

Наташа В. Кампмарк

karanfil@sbb.rs

(Филозофски факултет, Нови Сад – Енглески језик и књижевност)

БЛИСКИ СУСРЕТ КЊИЖЕВНЕ ВРСТЕ: ПРИМЕР АНАЛИЗЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА НА СЕМИНАРУ ЗА НАСТАВНИКЕ И ПРОФЕСОРЕ У ОСНОВНИМ И СРЕДЊИМ ШКОЛАМА¹

Сажетак: У раду је описан пример анализе прозног књижевног одломка на семинару за наставнике и професоре енглеског језика. Образложени су вишеструки циљеви приказане анализе који су у вези са улогом књижевног текста у настави језика. Књижевном тексту је приступљено као продукту културе, као средству учења језика и као инструменту развоја личности, те је практични део семинара имао троструки циљ: да се у раду на одабраним књижевним текстовима кандидати, као прво, упознају са ауторима и делима, елементима културе, затим, као друго, да им се покажу стратегије употребе књижевног текста за развој језичке компетенције и, као треће, да се кандидати на практичан начин упознају и савладају методе и стратегије рада на књижевном тексту, односно да увежбају поступке употребе прозних књижевних одломака у циљу развијања способности књижевне анализе и самосталног критичког мишљења код ученика.

Кључне речи: књижевни текст, методика наставе књижевности, настава страног језика.

Настава енглеског језика у основним и средњим школама у Србији, осим развијања основних језичких вештина читања, писања, слушања и говорења, у мањој мери обухвата и упознавање са елементима културе англофоних земаља, првенствено историје и књижевности Велике Британије и Сједињених Америчких Држава. И док културни садржаји у уџбеницима можда и нису присутни у

¹ Рад је делимично проистекао из истраживања обављеног на пројекту број 178019 под називом „Превод у систему компаративног изучавања српске и стране књижевности и културе”, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

великој мери, пријемни испит на Одсеку за англистику Филозофског факултета у Новом Саду, на пример, садржи и проверу знања како из књижевности тако и из општијег познавања англофоних култура. Због уочене потребе за подробнијим упознавањем ученика са културом земаља чији језик уче, код Завода за унапређење образовања и васпитања под каталожним бројем 338 за школску 2011/12. годину акредитован је семинар под називом *Култура у учионици – учионица у култури*. Семинар је био намењен наставницима и професорима енглеског језика, будући да је њихов задатак да помену те садржаје пренесу својим ученицима. Координаторка семинара била је Биљана Радић-Бојанић, доцент на Одсеку за англистику Филозофског факултета у Новом Саду, док су Јагода Топалов, виши наставник вештина на истом Одсеку, и ауторка овог рада биле реализатори. Три засебна модула семинара обједињавао је општи циљ дефинисан на следећи начин:

Упознавање наставника са улогом садржаја у настави страног језика, што доприноси усвајању образаца културе, битних за интегрисање ученика у нову средину или комуникацијски контекст. Упознавање наставника са начинима побољшања мотивације за учење страног језика, пошто ученици развијају и усавршавају језичке вештине, стичу културни увид у циљну културу и развијају разумевање и емпатију.²

Ауторка рада била је реализаторка Модула 1 чији циљ је био да

² Навод је извод из конкурсне документације и доступан је на електронској платформи семинара: <<http://kulturauiucionici.pbworks.com/w/page/47220924/FrontPage>> страници приступљено 8. јула 2012.

