

## UNIVERZITETSKA NASTAVA NEMAČKOG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI

*Sažetak:* Univerzitetaska nastava ima za cilj obrazovanje studenata koji treba da steknu određena znanja i veštine relevantne za rad u struci za koju se pripremaju. Međutim, univerzitetasko obrazovanje u Srbiji je još uvek velikim delom usmereno na sticanje znanja, a ne kompetencija, iako se sve više insistira na jasno formulisanim ishodima učenja i praktičnom obrazovanju koje će mlade ljude osposobiti za tržište rada. Nedovoljno pažnje se posvećuje efektivnom poučavanju, poboljšanju motivacije za studiranje, kao i aktivnom učenju na visokoškolskom nivou. U okviru metodike nastave uglavnom se govori o poučavanju dece u osnovnim i srednjim školama, dok se rad sa studentima ređe razmatra, čak i kad je reč o stranim filologijama. U ovom radu će se istražiti efektivne metode nastave nemačkog jezika i književnosti na univerzitetima, izložiće se neke slabosti postojećeg načina rada i daće se predlozi za njegovo eventualno poboljšanje.

*Cljučne reči:* univerzitetaska nastava, sticanje znanja i kompetencija, efektivno poučavanje, nemački jezik i književnost

### 1. Univerzitetaska nastava

Nastava na svim univerzitetima u Srbiji nije ista. Opštim ciljevima određenim *Zakonom o visokom obrazovanju* i u dokumentaciji za akreditaciju date su osnovne smernice za rad na visokoškolskim ustanovama, koje su dalje precizirane u okviru samih institucija. U skladu s tim se i univerzitetaska nastava nemačkog jezika i književnosti različito realizuje na različitim fakultetima. U ovom radu mi polazimo od univerzitetaske nastave nemačkog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, ali pritom obuhvatamo i aspekte koji se odnose na nastavu stranih jezika i književnosti uopšte, a specifično na nastavu nemačkog jezika i književnosti na svim nivoima obrazovanja. Sa ovim konkretnim primerom se stvara osnov za dalje izučavanje, proširivanje i produbljivanje ove tematike, s mogućnošću uočavanje i sličnih, ali i različitih obrazaca u nastavi stranih filologija koje se izučavaju na univerzitetima u Srbiji.

### 1.1. Ciljevi univerzitetskog obrazovanja

Kad je reč o opštim ciljevima visokoškolskog obrazovanja u Srbiji, oni su formulisani u *Zakonu o visokom obrazovanju* (2005: čl. 3, tač. 1) kao „prenošenje naučnih, stručnih i umetničkih znanja i veština“. Dalja specifikacija ciljeva ističe osposobljavanje studenata za „razvoj i primenu naučnih, stručnih i umetničkih dostignuća“ (akademske studije), odnosno „za primenu znanja i veština potrebnih za uključivanje u radni proces“ (strukovne studije) (isto: čl. 25, st. 1–3). Iskustvo je pokazalo da najveći nespornost između studenata i nastavnika nastaje upravo u nedovoljnoj diferencijaciji ovih vrsta studija u praksi, jer studenti prilikom upisa na fakultete uglavnom imaju cilj da se zaposle nakon studija, a ne da razvijaju naučna, stručna i umetnička dostignuća. Njih većinom zanimaju konkretna znanja i veštine koje će im biti potrebne posle studija.

Otuda bi studije trebalo da budu orijentisane na sticanje opštih i predmetno-specifičnih sposobnosti. Očekuje se da svaki student tokom studija razvija kognitivne sposobnosti (analize, sinteze i predviđanja rešenja i posledica, kritičkog i samokritičkog mišljenja i pristupa, primene znanja u praksi), istraživačke sposobnosti, komunikacione sposobnosti i spretnosti, interpersonalne kompetencije (sadržajna sa užim socijalnim i međunarodnim okruženjem), kao i profesionalne etike.<sup>1</sup> Bez obzira na razlike između studijskih programa, ove opšte kompetencije bi trebalo da usvoje svi studenti do kraja studija. Predmetno-specifične sposobnosti su povezane sa strukom i podrazumevaju da student temeljno poznaje i razume disciplinu svoje struke, da uz pomoć naučnih metoda i postupaka rešava konkretne probleme, da povezuje i primenjuje osnovna znanja iz različitih oblasti, da prati i primenjuje novine u struci, da razvija veštine i spretnosti u upotrebi znanja u odgovarajućem području, kao i da koristi informaciono-komunikacione tehnologije (*Akreditacija u visokom obrazovanju*, 2009: 55). U prvom planu su razvoj i primena stečenih znanja, u skladu sa ciljem i svrhom akademskih studija. Pri tome su opšte sposobnosti usmerene na svestrani razvoj ličnosti, dok predmetno-specifične pre svega služe razvijanju veština za poslovni život. U centru pažnje su, dakle, ličnost i potrebe studenta, što je sasvim u skladu sa novim konceptom obrazovanja.

