

Милан Д. Вурдеља*

Универзитет у Београду, Филолошки факултет

Катедра за српску књижевност са јужнословенским књижевностима

ОСВРТ НА ИНТЕРКУЛТУРАЛНО ОРИЈЕНТИСАНУ НАСТАВУ: ДЕЛА АНГЛОФОНИХ РОМАНТИЧАРА У УЏБЕНИЦИМА ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ

Сажетак: Није тешко објаснити због чега међупредметне корелације и компетенције те, с њима у вези, већа заступљеност интеркултуралних садржаја, представљају једну од најкрупнијих импликација савремених друштвених кретања у настави матерњег језика и књижевности. На темељу овог захтева праксе, у раду се испитује опремљеност читанки за предмет Српски језик и књижевност садржајима који су интеркултурално конотирани, и то на примеру чувених остварења романтичара са англофоног подручја – Ц. Г. Бајрона, Е. А. Поа и Мери Шели. Затим се кроз двоструку визуру сагледава, илустрације ради, превођење књижевних текстова као ауторски чин – једна дигресивна тема у настави књижевности, која у настави језика и у оквиру секцијског рада може бити предметом различитих, креативних методичких радњи. Рад ће понудити обимом примерена објашњења наставног поступања на темељу ког и наведени уџбенички садржаји – било у класичном, било у дигиталном формату – могу понудити важна интерпретативна гледишта и антиципирати закључке у склопу обраде текстова именованих аутора. Интеркултуралност ће тако бити посматрана као ново „жариште традиције” – ако је дозвољено синтагму Мориса Албваша, а која се односи на колективна памћења, на овај начин употребити у другом контексту. На ширем плану, рад би својим закључцима требало да говори у прилог методичким приступима страним књижевностима који умногоме доприносе мотивисаности ученика да самостално упознају и истражују друге културе.

Кључне речи: настава књижевности, међупредметне компетенције, уџбеник, интеркултуралност, романтизам у англофоним књижевностима.

* milan.vurdelja93@gmail.com

УВОД

Пре него што се концепт интеркултуралне наставе успостави као предмет подробије анализе, неопходно је запитати се у којој мери је, данас и овде, могуће сместити појам културе у јасне значењске границе, тј. на који начин га је пожељно функционално свести. Култура се, разумљиво, термилошки не односи само „на интелектуалне производе који се сматрају вишеразредним и надмоћним, већ на свеукупан начин живота” (Abeles 2014: 72). Ако бисмо наставу књижевности као јавну делатност размотрили у светлу ове чињенице, показало би се да савремени тренутак, уза све немале изазове, више погодује креативним исходиштима наставе, него што фигурира као препрека.

Интеркултуралност, тј. интеркултурализам, немогуће је не довести у везу са појмом културног плурализма, који је пласирао филозоф и социолог Хорас Кален још 1915. године у есеју „Демократија против лонца за таљење” (*Democracy Versus The Melting-pot*”, часопис *The Nation*, 25. 2. 1915). Кален у овом прилогу заузима недвосмислено критички став спрам схватања Америке као „лонца за таљење” имигрантског елемента у националном и културном смислу. Дугорочно, културни плурализам ће постати темељем нове парадигме, у складу са којом ће се културна питања постепено почети поимати не у бинарном већ у релацијском смислу (Šnel 2008: 258).

Данас би неговање интеркултурализма у настави требало да значи превазилажење пасивне толеранције која је неретко у основи мултикултурализма, иначе често сравњивог са одредницом културног плурализма. На пример, заговорници мултикултуралног образовања акценат стављају на обезбеђивање једнаких услова за рад и усавршавање компетенција свих учесника образовног процеса. Шта, рецимо, закључујемо после читања одломка из приручника *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji: regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj*:

„Интеркултурално образовање пружа свим ученицима/ученицама културална знања, вештине и ставове који их оспособљавају да доприносе поштовању, разумевању и солидарности међу појединцима, етничким, социјалним и културним групама и нацијама.” (Petrović, Jokić 2016: 21)

Да ли свођење интеркултурализма на еклатантне постулате мултикултурализма говори о немоћи савременог, у исти мах културно уситњеног и глобално стешњеног света, када је реч о успостављању суштинских

културних контаката и прожимању култура на основу неговања разлика? На ово питање, дакако, не можемо добити једнозначан одговор, али је јасно да се, принципијелно, предност даје интеркултуралном поступању, при чему је подразумевано да претходно мора бити испуњен услов мултикултуралне заснованости сваког наставног процеса.

