

Nikolina N. Zobenica

nikolinazobenica@gmail.com

(Filozofski fakultet – Germanistika, Novi Sad)

KRATKA PRIČA

VOLFGANGA BORHERTA U NASTAVI NEMAČKOG JEZIKA

SAŽETAK

U nastavi stranog jezika književnost zauzima marginalno mesto. Ako joj se i posvećuje pažnja, uglavnom se na času rade samo odlomci i književno delo se obrađuje kao bilo koji drugi tekst, a da njegova specifičnost pritom ne dolazi do izražaja. Međutim, obrada literarnog teksta u nastavi stranog jezika pruža čitav niz mogućnosti, od sticanja lingvističkih, književnih i kulturoloških znanja, preko razvijanja različitih kompetencija, do uticaja na ličnost mladih ljudi. U ovom radu biće navedeni razlozi za implementaciju kratke priče Volfganga Borherta u nastavu nemačkog jezika, biće dat model za rad na kratkoj priči i istaknuta korist od takvog pristupa, sa ciljem da se podstakne uvođenje književnosti u nastavu stranih jezika u višim razredima gimnazije i na fakultetima.

KLJUČNE REČI: kratka priča, posleratna književnost, Wolfgang Borhert, nastava nemačkog jezika i književnosti, interkulturalnost, kompetencije.

Razlozi za implementaciju Borhertove priče u nastavu nemačkog jezika

U nastavi stranog jezika književnost može da ima niz funkcija, da podstiče sticanje i razvijanje različitih kompetencija: od čitalačke i književne, preko tekstualnih, diskurzivnih, estetskih, kreativnih, socijalnih, (inter)kulturalnih, interaktivnih i komunikativnih, pa sve do čitanja i analize književnosti sa lingvističkog aspekta (Hallet 2007: 42). Koje od navedenih funkcija će biti aktivirane, koje kompetencije razvijane, zavisi od vrste teksta koji se obrađuje, od pristupa, ali i ličnosti i (pred)znanja učenika/ studenata i nastavnika. U ovom radu pledira se za implementaciju kratkih priča Volfganga Borherta u nastavu nemačkog jezika prevashodno zbog pogodnosti za razvijanje niza različitih kompetencija.

Pre svega, kratka priča je epska vrsta i kao takva pripada žanru koji je najviše zastupljen u literaturi, pristupačan i omiljen kod čitalaca, budući da svako ume da pripoveda, a literarna naracija bliska je svakodnevnoj. Pripovedanje predstavlja osnovni vid komunikacije, njime se uspostavljaju veze među ljudima, osećanje zajedništva, pričom se stvara zajednički svet, unosi smisao u stvarnost koja izgleda haotično. 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, budući da prati i donekle priprema socijalno-psihološke, političke, ekonomske i naučne promene (Abraham; Kepser 2006: 139–140; Pfeiffer 2006: 190–201; Leubner; Saupe; Richter 2010: 92). Kratke priče Volfganga Borherta sadrže u sebi istorijsko sećanje, jer one su smeštene u posleratnu Nemačku, prikazuju život „običnih” ljudi, njihove egzistencijalne teškoće, bol zbog gubitka članova porodice i domova, trpljenje gladi i hladnoće, osećanje izgubljenosti i neizvesnosti. Priče prate „junake” u svakodnevnim situacijama, verno odslikavaju život pojedinaca, onu ljudsku stranu koju istorija ne prenosi – to nije ni njen zadatak, ni obaveza.

Nemci se smatraju jedinim krivcima za Drugi svetski rat i sva stradanja koja su zadesila Evropu i dobar deo ostatka sveta su na njihovoj savesti. Slike kreirane o

njima u istorijskim udžbenicima i literarnim tekstovima prethodnih decenija po pravilu su negativne i stvaraju predrasude prema čitavom narodu na osnovu događaja od pre više od pola veka. Borhertove priče daju priliku čitaocu da vidi i drugu stranu, stradanja o kojima se ne govori, koja se prećutkuju zbog čovekove potrebe da jasno povuče liniju između krivaca i žrtvi, čak i ako to ne odgovara stvarnosti. Jedan od osnovnih ciljeva implementacije Borhertovih tekstova u nastavu nemačkog jezika jeste upravo promena i korekcija vizure realnosti, jer nastava strane književnosti predstavlja vid interkulturalnog učenja.

