



УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
МЕТОДИКА НАСТАВЕ

**ТУМАЧЕЊЕ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА
У КОНТЕКСТУ ДРУГИХ
УМЕТНОСТИ (НА ПРИМЕРИМА
ИЗ СРЕДЊОШКОЛСКИХ
ПРОГРАМА ЗА КЊИЖЕВНОСТ)**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Ментор: Проф. др Оливера Радуловић Кандидат: Албина Миланов, МА

Нови Сад, 2017. године

Захвалнице

Специјалну захвалност за реализацију истраживања и израду докторске дисертације дугујем:

Својој породици, без које не бих била то што јесам;

Свом ментору, проф. др Оливери Радуловић, за сву несебичну помоћ и подршку током свих ових година;

Свима који су омогућили реализацију микроистраживачког пројекта, најпре ученицима гимназије „Јован Јовановић Змај“ и СМШ „Исидор Бајић“ који су учествовали у експерименталној настави; директору гимназије „Јован Јовановић Змај“ Радивоју Стојковићу и директорки СМШ „Исидор Бајић“ Радмили Ракин-Мартиновић који су дали своју сагласност за спровођење овог истраживања у својим школама; и посебно наставницама гимназије Рими Лакић и музичке школе Маји Љубић, које су својом сарадњом и пожртвованошћу дале највећи допринос успеху овог истраживања;

Коначно, највећу захвалност дугујем сени свог најбољег пријатеља Емилије Цамбарски, вечитом узору и инспирацији.

**УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ**

KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora: AU	Albina Milanov, MA
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	Prof. dr Olivera Radulović, redovni profesor
Naslov rada: NR	Tumačenje književnog dela u kontekstu drugih umetnosti (Na primerima iz srednjoškolskih programa za književnost)
Jezik publikacije: JP	srpski
Jezik izvoda: JI	srp. / eng.
Zemlja publikovanja: ZP	Srbija
Uže geografsko područje: UGP	Novi Sad
Godina: GO	2017.
Izdavač: IZ	autorski reprint
Mesto i adresa: MA	Novi Sad, Ulica Dr Zorana Đinđića 2

Fizički opis rada: FO	(broj poglavlja 6 / stranica 162 / slika 0 / grafikona 0 / referenci 213 / priloga 7)
--------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------

Naučna oblast: NO	Nauka o književnosti
Naučna disciplina: ND	Metodika nastave književnosti
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	Interdisciplinarnost, intertekstualnost, semiotički roman, metodika nastave, heuristički dijalog, motivacija, učenje
UDK	UDK 821.163.41::371.3 UDK 371.3::821_82 UDK 371.3::7
Čuva se: ČU	FILOZOFSKI FAKULTET, Centralna Biblioteka
Važna napomena: VN	
Izvod: IZ	<p>U tekstu koji sledi autor se bavi primenom interdisciplinarnog pristupa književnom delu u nastavnoj praksi i metodičkim modelovanjem nastave književnosti. Istraživanje se zasniva na kreiranju modelovanih nastavnih metoda radi uspešne realizacije i primene komparativne analize dela u nastavnom procesu. Navedeni metod je primenjen na odabrana dela iz srednjoškolskog programa, koja su potom obrađena adekvatnim nastavnim metodama i testirana u praksi. Istraživanje u praksi ima za cilj da pokaže efikasnost navedenog metodičkog modela u ostvarivanju funkcionalnih, vaspitnih i obrazovnih ciljeva i ishoda nastave književnosti, kao i u pojačavanju motivisanosti učenika za učešće u nastavi, olakšavanju saznanjog procesa i sistematizacije stečenog znanja, kao i njegove primene u daljem učenju. Istraživanje je obavljeno u tri etape pri kojima su korišćene interdisciplinarna metoda prilikom analize književnog dela i njegove pripreme za nastavu; spektar nastavnih metoda modelovanih tako da što adekvatnije korespondiraju odabranom analitičkom metodu (problemska nastava, rad u grupama, tekst metoda, heuristički dijalog itd), i, na kraju, u cilju beleženja i interpretacije rezultata eksperimentalnog istraživanja korišćene su metode anketiranja (evaluacioni listić za učenike i nastavnike) radi prikupljanja podataka, praćenje i deskripcija nastavnog procesa, kao i deskriptivna metoda prilikom analize i interpretacije rezultata istraživanja. Rezultati istraživanja prikazani u tekstu u potpunosti potvrđuju hipotezu da prilikom</p>

	<p>primene inovativnih nastavnih metoda modelovanih u skladu sa interdisciplinarnim pristupom književnom delu učenici demonstriraju pojačanu motivisanost za učešćem u nastavi, interesovanje za samostalni istraživački rad, kao i uspešnost u kritičkom sagledavanju gradiva, donošenju ličnih estetskih sudova i negovanju čitalačkih navika. Mogućnosti daljih istraživanja su brojne, jer se pruža prilika za primenu navedenog modela u korelacijsko-integracijskom sistemu nastave, kao i za osmišljavanje jednog opštijeg pedagoškog istraživanja koje bi obuhvatilo ispitivanje efikasnosti primene navedenog modela na unapređivanje kognitivnih sposobnosti učenika, pojačavanju koncentracije, i sistematizacije znanja u cilju njegove operativnije primene na usvajanje znanja kako iz književnosti, tako iz oblasti drugih predmeta uopšte.</p>
Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP	18.3.2016.
Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO	predsednik: član: član:

University of Novi Sad
Key word documentation

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	Doctoral dissertation
Author: AU	Albina Milanov, MA
Mentor: MN	Olivera Radulović, PhD
Title: TI	Interpretation of literary work in the context of other arts (Examples chosen from the high school curriculum)
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	eng. / srp.
Country of publication: CP	Serbia
Locality of publication: LP	Novi Sad
Publication year: PY	2017.
Publisher: PU	Authorial copy
Publication place: PP	Novi Sad, Ulica Dr Zorana Đinđića 2

Physical description: PD	(Number of chapters 6 / pages 162 / pictures 0 / charts 0 / references 213 / attachments 7)
Scientific field SF	Literature studies
Scientific discipline SD	Literature and teaching methodology
Subject, Key words SKW	Interdisciplinary, intertextuality, semiotic novel, teaching methods, heuristic dialog, motivation, learning
UC	UDC 821.163.41::371.3 UDC 371.3::821_82 UDC 371.3::7
Holding data: HD	University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
Note: N	
Abstract: AB	<p>In the following paper the author is researching implementation of the interdisciplinary approach to the literary analyses in teaching practice, and adaptation of the literary teaching methods. The research is based upon creating improved teaching methods for successful realization and implementation of comparative analyses in teaching process. This particular method was applied to literary works selected from high school curriculum, which were tested in practice later on. The reason for practical testing was proving the efficiency of this method in achieving both functional and educational goals in teaching practice, as well as showing the effects of this method on improving student's motivation for participating in classes, systematization of newly acquainted knowledge and applying it in further learning. The research is conducted in three levels by using interdisciplinary methods for analyzing literary works and creating teaching models; teaching them while applying wide range of improved teaching methods in classes (problem solving, group work, text method, heuristic dialog etc.); and finally using evaluation (both for students and for teachers), as well as monitoring and describing the classes for representing and interpreting research results. The research results obtained and presented in this paper completely confirm the hypothesis that applying innovative teaching methods, which are created in correspondence to</p>

	<p>interdisciplinary analyses of literary works, students demonstrate higher motivation for participating in classes, genuine interest for independent research tasks, and also improved ability for critical thinking, aesthetic assessments and exceeded reading habits. Possibilities for continuing and expanding this research are many, especially because there is an opportunity for applying it on teaching system of correlation and integration, and developing an experiment for general pedagogical research. Such kind of experiment would be used to examine the efficiency of implementing this type of teaching methods in developing student's cognitive abilities, improving their concentration and enhancing their abilities for studying and applying acquainted knowledge in learning literature subjects, as well as other humanities.</p>
<p>Accepted on Scientific Board on: AS</p>	<p>March 18th 2016.</p>
<p>Defended: DE</p>	
<p>Thesis Defend Board: DB</p>	<p>president: member: member:</p>

Садржај

Захвалнице.....	2
Садржај.....	9
Резиме на српском језику.....	10
Резиме на енглеском језику.....	11
Текст дисертације	12
1.1 Увод – о потребама истраживања.....	12
1.2 Теоријско полазиште	14
1.2.1 Наставна методологија.....	14
1.2.2 Осврт на књижевнотеоријску методологију и постављање хипотезе.....	26
1.2.3 Методичко моделовање средњошколског програма	31
1.3 Могућности тумачења књижевних дела другим уметностима (апликације).....	44
1.3.1 <i>Фауст</i> као опсесивна тема романтизма.....	44
1.3.2 Легенда о Фурулашу у Пекићевом <i>Новом Јерусалиму</i>	54
1.3.3 Булгаковљев роман <i>Мајстор и Маргарита</i> као културолошки феномен.....	68
1.3.4 <i>Хамлет</i> у позоришту и на филму	76
1.4 Микроистраживачки пројекат – пракса и анализа резултата	84
1.4.1 Организација и ток експеримента.....	84
1.4.2 Експериментални програм.....	85
1.4.3 Примери моделованих наставних јединица	86
1.4.4 Анализа и интерпретација резултата истраживања	111
1.4.4.1 Резултати истраживања по моделу: Борислав Пекић <i>Нови Јерусалим</i>	111
1.4.4.1.1 Резултати истраживања у гимназији „Јован Јовановић Змај“	112
1.4.4.1.2 Резултати истраживања у СМШ „Исидор Бајић“	118
1.4.4.2 Резултати истраживања по моделу: Михаил Булгаков <i>Мајстор и Маргарита</i>	123
1.4.4.3 Резултати истраживања по моделу: Ј.В. Гете <i>Фауст</i>	127
1.4.4.4 Резултати истраживања по моделу: В. Шекспир <i>Хамлет</i>	131
1.5 Закључна разматрања	141
1.6 Прилози	148
Литература.....	159

Резиме на српском језику

У тексту који следи аутор се бави применом интердисциплинарног приступа књижевном делу у наставној пракси и методичким моделовањем наставе књижевности. Истраживање се заснива на креирању моделованих наставних метода ради успешне реализације и примене компаративне анализе дела у наставном процесу. Наведени метод је примењен на одабрана дела из средњошколског програма, која су потом обрађена адекватним наставним методама и тестирана у пракси. Истраживање у пракси има за циљ да покаже ефикасност наведеног методичког модела у остваривању функционалних, васпитних и образовних циљева и исхода наставе књижевности, као и у појачавању мотивисаности ученика за учешће у настави, олакшавању сазнајног процеса и систематизације стеченог знања, као и његове примене у даљем учењу. Истраживање је обављено у три етапе при којима су коришћене интердисциплинарна метода приликом анализе књижевног дела и његове припреме за наставу; спектар наставних метода моделованих тако да што адекватније кореспондирају одабраном аналитичком методу (проблемска настава, рад у групама, текст метода, хеуристички дијалог итд), и, на крају, у циљу бележења и интерпретације резултата експерименталног истраживања коришћене су методе анкетања (евалуациони листић за ученике и наставнике) ради прикупљања података, праћење и дескрипција наставног процеса, као и дескриптивна метода приликом анализе и интерпретације резултата истраживања. Резултати истраживања приказани у тексту у потпуности потврђују хипотезу да приликом примене иновативних наставних метода моделованих у складу са интердисциплинарним приступом књижевном делу ученици демонстрирају појачану мотивисаност за учешћем у настави, интересовање за самостални истраживачки рад, као и успешност у критичком сагледавању градива, доношењу личних естетских судова и неговању читалачких навика. Могућности даљих истраживања су бројне, јер се пружа прилика за примену наведеног модела у корелацијско-интеграцијском систему наставе, као и за осмишљавање једног општијег педагошког истраживања које би обухватило испитивање ефикасности примене наведеног модела на унапређивање когнитивних способности ученика, појачавању концентрације, и систематизације знања у циљу његове оперативније примене на усвајање знања како из књижевности, тако из области других предмета уопште.

Кључне речи: интердисциплинарност, интертекстуалност, семиотички роман, методика наставе, хеуристички дијалог, мотивација, учење

Резиме на енглеском језику

In the following paper the author is researching implementation of the interdisciplinary approach to the literary analyses in teaching practice, and adaptation of the literary teaching methods. The research is based upon creating improved teaching methods for successful realization and implementation of comparative analyses in teaching process. This particular method was applied to literary works selected from high school curriculum, which were tested in practice later on. The reason for practical testing was proving the efficiency of this method in achieving both functional and educational goals in teaching practice, as well as showing the effects of this method on improving student's motivation for participating in classes, systematization of newly acquainted knowledge and applying it in further learning. The research is conducted in three levels by using interdisciplinary methods for analyzing literary works and creating teaching models; teaching them while applying wide range of improved teaching methods in classes (problem solving, group work, text method, heuristic dialog etc.); and finally using evaluation (both for students and for teachers), as well as monitoring and describing the classes for representing and interpreting research results. The research results obtained and presented in this paper completely confirm the hypothesis that applying innovative teaching methods, which are created in correspondence to interdisciplinary analyses of literary works, students demonstrate higher motivation for participating in classes, genuine interest for independent research tasks, and also improved ability for critical thinking, aesthetic assessments and exceeded reading habits. Possibilities for continuing and expanding this research are many, especially because there is an opportunity for applying it on teaching system of correlation and integration, and developing an experiment for general pedagogical research. Such kind of experiment would be used to examine the efficiency of implementing this type of teaching methods in developing student's cognitive abilities, improving their concentration and enhancing their abilities for studying and applying acquainted knowledge in learning literature subjects, as well as other humanities.

Key words: Interdisciplinary, intertextuality, semiotic novel, teaching methods, heuristic dialog, motivation, learning

Текст дисертације

1.1 Увод – о потребама истраживања

Као заједнички и крајњи циљ усвајања знања из различитих предмета издваја се оспособљавање ученика да се успешно користе усвојеним општим знањем приликом решавања различитих проблема како у самој настави, тако и уопште у животу. *Циљ учења није само у томе да ученици усвоје што већу количину градива, већ их је потребно оспособити да се умеју користити стеченим знањима и вештинама, било при објашњавању нових појава и решавању различитих задатака, било у разним практичним делатностима* (Цветковић 1995: 171) У нашем друштву данас евидентна је прогресија кризе читања која је условљена најразличитијим факторима, о чему постоје релевантне студије, нпр. види: (Илић 2008). Утицај кризе читања свакако се највише огледа у настави књижевности и језика, што за последицу има неповољан утицај и на извођење наставе најпре хуманистичких, али и других предмета, чиме она постаје и општи педагошки, културолошки, психолошки, социолошки, односно, општедруштвени проблем (Илић 2008: 13). Будући да је криза читања проблем који има своје трајање, његово решење не може бити краткорочно, већ се мора подробно испланирати и систематски спроводити дужи временски период. Постоје различити предлози како приступити овом растућем проблему, и неки од њих се тичу измена у школском плану и програму које се огледају у редукацији истог како би ученици били растерећенији; али и измени појединих наставних јединица, изузимање појединих наслова у лектури зарад неких популарнијих, и томе слично; иновација у начину и средствима извођења и организовања наставе, корелације наставних планова и програма међу сродним предметима, итд.

Предмет интересовања овог рада је настава књижевности у средњим школама, и могућности за њено моделовање у циљу ефикаснијег савладавања градива и систематизације стечених знања, као и регресије кризе читања. Предмет истраживања је културолошки и мултидисциплинарни приступ књижевним делима и праћење његовог утицаја на побољшање рецепције са тежњом да се систематизује и прошири знање стечено из области књижевности повезивањем са музиком, филмом, позориштем

и ликовном уметношћу, као и да се ученик оспособи за самостално интертекстуално и интердисциплинарно промишљање књижевности и уметности уопште, не би ли се таквим приступом ученици више заинтересовали за књижевност, унапредили рецепцију књижевних и дела других уметности, применили стечена знања на доношење сопственог суда и аргументовано бранили своје ставове.

Један од важнијих функционалних циљева оваквог облика наставе је свакако да се ученици оспособе за самостално ишчитавање и интерпретацију дела на задовољавајућем нивоу, као и да се афирмишу за проблемску анализу и размишљање о самом делу, док аспекти посматрања дела подразумевају нешто ширу општу културу. Све то је у функцији стицања што оперативнијих знања из књижевнотеоријске проблематике и културологије, њихове систематизације и примене у другим областима како у даљем школовању, тако и у оквиру самог занимања. С тим у вези је и главни васпитно-образовни циљ, а то је да се младо биће на најефикаснији начин приволи књизи, да му се обогати општа и књижевна култура, да стекне читалачке навике и тиме заиста и заслужи звање младог интелектуалца и културног радника, што за свој крајњи циљ има, ако не потпуно сузбијање, оно барем видну регресију кризе читања међу ученицима средњих школа. У даљем тексту биће понуђени методички модели за имплементацију савремених књижевнотеоријских знања на наставну праксу, као и приказ и анализа огледних часова одржаних у истраживачке сврхе. Практична примена теоријских поставки у виду извођења наставе мултидисциплинарним приступом и са њиме усаглашеном методом има за циљ да покаже како наведени приступ резултира бољим разумевањем које условљава побољшану рецепцију књижевних дела код ученика средњих школа, појачану мотивацију за читање и учешће у настави, развијање и неговање читалачких навика, као и да подстакне ученике на критичко мишљење и самосталан истраживачки рад.

1.2 Теоријско полазиште¹

1.2.1 Наставна методологија

Измене образовног система махом су базирани на изменама у курикулуму, инклузији, унапређивању кадрова, увођењу нових и савременијих методичких модела који иду у корак са научним достигнућима итд. Међутим, потенцијал за постизањем ефективнијег учења и значајног доприноса успешности измена у образовном систему лежи и у ревидирању постојећих методичких модела и освежавању и унапређивању њених метода. Такав став на првом месту оправдава чињеница да су од самог настанка образовног система те методе биле функционалне, те стога представљају погодан материјал за поновно осмишљавање и прилагођавање савременим научним токовима које би требало применити у наставном процесу.

Потреба за самом изменом образовног система лежи у односу различитих аспеката његовог функционисања са оним што је изван њега. На првом месту очекује се да образовни систем треба да прати друштвене токове, односно економски систем и тржишне потребе за одређеним занимањем са једне стране, и потребу да се иде у корак са глобалним токовима са друге стране. Глобални токови у овом случају подразумевају напредак науке и технике и све оно што он са собом носи, укључујући и измене у свим аспектима културе и свакодневног живота. Међутим, сведоци смо да то није увек случај, и да измене у образовном систему најчешће зависе од бројних других фактора, као што су у нашем случају усклађивања различитих аспеката државног система са еквивалентним европским, па тако и самог образовног система са актуелним европским токовима, где постоје бројни фактори асимилације о којима је потребно водити рачуна. У том смислу је важно напоменути да се земље у транзицији (као што је у овом случају и наша), налазе пред комисијама Европске Уније које њихов образовни систем дефинишу као централизован и униформисан, нудећи не толико различито решење које одговара њиховој сопственој педагошкој историји и искуству, стварајући на тај начин једнообразан систем који тежи асимилацији постојећих разнородних образовних система.

¹ Резултати истраживања на плану теорије у оквиру истраживачких задатака и израде текста ове дисертације објављени су у периодици у виду чланака, види: (Миланов 2013), (Миланов 2012), (Миланов 2011а), (Миланов 2011б) и (Миланов 2009б)

Најлакши пут ка остваривању оваквих тежњи је свакако финансијски, где продор тржишта у образовање путем отварања приватних образовних установа, укључивања невладиних организација и отварања центара за омладински рад итд. које се финансирају најчешће из иностраних фондова и нуде бесплатан упис и школовање, увођења изборних уџбеника, што даље појачава конкурентност издавача и томе слично, за крајњи циљ има предност економске над образовном политиком. Ако уз све то на уму имамо и снажан продор енглеског језика у систем образовања и саму културу, сужавање простора за националне предмете и наспрам тога увођење неких „глобалистичких“ (као што су енглески језик од првог разреда основне школе, а најчешће још у предшколском узрасту, информатика, рачунарски предмети у стручним школама за које је литература углавном на енглеском језику, комерцијализација образовања у виду усклађивања школских програма и смерова са траженим занимањима као што су „примењена економија“ или „компанијски програм“ итд.) видимо општу тежњу ка променама система вредности и њиховим усклађивањем са стандардима Европске Уније, што води разливању националног образовног идентитета и утапању у једнообразност проамеричког демократског образовног, а у крајњој линији и културног идентитета, којем тежи и сама Европска Унија (Аврамовић 2006). Наравно, вредновање оваквих измена није предмет расправе у овом тексту, али је неопходно истаћи да није нужно све оно што је посве ново и раскида са постојећим системом и методичком праксом заиста и најбоље решење.

Када говоримо о средњошколском образовању, у школске предмете који спадају у поље друштвено-хуманистичких наука убрајају се тзв. општеобразовни предмети и чине их историја, социологија, филозофија, устав и права грађана, и наравно њима припада и настава књижевности. Проучавање књижевности у своју методологију укључује мноштво приступа, који су у основи најчешће компаративне и интердисциплинарне природе, што отвара могућност употребе корелацијско-интеграцијског система наставе. Примена овог типа наставног система била би знатно олакшана појединим изменама у оквиру курикулума сваког од наведених предмета, и подразумевала би оперативну сарадњу између наставника који их предају. Садржаји које обухватају наведени предмети махом обилују подацима које је неопходно запамтити и на први поглед делују сувопарно, што код ученика ствара отпор при учењу. У прилог томе иде и чињеница да се већина наставника још увек држи монолошке методе, сматрајући приступ теми *ex cathedra* најподеснијим да ученицима

олакша усвајање градива из уџбеника. Корелативни приступ би у овом случају био далеко продуктивније решење, јер би омогућио да се знање на адекватан начин усвоји и систематизује, односно, избегао би се систем његове пуке репродукције и учење напамет.

Будући да друштвене науке настају као објективација живота, износе његове доживљаје и потребу да се они тумаче, за разлику од природних наука које се базирају на констатовању и усвајању чињеница, постоји и разлика у наставним методама које су мање или више адекватне за приступ појединим предметима који оваплоћују наведене групе наука. Тако је нпр. употреба илустративно-демонстративне методе далеко присутнија у настави предмета који се темеље на природним наукама, највише стога што се и сама истраживања у оквиру тих наука служе формулама, схематским приказима, скицама, графиконима, табелама и сл. за објашњавање и доказивање својих законитости, приказивање резултата итд. Тешкоћа у примени ове методе у настави друштвено-хуманистичких наука лежи у томе што је материја која се предаје свеобухватна и општа, и изузетно је тешко, понекад и немогуће, сумирати је у формулу или графикон, а да се притом задржи смисао излаганог и на прави начин апстрахује оно што би ваљало запамтити.

Иако је углавном корелација предмета из области друштвено-хуманистичких наука отежана или понегде и онемогућена услед раскорака у оквиру њихових планова, ипак је остварива коришћењем дијалогске методе. Наиме, кроз употребу дијалога на часовима наведених предмета од ученика се очекује да износе своје мишљење изграђено на усвојеним знањима, односно да оперативно користе стечена знања приликом усвајања нових. На тај начин наставници могу да се служе такорећи *индиректном* корелацијом, подсећајући ученике и евоцирајући стечена знања како би они самостално, кроз асоцијативни дијалог, дошли до исправних одговора на постављени проблем и тиме лакше и запамтили тему о којој се говорило. У том смислу ефикасност дијалогске методе је незаменљива, а притом се може и повећати уз адекватну примену илустративно-демонстративне методе која би се базирала на креирању флексибилних структура по узору на *мане ума* (Бузан 1999), и служила једнако за изглед табле колико и за модел самосталног учења и систематизације градива.

У америчком систему школовања и уопште на Западу постоји пракса која код нас још увек није заживела у редовној настави, осим на студијима права, у специјализованим језичким гимназијама или као ваннаставна секција у другим школама, а то је учење вештини говорништва. Притом не мислим на предмет који би се бавио историјом реторике и представљао још један уџбеник чији би садржај требало савладати, већ конкретно учење вештини излагања одређене теме, односно вођења расправе, дискусије и дебате. У том смислу употреба дијалошког метода у настави има и функционални циљ, а то је да ученике оспособи да поред самосталног излагања сопственог изграђеног мишљења изграде и културу говора. У оквиру Плана и програма за српски језик и књижевност годишње је предвиђен одређен број часова посвећен култури изражавања који подразумева говорне и писане вежбе. Међутим, далеко је ефикасније уколико се и на часовима других предмета ученици упућују на дијалог и тиме им се негује култура говора, која је, уосталом, вештина неопходна за обављање било које делатности базиране на раду са људима.