### 1.2. Nastava orijentisana na učenika i studenta

U okviru novog koncepta obrazovanja težište se sa tradicionalnih pristupa orijentisanih na predavače i potrebe predmeta premešta na studenta, pri čemu su najvažniji elementi znanje i nastavni proces. Novi pristupi u nastavi su prilagođeni potrebama i očekivanjima studenata, a centar razvoja i izvođenja studijskih programa jeste učenje, ne poučavanje. Trebalo bi da se nudi veći izbor kako sadržaja, tako i načina, tempa i mesta učenja, a studenti se podržavaju i ohrabruju u odabiru smerova učenja koji im najviše odgovaraju, kako bi nadogradili svoj lični stil i praksu učenja. Programi se prilagođavaju potrebama tržišta rada, a studen-

---

<sup>1</sup> Prilikom grupisanja sposobnosti rukovodili smo se priručnikom Deklana Kenedija (Kennedy, 2009: 25, 53).

tima (koji su sada bolje informisani) pruža se veća mogućnost izbora. Podstiče se otvoreniji pristup, zatim šire učešće u obrazovanju tokom čitavog života, kao i mobilnost (*Vodič kroz ESPB*, 2009: 10).

Budući da je obrazovanje usmereno na studente, celokupni nastavni proces se sve više fokusira na ishode učenja, odnosno na ono što student po završetku procesa učenja zna, razume i/ ili ume da pokaže (Kenedi, 2009: 20, 66–70, 75). Kako bi učenje bilo efikasnije, savremena nastava se između tri načela kojima se određuje položaj učenika u nastavnom procesu „reci mi, pokaži mi, uključi me“, opredelila za uključivanje učenika u nastavni proces tokom kojeg on sam nešto radi, u skladu sa 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 stvaralačke snage pokreću na delanje (Ivić, 2010: 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 metode orijentisane na delanje i produkciju. Iako se uglavnom objedinjavaju pod jednim pojmom, „orijentacija na delanje“, postoji razlika između metoda „delanja“ i „produkcije“, jer prve podrazumevaju aktivnu upotrebu svih čula, dok postupci orijentisani na produkciju imaju za cilj stvaranje novih tekstova (Surkamp, 2007: 93). Ove metode se primenjuju u nastavi i maternjeg i stranog jezika i književnosti.

Iako su prvobitno orijentisane na učenike, jer metodika univerzitetske nastave još uvek nije dovoljno razrađena, ove metode se isto tako odnose i na rad sa studentima. Međutim, postoje izvesne razlike u poučavanju učenika i studenata. Sa kognitivnog aspekta, studenti su u najboljem uzrastu za učenje (između dvadesete i tridesete godine). Motivacija i interesovanja su individualna i različita, ali na njih mogu da utiču nastavnici, mediji i sadržaj nastave. Institucionalne i strukturalne okolnosti mogu u velikoj meri da smanje uspeh prilikom učenja jezika, kao što su, na primer, kursevi sa velikim grupama od trideset do pedeset studenata, kao i hijerarhija među nastavnim osobljem. Studenti uče ono što će ih pitati profesori, koji uglavnom ne drže praktične vežbe, tako da su one marginalizovane prilikom pripreme za ispit, što znači da se iz te oblasti ne stiče veliko znanje. Izbor tema i sadržaja predmeta je veoma važan, kao i to da oni budu metodički prilagođeni. Izbor medija i metoda utiče na izbor socijalnih formi, oblikovanje predmeta, upotrebu medija u skladu sa didaktičkim principima. Na kraju, presudnu ulogu igra i izbor i obrada nastavnih materijala (Bausch, Christ, Krumm, 2007: 215–217).

