

## КЊИЖЕВНИ ТЕКСТОВИ КАО ЛЕКСИЧКА ПОДЛОГА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

*Ајсџиракџи:* И онима који нису протагонисти непосредне наставе данас је јасна неопходност напора на изналажењу начина да се ученицима на свим нивоима, нарочито на средњем, а посебно на вишем нивоу учења, понуде додатна средства и умећа коришћења енглеског језика, посебно његовог вокабулара, у најразличитије могуће сврхе, које су неслућено бројне, а најчешће зависе од рада на тексту и коришћења текста. Управо то ствара осећај да књижевни текстови могу да су од вишеструке користи, али представља и разлог и снажно опредељење за широко схватање тог појма, тако да он осим узорака квалитетне поезије и примера прозног стваралаштва укључи и текстове из домена не-уметничке прозе. За енглеску књижевност данас је јасно да представља богатство које припада читавом свету који користи тај језик универзалне комуникације, па у том смислу одабрани текстови илуструју не само квалитет тог језика као страног већ доносе и значајне елементе енглеског језика који је средство проучавања и сналажења у великом броју различитих области. Зато књижевни текст који је одабран узимањем у обзир најзначајнијих критеријума избора доказује значај у настави лексике и представља извор корисних идеја, па стога и ослонац у раду непосредним извођачима наставе, без обзира на профил и величину њиховог претходног искуства.

*Кључне речи:* Књижевност, књижевни текстови, енглески језик као страни, вокабулар, контекст, избор, критеријуми избора, наставник, улога наставника

### УВОД

У времену после Другог светског рата велика настојања, нарочито уз носећу улогу Сједињених Америчких Држава, да се енглески језик донесе другим земљама и народима произвела су наглашену, па и пренаглашену, улогу вербалне комуникације, говорног језика као превасходног циља учења и овладавања енглеским језиком као страном. Истовремено је остала на делу потреба да се приступи огромној количини писане материје, потреба која је временом све већа јер се неслућено увећава и квантитет литературе и свих других врста писаних материјала. Релативно мали остаје, мада се и он увећава, број ученика којима ће икада затребати права говорна комуникација на енглеском језику, док је способност читања разних врста литературе корисна, понегде и понекад и суштински неопходна, практично свакој образованој особи свуда у данашњем свету.

## ПОВРАТАК КЊИЖЕВНОМ ТЕКСТУ

Сасвим логична и образложена потреба да се влада говорним језиком не треба сама по себи да нас спутава у коришћењу писаних материјала и рада на развијању вештине читања и стварању навике читања, јер квалитетан књижевни текст, методолошки правилно одабран и умешно искоришћен, доприноси вештини ступања у дијалог, постављања питања и одговарања на упите, излагања личних ставова и осећања; да и не говоримо о томе да је велика већина младог интелектуалног света ипак свесна да ће им разумевање говора и произвођење говора у будућности бити од другоразредног значаја, можда сасвим неважни. Отуда, како излаже Димитријевић (2001: 35) „После уџбеника у целости лишених књижевних текстова, и после ’експеримента’ са дијалошким текстовима (ослањање на дијалоге какви су били у уџбеницима шездесетих и седамдесетих година, показало се, такође, као неплодносно) интересовање методичара, теоретичара наставе страних језика, писаца уџбеника и наставника, враћа се постепено књижевним текстовима.“ Овде нас, посебно када је вокабулар у питању, и најовлаштније присећање језичког понашања деце подсећа на чињеницу да је њихова способност да разумеју увек далеко изнад активне способности да се изразе говором; и код одраслих, у сопственом језику а свакако још изразитије у страном, обим рецептивног вокабулара знатно превазилази оквирије активног владања лексиком.