Pripadnici određene kulture dele zajedničke predstave o svetu i moralnim vrednostima, imaju donekle sličan način razmišljanja i ponašanja i neguju iste običaje. Svaki pojedinac pristupa određenom tekstu noseći u sebi svoja kulturna iskustva, znanje o životu i svetu, ali i sopstvena interesovanja i stavove. U okviru izuzetno brzih kulturnih i društvenih promena književnost u nastavi stranog jezika dobija sve izraženiju ulogu (Hallet 2007: 33–34), upravo zato što može da doprinese stvaranju osnova za konstruktivni zajednički život u polikulturalnom društvu, kojem današnja Evropa teži. Čitajući književne tekstove, pojedinci upoznaju druge kulture, postaju svesni svojih predstava o sebi, o drugima, o svetu u kojem žive i shvataju da se one razlikuju kod pripadnika različitih kultura. Na taj način razvija se njihova individualnost i sposobnost za socijalnu interakciju, menja se percepcija stvarnosti, obogaćena drugačijim stavovima i pogledima na svet, koji su za njih neobični, a samim tim i novi (Leubner; Saupe; Richter 2010: 220–222). Što više upoznaju taj drugi svet, sve više postaju svesni razlika i revidiraju svoje stavove. Književnost je deo tog procesa, jer ona je deo kulture. Međutim, ostaje otvoreno pitanje u kojoj meri pojedini tekstovi ili grupe tekstova jesu reprezentativni za neku kulturu i da li pri odabiru tekstova mogu (i kako) da se izbegnu proizvoljnost, nepoželjni efekti i jednostrano predstavljanje kulture (Hallet 2007: 35–36). Upravo da bi se izbegli nepoželjni efekti jednostranog prikazivanja Nemaca u kontekstu Drugog svetskog rata, potrebna je implementacija kratkih priča Volfganga Borherta u nastavu nemačkog jezika. Drugačiji pristup temi i različita iskustva skreću pažnju čitalaca na drugačiju stvarnost, koja im je do sada bila nepoznata.

Nijedna književna vrsta nije u toj meri reprezentativna za nemačku posleratnu književnost kao kratka priča. Kratka priča (*short story*), koja se u Nemačkoj razvila posle Drugog svetskog rata, prevashodno pod uticajem Ernesta Hemingveja, odlikuje se jednostavnošću izraza i stila, kao i sadržine. Koncentrisana na jedan trenutak od posebno snažnog inenziteta za likove, obrađivala je svakodnevnne teme, kao i iskustva iz neposredne prošlosti: rat, fašizam, teror, zarobljeništvo, izolaciju. U njoj 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 stvarnosti, uskraćuje 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. Njeni autori nastojali su da iskažu nadmoć besmislenosti rata, ali i da prerade i prevladaju tu besmislenost, pred kojom su se osećali bespomoćni (Schnell 2003: 90–93; Pfeiffer 2006: 202; Beutin 2008: 501).

Ako je kratka priča reprezentativna za posleratnu književnost, Wolfgang Borhert je nesumnjivo predstavnik čitave jedne slomljene i izgubljene generacije, i to ne samo kao pisac, već i kao ličnost. Njegov manifest o književnosti, drama *Napolju pred vratima* (*Draußen vor der Tür*) i kratke priče predstavljaju egzistencijalni krik, očajnički pokušaj da se pojmi i jezički obuhvati apsurdnost realnosti. U njegovoj prozi prikazani su ratni doživljaji, zemlja u ruševinama, povratnik bez zavičaja i bez orijentacije, izgubljen u razorenim gradovima i iluzijama. Sažetim stilom, uvek koncentrisan na centralnu situaciju, na ono suštinsko, Borhert pripoveda ekstatično, nikada hladno-distancirano, jer uvek se oseti njegovo goruće saosećanje. Uprkos očaju, u njegovim pričama uvek postoji iskra nade u novi početak (Freund 2000: 177). Svaka od njih prikazuje potresne trenutke iz života običnih ljudi pogođenih ratom: starog bračnog para, koje glad tera na laž (*Hleb/ Das Brot*), mladića kojem je iz prošlog života, kad je imao majku i dom, ostao samo stari kuhinjski sat (*Kuhinjski sat/ Die Küchenuhr*), dečak koji pored ruševina čuva telo svog mrtvog mlađeg brata, da ga ne bi po-