упозна кандидате са најважнијим елементима и кључним периодима друштвено-историјског развоја и књижевних традиција појединих англофоних земаља (Велике Британије, Сједињених Америчких Држава, Канаде, Аустралије и Новог Зеланда). Практични део Модула 1 био је посвећен начинима на које се ови садржаји могу приближити ученицима путем асимилатора и аутентичних материјала.³ Време извођења модула било је седам сати и тридесет минута, односно десет школских часова. У оквиру датог времена, материјал је организован у пет јединица, при чему је свака јединица обрађивала једну од наведених пет англофоних земаља. Представљање историјске периодизације и кључних историјских догађаја у развоју земље било је праћено књижевном периодизацијом, при чему су издвајани најзначајнији аутори и њихова остварења. Због временског ограничења, од наведених аутора и дела за сваку англофону земљу одабран је један до два аутора, односно одломци из њихових дела за практичан рад на тексту. Задаци везани за текст осмишљени су с намером да обухвате три најчешћа приступа књижевном тексту. Према Картеру и Лонгу (Carter – Long 1991: 2), књижевни текстови се могу посматрати као продукти културе, као средство учења језика и као инструмент развоја личности. Уколико се књижевно дело посматра као културни артефакт, анализа текста захтева препознавање и тумачење особености друштвено-политичког и књижевно-историјског контекста у којем је дело настало, те евентуално поређење са властитом културом. У настави страног језика, међутим, књижевном тексту се углавном приступа као језичкој

³ Тема модула 2 били су културни, микро-културни и еколошки контексти у којима се одвија комуникација, док се практични део бавио стереотипима и разбијањем стереотипних представа, различитим групацијама унутар доминантне културе, као и питањем интеракције околине и начина живота. Модул 3 бавио се културолошким аспектима индивидуалног нивоа комуникације: перцептуалним, вербалним и невербалним. Његов практични део био је посвећен стилловима комуникације, начинима на које се одвија невербална комуникација и проблемима услед неразумевања кодова.

творевини, те је анализа књижевних елемената у тексту подређена лингвистичкој анализи. То значи да се над књижевним текстом врши граматичка, синтаксичка или лексичка анализа, па се, на пример, уочава употреба времена, индиректног говора, траже синоними и слично. У трећем приступу текст се посматра као творевина како културе тако и језика, али му је пре свега циљ да стимулише читаоца и његову интеракцију са текстом која се успоставља током трагања за значењем. И културни и лингвистички елементи овде су у служби развоја читаочевих способности размишљања, упоређивања, интерпретације, повезивања и развоја идеја, ставова и осећања.

Анализа књижевног одломка описана у овом раду односи се на јединицу Модула 1 која је обрађивала историју и културу Канаде. Након кратког прегледа развоја канадске књижевне традиције на енглеском језику, од имитативних колонијалних почетака, преко популарног жанра националног историјског романа, до савремених запажених остварења писаца попут Мајкла Ондачија, Алис Манро и Маргарет Атвуд, за вежбу рада на тексту изабран је одломак из романа *Слети убица* за који је списатељица Маргарет Атвуд добила награду Букер 2000. године.

Мост

Десет дана по окончању рата, моја сестра Лора колима је слетела с моста. Прошла је равно кроз знак *опасност*: у току су били радови на мосту. Аутомобил је пао у понор дубок тридесет метара, саломивши успут крошње пуне паперјастог младог лишћа, потом је букнуо и откотрљао се у плитак поток на дну, а по њему су попадали одваљени блокови моста. Од Лоре су остала само угљенисана парампарчад.

О несрећи ме је известио полицајац: кола су била моја, па су

ме нашли помоћу регистрације. Наступио је уљудно: несумњиво је препознао Ричардово име. Рекао је да су гуме можда докачиле трамвајску шину или да су кочнице отказале, али се такође осетио дужан да ме обавести да двоје очевидаца – пензионисани адвокат и једна банкарска благајница, поуздани људи – тврде како су видели читав догађај. Рекли су да је Лора скренула нагло и свесно, и да је с моста одлетела једнако хладнокрвно као да прелази улицу.

Нису то биле кочнице, помислих. Имала је своје разлоге. Додуше, вечито другачије од уобичајених. У том погледу била је потпуно немилосрдна.

„Претпостављам да неко треба да је идентификује”, рекох. „Доћи ћу чим узмогнем.” У свом гласу зачух смиреност, однекуд далеко. Но заправо, речи сам једва изустила; уста ми беху утрнула, читаво ми се лице било укочило од бола. Осећала сам се као да сам била код зубара. Разбеснела сам се на Лору због онога што је учинила, али и на полицајца, што је наговештавао да је то учинила. Око главе ми је дувао врео ветар, а у њему су се праменови моје косе дизали и комешали као мастило просуто у воду.

