УДК 37.091.3:811.163.41`243
https://doi.org/10.18485/ssds_kongres.2024.19.ch41

Душанка С. Звекић-Душановић*
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Одсек за српски језик и лингвистику

КЊИЖЕВНИ ТЕКСТ У НАСТАВИ *СРПСКОГ КАО НЕМАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА*

Настава предмета *Срп̄ски као нематерњи језик* специфична је утолико што се у неким околностима приближава настави матерњег језика, а у другим настави страног језика. Стога се у организацији и реализацији овог предмета морају узети у обзир и принципи наставе матерњег и принципи наставе страног језика. Ова чињеница утиче и на одабир и на приступ обради књижевних текстова. У раду се приказују критеријуми за избор књижевних текстова, даје се преглед њихове заступљености у програмима за овај предмет, разматрају се кључна питања у вези с концепцијом часа на којем се обрађује књижевни текст и указује на разноврсне потенцијале оваквог типа текста у остваривању циљева наставе и учења *Срп̄скоī као нематерњеī језика*.

Кључне речи: српски као нематерњи језик, методика, књижевни текст, матерњи језик, страни језик.

1. У Републици Србији настава се у школама, осим на српском, остварује и на језицима националних мањина: албанском, бошњачком, бугарском, мађарском, румунском, русинском, словачком и хрватском. Ученици који су се определили за наставу на неком од ових језика похађају, као обавезан, предмет *Срп̄ски као нематерњи језик*. Основни циљ наставе и учења овог предмета јесте функционално овладавање српским језиком ради успешног укључивања у живот заједнице. Значајан сегмент за остваривање овог циља представља и упознавање српске културне баштине, што се, поред осталог, постиже и укључивањем одабраних дела српске књижевности.

Једна од суштинских специфичности овог предмета јесте и веома неуједначено владање српским језиком, што је последица различитих матерњих језика ученика и непосредног језичког окружења. С једне стране, постоје средине у којима је познавање српског језика веома сла-

* dusazd@ff.uns.ac.rs

бо (ученици чији матерњи језик није сродан српском и живе у језички хомогеним срединама) и у њима је оправдано примењивати методе наставе страних језика. С друге стране, има средина у којима је владање српским језиком на високом нивоу (што је случај код ученика чији је матерњи језик сродан српском и живе у језички мешовитим срединама) и ту се настава Српског као нематерњег језика може ослањати на приступ настави матерњег језика. Да би се ове разлике уважиле, настава Српског као нематерњег језика мора бити диференцирана, па тако и избор и обрада књижевних текстова.

Као што се настава овог предмета креће на распону између страног и матерњег језика, тако ће и овај рад узети у обзир и неке карактеристике наставе страног језика и неке карактеристике матерњег језика. Најпре ће се приказати заступљеност књижевних текстова у настави страних језика и критеријуми за њихов избор (тачка 2). Потом ће се дати осврт на заступљеност књижевних текстова у претходним и актуелним програмима за Српски као нематерњи језик (тачка 3). Следи одељак са питањима и препорукама за реализовање часова на којима се обрађује књижевни текст (тачка 4) и закључак који проистиче из свега приказаног (тачка 5).

2. Заступљеност и улога књижевног текста у настави страних језика варирали су током развоја различитих метода које су обележиле одређене периоде. У време доминације граматичко-преводне методе књижевни текст је био окосница учења језика. Страни језик учио се на одабраним текстовима који су били не само језичко-стилски, већ и морално и културолошки репрезентативни. У првом плану било је учење граматичких правила и лексике с циљем оспособљавања за превођење. Примена ове методе није доводила до оспособљавања за свакодневну усмену комуникацију – разумевања на слух и говора. Као реакција на граматичко-преводну методу јавља се директна метода, која настоји да задовољи практичне потребе употребе језика, чиме књижевни текст губи на значају, он престаје да буде основ за учење страног језика, нарочито на почетном нивоу. Усмереност на говорни језик у свакодневним комуникативним ситуацијама карактеристика је и аудио-оралне и аудио-визуелне глобално-структуралне методе. Стога ни у њима књижевни текст није полазиште за учење језика. С развојем комуникативног приступа долази до поновне афирмације ове врсте текстова, али с измењеном улогом у односу на граматичко-преводну методу. У настави се, према овом приступу, користе аутентична документа која одражавају употребу језика у реалној комуникацији изворних говорника. Књижевни текст се посматра као једна врста аутентичног документа који са собом носи елементе културе и комуникативне ситуације изворних говорника.