Kako bi univerzitetska nastava bila efikasna i kako bi se student tokom nastave što više aktivirao i motivisao za rad, potrebno je ne samo voditi računa o metodičkim aspektima, već i o propisanim institucionalno-strukturalnim aspektima. Vrlo često, ni pored najbolje volje i znanja, nastavnik ne može da sprovede svoje zamisli, jer ga u tome sputavaju spoljašnji faktori.

## 2. Nastava nemačkog jezika i književnosti

Kad je reč o studijama nemačkog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu podrazumeva se da se tokom studija razvijaju filološke i pedagoške kompetencije, pa su shodno tome predviđeni obavezni predmeti iz oblasti nauke o jeziku, književnosti i kulture. Nakon završetka studija studenti bi trebalo da poseduju visoku receptivnu i produktivnu jezičku kompetenciju, lingvističku kompetenciju, tj. teorijska znanja iz lingvistike i lingvističkih disciplina, kako sa sinhronog, tako i sa dijahronog aspekta (fonetike i fonologije, morfologije, sintakse, leksikologije, kontrastivne lingvistike i istorije jezika), da poznaju osnove teorije prevodjenja, teoriju i istoriju književnosti, kao i nemačku kulturu.

Analiza studijskog programa u toku procesa samovrednovanja uoči drugog ciklusa akreditacije navela nas je da razmotrimo u kojoj meri su ovi ciljevi do sada mogli da se ostvare. Iako su uglavnom ispunjeni, teškoće u njihovom realizovanju su proizašle iz institucionalno-strukturalnih ograničenja (na primer, veličina grupa), ali i načina rada na časovima nemačkog jezika i književnosti.

### 2.1. Nastava nemačkog jezika

Kad je posredi nastava stranog jezika, pukim usvajanjem jezičkog znanja, na primer, učenjem stranih reči i gramatičkih pravila, učenici i studenti se ne osposobljavaju da koriste taj jezik u životnim situacijama. Oni bi trebalo da van i nakon škole i studija budu u stanju da uspešno komuniciraju u skladu sa situacijom i sagovornikom, da izražavaju svoje misli, emocije, iskustva, znanja i želje, odnosno one sadržaje koji su od ličnog značaja za njih, kao i da izazovu određene reakcije kod svog sagovornika. Iz tog razloga treba da im se ponude različiti razgovori i tekstovi koji bi ih zainteresovali i podstakli ih da izraze svoja mišljenja i osećanja. Isto tako, treba da se izaberu one metode koje bi u njima probudile potrebu da tekstovima pristupe ne samo kognitivno, sa namerom da obogate svoje znanje, već i da se emocionalno angažuju. To u velikoj meri zavisi i od izbora tekstova, koji bi trebalo da budu orijentisani na učenike i studente, da njihove teme izazovu radoznalost, podstaknu učenike i studente na jezičko delanje i na razmenu informacija o sebi, svojim stavovima, osećanjima, ubeđenjima i različitim tumačenjima (Surkamp, 2007: 89–90).

Nakon završene prve godine studenti germanistike bi trebalo da raspolažu komunikativnom kompetencijom na nivou B2.2. Evropskog jezičkog okvira (u okviru usmene i pisane jezičke recepcije i produkcije, kao i govorne interakcije). U praksi to često nije slučaj, već veliki broj studenata prve godine nije na odgovarajućem jezičkom nivou, a neki čak ne mogu ni da prate nastavu ako je na nemačkom jeziku. Pokazalo se i da veliki broj diplomiranih studenata germanistike ne poseduju jezičke kompetencije na odgovarajućem nivou. Prvi problem je što već studenti prve godine ne čine jednu homogenu grupu, odnosno, ne poseduju isti nivo znanja, nego na početku studija raspolažu neujednačenim jezičkim i lingvističkim kompetencijama. U skladu s tim postoje tri grupe studenata: prvu grupu

čine oni koji su živeli u zemlji nemačkog govornog područja, usvojili nemački kao prvi jezik i raspolazu visokom komunikativnom kompetencijom. Međutim, oni po pravilu imaju slabiju lingvističku kompetenciju od druge dve grupe studenata koji su ili nemački učili u školi osam godina kao prvi strani jezik ili četiri godine kao drugi strani jezik. Njihova lingvistička kompetencija je daleko bolja, ali zato komunikativna nije dovoljno razvijena.

