

МЕТОДЕ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ НА СТРАНОМ ЈЕЗИКУ

Апстракт: Књижевни текстови се избегавају у настави страних језика из више разлога, али први је свакако језичка комплексност која отежава њихово разумевање и обраду. Иако је последњих деценија присутна тенденција да се књижевност врати у наставу немачког језика као страног, остају неразрешена два проблема: прво, језичко-семантичко декодирање књижевних текстова, и друго, примена одговарајућих наставних метода. Уколико се обрађује у настави страних језика, књижевни текст се углавном третира као било који други текст и приликом семантизације се користи неки од методичких поступака који се примењује у оквиру метода страних језика. Међутим, на тај начин се не користи пун потенцијал књижевног текста, те би требало да се у следећој фази примене одговарајуће методе наставе књижевности. У овом раду се предочавају различите категорије наставних метода, почев од опште-дидактичких, преко парцијално-дидактичких метода које се користе у настави страних језика, до метода које се користе у настави књижевности на матерњем језику. Циљ је да се анализом и комбиновањем различитих наставних метода пронађе и представи најбољи приступ књижевном тексту на страном језику.

Кључне речи: наставне методе, настава страних језика, настава књижевности, семантизација.

Појмовна збрка – методе, методички поступци или системи?

Грчка реч *μεθoδoς* означава пут, поступак или приступ. Као што научноистраживачке методе означавају приступ неком научном проблему, тако је и наставна метода приступ, пут ка одређеном наставном циљу на којем заједно раде наставници и ученици, односно студенти. У складу са различитим циљевима и предметима наставе, наставних метода има много, као и покушаја њихове класификације који често воде до преклапања, недоумица и неразумевања, као и до еклектичности приликом употребе термина и примене самих метода.

Метода је пре свега једна од фундаменталних категорија опште дидактике која се специфично одређује и конкретизује у предметној дидактици, односно методици наставе одређеног предмета. Отуда се говори

* nikolina@ff.uns.ac.rs.

о опште-дидактичким методама које се примењују у настави свих (или већине) предмета уз извесне модификације, с једне стране, и о парцијално-дидактичким (методичким) методама које су карактеристичне за одређени предмет или групу сродних предмета, с друге стране (Кончаревић, 2004, р. 104). Број тих метода у дидактичкој литератури је скоро непрегледан (Hallet & Königs, 2010, р. 151) и постоје различити покушаји њихове систематизације и поделе. Међутим, кад је реч о опште-дидактичким методама, упркос размимоилажењима, неке се класификације чешће користе од других.

Према типологији наставних метода, углавном се разликују вербална монолошка метода, вербална дијалогска метода, хеуристички метод, рад на тексту, демонстративна метода, активности карактера игре и истраживачки рад (Petrovački & Štasni, 2010, р. 18). Свака од ових метода је релативно опште формулисана и може даље да се разложи на мање елементе, односно на методичке поступке. Петровачки и Штасни (Petrovački & Štasni, 2010, р. 17) истичу да понекада критеријуми за разликовање метода и методичких поступака нису сасвим јасни. У „појмовној хијерархији метода“ наставна метода се налази у надређеном положају у односу на методички поступак и остварује се конкретним методичким поступцима који су њени саставни делови, елементи, кораци. Тако се у вербално монолошку методу убрајају поступци као што су усмено излагање, описивање, приповедање, образлагање и објашњавање, а у вербално дијалогску методу спадају слободан разговор и дискусија. Хеуристички метод представља решавање проблема, а рад на тексту обухвата различите врсте писаних и графичких радова, реферате и илустрације. Демонстративна метода обухвата приказивање модела, схема и скица, слајдова, филмова, а у оквиру активности карактера игре могу се примењивати стваралачке, уметничке, драмске, језичке и логичке игре и креативни задаци. Као посебна метода се издваја истраживачки рад као научно истраживање на сопственом истраживачком пројекту (Petrovački & Štasni, 2010, р. 18) које се састоји из корака планирања, прикупљања чињеница, обраде, провере и саопштавање резултата истраживања. Истраживачки рад подразумева индивидуални, групни рад, рад у тандему или самостални интелектуални или интелектуално-практични рад ученика или студента на различитим изворима знања. Наставник контролише и усмерава рад ученика или студената ка трагању за одговорима на неко питање или за решењем неког задатка или проблема. Овом методом се потенцира самостални и стваралачки рад ученика или студената, док је наставник све мање посредник и преносилац готових знања (Јukić, 2005, р. 46–47). Поред метода и методичких поступака, у појмовној хијерархији метода се на највишем месту налазе методички системи.