Иако и у савременој методичкој литератури постоје дијаметрално супротни ставови према употреби књижевности у настави страних језика,[1] у новије време је фокус на критеријумима избора и бенефитима који се могу постићи њиховом обрадом.[2] У литератури која се бави овом проблематиком најчешће се истиче потреба да текстови испуњавају следеће критеријуме:

1) Језички: Књижевни текст мора бити примерен нивоу знања језика, што подразумева да ни граматички ни лексички не би требало да превазилази оквире задате програмом. Није, међутим, свеједно да ли ће он послужити као извор језичких елемената којима треба овладати или ће садржавати само оне елементе које ученици већ познају. Наиме, књижевни текст може имати и функцију увођења нове језичке грађе, али и послужити као средство увежбавања и провере познавања већ обрађених граматичких структура и лексике. Ни у првом случају текст не сме бити оптерећен бројним непознатим елементима, нарочито не сме истовремено садржавати и низ нових граматичких структура и непознату лексику. У другом случају текст је растерећен нове језичке грађе, она је позната, али се јавља у новом контексту и пажња се посвећује садржају и развијању различитих типова компетенција.

Постоје књижевна дела која не испуњавају језички критеријум, али се процењује да би ученици с њима требало да се упознају због неких других карактеристика (тематских, културолошких, књижевних...). У том случају поставља се питање адаптације текста. Постоје заговорници, али и противници адаптације. Несумњиво је да свака интервенција нарушава аутентичност текста. Оригинални књижевни текстови своју вредност добијају не само приступом одређеним темама, већ и специфичном употребом језичких елемената, како граматичких, тако и лексичких. Поједностављивањем и прилагођавањем језичким могућностима ученика губи се истанчано језичко нијансирање оригиналног текста. Ипак, уколико нека друга његова својства говоре у прилог томе да се он укључи у наставу, адаптација је оправдана, уз обавезно задржавање изворног садржаја.

---

[1] Систематизујући релевантну литературу која се бави овом проблематиком Панајотовић и др. (Panajotović, Parezanović i dr. 2022: 14–16) наводе аргументе за употребу ових типова текстова, али и против њих.

[2] Савремена методичка литература богата је садржајима у којима се расправља о улози књижевног текста у настави страних језика, критеријумима за њихов избор и приступима књижевном тексту у различитим условима реализације наставе (уп. Al-Saeed, Alenezi 2020: 86–88; Bobkina, Dominguez 2014: 249–258; Fauziah 2016: 146–149; Floris 2004: 2–6; Padurean 2015: 195; Перишић 2016: 259; Simović 2021: 10–28, 45–49; Stipančević 2016: 84–88; Ђуричић 2016: 109). Наведени радови су изразито информативни, будући се у њима наводе и релевантне референце.

2) Психолошки: Књижевни текст треба да буде примерен узрасту и интересовањима ученика. Он треба да делује подстицајно, да мотивише ученике на читање. Теме које доноси могу бити и универзалне, али и културно специфичне. С универзалним темама ученици могу да се поистовете, да препознају нека своја искуства, да их пореде с искуствима која се износе у делу, да развијају критички однос према појавама у различитим сферама живота. Текстови који носе и садржај специфичан за културу народа који говори тим језиком омогућавају упознавање с другим и другачијим. Поредећи своје културолошке обрасце с обрасцима говорних представника језика који уче, ученици развијају интеркултурну компетенцију.

3) Методолошки: Књижевни текст треба да буде методолошки адекватан, тј. подесан за наставу. То значи да треба да омогући ефикасну наставу страног језика путем разноврсних језичких и комуникативних вежби.

4) Књижевни: Текст треба да испуњава књижевне квалитете, али не би се требало руководити искључиво књижевно-историјски значајем и уметничком вредношћу. Значај писца и дела не смеју да превладају остале критеријуме.

3. Иако је предмет Српски/Српскохрватски као нематерњи језик уведен у основне и средње школе већ након Другог светског рата (Burzan 1984: 5), савремени приступ настави овог предмета приметан је од 1966. године, када је сачињен програм у који су уграђена тада актуелна знања из глотодидактике, психологије и лингвистике. Учење граматике и изолованих речи замењује се концепцијом према којој се у први план ставља савладавање структуре новог језика помоћу минималног броја речи, односно усвајање основних језичких образаца, говорних целина у реалним говорним ситуацијама (Kočiš, Čipkar i dr. 1966). Ова је концепција, уз повремене измене у програмима, била присутна све до 2018.