Свакако да су поједини ученици талентованији за ову врсту излагања, и они се најчешће и пријављују за ваннаставну реторичку секцију, било самостално или на сугестију наставника. Такође се организују и различита такмичења у беседништву, где млади ретори проверавају своју вештину и додатно је увежбавају будући да се оцењује све, почев од наступа, изгледа, убедљивости, теме о којој се говори, аргументације итд. Али то не значи да би остали ученици требало да запоставе реторику само зато што за њу нису талентовани. Реторика је вештина која се учи, таленат у овом случају само доприноси убрзавању тог процеса. Управо због тога што је ова вештина корисна и у свакодневном животу ради општег опхођења са људима у окружењу, а нарочито у радној средини, нужно је да се она усваја и негује где год је то могуће, не само на часовима језика и књижевности.

Најпогоднији начин да се реторика на „мала врата“ уведе у наставу је управо употреба дијалошког метода у њеном извођењу, односно његове врсте која се назива хеуристичким тј. развојним разговором. По Баковљевој суштини оваквог разговора, због чега се он и назива развојним, јесте да наставник питањима подстиче ученике да самостално долазе до нових сазнања, при чему се ослањају на сопствено мишљење оформљено већ стеченим знањима и искуством (Баковљев 1992). Реторички аспекти које ваља истаћи код ове методе јесу навикавање ученика на концентрацију и размишљање приликом тражења и формулисања одговора, на концизно и сажето

излагање, поштовање туђег излагања (да пажљиво слушају одговоре других, без прекидања и упадања у реч), изналагање и употребу потребне аргументације, као и убедљивост приликом излагања свог мишљења. Притом треба водити рачуна да убеђеност ученика у сопствено мишљење не иде до граница неприхватања аргументације која побија његову сопствену, потребно их је навикавати на толеранцију и флексибилност приликом изграђивања мишљења.

Настава хуманистичких предмета нарочито је погодна за употребу дијалогског метода у погледу природе знања којима оперише. Наиме, предмет проучавања хуманистичких наука је сам човек и његов живот, посматран из различитих углова (да ли кроз историју, друштво, уметност, у зависности од појединог предмета), и у том смислу дијалогска метода погодује оваквој проблематици јер подстиче на тумачење, које би било неко крајње исходиште изучавања поменутих наука. Херменеутика је филозофска дисциплина која објашњава како да се одређени проблем тумачи у складу са постојећим стањем, интересима и властитим временом. Стога је њена примена у настави књижевности свакако неизоставна, јер дело које је *класично* (а таква су стављена у план и програм) је увек спремно за различита питања и отвара дискусије које су свевремене. Самим тим, херменеутички приступ представља и начин да дело оживи, да изнова покрене одређене животне интересе, али у појединим случајевима покреће и проблем вредновања, јер се увек поставља питање зашто се одређена дела сматрају класичним, и чиме заслужују да буду незаобилазна у оквиру општег образовања. У том смислу херменеутика може наставнику да послужи као одговор на вечито питање ученика: чему овај предмет? Настава књижевности, као и осталих хуманистичких предмета, треба да их научи животу.

Нарочито је ова метода примењива у старијим разредима, односно средњошколском образовању, јер се полази од тога да ученици старијег узраста имају више стеченог знања и искуства којим могу да располажу приликом самосталног стицања нових. Будући да дијалогска метода укључује дедукцију, односно апстраховање као мисаони процес, одабир искустава и знања којима би се реинтерпретирала и систематизовала новостечена, она служи и функционалнијем мишљењу и памћењу. Знања која ученик стиче кроз дијалог преиспитујући већ постојећа, и тиме их надограђује и продубљује, трајнија су и оперативнија јер је за њихово стицање и памћење употребљено више мисаоних операција.

Будући да настава књижевности представља један од видова креативне интерпретације дела које се обрађује у наставном процесу, методе које наставник користи треба прилагодити приступу самом делу. Пожељно је да наставни систем који се користи буде што сложенији, односно, да се настава организује као корелацијско-интеграцијска, проблемска или нека друга која у себе може да укључи што више теоријских приступа самом делу. Наука о књижевности данас у први план ставља читаоца, истичући да је *читање* равноправан стваралачки чин колико и само *писање*. У том смислу не постоје *исправна* или *неисправна* интерпретација дела, нема места *погрешном* тумачењу, уколико се изнето мишљење може поткрепити аргументом на основу текста. Стога је важно у настави књижевности што више користити текст методу, где год је то могуће, иако је њена комбинација са дијалошким методом данас доминантна на часовима језика и књижевности, будући да је текст овде извор научних информација и предмет анализе (Илић 1997). Ова метода је од изузетне важности јер је њен најбитнији функционални задатак оспособљавање ученика за самосталан рад на тексту и читање са разумевањем, што на крају омогућава и само усложњавање наставног процеса увођењем проблемских ситуација, расправа и дискусија на тему дела и томе слично.

Примена текст методе као примарне је оптимална када је у питању обрада дела краће форме, одломака или појединих теоријских текстова, јер је време трајања часа ограничено. За то су погодни текстови дати у ученичким читанкама, мада је пожељно и ангажовање наставника у одабиру додатних или другачијих текстова на којима је могуће применити текст методу у циљу разјашњавања или истицања појединог проблема који се јавља у обимнијем књижевном делу. На тај начин се ученици такође навикавају на консултовање и разумевање секундарне литературе (речника симбола, књижевних термина, енциклопедија, књижевне есејистике и сл.), што води осамостаљивању у постављању и решавању проблема и питања која поједина комплексна књижевна дела покрећу. Употребу текст методе ваља комбиновати са дијалошким, тиме што би сваки ученик требало да пред собом има текст који се обрађује, и да се читању и анализи текста приступа тимски, односно да на њему равноправно раде сви ученици уз ненаметљиво наставничково вођење кроз активан и динамичан дијалог у вези са проблемом који се отвара анализом. На тај начин се у први план ставља ученикова ангажованост у наставном процесу која се огледа једнако у

активности рецепције текста, анализи и промишљању, као и самосталном формирању и изношењу мишљења.

Потенцијални недостаци примене ових метода леже у могућој неприпремљености ученика за час, јер често и најбоље осмишљен дијалог може да буде непродуктиван уколико се ученици нису претходно припремили, односно нису прочитали задато. Могуће решење за овај проблем лежи у томе што ће наставник предвидети и овакав исход и припремити текстове на којима је изводљива тзв. *показна анализа* која би послужила и као модел за самостални ученички рад код куће, а која би истовремено остварила циљеве које је наставник планирао да постигне дијалогом. У сваком случају примена дијалогске методе, независно од комбиновања са другим методама, захтева темељну припремљеност и наставника и ученика.

Употреба и комбиновање различитих методичких модела и аналитичко-интерпретативних метода утиче и на мотивацију ученика. Мотивација је сложен психолошки појам који се у суштини може дефинисати као импулс који јединку покреће на деловање. С обзиром на то да постоје различите врсте понашања чији аспекти зависе од многобројних фактора, бихевиоралистичка психологија највише пажње посвећује управо анализирању мотива који лежи у основи сваке акције као покретачка снага. Према Гејцу и Берлинеру постоје четири концепције мотивације (Gage – Berliner 1998: 317 - 318). Прва је концепција *једноструког мотива* која сматра да постоји само једна врста устремљујуће мотивације, и за пример се наводи Фројдово тумачење либида, идеја да се он налази у суштини свих људских стремљења утичући ирационално и инстинктивно на све, и свесне и несвесне, процесе.

Друга концепција подразумева *двоструки мотив* и базира се на идеји поларитета, да истинска мотивација проистиче из сукобљености две супротстављене стране, као што су нпр. добро и зло.

Трећа концепција заступа *вишеструку мотивисаност*, односно идеју да постоји небројено много мотива који управљају људским понашањем. Аутори наводе листу која укључује и најразличитије друштвене потребе које понекад и симултано утичу на људско понашање, међу којима истичу жељу за моћи, за игром, афилијацијом, и достигнућима.

Четврта, најкомплекснија, концепција подразумева *хијерархију мотива*. Слично претходној и ова концепција заговара бројност мотива, али наглашава потребу да се они категорично јер задовољење једних условљава активацију наредних. Аутори овде истичу Масловљево хијерархију мотива који су постављени у пет основних нивоа. Први и основни који захтевају задовољење су мотиви који воде задовољавању основних физичких потреба као што су тренутни опстанак и осигуравање предвидиве будућности. Након задовољења ових, укључује се друга група мотива који воде задовољавању друштвених потреба у које спадају жеља за припадањем одређеној групи и потреба да чланови групе желе то исто, као и потреба за признањем сопствене индивидуалности и посебности у оквиру и од стране те групе. Ова два нивоа мотивације зависе од спољашњих фактора, њихов утицај је веома снажан, и јачају што им је задовољење ускраћеније. Трећа група мотива су они који стреме задовољавању интелектуалних потреба и потреба за личним достигнућима, и у њих спадају жеље за сазнањем и разумевањем. Четврта група мотива су они који стреме задовољавању естетских потреба, жеље да се у свему види хармонија, лепота и љубав. Коначно, пети ниво мотивације је чиста самореализација, односно, јединка је мотивисана постанком оне што заиста јесте: отворена, понаша се у складу са оним што је етички и естетски прикладно и пожељно у друштву, испољава аутономију и креативност, радознала је и спонтана у интеракцији са околином. За разлику од претходних, ова три нивоа мотивације се усмеравају изнутра, утицај им је суптилан, и јачају уколико се испуњавају.

Наведена категоризација мотива нам је значајна утолико што истиче да свака јединка поседује мотивацију за самореализацијом која проистиче из задовољавања потреба интелектуалне врсте. Наставницима је посебно важна мотивација јединке за сазнањем и личним достигнућима, јер она директно утиче на сазнајни процес, јер како за све аспекте активног деловања у животу, тако је и за учење и сазнавање потребна адекватна мотивација и то сваки наставник мора имати на уму.

У оквиру истраживања педагошке психологије мотивација има посебно место будући да се сматра кључним чиниоцем успешног сазнајног процеса. Мотивисаност ученика зависи од многобројних фактора, од којих се највише истичу материја коју треба да научи, начин на који је материја изложена на самом часу, односно методички модели и приступи којима се наставник служи, награда која следи након успешног савладаног градива, конкуренција коју има у окружењу, али и личност самог

наставника. Сви ови фактори су повезани и утичу једни на друге у већој или мањој мери, па тако личност наставника може да учини предмет привлачнијим или одбојнијим, као што и садржај предмета који је интересантан употребом неадекватних наставних метода може ученицима постати несавладив, па самим тим и одбојан, и томе слично.

Материја која се изучава у настави као фактор који утиче на мотивисаност у директној је спречи са самом личношћу ученика, његовим личним интересовањима и склоностима, односно, аверзији према одређеним наукама. Природно је да је ученик више заинтересован за предмет ка којем има урођене склоности или таленат, јер га интелектуално, емотивно или естетски испуњава бављење датом материјом. Самим тим ће му и савладавање градива ићи брже и лакше, и имаће прилику да се истакне својим знањем и умећем, што га само додатно мотивише. У појединим случајевима, опет у зависности од саме личности, ученик ће бити мотивисанији да савлада градиво предмета који му природно „не лежи“, али ту мотив нема директне везе са самим садржајем, већ је више окренут психологији ученика и његовој потреби да се докаже у групи.

Доказивање, похвала, оцена и томе слично спада у награду за успешно савладано градиво и представља један од јачих мотиватора. Оцена је ученицима важна не само као награда у учионици и код куће (обично добре оцене бивају даље награђене на неки материјалан начин), већ и као компаратив у односу на средину. У зависности од критеријума постављених у учионици се формира и конкуренција међу ученицима која директно условљава мотивисаност, а видели смо да овакав тип мотивације спада у другу групу хијерархијских мотива и по снази је еквивалентна мотиву за опстанком. У том смислу може доћи и до негативне мотивације, односно, уколико у средини преовлађују ученици који имају негативан став према учењу, они који достижу постављене критеријуме би се могли наћи на мети остатка групе, што може проузроковати демотивацију за успехом. У таквим ситуацијама је на наставнику да проникне у срж проблема и покуша на адекватан начин да створи услове за постављање одрживих критеријума, или да одређену проблематичну групу, са или без помоћи педагога и психолога, посматрањем, разумевањем и одабраним стратегијама приведе свом циљу. Такви подухвати нису нимало лаки, и представљају тему за посебну студију.

Методички модели и приступи садржају плана и програма који је прописан школским системом су разнолики и остављени су на избор наставнику. Приступ самој грађи зависи од методологије науке датог предмета, док методички модели умногоне зависе од одабраног приступа, али и концепције уџбеника и других наставних средстава. Поред традиционалних метода – монолошке, дијалошке, демонстративне и других, наставнику су на располагању и бројне иновације у комбиновању метода, употреба савремених технолошких достигнућа у настави, чиме ће, поред ефикасности и економичности саме наставе, допринети и мотивисаности ученика на часу. Тако, на пример, савремено опремљен кабинет за наставу књижевности, који поред полице са књигама поседује и електронске књиге, рачунар са пројектором и томе слично, омогућава наставнику да путем средстава која су ученицима блиска и интересантнија од књиге, покаже да се њен садржај не мора читати у традиционалном облику кроз листање папира, већ постоје облици књиге који су њима примамљивији и доступни (различити формати електронске књиге су читљиви и на кућним рачунарима), као и да књижевност представља грађу за друге гране уметности које су им ближе, као што су играни и анимирани филмови, стрипови, али и видео игрице и томе сл.

Све што је до сада набројано као фактор утицаја на мотивисаност ученика заправо се темељи на најважнијој степеници на лествици сазнајног процеса, а то је личност самог наставника. Он је изузетно важан у читавом процесу јер представља директну спону између предмета и ученика, а све остало су само средства којима се служи како би се изградила конструкција знања. Дакле, наставник је тај који уводи садржај предмета, који га презентује и оличава, и који има ту моћ да највише утиче на мотивисаност ученика за сам предмет, учествовање у наставном процесу и на крају и самостално учење. Личност наставника утиче на побуђивање радозналости и интересовања ученика за садржај предмета тиме што ће га адекватно презентовати, служећи се одабраним методолошким приступом и одговарајућим методичким средствима, водећи притом рачуна о узрасту ученика, њиховим способностима, личностима, интересовањима, пореклу, полу и томе сл. Сви смо некада били ђаци и сигурно нам је остало у сећању колико су поједини наставници имали успеха у томе да нас заинтересују за предмет који нам је испочетка био изузетно одбојан, као и обрнути случајеви – да нам је предмет чији смо садржај сматрали интересантним постао одбојан услед неадекватног предавача. У чему је тајна? Педагошка психологија истиче да адекватан наставник мора на првом месту да добро влада материјом коју предаје

како би знањем стекао потребан ауторитет у учионици. Исто тако, мора бити у великој мери и сам страствено заинтересован за свој предмет, јер опчињеност материјом даје посебан тон свакој информацији која се преноси, и потребну вољу и иновативност да се већ толико пута изнети садржај поново представи и објасни као да је управо откривен. Потом следе педагошке одлике које се уче и стичу искуством, а то је да мора бити смирен, благ али непоколебљив, строг али правичан, и највише доследан и поуздан. Али на крају све те одлике са једне стране кореспондирају другој, а то је да наставник мора да воли децу и свој позив, и да је његов основни мотив да своје знање (које продубљује током читавог живота, учење се не завршава са студијама) у што је могуће већој мери пренесе на своје ученике. Овако мотивисан наставник је више него довољно испуњен услов да и сви остали фактори буду задовољени и проблеми превазиђени, те да се добије максимално мотивисан ученик.

Уводним разматрањем је скренута пажња на горући проблем кризе читања међу омладином. Читалачке навике се стичу од малих ногу тиме што се са првим наученим словима детету усађује поштовање и љубав према писаној речи, која се годинама даље продубљује и негује. Међутим, сведоци смо да је ситуација далеко од идеалне и да је наставник често у прилици да се сусретне са ученицима који немају развијен однос према књизи или је он крајње негативан, немају стечену навику да редовно читају, чак ни програмом предвиђене лектире, а камоли нешто по слободном избору, и отворено показују незаинтересованост за литературу и читање. Бројни су разлози за овакво стање и тиме би се требало посебно позабавити, али се овом приликом осврћем на моменат незаинтересованости за књигу услед преокупације другим медијима међу ученицима.

Како ученике данас мотивисати да читају? Поред идеје да се наставници послуже медијима који су ученицима данас привлачнији од књиге, користећи се рачунарима и томе сл. у учионици, уводећи у наставни процес разна компјутерска учила (као што је нпр. МООДЛЕ), изворе са интернета, филмове, итд, потребно је и да прилагоде сопствени приступ књижевном делу и са њим ускладе методичке кораке. То заправо значи да би методика наставе књижевности требала да иде у корак са методологијом проучавања књижевности, и да наставни процес примењује сазнања до којих долази наука о књижевности. Хуманистичке науке данас теже сједињавању у тзв. културолошке студије, обједињујући предмете појединачних студија у интердисциплинарне. Овакав приступ повлачи и интердисциплинарност метода, те

стога данас проучавање књижевности губи смисао без компаративног приступа, који, опет, иде даље и прераста у културолошки, посматрајући књижевност не само као уметност, већ као језички систем и облик семиотичког простора поједине културе. У том смислу, традиционални приступ књижевности у настави постаје неадекватан, штур, и у случају постмодерне литературе чак и бесмислен.

Овакав приступ у анализи и интерпретацији књижевног дела отвара бројне могућности прилагођавања традиционалних методичких модела иновативнијој наставној пракси. Наиме, легитимност међусобног реинтерпретирања књижевних дела применом компаративног и културолошког приступа подстиче креативност наставника приликом анализе и интерпретације. Сама настава књижевности је такође облик интерпретације дела, и захтева исто толико креативности колико и само читање и анализирање. А креативност наставника у оквиру саме праксе и жеља да на што оригиналнији и интересантнији начин осмисли часове представља велики корак ка мотивисању ученика за предмет, а самим тим и да читају. Тако се поједина дела дају методички обрадити као облик радионичарског рада, какав је, на пример, случај са делима у којима се јавља мотив суђења, као што су *Странац*, *Злочин и казна*, *Браћа Карамазови*, итд. која је могуће осмислити као својеврсни драмски приказ. Наиме, идеја је да се ученици поделе у парове или групе, у зависности од дела које се обрађује јер варира број ликова, са задатком да се, наравно након прочитаног дела, унапред припреме за исценирано суђење. Подела улога има за циљ да се дело прочита, разуме, и притом на часу води оригинална дискусија, тиме што ће рецимо бити насумично одабрана група или појединци за извођење, при чему ће у датој поставци један ученик током читавог трајања часа, примера ради, *бити* Мерсо, Раскољников, Димитриј Карамазов итд. и *одговарати* на постављена питања, односно, *импровизовати* своје понашање у складу са психологијом лика. Наведени модел испуњава све предвиђене циљеве успешног наставног процеса и притом активира низ фактора који доприносе општој мотивисаности ученика, као што су нпр. жеља за експонирањем екстровертних појединаца, жеља за укључивањем у групни рад интровертних појединаца, жеља за игром – понуђени модел не нуди драматизацију текста, већ они директно на себе преузимају да *опонашају* особине и држање ликова из дела, што је заправо играње улога, али и жеља да се победи конкуренција (уколико се обећају награде у виду оцена, специјалних захвалница, посебно организованих излета или већ нешто друго). Посебно ваља истаћи да при свему набројаном ученици морају прочитати роман да би били у

стању да се носе са задатком, али их сам задатак на то мотивише не само тиме што је обавезан већ и тиме што је интригантан, и након оваквог искуства ће сигурно бити снажније мотивисани да сваки следећи пут учествују на сличан начин. Приказани методички модел има за циљ да постепено, мотивисањем ученика за учешће у наставном процесу, путем интересовања за наставу заинтересује ученика и за сам предмет, на крају, и за само читање.

1.2.2 Осврт на књижевнотеоријску методологију и постављање хипотезе

У савременој настави књижевности се ради на увођењу интертекстуалности као аналитичко-интерпретативног метода који најбоље кореспондира са актуелним токовима у проучавању књижевности. Можемо рећи да наука о књижевности данас у извесном смислу следи Борхеса и његово схватање књижевности као бескрајне библиотеке-лабиринта, у којој су сва књижевна дела на неки начин повезана, и где читајући једно дело читамо и сва остала. Овакав приступ писању мења и парадигму читања, а самим тим и критике и књижевне историје, па на крају и саме наставе књижевности. Тако постојеће методе књижевнотеоријске и критичке праксе остају пред зидом немогућности адекватног приступа тексту који се опире анализи, јер нуди бесконачан низ могућих интерпретација, и истовремено реинтерпретира дело из књижевне традиције са којим успоставља везу. У том погледу наставнику се отварају бројне могућности планирања часова и коришћења различитих метода и апликација, и у великој мери му је на располагању и употреба технолошких иновација, с обзиром на то да одлично кореспондирају са поменутиим приступом. Наиме, посматрајући књижевност као *хипертекст*² можемо слободно направити паралелу између комплетног човечанског литерарног достигнућа са интернетом. Притом би нам

² *Хипертекст настаје као логичан производ вековима дуге историје текста, као вид унапређења графичке форме штампаног и тива интерактивним елементима електронског прелома. Класичан текст је затворен лингвистички и семантички систем којим господари ауторитет ствараоца – аутор одређује структуру, намеће линеарни ток и утемељује стабилна значења, дочим читалац пасивно следи постављене путоказе. Хипертекст разара линеарну организацију комбинаторичком, а интегралности се супротставља фрагментом, одвајајући чин читања од (вековима подстицаног) пасивног конзумирања, и претварајући читање у стратегију стварања значења. Хипертекст је тако лабиринт у настајању, који се непрестано реконструише у зависности од тога како одлучи да му приступи читалац, који више није заточеник стабилне, замрзнуте форме текста, будући да више не мора да чита прогресивно и линеарно. Читање се претвара у експеримент, рецепцијски и стваралачки, те није необично што Астрид Енслин (Astrid Ensslin) књижевни хипертекст дефинише као „специфичну форму савремене књижевности која комбинује модерне хипермедије са приступом читању који је у исто време традиционалан и иновативан“.* (Гордић-Петковић 2012, 102-103)

кретање кроз књижевне и некњижевне текстове, по узору на поменути Борхесову идеју библиотеке-лабиринта, путем праћења интертекстуалних смерница било пандан кретању мрежом интернета путем линкова.

Овакав приступ теми омогућава и употребу савремених техничко-технолошких достигнућа у наставној пракси, и усвајање појединих општих знања тим путем. Тако нпр. у слободној настави у библиотеци ученик може научити како да претражује базе података по ауторима, наслову или кључним речима. Претраживање базе података или електронског каталога библиотеке слично је претраживању садржаја на интернету. У том смислу, дете може бити оспособљено и мотивисано да самостално истражује поједину тему, освешћујући знање из компаративног приступа књижевности да се најчешће тема дела најављује насловом, који је обично прва интертекстуална смерница на коју наилазимо у делу. Тако нпр. користећи као наслов или кључну реч *Фауст* ученик добија подужи списак књижевних, драмских, музичких, ликовних, филмских, теоријских и других остварења на ову тему, или под овим насловом, што представља стартну позицију сваког истраживања – преглед и селекцију грађе. Ово спада у једну од најважнијих одлика научности у приступу знању, и уједно и примену општег знања стеченог у пракси. На тај начин настава књижевности оправдава своју улогу креатора опште културе будућих интелектуалаца и стварање радних навика и оперативних знања без којих се не може бити успешан научник.

Такође, оваквим приступом наставник отвара могућност ка решењу кризе читања, јер поређењем литературе са интернетом може да креира иновативне задатке за обраду дела, чиме успоставља сасвим нов поглед ученика на читање и анализу лектире као на својеврсну претрагу. Иако се на први поглед овакав однос према књижевном делу чини површним, ипак није сасвим тако. Наиме, да би уочили интертекстуалне смернице на првом месту ученици морају знати *шта траже*, што изискује читање с разумевањем, концентрацију и студиозни приступ. Са друге стране, овакав приступ је од изузетног значаја за когнитивни развој ученика, јер се од њега очекује самосталан ангажман приликом интерпретације, са далеко већим степеном слободе и креативности пошто се од њега не очекује да *погоди исправно тумачење* већ да на основу текста који чита и знања која већ поседује *понуди своје сопствено*. Исто толико је овај приступ изазован и за самог наставника јер изискује детаљну припрему, и пружа му се прилика да уместо да понуди прерађено знање и ограничен број

интерпретација, мора сопственом иновативношћу да на првом месту заинтересује ученика, а потом и да га *научи да чита*.