Методе се врло ретко користе појединачно и независно једне од других, те тако настају методички системи као што су, на пример, догматско-

-репродуктивни, репродуктивно-експликативни, интерпретативно-аналитички, проблемско-стваралачки, корелацијско-интеграцијски, систем програмиране наставе, систем учења путем откривања, комуникацијски, отворени, мултимедијски, тимски (уп. Petrovački & Štasni, 2010, p. 21). У оквиру догматско-репродуктивног и репродуктивно-експликативног методичког система се, на пример, комбинују различити поступци вербално монолошке и дијалошке методе. Код интерпретативно-аналитичког методичког система се повезују вербално дијалошка метода и рад на тексту, а код проблемско-стваралачког се комбинују вербално монолошка и дијалошка метода, рад на тексту и истраживачка метода. Корелацијско-интеграцијски методички систем настаје повезивањем два или више наставна предмета, па самим тиме и различитих метода. Систем програмиране наставе је фокусиран на истраживачки рад ученика на програмираном тексту и на рачунару. У систему учења путем откривања се повезују вербално дијалошка и хеуристичка метода. Треба нагласити да методички системи нису затворени скуп, будући да су могуће нове и другачије комбинације метода које се могу формирати и временом етаблирати у настави.

Терминологија се даље усложњава тиме што сваки наставни предмет развија своје посебне методе (парцијално-дидактичке) које обухватају различите поступке, и оне могу да се делимично или потпуно преклапају са опште-дидактичким методама. Уколико се јасно не разграниче, долази до конфузије, односно до појмовне збрке и до мешања опште-дидактичких и парцијално-дидактичких метода. Томе доприноси и чињеница да постоје и методе групе предмета и методе појединачних предмета, као на пример, методе наставе страних језика и посебне методе енглеског, француског, немачког, руског и других страних језика.

Методе у настави страних језика

У методикама страних језика могу се наћи различити спискови и класификације наставних метода. Делимично поклапање оправдава тенденцију да се говори о методици наставе страних језика, али њихове предметне специфичности отежавају могућност унификације.

Највећи број метода се наводи у методици руског језика, у којој се прави разлика између три групе метода: директни методи (аудио-визуелни, аудио-лингвални, очигледно-ситуативни, имитативни, конверзацијски и др.), когнитивни методи (преводно-граматички, свесно-практични, когнитивно-контрастивни, програмирани, метод читања, индивидуализовани, трансформациони), комбиновани (комуникативни, интегрални, комуникативно-денотативни, културолошки), интензивни (сугестопедија,

активизација резервних потенцијала личности, ритмопедија, релаксопедија, хипнопедија, сугестокибернетски, емоционално-смисаони метод, метод ћутања и други). Као посебна метода издваја се свесно-практични метод који спада и у групу когнитивних и интензивних метода (Кончаревић, 2004, р. 106–107).

У дидактици француског језика се разликују традиционална или граматичко-преводна метода, природна метода, нео-природна метода, директна метода, аудио-орална метода, структурално-глобална аудио-визуелна (СГАВ) метода, комуникативни приступ и неконвенционални приступи као што је сугестопедија, учење у заједништву и тихи приступ (Šotra, 2010).

У методици енглеског језика се разликују граматичко-преводна, аудиолингвална метода и њена модерна верзија ППП (Презентација, Пракса и Продукција) (PPP – Presentation, Practice and Production), комуникативни приступ и њена проширена верзија, проблемска настава (ТБЛ – Task-Based Learning) (Harmer, 2007, р. 48–51).