Иако се школским институцијама поступно али осетно одузима васпитна димензија, савремени тренутак по свој прилици у свим културним доменима захтева предзнак *-интер* наместо предзнака *-мулти*, сагласно чему „ниједан вид модерног живљења није остварљив без слободне интеракције култура и креативног интеркултурализма” (Воžовић 2006: 308). Стога би интеркултуралност као чинилац наставног процеса поводом предмета Српски језик и књижевност требало увек изнова промишљати у окриљу целоживотних компетенција ученика.

МУЛТИКУЛТУРАЛИЗАМ И/ИЛИ ИНТЕРКУЛТУРАЛИЗАМ КАО ОПЕРАТИВНИ ДОМЕН ПРИ ОСМИШЉАВАЊУ И ИЗРАДИ УЦБЕНИКА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

Уцбеник као основно наставно средство, односно читанку када је реч предметној области Књижевност, требало би промовисати за полазиште интеркултурално оријентисаног модела тумачења текстова који призивају и такву методологију. Претходно ваља знати да су:

„уцбеник и инструктивни материјали производ културе, то значи производ социјалне интеракције у одређеном времену и простору, са којима дете које одраста има непосредни контакт и захваљујући чему се та култура (ре)продукује у следећој генерацији.” (Антић 2016: 21)

Са овим на уму, са интеркултуралног становишта илустроваћемо применљивост уцбеника који су ученици однедавно у прилици да користе. Прецизније, за ову прилику, а како анализа не би избегла нужан фокус, образложићемо дидактичко-методичку апаратуру и пропратне садржаје у *Читанци 2: Српски језик и књижевност, уцбеник за други разред гимназије* (др Бошко Сувајџић, др Наташа Станковић Шошо, др Александра Угреновић, др Славко Петаковић, др Мина Ђурић; Нови Логос, 2020), и то у светлу заступљености књижевних остварења романтизма са англофоног подручја. Сагласно са Програмом учења и наставе за дру-

ги разред гимназије општег типа,¹ у поглављу посвећеном романтизму у европској и светској књижевности (Сувајџић, Станковић Шошо и др. 2020: 79–109) налазе се одломци из поеме *Чајлд Харолд* Џорџа Гордона Бајрона и *Гавран* Едгара Алана Поа као део обавезног корпуса, односно изабрани одломци из *Франкеништајна* Мери Шели и Поове приповетке *Пад куће Ашер* и *Маска црвене смрти* као део изборног корпуса, тако да су оне приложене у виду QR кода. Иновацију у односу на претходне програмске садржаје представљају дела Поа и Шели, па се одмах да приметити како се њима школско градиво које припада литератури ствараној на енглеском језику битно проширило, то јест да су ђаци у Републици Србији сада, у овом аспекту курикулума, нешто ближи опсегу класичне литературе коју читају ученици са англофоног подручја.

Доступност изборних садржаја путем читавања QR кодова нешто је што се, само по себи, испоставља као квалитет овог уџбеника. Састављачи програма, а последично и аутори читанке, водили су рачуна о целини поетичких својстава које ученици треба да упознају како би на одговарајући начин усвојили романтизам као књижевноисторијски и књижевнотеоријски, односно *романтичарско* као функционални појам. Захваљујући промишљеном поступању, овдашњи средњошколци тако после дужег времена могу да констатују, а затим и тумаче традицију или уплив готике, односно хорор као „кишобран” термин за низ жанровских образаца (међу њима и готску кратку причу) који су стекли нарочиту рецензију у епоси романтизма.

У описаном случају, повољни образовни резултати у домену интеркултуралне наставе евидентни су уколико се, наравно, интеркултуралност схвати као препознавање и реципирање особености неке појаве на најширем фону туђе културе, а овде је та особеност део специфичне естетичке традиције. Те резултате посебно аргументује својеврсна ренесанса готске естетике у покултурном кругу, примера ради на пољу филмске и ТВ продукције, а која већини ученика није непознаница (низ филмова Тима Бартона, *The Beguiled* Софије Кополе, телевизијски серијали *The Vampire Diaries*, *Penny Dreadful*, *True blood* итд.).