Термин *интертекстуалност*³ у науци о књижевности дугујемо француском постструктуралисти Јулији Кристевеј, која је њиме именовала однос који је уочила у књижевности, и који се уклапао са Бахтиновим (Бахтин 1989) запажањима у погледу језика. Бахтин је уочио да поједина реч добија своје *право* значење тек у *дијалогу* са другом речју, и да се тек тада ослобађају њени реални значењски потенцијали. Полазећи од тога, Кристева је направила паралелизам са књижевним делима, и нагласила да једно књижевно дело истински отвара своје значењске потенцијале тек у *дијалогу* са другим књижевним делима, успостављајући термин *интертекстуалност* за именовање ове особине.

Интертекстуалност као метода би се у слободном схватању могла назвати вештином уочавања цитата,⁴ и захтева веома сконцентрисано и будно читање, иако се најбитније смернице ка другим текстовима најчешће налазе на најочигледнијим местима као што су наслов, поднаслов, мото, име протагонисте. Међутим, не тако ретко наилазимо и на скривене цитате у тексту као што су композициона структура, или нивои микроструктуре текста – мотиви, теме, основни заплет, епизода, а каткад су и потпуно шифрирани и готово невидљиви, дати као алузија у неком од дијалога међу јунацима, кроз лајтмотив, литературу коју јунаци читају итд.

Циљ интертекстуалности као интерпретативне методе јесте довођење текстова у дијалог, што им обогађује значење, и омогуђује нова читања и „учитавања“. Идеја је да се интертекстуалност као аналитичко-интерпретативни метод примени у настави, јер се на тај начин поједином књижевном делу може приступити из већег броја углова, и могуће је отворити дело на више различитих нивоа значења, као и тумачити и посматрати дело из аспекта некњижевних феномена. Овакав приступ, осим што изнова богати значење дела, истовремено отвара нове погледе на књижевност, што за циљ има да заинтересује ученика за материју и омогући му да јој приступи сходно свом сензибилитету и интересовањима.

Будући да „ново време“ тражи нове писце и нове читаоце, логично је прихватити да тражи и нове наставнике. Постмодернистичка поетика није променила

³ Све о интертекстуалности види у студији Марка Јувана (Јуван 2013)

⁴ Више о цитатима у: (Ораић-Толић 1990)

само поглед на новостворену књижевност, већ и на читаво човечанско стваралаштво. Тако сва дела, све што је речју икад написано, или створено као артефакт, поред тога што је предмет преиспитивања и реинтерпретације као грађа за нове текстове, постаје и предмет деконструкције са читалачког аспекта. Постављајући дело у овакву перспективу могућности интерпретација су небројене, и зависе искључиво од књижевне културе и компетенције читаоца, а како је ученичка дакако сиромашнија од наставничке, он им представља ослонац и смерницу за правилно читање и контекстуализовање дела које се на часу обрађује.

Међутим, пратећи развој књижевне теорије кроз постструктурализам до деконструктивизма, уочавамо да се она шири из поља интертекстуалности и посматрања књижевног корпуса човечанства као својеврсног *хипертекста*, у културолошке студије које све уметности посматрају као културолошке феномене унутар којих су могућа *интерсемиотичка превођења*. Постмодерна поетика легитимише реинтерпретацију текста другим текстом, док семиотика легитимише реинтерпретацију и тумачење књижевности (као културолошког феномена и језичког система) неким другим језичким системом из поља *семиосфере* дате културе (музика, сликарство, филм, итд.). Лотман у својој студији излаже и објашњава појам семиосфере као део семиотичког простора посматране културе у којем се пресецају различити језички системи који га чине, изван које нема комуникације различитих језика (Лотман 2004). У те језичке системе спадају, поред осталог, и уметности, будући да свака од њих оперише одређеном врстом изражајних средстава, тј. одређеним типом знакова који формирају систем (био да су у питању језик, ноте, покрети, итд.). Будући да се у оквиру одређене семиосфере ови језички системи не само пресецају, него понекад и међусобно допуњују и надовезују, следећи ову Лотманову тезу ми можемо легитимно користити један језички систем како бисмо њиме реинтерпретирали неки други. Односно, да се послужимо Јакобсоновом тезом, будући да су ови језички системи *преводиви* са једног на други, ми се њима можемо и служити приликом интерпретације.

Према Јакобсоновој подели типова превођења у есеју о лингвистичким аспектима превођења који Еко наводи (Јакобсон 1959), поред *интралингвистичког* и *интерлингвистичког* постоји и *интерсемиотичко* превођење, које би било *тумачење вербалних знакова посредством невербалних*, тј. адаптација књижевног текста за филм, позориште, музичко дело итд. где Еко истиче примере које је навео сам Јакобсон –

превођење *Орканских висова* у филм, превођење једне средњовековне легенде у фреску, Малармеовог *Après midi d'un faune* (*Поподне једног фауна*) у балет, па чак и *Одисеје* у стрип (Еко 2011: 281-282), а ми можемо додати и филмске адаптације Шекспира, опере на тему *Фауста*, и сл. За ову врсту превођења Јакобсон предлаже и назив *трансмутација*, како би га што лакше разликовао од *интратекстуалног*, које назива *преформулисањем* (што би било тумачење вербалних знакова једног језика употребом других вербалних знакова тог истог језика, и као што постоји *преформулисање у оквиру једног те истог језика, тако постоје и облици преформулисања (a rewording би била метафора) у оквиру других семиотичких система, рецимо кад се транспонује тоналитет неке музичке композиције*), и како Еко истиче, могуће је вршити и трансмутације изван вербалног језика, *као што је, рецимо, балетска верзија Дебисијевог Поподнева једног фауна, или тумачења слика са изложбе посредством музичке композиције Сlike са изложбе, или чак слика исказана речима (екфраза)* (Еко 2011: 281-282). Међутим, важно је напоменути да у случају музике интерсемиотичко превођење је јасно видљиво у смеру текст-музика само стога што је аутор програмске музике указао на ванмузички садржај, у супротном ми уопште никако не можемо указати на везу и све се своди на пуко нагађање. И сам Еко у свом есеју скреће пажњу на овај проблем, тврдећи да *када би се кренуло, од музичког текста да би се добио поетски текст (претпоставимо да је он непознат) не бисмо ништа постигли. Чак и да нисмо деконструктивисти морали бисмо да признамо право некоме да лежерне вијугаве и сензуалне тонове Дебисијеве композиције схвати као интерсемиотичко превођење Бодлерове песме Les Chats.* (Еко 2011: 63)

Дакле, посматрано из културолошког аспекта, књижевно дело је један облик комуникације, односно, један систем знакова који као такав функционише у оквиру семиосфере. Притом, слично као што поједини нивои микроструктуре текста комуницирају међусобно на нивоу једног облика језичког система (нпр. кретање митова и тема у књижевности), исто тако могу комуницирати са истим нивоима из другог облика језичког система (као нпр. „селидба“ књижевног мотива у музику, или термина из области једног система у други, као што је случај са термином лајтмотива). Семиосферу карактерише разнородност језика који попуњавају семиотички простор дате културе, и међусобно се разликују, иако се налазе у сталној комуникацији (где се чак и немогућност интеракције и преводивости узима као вид комуникације).

Сваки дијалог између различитих облика језичких система можемо назвати интерпретацијом. У том смислу, само настојање нпр. композитора програмске музике да литерарни садржај прикажу посредством музике представља дијалог унутар семиосфере, и ми са пуним правом можемо приступити анализи и интерпретацији текста тј. музичког облика са аспекта корелирајућег језичког система. То значи, у погледу методичких корака, да бисмо деци која су талентована за музику књижевност могли приближити посредством језичког система који је њима близак, односно интерпретацији књижевног дела приступити са аспекта корелације са анализом музичких облика и историје музике, јер, у овом случају, нпр. тема Фауста представља опсесивну тему писаца и композитора, па самим тим и њихову додирну тачку и полазиште за унакрсну интерпретацију. Пошто су сами композитори дали одговор на питање да ли је могуће да музика и књижевност као различити језички системи функционишу у оквиру једне семиосфере са могућношћу превођења из једног у други, сасвим је оправдано очекивати да ће ученицима музичке школе, којима је језички систем музике на неки начин ближи од књижевности, овакав приступ олакшати читање и разумевање књижевног дела, и подстаћи их на његову озбиљнију анализу и промишљање у контексту других културолошких појава, док ће ученицима других школа дати освежен и оригиналан приступ који доприноси мотивисаности за учешћем на часу и проучавањем феномена који им се на настави презентује. Посматрањем књижевности као културолошког феномена и фундамента образовања, која за потребе интерпретације подразумева и знања из области друштвено-хуманистичких наука и уметности, онда у настави можемо сасвим легитимно, и чак би то било и пожељно, охрабрити ученике да се служе знањем стеченим на часовима тих предмета, односно, другим делима која су прочитали, односно, свим могућим везама које уочавају између дела које се тренутно анализира и остварења која припадају другим областима као што су музику, филм, стрип, позориште, сликарство, видео-игре и томе слично, полазећи од тога да сви ти садржаји почивају на некој врсти текстуалне грађе.

1.2.3 Методичко моделовање средњошколског програма

Посматрањем књижевности и других уметности као културолошких феномена отвара нам се нова перспектива за њихово међусобно реинтерпретирање. Уколико у тај новоотворени контекст сместимо средњошколски програм за наставу књижевности,

видећемо да се јавља могућност његовог тумачења на плану система који књижевност посматра као део једне опште целине у коју се уклапају и други облици уметности праћењем једне заједничке нити, а то је мотивска линија. Чак и кроз хронолошку концепцију Плана и програма можемо поставити једну посебну раван која ће нам дати трећу димензију праћења уметничких мотива, тема и митова, а то је филозофија. Филозофски проблеми су у основи свих уметничких порива, или обрнуто, све уметности се преклапају на плану метафизике, и то је још једна концепција којом можемо осмислити повезивање уметности и створити полазиште за интерпретацију књижевних дела.

Књижевност је међу уметничким областима можда најкомплекснија по питању одабира тематске грађе, што је јасно уочљиво у постмодернизму, где се отворено и легитимно као тематска грађа користе најразличитије врсте текстова. Овај поступак отвара питање које је филозофско-правне природе, а то је питање оригиналности и плагијата. Будући да је у књижевној пракси данас легитимно користити туђи текст као грађу за сопствени, вредност оваквог књижевног дела се огледа у вештини и оригиналности реинтерпретације. Независно од постмодернизма који има своју филозофску подлогу и чију природу најбоље описује Лиотаров текст *Постмодерно стање* (Лиотар 1988), и бројни други књижевни манифести имају свој филозофски *credo*. Заправо, сваки књижевнотеоријски правац прати одређени корпус филозофских текстова који су у тесној вези са књижевним манифестима и општим стањем мисли и културе у датом тренутку. Највећа важност културолошких студија чини се и јесте у томе што настоји да повеже све до чега су у посматраном тренутку дошле области хуманистичких и филолошких наука, јасно истичући да постоји чврста узрочно-последична веза између дешавања на свим плановима поменутих наука и свему што је у датом историјском тренутку речено односно написано на одређену тему.

Поред јасне везе науке о књижевности и филозофије на теоријском плану, за њихову везу у погледу наставе су важнији филозофски проблеми који се јављају у књижевним делима која се налазе у корпусу текстова предвиђених за наставну обраду, стога што они представљају полазиште за културолошки (корелативни) приступ. С тим у вези је и избор дела која улазе на списак школске и домаће лектире, за који је један од критеријума и богатство мисаоне суштине, односно метафизичке поруке које одговарају вредносним системима са којима дело мора бити у складу, не би ли се нашло на листи тзв. *светских класика*. У једном од првих књижевних дела која се

читају за лектуру у средњој школи ученици се сусрећу са једном од највећих филозофских тема. У питању је *Еп о Гилгамешу*, дело древне сумерско-вавилонске цивилизације, које своју безвремену популарност дугује, поред осталог, и неколиким вечним човечанским питањима које поставља – о смрти, загробном животу, пријатељству, врлини, смислу човековог постојања и послања на Земљи. Како одмиче градиво из разреда у разред нижу се и остале велике теме метафизичких основа као што су нпр. рат, слава, издаја, жртва, инцест, освета, лудило, самоубиство, до оних сложенијих као што су смисао уметности, сувишни, побуњен и отуђен човек, сагрешење, покајање и искупљење, итд. (имена која стоје иза ових дела су одабрана међу највећима у човечанској књижевној баштини, од Хомера, Сервантеса, Дантеа, Шекспира до Достојевског, Чехова, Камија, Мана и других).

У оквиру сваког разреда постоје такорећи жаришни проблеми којима се у већој или мањој мери баве готово сви текстови који се обрађују у настави, било само у датом или и у свим осталим разредима, пошто се теме у књижевности понављају. Тако се у првом разреду ученици сусрећу са централном темом смрти и загробног живота, праћеном херојским темама, датим кроз митове и легенде старих цивилизација. При читању *Епа о Гилгамешу* сусрећу се са мотивом стварања човека од блата, јединства човека са природом и раскидања тог јединства након првог сусрета са женом, пророчких снова, силаска у подземни свет, борбе са силама зла и таме, потраге за вечном младошћу и мотивом потопа. Набројани мотиви се могу пронаћи у готово свим великим античким еповима и митовима, па се тако и у *Библији* у књизи *Постања* среће прича о стварању света у којој се говори да је бог створио човека од блата и удахнуо му живот, и исти мотив ученици такође налазе у старогрчкој митологији, у причи о Прометеју за којег се веровало да је створио човека од блата; у старозаветном миту о Адаму и Еви се такође среће мотив раскидања јединства са природом услед кушања са дрвета сазнања; пророчки снови се јављају у великом броју старозаветних митова као и старогрчким еповима *Илијади* и *Одисеји*, у којима исто тако ученици срећу и мотив силаска у подземље, док је најпознатији мотив потопа обрађен у старозаветној причи о Ноју и грађењу барке.

Мотиви које налазимо у готово свим познатим делима древних цивилизација представљају, антрополошки гледано, један низ *архе-мотива*, односно, првих и највећих тема које су окупирале машту човека и подстакле га на размишљање и закључивање. Постоје три ствари које човека чине оним што јесте, и оне су повезане у

нераскидиво јединство порекла и функције: говор, свест о себи и свест о смрти. Човек је једино живо биће које говори, облачи се и сахрањује мртве, и ове су карактеристике иницијалне у низу многобројних које човек поседује (као што су употреба оруђа и оружја, писма, извођење ритуала итд). Чини се да свака од њих има улогу у човековом стварању уметности, мада је најочигледнија дубока веза између стваралачког порива и страхова које човек има од кад се освестио, па до данашњих дана. Ти страхови потичу из периода када се човек први пут суочио са појавама које није могао ни да разуме ни да контролише – са природним, стихијским, разарајућим силама пред којима су настале забране дубоко усађене у људску подсвест и етику – силом ватре, менструалне крви, сексуалног нагона и смрти. Силе живота и силе смрти, стваралачки и разарајући принципи, Ерос и Танатос заувек сједињени као покретачке снаге свега космичког престравиле су створење које није успевало да се одупре њиховој снази, и које је из страха почело да их обожава, да им се клања, приноси им жртве и потчињило им читаво своје освешћено постојање. Највећи од свих страхова свакако је страх од смрти, будући да се оданде нико није вратио и пренео своја искуства другима. Човек никада није успео, и никада и неће, да спозна шта је то што га чека *с оне стране*, и стога је непрестано опседнут визијама и питањима *оностраног*, и живот му је претворен у ишчекивање тренутка када ће најзад спознати оно што је ван граница емпиријског, и о чему је дотле могао само да фантазира.

У свим религијама света највише пажње је посвећено управо смрти, односно, како већина њих проповеда, *животу* после смрти, и у свакој од њих се уметност развила управо из ритуала који су пратили та веровања (на пример, читава уметност Старог Египта представља споменик загробном животу). Ако тако посматрамо уметност, онда не изненађује чињеница што су се прва књижевна дела стварала од религијских, митолошких прича – *Књига мртвих*, *Еп о Гилгамешу*, *Библија*, *Илијада*, *Одисеја*, и касније *Енеида*, *Сид*, *Песма о Роланду*, *Еп о Нибелунзима*, *Беовулф*, *Калевала*, итд. – а још мање изненађује чињеница да се велики део грађе тих порвобитних књижевних дела претворио у *књижевне* митове, тј. у предлошке који су се почели кретати кроз литературу. Највећи број књижевних митова, тема и мотива најчешће потиче из неког мита, у зависности од тога чијој националној књижевности припада посматрано дело.

С обзиром на то да уметност има магијско порекло и чињеницу да је књижевност веома дуго била усмене природе и везана за одређене ритуале, као и да су

се сви мотиви и проблеми који су мучили човека налазили у саставу митова који су заправо свете приче, закључујемо да они истовремено обухватају једнако књижевне и филозофске проблеме, јер знамо да филозофија до античке Грчке није постојала као дисциплина, па и онда је доста дуго била неодвојива од поезије, већ се тек од Сократа сматра самосталном (филозофи који претходе Сократу се називају заједничким именом *песници предсократовци*). Кроз упознавање са културом античке Грчке као мајком филозофије и хуманистичких наука, паралелно са изучавањем њене историје на часовима истоименог предмета, ученици се упознају и са жанровима у књижевности, који уосталом и настају у античкој Грчкој, и то најпре поезијом и драмом. Од великог је значаја учење о трагедији јер се тада ученици први пут срећу са појмом *катарзе*. Наставник има прилично тежак задатак да ученицима, који су у донекле непромереном узрасту супротстављени једном сложеном филозофском појму – катарзе, који директно произилази из такође сложеног појма – *мимезиса*, верно дочара начин живота и мишљења Старих Грка, њихов поглед на свет, смрт, судбину, врлину, грех, кривицу и казну, јер од свега набројаног зависи да ли ће они бити у стању да правилно схвате значај и природу овог комплексног појма. О грчкој трагедији је написан велики број текстова, и у том смислу наставнику не недостаје подршке у виду литературе и идеја, али је од круцијалне важности у настави истаћи синкретичну природу грчког театра и многобројне покушаје кроз историју да се тај театар поново оживи (као што је нпр. настанак опере, Елизабетинског театра, француске класицистичке трагедије).

Други разред је претежно у знаку романтизма (европског и националног), будући да овај правац обухвата значајан број филозофских проблема, али и школских и домаћих лектира. Најзаступљенији мотив у романтизму је свакако *мртва драга*, односно један облик орфичке теме. Многи у миту о Орфеју виде почетак једног од највећих књижевних мотива, најшири поетски култ и најопсесивнију тему песништва – мотив мртве драге. Међутим, он је далеко више од тога. Мит о Орфеју је мит о Песнику, орфичка тематика је проблем који мучи све песничке нараштаје – проблем стваралаштва, талента и инспирације, мотивације и судбинске поетске предодређености. Наиме, зашто је песник песник? Шта је то што га чини толико различитим од других и која је сврха те различитости? Да ли се песником рађа или постаје? И једно од најзагонетнијих и најчешће постављаних питања: чему песници и песништво? Дакле, мит о Орфеју има два одјека у литератури и науци о књижевности, а то је мотив Еуридике, односно тужбалице за умрлом драгом и проблематика

трансценденције и сусрета са вољеним бићем у смрти са једне, и проблем самог песништва, односно песничког дара и песничког послања уопште са друге стране. Дакле, овај други облик орфичке теме је у директној вези са проблемом уметничке инспирације, стваралачког генија и индивидуалности и оригиналности. О томе, као и о музичком аспекту поезије говори Едгар алан По у свом тексту *Филозофија композиције* (По 2009). Још један сугестиван наслов, и важан садржај за културолошко приступање проблему у науци као и у настави. По се бавио орфичком тематиком у оба њена вида, и кроз мотив мртве драге, и кроз аутореференцијалност поезије и размишљања о смислу уметности и односу њене суштине и форме, уметничке инспирације и талента.

Велики књижевни проблем романтизма који је у неком смислу у вези са овом тематиком је и сувишан човек. Романтизам је отац јунака као што су Чајлд Харолд, Дон Жуан, Оњегин и други, који представљају генија-меланхолика, индивидуу на граници особењаштва и мотиви досаде и декаденције који их прате, а који проистичу из недостатка адекватних одговора на њихову сетну упитаност над смислом живота и сврхом свега земаљског, односно постојањем трансцендентног и могућности бивствовања у њему. Ова њихова тежња за недокучивим их убраја у мотиве који истовремено чине круг књижевног мита о Фаусту, такође једне од најопсесивнијих тема у романтизму, посебно у музици. Суштину књижевне теме Фауста чине комплексни проблеми подвојености људске душе, мотив пакта са ђаволом услед достизања апсолута, односно, човекова тежња да спозна и овлада Творчевим моћима, таман га то коштало бесмртне душе. Индиректно је овај проблем у вези са орфичком тематиком, јер се такође бави уметничким послањем, с тим што га тумачи као „ђавољу раду“, односно, било какву врсту уметничког стваралаштва посматра као савез са ђаволом и ругање богу као једином Творцу. Овај озбиљан филозофски проблем који је мучио неке од најплоднијих књижевних умова, једнако заокупља и бројне велике музичаре, сликаре, али и филозофе, редитеље, сценаристе, либретисте – једном речју – уметнике и мислиоце сваке врсте, у најразличитијим областима и жанровима. С тим у вези се отвара могућност културолошког приступа овој теми, што у великој мери олакшава наставну праксу стварањем услова за примену технолошких иновација и савремених методичких апликација које кореспондирају оваквом приступу и тиме олакшавају посао наставнику да један филозофски проблем *par excellence* приближи и објасни на најадекватнији и најбољи могући начин као свеуметнички.

Са друге стране, оваквим приступом граде се основе за обраду и разумевање далеко херметичнијих књижевних текстова који хронолошки следе, а баве се истом темом, као што је рецимо Булгаковљев роман *Мајстор и Маргарита* који је Планом и програмом Министарства просвете и науке предвиђен за обраду у четвртом разреду гимназије, или *Доктор Фаустус* Томаса Мана, који није на поменутом списку лектира, али се за оба наслова на овај начин може пробудити интересовање, посебно за Манов роман с обзиром на то да се четвртаци сусрећу и са филозофским али и књижевнотеоријским појмом деконструкције, а овај роман је врло добар пример на ком се она може објаснити. Иако се Гетеов *Фауст* и Булгаковљев роман раде тек у четвртом разреду, приликом контекстуализовања опсесивних мотива и тема романтизма (као последњег великог правца који обухвата све гране уметности у приближно истом временском периоду на територији читаве Европе) наставник гради темеље на којима ће се заснивати анализа књижевних дела која се доводе у везу са овом темом, а следе за обраду у каснијим разредима, као што је то случај и са мотивом мртве драге, односно, орфичком тематиком (од романтичара светске и националне књижевности, до Диса, Матоша, Лорке, Рилкеа, Миљковића, Раичковића, Павловића итд).

У трећем разреду акценат је стављен на поезију, и правце као што су модерна и авангарда. Иако на први поглед њихова појава има социјално-историјску конотацију, у суштини је њихова природа филозофска. Ови правци почивају на језичком експерименту, и то на дубоко филозофском аспекту језика и његовим уметничким могућностима, његовој вези са мисаоним и суштинским као и формалним у погледу грађења стиха, стилских фигура итд. и није случајно што постоје паралелизми између појединих праваца у књижевности и других уметности ове епохе, нарочито литературе и сликарства у периоду авангарде, где су неки од –изама сликарства директно условили појаву истог у литератури (као што је нпр. случај са експресионизмом, иако он у литератури различитих националних књижевности има другачије називе). Тако поезија симболизма представља човека као симболичко биће, које је захваљујући својој свести (иако је уметници овог правца често мењају и померају јој границе уз помоћ различитих супстанци) једино способно да увиђа на први поглед невидљиве везе између свега постојећег на свету, или успоставља нове где нису постојале раније, служећи се притом симболима и знацима којима приписује конвенционално значење подложно променама у зависности од садржаја који су у њих „учитљиви“. На трагу

симболиста почива читава лингвистичка школа од Сосира, која је отворила врата авангардном песништву, које опет, за разлику од симболизма, не трага за везама између форме и значења на плану слике или звука, већ настоји да поезијом поткрепи тезу о независном животу језика, који већ садржи све могуће везе и значења, само их из њега треба „откључати“. У томе су најдаље, знамо, отишли руски формалисти, након чега су отворена врата постструктурализму, филозофији језика и формирању семиотике, што коначно води и до успостављања културолошких студија и посматрања књижевног дела не више само као језичког већ сада и као културолошког феномена, које као део посебног језичког система функционише у оквиру одређене *семиосфере* (Лотман 2004).