У настојањима да се овлада енглеским језиком као страним сви извођачи наставе радо прихватају и користе вежбе граматичких и реченичних образаца, увежбавања обављањем различитих трансформација или замењивањем делова, конверзацију и дијалоге. Књижевни текстови као елемент програма у настави енглеског језика нису, међутим, по укусу свих наставника. И они који су покушали да се ослоне на узорке књижевних дела и настоје да користе текстове који су оригиналне творевине књижевних стваралаца на енглеском језику нису у свом раду увек успешни. Штавише, мало је таквих који по овом питању могу да се похвале потпуним успехом. Ипак, остаје и временом све више јача осећај да би обрада књижевних текстова морала да има значајну вредност у учењу овог страног језика – под условом да се пронађу и одаберу прави текстови, који ће потом бити правилно примењени, и под свеукупним условом да се прихвата схватање ... „да је настава страних језика један изузетно сложен систем у коме је неизбежно непрестано преиспитивање постигнутих резултата и трагање за новим, ефикаснијим решењима.“ (Шевић, 2001: 135).

## ОЖИВЉЕНА И ИНОВИРАНА ИНТЕРЕСОВАЊА ЗА ВОКАБУЛАР

У сталном преиспитивању оног што је постигнуто и оног чим се тренутно располаже, и у потрази за квалитетнијим решењима пракса извођења наставе у гимназији, али и на високошколском нивоу уверава нас да

ученици, нарочито ученици завршних разреда, и студенти oseћају да им управо вокабулар представља највећу незадовољenu потребу, па према томе и најакутнију тешкоћу у учењу енглеског језика. У свеукупном редовном раду то може и да не буде сасвим очигледно; наставникови утисци могу и да одступају од оваквих ученичких ставова, али улогу вокабулара међу тешкоћама које се јављају при читању на енглеском језику и при усвајању језика уопште не треба потценити. Ово нарочито важи у светлу најновијих кретања која подразумевају интересовања за вокабулар као један силан талас који покрећу и шаљу изворни говорници енглеског језика, проучаваоци тог данас најмоћнијег средства међународне комуникације, али и теоретичари који трагају за најквалитетнијим и најуспешнијим начинима за његово пласирање онима који га уче и увежбавају као све више обавезан страни језик. Тај вртлог потенцирања значаја и потребе владања што богатијом лексиком захватио је и нашу средину, у глобалу али и изоштено гледано – школску средину, нарочито на средњим и вишим нивоима учења и предавања. Богата понуда уџбеника који нам стижу из Велике Британије у пакетима с још богатијим избором пратећих материјала као што су звучне касете, звучни и видео дискови, радне свеске и бојанке, цртани филмови, играчке, компјутерске игрице, серије филмова и забавних емисија на небројеним каналима сателитских и кабловских телевизија донели су донедавно неслућену ширину и богатство вокабулара и основцима-првацима, да не кажемо већ и малишанима предшколског узраста, за које се већ дуго у сâмим предшколским установама, а и на бројним другим местима организују курсеви. Никог онда не треба да чуди, а наставу не би ни случајно смело да изненади, набујало интересовање средњошколаца, нарочито инсистирање ученика завршних разреда гимназије, у смислу овладавања што већим бројем речи енглеског језика. Захтеви су евидентни, веома увећани прохтеви и очекивања су убедљиво на делу; на настави је да их препозна, да их каналише, да им одговори, да им, колико год је могуће, удовољи.

## УСЛОВИ И ЗАДАЦИ НАСТАВЕ У ИЗМЕЊЕНИМ ОКОЛНОСТИМА

Свакако најлакши задатак наставе јесте да појаве о којима је реч препозна, да констатује њихово постојање, али и постојање извора који их зачињу и ојачавају. У сâмом школском раду монолингвални уџбеници, сада сасвим преовлађујући, удружени с комуникативним аудио-лингвалним приступом у третирању укупне материје која се нуди, са својим пратећим звучним материјалима и другим додатним садржајима, стварају сасвим објективну потребу да се влада бројним речима и изразима неопходним за разумевање поруке, за обављање различитих вежбања, за комуникацију. Други лако препознатљив чинилац, често и гласно експлицитно формулисан било од стране ученика или кроз ставове њихових родитеља, тиче се социопсихолошког питања мотивације и аспирација, које, једноставно речено, не