У сфери развијања читалачких афинитета ученика према тзв. жанровској литератури, умногоме предодређеној утицајима Поа и Шелијеве, а која у неким случајевима представља незанемарљиве уметничке

¹ <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=8c8c1460-66c2-4491-94bc-521df911fbd2> (стр. 182–187; приступ: 23. 11. 2021)

домашаје – наведимо само приповетке и романе Хенрија Џејмса, Х. Џ. Велса, Х. Ф. Лавкрафта, Ширли Џексон, Реја Бредберија или Стивена Кинга – описане погодности ширења културолошких оквира у којима се актуелизују наставни садржаји још су уочљивије и релевантније.

Ђаци чије су аспирације веће, који, наиме, достижу исходе наставе утемељене на образовним стандардима са напреднијег нивоа, могу у наведеним остварењима препознати мотиве, сижејне обрасце или наросто сензибилитетске нијансе чија се генеза прати до класичних остварења англофоног романтизма. Управо су Поове приповетке и кратке приче, а претходно *Отранџски замак* Хораса Волпола и *Франкеништајн* Мери Шели, ударили темеље читавој једној тенденцији у оквиру „мрачног романтизма”. Запажање нарочитог удела готске естетике у прози са англофоног културног подручја, а у поређењу са јужнословенским, парекселанс је интеркултурални образовни исход.

Уџбенике уопште, а свакако уџбенике школских предмета из корпуса хуманистичких дисциплина, требало би сагледавати и с обзиром на њихове визуелне садржаје, премда су текстуални, дакако, доминантни. Разлог је томе експанзија граница визуелне културе, којој као реципијенти, од самих својих формативних година, сведоче данашњи основци и средњошколци. Ова експанзија можда се најбоље објашњава проверљивом чињеницом да „визуелна култура не зависи од слика него од ове модерне тенденције да се осликава или визуелизује егзистенција”² (Mirzoeff 1998: 6).

Интензивирана медијска комуникација на новим платформама, усмереним пре свега ка визуелној перцепцији садржаја, чини да ученици у таквом процесу буду пријемчивији – што се у зависности од поступања наставника може испоставити или као сазнајна препрека, или као погодан начин мотивисања и поспешивања свесне активности ученика. Вођење рачуна о репродукцијама ликовних дела или илустрација које ће се укључити у уџбеничку апаратуру, о њиховом распореду и естетској саобразности приложеном књижевном тексту, свест о важности визуелног идентитета уџбеника – све су ово појединости које ауторски тим разматра ради побољшања образовних и васпитних резултата примене основног наставног средства.

² „Visual culture does not depend on pictures but on this modern tendency to picture or visualize existence” (Mirzoeff 1998: 6) – превео М. В., искључиво за потребе научног рада.

Илустроваћемо ово начином на који је у читанци на коју се реферуирамо приређен Поов *Гавран* (Сувајџић, Станковић Шошо и др. 2020: 101–107). Две чувене литографије које је за француско издање поеме у 19. веку, тачније 1875. године, приложио Едуар Мане, и данас изазивају и богате читаочеву имагинацију, посебно имајући у виду ревитализацију готског као естетског елемента у поп-културним производима које смо назначили. Уврстивши Манеове илустрације у читанку, аутори су, дакле, акрибично и без непотребног „осавремењавања” визуелног идентитета Поових стихова поставили поузданији темељ за њихово појединачно и колективно реципирање на часовима књижевности.

Слично, мада сведеније, у читанци Новог Логоса одговарајућим ликовним садржајем пропраћена је Бајроновоа поема. Реч је о слици *Хогочашће Чајлда Харолда* Вилијама Тарнера (Сувајџић, Станковић Шошо и др. 2020: 88), Бајроновог сународника у чијој се техници и поетици уопште, па и на наведеном платну, одражава кретање од романтизма ка импресионизму. Чињеница да ова слика не успоставља темељне везе са литерарним предлошком у ствари је нешто што иде у прилог побуђивању фантазијске чулности ђака – а она фигурира као један од, истовремено, полазних и исходишних, односно даљих циљева наставе књижевности. Имајући ово на уму, можемо приметити да је добро то што је уз одломак из поеме у читанци штампан само Тарнеров пејзаж, будући да се услед овог читалачка пажња ученика не распршује, већ се задржава на једном збиру ликовних мотива који би могли иницирати, а не преплавити или преузети доживљај поводом самих Бајронових стихова. Како је већ „почетком деветнаестог века, бајронизам постао готово синоним за романтизам” (Berlin 2006: 141), а пошто је, притом, бајронистичка струја остала мање-више незапажена у овдашњем романтизму, неопходно је да ђаци суштински науче која су и каква њена диференцијална обележја.