Prijemni ispiti su uglavnom koncipirani tako da se kod učenika proveravaju pre svega lingvistička, a zatim i komunikativna kompetencija. Da bi se izbegle nehomogene grupe, na prijemnom ispitu bi trebalo da se jednak akcenat stavi na procenjivanje i komunikativne i lingvističke kompetencije, kako bi se utvrdili nivoi i jezičkog i lingvističkog znanja, a zatim studenti podelili u odgovarajuće grupe. Grupe bi svakako trebalo da budu manje nego što je predviđeno dokumentacijom za akreditaciju i ne bi trebalo da imaju više od 20 studenata. Odabir vokabulara, tj. leksike, različitih komunikativnih situacija, stilova, jezičkih varijeteta i registara, kao i tekstova za prevođenje zavisio bio od toga da li su studenti nemački jezik usvajali kao prvi jezik ili ga učili kao strani u školi.

Sve jezičke veštine bi trebalo da se razvijaju ravnomerno u skladu sa predznanjem studenata. Studenti koji su nemački usvojili kao prvi jezik imaju više problema sa srpskim jezikom, pa bi trebalo više da prevode sa nemačkog na srpski i obrnuto. Kada su u pitanju jezičke veštine ovi studenti uglavnom poseduju zavidan nivo jezičke kompetencije, mada često nemaju dovoljno razvijenu veštinu pisanja. Kod njih bi težište trebalo da bude na produbljivanju gramatičkih pravila i razvijanju pravopisa i stila, dok studenti kojima je nemački strani jezik moraju više da se trude oko usvajanja jezičkih veština i razvijanja komunikativne kompetencije, naročito govora i slušanja sa razumevanjem. Akcenat bi, dakle, trebalo da bude na praktičnim jezičkim i gramatičkim vežbama, sa obaveznim diktatima i vežbama prevođenja. Međutim, da bi se osigurao kvalitet jezičkog znanja, potrebno je isto tako i pooštriti kriterijum za prolaznost na jezičkim testovima.

Vrsta vežbi, odnosno jezičkih veština koje se prenose na času, treba da utiče i na izbor metoda. Gramatičko-prevodna metoda se koristi na časovima prevođenja, jer podrazumeva učenje gramatičkih pravila na organizovan i sistematičan način kroz vežbe prevođenja (deduktivno). Pored toga ova metoda doprinosi i razvijanju prevodilačke kompetencije i usvajanju vokabulara, ali uglavnom u formi izolovanih reči, van konteksta. Pretežno se koristi maternji jezik, a fokusiranjem na gramatička pravila naglašava se forma, ne sadržaj teksta. Upravo zbog toga što se upotrebom ove metode zanemaruje komunikacija i komunikativni nivo teksta, ona se dopunjuje ostalim tipovima vežbanja, koje su pogodne za rad na jezičkim (lektorskim) vežbama: elementima direktne, audiolingvalne i komunikativne metode. Direktna metoda podrazumeva vežbanja na osnovu dijaloga ili priče i to u vidu usmene prezentacije, bez upotrebe maternjeg jezika ili prevođenja. Gramatika se usvaja induktivno, na osnovu iskustva, jer tekstovi se ne analiziraju sa gramatičkog aspekta. U okviru ove metode se posvećuje pažnja i poznavanju kulture strane zemlje („Landeskunde“) kao važnom aspektu učenja stranog jezi-

ka. Audiolingvalna ili audiovizuelna metoda podrazumeva korišćenje auditivnih i vizuelnih nastavnih sredstava prilikom učenja stranog jezika u vidu komunikacije. Upotreba maternjeg jezika je minimalna, a predviđa se kontrastivna analiza maternjeg i stranog jezika. Donekle je slična direktnoj metodi, jer obuhvata mnoge njene principe i procedure, posebno one koje se odnose na razvijanje govornih veština, ali je dopunjena saznanjima iz teorije biheviorizma, koja stavlja akcenat na „dril“, odnosno učenje ponavljanjem i oponašanjem. Komunikativna metoda, kao savremena metoda koja obuhvata prednosti svih prethodnih, stavlja akcenat na funkcionalni aspekt jezika, njegovu upotrebu u svakodnevnim situacijama, radi sticanja komunikativne kompetencije. Na kraju, učenje jezika podrazumeva i veliki udeo samostalnog rada kod kuće, za šta je posebno pogodna metoda čitanja, preko koje se stiču znanja o stranoj zemlji, njenoj kulturi, književnosti i istoriji, a usvaja se i odgovarajući vokabular, dok se ne poklanja pažnja konverzaciji i gramatici. Prevođenje se koristi isključivo u svrhu razumevanja teksta, ne radi usvajanja gramatike (Blažević, 2007: 18–19). Upravo ova metoda predstavlja spornu između nastave jezika i nastave književnosti.