„Бојим се да ће бити покренута истрага, госпођо Грифен”, рекао је.

„Природно”, рекох. „Али то је била несрећа. Моја сестра никад није била вична волану.”

Видела сам глатки овал Лориног лица, њену уредно прикупљену пунђу, одећу коју би била обукла: мушки кројену блузу с малом округлом крагном, у трезвеној боји – тегет или челичносивој или болнички зеленој. Кажњеничке боје – не баш оно што би одабрала, већ оно у чему би се осећала заточеном. Њен свечани полуосмех; запањено дигнуте обрве, као да се диви пејзажу.

Беле рукавице: гест Понтија Пилата. Прала је руке од мене. Од

свих нас.

О чему је размишљала кад су кола полетела с моста, и затим лебдела у поподневном сунцу, светлуцајући као вилин коњиц у једном једином тренутку задржаног даха пре сурвавања? О Алексу, о Ричарду, о дволичности, о нашем оцу и његовом бродолому; о богу, можда, и о својој кобној, троугаоној погодби. Или о гомили јефтиних школских вежбанки које је сигурно баш тог јутра сакрила у фиоци комоде где држим своје чарапе, знајући да ћу их управо ја наћи.

Кад је полицајац отишао, попела сам се на спрат да се пресвучем. За посету мртвачници требаће ми рукавице, шешир и вео. Да нечим покријем очи. Могла бих налетети на репортере. Мораћу да позовем такси. Такође треба да опоменем и Ричарда – у канцеларији је: и он ће морати да припреми ожалошћену изјаву. Ушла сам у гардеробу: требаће ми црно, и марамица.

Отворила сам фиоку, видела вежбанке. Расплела канап који их је унакрст везивао. Приметила сам да ми зуби цвокоћу и да ме је ухватила језа. Мора да сам у шоку, оцених.

Тада сам се сетила Рини – још смо биле мале. Све огреботине и посекотине и мање повреде превијала нам је Рини: мајка је смела да се одмара, или да чини добра дела негде другде, али је Рини увек била ту. Дигла би нас на бели зацакљени кухињски сто – поред теста за питу коју је развијала, или пилета које је расецала, или рибе коју је чистила – и дала нам по комадић смеђег шећера да нам запуши уста. *Кажи ми где те боли, рекла би. Не јаучи. Само се смири и покажи ми.*

Али неки људи не умеју да кажу где их боли. Не могу да се смире. Никад не престају да јаучу (Атвуд 2003: 13–14).⁴

⁴ На семинару је коришћен изворни текст на енглеском језику, сви задаци су постављени и вежбања извођена на енглеском језику. За потребе овог рада коришћен је објављени српски превод романа, док је вежбе са енглеског у овом раду превела ауторка.

Задаци који су пратили одабрани одломак осмишљени су тако да увежбавају четири основне језичке вештине, с једне стране, и да укључе основне елементе анализе књижевног текста попут ликова и заплета, с друге стране. У вези с тим важно је напоменути да је изабрани одломак заправо почетак романа, што у смислу књижевне анализе оставља простора за дискусију о начину на који почињу романи, како се уводе ликови, елементи заплета, идентификује могући конфликт и слично. Уз то, постојала је прогресивна градација задатака, од лакших ка тежим како на нивоу језичке тако и на нивоу књижевне компетенције.

Први задатак је вежба слушања у којој је кандидатима пуштен снимак са јутјуба у коме глумац чита почетак романа *Слепи убица*.⁵ На основу разумевања слушаног текста, од кандидата се тражи да у левој колони обележе имена ликова која се помињу на снимку и повежу их са кратким описом датим у десној колони.

Задатак 1

Обележите ликове који се помињу у одломку и спојите их са описом с десне стране.