Најуочљивије измене састојале су се у томе што су почетком 21. века у програме додати текстови обавезни за обраду, тј. лектира. Претходне верзије програма за основну школу нису садржавале прописане текстове, избор је био препуштен наставницима и ауторима уџбеника, који су се руководили одељком програма у којем су се препоручивале одређене тематске области, као и упутствима за реализовање програма.

Увид у текстове који су били заступљени у програму 2014. године показује велику подударност с лектиром предвиђеном за предмет Српски језик (као матерњи), односно за предмет Српски као нематерњи језик само је направљен избор текстова са списка за Српски језик (као матерњи). Овај избор био је у складу с узрасним, васпитним и књижевно-уметничким критеријумима, испуњавао је задатак наставе Српског

као нематерњег језика утолико што је ученике упознавао с елементима културе српског народа (Zvekić-Dušanović 2014: 65). Међутим, у потпуности је био занемарен језички критеријум, прилагођеност могућностима ученика чије је знање српског језика слабије. Чињеница је, такође, да избор текстова ни садржајно није био близак овим ученицима,[3] што је додатно смањивало мотивацију за читање. Оваква ситуација резултирала је часовима на којима се текст покушао појаснити превођењем, а неретко се и одустајало од обраде.

Године 2017. објављен је *Правилник о Општим стандардима постигнућа за предмет Српски као нематерњи језик за крај првог и другог циклуса обавезног образовања, општег средњег образовања и основног образовања одраслих* (Службени гласник РС, бр. 55/2017), а одмах потом, на основу њега, сачињен је нови програм (у даљем тексту: Програм), који је почео да се примењује школске 2018/19. године (Службени гласник РС. Просветни гласник, бр. 12/2018). Програм је специфичан утолико што постоје две варијанте: А и Б. Варијанта А првенствено је намењена ученицима чији матерњи језик припада несловенским језицима и који живе у хомогеним срединама, док је варијанта Б примерена ученицима чији матерњи језик припада словенским језицима и који живе у вишенационалним срединама. У варијанти А постављени су мањи захтеви, садржаји су једноставнији, а приступ настави приближава се начелима наставе страних језика. Приликом примене варијанте Б, према упутствима датим у Програму, настава се у појединим сегментима може приближити настави матерњег језика. На овај начин настоји се уважити чињеница да не могу сви ученици овладавати српским језиком истим темпом и у једнаком обиму.

У обе варијанте постоје области: Језик, Књижевност и Језичка култура. Оне су функционално повезане, прожимају се и допуњују, заједно доприносе остваривању циљева наставе овог предмета. У садржајима области Језик наведен је оквирни број речи и граматички елементи предвиђени за усвајање, у области Књижевност дат је избор текстова за обраду, док се у области Језичка култура налазе тематске области које представљају лексичко-семантички оквир унутар кога се функционално реализују језички садржаји.[4]

У области Књижевност дата су дела значајних српских писаца. На одабир аутора и њихових дела утицале су свакако књижевноуметничке вредности и узрасне карактеристике ученика. У овој области Програма,

[3] На проблеме који су проистицали из недовољне диференцијације програмских садржаја и на питања избора текстова у њима указује се у истраживањима Звекић-Душановић 2011, 2014. и 2016.

[4] Детаљније о концепцији овог Програма уп. Звекић-Душановић 2020.

како у избору књижевних дела, тако и у начинима обраде, веома је значајна диференцијација на А и Б варијанту.[5]

Увид у Програм показује да су заступљени махом поетски и прозни текстови познатих, већ класичних аутора. Поред ауторских текстова, предвиђено је и упознавање ученика с делима народне књижевности, у њему је направљен избор народних прича, басни, лирских песама, бајки, предања, епских песама и кратких фолклорних форми.

У Програму је назначена могућност адаптације појединих текстова како би се они језички приближили данашњим ученицима. Програм допушта и одређену слободу у избору текстова. Наиме, наставник има право да са списка бира одређен број текстова и да уводи текстове који нису на листи.

4. Питања и препоруке за организацију часа обраде књижевног текста у настави Српског као нематерњег језика.

1) Како ученике припремити за разумевање текста?