Уметнички текст се, сам по себи, у свести данашњег шеснаестогодишњака теже конституише и, говорећи рецепционистички, „довршава” – што потврђују и открића из сфере психологије учења. Обухватнија културна размена која се одвија на више нивоа и којој помаже уџбеник као наставно средство, може значајно допринети испуњењу овог захтева.

О примереном коришћењу асоцијација које ученици стичу као реципијенти покултурних формата – огромним делом управо америчких и енглеских – не треба размишљати као о једној од појава распрострањене и често вишесмерне културне апропријације. Осим што се оваквим поступањем, у складу са одавно истањеним границама између високе/

елитне и популарне културе, ученици навикавају да културу поимају као флуидан, боље речено немонолитан простор уметничког исказивања у различитим формама и са различитим исходиштима, подстичу се и да спонтано негују своју интеркултуралну осетљивост.

Да је укључивање Поовог *Гаврана* у наставни програм за други разред гимназије вишеструко аргументовано, показују нарочите компаративне могућности имплициране још једном новином у том програму – *Споменом на Руварца* Лазе Костића. Као чувени доказ Костићеве „окасне” модерности, *Спомен на Руварца* низом својих уметничких атрибута представља аутентичну реплику на Поову поему, нарочито у пољу које би се могло назвати постромантичарским:

„У време када је Поов *Гавран* већ био мера светске књижевности на граници романтичарског трајања и постромантизма, а српска књижевност још деценијама црпела инспирацију из Пушкина и Љермонтова, Костић је већ могао да буде с ону страну романтичарског патоса и сентименталне трансценденције.” (Jerko 2010: 27–28)

Будући у прилици да из изборног корпуса одаберу за тумачење Костићеву песму/поему, наставници су, заправо, позвани да, у преодређујућој или дигресивној мери, у интерпретативни хоризонт ученика уведу компаративни модел, односно проблематизују „огледавања” двају поетских остварења.

ПРИМЕР ВАННАСТАВНЕ АКТИВНОСТИ ЋАКА ПОВОДОМ ПОЕЗИЈЕ Е. А. ПОА И ЛАЗЕ КОСТИЋА

Проблем на који се намеравамо засебно осврнути у овом раду јесте превођење као (дигресивна) тема у настави језика и књижевности. Будући непредвиђено програмима учења, ово питање се препоручује за поближе разматрање у склопу стваралачких активности и секцијског рада, али је добро то што и у редовној настави, тј. већ коришћењем читанке, ученици самостално могу стећи утисак о важности преводилачке праксе и превођења као вокације, уопште. Уважавајући термилолошку дистинкцију превод/препев, ученик стиче важан увид у преводилаштво као посебан израз успостављања мостова међу културама.

Осим што су уз истраживачке задатке предвиђене за наставну обраду *Гаврана* приложили и пасаже из Поове „Филозофије композиције”

као репрезентативног аутопоетичког есеја, аутори *Чиштанке* чије садржаје коментаришемо промишљено су понудили ученицима и непосредан увид у аспекте ауторског превода. Позната је чињеница да је *Гавран* поетско остварење из корпуса англофоних књижевности са можда највише ванредно успешних препева код нас. У *Чиштанци* тако наилазимо на лапидарно објашњење:

„На српски језик *Гаврана* су преводили, између осталих, и песници Светислав Стефановић, Владета Кошутић, Бранимир Живојиновић, Коља Мићевић. Нарочито се занимљивим чини превод Коље Мићевића у ком се рефрен 'nevermore' не преводи као синтагма 'никад више' или 'ништа више', већ се покушава остварити мелодија слична оригиналу рефренома 'све је м'Ора'." (Симон Симоновић, према: Сувајдић, Станковић Шошо и др. 2020: 106)

Овај податак наставнику може представљати премису за осмишљавање таквих облика рада подстакнутих текстом у оквиру којих би ученици компаративну методу применили на самим преводима. Сходно битној улози стилистичке анализе, оваква радња може се третирати и као стилска вежба. Као наставно средство за додатну наставу или час литерарне секције у одељењима у којима, на пример, постоји априорно интересовање за језичко-стилска питања имплицирана „огледавањима” матерњег језика са страним језицима – у овом случају са енглеским – препоручује се Радово издање *Гаврана* из 2006. године. У њему су окупљени сви препеви Поовог најпознатијег дела, па би се приликом реализовања стилских вежби њихови сегменти могли комбиновати.