jeli pacovi (*Noću pacovi ipak spavaju/ Nachts schlafen die Ratten doch*) ili mladi bračni par i njihovo novorođenče, koji jedne hladne zimske noći uoči Božića dobijaju poklone od tri neobična posetioca (*Tri mračna kralja/ Die drei dunklen Könige*).

Zbog tema koje obrađuju, čitanje ovih kratkih priča i razgovor o njima može da doprinese duhovnom i ličnom razvoju učenika/ studenata, 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 uspostavi interakcija između teksta i čitalaca, da se aktivira njihovo predznanje, kako bi moglo da se promeni. Čitanje književnih dela podrazumeva susret sa posebnim fikcionalnim svetom, koji ipak u isto vreme upućuje i na stvarnost, podstiče nas da razmišljamo i o sebi i o 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 zahtevaju da se govori o njima, zahtevaju svoju priču. Otuda recepcija književnih tekstova uključuje ne samo pitanja spoznaje (kognitivni aspekt), već i morala. Kad 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: 49–66). Likovi Borhertovih priča su uglavnom bez imena, bez posebnih obeležja, samo obični ljudi pogođeni ratom. Čitalac može da oseti simpatiju prema njima, jer su to deca, čovek, žena, starac, povređeni vojnik. Može da saoseća sa njihovom patnjom, ali isto tako da promeni pogled na svet, jer iako su Nemci krivci, bili su i žrtve. Uglavnom se govori o tome šta

su Nemci uradili drugima, ali se gubi iz vida da su i oni ispaštali zbog svega što se desilo. Na taj način se menja perspektiva, jer u ratu svi trpe, obe strane, i granice između krivaca i žrtvi nisu uvek tako jasne kao što se čini, budući da u životu ništa nije crno ili belo.

Značajni doprinos Borhertovih priča jeste upravo u tome što mogu da promene perspektivu čitalaca. Ušančenost u jedan pogled na svet i krute predrasude ne doprinose razvijanju tolerancije i razumevanja među narodima, a književnost pruža mogućnost da se bolje upozna i razume strana kultura, da se u svetu mašte steknu iskustva koja su u neposrednoj stvarnosti nedostupna. Ključ koji otvara ta vrata su osećanja, posebno empatija, sposobnost da se čitalac 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 poglede na svet i neubičajene načine viđenja stvarnosti. Međutim, iako je diskutabilno u kojoj meri se iskustva s kojima se čitalac susreće u fikcionalnom modelu književnog sveta mogu preneti na realnost, to mahom zavisi od zadataka koji se postavljaju u okviru nastave. Ipak, književnost preuzima društvene diskurse i prenosi ih dalje, stavlja ih u fikcionalne kontekste, naglašava ih i podstiče čitaoca da preuzmu određeno viđenje diskurzivnih i društvenih događaja. Učenici odabirom određenih zadataka ulaze u taj svet i povezuju nastavne diskurse sa onima iz stvarnog života. Tokom čitanja učenici/ studenti već intuitivno stižu iskustva ključna za razumevanje stranog. U tom slučaju su u prvom planu emocionalno-afektivne komponente, dok kod tradicionalne analize pripovedanja, karakterizacije likova i perspektive dominiraju racionalne i kognitivne sposobnosti. U razgovoru na času o vezi između pripovedačke perspektive i doživljavanja stvarnosti, kao i o značaju promene perspektive i zauzimanja tuđeg mesta, u prvom planu je reflektivna obrada tematskih i pripovedačkih aspekata teksta. 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. 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 nosici likovi (Nünning 2007: 123–140; Hallet 2007: 40). Da bi došlo do promene perspektive, mora da postoji mogućnost identifikacije sa likovima. Uloga oca, majke, deteta, brata, bliske su svakom pojedincu i ne nose nacionalna obeležja, tako da se čitalac Borhertovih priča može barem delimično poistovetiti sa njegovim junacima. Shvatanje da su i „sa one strane” isto „ljudi kao mi”, doprinosi približavanju između kultura, što se prevashodno postiže preuzimanjem tuđe perspektive, odnosno *doživljavanjem* stvarnosti iz tuđeg ugla. Dakle, neophodno je da se aktiviraju kognitivno-racionalne (analiza), ali i emocionalne sposobnosti ličnosti.