Лора	служавкина ћерка
Госпођа Грифен	човек у канцеларији
Винифред	приповедач
Ричард	жртва саобраћајне несреће
Мајра	свастика
Алекс	човек на кога је жртва можда мислила
Рини	служавка

Након провере одговора у првом задатку, где је разумевање

⁵ Снимак је доступан на адреси <http://www.youtube.com/watch?v=mTW9b7dBo0andfeature=related> страници приступљено 12. јула 2012.

(слушаног) текста сведено на препознавање неколико кључних ликова и идентификацију њихових улога, установљено је да су сви кандидати успешно решили задатак, што не изненађује, имајући у виду да се ради о професорима енглеског језика. Но, вежба је осмишљена тако да се и у учионици очекује стопостотни учинак, што за последицу има огромну мотивациону снагу за наставак вежбе где се јављају нешто захтевнија питања. При формулацији овог задатка циљ је била јасна поставка питања и једнозначни одговори, лако уочљиви у слушаном тексту. Нешто сложеније питање или група питања на самом почетку може створити несигурност код ученика што резултира непријатним ћутањем и избегавањем одговора. Најчешће неадекватно питање које се поставља на почетку вежбе јесте „Шта мислите о одломку/причи/ песми?“, јер је нефокусирано, неодређено, расплинуто. Одговарајући на то питање, ученици осећају да доносе коначни суд или дају „последњу реч о причи“ а не уводни коментар (Chambers – Gregory 2006: 53). Тај осећај је неоспорно инхибирајући, стога је веома важно да први задатак буде недвосмислено дефинисан, јасно постављен, да подстиче ученике на одговор, да створи позитивну атмосферу, самопоуздање и вољу за наставаком вежбе. Уводни задатак такође је постављен тако да буди интересовање за наставак приче, односно развој заплета и знатижељу за судбину представљених ликова. С тим у вези, као дистрактори у овој вежби јављају се ликови и описи који су значајни у наставку романа.

У следећој вежби кандидати су добили текст одломка и око пет минута да га прочитају и одговоре на питања. Такође им је дата инструкција да подвуку оне речи, изразе, делове реченица или целе реченице на основу којих су извели закључке или одговорили на питања. Други задатак осмишљен је тако да на нивоу језичких вештина увежбава читање и разумевање текста, а на нивоу књижевне

анализе уведе елементе заплета. Према речнику књижевних термина, прича постаје заплет установљавањем веза и односа између ликова и догађаја (Cuddon 1992: 697) те је Задатак 2 формулисан на следећи начин: Шта сазнајемо о ликовима? О њиховом друштвеном статусу и међусобним односима? Очекивани одговори у овој вежби били су да је на основу текста могуће закључити да су нараторка и жртва аутомобилске несреће/самоубиства сестре, да је о Лори могуће закључити да је највероватније починила самоубиство, да није имала контролу над својим животом, да је имала улогу жртве, да је била посебна и необична, да су је на самоубиство можда нагнала два поменута мушкарца, да не комуницира директно/да постоји проблем у комуникацији са сестром, али да ипак жели да јој каже истину. О нараторки, госпођи Грифен, могуће је закључити да је високог друштвеног сталежа, да јој је стало до утиска који оставља, као и до мишљења јавности. О Ричарду се може закључити да је такође угледна личност и да је у блиском односу са сестрама, можда муж или рођак. О Рини сазнајемо да је била служавка у домаћинству где су сестре одрасале, и да је преузимала бригу о деци када се газдарица одмарала, што указује на висок друштвени статус породице, али и на могуће проблематичне породичне односе. О Алексу се сазнаје најмање, само то да је мушкарац присутан у животу трагично настрадале сестре.