## 2.2. Nastava nemačke književnosti

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: 91). Književnost kao umetnost aktivira i emotivnu stranu ličnosti i taj potencijal treba iskoristiti i u nastavi strane književnosti.

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. Nastavno osoblje 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, zatim interpretacija teksta koju usmerava nastavnik i, na kraju, iskazivanje ličnog stava. U domenu metoda je karakteristična monotonija (Surkamp, 2007: 92). Od metoda se uglavnom 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 sa ostalima, 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, Richter, 2010: 152–166). Osim toga, 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 konvencional-

nih 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 student 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 studenti 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: 240–246). Kod primene ovih metoda analize teksta potrebno je dobro poznavanje i poststrukturalističkih teorija dekonstrukcije i analize diskursa, kao i samog teksta. Takvo znanje se ne može očekivati od asistenata i saradnika, koji su sami još u procesu učenja i naučnog sazrevanja, a institucionalno-strukturalne okolnosti otežavaju nastavnicima da preuzmu časove vežbi sa studentima, u skladu sa preporukama da nastavnici drže isključivo predavanja. Na taj način znanja koja nastavnici stižu mogu da se prenesu pretežno na teorijskom nivou, a ograničavaju se mogućnosti i njihove praktične primene u radu sa studentima.

Ove tradicionalne metode se dopunjavaju metodama orijentisanim na delanje i produkciju (MODP), jer su njeni osnivači uočili da u tradicionalnoj nastavi nisu uključene delatnosti i sposobnosti učenica i učenika prilikom čitanja i razumevanja tekstova, tako da su oni nastojali da s ovim metodama težište sa teksta premeste na učenike i razumevanja teksta. 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: 92). MODP podrazumevaju aktiviranje kognitivnih, afektivnih i praktičnih sposobnosti i u nastavi književnosti su to uglavnom sledeće metode: prerada teksta, pisanje paralelnih tekstova, na primer, iz druge perspektive ili u drugoj formi, pisanje nastavka, dijaloga, vođenje intervjua, insceniranje teksta ili nekog njegovog dela (Leubner, Saupe, Richter, 2010: 152–166).

U ovim slučajevima je učenje 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. Međutim, književni tekst ne sme da se izgubi iz vida, MODP ne smeju da postanu same sebi svrha. Ovi zadaci moraju da se povežu sa analitičkim postupcima, 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: 99–104).

U univerzitetskoj nastavi nemačke književnosti još uvek preovlađuje tradicionalni model. U centru se nalazi nastavnik, a provera znanja se odvija po principu pitanja i odgovora. Kod studenata se razvijaju kognitivne sposobnosti analize i sinteze kroz pažljivo čitanje primarne i sekundarne literature i pisanje referata i seminarskih radova. Na taj način se neguju i istraživačke kompetencije, osnove profesionalne etike i interpersonalne veštine, kao i veština komunikacije. Osim toga, koristi se i metoda razgovora na času, koji uglavnom usmerava nastavno osoblje u željenom pravcu. Nijedna od ovih metoda ne aktivira sva čula, kao ni kreativnost studenata, niti koristi emotivni potencijal teksta. Iz tog razloga bi trebalo da budu dopunjene metodama orijentisanim na delanje i produkciju.

MODP mogu da se koriste na različite načine. 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 studenata i njihova veština pisanja na stranom jeziku. Isto tako, dramski tekstovi mogu da se u delovima insceniraju ili čitaju naglas po ulogama, čime se aktiviraju čula studenata. Uz lirske tekstove, koji takođe mogu da se čitaju naglas ili recituju, mogu da se pišu paralelni tekstovi, pesme sa sličnim ili suprotnim motivima i sličnom temom.

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 sa 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 studenta. 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, Zimmermann, 2006: 258–261). Na taj način se aktivira celokupna ličnost studenta.