Na emocije tokom čitanja književnog teksta utiču višestruki faktori, tekstualni i vantekstualni. Mogu da ih izazovu likovi fikcionalnog sveta (osećanja empatije i simpatije), odnosno neki događaj u fikcionalnom 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 došle previše 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. Međutim, time se smanjuje i motivacija za čitanje, tako da 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; Wolff 2007: 143–161). Borhertove priče mogu svojom zanimljivom i napetom radnjom da izazovu F-emocije, a njihova otvorena i nedorečena forma podstiče A-emocije. Junaci njegovih priča izazivaju simpatiju, kao i empatiju.

Vantekstualni faktori mogu da budu prisutni kod onih čitalaca koji su na neki način osetili gubitak i neimaštinu, kao i strahote rata, bilo lično, bilo preko nekoga bliskog. U tom slučaju emocije koje izaziva tekst mogu da budu i pozitivne i negativne, što služi kao dobar povod za suočavanje s njima, kao i za razmenu iskustava.

Rad na tekstu Borhertovih kratkim priča u nastavi nemačkog jezika

Iz praktičnih razloga, prevashodno vremenskog ograničenja, teško je obraditi više od jedne Borhertove priče. Izbor nije lak. Međutim, to ne mora da bude odluka nastavnika, već i učenika/ studenata. Ako im se ponudi nekoliko kratkih priča i oni odaberu onu kojoj žele da posvete pažnju, već u samom startu ostvarena su dva cilja: budi se motivacija i aktiviraju se emocije. Ako odaberu tekst koji im se *dopada* i koji ih *zanima*, oni će biti otvoreniji i spremniji na saradnju, čime se podstiče „evokacija”, odnosno estetski motivisano čitanje (Delanov 2007: 114–115), pošto sami utiču na dalji proces rada (Leubner; Saupe; Richter 2010: 169). Budući da je prvo čitanje usmereno na sadržinu, čitalačka strategija izaziva F-emocije, dok će naredna čitanja biti orijentisana i na formu i na A-emocije. Probuđena motivacija i emocije kod učenika/ studenata dobre su predispozicije za uspešnu nastavu književnosti.

Postoji niz koncepata za rad sa literaturom, a njihov odabir zavisi od ciljeva koji su postavljeni u okviru nastave književnosti: to može da bude 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; Kepsler 2006: 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/ studenti nisu prazni sudovi u koje nastavnik uliva odabranu interpretaciju (Hermes 2007: 69). Otuda se u metodici nastave književnosti sve više govori o vrednovanju književno-estetske *produkcije*, koja podrazumeva veću orijentaciju na delanje i produkciju učenika, kao i na kreativno pisanje. Učenici/ studenti

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; Kepsler 2006: 54–55). Pri tome nije svejedno kakav je tekst u pitanju, već je bitno da on bude zanimljiv učenicima/ studentima, 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. Nastava književnosti orijentisana na delanje i produkciju 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 učenica i 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 i neophodna je i stalna promena metoda, kako bi se doprlo do različitih tipova učenika i ponudila im se mogućnost izbora (Surkamp 2007: 90). Kao četiri osnovne metode u radu sa tekstom razlikuju se:

- analiza teksta i srodni postupci (prenošenje teksta svojim rečima, studiozno čitanje);
- nastava orijentisana na delanje i produkciju;
- razgovor na času;
- produkcija teksta.

