- Produktivni postupci (kreiranje delova ili celih tekstova):
  - pisanje nastavka,
  - pisanje dijaloga,
  - pripovedanje iz druge perspektive,
  - pisanje pisma iz druge uloge,
  - pisanje paralelnih, suprotnih ili sličnih tekstova,
  - ...
- Zadaci usmereni na aktivnost:
  - vođenje intervjua,
  - prezentacija
    - scenska (izvođenje predstave)
    - tekstualna (referati),
    - vizuelna (plakati),
    - akustička (audio snimci) (Leubner, Saupe i Richter, 2010, str. 153–165; Brand, 2010, str. 125)
    - audiovizuelna (filmovi),
    - ...

Svi postupci u okviru aktivno-produktivnih metoda usmereni su na konkretan, vidljiv i opipljiv rezultat.

Aktivno-produktivno usmerene metode mogu da se koriste na različite načine u nastavi književnosti, ali uglavnom je težište na pisanju. Fragmentarni tekstovi različitih pisaca iz različitih epoha mogu da se pažljivo pročitaju, zatim zajedno analiziraju i da se onda piše njihov nastavak. Na taj način se tekst promišlja, produbljuje se njegovo razumevanje, a oslobađa se kreativnost učenika i

njihova veština pisanja na stranom jeziku. Uz lirske tekstove mogu da se pišu paralelni tekstovi, pesme sa sličnim ili suprotnim motivima i sličnom temom. Mogućnosti su neograničene a kreativnost nastavnika i učenika potpuno slobodna.

Kod produktivnih zadataka postoji opasnost da se polazni tekst u potpunosti izgubi iz vida ako je on samo impuls za pisanje. Da bi se to izbeglo, mogu da se zadaju zadaci koji predstavljaju kreativan rad na tekstu, ali bez potpune subjektivnosti, kao, na primer, ponovno pisanje teksta iz druge perspektive, u drugom žanru (kao pesme ili drame), scensko izvođenje i slično (Surkamp, 2007, str. 101). Međutim, iako se već sa ovim zadacima razvijaju kognitivne i kreativne sposobnosti, daleko veća prednost se stiče ako se rade naučnoistraživačke teme jer one podrazumevaju i traženje i čitanje stručne i naučne literature, kao i iskazivanje argumentovanog mišljenja u pisanoj formi, pri čemu se vodi računa o strukturi, jasnoći, preglednosti, jasnom definisanju pojmova, negovanju jezika i stila. Uvod, razrada i zaključak moraju da budu čvrsto povezani, da logički proizilaze jedno iz drugog, da sadrže samo relevantne podatke i da ne odstupaju od teme (Franck i Stary, 2003, str. 117–178). Na ovaj način se razvijaju drugačije kompetencije nego kreativnim pisanjem, pri čemu je i ono sastavni deo ovakvog rada na tekstu, iako u manjoj meri. Mašta se podstiče, ali se i disciplinuje logičkim načinom razmišljanja.

U zavisnosti od vremena koje je na raspolaganju, radovi mogu da se prezentuju, pri čemu se onda vežbaju kompetencije prezentacije i vizualizacije, produktivne i kreativne veštine neophodne u savremenom svetu. Učenici treba da nauče da kompetentno, samouvereno i na zanimljiv način izlažu svoju temu, ali i da se upoznaju s različitim vidovima vizualizacije i medija. Na taj način se spajaju slika i tekst, pospešuje motivacija za slušanje izlaganja, kao i njegovo razumevanje i pamćenje.

Tekstovi mogu da se čitaju naglas, recituju, insceniraju u delovima ili čitaju po ulogama. Uvođenje igre i pozorišta u nastavu književnosti se smatra vrlo efektivnom metodom, jer pogoduje razvijanju brojnih veština, kao što su interpersonalna i komunikativna kompetencija, a u principu daju priliku za celovito suočavanje s konkretnim socijalnim situacijama, koje su doduše simulirane, ali podstiču studente na delovanje. Budući da je za igre uloga konstitutivna uska povezanost između osećanja, kognicije i postupaka, ona predstavlja formu učenja koja u velikoj meri aktivira učenika. Ne samo da može kroz igru da otkriva svoje doživljaje, osećanja i obrasce ponašanja, već uspostavlja određeni odnos prema tekstu, iskustvu, delanju, subjektu, kao i ostalim članovima grupe. Tekst se otkriva na novi način, iz različitih perspektiva, ali ne samo kognitivno, već i emotivno (Schülein i Zimmermann, 2006, str. 258–261).

Kako primena ovih metoda ne bi prešla u puku igrariju, bitno je da one budu:

- podvrgnute refleksiji,
- usklađene sa nastavnim ciljem,
- prilagođene učenicima, tekstu i književnom žanru,
- kombinovane sa analizom teksta koja treba da im prethodi,
- povezane sa stvarnošću učenika (Leubner, Saupe i Richter, 2010, str. 153–165).

Aktivnosti ne bi smele da se proizvoljno povezuju, već moraju da budu zasnovane na psihologiji učenja, poznavanju struke i didaktike. Upotreba ovih metoda ne može da zameni planiranje i refleksiju ciljeva i sadržaja nastave, tako da je kombinacija ovih metoda neophodna kako bi se razvijale i afektivne i kognitivne sposobnosti, a ako se one izmenjuju, dopire se i do različitih tipova učenika (Surkamp, 2007, str. 99–104). Iako nastavnik osmišljava i vodi ceo proces, on ne bi trebalo da bude u prvom planu, već učenici.

Učenje treba da bude orijentisano na zadatke (*task-based*) koje učenici i studenti ispunjavaju u okviru samostalnog rada, rada u paru ili grupi, dok je nastavnik samo posrednik između teksta i učenika, a njegova stručnost impuls za celokupno bavljenje književnošću. Na taj način učenici mogu da izraze svoju ličnost, pojačaju svoju spontanost, kreativnost i sposobnost asociiranja, a samim time i samopouzdanje (Surkamp, 2007, str. 99–104). Tek u tom slučaju aktivno-produktivna nastava zaista može biti efektivna.

### **c. Metode i postupci u nastavi književnosti na stranom jeziku**

Sve metode nastave književnosti na maternjem jeziku (analiza teksta i srodni postupci, razgovor na času, aktivno-produktivne metode) mogu da se primene u radu s literarnim tekstom na stranom tekstu koji učenici dobro razumeju. Ukoliko učenici komuniciraju o književnom delu na nemačkom jeziku, u nastavi se koristi komunikativni pristup i razvijaju se jezičke kompetencije.

Ukoliko postoji jezička barijera, učenici će daleko teže analizirati književni tekst, razgovarati o njemu, postupati ili proizvoditi na osnovu tog teksta. Nedovoljno poznavanje leksike (a i gramatike) predstavlja centralni problem prilikom čitanja s razumevanjem, a i obrade književnog teksta. Čitanje na stranom jeziku predstavlja poseban izazov za koji još nema opšteprihvaćenog rešenja, te je to i jedan od razloga izbegavanja rada s književnim tekstovima u nastavi.

Razumevanje književnog teksta se smatra napornim zato što zahteva trostruko dekodiranje: jezičko-semantičko, jezičko-estetsko i kulturno-semantičko, tako da književnost stalno dovodi u pitanje osećaj sigurnosti učenika (Koppensteiner, 2001, str. 11–19), a i nastavnika. Kad je tekst pisan na stranom jeziku, njegova obrada gubi svaki smisao ako učenici nisu uspešno savladali jezičko-semantičko dekodiranje. U tom slučaju se kao rešenje nameće semantizacija.

Semantizacija, kao otkrivanje smisla i značenja reči i izraza, predstavlja ključnu fazu u okviru interpretacije nove leksike i može da bude:

- prevodna (davanja ekvivalenata u maternjem jeziku ili jeziku posredniku) ili
- besprevodna (otkrivanje značenja putem predmetne očiglednosti, likovne očiglednosti i motoričke očiglednosti, opisivanja i tumačenja značenja reči, sinonima i antonima, kao i semantizacija pomoću analize strukture reči, njenih tvorbenih elemenata, odnosno korenskih morfema i afiksa (Raičević, 2011, str. 177).

Kad je reč o dužim književnim tekstovima besprevodna semantizacija oduzima mnogo vremena, a zbog velikog broja apstraktnih termina je često izuzetno zahtevna, te se iz tog razloga ponekada u nastavi strane književnosti koristi varijanta leksičko-prevodne metode koja bi trebalo da pomogne u posredovanju između teksta na stranom jeziku i unutrašnjeg sveta učenika ili studenata kojim vlada *logos* maternjeg jezika. U okviru ove metode se čitaju originalni nemački tekstovi, proširuje se vokabular, gramatika je u drugom planu i koristi se doslovan (interlinearni) prevod. Razlika u odnosu na tradicionalnu metodu je u tome što se originalni tekstovi ne uče napamet.

Ispitivanje sprovedeno među 92 studenata nemačkog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu je pokazalo da prevođenje zaista doprinosi razumevanju tekstova na nemačkom jeziku, proširenju vokabulara i upoznavanju nemačke kulture, a donekle i razvijanju prevodilačke kompetencije. Ima pozitivne efekte i na motivaciju određenog broja ispitanika koji ga smatraju zanimljivim i vrednim truda. Međutim, većina studenata je mišljenja da prevođenje treba da se primenjuje samo u radu s tekstovima iz starijih perioda istorije nemačke književnosti i uglavnom na početnim godinama studija, dok su jezičke kompetencije niže, i da treba da se prevodi kod kuće, jer oduzima previše dragocenog vremena na časovima. Isto tako, smatraju da ne treba prevoditi doslovno, odnosno interlinearno, već slobodno (Zobenica, 2018). Dakle, prevodna semantizacija u radu s književnim tekstovima ima svojih prednosti i nedostataka, ali je u pojedinim slučajevima vrlo efikasna, a nekada čak i neophodna.



Kao što ne postoji konsenzus povodom *načina* semantizacije u radu s književnim tekstom (prevodna ili besprevodna), diskutabilno je i *vreme* kada treba da se pristupi semantizaciji (pre ili tokom obrade teksta). Za razliku od Kopenštajnera koji semantizaciju integriše u proces obrade teksta, Neva Šlibar (2011, str. 77–78) smatra da rad na književnom tekstu koji obuhvata upoznavanje s vokabularom i obradu gramatike ima za rezultat „ubijanje teksta“, njegove napetosti, estetike, delovanja, čulnosti. Iz tog razloga preporučuje razne druge postupke, pri čemu prednost daje dugoročnom planiranju i pripremanju, odnosno postepenom uvođenju vokabulara preko drugih tekstova. Ukoliko to nije moguće, vokabular treba da se proširi pre rada na književnom tekstu tako što se na času – pre obrade književnog teksta – zajednički traže nove (nepoznate) reči, rešavaju ukrštenice, otkrivaju i smišljaju priče (za domaći rad i po mogućnosti u grupama). Na taj način treba obraditi samo ključne reči, dok se značenje manje bitnih reči može zaključiti iz konteksta. Šlibar smatra da su navođenje i sastavljanje lista reči sa prevodom zastareli i didaktički neprihvatljivi, iako su se ovi postupci još uvek zadržali u nastavnoj praksi.

Slovenačka didaktičarka, dakle, ne isključuje semantizaciju, već insistira na tome da se ona sprovede *pre* rada na samom tekstu, odnosno ne u kontekstu teksta, već u kontekstu teme kojom se tekst bavi. Na taj način se rad na tekstu u isto vreme i rasterećuje i priprema, tako da ovakav pristup svoje prednosti.

Na kraju, treba naglasiti da je književni tekst prvo jezička, a zatim umetnička tvorevina i njegov potencijal se ne može iskoristiti ukoliko postoji jezička barijera. Upravo iz tog razloga je važno da se biraju tekstovi koji odgovaraju znanju učenika i studenata, kao i da se ceo nastavni proces adekvatno osmisli. Međutim, ponekada granice saznajnog sveta učenika treba da se pomeraju s tekstovima koji prevazilaze njihovo postojeće jezičko znanje i u tom slučaju je semantizacija neophodna. Jeste poželjno da ona bude – ukoliko je moguće – sprovedena pre rada na samom tekstu kako bi se nastava mogla koncentrisati na književnost kao umetnost. Međutim, nastavnik treba sam da odluči kada i na koji način će sprovesti semantizaciju vodeći računa o odlikama teksta i učeničkim predispozicijama. Svaka situacija je drugačija, bitno je samo da se odaberu adekvatni postupci i da se sprovedu na pravi način i u pravom trenutku u skladu sa postavljenim ciljevima.

*Metode se dele na opštedidaktičke i parcijalno-didaktičke. U opštedidaktičke spadaju: metoda usmenog izlaganja ili verbalno monološka, metoda razgovora ili verbalno dijaloška, heuristički metod, metoda pisanja, metoda ilustrovanih radova, metoda čitanja, metoda demonstracije ili demonstrativna metoda, metoda praktičnih i laboratorijskih vežbi, aktivnosti karaktera igre, istraživačka metoda.*

*Kad je reč o parcijalno-didaktičkim metodama, u okviru nastave strane književnosti se kombinuju metode i pristupi nastave stranih jezika (komunikativni, interkulturalni, eventualno leksičko-prevodni) i metode nastave književnosti (analiza teksta, detaljno čitanje, prepričavanje, razgovor na času, aktivno-produktivne metode).*

*Poseban izazov predstavlja semantizacija književnog teksta na stranom jeziku (način i vreme), budući da su tu stavovi nastavnika i didaktičara prilično podeljeni, a teorija i praksa se nalaze u raskoraku. Iz tog razloga nastavnici o tome treba da donose odluku u zavisnosti od situacije, odnosno od vrste teksta, predznanja i motivacije učenika.*

## IX VEŽBE I ZADACI U NASTAVI KNJIŽEVNOSTI

### 1. Vežbe i zadaci u nastavi stranog jezika

Ciljevi nastave su znanje i umenje, a znanje se stiče ponavljanjem, umenje vežbanjem (Surkamp, 2010, str. 315). Vežbanje je proces u kojem se jedna radnja više puta ponavlja kako bi se utvrdila (Raičević, 2011, str. 23). Vežbanjem se ostvaruje postepeno poboljšanje nekog postignuća dok se (u potpunosti) ne savlada (usvoji) (Surkamp, 2010, str. 314). Uspešno vežbanje prolazi kroz tri faze: prva je svesno izvođenje zadatka, s pažnjom usmerenom na sam zadatak, zatim sledi ponovo vežbanje, brže izvođenje zadatka, uz manje grešaka, i na kraju sledi povratna informacija o korektnosti odnosno prikladnosti izjave ili postupanja, kako se ne bi zapamtili pogrešni jezički obrasci. Prilikom zadavanja vežbi treba voditi računa o individualnim predispozicijama, o obimu uvida i objašnjenja strukturalnih i jezičkih veza. Za analitičke učenike je bitno kognitivno osveščivanje i eksplicitno vežbanje, dok ponovljeno vežbanje podstiče one koji su orijentisani na memoriju, a za intuitivne učenike je pogodnije implicitno vežbanje. Kod težine treba voditi računa o tome da vežbe budu zahtevne ali ne previše, a vežbe koje se mogu uraditi čisto mehanički imaju malo smisla za sve tipove učenja (Surkamp, 2010, str. 315). Vežbe treba da budu prilagođene učenicima i da budu raznolike. Uspeh se povećava omogućavanjem doživljaja uspeha, na taj način se održava motivacija. Masivno vežbanje je manje efikasno od podeljenog, te razmaci između sukcesivnih vežbi treba da budu veći. Povratna informacija nastavnika je naročito važna na početku sekvenci vežbi (Surkamp, 2010, str. 316). Dobre vežbe doprinose savladavanju zadataka, transparentne su u odnosu na nastavne ciljeve i obraćaju se učenicima lično.

Kad je reč o tipologiji vežbi stranih jezika, najpoznatija je podela na četiri kategorije Gerharda Nojnera (Neuner) iz 1981. godine:

- **vežbe razumevanja** (tačno-pogrešno, vežbe višestrukog izbora),
- **reproduktivne vežbe** (ispunjavanje praznina, *Satzschalttafel* – formiranje rečenica kombinovanjem različitih elemenata, povezivanje),
- **reproduktivno-produktivne vežbe** (otvoreni dijalog, pisanje teksta prema obrascu),
- **produktivne vežbe** (iskazivanje sopstvenog stava, govor o sebi i interaktivne vežbe).

Svaka vežba mora imati svoj cilj, pri čemu se nastavnik mora koncentrisati na jednu stvar: ne može se u isto vreme voditi računa i o sadržaju i o jezičkoj

korektnosti. Posebno treba koristiti interaktivne jezičke vežbe kod kojih učenici zaista imaju razloga da razgovaraju (Bimmel, Kast, i Neuner, 2011, str. 106).

Varijaciju Nojnerove tipologije predstavlja sledeća podela:

- receptivne vežbe (vežbe slušanja i čitanja),
- (re)produktivne vežbe, odnosno
  - reproduktivne (produkcija rečenica ili tekstova prema jasnim uputstvima),
  - produktivne (učenici produkuju jezik koristeći sve što znaju i umeju),
  - reproduktivno-produktivne (dat je obrazac teksta prema kojem treba da nastane sopstveni usmeni ili pisani tekst).

Prema očekivanim rešenjima se pravi podela na:

- zatvorene vežbe – moguće je samo jedno rešenje (po pravilu su to reproduktivne vežbe);
- poluotvorene vežbe – nude se mogućnosti izbora ili varijacije, mogućnost više od jednog rešenja ili odgovora;
- otvorene vežbe – učenici mogu da slobodno rade vežbe, pri čemu koriste jedan od mogućih načina.

Prema fokusu se vežbe dele na:

- vežbe fokusirane na sadržaj – pažnja se posvećuje sadržaju usmenog ili pismenog teksta,
- vežbe fokusirane na formu – koncentracija je na jezičkim strukturama.

Nastavnik može da podržava učenike tokom rešavanja zadataka, pri čemu nivo usmeravanja može biti:

- visok (*stark gesteuerte Übungen*) – kad je tačno navedeno šta treba raditi kako bi se postiglo jedino moguće rešenje;
- nizak (*schwach gesteuerte Übungen*) – kad postoji mogućnost izbora, individualne varijacije i učenici barem deo procesa usmeravaju sami.

S obzirom na vrstu usmeravanja razlikuju se uputstva za rad:

- u imperativu („uporedite“, „vežbajte“ ...),
- u formi pitanja („Šta pokazuju slike?“, „Kakve medije poznajete?“)
- opisi situacija (Funk et al, 2014, str. 30–31).

Kad je reč o progresiji u okviru vežbi, osnovna smernica prilikom njihove analize i osmišljavanja jeste da treba ići od lakog ka teškom, od jednostavnog ka

kompleksnom, od zatvorenog ka otvorenom. Isto tako, poželjno je dati mogućnost učenicima da se izražavaju o sebi, svojim interesovanjima, mišljenjima, željama i sl. i da manje preuzimaju uloge drugih. Vežbe bi trebalo da budu interaktivne, odnosno da predstavljaju komunikativne radnje između učenika, sa što manjim učešćem nastavnika, da budu povezane sa vannastavnom stvarnošću i situacijom u kojoj mogu da primene stečeno znanje i veštine. Kad je reč o učestalosti, važi princip „jednom kao nijednom“, jer se zbog procesa zaboravljanja gradivo mora ponavljati, i to češće i u manjim količinama. Prednost se daje radu u paru ili u grupama, pošto su ovi oblici rada efikasniji od individualnog rada i preko njih se razvija autonomno učenje, komunikativna nastava i efektivno učenje, a nastavnik može da koriguje eventualne greške ako se kreće kroz učionicu (Bimmel, Kast, i Neuner, 2011, str. 107–112).

Vežbe i zadaci nisu sinonimi. Zadaci su usmene ili pismene instrukcije u radu s nastavnim materijalima i njihovo formulisanje značajno određuje efikasnost različitih vrsta vežbi. Zadaci u procesu učenja jezika, predstavljaju jedno od osnovnih sredstava nastave u kombinaciji sa sistemom vežbi (Raičević, 2011, str. 52). Zadaci su aktivnosti koje se približavaju svetu života i za čije savladavanje je potreban jezik, pri čemu je težište na dobijanju informacija (razmena informacija, mišljenja, argumenata), a ne na upotrebi specifičnih jezičkih formi (Surkamp, 2010, str. 316). Zadaci su povezani sa životom, ne odvijaju se samo u nastavi, pružaju odgovore na pitanja „Kako mogu da se raspitam za put?“, „Kako ispričati šta smo pročitali?“, „Kako pišem biografiju?“. Zadaci se odnose na sve aktivnosti s jezikom da bi se dobila informacija i da bi došlo do razmene s drugim ljudima. Budući da su zadaci komunikativni ciljevi nastave stranog jezika, da bi se oni rešili potreban je jezik, a s obzirom na to da je cilj nastave priprema za komunikaciju van nastave, u prvom planu su sadržaji, ne strukture jezika. Treba uzeti u obzir balans između vežbi i zadataka, jer vežbe su u službi zadataka i treba da budu podeljene tako da nastava ne bude jednostrano usmerena na forme ili određene veštine, već da i zadaci i vežbe budu usmereni na nastavne ciljeve i podciljeve. Kad se planira nastava, planira se unazad, kod redosleda formulisanja treba krenuti prvo od cilja, zatim do zadataka, i na kraju do vežbi (Funk et al, 2014, str. 10–12).

Brojne vežbe i zadaci u nastavi stranih jezika mogu da se koriste za rad s književnim tekstovima, budući da je nastava književnosti usmerena i na umenja, ne samo na znanja. U okviru nastave književnosti razvijaju se kompetencija razumevanja književnog teksta, interkulturene i jezičke kompetencije. U radu s književnim tekstom se ne razvijaju lingvističke kompetencije te se ne rade vežbe gramatike i izgovora, mada vežbe usmerene na proširenje vokabulara mogu pozitivno da utiču na razumevanje teksta.

## 2. Vežbe za razumevanje književnog teksta

Rad s književnim tekstovima nije moguć bez razvijenih receptivnih veština čitanja (štampani tekstovi), slušanja (auditivni tekstovi) i kombinacije slušanja i gledanja (audiovizuelni tekstovi). Cilj vežbanja veštine čitanja jeste da se ubrza i olakša razumevanje tekstova, kao i da se potreba za semantizacijom svede na minimum kako bi učenici mogli da se upuste u značenjsko bogatstvo literarnog teksta sa što manje prepreka.

### a. Vežbe čitanja

Tekst je sredstvo za učenje stranog jezika, polazište i cilj nastavnog procesa. Može da predstavlja povod za razvijanje veštine razumevanja (detaljnog, selektivnog ili globalnog), za komunikaciju na stranom jeziku ili za obradu i vežbanje različitih jezičkih formi. Prema didaktičkim aspektima se stoga razlikuju dve vrste tekstova, tekstovi za učenje (*Lerntexte*) koji se detaljno obrađuju, i tekstovi za razumevanje (*Verstehenstexte*) koji služe za razvijanje veštine čitanja s razumevanjem i samo se delimično obrađuju sadržinski, odnosno jezički (Storch, 1999, str. 157–158). Književni tekstovi u nastavi stranih jezika su povod za razvijanje veštine globalnog i selektivnog razumevanja, kao i za komunikaciju na stranom jeziku.

Kad je reč o razumevanju teksta, u zavisnosti od čitalačke namere se razlikuje pet stilova čitanja:

- preletanje (*überfliegendes Lesen*) – sticanje globalnog pregleda teksta;
- orijentaciono čitanje (*orientierendes Lesen*) – provera da li tekst sadrži informacije o određenoj temi;
- kurzorno čitanje (*kursorisches Lesen*) – izdvajanje najbitnijih tvrdnji u tekstu;
- selektivno čitanje (*selektives Lesen*) – traženje određenih konkretnih informacija;
- totalno čitanje (*totales Lesen*) – nastojanje da se tekst razume u celosti.

Pre čitanja treba aktivirati znanje o kontekstu, kako bi čitanje što više predstavljalo prepoznavanje. Isto tako, treba jasno formirati čitalačku nameru („Šta me zanima u ovom tekstu?“), formirati i proveriti hipoteze o sadržini teksta, postavljati određena pitanja na koja čitalac želi da dobije odgovor (Storch, 1999, str. 126–127). Ovo je prva od tri faze u čitalačkom modelu u koji spadaju:

- 1) Faza aktiviranja/ uvođenja (*Aktivierungsphase/ Hinführungsphase*), odnosno priprema razumevanja teksta – aktiviranje predznanja, formulisanje ciljeva razumevanja, aktiviranje strategija razumevanja.
- 2) Faza razumevanja (*Verstehensphase*) – primena strategija razumevanja, uključivanje zadataka razumevanja.
- 3) Faza nadovezivanja (*Anschlussphase*) – komunikativne aktivnosti nadovezivanja na tekst, u vezi s istom temom, selektivni rad na jeziku teksta, na primer, vokabularu (Storch, 1999, str. 124–125).