Поред симболиста, у трећем разреду се обрађују и песници међуратног периода, односно непосредног послератног доба, што иде у корак са развојем лингвистике и филозофије у правцу структурализма. Наиме, постоји паралелизам у поезији футуризма и осталих *–изама* авангардне поезије и лингвистичке и филозофске школе структурализма. Већина руских песника тога периода су истовремено били и проучаваоци књижевности школе формализма, која се развила из Сосирове лингвистичке школе, а која заговара извесни сократовски, *мајеутички* принцип писања поезије, односно њеног *порађања* из самог језика, што суштински води до Чомског и генеративне граматике, и на крају, на дуже стазе, и до семиотике и теорија културе, Лотманове семиосфере итд, што је ништа друго него филозофија језика и комуникације, свођење књижевности и осталих облика уметности на ниво комуникације, кодирање и декодирање, постављање теорија читања и писања, рецепције и реинтерпретације, постмодернистичких теорија о књижевности као *ars combinatoriae* итд. и, коначно, сублимације хуманистичких наука у културолошке студије.

Друга присутна тема модерне, која је као период најзаступљенија у трећем разреду, јесте наставак бављења проблемом сувишног човека отвореног у романтизму, карактеристичног за дела Антона Павловича Чехова (иако се њоме баве и Флобер, Достојевски, Гончаров и други). Његови јунаци су опхрвани досадом и безнађем, заглављени у чамотињу живота без могућности промене и осцилација, разочарани и резигнирани. Многи од њих размишљају о бекству или самоубиству, али најчешће не учине ниједно, доводећи тако романтичарску интерпретацију овог проблема врло близу разрешења у виду егзистенцијалистичког (Камијевог) побуњеног човека. Писци

руске школе заправо и не раздвајају књижевну од филозофске праксе, пишући књижевна дела као одговор на филозофско питање које их мучи, па тако Чехова, Љермонтова и Гончарова мучи сувишни човек, Достојевског проблем вере, Булгакова проблем стваралаштва, итд. Поред Чехова, важно је споменути и Кафку чији се *Процес* обрађује у настави, јер оба писца својим делима наговештавају егзистенцијализам, односно, отварају врата рецепцији и разумевању дела егзистенцијалистичке филозофије која следе у наредном разреду (Ками, Сартр, Бекет, Достојевски), с тим што је Чехов као утицај значајнији у погледу развоја драмског егзистенцијализма (Ибзен, Стринберг, Ками, Брехт, Бекет, Јонеско), а Кафка у контексту прозних остварења и фантастичког дискурса (Ками, Сартр, Достојевски, Киш, Андрић, Пекић итд).

Коначно, у четвртном разреду се на списку лектире налазе ремек-дела светске литерарне баштине у којима се ученици сусрећу са комплексним филозофским темама и проблемима који су логичан след и надоградња оних којима су већ имали прилику да се баве. Сада уз неко мање искуство савладаног градива из књижевности и теоријско упориште у препознавању филозофских проблема стечено на часовима филозофије, ученици би требало да су донекле оспособљени да се успешно и релативно самостално упусте у тумачење. Дакле, тема сувишног човека из градива претходне године се наставља у виду теме побуњеног човека и учења о филозофији егзистенцијализма. Албер Ками и Жан Пол Сартр, филозофи међу писцима и писци међу филозофима, окосница су овог књижевно-филозофског правца, који неки од својих најсјајнијих манифеста добија управо у виду књижевног дела као што је *Странац* или *Мучнина*. Видели смо да Ками пише филозофску расправу, поред књижевних и књижевнотеоријских текстова, док Сартр поред филозофских расправа и студија пише и књижевну есејистику и критику *О књижевности и писцима* (Сартр 1962). Из угла Камијевог дела можемо повезати филозофију апсурда са учењем о трагедији, и као спона нам може послужити његов текст *О будућности трагедије* (Ками 1984), са предавања одржаног у Атини, 1955. год. поводом јубилеја грчке трагедије. Све што је трагично у својој бити настало је као последица кршења постављених норми, тако да је суштина трагичности, по Камију, *граница коју не треба прећи*. Са друге стране, ако погледамо Камијев филозофски став, да је човек увек у раскораку са светом, да увек жели више него што је свет у могућности да му пружи, и да, што је интелегентнији и луциднији, мање су му шансе да прихвати оно што не може спознати и објаснити

(смрт, бога) а самим тим он јаче жуди за прихватањем, видећемо да се апсурд као животна филозофија савршено уклапа са трагедијом. Апсурдни човек, као и трагични јунак, није слободан, а жели слободу, спутан је нормама које не разуме и не може објаснити, затворен у лавиринт из којег је излазни пут усмерен једино под земљу, односно ка смрти. У том тренутку, када човек схвати да је на граници, и да не сме и не може ни ка разуму, јер је крај неизбежан, ни ка вери, јер не верује, тада је његова судбина запечаћена. Сагласни томе су и ставови до којих долази савремена филозофија, посебно Мишел Фуко, да је човек трансгресивно биће, и његова суштина је у непрестаном настојању да прекорачи границе које је сам себи поставио, из чега се у ширем контексту да закључити да култура почива на константном кршењу табуа који чине цивилизацију, како би их наново потврдила, јер без опстанка цивилизације нема ни културе. На ту тему пише и Жорж Батај у својим студијама *Еротизам* и *Сузе Еросове* (Батај 1972) и *Књижевност и зло* (Батај 1977), користећи се антропологијом и филозофијом приликом тумачења наслова из књижевности, односно истичући да књижевност и књижевно стварање уопште представљају филозофију за себе, као и слику развоја човека у антрополошком смислу. Све нам је ово важно за адекватан приступ и интерпретацију дела као што су *Чекајући Годоа* Семјуела Бекета, или дела Достојевског, који је извршио највећи утицај на филозофске мисли Албера Камија.

Достојевског књижевна историја сматра највећим филозофом међу писцима, и на страницама његових романа виђамо читаве расправе на различите теме, а најчешће су то преиспитивања хришћанских учења, црквене праксе, саме вере и свих проблема које она отвара – постојање бога и оправданости вере у њега, луцидност и апсурд, сврха уметности и њен есхатолошки карактер (његова теза да ће *лепота спасити свет*). За разлику од експлицитне филозофије апсурда о којој је било речи и која хронолошки следи након његових романа, код Достојевског видимо fino нијансирана психолошка стања људске јединке коју располућују питања на која нема одговор – постоји ли бог, и ако постоји, како је могуће да дозвољава толику неправду и страдање невиних деце, као и питања сагрешења, кривице и искупљења путем испаштања. Анализирајући роман *Злочин и казна* или *Браћа Карамазови* у настави, неке од поменутих мотива и проблема које у њима налазимо и који опседају писца можемо пронаћи и у делима Кафке, Бекета, Камија, али и Шекспира, *Библији* и бројним другим, и помоћу тих сродности их узајамно реинтерпретирати, што шири и продубљује значења једнако анализираних као и дела којих са њима доводимо у везу. Ово су само

нека од питања која постављају и филозофи, али их интерпретирају теоријски, односно покушавају да систематично изнађу на њих одговоре, док је књижевност, па и уметност уопште у том смислу специфична јер не нуди одговоре, само поставља питања и покреће на размишљање. Можемо слободно рећи да би се уз минимално истраживање дошло до закључка да је велики број филозофа своју интелектуалну и теоријску потрагу отпочео управо под утицајем неког уметничког дела, посебно књижевног, односно, да је на питање које је поставио књижевник тј. уметник покушао да одговори филозоф.

Важан правац који се у четвртом разреду такође отвара је свакако постмодернизам, и његова главна теза о књижевном делу као својеврсном *ars combinatoriae*, литератури која постоји ради саме литературе и сама себи служи, и као грађа, и као тумач. Овакав поглед на уметност (послератну уопште) отвара питање оригиналности, односно плагијата, које има своју посебну филозофску проблематику, о чему су писали многи, а у овом случају је важно истаћи Бартов текст под насловом *Смрт аутора* (Барт 1984). Видимо да и сама књижевност тежи оним путевима којима је кренула и наука, или обрнуто, која иде ка општим културолошким студијама, а то су у случају текста свеобухватност и анонимност, односно *пратекст* и *претекст*, или условно речено *повратак миту*, као анонимној, светој причи, која прича о свему важном и у себи садржи све законе и забране, сва искуства и примере, сво сведочанство о човеку као мислећем бићу. Као увод у поетику постмодерне ради се Борхесова прича *Ишчекивање* (Борхес 1999), и њоме се ученици упознају једнако са поетичким начелима самог Борхеса као и постмодерне уопште (будући да га већина критичара и теоретичара именује њеним родоначелником, иако је интертекстуалност и коришћење литературе као књижевне грађе старије од Борхесових дела; као репрезентативни пример можемо узети већ грчке античке трагедије писане на основу митова и епова, а примера је небројено), са назнаком да је он први који је легитимисао коришћење постојећег текста као грађе за нови, односно, читаву поетику засновао на тој техници, и саобразно Бартовој идеји о анонимности аутора и Деридиној идеји деконструкције, у потпуности оспорио појмове оригиналности и плагијата.

На ову тему се надовезују и обраде књижевног дела Данила Киша (*Енциклопедија мртвих*), Борислава Пекића (*Човек који је јео смрт*), Михаила Булгакова (*Мајстор и Маргарита*) и других, који за тему својих дела узимају само писање, односно стваралачки порив и поетичка начела (будући да је

аутореференцијалност једна од важних одлика постмодерне). Аспект аутореференцијалности се такође може посматрати и кроз савремену поезију, кроз развој поменуте орфичке тематике и њену заступљеност. Свакако најтежа за праћење је линија интертекстуалности у поезији, с обзиром на то да она може да унутар себе инкорпорира бројне цитате и алузије који на први поглед не изгледају тако, захваљујући одликама песничког језика, док, са друге стране, може да алудира само мотивом или насловом на неко друго књижевно дело или дело које припада другој уметности. Тако је, на пример, поезија Бранка Миљковића богата подлога за интертекстуалне потраге, јер у његовом делу наилазимо на најразличитије врсте алузија, тематских веза, и бројне мотивске структуре изграђене на основу већ постојећих текстова. Међутим, његове алузије не упућују на друга књижевна дела у смислу неке референце, не остварују читалачку комуникацију у смислу цитата, већ граде једну фину симболичку линију, успостављајући нове релације између значења употребљених стилских фигура и непрегледне симболике свеукупног књижевног стваралаштва. Тако структурирана поезија се може тумачити на онолики број начина колико се различитих релација може уочити, у зависности од креативности и начитаности самог читаоца који те релације уочава, што је и одлика читаве постмодерне. Карактеристика која Миљковићеву поезију издваја из токова њему савремене поезије, јесте његова оданост традиционалним формама. У веку када доминира рушилачка настројеност према традицији, када поезија у себе укључује бројне непоетске компоненте, Миљковић је успео да помири актуелне поетске преокупације и модеран језички израз са римом, формама сонета и сонетног венца, и другим; мирећи тежу и противтежу (нео)авангарде – језички експеримент и мелодију, тиме што је тенденције нове лирике успео да изрази традиционалним песничким формама.

Видели смо да се ученици сусрећу са филозофским проблемима и пре знања о томе шта је уопште филозофија. Улога наставника књижевности је овде истовремено и улога првог ментора при учењу мишљења, његових форми и токова. Тиме има и двоструко већу одговорност, јер је он тај који ученику указује на тајне стваралаштва и бивствовања, на везу мишљења и делања, на мистерије инспирације, талента и невидљивих божанских нити у свему што је уметничке природе. Видели смо да многи писци, нарочито руски, не одвајају филозофирање од књижевног заната, и да је некад књижевно дело јаснији филозофски трактат од теоријске књиге. Имајући све ово на

уму, главни задатак сваког наставника књижевности би био на првом месту да научи своје ученике да *читају*, да уочавају везе између текстова, литерарних, теоријских и филозофских, и да помоћу ученог покушају да сами донесу закључак, да развијају критичко мишљење и формирају критички став према садржају који анализирају, и коначно, да их оспособи да доносе вредносне судове и формирају естетски укус. Да би све то постигао, наставнику је итекако потребна помоћ филозофије, али не директно у настави, с обзиром на то да ученици немају потребна знања да би се остварила корелација (осим у обрнутом случају, где знања из књижевности омогућавају корелацију настави филозофије), већ самом наставнику филозофија представља огромну помоћ приликом тумачења књижевних дела која су предвиђена за обраду, јер правилна интерпретација и разумевање воде иновативнијој и јаснијој методичкој обради, поред тога што је филозофија, као и књижевност на неки начин, *краљица свих наука и заузима међу њима отприлике оно место које оргуље заузимају међу инструментима. Она има преглед над њима, духовно их сажима, уређује и пречишћава резултате на свим пољима истраживања у слику света, у надмоћну и меродавну синтезу, која раскрива смисао живота, и, сагледајући положај човека у космосу, даје му одређење.* (Ман 1980: 117)

1.3 Могућности тумачења књижевних дела другим уметностима (апликације)

1.3.1 *Фауст* као опсесивна тема романтизма⁵

*Па добро, ко си?
Оне снаге део
Што вазда хоће зло а вазда добро ствара.
(Фауст)*

Фауст Јохана Волфганга фон Гетеа представља једно од најкомплекснијих дела која се налазе на списку школских лектира. Потешкоће у тумачењу почињу самим читањем, јер је дело по жанру драма за читање (лезе драма) и писано је у стиху, због чега наилази на отпор међу ученицима. Уз то *Фауст* је дело дубоке мисаоно-филозофске суштине, јер се бави метафизичком темом подвојености људске душе, човековом стремљењу ка апсолутном, и позиционирањем у улогу Творца, проистекло из дугогодишњег списатељског труда једног од најрефлексивнијих писаца светске књижевности. Озбиљност штива плаши и предаваче, а камоли ученике, и стога је важно пажљиво осмислити начин и угао из којег би се овако инспиративно и компликовано дело представило и тиме приближило аудиторијуму. Притом треба имати на уму да циљ наставника не би смео бити да што „исправније“ протумачи дело на часу, јер је чин читања и тумачења нешто посве субјективно и оригинално, као и сам чин писања, већ да одређеним аналитичко-интерпретативним приступом и методичким корацима контекстуализује дело на начин који ће ученике заинтересовати да најпре прочитају дело, а затим да о њему размишљају и дискутују.

Будући да је *Фауст* опсесивна тема романтизма, једнако у књижевности и другим уметностима, посебно музици, интертекстуалну потрагу је најлакше почети од наслова, који је истовремено и ознака за тему. Касније током анализе пажњу треба посветити и другим структуралним елементима који могу послужити као смерница ка другом тексту, односно некњижевном медију, као што су мотиви, лајтмотиви, теме, имена, топоси, итд. У наставку текста сам покушала да истакнем додирне тачке између књижевности и музике на нивоу микроструктуре, а потом их повежем на нивоу теме

⁵ Резултати истраживања на тему *Фауста* у оквиру истраживачких задатака и израде текста ове дисертације објављени су у периодици у виду чланка, види (Миланов 2010)

Фауста, са циљем да покажем да постоји дубока сродност књижевности и музике, и да је могуће једнако тумачити једну помоћу друге, као што их је могуће на тај начин изразити, што су управо композитори романтичари настојали да ураде у својим програмским делима.

Мотив у књижевнотеоријском смислу (Живковић 2001) подразумева најмању структуралну јединицу унутар књижевног дела, која се даље не може разлагати. Теоретичари деле мотиве у три групе: на описне (или статичке); оне који покрећу радњу (или динамичке); и оне који изазивају расположења (или асоцијативне). У структуралном погледу може имати различита значења и различите функције. Посебно значење у писаној књижевности има када означава један тематски комплекс који се јавља код више писаца у различитом временском опсегу, нпр. мотив Прометеја, Фауста, „мртве драге“ и сл, што указује на проширење значаја појма мотива са структуре на књижевну грађу. Тема, са друге стране, представља материјал или предмет књижевне обраде, или подручје из којег се црпи грађа за дело, односно проблем који обрађена грађа у себи носи (проблематика). Темом се још може називати идеја водиља тј. основна осећајна, мисаона нит која показује значења различитих елемената дела, и у том смислу представља једну од главних смерница за тумачење текста. Настају варирањем и комбиновањем мотива, и неретко се понављају, или постају *опсесивне* за једног писца, једно доба или један жанр. Тема књижевног дела може бити било шта, укључујући и књижевно или какво друго уметничко дело, те је стога, поред мотива, у основи интересовања компаративног и културолошког приступа.

Мотив у музици (Плавша 1972: 357) исто као и у књижевности, представља најмању структуралну јединицу, и чине га неколико тонова, највише два такта, карактеристичне тонске и ритмичке организације. Он представља основу на којој аутор примењује поступке тзв. тематске обраде и принципе структурног развоја. У многим конкретним случајевима тематска обрада своди се на имитационо, варијационо или концертно обрађивање карактеристичног детаља⁶ неке структурне целине, која, опет, у сонатном или неком другом музичком облику игра улогу теме. Док ради са тим детаљима тј. тематски их обрађује, композитор постиже изражајне градације које динамично развијају структуру (форму) дела. Тематска обрада тј. мотивски рад настаје

⁶ који не одговара увек формалном облику мотива

из потребе да се њиме изрази емотивни живот индивидуе/ствараоца, и представља посебно психолошко-натуралистичко, драматизујуће експресивно средство којим се индивидуализује музички израз. Иако су постојали и у старијим музичким облицима, мотивски радови у овом смислу добијају свој значај у програмској музици, која црпи свој садржај и инспирацију из ванмузичких елемената. Тема представља више-мање заокружену музичку целину⁷ која у сложеније организованој структури и конструкцији бива обрађивана, и заправо је обрада та која квалификује тему као такву. Структуре које садрже музичке теме се називају тематским структурама, тј. тематским облицима.

Лајтмотив⁸ као израз није увек одговарајући ономе што као музички термин означава. У науку о књижевности је као термин ушао из области музике, и означава низ мотива који карактеризују извесне ситуације, ликове, појаве. У музици се најчешће везује за Вагнера у чијим операма и музичким драмама служи као симбол одређених лица, духовних стања, предмета, идеја и сл. Јавља се у ситуацијама када се сценска радња односи на њих, или има неке везе са оним што ти симболи значе и изражавају, и гради се поступком симболизације одређених садржаја помоћу заокружених мелодијско-ритмичких модела. Сам Вагнер је своје лајтмотиве називао грундтемама – основним темама. Он их је као изражајно средство преузео претежно од Бетовена, који се служи одређеним мелодијским елементима као симболима идеја и обрађује их у готово свим ставовима циклусне форме, и Вебера, чије су увертире налик на програмске симфонијске поеме, јер се у њима описује фабула опере којој претходе. Функцију лајтмотива код Берлиоза има основна тема-симбол, тзв. „*idée fixe*“ у *Фантастичној симфонији*.

Програмска музика, за разлику од тзв. апсолутне, подразумева музичке облике којима се нешто „излаже“, односно њен садржај је нека ванмузичка појава или представа⁹ тј. *програм* (Плавша 1972: 482). То значи да *без познавања програма* музичког дела *не бисмо могли правилно реципирати његову садржину*, стога што нам у програмском делу музика „прича“ оно што нам је из његовог програма већ познато, тако што симболички елементи музике буде асоцијације на оно што је у њему садржано. Он може бити дат као наслов, или посебан литерарни текст попут синопсиса (као за роман или филм, нпр.). Улогу програмског симбола може имати једна тема (као

⁷ може бити мелодија

⁸ од немачког *Leitmotiv* за водећи мотив

⁹ Најчешће нека историја, легенда, бајка, литерарно дело, или пак уметничка слика, пајзаж, или какво дело људских руку и сл.

тзв. „*idée fixe*“ код Берлиоза у *Фантастичној симфонији*)¹⁰ или лајтмотив (нпр. код Вагнера). Берлиоз је значајан јер је први увео начела тонског сликања као уметничког жанра, служећи се темама и мотивима који садрже описне елементе и карактеристичним мелодијско-ритмичким елементима и покретима као музичким симболима, стављајући их у варијационе облике. Тиме је започео снажан покрет програмске музике у романтизму, који је уз њега дао неколико великих представника тзв. неонемачке или неоромантичке школе, као што су Лист, Сметана, Р. Штраус, Корнелијус, Сибелијус, Вагнер и други. Програмска музика је одговарала тежњи романтичара за обједињавањем уметности, и дела су настајала као жанр драмске музике (некад и епске по изразу), као пандан музичкој драми и сценском ораторијуму, а захватају и концертне форме. Сонатна форма у било којој од својих варијација представља можда и идеално музичко средство за приказивање драмског стања, будући да се ставови сонате нижу по принципу контраста што их и чини погодним за изазивање осећаја напетости, што је, опет, најлакше приказати на примеру Бетовенових соната због којих га и сматрамо претечом програмске музике.

Поред наведених сродности на плану микроструктуре, још једна веома важна веза књижевности и музике је свакако опера. Опера је као сложено музичко, вокално-инструментално сценско дело настала из покушаја оживљавања старогрчког театра у периоду ренесансе у Италији. Ово нам је значајан податак из разлога што сугерише корелацију између проучавања драме на часовима књижевности и опере на часовима историје музике. Позориште као културолошки феномен обједињава драму и оперу, те је то још један од разлога за овакав приступ. Такође, *либрето* тј. текст опере је углавном писан на основу постојећег књижевног дела, мита или сл. које се тим путем адаптира за оперско извођење.

Старогрчки театар (Лески 1995) је резултат различитих магијских обреда, од којих су најзначајније Дионизијске свечаности за време којих су се одиграла надметања трагичких песника. Једну целовиту трагедију чиниле су заправо три везане трагедије (трилогија) и сатирска игра која им је претходила. Сматра се да је трагедија настала из дитирамба, извођењем једног глумца/певача (хоровође) испред хора и увођењем дијалога између њих. Име дугује грчкој речи *трагос* што значи јарац, или

¹⁰ У случају Берлиозове *Фантастичне симфоније* улогу програмског симбола игра тема дата у цикличној сонатно-симфонијској форми која симболише његову драгу, и варијацијом у делу доживљава трансформацију у „тему вештице“, чиме је он испричао своју несрећну љубав, а што не бисмо схватили да нам унапред није објаснио симболику теме.

длака, највероватније због јарећих кожа које су, поред маски и котурни, носили глумци на сцени. Поседовала је посебан облик синкретизма, јер је имала ритуални карактер, костимиране учеснике који су сценски приказ изводили уз вокално и инструментално деловање, садржајем делујући катарзично на аудиторијум. Опера у том смислу задржава синкретизам, с тим што губи ритуални карактер и знатно јој је умањено катарзично дејство.¹¹ Пре Глукове реформе (XVIII век), опера се делила на оперу *серију* и оперу *буфо*. Опера *серија* је имала за либрето махом озбиљне митолошке, литерарне и историјске теме, углавном трагичне садржине, док је опера *буфо* имала лакше теме, заплете утемељене на комичним ситуацијама, лаке љубавне комаде са срећним крајем и драстично наглашен натурализам. Солисти певачи су били својеврсни виртуози, и дозвољена им је била велика слобода у интерпретацији ликова, што је резултирало бројним импровизацијама, дотле да су, у жељи да се експонирају и демонстрирају своје вокалне способности и квалитете, комбиновали арије из неколико опера приликом једног извођења. Такво стање оперске сцене у XVIII веку доводи до реформе коју започиње Кристоф Вилбалд Глук. Најважнији датум у историји опере је свакако премијера његовог *Орфеја и Еуридике* 05. X 1762. године у Бечу, будући да се она одликује свим драматуршким обележјима опере новог типа, а чији ће трактат сам Глук објавити у предговору за оперу *Алkestис* 1767. године.¹² Позивао се на праксу великих грчких трагичара и позоришне уметности ренесансе, и његове идеје су биле широко прихваћене од стране напредне интелигенције оног времена. Његово схватање улоге и карактера опере *серије* су и резултат познанства са великим тадашњим либретистом Калцабиђијем, који је и сам, под утицајем Русоа и енциклопедиста, захтевао реформу опере *серије*, са тенденцијом да она буде што ближа стварном животу.¹³ Реформа се огледа у томе што Глукове опере мењају основе музичке и драмске компоненте и однос музике и речи у вокалном саставу; он уводи тзв. *recitativo accompnato* помоћу којег динамизује сценску радњу, арије сликају интимне мисли и осећања сценских јунака, док увертира постаје важна као тумач садржине. Његова

¹¹ Које се у том облику и са том функцијом у драми уопште готово изгубило са нестанком античког грчког театра

¹² У њему се залаже за „озбиљну оперу“ без лажне патетике, површног сјаја, у којој ће *музика служити драми*, а ова реалистички одражавати реална збивања у људском животу. Иако су теме и даље биле митолошке, односи између учесника у драми су били хуманизовани (Плавша 1972: 162)

¹³ Написао оперу *Ифигенија на Аулиди* по тексту Расинове трагедије; важно стога што су начела класицистичке поетике драме, базирана на Аристотеловој поетици, сродна тежњама оперских реформатора у погледу поштовања и интерпретације античких узора

реформа опере одводи музичку сцену ка музичкој драми Рихарда Вагнера. (Плавша 1972: 162-163)

Вагнер после неуспеха у опери у Паризу одлази у Дрезден где се афирмише извођењем *Холанђанина луталице*; проучава Шекспира и античку драму, класично шпанско позориште, и нарочито германске, немачке и скандинавске легенде, и ту пише *Танхојзера*, *Лоенгрин* и почиње рад на *Зигфриду и Нибелунзима*. Тад почињу први сукоби око његових естетичких и социјално-политичких погледа у којима све више испољава бескомпромисни негативни став према опери онога времена. Прихватаће тих опера од стране публике га упућује на друштвене студије, и закључује да права драмска уметност, музичко позориште у којем би гледалац и слушалац могли наћи проблеме и појмове од дубљег, општег значаја, не може постојати у друштву у коме је новац једино мерило вредности, а новчана моћ одлучујућа у одређивању естетичких смерница. Након гушења Дрезденског устанка 1849. бежи у Вајмар код Листа, који му набавља лажни пасош, и потом бежи у Швајцарску. У Цириху пише низ расправа и студија о уметничкој проблематици, нарочито о проблемима опере, и у њима излаже своја начела о реформи опере. За нас је битно његово мишљење да ново музичко-сценско дело мора бити засновано на синтези више уметничких области, на јединству музике, поезије, драме, сликарства и игре, а узор за ту „општељудску“ (како је назива) уметност је античка драма, која не само што је у синкретизму садржала више уметничких родова, већ је била и заснована на митологији, што је по њему прави извор за уметнички садржај. Једна од таквих тема, коју је и сам покушао да обради и напише програмску симфонију (али је, нажалост, компоновао само увертиру) свакако је једна од најпопуларнијих тема и књижевности и програмске музике – прича о Фаусту.