У уводном делу часа потребно је припремити ученике за разумевање текста. Иако се приликом одабира текстова у Програму настојало водити рачуна о језичком предзнању ученика, књижевни текстови доносе и речи које су им непознате. Једна од улога књижевног текста и јесте увођење нових речи, односно богаћење лексичког фонда. Иако се у методици већ дуже време сугерише семантизација нових речи пре сусрета с текстом, поступак у којем се непознате речи објашњавају након прочитаног/саслушаног текста, још увек је веома присутан у пракси. Непознавање речи ремети разумевање текста чиме се губи ефекат доживљаја његових садржајних и стилских компоненти. Препорука је, стога, у уводном делу часа издвојити и објаснити речи које су битне за разумевање текста. Наставник бира адекватан начин семантизације (визуелним средствима, путем синонима, описном дефиницијом и сл.), остављајући превод као решење које је најмање пожељно, тј. за ситуацију када је он једини поуздан. Речи се објашњавају у контексту, не изоловано, тематски повезане са садржајем текста који ће се обрађивати. Најбоље је да се објашњење нових речи уклопи у уводни разговор којим се ученици припремају за доживљај књижевног текста. Поред тога, неки ће текстови захтевати просторну и временску локализацију, што се може уградити у уводни разговор са семантизацијом нових речи.

[5] Списак аутора чија су дела присутна у Програму, указивање на значај диференцијације на А и Б варијанту Програма, као и коментари о области Књижевност из перспективе различитих културолошких садржаја могу се наћи у раду Звекић-Душановић 2023.

2) На који начин презентовати текст?

Одговор на ово питање зависи од тога која се вештина жели развијати приликом првог сусрета ученика са текстом, као и од природе самог текста. Уколико је се развија вештина разумевања говора, ученици не гледају у текст, већ слушају изражајно читање наставника или квалитетан снимак. Уколико се жели развијати вештина разумевања прочитаног, ученици текст читају у себи. Препоручљиво је, пре читања, дати неке смернице како би читање било активно. Свакако се не препоручује да ученици наглас читају непознати текст. Неприпремљени, они не могу прочитати текст изражајно, што негативно утиче на разумевање и доживљај дела.

3) Како проверити разумевање текста?

Након слушања/читања текста потребно је проверити његово глобално разумевање. Притом се показује као несврсисходно питати ученике да ли су текст разумели јер позитиван одговор не мора значити да га је ученик разумео, а негативан повлачи додатна питања о томе шта није разумео, што ученик често не уме да објасни. Најчешћи поступак за проверу разумевања јесте постављање питања у вези са садржајем текста. Како час не би увек имао идентичан ток, могу се осмислити и другачије технике. На пример, наставник може припремити наставне листиће с тврдњама које ученици затим заокружују као тачне или нетачне, о чему је потом потребно разговарати и аргументовати. Може им се поделити и текст с празнинама чијим попуњавањем показују у којој мери су га разумели. Могу се применити и задаци повезивања, исправљања и сл. С ученицима млађег узраста сврсисходан је и рад с визуелним материјалом који они треба да употпуне у складу са садржајем текста. У овој фази часа потребно је проверити и разумевање нових речи и дати ученицима прилику да питају и за неке које евентуално нису разумели. Нове речи, предвиђене да уђу у активни вокабулар, потребно је више пута употребити у различитим реченичним контекстима, потребно је и ученике наводити да их примене у одговорима на питања или другим типовима задатака.

4) Да ли поново читати текст?

У методици постоје различити ставови у вези с поновним слушањем текста. Аргумент против налази се у томе што се у реалној комуникацији излагање најчешће остварује једнократно, не понавља се. Ово се, ипак, првенствено односи на информативне текстове. Природа књижевног текста по правилу захтева враћање на њега, поновно ишчитавање, у целости или његових делова. Између првог сусрета с текстом и његовог поновног читања потребно је обезбедити његово глобално разумевање. Уколико су ученици прво слушали текст, у овој фази се може

приступити тихом читању. Друго читање има за циљ да се открију детаљи који можда нису толико уочљиви, да се пронађу неки елементи текста, аргументују одређене тврдње, да се пронађу одређене узрочно-последичне везе, целине у тексту, да се издвоје битне језичко-стилске карактеристике (првенствено у Б варијанти Програма). Оно је увек усмерено, с унапред јасно формулисаним задатком, како би ученици били активни. На текст се може враћати онолико колико његов садржај и језичке карактеристике захтевају.

5) На који начин водити разговор поводом текста?