Информације које се могу наћи у одломку и којима је могуће поткрепити одговоре и закључке градирају се од оних недвосмислених тврдњи, што значи да је могућ само један тачан одговор, као, на пример, да су госпођа Грифен и Лора сестре, преко алузија које наводе на недвосмислен закључак, као, на пример, да се ради о самоубиству, до назнака и алузија на основу којих није могуће извести једнозначан закључак и дати само један тачан одговор, као што је, на пример, однос међу сестрама, или улога поменутих мушких ликова у животу две

сестре. Ту је у вежби створена прилика за развој дискусије, смишљање могућих сценарија и заплета, чиме се кандидати на семинару, односно ученици, након слушања и читања, постепено уводе у говорну вежбу.

Трећи задатак усредсређен је искључиво на развијање вештине говора, а на нивоу књижевне анализе на препознавање главног конфликта у роману. Задатак 3 састоји се од једног питања: На шта се упућује изразом „кобна троугаона погодба”? Будући да су до сада ученици упознати са главним ликовима и њиховим међусобним односима, трећа вежба од њих захтева да на основу тог знања и сопствене имагинације продискутују о томе шта је довело до кобне несреће/самоубиства. У случају потребе, наставник их може подстакнути додатним питањем, попут: „Да ли се, можда, мисли на љубавни троугао?”, а потом препустити ученицима да разматрају који ликови чине љубавни троугао. На семинару није било потребе за подстицањем кандидата, јер су сами закључили да се ради о љубавном троуглу, али је вођена жива дискусија на тему ко чини љубавни троугао у роману, јер постоји неколико могућности (Лора-Ричард-Алекс; Лора-нараторка-Ричард; Лора-нараторка-Алекс; нараторка-Ричард-Алекс). Разговор о љубавном троуглу, затим је, у наредном делу ове вежбе, искоришћен да се кандидати наведу да размишљају о томе шта би могла да буде тема овог романа и ком жанру роман припада. Да ли је то искључиво љубавни роман? Да ли је детективски (ко је одговоран за Лорино самоубиство)? Да ли се ради о нараторкиној исповести/ мемоарима? Будући да се већ у првој реченици помиње рат, да ли роман има историјску димензију и колика је њена улога? Такво размишљање их на нивоу језичког вежбања припрема за четврти задатак, а на нивоу књижевне анализе уводи веома важне елементе књижевног дела: тему и жанр. Колико детаљно и обухватно ће се обрадити ова два елемента зависи од расположивог времена, али првенствено од тога да ли се

вежба изводи са ученицима основне или средње школе и, уколико се ради о ученицима средње школе, ког су усмерења. Ова врста вежбе нарочито је пожељна и погодна за извођење са ученицима језичких гимназија, који се припремају за студије језика и књижевности, јер их постепено упознаје са елементима књижевног дела и самим процесом анализе текста, док истовремено развија језичке вештине.

Четврта вежба је вежба писања и најзахтевнија је по питању језичке продукције. Задатак 4 гласи: „Напишите шта мислите да се дешава даље у роману. Разрадите и надоградите постојеће знање о ликовима и догађајима.” Уколико желе кандидати могу добити додатне информације о роману, попут конкретног историјског тренутка или нешто више података о сестрама и њиховој породици или мистериозном Алексу. С друге стране, кандидатима се може оставити могућност да сами смисле све што желе да укључе у састав, па и нове ликове (осим оних који се помињу у Задатку 1). Дужина састава зависи од узраста и нивоа знања ученика, те је кандидатима на семинару саветовано да прилагоде вежбу свом разреду и специфичним околностима у којима раде са својим ђацима. На семинару, кандидати су добили десетак минута да напишу два ступца, након чега је ауторка прикупила саставе и прочитала их на паузи. У школским условима четврти задатак се може задати или као домаћи задатак или као писмена вежба на часу, коју ће наставник/професор прегледати након часа. Овде је, такође, кандидатима саветовано, да уколико раде са ученицима друштвеног смера у гимназији, вежбу у којој се од њих тражи да, након што су прочитали само уводни део, размисле о томе како се прича даље развија, могу да искористе и за детаљније разматрање о карактеристикама књижевних жанрова и очекивањима која ти жанрови стварају код читаоца. Писмена вежба се у том случају може модификовати тако да групе ученика добију задатак да развију

причу у различитом жанру.