У основи Фауста као књижевне теме стоји мотив склапања пакта са ђаволом и архетип човека сумње. Будући да постоји небројено дела из различитих уметности која се директно насловом или неким другим обликом структуре позивају на ово име, без обзира на варијабилне појединости, Фауст постаје универзални знак за његову основну тему – пакт са ђаволом, односно продају душе. Иако је најстарија прича о Фаусту заправо немачка легенда у којој јунак склапа пакт са ђаволом дајући своју душу за знање, кроз време се мењала¹⁴ и своју прву штампану верзију доживела 1578. године у облику књижице под насловом *Повест о доктору Јохану Фаусту* коју је у Франкфурту

¹⁴ Будући да је постојала у облику балада, позоришних и луткарских приказа и сл.

као анонимни спис објавио Јохан Шпис (Христић 1986: 9). Интересовање за ову књижицу не јењава ни током XVII века, у ком добија многе варијанте, и бива превођена. Један од превода из 1592. под насловом *Повест о проклетом животу и заслуженој смрти доктора Цона Фауста* вероватно је послужио као основа за драму *Трагична повест о доктору Фаустусу* Шекспировог савременика Кристофера Марлоа, која је објављена постхумно, и то у две верзије: прва је из 1604. године, док је друга, редигована и допуњена појединим сценама из 1616. године.

Марлоова верзија говори о немачком научнику који презрева ограничења традиционалне науке, и почиње да учи и практикује магију, призива Мефистофелеса, и шаље га господару Луциферу са понудом да замени своју душу за 24 године Мефистофелесове службе њему лично. Луцифер прихвата понуду, Фауст почиње да испитује Мефистофелеса о разним стварима, и добија одговоре на сва питања осим на оно ко је створио свет. Ова и сличне ситуације су га нагнале на предомишљање, да ли да повуче пакт, али се Мефисто потрудио да до тога не дође. Потом, Фауст полази на бројна путовања на којима изводи свакакве трикове, и како се ближило извршење уговора, почиње да страхује од све ближе смрти, увиђајући да није искористио своје моћи ни за шта велико и озбиљно. Уз помоћ Мефиста призива Хелену Тројанску не би ли импресионирао групу учењака, и коначно признаје да је склопио пакт са ђаволом. Приликом истицања последњег сата пред извршење уговора, Фауст се каје и моли за милост, наговарајући и саму Хелену да га спаси пољупцем, да му бесмртност и спаси његову душу. Иако су учењаци, ужаснути, одлучили да се моле за њега, ипак је прекасно, и у поноћ хорда ђавола долази по његову душу. Сутрадан учењаци проналазе Фаустове беживотне удове, и одлучују да му одрже сахрану.

Двеста година касније Гете објављује своју верзију легенде о Фаусту у облику драме за читање (лезе драма), која се и данас сматра ремек делом немачке књижевности. За разлику од Марлоовог, Гетеов Фауст не склапа уговор са ђаволом узимајући га у своју службу на одређено време, већ обећава вечну службу ђаволу у паклу у замену за Мефистофелесову службу на земљи; и ту службу не захтева први Фауст већ је Мефисто тај који нуди пакт. Уговор потписује крвљу, уз договор да опкладу (душу) губи тренутно уколико доживи моменат истинске среће, онај у ком ће пожелети да остане вечно. Поред основног мотива склапања пакта са ђаволом и вечите тежње за спознајом, Гете међу централне мотиве уводи и мотив љубави између Грете и Фауста која се завршава трагично. Маргаретином смрћу се завршава први део драме.

Други део нема директне везе са првим, већ га чини пет чинова који представљају донекле независне епизоде које приказују Фауста на путовањима. Највеће одступање Гетеове верзије је у томе што његов Фауст на крају ипак спасава душу (за разлику од Марлоовог који одлази у пакао), чином врхунске божанске милости која дозвољава искупљење онима који стреме и живе да би стремили. Сличности се у овом погледу називају и разликују у толико што Марлоов Фауст неуспешно моли Хелену да му спаси душу, док је Гетеов Фауст спасен управо Гретиним невиним страдањем и опроштајем.

Поред Марлоове и Гетеове верзије постоје и многе друге, драмске и прозне, а нама је овде од њих најзначајније споменути роман Томаса Мана *Доктор Фаустус* из 1947. године. Ман ставља Фауста у контекст XX века, у лик Леверкина, студента теологије и филозофије који притом свира клавир и тежи композицији, који добија венеричну болест након посете борделу. Услед тога склапа пакт са Мефистофелесом, којим у замену за душу добија 24 године блиставе композиторске каријере. Он успева да створи дела узвишене лепоте, иако му тело пропада због болести, и у тренутку када презентује своје ремек-дело 1930, названо *Ламент доктора Фауста*, признаје свој пакт, обузима га лудило и сифилис га уништава споро и болно до коначне смрти 1940.¹⁵

Видимо на ова три примера на који начин мит о Фаусту, којег чине неколико главних мотива, кореспондира са жанром у ком је писан, као и са временом у ком је настао. Марло је писац Елизабетинске трагедије, Гете романтичар-мистик, а Ман комплексан романиста двадесетог века. Марлоов и Гетеов *Фауст* су нам значајни као извор тематских кругова за настанак бројних музичких дела, те инспирација за бројне наредне верзије, док је Манов интересантан као својеврсна деконструкција мита у погледу спајања књижевности и музике кроз портрет јунака фаустовског типа као композитора, који ствара ремек-дело на тему Фауста, уносећи поред комплексне метафизичке идеје о пакту са ђаволом, и људском стремљењу и незаситој жељи за знањем, због које је и изгубио Рај, идеју о стваралаштву као проклетству, о уметности и надахнућу као својеврсној болести која изједа уметника, односно уметности која се плаћа животом и душом.

¹⁵ Кореспонденције са годинама наводе тумаче да у лику Леверкина виде Немачку тога доба коју изједа нацизам као њега сифилис, и њена душа доживљава исту судбину.

Прво значајно музичко дело инспирисано Гетеовом трагедијом је песма из Бетовеновог опуса 75. бр. 3 названа *Из Гетеовог Фауста* из 1809. године. Хронолошки га следи Вагнерова *Увертира за Фауста* из 1840. године, која је требала бити увертира за програмску симфонију *Фауст*, али је композитор схватио да је никада неће завршити, и оставио увертиру под тим насловом. Следи Берлиозова програмска симфонија *Фаустово проклетство* настала 1846. године, којом је настојао да музичком уметношћу кроз форму симфоније (у којој се као и у сонати, по правилу, ставови нижу контрастно) дочара дуализам људске душе, сликајући музичким мотивима човеково проклетство стремљења ка апсолутном и његову распопућеност између добра и зла на том путу. Ова симфонија се често и данас изводи на оперској сцени широм света, углавном као балет. Даље, 1853. године Роберт Шуман завршава свој ораторијум под насловом *Сцене из Гетеовог Фауста*, иако га је отпочео деценију након објављивања другог дела трагедије, тј. Гетеове смрти. Сам Гете је говорио да би једино Моцарт могао компоновати музику за *Фауста* (иако је композитор умро још 1791.), и с тим у вези Шуман у једном писму Менделсону каже како ризикује не само тиме што обрађује једно од најзнаковитијих и најпопуларнијих дела немачке књижевности, већ и што се тиме пореди са Моцартом. Иако је сам Шуман био скептичан поводом свог рада, ово дело се сматра једним од његових највећих, јер је показао дубоку сензитивност за свеобухватност Гетеове драме. Успео је да између мрачне и напете увертире и смиреног и елегантног завршетка створи комплексан музички апарат који обухвата хорор-оперу, гранд оперу, ораторијум и црквену музику, све од почетка до краја у функцији осликавања драмских сцена, са упечатљивим дочаравањем борбе између добра и зла и Фаустове неспутане и непрестане тежње ка просветљењу, који леже у суштини Гетеовог дела. Иако данас често превиђен у широком Шумановом опусу, овај ораторијум представља можда његово најдирљивије дело и уједно и врхунац остварења романтичарске тежње ка ванмузичким, посебно литерарним, потенцијалима музичког изражавања.

Још један велики композитор програмске музике и клавирски виртуоз, Франц Лист, компоњује програмску симфонију *Фауст* 1854. године, такође инспирисан делом великог немачког писца. Познат по својим транскрипцијама за клавир, урадио је и бројне на исту тему, од којих је важно истаћи валцер из Гуноове опере. Шарл Гуно је компоновао оперу *Фауст* 1859. године која се и данас изводи у оперским кућама широм света. Не желећи да тумачи филозофску суштину Гетеовог дела Гуно тежиште

ставља на љубав и сплетке између Фауста и Маргарете. Стављајући музику у службу драмске радње он у *Фаусту* превазилази тада популарног Мајербера и ствара дело између велике и комичне опере. Следећи реформаторске идеје Глука он се одриче свих конвенционалности и ствара нераскидиву везу између текста и музике, дајући музици улогу тумача сложених драмских стања и преживљавања носилаца драмске радње.

Поред споменутих, постоје бројна друга литерарна, музичка као и ликовна и филмска остварења на тему Фауста, будући да његови основни мотиви и фантастични аспекти заокупљају уметнике, видели смо, од периода високе ренесансе, када се појавила прва штампана верзија овог књижевног мита, који од тада постаје свеуметнички. Једно од најславнијих дела писаних под утицајем Гетеовог *Фауста* је и роман Михаила Булгакова *Мајстор и Маргарита*.

Централни мотив свих верзија Фауста је свакако и онај по којем је ово дело најпознатије, а то је пакт са ђаволом. Мотиви који га прате су *стваралачки* – проблем уметничког стваралаштва, и стваралаштва уопште који се огледају у томе да човек узима на себе улогу Творца, при чему се служи једнако науком и магијом, док главни јунак постаје архетип човека сумње, продукт свога времена, ренесансни лик који напушта оквире религије не би ли овладао божанским знањима, вечито упитан над филозофским проблемима порекла света и човека. Стога не чуди што је Фауст омиљени лик романтичарских уметника, који су својим стваралаштвом и сами преиспитивали уметност и њену функцију, често корачајући границом ирационалног како у свом делу тако и на свом животном путу.

Управо та опседнутост вечитом младошћу (Фауст од Мефиста прво тражи да му врати младост), и знањем и умењем за које је и душа мала цена, чини овај мотив неисцрпним извором инспирације и повезује све уметнике од ренесансног доба до данас. Међутим, најпопуларнија матрица за обраду је свакако Гетеова верзија, будући да обилује библијским мотивима и алузијама, а носи у себи и трагични љубавни заплет. Иако је Гете отворио пут спасавању Фаустове душе, ипак има и аутора који се одлучују да га на крају казне, као што је то, рецимо, најупечатљивије урадио Томас Ман. Једнако као што су ренесансни и романтичарски Фаусти људи свога времена, тако је и Манов Леверкин персонификација једног модерног, аутореференцијалног ствараоца, и читав роман је, заправо, апотеоза стваралаштву. Само, за разлику од Гетеа који амбицију у стваралаштву и живот посвећен достизању савршенства дарује

божанском милошћу, Ман сматра да ове особине уметник дугује хтонским силама, метафорично сугеришући да се ремек дело плаћа највишом ценом – и животом и душом.

Дуализам и распоућеност људске природе која се налази између божанског и демонског, приказана у лику ренесансног човека који исцрпљује изворе науке и окреће се окултизму и магији, удаљивши се од средњовековног пијетета побожности и смерности, заправо је универзална слика дубоко људског и вечите борбе добра и зла у сваком од нас. Од прародитељског греха и жеље за спознајом, Сатанине побуне и пада ради овладавања творачким моћима, преко Икаровог лета у висине плаћеног стрмим падом, човек је кроз безбројне верзије синусоидне путање између неба и земље осуђен на вечну сумњу, страх и борбу за овладавањем силама које га повлаче у супротне смерове. Човек је опседнут уметничким профилем свог архетипског наличја кроз епохе, и стога што је *Фауст историјска идеја, свака историјска епоха ће имати свог Фауста* (Кјеркегор 1979: 53).

1.3.2 Легенда о Фрулашу у Пекићевом *Новом Јерусалиму*¹⁶

*Најпре сви чуше свирку за ухо врло угодну,
за чији се извор не знађаше. А онда дође пропаст.
(Нови Јерусалим)*

Борислав Пекић је један од најзначајнијих српских књижевника XX века. Његов значај се огледа како у бурном политичком животу тако и у изузетном доприносу српској књижевној сцени будући да се сматра једним од родоначелника српске постмодерне књижевности. Библиографија о Пекићу је обимна, а његова лична библиографија је разноврсна. Пратећи само наслове и поднаслове његових дела видимо да се писац врло озбиљно бавио жанровским експериментом, историзмом и документаристиком, као и митологијом и библијским темама и мотивима, што је врло јасан индикатор његових постмодерних тежњи и најбоље упутство за читање његових дела, а посебно њихову анализу на часовима књижевности.

¹⁶ Резултати истраживања Пекићевих дела у оквиру истраживачких задатака и израде текста ове дисертације објављивани су у периодици у виду чланака, види (Миланов 2009) и (Миланов 2015б)

Роман Борислава Пекића *Нови Јерусалим* са поднасловом *Готска хроника* налази се међу књижевним делима која су Планом и програмом министарства просвете Републике Србије предвиђена за обраду на настави књижевности у четвртом разреду гимназија и средњих стручних школа. Роман је у Плану и програму заступљен у виду треће приче из хронике под насловом *Човек који је јео смрт*. Избор ове приче као репрезентативне подлеже посебној дискусији, али то није тема овог рада. Пожељно би било да наставник мотивише ђаке да се не задрже на понуђеном избору, већ да прочитају читаву хронику како би стекли шири увид у саму жанровску концепцију романа, и правилно лоцирали и интерпретирали причу у контексту њене позиције унутар романа. Такође је веома важно да се делу приступи у складу са поетиком којом је писано, и не упасти у замку покушаја да се да коначно или „право“ значење, већ акценат ставити на то да се ученик оспособи да чита дело на правилан начин. Оптимално би било посветити барем три школска часа обради ове наставне јединице, где би се на првом часу дао преглед теоријских и поетичких чињеница неопходних за правилно усмерено читање Пекићевог дела (али и дела других постмодернистичких писаца, било из светске или националне књижевности), а на преостала два отворити дискусију о делу, односно дати синтезу и извести закључак.

Оно што може представљати проблем наставницима је недостатак литературе о овом Пекићевом роману, те су приликом интерпретације дела и планирања садржаја часа препуштени сами себи. Међутим, то може бити подстрек наставнику за креативно планирање часа и подстицајну дискусију о роману, с обзиром на то да ни ђаци немају литературу уз чију помоћ би се припремили за час. У оваквим ситуацијама се може извући максимум ученичке креативности на часу, и врло реално оценити њихова читалачка компетенција. Са друге стране, и наставник је овде на испиту, јер од њега зависи колико ће час бити успешан – колико ће ученика прочитати читав роман, како ће бити вођена дискусија, итд. Будући да је наставникова улога у овом случају веома важна, неопходно је да он добро испланира час, чак неколико варијанти са којима може да наступи, у зависности од тога шта може да очекује од ученика (што је релативна ствар, али наставници углавном познају разреде којима предају, бар толико да знају колико су заинтересовани да учествују у настави, и који тип часа поједином разреду највише одговара).

Када су у питању дела постмодернистичких писаца, важно је имати на уму да поетика постмодернизма обухвата све постојеће поетике књижевних праваца, најчешће

у пародираном и деконструисаном облику (мада и пародија представља облик деконструкције), што представља отежавајући фактор приликом читања. Зато би најкорисније било посветити макар један час подсећању на неке од стилских формација и њихове поетике, али и на поједине правце у проучавању књижевности. Притом можда не би било лоше поставити их контрастивно, и истаћи који се аспекти одређених формација у постмодернизму најчешће деконструишу. Овакав тип подсећања (наравно, дијалошким методом) најфункционалнији је међу ученицима који се детаљније баве изучавањем књижевности, док у другим случајевима то наставник може сам изложити монолошким методом. У сваком случају би требало истаћи природу књижевности коју негује постмодернизам – дело се посматра као *ars combinatoriae* (Дамјанов 1988), као својеврсна *слагалица*, *комбинација* која је резултат читалачког искуства и промишљања самог писца који жели да своје сазнање са неким подели, што нам сугерише и да је дело својеврстан *дијалог* писца са читалачком публиком. Из те уводне позиције наставник себи отвара бројне могућности за интерпретирање дела, јер свака интерпретација је легитимна уколико се може поткрепити аргументом из текста, а у овом случају она следи из *комбинације* значења књижевних дела чије трагове читалац проналази унутар постмодернистичког текста.

Овде се ученици срећу (неки можда и први пут) са термином *интертекстуалност*, па би га требало дефинисати и рећи нешто о његовом утемељењу, будући да је он веома значајан за науку о књижевности, посебно кад је реч о проучавању дела написаних у периоду од Другог светског рата до данас. Ваља напоменути да овај поступак није стран књижевности откад она постоји, већ га је само као термин у науку о књижевности увела Јулија Кристева, а као књижевноуметнички поступак га легитимисао Х.Л. Борхес. Такође је важно ученицима скренути пажњу на најзаступљеније методе у поетици постмодернизма, што су (пored деконструкције жанрова и интертекстуалности) метода *палимпсеста* (која је, опет, својеврстан облик интертекстуалности), посебна улога фантастике, интеграција некњижевних жанрова у књижевне тј. њихова литераризација, појава лажних цитата и фалсификованих текстова и бројни други облици цитатности који се могу јавити у делу.¹⁷ Тиме се ученицима сугерише главни задатак приликом читања оваквих текстова, а то је оно

¹⁷Сви ови облици цитатности спадају у предмет интертекстуалних проучавања у оквиру компаративног приступа књижевности. Више о цитатима и њиховој подели види у: (Ораић-Толић 1990)

што се у америчкој компаратистици зове *close reading*¹⁸, дакле читање са оловком у руци и бележење свега што нам се чини као интертекстуална смерница. Затим би требало те смернице проверити, и увидети у чему је смисао њиховог уметања у текст који читамо, тј. у ком погледу он корелира са изворним текстом цитата. Овде, опет, наставник има важну улогу, јер се подразумева да има богатију књижевну културу од ученика и да им повремено усмерава читање. Оспособљавање ученика за читање оваквих текстова би, заправо, био један од важнијих функционалних циљева обраде ове наставне јединице.

Након подсећања на основне одлике постмодернистичке поетике и упућивања ученика на праћење одређених феномена у тексту, требало би приступити скицирању Пекићеве поетике. Важно је примерима указати на манифестацију појединих поетичких начела постмодернизма у његовим текстовима, и упутити ученика на уочавање истих у тексту који се обрађује, дакле, у *Новом Јерусалиму*. Посебно треба обратити пажњу на наслов (јер је цитат) и поднаслов (јер је жанровска одредница), одакле се може почети интертекстуална потрага, али и закључити интерпретација и жанровско одређење.

Наслов дела којим се бавимо *Нови Јерусалим* је уједно и прва интертекстуална смерница коју нам Пекић оставља, и упућује нас на *Библију*. Такође је у директној вези са мотом дела, који је цитат из Јовановог *Откровења*, последње библијске књиге, као и са насловом последње приче из књиге који гласи *Луче Новог Јерусалима*. Видимо да Пекић ову нит провлачи кроз наслове почетка и краја, што не може бити случајно, те библијски контекст овде узимамо за један од кључева читања¹⁹. Други кључ за тумачење који нам писац даје је жанровска одредница *Готска хроника*. Будући да је Пекић склон жанровском експерименту, овај поднаслов је важан како књижевнотеоријски тако и за могућу интерпретацију дела.

Тај трио – наслов, поднаслов (жанр) и мото – представљају окосницу интертекстуалних релација у Пекићевој прози, поред алузија и реминисценција у виду имена ликова, њихових занимања, снови, литературе коју читају. Најчешће су то алузије на *Библију* или на неки од античких митова као на извориште свих тема и мотива, тј. свих могућих прича које су већ испричане. У случају *Новог Јерусалима*

¹⁸У слободном преводу – *пажљиво, будно читање*

¹⁹Више о библијском подтексту *Новог Јерусалима* види у: *Речи са чистих усана* (Радуловић 2007)

жанровска одредница упућује на две стране: *Готска* на Готе и њихове саге, док је *хроника* кључна реч будући да је свака од пет прича датирана, поређане су хронолошки и слободно их можемо назвати хроникама јер све прате један мотив, о чему ће бити речи даље у тексту.

Период готике у Европи обухвата касни средњи век и карактеристике готске уметности су највидљивије и најупечатљивије у архитектури: моћна, велелепна здања, високих плафона и торњева, издужених, оштрих и витражима украшених прозора, са спољним потпорним стубовима који изгледају као егзоскелет, и унутрашњим декором који одише благим хорором. Готске цркве су препуне Гаргоља, ковчега и витрина са костима и лобањама, и ризницама богатим различитим реликвијама. Вео мистике који обавија готски стил лежи у разлогу именованја једног књижевног жанра *готским* – готског романа, чији су најбољи предствници *Франкеништајн*, *Дракула*, *Оркански висови*, итд. Одлике овог жанра су карактеристичан топос (најчешће замак, готског стила, или слично здање), фантастични мотиви и тајна као централни мотив заплета, која се открива до краја романа у виду скривеног рукописа, предмета, особе, догађаја итд. неретко праћени трагичном љубавном причом. Првобитна модификација овог жанра од стране Е. А. Поа резултира стварањем новог жанра: детективске приче (романа) која је и данас један од најпопуларнијих литерарних жанрова. Међутим, када Пекић каже *готска сага* описујући поједине хронике *Новог Јерусалима*, заправо на уму има легенде које су са Готима, преко Балтичког мора, из јужне Шведске дошле у Европу, вековима се преплићући са локалним германским и словенским митовима и легендама, задржавајући једну фину ноту мистерије будући да се у њима прожима историјско са фикционалним. Најпознатија таква легенда датира из касног средњег века, дапаче из периода цветања готског стила у Европи, а то је легенда о Чаробном фрулашу из Хамелина, која нам је у случају *Новог Јерусалима* вишеструко значајна, али о томе нешто касније.

Одредница *хроника* у поднаслову упућује на читање дела као текста који прати један мотив, тему, догађај, лик или пак место кроз временску вертикалу. Међутим, на први поглед ових пет прича, осим датирања и описа појединог елемента под који се подводи врста бића којој припада јунак о коме је реч, немају ништа заједничко. Тек праћењем појединачних мотива који се јављају увиђамо да се њих неколико понављају у неким причама попут лајтмотива (као појава пацова, куге, вретена, сновиђења и визија, сваку хронику уводи опис једног елемента, мноштво алузија на магијске

обреле, помен цркве Св. Николе, итд.) а посебно се истиче један који се суптилно провлачи кроз свих пет прича, на више или мање упадљив начин, а то је мотив чаробног фрулаша. Ово откриће нам уједно решава и загонетку жанровског одређења: *Нови Јерусалим* је роман, и то роман-хроника који прати мотив из готских сага који се креће кроз време, и јавља се као више или мање изражен конститутивни елемент сваке од пет хроника. Све оне имају нешто од *чари готских сага* (Пекић 2001: 10), што ће рећи делимично необјашњив начин на који хроничар до рукописа долази, мистериозан начин на који сваки од јунака скончава, елементе фантастике (хорор, онирика), карактеристичан топос и типове јунака и ситуација у којима се налазе, итд.

