

Виолета Димова

**МЕТОДИКА НА НАСТАВАТА
ПО КНИЖЕВНОСТ**

Литературното дело и реципиентот

Штип, 2011

Виолета Димова

МЕТОДИКА НА НАСТАВАТА ПО КНИЖЕВНОСТ

Литературното дело и реципиентот

Автор

Проф. д-р Виолета Димова

МЕТОДИКА НА НАСТАВАТА ПО КНИЖЕВНОСТ

Литературното дело и реципиентот

Рецензенти:

Проф. д-р Благица Петковска
Проф. д-р Виолета Тасевска-Пирузе

Лектор:

Доц. д-р Толе Белчев

Техничко уредување:

Славе Димитров

Издавач:

Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

Печати:

Печатница „2-ри Август“ - Штип

Тираж:

300 примероци

CIP - Каталогизација во публикација
Национална и универзитетска библиотека “Св. Климент Охридски”, Скопје

37.091.3:82

ДИМОВА, Виолета

Методика на наставата по книжевност / Виолета Димова. - Штип :
Универзитет “Гоце Делчев”, Филолошки факултет, 2012. - 210 стр. ; 24 см

ISBN 978-608-4504-58-0

а) Книжевност - Наставни методи
COBISS.MK-ID 90245642

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ – ШТИП
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ



Проф. д-р Виолета Димова

МЕТОДИКА НА НАСТАВАТА ПО КНИЖЕВНОСТ

Литературното дело и реципиентот

Штип, 2011

НАМЕСТО ПРЕДГОВОР

БЕСКРАЈНАТА ПРИКАЗНА НА МИХАИЛ ЕНДЕ ИЛИ ЗА КОМУНИКАЦИЈАТА СО ЛИТЕРАТУРНОТО ДЕЛО

Екој од нас има своја приказна. Бастијан Балтазар Букс има две приказни. Едната е за бумбарестото момче со костенлива коса, кого го исмеваат децата од неговото одделение зашто измислувал приказни и изнаоѓал имиња и зборови што претходно не постоеле, а другата е за детето Бастијан Балтазар Букс, кое е единствено способно да ја „види“ Детската Царица. Тој ѝ го дава вистинското име што, според него ѝ прилега – Месечево Дете, и на тој начин станува Спасител на земјата Фантазија.

Да се именуваат нештата со вистинското име не е едноставна работа. Тоа го можат само оние, надарените за раскажување и за „влегување“ во книгите, за преминување од еден реален во друг иреален простор и време.

Книгата *Бескрајна приказна* на Михаил Енде, со својата ненаметлива дидактика укажува на потребата за фантазирање, мечтаење, но и нуркање длабоко во себе за да се видиме од внатре. Таа е прекрасна метафора за животот, кој постои додека постои и зборот.

Многу луѓе во Надворешниот свет се плашат од Фантазија. Нејзините суштества ги сметаат за мечти, за измислици во царството на поезијата, за ликови од една бескрајна приказна. Затоа се обидуваат да ја уништат. Затоа Ништото сè повеќе ја голта Фантазија. Но луѓето не знаат дека нашите жители што ги одвлекува Ништото, всушност на тој начин минуваат во нивниот свет, но притоа се изобличуваат и стануваат лаги, илизии што ги заслепуваат. Сите лаги некогаш биле суштества на Фантазија. Направени се од иста материја како нас, но станале непрепознатливи и ја загубиле својата вистинска суштина. Но постојат два начина да се мине границата меѓу Фантазија и Надворешниот свет. Да се одвлечат толку сурово суштествата од Фантазија од нивниот свет е погрешниот начин. Но кога човечките деца доаѓаат во нашиот свет, тоа е вистинскиот начин. Сите деца што биле овде, дознале нешто што можеле да го дознаат само кај нас и затоа променети се вратиле во својот свет. Станале видовити затоа што ве виделе вас во вашиот вистински лик. Затоа тогаш со други очи можеле да гледаат на својот свет и на своите ближни во него. Таму каде што порано наоѓале само секојдневје, сега ненадејно откриле чуда и тајни.

Затоа со задоволство нè посетуваа. Колку што, благодарейќи на тоа, нашиот свет стануваше побогат и побуен, толку помалку лаги имаше во нивниот свет, толку нивниот свет стануваше посовршен. Како што нашите два света можат меѓусебно да се уништат, така можат и да се исцелат заемно. За неволајата што ги снајде овие два света постојат две причини. Сè се претвори во спротивност. Суштествата од Фантазија, што можат да им го вратат видот на луѓето, сега ги ослепуваат, а луѓето, единствените што можат да создадат нешто ново во Фантазија, сега ја уништуваат. Нашиот спас е во рацете на човечките деца. Едно, само едно од нив мора да дојде и да ми подари ново име. И тоа ќе дојде. Дали сега ме разбираш, Атреј, зошто толку бараеш од тебе? Само низ долга приказна полна со авантури, чуда и опасности можеше да го доведеш Спасителот. А таа приказна беше твојата приказна.¹

Давајќи ѝ ново име на Детската Царица, започнува приказната на Бастијан Балтазар Букс во земјата Фантазија. Тој е токму она едното, единственото дете, што ја спасува Фантазија од Ништото, или со речникот на Умберто Еко во *Отворено дело*,² тој е токму оној неуморен, љубопитен „Идеален“ читател, кој може да си, и да му поставува прашања на делото и на тој начин да го создава заедно со авторот. Овде Детската Царица е таа што го повикува Бастијан Балтазар да го создаде повторно новиот свет на Фантазија.

„Постојат луѓе кои никогаш не можат да отидат во Фантазија“, рече господин Кореандер, и „постојат луѓе кои можат да отидат, но засекогаш да останат таму. Ретки се оние кои, како тебе, заминуваат во Фантазија и се враќаат од неа. Тие ги исцелуваат обата света.“

„Ах“, проговори Бастијан и малку поцрвене, „јас, всушност не го заслужив тоа. Малку недостигааше па воопшто да не се вратам. Да не беше Атреј, јас сега сигурно ќе седев во градот на Старите цареви.“

Господин Кореандер кимна и замислено го пувкаше лулето.

„Среќен си што имаш пријател во Фантазија. Бог знае дека тоа не може секој да го рече.“

„Господин Кореандер, од каде знаете за сето тоа? Мислам, дали и вие сте биле во Фантазија?“

„Се разбира“, рече господин Кореандер.

„Па тогаш“, извика Бастијан, „тогаш сигурно ја познавате Месечево Дете?“

¹ Михаил Енде: „Бескрајна приказна“, превод од германски јазик: Офелија Ковиловска, Скопје, „Култура“, 2001, стр.75-76.

² Umberto Eco: *Otvoreno delo*, Beograd, Nolit, 1965.

„Да, ја познавам Детската Царица. Но не под тоа име. Јас поинаку ја нареков. Но тоа не е важно.“

„Па тогаш знаете и за книгата! Тоа значи дека сте ја читале Бескрајна приказна!“

Господин Кореандер одмавна со главата.

„Секоја вистинска приказна е Бескрајна приказна.“ Со погледот прелета преку многубројните книги наредени на полиците, а потоа продолжи: „Постојат многу врати што водат во Фантазија, момче мое. Постојат повеќе такви волшебни книги, но многу луѓе не го забележуваат тоа. Сè зависи од тоа кому таквата книга ќе му дојде в раце.“

„Тогаш, значи, бескрајната приказна за секого е поинаква?“

„Точно“, рече господинот Кореандер. Освен тоа, не постојат само книгите, туку и други можности човек да отиде во Фантазија и да се врати од неа. Тоа допрва ќе го видиш..“³

Михаил Енде, користејќи ја техниката на научно-фантастичниот филм (SF жанрот) прави „мост“, релација помеѓу стварноста и виртуелната **реалност***. Овој роман го „заведува“ модерното дете со досетки што комуницираат со популарните жанрови, како што се стрипот, филмот, видеоигрите во коишто оној што го држи џојстикот или глумчето на компјутерот е веќе „учесник во стварноста на играта“, речиси идентично со она што го прави Бастијан. Но, како што вели Ј. Владова, ова е роман што го слави зборот.⁴

*Нешто слично прави главниот лик Нео (Кијану Ривс), во многу популарниот филм Матрица (Matrix). Но додека во него сосема се брише границата помеѓу „двата света“, во Бескрајната приказна „Спасителот“ се враќа во „Надворешниот свет“.

Бастијан Балтазар Букс остварува естетска комуникација и создава субјективни слики за виртуелниот свет на Фантазија на нему својствениот начин, со способноста да раскажува и да именува. Но со самиот факт што пред да ѝ го даде новото име на Детската Царица, таа се викала поинаку, се поставува прашањето за светот и видокругот на другиот, како и за начините на комуникација со литературата и со уметноста воопшто. Неговата приказна немаше да биде „вистинска“, ако не му ја раскажеше на сопственикот на антикварницата, стариот господин Кореандор.

Доменот на сетилното забележување се шири и надвор од подрачјето на приватното, односно надвор од она подрачје во коешто ја градиме својата личност, ги ткаеме субјективните односи и се служиме со предметите изложени на

³ М. Енде, Исто, стр.180-181.

⁴ Види: Јадранка Владова: *Именувањето значи создавање*, поговор кон *Бескрајна приказна* од М. Енде, Скопје, „Култура“, 2001.

нашите сетила, вели Жан Кон во неговата книга *Естетика на комуникацијата*.⁵ Една од особените на нашето време е токму во усогласеноста на техниките на комуникација (аудиовизуелните и информатичките) и мултипликација на нивната примена. Фред Форест⁶ кон средината на осумдесеттите години на XX век, естетиката на комуникацијата ја гледа во функција на проширување на полето на сетилното забележување со посредство на техничко-технолошките достигнувања.

Како релативно нова теоретска дисциплина, естетиката на комуникацијата во својот делокруг го вклучува и прашањето за естетиката на медиумите.

Нема ништо ново да кажеме ако речеме дека единствена дефиниција за медиумите не постои. Зборот *medium* (лат.) значи „средина“, „центар“, па преку значењето „посредник“, „медијатор“ доаѓаме до терминот „мас-медиум“ како средство за комуникација на масите. Во многубројните медиуми, како што се весниците, списанијата, телевизијата, радиото, како и комуникациските медиуми, кои овозможуваат воспоставување на интерактивност, како што се телематските мрежи и комуникациското видео, секако ќе ги вброиме и книгите, односно литературните дела во и надвор од наставната програма. Не треба да забораваме дека наставникот во современото образование е присутен, но повеќе во улога на медијатор или посредник, во смисла на олеснување на комуникацијата меѓу литературното дело и ученикот.

Надвор од институционалното образование секој има право да се произнесе за некој литературен текст или да си го задржи за себе она што го доживеал при читањето. Наставата по литература мора наспроти тоа „да ги заведе“ учениците, па дури и да ги натера да заземат став пред сите во училницата. Михаил Енде убаво го насликал овој противречен однос, кога неговиот јунак Бастијан Балтазар Букс бега од таванот на неговото училиште во светот на Фантазија. Не се работи само за тоа да откриеме, односно да сакаме да откриеме дел од внатрешното доживување. За таа цел мора да се најде и јазик што овозможува разбирање. Тоа е релативно лесно остварливо кога се води дискусија за литературните аспекти што остануваат недопрени од личноста на рецепиентот. Тука се мисли на определување на видот на текстот или на анализа на структурата, или пак на означувањето на јазично-уметничките средства. Таквиот објективен став кон литературата, не без причина е карактеристичен за сегашната училишна практика. Многу полесен е јавниот разговор за литературата, кон која и онака имаме дистанциран однос, наспроти, на пример наметнатите училишни лектури. На овој начин се губи најважниот аспект на литературата: да ѝ дозволиме да нè допре и да нè трогне. Наставата по литература, токму во изминативе години

⁵ Žan Kon: *Estetika komunikacije*; prevod od francuski Vesna Injac, Beograd, Clio, 2001.

⁶ Fred Forest vo: Žan Kon, *Estetika komunikacije*, str. 7-8.

се обидуваше повторно да ѝ го врати ова право. Тука од една страна помага методичката наука и практика, која не само што дозволува идентификација со ликовите и дејствата, туку тоа и го поддржува. Од друга страна пак, за тоа е неопходен медиум што ги зема предвид потребите на децата и младите за возбудливи приказни. Но тешкотиите остануваат дури и тогаш кога изборот на лектирите ги зема предвид интересите на учениците, дури и тогаш кога се применуваат методи што дозволуваат слободно и субјективно доживување. Така, вреднувачката компетенција бара рецепиентот да успее да воспостави извесна дистанца кон самиот себе. Тоа им паѓа особено тешко дури и на многу студенти кога на предавањата, предмет на естетска или етичка дискусија се омилените книги или филмови од нивното детство. Сепак, компетенцијата за вреднување не смее да го изгуби своето значење како цел на литературното образование, особено поради тоа што е предуслов за единката да може самоуверено да биде дел од делокругот **литература**. Така, токму кај децата и младите, врсниците се оние кои во голема мера можат да влијаат на мотивацијата да се перцепира извесен медиум. Отстапувањето од мислењето на „главните“ во групата/класот, и способноста некој нов филм од продукцијата на Дизни или последниот том на Хари Потер да се окарактеризираат како дефицитарни во естетска или етичка смисла, бара висок степен на медиумско-критичка самодоверба, која особено треба да се јакне во училиштата. Затоа некои стручњаци сметаат дека медиумите во образовниот систем треба да претставуваат посебна научна дисциплина, за која се предлагаат наставни програми за медиумско образование. Секако, првите аргументи произлегуваат од фактичката состојба и местото на медиумите во секојдневниот живот. Според овие програми, образованието би било должно да го оспособи ученикот да биде активен гледач, независен истражувач и вистински учесник во медиумската комуникација. Во оваа смисла се поставуваат повеќе прашања. Едно од клучните прашања за мене е: како наставникот да ги пренесе знаењата, односно кои компетенции треба да ги поседува? Потоа, како да учествува во медиумското образование и каков е неговиот поглед на улогата што ја има тој во оваа работа? Конкретно, за наставата по литература, логично е да се инсистира на процесот на комуникација и на значењето на рецепиентот, за на тој начин да се истакне релационата димензија на размената на искуства меѓу различните учесници. Така може да се покаже како да се излезе од рамките на училишните вежби, во кои рецепцијата е чисто формална и општа, за да се постигне „вистинска“ комуникација. Исто така, битно е да се обработи и едно доста често прашање за видот на медиумите кои ги употребуваат учениците. На прашањето за тоа што е поинспиративно и попродуктивно: да се реализира еден видеозапис или да се направи едно училишно списание, како методичар и како практичар веднаш можам да одговорам: многу се позначајни параметрите на проектот отколку самиот вид медиум. Со ангажирањето околу правењето

списание ученикот, без оглед на предноста што ја имаат денес синтетичките слики, е мотивиран со динамичноста на работата. Дали текстовите се пишуваат посредно низ едно училишно списание, или се создаваат во форма на видео-запис, секако не е исто и во самиот процес на здобивање знаења. Меѓутоа, исто така не треба да забораваме дека е многу важно и чувството што се создава при едната или другата активност, како и сензибилитетот на учениците околу изборот на темите што би ги третирале во едната или другата форма на писмо. Во т.н. отворена интерактивна настава по литература, наставниците може/треба да ги упатуваат учениците во правење драмска претстава според некој наративен, прозен текст кој ќе го трансформираат во драмски текст, а тоа значи упатување во кодот на театарската уметност и корелација и интеграција на повеќе медиуми: литературно дело – прозен/драмски текст наспроти театар и естетска комуникација или сетилно забележување на елементите што излегуваат надвор од доменот на литературата (сценографија, костимографија и др.). Или пак, правењето филм за која било тема од училишниот живот ќе ги стави учениците во улога на креатори и тие самите себе ќе се откриваат како личности по пат на еден сосема поинаков начин на осознавање на училиштето.

Повеќе од очигледно е дека развојот и местото што го заземаат информациските техники и интерактивните можности на електронските медиуми ја наметнуваат неопходноста да се размисли за новите форми на сензибилното искуство.

Во современата, отворена или интерактивна настава по литература, употребата на медиумите ја сфаќам како надоврзување, збогатување и мултиплицирана примена на аудиовизуелните методи или средства, иако тоа, на мнозина заговарачи и почитувачи на медиумското образование нема да им се допадне, бидејќи не е во духот на настојувањата за револуционерни промени и едни сосема поинакви односи внатре, во образовниот систем. Зашто, во настојувањето со помош на медиумите да се создаде училиштен модел кој ќе го надмине неприродниот карактер на едно „премногу паметно училиште“ може да се отиде во една друга крајност, да се добие еден нов неприроден карактер, а тоа е училиштето да стане само место за забава.

ВОВЕД

Рецепцијата на литературното дело во оваа книга не се третира само како научен пристап кој единствено/доминантно се препорачува во наставната практика, туку пред сè како појдовна/иницијална основа за укажување на потребата за мултимедијално, интерактивно комуницирање со литературното дело во наставата по литература и вон наставата. Оваа потреба е наметната, меѓу другото од промените што се случуваат во поглед на постапките при градењето на еден литературен текст, што од своја страна повлекува „изместување“ на сфаќањата за видовите и жанровите и воспоставување нови естетички категории. Денес се надминати нормативните, стилски или антрополошки заснованите модели. Многу видови литературни дела не можат да се подредат според вообичаените критериуми. Комбинацијата на текст и слика/цртеж/ историски карти и др. не може да си најде место во тројниот модел (епика, лирика, драма).

За цртежите во книгата *Малиот принц* од Антоан де Сент Егзипери на пример, велиме дека функционално го надополнуваат значењето на текстот, а поради поделбата на глави, условно ја ставаме во редот на романи, што е во спротивност со дефиницијата за роман како „голема епска творба“. Во секој случај на неа може да се гледа како на комбинација помеѓу епското и драмското, па дури и лирското, на реалистичното и чудесното.

Уште во почетокот на шеесеттите години на минатиот век, познатиот италијански естетичар **Умберто Еко***, пишува за

*Во книгата *Граници на толкувањето* (Paideia, 2001, стр. 21) Умберто Еко сам дава коментар за својата книга *Отворено дело*, каде што вели дека во самата основа на функционирањето на уметноста, книгата *Отворено дело* го вградува односот со толкувачот, однос, кој делото авторитетно го воспоставува, како слободно и непредвидливо, ако може да му се верува на овој оксиморон, како што вели тој. Понатаму пишува: „Во прашање е проблемот за начинот на којшто делото, предвидувајќи еден систем на психолошки, културни и историски очекувања на примачот (денес би рекле 'хоризонт на очекување'), се обидува да го воведо 'Идеалниот читател'.“

уметничкото дело како за отворено дело. Според него⁷ станува збор за два вида уметнички дела кои можат да се наречат *отворени*. Тоа се уметничките дела што

⁷ U. Eko: *Otvoreno delo*, Beograd, Nolit, 1965.

се завршени од авторот, но кои сепак остануваат отворени за извесни односи што ги воспоставува рецепиентот по негов избор, што во принцип е и во интенцијата на самиот автор; и „дела во движење“, кои во вистинска смисла на зборот може да се наречат *отворени*. Нивна битна карактеристика е повикувањето до примачот на делото да го создава заедно со уметникот, да го прифати и да го доврши како можност која самиот уметник не ја реализирал. Отвореното дело се карактеризира и со неодреденост на соопштенијата, недовршеност на формата. Тоа е двосмислено, дури повеќесмислено, без дефинитивна порака, без нужен и предвидлив крај, и како „поле на можности“ изложено на слободен, но не и произволен избор на интервенции на читателот или слушателот.

Постмодерните текови, дијаголизмот, интертекстуалноста, одамна се присутни во делата на современите македонски писатели,⁸ но тие се сметаат за дела наменети на одбрана читателска публика, која има посебен читателски сензибилитет и способност за комуникација со ваквата литература, па така, наставните програми по литература за гимназиското образование сè уште завршуваат со наслови на дела и автори кои му припаѓаат на егзистенцијализмот! Проблемот во наставните програми е несреќно „решен“ со синтетизираните барања одделни автори од **современата***/актуелната генерација македонски писатели да се разгледуваат „во преглед“, а тоа упатува на позитивистичката концепција на наставата, што е во спротивност со интенциите на современата методичка наука.

*Во наставните програми по македонски јазик и литература под **Современа македонска литература** сè уште се подразбираат автори и дела од т.н. повоена генерација.

Со развојот на информациско-технолошките средства се менуваат и условите во кои живееме денес. Тоа неминовно се одразува и во сфаќањата за местото и улогата на литературата во воспитно-образовниот процес и во животот воопшто. Подолу се задржувам на прашањето за тоа што прави литературата за читателот воопшто и за ученикот како рецепиент, односно за нејзиното значење, а понатаму и за тоа што треба ние како методичари и како рецепиенти да сториме за литературата, за да ја доближиме до ученикот/рецепиент и да го унапредиме неговото литературно образование и воспитание.

Така, сè повеќе се наметнува прашањето за тоа што подразбираме денес под поимот *литература*.

Во Речникот на книжевни термини пишува: терминот белетристика (fr. belles letters) се употребува од 18-тиот век и се однесува на оној дел од литературата што го опфаќа поетското творештво и забавната (тривијална, б.м.) литература за разлика од научната и стручната литература, при што терминот „убава

⁸ Венко Андоновски, Драги Михајловски, Гоце Смилевски, Оливера Корвезировска и др.

литература“, односно белетристика, го опфаќа поетското творење кое може да биде епско, лирско или драмско, и реториката, заедно со есеистиката и литературната и реторичка теорија, за разлика од стручната литература. Битна разлика помеѓу поимот белетристика и литература е тоа што литературата ја подразбира социјалната димензија, а не само естетската. Литературата ги содржи белезите на епохата и на нацијата, историски е условена и подлежи на законите на еволуција, додека белетристичката е заснована на востановениот образец за непроменливите вредности на *убавото*, *возвишеното* и *вистината*.

Сите ние мислиме дека за литературата знаеме многу. Формално ја дефинираме како број од повеќе или помалку отпечатени страници, прицврстени меѓу две корици. Денес литературата може да се најде и во форма на електронски податоци (CD-ROM, DVD, Internet). Научниците расправаат за тоа што може да се запише на електронските носители на податоци, а тоа да се нарекува литература: спаѓаат ли тука и биографиите, популарната забавна литература – стриповите, театарските или филмските плакати, рекламите чии натписи/текстови предизвикуваат внатрешни, па дури и естетски возбуди и мотивации за рецепција на истите.

Повеќето луѓе денес, претпочитаат да ги восприемаат романите во вид на аудио податок или на филмското платно, а пак театарот е театар дури откако текстот ќе ја напушти книгата*.

Имено, во содржините на наставните програми по македонски јазик и литература за основното образование се предвидуваат часови и за филмската и за театарската уметност, кои во својата основа содржат литературен текст. Но прашањето е во тоа колку се води сметка за улогата на ученикот/реципиент и неговата интеракција со овие уметности или тие служат само како помошни наставни средства. Дури и се оди дотаму што учениците едноставно само се информираат за нивните основни белези.

Сите овие прашања не се предмет на интерес на методиката. Таа не се интересира за тоа како се создава литературата, туку пред сè што прават луѓето со литературата и зошто, односно што прави литературата за нив.

На прашањето со што се занимава методиката по литература, може да се одговори дека таа се занимава со теоријата на предавањето и учењето на литературата во контекст на наставата. Затоа таа го става акцентот на целосниот предмет на литературата, кој ги вклучува и медиумите, како наставни средства, но пред сè се движи во насока на модерно создавање методички системи, кои се базираат на теоретските поставки на дискурсната анализа, кон која недогматски се ориентираме.

1. ЛИТЕРАТУРАТА И НЕЈЗИНОТО ЗНАЧЕЊЕ

1.1. Индивидуално значење

Читањето донесува когнитивно, социјално и емотивно растоварување, при што читателот во одреден период бега од секојдневјето, се нурка во фиктивниот свет без граници, набљудува проблеми и желби на измислени ликови, влегува во стадиум на развој кој е веќе поминат или пак, гледајќи ја судбината на другите, може да заборава на сопствените тешкотии. Познато е дека контактот со литературата кај децата и младите може да го унапреди развојот на нивното сопствено ЈАС. Младите читатели кои се во потрага по сопствениот идентитет, читајќи се среќаваат со многубројни начини на живот. Среќавањето со различни ликови во литературата овозможува контакт и со различни начини на размислување. Во фиктивниот свет, можат без последици да се спроведат најразлични стратегии за решавање на проблемите. Така читањето станува вежба за умот, при што читателот добива можност од повеќе перспективи да ја набљудува сопствената средина. Освен ова значење/влијание што го има литературата врз рецепиентот како индивидуа, таа има и социјално значење.

1.1.2. Социјално значење

Литературните текстови може да бидат тема на разговор помеѓу членови на едно семејство, пријатели, научници, и се разбира, помеѓу ученици и наставници. За да успее еден дијалог, поврзан со литературното дело како медиум, неопходни се прагматички способности на учесниците во дијалогот. Тука се мисли, пред сè, на основните способности за комуникација, за ефективно и когнитивно општење, потоа за толерирање туѓи мислења, за сослушување и за вклучување на други учесници во дијалогот. Исто така, треба да се одбере и соодветен стил на разговор. Така, еден разговор за литературата помеѓу пријатели ќе се разликува од оној воден на конгрес на литерати, каде што се вклучени и стручни термини поврзани со литературата, како и со различни начини на пристап кон делото. Литературата овозможува градење национални, политички, социјални, еколошки, етички норми и дава повод за разговор за естетски прашања. Дел од литературата за деца и млади намерно бил, и е пишуван така, за да се гради и да се развива естетскиот вкус кај нив. За некои од младите, разговорите за литературата се дел од групниот идентитет. Така на пример, во седумдесеттите, па и во осумдесеттите години *Стелскиот волк* на

Хесе, или *Сто години самотија* на Маркес морале да бидат прочитани доколку некој сакал да почувствува дека припаѓа на алтернативната сцена. Или пак, денес многу актуелните: *Кодот на да Винчи* и *Демони и ангели* на Ден Браун предизвикаа многу дискусии дури и во црковните кругови на православната и на Римокатоличката црква.

Значи, читањето водело и води кон признавање на една група.

Литературните текстови кои биле создавани многу одамна, како и оние кои се служат со необични говорни средства, се отвораат дури при разговорот со некој друг, пред сè искусен читател. Расправите за литературата доведуваат до намалување на дистанцата помеѓу текстот и рецепиентот. Најпосле, социјалното значење на литературата лежи и во посебниот естетски вкус кој се појавува при ситуации на колективно рецепирање (театар, кино, рецитал итн.).

1.1.3. Културно значење

Музиката, танцот, спортот, сликарската уметност, архитектурата и секако литературата се форми на комуникација, кои од една страна овозможуваат поврзување со минатото, а од друга страна пак, од минатото може да се разграничат современите потреби и да се развијат идни перспективи. Културното значење на литературата лежи во нејзиниот придонес кон системот на симболи со чија помош поголемите заедници создаваат свој идентитет. Литературата како дел од културната свест на поголема група станува место во кое се одлучува што ќе се запамети. Песните, расказите, романите, драмите, со теми од Илинденското востание, Втората светска војна, освојувачките походи или ликот на Александар Македонски, се пример за една таква можност за потсетување. На нивното актуализирање значајно влијаат и одредени инстанции, како што се на пример мас-медиумите. Безбројните културно релевантни производи постојано се филтрираат, па така само неколку продираат до јавната свест. Притоа, не е важно дали критичарите се изјаснуваат позитивно или негативно за некое дело. Самиот факт што за нив се отвора дискусија го зголемува интересот кај потенцијалните читатели.

Литературата создава, посилено и од пишувањето на историјата, претстави и ставови во однос на минатото кои заедницата ги прифаќа. Тоа има врска со посебниот начин на набљудување на литературата, што ние го нарекуваме естетика. Тука спаѓаат посебните јазични средства, придружени со посебно избрани зборови и звук, па сè до одредени конструкции на текстот кои авторите ги користат и се очекувани од рецепиентите.

1.1.4. Антрополошко значење

Особено важна за нас, е антрополошката функција на литературата, сфатена во најширока смисла. Од *Гилгамеш* и Хомеровата *Илијада*, преку *Божествената комедија* на Данте до денес, литературата служи како енциклопедија и како медиум на рефлексива во кој е зачувано и обработено човековото културно наследство. Сè што постоело на светов, живее во неа и сето она што е почувствувано или смислено е зачувано во неа. Антрополошкото значење на литературата е во тоа што таа во нашето наследство задржува одреден фонд на обработени мисли кои учествуваат во претворањето на мислењето на луѓето денес, во една конвенционална заедничка свест. Така, *Библијата* отсекогаш била и останала табернакул, златен ковчег на знаења и искуства за целиот христијански свет, и не само за христијанскиот. Истото тоа важи, на пример за *Куранот*, *Тората* и др.

Литературата пренесува знаење на еден посебен начин. Тоа не се однесува само на педагошки мотивираната и дидактички создадена литература која е наменета за некоја целна група. Литературата ја презема оваа задача сосема независно од нејзините автори или издавачи. Исто како и другите уметности, и литературата е средство (медиум) за изразување и катализатор на комуникацијата и самоинтерпретацијата на оние што ја употребуваат. За заедно да водиме дискусија за она што сме го прочитале би требало да имаме заеднички лични искуства и културно разбирање за она што нè опкружува. Така гледано, литературната комуникација го создава колективниот идентитет.

Една од најважните задачи на методиката на наставата по литература, во контекст на развојот на литературата како медиум, според мислењето на многумина што се занимаваат со воспитно-образовниот курикулум, но и со литературната продукција, е пренесувањето на способноста и подготвеноста да се искористи литературата за оваа културна функција на катализација.

Литературното образование е неразделно од способноста литературата да се употреби како медиум за изразување и разбирање.

Литературата и наставата по читање и пишување

На современата настава по литература, освен аспектите *литерарност*, *општественост* и *медијалност*, иманентен ѝ е и *јазичниот* аспект, кој е директно врзан со процесот на *читањето*. Без оглед на брзиот информациско-технолошки развој на медиумите, читањето на текстот е нераскинлив дел од литературното образование и воспитание. Во врска со читањето, обично ги поставуваме прашањата: *што*, *зошто* и *како*, но овде е многу важно да се проговори и за т.н. *јазична рефлексива*. Во наставата по *јазик*, денес не станува

збор само за знаењата за граматичките категории на јазикот, туку и за *јазичната свест*. Фокусирањето кон јазичните средства при литературната рецепција претставува логичен процес. Оттаму, интегративната настава по литература, и во наставата по читање, и во наставата по пишување бара *јазик во функција*. При зборувањето јазикот е транспарентен. Тој е „прозорец“ за секоја обмислена и реконструирана мисла. Но феноменолозите би рекле: *ако „прозорот“ е темен, со дамки или искршен, тогаш сами си ја наоѓаме смислата, без да гледаме во него*. Оваа метафора го опишува, од една страна, јазикот како основно средство за секојдневна комуникација, а од друга – како медиум. Но пред да го гледаме јазикот само како медиум, важен за наставата по литература, треба да потсетиме дека нема прозорци низ кои може само да се гледа, и прозорци низ кои ништо не се гледа. Знаеме дека јазичните структури на литературниот текст, истовремено се и естетски структури. Токму затоа, наставата по литература треба да се залага за сензибилизирање на јазично-естетското воспитување и за зајакнување на јазичната и на метајазичната свест. Когнитивните способности и јазично-стилската подготвеност на ученикот, особено за подолги и покомплексни поетски текстови, најчесто се предуслов за плодна вербална и писмена интерпретација.

Часовите што се поврзани со оспособувањето на учениците за пишување, одамна се дел од дидактичката и од методичката наука и практика. Речиси веднаш по описменувањето, децата се учат на писмено прераскажување на книжевни и не-книжевни текстови, кои водат кон откривање на најситните детали. Потоа се преминува кон пишување „слободни“ состави, за во предметната настава да се премине кон функционално опишување на формата и на структурата на текстот (анализа на ликовите, темите). Во средното образование, своја примена наоѓа т.н. „интерпретациски состав“, во кој ученикот треба да покаже способност за опишување, аргументирање и функционално резимирање на литературно-естетски и историски факти и врз база на одбрани тематски аспекти на еден литературен текст, да создава нов текст со есеистичко-критички карактер. Креативното пишување*, во процесот на „описменување“ на учениците најмногу допира до творечки ориентираната настава по литература. Тука ставаме помал акцент на аналитичките и рецептивно-естетските аргументи и вредности на текстот, а повеќе ги вреднуваме стилско-миметичките. Овде мислиме пред сè на способност за пишување паралелни текстови со одговори или стилски варијанти и импровизации, кои се сметаат за едни од најкреативните процеси.⁹

* Немаме сознанија за примена на ваква постапка во средното образование, а примерот што се наведува овде, мошне функционално е применет на вежбите со студентите, што студираат на Филолошкиот факултет.

⁹ Види: В. Мојсова – Чепишевска: „За искуствата од нашето патување заради патувањето на Митко Маџунков“ во: Литературен збор. – Скопје, 2006 (LIII), бр.1-3, 111-139.

Тематски интегрираната настава по литература, претставува настава која им нуди можност на учениците, преку писмените активности да пишуваат текстови со претходно формулирани тези, писмено да коментираат слики и графикони, за спорни или нејасни поими да си помагаат со речник. Овој тип на функционално пишување текстови, вклучува и вонтекстовни структури.

Современата настава по литература ги користи придобивките на досегашната методичка наука и практика по литературното воспитание и образование и ги надополнува со нови постапки, кои кореспондираат со сфаќањата за литературата како медиум.

Така, во наставата може да се применат следниве постапки:

Активно читање – Испробување различни начини на изведба (интерпретативно/изразно читање), подвлекување делови, читање проследено со коментирање, читање со поделени улоги (особено кај баладите или драмските текстови);

Антиципирачко читање – Претпоставка за насловот на делото при читањето на извадоци или по слушањето, на пр. на песни, снимени на касета;

Реконструирано читање – Одново составување на расцепкани песни, дополнување на изоставени делови од текстот (на пр. последните или внатрешните римувани зборови или метафори);

Конкретизирано читање – визуелна конкретизација – Илустрирање на суштинските делови од текстот, преточување во стрип, снимање на соодветен видео-клип, уредување на мултимедијална поезија (говор, музика, подвижни слики);

Конкретизација на лирското-јас или на нараторот – Пишување биографија или фиктивни писма;

Продуктивно читање –продуктивно претставување на дискусијата во врска со даден литературен текст – Правење сиден весник, интернет страни, училиштен литературен весник, правење плакат за авторот, пишување препорака за делото и др.

Пишување паралелна песна – Пишување песна според составната шема на прочитаниот текст;

Измена на видот на текстот – Менување на балада во драма, приказна во сценарио и др.

Сепак, на крајот ќе нагласиме: предложените постапки за читање и пишување треба да внесуваат свежина на наставните часови, но не и да бидат константно применувани, зашто ако треба учениците постојано да прават песни-сложувалки или пак да пишуваат паралелни текстови, брзо ќе се заситат. Продуктивните постапки не треба да се сфатат како спротивност на рецептивно-ориентираните методи, туку како нивно дополнување.

Меѓутоа, првите чекори треба да се направат на полето на стручната анализа

на воспитно-образовниот курикулум, со организирање тимови, составени од компетентни стручњаци за предметните области од високо-научните институции и од практиката.

2. ЕПИСТЕМОЛОШКИТЕ ОСНОВИ НА МЕТОДИКАТА НА НАСТАВАТА ПО ЛИТЕРАТУРА

2.1. Литературно-методички основи

Традиционално, методиката на литературното воспитание и образование се третираше единствено како применета или практиколошка дисциплина, која се грижи за остварување на законитостите што ги воспоставува наставата. Денес кон овој проблем владее поинаков пристап. Задржувајќи ги атрибутите „применета“ или „практиколошка“ методиката на литературното воспитание и образование има изградено свој систем на знаења врз темелите на супстратната наука – науката за литературата и литературната уметност, со сопствени епистемолошки основи.

Проблемот за заемниот однос на науките и нивните меѓусебни влијанија кај нас се актуализира во седумдесеттите години.¹⁰ Прашањето за статусот на методиката во системот на науките се поставува во контекст на конфронтацијата и диференцијацијата на глобалните научни системи и позитивистичката концепција на „унифицирање на науките“. Кога се зборува за диференцијацијата на педагошките науки, посебно место заземаат методиките, со оглед на тоа што тие, за разлика од другите педагошки дисциплини, својата супстанцијална предметност ја остваруваат надвор од педагогијата.

Како засебна научна дисциплина, методиката се формира дури во XX век и ѝ припаѓа на четвртата генерација т.н. *синтетички науки*, заедно со комуникологијата, кибернетика, биохемијата, електрониката и др. современи науки. Во својата книга *Наставна интерпретација – часот по литература*, Атанас Николовски темелно го поставува проблемот за односот на методиката со другите науки, пред сè педагогијата и дидактиката.¹¹ Тој систематизирано образложува и докажува дека методиката не е во субординиран однос со нив, туку дека кореспондира и се проткајува и со педагогијата и дидактиката и со други монодисциплинарни и мултидисциплинарни науки и на тој начин ја гради својата синтетичка основа како **вкрстена, неразделна** целост составена од: **литература + педагогија + психологија**.

Методиката како наука, својот појдовен конституент, односно „генетски нуклеус“¹² го наоѓа во предметната супстанца, а тоа е **литературната уметност и науката за литературата**, транспонирани во посебен систем, којшто се оживотворува во воспитно-образовната дејност.

¹⁰ D. Rosandič: Znanstveno utemeljenje metodike, vo: Metodika u sustavu znanosti i obrazovanja, Zbornik radova, Zagreb, Školske novine, 1986.

¹¹ Види: А. Николовски: Наставна интерпретација – часот по литература, Скопје, „Бас – трејд“, 1998.

¹² D. Rosandič: Isto, str. 17.

Литературно-теоретските сознанија и научните методи влегуваат во основата на структурата на методичката наука. Притоа, треба да укаже на еклектичкиот карактер на науката за литературата, кој директно се одразува и на методичките истражувања. Така, и методичките истражувања имаат еклектички карактер, што значи дека се изведуваат според повеќе методолошки системи, што ја прави методиката на литературата флексибилна, а наставата богата и разновидна. „Современата наука за литературата не е кохерентен систем на знаења, дури не е ни релативно подредена низа од теории и хипотези, не е, со оглед на начините на истражување и толкување во целиот свет, дури ни „збир од знаења“ кој би можел на кого и да е да му биде преглед со своите основни тези“.¹³ За да се следи развојот на литературата, неопходно е примената на научните методи да се остварува во нивната заемна поврзаност. Колку позасилено се развиваат одделните литературни дисциплини, колку повеќе нараснува литературно-уметничката продукција и нејзиното сè помногустрано специјалистичко или интегрално проучување, толку нараснува потребата за трансформирање на новите достигнувања во функција на поквалитетна и попродуктивна настава по литература.¹⁴

Воспитно-образовните и функционалните цели и задачи на наставата по литература се остваруваат благодарение на трансформацијата на научните методи, во методи што се применуваат во наставата по литература и во нивното проткајување со принципите, формите на работа и со наставните средства, како и со самостојните активности на учениците. Тие, всушност, ја прават основата на методиката на наставата по литература.

2.1.0. Методологијата на науката за литература и методиката на наставата по литература

Во основата и на терминот *методологија* и на терминот *методика* се наоѓа поимот **метод**. Во филозофските речници се дефинира како „начин, пат, постапка, што го употребуваме за да постигнеме одредена цел; во науката – како начин, пат постапка што го употребуваме за да дојдеме до спознание, да ја откриеме вистината. Во оваа смисла метод, всушност значи систематично, критичко, уверливо истражување на задачите, во рамките на науката на која припаѓа поставената задача. Вака дефиниран поимот метод, не може сосема да се примени во науката за литературата. Постојат неколку причини за тоа: сите

¹³ М. Solar: *Kako predavati književnost, Svrha nastave književnosti*, Beograd, Zavod za izdavanje udzbenika II nastavna sredstva, 1984.

¹⁴ А. Николовски: „*Науката за литературата и методологијата во реализирањето на наставната програма по литература*“, Наставата по македонски јазик и литература во средното образование, Зборник на трудови, Скопје, РЗУОВ, 1991.

дефиниции за тоа што е нејзиниот основен предмет се покажале неадекватни и претесни, пред сè поради ширината на нејзиното подрачје, кое започнува од автономијата на одделно литературно дело и се движи кон историската условеност за неговото настанување и неговиот однос кон литературната традиција и општествените услови на неговото време. Тоа бара од литературниот научник својата задача да ја обработи во што поширока врска со сите подрачја и дисциплини на литературната наука, а за тоа нема единствен метод; поради ширината на подрачјето на науката за литературата и поради различните сфаќања на нејзиниот предмет, одделни литературни стручњаци придавале посебна важност на одредена проблематика, околу која изградиле низа поими, со кои настојувале да го окарактеризираат литературното творештво, нарекувајќи ја својата постапка – метод. Така, всушност настанало мноштвото методи, за кои ние денес знаеме дека се користеле и се користат при проучувањата на различните аспекти на литературата. Тоа се: филолошкиот, позитивистичкиот, психолошкиот, психоаналитичкиот, структуралистичкиот, феноменолошкиот, стилистичкиот, семиотскиот, марксистичкиот, социолошкиот и др.¹⁵

За разлика од науката за литературата, предметот на методиката можеме попрецизно да го дефинираме. Веќе рековме дека се занимава со проучување на теоријата на предавањето и учењето на литературата во контекст на наставата.

Ако појдеме од значењето на зборот **метод** (гр. *methodos*), што буквално значи *одење кое може да се следи*, методиката следејќи го патот на науката за литературата создава наставна методологија која не запира само на теоретското истражување на методите, туку пред сè врши проверка на секоја своја постапка низ воспитно-образовниот процес. Предмет на нејзиниот интерес се исто така, основните субјекти на воспитно-образовниот процес – ученикот и наставникот. Во тоа е и основната разлика помеѓу научната и наставната методологија.

Во методичката наука, значаен интерес му се посветува токму на прашањето за наставната методологија, односно за тоа кои научни методи се најпогодни за формирање методички системи кои во наставната практика ќе ги задоволат барањата за современа, динамична настава и ќе овозможат осамостојување и оспособување на ученикот за самостојна работа. Освен Драгутин Росандиќ, кој е основоположник на загрепската методичка школа, особен придонес во проучувањето и формирањето на методичките системи и потсистеми, на поранешните југословенски простори има и Анте Бежен¹⁶, потоа Милија Николиќ, со проучувањето и апликативната примена на семиотскиот пристап во наставната практика врз литературни дела, предвидени со наставната програ-

¹⁵ За научните методи поопширно види: D. Rosandić: *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb, Školska knjiga, 1986.

¹⁶ A. Becen: *Znanstveni sustav metodike književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb, Školske novine, 1989.

ма,¹⁷ Звонимир Диклиќ, кој се задржува на категоријата *лик* и неговата наставна интерпретација, во рамките на современите методички системи.¹⁸ Павле Илиќ, во светлината на теоријата на рецепцијата го разгледува односот: литературно дело – ученик – наставник¹⁹, а пак Расима Кајиќ, следејќи ги достигнувањата на руската методичка школа целосно го разработува проблемско-творечкиот методички систем и е една од онаа група методичари кои придонесуваат за негова примена и во другите центри и институции кои се занимаваат со воспитните и обарзовните процеси. Несомнена е улогата на Атанас Николовски за развојот на методичката мисла во Р. Македонија. Тој во својата книга *Наставана интерпретација – часот по литература* во рамките на интерпретативно-аналитичкиот методички систем се залага за комбинација на повеќе научни и наставни методи, а посебно е значајно неговото продлабочено и опширно проучување на самостојните активности на учениците, за кои во методичката наука се вели дека се над сите наставни системи.

Со оглед на тоа што веќе доволно е пишувано за методичките системи и се истржувани научните постапки што се најпогодни за примена во наставата по литература, ќе се задржам само на оние методички постапки, за кои сметам дека се во функција на основната идеја за интерактивен пристап кон литературата како литературен текст и како медиум.

2.1.1. Метод на интерпретација

Во загрепската литературно-критичка школа од којашто се izdelува литературно-методичкиот правец се афирмираат научни пристапи кои влегуваат во основата на изградувањето на теоретско-методолошкиот систем на т.н. *школска интерпретација* (кај нас – *наставна интерпретација*). Во основата на овој систем е методот на интерпретација, кој се појавува во Германија, во рамките на т.н. Школа на интерпретацијата. Теоретските основи на овој метод ги развива германскиот научник Емил Штајгер во четириесеттите години на 20 век.²⁰ Основен предмет е јазикот на литературното дело, а појдовна точка во проучувањето е доживувањето на делото од страна на читателот. Штајгер ја воспоставува *теоријата на впечатокот*. Пправејќи дистинкција помеѓу

¹⁷ M. Nikolić: U svetu znakova – studije i predavanja iz metodike nastave srpskohrvatskog jezika i književnosti, Novi Sad, Radnički univerzitet, „Radioj Šipranov“, 1980.

¹⁸ Z. Diklic: Knjizevni lik u nastavi, Zagreb, Školska knjiga, 1978.

¹⁹ P. Ilić: Učenik, knjizevno delo, nastava, Zagreb, Školska knjiga, 1983.

²⁰ Види: Metodika književnog odgoja i obrazovanja, Zagreb, Školska knjiga, 1986, 218.

научникот и обичниот читател, тој тврди дека првиот впечаток што се стекнува со приемот на делото е појдовен елемент за неговото интегрално доживување, односно како „единствена ритмичко-стилска структура“²¹ Штајгер смета дека на овој начин треба да се откријат законитостите на структурата на литературното дело, одделувајќи го од социјалниот, историскиот и од биографскиот контекст. Во своите подоцнежни дела тој го проширува интересот на науката за литературата и со историската и со филолошката компонента. Во своите теоретски поставки за методот на интерпретација, Штајгер ја поставува задачата – впечатокот за делото да нè доведе до разумско сознание. Ова е битна компонента за решавање на прашањето на комуникацијата: **читател : литературно дело**, што од своја страна ѝ овозможува на методиката да изгради свој специфичен пристап кон литературното дело, во согласност со психофизичките способности и возраста на ученикот.

Еден од најзначајните претставници на теоријата на интерпретацијата Волфганг Кајзер, исто така во средиштето на своите истражувања го става литературното дело, воведувајќи ја категоријата **анализа**, давајќи ги основните поими на анализата: *граѓа, мотив, лајтмотив, топос, амблем, фабула*.²²

Она што го привлекува нашето внимание во неговото учење, меѓу другото, се и структурните елементи на епските форми. Тоа се: *лик, простор и дејство*. Оттука произлегуваат (според Кајзер) и трите вида роман: *роман на ликови, роман на простори и роман на настани*. Кајзер, служејќи се со поимите на традиционалната поетика, ја изведува синтезата врз основа на анализата.

Значаен придонес за теоријата на интерпретацијата имаат и Лео Шпицер, Карл Фослер и Е. Ауербах, претставници на т.н. *минхенска* школа. Првиот го проучува „индивидуалниот стил на писателот“, а вториот, преку уметничкиот јазик го открива „стилот на националната духовна култура“.²³ Ауербах, пак, својата интерпретација ја гради врз анализата на само еден извадок од делото, сметајќи дека на овој начин може да се здобиеме со впечатокот за целината. Литературното дело го смета за „имитација на стварноста“.²⁴

Противниците на овој метод сметаат дека е едностран. Така, Зденко Шкроб вели дека е „промашена секоја интерпретација која поаѓа од анализата на низа јазични, значи стилски подробности на литературното дело, за врз основа на описот на таа анализа да се окарактеризира неговата целосна структура.“²⁵ Истото се случува ако се поаѓа и од карактерот на ликовите, идејната содржина

²¹ Исто, стр. 218

²² В. Кајзер: *Језичко уметничко дело*, Београд, Књижевна мисао, 1973

²³ А. Бечен: *Znanstveni sustav metodike književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb, Školske novine, 1989, str. 98.

²⁴ Е. Ауербах: *Mimessis, vo: Moderna teorija romana*, Beograd, Nolit, 1979.

²⁵ З. Шкроб: *Uvod u književnost, Teorija, metodologija*, Zagreb, 1983, str. 634.

и сл. Тој го поставува прашањето за тоа како да му се избега на природниот субјективизам, кога се бара доживување на целината, ако се знае дека „апсолутен услов за успешна интерпретација е таа (интерпретацијата, б.м.) како појдовна точка да го земе впечатокот на целината.“²⁶ Одговорот на ова прашање го дава Шкроб, кој всушност ја изнесува претпоставката на Кулер: за да се појде од впечатокот на целината, а да се одбегне субјективноста, треба во историјата на литературата да се побара она дело, или онаа низа од дела на кои им е најсродно делото што треба да се интерпретира.²⁷

Истакнувајќи ја јазичната компонента и прифаќајќи ја основната интенција за иманентен пристап кон литературното дело, но и надминувајќи го антиисторискиот пристап, наставната интерпретација, врз основа на методот на интерпретација воспоставува комплексен **интерпретативно-аналитички методички систем** кој во својот пристап кон литературното дело ги опфаќа и следниве научни методи: структуралистичкиот, семиотскиот, лингвостилистичкиот, феноменолошкиот, теоријата на рецепцијата, теоријата на литературната (естетска) комуникација и др. Овој комплексен методички систем претставува синтеза на литературно-теоретските и наставните методи, врз чии темели се создава посовремен, активен пристап кон литературното дело. Интерпретативно-аналитичкиот методички систем овозможува респект спрема ученикот како естетски субјект во воспитно-образовниот процес, а наставникот по литература го става во улога на оној што го води ученикот низ процесот на доживувањето и создавањето на литературно-уметничкиот текст, поттикнувајќи ги неговите емоционални, создајни, литературно-критички и креативни способности.

2.1.2. Структуралистички метод

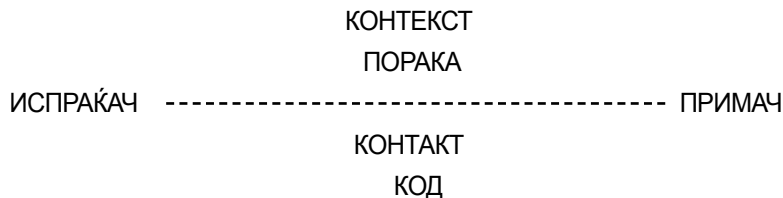
Структуралистичкиот метод во проучувањето на литературните дела го поврзуваме со неколку значајни имиња од областа на лингвистиката. Тука пред сè мислиме на Фердинанд де Сосир, кој ги проучува структуралните законитости на јазикот врз кој се темели меѓусебното разбирање. Тој прави дистинкција меѓу *јазик* и *говор*, а лингвистичкиот *знак* го дели на *означител* и *означено*.

Роман Осипович Јакобсон се смета за основач на структуралната лингвистика, а со терминот *литерарност* означува нова предметна ориентација во проучувањата на литературата. Како што литературното дело е повеќеслојно, така и, според современите лингвистички теории, јазикот има повеќе функции. Јакобсон определува шест функции на поетскиот јазик: *референцијална*, *афек-*

²⁶ Исто.

²⁷ Види: Z. Škreb: Interpretacija, Uvod u književnost, Zagreb, 1983.

тивна, сознајна, фатичка, метајазичка и поетска.²⁸ Притоа, тој потпирајќи се на достигнувањата на теоријата на комуникација и теоријата на информација, ја користи нивната терминологија и ја прави (одамна познатата) шема за говорната комуникација, која изгледа вака:²⁹



Методиката на наставата по литература, со овие достигнувања во лингвистичката наука добива извонредни можности и поттици за истражување на законитостите на вербалната комуникација од аспект на основните субјекти на воспитно-образовниот процес, ученикот и наставникот. Така може да зборуваме за односот: наставник испраќач на пораката – ученик примач на пораката; ученик испраќач – наставник примач; ученик испраќач – ученик примач итн. За нас е особено важно да нагласиме дека во наставниот процес може да се остварува комуникација и со било кој друг говорител, така што испраќач на пораката може да биде водителот на некоја радио или телевизиска емисија, актер и сл., при што говорната комуникација добива посебни карактеристики, односно се остварува во поинаков контекст.

Јан Мукаржовски доаѓа до сознанието дека естетската функција на јазикот се разликува од другите негови функции, па не може да се толкува само со формалните одредници, туку мора да се вклопува во пошироки јазични општествени структури.

Познатиот лингвист Емил Бенвенист, во статијата *Семиологија на јазикот*³⁰ вели: „Јазикот соопштува на еден посебен начин, само нему својствен. Тој комбинира две различни постапки: семиотска постапка, што е својствена на лингвистичкиот знак, кој го претставува зборот, и семантичка постапка, која настанува низ говорот. Со втората постапка, низ која се гради светот на значењата, пораката ја опфаќа целината на општествено-културните околности врзани за чинот на искажување, т.е. за чинот на присвојување на јазикот. Единствено јазикот ја поседува таа двојна димензија. Како последица на оваа особина на јазикот произлегува дека: *Јазикот е интерпретатор на секој*

²⁸ R. Jakobson: *Lingvistika i poetika*, Beograd, Nolit, 1966.

²⁹ Исто.

³⁰ E. Benveniste: *Sémiologie de la langue*, vo: *Problèmes de linguistique générale*, tom II, Gallimard, 1974.

значенски систем.“ Тоа не значи дека јазикот може да го каже она истото што го кажува музиката или сликарството. Меѓутоа, она што лингвистичкиот систем го прави единствен, низ неговата двојна смисла е фактот, дека тој може сè да подреди во категории и сè да интерпретира.

На интегративната, повеќепредметна настава по литература всушност, ѝ е иманентна пред сè наставата по предметот **јазик**. Иако во нашите образовни институции јазикот и литературата се интегрирани во еден предмет – македонски јазик и литература, во свеста на ученикот содржините од **подрачјето јазик*** се прифаќаат/учат како нешто засебно од литературата. Притоа, може да биде иритирачка разликата што ја прават воспитно-образовните програми помеѓу естетското и јазично-формалното образование. Првото е дел од областа **литература и медиуми**, а второто од областа **јазик или јазична рефлексивност** и слични формулации.

Наставната програма по предметот македонски јазик и литература е конципирана така што формално, но и со определен број на часови, се одделени: јазикот, (говорење и пишување, или изразување и творење), медиумска култура во основното образование, литературата и лектира. Вака конципираната програма само му наметнува шаблони на наставникот и ја ограничува неговата креативност.

Јазичната рефлексивност е составен дел во работата со литературата и медиумите. Така на пример, учениците што ја анализираат римата, како тонски конституент на песната, всушност, ја толкуваат и фонетската и слоговната структура на јазикот. Ако метафорите, како централна имагинативна сила на литературата ги набљудуваме одблиску, индиректно ќе откриеме и еден значаен феномен на семантиката. Инверзиите кои управуваат со фокусот на читателот упатуваат, не само на реченичната структура на македонскиот јазик, туку и на можностите за изразување итн.

Од друга страна пак, реторичката традиција има маргинална улога во лингвистиката, бидејќи нејзините набљудувачки категории припаѓаат на сосема различни нивоа (фонетика, зборовна семантика, синтакса, прагматика).

Јазикот на литературата се проучува како посебна форма на секојдневниот јазик (по примерот на руските формалисти и структуралисти Јакобсон, Мукаржовски, Лотман и др.) единствено на степен на високото образование. Можеме да речеме дека во македонската методичка наука по јазик постојат не само обиди, туку и темелни истражувања на стилистичката функција на јазикот и неговата улога во наставата по литература,³¹ а сепак, сè уште во училиштата,

³¹ Види: Р. Паноска: Конкретно и пренесено значење на зборовите..., Скопје, „Литературен збор“, 3, 1967; Р. Паноска: Некои аспекти во изучувањето на јазикот во уметничката литература, Скопје, „Литературен збор“, 1969;

С. Бојковска: Лексичко-фразеолошките вежби како основа за раскажувањето, Скопје, „Литературен збор“, год. XLV, бр. 3-4, 1998;

на јазикот му се приоѓа единствено во форма на настава по граматика. Како надворешна граматика, без значење за развојот на сопствената јазична компетенција, наставата по јазик не е омилена ниту кај учениците, ниту кај наставниците. Воглавно сконцентрирана на правопис, морфологија и синтакса, училишната граматика се користи само во ограничена мера за рефлексивна литература.

Лингвистиката, како општа наука за јазикот опфаќа голем број специјални дисциплини.³² Методиката на наставата по литература не ги опфаќа сите дисциплини, но посебно внимание ѝ посветува на структуралната лингвистика, односно на стилистиката на јазикот. Определувајќи се за литературното дело како средишен предмет на проучување, методиката воспоставува најблиска врска со стилистиката, поточно со **лингвистичката стилистика** или **лингвостилистиката**. Но, како што рековме, досегашните проучувања на лингвостилистиката проблематика во наставата по литература опфаќа широк распон на проблеми. Како прв проблем се поставува прашањето за вклучување на стилистиката во наставните програми по предметот македонски јазик и литература, потоа определување на целите и задачите на наставата по стилистика, воспоставувањето сооднос на стилистиката со другите литературни/ медиумски и лингвистички дисциплини кои го артикулираат наставниот предмет, односно јазичко-уметничкото наставно подрачје. Секако тука спаѓа и проблемот за јазично-стилските компетенции на наставниците.

2.1.3. Семиотски метод

Според Ј. Лотман семиотскиот метод се заснова врз уверувањето дека човечката култура секогаш пред себе има некој систем од знаци, кој покрај својот материјален дел (знакот) има и дел кој упатува (означено).³³

Лотман, исто така се занимава со односот меѓу „кодот на писателот“ и „кодот на читателот“. Станува збор значи, за односот: писател – читател, или според него, за различни знаковни системи кои различно го моделираат светот, но меѓу нив постои „функционална корелација.“ Функцијата на секој знак е да пренесува пораки. Лотман прави разлика помеѓу јазичниот и литературно-уметничкиот знак. Спред него, целиот литературно-уметнички текст претставува литературен знак, а единиците кои го сочинуваат текстот се елементи на знакот. Секоја текстовна единица се посматра од гледиште на значењето. Тој ја воспоставува и релацијата: *текстовна* и *вонтекстовна структура*. Тоа значи дека текстовите се составени од јазични, но и од низа вонјазични знаци. Читателот може

³² Види: R. Simeon: Enciklopedijski rečnik lingvističkih naziva...vo: Metodika književnog odgoja i obrazovanja, D. Rosandič, str. 33.

³³ N. Petković: Književnost i kultura, Moderna tumačenja književnosti, Sarajevo, Svijetlost, 1981.

одлично да го познава јазикот, но нема успешно да го доживее и правилно да го сфати текстот, ако не ги спознал вонјазичните знаци во кои лежи културата на човештвото, знаењето и искуството.

Играниот филм, кој го посматраме како уметност и како медиум во комуникација со текстовните структури се служи пред сè со вонјазични елементи. Или пак, иако еден добро разбран (од учениците) драмски текст е во основата на секоја театарска претстава, таа е пред сè еден мултимедијален настан, во кој текстот има подредена улога.

Понатаму, Лотман ги дели текстовите на *литературни* и *нелитературни*. За нелитературните (стручни) текстови, кои се предмет на науката за јазикот се вели дека се:

- прагматични (се однесуваат на практични дејства);
- нефиктивни, односно фактички (не се измислени, се базираат на факти);
- референтни (се однесуваат на нешта надвор од јазичната реалност);
- моносемични и денотативни (релативно недвосмислени);
- ориентирани кон секојдневниот јазик.

Литературните текстови и нивната употреба се означени како:

- непрагматски дискурс;
- фиктивни, односно имагинативни (невистинити, измислени);
- самореферентни и интертекстуални (се однесуваат на самите себе или на друг медиум);
- полисемични и конотативни (повеќезначни и им се надоврзуваат придружни емотивни значења);
- ориентирани кон поетскиот јазик.

Јуриј Лотман ги објаснува и ги применува структурално-семиотските методи како кибернетички и теориско-информациски видувања на човечката култура. Структуралистичкиот метод се темели врз уверувањето дека секогаш пред себе имаме некој систем и дека треба да се истражуваат односите меѓу неговите единици.³⁴ Според Лотман, литературното дело треба да се проучува како модел на стварноста, во чија структура се открива комуникацијата меѓу авторот и читателот. Литературата значи, во исто време врши создајна и информациска функција и треба да се проучува како посебен знаковен систем. Така, семиотиката не е погодна само за рефлексивна на пишаната литература, туку и за анализа на комбинациите од текст и слика (во книгите наменети за деца од најмалата возраст, сликовниците, како и илустрираните книги за повозрасната детска популација), на мултимедијалните постановки (театарски претстави), како и на аудиовизуелните текстови (играните филмови).

³⁴ Група автори: *Moderna tumačenja književnosti*, Sarajevo, Svjetlost, 1981.

Семиотскиот метод се применува во наставата како дел од интерпретативно-аналитичкиот методички систем.