У дидактици немачког језика као страног се такође као прва метода увек наводи граматичко-преводна метода, која се најпре користила у настави класичних, а затим и у настави модерних језика. Са тежиштем на структури језика (граматика и вокабулар), заснивала се на раду са књижевним текстовима и имала је за циљ стицање знања о самом језику. Будући да се тако стечено формално знање о језику није могло применити у свакодневном животу, од 19. века се ова метода замењује другим методама (директна, аудиолингвална, комбинована, аудиовизуелна, комуникативна). Данас се у настави немачког језика тежиште ставља углавном на комуникативни приступ који користи предности свих претходних метода (Neuner, 2007, р. 227–231), те се зато његовом применом остварују најбољи резултати кад је реч о стицању рецептивних (слушање, читање) и продуктивних (говор, читање) језичких вештина. У новије време се помиње и интеркултурни приступ, а користе се и алтернативне методе у које спадају сугестопедија и приступ тоталног физичког одговора (TPR–Total Physical Response) (Hallet & Königs, 2010, р. 152–155), терапеутски приступи (учење у заједници или тихи начин), комуникативни приступи (природни приступ, метода драме) и други (Ortner, 2007, р. 234).

Кад је реч о књижевним текстовима у оквиру различитих метода, они су се у настави страног језика користили још у оквиру граматичко-преводне методе, али пре свега као средство учења језика и образовања младих људи. С обзиром на то да књижевни текстови на страном језику углавном нису били повезани са свакодневицом, постепено се књижевност искључивала из наставе, да би јој се последњих деценија поново почела указивати пажња.

Књижевност у настави немачког језика

У оквиру традиционалног образовања књижевност се посматра као образовно благо и као средство за грађење карактера, као мост између усвајања језичког знања и антиутилитаристичког образовног и канонског мишљења. Међутим, будући да је потребно уложити много труда да би се књижевни материјал семантички савладао, интересовање за учење немачког језика опада у оквиру наставе у којој књижевност заузима централну позицију и у којој су књижевност и језик стриктно раздвојени. У оквиру оваквог концепта, настава књижевности на страном језику постаје контрапродуктивна, те се од седамдесетих година књижевност искључује из наставе немачког језика као страног. Аргументи који се притом наводе су слабо интересовање ученика за књижевност, застарели, превише интелектуални књижевни текстови отуђени од живота, немогућност практичне примене у свакодневним животним ситуацијама, као и недостатак информација о страниј земљи и њеној култури. Језик књижевних текстова је веома често тежак, не користи се у свакодневној употреби, отежава разумевање и уништава мотивацију ученика. Пресудно је што се разумевање књижевног текста сматра напорним, будући да захтева троструко декодирање – језичко-семантичко, језичко-естетско и културно-семантичко, тако да књижевност стално доводи у питање осећање сигурности ученика. Настава језика и књижевности се међусобно искључује, јер књижевност не омогућава задовољавајући разговор и комуникацију у учионици, даје недовољно или премало могућности за вежбе из граматике и вокабулара (Korpensteiner, 2001, p. 11–19). Међутим, иако су наведени разлози говорили у прилог искључивању књижевности из наставе страних језика, они су у исто време навели многе дидактичаре и методичаре књижевности да преиспитају њену улогу и место у настави страних језика.

Због ових критичких гласова се након комуникативног преокрета током седамдесетих година мења став према настави књижевности уопште, као и према њеним циљевима, садржајима и методским поступцима. Књижевност се од тада посматра као део културне праксе, сагледава се много шире, па се у наставу укључују и свакодневни и употребни текстови, као и тривијална и забавна књижевност. Намера је да ученици књижевност разумеју и да је и касније током живота критички прате и читају. Овај преокрет обележио је рађање модерне дидактике немачке књижевности (Abraham & Kerper, 2006, p. 107), а њена иновативност се огледа у ревизији избора књижевних текстова, као и у новом начину рада.

Пре свега, потребно је да књижевни текстови буду пажљиво одабрани, да то буду доживљени текстови који одговарају језичком знању ученика, да воде ка њиховом личном ангажману, изазивају напетост и

осећање „погођености“, да нису досадни и да представљају противтежу нерелевантним уџбеничким дијалозима. Симулирани свет књижевног дела даје прилику читаоцима да се идентификују, али им помаже и да се дистанцирају, даје им могућност бегу, пружа им ведрину, али им представља егзистенцијалне теме као што су смрт и туга, те на тај начин може да понуди извесну помоћ за суочавање са животом. Књижевни текстови су по правилу напетији и занимљивији од других текстова, могу да понуде могућност за разговор, за сусрет, могу да изазову личност читаоца, прошире његову психолошку способност перцепције и да подстакну машту. Језик књижевних текстова је „бољи“ језик са чистим конструкцијама, пажљиво одабраним речима и изразитом јасноћом, те обогаћује вокабулар ученика апстрактним речима, појмовима из подручја изражавања мишљења и осећања. Осим тога, језик књижевних текстова одликује се посебном лепотом израза. На крају, може се закључити да је у комуникативној настави рад на књижевним текстовима свакако могућ, али само уз продуктивно-иновативни приступ, уз демистификацију књижевности. Мотивација ученика за књижевност може знатно да порасте, јер она представља алтернативу уџбеницима, излаз из неаутентичног света у свакодневну комуникацију, у подручје несигурности и неизвесности стране културе која се преко добро одабраних књижевних текстова далеко боље упознаје него преко уџбеника (Korpensteiner, 2001, p. 11–19). На тај начин се стиче и развија (интер)културна компетенција као једна од кључних компетенција савременог доба, неопходна у глобалном друштву.