чине неку нарочито богату лепезу – крећу се од жеље да се остави добар утисак на неком интервјуу после кога се очекује добијање иностране стипендије, преко жеље да се у иностранству студира, до коначне амбиције да се „тамо“ успешно комуницира и да се пласира стручност стечена у сопственој земљи. Упадљиви и снажни чиниоци, лаки за уочавање, али веома оптерећујући када је у питању настава, ионако опхрвана недостацима и тешкоћама.

Међу најосновније тешкоће свакако треба уврстити сталну чињеницу да су у нашим условима рада одељења велика, веома бројна, као и стару тврдњу да је фонд часова увек мали, увек недовољан, нарочито с обзиром на бројно стање одељења и свеукупне захтеве програма, а посебно данас – у време нараслих интересовања и силно актуелизоване потребе да се влада енглеским језиком, према томе и вокабуларом енглеског језика. Ове тешкоће су толико присутне и толико убедљиве да им никаква посебна дискусија и доказивање нису потребни. Ту су и питања различито профилисаних ђачких интересовања и потреба, као и ограничења у виду других програмских задатака и циљева, чије испуњавање представља додатни захтев да се увећан обим лексике пласира умесно и умешно. Ипак, највећи суштински проблем остаје у чињеници да је у учионици потребно створити ситуацију за аутентично одвијање језика. Географски, физички, далеко од средине у којој језик користе изворни говорници, далеко од контекста догађаја и ситуација који производе природан језик, морамо да уважимо и поздравимо чињеницу да *књижевности* нуди језик који ствара властити контекст (Littlewood, 1975); књижевност је пример језика у његовој најпотпунијој могућој примени, она представља контекст за коришћење језика (Carter, 1984) и зато је потребно обратити се књижевности и узорке књижевног стваралаштва интегрисати у језичку наставу. Неопходно је вратити се тексту и читању.

Природа процеса читања је таква да у њему *речи* представљају физички најмање значењске јединице укупне поруке, тако да играју важнију улогу и доносе већу тешкоћу него што смо слободни да допустимо. О толико значајној спрези између жељеног нарастања вокабулара и читања у званичним условима учења Miller (1991: 246–247) износи: „For children who can read, many new words are picked up from context by a process that psycholinguists call incidental learning. That is to say, children can learn words at school the same way they learned them at home: by observing how they are used in intelligible contexts. The principal difference is that the academic environment depends more on written than on spoken contexts. It is widely recognized that the best way to facilitate vocabulary growth in schoolchildren is to encourage them to read as much as possible. ... It is not surprising, therefore, that children who read little or nothing outside of school generally do poorly on vocabulary tests.“

Потребно је, дакле, много читања, неопходан је смисаони контекст. Према Маркварту (Markwardt, 1978), усвајање вокабулара треба да је плод контекстуалног читања, а не проучавања речи у списковима и не искључивог коришћења свеприсутних једнојезичних речника јер су они потенцијално заводљиви и опасни својим нуђењем појединачних синонима. Неопходан је прави контекст, а искључиво је природа лексикона енглеског језика та која

треба да пресуђује при одабиру књижевних текстова за обраду, као и при евентуалном размишљању и одређивању за коришћење скраћених или поједностављених верзија. Контекст је пресудан, али нам разрађено и нијансирано схватање контекста које нуди Miller (1991: 246) – „Learning words by reading them in context is effective, but not efficient. Some contexts are uninformative. Some are even misleading. For reading to have any substantial effect on vocabulary, a word must be encountered several times – which means that a great deal of reading must be done.“ – помаже да схватимо да је права суштина у читању, у правилном одабиру текстова пре свега, а потом и у њиховом пласирању на начин који ће ученике подстицати на читање.