2.1.4. Феноменолошки метод

Феноменологијата, чиј зачетник и творец е германскиот филозоф Едмунд Хусерел, „иницира нов начин на гледање на светот: на суштината на сознанието ѝ ја спротивставува материјата која ја создаваме.“³⁵ Основна максима на феноменолошкиот метод е: враќање кон предметите онакви какви што се во нашата свест. Тоа значи да се отфрлат низа релативности кои сме навикнале да ги гледаме поврзани со тој предмет.

Феноменолошкиот метод во литературата го применува полскиот филозоф Роман Ингарден кој ја развива теоријата за слоевитоста на литературното дело, а неговата основна интенција е да утврди како се прифаќа структурата на литературниот текст во свеста на читателот. Тој делото го посматра како органско единство од четири хетерогени слоја:

1. *звукот*
2. *значенски*
3. *слој на прикажани предмети и*
4. *слој на шематизирани аспекти.*³⁶

Ингарден, звуковниот слој го поврзува со еуфонијата или благозвучноста во поезијата, која има естетска функција; слојот на значењето (значенскиот слој) се однесува на поединечното значење на зборовите и нивната поврзаност. Имено, Ингарден го смета поетскиот јазик за посебен модел, кој се разликува од секојдневниот јазик. Предметниот слој е всушност светот, што на свој начин писателот го пренесува во уметничкото дело и кој само изгледа реален, а всушност постои само како естетска (јазична) стварност со којашто се сугерираат животни ситуации.³⁷ Тој е тесно поврзан со четвртиот слој, слојот на шематизирани аспекти. До активирање на овие шематизирани аспекти се доаѓа во текот на читањето, кога се дополнува слојот на прикажаните предмети (предмети, ликови, и односите помеѓу нив). Ова „дополнување“ е потребно бидејќи писателот не ги прикажува сите аспекти на предметот, туку само неговите репрезентативни својства. Значи, сето она што не е назначено, Ингарден го нарекува „неопределени места“, кои читателот/рецепиентот ги пополнува во текот на читањето со сите оние аспекти што постојат во нас како резултат на нашите сеќавања, доживувања или дотогашна прочитана лектира. Сепак, треба да се нагласи дека читателот

³⁵ З. Константиновиќ: Феноменолошки пристап књижевном делу, Београд, Просвета, 1961.

³⁶ Р. Ингарден: О сазнавњу књижевно уметничког дела, Београд, Српска књижевна задруга, 1971.

³⁷ Р. Илиќ: Učenik, književno delo, nastava, Zagreb, Školska knjiga, 1983.

не е сосема слободен при конкретизирањето на аспектите. Дека мора „да се покорува на сугестиите и на директивите кои потекнуваат од делото, и да не актуализира било кои аспекти, туку оние кои ги сугерира тоа.“³⁸ Роман Ингарден со ова открива една многу значајна функција во односот: **читател – автор – дело**, а тоа е функцијата на читателот во „пресоздавањето“ на литературното дело.

Во методичката литература меѓу првите, Зоран Константиновиќ прави обид за феноменолошка анализа во наставата по литература, при што во својот прилог кон, тогаш новата наставна методологија коментира дека ваквата постапка е применлива пред сè во високошколската настава.³⁹ Примената на овој метод и неговата функционалност и во средношколската настава, можеме да ја видиме и од примерот врз расказот *Љубов* од збирката *Лозје* од Блаже Конески.

2.1.5. Теорија на рецепцијата

Основите на теоријата на рецепцијата ги поставува Х. Р. Јаус. Предмет на теоријата на рецепцијата е односот: **читател – дело**, односно **читател – автор**. Оваа теорија ги вклучува проучувањата на руските формалисти и структуралисти, феноменолошкиот метод и учењето на Р. Ингарден за слоевитоста на литературното дело, теоријата на комуникацијата, а особено херменевтиката, која се занимава со правилата и средствата за толкување на текстот. Јаус истакнува дека историчноста на литературата не се темели врз синтетизираното поврзување на литературните факти, кои по правило ни се предочуваат како историја на литературата, туку во развојот на оние искуства со кои читателите пристапуваат кон делото, бидејќи нема дело кое ќе се појави како нешто апсолутно ново во некој празен простор. Затоа, секое дело ја упатува публиката на определена форма на рецепција и секое дело евоцира кај читателите/рецепиентите определен *хоризонт (видокруг) на очекување*.⁴⁰ Кон хоризонтот на авторот и делото се придружува и хоризонтот на **читателот/рецепиентот**.*

*Паралелно го употребувам и терминот рецепиент со оглед на тоа што под терминот литература, покрај литературен текст, подразбирам и сценарио за филм и драмски текст што се изведува на сцена, цртаните филмови за деца и др. аудиовизуелни средства што може да се користат во наставата по литература.

³⁸ Р. Ингарден: посоченото дело, стр. 53.

³⁹ Z. Konstantinovič: Anokin lik u pripovetci Na bunaru, Umijetnost riječi, god. XIV, br. 1-2, 1970.

⁴⁰ H. R. Jaus: Estetika recepcije, Beograd, Nolit, 1978, (предговор на З. Константиновиќ, стр. 10).

Јаус го воведува обичниот читател, како значаен фактор во комуникацијата со делото, како конституент на литературната историја, зашто секое ново прочитано дело се прима во однос на порано прочитаните дела. Објаснувајќи го *хоризонтот на очекување*, Јаус разликува два система: систем на она што делото на кодиран начин го очекува од своите читатели, и систем на оние очекувања со кои читателот од своето животно искуство му пристапува на делото. Но додека системот на делото е постојан и непроменлив, оној, врзан за читателот се менува непрекинато. Во заемното дејствување на овие два система се обликува рецепцијата. Застапниците на оваа теорија му забележуваат на Ингарден дека се занимавал само со прашањето за „преземањето“ на делото од страна на читателот, а не и со тоа како тоа (литературното дело) „го презема“ него (читателот), со што е запоставено прашањето за влијанието на литературното дело врз рецепиентите, што е всушност еден од централните аспекти на теоријата на рецепцијата, поврзан со кодот на делото. Затоа, еден од претставниците на оваа теорија, Волфганг Изер, го дополнува учењето на Ингарден за слоевите, додавајќи го поимот „празни места“, покрај Ингарденовиот поим „неопределени места“. Такво место претставува просторот помеѓу два шематизирани аспекти.⁴¹ Овие „празни места“, според Изер, уште повеќе ја поттикнуваат љубопитноста на читателот. На таквите места може да се направи „рез“, односно да се пресече дејството, што се применува на пример, при пишување романи во продолженија, а со тоа се засилува ефектот на исчекувањето. Слично е и со сериските филмови за деца и млади, или со играните филмови во кои на таквите „празни места“ се воведуваат нови ликови кои може да го сменат текот на дејството, како на пример во авантуристичките или детективските филмови, правени според познати романи за деца (*Робинзон Крузо* од Д. Дефо и др.)

Литературното воспитание и образование во својот систем секогаш го вклучувало односот на ученикот спрема литературните творби. Теоријата на рецепција, во комбинација со теоријата на естетска комуникација, како и со другите научни методи во рамките на интерпретативно-аналитичкиот методички систем е еден од најзначајните методи за остварување на индивидуализираната настава како и за реализирање на основната цел на современиот воспитно-образовен систем – ученикот да биде субјект на наставниот процес.

41 Види: P. Ilić: Učenik, književno delo, nastava, Zagreb, Školska knjiga, 1983, str. 16.

	Роман	Игран филм	Театар	Радиодрама
<i>Рецепција</i>				
<i>Вид на рецепција</i>	Индивидуален;	Индивидуален (телевизија) и колективен (кино, телевизија);	Колективен	Индивидуален и колективен
<i>Тек на рецепцијата</i>	Линеарен и нелинеарен (може да се прелистува и напред и назад)	Линеарен и нелинеарен (видео, DVD)	Линеарен	Линеарен (радио), Нелинеарен (касета, C-D)
<i>Реципиент</i>	Читателот како индивидуа	Гледачот како индивидуа и член на националната и меѓународната заедница	Гледачот како индивидуа и член на општината и на националната заедница	Слушателот како индивидуа и член на јазичната единица
<i>Време на рецепција</i>	Во зависност од обемот на текстот и од реципиентот	90 минути до околу 3 часа	2 до 4 часа (со паузата)	30 до 90 минути
ТЕКСТ				
<i>Статус на пишаниот текст и неговата пристапност</i>	Конечна верзија; Достапен	Привремен (сценарио, книга на снимање); ретко достапен	Привремен (драмски текст); достапен кога станува збор за постари, канонизирани текстови; отежнато кај понови текстови	Привремен (текст на радиодрамата); достапен кога станува збор за постари, канонизирани текстови; отежнато кај понови текстови
<i>Семиотика</i>	Примарно симболична, пишана; Секундарно сликовита: типографска (илустрации, повез)	Примарно сликовита, прозодична, гестикулирана, мимичка, графичка, архитектонска, (но дводимензионална), акустичка, музикална; Секундарно симболична: говорена, односно пишана	Примарно симболична, говорена, понекогаш пишана; Секундарно сликовита, прозодична, гестикулирана, мимичка	Примарно симболична, говорена; Секундарно упатувачка, прозодична, музикална
<i>Постојаност на медиумот</i>	Многу постојан	Многу постојан	Мала постојаност: секоја изведба се разликува од претходната	Многу постојан
<i>Време на раскажување</i>	Произволно	Произволно	Ограничено	Произволно
<i>Број на улоги (ликови)</i>	Произволен	Произволен	Ограничен	Произволен
<i>Број на места каде што се одвива дејството</i>	Произволно	Произволно	Ограничено	Произволно
<i>Текови на дејството</i>	Произволен	Ограничен, но поголем од оној во драмата	Ограничен	Ограничен

Токму прашањето за влијанието на литературата како медиум, врз рецепиентот е и главната ориентација на современата методика на наставата по литература, која треба да се сообразува со сè посилното влијание на медиумите во образованието, а особено и поради промените што настануваат под влијание на тенденциите за модерно (интегрирано) европско образование. (Болоњскиот процес). Но треба да се каже дека утврдувањето на таквото влијание не е едноставен процес. Пред сè треба да се определат целните групи, како и за кое и за какво дело се работи, бидејќи доживувањето на литературното дело и ефектите од доживувањата се секогаш индивидуални. Од друга страна пак, рецепцијата и влијанието на литературата не постојат изолирано, туку се дел од општествените влијанија, поттици и импулси, како што веќе погоре констатиравме. Всушност, рецепцијата на литературата, сфатена во најширока смисла на зборот, но и како дел од воспитно-образовниот систем, треба да се посматра во констелацијата со продукцијата на литературната уметност. Имено, ако таа (литературната уметност) влијае врз формирањето на естетскиот вкус на рецепиентите, го развива нивниот сензибилитет и способноста за донесување судови и заклучоци за одредено литературно дело, тогаш и тие (рецепиентите) ги бараат токму оние творби кои можат да ги задоволат нивните духовни и естетски потреби, со кои се здобиле претходно. Затоа, рецепиентите не треба да ги гледаме само како корисници на литературата, туку и како соучесници во нејзиното создавање и траење, бидејќи делото „живее“, додека постои интерес за него. Оттука произлегува потребата и за еден поинаков пристап во конципирањето на содржините на наставните програми по литература, а тоа води кон малку поинакви барања и реализација на целите и задачите и од наставникот и од ученикот во воспитно-образовниот процес.

Специфичните карактеристики на различните изразни форми, што се, или треба да се дел од наставните програми по наставата по литература можеме да ги видиме од дадената шема.

Овие карактеристики водат кон проблематиката на адаптацијата. Адаптациите, значи преземањата на нарациите од еден медиум во друг, постоеле уште од кога постојат различните системи на симболи за раскажувачкиот модел. Првиот познат пример се драмите од античка Грција кои потекнуваат од големите епови. Денес, различните мотиви и содржини се движат слободно меѓу различните медиумски форми. Тоа особено се однесува на литературата за деца. На пример, бајката за *Снежана и седумте џуџиња*, за *Пепелашка*, за *Аладиновата ламба* и др. беа трансформирани на С-D во мошне омилен долгометражни цртани филмови, придружени со музичка изведба од најпознати светски музичари; или обратно – исто така многу популарната приказна за *Кралот лав*, беше прво прикажана како цртан филм, за подоцна да стане дел од сликовниците; малиот волшебник Хари Потер прво ги „полнеше“ кино-салите со

гледачи од сите возрасти, па потоа (барем кај нас) стана дел од книгата на Џ. К. Раулинг, под наслов: *Хари Потер и Каменот на мудроста*. Тој беше, и сè уште е дел и од индивидуалната и од колективната рецепција, бидејќи секој може да го позајми и да го гледа на DVD.

Како дел од лектирата по македонски јазик и литература ќе ги споменеме романите: *Волшебното самарче* од В. Николески, *Голем и мали* од Б. Смаќоски, *Белото Циганче* од В. Подгорец и др., кои се прославија како играни телевизиски серии за деца; романот *Пиреј* од П. М. Андреевски е адаптиран за на сцена и повеќе пати игран како театарска претстава; филмот *Големата вода*, кој е направен според истоимениот роман на Живко Чинго; делата на рускиот класик Толстој – *Ана Карењина* и *Војна и мир* уште одамна беа претставени на филмското платно итн. итн. Во поново време дури и ликовите од компјутерските игри, како на пример *Лара Крофт* преминуваат од компјутер во книга или на филмско платно.

Кога зборуваме за адаптациите, треба да се каже дека, во принцип е невозможно една медиумска форма да се претвори во друга. Така јазикот на филмот е сосема различен од оној на романот. Текстот на романот се презентира со помалку или повеќе поглавја, додека текстот на филмот се презентира како континуиран тек од слика и тон, која дури по прецизна анализа може да се подели на помали целини, како секвенца или кадар. Романот користи исклучиво арбитрарни симболи, односно низи од симболи чии потенцијални релации се во утврдени, во зборовната структура, реченицата и текстуалната граматика. Главната јазична единица на филмот е сликата, чиј однос кон реалноста може да се опише преку различните аспекти на кадрирањето (големината на кадарот, перспективата, светлото, композицијата – мизансценот.). Кадарот, како непрекината снимка е најмала филмска единица. Помеѓу аспектите на кадрирањето се вбројуваат движењето на камерата (швенк), траењето на кадарот, брзината на снимката и сите акустични аспекти (шумови, музика, јазик). На крајот, монтажата ги поврзува поединечните единици во поголеми синтагми, при што, за разлика од апстрактната синтакса на говорениот, односно пишаниот јазик се работи за показатели, кои на гледачот му изгледаат како логични надоврзувања.

Кога во наставата се дискутира за адаптацијата на некој роман, секако, не е доволна само содржинската анализа од типот – „тоа го нема во филмот“ или „ова не е така во книгата“. Во секој случај, успехот или неуспехот на некоја адаптација се испитува врз основа на условите на конкретната изразна форма на медиумот. Истото важи и за јазикот на театарот или радио-драмата.

Овој медиумски спој треба да се гледа како главен феномен во наставата по литература, бидејќи децата знаат многу повеќе за визуелните медиуми уште пред да се сретнат со печатената литература. Медиумскиот спој создава систем на интертекстуални упатувачки структури и самиот по себе е естетски привлечен.

2.1.6. Естетика на комуникацијата

Естетиката на комуникацијата, како една релативно нова теоретска „полижанровска“ дисциплина⁴² се обидува да воспостави интердисциплинарен пристап во третманот на предметот на естетското искуство. Таа своите интерпретативни можности во поглед на нејзиниот делогруг ги црпи од доменот на општата естетика, семиотиката, комуникологијата, медиологијата, лингвистиката, социологијата на уметноста и др. дисциплини, како и од студиите за културата: маркетинг, визуелни комуникации, интерперсонални релации, сферата на индивидуалниот развој и сл. Значи, средствата за комуникација се различните знаковни системи. Разликуваме три вида знаци, кои имаат определени функции:

а) *експресивна*; б) *апелативна*; в) *репрезентативна (прикажувачка)*.

Најважна и најпрактична е поделбата на комуникацијата на *вербална* и *невербална*. Комуникацијата може да биде *посредна* (ако се воспоставува со помош на некое техничко средство), *непосредна* (кога се остварува со директен контакт меѓу две или повеќе особи) и *масовна* (кога се пренесуваат информации на голем број особи со помош на масовните медиуми).⁴³

„Една од функциите на уметничкото дело, без оглед на неговата форма или жанр претставува сведоштво за човековиот свет на имагинација. Субјективното искуство така се конкретизира во предмет кој им се обраќа на сетилата: видот, слухот, допирот. Таа цел на сетилното забележување му ја дава на предметот неговата естетска димензија, вели Жан Кон во својата книга *Естетика на комуникацијата*.⁴⁴

Местото што го заземаат сетилното забележување и субјективноста во јавниот простор е во сооднос со нивната способност за градење интерактивни односи. На пример, организацијата на работата, која се конкретизира во однапред создадениот имиџ на училиштето, потоа училницата/кабинетот во кој се изведува наставата по литература – фотографии на авторите на одделни литературни дела, мини проекти на учениците направени на хамер и закачени на ѕидовите на училницата може да послужат како ефекти за естетска комуникација.

Литературно-научното определување на комуникацијата, како посебен вид на естетска комуникација, бара дополнителни определувања од методичко гледиште. Методиката на литературното воспитание и образование ги истражува

⁴² Divna Vuksanović: Prolegomena za estetiku komunikacije vo: Estetika komunikacije/Žan Kon; prevod od francuski Vesna Injac, Beograd, Clio, 2001.

⁴³ Повеќе за видовите комуникација види во: Metodika književnog odgoja i obrazovanja, Zagreb, Školska knjiga, 1986, str. 262-272.

⁴⁴ Žan Kon: Estetika komunikacije; prevod od francuski Vesna Injac, Beograd, Clio, 2001.

законитостите, според кои функционира литературната комуникација во воспитно-образовниот процес (неговото програмирање, моделирање и изведување), ги утврдува постапките, со кои се остварува таа, ги вреднува резултатите на определена постапка.

3. МЕТОДИЧКО-ДИДАКТИЧКИ ОСНОВИ НА МЕТОДИКАТА КАКО НАУКА

Денес, методиката на наставата по литература е самостојна дисциплина, која се соочува со заемното дејство помеѓу литературните текстови и субјектите кои нив ги реципираат во контекст на литературното воспитание и образование. Науката за литературата (литературната историја, теорија и критика) и методиката се сродни науки, но не и дисциплини изведени една од друга. Тие се разликуваат по тоа што методиката многу повеќе се занимава со дискусии за нормите и вредностите. Историски тесната врска на двата предмета може да се види сè до доцните години на XX век, но со настанокот на новите научни дисциплини и со менувањето на задачите на методиката на наставата по литература, настанува едно преориентирање. Како и секоја друга дисциплина, така и методиката е денес призната и негува односи со многубројни, сродни дисциплини. Освен веќе спомнатите научни дисциплини (види: 2.1), тука се и струењата како постструктурализмот и конструктивизмот, кои извршија влијание на литературната теорија, или поточно кажано ја радикализираа рецептивната естетика. Ако знаеме дека делото не егзистира независно од читателот, односно од неговите претстави и интерпретацијата, тогаш други важни сродни дисциплини се и психологијата, (од која пак произлегуваат дидактичките принципи за прилагоденост на возраста и на когнитивните способности на рецепиентот/ученикот) и социологијата, од која е прифатен поимот *социјализација*, не само во методиката по јазик, туку и во методиката по литература. Исто така, сродни дисциплини на методиката на литературното воспитание и образование се: **театарската уметност**, која како дисциплина, не е надлежна само за драмските текстови, туку и за изведбите, инсценирањата, како и за самиот театар како институција. Допирните точки на литературната методика, која се интересира за културната практика се евидентни; **науката за филмот** – текстот, не е само дел од писмената култура. Раскажувањето денес се случува и во филмот/театарот, можеби и со поголема публика отколку што може книгата да привлече. Науката за филмот поставува категории за опис, анализа и интерпретација; **науката за медиумите**, бидејќи и литературата е медиум и треба да се сфаќа интермедиијално. Методиката по литература се занимава со она што чита и колку разбира ученикот, но и со она што е дел од визуелната комуникација. Општествените, политичките и педагошко-образовните прилики влијаат, не само на текстовите, туку и на конфликтот околу литературата, поединечните видови, жанрови и медиумски формати. Така и науката за воспитувањето, **дидактиката** и **педагогијата** се во тесна врска со методиката по литература. Уште од времето на Русо, трае дискусијата за значењето на книгата и на читањето во процесот на воспитувањето. И најпосле, сите оние науки, кои помагаат да се разбере едно

дело, да се контекстуализира и да се разјасни, како што се антропологијата, ликовната уметност, историјата, филозофијата, етиката, естетиката, теоријата на создавање, реториката, комуникологијата итн.

Литературната комуникација дозволува да биде набљудувана литературата како израз на потребите и на можностите да се искористат литературните текстови како катализатори на сфаќањата на самите себе и на една култура, на нејзините вредности, норми и на нејзината историја.

3.1 Наставни системи

Кога зборуваме за наставната методологија и за наставните методи што произлегуваат од неа, го имаме предвид сознанието дека тие функционираат како дел од определени наставни системи.

Владимир Пољак⁴⁵ ги дели наставните системи на традиционални и современи. Методиката на наставата по литература создава свои методички системи, што се специфични за предметот мајчин (македонски) јазик и литература. Тоа значи дека освен методите што функционираат во рамките на даден методички систем, се води сметка и за принципите во наставата по литература, за наставните средства, за формите на наставната работа, за самостојните активности на учениците на часот и дома, со еден збор за сите оние елементи што се неопходни за организација на наставниот час, како единица или дел од воспитно-образовниот процес.

Драгутин Росандиќ ги истакнува следниве наставни системи:

1. Догматско-репродуктивен
2. Репродуктивно-експликативен
3. Интерпретативно-аналитички
4. Проблемско-творечки и
5. Корелациско-интеграциски⁴⁶

3.1.1. Догматско-репродуктивниот методички систем се темели на позитивистичката концепција за истражување исклучиво на податоци и факти, кои се засновани на методите на природните науки и на строгата каузалност во природата. Науката за литературата, која се осамостојува како посебна научна дисциплина и се одделува од општата историја, токму под влијание на позитивизмот, исто така стриктно се придржувала до неминовната каузалност на сите појави, па така, повикувајќи се на францускиот теоретичар Иполит Тен, бара да се истражуваат пред сè три аспекти на творечката личност: потеклото,

⁴⁵ V. Poljak: Didaktika, Zgreb, Školska knjiga, 1985.

⁴⁶ D. Rosandič: Metodika kniževnog odgoja i obrazovanja, Zagreb, Školska knjiga, 1986.

општествената средина и моментот на нејзиното појавување. Од позитивистички аспект, делото се расчленувало на своите составни делови, на два основни комплекса – на **форма** и **содржина**. Подоцна се воведува аспектот на индивидуалното доживување на писателот што доведува до т.н. психологизам. Оттука, часовите во традиционалната настава по литература се конципираа така што на еден час се „обработуваше“* биографијата на авторот, со сите аспекти на неговата творечка личност, а на втор час се „анализираа“ ликовите.

Терминот „обработка“ е одамна надминат во современата настава по литература и заменет со терминот „наставна интерпретација“, кој во својата основа значи толкување на литературното дело, кое вклучува научно-истражувачки и наставни постапки за пристап кон делото, а со цел, меѓу другото да се укаже на разликите во супстанцијалните основи на методиките, кои без својот супстрат и не можат да се нарекуваат методика.

Догматско-репродуктивниот методички систем е карактеристичен за традиционалната настава, во која учениците ги примаат информациите што им ги пренесува наставникот во врска со настанокот на литературното дело, биографијата на авторот, критичките оценки за делото итн. Притоа се применува методот на усно излагање или монолошкиот метод. Ваквата настава го развива само помнењето, но не и логичкото мислење на ученикот.

3.1.2. Во репродуктивно-експликативниот методички систем исто така доминира наставникот, поточно усниот говор на наставникот. Освен монолошкиот, овде се применува и дијалошкиот метод, со што се покажува тенденцијата за вклучување на ученикот во изнесувањето на литературните содржини. Всушност, ученикот ги репродуцира туѓите критички судови и оценки за литературното дело, но се обидува и со свои зборови да објасни одделни делови од литературниот текст.

Репродуктивно-експликативниот, заедно со догматско-репродуктивниот методички систем ѝ припаѓа на традиционалната настава.

3.1.3. Современата настава по литература во своите концепти го вградува интерпретативно-аналитичкиот методички систем. Овој комплексен систем, во центарот на своето внимание го става литературното дело и емотивно-сознајните активности кои произлегуваат од рецепцијата и комуникацијата со делото. Во интерпретативно-аналитичкиот методички систем, наставникот е организатор на наставниот процес и оној што ги поттикнува учениците на самостојни естетски доживелици, размислувања и изнесување на субјективните сознанија. Ваквиот систем го надминува репродуктивниот, монолошки метод и пасивниот однос на учениците кон литературното дело, а ги афирмира методите кои придонесуваат за динамиката на часот, како што се методот на еуристички

разговор, ситуациониот метод, текст методот и др. На интерпретативно-аналитичкиот методички систем му се иманентни методите што им „припаѓаат“ според именувањето, на проблемско-творечкиот и корелациско-интеграцискиот методички систем.

3.1.4. Проблемско-творечкиот методички систем е одамна афирмиран во македонската методичка наука.⁴⁷ И во практиката сè повеќе наставниците се трудат да ја „освежуваат“ наставата со т.н. **активна настава***, што е всушност проблемската настава која подразбира максимална активност и способност на учениците за решавање определени литературни проблеми. Во проблемско-творечкиот методички систем доаѓа до израз критичкиот став на ученикот и неговите емотивно-сознајни способности за проникнување во слоевитоста на литературното дело преку решавањето на литературните проблеми. Структурата на наставниот час се темели врз основните принципи на проблемската настава, а тоа значи дека учениците проблемски, истражувачки и творечки му пристапуваат на делото.

*Терминот е преземен од проектите што се организираа од фондацијата Сорос, заедно со Бироото за развој на образованието, а се однесува на воспитно-образовниот процес во основното и во средното образование и за сите наставни предмети, без да се води на почетокот сметка за спецификите на предметот македонски јазик и литература. Во проектот „Со читање и пишување до креативно мислење“ беа опфатени пред сè наставниците што предаваат македонски јазик и литература во кој беа применувани стратегии, кои се иманентни и на проблемската настава, како и на современите концепти за интерактивната настава, а за која станува збор и во оваа книга, во рамките на веќе воспоставениот проблемско-творечки и корелациско-интеграциски методички систем.

Наставниот час се реализира низ неколку фази:

1. создавање проблемска ситуација;
2. дефинирање на проблемот и проблем-мотивите;
3. самостојна истражувачка работа на учениците;
4. анализа и корекција на резултатите од истражувањата;
5. задавање нови задачи за самостојна работа дома.

За овој методички систем се карактеристични: методот на рецепција, методот на естетска комуникација со делото, ситуациониот метод, методот на

⁴⁷ Види: Е. Бендевска: Проблемски пристап кон романот „Големата вода“ од Ж. Чинго, „Просветно дело“, 4, Скопје, 1991; Проблемски пристап кон песната „Болен Дојчин“ од Б. Конески, „Литературен збор“, 1-3, Скопје, 1994;

В. Г. Димова: Драмата „Печалбари“ во состав на проблемската настава, „Литературен збор“, 5-6, Скопје, 1990 и др. статии во Л.З. и други списанија.

дебатирање, методот на коментар и др. Учениците сами поставуваат проблемски прашања и се обидуваат да одговорат на нив, истражувајќи го изворниот литературен текст, но имајќи ги предвид и другите извори на информации (критики, есеи, литературни лексикони итн.). Притоа најпогодни наставни форми на учениците за работа на час се групната и индивидуалната.

3.1.5. Корелациско-интеграцискиот методички систем се темели врз поврзувањето на содржините од литературата од едно дело со друго по вертикала и хоризонтала, како и врз поврзувањето на литературната уметност со другите уметности: музичката, ликовната, драмската и филмската. Во овој систем доаѓаат до израз илустративно-демонстративните методи преку користењето визуелни, аудитивни и аудио-визуелни средства, какви што се: плакатите, таблиците, графоскопските фолии, скиците, цртежите, магнетофонските и графоскопските снимки, C-D, DVD, филмовите итн. Корелациско-интеграцискиот методички систем е најпогоден за работа со ученици од средното образование, а особено со студентите, со оглед на сложените барања за постигнување на воспитно-образовните цели што треба да се реализираат преку наставата по литература. За да се постигнат определени компетенции, студентите – идни **наставници***, неопходно е да се оспособат, меѓу другото и за работа со другите медиуми и мас-медиуми. Значи, во основата на овој методички систем лежи методот на комуникација и интеракција. Корелациско-интеграцискиот методички систем треба да биде карактеристика на современата настава по литература.

*Терминот наставници се однесува на сите оние што учествуваат во наставната работа на сите степени на образованието и воспитанието.

Методичките системи, на кои се задржувам погоре се однесуваат пред сè на пишаната литература, како основен предмет на науката за литературата и на актуелната наставна програма за основното и за средното образование по литература. Факт е дека методиката на литературното воспитание и образование се концентрира на нејзиното текстуално проучување и учење во наставата, додека филмовите, на пример, се само состојка на наставата фокусирана на книгата. Методичките (наставни) системи што се однесуваат на наставната методологија и практика на изведувањето на наставата по литература како **книжевен текст***, се разгрануваат на повеќе потсистеми, кои се поврзани со наставната програма, која е конципирана според класичната поделба на епика, лирика и драма, па така имаме: методика на наставата по роман, по драма, методика на наставата по лирска песна, епска песна, методика на наставата по теорија на литературата итн. Во оваа смисла, сметам дека е потребно да се конципира наставна програма по литература, која ќе поттикне оспособување, пред сè на наставникот, а секако и на ученикот за продолжена/продлабочена естетска комуникација и со сите други медиуми освен книгата, сфатена во една поширока смисла како медиум.

*Синтагмата книжевен текст овде го употребувам во смисла на текст што е дел од пишаната литература, а терминот литературен текст се однесува на сите други текстовни и вонтекстовни структури, вклучувајќи ги тука и медиумите.

3.2 Наставни методи

Наставата по литература во средиштето на своите интересирања го става литературното дело како уметност, а тоа отвора многу прашања за методички размисли за унапредување на литературното воспитание и образование. Така, методиката се насочува кон истражување на оние методи што ја определуваат наставата како творечки процес, во кој ученикот ќе биде сè позначаен естетски субјект.

Методиката на наставата по литература, при градењето на своите методички системи поаѓа од методите за проучување на литературата и од општите дидактички методи, кои ги трансформира во методи со свои специфични одлики. Нивното специфицирање зависи од: субјектите на воспитно-образовниот процес (ученикот и наставникот); објектите (програмските литературни содржини) и целите што треба да се постигнат во наставата по литература.

Во наставната практика сè уште се присутни т.н. вербално-текстуални и илустративно-демонстративни методи, познати како преобразени дидактички методи. Тоа се:⁴⁸

- текст – методот или методот на работа со литературни текстови;
- разговорниот или дијалогски и еуристички метод;
- методот на усно излагање или монолошки метод;
- методот на самостојни усни и писмени, илустративни и графички прикажувања;
- методот на демонстрација или покажување.

Во методичката наука постојат различни класификации на наставните методи што се применуваат при интерпретацијата/толкувањето на литературните дела. Д. Росандиќ укажува на поделбата на методите според следниве критериуми:

- а) според изворите на спознавање (извори на знаење, извори на информации);
- б) според надворешните активности на учениците и на наставниците;
- в) според начините и средствата за пренесување информации;
- г) според спознајната (рецепциска) активност на учениците.

⁴⁸ Е. и А. Николовски: Методика на наставата по македонски јазик во основното училиште, Скопје, Студентски збор, 1983, стр. 127.

Само за илустрација ќе ги наброиме методите што произлегуваат од наведените критериуми.*⁴⁹

* Ваквата „расцепканост“ на методите ѝ е иманентна на традиционалната настава, (која во никој случај не ја критикувам) која е главно насочена кон истражување на литературното дело во воспитно-образовниот процес како книжевен текст, а на аудио-визуелните средства гледа пред сè како на помошни средства во наставата. Исто така, таа води и, на некој начин, кон поклопување или испреплетување со принципите во наставата по литература, како и со наставните средства.

- а) Кога изворите или информациите произлегуваат од пишаните текстови, според типот на текстот се определуваат подвидови на текст-методот и тоа:
- метод на работа со литературно-уметнички текстови;
 - метод на работа со литературно-критички/есеистички текстови;
 - метод на работа со литературно-научни текстови;
 - метод на работа со научно-популарни текстови;
 - метод на работа со дидактички извори (учебник, работни тетратки и сл.).

Монолошкиот и дијалошкиот метод спаѓаат во вербалните (говорни) методи, а извори на информации може да бидат: наставникот, ученикот, други личности од јавниот живот (писатели, актери, критичари и др.), што се вклучуваат во воспитно-образовниот процес, снимен говор на магнетофонска лента, касета, C-D, радио или телевизиска емисија и др.

Визуелниот метод ги подразбира следниве извори: слика, фотографија, скулптура, илустрација, цртеж, шема, таблица, графоскоп, филм, телевизиска емисија и др.

- б) Според надворешните активности на учениците и на наставниците разликуваме:
- метод на читање;
 - метод на слушање;
 - метод на пишување;
 - метод на покажување;
 - метод на посматрање.

Според внатрешните активности, Росандиќ ги izdelува следниве методи:

- метод на доживување;
- метод на забележување (непосредна перцепција);
- метод на замислување (имагинација);
- метод на размислување (споредување, систематизирање, донесување заклучоци, асоцијации, оценување).

⁴⁹ Види: D. Rosandić: Metodika književnog odgoja i obrazovanja, Zagreb, Školska knjiga, 1986, str. 258-262.

- в) Методите што се именуваат според средствата и начинот на пренесување и примање информации се во тесна врска со медиумите, но не како дел од наставните програми, туку пред сè како помошни аудитивни, визуелни и аудио-визуелни наставни средстава, како на пример: метод на работа со радио, или метод на работа со филм итн.
- г) Поделбата на методите според рецепциско-спознајните активности на учениците е најблиску до тенденцијата во современата настава по литература за рецепција и естетска комуникација со литературата како медиум.

Пристапот кон литературната уметност подразбира емоционално ангажирање, субјективно доживување, фантазиско, но и рационално и логичко мислење. Значи, методиката во својот систем ја воведува категоријата доживување на уметничкото дело, но не само како емоционален акт, туку и како творечко и фантазиско мислење и субјективно определување од страна на ученикот. Доживувањето се сфаќа како сложен психички процес кој содржи и афективни и сознајни елементи. Оттука произлегува дека важен критериум за определување на наставните методи по литература ќе бидат и емотивните и рецепциско-спознајните процеси на учениците.⁵⁰

Од методите што ги цитира Росандиќ во неговата Методика⁵¹ следниве методи се особено актуелни во современата настава по литература:

- методи кои овозможуваат поттикнување на емоционалната и имагинативната рецепција на делото;
- методи кои го овозможуваат и го подобруваат толкувањето (анализата) на делото; (Никољски)
- методот на творечко читање;
- еуристичкиот метод;
- истражувачкиот метод;
- репродуктивниот метод (Кудрјашев, Маранцман);
- методот на творечко примање на текстот;
- аналитичко-интерпретациониот метод;
- синтетизирачкиот метод. (Bütow)

Поаѓајќи од фактот дека методиката на наставата по литература своите епистемолошки основи ги гради врз научните придобивки на науката за литературата, дидактиката и психологијата, методите се класифицираат и

⁵⁰ За типологијата на методите види: D. Rosandic: Metodika književnog odgoja i obrazovanja, Zagreb, Školska knjiga, 1986, str. 257-272.

⁵¹ Исто.

според критериумот на литертурната комуникација. Тие се групирани како:

- методи за рецепција на литературните (уметнички) поракки;
- методи за интерпретација на уметничките дела;
- ситуациониот метод;
- проблемско – истражувачкиот метод;
- методи за критичко проценување, вреднување (евалвација, валоризација) на литературните дела.

Во врска со проучувањето на идеите/пораките во едно литературно-уметничко дело, П. Илиќ „полемизира“ со Р. Барт за можноста/неможноста за изнаоѓање на смислата на литературното дело. Имено, тој не се согласува сосема со Барт кој тврди дека не може (и не треба) да се најде никаква смисла, туку дека треба да се опише логиката врз чија основа се произведени значењата, односно дека треба да се истражува постапката и начинот на кој е создадено делото, а не за тоа што кажува тоа. Според Павле Илиќ, големиот теоретичар Ролан Барт, под влијание на Де Сосир, го поистоветува начинот на прифаќање на литературното дело со јазичниот знак во човековата свест. Оттука и интересирањето на Барт за внатрешната организација на делото, за законитостите од кои произлегуваат значењата, а не за значењата кои упатуваат на нешто што е одвоено од литературниот текст, па спред него, за литературната наука е неважно и недофатливо. Наспроти ваквото тврдење П. Илиќ укажува на различните литературно-историски, социолошки, психолошки и други пристапи кон литературата, со кои се настојува да се постигне токму онаа цел за која Барт тврди дека е неостварлива: да се сознае основната смисла на делото, за да се утврди што им кажува тоа на своите читатели. Меѓутоа, со ваквите пристапи се занемаруваат литературните постапки, а во центарот на вниманието е сознајната и воспитната улога на литературното дело и неговото влијание на општествената свест. Па така, и поборниците на ваквите толкувања на литературата, трагајќи по основната смисла на делото увидуваат дека тоа, со својата внатрешна логика често се спротивставува на намерите на својот автор и дека изразува нешто сосема спротивно од она што му било првобитна намера. Оттука се појавува сфаќањето за две основни идеи на делото: идејата за која се залага писателот, онаа што „сакал“ да ја изрази, и идејата која ја изразува самото литературно дело надвор од неговите настојувања. Со ова, како што вели Павле Илиќ, имплицитно се признава всушност, дека делото има сопствени закони на своето постоење и значења кои произлегуваат од тоа. Но со ваквите толкувања на литературното дело не е важна внатрешната логика „врз основа на која се“, како што вели Барт, „произведени значењата“, туку се важни – значењата, заклучува методичарот Павле Илиќ.

Методот на литературна комуникација

Методот на литературна комуникација во својот теоретско-методолошки систем го вклучува структуралистичкиот, феноменолошкиот, интерпретацискиот и др. методи. Комуникацијата со уметничкото дело има примарна улога и централно место во процесот на литературното воспитание и образование. Интеракцијата помеѓу литературното дело од една страна и класот/ученикот, наставникот од друга, може, според општата теорија на системите да се предочи како однос помеѓу два система.⁵² Уметничкото дело, кое има свои автономни законитости, не се открива во јазичниот код, туку во неговото естетско битие, во духовната сфера, кога во комуникацијата со литературниот текст ќе се доживее во свеста на рецепиентот како естетско сознание.

Училишната настава бара сите, па и наставниците да го споделуваат со другите и она што тешко може да се сподели (на пр. субјективното доживување на некое уметничко дело). Таа бара *продолжена/продлабочена комуникација**. На тој начин, искуствата здобиени преку читањето и медиумите ќе може да се поврзат со социјалната реалност и истовремено повторно да се рефлектираат во неа.⁵³ Со пријателите разговараме за некој бестселер, на работа разговараме за некој наслов од весникот, со врсниците ги споделуваме ставовите и искуствата поврзани со некоја книга. Ваквите комуникативни процеси се должат на социјално споделеното искуство здобиено преку медиумите. Со интерактивната комуникација, индивидуалните значенски конструкции и размислувањата поврзани со текстот се поврзуваат со социјални контексти.

* Зборот комуникација означува, не само соопштување или пренесување информации, не само воспоставување и одржување контакти со некого, туку и примање во заедницата, нечие вклучување во извесен општествен круг, во некоја организација или на работа.

Книгите и медиумите често ги перципираме, затоа што потоа можеме да разговараме за нив, да си обезбедиме заеднички став или да споделиме лично искуство. Читањето, како дел од културната стварност, ја негува способноста да се влегува во дискусија со другите и да се разменуваат субјективните ставови поврзани со некој текст. Ова, особено се однесува на дискусиите во наставата по литература. Значи, интерактивната комуникација не е само методска потреба, туку задача на наставата по литература, што потекнува од антрополошката смисла на литературата како медиум за изразување. И уште понатаму, училишната настава треба да го учи и да го поттикнува ученикот, како

⁵² Види: Banas Leopoldina: Znanstveno utemeljenje metodike hrvatskog književnog jezika i književnosti na komunikološkoj osnovi, Metodika u sustavu znanosti i obrazovanja, Zbornik radova Zagreb, Školske novine, 1986.

⁵³ Ivo Furlan: Učenje kao komunikacija, Zagreb, Pedagogsko-književni zbor, 1978.

да комуницира, да го прима, да го „презема“ литературното дело и обратно – како литературното дело го „презема“ ученикот, во еден реверзибилен замен процес на комуникација и рецепција на литературата сфатена како медиум. Таа ќе биде реализирана, ако сензибилно и адекватно му пристапиме на текстот, преку *книжевниот разговор*, но и преку пишување за одреден текст, или пак, преку *сценска постапка*. Сето ова се форми на продлабочена/продолжена комуникација, кои не само што ни ја доближуваат смислата на некој текст, туку вистински го реализираат делото, бидејќи естетската комуникација е смислата на литературата.

Методот на литературна комуникација ја поттикнува рецепцијата на делото, како чин на комуникација со литературата како уметност, не само на зборот, и ги респектира литературно-историските, социјалните, психолошките и културните влијанија воопшто при создавањето на литературната уметност.

Овој метод, на некој начин претставува синтеза на досега познатите методи, кои во центарот на своето внимание ги ставаат подеднакво основните субјекти на воспитно-образовниот процес по литература: ученикот, литературното дело, наставникот.

3.3. Самостојни активности на учениците

За да се применат методите и принципите што ги преферира современата истражувачка настава, потребно е наставникот да биде подготвен, што ќе рече компетентен за насочување на учениците кон самостојни активности, како идеал за осамостојување на ученикот во наставниот процес. Мнозина теоретичари и методичари на наставата по литература, самостојните активности ги третираат над сите наставни системи. Тие според својот карактер го надминуваат репродуктивитетот (повторувањето, утврдувањето и применувањето на знаењата здобиени од наставникот), а го афирмираат продуктивитетот, односно аналитичко–интерпретативниот, критичко–истражувачкиот и проблемско–творечкиот концепт на ученичкиот статус во наставата.⁵⁴

Самостојните активности се организираат од страна на наставникот, со цел учениците да се поттикнат на максимално ангажирање на своите способности, по пат на аналитичко-синтетички постапки да учествуваат во интерпретацијата на литературното дело. Всушност, наставникот преку овие самостојни активности ги поттикнува учениците на попродлабочено, посестрано и пооригинално мисловно и емотивно понирање во уметничкиот текст. Тоа го постигнува низ самостојните активности преку определени истражувачки задачи.⁵⁵

⁵⁴ А. Николовски: „Самостојни проблемско-истражувачки активности на учениците“ во: Наставна интерпретација – часот по литература, Скопје, „Бас – трејд“, 1998.

⁵⁵ М. Николиќ: Методика српскохрватског језика и књижевности, Београд, ЗИУНС, 1988.

Во пристапот кон пообемни литературните дела, како што е на пример романот, истражувачките задачи се особено продуктивни при подготвувањето на учениците за интегрална интерпретација на делото. Наставникот по литература решава кога и во која форма на работа ќе ги реализира самостојните активности. Тие може да се остваруваат во сите етапи на наставниот процес и тоа: пред наставната интерпретација (како подготовка за интерпретацијата дома), на самиот час за интерпретација на литературното дело, по интерпретацијата, при синтетизирањето на резултатите од истражувањата. Притоа, во зависност од природата на делото се применуваат сите форми на работа: фронталната, групната, индивидуалната и индивидуализираната – одделно секоја, или комбинирано.

Целите и задачите што произлегуваат од процесот на литературното воспитание и образование ја наложуваат потребата од класификација на самостојните активности на учениците. Тие се класифицираат според типовите прашања што им ги поставуваме на учениците во рамките на нивните самостојни активности. Така,

Драгутин Росандиќ ги дели самостојните активности на учениците според следниве типови прашања:⁵⁶

- прашања што ги раздвижуваат перцептивните способности на учениците;
- прашања што ја раздвижуваат интелектуалната дејност на учениците;
- прашања што ја раздвижуваат учениковата имагинација;
- прашања што ја раздвижуваат учениковата критичка рефлексивност;
- прашања што ги раздвижуваат асоцијативните процеси кај ученикот;
- прашања што бараат аналогии и разграничувања;
- проблемски прашања.

Во книгата *Наставна интерпретација – часот по литература*, нејзиниот автор⁵⁷ дава еден мошне разгранет систем од задачи, прашања, мини-програми, мини-проекти, литературни проблеми, класифицирани според задачите што ги остваруваат учениците преку самостојните активности. Почнувајќи од прашањата што побудуваат различни емоционални состојби кај учениците во врска со литературниот текст, т.н. **доживувачки** или **емоционални**, што е во согласност со барањата на методот на интерпретација, па преку определувањето на т.н. **перцептивни, асоцијативни, аналитички, компаративни, конфронтирачки, класификациони, апстрактиски, идентификациски, синтетизирачки, генерализирачки, аргументациони, критички и конструкциски**, Атанас Николовски ја потенцира нивната заедничка особина, а тоа е истражувањето. Сите овие активности може да се изведуваат на часот по литература одделно,

⁵⁶ D. Rosandic: Za stvaralačku nastavu književnosti u srednjoj skoli, Zagreb, Zbornik radova, 1972.

⁵⁷ Види: А. Николовски: Наставна интерпретација – часот по литература, Скопје, „Бас – трејд“, 1998, од стр. 103-138.

но најчесто се допираат или се прелеваат, и така придонесуваат за сè поголемо осамостојување на ученикот-истражувач, кој на овој начин станува помотивиран и позаинтересиран за читање и толкување на литературните дела.

3.4. Принципи во наставата по литература

Методиката на наставата по литературното воспитание и образование ги прифаќа општите (дидактички) принципи на наставата, но создава и свои специфични принципи кои ги покажуваат условите за вистинско доживување на делото, за успешно здобивање знаења и многу други условувања што произлегуваат од воспитно-образовниот процес.

Методичката теорија и наставната практика ги афирмирала следниве принципи:

- принцип на уметничка вредност на творбите;
- принцип на јазична, жанровска, тематска и стилска разновидност;
- принцип на репрезентативност во изборот на творбите;
- принцип на егземпларност во интерпретацијата;
- принцип на корелација и интеграција;
- принцип на непосредна перцепција;
- принцип на проблемско-истражувачки и творечки пристап;
- принцип на методичка мобилност;
- принцип на методички плурализам;
- принцип на условност и методичка адекватност;
- принцип на методичка дискретност;
- принцип на методичка ефециентност (продуктивност).⁵⁸

Врз принципот на уметничка вредност на творбите, начелно е заснована наставната програма по литература. Програмата ја сочинуваат дела со проверени и потврдени уметнички вредности, што е услов за естетската комуникација и рецепција од страна на учениците. Овој принцип го насочува вниманието кон доживувањето, сознавањето и критичкото вреднување на естетските, етичките и воопшто културолошките својства на литературните дела.

Принципот на јазична, жанровска, тематска и стилска разновидност се однесува на разновидноста при изборот на творбите за конципирање на наставната програма. Овој принцип е застапен и при изборот на творбите во годишниот и тематски план за наставата (збирки песни, збирки раскази, романи, драми итн.) Така овој принцип се применува и на микро и на макро план при конципирањето на програмата. Во неа се застапени дела со различни мотивски,

⁵⁸ А. Николовски: Наставна интерпретација – часот по литература, Скопје, Бас-трејд, 1998.

тематски, јазичко-стилски особености, што е особено важно за остварувањето на образовните и воспитните цели на наставата по литература.

Принципот на репрезентативност во изборот на творбите е тесно поврзан со претходниот принцип. Врз овој принцип, исто така е конституирана наставната програма, а се манифестира во:

- изборот на истакнати автори и нивните најзначајни дела;
- изборот на видовите литературни дела;
- изборот според јазичните и стилските особености на делата;
- изборот на потеклото на делата од националната и од светската литература.

Овој принцип е присутен и на микро план, при изведувањето на наставниот час, со изборот на цитати од делото што е предмет на наставната интерпретација, при изборот на определени уметнички слики и детаљи заради нивно интерпретативно (изразно) читање или илустрирање, за интезификација на естетските доживувања, воочување на карактеристични постапки, потврдување или оспорување на искажани мисли, судови, критики за делото и др.

При толкувањето на едно литературно дело неопходна е примената на **принципот на егземпларност**, бидејќи придонесува за оспособување на учениците, со самостојана работа да ги разбираат и другите дела, слични по тематика и содржина, по знаењата, идеите и пораките. На овој начин се реализираат и основните образовни и воспитни цели што произлегуваат од неговата наставна интерпретација.

Принципот на корелација и интеграција подразбира поврзување на литературните содржини во смисла и на вертикално и на хоризонтално поврзување. Вертикалната корелација и интеграција значи поврзување на литературно-теоретските знаења од претходните одделенија/класови со знаењата за делото што се интерпретира на часот. Хоризонталната корелација и интеграција се остварува со поврзување на литературно-уметничките содржини и од другите наставни предмети. Овој наставен принцип е присутен при поврзувањето на литературното дело како книжевен текст, со другите уметности, како што е филмската, театарската, ликовната, музичката и др.

Принципот на непосредна перцепција е составен дел од наставната интерпретација на литературното дело. За да може ученикот вистински да го доживее делото, да навлезе во неговиот богат естетски и емоционален свет, за да му пристапи истражувачки и креативно и да ги збогати своите сознанија за уметничкиот свет што му го нуди делото, примената на овој принцип е неопходна. Затоа, учениците се насочуваат кон самостојно читање на делата, зашто секое уметничко дело претставува ентитет, на кој му се пристапува соодветно на својствата и одликите што ги нуди.

Принципот на проблемско-творечки пристап произлегува од постојаните тенденции за осовременување на наставата по литература, кои пак наоѓаат свој

одраз во проблемската настава. Овој принцип значи поттикнување на учениците за самостојно откривање, толкување и решавање на литературните проблеми што ги содржи литературното дело, а преку критичко и креативно мислење и актуализирање на истите, и нивно контекстуализирање во литературниот опус на авторот или епохата.

Принципот на истражување е во тесна врска со принципот на проблемско-творечки пристап. Неговата примена значи максимално ангажирање на мисловните, креативните и творечките способности на учениците за воочување и истражување на основните литературни постапки при градењето на уметничкиот текст, како и синтетизирање на литературните проблеми и мотиви во основен проблем во дадено литературно дело.

Овие два принципа се применуваат во сите фази од методичкиот пристап кон литературните дела, во сите форми и варијанти на самостојните и заедничките активности на учениците. Тие придонесуваат за динамизирање на наставата по литература.

Принципот на методичка мобилност се однесува пред сè на наставникот, на неговата постојана работа за оптимално ангажирање на учениците во проучувањето на уметничкиот текст, во сите фази на воспитно-образовниот процес во наставата по литература. Методичката мобилност ѝ дава предност на инвентивноста наспроти клишираноста, на дистинктивноста наспроти унифицираноста, на критичкиот сомнеж наспроти инертноста. Принципот на методичка мобилност, во наставата по литература го означува стремежот кон интегрирање на дидактичките и методичките принципи на повисоко функционално рамниште.

Принципот на методички плурализам претставува основен белег на современата настава по литература. Примената на повеќе научни и наставни методи при толкувањето на литературните дела произлегува не само од сложеноста на уметничкиот текст, туку и од динамичниот начин на живеење, кој пак се рефлектира во системот на образованието. Методичкиот плурализам овозможува множество остварливи самостојни активности на учениците во пристапот кон литературно-уметничкиот текст, множество можности за изразување на учениците како естетски, мисловни и творечки субјекти во истражувањето на литературното дело. За примената на овој принцип, секако е потребен развиен сензибилитет и на наставникот и на ученикот.

Принципот на методичка условност и адекватност е во непосредна врска со принципот на методички плурализам, односно со неговата конкретизација врз даден уметнички текст. Овој принцип овозможува корелација на сите наставни методи и постапки при интерпретацијата на делото. Принципот на условност и методичка адекватност се оживотворува на тој начин, што се определува за оние постапки што му се најсоодветни на уметничкиот текст и кои ги респектираат психолошките, временските и материјалните услови што произлегуваат од воспитно-образовниот процес.

Принципот на методичка дискретност се манифестира преку настојувањето на наставникот да го поттикнува и да го негува чувството на самодоверба кај учениците и да ја развива нивната способност за самостојно, самоинструктивно, субјективно комуницирање со литературните дела. Притоа, тој привидно е сè помалку „присутен“ на часот, а негово учество во интерпретацијата на литературните дела е „сè помалку значајно“.

Принципот на методичка ефециентност (продуктивност) укажува на практичната природа на методиката и на нејзината улога како применета, специјалистичка наука. Од методичките постапки што се применуваат на наставниот час по литература се очекуваат определени воспитно-образовни резултати, кои ќе ја потврдат нивната продуктивност. Задачите што ги поставуваме, резултатите што ги очекуваме од учениците и целите што ги постигнуваме со примената на соодветната наставна методологија на часот по литература треба да бидат проверливи. Тоа можеме да го формулираме како: ученикот: **сака, може, прави**. Методичката ефециентност е принцип кој придонесува за збогатување на наставниковото методичко искуство кое, ако се интегрира во заедничко искуство, станува дел од методичката традиција. Затоа, овој принцип е иманентен и на наставата по литература и на целокупниот воспитно-образовен процес.

Методичките принципи во наставата по литература се проткајуваат со дидактичките, а особено со: принципот на свесна активност, принципот на прилагоденост на возраста и на когнитивните (сознајните) способности на учениците, принципот на индивидуализација, принципот на нагледност, економичност, принципот на научност и други, но трансформирани според потребите на наставата по литература.

3.5. Форми на работа во наставата по литература

Воспитно-образовната работа во наставата по литература се изведува со примена на сите познати дидактички форми на работа со учениците. Тоа се: **фронталната форма** на работа или работа со целиот клас/одделение, **групна форма** на работа, односно работа со учениците во групи составени од најмалку три ученика, **тандемската форма** на работа или работа во двојки, парови, **индивидуалната форма** на работа и нејзината варијанта – **индивидуализираната форма на работа**.

3.5.1. Фронтална форма

Фронталната форма на работа се применува во сите типови на наставните часови по литература и во сите етапи на часот. Така, оваа форма на работа со

учениците ја користиме на часовите за усвојување и толкување нови литературни содржини предвидени со наставната програма; при интерпретацијата на литературните дела, на часовите за подготовка на учениците за читање и разбирање на литературното дело, при објавувањето на емоционалните ефекти што произлегле од интерпретативното (изразното) читање на литературниот текст или на одделни репрезентативни фрагменти од делото, при откривање на естетските, етичките и другите чувства, предизвикани со читањето, при изнесување на учениковите размислувања, сознанија, асоцијации, при актуализација на идејните пораки во делото, при валоризација на резултатите од истражувачките, самостојни активности на учениците, при синтетизирањето на вкупните интерпретативни активности пред и во текот на наставниот час. Фронталната форма на работа може да се користи во текот на целиот наставен час или во комбинација со другите форми на работа.

3.5.2. Групна форма

Современата настава по литература, во којашто се инсистира на активно учество на ученикот во процесот на неговото литературно воспитание и образование, преку самостојните активности и решавањето на истражувачките задачи при наставната интерпретација на литературното дело, ја претпочита **групната форма** на работа. За разлика од фронталната форма, во која наставникот е „очигледно присутен“ на часот и ја остварува комуникацијата со учениците со многубројни, главно усно поставени прашања, групната форма на работа овозможува самостојно ангажирање на учениците во решавање на литературните проблеми и задачи во сите фази од наставната интерпретација на литературното дело и тоа: преку реализирање планирани (препаративни) задачи на часот пред толкувањето на делото; во текот на наставната интерпретација на часот – (оперативни), и при синтетизирањето на аналитичко-интерпретативните постапки – (верификативни) задачи.

Групите може да се формираат уште при мотивацијата за активно читање на делото, односно при формулирањето на задачите за самостојните активности и во тој состав може да останат во сите етапи и сите наставни ситуации во текот на наставната интерпретација. На овој начин доминира групната форма на работа, но во практиката, во одделни наставни ситуации, групната се заменува со индивидуалната и со фронталната форма на работа. Истражувањето на задачите во врска со литературното дело во групата се врши делумно поединечно, а делумно заеднички, со учество на сите членови на групата. Резултатите од истражувачките активности потоа се обединуваат, а пред класот/одделението се презентираат од страна на еден ученик или повеќе ученици, членови на групата.

Составот на групите зависи од функционалните цели што сака да ги постигне наставникот, а кои претставуваат операционализација на воспитните и образовните цели.

Групната форма на работа се применува на часот, дома и како наставна или воннаставна работа. Составот на учениците на групата за воннаставната работа зависи и од афинитетот на учениците кон литературата воопшто.

Улогата на наставникот во остварувањето на самостојните активности на учениците, во групната форма на работа е суптилна, тој е „зад завесата“ на часот и поттикнувачки и креативно дејствува врз учениците во текот на нивната истражувачка работа.

3.5.3. Тандемска форма

Тандемската форма на работа се организира слично како и групната, а се темели врз принципите на соработка на членовите на парот. Работата во парови (двојки) се применува при остварувањето на самостојните активности на учениците и тоа, пред интерпретацијата, за време на наставната интерпретација и по интерпретацијата на литературното дело. На учениците може да им се зададе за домашна задача, во рамките на слободните активности, на пример, да драматизираат дел од текст на некој роман, при што изнесувањето на резултатите од овие активности се остварува со учество на двата члена од тандемот (парот). Имено, учениците го читаат по улоги драматизираниот текст, односно како дијалог меѓу два лика, со што се реализираат важни оперативни задачи и се постигнуваат функционални цели и во наставата по роман и во наставата по драма. Ова е само еден пример за тоа како може да се организира тандемската форма на работа. Постојат секако и други можности за остварување на оваа форма, во зависност од видот и карактерот на задачите што треба да се остварат при интерпретацијата на дадено литературно дело.

3.5.4. Индивидуална форма

Индивидуалната форма се применува во различни варијанти и типови на часови: кога сите ученици работат на иста задача и врз ист извор, а емоционално – сознајниот процес е поединечен и субјективен; кога задачите се делумно заеднички и совпадливи за сите ученици, а делумно се диференцирани, а станува збор за исто литературно дело, односно репрезентативен избор на песни, раскази, или фрагменти од нив, драмски текстови и др.

Оваа форма на работа најчесто се применува на часовите за писмена проверка на знаењата и естеските компетенции на учениците во врска со литературните дела, при говорните вежби за изнесување критички судови

за делото, при што се води сметка за реториката и стилот на изразување на ученикот.

Кога задачите се целосно диференцирани, за секој ученик различни и сообразени на неговите способности, станува збор за *индивидуализирана* форма на работа. Индивидуализираната форма може да се примени при интерпретацијата на еден сегмент од литературното дело, со определување конкретни задачи што треба да ги истражи еден ученик, кој поседува посебни интелектуални, литературни и креативни способности. Индивидуализираната форма на работа бара определен литературен и јазичен сензибилитет и од наставникот, кој се поставува во улога на ментор.

Индивидуалната форма на работа овозможува од една страна збогатување на естетските и етичките доживувања, на знаењата и способностите на учениците, но од друга, ги потиснува и осиромашува заедничките доживувања на литературното дело. Затоа наставникот прави осмислени комбинации на сите форми на работа при интерпретацијата на литературните дела, остварувајќи ги воспитно-образовните и функционалните цели на наставниот процес.

3.6. Медиумите во наставата по литература – наставни средства и наставни теми

Во наставата по литература и при наставната интерпретација на литературните дела се применуваат наставни средства со кои се поттикнуваат емотивно-сознајните процеси, се побудуваат и се потсилуваат визуелните, аудитивните, аудио-визуелните, тактилните, ольфактивните и други доживувања на учениците.

Наставните средства што се применуваат во наставата по литература, традиционално се делат на: визуелни, аудитивни и аудиовизуелни.

Во современата интерактивна и интегративна настава по литература во медиуми спаѓаат: книгите, списанијата, весниците (печатени медиуми), различни збирки (ракописи), средствата за вербална и невербална комуникација, радиодрами, филмови (аудиовизуелни медиуми). Општата дидактика под „наставни медиуми (средства) подразбира табла, креда, проектор, платно, материјали за самостојно учење, работни тетратки, како и самите наставници (персонални медиуми).