Јасно је да се књижевни текстови могу користити у сврху постизања когнитивних циљева као и све остале врсте текстова, али њихов потенцијал се тиме не исцрпљује, јер у раду с другим врстама текстова тешко могу да се испуне емоционално-афективни циљеви, док су могућности за њихово остварење на основу књижевних текстова практично непрегледне, те у томе лежи неоспорна предност њихове имплементације у наставу.

Емоционална компонента је у настави страних језика углавном запостављена, иако емоције не само да утичу на когнитивне процесе, већ и управљају њима. Утврђено је да лоше расположење и осећање туге негативно утичу на размишљање, док га срећа, радост и задовољство поспешују. Истраживања из психологије памћења су чак показала да се информације боље памте уколико су емоције укључене у наставни процес (Wolff, 2004, p. 87–97). Сасвим је извесно да ниједна друга врста текста не може да изазове емоције као књижевни и да се тај потенцијал мора искористити и у настави страних језика као снажно средство мотивације. Међутим, поставља се питање како. У оквиру наставе књижевности на матерњем језику већ постоје уобичајене методе за рад на књижевном тексту, што није случај са књижевношћу на страном језику.

Методе у настави књижевности на матерњем језику

Кад је реч о методама у оквиру наставе немачке књижевности, углавном се говори о три групе метода: анализи текста и сродним поступцима, методама оријентисаним на деловање и продукцију (*Handlungs- und Produktionsorientierung*) и разговору у настави. Ове методе се разликују према циљевима, па тако прва група поступака – анализа текста, преношење текста својим речима, детаљно читање уз вођење бележака и подвлачење – имају за циљ уочавање текстуалних елемената и структура, док настава оријентисана на деловање и продукцију, као и разговор у настави имају за циљ тумачење текста. Анализа текста и сродни поступци представљају систематичан и рефлексиван поступак који се лако поучава и учи, те се углавном користе као централан пут до уочавања елемената текста. Разговор током наставе може да усмерава наставник или може да се води без његове интервенције, али тежиште је на ученику или студенту, као и код метода оријентисаних на делање и продукцију. Код ових метода се приликом рада на тексту активирају когнитивне, афективне и практичне способности и оне могу да имају за циљ и уочавање структуре текста (писање нове верзије, преформулација, писање текста на исту тему) и његово тумачење. У продуктивне задатке са тим циљем спадају писање наставка, писање дијалога, приповедање из друге перспективе, писање писма из друге улоге, док у задатке оријентисане на делање спадају вођење интервјуа, извођење представе, презентација, писање паралелних, супротних или сличних текстова. Нарочито је пожељно да одабрани поступци имају везе са стварношћу ученика или студената. Могућности метода ове групе су неограничене, али како не би прешле у пуку играрију, битно је да буду у складу са наставним циљем, прилагођене ученицима, тексту и књижевном жанру, као и да буду комбиноване са анализом текста (Leubner, Saupe & Richter, 2010, p. 153–165).

Оваква класификација метода се делимично поклапа са поделом опште-дидактичких метода. У обе категоризације се помињу различити облици рада на тексту, затим разговор на часу или вербално-дијалогска метода, и активности карактера игре које делимично одговарају методама оријентисаним на делање и продукцију. Уколико се комбинују разговор на часу и рад на тексту, примењује се интерпретативно-аналитички методички систем, који је погодан за наставу књижевности на матерњем језику. Међутим, поставља се питање да ли се овај методички систем може без тешкоћа применити у настави књижевности на страном језику. Уколико постоји језичка баријера, ученици (а и студенти) ће далеко теже анализирати и интерпретирати текст, разговарати о њему, користити га као основ или подстицај за делање или продукцију. Већ први ниво декодирања – језичко-семантички – представља препреку пред којом ученици и студенти, а и наставници, углавном посустају.