И даље је веома раширена пракса да наставници, одмах након првог читања, питају ученике да ли им се свидео текст. И ово би питање требало избегавати, нарочито пре разговора о њему и тако формулисано. Ни потврдан, ни одричан одговор не казују много. Формирање мишљења о тексту заправо највише зависи од разговора који се поводом њега води. Ученике треба подстицати да износе своја мишљења о, на пример, поступцима и особинама ликова, да их образлажу, да говоре о личним искуствима и сл.

6) Да ли укључити књижевнотеоријску анализу?

Одговор на ово питање зависи од узраста ученика, природе текста и нивоа владања српским језиком. У настави Српског као нематерњег језика приоритет имају оне активности које доприносе функционалној употреби језика у природној комуникацији. То не искључује разговор о оним карактеристикама књижевног текста који се односи на уочавање неких његових језичко-стилских и других одлика. Употреба књижевнотеоријске терминологије, уколико се наставник за њу определи, треба да се ослања на знања која су претходно стечена у оквиру наставе матерњег језика.

7) Које се још активности могу организовати у вези са текстом?

Зависи од узраста ученика и карактеристика самог текста. Могу бити усмерене на развијање правилне артикулације, интонације и акцента, што се постиже гласним читањем, учењем напамет, драматизацијом. Чест поступак за развијање продуктивних вештина јесте и усмено или писмено препричавање, сажимање или проширивање, али треба имати у виду да је могућ и креативнији однос према тексту уколико се ученицима постави задатак да варирају текст, да од неког преломног момента измене ток или да наставе причу. Текстови по правилу служе и богаћењу вокабулара путем различитих типова лексичких вежби као што су проналажење синонима или антонима, повезивање описне дефиниције с одговарајућом речи, творба речи, допуњавање текста речима које недостају, проналажење уљеза у низу и многе друге. Уколико текст садржи граматичке елементе предвиђене за усвајање, свакако је сврси-

сходно искористити их и за осмишљавање граматичких вежби. Примери из текста могу послужити и за увођење новог градива, као језички предложак, али и за проверу већ обрађеног.

8) Колико часова посветити једном тексту?

О овоме наставник одлучује приликом израде оперативног плана водећи рачуна о адекватном распоређивању градива предвиђеног Програмом. Будући да Програм омогућава да се прави избор од понуђених текстова, наставник се опредељује за обраду оних који су примеренији конкретним ученицима. Генерална је препорука да се једном тексту посвети онолико времена колико је потребно за његову детаљну обраду, да се искористе сви његови потенцијали. Уколико постоји дилема између мањег или већег броја текстова који ће се обрадити у току школске године, боље је определити се за мањи број, нарочито у срединама у којима се настава реализује према А варијанти Програма. У Б варијанти је могуће обрадити више захтевнијих текстова јер ти ученици већ солидно владају предвиђеним језичким садржајима, те је расположиво време потребно функционално распоредити и не задржавати се сувишно на њима већ добро познатим граматичким елементима.

5. Имајући у виду специфичности наставе и учења *Српског као нематерњег језика*, међу којима се истиче веома неуједначено владање српским језиком и потреба да се овај предмет у неким срединама организује према принципима наставе страног језика, а у другим према принципима наставе матерњег језика, у раду се заузима став да је оправдана заступљеност књижевних текстова у Програму за овај предмет. Њихова је улога вишеструка, а која ће у конкретној ситуацији доминирати зависи од предзнања ученика и природе самог текста. Адекватан одабир, који подразумева поштовање језичких, психолошких, методолошких и књижевних критеријума, уз евентуалну адаптацију, као и одговарајуће методе обраде, омогућиће њихову рецепцију и унапредити ученичке компетенције на различитим језичким нивоима. Као аутентичан језички материјал, књижевни тест је и један од незаобилазних извора за упознавање српске културне баштине, што је један од циљева наставе овог предмета.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Ђуричић, М. „Књижевни текстови у настави шпанског језика као страног: уџбеник *Prisma* од језичког нивоа А1 до Б1." *Иновације у настави*, XXIX, бр. 3 (2016): 108–117.

Звекић-Душановић, Д. „Граматичко-лексичке карактеристике текста и степен његове разумљивости у српском језику као нематерњем." *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 40/1 (2011): 439–450.

Звекић-Душановић, Д. „Концепција новог програма за предмет Српски као нематерњи језик." У: *Српски као страни језик у теорији и пракси IV*. В. Крајишник (ур.). Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик (2020): 173–183.

Перишић, Ј. „Употреба књижевног текста у настави (српског као страног) језика." *Методички видици*, 7 (2016): 255–276.