Разликата помеѓу „медиумите како наставна тема“ и „наставни медиуми“ зависи од целта на часот. Ако на пример, намерно е направен еден видео – запис, со цел на учениците да им се доближи животот на некој автор, наставниците можат истиот да го искористат како пример за особена естетика на документарниот филм и веќе од еден наставен медиум настанува наставна тема. Или пак, кога на часот се прикажува **игран филм на DVD***, кој учениците

заеднички го анализираат, станува збор за наставна тема, но носечкиот медиум, DVD-то е во вистинска смисла на зборот, помошно наставно средство, кое го помага процесот на создавање доживувачко-естетски и когнитивни компетенции на ученикот, со своите технички можности за повторување, на пример на одделни секвенци, или прескокнување на претходно избрани „знаци“ и др. Примерите јасно даваат до знаење, дека медиумите по предметот литература може да бидат и „наставно средство“ и „наставна тема“. Конечно, медиумите може да бидат и инструменти, со кои одново се создаваат медиуми. Но секако, ова мора да биде добро осмислено, зашто допрва треба да се работи на овие компетенции на наставникот.

*Кинотеката на Македонија има снимено филм за животот на поетот Анте Поповски, потоа, исто така, на DVD се снимени повеќе филмови од македонската продукција, меѓу кои и филмот Црно семе, според истоимениот роман на Т. Георгиевски и др.

3.6.1. Аудиовизуелни наставни средства/ медиуми

Училишните радио и ТВ-емисии може многу да придонесат за интегративната настава по литература. Образовните програми на Македонското радио и телевизија имаат долга традиција во подготвувањето на ваквите програми, но прашањето е во тоа, колку тие кореспондираат со програмско-тематски организираната настава во практиката. Знаеме дека и покрај големиот напредок на техничките медиуми, сепак најраспространета во училиштата, е употребата на аудио-касетите и дека уште долго ќе останат меѓу најупотребуваните во наставата по литература. Секако, употребата на аудио-CD-то, како и видео-DVD-то се иднината на современата настава по литература, особено со сè понагласената интенција за опремување на училиштата со компјутери.

Сепак, многу е важно да подвлечеме уште еднаш, дека и покрај најдобрите намери на општествените субјекти, современите аудио-визуелни медиуми нема да си го најдат соодветното место во наставата по литература, ако претходно не се создадат материјални услови во училиштата, како и добра стратегија за обука на наставниците, која ќе води сметка за нивните предметно-специфичните компетенции.

Други наставни средства во наставата по литература

Овде, само накусо ќе се задржиме на класификацијата на визуелните наставни средства, кои ја помагаат книжевната настава и кои, како што покажало искуството, практично и се применуваат во литературно-воспитниот образовен процес.⁵⁹

⁵⁹ За наставните средства поопширно види во: Metodika književnog odgoja i obrazovanja, D. Rosandič, Zagreb, Školska knjiga, 1986, str. 275-297.

3.6.2. Визуелни наставни средства

Визуелните наставни средства во наставата по литература се делат на:

- вербално-текстуални;
- ликовно-илустративни и графички и
- проекциони наставни средства.

Во вербално-текстуалните наставни средства спаѓаат пред сè самите литературни дела, и тоа најчесто како интегрални литературно-уметнички текстови, репрезентативни одломки од делото, одломки од предговор или поговор, искажувања, мемоари, есеи и други видови текстови, потоа литературни лексикони, речници, енциклопедии и сл.; текстовни (работни) наставни ливчиња со кои се служиме при интерпретацијата на литературно-уметничкиот текст.

Од ликовно-илустративните наставни средства, за интерпретација на литературните дела се употребуваат цртежи, шеми, таблици. Освен овие наставни средства тука спаѓаат и уметнички слики и фотографии, албуми, уметнички портрети на автори или на прототипови на ликови од делата, како и реклами, плакати, весници и разни списанија, училишни ѕидни весници и др.

Во проекционите наставни средства спаѓаат всушност, техничките наставни средства и медиуми како што се: кино-проекторот, телевизијата, наставниот филм и др.

3.7. Цели и задачи на процесот на литературното образование и воспитание

Суштинска цел на литературното образование и воспитание денес, е: да се разбуди интересот на учениците за корисна и продлабочена рецепција на литературата, што ќе ги задоволи нивните индивидуални потреби, (индивидуализација); да ги оспособи да се повикуваат на медиумски дијалог со другите, (социјализација); како и способност, преку литературата да се учествува во процесот на општествено саморазбирање (енкултурација).

Традиционално, целите и задачите се делат на **образовни, воспитни и функционални**, при што треба да се објасни дека **задачите** го означуваат односот кон сегашноста (различни активности на учениците на часот и дома), а **целите**, односот кон иднината, што е всушност, третата суштинска цел на образованието по литература – енкултурацијата.

Овде, само уште нешто треба да додадеме. Имено, дуализмот *емоција-когниција* е веќе застарен и во психологијата и во современите расправи за естетската комуникација. Жан Кон го воведува поимот *забележувачки разум* и го објаснува како вид на поимање на појавите со помош на умот, во рамките на поширокото согледување, за сметка на сегментацијата на процесите.

„Забележувачкиот разум, вели Жан Кон, повеќе се потпира на привлечноста отколку на аргументацијата; повеќе е упатен на учеството, отколку на критичка дистанца. Учествувањето во чувствата и впечатоците, во иста мерка како и верувањето во определени принципи и идеи, доведува до чувство на припадност на заедницата.“⁶⁰

Ако литературата служи како медиум за учење, треба да ѝ се припише и важната функција при растењето на децата и младите. Таа е средство за развивање на компетенциите и помош во процесот на градењето на идентитетот.

3.7.1. Образовни цели и задачи

Образовните цели и задачи ги остваруваме низ разни поттици од страна на наставникот за здобивање знаења низ наставата и преку самостојните активности на учениците. Успешното доживување, сфаќање и толкување на едно литературно дело зависи од прецизно предвидените и конкретизирани образовни цели и задачи, насочени кон одделните литературни елементи на уметничкиот текст. Образовните цели на часот по литература се поставуваат така, за да влијаат врз збогатувањето на учениците со литературно – теоретски поими, кои нема да се усвојуваат сувопарно и одделно, туку низ целиот процес на проучување на литературното дело. Ова од своја страна, овозможува усвојување на научниот поглед на свет, проширување на видиците, понирање во естетскиот слој на литературно-уметничкиот текст, откривање на творечките постапки на авторот при градењето на текстот и развивање на критичкото и креативното мислење на учениците.

3.7.2. Воспитни цели и задачи

Воспитните цели и задачи во наставата по литература ги остваруваме низ наставниот процес, поттикнувајќи го интересот на учениците за читање и воопшто за естетска комуникација и рецепција на литературно-уметничките дела. На тој начин се гради нивниот естетски вкус и се развива сензибилитетот и љубовта спрема литературната уметност. Така, рецепцијата на делото треба да предизвика различни емоции, асоцијации и мисли и на тој начин, убедливо да дејствува и врз целокупното однесување на учениците. Овие цели се во тесна врска со содржините во наставните програми по литература во основното и во среденото образование. Една добро осмислена наставна програма ќе овозможи посебен сензибилитет за литературната уметност, развивање на чувството на љубов и толеранција меѓу луѓето, љубов спрема животот и татковината, почит

⁶⁰ Zan Kon: Estetika komunikacije, prevod od francuski Vesna Injac, Beograd, Clio, 2001, str.6.

спрема традицијата и сопствените национални корени, а со запознавањето на туѓите култури и почит спрема другиот.

Литературната уметност, скриено или отворено, е ангажирана на страната на доброто и на универзалните позитивни придобивки на човештвото.

3.7.3. Функционални цели и задачи

Функционалните цели претставуваат операционализација на воспитните и образовните цели и задачи. Во зависност од возраста на учениците, современата настава по литература овозможува различни начини и со различни постапки оспособување на учениците за успешно изразување на нивните мисловни и креативни способности. Кај нив се развива моќта за перцепција, конкретизација, апстракција, генерализација, анализа и синтеза, се поттикнува нивната фантазија, истражувачки дух, нивната критичност, способност за самостојно да ги решаваат поставените задачи и проблеми што произлегуваат од наставната интерпретација на литературните дела.

Функционалните цели и задачи овозможуваат развивање на критериумот за вреднување на знаењата и умењата, и усвојување економични начини на учење.

Вака поставените цели и задачи на наставата по литература се само формално разграничување на основната цел на литературно-образовниот и воспитен процес. Во практиката тие се испреплетуваат и ја градат основната цел, а тоа е: поттикнување/мотивирање на ученикот за читање и негово оспособување за јазично-литературна рецепција и естетска комуникација со литературата како медиум.

4. УМЕТНИЧКИОТ ЛИК ВО НАСТАВАТА ПО ЛИТЕРАТУРА

Во претходното поглавје зборувавме за различните методички системи и потсистеми, во чија основа се вградуваат множество од најразлични методички постапки за интерпретација на литературата, која зазема едно од најзначајните места во воспитно-образовниот курикулум и која има силно влијание врз формирањето на личноста на ученикот, за неговата индивидуализација и за неговото општествено саморазбирање и социјализација.

Во ова поглавје, се задржувам на повеќе типови часови за наставна интерпретација на литературното дело како книжевен текст во наставната практика. Пред сè, овој дел содржи примери, кои произлегуваат од наставната програма по македонски јазик и литература, а наставните средства и медиумите се применуваат главно како помошни средства, со оглед на досегашните и моменталните искуства во наставната практика по литература. Тоа значи дека се почитува еден од принципите за конципирање на наставната програма, според жанровската поделеност на литературата на епика, лирика и драма.

Освен на моделите на часови, овде поопстојно се задржувам на уметничкиот лик, како еден од стожерните елементи на литературното дело, а во рамките на еден добро осмислен методички потсистем за неговата наставна интерпретација. Се разбира, предложените модели на часови, наменети за јавноста, подлежат и ќе подлежат на проверка, евалвација и самоевалвација, како можност за нови моделирања, во кои ќе се настојува да се применуваат современите концепти на наставата по литература, како отворена интегративна настава, со примена на информациско-комуникациските средства и медиуми, онака како што се залагаме во првиот и во вториот дел од оваа книга.

Уметничкиот лик се јавува како предмет на литературно-научните и на методичките проучувања. Обликувањето и примената на методичките системи во интерпретацијата на ликот се детерминирани од познавањето на темелните одредници на литературната теорија за ликот, како еден од основните елементи на литературното дело.

Во науката за литературата постојат различни теории за ликот. Литературната наука се служи со различни термини за означување на поимот уметнички лик, како на пример: *личност, лик, лице, јунак, антијунак, карактер, протагонист, антагонист*.

Наставните програми, литературната и методичката теорија непосредно ја условуваат наставната практика, ѝ отвораат нови патишта и директно влијаат на интерпретативните пристапи, како и на методичкото обликување на наставниот процес.

Реализацијата на образовните, воспитните и на функционалните цели и задачи при наставната интерпретација на уметничкиот лик е условена од

примената на добро осмислени методички системи.

Методичките теории за интерпретација на уметничкиот лик, освен врз теоријата и историјата на литературата се потпираат врз лингвистиката, стилистиката, психологијата, филозофијата, естетиката, етиката. Според тоа, методиката за интерпретација на уметничкиот лик има интердисциплинарен карактер.

Уметничкиот лик, како структурен дел на литературната творба, чија смисла зависи и од другите елементи на структурата: фабулата, нарацијата, темата, идејата, описот, дијалогот, монологот, внатрешниот монолог, коментарите на авторот, настојуваме да го осветлиме од научно-литературен агол за полесно да се сфати потребата од воспоставување *методички систем за наставна интерпретација на уметничкиот лик*. Тој систем го сочинуваат овие елементи:

- наставни и научни методи и методички пристапи за интерпретација на ликот;
- методички постапки за интерпретација на ликот;
- подготовка за интерпретација на ликот.
- извори, наставни средства и помагала за интерпретација;

Изборот на наставните и научните методи за интерпретација на уметничкиот лик зависи од целите и задачите при толкувањето на ликот, од предзнаењата, искуствата и интелектуалните способности на учениците, во основното и во средното образование, а се базира врз следниве критериуми:

1. критериум според литературниот вид и род (роман – драма);
2. критериум за посматрање и толкување на структурата на ликот;
3. критериум според творечкото обликување на ликот.

Во зависност од тоа дали уметничкиот лик му припаѓа на структурата на роман или на драма, применуваме такви методички пристапи, кои ќе овозможат учениците да ги сфатат темелните разлики во обликувањето на ликот во прозно, наспроти ликот во драмско дело. Основната дистинкција е направена во самото драмско дело како текст, првенствено наменет за на сцена, а со тоа се постигнува кај учениците и способност да ги разликуваат термините: драмски лик, наспроти лице, актер. Исто така, со пристапот кон ликовите во различните видови романи, учениците ќе можат да ја сфатат основната разлика меѓу термините лик и личност.

Според тоа како писателот ги структурирал ликовите, при наставната интерпретација ги применуваме следниве методички пристапи: *етички, психолошки, социолошки, филозофски, физиолошки (биолошки), биографски, семиотски и феноменолошки*. Речиси сите овие методички пристапи, ги комбинираме, како на пр. *етичко-психолошки, психолошко-физиолошки, социолошко-психолошки* итн.

Етичко-психолошкиот пристап се темели врз оние елементи преку кои се

открива надворешниот и внатрешниот профил на ликот. Тоа се: постапките на ликот; однесувањето на ликот: односот на ликот спрема општеството и општествените норми, кон природата, неговите физички и интелектуални активности; односот на ликот кон средината, поединецот и спрема самиот себе; неговите погледи и ставови кон светот; заемниот однос на ликовите. Притоа, важно е да се анализира мотивацискиот систем врз којшто се темели целокупната активност на ликот. Ваквиот пристап се остварува со прашања и задачи кои се насочени кон откривање на атрибутите на уметничкиот лик. Притоа, прашањата се насочни и кон јазично-стилските особености и нивната функција во анализата на ликот, атмосферата, дијалогот, монолотот, внатрешниот монолот, надворешниот и внатрешниот опис на ликот итн.

Во комбинација со етичкиот и психолошкиот, многу често се применува и *социолошкиот* пристап, особено поради тоа што социолошката карактеризација на ликот, применета самостојно може да доведе до вулгаризација на анализата. Социолошките одредници на ликот, како на пр. општествено-етичките сфаќања, сталешката припадност, економската положба ги откриваме непосредно (писателот зборува за ликот или ликот за себе) и посредно (описот на ентериерот во кој престојува ликот, описот на неговата облека и др.).

Филозофскиот пристап (што го применуваме пред сè при интерпретацијата на ликот на Мерсо во *Странецот* од Ками, но и во *Мостот на Дрина* од Андриќ) го истражува односот на ликот спрема светот, неговата животна филозофија, прашањата на егзистенцијата, автентичноста на смислата или бесмислата на бунтот како победа над апсурдот на постоењето, противречностите на современиот свет итн. Според Миливој Солар, филозофскиот пристап го сфаќа контекстот на делото „најшироко“ и единствено тој не подлежи на заблудата на „ограничувања“ која другите пристапи начелно не можат да ја избегнат. Според него, „филозофското толкување би било вистинското толкување на литературното дело, бидејќи единствено тоа би осигурувало контекст којшто е заснован на тоталитетот на животното искуство, а не контекст кој е заснован само на некоја ситуација или на некој ограничен клуч за дешифрирање на значењето“.⁶¹ Но овде, секако мораме да нагласиме дека филозофскиот пристап на ликот е најсложена и најтешка форма на анализа и тој може да се реализира во III и во IV година на средното образование.

Физиолошкиот (биолошки) пристап (применет во интерпретацијата на ликовите во драмата *Господата Глембаеви* од М. Крлежа) ги истражува оние биолошко-физиолошки чинители во структурата на ликот коишто се релевантни за неговата карактеризација. Тука спаѓаат наследните особини, особините предизвикани од одредена средина или здобиени под влијание на околината

⁶¹ M. Solar: Književna kritika i filozofija književnosti, Zagreb, skolska knjiga, 1976.

во којашто се формирала личноста. (На пр. ликот на Леоне или на бароницата Кастели).

Биографскиот пристап, во комбинација со феноменолошкиот, најексплицитно го применуваме при интерпретацијата на ликовите во драмата *Господата Глембаеви* во функција на утврдување на доживувачко-сознајниот ефект од анализата на ликовите, како и на создавање сензибилитет кај учениците за доживување на драмската уметност како сценска уметност.

Семиотскиот пристап, применет при наставната интерпретација на романот *Тврдоглави* од Славко Јаневски е насочен кон посматрање и толкување на ликот како знак, а со тоа кон откривање на универзалните и општочовечки вредности.

Феноменолошкиот пристап, делумно се применува во наставната практика, а овде, елементи на феноменологијата (како филозофско-научен метод) се применети во речиси сите модели за наставна интерпретација на ликот, како и при настаната интерпретација на расказот *Љубов* од Блаже Конески. Тоа може да се види од таму што ликот, како естетски објект на посматрање, првенствено се анализира од гледиште на читателот/ученикот (рецепиентот), односно со анализата се утврдува како уметничкиот лик се „создава“ во доживувачко-сознајниот свет на читателот.

Според критериумот за творечко обликување на ликот, учениците ја утврдуваат функцијата на нарацијата, функцијата на описот на пејзажот, функцијата на екстериерот и интериерот, функцијата на дијалогот, монолотот и внатрешниот монолог во анализата на ликот, како и функцијата на ситуациите, атмосферата и на коментарите на писателот.

Методичките пристапи се реализираат во рамките на современите методички системи како што се: *интерпретативно-аналитичкиот* и *проблемско-творечкиот*. Притоа се служиме со следниве методи: текст – метод, дијалогски метод, монолошки метод, метод на истражување, метод на коментар, метод на дебатирање, метод на самостојни усмени и писмени работи.

Методичките постапки, што ги применуваме при интерпретацијата на уметничкиот лик во наставата по роман и драма, како што се: цитирање, аргументирање, коментирање, читање по улоги, овозможуваат динамика на часот по литература и во основното и во средното образование.

Наставните средства: аудитивните, визуелните, шемите, дијаграмите, текстуалните и др. имаат значајна улога при наставната интерпретација на уметничкиот лик.

Кога ќе ги земеме предвид сите овие методички компоненти, неопходни за интерпретација на ликот во воспитно-образовниот процес, можеме да зборуваме за **методички систем за интерпретација на уметничкиот лик**.

Во градењето методички систем за наставна интерпретација на ликот,

методиката на наставата по литература се служи пред сè со проучувањата на книжевната наука и на психологијата. Првата книжевна карактерологија ја дава грчкиот филозоф Теофраст, во делото *Карактери*⁶² (дава триесет типа карактери). Од негово време па до денес, многу книжевни теоретичари, психолози и сè повеќе методичари се занимаваат со оваа проблематика.

За интерпретација на уметничкиот лик во наставата, неопходно е да се дефинира еден добро осмислен систем, што всушност ќе функционира како потсистем на аналитичко-интерпретативниот методички систем. Составен дел на овој методички систем ќе бидат: воспитно-образовните цели и задачи, методичките постапки, наставните принципи, формите на работа, наставните средства и помагала, литературно-теоретските и методичките извори, вертикалниот след на поимите, поврзани со уметничкиот лик и нивното усвојување од страна на учениците во наставниот процес.

4.1. Уметничкиот лик – предмет на проучувањата во литературните теории, дефиниции, типологии

Литературното дело како повеќеслојна и повеќезначна уметничка творба е составено од три основни структурни елементи: ликот, просторот и дејството.⁶³ Волфганг Кајзер, ликот, како поим во анализата на прозните литературни дела, едноставно го презема од традицијата започната со Аристотеловите констатации за *характерите*⁶⁴ како елемент на трагедијата, при што не го утврдува неговото поодредено значење, сметајќи дека смислата на поимот **лик** е главно јасна од другите научни дисциплини. Ваквото уверување го застапуваат и другите теоретичари, кои се на мислење дека овој поим треба да се препушти на други дисциплини, како што се антропологијата, науката за културата или психологијата. Но треба да се каже дека само привидната разбирливост на секојдневната

⁶² Теофраст: *Характеры*, перевод, статья и примечания Г. А. Стратановского, Издательство "Наука", Ленинградское отделение, Ленинград, 1974; Наслов на оригиналот: Θεοφράστου: Χαρακτήρες.

⁶³ В. Кајзер: *Лезичко уметничко дело*, Београд, Просвета, 1973.

⁶⁴ Аристотел: *За поетиката*, (превод од старогрчки Михаил Д. Петрушевски), Скопје, Култура, 1990 (курзивот мој). Аристотел, во глава 15, насловена како: *За характерите*, дава четири типа карактери: 1. примерен (морален критериум); 2. приличен – согласно со тоа дали е маж или жена (не личи на жената да е храбра или страшна); 3. соодветен – да одговара на реалноста; 4. доследен (од почеток до крај да се следи една особина).

Грчкиот збор *характер*, потекнува од глаголот *харάσσω*, што во почетокот означувал инструмент (предмет) со кој се става печат, отпечаток, отисок, чекан. Интересно е што грчкиот збор *πρῶτον*, персона, „личност“ означува театарска маска и театарска улога. Согласно со учењето на стоикот Панетија, секој човек носи четири маски: човечка маска, маска на конкретната индивидуалност, маска на општествената положба и професионална маска. (Види: Теофраст: *Характеры*, перевод, статья и примечания, Г. А. Стратановского, Издательство "Наука" Ленинградское отделение, Ленинград, 1974).

употреба на зборот лик или карактер, го прави да биде еден од најнеодредените поими во теоријата на литературата.

Психологот Гордон Олпорт⁶⁵ ја дефинира личноста како динамичка организација на оние психофизички системи во индивидуумот, кои го одредуваат нејзиното карактеристично однесување и нејзиниот карактеристичен начин на мислење, односно како „невреднуван карактер“.

Познатите теоретичари на литературната наука и литературната историја, при проучувањето на ликот, освен што заговараат различни пристапи, не можат да се согласат и околу термините за означување на поимот **лик**. Уметничкиот лик го нарекуваат: личност, лице, карактер, јунак, антијунак, протагонист, антагонист, дејствител, актант.

Пред да се определиме кои поими најчесто ќе ги употребуваме во наставата по литература (што ќе зависи пред сè од пристапот кон литературното дело), ќе пристапиме кон проследување на истражувањата на теоретичарите за ликот.

Борис Викторович Томашевски, како и Волфганг Кајзер, се надоврзува на Аристотеловата *Поетика* и во својата книга *Теорија на литературата* смета дека „јунакот воопшто не ѝ е неопходен на фабулата“⁶⁶. Може лесно да се забележи дека Томашевски ги употребува термините: личност, лице, карактер (променлив – непроменлив карактер) и секако *јунак*, кого го дефинира како „личност која добива најјака и најизразена боја, лице, кое читателот го следи со најголема напнатост и внимание. Јунакот предизвикува сожалување, наклоност, радост, тага кај читателот“⁶⁷.

Миливој Солар пак, вели дека ако ликот во делото има претежно психички особини, тогаш се нарекува *карактер*⁶⁸. Според него, анализата на карактерот се одвива во два правца: анализа, кога „се настојува да се објасни типот на човекот којшто се опишува во делото“, бидејќи се претпоставува дека одреден карактер во едно литературно дело е обликуван според некои вистински карактери, според некои човечки типови, посебно интересни поединци, кои можат да бидат носители на некои својства, важни за утврдување, на пример на национални, социјални, сталешки својства. Оваа анализа може да биде корисна за утврдување на односите меѓу литературното дело и општествената стварност, а ја нарекува **тематска анализа**. Анализата може да се постави и во правец на откривање на постапките на градењето на литературното дело и средствата кои се користат за да се обликуваат одделни карактери, што значи акцентот на анализата на карактерот е на **карактеризацијата**. Според

⁶⁵ Gordon V. Allport: Sklop i razvoj ličnosti, Beograd, Kultura, 1969.

⁶⁶ Види: Б. В. Томашевски: Јунак во: Теорија књижевности – поетика, стр. 221, Београд, 1972.

⁶⁷ Исто.

⁶⁸ Milivoj Solar: Teorija književnosti, Zagreb, Školska knjiga, 1986. (курзивот мој)

Солар, поимот *карактер*, барем кога станува збор за него, претежно во однос на литературните дела, се создава и се употребува главно во етичка или во психолошка смисла. Миливој Солар ги објаснува овие два аспекта, така што смета дека во етичка смисла, карактерот означува битни особини на поединецот во однос на некој одреден систем на вредности, додека во психолошка смисла, карактерот претставува збир на релативно константни психолошки особини на некој поединец. Исто така Солар нагласува дека карактерот, како израз на неговиот индивидуалитет нема никаква можност да се помеша со тип на човек, со темперамент, или со човек, претставник на некоја општествена професија, класа, сталеж и слично. „Карактерот му припаѓа на светот на литературното дело и само во определениот начин на сфаќање на тој свет лежи можноста тој да биде предмет на аналитичка постапка. *Тој не е просто елемент на книжевното дело*, како што е фабулата или мотивот; *карактерот е начин на осмислување на целината на делото*, кое постои зависно од сфаќањето на природата на карактерот, секогаш „протолкувано или прифатено“ како такво дело кое потенцијално содржи одредена „визија на човекот“⁶⁹. На крај Миливој Солар во својата статија *Карактер* во книгата *Идејата и приказната* ќе заклучи: „Карактерот е најтесно поврзан со толкувањето на литературното дело. Бидејќи како категорија не влегува во анализата на техниката на раскажување, разгледувањето на карактерот води директно во разгледување на аспектите на алегорезата и идејата, како темелен поим на одредена и на извесен начин ориентирана литературна критика“⁷⁰.

Цветан Тодоров⁷¹, во делото *Енциклопедиски речник на науките за јазикот*, ѝ посветил повеќе страници на оваа категорија, разгледувајќи го ликот од аспект на дистинкцијата: лик и личност; лик и визија; ликот и атрибутите; ликот и психологијата. Исто така, тој дава типологија на ликовите, при што ги користи проучувањата на Форстер, Проп, Сурио, Греимас. Така, според *формалните* типологии ликовите се делат на: *статички* (ликови кои остануваат непроменети со раскажувањето); *главни* (протагонисти и споредни ликови); *површни* (се дефинираат со една реченица, со висок степен на очекуваност, не изненадуваат) и *густни* (ликови кои се дефинираат со импликациите, трпат трансформации и имаат висок степен на неизвесност, ликови способни да изненадуваат на убедлив начин). (Според Форстер, б.м.).

Во *супстанцијалните типологии*, Цветан Тодоров, освен за типологијата во *commedia dell'arte*, во која улогите и карактерите на ликовите се утврдени еднаш засекогаш (како и нивните имиња), а единствено се менуваат дејствата

⁶⁹ Milivoj Solar: *Ideja i priča, Aspekti teorije proze*, Zagreb, Znanje, 1980, str. 132-133.

⁷⁰ Isto, str. 139 (курзивот мој).

⁷¹ О. Дикро и Ц. Тодоров: *Енциклопедиски речник на науките за јазикот*, (кн.2), превод од француски и напомени Атанас Вангелов, Скопје, Детска радост, 1994.

според околностите, зборува за т.н *спонтана типологија*⁷² што се среќава во булеварскиот театар, изведена од **службите** на ликовите, што за првпат теоретски навлегува со Проп.

Владимир Проп, при анализата на руските волшебни приказни определува „седум сфери на дејства“ кои одговараат на определени **улоги**: „агресор, донатор, помошник на принцезата и на нејзиниот татко, пратеник, јунак, лажан јунак.“ Тој смета дека ликовите и нивните атрибути се променливи и бесконечни, но функциите на тие ликови се ограничени или релативно малубројни, односно постојани или непроменливи.

Етјен Сурио, кој слично на Проп се потпира на функциите на ликовите во наративните структури, а истражувајќи ја драмата, прави разлика меѓу лик и **улога**.

Алжирадес Ж. Греимас го воведува поимот **актант**, при што, односите меѓу актантите: *Подмет, Предмет, Испраќач, Приемач, Противник, Помошник* образуваат *актанцијален* модел.⁷³

Во статијата *За еден семиологиски статус на ликот*⁷⁴ Филип Амон предлага теоријата на ликот да се постави врз една дејствена дискусивна теорија на значењето внатре во искажаното, теорија на расказноста или семантика на дискурсот. Тој вели: „да се испишува *a priori* ликот како знак, односно да се избере гледна точка која го конструира тој предмет, вклучувајќи го во самата порака како општење, како составка на лингвистичките знаци, тоа значи да се подразбира дека анализата станува хомогена со својот проект и оти ги прима сите методологиски последици што ги имплицира.“⁷⁵ Филип Амон разликува: категорија ликови – *референти* (историски и митолошки); ликови – *деиктици* (признаци за присутноста на авторот во текстот, за присутноста на читателот или пак на тие што ги застапуваат: ликови „порт-пароли“); ликови – *анафори* (елементи со суштинска, организаторска, кохезивна и мнемотехничка функција). Така, ликот ќе биде дефиниран од мрежата односи на: **сличност, опозиција, хиерархија** и на **подредување**. Застанувајќи одлучно против *психолошкиот модел*⁷⁶, тој посочува на статијата на Жерар Женет *Веројатност и мотивација*, во која се вели дека „психологијата *не е во ликот*, туку во забележливоста на ликот од страна на читателот, во некој 'ефект на текстот' кодиран од дадена епоха и посебни родови (веродостојноста, реализмот итн.), а кој се манифестира преку

⁷² Исто, стр. 91.

⁷³ Исто, стр. 92.

⁷⁴ Филип Амон: За еден семиологиски статус на ликот во Теорија на прозата: Маргарет Мекдоналд... (и др.), избор на текстовите, превод и предговор Атанас Вангелов, Скопје, Детска радост, 1996.

⁷⁵ Исто.

⁷⁶ Исто, види фуснота 1, стр. 232, (курзивот мој).

систематското установување и појаснување на врските по причина и ефект меѓу дејставата на ликовите“.

Ако за Ц. Тодоров е апсурдно да се одрече секаква врска меѓу ликот и личноста, бидејќи *ликовите* претставуваат *личности според својствените модалитети на фикцијата*⁷⁷ за Гајо Пелеш, разликата меѓу терминот *лик* и *личност* е неспорна. Според него, не станува збор само за термилошки дистинкции, туку за темелни разлики меѓу книжевната и вонкнижевната стварност. Гајо Пелеш тврди дека мешањето на поимите *лик* и *личност*, па дури и *карактер*, може да доведе до неодредени и често погрешни аналитички резултати.⁷⁸

Кога зборуваме за ликот од научно-теориски аспект, должни сме да споменеме и за неговото проучување во рамките на драмското дело и за основните дистинкции што произлегуваат од драмата како жанр која содржи две јасно воочливи обележја: како прво – драмското дело има форма која му овозможува да се појави било како текст за читање, било како претстава која треба да се чуе и да се види; како второ – драмското дело има форма која од него прави една завршена и повеќе или помалку структурирана целина.⁷⁹ Од ова произлегува дека театарската претстава не е само драмска структура (што настанала од конфликти), туку и наративна структура (приказна).

Сергеј Балухати смета дека „карактерите во драмата се основните материјални единици – главни носители на драмското дејство“.⁸⁰

Балухати понатаму укажува и на тоа дека кога зборуваме за „драмскиот“ карактер, мораме да ја имаме предвид неговата принципиелна несоодветност со карактерот од животот, дури и со начинот на сликање на карактери во уметничката проза. Балухати ја дефинира драмата како „демонстрација на емоции не на едно, туку на повеќе спротивставени, групирани лица“.

Речиси сите теории на драмската литература упатуваат на центрипеталната улога на ликот во структурирањето на драмското дело,⁸¹ а како средишен проблем на анализата на драмското дело, се поставува прашањето – **како да се толкуваат драмските ликови.**

„Карактеризацијата, како што обично ја подразбира и ја применува критиката, ја претпоставува класификацијата на драмските лица во смисла

⁷⁷ О. Дикро и Ц. Тодоров: Енциклопедиски речник на науките за јазикот, (кн. 2), превод од француски и напомени Атанас Вангелов, Скопје, Детска радост, 1994.

⁷⁸ Gajo Peleš: Lik i ličnost: ili o odnosu književne i izvanknjiževne zbilje, Moderna teorija romana (priredio Milivoj Solar), Beograd, Nolit, 1979.

⁷⁹ Solomon Markus: Strategija dramskih lica, str. 299 – Moderna teorija drame, priredila Mirjana Miočinović, Beograd, Nolit, 1981.

⁸⁰ Ibid. S. Baluhati: Problemi dramske analize (курзивот мој).

⁸¹ Moderna teorija drame, priredila Mirjana Miočinović, Nolit, Beograd, 1981.

на нивните психолошки и морални определби, така што вообичаено ги дели на добри, лоши, силни, колебливци, слаби, тешки, тегобни, неприлагодливи... Притоа, критичарите си помагаат со знаењата од филозофијата, психологијата, медицината, социологијата и др. можни науки (се работи за т.н. надворешно толкување на драматиката и на театарскиот феномен), а нивните анализи ни нудат есеизирани трактати, полни со апстрактни именки и психолошки ознаки.⁸²

„Токму драмското лице претставува темел/оска на светот на драмата, како што – во практиката – живиот и активен артист претставува темел/оска на светот на театарот“.⁸³

Драмата значи е, и останува она што се, што зборуваат или што прават нејзините лица, кои на сцена – на тоа единствено место на искажување и потврдување на нивната егзистенција – се застапувани од страна на личностите на артистите, се вели во книгата *Историја на македонската драма – битовите драмски лица* на Јелена Лужина.⁸⁴

Драмските лица најчесто се атрибутираат преку заедничкиот наслов **карактери**. Овој поим обично укажува на некои особини (карактеристики) на лицата коишто се познати или зададени однапред, бидејќи се запишани во драмскиот текст, а секогаш се од етичко или од психолошко потекло.

Без амбиција да ги проследиме сите теориски размисли, дефиниции и типологии што се однесуваат на поимот *уметнички лик*, тука ќе запреме и ќе заклучиме дека методичката наука треба да настојува да направи таква селекција во однос на именувањето на поимот *лик* во наставата, која ќе биде во функција на јасноста и прецизноста на анализата на литературното дело, а којашто ќе се изведува во рамките на добро осмислен методички систем.

Поаѓајќи од констатацијата на Гајо Пелеш за разликите во книжевната и вонкнижевната стварност и имајќи предвид дека станува збор за курикулум во кој се остваруваат општи и посебни образовни и воспитни цели со учениците од основното и од средното образование, ќе се определиме за терминот *лик*, како општ поим за уметничкиот лик во наставата, а во зависност од литературниот вид и род на делата предвидени со наставната програма по македонски јазик и литература и од методичкиот систем и методичките постапки што ќе се применат при нивната интерпретација, ќе се користат и термините што ги предлага модерната литературна наука, а кои се базираат на функциите на ликовите во делото.

⁸² Ј. Лужина: *Историја на македонската драма – македонската битова драма*, Скопје, Култура, 1995.

⁸³ Исто, стр. 224.

⁸⁴ Исто. курзивот мој.

4.1.0. Уметничкиот лик во воспитно-образовниот процес

Во наставата по литература и лектира во средното образование, како и во наставата по лектира во основното образование на литературното дело му се приоѓа интегрално, а тоа значи дека се открива тематско-идејната основа, композицијата, стилот, јазикот во делото и на посебен час се анализираат ликовите. При разгледувањето на наставната програма по македонски јазик и литература (за средното училиште) може да се забележи дека за секое одделно дело се предвидуваат 2-3 часа⁸⁵. Ваквиот пристап е нефункционален, бидејќи учениците заедно со наставникот немаат време да навлезат подлабоко во структурата на делото и да ги откријат неговите естетски вредности, особено ако се знае дека една книжевна структура е во себе затворена целина, која не може да се посматра парцијално, одвојувајќи од неа една составка, не сметајќи на нејзината функција во целина.⁸⁵

Фабулата, организацијата на сижето, настаните, мотивите и мотивацискиот систем, точките на посматрање, описите (сетилни и психолошки), дијалозите, монолозите, доживеваниот говор, мислитечувствата, пораките и јазичностилските постапки – сето тоа е во творечка и условна врска со ликот.

Во методичкиот пристап кон литературното дело од аспект на ликот, вниманието можеме да го фокусираме врз еден или два лика и преку нивните соодноси да ги откриваме значењата на другите ликови. Во наративните текстови умесно е да се следи логиката на „престојувањето“ на ликот во текстовото пространство – прва средба со ликот, т.е како е воведен во текстот: со реплика, од позиција на нараторот или со посредство на друг лик; име – презиме на ликот (ако има такво); на кој начин се збогатува претставата за ликот – на пример преку портрет, индивидуализирани детали, нивната улога за разоткривање на психолошкиот профил на ликот, преку реминисценции, сон, „биографија“ (на ликот); дејства, постапки, заклучоци за ликот од тие дејства и од неговиот сооднос со другите ликови; претставата на другите за ликот; говорот на ликот; на кој начин тој излегува од текстот. Ова последново ја прави просирна врската меѓу логиката на сижето и логиката на ликот, а со тоа и се поддржува илузијата дека ликот „живее“.

- Сижето се дефинира како след од настани, организирани темпорално и каузално. Според руските формалисти фабулата е она што се случило во животот, а сижето е начинот на којшто го претставил тоа авторот.

⁸⁵ Во наставната програма за основното училиште содржините не се квантифицирани, а на наставникот е оставено да одлучи, според годишното тематско планирање, колку часови ќе оддели за интерпретација на едно лектирно дело.

⁸⁵ Gajo Peleš: *Lik i ličnost: ili o odnosu književne i izvan književne zbilje*, Moderna teorija romana (izbor Milivoj Solar), Beograd, Nolit, 1979.

Варијантите може да се комбинираат, да се збогатуваат. Може да се почне со првата средба со ликот, потоа се продолжува со определувањето на средината во којашто се појавува (за драмските текстови – сцената, декорот), како се однесува, зошто презема или не презема одредени дејства, на кој начин тие го карактеризираат, во какви односи стапува со другите ликови, со апстрактните нешта, како на пример: бог, чест, долг, љубов; со природата, со татковината, со светот. Патот може да биде и друг – да се појде од насловот, од општото кон формите и начините на изразување.

Изучувањето на системот на ликовите во средното образование е повеќе насочено кон откривање на авторовата поетика, стилистика, но без да се потценуваат егзистенцијалните проблеми кои се прикажуваат преку ликовите.

Овде треба да нагласиме дека прашањата од типот: какво е местото на ликот: главен, второстепен, спореден, каква е неговата социјална припадност, кои се неговите психички карактеристики (често применувани во наставната практика) – раѓаат нејасноти.

Организацијата и реализацијата на наставната практика се тесно поврзани со наставните програми, со учебниците, со учебните помагала и, се разбира, со методичката литература, која влијае врз методичките постапки на обликување на наставниот процес.

При проследувањето на учебниците по методика на наставата по книжевност во јужнословенски рамки, заклучивме дека методичката наука неодминливо го третира прашањето за интерпретација на уметничкиот лик во наставата. Тој со својата комплексност го привлекува вниманието на методичарите, како што се: Звонимир Диклиќ, (чија докторска дисертација се однесува токму на уметничкиот лик во наставата) Милија Николиќ, Драгутин Росандиќ, Атанас Николовски, Румјана Јовева⁸⁶ и др.

За Милија Николиќ „ликовите се најдинамичните чинители на убавата книжевност. Било да се дадени како епски или драмски јунаци, или пак во вид на лирски субјект, тие не се само водечка предметност, туку и дел од свеста која го обликува уметничкиот свет“.

Драгутин Росандиќ, ликот во литературното дело меѓу другото го става во релација со музичката и со ликовната уметност и со тоа уште повеќе ја потврдува уметничката димензија на ликот и неговата фикционална поставеност во литературата, било да е тоа драмско или прозно литературно дело.

⁸⁶ Види: Zvonimir Diklić: Književni lik u nastavi, Zagreb, Školska knjiga, 1978; Dragutin Rosandić: Metodika književnog odgoja i obrazovanja, Zagreb, Školska knjiga, 1986;

Милија Николиќ: Методика наставе српскохрватског језика и књижевности, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 1988;

Атанас Николовски: Наставна интерпретација – часот по литература, Скопје, „Бас – трејд“, 1998; Румјана Јовева: Методика на литературното образование, Шумен, Универзитетско издателство „Епископ Константин Преславски“, 2000.

Атанас Николовски во својата книга *Наставна интерпретација – часот по литература*, за пристапот кон литературното дело предлага повеќе варијанти на часови, а како една од тие варијанти е и пристапот од аспект на ликот, со сите негови етички, естетски, социолошки, психолошки и други конотации, во зависност од литературниот род и вид.

Според Румјана Јовева важно место во пристапот кон литературното дело зазема т.н. *персонажен систем*. Персонажниот систем се осмислува низ сижето, но може да биде објект и на посебен час. Според Јовева „персонажниот систем е исто така функција од позициите на нараторот, бидејќи е неразделна од сижето“.⁸⁷

Ако ѝ даваме особено значење на работата врз системот на ликовите во основното и во средното образование, тоа е затоа што во него се најсилно изразени авторовите претстави за човечкото, затоа што тој е најсилната провокација за рецепиентот/ученикот да ги открие вредносните аспекти на таа човечност. Преку ликовите, литературата проектира различни погледи за човечкиот живот, преку ликовите секој може да открие други светови, друго поведење, друга природа, кои се надвор од нашата средина, од можностите на нашето битие.

Намерата ни е преку часовите за различни уметнички ликови, учениците да проникнат во нивната суштина, независно од времето на создавањето на текстот, да го оценуваат она вечно вредното што го изразуваат тие.

Не сме приврзаници на „крут“ модел за интерпретација на ликот во воспитно-образовниот процес. Тој го стандардизира и мислењето и усното и писменото изразување на ученикот. За нас е битно да се појасни претставата што ја гради текстот за ликот, како и начините преку кои тој се создава. Ако на часот за интерпретација на ликот има логика, ако тој час не се претвори во броење на карактеристичните црти/квалитети на ликот, ами ако се тие изведени од контекстот, учениците ќе го усвојат патот за откривање на смислата и значењето на ликот.

Модел на наставна интерпретација на уметничкиот лик во основното образование

4.1.1 Лектирата во основното образование

На прашањето за **лектирата** се задржуваме од две причини: прво, поради начинот на којшто е структурирана наставната програма по предметот македонски јазик и литература во основното образование, што ја подразбира лектирата како посебно програмско подрачје, со определени наслови и автори на дела; и второ,

⁸⁷ Исто – Р. Јовева.

поради фактот дека само лектирните творби можеме, во основното образование да ги разгледуваме интегрално, а не како извадоци во учебниците, и на тој начин да ги откриеме уметничките својства на едно литературно дело и законитостите на неговото творечко обликување, од аспект на ликот.

Во рамките на разновидните форми на наставната работа, лектирата за учениците претставува еден од оние пунктови на кои можат ефикасно да се остварат многу воспитно-образовни задачи и кои методички ја дополнуваат секојдневната училиштна работа. Книжевната лектира и наставната работа со неа имаат долга традиција во нашите училишта, па затоа, наставните програми и денес, за секое одделение даваат одредена ориентација во изборот на лектирните творби за учениците. Сепак, мораме да го истакнеме фактот дека нејзината реализација во наставата, ни организационо, ни методички, најчесто не ги надминува традиционалните форми на работа и дека сè уште, наспроти другите наставни подрачја, не се изнаоѓаат лесно патиштата за нејзино побрзо и пофункционално усогласување со потребите на училишната практика. Речиси во сите теоретски прилози, особено кога се зборува за инструктивниот дел и можностите за реализирање на инструкциите во практиката, веќе е вообичаено да се даваат мошне претпазливи оградувања: дека тоа што се соопштува е „само едно искуство и еден од можните пристапи“, дека „на наставникот и на неговата креативност се остава по свое наоѓање да ги применува и да ги користи овие инструкции“⁸⁸. Факт е дека денес, во наставата во која и ученикот и наставникот се субјекти, што ќе рече заемно слободни и активни, една директна и исклучива методика би била неодржлива. Иако наставата е организиран и насочен воспитно-образовен процес, секогаш е индивидуална и креативна и во однос на учениковата личност и во однос на самиот наставник.

Од друга страна пак, свесни сме дека постои потреба од теоретско-методички трудови, со воспоставен систем од принципи и конкретизации, кои земајќи ја практиката како свое основно поаѓалиште, ќе го водат и ќе го насочуваат и ученикот и наставникот во работата со делата предвидени за самостојните активности на учениците дома, и кои наставната практика ќе ја водат сигурно и истовремено ќе ѝ овозможат самата таа и понатаму да достигнува до нови и сè уште неоткриени искуства и резултати.

Во наставната практика денес, имаме таква ситуација (иако до некаде оваа ситуација се менува, особено во средното образование) во која работата со лектирата повеќе или помалку им е препуштена на учениците, а инструкциите што се даваат, главно се сведуваат на воопштени сугестии дека треба да се води дневник на читање, да се определи темата и идејата, да се извлекуваат најдобрите мисли... На учениците им се нагласува да дадат свој коментар, кој

⁸⁸ Види: *Књижевна лектира у основној школи*, (приредили: д-р Илија Мамузиќ и Драгутин А. Стефановиќ), Београд, Младо поколење, 1968.

всушност, во практиката се претвора во упросто прераскажување на фабулата и на содржината. Кога на сето ова ќе му ја додадеме и вообичаената форма на работа на часот, а тоа е: еден до двајца ученици да ги прочитаат своите домашни задачи, а потоа другите да дискутираат за нив, добиваме една просто догматска шема на работа врз лектирните творби. Се разбира дека во принцип, ваквиот начин и не мора да биде толку лош и дека овие упростени форми на работа ќе се практикуваат и понатаму во одредени прилики и услови. Но ако се имаат предвид повисоки цели и потреби на наставата, а тоа е систематско негување на книжевната и на јазичната култура на учениците, развивање навики за читање и формирање на нивната култура воопшто, нивното оспособување за самостојно читање и одредување на сопствениот естетски, идеен и етички став, тогаш тие не можат сосема да одговорат на овие барања.

Преку наставната интерпретација на ликовите во романот *Белото Циганче* од Видое Подгорец и драмата *Чорбаџи Теодос* од Васил Иљоски даваме модели на часови за интегрална интерпретација на овие дела со примена на современи методички постапки. Сметаме дека на овој начин, ќе се реализираат мошне значајни образовни, воспитни и функционални цели на наставата по литература и лектира во основното образование и ќе се поттикнува остварувањето на една од основните компетенции на ученикот како рецепиент, а тоа е читањето.

4.1.2. Наставна интерпретација на ликовите во романот *Белото Циганче* од Видое Подгорец

При наставната интерпретација на ликовите може да се применат повеќе варијанти на часови, што ќе зависи од планот за наставна интерпретација. Постојат повеќе планови⁸⁹ за интерпретација на ликот:

- план за разгледување на ликот /ликовите во епизода;
- план за компаративна анализа на ликовите;
- план за интерпретација на ликот/ликовите, преку композициската анализа на делото (системот на организација на содржината, редот на излагање, заемниот однос на композициските делови);
- план за разгледување и толкување на дијалогот и неговата функција во интерпретацијата на ликот /ликовите;
- план за разгледување и толкување на пејзажот и неговата улога во интерпретацијата на ликот /ликовите;
- план за лингвистичка анализа при интерпретацијата на ликот /ликовите;
- план за стилистичка анализа во интерпретацијата на ликот /ликовите ИТН.

⁸⁹ Vidi: Z. Diklić: Književni lik u nastavi, Zagreb, Školska knjiga, 1978.

Особено е важно, учениците постепено да се воведуваат во изработката на планот, зашто на тој начин, не само што стануваат субјекти на наставата, туку и се оспособуваат за понатамошно самостојно изготвување план за читање и интерпретирање на прозните литературни дела.

Ќе се задржиме на толкувањето на ликовите само од првиот дел од романот *Белото Циганче*⁹⁰ од Видое Подгорец, што е во согласност со Наставната програма за V одделение, во подрачјето Лектира. На делото му пристапуваме интегрално, што е поврзано со примената на методички систем кој содржи низа постапки, принципи и форми на работа – дома и на часот, како и со бројот на наставните часови што ги одделуваме за подготовката за читање и за наставна интерпретација на ликовите на час. За интерпретација на ова лектирно дело предвидуваме два наставни часа, од кои првиот час претставува подготовка, а вториот – реализација на поставените задачи, според планот за анализата на ликовите.

Една недела пред да почнат да ја читаат книгата, наставникот го прави планот според кој ќе им се пристапи на ликовите.

Наставната интерпретација на ликовите во романот *Белото Циганче* од Видое Подгорец, се базира врз **три плана**:

- план за разгледување на ликот во епизода;
- план за разгледување и толкување на пејзажот и неговата улога во анализата на ликот;
- план за разгледување и толкување на дијалогот и неговата функција во интерпретацијата на ликот.

Бидејќи станува збор за лектирна творба, освен планот, на овој час учениците добиваат и прашања и задачи за насочено читање дома, во групна форма на работа. Одговорите ги запишуваат во своите тетратки, а ги изнесуваат на часот, предвиден за реализација на наставната интерпретација на ликовите во романот. Сметам дека овие насоки за читање ќе помогнат за проникнување во делото и ќе бидат поттик за учениците да размислуваат и самостојно да донесуваат заклучоци за етичките и естетските пораки што ги носи овој роман на Видое Подгорец.

⁹⁰ Видое Подгорец: *Белото Циганче*, Скопје, Здружени издавачи, 1990.

Истражувачки задачи на учениците:

I група

1. Таруно носи парталава облека, се преселува од место во место, спие на земја под отворено небо, лови риби со баба-Мулон, учи да плете кошници, а сепак се разликува од другите во чергата. Во што е разликата?
2. Обидете се да го замислите и да го опишете физичкиот изглед на Таруно.
3. Прочитајте ја внимателно епизодата кога Таруно за првпат се сретнува со децата од селото. Зошто се чувствува повреден? Како постапува тој кога заедно со Рапуш и Насиха се повлекува подолу по реката – мудро или кукавички?
4. Таруно е лик кој самиот раскажува за себе и за животот на Циганите. Од описите на природата и неговиот однос кон работата и другите Цигани од чергата, определете ги неговите внатрешни карактеристики.
5. Кога сите, дури и добриот баба-Мулон се откажуваат од ждребето Бреско и не веруваат дека ќе преживее, само Таруно се грижи за него. На кого ви асоцира судбината на Бреско?
6. Нејакото и краставо ждребе – сираче израснува во прекрасен коњ, кој како да е излезен од бајките. Што му предвидува на Таруно мајка ѝ на Насиха, гледачката Ажа? Направете паралела меѓу судбината и иднината на коњот Бреско и можната иднина на белото Циганче – Таруно. Обидете се да напишете состав за тоа како и каде го замислувате Таруно по неколку години.

II група

1. Од дијалогот меѓу баба-Мулон и жена му Хенза, обидете се да го откриете неговиот најголем копнеж.
2. Како се однесува баба-Мулон кон Таруно?
3. Како Таруно го доживува баба-Мулон?
4. Прочитајте ги внимателно дијалозите меѓу баба-Мулон и Таруно во кои стариот Циган го советува Таруно да не проси и да не краде и како да се однесува кон туѓиот труд. Што заклучувате од овие зборови за карактерот на баба-Мулон?
5. Анализирајте ги постапките на баба-Мулон во моментите на лутина и гнев. Како се однесува тој кон жена му Хенза: сурово, заштитнички, праведно, неправедно?
6. Опишете го надворешниот изглед на баба-Мулон.
7. Како се однесува баба-Мулон кон земјата, иако тој никогаш немал своја?

Пронајдете ги овие реченици во романот и препишете ги во својата тетратка.

Наставникот, поготивителниот час за интерпретација на ликовите, може да го искористи за *мотивација* (емотивна и сознајна) на учениците за читање и за продлабочена/продолжена рецепција на делото. Значи, за да го поттикне нивното љубопитство за читање, им дава основни информации од содржината на делото (сижето), и за позицијата на нараторот, при што се насочуваат за сознавање на некои основни поими од литературната теорија, што ќе послужат како основа за понатамашна надградба во литературното образование:

- Во романот *Белото Циганче* е прикажан начинот на живеење и опстојување на чергарите. Сето тоа го раскажува детето Таруно, чијашто судбина била да живее како Циганче. Како се нашол тој меѓу Циганите и кои се неговите другари и непријатели, ќе дознаете ако го прочитате првиот дел од романот, но ако саката да дознаете нешто повеќе за белото Циганче прочитајте го и вториот дел од овој роман.

Иако и во претходните одделенија учениците се сретнале со романот како литературен вид, веќе на оваа возраст (10-11 години) се подготвени да ги препознаваат и да ги разликуваат белезите на романот од другите епски форми (расказот, епската песна). Затоа, на крајот од часот за интерпретација на ликовите, можеме да побараме од учениците да ги определат, освен формата на раскажување (јас-форма или 1. лице еднина), со наша помош, да го дефинираат и романот. Тоа ќе го постигнеме со дополнителни прашања во синтезата, на крајот од часот, што ќе се однесуваат на должината на фабулата, времето и местото на одвивањето на настаните, на бројот на ликовите и поделеноста на содржината на повеќе поглавја.

Од предложените планови за интерпретација на ликовите во романот *Белото Циганче* од Видое Подгорец, произлегуваат определени **образовни, воспитни и функционални** цели.

Образовни цели:

- учениците да се запознаат со романот, како голема епска творба во проза, во која настаните се редат сукцесивно и хронолошки;
- да заклучат дека раскажувањето е во прво л. еднина, т.е. јас-форма и дека раскажувач е главниот лик Таруно;
- да сфатат дека ликовите се носители на дејството во романот;
- да проникнат во метафориката и богатата лексика на текстот.

Што се однесува до образовните цели, тие ќе се реализираат на часот за интерпретација на ликовите во романот. На овој час, додека се изнесуваат резултатите од истражувањата дома, наставникот со внимателно подготвени функционални прашање ќе бара од учениците да ги воспостават релациите на

ликот на Таруно и на баба-Мулон со другите ликови; ќе им ги објасни непознатите или помалку познатите зборови, кои се во функција на карактеризацијата на одделни ликови и заедно со учениците, ќе го дефинира романот како жанр. Притоа применува дијалошки метод и фронтална форма на работа.

Воспитни цели:

Естетски: учениците да ја почувствуваат убавината на уметничкиот збор; да ја доживеат метафориката при опишувањето не само на природата, туку и на внатрешната сила на ликовите;

Етички: да се соживеат со страдањата и проблемите на Циганите – чергари, со нивниот начин на живеење и преживување; да извлечат поука за мудроста, добрината и љубовта кон природата и да заземат свој став за човечката етика воопшто.

Функционални цели:

- учениците да се оспособат за самостојно читање и разбирање на поголеми литературни творби;
- да стекнат навики за аналитичко-синтетички пристап кон текстот по пат на аналогии, асоцијации, споредувања на ликовите и определување на нивните функции.

Во наставната интерпретација на ликовите во романот *Белото Циганче* ќе доминираат следниве методички

Принципи:

- принцип на непосредна рецепција на текстот;
- принцип на свесна активност;
- принцип на корелација и интеграција (меѓу ликовите).

Форми на работа:

- групна (при самостојните активности дома);
- индивидуална (на часот, при изнесување на резултатите од истражувачките активности дома).

Наставни средства:

- романот *Белото Циганче* од Видое Подгорец;
- наставни ливчиња.

Наставните методи што ќе се применат при интерпретацијата на лектирната творба се следниве: *текст-метод*, *монолошки метод* или *метод на усно излагање*, *еуристички (дијалошки) метод*, *истражувачки метод*, *метод на демонстрација*, *метод на самостојни писмени работи* (дома) и др.

Најдобро е да се направи комбинација на овие методи. Со оглед на возраста на учениците и нивниот премин од IV во V одделение, како и на погоре спомнатите цели, сметам дека треба повеќе внимание да се обрати на текст-методот, што во себе, всушност ги имплицира *методот на читање и анализа на текстот*. Имено, од начинот на читањето ќе зависи и проникнувањето во текстот и анализата на ликовите.

4.1.3.. Наставна интерпретација на ликовите во драмата *Чорбаџи Теодос* од Васил Иљоски

Со драмското дело учениците се запознаваат на повеќе начини:

- со индивидуално читање на домашната лектира;
- со гледање драмска изведба од страна на членовите на училишната драмска секција;
- со интерпретативно читање (читање по улоги) на одделни драмски ситуации на редовен час или на часот по лектира;
- со гледање театарска претстава;
- со гледање телевизиска драмска емисија;
- со гледање делови од театарска претстава на видео-касета или на C-D;
- со слушање радиодрама.

На почетокот од оваа книга го поставуваме прашањето за потребата од читањето и затоа дека компетенцијата за читање е долготраен и макотрпен процес, кој започнува уште веднаш, во иницијалното образование. Во современата, отворена интерактивна настава по литература, класичните драмски дела (како што е и драмата *Чорбаџи Теодос*), и поради својата достапност како книжевен текст, и поради можноста да се видат како театарска претстава на сцена, можат да помогнат во процесот на литературното воспитание и образование за создавање и развивање на оваа компетенција, но пред сè за остварувањето на рецепцијата и естетската комуникација со литературното дело и низ театарот како медиум. Така, не само поради вообичаените концепции на наставните програми по мајчин јазик и литература, кои подрачјето **Литература** го делат на *епика, лирика, драма*, туку и поради образовните потреби на учениците, кои треба да се запознаваат низ воспитно-образовниот процес со термини што се карактеристични за драмата, како литературен род и комедијата (трагедијата, современа драма, драмата на апсурдот итн.) како литературен вид, неопходно е да бидат застапени и дела од драмската уметност. Исто така, веднаш треба овде да разјасниме дека, со самото тоа што во насловот го употребуваме терминот *драмски лик*, а не *драмско лице*, прикажуваме модел на час во кој е доминантен литературолошкиот пристап, иако, како што ќе се види подолу, постои обид и насоки за театролошки пристап кон комедијата *Чорбаџи Теодос*,

која се предвидува за наставна интерпретација во основното образование, исто така како лектира.

Со оглед на фактот дека воспитно-образовниот процес подразбира годишно планирање на наставниот план и програма, се определуваме, учениците да се запознаат со драмата *Чорбаџи Теодос* со гледање драмска изведба од страна на членовите на училишната драмска секција, за да го доживеат делото и како сценска уметност. На овој начин ги избегнуваме објективните пречки, а тоа се: можноста драмата да не е во моментот поставена на сцената на некој од театрите, или да не може да се прикаже на видео-касета или C-D (ако нема технички можности). По гледањето на драмската изведба, во рамките на подготовките за пристап кон лектирата, учениците добиваат задача да напишат свое мислење за играта на актерите, за костимите и за декорот (изгледот) на сцената. (Иако станува збор за аматерска изведба, на овој начин се постигнува визуелниот ефект и колективното доживување на драмскиот текст, кој е, како што знаеме пред сè наменет за на сцена.)

Потоа следи индивидуално читање на домашната лектира, што е пак во согласност со задачите и со целите на наставата по литература.

Самостојното индивидуално читање на делото, подразбира подготовка на учениците од страна на наставникот, па така, пред реализацијата на часот по лектира, добиваат **План** по кој ќе работат при читањето на драмата *Чорбаџи Теодос*. Своите сознанија при читањето, учениците ги запишуваат во дневникот за читање.

План* за читање на драмата *Чорбаџи Теодос*

1. Наслов на драмата;
2. Тема, основен литературен проблем;
3. Драмското дејство и неговата композиција:
 - времето и местото на драмското дејство;
 - етапите на драмското дејство: експозиција, заплет, кулминација, перипетија и расплет;
4. Системот на ликовите – начин на идентификација (преку говорот, дијалог – монолог, преку дидаскалиите).
 - главниот носител на конфликтот во делото – негова идентификација: ликот и конфликтот; ликот и проблемот; ликот и неговото место во композицијата (етапите) на драмското дејство; говорот на ликот; неговата релација со другите ликови; мотивација на карактерот.
5. Определување на основниот тон во делото – жанрова припадност.

На почетокот на часот, на кој го реализираме планот за интерпретација на драмата *Чорбаџи Теодос* го применуваме методот на усно излагање.

Пред да ги изнесат одговорите на задачите што им беа поставени со Планот

за читање на драмата, учениците ги мотивираме* за работа на часот со читање извадок од поговорот на Јован Бошковски кон драмата *Чорбаџи Теодос*, во кој се вели: *Како пиеса, таа спаѓа во редот на оние театарски игри кои уште од старите времиња носеле со себе многу шарм и неодоливост, во родот на веселите сценски игри. Но како и во старите и добри обрасци, и тука играта не е самоцелна, не иде само да разгали со смешните и неудобни ситуации во кои ќе се најдат нејзините актери; насмевајќи, таа истовремено и исмева, исмева навики и карактери.*⁹¹

Потоа следи коментарот на наставникот во врска со мотивацијата и се преминува кон дијалог со учениците за драмскиот текст:

– Ученици, лесно можеме да заклучиме од извадоков дека Јован Бошковски, во поговорот кон драмата *Чорбаџи Теодос*, зборува за неа како за сценска уметност. Вие имавте задача да го прочитате текстот на оваа драма. Што забележавте во однос на структурирањето на драмскиот текст?

* Забележавме дека текстот е поделен на три чина и на повеќе појави.