Ovaj model rada na tekstu podrazumeva silaznu putanju, od viših do nižih nivoa teksta u koje spadaju:

- pragmatični nivo (tekstualna situacija, vrsta teksta, tekstualna funkcija ...),
- sadržinski nivo (globalno, selektivno, detaljno),
- formalni nivo (sinataksa, lekseme, morfologija...).

Pri tome treba izbegavati učestale *greške* u radu s tekstom koje su se uvrežile u tradicionalnoj didaktici:

- izlaganje učenika tekstu bez postavljanja ciljeva i stimulacije pomoću tehnika razumevanja;
- naviku da se u tekstu za razumevanje ukazuje na nepoznato i da se koncentriše na ono što učenici još ne razumeju;
- obrađivanje teksta za razumevanje reč po reč, odnosno rečenicu po rečenicu;
- glasno čitanje pisanih tekstova za razumevanje;
- provera razumevanja teksta bez prethodnog podsticanja i vežbanja samog razumevanja (Storch, 1999, str. 124–125). Tekstovi za razumevanje, u koje spadaju i književni tekstovi, nisu sredstvo za sticanje i razvijanje lingvističkih kompetencija, te ih treba obrađivati drugačije nego tekstove za učenje, uz podsticaj i vežbu.

Kad je reč o vežbama čitanja, u stručnoj literaturi ne postoji jedinstvena sistematizacija. Budući da se pravi razlika između osnovne (niži nivo) i napredne (viši nivo) veštine čitanja, postoje dve grupe vežbi.

- Vežbe za osnovnu veštinu čitanja odnose se na nivo reči i rečenice:
  - Na nivou reči koje su važne za razumevanje traži se značenje ključnih nepoznatih reči bilo iz konteksta, na osnovu pravila građenja reči ili nalaženjem reči iz leksikona. Poboljšanje sposobnosti prepoznavanja značenja reči se ostvaruje vežbama prepoznavanja korena, nastavaka i afiksa. Vokabular se bogati traženjem reči koje su nosioci značenja

(imenice, glagoli, pridevi) i internacionalizama, traženjem sinonima ili antonima i ispunjavanjem praznina u tekstu.

- Na nivou rečenice se uočavaju površinska obeležja (padež, rod, broj) i podela rečenica u fraze (S, P, O) (Bausch, Christ, i Krumm, 2007, str. 287-292).

Ove vežbe doprinose razumevanju nižeg, formalnog nivoa teksta (leksika, sintaksa) koje nije garancija za razumevanje višeg nivoa, dok obrnuto jeste slučaj: razumevanje višeg nivoa (sadržaja i konteksta) teksta doprinosi razumevanju nižeg nivoa, te se stoga i preporučuje „silazna“ putanja u radu s tekstom za razumevanje (Storch, 1999, str. 125). Drugim rečima, ne bi trebalo započeti rad na tekstu sa semantizacijom (formom), već s globalnim i selektivnim razumevanjem teksta (sadržinom), dakle vežbama za napredni nivo čitanja.

- Vežbe za razvijanje viših nivoa veštine čitanja bi bile:
  - uočavanje unutrašnje strukture teksta (rečenice, tematska povezanost),
  - uočavanje manjih i većih celina teksta,
  - uočavanje spoljašnje strukture teksta (razbacane rečenice i pasuse treba poredati u pravi redosled, proveriti gde spada izdvojeni pasus, pročitati više početaka i završetaka teksta i proveriti koji najbolje odgovara tekstu, sastaviti tekstualni dijagram),
  - svodenja teksta na suštinu (odvajanje bitnih informacija od nebitnih, izdvajanje detalja ili uopštavanje, integracija pojedinih informacija u celokupni koncept, sažimanje pojedinih delova),
  - otkrivanja skrivenih veza na nivou lokalne interferencije (traženje referenata za anaforu i kataforu),
  - izvođenja posledica iz postupaka i globalne interferencije (pitanje motiva, razloga, ciljeva radnji),
  - pitanja o unutrašnjim reakcijama likova,
  - interferencije koje vode do zaključka na kraju teksta,
  - elaborativne interferencije,
  - aktiviranje znanja o pozadini teksta,
  - aktiviranje asocijacija i sećanja na sopstvene doživljaje,
  - poređenje sa sopstvenim iskustvima,
  - tumačenje pojedinih situacija i povezivanje likova,
  - moguće hipoteze za sadržaj teksta i alternativno razvijanje radnje (Bausch, Christ, i Krumm, 2007, str. 287–292).



Sve ove vežbe odnose se na pragmatički (tekstualna situacija) i sadržinski nivo i trebalo bi da se rade pre vežbi za sintaksu i leksiku, ukoliko se one uopšte uključe u rad s književnim tekstom.

Čitanje nije veština koja se vežba samo na času, pod vođstvom nastavnika, već se razvija i samostalno, van učionice. U tom pogledu značajno mesto zauzimaju fleksibilno i usmereno čitalačko ponašanje.

- Vežbe za fleksibilno čitalačko ponašanje podrazumevaju:
  - orijentaciono čitanje – pogađanje teme na osnovu naslova ili slika, čitanje sažetaka delova teksta ili glavnih teza za tekst, provera sadržaja, registra, teksta na omotu, sa ciljem da se sazna o čemu se radi u tekstu;
  - preletanje (eng. *skimming*) – radi uočavanja glavnog sadržaja i teme postavljaju se pitanja, uočavaju ključne reči, početne i poslednje reči paragrafa, grafička šema, sažimanja teksta na margini, tabelarno ili hronološko predstavljanje sadržaja;
  - selektivno čitanje (eng. *scanning*) – postavlja se pitanje pre čitanja, traže određene informacije, pretražuje indeks, proverava koliko često se neka reč pojavljuje na nekoj strani, odgovaraju pitanja višestrukog izbora nakon čitanja (Bausch, Christ, i Krumm, 2007, str. 287-292).

Ova tri koraka predstavljaju postepeno približavanje tekstu: od spoljašnjih pokazatelja sadržine teksta (orijentaciono čitanje, odnosno čitanje parateksta), preko površnog čitanja samog teksta (preletanje), do udubljivanja u odabrane segmente teksta (selektivno) s određenim ciljem. Fleksibilno čitanje ne vodi nužno obradi teksta na času, već samostalnom upoznavanju sa njegovom sadržinom.

Efikasno samostalno čitanje podrazumeva usmerenost na cilj praćenu refleksijom čitalačkog procesa i samorefleksijom. I ova veština čitanja može da se vežba.

- Vežbe za samousmeravanje ili kontrolu čitanja:
  - primena čitalačkih strategija (predviđanja na osnovu naslova ili teksta na koricama),
  - zaključivanje (interferiranje),
  - formiranje i testiranje hipoteza,
  - aktiviranje predznanja,
  - upotreba znanja o kulturnoj pozadini,
  - formulisanje vodećih pitanja za poglavlja,
  - uspostavljanje odnosa između poglavlja,
  - formulisanje očekivanja daljeg razvoja toka priče,

- grafičko-vizuelno prikazivanje glavnih sadržaja, likova ili događaja,
- osveščivanje čitalačkih strategija u formi zapisnika ili dnevnika čitanja, pri čemu se odgovara na pitanja koja se odnose na:
  - Planiranje – Šta hoću da saznam? Kako ću da postupam? Na šta obraćam pažnju?
  - Proveru: Da li sam sve razumela? Da li ima problema?
  - Usmeravanje: Treba li da se vratim nazad? Treba li da tražim nove informacije? Treba li da čitam dalje?
  - Vrednovanje: Da li sam bliže cilju? Da li sam shvatila suštinu sadržaja? Da li sam uhvatila skrivene i razumela dublje značenjske veze? (Bausch, Christ, i Krumm, 2007, str. 287–292).

Samorefleksija vodi ka boljem razumevanju i poboljšanju (sopstvene) veštine čitanja, kao i sve bržoj i uspešnijoj primeni čitalačkih strategija.

Usvajanje čitalačkih kompetencija usko je povezano sa čitalačkom motivacijom na koju utiču sadržina tekstova i živost nastave. Pedagoški okvir za odabir vežbi čine predispozicije učenika, postavljeni nastavni ciljevi, izbor tekstova i metoda (Bausch, Christ, i Krumm, 2007, str. 287–292). Važno je da veština čitanja od samog početka bude vođena na adekvatan način, kako bi se kasnije uspešno razvijala i unutar i van učionice. Čitanje je ključna kompetencija i njena primena prevazilazi granice čitanja književnog teksta u okviru nastave stranih jezika.

## **b. Vežbe slušanja**

Književni tekstovi se mogu naći u formi knjiga za slušanje (*Hörbuch*), na CD-ima ili na internetu, često na jutjubu, ali i na drugim internet stranicama. Isto tako, mogu se naći ekranizacije različitih književnih dela u formi crtanih ili igranih filmova, kao i lutkarskih predstava i lego kockica. Preko tih tekstova se može razvijati veština slušanja s razumevanjem.

Vežbe slušanja predstavljaju težak didaktičko-metodički izazov, ne samo zbog nedostatka materijala, već i zbog metodičke nesigurnosti nastavnika. Kod akustičkog opažanja jezički znaci su prolazni i dolazi do izražaja konstruktivistički proces povezivanja onog što se čuje sa smislom kako bi se postiglo svesno razumevanje slušanjem. Vežbe slušanja koje se mogu primeniti u nastavi književnosti su:

- Vežbe izolovanih komponenti:
  - prepoznavanje ključnih reči,
  - asociranje kolokacija, sinonima, antonima, polja reči, porodice reči,

- prepoznavanje tekstualnih struktura i identifikovanje vrste teksta/ diskursa, govorničke namere, jezičkog registra (Bausch, Christ, i Krumm, 2007, str. 295–298).

Ovi aspekti doprinose proširenju vokabulara i razumevanju književnog teksta, za razliku od vežbi koje podrazumevaju diskriminaciju glasova/ fonema i intonacionih obrazaca, odnosno prepoznavanje gramatičkih morfema i sintaksičkih struktura, jer se one odnose isključivo na lingvističko znanje.

- Provera razumevanja:
  - povezivanje i dopunjavanje teksta sa prazninama,
  - povezivanje sa slikom, grafikom, naslovima, sadržajima, transkripcijama tekstova,
  - korekcija tekstova s greškama u sadržaju,
  - donošenje odluke o izjavama tačno–pogrešno,
  - sastavljanje nesređenih delova teksta,
  - neverbalne reakcije,
  - prenošenje sadržine na maternjem ili stranom jeziku,
  - odgovori na pitanja (Bausch, Christ, i Krumm, 2007, str. 295–298).

Ove vežbe se mogu raditi u okviru faze provere globalnog razumevanja odslušanog književnog teksta.

- Kompleksne vežbe:
  - proučavanje odnosa između recepcije i produkcije teksta,
  - oblikovanje teksta (didaktizacija autentičnih tekstova, komunikacija učenika s drugim učenicima ili nastavnikom),
  - razumevanje (globalno, selektivno, usmereno, slobodno),
  - informacije o govornoj situaciji, intenciji teksta, eventualno sadržaju, slikama ili grafikama (Bausch, Christ, i Krumm, 2007, str. 295-298).

Kompleksnije vežbe slušanja mogu se raditi u fazi globalnog i selektivnog razumevanja književnog teksta, kao i u fazi proširenja i povezivanja književnosti s drugim tekstovima. Budući da podrazumevaju viši nivo jezičkih kompetencija, treba da se rade s naprednijim učenicima ili studentima.

### **c. Vežbe slušanja i gledanja**

Vežbe slušanja i gledanja ili audiovizuelne vežbe odnose se na kompetenciju razumevanja teksta koji se istovremeno sluša i gleda (*Hör-Sehverstehen*). Gledanje s razumevanjem (*Sehverstehen*) uključeno je kao peta jezička kompetencija u

nastavu stranih jezika 1989. godine, ali se u vežbama u udžbenicima ili vežbankama ne posvećuje pažnja ovoj kompetenciji, već se uglavnom stavlja težište na izolovano gledanje ili slušanje. U procesu globalizacije vreme i prostor doživljavaju snažan preobražaj, a posledica je povećano prisustvo slika, ali i sekundarne usmene komunikacije preko audiovizuelnih i digitalnih medija. Kad je reč o vežbama za slušanje i gledanje, predlažu se sledeće vežbe:

- Vežbe za sliku:
  - udubljanje, uživanje u sliku,
  - opis svih opažaja, osećanja, reakcija, kao, na primer, da li slika izaziva osećaj toplote ili hladnoće, da li deluje svetlo ili mračno, da li izaziva osećanje straha, šta vide, čuju, kakav miris osete dok posmatraju sliku i slično (Bausch, Christ, i Krumm, 2007, str. 299 –301).

Bitno je da slika bude upečatljiva, odnosno da može da posluži kao povod za razgovor. Za vežbu opisivanja treba birati fotografije koje su otvorene prostorno, vremenski, socijalno i komunikativno, koje sadrže protivrečnosti, neobičnosti, višeznačnosti i bude maštu. Isto tako, za razgovor su pogodne i fotografije koje prikazuju deo stvarnosti, pri čemu treba postepeno otkrivati celinu kako bi se formirala nagađanja i hipoteze, formirale i odbacivale ideje, započinjala i revidirala neka priča. Sadržina fotografija treba da bude podsticajna, da pruži interkulturne povode za razgovor i podsticaje za lične iskaze, kao i za suprotstavljanje dva vrednosna stava (borba ili nega?). Na kraju, mogu se koristiti i priče u slikama, pri čemu se slike mogu podeliti na različite načine, da se učenicima ponudi niz slika i potrebna jezička sredstva, da im se da zadatak da stave slike u odgovarajući niz, ili da im se da zadatak da na osnovu prve i poslednje slike osmisle šta se dešava između te dve tačke, da povežu slike s jezičkim izrazima ili da se učenici podele u grupe i da svaka grupa dobije jednu sliku i napiše nekoliko rečenica o njoj (Storch, 1999, str. 271). Vežbe za sliku se mogu koristiti u toku uvodne faze ili semantizacije, kao i u slučaju uspostavljanja korelacije između likovne umetnosti i književnosti.

- Vežbe za scenu iz filma – ciljevi mogu biti različiti, na primer, da se vežba kompetencija gledanja i slušanja gestike, mimike, govora tela i tona, te učenici mogu da naprave dijagram osećanja ili mogu na osnovu sekvenci filma da analiziraju montažu, perspektivu, boje, svetlo, kameru, zvukove i tonove i da zaključe šta je glavni sadržaj filma. Učenici treba da rade u grupama, da obrazlažu svoje zaključke i predstavljaju ih u plenumu da bi se odlučilo koja

grupa je imala najubedljivije argumente (Bausch, Christ, i Krumm, 2007, str. 301).

Vežbe slušanja i gledanja filmske scene mogu da se, na primer, koriste kao priprema za rad sa književnošću, u fazi proširivanja i uspostavljanja veza između književnih i drugih vrsta tekstova, a film može da bude i predmet nastave književnosti.

### **3. Vežbe i zadaci produkcije na osnovu književnog teksta**

Provera razumevanja književnog teksta, kao i iskazivanje stavova o njemu odigrava se pismenim ili usmenim putem na stranom jeziku, te su neophodne odgovarajuće jezičke kompetencije koje se samo kroz upotrebu jezika mogu dalje nadograđivati. Pored toga, književni tekst predstavlja osnov za razvijanje jezičke i umetničke kreativnosti.

#### **a. Vežbe i zadaci pisanja**

Postoje tri didaktička pristupa veštini pisanja:

- komunikativno-funkcionalni pristup koji za cilj ima pisanje upotrebni tekstova i poznavanje vrste tekstova;
- pristup slobodnog pisanja kod kojeg je cilj slobodno, autonomno, kreativno pisanje;
- pristup usmeren na proces, osveščivanje kompleksnosti procesa pisanja.

U skladu s time se prema cilju i rezultatu pisanja razlikuju:

- funkcionalne vežbe pisanja (upotrebne vrste tekstova, tekstualna kompetencija),
- kreativne vežbe pisanja (kreativno pisanje) (Bausch, Christ, i Krumm, 2007, str. 292–295).

U nastavi književnosti se primenjuju obe vrste pisanja, jer učenici mogu da pišu i kreativne ali i upotrebne tekstove kao što su književne kritike, eseji i slično, te se na taj način upoznaju s konvencijama ove vrste tekstova i razvijaju tekstualnu kompetenciju.

Iako ne postoji sistematična tipologija vežbi pisanja, postoji podela vežbi prema nivou zavisnosti od polaznog teksta i stepena sopstvenog produktivnog učinka:

- reproduktivni (diktati, popunjavanje praznina),
- reproduktivno-produktivni (dopunjavanje, skraćivanje, modifikovanje),

- produktivni (samostalno pisanje tekstova) (Bausch, Christ, i Krumm, 2007, str. 292–295).

Osim diktata sve ove vrste vežbi treba da se koriste u radu s književnim tekstovima i to tako da se prvo koriste reproduktivne, zatim reproduktivno-produktivne vežbe, da bi se u poslednjoj fazi radile i produktivne vežbe.

U nastavi pisanja postoje vežbe za različite nivoe, od kojih su za nastavu književnosti relevantne sledeće:

- Vežbe za pripremu pisanja:
  - nalaženje i strukturisanje ideja preko asociograma,
  - uočavanje koherentnosti teksta preko rekonstrukcije teksta iz reči, rečenica, pasusa ili delova teksta,
  - vežbe za funkciju strukture tema-rema, konektora i pronominalnih veza (Bausch, Christ, i Krumm, 2007, str. 292–295).

Osim što predstavljaju pripremu za pisanje, ove vežbe se mogu koristiti i kao provera razumevanja.

- Vežbe za produkciju teksta:
  - pisanje teksta na osnovu liste reči,
  - pisanje novog teksta na osnovu datih elemenata,
  - pisanje kao kvantitativna i/ili kvalitativna modifikacija teksta skraćivanjem/ proširivanjem, promenom vrste teksta ili perspektive,
  - pisanje sa pesmama,
  - pisanje sa slikama osoba, umetničkim slikama, reklamnim slikama,
  - pisanje sa pričom u slikama (Bausch, Christ, i Krumm, 2007, str. 292-295).

Ove vežbe se mogu posmatrati kao postupci u okviru aktivno-produktivnih metoda u obradi književnog teksta i primenjive su u nastavi nemačke književnosti.

- Revizija teksta – učenici sami prerađuju svoje tekstove uz primenu revizionističkih pitanja: *Šta čitalac očekuje od mog teksta? Da li je ovo važno? Da li je povezano sa prethodnim tekstom? Da li sam se precizno izrazila?*

Svaka od ovih vežbi se može primeniti na svim nivoima znanja i umenja, od početnog do naprednog. Bitno je napomenuti da su korekcije grešaka u drugom planu, jer se isprobavaju nove stvari i stiže sigurnost prilikom pisanja, a korekcije grešaka služe samo kao pomoć, da se pokaže da li i na koji način utiču na komunikativnu funkciju celog teksta (Bausch, Christ, i Krumm, 2007, str. 292–295). Naročito u nastavi književnosti greške ne treba da budu u centru pažnje, jer težište vežbanja svakako treba da bude na sadržini, ne na formi.

Kad je reč o zadacima pisanja, učenici treba da pišu tekstove o sebi, o sopstvenim idejama, pri čemu mogu da imaju neki obrazac (simulirana komunikacija), a i ne moraju. Tipični zadaci su:

- pisanje u svrhu komunikacije (žalba, prijava na konkurs, biografija ...),
- pisanje radi refleksije (sadržaj, razjašnjenje, dnevnik učenja...),
- pisanje radi izražavanja (tekst o sebi, priča, pesma, ...).

Motivacija za pisanje se povećava ukoliko učenici pišu relevantne vrste tekstova. Tekstovi s kojima se zaista komunicira su referat, dnevnik o radu u razredu, projektna nastava, realna komunikacija preko mejla. Relevantna pisana komunikacija se može vežbati i na početnim nivoima, na primer, pisanjem cedulja za kupovinu ili tekstualnih poruka. Treba imati na umu da pisanje motiviše za pisanje, da se samo pisanjem razvija veština pisanja. Veća motivacija i manje blokade prilikom pisanja postižu se i u okviru kolaborativnog pisanja (Funk et al, 2014, str. 108–122).

Zadaci moraju biti precizno formulisani u odnosu na vrstu teksta koji se očekuje. Svaki tekst ima sadržinsku poruku koja treba da se ispoštuje, pri čemu dobar tekst ne nastaje u prvom naletu, već na njemu treba raditi. Isto tako, treba ukazati na to da postoje interkulturene razlike u obrascu mnogih vrsta tekstova – druga forma, sadržaj, struktura, stil. Nastali tekstovi treba da se i dalje koriste (autentična pisma, razredne novine, materijal za druge grupe učenja) (Bausch, Christ, i Krumm, 2007, str. 292–295).

Kad se piše o književnosti, to su uglavnom sastavi u kojima se prepričava ili sažima sadržina nekog književnog dela, eventualno njegova analiza ili tumačenje (u okviru metode analiza teksta i srodni postupci). Međutim, pod uticajem aktivno-produktivnih metoda se sve više stavlja težište ne na kognitivno-analitičko pisanje, već na stvaralački proces pisanja, odnosno na kreativno pisanje. Pisanje o književnosti može biti heurističko kada učenici ne treba da iznesu već poznata saznanja o tekstu, već moraju da prodru u suštinu teksta i njegove mogućnosti tumačenja, na primer, da konkretizuju mesto radnje, likove, detalje, navedu osnovne informacije o likovima, napišu mišljenje o njima i o njihovom motivima, kao i da prikažu načine njihovog postupanja i delanja. Težište je uglavnom na monološkoj interpretaciji, što se može prevazići čitanjem učeničkih tekstova. Forme pisanja prisutne u integrativnoj nastavi književnosti orijentisanoj na proces su:

- dnevnik rada (*Arbeitsjournal*) u kojem učenici zapisuju svoje utiske, radne verzije svojih tekstova i rad na konceptu,
- dnevnik čitanja (*Lesetagebuch*) koji prati proces čitanja ili tematski koncipirane nastave književnosti,

- pisanje o slikovnicama ili upisivanje u književne tekstove, na primer, „suptekstove“ (*Subtexte*) za dramske dijaloge,
- pisanje skraćene verzije književnih tekstova u svrhu nastave i/ ili neke publikacije, na primer, za neki školski časopis,
- pisanje sopstvenih tekstova u okviru većeg radnog kompleksa, na primer, teme za portfolio koji se takođe može vrednovati (Abraham i Kepser, 2006, str. 116–118). U tom slučaju pisanje postaje način vrednovanja postignuća u okviru nastave književnosti, o čemu će još biti reči.

## **b. Vežbe govora**

Govor kao delanje, aktivnost koristi se u nastavi radi:

- davanja informacija,
- postavljanja pitanja,
- davanje predloga,
- argumentovanja,
- izražavanje želja, nada ili osećanja,
- uspostavljanja kontakata,
- iskazivanja ljubaznosti,
- interakcije sa sagovornicima u dijalogu.

Govor je kompleksna delatnost, jer treba naći pravu reč ili izraz, voditi računa o strukturi, govoriti naglas bez straha, paziti na intonaciju i način obraćanja sagovorniku. Iz tog razloga se prilikom govora uključuju artikulacija, fonologija, gramatika, semantika, tekstualne kompetencije i znanje o svetu. Odluke govora su da je uglavnom lice u lice (ili telefonom) i zavisi od vanjezičkog konteksta i situacije. Izgovorena rečenica može da se tek naknadno ispravi, na usmene izjave se mora uglavnom reagovati spontano, može da dođe do prekida, nepotpunih ili gramatički nekorektnih rečenica, ponavljanja i pauza. Govor prate i podržavaju neverbalni elementi i pritom se uglavnom automatski koriste jezičke rutine i formalne izreke. U nastavi je teško stvoriti autentične situacije (poseta kod lekara i sl.) i neophodna je prijatna atmosfera zasnovana na poverenju. Ciljevi moraju biti transparentni i treba izbegavati neosetljivu korekturu grešaka. Ne treba samo govoriti, već razgovarati, kako bi se postigla interakcija, što je jedan od kriterijuma uspešnih govornih aktivnosti. Uspeh je ako učenici mogu da govore o sebi i svojim interesovanjima, ako je njihovo učešće visoko i ujednačeno, kao i motivacija za govor, tečno i razumljivo izražavanje (Funk et al, 2014, str. 84–108). Dobro odabrani književni tekstovi mogu da pruže autentične povode za razgovor, naročito ako su tekstovi aktuelni i ako se učenici mogu identifikovati s njima.



Radi vežbanja govora se mogu raditi:

- Vežbe koje pripremaju na komunikaciju, kao što su asociogrami, mape uma, slike i fotografije.
- Vežbe koje grade i strukturiraju komunikaciju, odnosno vežbe za rad na dijalogu i vežbe za monologe.