Најважнији циљ реализаторке Модула 1 и ауторке овог рада при осмишљавању и спровођењу ових вежби, као и других сродних вежби изведених током семинара, био је не само да подучи него и да подучи како се подучава. То значи да подучавању није приступљено као циљу него као средству за постизање циља, те да је оно сагледано као скуп стратегија, метода, вежби и реторичких средстава чији је циљ да ученицима олакшају учење и помогну им да ефикасније стичу знање и савладају градиво. Речима Чејмберсове и Грегорија (Chambers – Gregory 2006: 41), „мерило ‘доброг учења’ треба да буде *шта* су ученици научили – пре него колико су научили”. У току описана четири задатка, кандидати су се поближе упознали само са једном ауторком канадске књижевности и само једним њеним романом, али су научили више о томе како се градирају вежбе и постављају питања тако да омогуће ученицима да препознају основне елементе књижевног текста, као што су ликови, мрежа односа међу ликовима, заплет, тема, место и време дешавања радње. Током задатака, кандидати нису само стекли знање о једном тексту, запамтили ликове и радњу, него су вежбали и метод рада на књижевном тексту уопште, који ће, затим, моћи да примене у учионици са својим ученицима на било ком књижевном тексту. Уз то, приказана је и стратегија унапређења четири језичке вештине у раду на књижевном одломку, као и потенцијал развоја знања граматике и проширења вокабулара. Развој знања језика у датом одломку нарочито се односи на стицање сигурности у уочавању нијанси у значењу речи и уочавању подтекста и алузија. Чињеница да се вежба на семинару изводила на одломку из романа такође је важна у контексту наставе страног језика у основним и средњим школама, јер у учионицама наставници и професори углавном раде на одломцима из дела, а не са целовитим делима. Стога

је умеће „подучавања из микрокосмоса” (Palmer 2007: 131) неопходно наставницима и професорима који раде у школама.

Током рада на задацима, нарочита пажња је посвећена томе да се задовоље кључни „предуслови за успешно учење” (Chambers – Gregory 2006: 46), као и то да се кандидатима истакне да је важно да их и они практикују са својим ђацима. Посматрано са аспекта различитих теорија о предавању књижевности, вежбе анализе књижевних текстова на семинару следиле су смернице оних теорија које су оријентисане према ученику, то јест оних које се усредсређују на процес учења и организовање наставе тако да се активно учење оствари у највећој мери.⁶ Комбинација предуслова како их препоручује наведена литература, с једне стране, и искуство које ауторка има у предавању књижевности, резултирало су следећим смерницама примењеним током ове и других сличних вежби на семинару. Као прво, ученицима мора бити јасно шта се од њих тражи у сваком поједином задатку; ученици морају да разумеју задатак. Као друго, при осмишљавању задатака важно је водити рачуна да су задаци у сазнајним оквирима ученика, да нису ни преамбициозни нити прелаки, јер у било којем од та два случаја долази до демотивације, губитка интересовања за вежбу или губитка самопоуздања. Да им се, као треће, објасни шта су научили или шта ће научити у сваком поједином кораку вежбе, јер успешно решење задатка са јасном представом о томе за које знање смо богатији доводи до осећаја задовољства, постигнућа и испуњења, што повећава мотивацију и интересовање. Затим, да се побуди интересовање ученика за тему, односно задатке у оквиру наставне

⁶ Илејн Шоволтер (Shawalter 2003) издваја три теорије предавања књижевности. Прва је усредсређена на предмет предавања, на садржај и податке, при чему се од ученика тражи „тачан одговор,” односно да понове податке које су чули. У центру друге теорије налази се наставник, оно што он или она морају да ураде или да буду како би образовали ученике. Трећа теорија предавања књижевности фокусира се на ученике и процес стицања знања.