– Јован Бошковски во последната реченица вели дека таа истовремено нè насмејува, но и дека исмева навики и карактери. Значи, што заклучуваме, на кој литературен вид му припаѓа оваа драма?

* На комедијата.

– Да, *Чорбаџи Теодос* е комедија, со сатирични елементи и може да се нарече уште комедија на карактери, (или комедија на нарави) бидејќи исфрла на површината некои недостатоци на луѓето од типот на богатиот трговец и лихвар Теодос, наспроти снаодливиот и итер бакал Арсо, како и на ликовите на слугите и неговата сопруга, кои се во функција на потсилување на комично-сатиричниот лик на чорбаџи Теодос.

– Со оглед на целта на часот – интерпретација на ликовите во драмата *Чорбаџи Теодос*, преминуваме кон определување на функциите на ликовите, и нивните релации, а со тоа треба да го откриеме основниот литературен проблем во оваа драма.

Следи изнесување на резултатите од самостојното читање на драмата дома. Учениците одговараат:

* Планот ќе ни послужи и како систем за организација и артикулација на часот при интерпретацијата на делото.

* Мотивацијата, како движечка сила на интересот на учениците за рецепција и комуникација со литературата како медиум е еден од основните елементи и на наставата воопшто, и на самиот наставен час. Затоа, според мнозина методичари, наставниот час треба да започне со (емотивно или сознајно) насочување на интересот на учениците за конкретната тема или цел на часот. Притоа, изборот на мотивацијата ќе зависи од креативноста на наставникот. Предложената мотивација за работа на часот, во врска со интерпретацијата на *Чорбаџи Теодос* е со цел, учениците да се насочат кон воочување на разликата помеѓу драмскиот текст и драмата како сценска уметност.

⁹¹ В. Иљоски: *Чорбаџи Теодос*, Скопје, Кочо Рацин, 1962.

* Тема во оваа комедија е одземањето на лозјето на бакалот Арсо, од страна на чорбаџи Теодос.

* Основниот литературен проблем што се третира во ова дело е *социјалниот* проблем.

* Драмското дејство е предадено во три чина и 34 појави во првиот чин, 18 појави во вториот чин и 17 појави во последниот чин.

* Настанот е лоциран, како што се кажува на првата страница, во Скопје, еден есенски ден претпладне, во турско време.

– Од што произлегува конфликтот во драмата?

* Основниот конфликт во драмата произлегува од темата, односно од желбата на чорбаџи Теодос да му го одземе лозјето на Арсо.

– Дејството во оваа драма ученици, се базира врз една епизода која не е прикажана на сцената, а тоа е заборчувањето на Арсо кај лихварот Теодос. Арсо го губи своето лозје поради тоа што не може да му го врати долгот на Теодос.

– Определете ги етапите на драмското дејство во однос на ликот на Теодос?

* **Експозиција** во драмата е целиот прв чин кога се запознаваме, не само со ликот на чорбаџи Теодос и со другите ликови, туку и со темата на делото.

* **Заплетот** започнува со појавувањето на Циганите под мостот на Вардар, кои според нивниот обичај чекаат да најде случаен намерник што ќе му биде кум на нивното дете.

* **Кулминацијата** во драмата е кога чорбаџи Теодос ќе падне во стапицата што ќе му ја подготво Арсо, за да стане цигански кум.

* **Перипетиите** се поврзани со добро изрежираното кумство на Теодос, од страна на Арсо.

* **Расплет** во драмата е трагикомичниот изглед и ситуацијата во којашто се наоѓа чорбаџи Теодос, наспроти веселата игра на орото на другите ликови, кои се веселат поради остварувањето на нивните желби: Арсо си го задржува лозјето; синот на Теодос го презема кумството од татка си, а за возврат добива дозвола да се ожени со Стојанка.

– Централен лик во оваа комедија ученици, несомнено е чорбаџи Теодос. Како го гради Иѓоски овој лик во драмскиот текст? Наведете ги атрибутите со кои е опишан; Цитирајте!

1. Преку описот на неговиот изглед во дидаскалиите: мрачно лице, густу накуштравени веѓи, намуртено чело, студен поглед, остар, отсечен говор итн.;

2. Преку дијалозите со другите ликови:

Кева: Па, па...па...

Теодос: Паднала, па не станала! Зошто не ме разбудивте? (18 појава, стр. 21);

Теодос: Какви ти се мустаќите, бре мурдар!

Спиро: Па...па...

Теодос: *Пареа ти ги попарила! Зошто ти се излепени и извалкани како биволешка опашка?*

Томче: *Ти се молам татко, кандисај да ја земам Стојанка... живот немам без неа, толку ја сакам!*

Теодос: *Молкни бре, засрами се! Јас пред татако ми не можев ни да помислам, камо ли да речам ја сакам, ова, она...*

Арсо: *Ќе спечалам, ќе ја собирам вересијата и ќе ти ги вратам парите, а лозјето остави ми го, ти се молам, чорбаџи Теодосе, ми е спомен од татко и од дедо. Ми плачат децата...*

Теодос: *Е, е Арсене, за машки работи, машки зборувај, не детински. Уште малку ќе се расплачеш...*

3. Преку создавање драмски ситуации:

Во првиот чин, авторот на текстот на драмата *Чорбаџи Теодос* создава драмски ситуации од кои може да се види стравот што им е втеран в коски на жена му Кева, слугинката Наца и слугата Спиро од прераното или пак можеби задоцнетото будење на Теодос. Овие мошне комични ситуации, уште на почетокот на драмата го ставаат во центарот на збиднувањата главниот лик и го откриваат неговиот тежок карактер, иако тој сè уште не се појавил на сцената.

– Која драмска ситуација е најсмешна, според вас?

* Кога чорбаџи Теодос се крие од Циганите во колибата на лозјето на Арсо.

– Зошто?

* Бидејќи „трагедијата“ на беспрекорно чистиот чорбаџија, доаѓа до кулминација: Теодос, кој не дозволувал да има на себе ниту дамка, ниту влакно, излегува од колибата извалкан и згаден не само од нечистотијата, туку и од тоа дека Циганите го чекаат со јадење и пиене при што се ужаснува од самата помисла дека од сето тоа треба барем да проба да јаде.

– Од односот на чорбаџи Теодос кон другите ликови можеме да го определиме неговиот внатрешен лик.

– Како се однесува тој спрема жена си?

* Деспотски и со потценување.

– А спрема слугите?

* На сличен начин како и кон жена му – сурово, како господар на нивните животи.

– Како гледа на љубовта на Томче спрема Стојанка?

* Како на нешто сосема небитно во однос на нејзините божем нечисти раце и нокти.

– Зошто ученици велите „божем нечисти раце и нокти“ – која е вистинската причина за противењето на Теодос на оваа љубов?

* Тој всушност не сакал да се посвати со таткото на Стојанка, кој бил самарџија.

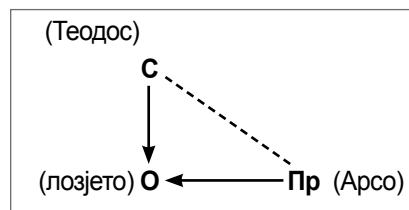
– Значи, кои се внатрешните атрибути на чорбаци Теодос?

* Тој е суров, надмен, бескруполозен.

– Рековме дека главниот носител на конфликтот во драмата е чорбаци Теодос. Него ученици, го идентификуваме како **субјект** во драмското дејство, чија желба е да го одземе лозјето на Арсо, кое го определуваме како **објект**. Кој го спречува субјектот (Теодос) во остварувањето на неговата цел?

* Арсо.

– Овој лик го определуваме како **противник**. Функциите на ликовите во драмскиот текст може да се прикажат со следниов триаголник:



- Чорбаци Теодос е носител на главниот конфликт во драмата, но што мислите – кој го движи драмското дејство кон расплетот?

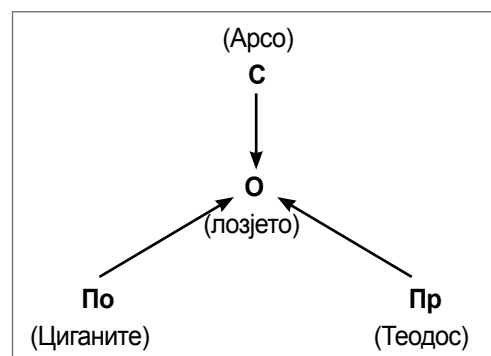
* Арсо.

- На кој начин тој успева да си го спаси лозјето?

* На тој начин што му мести стапица на Теодос да стане цигански кум.

– Значи Циганите, кои случајно се појавуваат кај мостот на Вардар, му стануваат **помошници** на итриот и снаодлив бакал Арсо, во неговата намера да се извлече од канџите на лихварот Теодос.

Како двигател на драмското дејство, Арсо можеме да го ставиме во функција на субјект. Да се обидеме сега да направиме нов шематски приказ на релациите: субјект – објект; помошник – противник. Шемата би изгледала вака:



– Што можеме да заклучиме од дијалогот помеѓу Теодос и неговиот слуга Спиро, во последната појава на крајот од драмата?

* Дека надмениот и алчен чорбација е ставен во ситуација да го признае својот пораз.

На крајот од часот следи синтезата, по извршената анализа на ликовите и интегралната наставна интерпретација* на драмскиот текст.

*Терминот интерпретација, во наставата по литература, го употребуваме во смисла на толкување на даден литературен текст, при што анализата е само еден од научните методи со кои се служиме при наставната интерпретација, која пак претставува комплексен систем од доживувачки (емотивни) и сознајни (рационални) процеси.

– Иако рековме дека авторот исмева одредени ликови што се карактеристични за дадениот период кога се случува драмското дејство и дека основниот литературен проблем што се третира во драмата е социјалниот, сепак, што можеме да констатираме ученици, како е постигнат комичниот ефект во ликот на чорбаџи Теодос?

*Комичното во ликот на чорбаџи Теодос произлегува пред сè од неговата претерана грижа за својот чист изглед.

– Значи, ова драмско дело повеќе е во доменот на комичното, отколку во доменот на сатиричното.

– Обратете внимание ученици, на последната реплика на Теодос во која самиот си вели: *Еј, Теодосе! Умри, Теодосе, Теодосе!*... Слична реплика има и во една друга драма на Васил Иљоски, упатена кон ликот на Мирса од драмата *Бегалка*, која може да се нарече женски пандан на чорбаџи Теодос. Со ова дело на Иљоски ќе се сретнете во средното училиште, кога ќе се запознавате со претставниците на битово-социјалната драма меѓу двете светски војни.

Во рамките на самостојните активности дома, учениците добиваат задача да напишат состав на тема: *Чорбаџи Теодос од моето соседство*. При тоа им се дава упатство дека треба да дадат физички опис, како и карактеризација на „нивниот“ Теодос, онака како што го замислуваат денес.

Со ова ја завршуваме интерпретацијата на драмата *Чорбаџи Теодос*, при што во пристапот кон неа, покрај со методот на усно излагање, се служиме со следниве наставни и научни методи: **метод на наставна интерпретација; текст-метод; дијалошки метод; проблемско-творечки и структуралистички метод.**

Часот се базира врз: **принципот на свесна активност; принципот на егземпларност; принципот на корелација и интеграција*** Со наставната интерпретација на лектиратата *Чорбаџи Теодос* се остваруваат следниве **воспитни, образовни и функционални цели:**

Корелација и интеграција се прави на драмата како текст и како сценска уметност, како и корелација на програмските содржини од основното со содржините од средното училиште.

Воспитни цели:

Естетски: учениците го доживуваат емотивниот набој на говорот на лицата во драмскиот текст и во играта на актерите (учениците – членови на драмската секција) на сцена; умеат да ја почувствуваат комиката на ликовите во дадени драмски ситуации, како и сатиричниот тон, преку богатата лексика употребена и во репликите и воопшто во јазикот на Васил Иљоски;

Етички: учениците заземаат свој став по однос на моралот и карактерот на ликовите – двигатели на дејството во драмата – чорбаџи Теодос и бакалот Арсо; ги оправдуваат/критикуваат постапките на едниот и на другиот; во нив препознаваат слични ликови од секојдневниот живот денес.

Образовни цели:

Учениците ги повторуваат познатите термини и научуваат нови, карактеристични за драмската уметност, како што се: драмска ситуација, реплика, како и со термини што се поврзани со драмата како сценска уметност. Се запознаваат со социјалните и културните прилики, како и со обичаите во времето во кои се прикажани ликовите.

Функционални цели:

Учениците се поттикнуваат да ги откриваат функциите на ликовите во драмата, по пат на самостојни размислувања; да навлегуваат во тајните на структурирањето на драмските ликови, како и во начинот на градење на драмскиот текст; прават дистинкција помеѓу лик – лице, личност – актер; го откриваат основниот тон во драмата, а со тоа и жанрот на кој му припаѓа таа.

При наставната интерпретација на ликовите во драмата *Чорбаџи Теодос* од Васил Иљоски ги применуваме литерарната и театролошката концепција. Сметаме дека е полезно да ги примениме и двете концепции, бидејќи на овој начин ќе оствариме низа воспитни, образовни и особено функционални цели во наставата по драма и по литература воопшто, што може да биде добра подготовка на учениците за корелација со наставните содржини во средното училиште, како и создавање компетенции на учениците за пристап кон други драмски дела, со поинаква жанровска поставеност.

4.2. Модели на наставна интерпретација на уметничкиот лик во средното образование

Моделите на часови што се прикажани подолу, се базираат врз три романа и две драми од средното училиште, различни по нивната структура, по припадноста на определен литературен правец и по начинот на уметничкото обликување на ликовите. Изборот на романите, па и на драмите воопшто не

случаен и исклучиво поради застапеноста во наставната програма по македонски јазик и литература за средното образование, туку пред сè поради можноста за нивното функционално поврзување при наставната интерпретација, со оглед на основниот/доминантниот литературен проблем во сите предложени модели за интерпретација на ликовите и покрај разликите што малку погоре ги неведуваме. На овој начин остваруваме една многу важна задача на наставата по литература, а тоа е поврзување и здобивање трајни знаења и способности/компетенции за естетска комуникација и рецепција на литературата.

Значи овде ги прикажуваме моделите на часови за интерпретација на романите: *Тврдоглави* од Славко Јаневски, *Мостот на Дрина* од Иво Андриќ и *Странецот* од Албер Ками, и драмите: *Парите се отепувачка* од Ристо Крпе и *Господа Глембаеви* од Мирослав Крпежа.

И во романот *Тврдоглави* од Славко Јаневски и во *Мостот на Дрина* од Иво Андриќ, авторите настојуваат да проникнат во тајната за смислата на човековото постоење, само што овој литературен проблем го поставуваат врз различни егзистенцијални основи и со своите специфични ликови, лоцирани просторно и временски, ѝ даваат универзална димензија на својата идеја. Ликовите во *Мостот на Дрина* се трагични и несреќни. Тоа може да се рече и за ликовите од *Тврдоглави*, а животот за нив е постојана борба со нешто и со некого. Но нивната трагика не е во субјективната потрага по апсолутното и надвор од Бога. Напротив! Тие доаѓаат во судир со објективните околности, со традиционалните норми (кои меѓутоа ги почитуваат), со природните или натприродните сили што се раѓаат во свеста и потсвеста на одделни ликови. Сведоци сме на извонредното портретирање и мајсторско нијансирање на психологијата на овие ликови, низ чии судбини е проектирана колективната судбина на народот. Андриќ и Јаневски, преку своите романи се обидуваат да го пронајдат одговорот на прашањето: како да се воспостави ред во хаосот, односно КАКО ДА СЕ ЖИВЕЕ И ЗА ШТО ДА СЕ УМРЕ?!

За разлика од нив, *Странецот* на Албер Ками, базиран врз филозофијата на егзистенцијализмот, најексплицитно го поставува прашањето за смислата на човековото постоење како индивидуа, чија лична драма лежи во согледувањето на апсурдноста, бесмислата на животот и живеењето, па оттаму и прашањето: ЗОШТО И КАКО ДА СЕ ЖИВЕЕ?!

Исто така, за разлика од *Мостот на Дрина* од Иво Андриќ, во кој е применета реалистичната постапка при градењето на ликовите и за кого е карактеристично тоа што може да се рече дека во него има толку главни ликови, колку што има и „епизоди“, и каде што нараторот е сезнаечки, во романот *Странецот* доминира ликот на Мерсо, кој е централен лик и истовремено и раскажувач.

4.2.1. Наставна интерпретација на ликовите во романот *Тврдоглави** од Славко Јаневски

Во наставната програма по македонски јазик и литература за средно образование, делото на Славко Јаневски беше предвидено во III година со вкупно три наставни часа, во кои наставникот треба да го испланира времето што ќе го оддели за *осврт врз животот и литературната дејност*⁹², како и за интерпретација на романот *Тврдоглави*. Основното прашање што се поставува пред секој наставник е: Колку време да посвети на био-библиографските податоци за авторот, а колку за наставната интерпретација на одделно дело? Знаејќи дека од интерпретацијата на литературното дело зависи остварувањето на образовните, воспитните и функционалните цели, обично, наставникот одделува половина (земено условно) од наставниот час за изнесување податоци за животот и делото на авторот, (со оглед на фактот дека учебникот по литература е конципиран така, што за секој автор се даваат основните податоци за неговиот живот и дело, па учениците, самите можат да ги прочитаат и да се запознаат со нив), а потоа преминува, заедно со учениците на интерпретација на конкретното дело. Но, постои опасност ваквиот пристап, наметнат со наставната програма да го шаблонизира наставниот процес, па за да се избегне тоа, потребни се, не само посебно- стручни компетенции, што подразбира и познавање на целокупниот опус на С. Јаневски, туку и особена креативност на наставникот при планирањето на наставниот час.

Во пристапот кон делото на Славко Јаневски предлагаме да се појде од романот *Тврдоглави*, кого критиката го става во редот на реалистични романи со митска основа. Изнаоѓајќи ги пред сè неговите главни преокупации, чија основа произлегува од *Библијата* и од историјата, Јаневски создава препознатлива семантика на сопствениот дискурс.

При наставната интерпретација на романот *Тврдоглави*, од аспект на ликовите, може да се забележи дека авторот користи сложена ликовворечка постапка, која, меѓу другото се состои и во „мешање“ имиња на светци со некои лични имиња, добиени како резултат на наследени сеќавања, па така, се создава имплицитна илузија за однапред определената улога на ликот во делото и негова преобразба од лик во судбина. Тука се, пред сè, ликовите на Онисифор Проказник и Онисифор Мечкојад, како и ликот на игуменијата Минадора. Славко Јаневски, понирајќи во најдлабоките длабини на трансцеденталната човекова свест, а притоа користејќи ги библиските мотиви за хаосот и воспоставувањето

* Романот *Тврдоглави* од С. Јаневски, во актуелната Наставна програма по македонски јазик и литература од 2002 г. веќе не е присутен. Наместо него, за интерпретација е предвиден романот *Две Марији* од истиот автор, што според моето мислење е дискутабилно во однос на целите во воспитно-образовниот курикулум по литература.

⁹² Наставна програма по македонски јазик и литература за гимназиите, Скопје, 1991.

ред во тој хаос, од светците познати во христијанската религија, како што е **Онисифор** – маченик и ученик на апостолот Павле, кој се споменува на 15, 16 и 17 јули во Православната црква и на 6 септември во Римокатоличката, како и името **Минадора**, една од трите сестри маченички, кои страдале во Битинија 303 година, а се спомнуваат на 10 септември и во Православната и во Римокатоличката црква⁹³, создава „луѓе“ од „крв и месо“ кои битисуваат во просторот и времето, за истовремено да излегуваат од тој хронотоп што се нарекува Кукулино и да прераснат во *знак*, вклучувајќи ги во самата порака како општење, како составка на лингвистичките знаци⁹⁴. Ликот, колку што е конструкција на текстот, толку е и реконструкција на читателот. Тој е носител на „универзумот на приказната“, која се анализира по двојки на опозиции кои различно се комбинираат во рамките на секој лик. Гледано од ономастички аспект, а во прилог на „судбинската“ улога на ликот, произведена од неговото лично име, ќе се задржиме и на значењето на името Лозан Перуника, кој како лик-деиктик или порт-парол, претставува признак за присуството на авторот, но, заедно со двајцата Онисифорци и носител на надреалистичкиот и митолошкиот ефект на текстот, што се постигнува со неговите состојби меѓу сонот и јавето и имплицитниот мит за неговата иницијација, содржана меѓу другото и во опозицијата на неговото име: *лоза(н) – зеленило, младост, долговечност*, наспроти *перуника -зеленило, истрајност*, кои се слични по надворешниот ефект, но различни по местото на виреење. Имено: лозата расте на плодно земјиште каде што живеат луѓето, а перуниката најчесто расте на гробишта, односно ја викаат мртвено цвеќе. Па така, може да се изведе заклучок за опозицијата *живот* наспроти *смрт*.

Методичка апаратура за интерпретација на ликовите во романот *Тврдоглави* од Славко Јаневски

Можни се различни пристапи кон овој роман, кој може да се нарече и роман-хроника за патот, одисејата на „тврдоглавите“ од Кукулино до Лесново и назад. Со оглед на значењето што го носат ликовите, внатре, во исказот на Јаневски, се определуваме за откривање на наративната структура на делото, а особено неговата симболика и знаковност од аспект на ликот, со примена на *семиотскиот, феноменолошкиот, структуралистичкиот метод и методот на рецепција*, како и методите што се карактеристични за современата настава по литература: *методот на наставна интерпретација, текст-методот, монолошкиот и дијалошкиот метод, еуристичкиот метод, методот на корелација и интеграција и проблемскиот метод*, во рамките на проблемско-

⁹³ Старословенско-македонски речник, Институт за старословенски јазик, Скопје

⁹⁴ Види: Ф. Амон За еден семиолошки статус на ликот во: кн. Теорија на прозата, Скопје, Детска радост, 1996, стр. 234.

творечкиот методички систем. (За методичките системи види на стр...)

Со интерпретацијата на романот *Тврдоглави* од Славко Јаневски остваруваме определени образовни, воспитни и функционални цели.

Образовни цели:

Преку наставната интерпретација на романот *Тврдоглави*, од аспект на ликовите, учениците се запознаваат со творечката постапка на нивното градење и ја откриваат нивната функција во обликувањето на содржината на делото. Преку самостојните активности дома, навлегуваат во уметничкиот свет на романот, ја согледуваат улогата на приказната и на народните песни, што се наоѓаат пред секое поглавје и ги споредуваат со улогата што ја има хорот во античкиот театар, кој ги најавува настаните или страшните собитија што ќе се случат во наредниот чин. Така доаѓаат до заклучокот дека романот *Тврдоглави* содржи драмски елементи и дека по углед на античката трагедија, главни јунаци, силни, храбри, истрајни, тврдоглави, можат да бидат единствено мажите. Исто така, учениците ја утврдуваат позицијата на нараторот, односно дека раскажувањето е во трето лице (**тој** – форма) и во прво лице (**јас** – форма). При анализата на ликовите ја откриваат сета сложеност на изразот на Јаневски, богатата лексика, митолошките и фантастичните елементи, што се присутни имплицитно во текстот, како и нивната поединечна и општа симболика на ликови – *знаци* за овие простори.

Воспитни цели:

Наставната интерпретација на романот *Тврдоглави* ќе придонесе за остварување етички, социолошки, антрополошки цели, и кај учениците ќе предизвика силни естетски доживелици.

Естетски цели: слоевитоста на уметничките слики, драматичноста во прикажувањето на богатиот внатрешен свет на ликовите и силните бои со кои го слика ентериерот во кој функционираат ликовите на патот-непат од Кукулино до Лесново и назад, ќе придонесат за длабоко естетско понирање на учениците во делото;

Етички цели: преку субјективната драма на главните протагонисти, Онисифор Проказник, Онисифор Мечкојад, Лозан Перуника, игуменијата Минадора, Јаков Иконописецот, Димитар Пејко, немата Ганка, Фиданка Кукникова и др. учениците ќе ја почувствуваат моќта на стравот, но и силата на упорноста која се претвора во смисла на човековото постоење;

Социолошки цели: патувањето на кукуличани по воденички камења до Лесново, за секоја куќа да има своја воденица, учениците ќе го доживеат како здружена борба на селаните против сиромаштијата, но и како импулс на свеста за осамостојување и ослободување од угнетувачите и од експлоататорите, за на

крајот од нивното патување да сфатат дека ќе бидат уште посилни ако изградат една, заедничка воденица што ќе го меле нивното жито, а учениците пак ќе ја доживеат како универзален симбол на татковината;

Антрополошки цели: пристапувајќи му критички и креативно на романот *Тврдоглави*, учениците ја согледуваат судбината на „тврдоглавите“ како постоење истргнато од контекстот на Европа, со свои специфични просторно-временски и историски белези, создавајќи свој, посебен идентитет на опстојување и траење низ вековите.

Функционални цели:

Преку наставната интерпретација на романот *Тврдоглави*, од аспект на ликот, учениците се оспособуваат за аналитичка и критичко/естетска комуникација со литературното дело. Притоа согледуваат дека ликот може да биде начин на кој ќе се осмисли содржината на едно дело, како и дека овој важен структурен елемент, во целокупното творештво на Славко Јаневски, претставува „мост“ со другите негови романи, како што е романот *И бол и бес* и романите од циклусот за *Кукулино*.

Ваквиот начин на интерпретација, ги оспособува учениците за синтетичко проучување на романот и за поврзување на претходните сознанија од литературата и од теоријата на литературата, со сознанијата што ги здобиваат на наставниот час.

Принципи во пристапот кон романот *Тврдоглави*:

- принцип на непосредна перцепција;
- принцип на свесна активност;
- принцип на корелација и интеграција;
- принцип на научност;
- принцип на проблемски и истражувачки пристап.

Форми на работа:

- групна форма на работа;
- индивидуална форма на работа;
- фронтална форма на работа.

Наставни средства:

- текстот од романот *Тврдоглави* од Славко Јаневски;
- текст од делото *Зад тајната врата* од Славко Јаневски;
- поговорот кон романот *Тврдоглави* од Миодраг Друговац;
- наставни ливчиња;
- шема, дијаграм;
- Речникот на симболи од Шевалие и Геребрант.

Подготовка за интерпретација на романот *Тврдоглави* од Славко Јаневски

На наставната интерпретација на делото ѝ претходи насоченото читање на учениците. Резултатите од проучувањето на литературниот текст зависат пред сè од начинот на читањето, од тоа колку ученикот емоционално, мисловно и фантазиски се внел и колку од него сознал, како го доживеал и како го прифатил. Затоа, сметаме дека е уместо, особено за овој роман, учениците да се поттикнат на истражувачко читање. Со ваквото читање, учениците не само што ќе бидат обврзани да го прочитаат делото, туку ќе се почувствуваат како субјекти, способни преку самостојните активности дома, да ги согледуваат, истражуваат и да ги решаваат литературните проблеми.

За да ги мотивираме учениците за работа на првиот наставен час, им го читаме кусиот и мошне инспиративен расказ *Времето на огнот* од неговата книга *Зад тајната врата*⁹⁵. Со тоа ги воведуваме постапно во светот наречен Кукулино, свет на лелек и плач, свет во кој луѓето не се несреќни, затоа што не знаат што е тоа среќа. Откако на учениците ќе им кажеме дека *Тврдоглави* е првиот, од веќе осумте романи кои го сочинуваат циклусот за Кукулино и откако на табла ќе ги напишеме нивните наслови, преминуваме на изнесување на резултатите од задачите за насочено читање на романот *Тврдоглави*. Прашањата имаат за цел да ги водат учениците при читањето на делото и да ги воведат во неговата наративна структура. Така, доаѓаме до заклучокот дека настаните се одвиваат sukcesивно, речиси календарски, па можеме да зборуваме за класична линеарна композиција на делото, барем што се однесува до главната релација на фабулата. Но кога на наредните два часа, преку истражувачките задачи ќе се задржиме на внатрешните монолози, како и на дијалозите меѓу одделни ликови, преку кои авторот ја „обојува“ приказната и со историска орнаментика, можеме да речеме дека *Тврдоглави*, е „една творечка вертикала, психореалистичка по својата теориска предестинација, со понекој веристички детаљ на одделни истурени точки“.⁹⁶

Неколку недели пред да пристапиме кон реализација на наставните часови, предвидени за интерпретација на романот *Тврдоглави*, на учениците им поделиваме наставни ливчиња со прашања на кои треба да одговорат индивидуално, додека го читаат делото.

Учениците во својот дневник на читање, освен што одговараат на поставените прашања, ги забележуваат и своите доживувања и впечатоци од делото.

⁹⁵ С. Јаневски: *Зад тајната врата*, Скопје, Македонска книга, 1994.

⁹⁶ Миодраг Друговац: За романот „*Тврдоглави*“, поговор кон истоимениот роман, Скопје, Наша книга, 1976.

Задачи за насочено читање на романот *Тврдоглави*

1. Внимателно прочитајте го „уводниот дел“ во романот. Во овој дел Славко Јаневски дава веродостојна слика за настани што се случиле во Европа и во светот. Во тој временски контекст ја става и Македонија. Што забележувате во однос на прикажувањето на настаните што се случиле во Европа, наспроти настаните во Македонија? Аргументирајте!
2. Сите имиња што ги среќаваме во почетокот на романот се имиња на познати светски и европски личности – научници, писатели, коишто оставиле трага во историјата на литературата и во науката. Обидете се да го откриете името на оној лик чиешто име не ѝ припаѓа ниту на науката, ниту на историјата на литературата. Кому му припаѓа овој лик?
3. Кој ја раскажува приказната за патувањето на „тврдоглавите“ од Кукулино до Лесново и назад?
4. Кој уште дознава за „одисејата“ на кукуличани и кому му ја пренесува на крајот од романот?
5. Размислете: која е функцијата на мотивите што се дадени во вид на народни песни и една приказна, пред почетокот на секое поглавје на романот?
6. Размислете за симболиката на боите и на броевите кои доминираат во романот; обидете се да ја откриете симболиката на воденичките камења. (Нешто повеќе за нивната симболика можете да најдете во Речникот на симболите од Шевалие и Геребрант.)
7. Кои чувства ги побуди во вас „кукулинскиот свет“? – Во што е неговата оригиналност и исклучителност?

Освен задачите за насочено читање на овој мошне сложен роман, учениците добиваат и истражувачки задачи за интерпретација на ликовите во романот *Тврдоглави*, што треба да ги промислуваат во рамките на самостојните активности дома, во групна форма на работа.

Со оглед на сложеноста на воспитно-образовните цели што си ги поставуваме со наставната интерпретација, на учениците им предлагаме можен проект за пристап кон ликовите во романот *Тврдоглави*, кој треба да им помогне при решавањето на истражувачките задачи.

Проектот го содржи следниве елементи:

- Име, презиме (на ликот);
- начинот на воведувањето на ликот во текстот;
- „биографија“ – т.е целата информација за минатото на ликот која не е претставена како сижетен момент;
- портрет;
- цел, намера, патот за постигнување на целта;
- дејствија (мотивација, резултати);
- пространството и времето на ликот;

- соодносот со другите ликови;
- односот кон вечните вредности со повеќе или помалку апстрактен карактер: татковина, дом, семејство, љубов, вистина и др.;
- идентификација и самоидентификација на ликот;
- коментар.

На учениците им нагласуваме дека не мора стриктно да се држат до предложениот проект за секој лик.

Во романот *Тврдоглави* среќаваме необични имиња, па можеме да речеме дека *името е императивна категорија на ликот*⁹⁷. Ликовите во романот дефилираат пред нас со сета своја сложеност, густина⁹⁸ и му ја даваат на текстот социолошката, психолошката и филозофската димензија, при што ги дефинираме со импликациите.

Истражувачки задачи на учениците

Учениците ги делиме на четири групи. Секоја група, треба поодделно да се задржи на следниве ликови:

I група – Онисифор Проказник

1. Задржете се на физичкиот изглед на Онисифор Проказник и поврзете го со толкувањето за причината за проказата на неговите предци.
2. Размислете која е неговата функција во романот, освен да ги води кукуличани на патот до Лесново по воденички камења.
3. Поврзете го ликот на Онисифор Проказник со ликовите на Онисифор Мечкојад, Лозан Перуника, Јаков Иконописецот, Димитар Пејко и со другите ликови. Размислете за неговиот однос кон нив.
4. Обидете се да ги определите времето и просторот во кои се движи „духот“ и телото на Онисифор Проказник;
5. Дефинирајте го неговиот однос кон татковината, судбината, вистината. (Задржете се на дијалогот меѓу него и Чучук Андреј на стр. 255 и 257).⁹⁹

II група – Онисифор Мечкојад

1. Опишете го неговиот физички изглед?
2. Поврзете го ликот на Онисифор Мечкојад со ликовите на Онисифор Проказник, Лозан Перуника, Јаков Иконописецот, Димитар Пејко и со другите ликови;

⁹⁷ Лео Шпицер во кн. *Теорија на прозата*, Скопје, Детска радост, 1996, стр. 246.

⁹⁸ E. M. Forster: *Aspects of the Novel*, 1974

⁹⁹ С. Јаневски: *Тврдоглави*, Скопје, Наша книга, 1976.

3. Размислете за неговата функција во романот?
4. Дефинирајте го неговиот однос кон вистината, татковината, домот. Како се самоидентификува тој?
5. Дајте свој коментар за тоа зошто Онисифор Мечкојад е насликан на иконата како најкрупна фигура.

III група – Игуменијата Минадора

1. Како авторот ја воведува игуменијата Минадора во текстот?
2. Задржете се на нејзиниот физички изглед.
3. Како таа гледа на идејата секоја куќа да има своја воденица? Цитирајте!
4. Која е нејзината улога во однос на развојот на дејството во романот?
5. Размислете за нејзината функција во романот?
6. Кои претстави ги буди кај вас ликот на игуменијата Минадора? Коментирајте го вашето становиште.

IV група Лозан Перуника

1. Како и кога авторот го воведува ликот на Лозан Перуника во текстот на романот?
2. Протолкувајте го значењето на неговото име („стогодишниот даб“ Лозан Перуника);
3. Кој е Лозан Перуника?
4. Обидете се да ја откриете функцијата на сонот во градењето на ликот на Лозан Перуника;
5. Определете го неговиот однос кон другите ликови; Коментирајте го односот: Лозан Перуника наспроти немата Ганка;
6. Како ги доживува Лозан Перуника вистината, љубовта, татковината?
7. Коментирајте ја неговата функција во наративната структура на романот.

Организација и артикулација* на првиот наставен час

Наставниот час го организираме и го артикулираме на следниот начин:

1. Создавање проблемска ситуација:
 - читање извадок од книгата *Зад тајната врата*;
 - интерпретација (толкување) на основните симболи што произлегуваат од извадокот;
2. Најава на целта на наставниот час (интерпретација на романот *Тврдоглави* од Славко Јаневски);
3. Коментар на наставникот за временската димензија во романот;

* Овде, со значење – определување на етапите на часот.

4. Изнесување на резултатите од насоченото ученичко читање:
 - определување на наративната постапка при градењето на текстот;
 - одделување на доминантните знаци во делото;
5. Дефинирање на главниот проблем:
 - поврзување на проблемот со ликовите во романот;
 - определување на основните мотиви;
6. Договор со учениците за самостојните активности дома.

РЕАЛИЗАЦИЈА | час

На почетокот на часот, на учениците им читаме извадок од расказот „Времето на огнот“ од книгата *Зад тајната врата*:

„Во некој век без реден број се роди црвенокосо дете во кристална пештера, под чиј свод преспа веда. По едно зимско лудило на ветровите, зад границата на која се разминаа светлоста и студот од пештерата се изви чад. Раснејќи детето во кристалната пештера го измисли огнот.

Се нижеа години. Никој не ги броеше. Од кристалната пештера излезе човек со чад околу ушите. Во издлабен камен носеше жив оган. Пееше – и песната мораше некој да ја создаде...

Не се знае како, подоцна освојната долина ја зазеле дојденци, до толкава мера бушави што на темето им се веделе сеници. Мустаките не им биле нагорени од оган. Затоа на секој мустаќ можеле да носат по еден полн бардак. На новата татковина ѝ го дале името Кукулино.

Имињата во кои двапати едноподруго се повторува буквата „у“ зад буквата „к“ во некои словенски јазици има кобно значење. Поколенијата што се речеа во Кукулино никогаш не го изговорија зборот среќа. Ако е точно тоа, тие секогаш имале извесна предност над сите други: оние што не знаат што е среќа, не се несреќни.”¹⁰⁰ (стр. 11-12)

Според необичните метафори и мошне карактеристичниот стил на наратива, учениците треба го откријат името на авторот на книгата раскази *Зад тајната врата*, а потоа и да го поврзат со името на авторот на романот *Тврдоглави*, Славко Јаневски.

Потоа, со добро обмислени прашања* заедно со учениците, (без да навлегуваме во попродуктивна анализа) го коментираме извадокот:

*Одговорите на учениците што се дадени во текстот, не се само можни, туку се и емпириски засновани. Имено, на сличен начин е изведена наставната интерпретација на романот *Тврдоглави*, во гимназијата „Зеф Љуш Марку“, во македонските паралелки.

¹⁰⁰ С. Јаневски: *Зад тајната врата*, Скопје, Македонска книга, 1993.

– На кого ви асоцира „црвенокосото дете“ родено во кристална пештера?

* На Исус Христос.

– Да ја прочитаме уште еднаш реченицата: „*Раснејќи детето во кристалната пештера го измисли огнот.*“ Кого можеме да „препознаеме“ во оваа реченица? Кој го измислил огнот за луѓето според грчката митологија?

* Прометеј.

– Кога е родено детето и на кое место живее?

* Не се знае точно кога, и не се знае точното место. Родено е: во некој век без реден број, а живее во осојната долина.

– На што ве асоцира неопределениот хронотоп (време и простор)?

* На вечното (божествено) постоење на Исус Христос; (некои ученици ја согледуваат бајковитата (фантастична) матрица.

– Кои се дојденците што ја зазеле осојната долина?

* Силни мажишта, чии мустаќи не биле подгорени од оган.

– Зошто велите „силни мажишта“? Образложете го вашиот одговор!

* Затоа што „на секој мустаќ можеле да носат по еден полн бардак вода“.

– Што заклучуваме од последниот пасус, за кои „луѓе“ станува збор?

* Веројатно за „тврдоглавите“ од Кукулино.

Со одговорот на последното прашање, се прави „мост“, премин кон основниот предмет на проучувањето, во текот на трите наставни часа, а тоа е: откривање на уметничкото кодирање и знаковноста на ликовите во романот *Тврдоглави*.

Часот го продолжуваме со коментар на наставникот:

Ако ја земеме предвид безвременската димензија и асоцијациите што произлегоа од вашите одговори за извадокот од расказот „Времето на огнот“, можеме да заклучиме дека Славко Јаневски се движи во доменот на митското и фантастичното, но наспроти тоа пак, со последниот пасус, авторот нè враќа во реалноста, зборувајќи за значењето на името Кукулино, како топоним на новата татковина на дојденците и како синоним за (не)среќата на нивните поколенија.

Времето пак во романот *Тврдоглави*, иако прецизно детерминирано со годината на значајни настани во Европа, во 1835, претставува на места иреално време, виртуелна стварност која предизвикува апокалиптични визии повикани од трансцеденталната свест на ликовите – учесници во дејствата на оние кои патуваат од Кукулино до Лесново и назад, но и тука авторот се служи со реалистичка постапка и одвреме на време ја растура магијата на фантастичното и страшното, а од митското, библиското и историското време нè враќа во времето во кое егзистираат ликовите.

Потоа се преминува на изнесување на резултатите до кои дојдоаѓаат учениците при нивното насочено читање: (учениците ги читаат одговорите, запишани во нивниот дневник на читање; секој ученик одговара на по едно прашање)

1. Очигледен е контрастот со кој се служи авторот за да ја прикаже состојбата во Македонија. Додека Европа доживува вистински подем во областа на литературата, науката и техниката, додека во целиот свет се случуваат крупни настани, Македонија, тој микрокосмос, непознат за сите и за секого, иако се наоѓа во срцето на Европа, доживува само катастрофи и катаклизми. Масовно, од некакви чуми пцовисува запрежниот добиток, се сотираат седалките на пчелите и, како што вели авторот: „на крвав камен се грчи Македонија“.

2. Во уводниот дел на романот, авторот го споменува името на Селцик-бег кој, иако Турчин, ја заштитува рајата од турските зулumi. Тој му припаѓа на текстот на романот *Тврдоглави* и е лик со кој започнува основниот мотив во делото, а тоа е потрагата по воденички камења, за секоја куќа да има воденица.

3. Приказната за „тврдоглавите“ ја раскажува Лозан Перуника, кого меѓу другото го определуваме како лик-наратор, кој раскажува во 1 лице, покрај авторот, кој раскажува во 3. лице.

4. Одисејата на кукуличани, стогодишниот Лозан Перуника ќе му ја раскаже на чудниот поп-распоп Доситеј Давидовски, кој пак, откако ќе убие еден германски војник и се придружува на партизанската бригада на чие чело се наоѓаат комесарот Мони и командантот Никодим. Тие, како што се вели во текстот, во многу нешта потсетуваат на двајцата Онисифорци.

– Во врска со ваквото поврзување на два века и на двајцата главни протагонисти, би додале дека Славко Јаневски е автор со огромна инвентивност и моќ за поврзување на своите дела преку ликовите, што ја прави неговата нарративна постапка мошне оригинална. Така, еден до два лика, освен што повторно се спомнуваат во делата од циклусот за Кукулино, или потсетуваат едни на други ги среќаваме и во другите негови дела, како што се ликовите од романите: *Стебла*, *Две Марији*, и веќе спомнатите Мони и Никодим од романот *И бол и бес*.

5. Мотивите во приказната и во народните песни, што се дадени пред секое поглавје имаат функција на сижe или најава на она што ќе се случува понатаму.

Овде ги потсетуваме учениците на лектирата од I година *Антигона* од Софокле, и заклучиме дека овие мотиви имаат слична улога со хорот во античката трагедија кој ги најавува страшните собитија и настани. Овде може да се додаде и тоа, дека преку вметнувањето на фолклорот, Јаневски го пренесува читателот од стварноста и надреалостичките слики на ужас и страдања, во светот на фантастичното. Со други зборови создава илузија на невозможното.

6. Бидејќи од Кукулино тргнуваат 43 двоколки кон Лесново, веднаш, на почетокот се добива асоцијација за четириесетте маченици. Ако се потсетиме на симболиката на бројот три (3), што го означува светото тројство, ќе констатираме дека кукуличани „зрачат“ со својата светост и мачеништво. Имено, полeка се осипуваат по патот до Лесново и назад за на крајот да преживеат само тројца.

Во романот доминира лилавата боја, која се добива со мешање на сината и црната. Ако сината, е боја на небото, а црната – боја на пеколот, ја добиваме постојаната борба меѓу доброто и злото.

Очигледно е дека доминантен симбол во романот *Тврдоглави* се воденичките камења. Без нив не може да се меле житото, па така, тие го симболизираат лебот, опстанокот, слободата, животот воопшто. Во Речникот на симболи, кружните камења, слични на воденичките камења симболизираат повторно раѓање или иницијација.

7. Оригиналноста и исклучителноста на кукулинскиот свет е во неговата, во исто време фикционална поставеност, како измислен топоним, но сепак, од друга страна лоциран и просторно и временски во околината на Скопска Црна Гора, во 1835 година. Овој „свет на лелек и плач“ предизвикува чувство на неизвесност и страв, но и чувство на идентификација со сопствениот народ, со неговата „тврдоглавост“, што ќе рече упорност.

Со одговорот на последното прашање, учениците го дефинираат основниот литературен проблем во романот *Тврдоглави* – **Проблемот на опстојувањето**, како и мотивите, што се во основата на овој проблем: **социјалниот мотив и мотивот на слободата**.

Со одговорот на прашањето за носителот на овие мотиви, дека се тоа „тврдоглавите“ од Кукулино, како колективен лик и заеднички знак на упорноста во остварувањето на целта, завршува првиот наставен час.

На наредниот час се здржуваме на главните протагонисти во романот *Тврдоглави* – Онисифор Проказник и Онисифор Мечкојад. Им се најавува на првата и на втората група ученици да се подготват за изнесување на резултатите од самостојните активности дома. Другите ученици треба да се подготват за дискусија и коментар за „ликот на чудовиштето“ и влијанието на екстериерот врз градењето на ликовите.

Организација и артикулација на вториот наставен час

1. Коментари на учениците за „ликот на чудовиштето“ и влијанието на екстериерот врз градењето на ликовите;

2. Изнесување на резултатите од истражувањата на првата група:

- откривање на знаковноста што произлегува од анализата на ликот на Онисифор Проказник (актанцијален модел);
- синтеза што произлегува од истражувањата на првата група;

3. Изнесување на резултатите од истражувањата на втората група:

- откривање на знаковноста што произлегува од анализата на ликот на Онисифор Мечкојад;
- поврзување на ликот на Онисифор Мечкојад со другите ликови;
- синтеза што произлегува од истражувањата на втората група.

4. Најава на самостојните активности на учениците дома, за наредниот час – изнесување на резултатите од истражувањата на третата и четвртата група.

РЕАЛИЗАЦИЈА II час

Часот го започнуваме со поврзување на заклучоците до кои дојдовме на минатиот час – дека чудното, како елемент на надреалистичката постапка на Славко Јаневски е само фон, референцијална основа за градење на текстот. Така, освен „луѓето“ (според Форстер, б.м.), како лик функционира и „чудовиштето“.

Следи дијалогот помеѓу учениците и наставникот:

– На кој начин го воведува авторот овој лик-анафора¹⁰¹ во текстот?

* Преку описот на „чудовиштето“ и екстериерот.

- Аргументирајте со цитати од книгата!

* *Наголемена змија со куси и криви ноктести нозе, под зелени крлушки и со крилја на лилјак; главата, со мршојадска брада на работ на вилиците, се тресела а врз ноздрите ѝ лежеле магли. Или онака како што изгледало плашилото во здруженото претчувство на патниците од Кукулино: рог во лак свиен на гуштерска глава, под тој рог две пакосни очиња, две жарки, студени и шашливи за да видат сè пред себе, под себе и зад себе...¹⁰²; На својот пат луѓето бегале од шуми, од голите ридишта не демнеле лутооки арамии со кисел мирис во брадите; неголеми простори на запрложен македонски даб, засолништа на лисици и црногрби свињи, камен и неплодна иловица – патем тоа ги чекало. И врвици на мртви, врвици на живи, врвици на оние што ќе се родат. И бесплаќа, проколнати места на кои ни дивината не остава трага.¹⁰³*

– Ученици, вториот цитат не се однесува само на екстериерот низ кој се движеле „тврдоглавите“ од Кукулино, туку има и поинакви конотации. Кои се тие?

* Овие простори на „запрложен македонски даб“ добиваат безвременска димензија и се однесуваат и на оние што некогаш постоеле, а веќе ги нема и на оние што допрва треба да се родат.

– На што е всушност плод „чудовиштето“?

– На здружениот страв.

– Значи, кукуличани, освен што се носители на здружената сиромаштија, тие се носители и на здружениот страв. Како влијае стравот, тоа грозно „чудовиште“ врз патниците. Цитирајте!

* *...се грбавеле и никој не сакал да биде последен во редот, без заштита*

¹⁰¹ На учениците им објаснувам: лик со суштинска, организаторска, мнемотехничка функција. Види: Филип Амон: За еден семиологски статус на ликот, во кн. Теорија на прозата, Скопје, Детска радост, 1996.

¹⁰² С. Јаневски: *Тврдоглави*, Скопје, Наша книга, 1976, стр. 36.

¹⁰³ Исто, стр. 38.

зад грбот, и биле неми и сепак отворени за секој непознат шум. (стр. 36)

– Со кого е поврзан стравот, освен со „тврдоглавите“?

* Со целото човештво воопшто: *Доаѓа од најтемното минато и се движи победнички кон крајот на човештвото.*

– Значи стравот добива исконска и универзална димензија, со огромна уништувачка моќ за целото човештво. Кој внесува уште поголем немир во редовте на кукуличани?

* Седумдесетгодишниот Дмитар Пејко, или како што е наречен „видовитиот носител на знамето на стравот“.

– Размислете, со која цел е внесен овој лик во текстот?

* Да ја покаже не само внатрешната растргнатост, туку и меѓусебната разнебитеност на „тврдоглавите“. На почетокот секој е против секого.

– Што се случува со Дмитар Пејко?

* Жртвуван е во името на смирувањето на свеста и потсвеста на луѓето, во нивното бегане од стравот.

– Во врска со Дмитар Пејко би сакале да додадеме и свој коментар за неговата улога на лик, кој му послужил на авторот не само за поврзување на неговата смрт со христијанските обичаи и со паганството, туку и со мотивот на иницијација, што е имплицитно поставен од почетокот па до крајот на делото и во наративната структура, и преку ликот на Лозан Перуника, на кого ќе се задржиме на наредниот час. Ова ќе го потврдиме со зборовите на Дмитар Пејко кој вели дека е двапати крстен; прво како Дмитриноариј, а потоа како Дмитар Пејко, како и од дијалогот пред неговата смрт со Онисифор Проказник на кој на прашањето: „Ќе се родиш ли и по третпат“, му одговара: „Сè што умира повторно се раѓа. И човекот и билјето. Само господ не се раѓа. Тој е бесмртен.“

– А сега, да преминеме на изнесување на резултатите до кои дојдовте при истражувањето на ликот на Онисифор Проказник.

Како авторот го воведува ликот на Онисифор Проказник во текстот? Цитирајте!

* Преку краток опис на неговиот физички изглед и со дијалогот што го води со игуменијата Минадора.

* *Едниот од придојденците со белег на замисленото лице, најверојатно детски спомен од рог на туѓо говедо, и со сенка на возбуда во светлите очи, онакви какви што можат да имаат и децата и мачките, се викал Онисифор Проказник. Со долгите раце можел да биде и крадец. Но сепак стоел смерно како човек што не бил никогаш до работ на искушенијата.*

– Што дознаваме преку надворешниот опис на Онисифор Проказник за неговиот социјален статус и за некои негови внатрешни особини?

* Дознаваме дека како дете бил сиромашен, бидејќи чувал туѓи, а не свои говеда, а реченицата во која се опишуваат неговите очи, слични на децата и на

мачките упатува, во исто време на снаодливост, лукавост и невиност.

– Што заклучуваме од дијалогот, која е неговата функција во романот, освен да биде водач на патот до Лесново по воденички камења?

* Дека Онисифор Проказник е способен да биде носител на заедничката идеја на селаните од Кукулино: „секоја куќа да има своја воденица“, што ја поврзуваме со главниот литературен проблем – **проблемот на опстојувањето**. Со следните реченици во кои вели: *Секоја куќа со воденица, мајко. Беговите не ќе ни можат ништо*, го откриваме социјалниот мотив, поврзан со мотивот на слободата.

– Кај игуменијата Минадора по благослов за патот кон Лесново доаѓаат Онисифор Проказник и Онисифор Мечкојад. Едниот од нив се надева дека ќе биде избран за водач. За кого сепак, се определува игуменијата и зошто?

* За Онисифор Проказник. Во потсвеста на игуменијата Минадора доаѓаат преданијата за двајцата Онисифорци. Преданието за Онисифор Мечкојад (според игуменијата) го прикажува како потомок со насилнички нагон, а Онисифор Проказник како потомок на грди луѓе, но „со чудна смиреност под русите веѓи“. Од преданието за тројцата предци на Проказник, може да се заклучи дека биле снаодливи при враќањето од далечните мориња: „болни, беззаби и крастави“, но со многу чудесни и убави предмети, дошле во татковината преправени како муслимански аџии, *со скриено крвче од седеф*¹⁰⁴ под арапската антерија. Преданието за нив раскажува уште и дека „тројцата набожни проказници од новата Балканска Библија“, откако ги заклале своите роднини, кои ја префатиле краставата болест, станале вистински аскети, кои зрачеле со својата светост, а по смртта (секој умрел под своја бука, и ни една од тие буки селаните не можеле да ја исечат ни со железни секири и пили) останале да светат ноќе со млечна светлина.

– Значи, смиреноста, мудроста, истрајноста, саможртвата, аскетизмот на предците на Онисифор Проказник биле пресудни, игуменијата Минадора да го определи за водач токму него.

– Рековме дека основната функција на Онисифор Проказник во романот е да ги води „тврдоглавите“ по воденички камења до Лесново и назад. Според функцијата што ја има и според релацијата со главниот литературен проблем, Онисифор Проказник го определуваме како **субјект (С)** а воденичките камења како **објект (О)**.

– Да се обидеме да ги определиме другите функции: Кој му помага, а кој му се спротивставува на патот до Лесново?

* Уште на почетокот, како главен противник на неговата функција на водач го определуваме Онисифор Мечкојад, а потоа и неговиот килав роднина Јаков

¹⁰⁴ Исто, курзивот мој.

Иконописецот. Веднаш по тргнувањето кон Лесново, најголем и најстрашен противник на Онисифор Проказник, но и на сите „тврдоглави“ е чудовиштето, како инкарнација на стравот.

– Значи, нив ги определуваме, според моделот што го дава Ан Иберсфелд (*An Ibersfeld*)¹⁰⁵ како **противници (Пр)**.

– Кој му помага на Онисифор Проказник?

* Може да се рече дека вистински помошник нема, освен во ликовите на оние кои не му се спротивставувале на неговите одлуки при патувањето.

– Која е причината за тргнувањето по воденички камења?

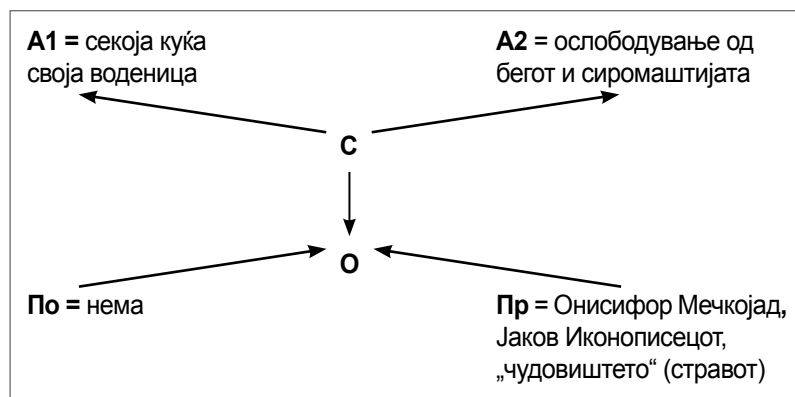
* Секоја куќа да има своја воденица.

– Значи, желбата да се има сопствена воденица која ќе го меле житото ја определуваме како **адресант. (A1)**

– Што е мотив за тргнувањето на тешкиот и далечен пат по воденички камења во Лесново?

* Ослободување од здружената сиромаштија и спасот од беговите. Нив ги определуваме како **адресати. (A2)**.

Шемата ќе изгледа вака:



– Како ќе ја протолкувате реченицата: *Зошто своето воле не го помилува со нож Онисифоре?* – („гласот му е ни покорен, ни предизвикувачки, глас со една смисла – да се разбере што зборува, а не како се зборува“).

* Му ја кажува вистината на Онисифор Мечкојад за неговата себичност, свирепост и недостојност да биде водач.

– При враќањето од Лесново кон Кукулино, Онисифор Проказник минува низ исто толку искушенија како и при тргнувањето. Како се однесува кон сиракот Лозан Перуника и кон својата веќе преполовена група „тврдоглави мажишта“, меѓу кои се наоѓа и Онисифор Мечкојад?

¹⁰⁵ An Ibersfeld: *Aktancijalni model u pozorištu*, Moderna teorija drame, (priređila Mirjana Mioćinović), Beograd, Nolit, 1981, str. 85.

* Кон Лозан Перуника се однесува како татко (сака да го посини, ако се вратат живи), а кон другите – заштитнички и одговорно. И покрај сè, Проказник е свесен за силата на неговиот истоименик Мечкојад, па во еден момент на голема опасност по неговиот живот, при враќањето во Кукулино, тој го определува за негов наследник како водач, Онисифор Мечкојад.

– Како го доживувате ликот на Онисифор Проказник, според релациите со ликовите на Дмитар Пејко, Јаков Иконописецот, Лозан Перуника, Онисифор Мечкојад, Чучук Андреј, игуменијата Минадора и другите ликови како: светец, мудрец, грешник, енергичен, слабак... Определете се за доминантните особини.

* Иако авторот го слика како „смерен богочетец“, може да се рече дека Онисифор Проказник поседува една неисцрпна енергија да се справи со речиси сите објективни и субјективни пречки на кои наидува, мудро и енергично, но не како светец, ами како еден од „тврдоглавите“, со сите недостатоци и доблести што ги поседуваат.

– Определете ја временската и просторната димензија на овој лик; извлечете ја поентата за неговото значење во текстот преку цитатот: *Зошто станал челник на дружината, зошто не ѝ рекол на игуменијата дека пред сто или пред илјада години тој самиот, неговото срце или неговиот разум во некој друг, водел кон магли исти вакви тврдоглави човечишта и ги оставил коските под врлежи, зошто без престан се судрувал со алчност и со безумност?* (стр. 75)

* Онисифор Проказник е лик кој добива безвременска и беспросторна димензија и израснува во лик на универзален водач. Тој како да е предодреден да биде челник на тврдоглавите мажишта. Тоа е неговата проказа или проклетие.

– Што можеме да заклучиме од дијалогот меѓу Онисифор Проказник и Чучук Андреј, како гледа на судбината Проказник, а како Андреј?

* Онисифор Проказник смета дека тврдоглавоста треба максимално да се искористи против зулумот и зулумкарите од сите бои и тоа на радикално поинаков начин. Според него, на народот му се потребни нови пушконосци и локачи на крвописка крв, а не нови четириесет маченици. Тој е подготвен да се фати за гуша и со судбината: *Судбина, значи... Добро. Ако треба и со тоа живот но ќе се зграпчине за гуша*, додека Чучук Андреј смета дека сè е однапред предодредено, дека сè се движело според однапред определени простори со свои тајни и неизбежни законитости.

– Да заклучиме: Онисифор Проказник на крајот од делото израснува во вистински водач, кој не се бори само за голиот живот, ами во името на слободата, домот и татковината е спремен да се жртвува и самиот себе си. Тој е водач, главен протагонист, кој одлучно се фаќа за гуша со „животното“ наречено судбина и во чиј лик се прекршува индивидуалната и колективната свест на тврдоглавите од Кукулино за потребата од здружувањето и здружената борба, како единствен одговор на прашањето за опстојувањето.

– Преминуваме на изнесувањето на резултатите од истражувањата на втората група:

– Кога и каде се појавува Онисифор Мечкојад во романот?

* Онисифор Мечкојад се појавува со Онисифор Проказник на заодот на зимата во манастирот Св. Никита за да побараат заедно благослов од игуменијата Минадора.

– На кој начин авторот го воведува во текстот?

* На сличен начин како и Онисифор Проказник, преку дијалогот со игуменијата Минадора, како и преку коментарот на авторот: *...му се тргале од патот, повеќе му се плашеле, отколку што го сакале.*

– Што заклучуваме за него од дијалогот, како каков го идентификуваме?

* Како самоуверен, наметлив, горделив, зелен да биде челник на тврдоглавите по секоја цена.

– Со кои ликови ќе го поврземе Онисифор Мечкојад за да го добиеме неговиот психолошки профил?

* Уште на почетокот на романот, „килавиот и многудетен“ роднина на Онисифор Мечкојад, Јаков Иконописецот му послужил на авторот да ја покаже неговата внатрешна страна. Тој е пркосен, брзоплет и гневен. Зависта, суетата, што ја чувствувал спрема Онисифор Проказник, со сета своја робусност и физичка сила ја истура врз овој „грешен светец“, бидејќи се обидел да го спречи Онисифор Проказник да биде водач со подмолно и скришно вперена вила во неговите ребра, но не ја завршил работата до крај.

Неговата пак, страшна одлучност ја гледаме во брзопотезното решавање со своето остро и криво ноже да му ја засече жилата на челото на видовитиот Дмитар Пејко, за да потече злата крв и за да не ги плаши повеќе со своите привиденија.

– На кој начин авторот го дава физичкиот изглед на Онисифор Мечкојад?

* Онисифор Мечкојад со само една реченица е опишан преку реторското прашање што си го поставува игуменијата Минадора: *Зошто тој црн Онисифор, без влакна само во подмолните очи, носи златна обетка на левото уво?* (стр. 19)

– Која е неговата функција во романот?

* Видовме дека Онисифор Мечкојад функционира пред сè како противник на Онисифор Проказник, поради неостварената амбиција да биде водач на тајфата. Тој е онаа антагонистичка сила која иако спротивставена, влече напред кон остварувањето на целта, а тоа се воденичките камења за нивните воденици.

– Која е втората или можеби првата причина за нетрпеливоста на Онисифор Мечкојад кон Онисифор Проказник?

* Тоа е неостварената љубов на Онисифор Мечкојад кон Донка, која всушност му станала жена на Онисифор Проказник.

– Од каде доаѓа неговото презиме?