Усвајање вокабулара и у матерњем језику умногоме зависи од квалитета укупног образовања, а у одређеној мери и од степена личне префињености, личних искустава, и од „начитаности“ – како се то често каже. У сваком случају, реч је о веома постепеном процесу, и то процесу за који бисмо могли да тврдимо да му нема краја, пошто не постоји, и није могуће да постоји, говорник који влада свим ставкама у лексикону свог језика. (Yorio, 1971). Кад посматрамо усвајање вокабулара страног језика схватамо да је тај процес још неупоредиво тежи, пре свега услед разлика у природи граматичког и лексичког система сопственог језика и језика који се учи као страни. Због тога и јесте неопходно нудити ученицима елементе вокабулара у смисаоним ситуацијама и у релацијама с другим речима с којима су синтагматски и/или парадигматски повезани. „Guessing vocabulary from context is the most frequent way we discover the meaning of new words, and to do it, we have learned to look for a number of clues. First of all, our guesses are guided by the topic, which in conversation is obvious from the type of social interaction involved, and which in reading may be signalled by an abstract or outline of what we are about to read. Even a title provides an effective source of clues for guessing. ... Secondly, we are guided by the other words in the discourse to help us guess. Discourse is full of redundancy, anaphora and parallelism, and each offers clues for understanding new vocabulary. Finally, grammatical structure, as well as intonation in speech and punctuation in writing, contain further clues.” (Nattinger, 1989: 63).

Схватамо да је неопходно откривати и тумачити те трагове у тексту, мада је, што се тиче способности да се у ходу предвиђају и комбинују сигнали који су важни за разумевање материјала, јасно да код ученика који уче страни језик, чак и кад досегну највише нивое, још нису развијене способности да се избор врши по аутоматизму и интуитивно. Тешкоћа је видљива и у успостављању неопходних асоцијација између трагова на које се наилази приликом читања текста. Разлози су пре свега у несигурности и неизвесности по питању исправности начињеног избора, и, још очигледније, у немогућности да се успостави икаква асоцијација ако је избор погрешан. У сваком тренутку читања понуђеног материјала читалац истовремено предвиђа наредне сигнале и ствара асоцијације с већ пређеним траговима који су му ускладиштени у меморији. Код изворног говорника овај процес се одвија спонтано, без утицаја свесне воље; у примеру ученика страног језика тај процес је спор и тежак. Способност предвиђања наредних елемената је

ограничена несавршеношћу знања језика; већ савладаних сигнала треба се присећати, и због тога је учеников меморијски опсег веома узак – лако заборавља елементе које је већ ускладиштио. Услед дејства оваквих чинилаца асоцијације су споре, несигурне, стварају се с доста тешкоћа... И са своје стране су онда у праву они који се питају чему уопште обраћање књижевности, односно књижевним текстовима. Истина је да књижевни текст није једини начин за увођење нових речи и израза, или, на пример, елемената познавања културе. Понекад би неки не-књижевни текст могао да постигне исте циљеве на непосреднији и ефектнији начин него узорци књижевног стваралаштва, у односу на које ученици често имају некакав отпор или су у најмању руку равнодушни и у почетку сасвим незаинтересовани. Књижевност зато има своје право место у програму наставе енглеског језика као страног само ако подучавање обавља *боље* него друге врсте текстова.