Na časovima nastave nemačke književnosti studenti mogu da čitaju tekst po ulogama, da se uživljavaju u lik, preuzimaju određenu perspektivu ili čak da određene kraće delove nauče napamet i prezentuju na času. Na Odseku za germanistiku već godinama postoje studentske pozorišne grupe koje vode gostujući lektori iz Nemačke i Austrije i koje u okviru vannastavnih aktivnosti studentima pružaju mogućnost da razvijaju i jezičke i književne i niz drugih opštih kompetencija. Upravo zato se pozorište i posmatra kao jedna od integrativnih metoda u nastavi jezika i književnosti.

### 2.3. Integrativna nastava jezika i književnosti

Kad je reč o germanistici, ona obuhvata razne oblasti: nemački jezik, nemačku književnost i kulturu, metodiku nastave, prevođenje, nauku o filmu i pozorištu.



Činjenica je, međutim, da na germanistikama u Srbiji postoji striktna podela na „jezik“ i „književnost“, da su naučni radovi koji obuhvataju teme iz obe oblasti izuzetno retki, kao i nastavnici koji u rad sa studentima uključuju obe oblasti. Upravo ta tendencija razdvajanja jezika i književnosti u procesu sve veće specijalizacije struke, nauke i nastave predstavlja najveći nedostatak univerzitetske nastave nemačkog jezika i književnosti. Savremena didaktika i metodika sve više zagovaraju sisteme povezivanja, odnosno integrativnu nastavu i učenje koje povezuje više predmeta. Na taj način se umrežuju različite sazajne mogućnosti, što je danas neophodno, budući da je „rasparčano“ učenje nesvrshodno, a izolovana znanja se ne povezuju ni horizontalno, ni vertikalno. Perspektiva jednog predmeta nije dovoljna da bi se razumele ključne teme našeg životnog sveta, kao što tome ne doprinosi ni preovlađivanje apstraktno-kognitivnih metoda u nastavi i upotreba samo jedne vrste medija. Međutim, razvoj nastave koja prelazi granice među predmetima podrazumeva intenzivno kolegijalno planiranje i kooperaciju u odabiru predmeta nastave, postupaka i metoda koje se koriste, sadržaja i tema. Sve tri kategorije moraju stalno da se povezuju, ali ne proizvoljno, već na osnovu međusobnih veza i logičke međuzavisnosti raznih radnih područja. Efikasna integrativna metoda jeste, na primer, rad na projektu, na kojem se studenti najviše angažuju i povezuju najviše elemenata sa studija. Osim toga, integrisanje ne mora da bude samo u okviru jedne oblasti, već se mogu povezivati različiti obrazovni programi i profili (Schindler, 2006: 271–285).

Kad je reč o predmetima kod kojih se integrišu jezik i književnost, jedna od mogućnosti je povezivanje istorije jezika i književnosti srednjeg veka u jedan predmet, kao što je slučaj u zemljama nemačkog govornog područja („medijevistika“). Pismeno prevođenje književnih tekstova takođe je efikasan način povezivanja književnosti i jezika, bilo u okviru posebnog predmeta, bilo u okviru časova književnosti, na kojima se čak mogu raditi i gramatičke analize književnih tekstova (morfološke i sintaksičke). Od jezičkih predmeta naročito je sociolingvistika pogodna za povezivanje sa književnošću, jer se u književnim tekstovima mogu naći različiti jezički varijeteti, na primer, jezik mladih ili nemački dijalekti.

Kad su posredi metode, naročito pogodna za integraciju različitih oblasti jeste pisanje projekata. Potencijal ove metode bi se mogao iskoristiti na različite načine, jer polazeći od književnog teksta, studenti mogu da steknu uvid u različite istorijske, socijalne, kulturološke, filozofske, psihološke, umetničke, religiozne, mitološke i lingvističke aspekte književnog dela, ali i načina života određenog perioda. Isto tako, produktivna metoda pisanja eseja ili sastava na časovima književnosti, kao i kreativno pisanje pogodni su za razvijanje i književne kompetencije i jezičke veštine pisanja, kao što upotreba audio i audiovizuelnih medija na časovima književnosti pogoduje razvoju veštine slušanja. Integrativna metoda *par excellence* je svakako pozorište.