* Презимето го наследува од неговиот едноок предок, за кој се верувало, според преданието, дека живеел со мечка која се грижела за него, го хранела, а кога веќе немала со што да го храни дозволила да ја изеде.

– Кои асоцијации, уметнички слики и претстави ги буди ваквата приказна за предокот на вториов Онисифор?

* Прадедото на овој Онисифор, секако требало да биде силен, крупен, со киклопски димензии, моќен, крволочен и способен да убива за да преживее, слично на сверовите, слично на мечката со која живеел во пештерата. Сверското во него правело да не разликува туѓо од свое и да го напаѓа сопствениот добиток. Времето во кое живеел асоцира на митско време, иреално и несфатливо, а сепак, неговото постоење на некој начин е возможно, бидејќи физичкиот изглед на неговите наследници во многу нешта потсетува на мечка.

– Преку раскажувањето на младиот Лозан Перуника и преку неговите дијалози со Онисифор Мечкојад ја гледаме интенцијата на текстот, на некој начин да се воспостави внатрешна рамнотежа, (ред во хаосот на микро-план) меѓу оној Онисифор кој е судбински определен како убиец, крвопиец, одметник и еден друг Онисифор кој е зелен правдата и вистината да излезат на виделина. Која е неговата вистина, како се самоидентификува тој?

* Како потомок на Парамон Мечкојад, кој јуначки се борел заедно со војводата Карпош и чија глава била уценета од страна на турските паши како замена за машките деца од 4 до 14 години. Тој, од сопствениот син бара да му ја пресече главата со зборовите: *На народецов не му се нужни старци, животот ќе го продолжат децата што ги купувам со своја крв*. Вистината на Онисифор Мечкојад е дека тој е потомок на голем јунак, храбар, пожртвуван, умен и со две очи човек, кој остава аманет на идните поколенија да носат обетка на левото уво и да колат сè што е дворјанско, под самур-калпацци, во зелени долами везени со злато...

– Може да се рече дека Онисифор Мечкојад е трагичен лик. Зошто?

* Од досега кажаното произлегува дека и покрај неговата физичка сила Онисифор Мечкојад е вистински губитник, кој всушност не знае да губи, кој не умеа да го поднесе поразот. Така, на венчавката на Онисифор Проказник со Донка се обидува со сила да ја одвлечка невестата од олтарот, а поради одлучувањето на игуменијата Минадора другиот Онисифор да биде водач на тврдоглавите, тој не се побратимува со крв и не се заколнува над црковните книги со другите од Кукулино и со самото тоа се прогласува за одметник, за човек кој не ѝ припаѓа на тајфата, иако тргнува со нив.

– Сепак, на крајот од романот, на фреската на која се насликани тврдоглавите, Онисифор Мечкојад е најкрупната фигура. Што мислите зошто?

* Можеби поради тоа што на крајот доживува трансформација. На дофат

на остварувањето на целта, пред да стигнат во Кукулино, го прифаќа Онисифор Проказник како челник. Човечкото во него воскреснува и одбива да го замени својот истоименик, во случај овој да загина, зашто всушност не му го посакува тоа. Лавовски се бори, како неговиот прадедо Парамон и загинава како вистински херој.

– Да заклучиме: Онисифор Мечкојад е онаа антагонистичка сила која го движи дејството во романот *Тврдоглави*. Тој е во постојана опозиција со себе, со Онисифор Проказник и со другите тврдоглави од Кукулино, за на крај да стане дел од главната идеја во делото, а тоа е дека поединечната цел се остварува само кога станува дел од заедничката цел, односно дека вистинската сила за остварувањето на целта е во здружувањето. Во врска со заклучокот слушнете го овој цитат: *Било неизбежно да се сфати дека тврдоглавоста можела да победи здружено и никако поинаку, најмалку со заемно гризење на кавгаџиите.* (225)

Со ова, наставникот прави синтеза на реализираните цели и задачите што им беа зададени на првата и на втората група ученици, а потоа ја најавува целта на третиот наставен час – определување на функцијата на игуменијата Минадора, позицијата на нараторот во романот *Тврдоглави* и подетално разгледување на ликот и на функцијата на Лозан Перуника, што се задачи за истражување на III и на IV група ученици.

Организација и артикулација на третиот наставен час

1. Создавање проблемска ситуација со читање извадок за игуменијата Минадора;
2. Коментар на учениците во врска со извадокот;
3. Изнесување на резултатите од истражувањата на III група:
 - поретот на игуменијата Минадора;
 - улогата на игуменијата Минадора во содржината на романот;
4. Изнесување на резултатите од истражувањата на IV група:
 - откривање на знаковноста на ликот на Лозан Перуника;
 - поврзување на ликот на Лозан Перуника со ликот на немата Ганка и Фиданка Кукникова;
 - поврзување на ликот на Лозан Перуника со другите ликови и со ликот на Доситеј Давидовски;
 - синтеза што произлегува од анализата на ликот на Лозан Перуника;
5. Синтеза на наставната интерпретација на романот *Тврдоглави* и негова контекстуализација во целокупниот опус на Славко Јаневски.

РЕАЛИЗАЦИЈА III час

Со оглед на тоа дека толкувањето на романот *Тврдоглави* го изведуваме во рамките на проблемско-творечкиот методички систем, за секој наставен час, наставникот или учениците создаваат различни проблемски ситуации. За овој час, наставникот создава проблемска ситуација со читање извадок од романот, а учениците треба да препознаат на кој лик се однесува текстот:

Секоја куќа со воденица... Тоа е многу.

Добро... Сепак, четириесет и кусур воденици се многу. Земјата ни е посна и песоклива. Не ќе има што да се меле. Камења камен не дробат. (стр.17-18)

– Чи се овие зборови?

* На игуменијата Минадора.

– Што можеме да заклучиме, ученици од овие неколку реченици. Кој глас проговорува преку игуменијата?

* Гласот на искуството и на мудроста. Таа е свесна дека тврдоглавите се обидуваат да направат нешто невозможно, нешто што излегува надвор од реалните можности, па и потреби на кукуличани.

– Колку е фактички присутна игуменијата Минадора во текстот?

* Многу малку – на почетокот и на крајот од романот.

– Како е прикажана во романот – како статичен или како динамичен лик?

* Како статичен лик.

- Сепак, можеме да речеме дека таа е клучниот лик за развојот на дејството на романот. Што мислите зошто?

* Бидејќи, ако таа не се согласела да ги благослови своите соселани, тие можеби не би тргнале кон далечното Лесново, на долгиот и неизвесен пат, полн со опасности, а тогаш не би имале приказна.

– Значи, зборот на игуменијата Минадора и нејзините одлуки ги почитуваат сите, дури и оние кои не се согласуваат со неа, како на пример Онисифор Мечкојад и Јаков Иконописецот. Што произлегува од ова – која е нејзината улога во однос на главниот литературен проблем?

* Може да се рече дека таа е оној лик-темел кој има значајна улога во решавањето на проблемот на опстојувањето.

– Врз кои мотиви рековме дека се гради проблемот на опстојувањето?

* Врз социјалниот и мотивот на слободата.

- Кој е главен носител на овие мотиви?

* Игуменијата Минадора.

– Од каде го гледаме тоа?

* Таа е онаа мајка и света жена иако „ни малку светица од икона“, која ги организира жените при нивното тргнување во пресрет на преостанатите тврдоглави. Таа е онаа под чиј надзор се гради една единствена, здружена

воденица, која ќе им го продолжи животот. Таа е оној стожер околу кој се собираат жените и децата кога возрасните мажи се или в планина или по турските зандани.

- При решавањето на истражувачките задачи се задржавте на следниот опис на игуменијата Минадора:

Косите, повеќе лилави отколку црни од јад или побелени од спомени, ѝ сиркале од подзабратката и биле некеко призапепени за скаменетото лице кое не познавало насмевка. Јастрепски остроока, подгрбавена аглесто и со машки објала под црната калуѓерска облека, така што дури рамениците ѝ личеле на скршени или преморени крилја, изгледала дека никогаш веќе не ќе зачекори по таа земја на таага, дека ќе остане на тоа и свето и проклето место, помеѓу две нездрави црни борови стебла, и самата да пушта од себе испреплетени корења и да го наслушува со накривена глава минатото. (стр. 19)

– Дополнете го нејзиниот физички изглед и опишете ја онака како што ја замислувате вие.

* Средовечна, крупна жена, со широки раменици и големи стапала. Нејзиното лице е избраздено со тенки брчки, а очите ѝ се жолто-кафени и косо поставени, како на јастреб кој од височините го демне својот плен и кому ништо не може да му се сокрие од погледот.

– Кои внатрешни особини произлегуваат од нејзиниот физички изглед?

* Таа е мудра, цврста, одлучна, сурова, но сепак, додека строго го надгледува градењето на здружената воденица, се забележува блесокот на нејзините многупати исплакани очи.

– Како ја доживувате игуменијата Минадора? Цитирајте!

* Како лик со огромна внатрешна сила и цврстина до суровост, што особено доаѓа до израз во последните слики од романот. Таа е оној лик кој ја реализира идејата за здружувањето.

Под строгото надгледување на игуменијата Минадора, под блесокот на нејзините многупати исплакани очи во тие црни и злособни дни, неколку сури старици меселе погачи и готвеле за луѓето танки чорби во котлиња. Сето село станувало едно семејство.

– Да заклучиме: Служејќи се со сложена ликотворечка постапка, Јаневски со надворешниот опис на ликот на игуменијата Минадора, како впрочем и кај другите ликови, постигнува надреалистички ефект, а ликот го доживуваме како знак кој кореспондира со другите ликови-знаци и како симбол на верата и силата што ја поседува жената од овие простори. Страдањата, сиромаштијата, борбата против злогласниот суров, намразен Али-бег ги здружува твдоглавите. Жените и децата стануваат здружени стопани на воденицата.

– Преминуваме на изнесување на резултатите од истражувањата на IV група.

– Уште на самиот почеток на романот, на прелиминарните страници, се среќаваме со народната песна „Црна земјо, шура земјо“ што може да се рече дека е лајт-мотив во делото. – Кој е соопштувач на оваа песна?

* Лозан Перуника.

– Што мислите, зошто токму овој лик е соопштувач на песната?

* Бидејќи, како што ќе ни се потврди и подоцна, тој е лик-наратор или раскажувач на приказната за тврдоглавите, во којашто и самиот учествува.

– Кога авторот, функционално го воведува во текстот?

* Пред крај на првиот дел, кога се спомнува во релација со неговиот далечен роднина Онисифор Мечкојад.

– Кои асоцијации ги буди неговото име и презиме?

* Лозата асоцира на долго траење, продолжување на семејната лоза (иако бил сирак). Во романот, неговото име асоцира на продолжување на лозата на тврдоглавите. Перуника пак, е цвеќе кое најдобро вирее на гробишта и затоа уште го викаат мртвено цвеќе.

– Значи, како го толкувате неговото име и презиме? Аргументирајте!

* Како симбол на неговата долговечност, но и како знак за некој кој постојано бил сведок на наносите на смртта: *Од тоа време, кое и во втората деценија на веков го паметел тогаш живиот и жилав даб со брада, стогодишниот Лозан Перуника лежата на рекичката Давидица четириесет и три малечки воденици...* (стр. 12)

Сепак, со секој здив минува во соништата секогаш през исто село со мртви покриви и со гробишта зад недарежливи лозја... (стр. 80)

– Низ која перспектива го согледуваме неговиот лик?

* Низ перспективата на неговите кошмарни соништа и низ призмата на самиот Лозан Перуника.

– Која боја доминира во неговите соништа?

* Зелената: зелени се костурите, крстовите што висат во воздух, од неговото месо тече зелена крв.

– Од што се предизвикани апокалиптичните визији во соништата на Лозан Перуника?

* Од болеста што ја носи сè до Лесново.

– Кој мотив е вткаен преку болеста и оздравувањето на Лозан Перуника. Аргументирајте!

* Мотивот за повторното раѓање: *...се разбудив од својата смрт, многу подоцна и на неколку чекори од заодот на непознатите ридишта над кои граќаа врани или пропаски со попусто тргање на крилјата...* (стр 117)

– Со што го поврзува Јаневски неговото оздравување или повторно раѓање?

* Со почетокот на пролетта, кога сè се буди, сè повторно се раѓа, со првата средба со немата Ганка.

– Како Лозан ја доживува Ганка?

* Како гласот на невидлива чучурлига која го најавува доаѓањето на пролетта, како парче сончева светлина на прагот од собата, како лик од икона, со нејасно чувство на возбуда што ја носи првата љубов: *Видов девојка, не постара од мене, со зачудено лице на една премлада Богородица со златномедени очи.* (стр. 125)

– Како Лозан Перуника ја доживува немоста на Ганка и со што се поврзува неговото доживување? Цитирајте!

* Како трагедија, страдање и приврзаност, онака како што ја доживува Македонија. *Се грбавел, умри Лозане, умри Македонијо, од небото се спуштала преголема чкрапја со премногу отров во свиениот опаш дури и за пет такви вилаети на пет или петпати повеќе момчаџи од шеснаесет години кои исто така се мрак во еден мрак, грукмак бол по своја врсничка...*(стр. 176)

– Првата и чиста љубов не ја одминува и Ганка. Што прави таа по заминувањето на кукуличани од Лесново?

* Тргува по нив, всушност по Лозан Перуника и тајно ги следи до крајот на патот, прегладнета, преморена, со изгребани раце и лице, нема, а сепак јасна во своите предупредувања за непријателот што им е зад грб.

– Кој е доминантниот мотив што го носи ликот на Лозан Перуника?

* Мотивот на траењето низ вековите.

– Ученици, прокоментирајте го следниов извадок: *Наеднаш почувствувал дека е позрел од сите живи и мртви од дружината кои се грбавеле по поаѓањето од Кукулино, село со четириесет и три недовршени воденици на реката Давидица. Тие се плашеле од сенката на измисленото чудовиште заради кое Онисифор Мечкојад му ја сечел жилата преку жолтичавото чело на богдапрости чабавиот богоугодник и видовит човек Дмитар-Пејко. Се плашеле, се тресел и Лозан Перуника со нив. Потоа заборавил што е тоа страв. Ако сакал некој да знае, тој можел да му ја напика в џвало вистината: чудовиштето лежело во самиот параспур на македонското село, во неговата слабост да се измачува со секакви стравотии, со морници да ги задушува морниците на грубиот живот; да, животот е чудовиште што ја подгонува кон бездна двоколката на судбината во која се запрегнати луѓето...*(177)

– Што претставува според вас извадочков?

* Еден вид резиме на сето она што се случува од почетокот на романот, како и на идејата и на филозофските размисли на авторот за животот, вткаени во *Тердоглави*.

– Со оглед на тоа дека Лозан Перуника е носител на основните филозофски размисли на Славко Јаневски, преку овој извадок ни се потврдува уште еднаш дека тој е оној лик-портпарол кој е знак за присуството на авторот во текстот.

Заклучокот во врска со ликот на Лозан Перуника, кој произлегува од истражувањата на учениците, го формулира наставникот, со оглед на неговите

јазично-стилски компетенции, но и поради имплицитниот факт дека и тој е цело време значаен субјект и медиум во комуникацијата со литературното дело.

– Можеме да заклучиме: ликот на Лозан Перуника го доживуваме како знак за тврдоглавоста, што ќе рече, за упорноста на овој народ, сотиран (уништуван) од чуми и од турски сабји, од глад и од сиромаштија и повторно обновуван и раѓан низ хаосот што го предизвикува стравот; носител на товарот на „најмалиот и најумниот син на царот – Сонце и царицата – Месечина“ да ја продолжи борбата. Лозан Перуника, млад и зелен и силен, се грбавел и повторно се исправал во својот ѓд низ пеколот за да биде еден од тројцата преживевани што се враќаат во Кукулино, покрај Онисифор Проказник и Арсо Арнаутче и за да ја пренесе, веќе како белоград старец, приказната за тврдоглавите на попот Доситеј Давидовски, кој пак ќе им ја раскаже на Мони и Никодим. Така, како што се пренесуваат народните песни и приказни од колено на колено се пренесува дел од историјата на овој народ, дел од историјата на Македонија која е само привидно молчалива и нема.

На крајот од третиот наставен час, синтезата на интегралната интерпретација на ликовите од романот *Тврдоглави* исто така ја прави наставникот, со читање цитати од т.н. методичка литература*.

*Под методичка литература подразбираме текстуални, помошни наставни средства, што се во врска со конкретно литературно дело, што е предмет на наставната интерпретација.

– На крај ученици слушнете што рекол за *Тврдоглави* самиот автор Славко Јаневски: „...во овој роман се прави обид да се пронајде на овој Балкан човекот на минатото“ – „гневен, словенски широкоград, готов да удри со нож, да убие и обеси, да нападне и одбие напад, да загинае и како знак за распознавање на оваа земја да биде закопан крај зимската планинска патека, само со еден набрзина склепан дрвен крст над своето вечно живеалиште...“¹⁰⁶

„Хрониката на селата Кукулино и Лесново, хрониката на народот на чие чело стоеше Онисифор Проказник, со сите белези на време-просторниот локалитет, со трагиката на својата повест ги надминува тие белези, не поништувајќи ги, туку кревајќи ги на едно повисоко антрополошко, социјално и општествено рамниште, литерарно мотивирајќи ги настаните и внесувајќи максимум естетска сериозност во ликотворечката постапка, преку настани и ликови, преку нивни меѓусебни содејства, укажувајќи меѓу другото и на можностите за едно какво – такво, некогаш одвај делумно надминување на видовите на човековата тргичност“ – вели во својот поговор кон оваа книга, Миодраг Друговац.¹⁰⁷

¹⁰⁶ Цитатот преземен од поговорот на М. Друговац кон кн. *Тврдоглави* од С. Јаневски, Скопје, Наша книга, 1976, стр. 278.

¹⁰⁷ Исто.

4.2.2. Наставна интерпретација на ликовите во романот *Мостот на Дрина* од Иво Андриќ

Наставната интерпретација на романот *Мостот на Дрина* од аспект на ликовите ја изведуваме во текот на два часа, според основните начела на проблемско-творечкиот методички систем. Тоа ќе ни овозможи делото да го ставиме во контекстот на историските, социолошките, културолошките збиднувања, лоцирани во временска рамка од иницијалната идеја за градењето на мостот во 1516 година, којашто блеснува во главата на едно момченце од селото Соколовиќ, едно од многуте деца собрани во еден студен ноемврски ден како „данок во крв“, па сè до оштетувањето на мостот во 1914 година, кога објективните општествено-историски збиднувања, авторот ги преплетува со индивидуалната судбина на последниот чувар на традицијата – Али-оца.

Проблемскиот пристап при интерпретацијата на ликовите во романот *Мостот на Дрина* ги опфаќа елементите што ги содржи главниот литературен проблем: *проблемот на смислата на човековото постоење*, поврзан со централниот мотив на овој роман **мостот**.* Овој литературен проблем, опсервиран од Иво Андриќ преку индивидуалните човечки судбини на плејадата ликови, го зафаќа психолошкиот, социолошкиот, верскиот, националниот аспект, кој втемелен во историското траење повеќе од три века, добива општочовечка димензија.

Низ подробниот опис на физиономиите на ликовите, нивната облека, говорот, потеклото, декорот на дејството, Андриќ создава локален колорит, во којшто продлабочувајќи го сето она што е поединечно, посебно, локално, тој го открива општочовечкото. Секоја поединечна болка, анализирана до детаљ и во краток временски период, лишена од можноста за понатамошно траење и која изгледа сеприсутна, сеоќна и единствена, полека исчезнува во бескрајниот историски тек. Психолошкото, субјективно време, нема значење за Андриќ – романсиерот. Настаните се одвиваат во рамките на календарското, историско време. Незапирливото течење на месеците, годините, вековите и смената на годишните времиња претставува централен темпорален фактор, чие дејство е мошне значајно во изградувањето на нова Андриќевска епско-хроничарска слика на светот. Неговата визија на светот е трагична во основа. Тоа значи дека човековите шанси во еден бескраен и рамнодушен вселенски простор се необично мали. Учениците доаѓаат до заклучок дека Андриќевиот „човек“ не

*Овде, мостот го гледаме како мотив, а не како „главен лик“, како што беше третиран во традиционалната настава по литература. Со оглед на основната интенција за пристап кон делото од аспект на ликовите, а секако и со оглед на целите што сакаме да ги постигнеме со наставната интерпретација, сметавме дека е умесно да се задржиме на сите оние ликови, кои се директно или индиректно поврзани со основниот мотив – мостот.

го напушта ни за миг чувството на отфрленост, изгубеност. Сите негови јунаци се во судир со средината, доживуваат во неа интимен пораз и страдаат од неразбирање. Андриќевите ликови секогаш се наоѓаат во некоја клопка, корсокак; брачот на хајката се стега околу нив. Луѓето се поделени на прогонители и гонети, на целати и жртви. Тежиштето на трагичното доживување на животот се преместува од внатрешното доживување на поединецот во сложената реалност којашто го опкружува.

Иако „човекот“ на Иво Андриќ е целиот во власта на сновиденијата и нагоните, осамен наспроти природата и општеството, изгубен во времето, тој поседува творечка свест која му дава можност барем малку да го осмисли хаосот на настаните. Со својот разум тој се издвојува од стихијата, се издигнува над апсурдот и во производите на својот творечки гениј целосно ја остварува својата надмоќ.

Проблемскиот пристап ќе им овозможи на учениците, исто така, да го согледаат делото на Андриќ како плод на согласување со традицијата и во исто време на спротивставување на неа. Иво Андриќ е сликар на босанскиот живот, сјаен посматрач на зачмаеноста и мртвилото по касабите, творец на карактеристични типови. Но способноста за сликовито, згуснато и прегледно раскажување е подредено на повисоките цели на Андриќевата поетика. Анегдотата се претвора симбол, конкретниот тип во алегориски тип. Се создава поинаков книжевен свет, ориентиран кон реалноста, но и во судир со неа.

Наша задача е, преку проникнувањето во литературните проблеми и мотиви што ги носи овој роман-хроника да ја откриеме основната филозофска и книжевна концепција на авторот.

И покрај обемноста и особено, многузначноста на романот *Мостот на Дрина*, во текот на два наставни часа ќе се обидеме интегрално да го интерпретираме делото, со примена на проблемско-творечкиот пристап кон ликовите, што сфатен како методички систем, во себе ќе ги содржи интенциите за методички плурализам, а притоа ќе бидат остварени определени образовни, воспитни и функционални цели и задачи.

Образовни цели:

Образовните цели при наставната интерпретација на романот *Мостот на Дрина* ги остваруваме преку истражувачки задачи, што им ги поставуваме на учениците пред читањето на делото и за време на неговата интерпретација на часовите. Учениците ги насочуваме кон активно и критичко читање на ова дело, при што ги упатуваме и кон секундарни извори, кои ќе им помогнат во откривањето на литературно-теоретските, мотивациските, историските и културолошки основи на романот *Мостот на Дрина*.

Учениците ја откриваат основната творечка постапка при структурирањето на делото (претставува вистински композициски образец на еден совршен роман-хроника; составен е од 24 глави, кои претставуваат заокружени новели, но кои меѓу себе се цврсто поврзани во една целина); со начинот на компонирањето на романот (принципот на сукцесивност е битен елемент во компонирањето); со позицијата на нараторот (Андриќ се поставува на гледиштето на апсолутен творец, тежнејќи кон тоа да го оствари идеалот на сезнаечките романиери, кој си го поставиле големите реалисти на XIX век).

Со постапката при градењето на ликовите откриваат дека секој лик е епизода од големата серија наречена *Живот* и дека во таа смисла Андриќ, во некои битни елементи, ја усвојува романиерската концепција блиска до сфаќањата на Толстој (микрокосмосот се влева во макрокосмосот); заклучуваат дека мостот, што иако не е лик во вистинска смисла на зборот, ја има улогата на лик – анафора или на „лик-сврзник“, кој со своето траење ги поврзува вековите, двата брега на Дрина, Босна со Истокот.

Учениците ги откриваат основните литературни мотиви што се провлекуваат низ целиот роман:

- *стравот* наспроти *храброста*; *желбата* и *хармонијата*, како мотиви кои го градат основниот литературен проблем – *проблемот на опстојувањето и траењето низ вековите*.

Воспитни цели

Естетски

- Преку наставната интерпретација на ликовите во *Мостот на Дрина* учениците треба да ја доживеат реалистичката и психолошката постапка, како и темпоралниот принцип при нивното градење, како израз на Андриќевата поетика и мајсторство во изнесувањето на неговите длабоки филозофски размисли за, од една страна, трагиката на човековото битисување, но од друга страна за изнаоѓање на смислата на човековото постоење;
- со поврзувањето и со споредувањето на надоаѓањето и повлекувањето на реката Дрина со надоаѓањето на војските, да ја почувствуваат моќта на налетите на судбината проектирана низ индивидуалните човечки судбини кои се во потрага по трајните вредности на животот.

Етички

Романот *Мостот на Дрина* изобилува со многу етички пораки, па така, учениците ќе заземат свој став за:

- далгата во душата и за „долгот“ на Мехмед-паша Соколовиќ за градење на мостот што ги чувствувал откако станал моќен во турската царска империја; за опозицијата *страв* – *храброст* како движечка сила при

- структурирањето на одделни ликови;
- моќта на човечките принципи наспроти традицијата и љубовта, сфатена во нејзината универзална димензија;
- човечките слабости вткаени во кругот на една паричка, за коцкањето со животот под совршените сводови на мостот, за борбата на традиционалното со новото;

Антрополошки

Преку откривањето на опозицијата: вечност (мостот е вечен) наспроти минливост (минливоста на човекот како индивидуа), очекуваме учениците да дојдат до заклучок дека смислата на животот не е само во вечноста, не е само во оставањето тврда градба по себе, туку и во храброста, етиката, принципиелноста, зачувувањето на традицијата.

Функционални цели

Со оглед на фактот дека романот *Мостот на Дрина* е роман-хроника со реалистична основа и со голем број психолошки, филозофски и антрополошки конотации, учениците добиваат такви задачи, кои ќе ги мотивираат и ќе ги оспособат самостојно, по пат на асоцијации, апстракции, генерализации, компарации и корелации со претходно здобиените знаења во однос на композицијата на делото, структурирањето на ликовите, определувањето на проблем-мотивите, да донесат заклучоци за вредноста не само на овој роман на Иво Андриќ, туку и на целокупното негово творештво. Исто така, пристапот кон ликовите во овој роман, треба да биде добра основа за наставна интерпретација на ликовите во дела од други автори, предвидени со наставната програма.

При наставната интерпретација на романот *Мостот на Дрина* ќе бидат применети **методичките системи**:

- *интерпретативно-аналитичкиот* и
- *проблемско-творечкиот*

Во рамките на предложените методички системи доминираат следниве **методи**:

- монолошки;
- дијалошки;
- метод на наставна интерпретација;
- проблемски;
- метод на компаративна анализа;
- феноменолошки^{*,108}

¹⁰⁸ Види: З. Константиновиќ: *Феноменолошки пристап књижевном делу*, Просвета, Београд.

- семиотски;
- метод на коментар.*

*За феноменолошката теорија на четирите слоеви: звуковен, значенски, предметен и слој на шематизирани аспекти, особено е значаен четвртиот слој, кој од мноштвото конкретни аспекти за предметот, претставува целокупност на оние моменти кои го сочинуваат неопходниот и доволен предуслов за даденоста на некој предмет, поточно на неговите објективни особини. Писателот не ни ги дава сите аспекти кои ја сочинуваат шемата на шематизирани аспекти. Но оние аспекти што ги дава тој, го „присилуваат“ читателот да ги активира и другите аспекти. Оттука произлегува прашањето што е поврзано со внатрешните аспекти или опализацијата: не внесува ли читателот некои свои аспекти, надвор од оваа шема на аспекти кон која тежел писателот и, ако ги внесува, во која мерка смее да ги внесува, а да не го наруши идентитетот на литературното дело, бидејќи многу предмети постојат во структурата на нашата свест од порано.

Принципи во пристапот кон романот *Мостот на Дрина*:

- принцип на непосредна рецепција на текстот;
- принцип на свесна активност;
- принцип на корелација и интеграција (на ликовите);
- принцип на научност;
- принцип на проблемски и истражувачки пристап.

Форми на работа:

- групна форма на работа;
- фронтална форма на работа.

Наставни средства:

- романот *Мостот на Дрина*;
- книгата: Критичари о Андрићу, со посебен осврт кон статијата на Карло Остојиќ: *Живот и апсурд код Иве Андрића*.

Подготовка за интерпретација на романот *Мостот на Дрина*

Пред да преминеме на наставната интерпретација на романот *Мостот на Дрина*, учениците ги упатуваме кон читање на статијата *Животот и апсурдот кај Иво Андриќ*¹⁰⁹ од Карло Остојиќ, со цел подлабоко да се запознаат со филозофските погледи и мотивските преокупации на Андриќ, а што е, меѓу

*Коментар (лат. *commentarius*): записник, потсетник. Коментарот, како методичка постапка сè повеќе си го наоѓа местото во наставата по литература, бидејќи овозможува да се создадат навики кај учениците за едноставно излагање, прецизен израз и извесна тенденција кон објективно изнесување факти. За подетални информации во врска со коментарот, види: Речник књижевних термина, Београд, Нолит, 1986, стр. 364.

¹⁰⁹ Karlo Ostojić: *Život i apsurd kod Ive Andrića*, vo kn. Kričari o Andriću, Beograd, Nolit, 1962.

другото и добра основа за корелација со наставната интерпретација на романот *Странецот* од Албер Ками. Потоа, им задаваме задачи во вид на тези (што ги решаваат дома, во групна форма на работа), со кои ќе го насочиме нивното внимание кон анализата на ликовите и кон согледувањето на нивната поврзаност и судбинска испреплетеност, дадени низ поединечните судбини, со широко зафаќање во времето и просторот).

Според функциите, ликовите во романот *Мостот на Дрина*, може да се поделат на:

- ликови – градители на мостот;
- ликови на сираци – бездомници; ликови – губитници;
- женски ликови;
- „чувари“ на мостот (а со тоа и на традицијата) и
- вишеградски челници.

Истражувачки задачи на учениците:

I група

Ликови – градители на мостот

Теза: *Стравот наспроти омразата – движечка сила за градење на мостот*

- Мехмед-паша Соколовиќ – лик и личност; мотивација на ликот; неговото присуство како лик во текстот;
- Абид-ага наспроти Плевљак: функција; атрибути на ликот; внатрешна мотивација за постапките;
- Тосун-ефендија: функција; атрибути на ликот; статус (потекло);
- мајстор Антоние: функција; атрибути на ликот; статус (потекло);
- Ариф-бег: функција; атрибути на ликот; статус;

Во оваа група спаѓа и ликот на **Радисав**. Определете ја неговата функција во текстот, атрибутите, како и неговиот социјален статус.

II група

Ликови на сираци-бездомници и губитници

Теза: *Големината на малите луѓе и нивните соништа*

- Салко Ќоркан: атрибути на ликот; статус во касабата; функција во текстот;
- Грегори Федун: атрибути на ликот; функција во текстот;
- Милан Гласинчанин и Букус Гаон: атрибути на ликот; социјален статус, потекло; функција во текстот.

III група

Женските ликови

Теза: *Убавината и трагиката*

- Фата Авдагина: атрибути на ликот; местото на ликот во текстот; местото на ликот во касабата;
- Лотика: атрибути на ликот; социјалниот статус и местото во касабата; Лотика и мостот.

IV група

Ликови на фанатични чувари на мостот и вишеградски челници

Теза: *Мостот на Дрина – хроника на настаните и хроника на вишеградските семејства и судбини*

Чувари на мостот:

- Даут-оца Мутевелик: атрибути на ликот; статус; функција;
- Али-оца Мутевелик: атрибути на ликот; статус; неговиот „престој“ во текстот; неговата функција во текстот;

Вишеградски челници:

- Поп Михаило: атрибути на ликот; функција во текстот;
- Поп Никола: атрибути на ликот; функција во текстот;
- Мула Исмет: атрибути на ликот; функција во текстот;
- Мула Ибраим: атрибути на ликот; функција во текстот;
- Елијас Леви (Хаци Лијачо): атрибути на ликот; функција во текстот;
- Давид Леви: атрибути на ликот; функција во текстот;
- Хусеин-ефендија: атрибути на ликот; функција во текстот;

Во оваа група спаѓаат и првите луѓе во чаршијата: Сулџага Османагиќ, Чорбаџи-Петар, Санто Папо и други.

Организација и артикулација на првиот наставен час

1. Создавање проблемска ситуација:
 - на табла се пишува тезата: *Мостот – оска околу која се вртат стрелките на временскиот часовник*, се чита извадок од романот *Мостот на Дрина*;¹¹⁰
2. Најава на целта што ќе се оживотворува на часот;
3. Коментар на наставникот во врска со временската димензија и начинот на компонирањето на романот;
4. Изнесување на резултатите од анализата на ликовите во првата група:
 - определување на мотивите што произлегуваат од анализата на ликовите;

¹¹⁰ И. Андриќ: „Мостот на Дрина“, Скопје, Мисла, 1977, стр. 20

- изнесување аргументи за тезата: Стравот наспроти омразата – движечка сила за градење на мостот;
 - дискусија и коментари на учениците од II, III и IV група ученици, во врска со тезата поставена во првата група;
5. Изнесување на резултатите од анализата на втората група:
- определување на мотивите што произлегуваат од анализата на ликовите;
 - изнесување аргументи за тезата: Големината на малите луѓе и нивните соништа;
 - дискусија и коментари на учениците од I, III и IV група ученици, во врска со втората теза поставена во подготвителните задачи на II група;
6. Договор со учениците и најава за активностите за наредниот час.

РЕАЛИЗАЦИЈА I час

На таблата цртаме оска. На почетокот на оската пишуваме 1516 година, а од учениците бараме да ја впишат годината што треба да дојде на крајот од оската. Тие ја впишуваат 1914 година и така се создава временска рамка, во која се одвиваат настаните опишани во романот *Мостот на Дрина*. При разгледувањето и аргументирањето на тезите, се допишуваат годините, во коишто егзистираат ликовите што се предмет на нашиот интерес.

Пред да преминеме на разгледување и аргументирање на тезата што е напишана на табла: *Мостот – оска околу која се вртат стрелките на временскиот часовник*, на учениците им го читаме следниов извадок:

Нема случајни постројки, одделени од човечкото општество во кое никнале и од неговите потреби, желби сфаќања, како што нема произволни линии и безосновни облици во неимарството. А изникнувањето и животот на секоја голема, убава и полезна постројка, како и нејзиниот однос спрема населбата во која е подигната, носат често во себе сложени таинствени драми и истории. (стр.20)

Потоа следи коментар на наставникот, во врска со структурирањето на романот и дијалог со учениците, кои ги изнесуваат резултатите од нивните истражувања, во врска со ликовите од првата и од втората група:

– Секако го препознавте извадоков, со којшто завршува првото поглавје од романот *Мостот на Дрина*, а којшто на овој и на наредниот час ќе биде предмет на нашиот интерес.

Романот *Мостот на Дрина* има т.н. растурена експозиција. Секое поглавје, како заокружена содржинска целина, има своја експозиција, па така, целиот роман е композициски поставен како мозаик од епизоди, во кои се појавуваат епизодни ликови, кои му дават нов квалитет на литературното кажување

и воведуваат нови теми и пораки во романот. Како типичен роман-хроника *Мостот на Дрина* е создаден врз темпоралниот принцип, што значи се користи хоризонталната постапка при композирањето. Настаните течат од почетокот до крајот по хронолошки ред, а ликовите се остваруваат како уметнички и животен документ во времето и во неговото течење.

Првата група имаше задача да се задржи на ликовите-градители на мостот. Преминуваме кон изнесување на резултатите од истражувањето.

* Мехмед-паша Соколовиќ е единствената автентична историска личност во романот. За него, како што вели и авторот пишувале „сите истории и на сите јазици“. Во *Енциклопедијата на Југославија*, меѓу другото, пишува: „од наследствата што ги оставил Соколовиќ, најзначаен е мостот на Дрина, што го подигнал во Вишеград (1551).“

– Според вашиот одговор ученици, постојат и научни факти за постоењето на оваа историска личност. Но личноста на везирот Соколовиќ, му послужила на Андриќ да го создаде најмаркантниот психолошки лик во делото (иако во текстот го среќаваме само трипати), преку кој ќе го проектира мотивот за човековата исконска поврзаност со родниот крај. Кога првпат се појавува како уметнички обликуван лик во текстот?

* Во второто поглавје, како едно од децата што биле собрани како „данок во крв“. Нараторот го опишува како мало, мургаво момченце, на десетгодишна возраст, кое со мало, криво ноже во сцрвенетата рака, расеано го делкало первазот на своето коше.

– Кога вторпат се спомнува името на Мехмед-паша?

* Во истото поглавје, сега веќе како везир на султановиот двор, кој стекнал голема слава како полководец и државник од светски глас, но со чувство на nelaгодност, до болка, кое со текот на годините се јавувало сè почесто и почесто.

– Значи, доаѓаме до мотивираноста на ликот на Мехмед-паша Соколовиќ.

– Што мислите, зошто чувствува nelaгодност, кога, како што се вели во текстот: ... *тој нов човек, кој израснал во туѓ свет, каде што ни со мислата не можеме да го следиме, морал да заборави сè што оставил во крајот од кој го одвеле некогаш. Го заборавил несомнено и поминувањето на Дрина кај Вишеград...?*

* Во ликот на Мехмед-паша Соколовиќ се судруваат две личности: едната е славен султанов везир и царски зет, а другата – мало, исплашено момче. Во неговата душа останала, далечната слика на пустиот брег, на кој патниците се треселе од студ и од неизвесност, бавното скеле, полно со црвојадини, чудовишниот скелеџија и гладните чавки над матната вода. Сето тоа се претвора во некаква, за него нејасна nelaгодност, во црна далга која го измачува сè до оној момент кога ќе му светне мислата за премостување на стрмните брегови и лошата вода меѓу нив. ... *Ќе ги состави двата краја на друмот што е тука*

прекинат, и така за секогаш и сигурно ќе ја врзе Босна со Исток, местото на своето потекло со местото на својот живот.

– Кога по третпат се спомнува неговото име?

* Кога доаѓа веста за неговото убиство. Но бидејќи е автентичен податокот за годината и начинот како е убиен, Мехмед-паша Соколовиќ, веќе повторно го доживуваме како личност.

– Везировата наредба за градење на мостот е историски чин, но понатаму нејзината реализација во текстот ја изведуваат неисториски личности, односно уметнички обликувани ликови, преку кои треба да ја одбраниме поставената теза: *Стравот наспроти омразата – движечка сила за градење на мостот.*

Што запишавте за физичкиот изглед на Абид-ага?

* Абид-ага: крупен човек, со нездраво црвено лице и зелени очи, со куса црвенушкава брада и мустаки, чудно засучени на унгарски начин; облечен во богата цариградска носија.

– Како е окарактеризиран во текстот?

* Како безогледен, немилосрден и строг од мерата надвор, силовит човек, крвав и опачен.

– Ова се атрибутите на Абид-ага, а која е неговата функција/позиција, како градител на мостот?

* Тој е главен везиров довереник за градење на мостот.

– Што чувствува тој спрема рајата и спрема своите потчинети?

* Омраза.

– Спрема кого од потчинетите покажува отворена одвратност?

* Спрема бледиот и нездрав потурченик Плевљак, старешина на сејмените.

– Како „живее“ Плевљак?

* Живее во постојани возбуди и страв, кој поминува од смртна потиштеност во трескава и свирепа ревност.

– Што предизвикува стравот од Абид-ага кај Плевљак, како се однесува тој кон сејмените?

* Слично како и Абид-ага кон него – сурово и навредливо.

– Што се случува на крај со него?

* Полудува од страв, односно од радост зашто не го снашла судбината на Радисав и затоа што ја избегнал страшната казна – набивање на кол.

– Која е функцијата на Плевљак во текстот?

* Ликот на Плевљак му послужил на Андриќ да направи синцир на стравот и да ги сврзе овие два лика, сосема спротивни и по својот физички изглед и по нивниот социјален статус и статусот во општеството.

– Што раѓа стравот како мотив?

* Раѓа омраза, суровост и подлост.

– Што мислите, зошто Абид-ага се однесува толку свирепо и со болна

педантерија и прецизност ги извршува задачите околу градењето на мостот?

* Бидејќи се плаши дека последиците ќе бидат страшни за неговиот статус во општеството, ако везирот Мехмед-паша открие дека парите наменети за кулчарите ги задржува за себе.

– Како се однесува Абид-ага спрема рајата?

* Како свиреп тиранин и експлоататор, кој безмилосно ги тера да работат, без одмор, без доволно храна, со една единствена кошула на грбот и „крвави“ опинци на нозете.

– Што предизвикува кај селаните ваквиот однос на Абид-ага?

* Страв и омраза.

– Животот на рајата за време на градењето на мостот станува неподнослив.

Тоа ја поттикнува омразата на христијаните – кулчари воопшто кон муслиманскиот свет. Омразата е предметена во мостот, градба за која не знаат кога и дали воопшто некогаш ќе ја завршат.

– Преку кој лик најубедливо и најсугестивно е прикажана омразата на рајата.

* Преку ликот на Радисав.

– Што запишавте во вашите тетратки за него?

* **Атрибути:** *физички изглед:* „снизок човек, со смуртено лице и немирни очи, добро приведен во крстот, одеше брзо, фрлајќи ги нозете лево-десно како да сее брашно“; *психолошки профил:* „не беше ниту сиромав како што изгледаше, ниту припрост, како што се правеше“ = на итар, снаодлив; *социјален статус:* „Тие се презиваа Херц, имаа добра земја и беа многумина машки во куќата, но речиси целото нивно село во последните четириесет години се беше потурчило, така што тие беа многу притеснети и осамени...“. *Функција:* иницијатива за рушење на мостот: „Малечок, стутулен и завјасан, тој Радисав „сееше“ во овие есенски ноќи од една појата до друга, се вовлекуваше како шило меѓу селаните и шепотеше со поединци...“

– Радисав умира во страшни маки, „благодарение“ на вештината на циганот Мерџан, целат, стручњак за набивање на кол, кој за вкупно 12 гроша ќе направи Радисав да се мачи до крајот на денот.

Абид-ага ја постигнува целта – престанува рушењето на мостот. Но дали ја постигнува крајната цел – што се случува со него?

* Се случува она од што најмногу се плаши. Везирот дознава за неговата нечесност и го повлекува од понатамошните обврски околу градењето на мостот.

– Наспроти ликовите кои се исполнети со страв и омраза, во групата ликови-градители на мостот се и ликовите на оние за кои може да се рече дека се во хармонија со својата личност. Кои се тие?

* Тоа се: Тосун-ефендија, мајстор Антоние и новиот повереник на везирот за градење на мостот – Ариф-бег.

– Како е окарактеризиран Тосун-ефендија?

* Како ситен, блед и жолт потурченик, со големи, црни очи со кадифен сјај; убави, кусогледи очи на човек што си ја гледа само својата работа и не гледа, не чувствува и не разбира ништо друго од животот и од светот.

– Како Абид-ага го доживува Тосун-ефендија?

* Како мазен, студен и подмолен.

– Што мислите зошто?

* Зашто токму тој може да му ја каже на Мехмед-паша вистината за неговата нечесност, бидејќи, како што се вели на почетокот, при претставувањето на градителите, Тосун-ефендија е неимар, кој претходно изградил многу задужбини во Цариград за везирот.

– Кои се атрибутите на новиот везиров повереник?

* Ариф-бег: необично висок во нозете, поднаведен, косав, со издадени јаболчници, со коси, црни и насмевнати очи; лик со психологија на успешен заповедник. За него нараторот вели: *И тој ја носеше во себеси онаа атмосфера на строга ревност, за сè што е везирова волја и наредба, само што беше мирен, здрав и чесен човек, кој немаше од што да се плаши ни што да прикрива, па и не му требаше да ги плаши другите и да ги прогонува.*

– На крај, да ја заокружине анализата на ликовите-градители на мостот со ликот на мајстор Антоние. Што запишавте за него во вашите тетратки?

* Мајстор Антоние по потекло е христијанин од Улцињ. Тој е висок, убав човек, со крупни очи, смел поглед, орловски нос, кафеава коса; облечен господски, на западњачки начин; водач на далматинските каменоресци.

– Мостот е завршен под надзорот на Ариф-бег. Се појавува целосно, со својата совршена и чудесна убавина, „како нов и туѓ предел за касаблицките очи“.

Следи дискусија за тематските мотиви што произлегоа од анализата на ликовите - градители на мостот. (Во дискусијата учествуваат учениците од II, III и од IV група).

* Од анализата на ликовите можеме да заклучиме дека се испреплетуваат *историскиот* мотив и мотивот на поврзаноста со родниот крај, преку ликот и личноста на Мехмед-паша Соколовиќ; *социјалниот* мотив преку колективниот лик на рајата; и *психолошките* мотиви: страв, омраза, чесност, олицетворени во ликовите на градителите.

Потоа, следат коментарите на учениците во врска со тезата: *Стравот наспроти омразата движечка сила за градење на мостот* и се развива дебата:

* Стравот и омразата се деструктивни мотиви и тие, сами по себе, не може да се сметаат за пресудни за градбата на едно такво корисно и совршено дело, како што е мостот на Дрина;

* Сепак, да не бил стравот на Плевљак од Абид-ага толку голем, и да не го фателе Радисав, кој го рушел изграденото, можеби не би одела градбата толку брзо;

* Рајата го мразела Абид-ага, но од страв морала да продолжи да работи и под најтешки услови;

* Иако стравот и омразата доминираат во почетокот на градењето, мостот е изграден под надзор на чесниот Ариф-бег, кој крајот на градбата го крунисал со свеченост, која долго ја паметеле сите касаблии.

– Од коментарите и дебатата на учениците, наставникот изнесува синтетизиран заклучок дека Иво Андриќ, мајсторски ја вткал нитката на етичност, како единствена сила која може да создаде врвни дела во животот на човекот. Служејќи се со реалистичната постапка при градењето на ликовите, и до детаљ опишувајќи го нивниот физички изглед, можеме да констатираме дека тој кореспондира со психологијата на ликовите во сета нејзина сложеност.

Меѓу животот на луѓето во касабата и мостот започнува блиска врска, која ќе трае со векови. Камениот мост, на еднаеасет арки, со порта, како круна во средината, ќе биде сведок на најразличните настани и судбини, во текот на триипол века.

Потоа се преминува кон изнесување на резултатите од истражувањето на II група ликови, што ја нарековме: **Сираци – бездомници и губитници**. Со оваа група ја поврзуваме тезата: *Големината на малите луѓе и нивните соништа*.

– Кои се тие „мали – големи луѓе“?

* Пред сè, тоа е Салко Ќоркан, а потоа и Грегори Федун.

– Кој е Салко Ќоркан?

* Син на Циганка и некој војник или офицер Анадолец, без фамилијарно име. Уште како дете го изгубил едното око, па оттогаш го викаат Ќоркан. Сирак и бездомник, јаде што ќе му дадат и спие кајшто ќе стигне. Во касабата служи за потсмев, но и за вршење на најдолните и најтешките работи.

– Како е окрактеризиран Ќоркан?

* Ќоркан е целиот создаден од противречности. Простодушен, со мека душа, а животот го шиба; роден да сака, а вечно страда; бара љубов, а наоѓа алкохол.

– Која е неговата функција во текстот?

* Салко Ќоркан е духовна потреба на вишеградските касаблии. Него го тераат да лудува оние, коишто се и самите жртви на своето лудување. Тешејќи го Ќоркан, чаршиските пијаници се тешат себеси; смеејќи се на неговата љубовна болка по убавата Паша, ги лечат сопствените неостварени љубовни желби.

– Од што се плаши Ќоркан?

* Од реалноста. Во оние ретки моменти, кога свеста не му е натопена со алкохол, пред него јасно се покажува, со сета своја суровост, неговиот живот на чаршиски амал и ѓубреција.

– За што сонува тој?

* За љубовта и за среќата. Тој верува и не верува во приказните за

божемното наследство од татко му во Анадолија, или за љубовта на Паша кон него и во тие моменти во неговата душа се преплетуваат ретките моменти на среќа со честите моменти на несреќа. Тоа трае само додека е пијан, потоа, сè е несреќа.

– Од што не се плаши Ќоркан?

* Од смртта.

– Како го докажува тоа? Цитирајте!

* Со својата игра по смрзнатата камена ограда на мостот, широка само три педи, во своето лудачко „тиридамкање“ Ќоркан ја предизвикува судбината. *Во таа исклучителна и опасна положба, возвишен над сите, тој не е повеќе оној веселник Ќоркан од чаршијата и меаната; не е ни тоа под него лизгавата и тесна камена ограда на познатиот мост на кој илјадници пати го цвакал својот сомун и, мислејќи за слатката смрт во брановите, заспивал во ладовината на портата. Не, тоа е она далечно и неостварливо патување за кое му зборуваат секоја вечер во меаната, со грубо задевање и потсмевање, и на кое сега, еве, најпосле тргна, тоа е онаа светла сакана патека на големи подвизи, а таму на нејзиниот далечен крај, таму е царскиот град Бруса со вистинско богатство и закопаното наследство, а таму некаде е и сонцето што зајде и, убавата Паша со машко дете, неговата жена со неговиот син.* (стр. 240)

Салко Ќоркан останува запомнет од децата, кои тоа утро брзаат за на училиште преку замрзнатиот мост, како лебди над водата како да има крилја.

– Уште еден лик, кој е прикажан во неговите противречности и за кого магијата на љубовта станува фатална, го приклучуваме кон оваа група ликови. Тоа е младиот австриски војник, Украинецот Грегори Федун, родум од Галиција. Како го опишува нараторот?

* Момче на дваесет и три години, со циновски раст и детинска душа; силен како мечка и срамежлив како девојка.

– Како си поигрува судбината со него?

* Федун, кој по отслужувањето на воениот рок треба да се врати дома, решава повторно да дојде во Босна и да се вработи како штрајфкор. Судбината го нанесува во Вишеград, како стражар на капијата на мостот.

– Што е фатално за него?

* Неговата младост, пролетта, ѓаволестото „турско“ девојче, нејсните знаци на првата љубов. Наспроти тоа, е строгата наредба, да се внимава кој ќе се пропушта да го минува мостот, поради веста дека познатиот ајдук Јаков Чекрлија се крие во околината на Вишеград и сигурно ќе се обиде да се префрли до српската или до турската граница.

– Што се случува на крајот со него?

* Успевајќи да го надмудри, лажното турско девојче (Јаков Чекрлија), во

коешто се вљубува Федун, го доведува до тоа, тој самиот да си пресуди поради прекршувањето на војничките норми и правила, и да си го одземе животот.

– Кои мотиви произлегуваат по разгледувањето на овие два лика?

* Мотивот на љубовта и мотивот на несреќата.

– Трагедиите што се случуваат на мостот продолжуваат.

– Кој од ликовите во оваа група, го ставивте во редот на ликови - губитници?

* Милан Гласинчанин.

– Зошто?

* Зашто Милан Гласинчанин, во hazardната игра со замислениот или можеби вистински противник на портата, спознава колку е човечкиот живот несигурен и колку малку вреди.

– Зошто велите „замислен или можеби вистински противник?“

* Бидејќи она што му се случува ноќта на мостот, под месечевата светлина наведува на помислата дека тој се коцка со самиот ѓавол, со Сатаната. Но од друга страна, утредента, Букус Гаон, шеснаесетгодишниот син на набожниот, чесен и беден еврејскиот бербер Аврам Гаон, во седалиштето на портата, во процепот меѓу двете плочи, здогледува една тенка жичка со жолт сјај.

– Како ќе ја објасните неговата возбуда?

* Со реченицата: *Пред него се отвораа денови на неслутен раскош за кој секогаш сонувал.* (стр.182)

– Што се случува со него?

* Момчето, иако е сабота, кога Евреите ништо не работат, ќе ја извлече „ѓаволската“ жолтица, која уште истата есен, од него ќе направи скитник и коцкар од занает.

– Од ова може да се заклучи дека епизодата со Милан Гласинчанин, потсилена од случката со Букус Гаон, претставува вистинска парабола за разорната сила на негативната страст – коцкањето.

– Да резимираме: Кои мотиви произлегоа од анализата на оваа група ликови?

* Мотивот на: љубовта, несреќата и страста.

– Додека се анализираа ликовите од оваа група можеше да се забележи дека имплицитно е предаден уште еден мотив. Кој е тој мотив?

* Социјалниот мотив. Тоа го потврдува не само ликот на Ќоркан, туку и ликот на Федун, кој не се враќа дома, меѓу другото и поради тоа што неговото семејство е сиромашно и со многу деца, па се надева дека со парите што ќе ги земе како австриски војник ќе им помогне на своите; Букус Гаон е син на сиромашен бербер и сонувач за многу пари и раскошен живот.

Потоа, се поведува дискусија за тезата: *Големината на малите луѓе и нивните соништа*. Во дискусијата учествуваат учениците од I, III и од IV група:

* Јас сметам дека соништата на Ќоркан и на Федун се романтичарски и ги

оправдувам. Но за Букус Гаон, мислам дека не е пресуден социјалниот мотив, туку неговата незрелост и мрзеливост.

* Ликовите на Салко Ќоркан и на Грегор Федун ги доживувам со симпатии, а нивната големина ја гледам во способноста да ѝ погледнат смело на судбината в очи; во ликовите на Милан Гласинчанин и на Букус Гаон, сметам дека се претставени ситни, мали и недостојни личности, кои немаат сили да ѝ се спротивстават на темната страст – коцкањето и затоа губат сè, дури и себеси.

– Да резимираме: на почетокот на часот рековме дека романот *Мостот на Дрина* е композиран врз темпоралниот принцип и дека ликовите се остваруваат како уметнички и животен документ во времето и во неговото течење. Забележавте секако, дека при анализата на ликовите од првата група ја почитувавме и хронологијата на настаните, а ги определивме и главните мотиви што произлегоа од анализата. Во пристапот кон ликовите од втората група отстапивме од хронолошкиот принцип, за да го ставиме акцентот на главните мотиви што произлегоа пред сè од внатрешниот пристап кон нив.

На наредниот час ќе се задржиме на ликовите од третата и од четвртата група и ќе ја аргументираме главната теза што ја поставивме, како исходште за наставната интерпретација на овој роман: ***Мостот – оска околу која се вртат стрелките на временскиот часовник.***

Организација и артикулација на вториот наставен час

1. Поставување на истата теза од претходниот час: ***Мостот – оска околу која се вртат стрелките на временскиот часовник;***
2. Изнесување на резултатите од анализата на ликовите од III група:
 - определување на мотивите што произлегуваат од анализата на ликовите;
 - изнесување аргументи за тезата: *Убавината и трагиката;*
 - дискусија и коментари на учениците од I, II и IV група, во врска со тезата поставена во подготвителните задачи на III група;
3. Изнесување на резултатите од анализата на ликовите од IV група:
 - определување на мотивите што произлегуваат од анализата на ликовите;
 - изнесување аргументи за тезата: ***Мостот на Дрина – хроника на настаните и хроника на вишеградските семејства и судбини;***
 - дискусија и коментари на учениците од I, II и III група во врска со тезата поставена во подготвителните задачи на IV група;
4. Синтеза на наставникот во врска со поставената теза на првиот и на вториот наставен час: ***Мостот – оска околу која се вртат стрелките на временскиот часовник;***
 - читање извадок од есејот *Мостови* од Иво Андриќ.

РЕАЛИЗАЦИЈА II час

Вториот час, започнува со монолошко излагање на наставникот и со потсетување дека настаните во *Мостот на Дрина* течат сукцесивно, хронолошки. Исто така нагласува дека, сè што им се случува на ликовите, им се случува токму на мостот. Минуваат години, а мостот изгледа непроменет. Па затоа, повторно на табла ја пишува тезата: ***Мостот – оска околу која се вртат стрелките на временскиот часовник***

Потоа, следи дијалогот со учениците:

– Како ја започнува Андриќ, VIII глава од романот? Цитирајте!

* Со реченицата: *Не удирале на овој мост и не го прекинувале животот на портата само војните, чумите и преселбите во тоа време...*

– Значи, авторот поставува еден поинаков хоризонт на очекување¹¹¹, односно очекуваме да се случи на мостот нешто што е сосема различно од претходно опишаните настани. Како го потсилува чувството за необичноста и исклучителноста на настанот што се одиграл на мостот?

* Со реченицата: *Но никогаш толку безделен и љубопитен свет не се опирал на оградата и не ја гледал речната површина, како да ја чита и одгатнува...*

– За кој настан станува збор?

* За фрлањето во матните води на Дрина, на Фата Авдагина.

– Епизодата со Фата Авдагина остава можеби најсилен впечаток во романот *Мостот на Дрина*. За да го расветлиме овој лик, потребно е да се задржиме не само на неговите психички и физички карактеристики, туку и на историско-социолошките конотации при неговото конституирање. Андриќ, со врвно раскажувачко мајсторство го најавува настанот што ќе ја потресе не само касабата, туку и „други места и краишта, како прикаска што оди по светот“ (119).

– Пред да преминеме кон изнесување на резултатите од истражувањата на третата група, да направиме една паралела помеѓу селата Вели Луг и Незуке:

– Како е опишано местото од каде што потекнува и каде што живее Фата Авдагина?

* Како мирна, убава и богата турска населба, од којашто луѓето се симнуваат за половина час во чаршијата во Вишеград. Во селцето има добра земја, здрава вода и убави луѓе.

– Како се опишани Осман-агиќевци и нивната куќа?

* Како луѓе од убав сој, осетливи и горди на своето потекло. Тие живеат во најголемата и најубавата куќа која се гледа уште од далеку.

– Како е опишано селото Незуке, каква е неговата местоположба?

¹¹¹ Hans Robert Jaus: *Estetika recepcije* (predgovor: Zoran Konstantinović), Beograd, Nolit, 1978.

* „Селцето и забутано и усојно“, како што вели нараторот, без сонце, но и без ветер, побогато со овошје и со сено одошто со жито. Се наоѓа на спротивната страна од Вели Луг, а до Вишеград него го води еден единствен пат.

– Како ја опишува нараторот куќата на Мустајбег Хамзик?

* Како бела и голема куќа, „што го дочекува човека како пријатно изненадување на крајот од каменото патче кое изгледа дека не води никаде“.

– Знаеме дека Фата е една ќерка меѓу пет браќа, а Наил, син единец, меѓу четири сестри.

– Што можеме да заклучиме од оваа паралела за социјалниот статус на двете фамилии?

* Дека и двете се на исто рамниште.

– Значи не би требало да има причини за отпорот на Фата кон мажачката со Наил, со оглед на фактот дека во тоа време, токму социјалниот статус бил еден од пресудните фактори дали девојката ќе се мажи или не. Но Фата Авдагина се разликува од другите девојки. Кои се тие разлики ќе видиме по изнесувањето на резултатите од вашите истражувачки активности.

Преминуваме кон изнесување на резултатите од истражувањето на III група:

– Како започнува да се раскажува настанот?

* Како да се раскажува некаква бајка.

* Зошто велите „бајка“?

* Бидејќи реченицата: *Во тоа време стана тука на портата еден исклучителен настан, каков што не се паметува и каков што можеби нема да се повтори додека е мостот и касабата на Дрина*, освен што ја потенцира исклучителноста на настанот, имплицитно содржи и чувство за невозможност дека тоа навистина се случило.

– Како е опишан нејзиниот надворешен изглед – директно или индиректно?

* Индиректно, преку описот на нејзиниот татко.

– А каков е Авдага Османагик?

* Строен и румен човек.

– За Фата, нараторот вели: *необично убава, во сè на татка си*... Значи, ако ги определуваме внатрешните атрибути на ликот на Фата Авдагина, повторно треба да ги разгледаме атрибутите на Авдага Османагик. Како е опишан тој?

* Како човек со остар збор, широка рака и смело срце.

– Нејзината фатална судбина можеме да речеме дека е мотивирана од нејзината бистрина и речитост. Зошто?

* Кога Наилбег од Незуке, ѝ потфрла смела шега дека еден ден Мустајбег од Незуке ќе ја вика снаа, таа со потсмев му одговара дека тоа ќе биде тогаш кога Вели Луг ќе слезе во Незуке.

– Дека нема дилема дека ќе се случи нешто необично, потврдува и

коментарот на раскажувачот кој вели: *Така, од природата особено надарените створови често ја предизвикуваат судбината, смело и непретпазливо...*

– Сепак, Авдага му ја дава Фата, својата убава ќерка единка, на Мустајбег Хамзиќ за снаа. Како реагира таа, со оглед на инсистирањето во текстот на сличностите, и во физичкиот изглед и во карактерот помеѓу ќерката и таткото?

* Немо и покорно, зашто таков е обичајот, иако во тоа глуво покорување на татковата волја има поглед со болно изненадување и пркосно движење на телото, што ѝ е само нејзе вродено.

– Што значи тоа пркосно движење на телото.

* Дека таа нема да го погази татковото да, но и своето не.

– Со кој друг женски лик од јужнословенските литератури можеме да го споредиме ликот на Фата?

* Со ликот на Софка од романот *Нечиста крв* на Бора Станковиќ.

– Која е разликата?