### ДОЖИВЉАЈ ДЕЛА И КРИТЕРИЈУМИ ИЗБОРА ТЕКСТОВА

Логично је да ће књижевни текст користити и подучавати ученике боље уколико они реагују својим литерарним доживљајем, уколико понуђени текст не схватају само као материјал из ког мора да се учи. „If literature is to be a useful vehicle for the teaching of second language skills, that literature must first succeed as a literary experience for the student. The failure of literary texts in second language teaching is often the result of a failure to encourage or even to allow students to receive such texts as literature, that is, as a literary experience. Consequently, second language teachers interested in using literature in their classes must be aware of how literature can teach second language skills while, at the same time, retaining its literary value for second language learners.“ (Arthur, 1968: 199). Књижевност је овде драгоцене не само зато што може корисно да послужи, већ зато што је и сâм чин читања књижевног дела једно пријатно искуство, или би макар то требало да буде. Књижевна дела се често читају искључиво ради задовољства. Зато није неосновано очекивати да кроз коришћење књижевних текстова доживљај учења страног језика може постати још један извор непосредног задовољства и осећаја испуњености. Оваква могућност чини књижевни текст заиста привлачним средством коме наставник треба с пуним поверењем да се обрати у свом раду. Правилним одабиром и умешним коришћењем може се постићи да књижевни текст буде драгоцен извор разумевања и усвајања лексике енглеског језика, сасвим у складу с дубоком поруком два кратка стиха чијом се ефектном римом служе Нирнберг и Розенблум (Nurnberg, Rosenblum, 1989: 7), уверени да учење увећаног броја нових речи може и *мора* да представља активност која доноси задовољство, па се, кад је реч о учењу уопште, и овде радо присећају риме научене у детињству – „What’s learned with pleasure / Is learned full measure.“

Како онда доћи до жељене пријатности, како постићи то задовољство коришћењем књижевног текста као лексичке подлоге? Правилан *избор* текстова је најважнији задатак и највећа одговорност која у овом смислу припа-

да извођачу наставе. Умешним и промишљеним избором и потом правим начином пласирања одабраних материјала, у раду на увећаном броју текстова који ће задовољити теоријом формулисана, а праксом потврђене критеријуме савестан наставник једино и може да води ученике ка њиховом толико жељеном осамостаљивању за рад на непознатом, новом, свеједно ком тексту. Прави циљ је да се ученици неосетно доведу до нивоа када им више није потребан школски припремљен текст и кад су спремни да оставе ону школску навику да је знање могуће применити само на познатом материјалу. На најбољем смо путу, дакле, и ми и ученици ако успемо да код њих временом изградимо навику читања на енглеском језику, која ће постепено прерасти у личну интелектуалну потребу. Овакво схватање је логично и вероватно представља став коме и није потребно много доказивања, али који свакако потенцира потребу да наставника задужимо познавањем и уважавањем најважнијих критеријума избора, онако како их излаже и тумачи уважени ауторитет (Димитријевић, 2003). Реч је о језичком, психолошком, методолошком и књижевном критеријуму, мада увек треба имати на уму и захтеве које постављају општеобразовни и културом опредељени циљеви.

*Језички критеријум* тражи да сваки текст, а нарочито књижевни, буде језички близак и приступачан сваком ученику. Колико год је овај захтев отежан добро знаном и помињаном чињеницом да је број ученика у нашим одељењима заиста велик, неопходно је познавати и непрестано имати на уму просечне језичке моћи појединаца и читавих одељења како би одабир донео текст који је разумљив. Ученици морају да читају понуђено дело с потпуном сопственом укљученошћу, у којој текст ненападно служи као помоћно средство у учењу језика – у овладавању вокабуларом, између осталог, али нипошто кроз неки упадљиво велик број непознатих речи. Ученици треба да су у стању да схвате дословно значење речи које текст пласира, а при сусрету с неком непознатом речи појединац не сме да осети да је успорен и поремећен у читању – не сме да је стављен у позицију да се непрестано обраћа речнику или да тражи усмено објашњење да би уопште схватио шта је предмет приче коју (покушава да) чита. Ако успемо да задовољимо захтеве овог критеријума, на путу смо да код ученика произведемо прави литерарни доживљај света и културолошких елемената на начин на који се кроз тај свет креће сâм аутор. (Arthur, 1968).