Kad je reč o formama vežbi, razlikuju se:

- modeli dijaloga,
- dopunjavanje informativnih praznina u razgovoru,
- diskusije tokom kojih se zauzima stav prema nekom problemu, saopštava i argumentovano zastupa sopstveno mišljenje, razgovora se o predstavama i planovima, vodi se rasprava za i protiv;
- iznošenje izveštaja i izlaganja koja spadaju u monološke forme govora;
- simuliranje komunikacije igrom uloga, sa i bez pripreme, sa i bez kartica za uloge.

Cilj je da učenici govore bez napora, spontano i tačno, bez pauza u potrazi za pravom rečju, da automatski aktiviraju formalizovane izraze, bez razmišljanja. To se može postići samo ako se ostvari visoka kvota ponavljanja, prirodni tempo govora, ako se koriste prenosivi obrasci i ako se govor odnosi na ličnost učenika. Govorne vežbe isto ne bi trebalo da budu praćene korekcijom grešaka, jer fokus na jezičke forme i njihovo razumevanje nije garancija za tačnu upotrebu jezika (Funk et al, 2014, str. 84-108).

Književnost može da bude povod za govor (prezentacije), jer u nastavu se može uključiti i kulturno znanje, podaci o autoru i drugim njegovim delima, o žanru i slično, pri čemu je bitno da te informacije ne daje nastavnik, već učenici (izlaganje). Tokom razgovora o književnosti (razgovor na času) se mogu, na primer, izdvojiti, uporediti i vrednovati različiti načini čitanja, ali i iskustvo recepcije teksta, odnosno razgovor može da posluži za iskazivanje i osveščivanje sopstvenih konkretizacija dela, odnosno formiranja predstava prilikom čitanja, imaginativnog ispunjavanja „praznih mesta“ u tekstu, aktualizovanja likova, radnje, jezičkih slika, mesta radnje i sl. Konkretizacija se odigrava uglavnom nesvesno i brzo, i tek prilikom javnog izlaganja se osveščava. Takav razgovor u nastavi postaje razgovor učenja, razmene čitalačkih utisaka, ličnih iskustava, pri čemu nastavnik treba samo da podstakne razgovor, ali da ne pokušava da ga kontroliše i usmerava. Korak dalje je estetska komunikacija, odnosno scensko tumačenje teksta, igra uloga u kojoj se učenici u otvorenom razgovoru izjašnjavaju o svojim viđenjima i problemima u razumevanju teksta, ali i kroz delanje, odnosno preuzimanjem uloga prolaze kroz svoj intimni proces učenja (Abraham i Kepser,

2006, str. 114–116). Bitan faktor motivacije učenika za izlaganje je samostalno biranje tema u skladu s njihovim interesovanjima.

#### **4. Vežbe interkulturene komunikacije**

Budući da je interkulturalna kompetencija jedan od ciljeva nastave književnosti, u okviru nastavnog procesa treba implementirati i vežbe interkulturene komunikacije:

- uočavanja putem slobodne asocijacije,
- formiranja različitih hipoteza,
- opisa slika,
- pričanja iste priče iz različitih perspektiva,
- redukcijom opažanja,
- diskusijom o pričama iz drugih kultura.

Preko književnih tekstova, kao i kulturno-specifičnih tekstova u reklamama mogu se stići uvidi u strane sveteve i kulture poređenjem kulturnih koncepata vremena i prostora, situacija kulturne asimilacije, proučavanjem postupaka u filmovima ili književnosti koji su uslovljeni kulturom, skupljanjem i diskutovanjem o izrazima koji vode ka interkulturalnim nesporazumima. Komunikativna kompetencija u interkulturalnim situacijama kontakta razvija se i putem teatra, planske igre i simulacije, etnografskih projekata, dopisivanja (Bausch, Christ, i Krumm, 2007, str. 312-314). Sve ove vežbe mogu da se rade na osnovu književnih tekstova, pri čemu treba naglasiti da književni tekst ne bi trebalo da se instrumentalizuje kao sredstvo za razvijanje interkulturalne kompetencije, jer u nastavi književnosti bi ipak u prvom planu trebalo da bude književni tekst, a da kultura ostane u drugom planu.

Posebno pogodni za razvijanje interkulturalne kompetencije su tekstovi migracione književnosti autora koji pišu na nemačkom jeziku, ali poreklom nisu iz Nemačke. Ovde spadaju i pisci koji u svojim delima pored nemačkog koriste i jezik zemlje svog porekla ili čak mešavinu dva jezika (Wilkens i Neumann, 2006, str. 78–90). Značaj migracione književnosti je u tome što odslikava interkulturalnu, odnosno multikulturalnu raznolikost savremene nemačke književnosti i kulture (Zobenica i Pajić, 2013), a autori se često bave nemačkim jezikom, društvom i kulturom u poređenju sa jezikom, društvom i kulturom zemlje porekla. Implementacija ovih tekstova naročito podstiče interkulturalno učenje stranog jezika (Helbig, 2001, str. 1353–1360), stoga je didaktičari rado preporučuju za rad u nastavi strane književnosti.

## 5. Vežbe jezičkog posredovanja

U jezičko posredovanje ili medijaciju (*Sprachmittlung*) ubrajaju se različiti vidovi prevođenja i parafraza na maternjem jeziku. Iako je to relativno kasno konstruisana veština, postoje vežbe preko kojih se može razvijati. Težište je na strategijama, uočavanju tekstualnih konvencija, analizi i poređenju posredovanog i polaznog teksta, a mogu se davati istraživački zadaci i raditi usmereni prevodi (Bausch, Christ, i Krumm, 2007, str. 315–317).

Status prevođenja u nastavi stranih jezika je direktno povezan sa odabirom nastavne metode. Dok se u okviru kognitivnih (svesnih) metoda, kao što je gramatičko-prevodna, prevođenje koristi kao dominantan postupak u nastavi, direktne (intuitivne) metode potpuno isključuju prevođenje iz nastavnog procesa, jer smatraju da vraćanje na maternji jezik i primena vežbi prevođenja onemogućavaju stvaranje direktnih, neposrednih asocijacija između pojmova i njihovih verbalnih oznaka na stranom jeziku. Osim toga, vreme koje se utroši na prevodne vežbe ostavlja manje prostora za vežbe govora, pisanja, slušanja i čitanja i ograničava komunikaciju na stranom jeziku. Međutim, nedostatak direktnog pristupa je što se izbacivanjem maternjeg jezika nastavni proces osiromašuje, stvaraju se razne pogrešne asocijacije, neracionalno mnogo vremena se troši na besprevodnu semantizaciju, otežava se razumevanje i svesno usvajanje materijala. Iz tog razloga su moderne metode fleksibilnije prema prevođenju, primenjuju različite tipove i vrste prevođenja u skladu sa ciljevima i sadržajima nastave i ističu i prednosti prevođenja u nastavi stranih jezika. Preko prevođenja se obogaćuje leksika i poznavanje strukturnih modela stranog jezika, a materijali usvojeni na taj način se mogu primeniti u praktičnom služenju jezikom. Tokom procesa prevođenja se spoznaju razlike u iskazivanju određenih sadržaja na stranom i maternjem jeziku, a i poboljšava se vladanje praktičnom stilistikom. Na kraju, prevođenje se koristi u semantizaciji kako bi se postiglo adekvatno razumevanje i uštedilo vreme (Končarević, 2004, str. 236–237). Ipak se kod semantizacije nalaže oprez, jer pronalaženje ekvivalenata je nekada lako, a nekada nije, tako da ovaj način objašnjavanja značenja nepoznatih reči svakako ima i prednosti i nedostatke (Harmer, 2007, str. 83–84).

U nastavi strane književnosti se može prevoditi i pismeno i usmeno, radi jezičko-semantičkog dekodiranja teksta, a može se i analizirati prevod (korelacija stranog i maternjeg jezika), mogu se uočavati razlike i sličnosti u tekstualnim konvencijama polaznog i ciljnog teksta (tekstualne kompetencije), učenici mogu i sami da prevode književne tekstove. Osim što na taj način razvijaju veštine pretraživanja, proširuju znanje nemačkog jezika, neguju i svoj maternji jezik, kao i

kreativnost u izražavanju. Jezičko posredovanje može da bude i sredstvo i predmet nastave književnosti, ali svakako ne bi trebalo da se koristi isuviše često.

*Vežbe u nastavi književnosti predstavljaju postupke za utvrđivanje određenih umenja kao što su razumevanje književnog teksta (vežbe čitanja, slušanja i slušanja s gledanjem), analiza teksta i iznošenje stavova i znanja (vežbe pisanja i govora). S tim vežbama se razvijaju i prateće kompetencije u nastavi književnosti, jezičke i interkulturalne, pri čemu treba voditi računa o tome da one ne postanu predmet nastave i pređu u prvi plan.*

## X FAZE U NASTAVI

S fazama časa u nastavi se uspostavlja pun krug sa ciljevima i kompetencijama. Faze u nastavi predstavljaju delove puta (metode) koji vodi ka odabranom cilju i na kojim se koriste različiti postupci (koraci).

### 1. Artikulacija nastavnog časa

Artikulacija nastavnog časa podrazumeva didaktičko-metodičku organizaciju časa i njegovih faza koja se ogleda u unutarnjem oblikovanju, odnosno kompoziciji časa, raščlanjivanju na manje segmente (faze), u arhitektonici, strukturi i u mikroartikulaciji. Na artikulaciju časa utiču sledeći faktori:

- postavljeni cilj i zadaci,
- karakter nastavnog sadržaja,
- etapa nastave,
- uzrast učenika,
- uslovi rada,
- mesto i vreme izvođenja nastavnih aktivnosti,
- individualne specifičnosti učenika,
- drugo (Raičević, 2011, str. 11), što se odnosi na eventualne dodatne faktore specifične za konkretnu situaciju.

Struktura nastavnog časa odnosi se na unutrašnju kompoziciju časa koja se sastoji iz delova i etapa ili faza koje karakteriše izbor metoda, postupaka i oblika rada. Povezuju se struktura ciljeva, socijalna struktura i struktura delanja nastave, kao i struktura procesa u odnosu na poželjnu progresiju učenja (Brand, 2010, str. 110). Struktura časa mora biti promišljena i isplanirana od početka do kraja, a razlikuje se od predmeta do predmeta, tako da faze u nastavi nemačkog kao stranog jezika nisu iste kao faze u nastavi maternjeg jezika i književnosti ili nastave strane književnosti. Postojeći modeli su brojni, ali treba odabrati onaj koji je u skladu sa navedenim faktorima, pre svega sa ciljevima nastave i odlikama učenika.

### 2. Faze u nastavi stranog jezika

Nastava strukturise i organizuje proces učenja i poučavanja, a podela u faze nastaje iz želje da se taj proces podrži na najbolji mogući način. Svi modeli nastave stranog jezika počivaju na didaktičkim konceptima, te se prema didaktičkom

modelu i predmetu razlikuju nazivi i pojedini koraci u nastavi. Ne postoji model koji može biti važeći za sve grupe ili sve koncepte nastave stranih jezika. Didaktički koncepti utiču na strukturisanje nastave u faze, odnosno planiranje tako da odabrani delovi budu u međusobnom skladu. Podela na korake učenja nastaje i zbog popuštanja pažnje kod mladih nakon nekog vremena, kao i svesti da su povratne informacije o uspehu neophodne za održavanje motivacije. Faze koncentracije zamenjuju faze opuštanja, tako da pažnja i spremnost za postizanje rezultata stalno ostaje visoka. Učenici moraju da budu otvoreni za prihvatanje novog da bi mogli da ga povežu s poznatim, ali i da dekonstruišu to novo, da ga analiziraju i primenjuju, proširuju svoj spektar ili znanje, odnosno kontekst. Kad je reč o ciljnoj grupi i uzrastu, treba, na primer, imati na umu da na nižim uzrastima ne može da postoji sistematizacija ili kognitivizacija, već prednost treba dati imitativnom vežbanju (Ende, Grotjahn, Kleppin, i Mohr, 2013, str. 98), tako da se model nastave bira u skladu s time.

Prilikom planiranja koraka nastave treba voditi računa o tome da postoje najmanje tri faze (etape ili komponente časa):

- Uvodni deo časa – u ovom delu časa se stvara pozitivna atmosfera i ambijent za učenje stranog jezika koji odgovara učenicima. Ciljevi ove faze su da se probudi interesovanje i usmeri pažnja. Pored toga, u okviru ove etape se može proveravati domaći rad koji je zadat na prethodnom času, znanje gradiva na koje se novi sadržaj nadovezuje (testom ili na neki drugi način). Nova građa se situira u sistem znanja, a učenicima se jasno i sažeto saopštava cilj časa kako bi se postigla transparentnost (Stanisavljević, Momčilović, i Milojević, 2013, str. 37).
- Glavni (centralni) deo časa – razlikuje se u zavisnosti od tipa časa i može da bude obrada, kontrola ili vrednovanje. Prezentacija ili obrada i usvajanje novog gradiva (leksičko-gramatičkog i drugog materijala) obuhvata aktivnosti postepenog izlaganja novog sadržaja, osmišljenog povezivanja, navođenja primera, demonstracije, donošenja sudova i učenje ili praktičnu primenu pravila. Izlaganje teče logičnim redom, podstiče se misaoni proces udubljanja u materiju. Važno je probuditi i održati pažnju i zainteresovanost učenika njihovim misaonim aktiviranjem. Glavni deo časa može da bude i kontrola usvojenog novog gradiva, njegovo primarno utvrđivanje i uvežbavanje, ili vrednovanje, kada nastavnik saznaje koliko je njegov rad bio uspešan, a i učenici saznaju da li su uspešno savladali novo gradivo (Stanisavljević, Momčilović, i Milojević, 2013, str. 37).

- Završni deo časa – posvećen je rezimiranju ostvarenih rezultata rada na času kratkim pitanjem ili drugom tehnikom kojom nastavnik proverava savladanost gradiva, ukazuje učenicima na suštinu materije i ispravlja eventualne propuste. U ovoj fazi se zadaje domaći zadatak, praćen jasnim uputstvima i proverom da li su ga učenici zaista dobro razumeli. Domaći zadatak treba da bude unapred isplaniran i pripremljen i može poslužiti kao osnova za sledeći čas (Stanisavljević, Momčilović, i Milojević, 2013, str. 38).

Iako su ovo faze koje logički slede jedna za drugom tokom nastave, ne znači da ih treba planirati tim redom, već se uglavnom planira od glavnog dela ka uvodu i završnom delu. Polazeći od toga šta treba da se uči (*Erarbeitung*), odlučuje se kako motivisati učenike i u kom momentu se oni uključuju (*Einstieg*), kao i kako se naučeno gradivo utvrđuje (*Ergebnissicherung*). Potrebno je više koraka za učenje, a svaka promena oblika rada označava promenu faza. Čas od 45 minuta sastoji se od tri do sedam faza, i svaka od njih ima jednoznačnu funkciju (Brand, 2010, str. 122). Nema prostora za nemotivisane vežbe i zadatke, učeničke i nastavničke aktivnosti, već sve treba da bude promišljeno i svrhovito.

#### **a. Modeli prema redosledu faza**

Prilikom planiranja treba voditi računa o tome da faze logički proizlaze jedna iz druge, mada taj redosled ne mora da bude uvek isti. Prema redosledu faza se razlikuju sledeći modeli:

- linearni model,
- bumerang model,
- ciklični model.

Svakako je najčešći linearni model ili model strelice, koji se sastoji od tri faze: angažuj (*engage, E – Einstieg*), uči (*study – E – Erarbeitung*) i aktiviraj (*activate – A – Anwendung*). U prvoj fazi se budi interesovanje, uspostavlja emocionalni odnos prema predmetu učenja, formira se spremnost za učenje, stvara stav očekivanja, aktivira predznanje. U drugoj fazi se istražuje forma i značenje jezika, obrađuje leksika, fonetika i strukture, dok se u trećoj fazi jezik koristi u prirodnoj situaciji, u individualnim kontekstima, s težištem na sadržaju i komunikaciji, a ne na formalnoj tačnosti (Harmer, 2007). Iako je ovaj model najrašireniji, postoje i drugi modeli u nastavi koji se primenjuju u različitim situacijama.

Bumerang model prikladan je za čas na kojem je težište na razvoju svesti o jeziku kod učenika, kao u prirodnom (dečijem) učenju jezika, odnosno u procesu učenja uranjanjem u jezik. Stvara se situacija koja učenike navodi na upotrebu neke jezičke strukture, a da tek posle upotrebe razmišljaju o njoj ili analiziraju kako se ona formira. Prvi korak u ovom postupku jeste da nastavnik motiviše učenike, probudi interesovanje, a tek onda zadaje zadatak (npr. pisanje pisma ili prikaz igre uloga), a učenici obrađuju jezička sredstva koja su im potrebna za ispunjenje zadatka (stvaraju tekst ili osmišljavaju igru uloga i pri tome aktiviraju, odnosno koriste jezik). Nakon toga se prezentuju rezultati rada, uočavaju teškoće prilikom produkovanja tekstova (Ende et al, 2013, str. 98–110).

Ciklični model podrazumeva kompoziciju različitih nizova unutar nastavne jedinice, pri čemu se određeni koraci ponavljaju:

- motivacija,
- aktiviranje i primena predznanja u razgovoru ili tekstu,
- koncentracija na formu jezičkog elementa (obrada),
- novi jezički element,
- primena nove strukture,
- motivacija,
- obrada novih jezičkih sredstava
- ... (Ende et al, 2013, str. 98–110).

Linearni i ciklični model su orijentisani na obradu jezičkog elementa, a bumerang model na obavljanje zadatka. Ciklični model treba primenjivati kod složenijih formi koje se lakše usvajaju u manjim koracima. Za nastavu književnosti bi eventualno mogla da dođe u obzir varijanta modela strelice, ali ne bumerang i ciklični model, budući da se oni koncentrišu na rad s jezičkim elementima.

## **b. Model didaktičke analize**

U nastavi nemačkog jezika kao stranog najrasprostranjeniji je model didaktičke analize (DA-model) koji je kreiran u okviru komunikativne didaktike. Ovaj model podrazumeva šest koraka u planiranju: ciljeve, učeničke aktivnosti, oblike rada, nastavni materijal, medije i aktivnosti nastavnika (Koeppel, 2013, str. 400–401). Umesto tri, razlikuju se četiri faze:

- Uvodna faza (*Einführungs-/ Hinführungsphase*) – Cilj uvodne faze je da se učenici uvedu u temu, da se aktivira predznanje i da se daju ključne reči. Njena funkcija je da probudi motivaciju i radoznalost, aktivira predznanje i rastereti nastavni proces. Uloga nastavnika je u ovoj fazi veća nego u fazi prezentacije.



- Faza prezentacije (*Präsentationsphase*) – U drugoj fazi se prezentuje neki dijalog koji predstavlja model u formi teksta, grafike i sl. Učenici slušaju ili čitaju novi jezički materijal u smislenom kontekstu, a cilj je globalno razumevanje koje se proverava vežbama za vreme i nakon prezentacije. Posle prezentacije se uglavnom radi jedna od vežbi rekognicije kao što su tačno-pogrešno, utvrđivanje pravog redosleda rečenica (*Satzsalat*) ili pasusa teksta (*Textsalat*), vežbe izbora (zaokruživanje, podvlačenje i slično), vežbe višestrukog izbora (*Mehrfachwahlaufgaben*) sa tri ili četiri ponuđena odgovora ili povezivanje teksta i slike.
- Faza semantizacije (*Semantisierungsphase*) – Tek u trećoj fazi, fazi semantizacije, teži se detaljnijem razumevanju teksta na nivou rečenice i reči. Učenici ne mogu i ne moraju sve da razumeju (selektivno razumevanje), tako da je cilj da koliko je moguće razumeju globalno, a koliko neophodno detaljno, odnosno da prepoznaju reči koje su važne za razumevanje rečenice i teksta. U ovoj fazi se stoga obrađuje novi jezički materijal, pri čemu dolazi do promene u pisani medijum (dijalog u radnom listu ili udžbeniku). Koriste se postupci kao što je razumevanje reči iz konteksta, jedna od najvažnijih tehnika semantizacije u nastavi stranih jezika. Treba imati na umu da semantizacija nije isključivo zadatak nastavnika, već treba razvijati odgovornost kod učenika. Pored rekonstrukcije značenja na osnovu konteksta, za semantizaciju se upotrebljavaju rečnici, gramatike, kooperativno učenje, kategorizacije (vrste reči), vizualizacija (upotreba slika), parafraze, formiranje asocijativnih mreža (koncepti), kao i prevođenje, koje se smatra najmanje efikasnim, jer se značenje reči pamti samo do ispita.
- Faza vežbanja (*Übungsphase*) – Četvrta faza je faza vežbanja kojoj treba da se posvećuje najviše vremena, ne samo na času, već i kod kuće. Rade se vežbe za komunikativne veštine (slušanje, govor, čitanje, pisanje), kao i za lingvističke kompetencije (gramatika, vokabular, pravopis), koje služe kao priprema i formiranje veština za komunikativno delanje. U građuiranju vežbi se prvo rade predkomunikativne vežbe, zatim sledi prva komunikativna vežba i, na kraju, druga, zahtevnija vežba (usmena). Faza vežbanja se deli u dva dela: zatvorene, reproduktivne vežbe, u kojoj je težište na novo uvedenim jezičkim sredstvima, a zatim otvorene, produktivne vežbe, u kojima učenici sve više sami govore. U fazi vežbanja se uvode i nove reči, pri čemu se gradi receptivni vokabular, kada učenici samo razumeju dok čitaju ili slušaju tekst, i produktivni vokabular, kada učenici sami produktivno koriste reči u razgovorima ili pismeno (Bimmel, Kast, i Neuner, 2011, str. 71–112, Koepfel, 2013, str. 401–402).

Iako je ovaj model izuzetno raširen i primenljiv, nastava stranog jezika se ne bi smela ograničiti samo na njega, jer se ona ne sastoji samo od prenošenja jezičkog znanja i umenja, kao i komunikativnih veština, već i iz sadržinske dimenzije, koja kod naprednog usvajanja jezika sve više dolazi u prvi plan (Koeppel, 2013, str. 403). U nastavi stranih jezika se takođe rade i književni tekstovi, koji, doduše, mogu da se obrađuju prema modelu DA-analize, kao i bilo koji drugi tekst u nastavi, ali se on u tom slučaju instrumentalizuje radi sticanja jezičkih kompetencija, dok se drugi ciljavi nastave književnosti gube iz vida.

### 3. Faze u nastavi književnosti

Faze u nastavi književnosti zavise od nastavnog cilja, ali svi modeli imaju određene zajedničke elemente. Jezgro uvek predstavlja razjašnjavanje teksta, pre toga je faza u kojoj učenici iskazuju svoje utiske o pročitanoj tekstu i daju predloge, a nakon razjašnjavanja teksta sledi barem jedna faza u kojoj se tekst kontekstualizuje ili se povezuje sa životnom stvarnošću (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 169). Drugim rečima, i nastava književnosti se sastoji od najmanje tri faze:

- utisci i predlozi – *Einstieg*,
- razjašnjavanje teksta – *Erarbeitung*,
- kontekstualizacija – *Ergebnissicherung*.

#### a. Modeli nastave književnosti

Kad je reč o nastavi nemačke književnosti na maternjem jeziku u upotrebi je takođe nekoliko modela:

- Prvi model kreće od recepcije književnog teksta ka njegovoj analizi i interpretaciji i izgradio ga je Hajnc Hilman (Heinz Hillmann) 1974. godine.
- Istorijsko-kritički put učenja Ditriha Štajnbaha (Dietrich Steinbach) nastao je 1977. godine i ima za cilj da se književni fenomeni shvate kao momenti posredovanja socijalnog i estetskog istorijskog procesa.
- Model Haralda Fromera (Harald Frommer) iz 1988. godine polazi od konkretizacije (doživljaja) do interpretacije (refleksije) književnog dela.
- U literarno-emancipatorskom procesu obrazovanja izdvojila su se tri modela:
  - Najpoznatiji je standardni tip sekvence nastave književnosti u četiri faze Jirgena Krefta (Jürgen Krefte) iz 1977. godine.

- Poznato je i strukturisanje nastave književnosti prema načinima čitanja koji dominiraju u različitim fazama Vernera Ingendala (Werner Ingendahl) iz 1991. godine.
- Ginter Ajneke (Günther Einecke) razlikuje faze prema jezičkom posmatranju književnog teksta i njegov model potiče iz 1993, odnosno 1995. godine (Einecke, 2012).
- Noviji model Gintera Valdmana (Günter Waldmann) iz 1998. godine zasniva se na nastavi orijentisanoj na produkciju.

Svaki od modela se razlikuje prema postavljenim ciljevima (kognitivni ili emocionalno-afektivni, obrazovni ili praktični) i kompetencijama (književna ili jezička). Ovde ne mogu da se svi izlažu, već će biti napravljen izbor onih modela koji su reprezentativni i relevantni za dalji tok izlaganja.