Прве обресе мотива чаробног фрулаша видимо већ у првој причи *Мегалос масторас и његово дело* датираној у 1347. годину, смештену на тло Грчке. Мотив је најављен у контексту описа појаве куге на Пелопонезу, где се наводи да је куга стигла бродом из Индије, у коју је сишла из Кине, и да уочи несреће *најпре сви чуше свирку за ухо врло угодну, за чији се извор не знађаше* (Пекић 2001: 12). Следећи пут када *чујемо* овај звук јесте уочи Кир Ангелосовог сусрета са мистериозним наручиоцем столице, за ког већ знамо да је трговац, и да је његова путања истоветна са путањом Црне смрти, која, опет мистериозно (или не?) заобилази Тегеју докле год мајстор ради на столици. Дакле, чекајући да наручилац стигне, Кир Ангелос је *чуо најпре диавлос, двојнице, као да пастир, касно, ноћу, своди овце с планине* (Пекић 2001: 25). Овде је неодређени звук именован фрулом, и мада нас у контексту појаве куге асоцира на трубу једног од јахача Апокалипсе, у контексту мистичног црног човека који преговара са Кир Ангелосом звук фруле нас упућује на један другачији, небиблијски, више готски контекст. Знамо да муштерија говори грчки готово перфектно, али се по акценту не може одредити одакле је; по изгледу његовог лица не може се одредити ни колико му је тачно година; о свом пореклу, пословима и путањи кретања говори доста неодређено, али знамо да путује бродом и да се бави трговином (није наведено трговином – чиме?) и Кир Ангелос, видевши га, помисли да је *човек из другог света* (Пекић 2001: 25). Овај опис *Црног господина* (Пекић 2001: 26) који јаше на црном коњу нас неодрљиво подсећа са једне стране на Трачког коњаника, а са друге на Булгаковљев опис Сотоне – Воланда, и алузија на овај роман као и сугестија да је мистериозни наручилац, заправо, ђаво појачана је тиме што и у овој причи имамо *мајстора*, као и тиме што куга у ателе долази после његове посете, и први се разбољева калфа којег је он случајно, у ходу, дотакао чизмом, истоветно као што и смицалице и невоље у Москви настају паралелно

са Воландовом појавом на датом месту. Али насупротив Булгаковљевом роману у ком уметност не пропада него спасава, рукопис не гори већ доноси избављење из азила за ментално оболеле, Пекићев Мајстор, Кир Ангелос, умире у мукама, болестан од куге, прикован за своје ремек дело, кажњен за недопуштен подухват: превару Оног који је мајстор обмане и преваре, подвалу фалсификата ономе који се и сâм назива уметником и од уметника наручује оригинале; препуштен ватри, док у самртној агонији, последњи пут, чује звук фруле и са њим последњи пут види загонетног наручиоца столице, који му у разговору признаде да зна за превару и да му смрт за њу следи као казна.

Наредна хроника *Отисак срца на зиду* датирана је у 1649. годину, смештена је у Енглеску, и на први поглед следи мотив куге. Сигнал да се приче надовезују налазимо у податку о пореклу главног јунака, који је рођен у грофовији Норфолк, у Источној Англији, што је место које Црни господин помиње у свом последњем разговору-халуцинацији са Кир Ангелосом као своју следећу дестинацију. Иако је између две епидемије Црне смрти прошло три стотине година, оне делују као логично и блиско повезане, посебно и стога што тематика и мотиви друге приче донекле контекстуализују прву у фантастички и демонски почетак катаклизме. Причајући нам ову причу, у уводној напомени писац нам каже да је земља одувек имала Глад, и да *Године 1642. је добила Рат, 1665. добиће Кугу, а 1666. и Ватру. Апокалиптични коњски чопор опет ће се наћи на окупу* (Пекић 2001: 47). Ово да се апокалиптични коњски чопор *опет* налази на окупу такође сугерише да писац наставља тему започету у претходној хроници, као што нам то чини и описом поворке Браће Крста коју и Кир Ангелос види у својој самртној визији. Такође, копчу са претходном хроником кроз коју се звук фруле само чује, овде представља конкретизован мотив поменом да се главни лик занимао за *Grantchesterskog frulaša*²⁰ (Пекић 2001: 58). Дакле, у другој причи срећемо фрулаша као конститутивни мотив, јер главни јунак, вешт фрулаш који је у слободно време на својим путовањима радо свирао, развија интерес за локалну легенду. Легенда каже да је подрум извесног старог племићког замка у Гранчестеру био зачаран. Једном је један локални, млади, талентовани фрулаш позван да увесељава госте на свадби газдине кћери. Будући да је званица било много и да је свирао дуго, одлучи да се спусти до пространих, богатих подрума не би ли се мало осамио и одморио. Случајно дунувши у свиралу, из тамне даљине подрума одазва му се звук

²⁰ У читавом роману Пекић се служи оригиналном транскрипцијом, наводећи сва имена јунака и топонима транскрипцијом језичког говорног подручја којем припадају, прим. аутора

фруле, лепши но што га је икад чуо. Младић се поведе за звуком, што из радозналости што из сујете, уверен да је инструмент магијског порекла, и у грозници потраге за савршеним инструментом никада се из подрума није вратио. Легенда каже и да сватови још увек чекају, у тишини, ослушкујући, да се фрулаш врати како би наставили славље. Наш јунак, следећи легенду, силази у подруме Manor House-а и свирајући у фрулу ослушкује одјеке, али узалуд – из мрачних подрумских дубина не беше одговора и он одустаје, схвативши колико је тај подухват био залудан и да је легенда измишљена, истовремено се и тешећи да је можда избегао велику опасност да и сам прође као младић из давнина. Напослетку, приликом трансформације у вешца, на Велики Сабат, наш јунак има мору чији опис алудира на бал код Сатане из Булгаковљевог романа: приказ демонске светковине, Сатане у људском облику, и у том сну сазнаје како да нађе загонетног фрулаша, којег овде назива свирачем из Златних времена.

Трећа хроника насловљена је *Човек који је јео смрт* и датирана је у 1793. годину, у постреволуционарну Француску. Поново имамо временски скок од стотину година, и наизглед непостојеће надовезивање на претходну хронику. Међутим, уверили смо се већ да се неколицина мотива у читавој збирци понашају као лајтмотиви, те један од њих у овој хроници представља копчу са претходном, а то је мотив вретена. Свеprisутно у претходној хроници чија је тема лов на вештице, у трећој хроници се вретено први пут спомиње у опису садржаја прве смртне пресуде коју је Попије појео, а то је била пресуда извесној сиромашној прељи која је осуђена на гиљотину јер је, наводно, узвикивала како јој у животу највише недостаје le roi, краљ, док је она на суду у своју одбрану узалуд узвикивала да је у питању забуна, јер је она казала le roi est mort, вретено. Након те, прве, поједене пресуде, Попије има кошмар у којем сања гиљотину коју никада раније није видео и приказује му се као огромно, гвоздено вретено, и поред целата види прељу чију је пресуду појео. У том тренутку у сну чује *танак, мелодиозан звук фруле* (Пекић 2001: 97), и буди се из кошмара. Уколико избори смртних пресуда које ће појести постају тежи, утолико Попије поново има кошмарне снове. И овог пута сања гиљотину као вретено, уместо преље сања богаља којег је послао на гиљотину, и поново чује звук фруле. Ови снови се на крају испостављају као пророчки, јер његово скончање изгледа управо тако: возећи се на таљигама ка гиљотини, изложен подсмеху светине, постаје мета каменице којом се на њега бацила управо та иста преља чији је живот први спасио. Али Попије ништа не чује, јер је

ослушкивао свирку далеке фруле и кратковидим очима, кроз округле наочаре, посматрао како му се с *Place de la Révolution* приближава гиљотина. Био је у праву. Личила је на вретено (Пекић 2001: 117). Такође, још један од лајтмотива који повезују ову хронику са претходном јесте и Попијеов метод за избор пресуде коју ће појести – он размишља на исти начин као и Блексмит када одлучује коју жену да прокаже као вештицу, будући да није свестан свог дара. Али за разлику од Блексмита којег спасава надахнуће и транс при којем он није свестан свог избора, Попије мора врло пажљиво и методично да одабере сваку следећу особу коју ће спасити, јер његова савест сноси терет и гиљотина му виси над главом, и најмања грешка би га могла коштати живота, што се напоследку и догодило.

У четвртој хроници мотив фрулаша срећемо већ у наслову: *Свирач из Златних времена*, што је и директна веза са другом хроником где јунак тако назива Гранчестерског фрулаша. Ова хроника је смештена у Београд из 1987. и фрулаш се поново, овог пута под именом бога Пана, јавља и у стиховима који су мото ове хронике (Пекић 2001: 119):

*„Вратићу се као рефрен што се враћа,
У машту твоју довршену бедом,
У снове твоје облик, биће редом,
Моја ће сена као Пан с фрулом да корача!“*
(Аноним)

Ова хроника је посебно директно у вези са претходне три јер се јунак-приповедач декларише као аутор наведених хроника, док се у овој поставља у улогу сведока и истинског хроничара који бележи догађаје свога времена. На претходну се нешто директније надовезује лајтмотивом постреволуционарног доба, иако их дели временски јаз од око двеста година. Такође, пишући о сусрету са старим пријатељем сећа се *Златног гета* њихове младости у коме се налази његов стан, и служи се готово свим лајтмотивима када описује стан приликом доласка у посету: соба има два *француска прозора, витка као у готских цркава* (Пекић 2001: 125), и *мало је шта у соби прошлост пореметила, осим слика што су се касније измениле и умножиле, песничких књига које су постепено истиснуле очеву правничку библиотеку и незграпног, потамнелим месингом окованог вретена* (Пекић 2001: 126). Током краћег разговора, пријатељ му се поверава да је поштом добио загонетно писмо у коме је машином

откуцана његова песма, написана пре четрдесет година, у коме је оптужен за плагијат. Након прочитаних стихова, писац их коментарише и каже: *Није њен мистичан садржај учинио да је запамтим. Пре замах у коме је прочитана, демијуршко убеђење да ће се мој пријатељ, као рефрен кроз песму, враћати у туђу маишту, ма чија била, ма на какву циљао, и да ће се вратити баш као што се описује, као бесмртни бог Пан с фрулом чија ће магична свирка, слична фригијским двојницама, имати немилосрдну снагу божанске заповести и неумитног позива, моћ да у живот и смрт води* (Пекић 2001: 127). Још једна релација ка Булгаковљевом роману лежи у реплици пријатеља-песника да је мистерија песме пристигле поштом већа утолико што је он дотичну песму, четрдесет година раније, *спалио* одмах пошто је он отишао тада кад му је песму показао, јер му је, како вели, *личила на забрањена призивања. На нешто што би се једном могло догодити. – Да ти, као што песма прети, с фрулом прођеш кроз нечије снове и из њих више никада не изађеш? – Не. Да неко други кроз моје снове прође.* (Пекић 2001: 137) Ово спаљивање песме нас, дакле, асоцира на Булгаковљеву тезу да рукописи не горе, јер се песма враћа поштом од непознатог пошиљаоца деценијама касније. Читава ова ситуација аутора чини да се осећа неугодно. *Нисам видео бесмртног Пана како кроз људске снове пролази, весело дувајући у фригијске двојнице, видео сам биће без лика у црном огртачу како у амбис одводи наше омађијане животе. Неку врсту Трачког коњаника на ногама.* (Пекић 2001: 137). Даље у тексту, када говори о загонетном пошиљаоцу и тврди да га је видео и да се са њим среће, пријатељ-песник га именује *Паном*. И након песниковог мистериозног нестанка, аутор покушава да пронађе фрулу Свирача из Златних времена који му је наводно одвео пријатеља, и констатује: *То и није била најнеобичнија појединост ове готске историје. Све су старе куће у Београду пуне тајног, невидљивог, постхумног живота. Свим старим улицама лутају утваре мртвих, само их не видимо. И видети их нећемо све док опет не чујемо фрулу Свирача из Златних времена* (Пекић 2001: 152). Непосредно после ових мисли објашњава нам како је пронашао песму о Свирачу из Златних времена, писмо пријатељу и његову партијску књижицу; све их је *спалио*, завршио причу, а *иза затвореног прозора и спуштене завесе јесењи ветар малаксава и сетна песма Свирача из Златних времена јасно се чује* (Пекић 2001: 153).

Пета, последња, хроника потпуно одступа од свих претходних у готово свим аспектима. Именована је *Луче Новог Јерусалима* и датирана у 2999. годину, што је највећи временски скок између хроника. Са територије Европе измештена је у далеки Сибир, што је чини и просторно удаљеном од претходних, док позиција приповедача

остаје у првом лицу, и уводи је последњи лајтмотив елемента. Ова хроника делује као епилог након претходне, четврте, која оставља утисак краја приче након загонетног, отвореног завршетка у коме аутор чека Свирача из Златних времена са ножем за хартију у руци. Карактер епилога јој даје и сам наслов, који је једини у директној вези са насловом читавог романа, али након што прочитамо мото из Солжењициновог романа, и прве странице хронике, видимо сав ужас овог наизглед оптимистично насловљеног текста. Последња хроника *Новог Јерусалима* је антиутопија, епилог хорор приче која завршава језивом сценом у којој након Апокалипсе, након коначне борбе добра и зла, остаје обећани град, који израња из текста не као сјајни, светли јаспис, већ у најгрозоморнијој слици гулага, у којој „савремени“ археолог-антрополог увиђа све лепоте слободног живота човека који живи у хармонији са природом, о чему сведоче испреплетени скелети човека, пацова и кртице, поред којих истраживач проналази и фрулу. Сви лајтмотиви су присутни, слика се савршено уклапа, али нас не напушта осећај језе док читамо редове мајсторски искројене и укомпоноване антиутопијске слике обећаног града дате у форми гулага који му је потпуни опозит. Ова хроника би могла бити једна од Пекићевих најмрачнијих апокалиптичних визија, која је, напослетку, дата у једном црно-хумористичном руху гротеске, где и поред шока, грозе и неверице, не можемо а да се не насмејемо пародичном контексту у коме наш јунак, археолог-истраживач, закључује на основу ископина, потпуно заблуделим трагом. И питамо се, шта ми истински знамо о историји на основу ископина којима се служимо и које тумачимо? И након страница научног дискурса и надахнутог тумачења пронађених ископина на врло систематичан начин, у фусноти, аутор-истраживач нам оставља белешку-епилог која сасвим одступа: *Када је рукопис већ био завршен, постигао сам још један успех. Није стриктно научан, овде му није место, али га помињем куриозитета ради. Очистио сам свиралу нађену крај костура човека, пацова и кртице. Измамио сам из ње и прве звуке. То још није песма, поготову магијска која се из ње некада чула. Ипак сам поносан. С овим радом осећам се као Свирач из Златних времена који је изашао из бајке да људе у њу том песмом поведе.* (Пекић 2001: 191)

Видели смо да је мотив чаробног фрулаша заправо конститутивни мотив овог романа, тј. *готске хронике*, те да је то лајтмотив који повезује сваку од његових пет хроника и структурално и тематски. Већ је било речи о томе да је у основи овог мотива деконструисана готска легенда која се јавља у два облика: као легенда о фрулашу из

Хамелина на тлу Немачке, и као легенда о гранчестерском фрулашу на тлу Енглеске. Европске митологије су препуне сличних мотива у којима се јављају инструменти попут фрула који имају чаробну моћ да својим звуком изазивају панику или хипнотичко стање као што је мит о богу Пану, Дионису, Трачком коњанику, мит о чаробној фрули који је послужио као основа за либрето истоименој Моцартовој опери, итд. Сама Моцартова опера *Чаробна фрула* и њен либрето су нам значајни као прво пропагандно дело настало у духу масонерије након Француске револуције, и може се контекстуализовати приликом тумачења треће хронике *Човек који је јео смрт*. Међутим, конкретна прича у којој се јавља фрулаш који својом мелодијом хипнотише и одводи оне који га слушају у непознато да се никада не врате јавља се у две поменуте варијанте.

Легенда о фрулашу из Хамелина има неколико верзија, од којих је најпознатија забележена верзија браће Грим, а најстарије сведочанство о догађају о коме легенда говори се налази на витражу цркве Светог Николе у Хамелину датираном у 1300. и запис у црквеним књигама који догађај из легенде датира у 1284. годину. Легенда каже да се у мирном граду једне године намножило небројено глодара, конкретно пацова, који су реметили миран живот житеља. Не могавши да се отресе напасти, посегли су за последњом надом – појављује се странац обучен у разнобојну одећу и нуди им своју помоћ. Мештани се обавезују да плате странцу да их реши напасти, и он се прихвата задатка: почиње да свира у своју фрулу и мами пацове из скровишта. Непрестано свирајући у фрулу странац је ишао ка реци, а будући да су га пацови омађијано пратили, сви су се удавили. Када је дошао по своју награду, фрулаш се суочио са разочарењем: срећни што су се решили напасти и огрезли у похлепи, мештани одбијају да му плате обећану награду и терају га из града. Након неког времена фрулаш се враћа са испланираном осветом: обучен као ловац, у зелену одећу, још једном тражи своју награду, и поново одбијен, почиње да свира још једну од својих фантастичних мелодија, овога пута измамивши сву децу из града, и одводи их некуд да се никада не врате. Варијанте ове легенде одступају у појединостима, рецимо, да је троје деце остало у граду: хромо дете које није могло да прати темпо, глуво дете које није чуло музику и слепо дете које се у неком моменту изгубило и заостало за колоном, потом да су деца одведена у мрачну пећину, или да су мештани платили откуп па је фрулаш децу вратио. Међутим, према најстаријим варијантама, деца више никада нису виђена.

Друга варијанта легенде је она са тла Енглеске. Наиме, локална легенда града Гранчестера и старе виле Манор говори о томе како испод градског тла постоји лавиринт подземних ходника кроз које се може проћи из једног краја града у други, односно да ако се уђе у подруме Манор Хауса, може се стићи до Кингс Колиц капеле, односно, варијанта у топосу је подземни ходник који спаја Бинхам са Волсингемом у Норфолку. Легенда каже да је један радознали виолиниста сишао у подрум са намером да изађе на другом крају, и све време свирао виолину како би га пријатељи лакше пратили по површини земље и тако утврдили куда воде ходници. Међутим, кроз неко време је свирка утихнула, и виолиниста се више никада није вратио. Варијанта везана за грофовију Норфолк је врло слична, с тим што је датирана у рани 19. век када се наводно део тунела урушио, и док су радознали посматрачи само стајали, извесни храбри виолиниста Џими Григс је сишао у тунеле заједно са својим псом, свирајући виолину. Поново су звуци бледели док нису сасвим нестали, да би се након неколико дана вратио преплашен пас, али без Џимија који никада није пронађен.

Легенда о фрулашу из Хамелина се у *Новом Јерусалиму* под тим именом уопште не спомиње, чак ни као деконструкција као што је то случај са легендом о гранчестерском фрулашу (где је виолина, згодно, замењена фрулом). Једина водила ка овој легенди је помен цркве Светог Николе, прво у првој хроници као место где је аутор чуо легенду о Мајстору, а потом и у другој хроници, где је црква поприште првог проказања вештица од стране јунака. Сама чињеница да је име цркве идентично, иако места где се она налази нису иста (прва је на Пелопонезу, друга у грофовији Норфолк), и да се понавља сигнализира нам да није случајно и да међу њима постоји конекција. Друга врста повезаности *Новог Јерусалима* са овом варијантом легенде јесте у његовим мотивима и контексту хроника са тумачењима и објашњењима порекла ове легенде која се везује за кугу, дечије крсташке ратове, као и паганске прославе солистиција. Мотив загонетног фрулаша је прилично чест кроз литературу, од верзија за децу као што су бајка браће Грим или рецимо *Петар Пан*, до деконструкција као што су нпр. један од главних негативаца у серијалу стрипова о Бетмену назван *Пацоловац* (*The Ratcatcher*), или, рецимо, филма *Пацоловац* који је дебитовао на Канском фестивалу 1999. у режији и по сценарију Лин Ремзи (*Ratcatcher, Lynne Ramsay*), док постоје и бројне алузије у самом језику где се у одређеним ситуацијама нпр. у енглеском језику за поједине особе каже да су *карирани фрулаши* (енг. *Pied Piper*) уколико су харизматични и привлаче људе да их прате, или да би ваљало *платити фрулаша* (енг.

pay the Piper) што би био еквивалент нашој *ко не плати на мосту плати на ћуприји*, и томе слично. Међутим, све верзије ове легенде до којих можемо доћи могу се једнако уклопити као кључ за тумачење текста који читамо управо зато што је Пекић из ове легенде извукао оно што је њен кључни мотив, односно, водећи симбол а то је *омађијаност*, односно, *слепо слéђење* било да је у питању фрулашева мелодија, лична амбиција, жеља да се буде најславнији уметник или идеологија која своје следбенике води на гиљотину.

Библијски и магијски слојеви метафизичког односа према знању, историји и тексту уопште код Пекића су свеприсутни и непрестано се преплићу. Сваки појединачни мотив у његовом делу је амбивалентан, он се служи хришћанским и паганским легендама, преплићући их са асоцијацијама на модерну литературу као и на своја сопствена дела (нпр. Пекић се служи аутоцитатом када у другој хроници *Отисак срца на зиду* описује сцену молитве и бичевања Браће Крста који долазе у градић не би ли зауставили продирање куге, који је истоветан са описом визије коју има Габријел, један од јунака у роману *Беснило*). Тако поред асоцијација на Јахаче Апокалипсе, фрулаш нас асоцира једнако и на Пана, Диониса, Трачког коњаника, факире, зурлаше, и бројне друге, и у контексту појединачних хроника и мотива са којима је доведен у везу сугерише нам да је уметност заводљива, да је амбивалентна по природи јер има и божанско и демонско порекло, и може да служи једнако и једном и другом, али да се најчешће плаћа врло високом ценом. Овакав поступак и однос према стваралаштву видимо у читавој модерној уметности, и нарочито га у српској књижевности можемо довести у везу са Кишом или Миљковићем, који сматрају да уметници, а писци посебно, своје дело стварају и оживљавају својим сопственим животом, и да велика дела траже велике жртве јер је ремек дело само једно, а пожељно је да буде и последње јер велики уметник зна да после великог дела неће направити више ниједно, како нам то сведочи Мегалос масторас Кир Ангелос.

У случају *Новог Јерусалима* овај мотив је кључан за дешифровање жанровске одреднице, једнако као и за контекстуализацију и повезивање хроника у јединствену целину. Важно је знати поједине варијанте и запазити деконструкцију мита и стога што многа значења у свом тексту Пекић не исписује већ их *учитава*, градећи алузије и реминисценције на друга књижевна дела, митове, Библију или пак (псеудо)историјске чињенице. Служећи се притом и специфичним приповедачким поступком (мења позицију приповедача из првог у треће лице, неретко се постављајући као *друга рука*,

тј. неко ко је случајно доспео до рукописа или грађе коју нам тренутно излаже), Пекић ствара метапрозу која се раслојава у више различитих смерова, остављајући читаоце да се кроз његов текст крећу као кроз лавиринт. Међутим, одабраним Гезејима он оставља Аријаднину нит, и уколико пажљиво следе његово вођство, читаоци ће из Лавиринта након исцрпне борбе ипак изаћи носећи Минотаурову главу и незаборавно искуство, настављајући да читају Пекићеве текстове у потрази за сличним авантурама.

1.3.3 Булгаковљев роман *Мајстор и Маргарита* као културолошки феномен²¹

– *На жалост, не могу то да учиним – одговори мајстор –
зато што сам га спалио у пећи.*
– *Извините, али не могу да верујем – одговори Воланд – то не може бити.*
Рукописи не горе.
(Мајстор и Маргарита)

Булгаковљев роман *Мајстор и Маргарита* налази се у програму лектира за IV разред гимназија. Услед комплексности самог дела ученици имају проблем да га адекватно прочитају и разумеју, што води негативном ставу према тексту, а будући да је распоред наставних јединица прилично згуснут јер је обиман а времена недовољно, често му ни наставници не придају довољно значаја и пажње. О овом роману постоји бројна литература, како домаћих тако и страних аутора, али сва та ишчитавања и анализирања захтевају напор и време које професори књижевности углавном гледају да посвете другим капиталним писцима као што су Шекспир, Гете, Достојевски и сл. пренебрегавајући чињеницу да користећи се компаративним методом и интертекстуалношћу као начином интерпретације могу у великој мери сажети обимну грађу, и, уместо да анализирају детаље појединачних романа, заправо реинтерпретирају сваки од њих уочавајући и пратећи кључне мотиве који се у свим тим делима понављају.