Методе у настави књижевности на страном језику

Семантизација, као откривање смисла и значења речи и израза, у методици наставе страних језика представља централну етапу интерпретације нове лексике. Будући да може да се оствари на више начина, приликом избора је важно да се испуни захтев адекватности. Начелно се прави разлика између *преводне* семантизације – давања еквивалената у матерњем језику или језику посреднику, *беспреводне* семантизације – откривање значења путем предметне очигледности, ликовне очигледности и моторне / моторичке очигледности, описивања и тумачења значења речи, синонима и антонима, као и семантизације *помоћу анализе структуре речи*, њених творбених елемената, односно коренских морфема и афикса (Raičević, 2011, p. 177). Одабир начина семантизације зависи од наставне методе која се примењује, будући да је семантизација фаза у процесу обраде текста.

Превођење је део најстаријих метода наставе страних језика, граматичко-преводне и мање познате лексичко-преводне методе, која има доста сличности са граматичко-преводном, али се мање примењивала. Код ове методе је граматика у другом плану, а тежиште је на усвајању лексике. Оригинални текстови су се учили напамет и интерлинеарно су се преводили. Сматра се да је прогресивнија од граматичко-преводне методе због рада на тексту и одсуства схоластичког приступа граматици и углавном је имала општеобразовни циљ и обезбеђивала је вештину читања и превођења (Kremzer, 1983, p. 172).

У оквиру каснијих метода, као и савременог комуникативног приступа настави избегава се употреба матерњег језика, те је превођење као начин семантизације маргинализовано. Ипак, код семантизације комплексних, вишеслојних, вишезначних текстова, са апстрактним и / или архаичним изразима и мноштвом стилских фигура, као што су књижевни текстови, тешко је избећи превођење у сврху језичко-семантичког декодирања.

Следећа опција је беспреводна семантизација, у складу са моделом дидактичке анализе (Bimmel, Kast, & Neuner, 2011), најраспрострањенијим у домену наставе немачког језика као страног (Koeppel, 2013, p. 389). У савременој настави страних језика већина текстова се обрађује на овај начин, па и књижевни, иако се поједини дидактичари књижевности противе примени оваквог поступка у раду са књижевним текстовима.

Нева Шлибар (Šlibar, 2011, p. 77–78) сматра да рад на књижевном тексту који обухвата упознавање са вокабуларом и обраду граматике, има за резултат „убијање текста“, његове напетости, естетике, деловања, чулности. Из тог разлога препоручује разне друге поступке, при чему предност даје дугорочном планирању и припремању, односно постепеном увођењу

вокабулара преко других текстова. Уколико то није могуће, вокабулар треба да се прошири пре рада на књижевном тексту тако што се на часу заједнички траже нове (непознате) речи, решавају укрштенице, откривају и смишљају приче (за домаћи рад и по могућности у групама). На тај начин треба обрадити само кључне речи у књижевном тексту, док се значење мање битних речи може закључити из контекста. Шлибар сматра да су навођење и састављање листа речи са преводом застарели и дидактички неприхватљиви, иако су се ови поступци још увек задржали у наставној пракси.

Након што је спроведено језичко-семантичко декодирање, књижевном тексту се приступа уз примену већ поменутих метода наставе књижевности (рад на тексту, разговор на часу, методе оријентисане на делање и продукцију). У овој фази језик више није у првом плану, већ се користи ради остваривања различитих когнитивних, емоционално-афективних и психомоторичних циљева који произлазе из књижевног текста. Међутим, употребом страног језика у обради књижевног текста долази до повезивања наставе језика и књижевности без запостављања уметничке и сазнајне вредности литерарног дела, а при томе се у великој мери развијају језичке, интеркултурне и друге компетенције (уп. Zobenica, 2010).

Закључак

Упркос тешкоћама у раду са књижевним текстовима, они треба да буду део савремене наставе страних језика, с обзиром на њихов неисцрпни потенцијал за испуњавање когнитивних, емоционално-афективних и психомоторичних циљева. Остварењу ових циљева доприносе примене метода рада на тексту, вербално-дијалогска метода и активности карактера игре, односно њихова комбинација.