Model Jirgena Krefta se posmatra kao klasičan model nastave književnosti i obuhvata četiri faze:

- 1) **Fazu izrazite subjektivnosti** (*Phase der bornierten Subjektivität*) u kojoj se tekst recipira, učenici se (prvi put) susreću s njim bez uključivanja drugih faktora (*textimmanent*). Ovo je faza motivacije, asocijacije, inkubacije, formiranja neke (prve) verzije interpretacije.
- 2) **Fazu objektivizacije** (*Phase der „Objektivierung“*) u kojoj se zajednički radi na tekstu, učenici razmenjuju svoje interpretacije u diskusiji i koriguju jedni druge. Uzima se u obzir problem koji je u samom tekstu, njegova „istina“ (*textbezogen, wahrheitsbezogen*).
- 3) **Fazu usvajanja** (*Phase der Aneignung*) u kojoj se subjekat (recipijent, interpretator) okreće sebi, ispravlja se i kreira novu interpretaciju. U ovoj fazi se tekst svesno primenjuje na sopstvenu situaciju i egzistenciju.
- 4) **Fazu aplikacije** (*Phase der Applikation*), odnosno opšte teoretske primene na analizu društva, razumevanje istorije, značaja u nauci o književnosti. U ovoj fazi može da dođe i do praktične primene u realnim konfliktima interakcije putem igre uloga. Na kraju, formiraju se nova pitanja za buduće sekvence (Einecke, 2012).

U središtu ovog modela je učenik, njegov subjektivan doživljaj teksta (emocionalno-afektivni ciljevi), pitanje šta taj tekst znači uopšteno (kognitivni ciljevi), za druge, a i za njega samog, njegovo viđenje sebe i sveta (formiranje stava), i kako se taj tekst može povezati s njegovom stvarnošću. Težište rada po

ovom modelu je na subjektivnosti i individualnosti učenika, kao i na razmeni mišljenja i stavova.

Model Gintera Valdmana je zasnovan kao produktivna hermeneutika i primenjuje se u nastavi orijentisanoj na produkciju. Sastoji se iz četiri faze kojima može da prethodi predfaza u kojoj se učenici kroz igru pripremaju za književni tekst (*spielhafte Einstimmung in literarische Texte*):

- **1. faza: čitanje i recepcija književnih tekstova** (*Lesen und Aufnehmen literarischer Texte*) – buđenje užitka u čitanju uz primenu aktivnih i produktivnih postupaka kao što su čitanje izolovanih delova teksta, rekonstruisanje tekstova s promenjenim redosledom, tekstova s elementima drugih tekstova, sadržinski i formalno promenjenih tekstova, dopuna tekstova s prazninama;
- **2. faza: konkretizacija i subjektivno usvajanje književnih tekstova** (*Konkretisierende subjektive Aneignung literarischer Texte*) – podsticanje procesa imaginativnog usvajanja teksta uz primenu produktivnih metoda kao što su recitacija ili scensko i vizuelno prikazivanje tekstova kako bi se oni razjasnili, dopunili, nastavili, odnosno kako bi se učenici uživali u njih;
- **3. faza: tekstualna obrada književnog teksta** (*Textuelles Erarbeiten literarischer Texte*) – razjašnjenje literarnosti književnog dela, usvajanje književnoliterarnih metoda i pojmova, analiza teksta prema različitim odlikama (mesto, vreme, likovi, radnja i slično) uz produktivni rad na samom tekstu kao što su promena i preformulacija radnje, promena ili obrtanje likova, promena mesta i vremena radnje, preformulacija govorne forme, promena žanra, skraćivanje, dopuna, preobražaj teksta;
- **4. faza: rad na književnom tekstu van granica teksta** (*Textüberschreitende Auseinandersetzung mit literarischen Texten*) – razumevanje celog teksta u širem kontekstu, pri čemu se mogu razmatrati istorijske, društvene i političke okolnosti, kulturne i književnoistorijske okolnosti, odnos teksta i autora, nastanak teksta (Waldmann., 2016, str. 27–38, Abraham i Kepser, 2006, str. 188–189, Einecke, 2012).

Iako započinje sa subjektivnom recepcijom (emocionalno-afektivni ciljevi), ovaj model podrazumeva analitički rad s književnim tekstom, sticanje književnog znanja i upoznavanje s kontekstom (kognitivni ciljevi). Produktivnost u radu s tekstom je ključna komponenta, tako da se razvijaju i jezičke kompetencije. Budući da je ovaj model sveobuhvatniji od Kreftovog, poslužio je kao osnov za različite varijacije modelovanja nastave književnosti.

Na osnovu prve verzije Valdmanovog modela, koja je obuhvatala tri faze, Martin Lojbner, Anja Zaupe i Matijas Rihter su formirali četvorofazni model:

- 1) **Uvođenje** – čitanje celog teksta kod kuće, čitanje delova teksta na jednom ili više časova; u ovoj fazi dolazi do približavanja teksta, tradicionalno uz asocijacije na slike ili naslove, ali i kao aktivno slušanje ili čitanje uz primenu postupaka kao što su popunjavanje praznina, ređanje zamenjenih stihova ili odlomaka, nastavljanje skraćenog teksta ili slikanje. Neophodno jezičko ili opšte znanje treba učiniti dostupnim učenicima, pri čemu bi trebalo da oni samostalno istražuju ili da zaključuju iz konteksta. Implementacija prenošenja teksta svojim rečima u ovoj fazi je sporno, ali je postavljanje pitanja i/ ili hipoteza u okviru razgovora na času vrlo pozitivno ocenjeno, naročito uz pitanja kao što su: „Kako vam se dopao tekst? Šta vam se dopalo?“
- 2) **Razjašnjenje teksta** – uglavnom se sastoji od dve podfaze, uočavanje elemenata teksta (i njihovih odnosa) i tumačenja teksta. Za uočavanje elemenata teksta je pogodan samostalan rad, rad u grupi ili u paru, koji bi trebalo da se nadovezuje na postavljena pitanja ili hipoteze. U sledećem koraku učenici bi trebalo da formiraju svoju interpretaciju, uz eventualno uključivanje istorijskog, jezičko-istorijskog ili žanrovskog znanja, ukoliko ima potrebe. Uglavnom se tumače prvo delovi teksta, a zatim i celokupan tekst.
- 3) **Povezivanje sa stvarnošću** – uočavanje značaja teksta za život učenika.
- 4) **Kontekstualizacija** – nakon što su učenici sami interpretirali tekst na za njih značajan način, poželjno je da steknu specifična znanja o samom tekstu i kontekstu (Leubner, Saupe, i Richter, 2010, str. 169–178).

U odnosu na Valdmanov model, ovaj model je detaljniji, daje prostora za tradicionalne metode, ne samo produktivne, uzima u obzir jezičke predispozicije učenika i daje mogućnost povezivanja s njegovom stvarnošću (kao i Kreft). U odnosu na Valdmanov, ovaj model je sveobuhvatniji i u prvom planu su kognitivni, a ne emocionalno-afektivni ciljevi i kreativnost.

Na Valdmanov model su se nadovezali Ulf Abraham i Matis Kepser (2006, str. 188–189) koji su takođe izgradili model od četiri faze:

- 1) **Čitanje sa smislom** – tekst se shvata u odnosu na sopstveni sistem smisla.
- 2) **Konkretizacija** – tekst se imaginativno dalje razvija u odnosu na sopstvenu životnu situaciju, iskustva i interesovanja. Čitaoci uz pomoć svoje individualne i socijalne fantazije usvajaju tekst.
- 3) **Intertekstualno povezivanje** – književni tekst se povezuje sa srodnim tekstovima, pri čemu se pokazuju sadržinske i formalne sličnosti, ali i razlike.

- 4) **Kontekstualizacija** – književni tekst se povezuje sa istorijskim, društvenim, kulturnim i literarnim sistemima.

Njihov model predstavlja redukciju Valdmanovog: u prvoj i drugoj fazi se težište prebacuje s teksta na učenika i njegov unutrašnji svet, a u trećoj i četvrtoj fazi je napravljen izbor mogućnosti koje Valdman predviđa, isključuju se literarna analiza, odnos autora i teksta, kao i nastanak dela. Abraham i Kepser su napravili izbor onih elemenata koji doprinose susretu učenika i njihovog sveta s tekstem i njegovim neposrednim kontekstom.

Ako se sagledaju ovi modeli (v. *Tabela 12*), jasno je da među njima postoje i sličnosti i razlike:

<i>Jirgen Kreft</i>	<i>Gunter Valdman</i>		<i>Lojbner, Zaupe i Rihter</i>	<i>Abraham i Kepser</i>
	<i>osnovna verzija</i>	<i>revizija</i>		
		igra (predfaza);		
izrazita subjektivnost	uvođenje	čitanje i recepcija	uvođenje	čitanje sa smislom
objektivizacija	razjašnjenje teksta	konkretizacija i subjektivno usvajanje teksta	razjašnjenje teksta	konkretizacija
usvajanje	povezivanje sa stvarnošću	rad na književnom tekstu	povezivanje sa stvarnošću	intertekstualno povezivanje
aplikacija		rad na književnom tekstu van granica teksta	kontekstualizacija	kontekstualizacija

*Tabela 12: Faze u nastavi nemačke književnosti*

U svim ovim modelima prisutne su tri osnovne faze: prezentacija i recepcija teksta, rad na tekstu i njegovo povezivanje sa stvarnošću. Četvrta faza je tipična za književni tekst i odnosi se na kontekst njegovog nastanka, odnosno na odabrani tekst kao deo književnosti i kulture.

## **b. Mikro- i makromodel nastave književnosti**

Navedeni modeli nastave književnosti su predloženi kao niz faza s različitim ciljevima u kojima se mogu primenjivati različite metode. Faze su uopšteno formulisane i teško mogu da predstavljaju osnovu za pripremu časa književnosti.

Pomoć u strukturisanju i organizovanju časa daju detaljnije razrađeni mikro- i makromodeli. Mikromodeli se odnose na pojedine časove, odnosno kratke jedinice. Takav model je ponudio Hajnrih Rot (Heinrich Roth) još 1957. godine (Abraham i Kepser, 2006, str. 189–190):

- 1) **Faza otvaranja** – pozdrav, eventualno nadovezivanje na prethodnu jedinicu.
  - a. **Faza motivacije** – impuls: nemi, vizuelni impuls (slika), reč ili rečenica, akustički (muzika/ zvuk), haptički (predmet); igra koja se tematski uklapa, scenska igra; razgovor nastavnika i učenika o aktuelnoj temi koja vodi do teme nastave; provokacija (tvrdnja koja poziva na neslaganje).
  - b. **Prvi susret** – eventualno prethodno rasterećenje koje olakšava ili omogućava prvi susret s tekstem; upoznavanje s predmetom; recepcija teksta (čitanje, slušanje, insceniranje), mogućnost anticipacije (formiranje hipoteza); uklanjanje prepreka razumevanja; stvaranje zajedničke polazne baze; prva diskusija.
- 2) **Faza rada**
  - a. **Faza razrade** – prema induktivnom principu (više predmeta na kojima učenici mogu da uoče zajedničke crte) ili prema deduktivnom principu (obeležja ili pravila se proveravaju na konkretnim primerima).
  - b. **Faza utvrđivanja rezultata** – kontinuirano beleženje rezultata preko dinamičnog projektora ili statične table; dinamično ili statično preuzimanje rezultata u svesku ili radni list, odnosno upućivanje na udžbenik.
- 3) **Faza primene**
  - a. **Faza vežbanja** – usvajanje i produbljivanje obrađenog gradiva putem rešavanja zadataka.
  - b. **Faza transfera** – prenošenje i eventualno proširenje rezultata rada na neko srodno predmetno područje.
- 4) **Završna faza**
  - a. **Sažimanje** – najbolje da to preuzme neki učenik.
  - b. **Domaći rad** – dodatne vežbe kao kontrola ispunjavanja cilja, zadaci transfera, istraživanja, pripreme za sledeću jedinicu.

Rotov model je konkretniji i može da posluži kao osnov za planiranje časa književnosti, naročito za početnike, jer promišlja ceo čas korak po korak i sadrži jasna uputstva za rad u učionici. Nasuprot ovom planiranju u detalje (*mikromodel*), nalazi se planiranje u globalu (*makromodel*) koje podrazumeva veći stepen uopštavanja.

Makromodeli treba da pomognu da se strukturiše i organizuje cela nastavna jedinica. Polaze od nužnih postupaka koji iniciraju procese učenja i razumevanja. Jedan takav model nudi Gerhard Rup (Gerhard Rupp), koji razlikuje tri osnovne faze:

- **Pre recepcije teksta** – anticipacija, razjašnjenje (*Erschließen*);
- **Za vreme recepcije teksta** – poređenje, posmatranje, kontekstuiranje, igra;
- **Nakon recepcije teksta** – menjanje, rekonstruisanje, montiranje, ko-produkovanje.

Na osnovu Rupovog modela, Abraham i Kepser su predočili detaljan makromodel u koji su uključili i različite postupke (v. *Tabelu 12*):

Faza	Cilj	Postupci
<i>pre recepcije teksta</i>	<i>anticipacija neke teme/ motiva i/ ili njihovog estetskog oblikovanja</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- unapred oblikovati i razjasniti temu/ problem</li> <li>- razjasniti lik preko prikazivanja ili karakterizacije</li> <li>- anticipirati oblikovanu formu u sopstvenom tekstu</li> </ul>
<i>za vreme recepcije teksta</i>	<i>identifikacija sa tekstom</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- imaginativno formirati scene, likove i sl.</li> <li>- povezati tekst sa sopstvenim viđenjem ili poznatim tekstovima</li> </ul>
	<i>odvajanje od teksta</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- uključiti objašnjenja za prikazane događaje koja su u tekstu izostavljena</li> <li>- pisati alternative</li> <li>- uvesti nove potencijalne uslove („Šta bi bilo, kad bi ...?“)</li> <li>- formulisati neslaganje s tekstom</li> </ul>
<i>nakon recepcije teksta</i>	<i>imitacija</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- siže preneti u neki drugi medijum (adaptacija)</li> <li>- primeniti konstelaciju na novu situaciju (pisati paralelne tekstove)</li> </ul>
	<i>produktivan rad</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- napisati parodiju</li> <li>- pisati suprotne tekstove</li> <li>- otuđiti tekst putem pisanja ili insceniranja</li> </ul>

*Tabela 13: Makromodel (Abraham i Kepser, 2006, str. 190)*

Uopšteni makromodel se, dakle, može dalje konkretizovati. U planiranju nastave književnosti trokorak je sledeći: makromodel – model – mikromodel, odnosno od krajnje uopštenog do detaljnog planiranja časa.



#### 4. Faze u nastavi književnosti na stranom jeziku

Književni tekst se u nastavi stranog jezika uglavnom obrađuje kao i bilo koji drugi tekst. Tome se oštro suprotstavlja slovenačka didaktičarka nemačke književnosti kao strane, Neva Šlibar, koja u okviru planiranja nastave književnosti na stranom jeziku navodi deset zlatnih pravila:

- 1) u središtu su literarna kompetencija i literarnost;
- 2) književnost se ne sme zloupotrebljavati kao materijal za jezičke vežbe, kao materijal za istoriju, poznavanje zemlje, stila, uvežbavanje različitih vrsta tekstova;
- 3) četiri jezičke veštine nisu u središtu rada s književnim tekstom;
- 4) treba izbegavati gomilanje faktografskog balasta znanja u nastavi stranog jezika;
- 5) ne treba izbegavati otvorenost, višeznačnost, radikalnost, nečuvenost, neshvatljivost, odstupanja i kršenja normi u književnosti, i ne treba ublažavati, harmonizovati i umanjivati strano, radikalno, novo i iznenađujuće;
- 6) treba stavljati učenike u prvi plan;
- 7) ne treba zahtevati premalo od učenika;
- 8) treba isključiti učenje napamet;
- 9) treba planirati na godišnjem nivou;
- 10) treba imati hrabrosti za originalnost (Šlibar, 2011, str. 72–75).

Za sticanje jezičkih kompetencija nastavnici imaju na raspolaganju mnoštvo vrsta tekstova, stoga se prilikom rada sa književnim tekstovima stavlja težište na onome što književne tekstove izdvaja od drugih – na literarnosti, kao i na emocionalno-afektivnom aspektu.

Oslanjajući se na Abrahama i Kepsera, dakle, na didaktiku nemačke književnosti na maternjem jeziku, Neva Šlibar (2011, str. 75–88) razlikuje pet nastavnih faza:

- 1) **Rasterećenje/ motivacija** (*Entlastung/ Motivation*) – stvaranje zainteresovanosti, davanje impulsa za tematiku i problematiku dela, pripremanje psihičkog stava, stvaranje prijatnog raspoloženja bez stresa. U ovoj fazi se mogu koristiti odlasci na izlete, kulturni predmeti, fotografije, filmski snimci, pesme, muzika, igre, eventualno mape uma ili igre asocijacija.
- 2) **Čitanje/ slušanje** (*Texteinstieg*) – individualna lektira, slušanje (CD) ili čitanje na času, bez ikakvih dodatnih zadataka. Razjašnjenje vokabulara i gramatičkih konstrukcija samo kroz prethodne tekstove, ne tokom i nakon

samog časa. Posle prvog slušanja i čitanja se postavljaju pitanja o utiscima kako bi se verbalizovale emocionalne reakcije.

- 3) **Obrada teksta (*Textbearbeitung*)** – ovo je najvažnija, najobimnija i didaktički najzahtevnija faza koja se može podeliti u dve faze: globalno razumevanje i detaljno razumevanje. Šlibar preporučuje i da se ova faza podeli u hermeneutički trokorak: „spontano“ globalno razumevanje (tema, radnja, ...) i postavljanje polazne teze, zatim se tekst obrađuje i uočavaju se strukturalni elementi, deskriptivno i funkcionalno, da bi se u trećoj podfazi proverio prvi utisak. Globalno razumevanje podrazumeva shvatanje celokupnog teksta, ne samo okvirnog smisla, već i literatnog sveta (likovi, prostor, vreme), teme i centralnih tekstualnih postupaka (ironija), kao i centralne simbolike teksta. Za to mogu da služe pitanja tačno–pogrešno, zadaci povezivanja, sastavljanje pravilnog redosleda teksta, kao i popunjavanje praznina i povezivanje delova teksta po pravom redosledu. Razgovori na času bi trebalo da se koncentrišu na otkrivanje smisla teksta i da budu u direktnoj vezi s nastavnim ciljevima. Iako kontekstualizacija teksta jeste poželjna, ne bi trebalo da nastavnici u ovoj fazi daju biografske, istorijske ili žanrovske podatke. Ukoliko već imaju želju i nameru da prenesu takve informacije, trebalo bi da to urade učenici umesto njih.
- 4) **Provera (*Überprüfungsphase, Zusammenführung, Ergebnissicherung*)** – ova faza služi za višestruku kontrolu, jer se njome završava interpretacija, a i usmerena je na kompetencije (diskurzivnu ili receptivnu). Može se porediti inicijalno razumevanje i konačno tumačenje teksta u formi sastava. U ovoj, kao i sledećoj, poslednjoj fazi, treba primenjivati aktivno-produktivne metode, koje učenicima daju veću samostalnost i omogućavaju celovit pristup njihovoj ličnosti. Preporučuje se pisanje nastavka, pisanje iz druge perspektive, dopunjavanje izostavljenog, uspostavljanje pravilnog redosleda isečenih delova, promena vrste teksta (kratka priča kao novinski članak i obrnuto).
- 5) **Završna faza/ Transfer ili faza prenošenja (*Ausklang/ Transfer*)** – podrazumeva primenu u individualnoj životnoj praksi učenika u formi pisanja reklame za knjigu, lektorskog posla, recenzije, intervjua, književne kritike, različitih načina prikaz(ivanj)a, dramatizacije i vizualizacije (kolaž, strip, crteži, fotomontaže, plakati), prenošenja u vizuelne i akustičke medije.

Model predstavlja modifikaciju Abrahamovog i Kepserovog mikromodela prema Rotu, uz izostavljanje njihove završne faze (sažimanja i domaćeg zadatka).

<i>Abraham i Kepser</i>	<i>Neva Šlibar</i>
Otvaranje: - motivacija - prvi susret	Rasterećenje/ motivacija Čitanje/ slušanje
Rad - razrada - utvrđivanje rezultata	Obrada teksta Provera
Primena - vežbanje - transfer	Transfer
Završna faza: - sažimanje - domaći rad	

Tabela 14: Modeli nastave nemačke književnosti na maternjem i stranom jeziku

Formiranje ovakvog modela u skladu je s tezom Neve Šlibar da književno delo i njegova literarnost ostaju u prvom planu, a ne razvijanje jezičkih i interkulturalnih kompetencija, što vrlo retko odgovara nastavnoj praksi u školama.

Drugačiji model predlaže Kopenštajner, koji povezuje elemente jezičkog (model didaktičke analize) i književnog modela. Kopenštajnerov model u prvi plan stavlja književni tekst, ali ne gubi iz vida da je tekst na stranom jeziku, te smatra da standardni model treba da uključi i fazu rasterećenja (*Vorentlastung*) i dodatne zadatke (*erweiternde Aufgabenstellungen*) i predlaže četiri faze:

- 1) **Faza pripreme (*Vorbereitungsphase*)** – priprema se tema teksta, rasterećuju se jezičke osobenosti, daju se stručne informacije. U tu svrhu se mogu koristiti slike, isecci iz filmova, asociogrami, karte s rečima, spekulacije o naslovu, navođenje teza. U ovoj fazi su potrebne kreativnost, mašta i promena kako bi se učenici aktivirali i angažovali.
- 2) **Prezentacija (*Präsentation*)** – učenici čitaju, slušaju ili slušaju i gledaju tekst i stiču prvi utisak o njemu, pri čemu ne bi trebalo svaki tekst prezentovati na isti način. Tokom prvog čitanja se razgovara o mestu i vremenu radnje (*setting: Wo? Wann?*), radnji (*plot: Wer? Was geschieht?*), kao i o vezi naslova i teksta. Tekst se deli na manje celine i svaka grupa čita i prenosi sadržaj te celine, uz beleženje važnih teza.
- 3) **Rad na tekstu (*Textarbeit*)** – ovaj pojam se koristi u širem smislu i uključuje semantizaciju, recepciju i primenu teksta, odnosno razgovore u grupi i plenumu, pisane radove, sopstvene pokušaje oblikovanja, prefomulacije teksta i slično.

Pažljivije čitanje podrazumeva bavljenje pojedinim likovima, pripovedačkom instancom i načinom na koji priča deluje na čitaoca. Pojedini delovi teksta se povezuju s određenim osobinama likova, sastavlja se „poternica“ (*Steckbrief*) za pojedine likove, usmeno i/ ili pismeno se pripoveda radnja po nekoj šemi, diskutuje se o poenti priče ili o pojedinim tezama.

Sledeći korak je rad s jezikom, na morfološkom (vrste reči) i stilističkom nivou (gomilanje i ponavljanje reči, svakodnevni ili uzvišeni govor, metafore).

Na kraju, daju se produktivni zadaci i pripoveda se iz perspektive nekog lika unutar ili van priče ili se izveštava o zamišljenom susretu s nekim likom i slično.

- 4) **Proširenje (*Erweiterung*)** – mnogi tekstovi se mogu proširiti i dopuniti, pre svega u domenu poznavanja zemlje i njene kulture, kao i poređenjem s drugim tematski ili formalno povezanim tekstovima. U ovoj fazi je smisleno koristiti i autentične i ne-literarne tekstove kao što su novinski članci, pisma čitalaca, pisma autoru, prijava na konkurs, pisanje biografije, oglas u novinama, konferencija za štampu i slično. Može se napisati i novi kraj, pisati predpriča ili nastavak, fiktivni dnevnik ili korespondencija, korice za knjigu i slično (Koppensteiner i Schwarz 2012, 59-68).

Ključna razlika između ova dva modela je u tome što kod Neve Šlibar nema semantizacije i rada na jeziku, a kod Kopenštajnera nema provere interpretacije književnog dela, jer ona ne stoji u prvom planu. Isto tako, u prvoj fazi kod Neve Šlibar je težište na književnoj recepciji, stručne informacije se ne daju u pripreмноj fazi, nego kasnije, ili se izostavljaju. Oba modela su u skladu sa ciljevima koje su ovi didaktičari postavili, pa se shodno tome i dosledno razlikuju.

<i>Neva Šlibar</i>	<i>Kopenštajner i Švarc</i>
Rasterećenje/ motivacija	Faza pripreme
Čitanje/ slušanje	Prezentacija
Obrada teksta	Rad na tekstu
Provera	
Transfer	Proširenje

*Tabela 15: Modeli nastave književnosti na stranom jeziku.*

Za koji od navedenih modela će se nastavnik odlučiti, zavisi od ciljeva nastave na koje stavlja težište:

- sticanje jezičke kompetencije - model didaktičke analize;
- razvijanje subjektivnosti i individualnosti - model Jirgena Krefta;
- razumevanje teksta s težištem na produkciji – model Gintera Valdmana;

- razumevanje teksta s težištem na analizi i produkciji – model Lojbnera, Zaupe i Rihtera;
- razumevanje teksta u kontekstu – model Abrahama i Kepsera;
- sticanje književne kompetencije – model Neve Šlibar;
- sticanje književne i jezičke kompetencije – model Jirgena Kopenštajnera.