Традиционалан приступ обради овог романа на часу подразумева шаблон који се примењује код анализе и интерпретације већине књижевних дела: биобиблиографски подаци о писцу, библиографски подаци о самом роману, осврт на структуру дела, уочавање теме и мотива, анализа ликова, те синтеза и истицање идејне

²¹ Резултати истраживања Булгаковљевог дела у оквиру истраживачких задатака и израде текста ове дисертације објављивани су у периодици у виду чланка, види: (Миланов 2015а)

суштине. Кад се овај шаблон попуни подацима о конкретној наставној јединици то би изгледало отприлике овако: живот и дело Михаила Булгакова и његова поетика која је искројена тим животним путем (Иполит Ген и „раса, средина, тренутак“ као опште место књижевне анализе); време у коме овај роман настаје и време кад је објављен као анахронизам у сваком смислу; структура подразумева роман у роману – прича о Воланду и Мајстору унутар које је прича о Понтију Пилату; тема је критика Стаљиновог режима у Русији, односно, суђење Јешуи Ха-Ноцрију; идеја романа се синтетише око Воландове констатације да *рукописи не горе*.

Међутим, чак и овако поједностављеном схемом анализа овог романа је доста захтевна, јер мимо романа о Понтију Пилату, који је потребно посебно анализирати, роман о догађајима у Москви има паралелни склоп, и у завршним поглављима се на неки начин преклапају, што уз бројне фантастичне епизоде, промене имена јунака и пародичне тираде чини овај роман веома захтевним чак и за вештијег читаоца. Стога је идеја овог текста да се културолошком и компаративном анализом осавремени поглед на ово дело, и да се у том смислу угао његове презентације и анализе у настави постави тако да се ученици на овом примеру оспособе да читају овакву врсту литературе.

Наиме, основна аналитичко-интерпретативна позиција у односу на ово дело била би да га посматрамо као постмодернистички, семиотички роман. Дакле, задржао би се уводни део који подразумева контекстуализовање писца и дела у времену и простору, с тим што би се скренула пажња на то да ће објашњење позиције тумачења дела из угла поетике постмодерне, у погледу анахронизама у вези са писањем и објављивањем романа, уследити након његове интерпретације. Поред спорадичних изношења чињеница монолошки, настава се у суштини заснива на хеуристичком дијалогу, уз праћење кључних тачака записивањем на таблу, или конципирањем разговора око теза изложених ПП презентацијом (у зависности од опремљености кабинета). Такође, у вези са романом о Понтију Пилату, или како га критика назива (угледајући се на могуће наслове које је сам писац дао делу, па касније одбацио) *Јеванђеље по Воланду*, или *Јеванђеље по Булгакову*, на једном од часова је предвиђено пустити инсерте из документарних филмова *Загонетке Библије – Свици с Мртвог мора (Riddles of the Bible - Dead Sea Scrolls)* и *Истинити Да Винчијев код (The Real Da Vinci Code)* који се баве Библијом као културолошким феноменом, што нам је од значаја за тумачење, јер се у њима указује на проналазак поменутих свитака, познатих још и под

називом *Кумрански списи* и *Гностичка јеванђеља*, шта они подразумевају, како на њих гледа наука данас и колико је успела да их реконструише и верификује.

Да бисмо избегли хаотичност и својој анализи *Мајстора* и *Маргарите* дали оквир и путању, нећемо сасвим одбацити њене класичне аспекте, већ ћемо им дати ново светло посматрајући три слоја у роману: први слој би био сатира, други би био фантастика, а трећи који бисмо истакли би био онај кључан – деконструкција, и њега бисмо оставили за последњи час, као закључак. Кроз слојеве сатире и фантастике ћемо проћи фабулу романа и побројати мотиве, а на трећем часу, када се буде говорило о деконструкцији, и када ученицима будемо пустили поменуте инсерте, ћемо те мотиве умрежити. Оно на шта циљамо као књижевни мит који ћемо пратити и који нам је окосница тумачења је свакако Фауст и архетип човека сумње, у који једнако спадају и Мајстор, и Пилат, и истаћи ћемо на који начин је тај мотив овде транспонован. Поменућемо, свакако, вештичарење и оргијастичке свечаности као културолошки моменат који се везује и за Елеусинске мистерије и настанак трагедије, односно, корен свега уметничког јер је уметност настала из магије; са једне стране, а са друге је то и идеја везе између стварања и лудила, да уметност настаје у трансу и плаћа се животом, и то је она идеја грчког агона, узвишене борбе да бисмо победили себе (Мајстор) тј. (пост)модерна идеја да је стварање агонија, да је стварање пакт са ђаволом и да речи траже главу, као и да у савременој уметности та идеја да рукописи не горе има облик пакта са ђаволом који се потписује крвљу, и тај документ се не може уништити.

Са тим је опет у директној вези и актуелност романа данас, тј. Булгаковљева неоспорна визионарност, јер он у тренутку у ком пише потпуно борхесовски гледа на литературу и писање, оставља чак и библиографију, и пише сопствено јеванђеље и, поред сатиричних разлога, овај потез се јасно може довести у везу са проблематиком која мучи постмодерне ауторе, а то је аутентичност и вредност докумената, њихов однос према историји и валидности чињеница које се изнова проблематизују, јер је суштина постмодерне не истицати оно што знаш, већ непрекидно преиспитивати то своје знање, са једне, а са друге стране стоји идеја да се открићем тих свитака са Мртвог мора и Гностичких јеванђеља додатно пољуљало постоље на којем стоји Библија као извор вере, што је у Русији већ учињено режимским променама деценијама раније, и што од седамдесетих па на овамо овај роман чини посебно актуелним. Ово последње објашњава поменути анахронизам романа: у годинама када је писан он антиципира постмодернистичку поетику, а судбина је хтела да буде

објављен у тренутку када та поетика доживљава експанзију популарности међу писцима и публиком, док „јеванђеље“ које Булгаков пише проблематизујући текст Библије представља типолошку аналогију *par excellence* јер апокрифна јеванђеља (тзв. *Свици с Мртвог мора* и апокрифи из околине Црвеног мора) бивају пронађена током готово две деценије после његове смрти.

Проблем посматрања поменута три слоја у роману представља и чињеница да се они у великој мери преплићу и понекад је сатиру веома тешко разликовати од фантастике, што заправо и доприноси грандиозности уметничких и естетских аспеката овог романа. Мајсторски се служећи фантастиком кафкијанског типа, Булгаков врло вешто плете нити текста које стварност приказују као најгрозоморнији кошмар, где појава нечистих сила може бити нормална у времену које делује фантастичније од фикције, и где се грађанима говори шта, како и зашто да мисле и раде, у супротном нетрагом нестају или завршавају у лудници. Дакле, поред фаустовских, врло важан мотив у овом делу чини и лудило, које се може посматрати са две тачке гледишта: слично као у *Хамлету*, лудило представља врсту паравана и маске под којом је све дозвољено, са једне, а са друге стране је оно више донкихотовске природе и представља исходиште и азил оних који нису у стању да се носе са бременом спознаје света у којем живе. Дакле, са једне стране Воландова свита чини шта јој је воља, јер сваки грађанин који бива насамарен, у покушају да докаже како су на његове акције утицале нечисте силе звучи као да је сишао с ума, што Воланда ставља у позицију Хамлета: шта год да изговори или уради проћи ће без последица јер то чини под маском лудила. Са друге стране, пак, Мајсторов губитак разума је цена коју плаћа за своје ремек-дело, и попут пораженог Дон Кихота одлази у азил за умно болесне, изолујући се тиме од света који кажњава оне који га виде онаквим какав он заиста јесте.

Булгаков у своме времену је типичан пример писца који је константно осујећиван од стране цензуре режима у којем ствара. Велика срећа (или несрећа) у читавом његовом положају је била та што је побрао симпатије великог вође. Знамо да је Стаљин услед своје амбивалентне природе понекад повлачио потезе који су били прилично необјашњиви, те у једне од њих спада и фаворизовање писца који пише критике на рачун режима, што је самог Булгакова више пута спасило доживотне робије. Међутим, константна цензура, и поред све Стаљинове протекције, писца доводи до очајања, услед чега се више пута одлучује и да тражи дозволу за

емигрирање, која, дабоме, бива одбијена. У немогућности да се слободно бави литературом, спутаван да своја дела објави или постави на даске, чак у једном тренутку спаљује па поново пише *Мајстора и Маргариту*. Након завршетка и првог читања романа у кругу блиских пријатеља који остају шокирани и неми, Булгаков скончава без икакве наде да ће његово дело икада угледати јавност, сугеришући у једном писму својој супрузи да рукопис романа дода на хрпу осталих цензурисаних, без покушаја да га објави. Ипак, то се није догодило, и премда сам Булгаков то никада није сазнао, његово ремек-дело бива објављено шездесетих година и постаје један од најрепрезентативнијих романа XX века.

Сву озлојеђеност изазвану константним цензурама Булгаков претаче у најоштрију и уједно и најдуховитију сатиру руског духа и друштва двадесетих и тридесетих година XX века. Роман *Мајстор и Маргарита* је од почетка до краја обавијен велом сатире, која би се могла назвати и првом и основном равни идејне потке дела. Тако од прве сцене, где се на Патријаршијском рибњаку песник Бездомни, директор МАССОЛИТ-а Берлиоз и Сатана лично под именом Воланд расправљају о томе да ли је или није постојао Исус Христ, и Берлиоз каже да је у реду гласно рећи да Христа није ни било *јер је то дозвољено*, до последњег поглавља где су „објашњене“ нечисте силе које су харале Москвом тог пролећа, безмало да не постоји ниједна реченица која на неки начин не алудира на апсурдност система и режима, од којих је можда и најоштрија критика изнета у разговору Воланда са Мајстором. Након што се Мајстор волшебно појавио у стану у Садовој бр.50 на захтев Маргарите Николајевне, у фантастичном разговору са Воландовом дружином који намучени Мајстор сматра халуцинацијом, долази до „даљинског“ решења Мајсторовог стамбеног питања и насилног исељавања узурпатора Могарича, о чему Азazelо вешто уништава сваки траг уништавајући књигу станара, као и Мајсторову историју болести, на шта сам Мајстор износи врло интересантну реплику: *Добро сте рекли, нема документа – нема ни човека* (Булгаков 2004: 326). Ова реплика можда најбоље осликава механизме Стаљиновог режима, који, опет, на врло волшебан и застрашујући начин сажимају и, може се рећи, антиципирају сву идејну суштину постмодернистичке поетике и њеног односа према документима.

Фантастика у делу је неодвојива од сатире утолико што јој представља савршену подлогу и камуфлажу, по потреби амортизујући бритко сечиво оштре критике кроз ситуације које делују посве невероватно, али се, ипак, догађају. Ово рухо

алузија и сарказма изгледа као да је кројено Кафкином руком, при чему се Булгаковљеве кошмарне ситуације углавном разрешавају комично. Воланд и његова свита кроз читав роман одају утисак скупине лакрдијаша који збијају неслане шале и изводе разноврзне смицалице и релативно ситне пакости, до последњег поглавља када, након бала, откривају у потпуности своју демонску природу и моћ да истински господаре људским животима и судбинама. Најфантастичнији моменат у читавом делу је испреплетеност садржаја романа који пише Мајстор, и догађаја у Москви тог пролећа, где се Мајсторов роман у великој мери поклапа са најизгледнијом верзијом истине о судбини Јешуе Ха-Ноцрија. О томе посредно сазнајемо кроз садржаје последњих поглавља, када, наводно, сам Јешуа (Исус) шаље свог изасланика (Леви Матеја) да обавести Воланда (Сотону) каква је судбина намењена Мајстору и Маргарити, тј. да је прочитао Мајсторов роман, и да је одлучено да за њих нема места у светлости, али да су својом патњом у овом животу заслужили вечити мир. Садржај последњих поглавља, заједно са уметнутим романом су нам вишеструко значајни за тумачење утолико што рефлектују у коликој мери је Булгаков антиципирао постмодернистичку поетику, њен однос према историзму, документима и фалсификовању истих, као и коришћењу другог литерарног дела као грађе за сопствено.

Такође, у погледу кафкијанске фантастике, посебно се у овом роману истиче фантастика простора. Тако стан у Садовој бр.50 поседује слична својства каква има и стан-судница у *Процесу*, јер се један обичан стан, који се споља ни по чему посебном не истиче, у својој унутрашњости протеже на далеко већем простору него што би то реално било могуће (у судску односно балску дворану), што Воланд овде назива *петом димензијом*. Уопште узевши, простор је у роману подељен на, како их Лотман именује (Лотман 2004: 285), *кућу* и *анти-кућу* (односно, стан, који овде има функцију анти-куће, и који у себи носи обележја демонског простора, у коме се дешавају несвакидашње ствари, кошмарна збивања, необични звуци, волшебна појављивања и нестајања, и у њима је немогуће боравити, они су опасни за здравље станара, ментално и физичко), и постављени су као антиподи са својим карактеристикама (осветљење, чистоћа, звуци, намештај, књиге, клавир итд.); где се, са једне стране, налази Мајсторов стан који овде ипак има функцију куће, јер он у њему пише роман, а насупрот томе су стан у Садовој, Грибоједов, канцеларије, варијете, итд. Лотман, такође, истиче један интересантан аспект фантастичности простора код Булгакова и

његову семиотичност, а то је да се семиотиком простора код Булгакова могу учитати хијерархијски односи духовности који нису исказиви језиком, где на најнижем ступњу стоји анти-кућа тј. стан, у који се смешта и сама сатанска свита, који је *заједнички* а тиме и *бескућнички*, он је само кров над главом, а није *кућа*, тј. интима и дом, место стваралаштва и заштићености за којим до пред крај чезне Мајстор, док се на највишем ступњу духовности уствари налазе они који семиотичка обележја куће носе са собом, а то су Јешуа, коме *кућа није потребна*, и Пилат који презире палату, и спавајући на балкону сања да хода по месечини, и на крају и сами Мајстор и Маргарита, чија је судбина *странствовање* (више о томе види: Лотман 2004: 285-296). Коначно, фантастичност простора је један од битнијих елемената фантастике читавог романа и стога што онеобичајена локација појачава сатирични дискурс, јер та анти-кућа, тај прљави, запуштени, заједнички простор је разлог за сукобе, подмићивања, претње, уједно: поприште отимачине грађана чија је егзистенција до крајности обесмишљена. Ти грађани који страхују од материјалне беде и теже социјалној сигурности су спремни на све, па тако без проблема упадају у замке које им поставља Воландова дружина, при чему је он сам у неком смислу приказан као божји изасланик на земљи, чији је задатак да „оплеви коров“ тј. да својим деловањем уклони оне који саботирају и онеспособљавају Мајсторе да стварају своја велика дела.

Бројни су мотиви које уочавамо пратећи слојеве сатире и фантастике у овом роману, па се тако, поред поменутих фаустовских и мотива лудила, истичу и поједини фолклорни мотиви као што су вампирizam (Варенуха), вештичарење, Валпургијска ноћ и сатански бал, уз кровне мотиве романа које чине љубав, стваралаштво, жртва, али и похлепа (због које страда већина грађана Москве). Следећи основни мотив, наслов романа и мото немогуће је избећи интертекстуалну везу између *Мајстора и Маргарите* и *Фауста*, једнако као што нас и уметнути *Роман о Понтију Пилату* неумитно води ка Новом Завету. Намеће се закључак да је један од слојева романа *Мајстор и Маргарита* заправо деконструкција фаустовских и новозаветних мотива, што не би било изненађујуће да пред собом имамо роман из друге половине прошлог века. Ако уз то узмемо у обзир и незаобилазне биобиблиографске податке о писцу, тј. да Булгаков потиче из породице које су генерацијама давале црквена лица, да му је отац био преводилац и тумач библијских текстова, нисмо изненађени одабиром теме колико самим приступом и тренутком у коме се ова тема на овакав начин литерарно обрађује.

Булгаков је несумњиво имао приступа одређеном корпусу црквених текстова који нису доступни баш сваком оку, али не можемо знати којим тачно. Оно што засигурно знамо јесте да Булгаков није могао знати за Гностичка јеванђеља, или и ако је знао да су некада морала постојати (будући да је историјска чињеница да су књиге Новог Завета канонизоване у четвртом веку нове ере, и да су већина одбачених јеванђеља углавном тумачења и реинтерпретације Христових учења и Јеванђеља по Марку), није могао знати шта у њима пише, јер су откривена деценијама након његове смрти. Оно што запањује јесте однос писца према текстуалној грађи, тј. проблематизовање Новог Завета као документа и сведочанства Христовог постојања и делања, јер Булгаков својим романом о Понтију Пилату деконструише јеванђеље, износећи своје виђење догађаја који су се одвијали тог 14. дана месеца Нисана у Јерусалиму. Позиционирајући визир у угао Понтија Пилата, чија је судбина тог дана постала нераскидиво везана за Јешуину, писац нам нуди једну могућу верзију догађаја. Ослобађајући је свих сувишних епизода, изостављајући апостоле (осим Матеја), тајну вечеру и друге које у самим књигама Новог Завета граде драматику, и дајући својој причи један вероватнији тон, Булгаков, ипак, не лишава Исуса његове божанске природе коју је свету приказивао својим чудима, што видимо из једне једине сцене, а то је тренутак у разговору у којем он придобија Пилата тиме што му лечи главобољу. Та природа се у роману даље потврђује у завршним поглављима, када сам Христ, наводно, чита Мајсторово дело, и као и у случају Фауста, апсолутну духовност награђује апсолутним миром. Дакле, проблематизујући Нови Завет Булгаков му не приступа бољшевички тако да негира и књигу и самог бога, већ поштујући Христа као богочовека проблематизује оно што је о њему написано, односно *текст као сведочанство*, јер је и сам био итекако свестан да је стварност, једнако као и историју и било шта друго *документовано*, могуће *фалсификовати*.

Довођењем романа у везу са савременим истраживањима на текстовима откривеним у близини Црвеног мора које наука данас назива Гностичким или Апокрифним јеванђељима откривамо још један ниво тумачења текста, и у том раслојавању откривамо палимпсесте који нам сведоче о постмодернистичкој природи Булгаковљевог романа. Исто тако, пратећи вишеструке семиотичке слојеве романа, од сатиричног дискурса, просторне фантастике, имена јунака²², уметнутог романа итд.

²² Могло би се дискутовати о коду имена где се нпр. управник МАССОЛИТ-а презива Берлиоз, финансијски директор варијетеа је Римски, што су, рецимо, имена великих композитора који су, опет,

можемо закључити да пред собом имамо један комплексан, вишеструко кодирани *семиотички* роман као што су нпр. *Име руже* или *Фукоово клатно* Умберта Ека. С тим што ваља нагласити да је разлика између ових романа то што су Екови објављени у распону од 20 а написани са готово 60 година дистанце у односу на *Мајстора и Маргариту*. Дакле, можемо слободно рећи да је Булгаков један од највећих писаца-визионара у историји књижевности, те да је све актуелнији и инспиративнији јер је својом антиципацијом постмодерне себи обезбедио место у алеји бесмртних имена руске и светске књижевности.

1.3.4 *Хамлет* у позоришту и на филму

– *Слушао сам*
Да кривци, гледајући какву представу,
Вештином самом глуме беху толко
Потресени до срца, да би одмах
Признали јавно своја недела.
(Хамлет)

Трагедија *Хамлет* Вилијама Шекспира се према Плану и програму Министарства просвете Републике Србије налази на списку лектира за четврти разред гимназија и средњих стручних школа. Као једно од класичних дела светске књижевности спада у најинтерпретиранија и најпопуларнија дела која се убрајају у школску лектуру. Будући да сам Шекспир и његово дело изазивају бројне контроверзе у науци о књижевности и да постоји небројено студија и интерпретација на тему његовог дела, ова лектира представља изазов за сваког наставника јер пред собом има веома обимну грађу са великим бројем приступа. Такође, наставник се сусреће и са великом вероватноћом да ће ученици често наићи на бројне интерпретације и екранизације *Хамлета*, те радије погледати филм него прочитати књигу. У смеру помирења савремених технологија са љубављу према књизи и класичним темама, једна

обрађивали одређени корпус фаустовских мотива, док је нпр. и психијатар назван према композитору, Стравинском, који је био ученик Николаја Римског Корсакова, и један од многих који су се ради свог порекла током револуције нашли у дијаспори; потом песник Бездомни који се као Мајсторов ученик и према симболици свог имена може сврстати у духовно узвишене јунаке којима је, према Лотмановој подели (Лотман 2004: 292), кућа потпуно непотребна; Маргарита Николајевна је одабрана ради свога имена, итд.

од могућности која нам се нуди јесте промена у приступу у интерпретацији *Хамлета* на часовима књижевности.

Будући да је писана за сцену, ову трагедију би свакако требало погледати у позоришту уколико за то постоји прилика. Међутим, постоје и бројне филмске адаптације овог дела које иду од дословне екранизације до деконструкције и модернизације које би такође ваљало погледати. Стога би требало охрабрити ученике да свакако прочитају дело, али и да погледају поједине адаптације, и потом покренути дискусију на часу која би водила томе да се кроз поређења (првенствено у односу на текст, а потом и међусобно) изабраних адаптација, биле оне позоришне или филмске, уједно и врши анализа ликова, мотива, тема, заплета, форме и интертекстуалних веза, али и квалитета режије, фотографије, сценографије, костима, глуме итд. На тај начин се кроз наставни процес код ученика изграђује, поред способности критичког мишљења и способност доношења естетских судова, способност оцењивања визуелних ефеката и процене веродостојности адаптација књижевних дела путем визуелних медија. Истовремено, ученици стичу навике рецепције и критичког одношења према делима из различитих сфера фикционалности: књижевне, позоришне и филмске.

Шекспир се сматра једним од највећих, ако не и највећим именом светске литературе, и како представља изазов за наставнике, још је комплекснији задатак за режисере и глумце, било у позоришту или на филму. Током више од 400 година на сцени, његове драме играју улогу огледала људског рода (*Хамлет каже да је задатак глуме, у почетку и сад, био и јесте, да буде, такорећи, огледало природе: да врлини покаже њено сопствено лице, пороку његову рођену слику, а самом садашњем поколењу и бићу света његов облик и отисак.* (Шекспир 1990: 215)), рефлектујући његове лепе и ружне потезе, навике, слабости и врлине, најузвишеније мисли и најподлије нискости које је људска душа у стању да изнедри. Како се кроз све то време мењало друштво мењао се и театар, па су се тако више или мање мењале и Шекспирове представе. Суштина је увек остајала иста, јер је велики мајстор позоришне уметности своје комаде писао тако да су они и данас актуелни, иако више не изгледају онако како их је он сам видео.

Са појавом седме уметности Шекспирове драме се селе са дасака на платно, а касније и на екране, пружајући истовремено и нове могућности и нове изазове онима који би се усудили да свету прикажу своју интерпретацију. Иновације у режирању

Шекспирових дела иду у најразличитијим смеровима. Адаптирају се по временској оси, при чему режисери позиционирају драму у неки други временски период, понекад и у савремено доба, али чешће само ближе садашњем тренутку него сижејном времену, а са померањем у времену долази и до мењања улога па тако нпр. краљеви постају председници корпорација (као што је то учињено у филму *Хамлет* из 2000. године). Најрадикалније измене у позоришту у односу на Шекспирово доба су, рецимо, и у томе што сада уместо дечака жене глуме женске улоге, док иновације иду и у смеру поигравања са половима, па тако *Богојављенска ноћ* у режији Марка Рајланса (Mark Rylance) има комплетно мушку поставу, где сам Рајланс глуми Оливију, што је, опет, инспирисало поједине комплетно женске поставке, или кључне мушке улоге додељене женама, као што је *Хамлет* у изведби Максин Пик (Maxine Peake, the Manchester Royal Exchange production), или, пак, изведбе са потпуно замењеним улогама у погледу полова, као што је *Сан летње ноћи* у продукцији „Обрнуте Шекспирове Трупe“ (The Reversed Shakespeare Company). Уз то, елизабетински театар не познаје режисера, чак ни сам писац нема директно ту улогу, већ у тексту постоје назнаке (како кроз реплике, тако и кроз малобројне дидаскалије и ремарке) на који начин би требало одглумити одређену сцену или изговорити одређену реплику, док су сама глума и уигравање сцена изгледали потпуно другачије него данас. Будући да су папир, свеће и сва остала пратећа опрема били веома скупи, тзв. пробе су одржаване само дању, и глумци су на папиру добијали само сопствени текст, са неколико речи претходне реплике, како би знали кад је њихов ред да говоре, па су углавном знали једино своје улоге. За разлику од данашњих представа које се уигравају знатно дуже, некада су за поједину представу глумци имали можда свега дан или два да одрже пробе, јер се у позоришту обично играло по 6 представа недељно. Такође, једна од најважнијих улога у Шекспировим представама је додељена управо публици, јер он за публику пише, и лично је одабрао народни театар да у њему ствара, а не дворску сцену да пише за владаре. Самим тим у његовим драмама постоји мноштво тзв. мигова публици јер у његовом театру сцена зависи од публике; публика се кретала у позоришту, понекад седела и на самој сцени (поједини патрони који су ту седели како би истакли своју заслужност), отворено добацивала, упозоравала ликове на опасност, громогласно навијала приликом двобоја, итд. Тако иновације у режирању Шекспира у театру данас иду и у смеру враћања на приближно изворне услове у којима се у његово време глумило, те режисери експериментишу са полом глумаца, начином на који се представе пробају, поставком сцене, костимима, хронолошком контекстуализацијом итд. Али и поред временске

дистанце и многобројних адаптација и начина интерпретације, Шекспир остаје бесмртан на сцени, изнова нов, а опет познат и близак, што једнако потврђује и величанствена прослава 400 година од смрти аутора обележена бројним поставкама његових дела широм света, позоришним фестивалима под његовим именом као и филмским премијерама.