Додатно, наставник се може одредити и за сложеније налоге, намењене даровитим ученицима – примера ради, они се најпре могу мотивисати, а затим менторски водити кроз задатак самосталног препевавања одређене строфе – што, дакле, подразумева покушај уважавања версификационих или уопште формалних карактеристика изворника. Оваква, у правом смислу речи стваралачка активност, показује ограничену могућност актуелизације у настави, и препоручује се за рад са ученицима из филолошких гимназија, будући да је удео изучавања страних језика у њиховом курикулуму знатнији. Једна од најзахтевнијих стилских вежби, с обзиром на то да тражи најкомплетнији увид у версификациони и, шире посматрано, стилски манир испољен у једном књижевном тексту – вежба превођења једне строфе – нужно је пропраћена детаљним упутствима наставника. Свакако, ученици на располагању, као својеврсни оријентир, треба да имају све познате преводе одабране строфе из Поове поеме, треба да држе на уму асоцијативне релације које не само

на стилској него и на мотивској равни, она остварује са другим деловима интегралног текста и, напоследку, треба да нијансирају однос имитативног и полемичког приступа задатку превођења.

Како не треба губити из вида оне деонице у лексичкој структури књижевних текстова које, не само за средњошколце, представљају значењске финесе које умногоме утичу на њихово интерпретирање, аутори читанке указују нам брижљиво формулисаним објашњенима на маргинама или задацима за рад на часу/истраживачким задацима. Приређујући одломке из Бајроновог *Чајлда Харолда*, аутори ученику акрибично скрећу пажњу на лексему из наслова, уклањајући најчешћу претпоставку ученика да је посреди властито име и аутоматски му нудећи неопходно културолошко (пред)знање кроз сугестију да преводилац, али и компетентни читалац морају уважити низ детаља током сусрета са делом на страном језику.

Да се ова „размена” може сагледавати и реверзибилно, да се, другим речима, литература на матерњем језику да промишљати као извор не само уметничких него и чисто лексичких и семантичких нијанси које заокупљају говорнике других језика, могуће је илустровати на примеру поезије Лазе Костића и изазова које доноси њено превођење на енглески језик, односно промишљање овог питања у наставном контексту. С циљем актуелизовања ових слојева књижевне продукције и културне „размене”, те иницирања самосталног истраживања ученика, у одељењу је могуће коментарисати интернет сајт „Serbo-Croatian Poetry Translation”, на ком се налази превод чувене Костићеве песме „Санта Марија дела Салуте” из 1909. године,³ чији су аутори Доријан Кук (Dorian Cooke) и Милн Холтон (Milne Holton). Питање разумевања прве строфе преведене на неки од страних језика, а без увида у стваралачку предисторију везану за песму „Дужде се жени”, тако може одвести ученике и ка другим, једнако занимљивим питањима и изазовима у преводилаштву. Разговор о овој теми, макар био у виду сажетог осврта, без сумње има интеркултуралну вредност, с обзиром на то да је песничково кајање с почетка песме амблематично за једно кретање (националне) културе из које проговара: од устајања против узурпатора који експлоатишу борове из домовине до препознавања искупљујуће снаге лепоте какву собом носи венецијанска црква, од њих саграђена.

³ Уп. и: <https://sites.google.com/site/projectgoethe/>, приступ 23. 11. 2021.