Za koji god se model nastavnik odluči, treba da krene od makromodela i da donese sledeće odluke:

- Pre recepcije – motivacija i priprema učenika za rad na tekstu može da se planira tako da se aktiviraju kognitivni (znanja) ili emocionalni (doživljaj) aspekti ličnosti.
- Tokom recepcije – globalno i detaljno razumevanje su deo skoro svih modela i oni se ne mogu izbeći. Odluka je nastavnika da li će tekst obrađivati analitički, kreativno-produktivno ili kombinovano, da li s težištem na znanju ili veštinama, na kojim znanjima i/ ili veštinama (književne, jezičke ...).
- Nakon recepcije teksta – tekst se povezuje s vankontekstualnim svetom, kontekstom književnog dela (uglavnom književnim ili kulturnim) ili sa svetom učenika. Ukoliko se uspostavlja veza sa svetom učenika to može da bude u odnosu na prošlost (lični doživljaji i iskustva) ili na budućnost (mogućnost primene stečenih znanja i umenja).

Prilikom izbora nastavnik može da bude dosledan, odnosno da od početka do kraja insistira na kogniciji ili emociji, ili da obuhvati oba aspekta ličnosti, što je daleko poželjnije i efikasnije. U odlukama mora da se rukovodi odlikama grupe s kojom radi, a izabrani ciljevi, metode, postupci i model moraju da budu usklađeni s mogućnostima i interesovanjima učenika.

*Artikulacija časa podrazumeva organizovanje nastavnog procesa u fazama. U zavisnosti od predmeta, odabranih ciljeva i kompetencija, kao i drugih faktora, nastavnik može da odabere neki od postojećih modela. Uopšteni model je trodelan i podrazumeva uvod, glavni i završni deo časa.*

*Kad je reč o književnom tekstu u nastavi stranog jezika, mogu se koristiti modeli nastave stranog jezika u kojima se književni tekst koristi radi sticanja jezičke kompetencije, zatim modeli nastave nemačke književnosti na maternjem jeziku, i modeli nastave književnosti na stranom jeziku. Nastavnik bira odgovarajući model prema postavljenim ciljevima i kompetencijama, kao i predznanjima, sposobnostima i interesovanjima učenika. Kod planiranja treba početi od makromodela (pre recepcije – za vreme recepcije – nakon recepcije), zatim*

*odabrati odgovarajući model i, na kraju, planirati na mikronivou.*

*Planiranje mora da bude promišljeno, a nastava dobro organizovana. Svaka faza, zajedno s odabranim metodama i postupcima, mora da ima svoju svrhu i bude direktno ili indirektno podređena ciljevima nastave.*

## XI PRIPREMA ČASA NEMAČKE KNJIŽEVNOSTI

Iako je primarni cilj ove monografije fundiranje teorije i nauke didaktike nemačke književnosti kao strane, postavlja se pitanje kako teoretska (sa)znanja i razmatranja mogu da se pretoče u nastavnu praksu. Iz tog razloga se u ovom poglavlju daje predlog obrasca pripreme časa nemačke književnosti kao strane (*Tabela 16*).

Osnovni elementi pripreme časa nemačke književnosti su sledeći:

- opšti podaci o institucionalnom okviru (škola, odeljenje ili grupa, datum);
- opšti podaci o tekstu (naslov, autor, godina nastanka i objavljivanja – ako su različite);
- podaci o vrsti teksta (kanonizovani ili savremeni tekst ili dečija književnost);
- podaci o ciljnoj grupi (uzrast i nivo učenja prema ZER, od A1 do C2);
- nastavni ciljevi (pedagoška i Blumova taksonomija);
- kompetencije (odabrali *jednu* klasifikaciju, kompetencije navoditi hijerhijski, prema važnosti);
- nastavna sredstva i mediji;
- korelacija s ostalim nastavnim područjima ili predmetima;
- nastavne metode (opštedidaktičke ili književne, ali nikako ne mešati podele);
- oblici rada (individualni rad, rad u paru ili tandemu, rad u grupi, plenum);
- broj i tip časova (obrada, kontrola, utvrđivanje, uvežbavanje, vrednovanje, kombinovani...);
- faze časa (odabrali jedan od predočenih modela i navoditi aktivnosti učenika i nastavnika za svaku fazu, kao i trajanje svake faze).

Posebnu rubriku treba ostaviti za napomene nakon časa koje bi mogle biti korisne za planiranje budućih obrada istog ili drugog književnog teksta u nastavi. S obzirom na to da samostalna didaktizacija književnog teksta spada u područje „didaktike eksperimenta“, treba imati na umu nepredviđene elemente i okolnosti, i stalno doterivati već postojeće pripreme. Nastavnik može da doda i nove, specifične rubrike, kao što su, na primer, podaci o tipu nastave (dodatna, fakultativna...) i slično.

Prilikom pripreme časa je izuzetno važno da pojedini elementi budu usaglašeni:

- za svaki cilj i svaku kompetenciju časa moraju da budu predviđene metode koje vode do njihovog ostvarivanja – ne treba gubiti iz vida da su metode sredstvo za ostvarivanje cilja;
- za svaku metodu moraju da budu predviđene odgovarajuće aktivnosti nastavnika i/ ili učenika;

- navedeni oblici rada moraju da se pojave u opisu aktivnosti nastavnika i učenika prilikom opisa faza nastave;
- broj časova mora biti usklađen s vremenom predviđenim za pojedine faze nastave.

Opšti podaci					
Škola		Odeljenje/ grupa		Datum	
Tekst					
Naziv teksta					
Autor teksta					
Godina nastanka		Godina objavljivanja			
Kategorizacija					
Književni žanr		Književni pravac			
Vrsta književnosti	Kanon				
	Savremena književnost				
	Književnost za decu i mlade				
Ciljna grupa					
Uzrast		Godina učenja		Nivo znanja	
Nastavni ciljevi					
obrazovni		kognitivni			
vaspitni		afektivno- emocionalni			
funkcionalni		psihomotorični			
Kompetencije					
Nastavna sredstva i mediji					
Korelacija					
Metode				Oblici rada	
Broj i tip časova					
Broj časova		Tip časova			
Faze časa					
Trajanje	Aktivnosti nastavnika		Aktivnosti učenika		
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
Napomene					

Tabela 16: Priprema časa



## XII VREDNOVANJE POSTIGNUĆA U NASTAVI KNJIŽEVNOSTI

### 1. Procena postignuća i znanja

Postignuća učenika treba da budu precizno utvrđena (*Leistungsermittlung*) i opisana bez obzira na to da li će biti ocenjena ili ne. U središtu vrednovanja postignuća učenika se nalaze smernice obrazovnih standarda. Iako se mnoge kompetencije ne mogu testirati, funkcija vrednovanja je dijagnostika radi kontrole postignuća učenika, kao i prognostika, da bi se utvrdilo da li će učenik biti u stanju da savlada sledeće korake. Pored toga, vrednovanje učeničkih postignuća daje nastavnicima kritički pogled na sopstvena dostignuća. Nedostatak postupaka vrednovanja i ocenjivanja jeste da su uprkos svim nastojanjima subjektivni, da je težište još na pismenim formama i da pojedinačno odeljenje predstavlja okvir za ocenjivanje, mada su sve češća i spoljašnja merenja (TIMSS, PISA, DESI) (Surkamp, 2010, str. 180).

Funkcija vrednovanja jeste dokumentovanje, skupljanje informacija o nastavnom procesu, teškoćama, prazninama. Vrednovanje može biti prema normi (prosečni nivo postignuća u grupi), prema spolja utvrđenim kriterijumima ili, veoma retko, prema individualnoj normi, odnosno prema prethodnim postignućima pojedinca (Bausch, 2007, str. 366). U tom kontekstu treba praviti razliku između procenjivanja, merenja i ocenjivanja.

Procenjivanje postignuća podrazumeva prikupljanje podataka, njihovu analizu i tumačenje kako bi se proverilo da li su ostvareni obrazovni ciljevi. Merenje podrazumeva proces određivanja brojčane mere nečijeg postignuća, a ocenjivanje procenu učenikovog znanja u odnosu na neke unapred određene kriterijume ili u odnosu na druge učenike i može biti u vidu broja ili slova (Jovanović, 2014, str. 7). Iako se teoretski pravi razlika između procene postignuća i procene znanja, u praksi se još prevashodno daje prednost ocenjivanju kao proceni znanja.

### 2. Ocenjivanje

Ocenjivanje u nastavi stranih jezika predstavlja sistem *proveravanja i vrednovanja* znanja, umenja i navika učenika, obuhvata uzajamno povezane oblike proveravanja i ocenjivanja koji se određuju prema sadržaju, zadacima i nivou učenja stranog jezika. Proveravanje i ocenjivanje se uzajamno prožimaju i faktički čine jedinstvenu celinu, jer različiti vidovi postupka proveravanja prethode ocenjivanju, a ocenjivanje se sprovodi kako bi se rezultat proveravanja objektivno

izrazio. Objektivnost ocene je izuzetno važna, jer ima pedagoški efekat i predstavlja realan iskaz o rezultatima učenja, odnosno sintetizovani odraz svih postupaka proveravanja i ocenjivanja, celokupne učeničke aktivnosti, kvaliteta i kvantiteta znanja, navika i umenja (Raičević, 2011, str. 129–130).

Osnovni principi – načela kojih nastavnik treba da se pridržava prilikom ocenjivanja su sledeći:

- ocenjivanje je deo planiranja nastave i učenja,
- ocenjivanje je uključeno u sve nastavne aktivnosti,
- ocenjivanje je ključna profesionalna veština nastavnika,
- ocenjivanje je usredsređeno na pitanje: kako učenici uče,
- ocenjivanje je podrška napredovanju učenika,
- ocenjivanje je važan faktor motivacije učenika za učenje i obrazovanje uopšte,
- ocenjivanje je pokretač emocija i samopoštovanja učenika,
- ocenjivanje je faktor upoznavanja ciljeva učenja i kriterijuma za ocenjivanje ishoda učenja,
- ocenjivanje je činilac razvoja sposobnosti učenika za samoocenjivanje,
- ocenjivanje je aktivnost koja treba da obuhvati ceo raspon učeničkih postignuća (*Ocenjivanje učenika*, b. g., str. 1–6).

Ocenjivanje je usmereno na učenike, na njihova postignuća, ali i na njihovu ličnost, te poseduje u sebi i pedagoško-psihološki kvalitet. Kako ne bi bilo kontraproduktivno, nastavnici moraju da vode računa o tome da ocenjivanje sprovedu na adekvatan način.

Karakteristike dobrog ocenjivanja su sistematičnost, kontinuiranost, pružanje podrške učenicima da revidiraju način na koji razmišljaju, pružanje podrške nastavnicima da prilagode nastavu, davanje jasnih kriterijuma i kreiranje situacije u kojoj učenici mogu da pokažu razumevanje ključnih pojmova (*Ocenjivanje učenika*, b.g., str. 28–31). Ovi kriterijumi treba da budu ispunjeni kako bi se prenebregli nedostaci procesa ocenjivanja.

Osnovne zamerke ocenjivanju kao merenju znanja jesu da dehumanizuje proces poučavanja, stvara nepoverenje između nastavnika i učenika, izaziva anksioznost, nisko samopoštovanje, lošu sliku o sebi, nezdravu takmičarsku atmosferu. Postavlja se i pitanje da li je ocena zaista merilo znanja (Jovanović, 2014, str. 7). Ocenjivanje se posmatra kao uzročnik straha i izaziva blokiranje učenikovih misaonih aktivnosti, podrhtavanja i slično. Nastavnik može da ublaži neprijatnost pozitivnim govorom, odnosno ako u prvi plan stavlja učenička postignuća, čak i kad su skromna, ako daje informacije o dobrim i jakim stranama njegovog rada, i ako ukazuje na ono što nije savladao i daje uz uputstva za rad u

narednom periodu i mogućnosti poboljšanja. Ocenjivanje treba da ohrabruje i ističe napredovanje, a ne neuspehe i zaostajanje, kako bi povoljno uticalo na dalji rad učenika. Nastavnik mora biti svestan uticaja koji komentari, sudovi i ocene imaju na samopouzdanje i entuzijazam učenika u vezi s učenjem (Kuveljić i Jović, 2013, str. 64).

Tokom ispitivanja nastavnik treba da omogući učeniku da govori sam, da slobodno iskaže ono što zna, da ima dovoljno vremena za razmišljanje, jer to će mu pomoći da ga uputi u dobrom smeru. Prilikom davanja povratnih informacija nastavnik treba da pokaže konstruktivnost i taktičnost, da izbegava negacije u govoru, da pokaže uvažavanje učenikovih mogućnosti. Na kraju, treba imati na umu da ocena nije samo pokazatelj postignuća učenika, već i efikasnosti nastavničkih metoda u radu s njima (Kuveljić i Jović, 2013, str. 64).

### **a. Vrste provere i ocenjivanja**

Kad je reč o vrstama ocenjivanja, postoje različite podele koje se delimično poklapaju. Kriterijumi za podelu su učestalost, obim i svrha provere znanja.

Proveravanje i ocenjivanje može biti tekuće, periodično ili završno.

- Tekuće podrazumeva uspostavljanje povratne veze tokom redovnog proveravanja koje doprinosi povećanju efikasnosti i intenzifikaciji nastave. Predstavlja pouzdan put da se blagovremeno uoče nedostaci i propusti, ali i dobre strane i uspesi u učenju stranog jezika, kao i da se evidentiraju uspeh i napredovanje svakog učenika pojedinačno.
- Periodično proveravanje znanja, umenja i navika organizuje se posle obrade jedne teme ili nastavne jedinice, ali i posle jednog dužeg ciklusa obrade jezičkog materijala.
- Završno proveravanje je pravo utvrđivanje znanja, umenja i navika stečenih tokom dužeg perioda na kraju polugodišta, školske godine ili na kraju celog perioda nastave, na primer, od prvog do četvrtog razreda gimnazije, u vidu pismenog zadatka ili testa na maturskom ispitu.

Pre periodičnog i završnog pismenog proveravanja i ocenjivanja obavezno se organizuju časovi kraćeg preglednog ponavljanja pređenog gradiva s dobro isplaniranim tipskim vežbama (Raičević, 2011, str. 129–130). Iako se ove vrste provere pojavljuju u nastavnoj praksi, pravnim aktima je utvrđena drugačija podela.

U *Pravilniku o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013) i *Pravilniku o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju* (2015) pravi se razlika između formativnog i sumativnog ocenjivanja. Suštinski se

tekuće i periodično proveravanje poklapaju s formativnim ocenjivanjem, a završno sa sumativnim.

- Formativno ocenjivanje se primenjuje tokom godine i predstavlja razvojno ocenjivanje koje podstiče učenike, budući da se redovno proveravaju postignuća i prati vladanje učenika u toku savladavanja školskog programa. Ovakvo ocenjivanje predstavlja povratnu informaciju i daje preporuku za dalje napredovanje. Nastavnik treba da vodi evidenciju u pedagoškoj dokumentaciji, da usmerava pažnju učenika na određene ciljeve, sadržaje i ishode, da podstiče učenike da planiraju naredne korake u učenju i razvoju, kao i da ih postepeno osposobljava da preuzimaju sve aktivniju ulogu u sopstvenom razvoju. Formativno ocenjivanje je sastavni deo nastavne aktivnosti i pojavljuje se u svakodnevnoj komunikaciji između nastavnika i učenika, u spontanom i nenametljivom razgovoru s učenicima. Nastavnik posmatra, prati, podržava, sugeriše, daje do znanja da prati ono što učenici rade i da se interesuje za njihovo napredovanje i ostvarivanje postavljenih ciljeva, pruža učenicima informaciju o obimu, tempu i kvalitetu njihovog napredovanja i usmerava ih na naredne korake. Dve glavne komponente formativnog ocenjivanja su rezultat koji je učenik postigao u određenom periodu procesa učenja, i šta i kako treba raditi dalje, odnosno usmeravanje procesa učenja u narednom periodu.
- Sumativno ocenjivanje se sprovodi na kraju klasifikacionog perioda (tromesečja, polugodišta i školske godine), pri čemu se ocenjuju učenikova postignuća iz nastavnog predmeta i vladanje. Te ocene se unose u dnevnik, pri čemu se vrednuju standardi koji su ostvareni u određenom periodu učenja ili školovanja, odnosno odgovara se na pitanja koliko je učenik naučio u određenom nastavnom periodu i u kojoj meri je ovladao sadržajima i standardima utvrđenim školskim programom.

Glavni oslonac prilikom procesa ocenjivanja treba da predstavljaju standardi postignuća, a osnovna funkcija ocenjivanja je unapređivanje procesa učenja i kvaliteta nastave (Kuveljić i Jović, 2013, str. 69–70). Ocenjivanje nije jedini cilj provere znanja, jer formativna provera služi nastavniku za proveru predznanja učenika ili usvojenih znanja tokom određenog dela nastave – za bolje planiranje nastave, a sumativna provera govori o učenikovom znanju nakon poučavanja – o delotvornosti nastave (Jovanović, 2014, str. 7–11). Prava slika o napredovanju učenika postiže se dugotrajnim praćenjem u različitim situacijama, a praćenje napretka i ocenjivanje uspeha stalni je pratilac i sastavni deo vaspitno-obrazovnog rada, a i daje uvid u nivo kvaliteta sistema obrazovanja u celini (Miletić, 2017, str. 267, 274).

## b. Ocene

Kriterijumi za formiranje ocena mogu biti relativni, naspram ostalih učenika, prema normalnoj distribuciji, ili apsolutni, kad nastavnik unapred definiše kriterijume, tj. broj zadataka potrebnih za datu ocenu (Jovanović, 2014, str. 11). U skladu s time se pravi razlika između normativnog i kriterijumskog ocenjivanja. Kod kriterijumskog ocenjivanja ocena predstavlja listu ostvarenih ciljeva, odnosno broj ostvarenih ciljeva. Normativno ocenjivanje zasniva se na mestu učenika u odnosu na ostale, ali ovakav tip ocenjivanja negativno utiče na odnose među učenicima, odnose s nastavnicima i na motivaciju (*Ocenjivanje učenika*, b. g., str. 49), te ne čudi što se u praksi izbegava.

U obrazovnom sistemu u Srbiji ocene mogu biti opisne ili broježane. Iako obe vrste imaju prednosti i nedostatke, broježano ocenjivanje je učestalije.

**Opisna ocena** se koristi samo u prvom razredu osnovne škole, a u drugim razredima za izborne predmete kao što je, na primer, verska nastava.<sup>27</sup> Elementi prilikom formulisanja opisne ocene su sledeći:

- opis postignuća – obuhvata nivo postignuća (uočava, prepoznaje, zna), kvalitet postignuća (bez greške, s manjim greškama) i stepen samostalnosti (samostalno, uz manju pomoć, uz veću pomoć);
- angažovanje – obuhvata aktivno učestvovanje u nastavi (samostalan i grupni rad, priprema za nastavu nakon časova, učestvovanje u razgovoru i diskusiji, spremnost da postavi pitanja ako nešto ne razume), saradnju s drugima (rad u grupi, podržavanje i pomaganje drugima), veštinu komunikacije (jasno i razumljivo izlaže svoja shvatanja, pokazuje spremnost da sasluša drugoga i prihvati drugačije mišljenje), svest o sebi i samopoštovanje (svest o sopstvenim osobinama i sposobnostima, realnost u ocenjivanju sopstvenih znanja i sposobnosti).

---

<sup>27</sup> Usvajanjem Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (ZOSOV) u oktobru 2017. godine drugi strani jezik u osnovnoj školi je postao izborni predmet, zajedno s veronaukom i građanskim vaspitanjem, što podrazumeva opisno ocenjivanje. Društvo za strane jezike i književnost Srbije je tražilo da se izmenama Zakona drugi strani jezik definiše kao obavezan nastavni predmet, odnosno da se ocenjuje broježano i da ocena utiče na opšti uspeh učenika. Ministar Šarčević je potvrdio da će izmene biti unesene tokom sledećih meseci (Šarčević: Broježano ocenjivanje drugog stranog jezika, 2018), ali ostalo je otvoreno pitanje kako će se drugi strani jezik ocenjivati od 1. septembra 2018, budući da su nastavnici i direktori dobijali nejasne i protivrečne informacije usmenim putem i preko društvenih mreža. Na kraju je iz Ministarstva stigao dopis da se do stupanja na snagu izmena i dopuna Zakona učenici u petom razredu na nastavi stranih jezika ocenjuju i opisno i broježano.

Opisna ocena sadrži preporuku za dalje napredovanje, odnosno načine za korekciju eventualnih nedostataka, uz uputstva za vežbu, ponavljanje ili utvrđivanje. Učenici se usmeravaju prema dostizanju narednih ciljeva. Prilikom opisnog ocenjivanja treba izbegavati izraze koji imaju previše široko značenje kao što su „dobro“, „u potpunosti“, „uspešno“, „lepo“ i slično (Kuveljić i Jović, 2013, str. 66).

**Brojčano ocenjivanje** se uglavnom zasniva na petostepenoj skali, ali izuzeci su, na primer, Nemačka gde skala može biti petostepena ili šestostepena, a i na univerzitetima u Srbiji su ocene od pet do deset (šestostepena skala). Prednost petostepene skale jeste postojanje srednje ocene, za razliku od šestostepene (sredina je 3,5, odnosno 7,5). Iako brojčana skala sugerise objektivnost, u stvarnosti to nije slučaj, jer skoro sve komponente su subjektivne: izbor zadataka, raspoređivanje i davanje poena, interpretacija grešaka, pripisivanje ocena. Ocenjivanje se koristi kao forma kontrolisanja učenika i zasniva se na brojanju grešaka i oduzimanju poena. Prema težini se razlikuje pola greške, dvostruka greška i cela greška, što zavisi od interpretacije nastavnika. U nastavi stranih jezika su se tradicionalno kao teške greške posmatrale gramatičke i pravopisne, jer je klasičan pogled bio usmeren na jezički sistem, dok moderan pristup uzima u obzir genezu grešaka, vrednuje ih s komunikativnog stanovišta prema njihovom delovanju. Budući da gramatičke greške izazivaju kognitivne, a ne afektivne reakcije, dok god greške ne izazivaju nesporazume smatraju se lakim greškama. Tradicionalno se prilikom ocenjivanja gledala Gausova kriva, ali ona je neprihvatljiva prilikom ocenjivanja, jer normalna raspodela postoji kod inteligencije ili potrebe za snom, ali ne kod uspeha u učenju. Cilj približavanja normalnoj raspodeli u ocenjivanju predstavlja ogrešenje o osnove pedagogije i testiranja (Surkamp, 2010, str. 178).

Prilikom ocenjivanja treba da u prvom planu bude princip individualnosti. a elementi ocenjivanja da budu stepen napretka, nivo dostignutih standarda postignuća i stepen angažovanja. Rangiranje prema ocenama na petostepenoj skali je takođe u skladu s tim kriterijumima, tako da je za najvišu ocenu potreban veoma značajan napredak u savladavanju programa, dostizanje zahteva s naprednog nivoa posebnih standarda postignuća, uz veoma visok stepen angažovanja. Neprolazna ocena se daje ako nije postignut ni najmanji napredak, ako se ne dostižu ni zahtevi na osnovnom nivou standarda postignuća i ako se ne ulaže ni najmanji angažman (Kuveljić i Jović, 2013, str. 68).

Iako je u školama predviđeno samo brojčano ocenjivanje (formativno i sumativno), za interno praćenje napretka može da se koristi opisno ocenjivanje pre davanja brojčane ocene. Na taj način učenici mogu da tačno znaju na koji način je

ocena formirana i da prate svoj napredak u svim njegovim segmentima (postignuća, angažovanost, samostalnost).

### **c. Postupci ocenjivanja**

Iako se u postupke ocenjivanja ponekada ubraja i posmatranje učenika, njihovih karakteristika i njihovog ponašanja (*Ocenjivanje učenika*, b. g., str. 36–38), kao načini ocenjivanja se uglavnom navode pismeno i usmeno ispitivanje.

#### **i. Usmeno ispitivanje**

Prednosti usmenog ispitivanja su što nastavnik može reagovati na odgovore učenika i ispitati njihovo stvarno znanje, može voditi računa o kvalitativnim razlikama u znanju, može reagovati na odgovore koji su približno tačni ili potpuno apsurdni, može bolje proveriti razumevanje i upotrebu znanja, tako da učenici češće uče sa razumevanjem ako očekuju usmeno ispitivanje. Mane usmenog ispitivanja su vremenska neekonomičnost, nužno je subjektivno, a različiti učenici dobijaju različita pitanja (faktor sreća), ispituje se manje gradiva nego pismeno, a nastavnik fungira kao merni instrument s brojnim manama (halo efekat, lična jednačina, greška kontrasta i sl.) (Jovanović, 2014, str. 7–11).