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. Zadaci usmereni na delanje i produkciju mogu imati različite ciljeve: uočavanje eleme-

nata i strukture teksta, tumačenje, odnosno interpretacija teksta, uspostavljanje veze sa stvarnošću, podsticanje motivacije za čitanje, stvaranje mentalnih predstava i emocionalnog angažovanja prilikom čitanja. Kako bi se izbegla opasnost da upotreba ovih metoda postane puka igra, analiza teksta treba da prethodi zadacima orijentisanim na delanje i produkciju, a oni uvek moraju da imaju jasno formulisan cilj, kao i da budu podvrgnuti refleksiji (Leubner; Saupe; Richter 2010: 153–154, 157).

Rad na kratkim pričama Wolfganga Borhertha podrazumeva kombinaciju metoda. Tekst se čita više puta, analizira i prenosi svojim rečima, zatim sledi razgovor na času, a na kraju i zadaci usmereni na delanje i produkciju učenika, sa visokim udelom kreativnosti. Cilj ovakvog modela rada na književnom tekstu jeste razvijanje što većeg broja kompetencija. Budući da se one shvataju kao sposobnost rešavanja problema (u smislu izazova, odnosno zadataka) u određenim situacijama (Laeubner; Saupe; Richter 2010: 43), u prvom planu je *kako*, a ne *šta*, odnosno sticanje sposobnosti, a ne znanja. U tom smislu bilo bi irelevantno koji tekst je u pitanju, da nije interkulturalne kompetencije koju mogu da razvijaju samo tekstovi određeni sadržine. Drugim rečima, nije svejedno koji tekst se obrađuje.

Posle prvog čitanja usmerenog na sadržinu i buđenje interesovanja, drugo čitanje je studiozno i ima za cilj potpuno razumevanje teksta, uočavanje njegove sadržinske i logičke strukture. S obzirom na to da je priča na stranom jeziku, neophodno je upoznavanje sa značenjem nepoznatih reči, zatim razjašnjavanje smisla rečenica, pasusa i celog teksta, što učenici/ studenti mogu samostalno da urade kod kuće kao pripremu za rad na času. Uz moderaciju nastavnika, u okviru nastave zajednički se izdvajaju ključne reči u tekstu, odnosno najbitnije misli i informacije, dakle, ne ono što je novo, već ono što je važno. Svaki učenik/ student naglas pročita segment teksta, predloži ključnu reč ili frazu, a zatim ostali izražavaju slaganje ili neslaganje s predlogom. Na taj način se stiče uvid u to u kojoj meri je određivanje suštine teksta podložno subjektivnosti i na koji način može da se postigne veći stepen objektivnosti. Određivanje ključnih informacija često je veliki problem u komunikaciji između nastavnika i učenika/ studenata, 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 zapisuju se 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/ studenti treba da prepričaju tekst svojim rečima, kako bi proverili da li su ga zaista razumeli (up. Rost 2003: 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; Richter 2010: 172), tako da učenici/ studenti pišući 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.

U sledećoj fazi učenici/ studenti treba da uoče osnovne karakteristike teksta kao književnog, kako na sadržinskom, tako i na formalnom nivou, odnosno, treba da ga analiziraju. U okviru razgovora na času saopštavaju ono što su uočili kao tipično ili neobično u tekstu, ono što im je privuklo pažnju. Na taj način mogu slobodno, bez usmeravanja nastavnika da iskažu svoje utiske, razmišljanja i osećanja. U otvorenom dijalogu mogu da dopunjavaju jedni druge ili izraze (ne)slaganje i zajednički, uz moderaciju nastavnika, dođu do liste mogućih tema za radove i/ ili referate. Bitno je da nastavnik pri tom ne nameće svoje mišljenje, ali i da pomogne učenicima/ studentima da jasnije artikuliraju svoje misli, skrećući pažnju na ključna pitanja kod formulisanja tema, a to su sadržina, pristup i cilj rada. Na taj način vežba se

obrazlaganje sopstvenih stavova i njihova argumentacija. Isto tako, pošto svaka tema nameće svoj pristup, stiće se i svest o različitim mogućnostima analize teksta, koje uslovljavaju i broj interpretacija. Time se ne relativizuje značaj hermeneutike, već se stiće svest o poliperspektivnosti rada na tekstu.