јединице, као и да се код ученика подстиче самостално критичко размишљање и критичко ишчитавање текста, које у ширем контексту могу применити не само на књижевност него и на језик и културу коју изучавају и на ону која их окружује. То значи да циљ није „накљукати” ученике подацима него им показати како се до тих података долази, шта они значе и како се даље могу употребити. Велики је изазов научити ђаке како да самостално размишљају о књижевном делу уместо да само дословно понављају оно што им наставник испредаје или да цитирају критичка мишљења која су прочитали, али вероватно не разумеју.

У закључку треба истаћи да су књижевни одломци у уџбеницима за енглески језик у основним и средњим школама у служби језичких вежби са секундарном улогом да упознају ученике са аутором и делом. Поступак књижевне анализе, међутим, потпуно је занемарен. У томе се огледа један од најзначајнијих доприноса практичног дела Модула 1 у едуковању наставника и професора енглеског језика у Србији. Иновативност и методичка особеност налази се у троструком циљу практичног дела семинара: да се у раду на одабраним књижевним текстовима кандидати, као прво, упознају са ауторима и делима, елементима културе, затим, као друго, да им се покажу стратегије употребе књижевног текста за развој језичке компетенције и, као треће, али реализаторки Модула 1, можда најбитније, да се кандидати да практичан начин упознају и савладају методе и стратегије рада на књижевном тексту, односно да увежбају поступке употребе прозних књижевних одломака у циљу развијања способности књижевне анализе и самосталног критичког мишљења код ученика. Одлука о употреби прозних, а не лирских или драмских одломака, заснована је на сазнањима да је роман најпредаванији жанр двадесет и првог века, а да за разлику од поезије и драме, не постоји разрађена

методологија анализе прозног текста (Shawalter 2003: 88). Осим тога, ученици у основним и средњим школама, а свакако и студенти на факултету, спремније реагују на роман него на друге жанрове, више се *уживе* и бивају увучени у свет романа. И док је ученичка жеља за савладавањем језичких препрека на путу открића ‘шта се даље дешава’ веома пожељна мотивација за стицање језичких вештина, то је велика замка за књижевну анализу и буђење ученичке свести о природи књижевног текста. Повучени причом, они заборављају да су догађаји заправо заплет, а људи заправо измишљени ликови и да иза свега стоји стваралачка имагинација аутора. Вредност практичног дела Модула 1 налази се управо у методама оспособљавања кандидата да, поред уживања у књижевном тексту, своје ученике подуче и критичком приступу литерарном делу.

ЛИТЕРАТУРА

- Atvud, Margaret. 2003. *Slepi ubica*. Beograd: Laguna.
- Atwood, Margaret. Audio snimak korišćen za vežbu slušanja: <<http://www.youtube.com/watch?v=mTW9b7dBdo0andfeature=related>> stranici pristupljeno 12. jula 2012.
- Carter, Ronald and Michael N. Long. 1991. *Teaching Literature*, London: Longman.
- Chambers, Ellie and Gregory Marshall. 2006. *Teaching and Learning English Literature*. London: Sage Publications.
- Cuddon, John Anthony. 1992. *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. London: Penguin Books.
- Palmer, Parker J. 2007. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscapes of a Teacher's Life*. 10th Edn. Sad Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Shawalter, Elaine 2003. *Teaching Literature*. Oxford: Blackwell Publishing.

Nataša V. Kampmark

A CLOSE ENCOUNTER OF THE LITERARY KIND: AN EXAMPLE OF THE LITERARY ANALYSIS AT A SEMINAR FOR PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS

Summary: The paper gives an example of a literary analysis of a prose extract conducted at a teacher education seminar attended by primary and secondary school English teachers. Multiple aims of the analysis have been presented in relation to the function of the literary text in language teaching. The literary text is approached as a cultural artefact, as an instrument of language teaching, and as a stimulus for personal growth. As a result, the process of text analysis had a threefold aim: (1) to introduce the candidates to authors and their works, and cultural elements; (2) to practise strategies of using a literary text as a vehicle for development of linguistic skills; and (3) to practise methods and strategies of literary analysis and independent critical thinking.

Key words: literary text, teaching literature, language teaching.