* Софка останува да живее понижувачки и бедно со Томче, а Фата, во која се судрува стравот од смртта и ужасот од срамот се одлучува за смртта, како помало зло од срамот.

Во врска со ликот на Фата Авдагина, наставникот заклучува:

– Длабоко понирајќи во психологијата на овој женски лик, Андриќ ќе проговори за изгубеноста на човекот во просторот, за неговата желба да се избега од оној простор во кој владеат правила што не смеат да се кршат, зборови кои не смеат да се погизат, безизлезни положби со краток временски рок, во кои на истекот на рокот, единствен излез е смртта или срамот.

– Како го изразува касабата своето доживување на Фата Авдагина?

* Нејзината необична убавина и мудрост ги поттикнува луѓето, уште додека е жива, да создадат песна за неа, која заедно со приказната за настанот на портата на мостот, од каде што ќе се фрли во водите на Дрина ќе опстане низ годините и вековите што доаѓаат потоа.

– Кој ќе го извади од водата мртвото тело на Фата?

* Ќоркан, за кој нараторот вели дека „ниедна ваква работа без него не бидува“.

– Што можеме да заклучиме од ова ученици?

* Дека Андриќ, со врвно мајсторство ги испреплетува ликовите кои се дијаметрално спротивни по својот ентитет, но слични по нивната трагика и по неможноста да ги остварат своите соништа.

– Со умирањето на ориенталната убавица Фата Авдагина, авторот како да го најавува и бавното, но сигурно пропаѓање на турската империја. Од IX поглавје на романот започнуваат нови превирања со кои се затегнуваат односите помеѓу христијаните и муслиманите во Босна, а со доаѓањето на Австро-Унгарија, касабата и луѓето доживуваат промени кои сосема го менуваат начинот на живеење.

Во тие промени спаѓа и градењето на Цалеровиот хотел, подигнат на брегот, покрај самиот мост. Светот ќе го нарече овој хотел „Лотикин хотел“. Зошто?

* Бидејќи и покрај тоа што негов официјален сопственик е дебелиот и флегматичен Евреин Цалер, вистински стопан и душа на хотелот е неговата свеска, вдовицата Лотика.

– Да видиме што запишавте во вашите тетратки за Лотика.

* **Атрибути на ликот:** млада, совршено убава жена, стројна, полна, со темникаво бела кожа, црна коса и пламени очи; со слободен јазик и машка решителност. Со гостите разговара слатко, смело, духовито, остро, успокоително.

– Како ја доживуваат касаблиците?

* Две генерации беговски и чорбациски пустикуќници ја доживуваат како блескава и скапа фатаморгана, бидејќи нуди сè, ветува многу, а дава малку, односно ништо; грабежлива, а несебична; убава и заводлива, а невина и студена.

– Како го доживувате вие овој лик?

На ова прашање учениците даваат повеќе различни одговори:

* Во ликот на Лотика некои гледаат мудра, деловна жена, која и покрај желбата за стекнување пари, не може да се рече дека е лихвар, туку напротив, живее и работи за да ги помага своите сиромашни роднини растурени по Галиција.

* Лотика е вистинска деловна жена. Работните навики и деловноста ги стекнува во буржоаскиот свет на Запад, но таа нема свој вистински живот.

– Зошто?

* Таа има две лица – едно за пред гостите, насмеано и мило, а другото, тврдо и со остар и темен поглед, кога влегува во својата канцеларија – мала и задушлива соба, со едно прозорче, каде што се посветува на судбините на своето многучлено и сиромашно еврејско семејство.

– Ги исполнуваат ли роднините нејзините очекувања?

* Не.

– До што доведуваат неисполнетите семејни амбиции на Лотика и пропаѓањето на хотелот?

* До нејзин целосен крах. Таа на крајот завршува како остарена, изморена жена, жолта во лицето и без сјај во косата. Погледот на црните, сè уште сјајни очи е тврд и напати тажен.

– Како го доживува мостот Лотика, додека е во полна сила и додека ѝ одат работите со хотелот, а како кога почнува да пропаѓа хотелиерството?

* Додека се одмора во својата канцеларија, од малото прозорче ги гледа двете страни на мостот и тие ѝ изгледаат хармонично и „во совршена и непоколеблива рамнотежа“. Но во моментите кога почнува да ѝ опаѓа животната сила и кога моќната и самоуверена Лотика ќе се најде пред катаклизмата на новото време кое го уништува стариот стил на чесното хотелиерство, од

прозорчето ќе се гледа само „последниот лак на мостот на слабата месечина“.

– Кои мотиви произлегоа од анализата на овие два лика?

* Доминантен мотив, поврзан со ликот на Фата Авдагина е мотивот на традицијата наспроти принципиелноста, а со ликот на Лотика – мотивот на саможртвата.

Потоа, со учениците дискутираме за тезата: *Убавината и трагиката*. (Во дискусијата учествуваат учениците од I, II и IV група).

* Факт е дека и Фата и Лотика се жени со исклучителна убавина, но дека ниту убавината, ниту мудроста не ѝ помагаат на Фата да се оттргне од својата деструктивна природа. Нејзиниот отпор нема ни социјална, ни етичка, ниту рационална подлога. Таа станува жртва на сопствениот нагон за самоуништување. Нејзината смрт е резултат на немоќта да го реши всушност, конфликтот со самата себе. Во тоа е нејзината трагедија.

* За разлика од Фата, Лотика има „оправдување“ во хуманата желба да му помогне на своето семејство, но таа во тоа претерува. Нејзината трагедија е во тоа што таа сосема се отуѓува од себеси и целосно се посветува на другите. Својата привлечност и деловна способност не ја искористува за себе и на некој начин и таа се движи на патот кон самоуништување, што на крајот и се случува.

Преминуваме кон изнесување на резултатите од истражувањето на IV група:

– Каде и кога за првпат се појавуваат во романот, челниците на градот или како што вели нараторот „првите луѓе од чаршијата“?

* За време на една од најголемите поплави, што се случиле во последната година од XIX век, во куќата на Аџи Ристан.

– Кого среќаваме заедно?

* Суљага Османгиќ, чорбаџи Петар, Мордо Папо, како претставници на првите луѓе од чаршијата и свештениците: поп Михаил („крупен, молчалив, а духовит парох“), вишеградскиот оца Мула Исмет („шишкав и сериозен“) и еврејскиот хамбаша Елијас Леви или како што го викале Хаџи Лијачо („познат по својот здрав суд и отворена природа“).

– Кој го поткрева духот на насобраните муктари и кметови од сите маала со своите шеги и досетки?

* Поп Михаил, Мула Исмет и Хаџи Лијачо.

- Во Ристановата куќа измешани седат Турци, христијани и Евреи, но извонредниот раскажувач, имплицитно најавува во текстот дека ова се случува само во време на големите и заеднички несреќи. Така тој пишува: *Се создава топол и тесен круг, како една нова егзистенција, целата од стварност, а самата нестварна, које не е ни она што беше вчера, ни она што ќе биде утре.*

– Што ќе донесат новите настани во касабата?

* Во времето на Српската буна, во почетокот на XIX век, во општиот гнев

против Србите, „осамнува“ пресечената глава на шеговитиот поп Михајло, кој во времето на „големата поплава“ наоѓал сила да се шегува со оцата и со хамбашата.

– Кога и каде ги гледаме заедно новите челници на Вишеград?

* Со доаѓањето на Австриската војска, на портата од мостот ќе се најдат: поп Никола, син на поп Михајло, Мула Ибраим, син на Мула Исмет, Давид Леви, внук на Аџи Лијачо и мудерисот Хусеин – ефендија.

– Наведете ги атрибутите на поп Никола.

* Човек со висок раст и необична телесна сила, со мала писменост, но со големо срце, со здрав разум, со ведар и слободен дух.

– При конституирањето на ликот на поп Никола, Андриќ како да внел најмногу љубов и топлина. Од каде го гледаме тоа?

* Тоа се гледа не само од физичкиот опис, туку и од односот на луѓето од сите вери кон него. Употребувајќи прекрасна метафора за неговата насмевка, Андриќ маестрално го оживува пред нас портретот на овој лик. Еве што вели тој за насмевката на поп Никола: *Неговата насмевка разоружува, умирува и охрабрува; тоа е неопислива и непроценлива насмевка на силен, благороден човек што живее во мир со самиот себе; неговите крупни, зелени очи ќе се стегнат тогаш во тесна и темна линија од која прскаат златни искри.* (148).

– Што можеме да заклучиме за него – како живее тој со себе, за разлика од досега анализираните ликови?

* Во хармонија.

– Во согласност со својата личност, покрај веќе анализираниот лик на насмеаниот надзорник Ариф-бег и поп Никола е и оцата Мула Ибраим. Кои се неговите атрибути?

* Висок, слаб и „усукан човек“, со ретка брада и опуштени мустаќи; со детински сини и бисти очи; И тој, како и поп Никола, зрачи со својата благост и ведрина, па така и покрај физичкиот изглед и говорниот недостаток, тој е омилен меѓу луѓето, поради својата душевност и добрина.

– На мостот, покрај поп Никола и Мула Ибраим, со видлива возбуда и страв од доаѓањето на неканетите гости се наоѓаат и мудерисот Хусеин - ефендија и рабинот Давид Леви. Што запишавте во вашите тетратки за овие два лика?

* Хусеин-ефендија: низок и полничок човек; уште млад, добро школуван; важи за човек што знае многу, но тој самиот смета дека знае уште повеќе; кога зборува, се држи како да е пред огледало.

– Што заклучуваме за него, од последнава карактеристика?

* Дека е суетен, и всушност, несигурен во себе;

* Давид Леви: млад, ситен и блед човек, со мрки кадифести очи со тажен поглед. Не ги наследува духот и мудроста на својот дедо Аџи Лијачо, за разлика од поп Никола и Мула Ибраим, кои се вистински наследници на своите родители.

– Како се доживува тој самиот себеси?

* Како постојано малечок, слаб и недораснат.

– Да се вратиме на почетокот – кој е поводот за нивната средба на мостот?

* Наредбата на австрискиот офицер, свечено да биде пречекан австрискиот командант од првите луѓе на градот, од сите три вери.

– Како поминува нивната средба со полковникот?

* Разочарувачки.

– Што може да се заклучи за функцијата на овие ликови во текстот, од нивниот разговор, додека го чекаат австрискиот командант?

* Преку нив се покажува стравот и незадоволството од доаѓањето на новото време и новата власт, со која нема да бидат среќни ниту христијаните, ниту Евреите, а особено не, Турците.

– Со која друга/и реченица/и може да го поткрепите вашиот одговор? Цитирајте!

* Со реченицата на мудриот и смирен поп Никола, кој гледајќи ја сликата на остриот полковник „со својот внатрешен поглед“ и зборувајќи си сам со себе ќе рече: *Бре, чуден поганец, баба му негова! А потоа, следи коментарот на нараторот: Од градот се чу тапанот, а потоа трубата на јерејскиот одред, прониклива и весела, со нова необична мелодија. (158)*

– Кои мотиви произлегуваат од анализата на овие ликови?

* Мотивот на добрината и хармонијата со личноста; мотивот на суетата и мотивот на стравот и несигурноста.

– Се враќаме на почетокот на книгата, кога мостот на Дрина е завршен и блеснува со сета своја убавина во касабата. *Градот почна брзо да се спушта од ридот кон водата и да се шири и развива и сè повеќе да се набива околу мостот и околу караван-сарајот, што народот го завика Каменит ан*, вели нараторот на крајот од четвртата глава во романот. Мостот органски сраснува во животот на касабата и во животот на сите касаблии, но врската на одделни ликови со мостот е посебно длабока. Со кого е најтесно поврзан мостот?

* Со лозата Мутевелиќи, кои и го добиваат презимето по функцијата што ја извршувале. Имено, мутевелија значи управник на вакуфот, односно на задужбината што ја остава везирот Мехмед-паша Соколовиќ.

– Кој е првиот управник на караван-сарајот или Каменитиот ан, во кој се јадело, пиело и се спиеело бесплатно, а во чест и слава на веќе покојниот везир?

* Даут-оца Мутевелиќ.

– Кога се среќаваме со овој лик во текстот?

* Во времето кога всушност, се распаѓа караван-сарајот поради турското повлекување од Унгарија, кога се губат средствата со кои се одржувал Каменитиот ан.

– Кои се главните атрибути на Даут-оца?

* Тој е мудар, набожен, тврдоглав и упорен човек.

– Што прави тој за да го спречи распаѓањето на Каменитиот ан?

* Троши од сопствените средства, потоа се задолжува кај роднините, а кога веќе не може да плаќа надничари, самиот врши поправки на зградата.

– Што изразува Андриќ преку овој лик, прикажувајќи ја неговата фанатична упорност во одржувањето на мостот?

* Преку овој лик, Андриќ ја изразува својата длабока филозофска мисла дека судбината на човекот е во постојаната борба против расипувањето, смртта и исчезнувањето, и дека тој е должен да истрае во таа борба и тогаш кога е таа безизгледна.

– Даут-оца подлегнува во својата борба да го одржи Каменитиот ан, но гордоста останува, а со него и вродената навика, лозата Мутевелиќи, за разлика од сите други, да се сметаат за повикани да се грижат за мостот, и на некој начин да бидат одговорни за неговата судбина.

– Доаѓа времето на навлегувањето на Австријците во Босна, а на сцената стапува Али-оца. Неговиот лик најдолго престојува во текстот. Се појавува во IX глава, во една жестока атмосфера.

– Со кого се расправа тој и зошто?

* Со Краманлијата, кој ги убедува вишеградските Турци да го спречат навлегувањето на Австриската војска со општо востание. Иако, најголем противник на доаѓањето на христијанската војска, Али-оца е свесен дека отпорот би бил бесмислен и дека една касаба не е во состојба да ги менува царските договори.

– Што дознаваме за карактерот на Али-оца од дијалогот, поточно од жолчната расправа помеѓу него и Краманлијата?

* Како вистински наследник на Даут-оца и тој е упорен, пргав и речиси секогаш со различно мислење од другите.

– До што го доведува неговата пргавост?

* До една навидум траги-комична ситуација. Доаѓањето на австро-унагрските трупи го доживува прикован за десното уво на една дрвена греда, на сосема опустошениот мост, и сам.

– Како може да се протолкува ова негово приковување за мостот – што симболизира тоа?

* Како потврда за органската поврзаност на човекот со мостот, кому забот на времето не му може ништо и кој за него претставува нешто свето.

– Која е иронијата на неговата судбина во тие моменти?

* Али-оца, со целото свое битие ѝ припаѓа на старата епоха, а всушност е првиот сведок во касабата на доаѓањето на новата историска епоха.

– Што уште симболизира неговата немоќна положба на мостот?

* Симболично ја претставува немоќта на стариот феудален свет да се

спротивстави на доаѓањето на новото капиталистичко уредување, на териториите што со векови му припаѓале на турското царство.

– Како го доживува прогласот на генерал Филиповиќ, што е залепен под турскиот натпис во каменот, за задужбината на везирот?

* Со „оловна болка“ во градите, која е поголема од онаа во ранетото уво.

– Со чија болка може да се спореди оваа на Али-оца?

* Со болката од „црното сечило“ во градите на Мехмед-паша Соколовиќ.

– Каде „му се случува“ рушењето на мостот?

* Во неговиот дуќан што се наоѓа веднаш до мостот, со што уште еднаш се потврдува функцијата на лозата Мутевелиќи, на фанатични чувари на мостот на Дрина.

– Со која уметничка слика може да се потврди органската поврзаност на мостот со човекот?

* Со последната слика, од крајот на романот. Не е само мостот душмански пресечен на половина. И притисокот во градите на Али-оца душмански го сече напалу. Така завршува и романот: со сликата на пресечениот мост и со сликата на пресечениот граден кош и животот на Али-оца.

– Како размислува Али-оца пред издвинувањето, во врска со срушениот мост? Цитирајте!

* Неговите размислувања и во смртниот час се оптимистички и полни со верба: *Но ако, мислеше тој понатаму, ако се урива овде, некаде се гради.*

И подолу: *Сè може да биде. Но едно не може: не може да биде сосем и засекогаш да исчезнат големите и умни, а душевни луѓе што ќе подигаат за бојјата љубов трајни градби, за да биде земјава поубава и за да живее човекот на неа полесно и подобро. Кога би исчезнале тие, тоа би значело дека и бојјата љубов ќе угасне и дека ќе исчезне светов. Тоа не може да биде.*

– Што може да се заклучи од овој цитат?

* Дека „чуварите“ на мостот му послужиле на Иво Андриќ да ја вткае во текстот својата основна идеја за должноста на човекот да истрае во борбата против расипувањето, смртта и исчезнувањето.

Преку Али-оца, како уште еднаш да умира Мехмед-паша. Умираат двајца луѓе кои му припаѓаат на „исто племе“, на племето на градители и на оние кои ги поддржуваат градителите и изграденото.

– Да се потсетиме на зборовите на Даут-оца: *Зашто сите ние умираме само еднаш, а големите луѓе по двапати: еднаш кога ќе ги снема од земјава, а вторпат кога ќе пропадне нивната задужбина.*

Продолжуваме да дискутираме со учениците за улогата на ликовите во ткаењето на текстот на ова врвно дело, преку тезата поставена со задачите во четвртата група: **Мостот на Дрина – хроника на настаните и хроника на вишеградските семејства.** (Во дискусијата учествуваат учениците од I, II и III група).

– Веќе утврдивме дека ликовите во овој роман-хроника се епизодни и дека нивното престојување во текстот дава можност од секоја епизода да се издвои посебна новела. Сепак, постои една нитка која ги поврзува ликовите не само судбински, туку и семејно. Како се структурирани ликовите?

* Ликовите се така структурирани, што следејќи ја сукцесивно временската нишка се надоврзуваат едни на други, па така, читателот го враќаат назад во времето на нивните претходници. Поп Михаил, со своите карактеристики е само најава за развиениот портрет на неговиот син, поп Никола, а Мула Ибраим го наследува својот татко Мула Исмет. Поврзаноста пак, меѓу поп Михаил и оцата Мула Исмет се продлабочува во искрено пријателство меѓу нивните синови, што го доживуваме како висока етичка порака.

– Како се одразува гревот на некогашниот чорбација и коцкар Милан Гласинчанин, поради губењето на целиот имот, врз судбината на неговите потомци?

* Неговиот внук, Никола Гласинчанин, бледо и круто момче, поради сиромаштијата, тенкото здравје и слабиот успех во учењето, мора да ја напушти гимназијата и да се вработи како писар во некоја германска фирма што извезува дрво. Тој, заедно со браварот Владо Мариќ, кога во 1914 година ќе избие војната, ќе се бори за интересите на Јужните Словени.

– Освен Никола Гласинчанин и Владо Мариќ, со кои се среќаваме пред крајот на романот, има и други млади луѓе, кои жолчно полемизираат на портата на мостот. Кои се тие, и кого претставуваат во текстот?

* Тоа се Јанко Стиковиќ, Јаков Херак, Ранко Михајловиќ (по мајка правнук на поп Михајло), како и учителките Зорка и Загорка. Сите овие ученици и студенти се претставници на младата граѓанска класа во касабата, преокупирани со национално-патриотски и либерални идеи.

– Што означува нивната појава на капијата?

* Го навестува доаѓањето на новите касаблии на историската сцена, кои ќе остават силен печат на новите настани во касабата.

На крајот од вториот наставен час резимираме и ја аргументираме главната теза на наставнта интерпретација на маестралното дело на нобеловецот Иво Андриќ: **Мостот – оска околу која се вртат стрелките на временскиот часовник.**

Видовме дека судбинската испреплетеност на животот на луѓето и мостот на Дрина е евидентна. Постои силна врска помеѓу секој од јунаците на одделните уметнички целини и мостот. Да одиме по ред и да ги запишуваме годините или вековите на временската оска:

* Мехмед-паша е дарител на мостот; Абид-ага управува со неговата изградба; Радисав се спротивставува на градењето и затоа е набиен на кол;

* Фата од мостот се фрла во водите на Дрина; Милан Гласинчанин на мостот го прокоцкува својот имот; Федун, на мостот ја доживува својата фатална љубов;

* Хотелот на Лотика бил покрај самиот мост (неговото бомбардирање во 1914 година ѝ донело нервен слом); младите од Босна на мостот закажуваат љубовни состаноци и водат жолчни расправи за иднината на јужните Словени, а како лајт-мотив низ романот се провлекува одењето по камената ограда на мостот. Тоа прв ќе го стори малоумниот Мута, од аговската фамилија Турковиќ, од селото Незуке, потоа пијаниот „сонувач“ Ќоркан и на крај момчето што служи за потсмев, Никола Пецикоза.

* Али-оца, според семејната традиција е чувар на мостот и заедно со него умира.

– На крај, заедно со учениците резимираме: мостот во Андриќевата визија е симбол од најголемо значење. Во вистинските детали, врзани за изградувањето на мостот на Дрина, наоѓаме елементи врз основа на кои можеме да создадеме една слика со алегориско – симболичен карактер. Роден во колективните напори, опишани во романот, мостот, од моментот кога ќе биде завршен, ќе се одвои од луѓето, станувајќи на некој начин возвишено, неуништливо, посебно „суштество“, наменето на вечноста. Луѓето, чиј живот и судбини се речиси органски поврзани со мостот, се раѓаат, живеат, умираат, а мостот постои и останува немо да сведочи за сè што им се случува на луѓето – толку големи или мали, а сепак обични во однос на него.

Контрастот меѓу минливото и вечното, индивидуалното човечко и општочовечко, статичкиот и динамичкиот принцип на животот е основна тема на романот *Мостот на Дрина*.

Во дваесет и четирите поглавја на романот, мостот, во своето вечно траење, е постојан мотив или лик анафора, лик сврзник и сведок на минливоста и трагиката на нивните животи. Но токму во тоа спротивставување на вечното и минливото се создава уверувањето дека покрај минливоста, на светот постои и стабилност и трајност и дека животот е сличен на тој каменит мост, бидејќи и тој *постојано се троши и се рони, а сепак трае и стои цврсто како мостот на Дрина*. (стр.93)

Наставна интерпретација на ликовите во романот *Странецот од Албер Ками*

Романот *Странецот* од Албер Ками е предвиден за интерпретација во IV година на средното образование, според Наставната програма, со 2 часа неделно. Овој роман се појавува во времето на Егзистенцијализмот, кој како филозофска доктрина на европскиот Запад, се создава меѓу двете светски војни. Егзистенцијализмот може да се дефинира како учење што се засновува врз претпоставката дека смислата на човечката егзистенција (постоењето, суштествувањето) е во

тоа што човекот слободно избира и одлучува што ќе биде во животот¹¹².

Појавата на *Странецот* од Ками е сврзана со климата на триесеттите години од XX век, обележани со економската криза, со социјални и политички тензии и со издигнувањето на фашизмот. Во основата на овој роман, како впрочем и во романите што се појавуваат во овој период е етичкото прашање: **ЗОШТО И КАКО ДА СЕ ЖИВЕЕ?**

Модерниот човек во соочувањето со светот ги бара основите на својот идентитет и својата животна стабилност. Затоа, европскиот роман е повеќе во форма на прашалник и барање, отколку израз на самоуверена извесност, повеќе драма на индивидуата, отколку судбина на колективот.

Според начинот на излагање, *Странецот* припаѓа на модерниот жанр – монолошки роман. Фабулата на романот е така водена, што се стекнува впечаток дека овој роман на Ками претставува парабола, што во суштина и е. Но за разлика од класичната парабола, во која по правило фабулата е неверојатна, Ками ја одбрал т.н. веројатна фабула. Времето во романот како да е иреално, а главниот лик, како да се наоѓа во некаква виртуелна стварност, разбирлива (или можеби не) за самиот него. Всушност, приказната е хронолошка и расказот ја следи сукцесивноста на настаните, на мислите.

Во романот *Странецот*, централниот лик е носител на појдовната идеја за апсурдноста на човековото постоење во светот, кој се јавува како резултат на човековата носталгија по апсолутното. Ками бара одговор на прашањето: како да се живее, ако животот е трагичен и залуден? Одговорот можеби лежи во Камиевата мисла за луцидноста, како и во напорот светот да се согледа без религиозни предрасуди. На човекот му преостанува или да се помири со фактот за несовршеноста на светот и залудноста на носталгијата по апсолутното, што води кон самоубиство или, со луцидното воочување и сфаќање на апсурдот да го одбере револтот. Од ова произлегува дека човекот кој е луциден, не е ист со човекот на апсурдот. *Човекот на апсурдот ги бара вредностите што не постојат* (бидејќи светот не е совршен, б.м.). *Побунетиот човек го поставува барањето во име на вредностите што се веќе тука... Со тоа, филозофијата на апсурдот дефинитивно се претставува како глорификација на луцидноста. И додека апсурдот – односно увидувањето на апсурдот е најадекватен израз на луцидноста, револтот е постојан напор да се биде луциден...*¹¹³

Квалитетите на *Странецот* (објавен 1942 година) се неспорни, за што потврда е и Нобеловата награда за литература, што ја добива неговиот автор Албер Ками во 1957. Една година по објавувањето на *Странецот*, Ками го објавува *Митот за Сизиф*, еден вид медитавен лирски коментар на овој свој роман.

¹¹² Види: Д. А. Стефановиќ, В. С. Станисављевиќ: Примери на Југословенската литература, кн. IV, стр. 173, Скопје, Просветно дело, 1975.

¹¹³ Nikola Milošević: *Antropološki eseji*, Beograd, Beletra, 1990, str. 30

Странеџот претставува своевиден образец и загатка што предизвикува. Овој роман со неисцрпноста на своите значења, претставува замка и за читателот и за неговите толкувачи, а тоа од друга страна пак, значи дека овозможува различни пристапи и врзување за различни идејни и филозофски контексти.

Пред наставникот се поставува едно мошне суштинско прашање: како да му пријде на ова дело, а да не ја вулгаризира длабоката филозофска димензија, што ја содржи и што предизвикува најразлични доживувања од страна на учениците. Ученикот е субјект на наставата, а самото тоа подразбира самостојност во решавањето на литературните проблеми и во донесувањето заклучоци во врска со делото. Неопходни се претходни сознанија од областа на филозофијата и теоријата на литературата, како и доволно сензибилитет за навлегување во психологијата на централниот лик Мерсо, за да се сфати неговата двојна личност и да се дефинира како носител на идејата за апсурдот, но не во вообичаената смисла на зборот, туку како состојба на модерниот човек, на неговиот сензибилитет...¹¹⁴

Методичка апаратура за наставна интерпретација на романот *Странеџот* од Албер Ками

Наставната интерпретација на романот *Странеџот*, во текот на двата часа, ја базираме врз раскажувачката техника на Ками за претставување на апсурдната слика на светот, како и врз јазично-стилските ефекти со кои го гради двојниот лик на Мерсо и ќе се обидеме да ја доловиме структурата на делото, со сите филозофски, идејни и психолошки импликации што ги носи искуствената и доживувачката свест на главниот јунак.

Притоа, ќе користиме три плана:

1. план на конципирање на доживувачката сфера на ликот (доживувачката сфера на главниот лик е сугерирана од надворешните, неутрални објекти; содржината на свеста на субјектот е изразена како предметен однос);
2. план на моралното однесување на ликот (моралните вредности се сведени на ниво на карикатурални шеми на формалниот морал);
3. план на јазичниот израз (постои видлив јаз помеѓу јазикот на непосредната комуникација во првиот дел од *Странеџот* и јазикот со којшто се служат тужителите на Мерсо, како толкувачи на законот и правдата, во вториот дел од романот).

Иако поделен во два дела, овој роман ни наметнува трочлена композиција на анализата и тоа: прво, приказната за Мерсо со сите банални детали на

¹¹⁴ В. Андоновски: *Сизиф со или без камен?* - (поговор кон Митот за Сизиф од А. Ками, Скопје, Култура, 1997.

еден прозаичен живот, кој меѓутоа се завршува со драмата на убиството; второ, литературната монтажа на едно доживувачко искуство во светлината на правосудните факти и трето, животот во затворот и протестната исповед на Мерсо пред свештеникот.

При наставната интерпретација на романот *Странецот* се остваруваат следниве образовни, воспитни и функционални цели:

Образовни цели: Учениците се запознаваат со основите на филозофијата на апсурдот; ја сфаќаат техниката на раскажување на Ками, како мајстор на детаљот во прикажувањето на перцептивната свест на својот јунак; ги воочуваат разликите во јазичниот исказ со којшто Албер Ками ја гради својата слика на општеството и неговите норми, наспроти индивидуата која се чувствува отуѓена и отфрлена; ја определуваат позицијата на нараторот.

Воспитни цели цели:

Естетски: учениците ја доживуваат силата на споредбите и метафориката при описите на доживувачката свест на Мерсо;

Етички: го доживуваат ликот на Мерсо како инкарнација на апсурдот и отуѓувањето, но и како носител на основниот потход на Ками при изнаоѓањето излез од хаосот и бесмислата на живеењето преку бунтот, како одговор на прашањето – **КАКО И ЗОШТО ДА СЕ ЖИВЕЕ?!**

Функционални цели: учениците се обидуваат да донесат сопствени заклучоци за основното етичко прашање поставено во романот, по пат на аналитичко-синтетички постапки и со самостојни размислувања.

Во пристапот кон романот *Странецот* го применуваме **интерпретативно-аналитичкиот методички систем** и следниве наставни и научни методи:

- метод на наставна интерпретација;
- монолошко-дијалошки метод;
- текст метод;
- метод на дебатирање;
- анализа;
- синтеза.

Принципи на наставниот час:

- принцип на свесна активност;
- принцип на непосредна рецепција на текстот;
- принцип на корелација;
- принцип на научност.

Форми на работа:

- фронтална;
- групна.

Наставни средства:

- романот *Странецот* од Албер Ками;
- предговорот на Никола Ковач кон романот *Странецот*;
- Жан-Пол Сартр: дел од есејот за *Странецот*¹¹⁵;
- *Митот за Сизиф* од Албер Ками.

Организација и артикулација на првиот наставен час

1. Определување на главниот литературно-филозофски проблем: проблемот на постоењето наспроти апсурдот и апсурдниот човек – куса дискусија во врска со медитативниот есеј *Митот за Сизиф* од А. Ками;
2. Најава на целта што ќе се оживотворува на часот;
3. Анализа – определување на позицијата на нараторот;
 - атрибути на ликот;
 - дефинирање на апсурдниот начин на живеење како предметен однос на ликот;
 - определување на индиферентноста и оутѓеноста на Мерсо;
4. Определување на основниот мотив – *мотивот на сонцето и светлината*, во првиот дел од романот;
5. Синтеза;
6. Договор за самостојните активности дома и за активностите за наредниот час.

РЕАЛИЗАЦИЈА I час

На почетокот на часот, наставникот им се обраќа на учениците со прашањето:
– За полесно да ја разберете Камиевата филозофија на апсурдот и феноменот на апсурдниот човек, имавте задача да го прочитате неговиот медитативен есеј *Митот за Сизиф*. Што вели Албер Ками, во делот под наслов: *Филозофијата и романот*?

* Ками вели: *За апсурдниот човек, не станува збор за тоа да разјасни и разреши, туку да искуси и да опише. Сè почнува со проникливата рамнодушност.*

Значи ученици, на овој и на наредниот час ќе се задржиме на интерпретација на централниот лик од романот *Странецот* – Мерсо, низ чија проекција ќе ги

¹¹⁵ А. Ками: *Странац* (превод од француски Никола Ковач), Сарајево, Веселин Маслеша, 1981.

видиме и другите ликови и ќе се обидеме да навлеземе во тајните на уметничкото кодирање на овој роман.

– Како што работи Мерсо и кој е неговиот основен атрибут?

* Мерсо работи како обичен службеник во бирото. Тој е безличен и како да е невидлив.

– Како е раскажана приказната, во кое лице?

* Во прво лице, јас-форма.

– Како го доживувате и како го толкувате тоа „јас“ при раскажувањето?

* Тоа „јас“ е необично, туѓо и на самото себе и на општеството, како одраз на индивидуализмот и индиферентноста на Мерсо. Го доживувам како светот да го забележува низ екран низ којшто само се гледаат предметите и настаните, без да се пропушти некакво значење.

– Кои настани ја врамуваат неговата приказна и како се раскажани?

* Два настана: смртта на мајка му и убиството на Арапот, раскажани со апсурдна рамнодушност.

– Од чија перспектива е раскажана приказната?

* Од перспективата на Мерсо.

– Значи ученици, гледната точка на нараторот е интерна, односно сместена во самиот лик. Нараторот го раскажува само она што го гледа ликот-сведок. Перцепцијата на светот на приказната се врши преку гледањето или свеста – совеста на Мерсо, па така, при рецепцијата на делото читателот го доживува ликот како чуден, странец и необичен.

– Како го толкувате Мерсо во однос на него самиот?

* Тој и во однос на самиот себе е како да го гледа некој друг и како да зборува некој друг за него. Тој е сосема надвор од себе.

– Напишете ги основните одлики на Мерсо на табла!

* Скромнен службеник во бирото;

– раскажувач без лице;

– индиферентен;

– чуден, странец;

– рамка (на неговата приказна): смртта на мајка му; убиството на Арапот.

– Како ја доловува Ками сликата на апсурдниот живот на Мерсо?

* Со претераната објективност и аналитичност при описот.

– Ками често ги карикира и ги иронизира втемелените норми на однесување на т.н. „отмен свет“. Од кои моменти го гледаме тоа?

* Еден од примерите е кога Мерсо очекува од работодавецот да добие сочувство поради смртта на мајка му, во моментот кога бара два дена отсуство за погребот, а овој тоа не го прави. „Објективниот“ Мерсо не се изненадува, дури смета дека е природно сочувството да му биде изразено откако неговиот газда ќе го види во црно, односно откако работата околу погребот ќе биде завршена

и сè ќе добие службен изглед. За работодавецот, тагата поради смртта, како елемент на човековата интимна потресеност не значи ништо. Тој за неа суди врз основа на знакот кој ја изразува.

– Како го доживувате Мерсо во првиот дел од романот?

* Како фотографски апарат, кој бесчувствително ги регистрира впечатоците, без каква било свест.

– Со што ќе ја потврдите оваа ваша констатација? Поткрепете ја со цитати од книгата.

* Со неговото однесување на погребот на мајка си, кога ја опишува на пример, колата врз која треба да се постави ковчегот: *Пред вратата беше колата. Лакирана, долганеста и блескава, таа потсеќаше на мастилница*¹¹⁶.

* Или сликата што ја дава на службеникот од закопниот завод: *„...си ја избриша главата со едно крпче што го држеше во левата рака, а со десната подигајќи си ја козирката на својот качке*¹¹⁷, личи на скица на автоматизирана направа, чии роботизирани движења постојано се повторуваат со беспрекорна точност.

– По што уште заклучувате за автоматизмот на перцепцијата и на постапките на Мерсо?

* Мерсо забележува дека шрафовите на сандакот на мајка му се заковани и дека имало четворица луѓе во црно, а потоа: *...сè одеше многу брзо* – вели тој.

– Како е нагласено апсурдното постоење на Мерсо?

* Апсурдното постоење на Мерсо е нагласено и со механичкиот ритам на неговиот секојдневен живот. Тој живее во еден ирационален свет, во којшто нема квалитативни разлики во вредностите, а настаните се резултат на немотивирани, но неизбежни околности. Мерсо постапува според некоја автоматска логика, бидејќи во животот каков што е, според него, сосема е сеедно што ќе се избере.

– Индиферентноста на Мерсо може да се илустрира со три маркантни сцени. Кои се тие сцени? Цитирајте!

* Првата е кога ја одбива понудата на шефот да премине да работи во Париз. Тоа би му овозможило да живее во Париз и еден дел од годината да патува, што, според работодавецот би требало да му се допадне, како на млад човек. На тоа Мерсо одговара дека му е сеедно. *Потоа ме праша дали не сум заинтересиран за промена на животот. Одговорив дека животот никогаш не се менува, дека во секој случај секој живот има вредност и дека мојот овде токму ми се допаѓа.* Како објаснување на својата индиферентност Мерсо додава: *Кога бев студент, имав многу амбиции од тој вид. Но кога морав да ги напуштам студиите, мошне бргу сфатив дека сето тоа беше без реално значење.*

¹¹⁶ А. Ками: *Странецот*, Скопје, Детска радост, 1995, стр. 23.

¹¹⁷ Исто, стр. 25.

* Вторпат Мерсоовата индиферентност се одразува во однос на Марија. Кога таа го прашува дали ја сака, тој ѝ одговара дека тоа не значи ништо, но дека не ја сака. Тоа го потврдува уште еднаш кога Марија, бидејќи нивната врска и понатаму трае, го прашува дали би се оженил со неа. Со истата рамнодушност тој ѝ вели дека би се оженил со неа зашто таа го сака тоа, но дека не ја сака и дека тоа не значи ништо.

* Во третиот случај станува збор за изборот на пријателот. Два сосема различни типови на луѓе според својот морал – Мерсо и Ремон стануваат пријатели благодарение на индиферентноста на првиот. Вечерта, по тепачката на Ремон со Арапите, тој му ја спомнува можноста на Мерсо да бидат пријатели, на што Мерсо одговара со истата реплика: дека му е сеедно.

– Да се вратиме на погребот на мајка му на Мерсо. Кои слики му остануваат во свеста?

* Во неговата свест остануваат неколку слики од тој ден. Сликата на Перез („свршеникот“ на мајка му), низ чие „разорено“ лице од брчки се тркалаат солзи од премаленост и мака *и уште сликата: црквата и селаните врз тротоарите, црвен гераниум врз гробовите, несвестицата на Перез (би се рекло раставена кукла), земјата црвена како крв што течеше врз сандакот на мама, белото месо на корењата што се мешаа со неа, па луѓето, гласовите, селото, чекањето пред една кафеана, непрекинатото брмчење на мотор и мојата радост кога автобусот влезе во гнездото на светлината на Алжир и кога мислев дека ќе си легнам и ќе спијам дванаесет часови.¹¹⁸*

– Што претставуваат за физичкиот тип, каков што е Мерсо, сонцето и светлината во првиот дел од романот?

* Претставуваат тегоби, непријатно и мачно чувство, кое се претвора во некакво кобно претскажувње во првиот дел од романот, во моментот кога ги гледа пред себе старците од домот: *Во тој момент влегоа пријателите на мама. Вкупно беа околу дванаесетмина и влегуваа молчејќи во оваа заслепувачка светлина...*

Еден момент имав впечаток дека тие се тука за да ме судат.

Дури и елекричната светлина во мртвовечницата го заслепува и го заморува.

* При погребот на мајка му, во првата глава, Мерсо неколку пати ја спомнува светлината и тоа со негативна конотација, како на пример: *...бев заслепен од ненадејниот блесок на светлината... Или: Блескавата светлина ме заморуваше...*

– Значи, што можеме да заклучиме, кој е основниот мотив во првиот дел од романот?

* Мотивот на сонцето и на светлината воопшто.

¹¹⁸ Исто, курзивот мој, подвлечено од мене.

– На мотивот на сонцето и на светлината и понатаму се инсистира. За време на погребот на мајка му, нараторот вели: *...од сонцето што се излеваше, пејзажот потрелперуваше, станувајќи нечовечен и тежок...* и понатаму: *Блесокот на небото беше неподнослив.*

– Ова инсистирање на мотивот на светлината и ваквото доживување на сонцето за човек, кој израснал во еден изразито сончев пејзаж, не е само нужност на психолошкото портретирање на ликот. На што упатува вака ситуираниот мотив на сонцето и светлината, во првата глава од романот?

* Упатува на мотивот на сонцето во последната глава од романот, кога се прикажуваат околностите под кои е убиен Арапот.

– Значи, од тука се гледа дека овој мотив, покрај функцијата за психолошко портретирање на ликот има и едно подлабоко значење.

На крајот од првиот наставен час, им ги најавуваме содржините и темата за наредниот час и им велите да се подготват за **дебата**.*

*Дебатата, како една од методичките постапки,што ги применуваме при наставната интерпретација на ликот на Мерсо е насочена пред сè кон поттикнување на критичкото мислење на учениците, а не кон одговор на прашањето за вината или невиноста на Мерсо.

– На мотивот на сонцето и на светлината, како и на мотивот на недоразбирање, како суштински мотиви преку кои Ками го обликува својот книжевен лик, во согласност со своето учење за апсурдот, ќе се задржиме на наредниот час. Подгответе се за дебата во врска со темата: „Невиност и вина“, врз основа на постапките на Мерсо и на јазичниот израз на Албер Ками во *Странецот*.

Организација и артикулација на вториот наставен час

1. Мотивација – резиме на „приказната“ на Мерсо;
2. Дебатирање и реконструкција на постапките на Мерсо во првиот дел од романот и изнесување аргументи во врска со темата: „Невиност и вина“;
3. Определување на портретот на Мерсо според разликите во јазичниот код во првиот и во вториот дел од романот;
4. Определување на доминантниот мотив – *мотивот на недоразбирање* во вториот дел од романот;
5. Гневот и бунтот на Мерсо;
6. Синтеза;
7. Од страниците на критиката – читање извадок од есејот за *Странецот* од Жан-Пол Сартр.

РЕАЛИЗАЦИЈА II час

Часот го започнуваме со монолошко излагање и потсетување на учениците, од страна на наставникот, за заклучоците до кои е дојдено при заедничките истражувања на ликот на Мерсо: На минатиот час, се задржавме на првиот дел од романот *Странецот*, во којшто животот е прикажан како чист автоматизам составен од бесмислени постапки на главниот лик, кој не гледа во ништо трајна смисла, кого не го раководи никаква идеја за целта во животот и кого не го придвижува никаква волја и емоција.

Приказната за животот на Мерсо е многу едноставна: погребот на мајка му, запознавањето со неговиот сосед Ремон, врската со Марија, убиството на Арапот, затворот и смртната казна.

Постои разлика помеѓу јазикот на непосредната комуникација во првиот дел, со јазикот со којшто се служат тужителите на Мерсо, во вториот дел од романот. Оваа разлика ни е сугерирана и од самата композиција на романот, кој е компониран во два дела со речиси иста должина (првиот дел содржи шест, а вториот – пет поглавја). И двата дела зборуваат за истите настани, но од различен агол и реализирани на два различни искуствени плана: на непосредното доживување и на неговата реконструкција во вид на судски процес. Тоа ни овозможува да ги видиме сите разлики помеѓу живиот човек и неговиот портрет, направен според одреден калап на мислење и на однесување.

– Како е направен неговиот портрет во вториот дел од романот: врз основа на чинот на убиството, или како резултат на неговото дотогашно однесување?

* Врз основа на неговото дотогашно однесување.

– Од ова произлегува и прашањето за што му суди општеството: за убиството или за неговото непочитување на формалниот морал?

Одговорите ќе се обидеме да ги добиеме преку дебатата што ја најавивме на минатиот час под наслов: „Невиност и вина“. Двете групи наизменично ги изнесуваат своите аргументи. Почнува да ги изнесува прво групата што се подготви да зборува за „вината“ на Мерсо.

– Зошто е виновен Мерсо?

I гр. Затоа што на погребот на својата мајка покажал тотална бесчувствителност, (пиел бело кафе со чуварот во старскиот дом, пушел крај одарот на мајка си), затоа што се дружел со Ремон Сентес, кој бил подведувач и човек со сомнителен морал, затоа што бил во „развратна врска“ со Марија, со која веднаш по закопот отишол в кино да гледа комичен филм со Фернандел и на крај затоа што откако го убил Арапот, пукал уште четирипати во него, за потоа самиот свесно да прокоментира дека тоа биле четири кратки удари со кои почукал на вратата од несреќата.

II гр. Да, но овие обвинувања судат за неговиот морал и тоа според

клиширани норми на однесување, а не за убиството на Арапот. Постапките на Мерсо се сосема наивни и неутрални, бидејќи кафето не го пие сам; запалува цигара откако ќе одлучи на овој свој гест да не му придава значење; за филмот со Фернадел, којшто Мерсо го оценува како „повремено смешен, но во основа многу глуп“, се одлучува Марија, а не тој, а за клучниот момент – убиството на Арапот, причина е нарушувањето на неговата внатрешна рамнотежа и способност за размислување, под влијание на сонцето и светлината. Еве ја сликата од „тој ден“: ... *Арапот го извади својот нож што ми го покажа на сонцето. Светлината бликна врз челикот и тоа беше како долго светкаво острило што ме погоди во челото.* Сликата добива во својот интензитет во однос на сетилата на Мерсо, со зборовите: *Ми изгледаше дека небото се отвора со сето свое пространство за да истура оган.*

– Како и кога ученици, посебно е истакнато значењето на сонцето и светлината?

* Ова значење, на особен начин е изразено при одбраната на Мерсо на судот. Тој вели (иако веќе свесен дека е смешен) дека при убиството бил зашеметен од сонцето. Во судницата настанува смеење.

I гр. Сепак, останува прашањето: зошто пукал уште четирипати? Зашто ако пукал само еднаш, можеби неговото убиство би се окарактеризирало како чин во афект или дури како самоодбрана.

II гр. Ако индиферентноста е единствен начин да се реагира во еден бесмислен свет, тогаш и убиството спаѓа во редот на таквите постапки. Личноста на Мерсо е длабоко проткаена со неговата индиферентност, поради тоа што со својата проникливост ја сфаќа бесмислата на постоењето. Тој е искрен човек кој за своите постапки не чувствува никаква одговорност, бидејќи смета дека се тие природни. Така, тој на својот адвокат му вели: *Несомнено многу ја сакав мама, но тоа не значи ништо. Сите здрави суштества, повеќе или помалку, ја посакале смртта на оние што ги љубеле.* На возбудената реакција на адвокатот, кој бара од него да не го кажува тоа на судот, тој одговара: ... *му објаснив дека мојата природа е таква, што моите физички потреби ги потиснуваат често моите чувства.*

I гр. Разбирлива е индиферентноста на Мерсо, но ако е сеедно што ќе се одбере помеѓу две можности, зошто тој секогаш го одбира она полошото? Работодавецот му нуди да оди во Париз, каде што можностите за напредување на еден млад човек, каков што е Мерсо се подобри, а тој одлучува да остане во Алжир, за кој ништо не го врзува повеќе; Мерсо знаел дека Селест, според моралот многу повеќе вреди од проблематичниот Ремон, но и покрај тоа, не само што му станува пријател на Ремон, туку и учествува во тепачките со Арапите, иако, како роден Алжирец, би требало да знае дека Арапите не треба да се предизвикуваат на тој начин; Мерсо, на плажата, кога ја почувствувал дршката

од револверот во својата рака, помислил дека „може да се пука или да не се пука“. Кога решава да не се качи во викендицата, каде што се наоѓаат другите и Марија, тој можеби несвесно, но сепак, се определува за она „да се пука“.

II гр. Тоа може да се објасни со неговиот, можеби скриен нагон за самоуништување и да даде одговор на погоре поставеното прашање, зошто пукал уште четирипати во Арапот, откако, како што вели оне негово туѓо „јас“: *Ја истресов потта и сонцето. Сфатив дека ја нарушив рамнотежата на денот, и вонредната тишина на една плажа каде што бев среќен.*

I гр. Но, доаѓа денот кога Мерсо е осуден на смртна казна, со отсекување на главата и тогаш во затворот тој поднесува жалба за помилување и размислува за тоа дека секој осуденик треба да добие шанса да се спаси, „една, единствена на илјада“, дека гилотината дефинитивно не дава апсолутно никаква шанса.

II гр. Нагонот за самоодржување не е целосно потиснат во Мерсо и природно, во неговото битие се појавуваат длабоки контрадикции. Сè уште со него владее чувството на индиферентност, но делумно ослабено со нагонот за живеење, што може да се види и од следниов цитат: *Е, добро, значи ќе умрам. Очигледно порано од другите. Но целиот свет знае дека не чини да се живее... Секогаш јас ќе умрам, било сега или по дваесет години... Во тој момент она што ми пречеше малку во моето расудување беше тој страшен скок што го чувствував во себеси при помислата на дваесетте години што можев уште да ги проживеам. (157-158)*

Следи коментар на наставникот:

– Вашите аргументи учници, во врска со насловот на дебатата, а поткрепени со цитати од текстот на романот укажуваат на тоа дека не можеме да го „осудиме“ или да го „одбраниме“ Мерсо, (што и не ни беше цел) туку дека сте го разбрале основниот литературен проблем – проблемот на отуѓеноста на главниот лик, како носител на филозофијата на апсурдот на Ками.

– Самиот наслов на делото зборува за односот на овој лик спрема околината. Но карактерот на тој однос не е прецизиран во првиот дел од романот, бидејќи, како што констатиравме на претходниот час, Мерсо се однесува кон светот кој му е туѓ на неговата суштина, индиферентно и како посматрач, и не доаѓа во судир со него. Но кога доаѓа во контакт со општеството кое му суди, неговата отуѓеност добива радикален карактер. Зошто?

* Мерсо не ги прифаќа правилата на општествената игра, па така, под ударот на нејзините закони е немоќен да најде некаква заедничка основа за контакт или разбирање.

– Значи, кој мотив доаѓа до израз?

* Мотивот на недоразбирање.

– Врз што се базира овој мотив?

* Врз различниот код на јазичниот израз. Од една страна е Мерсо – спонтан

и претерано искрен човек, наспроти претставниците на законот, чијшто јазичен систем е организиран според општествените и клиширани конвенции на формалниот морал.

– Во што се состои трагикомиката на судењето на Мерсо?

* Пред сè од него се бара да го мотивира својот чин, а тој дава само објаснување на околностите. Така, вообичаениот јазик и секојдневните постапки, во правната реторика добиваат симболичко значење, при што обвинителот ги деформира и им припишува неадекватни морални квалификативи.

– Со што се служи тужителот за да го обвини Мерсо?

* За еден кривичен престап да се оквалификува како морално злосторство, тужителот се служи со фрази, со коишто до крај се деформира значењето на фактите. Според него, убиството што го извршува Мерсо е „гласно злодело“ кое треба да се согледа „под заслепителната светлина на фактите“ и „во темното осветлување на оваа злосторничка душа“.

– Кој и како ја потенцира трагикомичната ситуација во којашто се нашол Мерсо?

* Неговиот адвокат, кој исто така се служи со клиширани формулации, но за да го одбрани, тој го прикажува како чесен човек, уреден и неуморен работник, добар син, кого го мачи „вечната грижа на совест“.

– Можеме да заклучиме од ова ученици?

* Дека Ками, опишувајќи едно убиство, ја разоткрива сета гротескна беда на еден механизам, кој тоа убиство го претставува како морално злосторство. Во тоа поместување на смислата и во отстапувањето од вистинското значење и суштината на непосредниот исказ, Албер Ками го наоѓа главниот извор на литерарните ефекти од хумористичното недоразбирање до трагичниот прекин на каква било комуникација.

– Од која сцена може да се забележи пресвртница во личноста на Мерсо?

* Сцената со свештеникот ќе ја издвоиме како пресвртница во личноста на Мерсо, кога овој лик дефинитивно станува инкарнација на филозофијата на апсурдот на Ками, но и носител на одговорот на прашањето: ако светот е апсурден, тогаш што му останува на човекот?!

– Мерсо, на прашањето од свештеникот, како го замислува идниот живот, му одговара: „како живот во кој би можел да се сеќава на сегашниот“. Како го толкувате овој одговор?

* Како одбрана на сопствената „религија“, како свое најдлабоко верување во вистинтоста и вредноста на животот.

– Како го толкувате гневот и бунтот што ќе го почувствува Мерсо во моментот кога свештеникот ќе му рече дека ќе се моли за него, бидејќи „срцето на Мерсо е слепо“?

* Како луциден момент на ослободување од апсурдот и како одговор на прашањето за смислата на живеењето.

На крајот од часот, наставникот прави синтеза, од истражувањата и заклучоците до кои доаѓаат учениците на двата наставни часа и при дебатирањето во врска со основниот етички проблем во литературното дело.

– Можеме да заклучиме дека **Бунтот** е главното исходиште на човекот против неизвесноста и бесмисленоста на определени животни ситуации.

Потоа им читаме на учениците извадоци од критиката за *Странецот* од Албер Ками.

Никола Ковач, во својот поговор кон романот *Странецот* вели: „моралниот интегритет на убедувањата на Мерсо останува до крајот неповреден: тој не прави отстапки ни на општествените, ни на религиските конвенции. Во тој апсурден свет, во којшто не ја прифаќа ни психологијата на општествениот конформизам, ниту идејата за трансценденција и спас, Мерсо се прикажува како Сизиф, кој умира не напуштајќи ја својата карпа. Тој ќе умре без надеж, но и без очајување.“¹¹⁹

„Само што излезе од печат, *Странецот* на господин Ками, наиде на најголеми пофалби. Постојано си велевме едни на други дека тоа е „најдобрата книга по примирјето“. Во книжевното творештво од тоа време овој роман и самиот беше странец. Доаѓаше од другата страна на граничната линија, од онаа страна на морето; во онаа ледена пролет без јаглен, ни говореше за сонцето, не како за некоја егзотична убавина, туку со презаситено познавање на човекот кој во него премногу уживал; не му беше главна грижа уште еднаш и со сопствените раце да го сохрани бившиот режим, ниту да нè исполни со чувство за сопствената недостојност; се потсетувавме, читајќи го, дека некогаш имаше дела кои тежнееја да претставуваат вредност самите за себе и ништо да не докажуваат. Но, во надомест за ова непостоење на некоја цел во него, романот беше прилично нејасен: како требаше да се сфати тој човек кој, утредента, по смртта на мајка си „оди да се капе, започнува една недозволена врска и оди да гледа еден комичен филм за да се смее“, кој убива еден Арап „поради сонцето“ и кој во очи на своето погубување тврди дека „бил и дека сè уште е среќен“, сака на губилиштето да има многу гледачи кои би го „дочекале со повици на омраза?“ Едни зборуваа: „тој е малоумен, клетник“; други, попроникливи: „тој е невин човек“. Сепак, требаше да се сфати и смислата на таа невиност“.¹²⁰

¹¹⁹ Види: Никола Ковач: *Странац у понору властите истине* (предговор), А. Ками: *Странац*, Сарајево, Веселин Маслеша, 1981.

¹²⁰ Дел од есејот за *Странецот* на Жан Пол Сартр во: А. Ками: *Странац*, (превод од француски Никола Ковач), Сарајево, Веселин Маслеша, 1981.

Пристап кон драмскиот лик во наставата по литература

Пристапот кон драмскиот лик на часот по литература, подразбира, „вклучување во активниот речник на говорната комуникација низа зборови од драмата како литературна творба: **драмско дело, чин, појава, драмски видови – драма комедија, трагедија, експозиција, заплет, кулминација, перипетија, расплет**“¹²¹ и др.

Учениците треба да знаат дека драмскиот текст се разликува од епскиот по своите организациски особености и дека **драмското дејство** и неговата композиција се сметаат за најсуштествен елемент на текстот, бидејќи во него егзистираат **драмските лица** и естетичките категории низ кои се идентификува видот на драмата. Дејството во класичната драма се гради врз **конфликтот***.

* Конфликт може да постои и во некои епски творби, но основната разлика е во тоа што тој е опишан. За него, раскажува нараторот, додека во драмскиот жанр, конфликтот е драматизиран. Тој се „игра“ од заплетот до расплетот во драмата.

Композицијата на драмското дејство е сценична. Таа не го определува само редот по кој ќе се изведуваат појавите, сцените, чиновите и заемните односи на **карактерите**, туку ги поставува границите на дејствијата на појавите, сцените итн., сообразувајќи ги со изгледот на сцената. Така, невозможност да бидат претставени истовремени дејства, води до избор на моменти и нивното ситуирање во **чинови**, од кои целината на сижето не се „нагризува“ и од кои може да се извлече информација и за неодиграните епизоди. Тие информации се добиваат преку *говорот* на ликовите (дијалог и монолог) и *дидаскалии* (известувања) за декорот, (изгледот) на сцената и однесувањето на артистите на сцена.

Сергеј Балухати во „Проблеми на драмската анализа“¹²² за драмскиот говор ќе рече: „драмскиот говор станува сложен и затоа што секогаш мора да биде автокарактеристичен за дадено лице, со што се надоместува речиси целосното отсуство на елементите на раскажување во драмата“.

Драмскиот текст се разликува од епскиот по тоа што е поделен на *чинови* и *појави* или *сцени*. Сцената пак, се дели на *реплики* (говорни единици со кои се остварува комуникацијата меѓу човечките ликови), од што произлегува фактот дека драмскиот лик се гради во поинакви услови и со други средства од епскиот. Тој не е опишан, неговите реакции не се коментираат од раскажувачот. Неговата презентација ја добиваме преку говорот и нејазичните средства – **мимиката, гестовите, позата** итн. Како двигател на драмското дејство, тој е најтесно

¹²¹ Види: А. Николовски, Наставна интерпретација – часот по литература, Скопје, Бас-трејд, 1998.

¹²² Види: S. Baluhati: *Problemi dramske analize*, „Moderna teorija drame“, (priredila) Mirjana Miočinović, Beograd, Nolit, 1981.

поврзан со конфликтот. Овој факт ја потврдува доминантната улога на ликот во драмата и при определувањето на драмскиот вид – комедија, трагедија, драма.

Во наставата по литература, не можеме да го занемариме фактот дека драмскиот текст е првенствено наменет за прикажување на сцена и дека истиот, при сценската реализација се доживува како нова уметничка стварност, која врз база на литературниот текст ја креираат режисерите, актерите и другите учесници во театарскиот чин.¹²³ Токму поради тоа, учениците, постепено треба да усвојуваат термини од театарскиот речник, како на пример: **режисер, актер (артист), сценограф, сцена**, и др., (во зависност од возраста на учениците). Оттука, методиката на наставата по литература афирмирала две концепции во пристапот кон драмското дело: **литерарна и театролошка**.

Литерарната концепција му пристапува на делото, (а со тоа и на драмскиот лик) како на белетристички текст и го интерпретира како посебен литературен род и вид. Оваа концепција им го приближува делото како книжевен текст, а драмскиот лик како фикција.

Театролошката концепција го поставува наставниот процес во поинакви услови, бара дополнителни наставни средства, бидејќи на драмското дело му пристапува како на сценска уметност. Тоа подразбира дека во системот на интерпретација вклучува сценски елементи, како што се сценографија, режија, глума, а учениците ги воведува во доживување и спознавање на законитостите на театарската уметност.

Веќе се согласивме со тезата дека драмските лица се темел и оска на светот на драмата и дека тие ги сублимираат различните степени на сознание или искуство и зависно од искуствено/сознајната сублимација функционираат и во текстот и на сцената. Јелена Лужина, во својата книга *Историја на македонската драма*¹²⁴ прикажува како семиотичарите ги категоризираат драмските лица.

Така тие, драмските лица ги категоризираат во рамките на четири основни групи: *функции, типови, карактери и егзистенции*, класифицирани од пониски кон повисоки.

Драмската *егзистенција* е највисок и најразвиен начин на искажување на драмското лице. Претставува потполно остветување на сопствената егзистентност; *Крактерот* (понизок модус) го репрезентира самосвесниот поединец, кој од сите други луѓе на светот (и од сите други лица во драмата) битно се разликува, па оттука, сè околу него свесно се определува преку таа битна разлика; Драмските *типови* и *функции* (како типични чеда на Аристотел) се искажуваат како форми на делување на драмските лица во определени ситуации, така што се сведуваат на категориите на прикладност, примереност,

¹²³ D. Rosandić: Metodika književnog odgoja i obrazovanja, Zagreb, Školska knjiga, 1986.

¹²⁴ Види: J. Лужина: *Историја на македонската драма* – македонската битова драма, Скопје, Култура, 1995, стр. 229.

доследност (кон полот, сталежот, задачата, староста)¹²⁵.

Во теоријата на драмата се јавува речиси единствено мислењето дека драмскиот текст е првенствено наменет за на сцена и дека претставува предлошка или пред-текст кој им се препорачува само на оние коишто допрва треба да придонесат за осигурување на неговиот вистински сценски живот, што ќе рече, на режисерот, артистите, сценографот, композиторот и др.

Затоа, драмата нема да се чита само како книжевно, туку и како театарско дело, а тоа значи дека потпирајќи се на теоријата и методологијата на изучување на книжевноста, бидејќи сепак, станува збор за книжевен текст, на драмското дело, во наставата ќе му се пријде од аспект на рецепцијата, а интерпретацијата ќе се изведува во согласност со сопствените потенцијали, кодови и форми на комуникација, како и во зависност од сензибилитетот на ученикот. Ханс Роберт Јаус, кој во својата *Естетика на рецепцијата* се застапува за иманентно проучување на литературата, во театарската анализа активно го вклучува и читателот/рецепиентот, којшто во толкувањето на делото го активира сиот свој дотогашен читателски опит, со што битно се придонесува кон посуштествено естетско вреднување на поединечните драмски дела.

Кога зборуваме за наставна интерпретација на определено литературно дело, ќе потсетиме дека воспитно-образовниот процес има свои законитости, кои секако треба да се почитуваат. Тука пред сè мислиме на времетраењето на часот и особено, на остварувањето на посебни цели и задачи кои ги реализираме со учениците преку интерпретацијата на делото или на еден негов сегмент, како што е во случајов, преку анализата на ликовите. Изборот на методичките постапки ќе зависи од креативноста на наставникот, од когнитивните способности на учениците и секако, од воспитно-образовните и функционалните цели што ќе си ги постави наставникот со наставната интерпретација.