ЗАКЉУЧАК

Оно што би се у настави књижевности у средњој школи могло без бирократског и формалистичког призвука назвати интеркултуралним приступом, неизбежно је, као што се види из претходних потпоглавља рада, условљено употребом брижљиво израђених уџбеника, то јест њихових акрибично изложених, научно верификованих, ликовних а не тек текстуалних садржаја, те дидактичке апаратуре која у чврсту логичку везу доводи све ове компоненте. Према томе, могућности интеркултуралности у настави књижевности постају упечатљивије захваљујући уметничким садржајима који теже синкретичком поимању епохалног контекста. Томе додатно у прилог говоре особености самог предмета Српски језик и књижевност који, као ретко који школски предмет, по правилу већ у ономе што је градиво које се обрађује на часовима, садржи изразите интердисциплинарне и корелативне потенцијале. Наставник који их ставља у службу иницирања дубље културне комуникације, без неког посебног „програма”, такорећи спонтано спроводи у дело оно најбоље из интеркултурализма који никако не треба схватити као „замјену једног облика мишљења другима” (Sablić 2014: 18).

Чињеница да смо о свим овим питањима, релевантним за интеркултуралну наставу и њој сродне теоријско-практичне платформе, у прилици да размишљамо поводом једног од најрецентнијих уџбеника, говори у прилог томе да се методичка апаратура у школским издањима марљиво или све марљивије осмишљава, а то само може подстаћи неопходне иновације у настави језика и књижевности.

ЛИТЕРАТУРА

- Abeles 2014: Mark Abeles, *Antropologija globalizacije* (prevod sa francuskog Ana A. Jovanović), Beograd: Biblioteka XX vek.
- Антић 2016: Слободанка Антић, „Уџбеник у мозаику различитих перспектива”, у: Ана Пешикан (ур.), *Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења*, Ужице: Учитељски факултет у Ужицу, 21–34.
- Berlin 2006: Isaija Berlin, *Koreni romantizma* (prevod sa engleskog Branimir Gligorić, prevod stihova Nataša Tučev), Beograd: Službeni glasnik.
- Božović 2006: Ratko Božović, *Leksikon kulturologije*, Beograd: Agencija Matić.
- Jerkov 2010: Aleksandar Jerkov, *Smisao (srpskog) stiha, knjiga prva: de/konstitucija*, Beograd: Institut za književnost i umetnost, 2010.

- Šnel 2008: Ralf Šnel i dr., *Leksikon savremene kulture* (prevod sa nemačkog Spomenka Krajčević i dr.), Beograd: Plato Books.
- Mirzoeff, 1998: N. Mirzoeff, „What Is Visual Culture”, in: N. Mirzoeff (ed.), *The Visual Culture Reader*, London, New York: Routledge, 3–13.
- Николић 2012: Милица Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.
- Kallen 1915: Horas M. Kallen, „Democracy Versus The Melting-pot II: A Study of American Nationality”, *The Nation*, C/2591, New York, 217–220.
- Petrović, Jokić 2016: Danijela S. Petrović, Tijana Jokić (ur.), *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji: regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj*, Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Po 2006: Edgar Alan Po, *Gavran* (prevod Svetislav Stefanović i dr.), Beograd: Rad.
- Sablić 2014: Marija Sablić, *Interkulturalizam u nastavi*, Zagreb: Naklada Ljevak.
- Сувајцић, Станковић Шошо и др. 2020: Бошко Сувајцић, Наташа Станковић Шошо, Александра Угреновић, Славко Петаковић, Мина Ђурић, *Читанка 2: Српски језик и књижевност; уџбеник за други разред гимназије*, Београд: Нови Логос.
- Службени гласник Републике Србије: Просветни преглед*, год. LXIX – бр. 4, Београд, 2. јун, 2020, стр. 182–187.

Milan D. Vurdelja

A REVIEW OF INTERCULTURALLY ORIENTED TEACHING:
WORKS OF ANGLOPHONE ROMANTICS IN TEXTBOOKS
FOR SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Summary: The main premise of this paper refers to the possibilities of intercultural education in Serbia related to school interpretation of anglophone literary works of the Romantic age. The author of the paper raises questions about the importance of teaching methods that heavily rely on various content from a selected textbook (not only works of Lord Byron, E. A. Poe, Mary Shelley, or Laza Kostić, but also fine art reproductions, QR codes that lead to short stories or poetry, and so on). Besides this, the research points out the necessity of examining literature works from past centuries in a wider cultural context of influences they maintain in other contemporary art forms.

Keywords: teaching literature, interdisciplinary competencies, textbook, interculturality, romanticism in Anglophone literature.