Usmeno ispitivanje treba da se koristi u nastavi stranih jezika i književnosti u velikoj meri jer se na taj način proverava realizovanje postavljenih ciljeva i kompetencija. Usmenom proverom znanja i veština utvrđuje se stepen razumevanja književnog teksta, veština izlaganja, iskazivanja stavova i vođenja razgovora, a i prevazilazi se strah od govora na stranom jeziku.

#### **ii. Pismeno ocenjivanje**

Prednosti pismenog ocenjivanja su smanjena subjektivnost, jer svi učenici dobijaju iste zadatke, isti režim rada i vreme odgovaranja, te su znanja uporediva. Obuhvata se više gradiva i vremenski je ekonomično. Mane su što se često ispituje poznavanje činjenica bez razumevanja i upotrebe naučenog, te učenici memorišu mnoštvo podataka bez postavljanja pitanja čemu to znanje služi (Jovanović, 2014, str. 7-11).

Razlikuju se tri osnovna načina pisanog ispitivanja:

- Školski i domaći zadaci – eseji na zadatu temu, samostalno sastavljanje i/ili rešavanje zadataka, odgovaranje na nizove pitanja itd. Ovi zadaci se koriste za ispitivanje i ocenjivanje.

- NZOT (nizovi zadataka objektivnog tipa) – koriste se za ispitivanje i objektivnije ocenjivanje nego što je to moguće pri ocenjivanju školskih i domaćih zadataka.
- Standardizovani testovi znanja – koriste se za merenje i objektivno ocenjivanje znanja (Savović i dr, b. g.).

Kad je reč o NZOT, oni se često posmatraju kao vrsta testova, a delimično se preklapaju sa školskim zadacima. Iz tog razloga se ovde koristi podela pismenog ispitivanja u dve grupe: testiranje i pismeni zadaci.

## 1) Testovi

Testiranje je poseban vid provere postignutih rezultata čija je prednost povećana objektivnost i pouzdanost ocenjivanja, jer se za jednu jedinicu vremena može dobiti mnogo više podataka o znanju učenika. U širem značenju test je svaki standardizovani postupak naučne, teorijske, logičke ili empirijske provere tačnosti neke misaone konstrukcije (hipoteze, teze, teorije) ili praktične (empirijske) provere funkcionisanja nekog sistema (uređaja, oruđa, leka, organizma itd.) (Raičević, 2011, str. 198).

Test je objektivni postupak za izazivanje određene aktivnosti i utvrđivanje stepena njenog ispoljavanja, odnosno sredstvo za utvrđivanje individualne razlike (Bukvić, 2012, str. 53). Test je merni instrument sastavljen od niza zadataka ili problema, sistematski odabranih, pomoću kojih se na objektivan način, na izazvanom uzorku ponašanja, ispituju i mere sposobnosti, osobine ličnosti i znanje pojedinca. Testiranje se u školskom sistemu sprovodi iz dva opšta cilja: radi dijagnostikovanja individualnih rezultata i usmeravanja napredovanja (mere se karakteristike učenika i na osnovu toga postavljaju ciljevi i planiraju vaspitne i obrazovne procedure) i testiranje radi definisanja spremnosti učenika i prognoze buduće uspešnosti (Savović i dr, b.g.). Da bi se ostvarili ti ciljevi, test mora biti dobro pripremljen.

Odlike dobrog testa su objektivnost prilikom njegovog sprovođenja, vrednovanja i interpretacije, pouzdanost koja podrazumeva da rezultati testa mogu da se reprodukuju, i validnost koja odlikuje test koji meri to što treba. Dodatni kriterijumi su praktikalnost, korisnost, transparentnost, poštenje, autentičnost i konstruktvalidnost (Bausch, 2007, str. 366). Pitanja ili izjave moraju biti relevantni u odnosu na cilj, a tipovi pitanja zavise od znanja, upotrebe jezika i sl. Efikasni testovi pokazuju balans između nužnosti da se dobiju objektivne informacije i vremena i energije potrebnih za izradu testa. Testovi su prikladni ukoliko se mere unapred definisani sadržaji, nivo težine je adekvatan i ukoliko su diskriminativni, odnosno ajtemi razdvajaju nivo boljih i slabijih učenika. Kvalitet testa odgovara



kvalitetu uputstava koja treba da budu prilagođena i lako čitljiva (Surkamp, 2010, str. 302).

Postoji nekoliko podela testova. Osnovne vrste testova, prema sadržaju koji proveravaju, jesu testovi sposobnosti, testovi ličnosti i testovi znanja; testovi gotovosti ili spremnosti. Pored toga se prave razlike između standardizovanih i nestandardizovanih testova (Savović i drugi, b.g.), testova sa predloženim odgovorima i testova sa slobodnim odgovorima, subjektivnih i objektivnih testova, strukturiranih i nestrukturiranih testova, testova učinka i testova tipične aktivnosti, testova brzine i testova snage, grupnih testova i individualnih testova, papir-olovka testova i testova izvođenja, verbalnih i neverbalnih testova, testova spoljnog ocenjivanja i testova samoposmatranja, testova produkcije i testova procesa (Bukvić, 2012, str. 55–63). U ovim podelama se povezuju različiti kriterijumi, a i za nastavu stranih jezika nisu sve relevantne.

Prema svrsi i kriterijumima ocenjivanja se razlikuju:

- normativni testovi – ocenjuju se prema normalnoj distribuciji, naspram ostalih učenika,
- kriterijumski testovi – kriterijumski sistem ocenjivanja sastavlja se unapred,
- prigodni testovi – *ad hoc*, neformalni, priručni testovi,
- situacioni testovi – ocenjivanje veština, aktivnosti, praktičnih radnji ili zadataka.

Prema formi i vrsti zadataka se razlikuju testovi:

- tačno-netačno,
- višestruki izbor,
- povezivanje i sređivanje,
- dopunjavanje,
- esejska pitanja,
- problemski zadaci (Jovanović, 2014, str. 7–11).

Prema stepenu pripreme razlikuju se:

- Standardizovani testovi – materijal i uputstva su jednoznačni i jasni, testiranje se sprovodi u odnosu na širu populaciju i testovi su temeljno istraženi i dokumentovani.
- Školski radovi – odlikuje ih visoka validnost sadržaja koji je dobro poznat. Nisu standardizovani, te profesionalnost nastavnika garantuje objektivnost, budući da oni sami donose odluke i sudove. Veća objektivnost se postiže kod

ocenjivanja u timu, ali u praksi se pouzdanost ovih radova nikada ne dovodi u pitanje (Surkamp, 2010, str. 302).

U ovu grupu bi spadali i NZOT koji se koriste u nastavnoj praksi i sastavlja ih nastavnik radi ispitivanja postignuća učenika.

Standardni testovi ili NZOT su dobar izbor kada treba:

- na efikasan, objektivan i ekonomičan način ispitati postignuća učenika,
- pratiti i vrednovati širi obim postignuća,
- pratiti i oceniti postignuća većeg broja učenika,
- pratiti i meriti koja su znanja učenici usvojili, do koje mere ih razumeju i da li uviđaju njihovu praktičnu vrednost.

Funkcija testova može biti kontrolna i instruktivna. Kontrolna funkcija podrazumeva utvrđivanje stepena ostvarenosti ciljeva, nivo učeničkog postignuća, kvantiteta i kvaliteta znanja. Ova funkcija je značajna za nastavnika jer na osnovu rezultata na testovima postignuća kontroliše napredovanje i efekte svog rada i nastave. Instruktivna funkcija podrazumeva usmeravanje učenja učenika u budućim situacijama, potpomaganje razvoja strategija učenja sa razumevanjem i veštine selektovanja bitnih poruka i njihovog uređivanja u hijerarhijsku strukturu. Instruktivna funkcija se iz ugla nastavnika prepoznaje u tome što izabrani zadaci umesto nastavnika upućuju učenika na izbor i način obrade određenih sadržaja. Prednosti proveravanja i ocenjivanja pomoću testova su sledeće:

- učenicima se daje veliki broj zadataka koji obuhvataju celokupno gradivo iz nastavne celine, isključena je mogućnost da učenik dobije pitanja samo iz oblasti koje je učio, ili samo iz oblasti koju nije učio;
- zadaci su isti za sve učenike, čime su učenici postavljeni u isti položaj;
- učenici imaju iste uslove i isto vreme za izradu zadataka;
- isključuju se sve osobine učenika koje ne treba da budu predmet školskog ocenjivanja, ispituje se isključivo njihovo znanje, čime je trema učenika otklonjena u velikoj meri;
- ocenjivanje je potpuno objektivno i ne zavisi od ocenjivača;
- omogućava se proveravanje i ocenjivanje znanja celog odeljenja (znatno ekonomičniji postupak od klasičnih načina ispitivanja znanja: usmenog i pismenog ispitivanja znanja) i međusobno poređenje.

Kao nedostaci proveravanja i ocenjivanja znanja pomoću testova navode se:

- najčešće ispituju poznavanje činjenica, što se može delimično otkloniti u fazi izrade testa pravilnim oblikovanjem i izborom zadataka;
- onemogućen je neposredan kontakt nastavnika i učenika koji je važan kod pojedinih kategorija emocionalno nestabilnih i nedovoljno snalažljivih učenika;
- isključena je mogućnost da nastavnik postavlja učeniku dopunska pitanja;

- pozitivna ocena ne znači da je učenik savladao sve značajne teme iz predmeta;
- priprema je relativno duga i složena, zahteva više vremena kao i razvijenije veštine sastavljanja zadataka (Savović i drugi, b.g.).

Testovi mogu da se koriste u nastavi književnosti kao strane radi provere književnog znanja i razumevanja književnog teksta. Iako imaju praktične prednosti, nedostaci su u tome što se za test znanja memoriše velika količina informacija koje se uglavnom smatraju nepotrebnim i doprinose odbojnom stavu prema nastavi književnosti. Kod testa razumevanja takođe postoji nekoliko problema: ukoliko su pitanja na testu zatvorenog ili poluotvorenog tipa, podrija se teza polisemičnosti i mogućnosti različitog tumačenja književnog teksta; ukoliko su pitanja otvorenog tipa, problematičan je način vrednovanja odgovara koji može da postane krajnje subjektivan. Iz tih razloga je bolje izbegavati testove u nastavi književnosti, osim ako je zaista cilj nastave procenjivanje i merenje znanja, što u školama skoro nikada nije slučaj, već samo na fakultetima.

## 2) Pismeni zadaci (eseji)

Esej je nefikcionalna, literarno stilizovana upotrebna vrsta proze koja se ne može jasno razgraničiti od članka, rasprave, traktata ili feljtona (*Metzler Literatur Lexikon*, 2007, str. 210). Esej podrazumeva dobro poznavanje nekog naučnog problema i njegovu analizu, predmet se osvetljava sa svih strana i nastoji se prodreti u njegovu suštinu. Stil i jezik su književni, struktura ne mora da bude strogo logička, literatura se ne navodi, a subjektivno nije sasvim isključeno (Živković, 2001, str. 148), čak se smatra da lični pristup, vlastiti ugao posmatranja ima najvažniji udeo u eseju. Ezejistika bira srednji put između apstraktnog razmišljanja i emotivnih izliva, počiva na razmišljanju obojenom osećanjima (Tartalja, str. 179), te je vrlo omiljena novinarska forma.

Budući da postoje različiti pokušaji definicije eseja od kojih nijedna nije opšte prihvaćena, potrebno je odrediti osnovna obeležja eseja u koja spadaju asocijativno mišljenje, razgovorni karakter, procesualnost, otvorena forma, dijalektički pogled na stvarnost, perspektivnost i subjektivnost, varijacija i eksperiment, sloboda prema sistemskim nametanjima, zrelost i skepsa, sloboda i igra, kritika, oblikovanje oblikovanog. Značaj eseja za nastavu je u razvijanju različitih kompetencija kao što su čitalačka, kulturna i jezička kompetencija i celovito razvijanje ličnosti. U okviru pisanja eseja se razvija jezički senzibilitet, estetsko umeće izražavanja, sposobnost argumentacije i različite forme pisanja. U skladu s odlikama i funkcijom eseja u nastavi razrađeni su i kriterijumi za njihovo ocenjivanje. Dobar esej ima sledeće odlike:

- zastupa se jedna ili više teza,
- prisutna je subjektivna perspektiva koje se razmatra,
- tema je ograničena i otvorena za veće sklopove,
- uključuju se subjektivna iskustva i vrednovanja,
- postoji jasna i uočljiva struktura,
- argumentacija je ubedljiva,
- ideje su originalne,
- tekst je jezički oblikovan i razrađen.

Iz svega navedenog proizlazi da je pisanje eseja prilično zahtevno i podrazumeva određenu i intelektualnu i jezičku zrelost učenika ili studenata, te se eseji i predviđaju na višim uzrasnim i jezičkim nivoima (Thies, Ulmer, Thorn, Merkel und Anastassoff, 2013, str. 7–15). Isto tako, esej podrazumeva i sticanje određenih znanja o kojima može kompetentno da se izlaže.

Esej je po svim svojim odlikama izuzetno pogodan za nastavu književnosti, jer pokazuje ostvarena postignuća učenika u odnosu na emocionalno-afektivne ciljeve, književnu kompetenciju (razumevanje književnog teksta, književna znanja i veštinu književne analize), formiranja stava, jezičku kompetenciju pisanja, opšte kompetencije (na primer, tekstualnu kompetenciju, veštinu kritičkog i logičkog mišljenja), a – u zavisnosti od teme – može se čak i proveriti interkulturalna kompetencija. Iz svih navedenih razloga esej treba što više i na što nižim nivoima da se implementira u nastavu književnosti kao strane.

### **3) Domaći radovi**

Vežbe se ponekada prebacuju u slobodno vreme, kao domaći zadaci, i za njih postaju zaduženi roditelji. Različito se vrednuju, ali neka empirijska istraživanja su pokazala da nema značajnih razlika između kontrolnih i eksperimentalnih grupa koje (ni)su radile domaće radove (Bimmel et al. 2011). Ipak neporecive prednosti domaćih radova predstavlja pre svega dodatno bavljenje nastavnom građom, vežbanje onoga što je obrađeno u nastavi, mogućnost pripreme, praćenja i produbljiivanja nastave, navikavanja učenika na samostalno učenje i rad, rasterećivanja nastave, davanja mogućnosti diferencijacije i individualizacije, i razvijanja osećanja odgovornosti. Za nastavnike domaći radovi predstavljaju važan instrument kontrole. Kao nedostaci domaćih radova posmatraju se psihičko opterećenje učenika, ometanje porodičnog mira, ograničavanje slobodnog vremena dece i mladih. U mnogim porodicama se domaći zadaci rade u buci domaćinstva, a često predstavljaju besmisleni instrument disciplinovanja. Mali broj učenika ih zaista uradi, a mnogi ih i prepisuju. Za nastavnika i nastavu ispravljanje domaćih radova može da predstavlja opterećenje, ali su često „spas“ za one nastavnike koji nisu

završili gradivo na času. Bez obzira na prednosti i nedostatke, ukoliko se nastavnici odluče da daju domaće zadatke, treba da imaju na umu da njihov predmet nije jedini, da se učenici nalaze na različitim nivoima, te treba razmotriti da li svi moraju uvek da urade (isti) domaći, da li su svi u stanju da urade domaće bez tuđe pomoći, da li je za neke to previše teško, a za druge previše lako. Domaće zadatke treba planirati tako da učenici mogu sami da ih kontrolišu ili je moguća brza i efektivna provera na času ili kod kuće. Kriterijumi dobro formulisanih i sprovedenih domaćih radova podrazumevaju pripremu, rasterećenje ili produblјivanje nastave, uvežbavanje postojećih individualnih deficita, kontrolu postignuća i vaspitanje za autonomiju i preuzimanje odgovornosti (Bimmel, Kast und Neuner, 2011).

Domaći radovi mogu imati različite funkcije: od vežbanja aspekata uvedenih na času, preko treninga tehnika rada i učenja, dobijanja povratnih informacije o nivou postignuća, rasterećenja nastavnika i vremena nastave, do podsticanja kreativnosti i individualizacije nastave. Postoje različite forme domaćih radova: naknadni rad (ispunjavanje praznina u tekstu), dodatni rad (promena tekstova koji su rađeni na času), ponavljanje (učenje nepoznatih reči), priprema (slušanje i sažimanje nekog podkasta) i otvoreni domaći radovi koji doprinose individualizaciji, diferencijaciji i samostalnosti, jer daju mogućnost da se prate sopstvene ideje, interesovanja i sadržaji, kao i da se bira jedan od više domaćih radova (diferencijacija, individualizacija). Primeri otvorenih domaćih radova u nastavi strani jezika su priprema referata na temu po svom izboru, prezentacija tri nove nepoznate reči po svom izboru (semantizacija), kratak sažetak pročitanoг teksta, opis neobičnog predmeta, sastavljanje zagonetke s traženjem reči, razgovor sa samim sobom na stranom jeziku, kooperativni postupci kao što su *action logs* – šta (ni)su naučili na prethodnom času, šta im se (ni)je dopalo i šta za sledeći čas (ne)žele – i *dialogue journal* – zapisi razgovora između nastavnika i učenika. Prema tipovima se razlikuju forme usmerene na rezultat ili proces, kratkoročni ili dugoročni domaći radovi, varijante usmerene na sadržaj ili formu, na kompetencije i jezičke podsisteme. Ako nemaju obavezujući karakter učenici ih neće raditi, što se ne može opravdati samo nedovoljno treniranom svešću o odgovornosti. Domaći radovi predstavljaju proces koji sadrži sledeće faze: isključenje iz nastavnog procesa, izradu domaćeg zadatka, povratnu informaciju, kontrolu na sledećem času – ukoliko ona izostane dolazi do iskušenja da ih učenici ubuduće ne rade (Surkamp, 2010, str. 99–100).

Domaći radovi se preporučuju u nastavi stranih književnosti pre svega zbog mogućnosti čitanja književnog teksta kod kuće umesto na času, čime se štedi vreme, a i dobija mogućnost samostalne semantizacije u skladu s ličnim predznanjem. Kod kuće se može raditi provera razumevanja književnog teksta, a različiti kreativno-produktivni zadaci u poslednjoj fazi rada s književnim tekstom pogoduju

diferencijaciji i individualizaciji nastave. Isto tako, kod kuće se može voditi dnevnik čitanja. Ne treba posebno naglašavati da je kod stranog jezika stalan, što češći kontakt s jezikom poželjan, čak i neophodan radi razvijanja jezičkih kompetencija.

#### 4) Portfolio

Portfolio predstavlja ciljanu kolekciju učeničkih radova koji pokazuju uloženi rad, napredak i uspeh. Učenici sami biraju svoje najbolje radove, razmišljaju o svom izboru, kritički sude o njemu, uče da se samoocenjaju i razvijaju nove ciljeve učenja. Učenici i nastavnici deluju kao partneri u procesu ocenjivanja portfolija i to je prilika za učenike da usvajaju važne veštine kao što je stvaranje, održavanje i primena skupova eksternih i internih kriterijuma, što spada u najviši nivo mišljenja u okviru Blumove taksonomije (Izli i Mičel, 2013, str. 20–21). Za nastavnike je to prilika da prate učenikovo ponašanje tokom dužeg vremenskog perioda i steknu uvid u njegovo individualno napredovanje (Jovanović, 2014, str. 7–11).

Ocenjivanje na osnovu portfolija proizašlo je iz svesti da sadašnji način ocenjivanja ne ide u korak s promenama u nastavi i učenju, kao i da promena načina ocenjivanja znači promenu osnovnih pretpostavki o nastavi i učenju. Shvatanje procesa učenja se promenilo u poslednjih nekoliko godina i težište se stavlja na nastavne metode i tehnike učenja, tako da se učenici podstiču na neposredno istraživanje i posmatranje, pojmovno razumevanje, rešavanje problema, korišćenje raznovrsnih izvora za učenje i saradnju kroz rad u grupi. Suština je u učenju za „stvarni život“, u autentičnim ciljevima obrazovanja. Okruženje koje nudi autentične mogućnosti za učenje traži od nastavnika da razvijaju više raznovrsnih veština i tehnika za ocenjivanje i da prevaziđu tradicionalne načine ispitivanja. Nastavnici treba da razviju program za uravnoteženije ocenjivanje kako bi udružili različite postupke i metode zasnovane na najboljim dostupnim rezultatima istraživanja o ovoj temi. Ocenjivanje na osnovu portfolija uvodi se u svrhu uspostavljanja ravnoteže u učenju, odnosno stvaranja osećaja celovitosti, kao i autentičnog ocenjivanja (Izli i Mičel, 2013, str. 9–12).

<b>Tradicionalno ocenjivanje</b>	<b>Autentično ocenjivanje</b>
Proveravanje znanja iz određenog gradiva;	Postavljanje zadataka koji kopiraju izazove realnog života;
pasivan proces;	aktivan proces;
pitanja koja traže prisećanje i izbor tačnog odgovora;	pitanja koja podstiču kritičko/ evaluativno mišljenje i istraživanje;
odvija se u ograničenom vremenskom periodu;	progresivno, kontinuirano;

individualni pokušaj;	individualni i grupni/ saradnički pokušaji;
kontrolisano od strane nastavnika;	podeljeno između učenika i nastavnika;
prenaglašeno ocenjivanje brojem, slovom, poenima;	ocenjuju se ostvareni ishodi nastavnog programa;
bez samoocenjivanja.	vrednuje se samoocenjivanje učenika.

*Tabela 17: Tradicionalno naspram autentičnog ocenjivanja (Izli i Mičel, 2013, str. 12)*

Portfoliji mogu da se nose od jednog do drugog nastavnika, kao i iz jedne u drugu školu, te se poređenjem portfolija može ustanoviti razlog za eventualne razlike u ocenama pojedinih učenika. Razlike u ocenama uglavnom proizlaze iz drugačijih nastavničkih kriterijuma ocenjivanja i vrednovanja pokazanog znanja kojih učenici treba da budu svesni. Nastavnici mogu da donose i subjektivne sudove, a i da poseduju različita znanja o obrazovnim ishodima i o pedagogiji uopšte, što predstavlja osnov za njihov način vrednovanja učeničkih postignuća (Izli i Mičel, 2013, str. 13). Neusaglašenosti u očekivanjima nastavnika ogledaju se u ocenama, ali ocene ne otkrivaju standarde na osnovu kojih nastavnici donosi sud o nivou učeničkih uspeha, već su za to potrebni konkretni dokazi koji će podržati ocenu i pokazati šta učenik zaista zna i može da uradi. Upravo izrada portfolija je jedan od najboljih načina za prikupljanje i predstavljanje takvih dokaza (Izli i Mičel, 2013, str. 18).

Razlikuju se dve vrste portfolija:

- portfolio o procesu rada – daje uvid u razvoj pisanja sastava pojedinih učenika od početnih beleški preko skice, istraživačkih beleški, odgovora na ispravke do konačne verzije;
- portfolio s najboljim radovima – najbolji radovi učenika koji su pisani različitim stilovima kao što su izlaganje, humoristički stil ili satira, kreativno pisanje, novinarski stil ili reklama. Može da sadrži i najbolji rad neke grupe učenika, na primer, neki video snimak ili slično (*Ocenjivanje učenika*, b. g.).

Portfolio je izuzetno pogodan za rad u nastavi književnosti kao strane, jer može da sadrži eseje, domaće radove, čak i testove učenika sakupljene u dužem periodu (jedna školska godina ili čak celokupno školovanje iz tog predmeta). Na taj način se može pratiti opšti napredak učenika u domenu nastave književnosti: književnih znanja, analitičkih veština i izlaganja stavova, kreativno-produktivnih radova. Može se steći uvid u jače i slabije strane učenika, što predstavlja osnov i polazište savetovanja i preporuka za dalji napredak u radu, kao i za samoocenjivanje.

#### **d. Samoocenjivanje**

Samoocenjivanje je jedna od ključnih reči savremene pedagogije u domenu vrednovanja postignuća. Postavlja se kao poželjan cilj nastave koja podrazumeva veće uključivanje učenika u sve aspekte nastavnog procesa, pa čak i vrednovanje. Sposobnost samoocenjivanja se zasniva na samoprocenjivanju.

Samoprocenjivanje učenika, odnosno procena sopstvenih sposobnosti i ličnog napretka je deo nastave centrirane na učenike, podrazumeva aktivno uključivanje učenika i predstavlja preduslov za doživotno učenje. Za razliku od samoposmatranja kao interne povratne informacije tokom procesa učenja, samoprocenjivanje je retrospektivno. Kvalitet samoprocenjivanja zavisi od različitih faktora u koje se ubrajaju nivo kognitivnog razvoja, stilovi učenja, faktori ličnosti i kontekstualni aspekti. Na primer, individue koje su prilično zavisne od svog neposrednog okruženja više su upućene na procenu drugih. Bojažljivi učenici su skloniji da svoja postignuća procenjuju pesimističnije nego opušteni učenici. Samoprocena može da se odvija u vidu upitnika i kontrolnih lista, na primer, po principu tačno-netačno ili odabirom višestrukih odgovora (Bausch, 2007, str. 382–383).