4.2.3. Наставна интерпретација на ликовите во драмата

Парите се отепувачка од Ристо Крле*

Драмата *Парите се отепувачка* од Ристо Крле, ќе се обидеме со учениците да ја читаме како „пишан театар“¹²⁶, како систем од знаци коишто се априори насочени кон сцената, а драмските ликови ќе ги разгледуваме како главни носители на „сцениката“ на драмскиот текст.¹²⁷ Секое драмско лице, во драмскиот текст станува релевантно – токму и пред сè според функцијата што ја има и што ја извршува, а не според некои свои апстрактни „карактерни

¹²⁵ Исто.

¹²⁶ A. Ibersfeld: *Čitanje pozorišta*, Beograd, Vuk Karadžić, 1982.

¹²⁷ J. Лужина: *Историја на македонската драма*, Скопје, Култура, 1995.

особини“. Драмските лица не се детерминирани според „карактерот“, „душата“, „моралноста“, „класната свест“, туку дефинитивно и единствено со ситуацијата во којашто се наоѓаат во драмата. Така, при изборот на методичките постапки, акцентот ќе биде ставен на функцијата на ситуацијата и на функцијата на атмосферата во карактеризацијата на ликовите, односно се определуваме за методички пристап од стојалиште на творечкото обликување на ликот. Во реализацијата на овој пристап ќе доминира *методот на читање (по улоги)* и *истражувачкиот метод*.

*Наставната интерпретација на драмата *Парите се отепувачка* ќе ја изведеме на блок-час. Целта ќе ни биде учениците да се запознаат подобро со литературно-театролошкиот пристап кон ликовите, како и со основите на модерните литературно-теоретски проучувања на драмата во средното училиште. Во реализацијата на часот ќе бидат дадени само можните прашања за интерпретација на ликовите, додека целосен приказ на час за современ пристап кон драмските ликови ќе направиме преку интерпретацијата на ликовите во драмата *Господата Глембаеви* од Мирослав Крлежа.

Доживувањето и спознавањето на драмскиот лик со читање на текстот се темели на непосредната литерарна сензибилност и способност за имагинација на ученикот. Авторот „исчезнува“ од свеста на читателот и тој ги прима драмските ситуации како дел од непосредната стварност, но истовремено чувствува дека тоа не е животот, туку негова уметничка конкретизација.

Појдовни прашања што им ги поставуваме на учениците, во врска со интерпретацијата на ликовите во драмата се: *како ги доживуваат ликовите – како актери на едно време и на еден простор кој е отсутен, фиктивен или како актери кои имаат сопствен парцијален универзум – сега и овде? Со тоа го засегнуваме и прашањето за односот: **читател (ученик) – драмски лик – актер**.*

Се определуваме за театролошкиот пристап кон ликот (во комбинација со литерарниот), поради тоа што сметаме дека наставата, особено во средното училиште треба да ги следи најновите тенденции во науката за литературата, што ќе придонесе за осовременување на наставата по литература, што од своја страна бара создавање на еден нов и современ методички систем за пристап кон драмскиот текст и посебно, методички систем за интерпретација на драмскиот лик.

Погоре рековме дека при наставната интерпретација на ликовите во *Парите се отепувачка*, ликот ќе биде ставен во функција на ситуацијата и во функција на атмосферата. За да го оствариме тоа, сметаме дека најумесно ќе биде, ако при анализата се послужиме со актанцијалниот модел на Ан Иберсвелд.¹²⁸ Таа,

¹²⁸ A. Ibersfeld: *Aktancijalni model u pozorištu*, Moderna teorija drame (priredila M. Miočinović), Beograd, Nolit, 1981.

повикувајќи се на книгата *Двесте илјади драмски ситуации* од Етјен Сурио и преземајќи го терминот **актант** од Греимас го конструира базичниот модел, при што нагласува дека терминот актант, според Греимас, не се однесува на терминот *лице*, туку на *елемент (лексикализиран или нелексикализиран) кој во базичната реченица на приказната има синтаксичка функција*.¹²⁹ Значи, според Ан Иберсвелд, постои *субјект* и *објект*, *адресат*, *противник* и *помошник*, чиишто синтаксички функции се очигледни и *адресант*, чија граматичка улога е помалку видлива и кој, ако може така да се рече ѝ припаѓа на една претходна реченица, или, кажано со речникот на традиционалната граматика на „додатокот за начин“. Прашањето за откривање на драмската ситуација и атмосферата во којашто агираат ликовите го наметнува и прашањето за драмскиот простор, („место на дејствие“, како што го нарекува Аристотел), како динамичка структура, а не како еднозначно место на лоцирање на некое случување.

Ако зборуваме за пристап кон драмата како сценска уметност, секако треба да се респектира учењето на Прашките структуралисти во врска со сценската семиотизација. Така, Каир Елам вели: „Сценската семиотизација е од особен интерес и важност ако се имаат предвид актерот и неговите физички атрибути, оти тој е, според исказот на Велтруски „динамичко единство на цело едно множество од знаци.“¹³⁰

За македонската битова драма карактеристична е т.н. „сцена – кутија“ која има свој фикционален микрокосмос и имагинативен макрокосмос. Сценскиот макрокосмос во *Парите се отепувачка* е невидливиот и формално неприсутен простор на печалбарска Америка, додека сè што следиме како драмска акција/фабула и што се одвива „тука“ на сценскиот микрокосмос, (во куќата на Митре и Мара) е само потврда на исполнувањето на неизбежното проклетство што ќе се случи, односно се случило „таму“, „одамна“ и „надвор“ од светот на драмата. „Во постојаното испреплетување на сферите „таму“ и „овде“ е содржан еден од темелните услови на постварувањето на драмската уметност воопшто.“¹³¹ „Обликот на сцената, како што вели Дивињо, секогаш го покажува погледот на свет на едно општество“¹³². Во *Парите се отепувачка* такво место е куќата на Митре и Мара, каде што од дијалогот на драмските лица можеме да ги откриеме битовите карактеристики, социјалниот статус на ликовите, општествено-политичката состојба, како и времето во коешто се одвива дејството во првите два чина (четири-пет месеци по Илинденското востание).

¹²⁹ Исто (курзивот мој).

¹³⁰ Види: К. Елам: *Прашкиот структурализам и театарскиот знак*, во „Теорија на драмата и театарот“, (приредила Ј. Лужина) Скопје, Детска Радост, 1998, стр. 188.

¹³¹ Ј. Лужина: *Историја на македонската драма*, Скопје, Култура, 1995.

¹³² Цитатот преземен од книгата „Историја на македонската драма, македонска битова драма“ од Ј. Лужина, Скопје, Култура, 1995.

Нивната куќа е и местото каде што ќе случи страшниот чин на синоубиство поради „ѓаволскиот“ сјај на златото, а што на некој начин е најавен со гаснењето на кандилото пред иконата на св. Никола, на крајот од првиот чин, и кое има несомнена драматуршка функција.

Артикулација на блок – часот за наставна интерпретација на ликовите во драмата *Парите се отепувачка* од Ристо Крле

1. Сознајна мотивација – запознавање на учениците со мотивот на недоразбирање поради непрепознавање;
2. Најава на целта на часот;
3. Определување на функциите на ликовите во I и во II чин;
4. Определување на функцијата на дијалогот во III и во IV чин;
5. Определување на етапите на драмското дејство;
6. Синтеза – трагичното и ужасното во *Парите се отепувачка* од Ристо Крле.

РЕАЛИЗАЦИЈА

При проследувањето на критиката¹³³ забележливо е дека критичарите, речиси без исклучок, драмата *Парите се отепувачка* ја поврзуваат со мотивот на недоразбирање, што е и експлицитно назначено во насловот на драмата *Недоразбирање** од Албер Ками. Со делото на овој автор и со неговата филозофија на апсурдот, учениците поподробно се запознаваат подоцна, во IV година, при наставната интерпретација на романот *Странеџот*. Главниот лик во овој роман, Мерсо, додека е во исчекување на извршувањето на смртната казна, дознава од еден исечок од весник, што го наоѓа во келијата, за страшниот настан во којшто мајката и сестрата го убиваат синот, односно братот, по неговото враќање по долги години од печалба. На сличен начин и Ристо Крле, дознава за убиството на синот – печалбар, од страна на таткото. Настанот, како што се вели во предговорот на драмскиот текст е веродостоен и се случил во албанското село Аларуп. Секако, овде ќе нагласиме дека овие две драми се сосема различни по својата идејна концепција. Имено, Ками со драмата *Недоразбирање* ја доразвива филозофијата на апсурдот, а Ристо Крле со *Парите се отепувачка* исфгла на површината, сосема јасно и експлицитно една моралистичко-дидактичка порака дека „парите се отепувачка“ и дека: се

¹³³ Види: Ј. Бошковски: *Долго патување на еден мотив*, во книгата: Р. Крле: *Парите се отепувачка*, Скопје, Македонска книга, 1967; М. Друговац: *Македонската литература – од Мисирков до Рацин*, кн. 1, Скопје, Наша книга, 1986, стр. 200; А. Вангелов: *Ками, Крле, Чашуле (непрепознавањето – главна драмска функција)*.

* Според постојната наставна програма, ова дело е предвидено за интерпретација во III година на средното образование.

случувало, се случува и ќе се случува секаде каде што постои и дури постои капиталистичкиот строј. Значи, пораката е јасна, но да видиме како еден чевларски работник ги конституираат ликовите и како функционираат тие на сцената како драмски лица, односно типови.

На учениците им ги поставуваме следниве прашања и задачи:

– Според сценографијата на сцената опишете ја атмосферата што ја доживувате во I и во II чин.

– Со кои драмски лица се среќаваме во I и во II чин?

– Кои се нивните атрибути како ликови во драмскиот текст?

– Која е функцијата на женските ликови во „фабулата“ на драмскиот текст?

– Која е функцијата на машките ликови?

– Определете ги атрибутите на Митре.

– Како е конципиран ликот на Панде?

– По што се разликува тој од другите ликови? Прочитајте ги на глас неговите реплики во првиот чин.

– Можеме да речеме дека ликот на Панде го привлекува најголемиот дел од вниманието на публиката во I и во II чин. Зошто?

– Што мислите, која е неговата функција во драмското дејство?

– Што се случува на сцената на крајот од првиот чин – што забележува Кате, откако ќе заминат сите?

Во врска со функцијата на дијалогот, на учениците им ги поставуваме следниве прашања:

– Што дознаваме од дијалогот меѓу Ана и Ангеле за времето и местото на драмското дејство?

– Што заклучуваме за материјалната состојба на сестрата на Ангеле, Ката и на нејзиното семејство?

– Како го замислувате физичкиот изглед на Ангеле, според дијалогот меѓу него и сестра му Ката?

– Што може да се заклучи за јазикот на Ангеле од неговите дијалози со другите актери на сцената?

– Од кои дијалози ја откриваме универзалната идеја на драмскиот текст?

– Што дознаваме за „сегашниот“ социјален статус на Митре и Мара од нивниот дијалог во IV чин?

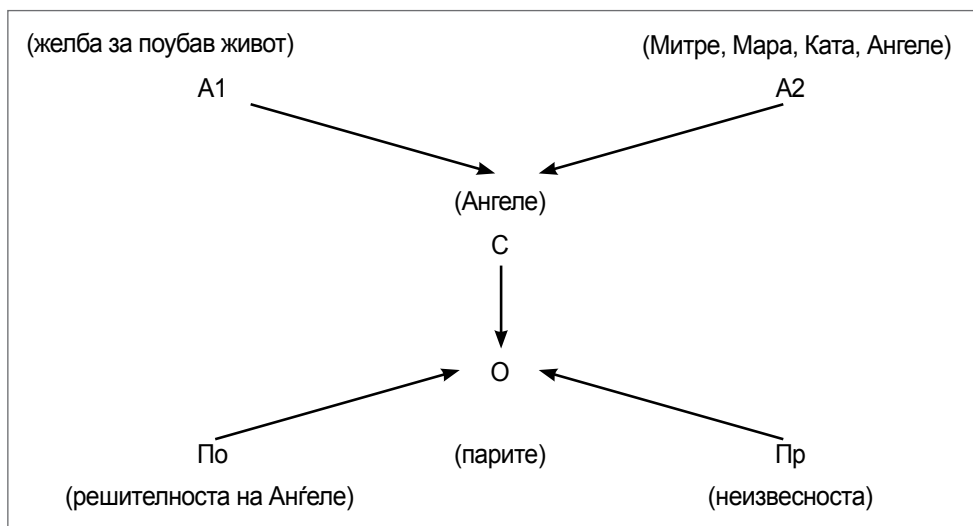
– Која е функцијата на литературно немотивираната психолошка трансформација на ликот на Митре?

Дека *Парите се отепувачка* е битово-социјална драма, учениците откриваат не само од насловот, туку и од сценскиот простор, кој е детално насликан во дидаскалиите. Освен што постојано се нагласува причината поради која Ангеле заминува на печалба во Америка, учениците со својата имагинација ја замислуваат сцената на која се одвива „фабулата“/акцијата, ги замислуваат

ликовите со нивните карактерни особини, при што им помагаат дијалозите на драмските лица, благословите и здравиците. Заклучуваат дека сите овие лица функционираат како типови на луѓе од една селска средина во која се почитуваат обичаите, се верува во Бога, во судбината, а не им е туѓо и суеверието.

Ликот на таткото Митре го атрибутираат како тип на сиромашен, но чесен домаќин (сè до IV чин) додека драмскиот лик на кираџијата Панде го определуваат како различен од другите лица, поради тоа што нештата ги прикажува од потемната страна, а со тоа внесува драмска напнатост и **актуелизација**¹³⁴ на главната тема. Со своите искази, тој го привлекува вниманието на публиката (учениците – читателите), бидејќи на некој начин како да го најавува она што ќе се случи на крајот од драмата. Слична функција има и гаснењето на кандилото пред иконата на св. Никола. За актуелизацијата на другите елементи Велтруски пишува: *Актуелизацијата на другите елементи се случува тогаш кога тие, од нивните „читливи“ функционални роли се поткреваат до степен на неочекувана истакнатост...Вниманието моментално или за подолг период се префрла врз упадливата или автономна сценографија, или на светлосните ефекти, или на поединечен или инструментален аспект од актерската изведба...*¹³⁵

Служејќи се со актанцијалниот модел на Ан Иберсвелд, заедно со учениците ги пополнуваме куќичките. Така, за првите два чина го добиваме следниов модел:



*Овде се применува поимот актуелизација, што е многу сличен со поимот очудување, (рус. формалисти – оstarанение). Лингвистичката актуелизација се ја вува кога во јазикот одеднаш, некаква необична употреба го принудува читателот или слушателот да му посвети внимание на самиот исказ, наместо да се продолжи со автоматскиот интерес за неговата „содржина“.

¹³⁴ Во врска со КОМЕНТАРОТ, види: Каир Елам: Прашкиот структурализам и театарскиот знак, во: „Теорија на драмата и театарот“ (приредила Ј. Лужина), Скопје, Детска радост, стр. 198.

¹³⁵ Исто.

Ангеле, главниот носител на основната идеја на драмскиот текст, експлицитно ја изговара неа, во III чин, во дијалогот со неговиот зет Софре, но во функција на нејзиното универзално значење.

Сè уште читателот/театарската публика не може да го предвиди ужасниот чин што ќе се одигра подоцна, како резултат на ненајавената (во целиот текст претходно) психолошка трансформација на ликот на таткото Митре, чија функција е реализатор на главната идеја. Дека Ристо Крле успешно го води дијалогот кон заплетот, а во исто време го потврдува своето тврдење во предговорот¹³⁶ дека не отсликува лик на Македонец-синоубиец, туку изнесува една универзална идеја, гледаме и од репликата на Софре, кој во истиот чин вели: ... *За наш човек не се чуло нешто лошо, ниту сега, ни оти пак во турското. Наш човек ни оти украл, ни оти отепал... И ако отепал за пари не...*

Учниците, исто така ги определуваат етапите на драмското дејство.

Експозиција: I и II чин: испраќањето на печалба на Ангеле;

Заплет: III чин: договорот на братот и сестрата да не им се каже на родителите за да види дали ќе го препознаат;

Кулминација: IV чин: „лудилото“ на Митре од сјајот на златото;

Перипетија: почетокот на V чин: каењето на Митре;

Расплет: V чин: ужасот од стореното убиство на синот и смртта на родителите на Ангеле.

На крајот од часот на учениците им читаме извадок од делото *За поетиката*¹³⁷ на Аристотел во кое, во поглавјето *За трагичните лица и јунакот во трагедијата** се вели: ...јасно е прво дека не треба да се прикажуваат примерни мажи како преминуваат од среќа во несреќа, зашто тоа не предизвикува ни страв, ни жал, ами гнасење...; ...А тој би требало да биде таков човек што не се одликува со својата добродетел и праведност, нито пак поради својата лошотија и злоба запаѓа во несреќа, ами поради некоја грешка... Понатаму, во поглавјето *За страшноста и жалното* Аристотел пишува: ...кога некој се готви да направи некое неповторливо дело поради незнаење; некој сторил нешто без да знае, но во полна свест, а потоа дознава – го содржи ужасното. (стр. 34-35)

¹³⁶ Види: Р. Крле, *Парите се отепувачка*, Скопје, Македонска книга, 1970.

¹³⁷ Аристотел: *За поетиката*, (превод: М. Д. Петрушевски), Скопје, глава XIII и XIV, 1979.

*Сметаме дека ќе биде корисно на учениците да им се прочита овој дел, со оглед на тоа што претходно, за лектира ја имале трагедијата *Цар Едип* од Софокле и секако, поради реализација на дел од образовните цели и задачи на наставата по литература, како што е запознавање со елементите на трагичното и трагичниот лик.

4.2.4. Наставна интерпретација на ликовите во драмата *Господата Глембаеви* од Мирослав Крлежа

Во врска со рецепцијата на речиси целокупниот опус на Мирослав Крлежа, и на драмата *Господата Глембаеви* посебно, хрватските методичари, меѓу кои и знаменитиот методичар Звонимир Диклиќ,¹³⁸ направиле истражувања и дошле до заклучок дека учениците во Хрватска го прифаќаат Крлежа пред сè во средното училиште и тоа во IV година. Треба да нагласиме и тоа дека тие се на мислење дека стилот, јазикот, филозофската димензија и проблемите на коишто се фокусира Мирослав Крлежа се прилично тешки за рецепција од страна на учениците. За пристап кон неговото дело, неопходни се добри предзнаења од областа на филозофијата, на ликовната уметност, како и на спецификите на општествено-економските прилики во тоа време во Хрватска. Значи, многу е важно да се истражи колку интелектуалната и творечка драма инспиративно делува на младата генерација во нејзината активистичка и хуманистичка ориентација, на развивањето на нејзината книжевна култура, како и на проширувањето на учениковиот духовен хоризонт воопшто.

Критички поставувајќи се спрема методичките системи, кои сè уште егзистираат во средношколската настава, треба да елиминираме два система како нефункционални и неприфатливи, ако сакаме да воспоставиме активен однос на ученикот спрема делото на Мирослав Крлежа. Тоа е во прв ред догматско-репродуктивниот систем во наставата по литература, кој на учениците им сервира готови сознанија и бара од нив доследно да ги репродуцираат. Таквата репродуктивна настава е показател на одредена униформност на духот и некритички пристап кон живата уметничка појава. Вториот систем, којшто исто така сè уште доминира во средношколската настава е репродуктивно-експликативниот, кој оди кон тоа, некои појави во делото на Крлежа да ги објасни, но не и тие да се осмислат и подлабоко да се доживеат.

Драмата *Господата Глембаеви* ќе ја проучиме во рамките на интерпретативно-аналитичкиот методички систем, во комбинација со проблемско-творечкиот. Со оглед на психолошката основа на драмата, на првиот наставен час ќе го примениме литерарниот пристап, што значи дека пред сè ќе го разгледуваме како книжевен текст и заедно со учениците ќе се обидеме да навлеземе во психолошко-филозофскиот профил на ликовите. Ликовите во драмата *Господата Глембаеви* се силно индивидуализирани, но објективно димензионирани и животно уверливи. Во еден сегмент од првиот час, поточно при сознајната мотивација, се служиме со монолошкиот метод и ги информираме учениците дека циклусот за Глембаеви, кој е составен од три

¹³⁸ Z. Diklić: *Krleža u školi*, Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika, 1973, str. 86-93.

драми и единаесет прозни фрагменти настанува помеѓу 1926 и 1930 година. Низ нив, драматски интензивно, пластично јасно и психолошки сугестивно, Крлежа насликал едно време, едно општество глембаевски несреќно и трагично.

Во *Господата Глембаеви*, првата драма од трилогијата, составена уште од драмите *Во Агонија* и *Леда*, Крлежа, врз примерот на една од глембаевските фамилии ја покажува драмата на сите други, како и конфликтните ситуации кои го следат нивното биолошко, психолошко и општествено пропаѓање. Како прва, оваа драма ја има улогата на експозиција во трилогијата, а како таква, нејзината драмска структура се темели врз епска граѓа, што е уште една потврда за можноста за литерарен пристап кон драмскиот текст. Преку наставната интерпретација на ликовите во драмскиот текст, учениците дознаваат дека *Господата Глембаеви* претставува критичка демистификација на граѓанската класа. Прикажувајќи го почетокот на крајот на семејството Глембаеви, тие откриваат дека авторот длабоко понира во психологијата на луѓето што се издигнале во општеството како резултат на анималната жед за живот и богатство, не бирајќи средства за постигнување на целта, преку убиства, скандали и криминал. Исто така од учениците се бара да го определат основниот проблем – мотив, како двигател на драмското дејство, а тоа е биолошкиот мотив или проблемот на глембаевштината, односно „нечистата крв“, која настанала со мешање на префинетата сина, но нездрава аристократска крв и примитивната селска крв на најстарите Глембаевци. Тие констатираат дека ваквиот „хибрид“ резултира со потомци кои убиваат или се самоубиваат и покрај силната желба на некои од нив, како што е Леоне, да му се спротивстават на глембаевското во себе. Определувањето на овој проблем – мотив како основен, учениците го поткрепуваат со почетните сцени од првиот чин, при разгледувањето на семејните портрети на предците на Леоне, како и подоцна со дијалогот меѓу Леоне и Игњат Глембај во врска со мајката и сестрата на главниот протагонист и носител на катарзата во драмата – Леоне. На сето ова треба да му се додаде репликата, што како лајт-мотив се провлекува низ целата драма за старата Барбоциева, која велела дека сите Глембаеви се убијци и измамници.

На вториот наставен час ќе го примениме театролошкиот пристап и текст-методот, односно методот на читање по улоги. На читањето по улоги му претходи наставната интерпретација на драмскиот текст од претходниот час и пишувањето „биографија“ на ликовите во прво лице, како самостојна активност дома. Притоа, учениците ги изнесуваат карактеристиките на ликот (неговите интереси, склоности, погледи, неговиот однос спрема другите ликови), за којшто пишуваат како за себе. Оваа постапка која се применува за развивање на сценската имагинација, придонесува за афирмација на творечкиот однос на учениците кон драмскиот текст. Читањето по улоги на одделни сцени претставува обид за сценско обликување на драмското дело на час. Со чита-

њето на целото дело по улоги се отвора нова проблематика во книжевно-естетското воспитување на учениците. Овие методички постапки излегуваат од рамките на редовната настава и се вклучуваат во слободните активности, преку кои учениците ги развиваат своите склоности за различни форми на творештво. Поврзувањето на редовната настава по драмска литература со слободните активности, коишто се надоврзуваат на книжевно-естетското образование ги оспособуваат учениците за *читање* (доживување и разбирање) на драмскиот текст, за *примена* на сценската реализација на драмското дело (развивање на сценска сензибилност) и за *самостојно* творештво кое се изразува преку драмската изведба и самостојното создавање драмски дела. Со ова, наставата по драмска литература може да одигра значајна улога во естетското воспитување на младата генерација.

На наставната интерпретација на драмата *Господата Глембаеви* од Мирослав Крлежа ѝ претходи насоченото ученичко читање дома, по однапред подготвен **план**, од страна на наставникот, со оглед на погоре спомнатите тешкотии при рецепцијата на драмскиот текст.

ПЛАН:

- Насловот на драмата и името на авторот;
- тема, основен литературен проблем;
- драмското дејство и неговата композиција;
- времето и местото на дејството;
- етапите на драмското дејство;
- системот на ликовите – начинот на нивната идентификација (преку говорот, дијалог – монолог, преку дидаскалиите);
- главниот носител на конфликтот во делото – негова идентификација; ликот и конфликтот; ликот и проблемот (глембаевштината); ликот и неговото место во композицијата (етапите на драмското дејство); говорот на ликот; неговата релација со другите ликови; мотивација на карактерот;
- врската меѓу почетокот и крајот на драмата.

При самостојното читање дома, ги насочуваме учениците, да ја замислат (визуелизираат) театарската сцена, да ги замислуваат сцените, драмските лица, нивниот говор, облеката, гестовите.

Организација и артикулација на првиот наставен час

1. Емотивно-сознајна мотивација;
2. Идентификација на ликовите (нивниот говор, подтекстот на репликите, гестовите, професијата) и изделување на главните протагонисти на драмското дејство во I чин;
3. Определување на темата во I чин, како најава за основниот проблем-мотив во драмата; определување на заплетот;
4. Улогата на дијалогот меѓу Леоне и Игњат Глембај и на „отсутните“ ликови на сцената во потенцирањето на главниот литературен проблем – глембаевштината; идентификација на ликот Игњат Глембај; определување на кулминацијата;
5. Ликот на Леоне – неговата релација со другите ликови, посебно релацијата со бароницата Кастели и Ангелика; врската меѓу почетокот и крајот на драмата;
6. Самостојни активности за дома.

РЕАЛИЗАЦИЈА

На почетокот, за да ги мотивираме за работа на часот, од учениците бараме да замислат дека се наоѓаат в театар, на оперска претстава и додека полека се крева завесата и започнува музиката, прво тивко, а потоа сè погласно и погласно, да опишат што „гледаат“ на сцената откако ќе се крене завесата, колку оперски актери се присутни на неа, дали „слушаат“ еден или повеќе гласови.

По изнесувањето на своите внатрешни визуелни и аудитивни „слики“, наставникот го „оправдува“ своето претходно барање со мислењето на критичарите, дека „за Мирослав Крлежа е вообичаено своите драми да ги компонира по принципот на музичко развивање на мотивите, како во симфониите“, како што вели Радован Вучковиќ во книгата *Делата на Крлежа*.¹³⁹ Па во таа смисла, им го поставуваме првото прашање на учениците:

– Колку лица се појавуваат во првиот чин?

* Во почетокот на првиот чин, во драмата *Господата Глембаеви* на сцената дефилираат многу лица, а нивните дијалози меѓусебно се сменуваат како варијации на еден сличен музички мотив, се вкрстуваат и се испреплетуваат, за на крајот да се истакне вистинскиот и доминантен мотив преку репликата (која се повторува како лајт-мотив низ сите три чина) за Барбоциевата легенда дека сите Глембаевци се убијци и измамници.

¹³⁹ R. Vučković: *Krležina dela*, Sarajevo, NIŠRO "Oslobođenje", 1986.

– Како го започнува Крлежа првиот чин, гледано од аспект на една музичка композиција?

*Крлежа го започнува првиот чин, со лесен тон во филозофската дискусија меѓу Леоне и Анѓелика, некогашната бароница Беатриче, сопруга на починатиот брат на Леоне – Иван.

– Кој е подтекстот на целиот разговор на Леоне со Анѓелика? Како се однесува таа кон Леоне? Кој мотив произлегува од дијалогот на овие два лика?

* Од нивниот разговор може да се претпостави дека тој е вљубен во својата некогашна снаа, во којашто гледа единствено чисто суштество во семејството и во куќата на својот татко Игњат Глембај. Анѓелика пак, како што ѝ прилега и на нејзината улога на Доминиканска сестра, скромно и воздржано го избегнува разговорот за нејзиниот изглед, а кон Леоне се однесува речиси заштитнички, сакајќи да го спаси од него самиот. Од нивниот дијалог произлегува мотивот на љубовта, наспроти потиснатата, латентна омраза на Леоне кон неговиот татко.

– По законот за градација на мотивите во една музичка партитура, авторот внесува нов драмски мотив, кој значи димензионирање на дејството и негово насочување кон фуриозниот крај на првиот чин, потенциран и со надворешниот ефект на грмењето во далечината. На кој начин и што постигнува тоа?

* Со истакнувањето на преден план на сите други ликови во драмата, кои сконцентрирани на уметничката вредност на портретот на Анѓелика, всушност му послужиле на Крлежа, полека, но со сигурни потези, драмски да го обликува мотивот на „зла крв“, како наследство од првите Глембаевци. Тука се ликовите на жупанот во пензија Андроникус Фабрици – Глембај, свештеникот Зилбербрант, докторот Алтман, како и ликот на адвокатот и правен застапник на фирмата „Глембај“ – Пуба Фабрици.

– На кој јазик разговараат овие ликови?

* Иако зборуваат главно на мајчиниот (хрватски) јазик, нема реплика во која не е внесен германскиот јазик.

– На што упатува говорот на ликовите?

* Крлежа на овој начин ја покажува дехуманизацијата на лозата Глембаеви кои не се одрекуваат само од народот, туку се отуѓуваат и од себеси.

– Кој мотив го внесува Пуба Фабрици со стапувањето на сцената?

* Со стапувањето на сцената го внесува мотивот за вината – невиноста на бароницата Кастели, во врска со смртта на старата Рупертова и на нејзината незаконска снаа.

– Како реагираат драмските лица за случајот Рупертова – Цањег?

* Тие се како раштиман оркестар или како мравјалник во кој врие од противречни мисли и акции. Така, бароницата Кастели е изнервирана од постапките на „социјалистичката багра“, поголем дел од ликовите се неутрални, а стариот Глембај во себе е за акција, но опонира поради тоа што бароницата е против неа.

– Кој го пренасочува ова разногласие и како?

* Леоне, кој за цело време на дискусијата молчи, но во моментот кога му се обраќа бароницата Кастели на својот најнов придружник Балочански, кој е за тоа на „простакот – журналист да му се тресне една в муцка“, гласно ќе се насмее, со што ќе испровоцира поинаков тек на дискусијата.

– Кој ефект го постигнува Крлежа со прашањето на младиот адвокат Пуба, во врска со тоа дали треба да се обвинат новинарите за клеветата по повод самоубиството на Цањегова?

* На овој начин, Крлежа ги експонира Глембаеви и нивната личност во нивното морално и телесно распаѓање.

– Кон што води ова натрупување на драмскиот материјал?

* Кон заплетот на драмското дејство, кога Леоне спротивставувајќи се на гледиштето на другите во врска со злосторството на бароницата Кастели, на свештеникот Зилбербрант ќе му каже в лице, дека знае за неговата интимна врска со бароницата Кастели, додека сето тоа го слуша стариот Глембај, сокриен зад завесата на терасата.

– На овој начин значи, и преку ликот на Леоне, во I чин ќе биде разоткриена лажната етика и естетика на Глембаеви, како група во општествениот живот и ќе биде најава за II чин, кога ќе биде демистифициран интимниот и семејниот живот на еден Глембај. Во овој чин, секако ќе забележите дека најјасно се манифестира проблемот на „нечистата крв“ и внатрешниот конфликт, врз кој се темели ова семејство. На кој начин го постигнува ова Крлежа?

* Внесувајќи ги на сцената „отсутните“ ликови на мајката и на сестрата на Леоне. Тие се мртви, како индиректна последица на влегувањето во животот на Игњат Глембај на Шарлота, жена од улицата, а сега бароница Кастели.

– Речиси целиот втор чин е во драматичен едиповски судир помеѓу таткото Игњат и синот Леоне. Што дознаваме за уметничкиот профил на Игњат Глембај од дијалогот меѓу нив двајца?

* Во ликот на Игњат Глембај, Мирослав Крлежа го прикажал последниот автентичен Глембај – индустријалец, банкар и советник, отелотворување на глембевската моќ од една, и носител на глембаевската крв, оптоварена со нагонот за сладострастие и со нагонот на омраза од друга страна. Тој, за општеството влијателен, религиозен богаташ, всушност е бесчувствителна, примитивна личност, во којашто е сублимирано психолошкото наследство на неговите предци.

– Што води кон ескалација на конфликтот и како завршува тој?

* Признанието на Леоне дека и тој имал интимна врска со бароницата Кастели, со што предизвикува бес кај Глембај, кој фуриозно му се нафрла на својот син, а пак овој, полн со глембаевска омраза едвај се воздржува да не му го врати ударот. Потоа, стариот Глембај добива срцев удар.

– Значи, основниот психолошки проблем е решен со смртта на таткото и напнатоста на односите се испразнува. Но сепак, ова не е крај на драмата – зошто?

* Затоа што тоа би значело дека ова е семејна драма, а всушност *Господата Глембаеви* е драма и за материјалното пропаѓање на оваа лоза, што значи конфликтот не е само во психолошкиот, туку и во социјалниот карактер на драмата.

– Значи, смртта на еден член од лозата Глембаеви сè уште не го означува пропаѓањето на семејството како финансиски организирана целина. Дури во третиот чин, писателот нè воведува во социјалната катастрофа на семејството во времето пред историската драма во Првата светска војна. Од друга страна, откриени се поблиску психолошките механизми според кои функционира главниот лик Леоне и неговата биполарна, двојна личност која доведува до ново убиство.

– Поаѓајќи од социјалниот мотив, кој друг лик е целосно разоткриен како личност?

* Ликот на бароницата Кастели.

– Како гледа на неа Леоне?

* Како на блудница со фасцинантна убавина, којашто знае да ја претвори во пари својата еротска убавина.

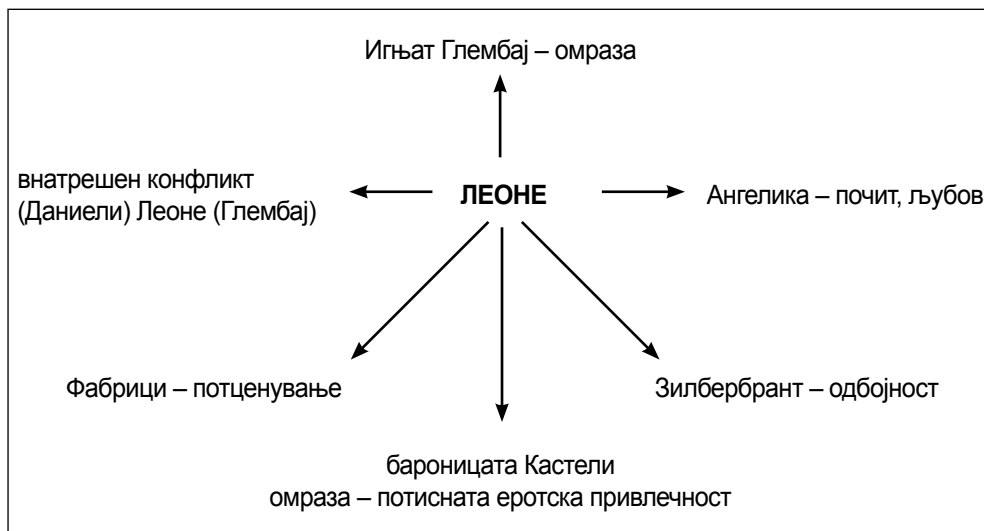
– Како го гради авторот конфликтот во III чин, а со тоа и разоткривањето на вистинскиот лик на Шарлота Кастели?

* Преку неколку секвенци. Првата е откривањето за дефицитот, а со тоа и крахот на глембаевото претпријатие; втората е првиот разговор помеѓу Леоне и бароницата Кастели; третата е разговорот меѓу Леоне и Ангелика, неговата исповед и сеќавање на детството и последната – четврта секвенца е триаголникот: Леоне – Ангелика – бароницата Кастели.

– Градацијата на секвенците во интензитетот на акциите е проследена и со воведување на нови мотивациски елементи, кои ја оправдуваат последната финална катастрофа во драмата *Господата Глембаеви*. Гледано од аспект на драмската целина, третиот чин претставува расплет, по кулминацијата во вториот чин.

Со оглед на тоа што ликот на Леоне е присутен, и во исто време доминантен лик во сите три чина, од учениците бараме да направат синтеза на неговиот психолошки профил преку односот кон другите ликови и кон него самиот и шематски да го прикажат тој однос.

Шемата изгледа вака:



За Леоне може да се рече дека е лик – нуклеус, јадро на основната тематско-идејна замисла на Мирослав Крлежа. Конципиран како интелектуалец – филозоф и уметник, тој е во функција на одржување на постојаниот драмски конфликт, што го чувствува читателот/публиката и тогаш кога е лантентен, сокриен, а кој може да се „намириса“ уште на почетокот од првиот чин, кој претставува една долга експозиција и во кој е во постојано опонирање кон мислењето на другите ликови во однос на уметноста, филозофијата, схоластиката, за на крајот од вториот чин да кулминира во експлицитниот конфликт со татко му Игъат Глембај. За неговиот лик, прикажан како психолошки некомпактна личност, доминантен е проблемот на индивидуалното творештво. Во тесна врска со творечкиот проблем е и неговиот еротски однос кон двете жени со коишто се соочува во последната сцена од третиот чин. Така, колку е омразата прикриен облик на спротивното чувство кон бароницата Кастели, покажува сцената од третиот чин, кога тој е спремен дури и да ја згасне. Ангелика го симболизира неговиот духовен занес, идеал и етос, а Кастели неговата силна телесност, месо и ерос. Едната ја прифаќа како „етичка интелигенција“ и во неа бара спас од своите нервни растројства, а другата како „еротска интелигенција“. Едната е анџел – другата демон.

Во однос на самиот себе тој е противречна, некохерентна личност, во постојан судир со себе. Тој има сопствена етика и посебен однос кон вистината. Против насилството е, против лагата и бездушноста, против глембаевштината што ја носи во себе и за која цело време е свесен, се обидува да ја потисне, но не успева бидејќи ја убивај бароницата Кастели.

На крајот од часот учениците ги делаат на четири групи. Првата група ученици (момчињата) добиваат задача да ја напишат (измислат) во *јас-форма*

„биографијата“ на Леоне, втората група на Игњат Глембај. Третата група (девојчиња) добива задача да ја напише „биографијата“ на Ангелика и четвртата, „биографијата“ на бароницата Кастали. За да им помогнеме во реализацијата на домашната задача им го нудиме следниов можен концепт:

– Година и место на раѓање; името и презимето на родителите; детските години; школувањето; чувствата кон родителите во детството; односот кон другите членови во семејството; односот, чувствата кон другите луѓе; моменталните животни преокупации... За податоците, за коишто нема информации во книгата треба да се послужат со својата имагинација. (На пр.)

Се викам Шарлота Кастели. Родена сум 1867 година, во едно мало место крај Загреб. Моето (вистинско) моминско презиме не си го знам, бидејќи сум родена како вонбрачна ќерка на една куќна помошничка...)

Подолу ја даваме само организацијата на вториот наставен час, со оглед на тоа што, откако учениците ќе ги прочитаат домашните задачи, часот ќе продолжи со интерпретативно читање на драмскиот текст, што е во функција на театролошкиот пристап кон драмата *Господата Глембаеви*, поточно само еден сегмент од овој пристап, кој води сметка за говорот на драмските лица. Кога наставникот би имал можност да го снимиме овој час, тогаш би исполнил една важна медиумска задача во наставата по литература, како отворена интегративна настава.

Организација на вториот наставен час

– Читање на домашните задачи – по една задача за секој лик;

– читање на драмскиот текст по улоги:

Леоне – Глембај, II чин од репликата: – Глембај: *Ти си заминуваш?...*(стр. 112) до репликата: – Леоне: *Ако тебе не ти е доста кога ти се вели, дека твојата жена спие цела ноќ во собата на еден информатор...*(стр. 132)

– читање на драмскиот текст по улоги:

Бароницата Кастели – Леоне од III чин од репликата: – Бароницата Кастели: *Зошто не ми верувате?...*(стр. 208 – 215);

– читање на драмскиот текст по улоги:

Леоне – Ангелика – бароницата Кастели, III чин од репликата: – Леоне: *Беатриче, зошто ти толку...* до: -Бароницата Кастели: *Што сакате од мене* (преводот од германски, во фуснота) (стр. 224 – 238);

– дискусија на другите ученици во врска со интерпретативното читање по улоги, на учениците – членови на драмската секција.

Воспитно-образовни и функционални цели што се остваруваат со реализацијата на часовите предвидени за наставна интерпретација на ликовите од драмата *Господата Глембаеви* од Мирослав Крлежа:

Воспитни цели:

Естетски: структурирањето на ликовите и нивните внатрешни мотиви, учениците го доживуваат на првиот наставен час во корелација со музиката, а на вториот – со театарската уметност, па оттаму се создава особен сензибилитет и однос кон овие уметности, наспроти литерарната уметност;

Етички: поаѓајќи од тематско-идејната основа, учениците го доживуваат ликот на Леоне како носител на високите морални пораки и како борец против глембаевштината, односно „злата крв“, што во контекстот на другите ликови, како што се Игњат Глембај, бароницата Кастели, како и ликовите на лицермерниот свештеник Зилбербрант, потоа, Фабрици, Пуба Фабрици, исто така припадници на лозата Глембаеви е невозможно; заземајќи став за карактерите на главните ликови го осудуваат лицемерието, нечесноста и криминалот како универзални неетички категории.

Образовни цели: преку интерпретацијата на ликовите во драмата *Господата Глембаеви*, во корелација со музиката уметност учениците се запознаваат со дел од творештвото на Мирослав Крлежа, како и со начинот на компонирањето на неговите, пред сè драмски дела; дознаваат дека во своите дела, Крлежа прикажува главно ликови на интелектуалци, меѓу другото и преку јазикот и високиот стил, со којшто се служи при длабокото психолошко нијансирање на ликовите.

Функционални цели: со пишувањето биографија за главните ликови во прво лице и со читањето на драмскиот текст по улоги, учениците се оспособуваат за навлегување во тајните на театарското кодирање и прават обид за самостојно пишување драми. На овој начин се поттикнува нивното креативно и критичко мислење.

Методи на наставната интерпретација:

- интерпретативно-аналитички;
- проблемско-творечки;
- текст- метод.

Принципи на наставната интерпретација:

- принцип на непосредна рецепција на текстот;
- принцип на свесна активност;
- принцип на корелација и интеграција;
- принцип на научност;
- принцип на методичка ефециентност.

Форми на наставната работа:

- индивидуална;
- индивидуализирана;
- групна;
- тандемска (работа во двојки).

Наставни средства:

- книгата *Господата Глембаеви* од Мирослав Крлежа (превод на македонски јазик – Илија Милчин; поговор: Георги Сталев);
- книгата *Крлежа у школи* (Зборник на трудови по повод осумдесетгодишнината од раѓањето на Крлежа).

Во продолжение на ова поглавје следат уште неколку прилози од методиката и наставната практика, преку кои укажуваме на можните методички постапки за наставна интерпретација на литературното дело.

**Семиотски пристап кон романот *Пиреј*
од Петре М. Андреевски**

Романот *Пиреј* како естетски предмет на нашиот интерес, претставува предизвик за читателот, пред сè со својата сложена композиција, со диференцирањето на фабулативните текови, со менувањето на планот на нарацијата, со испреплетувањето на повеќето композициони линии. Петре М. Андреевски, со својот исклучително вдахновен талент направил синтеза меѓу традиционалното и новото, индивидуалното и општочовечкото, меѓу документарното и имагинативното. Тоа го постигнал „на различни нивоа и со повеќе елементи: богатиот јазик, откривање на запретаните митолошки корени, народните верувања и мудрости, карактеристичната сентенционалност”.¹⁴⁰

Сложената форма на *Пиреј* го става наставникот пред прашањето кои постапки, кои начини на интерпретација да ги примени во проучувањето на романот, за на најдобар начин да се осветлат тајните на уметничкото кодирање на Андреевски. Поаѓајќи од слоевитоста на литературното дело, се определуваме за методички плуралитет, кој се чини дека најмногу ќе одговара на *Пиреј*, особено што тој, во исто време е и историски, и социјален, и егзистенцијално-филозофски роман, со антрополошки и онтолошки конотации. Така, во основата на методичкиот плуралитет го ставаме пред сè семиотскиот метод, потоа структуралистичкиот, методот на рецепција, методот на комуникација, текст-методот, еуристичкиот и проблемско-творечкиот метод.

¹⁴⁰ Д. Коцевски: *Поетиката на постмодернизмот*, Скопје, Култура, 1989, стр. 152-153.

Наставната интерпретација на романот *Лиреј* ја изведуваме во циклус од два наставни часа.

На првиот наставен час, интерпретацијата ја започнуваме со определувањето на структурата и со откривањето на експозицијата и сижето во делото. Тоа го постигнуваме со проверка и корекција на резултатите од самостојните активности на учениците од првата и од втората група, во врска со основните уметнички знаци во романот, предадени преку описот на погребот на Велика Мегленоска и сонот на Велика, кога Јон е мобилизиран како српски војник. Потоа, знаковноста ја раслојуваме по мотиви, кои сублимирани го даваат основниот проблем: *проблемот на опстојувањето*.

Погребот на Велика Мегленоска, од гледна точка на композицијата, го определуваме како експозиција во романот, и како прв дел од првиот прстен. Учениците веднаш го откриваат и вториот дел од првиот прстен, со оглед на фактот дека романот започнува и завршува со погребот на Велика Мегленоска. Во овој прстен, авторот се служи со дескрипција, за разлика од вториот и од третиот прстен, во кои раскажувањето е во прво лице. Значи, вториот дел од првиот прстен е всушност, крајот на романот, па така заклучуваме дека погребот на Велика Мегленоска е **рамковна приказна** во делото.

Задржувајќи се на експозицијата и поттикнувајќи ги учениците да ги изнесуваат своите естетски доживелици од уметничките слики, доаѓаме до тврдењето на критиката, дека Андреевски, во овој свој роман, преку индивидуалните судбини ја прикажал судбината на народот.

Учениците откриваат дека авторот, настојувајќи да ја зајакне сугестивноста и експресијата на изразот, прибегнува кон фантазмагоријата, ја користи фолклористиката, како и суеверието, баењето, гатањето, соништата, толкувањето на соништата, сомнабулните претстави.¹⁴¹

Поаѓајќи од овој факт и сметајќи дека највпечатливо и најсугестивно делува **сонот**, како мешање на иреалното и реалното, но со видлив акцент врз реалното – како антиципација на идната свест, учениците, преку самостојните активности, ги упатуваме кон откривање на основните уметнички знаци во сонот на Велика, кога Јон е мобилизиран како српски војник. Учениците од втората група ги откриваат основните знаци, а потоа, наставникот го поттикнува целиот клас на размислување што претставува сонот, од гледна точка на композицијата на романот, како и кои литературни мотиви произлегуваат од многузначноста на сонот. Така, учениците заклучуваат дека преку овој сон, авторот го дава сижето на романот, бидејќи ги открива индивидуалните судбини и историските збиднувања, што ќе ги предаде потоа низ **јас – формата**, односно преку наизменичното раскажување на Велика и на Јон.

¹⁴¹ Р. Ивановиќ: *Книжевни паралели*, стр. 231-232.

На вториот наставен час, интерпретацијата ја продолжуваме со толкувањето на ликот на Јон и ликот на Велика. Со оглед на основната интенција за семиотски пристап кон романот, и ликовите на Јон и на Велика ги разгледуваме како уметнички знаци.

Надоврзувајќи се на опстојната анализа на ликот на Велика, учениците треба да откријат дека и покрај индивидуалната означеност, главен лик во романот е народот.¹⁴² Тие се насочуваат кон сублимирање на знаковноста во романот, во основниот знак **пиреј**, преку поврзување на индивидуалната означеност со основниот литературен проблем – *проблемот на опстојувањето*.

Подготовка за интерпретација на романот *Пиреј* од Петре М. Андреевски

На наставната интерпретација на делото ѝ претходи ученичкото читање. Ученикот индивидуално го доживува романот во неговиот тоталитет. Всушност, наставната интерпретација е продолжение на доживувачкото и истражувачко читање. Успехот во прочувањето на литературниот текст, зависи токму од начинот на читањето, од тоа колку ученикот емоционално, мисловно и фантазиски се внел, и колку од него сознал, како го доживеал, го сфатил и го прифатил – со еден збор: како ја остварил естетската комуникација со делото. Затоа, сметаме дека е уместо, особено за овој роман, учениците да се поттикнуваат на истражувачко читање, за кое сметаме дека се веќе компетентни, со оглед на тоа дека романот *Пиреј* е предвиден за наставна интерпретација, во IV година на средното образование.

Истражувачки задачи на учениците:

I група

Во првиот дел од првиот прстен, прикажан е погребот на Велика Мегленоска. Овој дел од романот критиката го нарекува уводен дел или експозиција:

1. Забележете ги сетилните мотиве што се појавуваат во романот;
2. Подгответе се да ја образложите уметничката функција на исказот: *Убав ден помина низ полето!*;
3. Сликата на денот поврзете ја со настанот – **погребот на Велика Мегленоска**;
4. Обидете се да ја откриете симболиката на сонцето, земјата; објаснете ја споредбата: *од тоа се поткреваше и земјата, ко слабина од стелна крава*, во исказот:

¹⁴² А. Вангелов: Решето, Скопје, Наша книга, 1983.

Над главите на луѓето сонцето грееше преоблечено и чисто и ништо не можеше да го извалка во допирот со земјата. Од тоа се поткреваше и земјата ко слабина од стелна крава. Всушност, ја поткреваа некои попови прасиња и кртици, некои притаени семиња и повратени тревы. И сè беше во некакво движење: говедата се митареа, чешајки се по дрвјата, младото ветерче скришно се задеваше со овошките и овошките крцкаа, занишани од цут, од пеперуги и од пчели. И беше мачно, о боже, колку мачно да се повлекува тажна линија меѓу сите тие мириси и струи, меѓу окца и младици, меѓу свирки и светлини.¹⁴³

5. Подгответе се да го образложите значењето на антропоморфната слика во исказот: *На стиснатата уста смртта ѝ стоеше како незарастена лузна, како трага од долгото целивање со неа.*¹⁴⁴
6. Задржете го вниманието на реченицата: *Која држава ќе дојде по оваа, рече момчето, кој ќе дојде стрико Дуко, кога ќе се кренат овие?*¹⁴⁵ Објаснете ја!

II група

1. Во првио дел од вториот прстен, даден е сонот на Велика, кога Јон е мобилизиран како српски војник. Внимателно прочитајте го сонот и откријте ја повеќезначноста на знаците: **гумно, вода, водата го понесува амбарот, водата ги зема децата, кучешки загребини по гумното, дупка празна и сува** (во средината на гумното).
2. Задржете се на описот на борбата на „пилиштата“ на небото: едните се бели – штркови, а другите се црни – орли. Што значи тоа? Размислете што симболизира небото?
3. Откријте ги мотивите што произлегуваат од многузначноста на сонот!
4. Направете корелација со сонот на мајката Неда во *Сердарот* од Григор Прличев!
5. Дефинирајте го главниот литературен проблем и поврзете го со насловот на романот.

III група

1. Откријте го „импулсот на историското“ во првата наративна единица, насловена со ЈОН; откријте го основниот мотив во неа.
2. Првата наративна единица завршува со знакот „свезда“ – Кое е нејзиното значење?
3. Од кои моменти го гледаме буђењето на националното чувство?

¹⁴³ Петре М. Андреевски: *Пиреј*, Скопје, Наша книга, 1983, стр. 10.

¹⁴⁴ Исто, стр. 11.

¹⁴⁵ Исто, стр. 12.

4. На што е симбол Јон? Како го прикажува авторот низ целиот роман?
5. Прикажете ги причините за деструкцијата на Јон!
6. Трагедијата на Јон е трагедија на Македонецот – образложете зошто?

IV група

1. Што симболизира Велика?
2. Каде особено доаѓа до израз мотивот на осаменоста на Велика?
3. Преку кој исказ е изнесена идејата на опстојувањето?
4. Анализата на ликот направете ја писмено, во дневникот на читање!

Организација и артикулација на првиот наставен час

Наставниот час го организираме на следниов начин:

1. Најава на содржините што ќе се оживотворуваат на часот;
2. Непосредна мотивација на учениците за интерпретација на романот на часот, преку откривање на прототипските основи на романот;
3. Определување на структурата на романот *Пиреј*;
4. Изнесување на резултатите од истражувањата на учениците од I и од II група.

РЕАЛИЗАЦИЈА

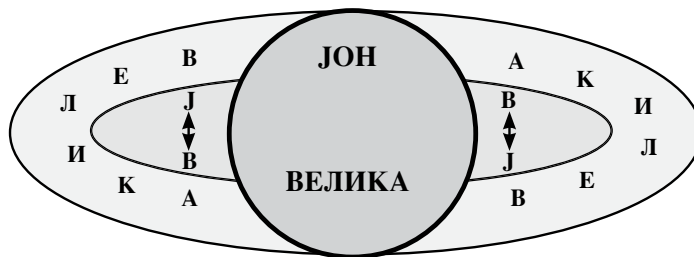
На почетокот на часот, правиме едно мало потсетување на учениците, за тоа што сме го работеле на претходните часови, односно за тоа дека заедно со нив веќе ги откривме тајните на уметничкото кодирање во стиховите од неговата стихозбирка *Дениција*. Потоа им најавуваме дека на конкретниот час ќе се запознаеме со Петре М. Андреевски како прозаист, преку нивните истражувања во врска со романот *Пиреј* и ќе се обидеме да проникнеме во слоевитоста на овој роман, задача, што им ја поставуваме во нивните самостојни активности. Потоа преминуваме на реализација на задачите што си ги поставуваме при организацијата и артикулацијата на часот, преку следниве прашања:

1. На што укажуваат мотото и посветата на прелиминарните страници од романот?
2. Од каде го гледаме денотативното (основното) значење на зборот *пиреј*?
3. Кое е конотативното (преносното) значење на насловот?
4. Кој е главниот литературен проблем во овој роман?
5. На што укажува белешката на авторот на последната страница?
6. Колку е „видлива“ и препознатлива документарноста во романот *Пиреј*?
7. Како е структуриран романот?
8. Од колку прстени се состои?

Одговорите на учениците, во врска со овие прашања се:

- Мотото и посветата на прелиминарните страници укажуваат на прототипските основи на романот и на автобиографските елементи. Во мотото на книгата, всушност е содржан и насловот на делото.
- Денотативното значење на зборот *пиреј* го гледаме од мотото.
- Конотативното, преносното значење на насловот на романот е всушност, истрајноста, издржливоста, способноста за опстојување, наспроти постојаното ништење и „корнење” на македонскиот народ.
- Значи, главен литературен проблем во романот *Пиреј* е **проблемот на опстојувањето**.
- Белешката на авторот на последната страница од романот е всушност, обид на авторот за што поубедлива документарност.
- Документарноста е сепак, непрепознатлива, бидејќи успешно е трансформирана историската граѓа.
- Романот, според критиката има прстенеста структура и се состои од три прстени.

Прстенестата структура на романот, можеме шематски да ја претставиме вака:



Потоа, ја анализираме и ја коментираме шемата.

Од шемата може да се види дека првиот и вториот прстен се поделени, а третиот, средишниот е целосен. Првиот прстен е најмал по обем и претставува експозиција во романот, или како што ќе рече критиката¹⁴⁶ тоа е рамковна приказна која има свој почеток и свој крај, а меѓу првиот и вториот прстен е соопштена „главната приказна“.

Во вториот прстен, авторот ја прикажува заедничката судбина на Јон и Велика. Во првиот дел од вториот прстен ги следиме настаните пред заминувањето на Јон, како српски војник, а во вториот дел се нижат настаните по неговото враќање од фронтот.

Третиот прстен е најголем, а фабулата тече во две паралелни наративни линии. Едната му припаѓа на Јон, кој се наоѓа на фронтот, а другата на Велика, која е во заднината.

¹⁴⁶ Златко Крамарик: *Огледи за македонските романиери*, Скопје, Мисла, стр. 105.

Содржината на прстените ја пишуваме на табла:

I прстен – погребот на Велика Мегленоска (експозиција);

II прстен – заедничкиот живот на Јон и Велика;

III прстен – трагичната судбина на Јон на фронтот и на Велика во заднината.

Првата група имаше задача да ги истражи сетилните мотиви и симболиката на знаците што се појавуваат во експозицијата на романот, односно денот кога се погребува Велика Мегленоска.

Следуваат изнесувања на резултатите од истражувањата на учениците од првата група:

– Кои основни мотиве можеме да ги определиме во уводниот дел од романот?

* Мотивот на еден прекрасен пролетен ден и мотивот на смртта.

– Кои слики и чувстава ги предизвикува описот на денот и на полето?;

Обидете се да проникнете во метафоричноста на описот;

Со кои изразни средства се служи авторот во опишувањето на денот и на полето?

* Авторот употребува метафора и синестезија.¹⁴⁷ Метафора: *денот е широко отворен над селото, денот е како порачан за сликање*; Синестезија: *а од полето дотекуваа разни бои, се разливаа по ливадите, се искачуваа по стеблата*.

– Кои чувстава ве обземаат при задлабочувањето во уметничките слики од описот на денот?

* Чувство на возбуда, одушевување, пантеизам.

– Со што е надолполнета антропоморфната слика на денот?

* Со претставата за *младото, преоблечено и чисто сонце*, со значење на чисто, невино дете. Младото, преоблечено и чисто сонце ја допира извалканата земја, која овде симболизира мајка – изморена, оптоварена *ко слабина од стелна крава*, но повторно исполнета со живот, со плодност.

– Кое е општото значење на овие знаци?

* Повторно раѓање. Во еден ваков убав ден, или како што вели Дуко Вендија, *добар ден*, се погребува *добар човек*.

– Кои асоцијации ги буди кај вас сликата на денот и на полето?

* Асоцијации на будење на природата, како да е исечок од пејзажите на Клод Моне, асоцијации на слики од рајот.

– Да се вратиме на почетниот исказ: *убав ден поминува низ полето* – кое значење го сугерира овој исказ во контекстот *погреб*?

* Се поврзува со убавината на душата на Велика. Ја поврзуваме пролетта, или повторното раѓање, со смртта.

¹⁴⁷ За синестезија види: А. Вангелов во: *Артизмот и современата македонска литература*, Скопје, Мисла, 1978, стр. 188.

– Од формална гледна точка, овие два збора: раѓање – смрт се во опозиција, но значенски, од досега реченото, си соодветствуваат. Зошто?

* Зашто авторот го обликувал погребот на Велика Мегленоска како пофалба на човековото битие, на достоинствено проживеваниот век, како нејзино „одење“ во рајот.

– Рековме дека описот на погребот на Велика Мегленоска претставува и експозиција во дејствата на романот. Со кои други искази може да се потврди ова, на индивидуален и на историски план?

* На индивидуален план со исказот: *на стиснатата уста смртта ѝ стоеше како незарастена лузна, како трага од долгото целивање со неа*, а на историски со прашањето, упатено до Дуко Вендија: *која држава ќе дојде по оваа..., кој ќе дојде..., кога ќе се кренат овие?*

Втората група беше задолжена за толкување на сонот на Велика, кога Јон е мобилизиран како српски војник.

Со учениците се поведува разговор за сонот, како мешање на реалното и иреалното. Тие аргументирано тврдат дека во сонот на Велика, акцентот е ставен врз реалното и дека разоткривајќи ги значењата на доминантните знаци, откриле дека преку овој сон всушност, е навестено јадрото, сижето на делото.

Потоа преминуваат на образложување на значењата на знаците кои доминираат во сонот:

Гумно: житно зрно → леб/живот; (место каде што вршат коњите, го одделуваат житното зрно од лушпата);

Стожер: средиште на животот, на бракот → Јон;

Вода: извор на животот, но и извор на смртта; создава, но и уништува: ја претскажува големата војна;

Водата го понесува амбарот: војната го зема лебот, носи глад;

Водата ги зема децата: смртта на децата;

Поткопани темели и диреци: деструкција, рушење на позитивното (во општеството и индивидуално, кај Јон);

Кучешки загребини по гумното: смрт → пекол → животот станува пекол;

Дупка празна и сува: Велика останува празна, сама.

Продолжуваме со дискусија за сонот.

– Во кое значајно дело од македонската литература се среќаваме со сонот како знак?

* Во *Сердарот* од Григор Прличев.

Учениците потоа прават споредба помеѓу двата сонa и донесуваат заклучоци за сличностите и разликите во сонот на Неда и сонот на Велика.

– Да се протолкува сонот не е тешко, бидејќи Велика самата ни ги открива основните знаци, како што се *вода и стожер*, но зошто таа не се обидува да ги протолкува другите знаци?