Кад је реч о настави књижевности на страном језику, кључни проблем представља језичко-семантичко декодирање књижевних текстова. Овом проблему се у настави страног језика приступа путем различитих поступака семантизације – преводне у оквиру лексичко-преводне методе или беспреводне у оквиру комуникативног приступа у настави страних језика. Избор начина декодирања зависи од фактора као што су врста текста, узраст, радне навике и језичко предзнање ученика или студената, као и време које им стоји на располагању.

Иако је неки вид семантизације неопходан, она не би требало да буде саставни део самог рада на књижевном тексту, већ језичко-семантичко декодирање треба да буде припрема, претходница настави књижевности. Књижевни текст не треба третирати као било који други текст на страном

језику, јер се на тај начин разара његова посебност и његов потенцијал. Битно је, пре свега, имати на уму да је књижевни текст прво језичка, а онда уметничка творевина, те се у његовој обради користе и методе наставе страног језика и наставе књижевности. Ни један ни други аспект текста не сме да буде запостављен ни изостављен, како би се књижевни текст обухватио у целини, његов потенцијал у што већој мери искористио, а знање, способности и различити аспекти личности ученика и студената у што већој мери обогатили и развили.

Литература

- Abraham, U. & Kepser, M. (2006). *Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung*. Berlin: ESV.
- Bimmel, P., Kast, B. & Neuner, G. (2011). *Deutschunterricht planen NEU: Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*. Kassel & München: Langenscheidt.
- Hallet, W. & Königs, F. (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Jukić, S. (2005). *Didaktičko-metodički fragmenti: Izabrani radovi*. Priredila Olivera Gajić. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Končarević, K. (2004). *Savremena nastava ruskog jezika: Sadržaji, organizacija, oblici*. Beograd: Slavističko društvo Srbije.
- Koepfel, R. (2013). *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Koppensteiner, J. (2001). *Literatur im DaF-Unterricht: Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öbv und hpt.
- Kremzer, N. (1983). *Osnove metodike nastave nemačkog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Leubner, M., Saupe, A. & Richter, M. (2010). *Literaturdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag.
- Neuner, G. (2007). Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In K-R. Bausch, H. Christ & H. J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 225–234). Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Ortner, B. (2007). Alternative Methoden. In K-R. Bausch, H. Christ & H. J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 234–238). Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.

- Petrovački, Lj. & Štasni, G. (2010). *Metodički sistemi u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Raičević, V. (2011). *Rečnik lingvodidaktičke terminologije*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- 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.
- Wolff, D. (2004). Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb. In: W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht* (87–103). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Zobenica, N. (2010). Ključne kompetencije na akademskim studijama društveno-humanističkih nauka. *Metodički vidici*, 1, 134–141.

Nikolina Zobenica

METHODS OF TEACHING LITERATURE IN A FOREIGN LANGUAGE

Summary

In teaching a foreign language, literature is mostly avoided out of several reasons, but the first among them is undoubtedly its language complexity, which is the main impediment for understanding a literary text. Despite the tendency of last decades to bring literature back in teaching German as a foreign language, the questions of approach to literary texts, firstly to their linguistic-semantic decoding, and secondly to methods of literature teaching, still remain unsolved. A literary text in a foreign language teaching is mostly treated as any other text, although in that way its potential is not being used to full extent, since it can present the basis for reaching cognitive, affective and psychomotor teaching goals.

The first issue in teaching literature in a foreign language is the linguistic-semantic decoding of a literary text. This problem in a foreign language teaching can be approached through various semantization procedures – through translation as a part of the lexical-translational method, or without translation (showing objects, pictures or movements, description and interpretation, use of synonyms and antonyms, word structure analysis) as preferred in communicative teaching approach. Although semantization must be a part of processing a literary text in a foreign language, the linguistic-semantic decoding should be just a preparation, a pre-phase to application of literature teaching methods like text processing (text analysis, re-narrating, close reading, taking notes, underlining), a classroom dialogue, methods of action and production (writing a sequel, a dialogue, a parallel or an opposite text, a letter from another role, narration from another perspective, conducting an interview, a play performance or a presentation), as well as their combination.

It is essential to bear in mind that a literary text is firstly a language product and secondly a piece of art, so that in processing a literary text in a foreign language both methods of language and literature teaching should be applied. Both aspects should receive due attention in order to encompass a literary work as a whole, to use its full potential, to enrich and develop the knowledge, competences and overall personality of students.