Iako se u teoriji često pominje, samoocenjivanje se u praksi retko realizuje. Međutim, tokom 1998/99. godine je završeno istraživanje Učiteljskog fakulteta u Beogradu u saradnji s dve osnovne i dve srednje škole u Novom Sadu, Loznici i Tršiću koje je pokazalo zanimljive rezultate. Istraživanje i primena SO-sistema – kombinovanog i naporednog samoocenjivanja i ocenjivanja učenika, nastavnika i škola – pokazalo je da se učenici mogu podeliti u tri kategorije: učenici koji o svom znanju i njegovoj primeni imaju objektivnu sliku (93%), učenici koji su odredili nižu ocenu od one koje im pripada (5%) i učenici koji precenjuju svoje znanje (2%) (Ratković, 2012, str. 177). Ovi rezultati dokazuju da učenici i studenti poseduju evaluativne sposobnosti (Ratković, 2012, str. 186) i opovrgavaju česte stavove (nastavnika) da mladi ljudi ne umeju da adekvatno procene svoje znanje.

Prema ovom modelu samoocenjivanje učenika se sprovodi u nekoliko koraka: učenici prvo moraju da saznaju šta iz svake lekcije treba da nauče (jasno definisani ciljevi), zatim sami sebe kontrolišu prema tim ciljevima i utvrđuju nivo vlastitog znanja, kao i njegovu promenljivost u vidu nominalne ocene od 1 do 5 koju unose u posebnu „Knjigu ciljeva“. Ocenu mogu kontrolisati roditelji, staratelji, mogu je pogledati drugovi iz razreda ili instruktori, a proverava je nastavnik koji je prihvata, povećava ili umanjuje (Ratković, 2012, str. 178). Dakle, učenici nisu prepušteni sami sebi i ocena ne zavisi isključivo od njihove procene.



Preduslov za stvaranje etalona (kriterijuma i merila) za ocenjivanje predstavljaju precizno i jasno formulisani maksimalni i minimalni ciljevi. Etalon izgrađuje sam nastavnik, uvodi ga u praksu i dalje razrađuje i precizira zajedno s učenicima. Uvreženo je mišljenje da treba ocenjivati sledeće elemente: Rekapitulaciju, Eksplikaciju, Komunikaciju, Aplikaciju (REKA), jer nije bitno samo rekapitulirati znanje, već ga treba i objasniti, njime komunicirati, a posebna prednost je ako se ume primenjivati (Ratković, 2012, str. 188). Ovaj zaključak je u skladu s Blumovom taksonomijom ciljeva, budući da je znanje na najnižem stepenu među kognitivnim ciljevima i predstavlja bazu za realizaciju ostalih ciljeva.

Primena SO-sistema pokazuje – osim da učenici i studenti poseduju evaluativne sposobnosti – da samoocenjivanje dovodi do dijaloga između učenika i studenata s nastavnikom i da se smanjuje asimetričnost u njihovom odnosu. Budući da je to proces intersubjektivne validacije, na taj način se ograničava, smanjuje ili čak uklanja „trgovina“ ocenama. Učenje postaje izazovnije, motivisanost, sistematičnost, samorad, samoučenje i samoaktualizacija veći. Za školu i nastavnike to je način da dobiju povratne informacije (Ratković, 2012, str. 186–187), na osnovu kojih u budućnosti mogu da koriguju svoj rad.

Samoocenjivanje podrazumeva proces u kojem dolazi do izraženije samorefleksije i samosvesti, kao i saradnje s nastavnicima. Ustaljen strah od moguće nastavničke zloupotrebe pozicije moći na taj način postaje bespredmetan, a sam proces ocenjivanja izaziva više zadovoljstva i daje manje povoda za konfliktnu situaciju.

U nastavi književnosti bi samoocenjivanje moglo biti od naročito velike koristi i prilično efektivno. Kod sticanja književnog znanja problem je uglavnom veliki broj informacija i procene njihove relevantnosti. Kod razvijanja književnih kompetencija – analize književnog teksta, formiranja stava, kreativnih zadataka – prisutna je velika doza subjektivnosti i tek tu učenici mogu da postanu nesigurni, jer im se kriterijumi često čine neuhvatljivi. Iz tog razloga bi SO-sistem pomogao i nastavnicima da jasnije formulišu i objektivnije sprovedu kriterijume koji bi na taj način učenicima postali transparentan orijentir za njihov budući rad.

## **e. Izveštavanje**

Samoprocenjivanje može da bude deo izveštaja za roditelje i podsticaj za razgovore između škole, roditelja i dece (Bausch, 2007, str. 383). Na osnovu tog segmenta u izveštaju mogu iskrsnuti pitanja mogućnosti daljeg napredovanja i poboljšanja za učenika, ali i za nastavnika i školu, jer sasvim je jasno da procena

sopstvenog uspeha nije uvek isključivo vezana za lični trud i sposobnosti učenika, već i za nastavnika, školski program, organizaciju škole i slično.

Izveštavanje se smatra najvažnijom fazom u procesu ocenjivanja, jer ono sadrži podatke o napredovanju učenika: nastavnik analizira, tumači i povezuje sve raspoložive podatke o uspehu, ishodima učenja i razvojnim potrebama učenika u jedinstvenu sliku o napredovanju i razvoju. Izveštavanje može biti neformalno ili formalizovano. Neformalno izveštavanje se uglavnom iznosi usmeno u trenutku pogodnom da se povede kratak razgovor s učenikom o onome u čemu je dobar i o njegovim razvojnim potrebama. Formalizovano izveštavanje je izloženo u pisanom vidu i prilagođeno konkretnoj nameni: učenicima, roditeljima, drugim nastavnicima. Praktikuje se na polugodištu i na kraju školske godine, ali i ako za to postoji posebna potreba (*Ocenjivanje učenika*, b. g., str. 50).

Izveštavanje pruža dragocene povratne informacije učenicima o njihovom prethodnom radu i ukazuje na to koji bi trebalo da budu njihovi sledeći koraci. Sadrži zapažanja o ličnom i socijalnom razvoju, kao i o ponašanju učenika, sagledanim u kontekstu planiranog i postignutog. Izveštaj mora da bude tačan, visoko profesionalan i da predstavlja podsticaj za razgovor s učenicima i/ ili roditeljima. Treba da pomogne učenicima da identifikuju šta su naučili, a šta još treba da nauče, roditeljima da steknu uvid u napredovanje svoje dece i način da im pomognu, a i olakšaju prelazak kod novog nastavnika ili u novu školu (*Ocenjivanje učenika*, b. g., str. 51). Vrlo je važno da izveštaji budu sredstvo pozitivne motivacije, da istaknu jake strane učenika i ukažu na prostor za poboljšanje bez neodređenog vrednovanja (dobar–loš) i omalovažavanja.

### **3. Ocenjivanje postignuća u nastavi nemačke književnosti**

Postignuća u nastavi nemačke književnosti kao strane u srednjoškolskom obrazovanju se samo indirektno proveravaju i ocenjuju, preko jezičkih kompetencija, te su mogućnosti njihove provere prilično ograničene. Nastavnicima na univerzitetskom nivou stoji daleko više opcija na raspolaganju, ali se one ne koriste u dovoljnoj meri.

#### **a. Postignuća u nastavi strane književnosti u Srbiji**

U okviru *Opštih standarda postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i vaspitanja i srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja u delu opšteobrazovnih predmeta* (2013) za Strani jezik se u okviru specifične predmetne kompetencije RECEPCIJA (slušanje i čitanje) na naprednom nivou od učenika očekuje da

„razume duže tekstove različitog sadržaja (npr. adaptirana ili originalna prozna književna dela, aktuelni novinski članci i izveštaji)“ (str. 3). Na osnovnom nivou učenik treba da „razume kratke adaptirane odlomke književnih dela, i druge pojednostavljene tekstove koji se odnose na civilizacijske tekovine, kulturu i običaje svog i drugih naroda“ (str. 5), na srednjem nivou da „razume adaptirane književne tekstove i prilagođene tekstove koji se odnose na civilizacijske tekovine, kulturu i običaje svog i drugih naroda“ (str. 8), a na naprednom nivou da „razume odlomke originalnih književnih dela i tekstove koji se odnose na civilizacijske tekovine, kulturu i običaje svog i drugih naroda“ (str. 10–11). U skladu s time bi književni tekstovi trebalo da se rade na svim nivoima znanja.

Kad je reč o postignućima koja se odnose na stranu književnost, ona se svode na recepciju književnih dela, odnosno na jezičku kompetenciju čitanja. Interkulturalna kompetencija treba da se stiče i razvija preko „drugih“ pojednostavljenih, prilagođenih ili originalnih tekstova koji se odnose na „civilizacijske tekovine, kulturu i običaje“, te se ne stiče utisak da se prepoznaje potencijal književnih tekstova za interkulturalno učenje. Drugim rečima, u okviru nastave stranih jezika u Srbiji se – kad je reč o književnosti – procenjuje i ocenjuje samo postignuće njihove recepcije, odnosno čitanja s razumevanjem, a u novom programu i slušanje s razumevanjem, eventualno (u filološkim gimnazijama) i jezička produkcija na osnovu književnog teksta.

## **b. Provera i procena postignuća u nastavi nemačkog jezika i književnosti**

Kad je reč o nastavi stranog jezika, oblasti i elementi provere su čitanje, diktat, usmeno izražavanje (dijalog i monolog), bogatstvo fonda reči i sigurnost njihove praktične primene u različitim vidovima govorne delatnosti, pismenost (pismeni, kontrolni i domaći zadaci), razumevanje pročitanoog teksta (usmena ili pismena provera), razumevanje odslušanog izvornog (stranog) govora itd. (Raičević, 2011, str. 129–130).

Praksa testiranja predviđena je *Zajedničkim evropskim referentnim okvirom*, i to novo jezičko testiranje sve više uzima maha podstaknuto tehničkim razvojem (Surkamp, 2010, str. 302). Kompleks zadataka je pripremljen u skladu sa zahtevima, ciljevima i etapom nastave koji omogućavaju da se proveri nivo učeničke lingvističke ili komunikativne kompetencije. Podrazumeva ocenjivanje nivoa znanja i vladanje jezikom, takođe na osnovu zadataka – testova koje rešavaju učenici, doprinosi proveravanju, identifikaciji i definisanju spremnosti učenika za samostalna uopštavanja i rešavanja nestandardnih zadataka, kao i analizi, sintezi i kreativnosti učenika. U praktičnoj nastavi stranog jezika ima odavno široku

primenu, pošto se pokazalo da je jedna od najpouzdanijih metoda istraživanja, racionalna i relativno lako primenjiva. Efikasno proverava stepen usvojenosti datog jezika, stepen lingvističke ili govorne (komunikativne) kompetencije učenika, nivo formiranih jezičkih i sociokulturnih znanja, receptivnih i produktivnih govornih umenja (Raičević, 2011, str. 198).

Za razliku od nastave stranog jezika u okviru koje se postignuća najčešće proveravaju pismeno i to testovima, nastava strane književnosti se može proveravati usmenim i drugim vidovima pismenog ispitivanja. S obzirom na status književnosti u programima i standardima postignuća za srednje škole za strani jezik, ocenjivati se može samo čitanje književnih tekstova, odnosno njihovo razumevanje (ispunjenost kognitivnih ciljeva). *Vrednovanje* rezultata kreativnog i produktivnog rada učenika (ispunjenost afektivno-emocionalnih ciljeva) u sprezi s književnošću još nije predviđeno, ali se postignuća u tom domenu ipak mogu *pratiti* u vidu eseja, domaćih radova i portfolija.

*U standardima postignuća za strani jezik u vezi s književnim tekstovima se vrednuje samo veština recepcije, odnosno čitanja s razumevanjem. Drugi aspekti nastave književnosti kao što su analitičke veštine, formiranje stava, sticanje književnog znanja, kreativno-produktivni rad nisu predviđeni.*

*Postignuća u nastavi književnosti se mogu proveravati putem usmenog ispitivanja, eseja, domaćih radova i portfolija. Testiranje – omiljena vrsta ispitivanja u nastavi stranih jezika – ne preporučuje se za nastavu književnosti. S obzirom na polisemičnost književnih tekstova iz koje proizlazi subjektivnost u njihovom razumevanju i procenjivanju tuđeg razumevanja, samoocenjivanje s ocenjivanjem bi bilo veoma efektivno u nastavi nemačke književnosti kao strane, a od koristi bi bili i kraći, neformalni izveštaji, kako bi kriterijumi u vrednovanju postignuća bili jasniji i transparentniji.*

### XIII ZAVRŠNA RAZMATRANJA

Tokom studija nemačkog jezika i *književnosti* studenti stiču obimna znanja iz teorije i istorije književnosti, kao i veštine analize književnog teksta. U školskoj nastavi nemaju prilike da primenjuju ta znanja i veštine, s obzirom na to da je književnost marginalizovana i u nastavnim programima i u *Zajedničkom evropskom referentnom jezičkom okviru* prema kojem se uglavnom orijentiše nastava stranog jezika u Evropi, pa i u Srbiji.

Iako se u novije vreme sve više insistira na značaju književnosti za sticanje različitih kompetencija u nastavi stranih jezika, kao i za razvijanje celokupne ličnosti mladih ljudi, proces njenog izbacivanja iz nastave ne može tako brzo da se učini reverzibilnim. Isto tako, nije sasvim jasno kako pomiriti ogromnu količinu znanja nauke o književnosti i zahteve za praktičnim veštinama savremene pedagogije. Pritom su se kao ključni problemi iskristalisali izbor informacija (tekstova), način njihove prezentacije i obrade u nastavi orijentisanom na veštine koje se mogu primeniti u svakodnevnom životu.

Prva dilema koju nastavnici treba da reše jeste izbor tekstova: da li implementirati poznate starije tekstove potvrđenih estetskih vrednosti ili (ne)poznate novije tekstove, koji su aktuelniji i zanimljiviji, ali „neprovereni“? Da li u nastavi treba da se obrađuje opšta književnost ili specifična dečija književnost? U tom pogledu je odgovor nauke o književnosti: kanon opšte književnosti, a odgovor pedagogije: savremena dečija književnost.

Budući da savremeni tekstovi često nisu didaktizovani u udžbenicima i čitankama, nastaje druga dilema: da li ipak koristiti priređene didaktizovane tekstove ili rizikovati s neobrađenim autentičnim tekstovima? Na stranu činjenica da književnih tekstova u udžbenicima jedva da ima, ali i ako ih ima, uglavnom su to stariji tekstovi, a način obrade je često daleko od prikladnog za savremenu nastavu. Čak i ako se nastavnik odluči za didaktizaciju autentičnog književnog teksta, najčešće ne zna šta da započne s njim. U tom procesu treba da prođe nekoliko koraka.

Prvi korak u didaktizaciji književnog teksta jeste odabir cilja i kompetencija koje nastavnik želi da ostvari i razvije. Budući da je književnost vrsta umetnosti, literarne tekstove treba implementirati da bi se iz njih izvukao potencijal koji drugi tekstovi ne poseduju, što je pre svega ostvarivanje emocionalno-afektivnih ciljeva, književne kompetencije, mogućnost formiranja stava, interkulturene kompetencije, a i opštih kompetencija. Sve ove kompetencije mogu i treba da budu zastupljene u nastavi književnosti, ali ne moraju. Bitno je pre svega utvrditi težište: koji cilj, koja kompetencija će biti u prvom planu.

Drugi korak je odabir žanrova i medija koji su pogodni za ostvarivanje utvrđenih ciljeva, pri čemu se imaju u vidu specifičnosti svakog žanra: epika se najlakše povezuje sa stvarnim životom i svetom mašte, lirika s kreativnošću, drama s poukama, a film kao četvrti žanr i audiovizuelni medij povezuje sve te odlike i još razvija medijalnu kompetenciju. Pored tradicionalnih medija, u nastavu se moraju uvoditi i moderni i digitalni mediji koji se bez ikakvih teškoća mogu povezati s književnošću. Na taj način se lakše ostvaruju nastavni ciljevi i kompetencije, nastava je modernija i atraktivnija. Preko medija se nastava književnosti može povezati i s drugim nastavnim područjima i predmetima, čime se podržava koncept integrisanog obrazovnog sistema i društva.

Sledeći korak jeste izbor odgovarajućih metoda, odnosno načina rada, aktivnosti nastavnika i učenika koji će dovesti do ostvarenja željenog cilja. Svaka odabrana metoda mora da bude u službi cilja i prilagođena učenicima, pri čemu prednost treba davati onim metodama koje doprinose razvoju ličnosti učenika i njihovih sposobnosti, odnosno metode kod kojih u središtu pažnje nije nastavnik. Isto tako, treba kombinovati različite metode kako bi nastava bila raznolika i zanimljiva.

Svaka metoda se sastoji od različitih metodskih postupaka. U nastavi orijentisanoj na aktivno učenje, na kompetencije i na učenika, veliku ulogu igraju različite vežbe koje doprinose razvijanju učeničkih sposobnosti. Neke od tih vežbi pripremaju za rad s književnim tekstom, neke se koriste tokom rada, ali doprinose poboljšanju razumevanja prilikom čitanja, slušanja i gledanja književnog teksta, kao i njegovoj analitičkoj i kreativno-produktivnoj obradi. Na osnovu književnog teksta na stranom jeziku se razvijaju i receptivne i produktivne veštine, veština jezičkog posredovanja i interkulturalna kompetencija, ali ne treba da budu u prvom planu.

U okviru sledećeg, poslednjeg koraka sve odabrane metode i postupke treba organizovati na odgovarajući način tako da logički proizlaze jedni iz drugih. Pritom se uzimaju u obzir oblici rada, karakteristike učenika, institucionalni i vremenski okviri i drugi faktori, a zatim se svi sakupljeni elementi raspodeljuju u faze. Među mnoštvom modela nastavnik treba da odabere onaj koji je usklađen s odabranim ciljem i kompetencijama, a zatim da u okviru faza rasporedi odabrane metode i postupke koji će voditi k tom cilju. U tu svrhu može biti od pomoći i obrazac za pripremu časa nastave književnosti u kojem se nalaze navedeni svi elementi.

Rezultati nastavnog procesa moraju da se vrednuju. Za procenu postignuća učenika u nastavi nemačke književnosti su najpogodniji usmeno ispitivanje i pismeno ispitivanje u vidu eseja, domaćih radova i portfolija. Međutim, prilikom

vrednovanja se ne ocenjuju samo postignuća učenika, već i sam rad nastavnika. Povratna informacija je izuzetno dragocena i pomaže u usmeravanju i poboljšanju daljeg rada i učenika i nastavnika, zbog čega treba uvesti i postupak samoocenjivanja.

Didaktika nemačke književnosti kao strane kod nas je toliko marginalizovana da je skoro nevidljiva. Budući da se nalazi tek u začecima, potrebno je još mnogo istraživanja da bi se fundirala kao samostalna naučna i nastavna disciplina. Primetan je nedostatak istorijskih istraživanja o nastavi nemačke književnosti u Srbiji, potrebne su, na primer, i analize sadržaja udžbenika, empirijska istraživanja o različitim aspektima nastavne prakse i mnoga druga. Međutim, njena budućnost je prevashodno u rukama nastavnika nemačkog jezika, naročito onih koji se odvažavaju na skok u „didaktiku eksperimenta“ s književnim tekstovima u ruci, s tekstovima koji mogu i treba da otvore nove svetove i perspektive mladim ljudima i da višestruko obogate njihovu ličnost. Nadam se da će ova monografija naći put i do njih i da će im biti od pomoći i koristi.

## XIV LITERATURA

- Abraham, U. und Kepser, M. (2006). *Literaturdidaktik Deutsch*. Berlin: ESV.
- Abraham, U. (2009). *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett.
- Aca, J. (2001/2002). Zusammenarbeit statt Wettbewerb – Klassenprojekte im Deutschunterricht. *Litfass*, S. 9–11.
- Anand, M. und Mitra, A. (2017). Mobiltelefone im DaF-Unterricht mit grossen Schulklassen. *Fremdsprache Deutsch*, 56, S. 19–25.
- Bausch, K-R., Christ, H. und Krumm, H-J. (Hrsg.) (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Becker, S., Hummel, Ch. und Sander, G. (2006). *Grundkurs Literaturwissenschaft*. Stuttgart: Reclam.
- Beutin, W. (2008). *Deutsche Literaturgeschichte: Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Stuttgart und Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Bimmel, P., Kast, B. und Neuner, G. (2011). *Deutschunterricht planen NEU: Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*. Kassel und München: Langenscheidt.
- Bjekić, D., Aleksić, V. i Vučetić, M. (2014). Dvodimenzionalni model Blumove taksonomije u nastavi TIO. In *Tehnika i informatika u obrazovanju: 5. konferencija sa međunarodnim učesćem*. Čačak: FTN. Preuzeto sa [http://www.ftn.kg.ac.rs/tio2014/Template\\_TIO2014.dot](http://www.ftn.kg.ac.rs/tio2014/Template_TIO2014.dot)
- Blell, G. (2007). Zum Wechselspiel von Text und Musik in einer intermedialen Literatur- und Kulturdidaktik. In W. Hallet und A. Nünning (Hg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 311–328). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Bogdal, K-M. und Kammler, C. (2006). Dramendidaktik. In K-M. Bogdal und H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 177–189). München: dtv.
- Bogdal, K-M. (2006). Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien. In K-M. Bogdal und H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 9–29). München: dtv.
- Börsenverein des deutschen Buchhandels (2016). Buch und Buchhandel in Zahlen 2016. Frankfurt am Main. Aufgerufen von <http://www.boersenverein.de/de/182716>.
- Bowen, T. .[2011a]. Teaching approaches: what is the silent way? Retrieved from <http://www.onestopenglish.com/methodology/teaching-articles/teaching-approaches/teaching-approaches-what-is-the-silent-way/146498.article>.



- Bowen, T. [2011b]. Teaching approaches: what is suggestopedia? Retrieved from <http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-approaches/teaching-approaches-what-is-suggestopedia/146499.article>.
- Bowen, T. [2013]. Teaching approaches: total physical response. Retrieved from <http://www.onestopenglish.com/methodology/teaching-articles/teaching-approaches/teaching-approaches-total-physical-response/146503.article>.
- Bracker, E. (2015). *Fremdsprachliche Literaturdidaktik: Plädoyer für die Realisierung bildender Erfahrungsräume im Unterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Brand, T. v. (2010). *Deutsch unterrichten: Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen*. Seelze-Velber: Kallmeyer-Klett.
- Brandi, M-L. (1996). *Video im Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Bredella, L. (2007). Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/innen. Zur Begründung der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik. In W. Hallet und A. Nünning (Hg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 49–68). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Buckland, W. (2008). Films and Media Studies Pedagogy. In R. Kolker (ed.), *The Oxford Handbook of Film and Media Studies* (pp. 527–556). Oxford: OUP.
- Bukvić, A. (2012). *Načela izrade psiholoških testova*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016). Geographische Mobilität in der Berufsbildung: Leitfaden zur Beschreibung von Lernergebniseinheiten. Aufgerufen von [http://www.ecvet-info.de/\\_media/Leitfaden\\_zur\\_Formulierung\\_von\\_Lernergebniseinheiten.pdf](http://www.ecvet-info.de/_media/Leitfaden_zur_Formulierung_von_Lernergebniseinheiten.pdf).
- Burwitz-Melzer, E. (2007). Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In L. Bredella und W. Hallet, *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung* (S. 127–157). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Buscha, J. (1984). *Literarisches Lesebuch für Ausländer*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Bužinjska, A. i Markovski, M. P. (2009). *Književne teorije XX veka*. Prev. Ivana Đokić-Saunderson. Beograd: Službeni glasnik.
- Ćuić, P. (2001/2002). Projektarbeit im Deutschunterricht – Ein Unterrichtsbeispiel. *Litfass*, S. 11–13.
- Ćumura, Lj. (2017). Korišćenje dramskih elemenata u nastavi. U Z. Kuburić, Lj. Ćumura i A. Zotova (ur.), *Metodika nastave društvenih predmeta između teorije i prakse* (str. 201–223). Beograd: Čigoja.
- Dahlhaus, B. (1994). *Fertigkeit Hören*. München: Goethe-Institut.