*Психолошки критеријум* се, нарочито надовезивањем на захтев да се не претера с бројем непознатих речи у тексту како би се избегли могући отпори и одбојност, некако логично стапа с језичким критеријумом. Суштина је у томе да се одабере текст који је својим свеукупним садржајем ученицима толико занимљив да побуђује њихову потпуну пажњу и у њима буди задовољство које ће их у неком каснијем тренутку, како кога, навести да му се поново обрате. Поновно ишчитавање текста ће доприносити, између осталог, и утврђивању елемената вокабулара, буђењу радозналости која трага за гранањем значења или наводи на размишљање о сопственим примерима. Такво ангажовање на активацији проширеног вокабулара може само да увећа оно задовољство, онај осећај лепог литерарног доживљаја који је правилно одабран текст произвео.

Што се задовољства добијеног сâмим читањем тиче, јасно је да је оно истинско кад је ван свесне контроле, не постиже се применом воље. Ученику не може да се нареди да ужива у тексту који му је понуђен. Најважнија је мотивација за почетак – треба се упустити у читање; интелект и осећања се потом усредсреде на причу до мере у којој се губи свест о сопственом реалном окружењу, и читалац неко време и сâм постоји искључиво унутар садржаја у који се упустио. Код млађих узраста овакав доживљај може да води и потпуној идентификацији с неким ликом у причи. Што су ученици старији, што је виши ниво језичког знања, овај доживљај бива све више мисаоног карактера, али то никако не значи да слаби. Утолико је још јасније да ће та нарочита интеракција између текста и младог читаоца која је пожељна и којој се тежи бити остварена само уколико су испуњени најважнији предуслови: да је текст заиста умешно одабран, а да је читалац припремљен и оспособљен да га прими на прави начин. Према Артуру (Arthur, 1968), могуће је, макар у извесној мери, успоставити везу између праве вредности текста и начина на који је он примљен.

*Методолошки критеријум* је за све наставнике у непосредној пракси у ствари најважнији. Под претпоставком да је свим наведеним критеријумима равноправно посвећена дужна пажња, испуњеност методолошких услова је пресудна за успешну примену књижевног текста у настави, према томе и у свему што подразумева наставни рад у домену лексике. Определили смо се за схватање да је књижевност један тип језичког испољавања и да је приликом избора књижевних текстова за језичку обраду први услов да текст буде адекватан језичком знању ученика, да би се онда кренуло ка правом циљу наставе – да ученик добије истинску жељу да обави и више од оног што се од њега тражи и да буде успешан у спровођењу тог свог квалитетног удубљивања. „If ... literature is a type of language act, we believe that it follows that it can not be studied with the fullest faithfulness unless the student is deeply versed in scientific linguistics, and is prepared to focus this knowledge on both the external and internal characteristics of literature, in hope of finding, eventually, those particularly significant characteristics which define, in each culture, the difference between literature and mere everyday use of language“ (Whitehall, and Archibald A. Hill; 1964: 489).

Удубљивање у богатство и разгранатост вокабулара енглеског језика тражи онда да одабрани текст, осим тога што одговара језичком нивоу ученика и доноси им литерарну занимљивост и привлачност, буде у складу с методолошким захтевима. Практичне потребе језичке наставе зато и сматрамо елементом на ком треба и најстудиозније да се задржимо приликом одабира и одлучивања, јер „Један текст је *методолошки адекватан* ако се на основу њега, кроз његову обраду, могу организовати разне врсте језичких вежби, односно, ако текст може корисно послужити у остваривању чисто *језичке* наставе“ (Димитријевић, 1984: 125). А како савремени циљеви језичке наставе ни пошто не одступају од значаја комуникативног и ситуационо прилагођеног владања говорним језиком, многи извођачи наставе налазе да је изузетно тешко, на пример, пронаћи квалитетан књижевни текст који задовољава језичке моћи ученика на одређеном нивоу, њихова интересовања и – представља



подлогу за успешну и варирану конверзацију. Отуда се рађају многа питања која често остају без правог одговора, јављају се недоумице, па и скепса.