Mogu da se proučavaju različiti aspekti priče, kako bi se aktivirao što veći broj funkcija književnosti. Učenici/ studenti mogu da rade samostalno, u paru ili grupi dok pripremaju svoj tekst, bilo kao pismeni rad koji će predati nastavniku, bilo kao usmeno izlaganje pred ostatkom grupe ili čak, u idealnom slučaju, oboje. Odabir tema rukovodi se ličnim afinitetima i interesovanjima, tako da bi motivacija trebalo da bude (uglavnom) stalno prisutna.

Zbog prirode samog teksta, teme mogu da budu različite i daju se grupisati, na primer, na sledeći način:

- kulturološke: posleratna Nemačka, nemačka posleratna književnost, pisci posle rata;
- književne: kratka priča kao književna vrsta, karakterizacija likova, način pripovedanja;
- psihološke: unutrašnje stanje likova, motivacija;
- etičke: pitanje krivice i odgovornosti;
- sociološke: odnos muškarca i žene, odnos starih i mladih, dece i roditelja;
- komunikativne: verbalna i neverbalna komunikacija, vrste govora;
- semiotičke: simbolika predmeta, boja, brojeva;
- gramatičke: vrste reči (morfologija glagola, imenica, prideva), vrste rečenica (jednostavne, složene, elipse);
- stilske: stilske figure, ponavljanja;
- recepcija dela.

U okviru pojedinih tema može da se povezuje više predmeta, na primer, književnost i istorija, sociologija, psihologija, filozofija, religija i slično. Osim toga, ovakav pristup tekstu pospešuje i razvijanje jezičkih kompetencija, pre svega, čitanje tekstova s razumevanjem i pisanje radova na stranom jeziku, a ako su izlaganja na nemačkom, onda se vežbaju i veština govora i slušanja s razumevanjem (Leubner; Saupe; Richter 2010: 215–217).

Nalaženje relevantne stručne i naučne literature korišćenjem savremenih informacionih tehnologija je veština koja se izuzetno ceni. Učenici/ studenti upoznaju se sa različitim mogućnostima *rešerširanja*: biblioteke (gradske, školske, univerzitetske, Matica srpska, Narodna biblioteka Srbije), internet stranice (univerzitetski, profesionalni i privatni ponuđači) i elektronski časopisi (up. Cramme; Ritzi 2003: 33–74).

Čitanje stručne i naučne literature podrazumeva uočavanje onih segmenata koji su bitni za temu, odnosno usmereno čitanje vođeno pitanjem ili hipotezom (Leubner; Saupe; Richter 2010: 172–173). Na času može da se zajednički čita i obradi jedan ili više pasusa iz naučnog teksta, kako bi učenici/ studenti 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 (up. Rost 2003: 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.

Sledeća faza je pisanje teksta na odabranu temu. Kod produktivnih zadataka postoji opasnost da se 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), scenско izvođenje i slično (Surkamp 2007: 101). Međutim, iako se već sa ovim zadacima razvijaju kognitivne i kreativne

sposobnosti, daleko veća prednost je ako se rade naučno-istraživačke 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 (up. Franck 2003: 117–178). Na ovaj način se razvija daleko više kompetencija 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, može da se prezentuje jedan ili više radova, pri čemu se onda vežbaju kompetencije prezentacije i vizualizacije, produktivne i kreativne veštine neophodne u savremenom svetu. Učenici/ studenti treba da nauče da kompetentno, samouvereno i na zanimljiv način izlažu svoju temu, ali i da se upoznaju sa različitim vidovima vizualizacije i medija koje pritom mogu da koriste pored table: *PowerPoint* prezentacije, *flipchart*, film, fotografija i slično. Na taj način spajaju se slika i tekst, pospešuje motivacija za slušanje izlaganja, kao i njegovo razumevanje i pamćenje.