- Dalton-Puffer, Ch. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, pp. 182–204. doi: 10.1017/S0267190511000092
- Dalton-Puffer, Ch. and Nikula, T. (2014). Content and Language Integrated Learning. *The Language Learning Journal*, 42, 2, pp. 117–122. DOI: 10.1080/09571736.2014.891370
- Dawidovski, Ch. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Delanov, W. (2007). Literaturdidaktik als Zusammenspiel von Rezeptionsästhetik und *Task-Based-Learning*. In W. Hallet and A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 107–121). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Donnerstag, J. und Wolff, M. (2007). Literarische Texte und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. In W. Hallet und A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 143–164). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Durbaba, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd. Zavod za udžbenike.
- Ehlers, S. (2016). *Literaturdidaktik: Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Ehner, R. und Wazel, G. (2001). Landeskunde. In G. Henrici und C. Riemer, *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen* (S. 273–281). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Einecke, G. (2012). Phasierung im Literaturunterricht: Fachdidaktische Konzepte für einen Reihenaufbau – für einen Stundenverlauf. Aufgerufen von [http://www.fachdidaktik-einecke.de/4\\_Literaturdidaktik/phasen\\_im\\_literaturunterricht.htm](http://www.fachdidaktik-einecke.de/4_Literaturdidaktik/phasen_im_literaturunterricht.htm).
- Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K. und Mohr, I. (2013). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Goethe-Institut und Klett-Langenscheidt.
- Fingerhut, K. (2006). Didaktik der Literaturgeschichte. In K-M. Bogdal und H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 147–165). München: dtv.
- Förster, J. (2006). Analyse und Interpretation: Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen. In K-M. Bogdal und H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 231–246). München: dtv.
- Francišković, D. (2011). Čitanka i metodološko oblikovanje programskog sadržaja. In *Metodički vidici*, 2, str. 12–17.
- Franck, N. und Stary, J. (2003). *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens*. Paderborn: Schöningh.

- Funk, H., Kuhn, Ch., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. und Wicke, R. E. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Goethe-Institut.
- Gajić, O. (2007). *Prilozi metodici vaspitno-obrazovnog rada*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Gak, D. (2011). Textbook – an Important Element in the Teaching Process. In *Metodički vidici*, 2, str. 78–82.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen* (2001). Straßburg: Europarat. Aufgerufen von <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>.
- Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht* (1977). Bonn: Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. Aufgerufen von <https://www.gesetze-im-internet.de/fernusg/FernUSG.pdf>.
- Giebert, S. (2014). Drama and Theatre in Teaching Foreign Languages for Professional Purposes. *Langues de spécialité et professionnalisation XXXIII*, 1, pp. 138–150. Retrieved from <https://apluiet.revues.org/4215#tocto1n6>.
- Gombar, M. (2011). Primena projektne nastave u izučavanju društvenih sadržaja u nižim razredima osnovne škole. *Norma*, XVI, 1, str. 103–114.
- Hallet, W. (2007). Literatur und Kultur im Unterricht: Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. In W. Hallet und A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 31–47). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Hallet, W. und Nünning, A. (2007). Einleitung zu *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 1–10). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Hallet, W. und Königs, F. (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Haynes, C. (2006). The Integrated Student: Fostering Holistic Development to Advance Learning. *About Campus*, 1, str. 17–23.
- Heidecker, B. (2001). Video. In G. Henrici und C. Riemer (Hrsg.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts: Deutsch als Fremdsprache* (S. 437–452). Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Heinke, S. und Rabe, B. (2016). Kinderfilm. G. Lange (Hrsg.). *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart* (S. 421–446). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helbig, G. (Hrsg.) (2001). *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin und New York: Walter de Gruyter.

- Hermes, L. (2007). Literaturdidaktik in der Lehrerbildung. In W. Hallet und A. Nünning (Hrsg.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 69–85). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Hetzl, M. (2017). Projektorientiertes Lehren und Lernen in Grossgruppen. In *Fremdsprache Deutsch*, 56, S. 26–30.
- Hurrelmann, B. (2006). Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. In K-M. Bogdal und H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 134–146). München: dtv.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Ivić, P. (2010). Otklanjanje negativne sugestije prema čitanju uzajamnim dejstvom drugih umetnosti. *Metodički vidici* 1, str. 6-11.
- Izli, Š. D. i Mičel, K. (2013). *Ocenjivanje na osnovu portfolija*. Beograd: Kreativni centar.
- Jona-Andrejević, V. (2001/2002). Projektorientiertes Lernen mit neuen Medien im DaF-Unterricht – Ein Beispiel, wie man Internetprojekt planen kann. *Litfass*, S. 13–14.
- Josting, P. (2016). Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. G. Lange (Hrsg.). *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart* (S. 391–420). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jovanović, T. (2014). Planiranje i evaluacija nastavnog procesa. Preuzeto sa <http://www.dgt.uns.ac.rs/download/psihobraz05.pdf>
- Jukić, S. (2005). *Didaktičko-metodički fragmenti: Izabrani radovi*. Priredila O. Gajić. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Kaler D. (2009). *Teorija književnosti: Sasvim kratak uvod*. Beograd: Službeni glasnik.
- Kammler, C. (2006). Gegenwartsliteratur im Unterricht. In K-M. Bogdal und H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 166–176). München: dtv.
- Kern, P. C. (2006). Film. In K-M. Bogdal und H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 217–229). München: dtv.
- Knaap, E. v. d. (2014). Möglichkeiten eines literaturdidaktischen Kompetenzmodells für den fremdsprachlichen Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache* 51, 4, S. 215–225.
- Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. In *Journal of Industrial Teacher Education* 34, 3. Retrieved from <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>.
- Koepfel, R. (2013). *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Kompanjon, A. (2001). *Demon teorije*. Novi Sad: Svetovi.
- Končarević, K. (2004). *Savremena nastava ruskog jezika: Sadržaji, organizacija, oblici*. Beograd: Slavističko društvo Srbije.
- Köppe, T. und Winko, S. (2008). *Neuere Literaturtheorien*. Stuttgart und Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Koppensteiner, J. (2001). *Literatur im DaF-Unterricht: Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öbv und hpt.
- Koppensteiner, J. und Schwarz, E. (2012). *Literatur im DaF/ DaZ-Unterricht: Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens Verlag.
- Kremzer, N. (1983). *Osnove metodike nastave nemačkog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Krstić, T. (2017). Nastavne metode. U Z. Kuburić, Lj. Ćumura i A. Zotova. *Metodika nastave društvenih predmeta između teorije i prakse* (str. 167–182). Beograd: Čigoja.
- Kuveljić, D. i Jović, N. (2013). *101 odgovor na 101 pitanje o tome šta svaki nastavnik treba da zna*. Beograd: Kreativni centar.
- Lange, G. und Ziesenis, W. (2016). Märchen. In: G. Lange (Hrsg.). *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart: Ein Handbuch* (S. 231–251). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Legutke, M. K. (2009). Projektunterricht. In K-R. Bausch, H. Christ und H-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 259–263). Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Leitzke–Ungerer, E. (2009). Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen, Ziele. In E. Ungerer–Leitzke (Hrsg.), *Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung* (S. 11–32). Stuttgart: Ibidem Verlag.
- Leubner, M, Saupe, A. und Richter, M. (2010). *Literaturdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag.
- Leupold, E. (2007). Landeskundliches Curriculum. In K-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 127–133). Tübingen: Francke Verlag.
- Luscher, R. (2006). *Landeskunde Deutschland*. München: Verlag für Deutsch Renate Luscher.
- Maley, A. (s.a.). Methodology: community language learning. Retrieved from <http://www.onestopenglish.com/methodology/teaching-tips/ask-the-experts/methodology-questions/methodology-community-language-learning/146410.article>.

- Manić, D. (2014). Početna obuka i stručno usavršavanje CLIL nastavnika. U *Nauka i savremeni univerzitet: Savremene paradigme u nauci i naučnoj fantastici* (str. 398–408). Niš: Filozofski fakultet.
- Manquardt, M. (2010). *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Medaglia, C. (2003). *Kurzgeschichten: Einstieg in die Literatur durch die Kurzgeschichte*. Lavis: Cideb.
- Meister, H. und Shalaby, D. (2014). *E-learning: Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber Verlag.
- Milanović, K. (2009). Klasici pedagogije: Bendžamin Blum (1913–1999). *Partner u učenju*, 6, str. 2–3.
- Miletić, I. (2017). Praćenje i ocenjivanje prema ishodima učenja. U Z. Kuburić, Lj. Ćumura i A. Zotova (ur.), *Metodika nastave društvenih predmeta između teorije i prakse* (str. 265–282). Beograd: Čigoja.
- Mirković, J. (2007). Igrolika nastava. *Obrazovna tehnologija* 1–2, str. 65–68.
- Mrazović, P. i Bačvanski, M. (1991). *Nemački jezik: Lektira – Deutsches Lesebuch: Za I i II razred gimnazije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mrkalj, Z. (2010). Pojam korelacije u metodici nastave. In *Metodički vidici*, 1, str. 47–55.
- Müller, J-D. (2003). *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Bd. III. Berlin und New York: Walter de Gruyter.
- Müller, K. (2016). Hörmedien für Kinder und Jugendliche. In G. Lange (Hrsg.). *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart* (S. 447–464). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller-Hartmann, A. (2007). Die Entwicklung interkultureller kommunikativer Kompetenz durch Literatur – *Blended Learning* in fremdsprachlichen Lehr-Lernkontexten. In W. Hallet und A. Nünning (Hg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 197–216). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Nadrljanski, M., Nadrljanski, Đ., i Bilić, M. (2009). Digitalni mediji u obrazovanju. In *INFUTURE 2007: Digital Information and Heritage* (str. 527–537). Zagreb: Faculty of Humanities and Social Sciences.
- Nastavni planovi i programi* (2015). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Nentwig, K.-H. und Hunger, G. (1976). *Deutsches Lesebuch für Ausländer*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

- Neuner, G. (2007). Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In K-R. Bausch, H. Christ und H. J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 225–234). Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Neuner, G. und Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Berlin: Langenscheidt.
- Nikolić, R. (2002/2003). Beispiel einer Projektarbeit. *Litfass*, S. 26–28.
- Nünning, A. und C. Surkamp (2006). *Englische Literatur unterrichten 1: Grundlagen und Methoden*. Seelze–Velber: Kallmeyer.
- Nünning, A. (2007). Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur. In W. Hallet und A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 123–142). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Nünning, V. (2008). *Schlüsselkompetenzen: Qualifikationen für Studium und Beruf*, Stuttgart: Metzler.
- Ocenjivanje učenika: Priručnik za seminar* (b.g.). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Odobreni udžbenici po školskim godinama (2017). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Preuzeto sa <http://www.mpn.gov.rs/udzbenici/>
- Opšti standardi postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i vaspitanja i srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja u delu opšteg obrazovnih predmeta: Strani jezik* (2013). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Ortner, B. (2007). Alternative Methoden. In K-R. Bausch, H. Christ und H. J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 234–238). Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- O'Sullivan, E. und Rösler, D. (2013). *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Padrós, A. und Biechele, M. (2003). *Didaktik der Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt.
- Pecko, L. (2015). Utjecaj problemske nastave na aktivnost učenika u nastavi prirode. *Metodički obzori*, 10, 2, str. 69–88.
- Petrovački, Lj. i Štasni, G. (2010). *Metodički sistemi u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Petrović Jilih, M. (2012a). Didaktik und Methodik im Daf-Unterricht: Theaterpädagogik im Literaturunterricht am Beispiel von Als wir träumten. In Kadzadej, B. et al, *Die Sprache im Bild – das Bild in der Sprache: V*.

- Jahreskonferenz des Südosteuropäischen Germanistenverbands* (S. 252–258). Oberhausen: Athena.
- Petrović Jilih, M. (2012b). Emotionen im universitären Literaturunterricht. In B. Kosevski Puljić (Hrsg.), *Gefühlswelten in der fremdsprachlichen Didaktik* (S. 118–124). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Petrović Jilih, M. (2013a). Deutschsprachige Gegenwartsliteratur im universitären Literaturunterricht der Auslandsgermanistik. In J. Beli-Göncz, I. Boose, B. Petronijević und A. Wrobel, *Treffpunkte: Literatur, Sprache und Didaktik im deutsch-serbischen Dialog* (S. 228–243). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Petrović Jilih, M. (2013b). Didaktika književnosti kao multidisciplinarna empirijska disciplina. *Nasleđe*, 10, 24, str. 187–201.
- Petrović Jilih, M. (2013c). Didaktika, lingvokulturologija i književnost u interkulturalnoj germanistici. In *Sprache und Literatur dies- und jenseits der Mauer(n): Jezik i književnost s obe strane zida* (str. 331–344). Kragujevac: FILUM.
- Petrović Jilih, M. (2013d). Konzepte und Methoden des fremdsprachigen Literaturunterrichts in Serbien. In J. Beli-Göncz, I. Boose, B. Petronijević und A. Wrobel, *Treffpunkte: Literatur, Sprache und Didaktik im deutsch-serbischen Dialog* (S. 208–226). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Petrović Jilih, M. (2014). Teorijske postavke empirijske nauke o književnosti. In *Zbornik Matice srpske za književnost i jezik*, knj. 62, sv. 1, str. 201–2012.
- Pfeiffer, J. (2006). Romane und Erzählungen im Unterricht. In K.-M. Bogdal und H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 190–202). München: dtv.
- Popović, T. (2010). *Rečnik književnih termina*. Beograd: Logos Art.
- Pravilnik o nastavnom planu i programu za obdarene učenike u Filološkoj gimnaziji (2017). *Službeni glasnik: Prosvetni glasnik*, LXVI, 1, str. 11–144.
- Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2013). *Službeni glasnik RS*, br. 67.
- Pravilnik o Programu nastave i učenja za prvi razred gimnazije (2018). *Službeni glasnik: Prosvetni glasnik*, LXVII, 12, str. 94–241.
- Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2015). *Službeni glasnik RS*, br. 68.
- Raabe, H. (2007). Audiovisuelle Medien. In K.-R. Bausch, H. Christ und H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 423–426). Tübingen und Basel: Francke Verlag.



- Radojičić Lukić, Ž. (2011). Integrativna nastava u savremenom obrazovnom procesu. U *Obrazovna tehnologija*, 4, str. 367–378.
- Raičević, V. (2011). *Rečnik lingvodidaktičke terminologije*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Rajkova, A. (2005). *T-Kit Interkulturno učenje*. Beograd: „Hajde da...“. Preuzeto sa [http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1668003/4\\_methods2.pdf/d632b802-351d-4073-87ff-5f84383e5e49](http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1668003/4_methods2.pdf/d632b802-351d-4073-87ff-5f84383e5e49)
- Ratković, M. (2012). *Proaktivna škola*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Razboršek, L. (1957). *Udžbenik nemačkog jezika: Za VI razred gimnazije*. Beograd: Nolit.
- Riemer, C. (2001). Literarische Texte. In G. Henrici und C. Riemer (Hrsg.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache* (S. 282–299). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rost, F. (2003). Wissenschaftliche Texte lesen und verstehen. In N. Franck und J. Stary (Hrsg.), *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens* (S. 75–95). Paderborn: Schöningh.
- Rymarczyk, J. (2007). Zum Wechselspiel von Text und Bildender Kunst in einer intermedialen Literatur- und Kulturdidaktik. In W. Hallet und A. Nünning (Hg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 328–350). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Sakan, M. (2005a). *Hipoteze u nauci*. Novi Sad: Prometej.
- Sakan, M. (2005b). *Izrada stručnih i naučnih radova*. Novi Sad: Prometej.
- Sanader, M. i G. (2014). Projektna nastava tehničkog i informatičkog obrazovanja. U *Tehnika i informatika u obrazovanju: 5. Konferencija sa međunarodnim učesćem* (str. 1–6). Čačak: Fakultet tehničkih nauka.
- Savović, B., Bjekić, D., Najdanović Tomić, J. i Glamočak, S. (b.g.). Testiranje i ocenjivanje u nastavi. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. Preuzeto sa <http://www.ceo.edu.rs/publikacije/2-uncategorised/74-testovi-i-ocenjivanje-u-nastavi>
- Schindler, F. (2006). Verbundsysteme: Integrativer Deutschunterricht und fächerübergreifendes Lernen. In K-M. Bogdal und H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 272–285). München: dtv.
- Schneider, M. (1999). *Auswählen: Probleme und Lösungen des Kanons*. In U. Renner (Hrsg.), *Literaturwissenschaft: Einführung in ein Sprachspiel*. Freiburg im Breisgau: Rombach.
- Schnell, R. (2003). *Geschichte der deutschsprachigen Literatur seit 1945*. Stuttgart: Metzler Verlag.

- Schülein, F. und Zimmermann, M. (2006). Spiel- und theaterpädagogische Ansätze. In K-M. Bogdal und H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 258–271). München: dtv.
- Schweikle, G. und I. (2007). *Metzler Lexikon Literatur*. Hrsg. v. D. Burdorf, Ch. Fasbender und B. Moennighoff. Stuttgart und Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Seifert, J. W. (2006). *Visualisieren Präsentieren Moderieren*. Gabal: Offenbach.
- Simović, V. (2012). Igra u nastavi/ učenju stranog jezika. U *Nauka i savremeni univerzitet I: Filologija i univerzitet* (str. 687–687). Niš: Filozofski fakultet.
- Stamenković, I. (2015). Dramska umetnost i obrazovanje: različiti pravci i pristupi u primeni dramskih i/ ili pozorišnih tehnika. U *Nastava i vaspitanje*, 4, str. 809–822.
- Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011), Beograd: Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja. Preuzeto sa [http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/dokumenta/132\\_standardi-nastavnika\\_cir.pdf](http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/dokumenta/132_standardi-nastavnika_cir.pdf).
- Stanisavljević, N, Momčilović, M, i Milojević, M. (2013). *Dobra priprema za čas – uspešan čas*. Bor: Obrazovno kreativni centar. Preuzeto sa [http://obrazovnokreativnicentar.com/media.obrazovnokreativnicentar.com/public\\_html/2013/03/Nastavni-materijal-Priprema-za-cas.pdf](http://obrazovnokreativnicentar.com/media.obrazovnokreativnicentar.com/public_html/2013/03/Nastavni-materijal-Priprema-za-cas.pdf).
- Stipančević, A. (2016). *Efekti primene autentičnih tekstova u nastavi nemačkog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet (neobjavljena doktorska disertacija). Preuzeto sa <http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/7168/Disertacija6849.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Stojanović, D. (2011). *Fenomenologija i višeznačnost književnog dela: Ingardenova teorija opalizacije*. Beograd: Službeni glasnik.
- Storch, G. (1999). *DaF: Eine Didaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Storch, G. (2009). *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.
- Surkamp, C. (2007). Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In W. Hallet und A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 89–106). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Surkamp, C. (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart und Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Šarčević: Brojčano ocenjivanje drugog stranog jezika (2018). U *Prosvetni informator*, 08.06. Preuzeto sa <https://prosvetniinformator.com/aktuelno/sarcevic-brojcano-ocenjivanje-drugog-stranog-jezika/>

- Šiki, A. i Novković, A. (2012). IKT u kontekstu razvoja problemsko-istraživačke i projektne nastave. U *Tehnika i informatika u obrazovanju: 4. Internacionalna konferencija* (str. 1–8). Čačak: Fakultet tehničkih nauka.
- Šlibar, N. (2011). *Wie didaktisiere ich literarische Texte: Neue Maturatexte und viele andere im DaF-Unterricht*. Ljubljana: Centar za pedagoško izobražavanje.
- Šotra, T. (2010). *Didaktika francuskog kao stranog jezika*. Beograd: Filološki fakultet.
- Tartalja, I. (2008). *Teorija književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Taube, G. (2016). Kinder- und Jugendtheater der Gegenwart. In G. Lange (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart* (S. 290–316). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik: Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Težak, S. (2002). *Metodika nastave filma na općeobrazovnoj razini*. Zagreb: Školska knjiga.
- Thies, M., Ulmer J. S., Thorn G., Merkel, P. und Anastassoff, E. (2013). *Der Essay in der Schule; Theorie, Unterricht, Aufgabenstellung, Bewertung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Thoma, L. (2016a). *Das Idealpaar*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Thoma, L. (2016b). *Der Hundetraum und andere Verwirrungen*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Thornbury, S. (s.a.). Methodology: the natural approach. Retrieved from <http://www.onestopenglish.com/methodology/teaching-tips/ask-the-experts/methodology-questions/methodology-the-natural-approach/146401.article>.
- Todorova, M. (2010). Translating Cultures for Children. In Lj. Subotić i I. Živančević-Sekeruš (ur.), *Susret kultura (II)* (str. 871–876). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Toma, S. i Krivokapić, M. (1993). *Nemački jezik: Lektira za gimnazije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Uzelac, S. (2005). *Nemački jezik za 3. razred srednje škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Volkman, L. (2007). *Popular Culture im Fremdsprachenunterricht: Musikvideoclips, Popsongs, Werbung*. In W. Hallet und A. Nünning (Hg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 277–291). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Vrabec, M. (1959). *Filmska umetnost i škola*. Beograd: Savet društava za staranje o deci i omladini Jugoslavije.

- Vujović, A. (2014). Frankofona poezija za decu u integrativnoj nastavi francuskog jezika na ranom uzrastu. *Inovacije u nastavi*, 1, str. 105–117.
- Waldmann, G. (2016). *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weinkauff, G. und Glasenapp, G. v. (2010). *Kinder- und Jugendliteratur*. Paderborn: Schöningh.
- Wermke, J. (2006). Literatur- und Medienunterricht. In K-M. Bogdal und H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 91–104). München: dtv.
- Wicke, R. E. (2012). *Zwischendurch mal ... Gedichte*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Wilkens, G. S. und Neumann, U. (2006). Multikulturalität und Mehrsprachigkeit als Lernbedingungen im Literaturunterricht. In K-M. Bogdal und H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 78–90). München: dtv.
- Wilts, J. (2001). Grundzüge einer Spielfilmdidaktik für den Französischunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 54, S. 210–221.
- Wolff, D. (2004). Kognition und Emotion im Fremdspracherwerb. In W. Börner und K. Vogel (Hrsg.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht* (S. 87–103). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Zerweck, B. (2007). Fernsehformate und deren kultureller Einfluss: Die Vermittlung von Fernsehkompetenz im Englischunterricht. In W. Hallet und A. Nünning (Hg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 351–370). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Ziegler, K. (2014). Perspektiven einer literaritätsorientierten Textsortendidaktik im fachfremdsprachlichen Deutschunterricht an italienischen Hochschulen. *Deutsch als Fremdsprache* 51, 4, S. 195–204.
- Zima, P. V. (2007). *Theorie des Subjekts*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Zobenica, N. (2010). Ključne kompetencije na akademskim studijama društveno-humanističkih nauka. In *Metodički vidici* 1, str. 134–141.
- Zobenica, N. (2011). Kratka priča Volkfanga Borherta u nastavi nemačkog jezika. U *Metodički vidici*, 2, str. 118–126.
- Zobenica, N. (2013). „Landeskunde“ u nastavi nemačkog jezika. U *Nasleđe*, 24, str. 203–216.
- Zobenica, N. (2015a). Funkcionalni pristup prevođenju imena u dečijim knjigama Mihaela Endea. U *Filolog* VI, 12, str. 126–136.
- Zobenica, N. (2015b). *Književno delo između estetike i poetike: Limeni doboš u Nemačkoj i Srbiji 1959–2009*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Zobenica, N. (2016a). Metode u nastavi književnosti na stranom jeziku. U *Radovi Filozofskog fakulteta*, 18, str. 277–288.

- Zobenica, N. (2016b). Projektna nastava kao vannastavna aktivnost: Prevođenje tekstova Karla Markusa Gausa o Dunavu. U *Metodički vidici*, 7, str. 423–439.
- Zobenica, N. (2017). Dve Hofmanstalove pesme u nastavi nemačkog jezika: korelacija književnosti i likovne umetnosti. U *Nasleđe*, XIV, 38, str. 247–257.
- Zobenica, N. (2018). Prevođenje i kompetencije u nastavi nemačke književnosti. U *Primenjena lingvistika u čast prof. dr Vesni Beriće Đukić*, str. 179–192.
- Zobenica, N. und Pajić, I. (2013). Deutsche Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht in Serbien. In J. Beli-Göncz, I. Boose, B. Petronijević und A. Wrobel (Hrsg.), *Treffpunkte: Literatur, Sprache und Didaktik im deutsch-serbischen Dialog* (S. 244–262). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zobenica, N. i Ristić, G. (2013). Univerzitetska nastava nemačkog jezika i književnosti. U *Nauka i savremeni univerzitet* (str. 209–219). Niš: Filozofski fakultet.
- Zobenica, N. i Stipančević, A. (2013). Film *Talas* u nastavi nemačkog jezika. U *Inovacije u nastavi*, 4, str. 126–134.
- Zobenica, N. i Stipančević, A. (2016). Kompetencije nastavnika nemačkog jezika i književnosti u Srbiji. U *Nasleđe*, 33, str. 151–162.
- Živković, D. (1992). *Rečnik književnih termina*. Beograd: Nolit.
- Živković, D. (2001). *Teorija književnosti sa teorijom pismenosti*. Beograd: Draganić.

UNIVERZITET U NOVOM SADU  
FILOZOFSKI FAKULTET

Dr Zorana Đinđića 2.

21000 Novi Sad

Tel: +381214853900

[www.ff.uns.ac.rs](http://www.ff.uns.ac.rs)

Štampa  
Futura  
Petrovaradin

Tiraž  
70

---

CIP - Katalogizacija u publikaciji  
Библиотека Матице српске, Нови Сад

---