Велик је број теоретичара и, нарочито, наставника који читање (одломака) књижевних творевина ради задовољства и истовремено коришћење истог материјала у сврху учења језика сматрају међусобно неспојивим циљевима и задацима. Ако се сматра да књижевни текст може да је успешан део програма наставе енглеског језика, треба зато изнаћи начине да се он учини и корисним и пријатним; треба свесно и потпуно разјаснити природу уживања до ког је могуће доћи читањем књижевних дела и прецизно разлучити циљеве у овладавању језиком чијем остварењу текст може да допринесе. У методолошком смислу онда ће бити најважније доћи до ставова о томе како сазнања проистекла из одговора на сва ова питања и дилеме могу да се примене у стварној, свакодневной, учioniчкој ситуацији. Методолошки је значајно донети одлуку и о томе који ће аутори бити заступљени, која ће њихова дела или одломци бити укључени.

*Књижевни критеријум* претпоставља, или је бар традиционално претпостављао, да одабрани узорци поетског или прозног стваралаштва треба да потичу од познатих и уважених књижевних имена, али се и овде никад није могло, а и данас се не може у децидирану одлуку без претходног разјашњавања разумљивих питања и дилема – да ли ће нас задовољити и мање познати савремени писци, или долазе у обзир само великани из прошлости; да ли се треба држати хронолошког редоследа приликом пласирања текстова; да ли се преваходно одредити за прозне текстове или у свему има места и поезији; да ли осим уметничке прозе у ужем смислу у обзир долазе и позната дела из области есејистике, путописне, дневничке, биографске литературе; да ли је допуштено обраћати се скраћеним и поједностављеним верзијама појединих славних дела. На оваква и небројена слична питања која овде непрестано извиру најбоље ћемо одговорити ако се савесно придржавамо захтева језичке и методолошке адекватности. „Није битно да ли је писац из XVI или је из друге половине XX века ако њихови текстови одговарају захтевима адекватности. ... Не треба заборавити да има текстова из протеклих векова који су својим садржајем ученицима ближи и разумљивији па и актуелнији од неких савремених писаца. У вишим разредима средње школе сасвим сигурно се може повести занимљив разговор, конверзација на страном језику, у вези са извесним одломцима из Шекспирових драма, и то лакше и природније него у вези са неким модерним текстовима.“ (Dimitrijević, 1984: 127).

## ЗАКЉУЧАК

У покушају приближавања неком иоле дефинисаном закључку на ову неисцрпну тему и по овом бескрајном низу практичних питања морамо се, осим захтева језичке и методолошке адекватности, поново сетити и потребе да се дође до оног толико жељеног задовољства изазваног радом на књижевном тексту. Јасно је да не смемо инсистирати само на књижевном делу

као таквом, већ на том нарочитом садејству у које ступају читалац и текст. Сâма чињеница да смо се определили за дело које се генерално сматра квалитетном књижевношћу није гаранција да ће тај пријатан литерарни доживљај бити досегнут. Пријатност којој се овде тежи могу да произведу Шекспирови вечни стихови, али исто тако и текст неког аутора за ког ученик још није чуо и чије дело можда никад неће бити издато у тврдом повезу мада му и те како има места у – уџбенику. Ако не ни у уџбенику, онда понајпре у *лично сачињеном избору* додатних материјала које наставник пласира у циљу лексичке обраде, уз непрестано уважавање истине да су књиге и текстови „...трајни чувари и извори знања који су у нашој власти и лако приступачни. Пружају нам знање кад год им се обратимо и то оним темпом и редом који нам највише одговара. Њих не издаје стрпљење“ (Николић, М. и Сретен Пижурица, 1982:148). У времену општег нестрпљења, у раду с великим бројем ученика чија су интересовања различита, у вештачким условима наставе далеко од земље у којој се енглеским језиком користе његови изворни говорници једини прави додир са сâмим тим језиком у сваком тренутку могу да нам пруже књига и правилно одабрани узорци књижевног стваралаштва.