Kratke priče Volfganga Borherta pogodne su za rad u nastavi kao kratka epska vrsta, pristupačna zbog sadržine i stila. Pošto se bave egzistencijalnim pitanjima popularne svakodnevnice u Nemačkoj, mogu da izazovu osećanje empatije i simpatije čitalaca, podstaknu ih da stvarnost posmatraju iz drugog ugla i promene svoje viđenje sveta, postanu tolerantniji i otvoreniji prema drugim kulturama, konkretno prema nemačkoj. Osim što se preko emocija i promene perspektive neguje interkulturalna kompetencija, povezivanjem različitih metoda može da se postigne čitav niz drugih ciljeva: da se razvije književna kompetencija, veština čitanja, pismenog i usmenog izlaganja i vizualizacije, da se pospešuju kognitivne sposobnosti logičkog i analitičkog mišljenja, sposobnost sinteze, vođenja razgovora, samostalnog rada ili rada u timu. Poseban značaj Borhertovih priča ipak leži u tome da su one vid kulturnog pamćenja jednog mračnog perioda u ljudskoj istoriji i da ga za većinu čitalaca prikazuju na jedan sasvim drugačiji, nov način.

LITERATURA

- Abraham, Ulf; Kepser, Matthias (2006). *Literaturdidaktik Deutsch*. Berlin: ESV.
- Bredella, Lothar (2007). Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/innen. Zur Begründung der Rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik. – Wolfgang Hallet; Ansgar Nünning (Hg.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur – und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag. 49–68.
- Beutin, Wolfgang et al. (2008). *Deutsche Literaturgeschichte*. Stuttgart: Metzler.
- Cramme, Stefan; Ritz, Christian (2003). *Literatur ermitteln*. Norbert Franck; Joachim Stary (Hg.). *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens*. Paderborn: Schöningh. 33–74.
- Delanov, Werner (2007). Literaturdidaktik als Zusammenspiel von Rezeptionsästhetik und Task-Based-Learning. Wolfgang Hallet; Ansgar Nünning (Hg.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur – und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag. 107–121.
- Donnerstag, Jürgen; Wolff, Martina (2007). Literarische Texte und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Wolfgang Hallet; Ansgar Nünning (Hg.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur – und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag. 143–164.
- Franck, Norbert (2003). Lust statt Last: Wissenschaftliche Texte schreiben. Norbert Franck; Joachim Stary (Hg.). *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens*. Paderborn: Schöningh. 117–178.
- Freund, Winfried (2000). *Deutsche Literatur*. Köln: DuMont Buchverlag.
- Hallet, Wolfgang (2007). Literatur und Kultur im Unterricht: Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. Wolfgang Hallet; Ansgar Nünning (Hg.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur – und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag. 31–47.
- Hermes, Liesel (2007). Literaturdidaktik in der Lehrerbildung. – Wolfgang Hallet; Ansgar Nünning (Hg.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur – und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag. 69–85.
- Leubner, Martin; Saupe, Anja; Richter, Matthias (2010). *Literaturdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag.
- Nünning, Ansgar (2007). Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur. Wolfgang Hallet; Ansgar Nünning (Hg.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur – und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag. 123–142.
- Pfeiffer, Joachim (2006). Romane und Erzählungen im Unterricht. – Klaus–Michael Bogdal; Hermann Korte (Hrsg.). *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv. 190–202.
- Rost, Friedrich (2003). Wissenschaftliche Texte lesen und verstehen. Norbert Franck; Joachim Stary (Hg.). *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens*. Paderborn: Schöningh. 75–95.
- Schnell, Ralf (2003). *Geschichte der deutschsprachigen Literatur seit 1945*. Stuttgart: Metzler.
- Surkamp, Carola (2007). Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. Wolfgang Hallet; Ansgar Nünning (Hg.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur – und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag. 89–106.

Nikolina N. Zobenica

WOLFGANG BORCHERT'S SHORT STORY IN TEACHING GERMAN LANGUAGE

Summary

In teaching a foreign language the literature takes a marginalized role. If it receives some attention, there are only extracts worked on and the literary work is being treated as any other text, without its particularities coming to expression. However, working on a literary text in classes of a foreign language offers a number of opportunities, from acquiring linguistic, literary and cultural knowledge through developing various competences to affecting the personality of young people. In this paper there will be advanced the arguments for implementation of Wolfgang Borchert's short story in teaching German language, given a model for working on the short story and discussed the merit of such a text approach, with the aim to encourage introducing literature in teaching foreign languages in higher classes of grammar schools and at the universities.

Key words: short story, after war literature, Wolfgang Borchert, teaching German language and literature, interculturality, competences.