*

Al-Saeed Sh., Alenezi A. „The Use of Literary Texts in EFL Coursebooks: An Exploratory Study." *English Language and Literature Studies*, Vol. 10, No. 3 (2020): 86–99.

Bobkina J., Dominguez, E. „The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy." *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, Vol. 3, No. 2 (March 2014): 248–260.

Burzan, M. *Interferencija u predikatu srpskohrvatske rečenice u jeziku učenika mađarske narodnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu, Institut za južnoslovenske jezike, 1984.

Fauziah, F. „The Approaches to Teaching Literature for EFL Young Learners." *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, Vol. 1 (2) (2016): 145–158.

Floris, F. D. „The Power of Literature in EFL Classrooms." *k@ta*, Vol. 6, No. 1 (June 2004): 1–12.

Kočiš N., Čipkar A., Jerković J., Brunet E. *Srpskohrvatski u školama narodnosti. Priručnik za učitelje i nastavnike*. Novi Sad: Pokrajinski zavod za izdavanje udžbenika, 1966.

Padurean, A. N. „Approaches to Teaching Literature in EFL Classrooms." *Journal of Romanian Literary Studies*. No. 6 (2015): 195–200.

Panajotović A., Parezanović T., Ćuk M. „Upotreba književnih sadržaja u nastavi stranih jezika." *Reči: Časopis za jezik, književnost i kulturu*, god. XIV, br. 15 (2022): 11–23.

Simović, V. *Književnost u nastavi stranog jezika*. Niš: Filozofski fakultet, 2021.

Stipančević, A. *Efekti primene autentičnih tekstova u nastavi nemačkog jezika*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet, 2016.

Zvekić-Dušanović, D. „Analiza nastavnog plana i programa za srpski kao nematernji jezik za osnovnu školu." U: *Studija o mogućnostima unapređenja nastave i učenja Srpskog kao nematernjeg jezika u opštinama Preševo, Bujanovac i Medveđa*. N. Bošković i dr. (ur.). Beograd: Služba Koordinacionog tela Vlade Republike Srbije za opštine Preševo, Bujanovac i Medveđa (2014): 49–66.

Zvekić-Dušanović, D. „Kulturni konteksti u nastavi Srpskog kao nematernjeg jezika u srednjim školama." U: *Susret kultura: Zbornik radova sa VIII međunarodnog interdisciplinarnog simpozijuma*. I. Živančević Sekeruš i B. Šimunović Bešlin (ur.). Novi Sad: Filozofski fakultet (2016): 37–54

Zvekić-Dušanović, D. „Popularna kultura i nastava Srpskog kao nematernjeg jezika." U: *Dvanaesti međunarodni interdisciplinarni simpozijum „Susret kultura". Zbornik radova*. I. Živančević Sekeruš, Z. Paunović i Ž. Milanović (ur.). Novi Sad: Filozofski fakultet (2023): 67–79.

Dušanka S. Zvekić-Dušanović

LITERARY TEXT IN THE TEACHING OF SERBIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE

Summary

The significance of studying literature in the instruction of native languages is generally unquestioned. In contrast, there are varying opinions regarding the role of literary texts in foreign language instruction. The subject *Serbian as a non-mother tongue*, mandatory in the Republic of Serbia for all students who receive education in one of the languages of national minorities, is unique in that it approaches instruction similarly to both native language and foreign language contexts. The approach largely depends on the students' proficiency in the Serbian language, primarily conditioned by their native language and immediate linguistic environment. The primary objective of teaching and learning in this subject is functional proficiency in the Serbian language to facilitate successful integration into the community. An essential component of achieving this objective is introducing students to Serbian cultural heritage, which is accomplished, among other things, by including selected works of Serbian literature.

This paper presents criteria for selecting literary texts, provides an overview of their presence in the curriculum for this subject, discusses key issues related to the concept of a class focused on literary texts, and highlights the diverse potential of this text type in achieving the goals of teaching and learning Serbian as a non-mother tongue.

The role of literary texts is multifaceted, and the dominant role in a specific situation depends on students' prior knowledge and the nature of the text itself. Adequate selection, which entails respecting linguistic, psychological, methodological, and literary criteria, along with potential adaptation and suitable processing methods, will enable their reception and enhance students' competencies at different language proficiency levels. As an authentic linguistic material, literary texts are an indispensable source for acquainting students with Serbian cultural heritage, which is one of the objectives of this subject's instruction.

Key words: Serbian as a non-mother tongue, methodology, literary text, native language, foreign language.