## ЛИТЕРАТУРА

- Arthur, B. (1968) „Reading Literature and Learning a Second Language“, *Language Learning* XVIII/3–4, 199–210
- Carter, R. ed. (1984) *Language and Literature: An Introductory Reader in Stylistics*. London: George Allen & Unwin
- Dimitrijević, N.R. (1984) *Zabluda u nastavi stranih jezika* (II – прерађено и допуњено издање). Sarajevo: Svjetlost
- Dimitrijević, N. (2001) „Metodika nastave stranih jezika na kraju XX veka“, u: *Savremene tendencije u učenju i nastavi stranih jezika*, priredila: J. Vučo, 13–53. Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore
- Dimitrijević, N.R., priređivač (2003) *Poetry with Pleasure – izbor iz britanske i američke poezije XX veka*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Littlewood, W.T. (1975) „Literature in the school foreign language course“, *Modern Languages* LVI/3, 127–131
- Marckwardt, A.H. (1978) *The Place of Literature in the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Honolulu: East-West Center/University of Hawaii Press
- Miller, G. A. (1991) *The Science of Words*. New York: Scientific American Library
- Nattinger, J. (1989) „Some current trends in vocabulary teaching“, in: *Vocabulary and Language Teaching*, eds. R. Carter and M. McCarthy, 62–82. New York: Longman
- Nikolić, dr M., Sreten Pižurica (1982) „Funkcionalnost jezičkih i stilskih postupaka u udžbenicima“, u: *Udžbenik kao predmet naučnih istraživanja*, redaktor Radisav Ničković, 147–160. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Nurnberg, M. and M. Rosenblum (1989) *How to Build a Better Vocabulary*. New York: Warner Books

Šević, R. (2001) „Novi pogledi na nastavu engleskog jezika kao globalnog“, u: *Savremene tendencije u učenju i nastavi stranih jezika*, priredila J. Vučo, 135–152. Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore

Whitehall, H. and Archibald A. Hill (1964) „A Report on the Language-Literature Seminar“, in: *Readings in Applied English Linguistics*, Second Edition, editor Harold B. Allen, 488–492, New York: Appleton-Century-Crofts

Yorio, C.A. (1971) „Some sources of reading problems in foreign language learners“, *Language Learning* 21/1, 107–115

Slobodan D. Jovanović

## LITERATURE TEXTS IN TEACHING THE LEXIS OF ENGLISH

### SUMMARY

A revival of interest in the vocabulary of English has followed advances in linguistic and applied linguistic investigations, opting for the communicative aspect again but now focusing on the learners, their interests and strongly increased needs. Intensified and still growing needs are also explained by the continual growth of a vocabulary which already is the richest, most varied and most copious in the world; this enhances the necessity of acquiring the lexis of a language that has clearly become a global means of communication. This, in turn, again strengthens the role of literature, which now belongs to all those who use English, not necessarily as their mother tongue or their first language but also as their foreign one. The current place and role of literature in teaching English as a foreign language have been quite realistically determined by the need for contact with the language itself, which can only be achieved through the means of text, especially in the conditions of classrooms with large numbers of students differing in levels of previous knowledge and personal motivation. A language classroom, especially one outside the community of native speakers, is isolated from the context of events and situations which produce natural language, and that is the major problem of language teaching, greatly eased by *literature*, which is an example of language in use, and a context for language use. Literature creates its own context, which is a claim supported by both present-day theory and personal teaching practice. The measure of usefulness for the reader greatly depends on the success of a previously made choice determined by his own needs and expectations. In the case of readers who are secondary school students of English as a foreign language, the accepted criteria for selecting literary texts are: linguistical/lexical, psychological, methodological, value-related literary ones, as well as those of general educational and cultural values. *Choice* must be stressed here as the key to a successful and justified use of what has been offered from an ocean of sources available. The issue of choice out of the limitless plenty is the priority task and a burden that, in the final analysis, draw attention to the role of the *teacher*.