- * Се плаши од нивното значење.
- Како се нарекува Велика себеси, во сонот?
- * Квачка без пилиња.
- Што значи тоа?
- * Велика ја претчувствува страшната иднина.
- Кој друг знак упатува на војната?
- * Борбата на „пилиштата“ на небото.
- Како ја доживувате и како ќе ја протолкувате оваа сцена?
- * Морбидно, како мешање на сонот и јавето.
- Кои мотиве, според вашите сознанија, логично произлегуваат од знаците во сонот и се доминантни во романот?
- * Мотивот на војната, мотивот на смртта, мотивот на националната припадност, социјалниот мотив, мотивот на осаменоста.
- Кој е, според тоа, основниот литературен проблем (тема), што го градат заедно овие мотиви?
- * Проблемот на опстојувањето.
- Со дефинирањето на основниот литературен проблем и со најавата за активностите на учениците за наредниот час, го завршуваме првиот наставен час за интерпретација на романот *Пиреј* од Петре. М. Андреевски.

Организација и артикулација на вториот наставен час

1. Изнесување на резултатите од истражувањата на III група ученици;
2. Откривање на основните мотиве што произлегуваат од анализата на ликот на Јон: *мотивот на смртта, мотивот на војната, мотивот на националниот идентитет*;
3. Синтеза што произлегува од истражувањето на ликот на Јон – дијаграм;
4. Изнесување на резултатите од истражувањето на IV група;
5. Поврзување на ликот на Велика со основниот литературен проблем во романот – проблемот на опстојувањето;
6. Синтеза што произлегува од истражувањето на ликот на Велика – дијаграм;
7. Синтеза по интегралната наставна интерпретација на романот.

РЕАЛИЗАЦИЈА

Учениците од III група, задолжени за интерпретација на ликот на Јон, ги изнесуваат истражувањата од своите самостојни активности дома:

*Импулс од кој започнува историското сизже на романот е убиството на попот Висарион од страна на комитите. Сведок на ова убиство е и Јон. Оттогаш, целиот живот на Јон е исполнет со наноси на смртта. Првата наративна

единица завршува со знакот свезда. Овој знак, според народните верувања, го поврзуваме со нечие умирање, со смрт. Значи, основен мотив во неа, и мотив што се провлекува низ целиот роман и го следи Јон, и на планот на интимното/индивидуалното и на планот на историското/општото е мотивот на смртта.

– На што е симбол Јон, како го прикажува авторот низ целиот роман?

* Јон е симбол на идеалната епска машкост: комита, војник, учесник во Балканските војни, татко на пет деца, глава на семејството, стожер во куќата.

– Како размислува Јон за својот национален идентитет?

* Едноставно, со здравата логика на селанецот.

– Од кои моменти се гледа тоа? Аргументирајте!

* Најтранспарентно, тоа го гледаме од дијалогот со неговиот соборец Витомир: *Добро бре Витомире, може ли коњот да биде вол, само со тоа што ќе му го смениш презимето, како мене што ми го сменија името?*

– Преку кој исказ ја гледаме личната трагедија на Јон, а преку него и трагедијата на Македонецот?

* Преку исказот: *Се борев..., а за кого се борев, за кого и против кого...и кој е поразениот?*

– Кои мотиви значи, се поврзуваат со ликот на Јон, освен мотивот на смртта?

* Мотивот на војната и мотивот на националниот идентитет.

– Зошто велíme дека Јон е губитник и кои се причините за неговата деструкција?

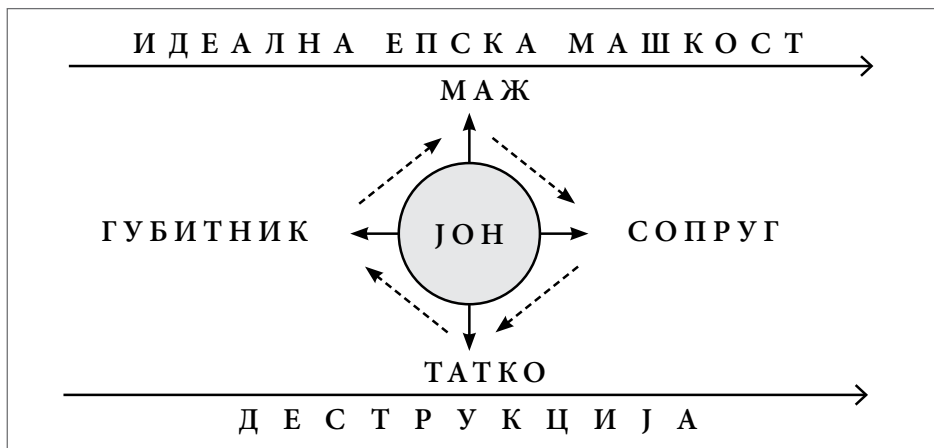
* Затоа што го губи својот идентитет на херој: како комита и војник ја губи својата идеална машкост – по враќањето од фронтот станува свесен дека бил орудие во рацете на оние, на чија страна случајно се борел. Тоа го доведува до губење на сопствената личност: *И така, само за војната зборува и само пие. И паѓа, се губи човекот.* Доаѓајќи дома и дознавајќи за смртта на сите свои деца, тој веќе нема и кому дам у биде татко. Така Јон, ја доживува и својата биолошка деструкција.

– Зошто велíme дека Јон е трагична личност?

* Затоа што умира пијан, во моментот кога жена му Велика го раѓа последното дете Роден Мегленоски.

– Значи нему, авторот не му дава шанса повторно да застане на нозе, неговата деструкција е конечна. Кои особени карактеристики ќе бидат доминантни, ако го разгледуваме Јон како знак?

* Маж → сопруг → татко → идеална епска машкост → губитник / деструкција.
Визуелно – шематски, овој лик/знак можеме да го прикажеме вака:



IV група

– Ликот на Велика Мегленоска, со кој се среќаваме уште веднаш во експозицијата на романот, потоа преку сонот и низ целиот роман, можеме да го гледаме како многу сложен и силен уметнички знак.

Што симболизира Велика? Потјрепете ги вашите тврдења со цитат од книгата.

* Велика е симбол на страдањата на македонската жена, на нашата напатена земја Македонија, симбол на истрајувањето и опстојувањето. Петте деца ѝ умираат: Ангеле, Роса, Здравко, Капинка, Свездан, таа полека умира со нив и пак опстојува; се бори со гладта, со болестите, со нечовечноста и останува човек.

Цитат: *Колете, велама, заколете ме! И јас молам бога побргу да си појдам кај децата, велама. За кого живеам јас, овдека, без никој никаде, велама, а таму ме чекаат децата. Може ми се гладни, велама, сите гладни ми умреа, велама, може од мојата дланка чекаат трошки леб. Големо јунаштво, ако заколете една испустена жена, велама, ајде, колете, еве ви го вратот. Не мислете се, велама, јас сум одамна заклана.*

– На што е уште симбол Велика?

* Нс традиционалните претстави за македонската жена: *Жената по мажењето станува нива.*

– Пронајдете слика за мотивот на осаменоста на велика!

* *Сега сум дрво без гранки, искастрено.*

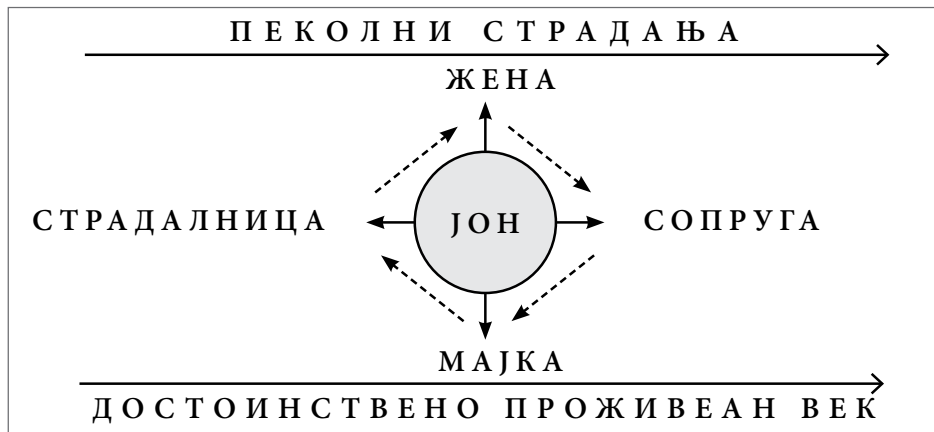
– Со кој исказ, Велика ја изнесува идејата на опстојувањето?

* *Човекот бил амбар, сè можел да збере.*

– Кои особини или значења ќе бидат доминантни за ликот на велика?

* Жена → мајка → сопруга → страдалница → достоинствено проживеан век.

Визуелно – шематски, ликот на Велика, како знак можеме да го претставиме вака:



– Од кои слики гледаме дека Петре М. Андреевски не ја уништил Велика до крај?

* Со раѓањето на Роден Мегленоски ѝ го враќа мајчинскиот инстинкт и ѝ овозможува биолошко продолжување. Со тоа, и преку ликот на Велика се потенцира основниот знак во романот *Пиреј* – како трева која можеш да ја корнеш, да ја кубеш, но не можеш да ја уништиш!

– Што можеме да заклучиме по интерпретацијата на ликот на Јон и ликот на Велика?

* Дека индивидуалната означеност преминува во знак, белег на човекот од овие простори, зашто и покрај издвојувањето на овие два лика, главен лик е народот, колективот, кој ги понесува страдањата и на фронтот и во заднината. Затоа, Лазар Ночески ќе рече: *Племето наше е пиреј и ништо не го ништи, ни една војска и ни една болест. Пирејот е трескотна трева, а некои ја викаат и коштрева. Ама ти колку сакаш кошкај ја, корни ја, куби ја, таа не умира. Само малку да се допре до земјата и пак ќе се фати, ќе оживее, ќе потера. Ништо не ја ништи таа трева.*

– Кај кои други повоени македонски прозаисти се среќаваме со проблемот на опстојувањето?

* Кај Стале Попов, Симон Дракул, Ташко Георгиевски и др.

– Кој друг македонски романописец, го третира прашањето за Балканските војни и Првата светска војна?

* Стале Попов, делумно, во романот *Крпен живот*.

На крајот, можеме да заклучиме:

Романот *Пиреј*, од Петре М. Андреевски е со воена тематика, но без нагласеност на настаните на фронтот, туку со посебен ацент врз последиците од неа, прикажани преку страдањата на индивидуата и на колективот. Повикувајќи се на претходното тврдење за сугестивноста и многузначноста на сонот, можеме да речеме: ***војната е еден грозоморен сон, од кој сè уштен не се разбудила човековата свест.***

Феноменолошки пристап кон расказот Љубов од Блаже Конески

Книгата раскази *Лозје*, што е предвидена со наставната програма за средното образование, нуди извонредни можности за читателот/ученикот, во рамките на проблемско-творечкиот методички систем да се оспособува за критичко и креативно понирање во многузначноста и слоевитоста на текстот, градејќи ја својата интерпретација врз феноменолошките основи што ги постави филозофот Едмунд Хусерел.

Наставата по литература постојано се наоѓа пред нови предизвици на времето. Иновациите, постојаното усовршување на наставата, стануваат иманентни на воспитно-образовниот процес, со оглед на фактот дека предметот македонски јазик и литература е фундаментален општообразовен предмет од чиј развој зависи успехот на целокупната настава во училиштето. Затоа, задачите што се поставуваат пред нас, стануваат сè посложени и бараат развиен сензибилитет, како и збогатување на знаењата и од теоретски и од методички аспект. Меѓу бројните цели и задачи што се поставуваат во интерпретативниот процес, освен внатрешната мотивација на учениците, особено е важно настојувањето да ги воспитаме да сакаат да учат, да учат од внатрешна побуда и потреба. Овде би ја додале и мислата на познатиот педагог Џером Брунер, кој вели дека би било добро кога би ги научиле учениците на сè што е корисно и на сè што е украсно; но само уметноста е долговечна, а животот краток. Затоа, вели тој, предлагаме да го научат она што отприлика ќе им биде најкорисно и најукрасно.

Во тесна врска со внатрешната мотивација, наставникот во средното образование треба да гради такви методички пристапи кои ќе овозможуваат истражувачко однесување на учениците во процесот на интерпретацијата на литературното дело и стекнување оперативно знаење, односно усвојување битни претстави за литературната уметност.

Еден од методите, кој според нашето убедување овозможува остварување на овие цели е феноменолошкиот метод, кој претставува само една од многубројните наставни концепции. Што всушност значи феноменолошкиот начин на посматрање на литературното дело, што значи тоа да се спроведе феноменолошка анализа? Ќе се обидам да одговорам на школска начин. Нашата прва средба со литературното дело е секако визуелна. Книгата како таква, како материјален предмет е само збир од страници со отпечатени букви и, по правило поврзани во корици. Дури додека ја читаме, во низата акти на нашата свест се создава она, што всушност го нарекуваме литературно дело. Основната максима на секој феноменолошки пристап гласи: *враќање кон самите предмети, кон предметите такви какви што се навистина во*

нашата свест. Што значи тоа? Тоа значи дека литературното дело исклучиво го анализираме како предмет во структурата на нашата свест и притоа ги отфрламе сите релевантности што се однесуваат на писателот, на средината, на нацијата каде што настанало литературното дело. На тој начин, всушност правиме *феноменолошка редуција*. Основната ориентација на феноменолозите е насочена кон јазикот, како медиум од кој се конституира литературното дело во нашата свест и предметот. Конрад Биро, еден од учениците на зачетникот на феноменолошкиот метод Едмунд Хусерел, тргнувајќи од суштината на литературното дело, според она што е заедничко на предметите од овој вид, доаѓа до т.н. „естетски предмет“ кој настанува како конкретизација на уметничкото дело во нашата свест. Разработувајќи ги поставките на Биро, Ингарден доаѓа до заклучок дека литературното дело, како естетски предмет е слоевито дело и во структурата на нашата свест е сочинето од четири слоја: *звуквен, значенски, предметен* (ликовите, нештата и прикажаните односи меѓу нив, кои всушност го прават дејството, односно одделни делови од дејството) и *слојот на шематизирани аспекти*. Без оглед на ставот во однос на оваа Ингарденова поделба на слоеви, кој главно се состои во забелешките дека е премногу шематска, таа сепак е интегрална методичка рамка. Таа овозможува на литературното дело да му пристапиме така што ќе анализираме одделни феномени детално, и од тие анализи ќе извлечеме закони од општо значење. Во тоа е и вредноста на феноменолошкиот метод, како методичка постапка.

Во пристапот кон расказот *Љубов* од збирката раскази *Лозје* од Блаже Конески, ќе се задржиме на предметниот слој и слојот на шематизирани аспекти. Четвртиот слој, според Роман Ингарден е посебно интересен за нас, бидејќи писателот никогаш не го дава предметот во целина, прецизно, во сите негови аспекти, што и не е цел на уметничкото дело, туку задача на некоја научна студија. Бидејќи предметот во литературното дело ни е даден само во некои аспекти, читателот/ученикот нив ги дополнува со некои други, односно свои, со што учествува во пресоздавање на текстот. Предметноста, прикажана во литературното дело е пред сè чисто интенционална, таа е насоченост на нашата свест. Таквата предметност е само исечок од еден свет, кој не е сосема конкретно определен, туку е фиксиран по својот тип на постоење, со тоа што границите на тој исечок никогаш не се остро нагласени. Сликвито претставено би можеле оваа ситуација да ја споредиме со онаа игра на светлината, кога рефлекторот осветлува дел од предметот, додека остатокот се губи во магла. Следејќи го снопот светлина, сепак сме свесни дека предметот во својата неодреденост е *тука*, дека постои и ние воопшто не се сомневаме во неговото постоење.

Со оглед на тоа што се задржуваме пред сè на слојот на прикажаните предмети и слојот на шематизирани аспекти, сметаме дека е неопходно да се кажат неколку зборови и за просторот и времето, односно за перспективата или

точката на посматрање. Имено, прикажаните предмети во расказот *Љубов* по својата содржина се „реални“, па за да се зачува нивниот тип на реалитет треба да се прикажат како да се наоѓаат во просторот и во времето. Секако, овде треба да потсетиме на предупредувањата на феноменолозите дека просторот на литературното дело не е реален, ниту пак времето е она физичко, космичко време. Просторот на литературното дело се разликува од реалниот простор по тоа што не е сосема ограничен и конечен, но не е ни неограничен како реалниот простор. Така, просторот пред Боцевата берберница е прикажан со извесни односи меѓу предметите. Но тој не завршува тука, бидејќи суштината е во тоа просторот да не се прекинува, туку преку внатрешните аспекти на Соколе да се прелеат, *опализираат (опализација)* значењата надвор од тој простор, а Боцевата берберница да ја сфатиме како исечок од просторот. Определници пак на „реалното“ време се: есента, која кореспондира освен со космичкото време и со возраста на Соколе, која пак не е децидно дефинирана со зборот *стариот*, и со пролетта, кога му се случува вљубувањето на стариот Соколе во младата гимназијалка Лила. Перспективата, односно точката на посматрање е ориентирана кон ликот на Соколе.

Во расказот *Љубов*, авторот Блаже Конески, директно и без вовед го дава првиот аспект за ликот на Соколе Кипро. За нашата анализа е важно дека состојбата на нештата се интенционално проектирани со првата реченица: „*Љубовта на стариот* (подвл. од мене) Соколе Кипро се зароди токму овде, пред Боцевата берберница каде што тој дошетува и сега, рано, во ова септемвриско утро.“¹⁴⁸ Читателот е во исчекување на женски лик, но каков? Обрнуваме внимание на зборот *стариот*. Учениците одговараат на прашањето што се конституира во нивната свест под влијание на првата реченица, кои уметнички слики ги доживуваат? Мораме да кажеме овде дека Блаже Конески не се служи со *непополнети празнини*, туку со отстапка или изненадување. Ако сме во исчекување на женски лик, изненадувањето што го предизвикува сугерираниот аспект „Љубов на старец“ е дотолку поефектно што наместо жена се појавува девојче. Иако со реченицата: „Не верува Соколе дека во друга би се нашала таква сила да ја растревежи неговата душа...“ не е даден визуелен, тонален или некој друг аспект врзан за сетилното, со неа ќе бидат активирани цела низа шематизирани аспекти, кои читателот ги носи во себе за вреднувањето на убавината на девојчето. Од учениците ќе бараме да ги изнесат своите аспекти, односно што се конституира во нивната свест со цитираната реченица, а толкувањето се продолжува со следната реченица: „Таа, Лила беше чиновничка ќерка. Татко ѝ го преместија летоска од Србија во овој град. Има нешто посебно во тие чиновнички деца, како да се растени во еден свет поубав од нашиов, нешто бело и

¹⁴⁸ Б. Конески: *Лозје*, Скопје, Култура, 1967, стр. 62

сладосно топло, како што е бел, топол и мек лебот што го јадат чиновниците. Го возбужда тоа и тутунарот и чаршијузлијата.¹⁴⁹ Но и со овие значења не се попрецизно поплнети аспектите на ликот на Лила. Од учениците бараме да ги изнесат своите аспекти во врска со последната реченица од цитатот. Каква е таа возбуда што се јавува и кај тутунарот и кај чаршијузлијата од топлината и белината на чиновничкиот леб? Еротска, плотска, наивна, платонска, чиста? Кои аспекти се јавуваат кај нив во однос на ликот и љубовта на Соколе?

Некои писатели, како во случајов и писателот Блаже Конески, претежно се служат со надворешни аспекти, кои доаѓаат до израз во определениот начин на однесување на главниот (главните) лик(ови), за на тој начин да го открие она што се случува во нивната психа. Таков е и случајот со ликот на Соколе од овој расказ. Аспектите што следат потоа се така наречени *внатрешни аспекти*, со коишто авторот се служи за да ги изнесе карактерните особини или психичките состојби. Тој тоа го прави како сезнаечки раскажувач: „Тој отпрвин си мислеше дека барем за надворешниот свет нема да се измени ништо спрема поранешното. Сè ќе си остане негова тајна и мака. Само тој ќе знае дека сега внатре нешто му гори, му причинува често сладосни тревоги, но и го гони на луди помисли.“ Со реченицата: „Тој требаше допрва на себе да сети дека вистинската љубов гони кон дело, и лага е дека е вистинска онаа љубов што ќе остане за сите скриена“, се најавуваат нови аспекти во врска со ликот на Соколе. Поаѓајќи од истражувањата на феноменолозите во врска со низата квалитети на едно литературно дело: квалитетот на трагичното, комичното, гротескното, возвишеното, ужасното, потресното, демонското, грешното итн. Ингарден разликува едноставни или „изведени“ квалитети и сите нив ги нарекува *метафизички квалитети*.¹⁵⁰ Метафизичките квалитети не се ниту предмети, ниту белези во обична смисла на овие или оние психички состојби, туку се откриваат во комплексните ситуации, во настаните кои се често меѓусебно многу различни, како некоја посебна атмосфера која лебди над луѓето и над нештата.¹⁵¹ Изведените квалитети во врска со ликот на Соколе ги гледаме од дијалогот со младиот студент по право Гога, кому божем на шега му ја доверува својата тајна, за да му помогне во длабоко тревожното настојување да дојде до сликата на Лила. Но, го издава тонот со кој му се обраќа: „Заколни ми се сега за очите дека нема на никого да му кажеш за оваа работа.“

„Заколни ми се, – шепна *грозно* (подвл. од мене) стариот.“¹⁵²

Блаже Конески со велемајсторски потези продолжува да го так

¹⁴⁹ Исто, стр.63.

¹⁵⁰ З. Константиновиќ: *Феноменолошки пристап књижевном делу*, Београд, Просвета.

¹⁵¹ Исто

¹⁵² Б. Конески: *Лозје*, Скопје, Култура, 1967, стр.67

предметниот свет на Соколе, за да можат учениците да ги пополнуваат со свои аспекти метафизичките квалитети на тој свет. Тој просторно и временски, но само навидум, центарот на својата ориентација го префрла на аспектот војна, наспроти љубов: „Тоа лето го донесе почетокот на војната, Германците удрија на Полска. Луѓето се збираа навечер пред хотелот да слушаат радио. Ги фаќаше тревога, зашто се знаеше колку брзо ќе се шири војната и нема ли утре-другиден да се префрли наваму.“

„И стариот Соколе се штутукаше по цел ден стемнет и замислен. Но тој не стравуваше за живот и имот, него го мачеше мислата, што на моменти се претвораше скоро во извесност, дека војната ќе ги пресече патиштата меѓу него и неговото девојче, и дека никогаш веќе нема да го види.“¹⁵³

Во вториот дел од расказот доаѓа до израз способноста на авторот за градење сликовити споредби преку кои доаѓа до прелевање на значењата. Речениците со коишто се служи имаат свои интенционални корелати. Преку толкувањето на Библијата во Боцевата берберница во врска со војната, тој, на само нему својствен, едноставен и разбирлив јазик ја дава интенционалната состојба на предметите, односно ликовите. Во сцената кога доаѓа неговиот „помошник“ Гога во берберницата и, со „многузначителен глас му вели: „Соколе, гулабот!“, ги потсетуваме учениците на реченицата од првиот дел на расказот, што прозвучува скоро како дефиниција: „Штом не е (љубовта) посилен од срамотата, таа не е ни вистинска.“

„Соколе како да го прободеш самиот седми ангел со огнениот мечовиден јазик право в срце. Но некаква сила пак го крена и тој се зашантра, црвенејќи во одењето, накај вратата од берберницата.“

„Евангелието треба да го читаш ти, евангелието! Она место кај што спасителот вели: поарно да си го ископаш окото, отколку да погледаш жена со лоша мисла.“

Интенционално насликаниот „свет“ во делото во сета своја полнозначност доаѓа до израз преку прекорот кон Соколе, изговорен од Боце, а потоа преку разрешувањето на дилемата за тоа каква е љубовта на стариот Соколе, преку неговиот внарешен крик: „Не е неговата љубов плод на мршата, од која произлегува секој грев. Плотската љубов е останата зад него во животот, мртва. Сега Соколе гледа дека не сака телото, ами душата е таа што сака, и ако душата не нашла љубов во животот, ќе запилкува за неа како орле за вода над пустине карпи, дури не ја најде својата гроба.“ Но со овие реченици не се одговара само на прашањето за типот на љубовта, туку од неа се прелеваат многу други значења. Од нив произлегуваат низата изведени квалитети за возвишеноста на љубовта наспроти гревот, за трагиката на недоживеаната љубов. Тие имаат

¹⁵³ Исто, стр. 69

свои интенционални корелати во речениците, што следат потоа, во дијалогот со студентот по филозофија и братучед на друкарка ѝ на Лила, Крсте: „Слушај, синко, – рече Сокле, – да ти кажам малку од мојата историја. Кога бевме деца нè ранеа со сол-пипер, нè облекуваа во шајачно. Во Солун сум гледал малку како се носи светот и како живее. Отаде ме зеда, ме кладоа во една бакалница, во чаршијава. *Млад колку тебе, да знаев што е жена, да знаев што било љубов – не.* (подвл. од мене). После ме проженија и сè помина. Туку не поминало. Ова ми е сега како едно наказание дека сум немал младост.“ Метафизичкиот аспект за трагиката на ликот на Соколе доживува кулминација преку речениците на младиот филозоф Крсте: „Денеска читав една книга, се опишува животот во Кина. Таму има едно девојче што се плаши од грубоста на младите луѓе и затоа засакува стар човек. Се случува, вели, понекогаш вишните двапати да цутат, и има нешто многу убаво во тоа цутење, но и многу жалосно.“¹⁵⁴

Многу е јасно дека темата на расказов е љубовта на стариот Соколе. Но, мајсторот на речта, едноставно и истовремено длабоко филозофски, преку „отсутната“ присутност на ликот на Лила, а преку размислувањата на Крсте ја дава безграничната димензија на убавината и силата на љубовта: „Колку отворена и смела младост имаше во неа! Незаборавна младост. Да почувствува човек силна потреба да ја овековечи, не за себе ами за животот, зашто кој доживеал едно такво среќавање со неа, нема да ја заборави, само ќе жали дека одминала. И стариов сака да доживее едно такво среќавање, макар со нејзината слика. Таквата младост – чувствува Крсте – треба да се опева, можеби во неа е изворот на секоја најубава песна.“

За да му се пристапи феноменолошки на овој текст, учениците треба за првпат да се сретнат со него на самиот час, за да може да ги пополнуваат самите непополнетите празнини и да ги градат шематизирани аспекти. За домашна работа ќе добијат задача да ја прочитаат целата збирка раскази, а посебно да се задржат на расказот *Песна* и да ја споредат љубовта на стариот Соколе со љубовта на стариот гајдација Петре кон Богдановото девојче. Така ќе ги поттикнеме учениците самите да дојдат до заклучок дека иако секој расказ претставува интегрална целина за себе, расказите од збирката *Лозје* на Блаже Конески, помалку или повеќе се поврзани со основната тематска преокупација во неа, а тоа е љубовта како универзална димензија, и тоа пред сè невозможна, нереализирана и во основата длабоко трагична љубов.

Со примената на феноменолошкиот метод се постигнува поголема динамичност и подобро остварување на воспитните цели и задачи. На овој начин, ученикот станува субјект на наставата, што е посебно важно за постигнување на едно повисоко ниво во современата настава по литература.

¹⁵⁴ Исто, стр. 77.

5. ЗА КОМПЕТЕНЦИИТЕ* НА НАСТАВНИКОТ ПО ЛИТЕРАТУРА

Основна задача на наставата по литература, како што повеќе пати нагласивме е поддршка на индивидуализацијата на ученикот, неговата социјализација и енкултурација. Уште на почетокот ја опишавме индивидуалната, социјалната, културната, антрополошката функција на литературата, па уште еднаш ќе повториме: литературата може когнитивно, социјално и емоционално да го растовари ученикот, да помогне во развојот на сопственото ЈАС од една страна, а од друга, да го оспособи за прифаќање на туѓи, други перспективи и притоа да ги зацврстува своите индивидуални ставови. Таа нуди колективен естетски вкус и може да доведе до дијалози, расправи и дискусии во однос на вредностите и нормите, во рамките на една група/одделение/клас/училиште, што значи ја развива социјализацијата. Но сето ова литературата не го прави сама. Потребни се и генерички (општи), како и предметно-специфични компетенции* на наставникот, за да може да ги реализира целите и задачите на наставата по литература, како и да ги оспособи учениците за посигнување на истите.

*Поимот компетенции претставува комбинација на знаења, познавања, вештини, капацитети и вредности. Поимот е преземен од материјалите поврзани со **Tuning Educational Structures in Europe II 2005**, проект што е во согласност со Болоњскиот процес, а се однесува на, и за универзитетите и наставничките факултети.

Компетентноста во современите расправи за образованието е поим од големо значење. Под овој поим, најчесто се подразбираа способности со кои се здобиваат учениците во текот на воспитно-образовниот процес, односно функционалните цели во наставата по литература, кои претставуваат всушност, операционализација на воспитните и образовните цели и задачи. Но во современата настава по литература, (иако наставникот не е доминантен предавач и пренесувач на знаења) особено важни се компетенциите на наставникот, кој покрај улогата на подучувач, претставува медијатор, посредник помеѓу наставните содржини и ученикот, и оној кој помага во неговата индивидуализација и енкултурација, со примена на современи техники и стратегии. Затоа проектот Tuning, кој се јавува како реакција на Болоњскиот процес, си поставил за цел со „приспособувањето на образовните структури и програми на универзитетите врз основа на диверзитет и автономност“ да ги определи компетенциите, со кои треба да се здобијат студентите на наставничките факултети, што ќе рече – идните наставници.

Компетенциите што се наведени подолу, секако не се конечни и претставуваат иницијален поттик за дополнување и можеби допрецизирање во наставната практика.

Генерички компетенции:

1. Разбирање и примена на општото педагошко-дидактичко знаење и примена на знаењата од предметната област (науката за литературата, лингвистиката и сродните научни и уметнички дисциплини);
2. Познавање на целата структура на дисциплината и нејзината поврзаност со другите дисциплини;
3. Способност на наставникот за пренесување на теоретските знаења во практиката;
4. Организирање на активно и самостојно учење и оспособување на учениците за ефикасно учење;
5. Способност на наставникот за проверка и оценување на знаењата и на постигнувањата на учениците;
6. Способност за критичко следење на најновиот развој на теоријата и практиката;
7. Способност за барање нови извори на знаења на стручното подрачје;
8. Стручна критичност, одговорност и самостојност при одлучувањето во наставната работа;
9. Способност за самоевалвација.

Предметно-специфични компетенции:

1. Јазично-литературна компетенција – односно, способност на наставникот за разграничување на употребата на секојдневниот јазик од јазикот на литературата;
2. Способност за мотивирање на учениците за естетска комуникација и рецепција на литературните дела;
3. Избор на соодветни методички постапки за толкување на литературата според спецификите на нејзината уметничка структура;
4. Оспособување на учениците за критичко и креативно вреднување на литературата и нивна индивидуализација и интеракција;
5. Оспособување на учениците за социјализација и енкултурација;
6. Способност за интерактивна настава по литература;
7. Способност за употреба на информациско-комуникациска технологија;
8. Оспособување на учениците за писмено и говорно изразување;
9. Оспособување на учениците за адаптација/трансформација на еден литературен медиум во друг;
10. Способност за континуирано следење и евалвација на ученичките знаења и способности за комуникација, рецепција и толкување на литературното дело како книжевен текст и на литературата како медиум.

НАМЕСТО ЗАКЛУЧОК

Типови на наставни часови

Сите прашања што ги покренавме и се обидовме да одговориме на нив, во врска со литературата како медиум, за нејзината улога и значење во литературното воспитание и образование, за потребата од корелациско-интеграциски постапки при комуникацијата и рецепцијата на литературните дела, се во тесна врска со наставниот час, како генетски нуклеус на наставата.

Д. Росандиќ, во неговата обемна *Методика на литературното воспитание и образование*, наставните часови ги дели според следниве критериуми:

според содржината (час за интерпретација на литературното дело); според организацијата на наставните содржини (воведен час, час за читање и анализа на литературното дело, час за синтетизирање на резултатите од анализата на повеќе литературни дела, на пр. дела што му припаѓаат на одреден правец или епоха); според целите и задачите (час за усвојување нови наставни содржини, час за повторување и утврдување, час за проверка и оценување, комбиниран час); според доминантната карактеристика на наставните средства, изворите и методите; според статусот на наставниот час (задолжителен, избран, факултативен час) и како посебен тип на наставните часови ги izdelува часовите по **лектира**, како часови за т.н. *вонредно читање*.¹⁵⁵

Од типот на наставниот час ќе зависат и стратегиите, формите на работа и наставните средства што ќе се употребат за постигнување на однапред поставените задачи и цели на часот.

На современата, интерактивна настава по литература, иманентни ѝ се, пред сè, наставните часови што се организираат според содржината, во комбинација со целите, задачите и наставните/медиумски средства, за кои, веќе погоре објаснивме дека може да бидат и наставна тема. Овие наставни часови, ние ги посматраме како часови наменети за рецепција, толкување/интерпретација на книжевното литературно дело и неговите подвидови: *лирска, епска песна, расказ, роман, драмски текст* и други литературни содржини предвидени со наставната програма, како и за естетска комуникација на литературата како медиум. При тоа се служиме со формите на наставната работа со учениците и со сите соодветни медиумски средства за остварување на целите и задачите во процесот на литературното воспитание и образование. Значи, тука спаѓаат и часовите според доминантните карактеристики на средствата, изворите и методите, па така се воспоставуваат различни типови часови, кои секако може да се комбинираат. Тоа се часовите за: насочено читање, пишување и говорење;

¹⁵⁵ Види: D. Rosandić: *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb, Školska knjiga, 1986, str. 111-114.

час за самостојна, истражувачка работа на учениците, како и часовите поврзани со медиумите; драмска претстава, кино-проектија (филмска претстава), ТВ-емисија, радиоемисија и др.¹⁵⁶

Поттикнување/развивање на навиката/способноста за читање

Зошто е потребно тоа?

Општи размисли за читањето на книгата како медиум

Иако, веќе нагласивме дека литературното образование не треба да се однесува само на пишаните текстови, сепак, една од најважните задачи на наставата по мајчин јазик и литература е да се разбуди интересот на учениците за читање на пишаната литература. Брзото проширавање на медиумите, што покрај книгата ги опфаќа и театарот, телевизијата, киното, радиото, компјутерот, уште повеќе ја наметнува неопходноста на оваа задача. Содржински и формално, различните медиуми формираат тим во кој постојано топката се предава од еден на друг соиграч. Сведоци сме на рекламите за можностите да се користат „евтините производи на пазарот на електронските медиуми“ како што се снимените на С-D „најубавите приказни на светот“. Филмската продукција* одамна ги користи литературните текстови како сценарио за филм, па дури и такви дела кои се напишани пред новата ера. Тие, поради својата структура се секогаш отворени за рецепција и се со вонвременско значење.

Како што се филмовите *Одисеј*, или филмот *Троја* снимени според *Одисејата* и *Илијадата* на Хомер, па дури се филмувани и делови од *Библијата*, и од Стариот (филмот за Мојсеј), и од Новиот завет (филмот /филмовите за животот и страдањата на Исус. Овде не ги коментираме нивните естетски квалитети, туку само даваме „свежи“ примери за работата на филмската индустрија.

Факт е дека и киното и телевизијата подеднакво овозможуваат естетско уживање, релаксирање, исполнување на желбите во фантазијата, проширување на знаењата, разбирање на другите и учество во медиумски дискусии. Медиумите кои се восприемаат колективно, придонесуваат многу повеќе кон севкупното општествено разбирање, отколку романите или стихотворбите што ги чита секој за себе. На сцената, екранот или платното насоката на етичкиот и политичкиот консензус се утврдувала и се утврдува во присуство на јавноста. Згора на тоа, за да се ужива во книгата, неопходна е компетенцијата за читање, со која се здобиваме низ напорен и долгогодишен процес. Дури и кога станува збор за извонредна компетенција, рецепцијата на литературните медиуми не е

¹⁵⁶ Поопширно за типовите часови види во погоре цитираното дело.

едноставна. Значи: зошто и понатаму се обидуваме да го разбудиме интересот кај децата и младите за читање книги? Неколку аргументи се несомнени. Ќе почнеме од бизарните, одејќи кон културолошките и дидактичките:

1. Независно од тоа дали сме в кревет, во автобус или на плажа, со книгата можеме секогаш и на секое место да си го исполниме времето, без притоа да зависиме од било каква техника;
2. Книгата се разликува од сите други медиуми по слободата во однос на времето на рецепција. Така, читателот самиот може да одлучува во кое време од денот или ноќта ќе чита. Брзината и темпото на рецепција се регулира согласно индивидуалните можности и потреби. За книгата е типичен методот на дисконтинуирана рецепција. Подолгите раскази и романи не се читаат одеднаш, туку се распределуваат на денови, недели и месеци, за разлика, на пример од радио-драмите, кои ретко траат подолго од еден час, играните филмови се ориентираат кон границата на околу два часа (иако во поново време се прават и филмови кои траат подолго), а за една театарска претстава потребни се околу три часа, заедно со паузите.
3. Со аргументот на времето на рецепцијата е поврзан и аргументот на попродлабочена рецепција и толкување. Пишаната литература остава простор за темелно размислување во врска со она што било прочитано. Иако, на пример телевизиските слики и емисии нè врзуваат емоционално, кусо време по рецепцијата се забораваат.
4. Аргументот на фантазијата. Сите фикционални медиуми се карактеризираат со празнини, односно места на неопределености (види за феноменолошкиот метод и теоријата на рецепција), што рецепиентот ги пополнува сам. Наспроти визуелните медиуми, од театарот па сè до стриповите, читањето предизвикува создавање на индивидуални светови во главата. Оттаму, секој чин на читање е активна вежба за имагинацијата.
5. Аргументот за развивање на вештината за зборување. Оној што чита и притоа е поготвен да чита и потешки текстови, има добри можности да ја збогати својата лексика. Повеќето непознати зборови не мора да се бараат во речник, бидејќи нивното значење произлегува од контекстот.
6. Аргументот за книгата како културна свест. Литературата е без сомнение, значаен дел од нашата културна свест, со чија помош живееме во сегашноста. Книгата со илјадници години била главен медиум за складирање на човековите искуства и знаења. Оттаму, севкупното богатство од искуства пренесено по книжевен пат му е достапно само на читателот. Ова води кон последната точка, што се истакнува и во методиката по литература.
7. аргументот на читањето како основна и клучна компетенција. Може да се рече дека оние кои редовно читаат, многу полесно ги разбираат и другите медиуми, за разлика од оние чија медиумска рецепција е ограничена само на аудиовизуелните медиуми.

Од сето ова произлегува дека поттикнувањето на читањето е најважната медиумско-педагошка задача воопшто.

Меѓутоа, за поттикнувањето на читањето да остане веродостојна задача на наставата по литература и на методичката наука, која се занимава со системот на литературното воспитание и образование, мора да укажеме и на некои противаргументи, кои ги наметнува актуелниот момент и начин на живеење. Така на пример првиот аргумент за потребата од читање, значително го губи своето значење, затоа што електронските медиуми со помош на модерната техника стануваат сè помобилни. Да се гледа филм, наместо да се чита книга додека патуваме со воз, денес е сосема возможно со помош на лаптоп.

Подлабокото навлегување во текстот при читањето не води кон подобрување на помнењето. Познато е дека визуелно претставените информации подолго се задржуваат во сеќавањето.

Сликовните светови кои се создаваат во главата за време на читањето се искуства од индивидуалното (субјективното) визуелно искуство. Театарот и киното наспроти тоа нè соочуваат со непознати слики и ни ги прошируваат видиците на ниво на група/колектив.

Тврдењето дека читателите се принципиелно покреативни, бидејќи ја вежбаат својата имагинација не е емпириски докажано. Можеме да кажеме дека некои ликовни уметници и научници малку читаат фикционална литература, а сепак нивните достигнувања може да се окарактеризираат како креативни.

Читањето влијае позитивно врз вештината на говорењето само тогаш кога здобиеното пасивно знаење од него (читањето) ќе стане активно, што значи дека не е доволно децата само да читаат и да читаат. Потребно е, наставниците да практикуваат повеќе часови за говорни вежби и да применуваат такви методи кои ќе ја развиваат говорната вештина. Исто така, оние кои читаат многу, не пишуваат автоматски подобри состави, бидејќи способностите за пишување дополнително се стекнуваат.

На крај можеме да заклучиме: Никој не се сомнева дека читањето е клучна компетенција и во ова време на мултимедијално живеење, кое се карактеризира со нагласена сликовна комуникација. Но, визуелните компетенции се исто толку неопходни колку што се и читателските. Само за илустрација – филмот повеќе од сто години е дел од нашата културна свест. Ова аудиовизуелно богатство на човековата културна историја не произлегло само од себе, ниту пак само од читањето. Затоа, сметаме дека не е во ред читањето книги да се брани со аргументи кои се темелат на (макар и засновани) проценки што ја докажуваат неговата корист.

Поттикнувањето на читањето треба да се гледа како договор на генерациите: **да ѝ се влее желбата за читање на наредната генерација, што нам ни ја подарила претходната генерација.** Ова е и една од основните задачи на методиката на литературното воспитание и образование.

БИБЛИОГРАФИЈА* НА КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА И БЕЛЕТРИСТИКА

1. Амон, Филип: „За еден семиологски статус на ликот“, во книгата *Теорија на прозата* од група автори. - Скопје, „Детска радост“, 1996.
2. Андоновски, Венко: *Сизиф со или без камен?* (поговор кон *Митот за Сизиф* од А. Ками). - Скопје, „Култура“, 1997.
3. Андреевски, Петре М.: *Пиреј*. – Скопје, 1983.
4. Андриќ, Иво: *Мостот на Дрина*. -Скопје, „Мисла“, 1977.
5. Аристотел: *За поетиката* (превод од старогрчки: Михаил Д. Петрушевски). - Скопје, „Култура“, 1990.
6. Вангелов, Атанас: „Артизмот и современата македонска литература“. – Скопје, „Мисла“, 1983.
7. Георгиевски, Христо: „Македонскиот роман“. –Скопје, „Мисла“.
8. Гиро, Пјер: „Семиологија“. –Београд, „Просвета“, 1976.
9. Дикро, Освалд: „Енциклопедиски речник на науките за јазикот“, (превод од француски и напмени Атанас Вангелов). -Скопје, „Детска радост“, 1994.
10. Друговац, Миодраг: „Македонската литература од Мисирков до Рацин“ (кн. 1). -Скопје, „Наша книга“ 1986.
11. Елам, Каир: *Прашкиот структурализам и театарскиот знак* во „Теорија на драмата и театарот“ (приредила) Ј. Лужина. -Скопје, „Детска радост“ 1998.
12. Енде, Михаил: *Бескрајна приказна* (превод од германски: Офелија Ковиловска). –Скопје, „Култура“, 2001.
13. Ивановиќ, Радомир: „Дијалог со делото“. –Скопје, „Наша книга“, 1988.
14. Илиќ, Павле: „У свету Андриќеве уметности“. -Нови Сад, Завод за уџбенике, 1992.
15. Иљоски, Васил: *Чорбаџи Теодос*. - Скопје, „Кочо Рацин“, 1962.
16. Ингарден, Роман: „О сазнавању књижевног уметничког дела“. -Београд, 1971.
17. Јаневски, Славко: *Тврдоглави*. - Скопје, „Наша книга“, 1976.
18. Јаневски, Славко: *Зад тајната врата*. -Скопје, „Македонска книга“, 1994.
19. Йовева, Румяна: „Методика на литературното образование“. -Шумен, Универзитетско издателство „Епископ Константин Преславски“, 2000.
20. Кајзер, Волфганг: „Језичко уметничко дело“. -Београд, „Просвета“, 1973.
21. Ками, Албер: *Странеџот*. -Скопје, „Детска радост“, 1995.
22. Конески, Блаже: *Лозје*. –Скопје, „Култура“, 1967.
23. “Књижевна лектира у основној школи“ (приредиле: д-р Илија Мамузиќ и Драгутин А. Стефановиќ). -Београд, „Младо поколење“, 1968.

Библиографските единици се дадени одделно на кирилица и на латиница.

24. Ковач, Никола: *Упонору властите истине* (предговор кон книгата *Странац* од А. Ками). -Сарајево, „Веселин Маслеша“, 1981.
25. Константиновиќ, Зоран: „Феноменолошки пристап књижевном делу“, - Београд, „Просвета“ 1969.
26. Крамариќ, Златко: „Огледи за македонските романиери“. –Скопје, „Мисла“
27. Крле, Ристо: *Парите се отепувачка*. -Скопје, „Македонска книга“, 1970.
25. Лужина, Јелена: „Историја на македонската драма – македонската битова драма“. -Скопје, „Култура“, 1995.
26. Мекдоналд, Маргарет: „Теорија на прозата“ (избор на текстовите, превод и предговор А. Вангелов). -Скопје, „Детска радост“, 1996.
27. Николиќ, Милија: „Књижевно дело у наставној пракси“. -Београд, „Научна књига“, 1975.
28. Николиќ, Милија: „Методика наставе српскохрватског језика и књижевности“. -Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 1988.
29. Николовски, Атанас: „Наставна интерпретација – часот по литература“. -Скопје, „Бас – трејд“, 1998.
30. Остојиќ, Карло: *Живот и апсурд код Иве Андриќа*, во книгата „Критичари о Андриќу“, - Београд, „Нолит“, 1962.
31. Подгорец, Видо: *Белото Циганче*. - Скопје, Здружни издавачи, 1990.
32. Принс, Џералд: „Речник на наратологијата“ (превод од англиски: Славица Србиновска). –Скопје, „Сигмапрес“, 2001.
33. Старделов, Георѓи: „Портрети и профиле“. -Скопје, „Мисла“ 1987.
34. Стефановиќ, А. Драгутин: „Преглед на југословенската литература“. -Скопје, „Просветно дело“ 1975.
35. Стојановиќ, Драган: „Феноменологија и вишезначност књижевног дела“. -Београд, „Вук Карџиќ“ 1976.
36. Тодоров, Цветан: „Поетика“. -Скопје, „Наша книга“ 1991.
37. Томашевски, Борис: *Јунак* во книгата: „Теорија књижевности – поетика“. – Београд, 1972.
38. Феофраст: *Характеры* (Наслов на оригиналот: θεοφραστού: Χαρακτήρες, превод, статЎ и примечаниЎ Г. А. Стратановскогo). -Ленинград, ИздателЎство „Наука, Ленинградское отделение, 1974.
39. Baluhati, Sergej: *Problemi dramske analize* (“Moderna teorija drame”, priredila Mirjana Miočinovič). -Beograd, „Nolit“ 1981.
40. Banač, Leopoldina: *Znanstveno utemeljenje metodike hrvatskog književnog jezika i književnosti na komunikološkoj osnovi*, Metodika u sustavu znanosti i obrazovanja, Zbornik radova. –Zagreb, „Školske novine“, 1986.
41. Bežen, Ante: *Znanstveni sustav metodike književnog odgoja i obrazovanja*. – Zagreb, „Školske novine“, 1989.
42. Benamou, Michel: *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*. -Paris, 1976.

43. Chevalier, Jean: *Rečnik simbola*. -Zagreb, Nakladni zavod, 1983.
44. Diklić, Zvonimir: *Krleža u školi*. -Sarajevo, Zavod za izdavanje udžebenika, 1973.
45. Diklić, Zvonimir: *Književni lik u nastavi*. -Zagreb, „Školska knjiga” 1978.
46. Eko, Umberto: *Otvoreno delo*. -Beograd, „Nolit”, 1966.
47. Ferguson, Frensis: *Pojam pozorišta*. -Beograd, „Nolit” 1979.
48. Forster, E. M.: *Aspects of the Novel*, 1974.
49. Frye, Northop: *Anatamija kritike*. -Zagreb, „Naprijed” 1979.
50. Furlan, Ivan: *Učenje kao komunikacija*. -Zagreb, 1967.
51. Grupa avtor: *Moderna tumačenja književnosti*. – Sarajevo, „Svjetlost”, 1981.
52. Grupa avtor: *Metodika u sustavu znanosti i obrazovanja*, Zbornik radova. – Zagreb, „Školske novine“, 1986.
53. Hirš, E. D.: *Načela tumačenja*. -Beograd, „Nolit”, 1983.
54. Ibersfeld, An: *Aktancijalni model u pozorištu* (“Moderna teorija drame”, priredila Mirjana Miočinović). -Beograd „Nolit” 1981.
55. Ibersfeld, An: *Čitanje pozorišta*. – Beograd, „Vuk Karadžić” 1982.
56. Ilić, Pavle: *Učenik, književno delo, nastava*. -Zagreb, „Školska knjiga“ 1983.
57. Jakobson, Roman O.: *Lingvistika i poetika*. -Beograd, „Nolit”, 1966.
58. Jansen, Sten: *Šta je dramska situacija* (“Moderna teorija drame”, priredila M. Miočinović). - Beograd, „Nolit” 1981.
59. Jaus, Hans Robert: *Estetika recepcije*, (predgovor: Zoran Konstantinović). -Beograd, „Nolit” 1978.
60. Kajić, Rasima: *Roman u sustavu problemske nastave*. – Zagreb, „Školska knjiga“, 1981.
61. Kon, Žan: *Estetika komunikacije* (prevod od francuski: Vesna Injac). – Beograd, „Clio“, 2001.
62. Konstantinović, Zoran: *Anokin lik u pripovetci „Na bunaru”*. -Zagreb, „Umjetnost riječi, XIV, br. 1-2, 1970.
63. Kvačev, Radivoj: *razvoj kritičkog mišljenja kod učenika*. -Beograd, ZIUNS, 1969.
64. Lasić, Stanko: *Poetika kriminalističkog romana*. -Zagreb, „Liber”, 1973.
65. Lečić, Zdenko: *Teorija drame kroz stoljeća*, Sarajevo, „Svjetlost“ 1979.
66. Lotman, Jurij: *Predavanja iz strukturalne poetike*. -Sarajevo, Zavod za izdavanje udžebenika, 1970.
67. Lotman, Jurij: *Struktura umetničkog teksta*. -Beograd, „Nolit” 1976.
68. Markus, Solomon: *Strategija dramskih lica v* (“Moderna teorija drame”, priredila Mirjana Miočinović}). -Beograd, „Nolit” 1981.
69. Miločević, Nikola: *Antropološki eseji*. -Beograd, „Beletra“ 1990.
70. Mujezinović, Fatima-Nidžara: *Čas lektire u srednjoj školi*. -Sarajevo, „Svjetlost” 1976.
71. Mukarčovski, Jan: *Struktura, funkcija, znak, vrednost*. -Beograd, „Nolit”, 1987.

72. Mučič, Vladimir: *Metodologija pedagoškog istraživanja*. –Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika, „Svijetlost“, 1977.
73. Nikolič, Milija: *U svetu znakova*. -Novi Sad, „Prosveta“ 1980.
74. Pandžić, Vlado: *Šenoin roman u spletu modernih metodičkih koncepcija i teorije recepcije*, „Suvremena metodika hrvatskog ili srpskog jezika, br. 1-2. -Zagreb, „Školska knjiga“, 1980.
75. Peleč, Gajo: *Lik i ličnost: ili o odnosu književne i izvanknjiževne zbilje* (“Moderna teorija romana”, priredio M. Solar). -Beograd, „Nolit“ 1979.
76. Petkovič, Jovan: *Drame Miroslava Krleže*. -Niš, „Prosveta“1991.
77. Petkovič, Novica: *Književni postupci i motivacije u teoriji Viktora Šklovskog* (predgovor kon Viktor Šklovski: *Graja i stil u Tolstojevom romanu „Rat i mir“*). – Beograd, „Nolit“, 1984.
78. Petkovič, Novica: *Književnost i kultura*, „Moderna tumačenja književnosti”. – Sarajevo, „Svijetlost“, 1981.
79. Pierre – Louis: *L'Étranger – Camus*, „Profil Littérature“. – Paris, 1989.
80. Poljak, Vladimir: *Didaktika*. -Zagreb, „Školska knjiga“ 1985.
81. Prop, Vladimir: *Morfologija bajke*. -Beograd, „Prosveta“ 1982.
82. Rečnik književnih termina, Institut za književnost i umetnost u Beogradu. – Beograd, „Nolit“1986.
83. Rosandič, Dragutin: *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. -Zagreb, „Školska knjiga“ 1986.
84. Sauvage, Pierre: *L'Étranger*, Alber Kamus. -Paris, 1992.
85. Solar, Milivoj: *Teorija književnosti*. -Zagreb, „Školska knjiga“ 1986.
86. Solar, Milivoj: *Ideja i priča*, „Aspekti teorije proze“. -Zagreb, „Znanje“ 1980.
87. Solar Milivoj: *Književna kritika i filozofija književnosti*. -Zagreb, „Školska knjiga“ 1976.
88. Surio, Etjen: *Dvesta hiljada dramskih situacija*. -Beograd, „Nolit“ 1982.
89. Chevalier, Jean: *Rečnik simbola*. –Zagreb, Nakladni zavod, MH, 1983.
90. Škreb, Zdenko: *Uvod u književnost*. –Zagreb, 1983.
91. Velek, R i Voren, O: *Teorija književnosti*. -Beograd, „Nolit“ 1985.
92. Vučkovič, R.: *Krležina dela*. -Sarajevo, NIPRO „Oslobojenje“ 1986.
93. Živkovič, Dragiša: *Teorija književnosti sa teorijom pismenost*. -Beograd, „Naučna knjiga“, Sarajevo, „Svjetlost“ 1967.

Белешка за авторот

Виолета Димова е родена 1955 година во Скопје, каде што завршува основно училиште и гимназија. По завршувањето на Филолошкиот факултет, на групата: *Македонска книжевност и јужнословенски книжевности*, работи како професор по македонски јазик и литература во гимназијата *Јосип Броз Тито* во Скопје, за потоа да продолжи да работи, прво како асистент, а потоа како професор по **методика на наставата по книжевност** на Катедрата за македонска книжевност и јужнословенски книжевности.

Виолета Димова, по вокација е пред сè методичар, за што, потврда се и нејзината магистерска и докторска дисертација, како и учеството на бројни домашни и меѓународни симпозиуми, конгреси, расправи, трибини и др. Последниве неколку години предава и **литература за деца**, како и **светска книжевност**.

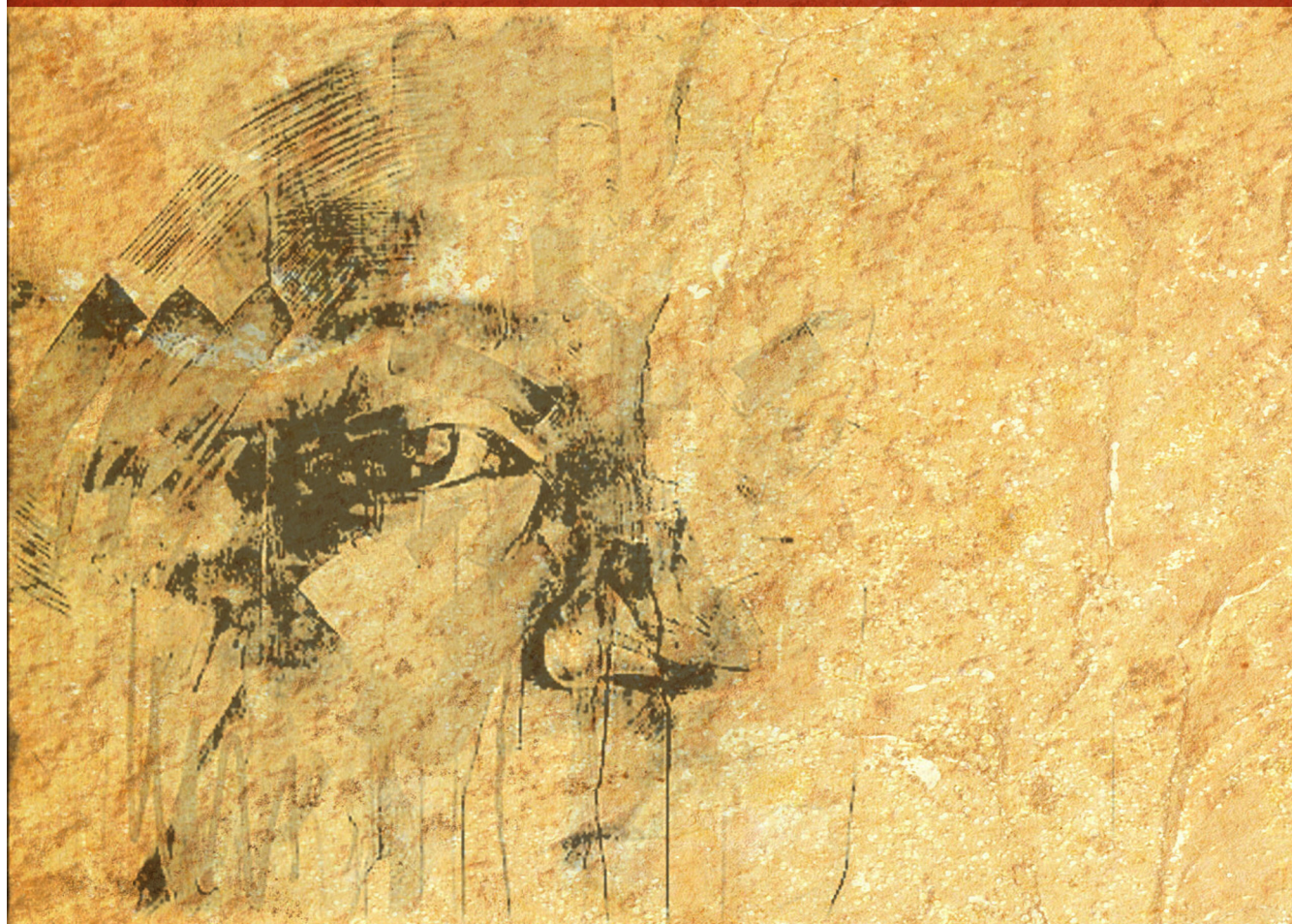
Автор е на бројни студии и прилози, не само од областа на методиката, туку и од областите што ги предава на Катедрата за македонска книжевност и јужнословенски книжевности, објавувани во домашната и меѓународната научно-стручна периодика.

СОДРЖИНА

НАМЕСТО ПРЕДГОВОР	7
<i>Бескрајната приказна</i> на М. Енде или за комуникацијата со литературното дело	7
ВОВЕД	13
1. ЛИТЕРАТУРАТА И НЕЈЗИНОТО ЗНАЧЕЊЕ	17
Индивидуално значење.....	17
Социјално значење	17
Културно значење	18
Антрополошко значење.....	19
Литературата и наставата по читање и пишување	19
2. ЕПИСТЕМОЛОШКИТЕ ОСНОВИ НА МЕТОДИКАТА НА НАСТАВАТА ПО ЛИТЕРАТУРА	23
Литературно-методички основи	23
Методологијата на науката за литература и методиката на наставата наставата по литература.....	24
Метод на интерпретација	26
Структуралистички метод	28
Семиотички метод.....	31
Феноменолошки метод.....	33
Теорија на рецепцијата.....	34
Естекина на комуникацијата	39
3. МЕТОДИЧКО ДИДАКТИЧКИ ОСНОВИ НА МЕТОДИКАТА КАКО НАУКА	41
Наставни системи	42
Наставни методи	46
Методот на литературна комуникација	50
Самостојни активности на учениците	51
Принципи во наставата по литература	53
Форми на работа во наставата по литература.....	56
Медиумите во наставата по литература – наставни средства и наставни теми	59
Цели и задачи на процесот на литературното образование и воспитание.....	61

4. УМЕТНИЧКИОТ ЛИК ВО НАСТАВАТА ПО ЛИТЕРАТУРА	65
Уметничкиот лик – предмет на проучувањата во литературните теории, дефиниции, типологии	69
Уметничкиот лик во воспитно-образовниот процес.....	75
Модели на наставна интерпретација на уметничкиот лик во основното образование.....	77
Лектирата во основното образование.....	77
Наставна интерпретација на ликовите во романот <i>Белото Циганче</i> од В. Подгорец	79
Наставна интерпретација на ликовите во драмата <i>Чорбаџи Теодос</i> од В. Иљоски	84
Модели на наставна интерпретација на уметничкиот лик во средно образование.....	91
Наставна интерпретација на ликовите во романот <i>Тврдоглави</i> од Славко Јаневски	93
Наставна интерпретација на ликовите во романот <i>Мостот на Дрина</i> од Иво Андриќ.....	118
Наставна интерпретација на ликовите во романот <i>Странецот</i> од А. Ками	144
Пристап кон драмскиот лик во наставата по литература.....	158
Наставна интерпретација на ликовите во драмата <i>Парите се тепувачка</i> од Р. Крле.....	160
Наставна интерпретација на ликовите во драмата <i>Господата Глембаеви</i> од М. Крлежа.....	167
Семиотски пристап кон романот <i>Пиреј</i> од П. М. Андреевски.....	177
Феноменолошки пристап кон расказот <i>Љубов</i> од Б. Конески.....	189
НАМЕСТО ЗАКЛУЧОК.	
За компетенциите на наставникот по литература	195
Типови на наставни часови.....	197
Поттикнување-развивање на навиката-способноста за читање	198
Библиографија на користена литература и белетристика	201
Белешка за аврот	205

Prezeneno od violeta.dinova <01 Nov 2012 - 09:38>



ISBN: 978-608-4504-58-0