### 3. Zaključak

Univerzitetska nastava nemačkog jezika i književnosti uglavnom je usaglašena sa ciljevima visokoškolskog obrazovanja. Tokom studija se prenose adekvatna znanja i veštine potrebne za rad u struci, ali je potrebno poboljšati komunikativnu kompetenciju studenata. Generalno je težište na kognitivnim kompetencijama, stoga bi trebalo studente više podstaći na aktivno učenje i razvijati njihovu kreativnost. Iz tog razloga je potrebno uneti određene metodičke inovacije, kao što su uvođenje metoda orijentisanih na delanje i produkciju, kao i razvijanje integrativnog modela nastave jezika i književnosti. Isto tako, bile bi poželjne i institucionalno-strukturalne izmene, kao što je, na primer, veličina grupa za vežbe, kako bi univerzitetska nastava nemačkog jezika i književnosti zaista ostvarila svoj potencijal razvijanja stručnih, naučnih i nastavnih dostignuća.

Na kraju, univerzitetska nastava nije dovoljno istražena oblast, jer ne postoji metodika nastave na visokoškolskim ustanovama. Međutim, tu počinje reforma obrazovanja, tu se obrazuju budući nastavni i naučni kadrovi i stvaraju nove tendencije u obrazovanju i vaspitanju. Proučavanje univerzitetske nastave i razvoj njene metodike daju mnogo prostora za uporedno istraživanje nastave na univerzitetima u Srbiji i u inostranstvu i moglo bi da doprinese njihovoj boljoj integraciji i ujednačavanju njihovih programa.

### Literatura

- Akreditacija u visokom obrazovanju.* (2007). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Bausch, K. R., H. Christ und H. J. Krumm (Hrsg.). (2007). *Handbuch Fremdsprachendidaktik.* Tübingen; Basel: A. Francke Verlag.
- Blažević, N. (2007). *Grundlagen der Didaktik und Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache.* Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta.
- Bolonjska deklaracija.* (1999). Dostupno na: [www.mpn.gov.rs/userfiles/dokumenti/visoko/Bolonjska.PDF](http://www.mpn.gov.rs/userfiles/dokumenti/visoko/Bolonjska.PDF) [26.10.2012].
- Förster, J. (2006). Analyse und Interpretation: Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen. In Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte (Hrsg.). *Grundzüge der Literaturdidaktik.* München: dtv, 231–246.
- Ivić, P. (2010). Otklanjanje negativne sugestije prema čitanju uzajamnim dejstvom drugih umetnosti. *Metodički vidici* 1, 6–11.
- Kennedy, D. (2009). *Pisanje i upotreba ishoda učenja.* Beograd: Savet Evrope, Kancelarija u Beogradu.
- Leubner, M., A. Saupe und M. Richter. (2010). *Literaturdidaktik.* Berlin: Akademie Verlag.
- Schindler, F. (2006). Verbundsysteme: Integrativer Deutschunterricht und fächerübergreifendes Lernen. In Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte (Hrsg.). *Grundzüge der Literaturdidaktik.* München: dtv, 272–285.

- Schülein, F. und M. Zimmermann. (2006). Spiel- und theaterpädagogische Ansätze. In Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte (Hrsg.). *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, 258–271.
- Surkamp, C. (2007). Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In Wolfgang Hallet; Ansgar Nünning (Hg.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 89–106.
- Vodič kroz ESPB (*Evropski sistem prikupljanja i prenosa bodova*). (2009). Beograd: Savet Evrope.
- Zakon o visokom obrazovanju. (2005). *Službeni glasnik RS 76/05*.

Nikolina Zobenica, Gordana Ristić

## UNIVERSITY TEACHING OF GERMAN LANGUAGE AND LITERATURE

*Summary:* The purpose of university teaching is educating students, who should acquire knowledge and skills relevant to the work field they are being prepared for. However, the university education in Serbia is still mainly focused on acquiring knowledge, and not competencies, though education experts insist on clearly defined learning outcomes and practical education which should prepare students for the labour market. Insufficient attention has been paid to effective teaching, enhancing student motivation, and active learning at the university level. In didactics of teaching authors mostly discuss teaching children on primary and secondary level, while teaching at the universities has been rarely taken into account, even in didactics of teaching foreign philology. In this paper we have explored the effective methods of teaching German language and literature at the universities, we have also taken into consideration some weaknesses of the current way of teaching and given suggestions for their possible improvement.

*Key words:* university teaching, acquiring knowledge and competencies, effective teaching, German language and literature