Једна од савремених адаптација коју имамо прилике да видимо данас јесте и постава *Хамлета* у Српском народном позоришту, у режији Николе Завишића. Трагом светских премијера и савремених интерпретација, и ова режија улоге Хамлета и Фортинбраса додељује младим глумицама, Алиси Лацко и Нини Рукавини. Жена у улози Хамлета даје једну нову димензију лику, где се, поред поигравања са доживљавањем пола и сексуалности данас, указује и на једну од универзалних црта Хамлетових: лишен конкретних мушких и женских атрибута, лик који нам се открива је чиста идеја, јасна двојба добра и зла у човеку, универзални симбол људскости и савести која се не либи да употреби свирепост, па чак и да убије када за то има морално оправдање, али се најтеже одлучује за чин освете и убиство које би резултирало личном користи (у овом случају, круном). Шекспиров текст је незнатно измењен, али у чину маестралног искоришћавања датих сценских могућности: сценографија је постављена у виду лавиринта бројних завеса, уз коришћење камера и пројектора за поједине сцене, нарочито у погледу појављивања духа Хамлетовог оца, који се уместо утваре приказује као лик на платну; уместо позоришне трупе *Мишоловку* глуме Розенкранц и Гилденстерн, чиме се акцентује и њихова глумачка и шпијунска улога коју им је доделио краљ, док се овом приликом и публика делимично укључује у представу, јер краљ, краљица и остали силазе са сцене у публику како би одатле погледали Хамлетову представу. Притом се не губи на актуелности јер се Хамлет у бројним сценама обраћа гледалишту, где режисер користећи Шекспировске мигове публици наглашава поједине реплике које, авај, и данас одзвањају као истините (нпр. када Хамлет одговара краљу да је добро и да је *на камелеоновој храни; једем ваздух, кљукају ме обећањима*. (Шекспир 1990: 217)), док нам сценографија, употреба камера на сцени и истицање ситуација које кулминирају сукобима и несрећним исходима услед прислушкивања итекако указују да живимо у свету Великог Брата, чији концепт, видимо, није био стран ни ренесансном човеку.

Иако Завишићева адаптација прилично верно прати дијалоге, највеће одступање уочавамо у завршној сцени. У самом тексту *Хамлета* сукоби расту и кулминирају до

последње сцене, када експлодирају у двобоју Хамлета и Лаерта, где долази до раскринкавања Клаудија, и где сво четворо, краљица, краљ, Лаерт и Хамлет, умиру, чиме *трула Данска* одлази у руке некој новој лози, норвешком војсковођи-победнику принцу Фортинбрасу, који на рукама и на савести нема оловну тежину крвних грехова као Хамлет, и спреман је да праведно води државу која му се поверава. Међутим, у Завишићевој режији финални сукоб у потпуности изостаје, кулминација је убрзана, а расплет је сведен на једну сцену, без мачева, двобоја и завршне драматике, већ се комад завршава деконструисаном сценом на гробљу, у којој на самом врхунцу сукоба Лаерта и Хамлета долази до конфузне појаве свих ликова на сцени, који као ехо понављају реплике оптужби и демаскирања краља као зликовца из последњих редова драме, док се на крају сви не построје у линију и у стилу *deus ex machinae* „умиру“ тј. одлазе са сцене спуштајући се у оркестарску рупу. Овакав завршетак драми даје утисак недовршености и збуњује гледаоце – они који су читали текст очекују другачији крај, док они који нису читали дело можда имају потешкоћа да ухвате нит расплета, истовремено остављајући публици осећај изневерености јер фантастично градативно грађени сукоби остају без коначног обрачуна који би им дао адекватно разрешење.

Врло упечатљив крај који је знатно измењен у односу на сам текст видимо и у филмској верзији Хамлета из 2000. године у режији Мајкла Алмереиде (Michael Almereyda) у којој Хамлета глуми Итан Хоук (Ethan Hawke). Иако је задржана сцена двобоја мачевима, у овој верзији смртоносно оружје је, ипак, пиштољ, и сцена на крову зграде се након мачевања завршава пуцњавом. Уопште узевши, овај филм представља прилично успелу адаптацију Хамлета транспонованог у савремени свет, где су измењени хронотоп (замак Елсинор постаје зграда управе интернационалне данске компаније), костими (мода деведесетих година XX века), и употребљавају се савремени специјални и споредни ефекти (нпр. Хамлетови монолози о глуми и дијалози са позоришном трупом као и режирање *Мишоловке* су дати кроз монологе и солилоквијуме уз јунаково поигравање са видео-камером, и снимање и монтирање кратког филма који се приказује уместо позоришног комада; сцена мачевања се одиграва на крову зграде, при чему су оба учесника обучена у професионалну спортску опрему за мачевање, електронски повезану за лакши мониторинг удараца; Офелија се не утапа у реци, већ пада са ограде у фонтану која се налази у централном холу зграде, итд.). И поред свих прилагођавања одабраном хронотопу сценарио у великој мери задржава оригинални Шекспиров текст, што с почетка филма делује као упадљив

анахронизам, међутим, сукоби који се нижу и кумулативне напетости саме фабуле толико окупирају гледаоца да се врло брзо навикне на ова одступања. Једино место које приликом адаптације донекле зјапи је лик Офелије. Иако сјајно одглумљен, карактер средњовековне девојке која губи разум па касније и живот растрзана између оданости и послушности према оцу са једне стране, и бујице емоција према Хамлету са друге, без могућности на самостално одлучивање и деловање одскаче у односу на контекст времена у који је драма смештена. Можда најуспелије конципирана и одиграна сцена је чувени дијалог између Хамлета и Гертруде, где долази до њене катарзе и ненамерног убиства Полонија, који се у овом случају крио у Гертрудином плакару.

Сцена дијалога између Хамлета и Гертруде у којој долази до једног од кључних преокрета у драми јер Хамлет коначно „допире“ до мајке, и она почиње да схвата сав ужас и нискост својих поступака и положаја у којем се налази, прихватајући саучесништво у његовом глумљењу лудила, једна је од сцена у којој готово долази до физичког обрачуна са мајком, и где напетост експлодира убиством, али не Гертруде већ Полонија. У филмској верзији Хамлета из 1990. године у режији Франка Зефирелија (Franco Zeffirelli) у којој Хамлета глуми Мел Гибсон (Mel Gibson) а Гертруду Глен Клоуз (Glenn Close), ова сцена оставља прилично лош утисак. Наиме, начин на који је сцена режирана и одглумљена оставља простора за двосмислено тумачење позадине читавог сукоба између сина и мајке, стварајући на моменте атмосферу сексуалне тензије и инцестуозног карактера њиховог односа. Чак би се могло рећи да ова адаптација у целини спада у слабије покушаје преношења Хамлета на филмско платно. Иако се режисер придржава хронотопа и верно приказује драму у контексту сценографије, костима итд. у погледу текста и саме фабуле постоје одступања. Тако, на пример, Фортинбрас као драмски фактор бива потпуно занемарен, дијалози су редиговани и адаптирани и акценат је стављен на сплетке на двору, где се одиграва готово сва фабула, иако филм пружа веће могућности реализације Шекспировог непоштовања јединства времена и места од позоришне сцене.

У погледу потпуног искоришћавања свих потенцијала филмског приказивања Хамлета истичу се две верзије, а то су филмска верзија Хамлета из 1948. године у режији Лоренса Оливијеа (Sir Laurence Olivier), и верзија из 1996. године у режији Кенета Бране (Kenneth Branagh). Интересантна је чињеница да у оба случаја Хамлета режирају и глуме британски глумци, којима нису стране интерпретације Шекспирових

јунака, једнако у позоришту и на филму. Обе верзије се верно држе текста услед чега филмови прилично дуго трају, али се ипак не може рећи да је Бранина режија само тзв. римејк, тј. поновљено издање верзије снимљене 48 година раније. Наиме, поред тога што је прва верзија снимљена у црно-белој техници а друга у колору, основна разлика између ова два филмска издања лежи и у хронотопу, глуми, и многим другим у погледу режије, фотографије, музике итд. Што се, пак, хронотопа тиче, Оливијеова верзија је потпуно доследна тексту, чак уводни кадрови приказују мапу и техником зумирања се камера приближава и зауставља у самом замку Елсинору, где су сценографија, декор, костими, шминка итд. у служби верног дочаравања средњовековног тј. раноренесансног доба. Са друге стране, Брана се одлучује да свог Хамлета позиционира у нешто ближу историју, те се његов амбијент поклапа са периодом романтизма тј. средином XIX века.

Иако су оба глумца у тренутку тумачења тридесетогодишњег Хамлета старији од свог јунака, на филму се то не примећује и обе улоге су одглумљене маестрално, мада је генерално, у погледу читаве глумачке поставе у Браниној верзији глума донекле пренаглашена и можда примеренија позоришту него филму, док је Оливијеова верзија, ипак, више филмска. Када говоримо о њиховој личној интерпретацији самог јунака то је нарочито очигледно када се упореде нпр. сцене првог Хамлетовог монолога. Овде се Брана у улози Хамлета током монолога све упадљивије жести и гестикулира, што ствара утисак да гледамо снимљену позоришну представу, док се филмски ефекти показују као фантастично оруђе у сцени коју глуми Оливије, чији Хамлет изгледа замишљено, ми само чујемо његове мисли јер је аудио запис наснимљен, а он само повремено, као човек изгубљен у мислима, наглас изговори понеку реч или физички одреагује покретом или мимиком на мисао која га мучи. Али су зато завршне сцене расплета, тј. мачевања, демаскирања краља и Фортинбрасовог марша у Браниној верзији осмишљене и изведене на врло високом нивоу, приказујући Шекспиров геније у пуном сјају филмског руха. И поред свих разлика, обе наведене верзије остају далеко најбоље адаптације Хамлета по свим наведеним тачкама, будући да се верно придржавају оригиналног текста, водећи рачуна да режија, глума, сценографија и костими адекватно дочаравају узвишеност и величину трагедије пресељене из позоришта у биоскопе.

Адаптација књижевног дела за сцену, било филмску или позоришну, није лак задатак из бројних разлога, а посебно је тешко адаптирати Шекспирова дела, иако су

писана за позориште. Проблем лежи у томе што ће режисер свакако бити на мети публике и критике: уколико се превише ригорозно држи текста ризикује да дело буде клишеирано и незанимљиво; уколико од њега, пак, превише одступи биће оптужен за непоштовање оригиналног дела и неуспелу адаптацију. Када су, конкретно, филмске адаптације Шекспира у питању, случај је исти као са било којом другом драмом, што врло лепо износи Хуго Клајн у својој студији *Шекспир и човеитво: Филмска обрада ма које драме, па и романа, мора рачунати с тим да ће јој се пребацити било изневеравање оригинала било огрешење о захтеве филмске уметности*, (Клајн 1964: 223).

Свесни смо, дакако, да је свака режија посебна интерпретација, и да ниједна поставка једне те исте драме никада не може бити иста; с тим у вези можемо занемарити личне амбиције режисера за оригиналну поставку и фокусирати се на основни проблем преводивости Шекспировог текста са драмског на филмски језик. Иако на први поглед делује да је Шекспира једноставније режирати на филму него у позоришту, из простог разлога што он не поштује три света јединства драме (места, времена и радње), као и зато што поједине сцене подразумевају комплексан сценски апарат који делује једноставније монтирати на филму (нпр. Хамлетово путовање у Енглеску, појаву духа Хамлетовог оца, позоришну трупу на сцени, где имамо глумце који глуме глумце који на сцени увежбавају а касније и изводе *Мишоловку у Хамлету*, итд), ипак се то показало као компликован задатак. Филмски режисери се суочавају са проблемом адаптације дијалога писаних за позориште, који су исувише наративни и чију садржину у великој мери могу превести у језик филма путем сугестивних кадрова, што резултира нарушавањем песничке речи и губљењем Шекспировског духа, са једне стране, а са друге ризикују да им филмска адаптација делује као позоришни снимак уколико се верно држе оригинала (као што је то повремено случај са Браниним *Хамлетом*). На крају, намеће се закључак да је тешко дати коначан суд када су у питању Шекспирове драме на позоришној сцени и на филмском платну, нарочито љубитељима књиге који су каткад и строжији у својој оцени од позоришних и филмских критичара. Стога се можемо сложити са Клајновом констатацијом на питање *да ли је уопште могућно један тако изразито театарски текст какав је Шекспирова драма употребити за филмски дијалог и реализовати га филмским средствима? Упркос поприличном броју покушаја ... то је и данас још отворено питање*. (Клајн 1964, 220)

1.4 Микроистраживачки пројекат – пракса и анализа резултата

1.4.1 Организација и ток експеримента

Циљ приказаног истраживања је да укаже на потребе да се наставне методе усагласе са досадашњим токовима истраживања на пољу књижевнотеоријских наука, и да се њихова достигнућа примене у наставној пракси, кроз интердисциплинарна тумачења књижевног дела у контексту културе из које потичу и у којој се читају, односно уметности са којима га можемо довести у везу (позориште, филм, музика). Практична примена теоријских поставки у виду извођења наставе мултидисциплинарним приступом и са њиме усаглашеном методом има за циљ да покаже како наведени приступ резултира бољим разумевањем које условљава побољшану рецепцију књижевних дела код ученика средњих школа, појачану мотивацију за читање и учешће у настави, развијање и неговање читалачких навика, као и да подстакне ученике на критичко мишљење и самосталан истраживачки рад.

Очекивани резултати након теоријске анализе и спровођења микроистраживачког пројекта су потврђивање хипотезе: да експериментална група активније учествује у наставном процесу, мотивисанија је за читање и самостално истраживање, и показује већу заинтересованост и мотивацију за даље читање дела истог писца или дела сродне тематике, што води остварењу постављених циљева.

За ово истраживање које има карактер илустративног микроистраживачког пројекта коришћен је методолошки поступак експеримента са паралелним групама. За реализацију експеримента креиран је експериментални програм, одабране две школе са уједначеним експерименталним и контролним групама, и утврђен је начин примене експерименталног програма у експерименталној групи ради чега су креирана и посебна упутства за наставнике који га реализују.

Истраживање у пракси обављено је у две школе у Новом Саду: Гимназији „Јован Јовановић Змај“ и Средњој музичкој школи „Исидор Бајић“ са ученицима четвртих разреда. Истраживање је обављено у по два одељења у обе школе – једног у функцији експерименталне и другог у функцији контролне групе. Настава је била извођена у учионицама поменутих школа. За извођење експерименталне наставе коришћени су, поред школске табле, лаптоп и пројектор, као и пратећи материјали за

извођење наставе (PowerPoint презентација која укључује и мапе и фотографије, као и видео материјал, штампани материјал за рад у групама, списак истраживачких задатака, детаљни елаборати са упутствима и припремама за часове и сл). Основне методе у прикупљању података и њиховој статистичкој обради су праћење и дескриптивна анализа тока часа, евалуациони листићи за ученике и наставнике, и финално израчунавање и табеларни приказ процената одређених одговора прикупљених листићима, након чега следи њихова анализа и закључак.

1.4.2 Експериментални програм

Сврха креирања експерименталног програма јесте да уз његову помоћ наставници у експерименталним одељењима организују и реализују огледне часове одабраних наставних јединица обрађених огледним моделом према упутствима и захтевима истраживача. Програм је конципиран на основу теоријских разматрања интердисциплинарног приступа књижевном делу у настави књижевности и усмерен је на мотивацију ученика и охрабривање да се приликом анализе служе знањем стеченим на часовима књижевности и других друштвено-хуманистичких предмета, односно, другим делима која су прочитали, односно, свим могућим везама које уочавају између дела које се тренутно анализира и остварења која припадају другим областима као што су филм, стрип, видео игрице и томе слично, полазећи од тога да сви ти садржаји почивају на некој врсти текстуалне грађе. Овакав приступ књижевном делу кроз посебно креирану наставу у оквиру експерименталног програма има за циљ да ученици активније учествују у наставном процесу, показују већу заинтересованост и мотивацију за самосталан истраживачки рад на тексту, као и да се критички односе према информацијама до којих кроз тај рад долазе, једнако као и према самом тексту.

Експериментални програм израђен је у сагласности са званичним Наставним планом и програмом Министарства просвете Републике Србије за гимназије и средње стручне школе, и садржи посебно одабране наставне јединице које су погодне за интердисциплинарно моделовање. Поред наставних јединица, програм садржи и општу структуру часа, као и детаљно разрађену апликацију и припреме за наставнике који га реализују. Такође, наставницима су дате инструкције за реализацију програма које обухватају: упознавање теоријских основа истраживачког поступка и пројекта; детаљно им је објашњен експеримент уз очекивану повратну информацију, будући да

су све њихове сугестије биле добродошле јер се експериментални програм уздао и у њихово искуство и познавање услова рада у школи као и у одабраним разредима; посебна упутства и припреме за извођење наставе у експерименталним одељењима. Како би истраживање било што успешније реализовано, односно резултати били што је више могуће објективни, наставници су замољени да у контролним одељењима изводе наставу на уобичајени начин, својим уобичајеним методама, па чак и у неком традиционалнијем облику. Истраживач је у оба случаја (у експерименталном и контролном одељењу) био присутан као „неприметни“ посматрач и координатор наставнику који реализује програм.

Књижевна дела обухваћена експерименталним програмом обрађена су редоследом који поштује годишњи План и програм наставника, који је у складу са Наставним планом и програмом Министарства просвете Републике Србије. Поједина књижевна дела су обрађена само у гимназији, односно, само у музичкој школи, док је једно обрађено у обе. Дела су обрађена следећим редоследом (у загради је број наставних часова посвећен наставној јединици у експерименталној/контролној групи) школске 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016 следећих датума:

1. Ј. В. Гете: *Фауст* (3/3) – СМШ „Исидор Бајић“ ; 14.4. – 16.4.2014. године
2. Б. Пекић: *Нови Јерусалим* (5/3) – Гимназија „Ј. Ј. Змај“ ; 5.3. – 7.3.2014. године
3. М. Булгаков: *Мајстор и Маргарита* (5) – Гимназија „Ј. Ј. Змај“ ; 26.3. – 28.3.2014. године
4. Ј. В. Гете: *Фауст* (3/3) – СМШ „Исидор Бајић“ ; 28.10. – 30.10.2014. године
5. Б. Пекић: *Нови Јерусалим* (4/3) – СМШ „Исидор Бајић“ ; 19.2. – 24.2.2015. године
6. В. Шекспир: *Хамлет* (попуњен евалуациони листић поводом погледане позоришне представе и појединих верзија филмских адаптација *Хамлета*) – Гимназија „Ј. Ј. Змај“; 22.3. – 23.3.2016. године

1.4.3 Примери моделованих наставних јединица

Писана припрема за час		редни бр. часа	разред и одељење	IV5	школска година и датум реализације часа
Школа: Гимназија „Јован Јовановић Змај“					2013/2014; 5. 3. 2014.
Наставник	Рима Лакић		Српски језик и књижевност		
Наставна област	Књижевност				
Наставна тема					
Наставна јединица	Борислав Пекић <i>Нови Јерусалим</i>				
Тип часа	Обрада (уводни час)				
Ц и л њ ч а с а	Ученици се оспособљавају да лоцирају Пекићево дело у националну историју књижевности и упознају се са његовим постмодернистичким поступцима				
Задаци часа	<p>Образовни: 1. Упознавање ученика са поетиком постмодерне – метода палимпсеста, транслитераност, деконструкција жанрова, улога фантастике, интеграција некњижевних жанрова у књижевне и њихова функција унутар дела</p> <p>2. Уочавање Пекићевог односа према историји и документима и његове релативизације чињеница као и проблем жанровског одређења његовог дела</p> <p>Васпитни: Развијање и неговање критичког односа према историји</p> <p>Функционални: 1. Развијати код ученика способност за уочавање постмодернистичких књижевних поступака у делу;</p> <p>2. Пробудити интересовање за посматрање кретања књижевних и некњижевних жанрова у делу;</p> <p>3. Развијати код ученика способност за компаративни приступ делу и посматрање дела као <i>ars combinatoriae</i></p>				
Облици рада	Фронтални, индивидуални				
Наставне методе	Монолошка, дијалошка, хеуристички дијалог				
Наставна средства	ПП презентација, табла, лаптоп, пројектор				
Корелације у оквиру предмета	Градиво четвртог разреда: Теорија књижевности, правци у проучавању књижевности				
Корелације са другим предметима	Историја, Социологија				
Литература за наставнике	<p>Бахтин, Михаил, <i>О роману</i>, превео Александар Бадњаревић, Београд, Нолит, 1989.</p> <p>Гајић, Оливера, <i>Проблемска настава књижевности у теорији и пракси</i>, Нови Сад, Филозофски факултет, Одсек за педагогију, 2004.</p> <p>Гревс, Роберт, <i>Грчка митологија</i>, превео Бобан Веин, Београд, Фамилет, 2002.</p> <p>Дамјанов, Сава, <i>Корени модерне српске фантастике</i>, Нови Сад, 1988.</p> <p>Илић, др Павле, Гајић, др Оливера и Маљковић, др Миланка, <i>Криза читања</i>, Нови Сад, Градска библиотека – Београд, Нова школа, 2008.</p> <p>Илић, др Павле, <i>Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси, методика наставе</i>, Нови Сад, Прометеј, 1997.</p> <p>Лукић, Јасмина, <i>Метапроза: читање жанра</i>, Београд, Стубови културе, 2001.</p> <p>Ораић-Толић, Дубравка, <i>Теорија цитатности</i>, Загреб, Графички завод Хрватске, 1990.</p> <p>Пекић, Борислав, <i>Нови Јерусалим</i>, Нови Сад, Соларис, 2001.</p> <p>Пијановић, Петар, <i>Поетика романа Борислава Пекића</i>, Београд, Просвета, 1991.</p> <p>Радуловић, Оливера, <i>Речи са чистих усана – библијски подтекст модерне књижевности</i>, Београд, Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2007.</p> <p>Стојановић, Милена, <i>Књижевни врт Борислава Пекића – цитатност и интертекстуалност у негативним утопијама</i>, Београд, Институт за књижевност и уметност, 2004.</p> <p>Тодоров, Цветан, <i>Увод у фантастичну књижевност</i>, превео Новица Милић, Београд, Рад, 1987.</p>				
Литература за ученике	<p>Пекић, Борислав, <i>Нови Јерусалим</i>, Нови Сад, Соларис, 2001.</p> <p><i>Библија или Свето писмо Старог и Новог завета</i>, Алнари, Акиа М. Принц, Београд, 2007.</p> <p>Живковић, 1994: Драгиша Живковић, <i>Теорија књижевности са теоријом писмености</i>, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд</p>				
Структура и садржај часа	Активности ученика и наставника				
У в	Дијалогом понављамо већ стечена знања о појединим постмодернистичким поступцима – шта је палимпсест?, шта је литература о литератури?, шта су документи?, да ли документ може бити				

о д н и д е о	<p>уметничко дело, и обрнуто, да ли књижевност може бити документ и зашто? Најочигледнији примери документаристичке прозе – Балзак, Толстој.. Мит као документ и као књижевност; Библија као уметничко дело, као извор књижевне грађе и, са друге стране, као извор вере и сведочанство (документ) о савезу Бога са човеком. Аутопоетичност и цитатност као књижевни термини.</p> <p>Трајање: 10 минута</p>				
Г л а в н и д е о	<p>Лоцирање Пекића у националну књижевну историју кроз дијалог са ученицима – писац припада постмодерни, раме уз раме са Кишом, Павићем, Стевановићем, Басаром, Албахаријем...</p> <p>Служећи се дијалогом и подсећањем на Кишову поетику, указује се на сличне поступке у Пекићевој (употреба документа, фалсификовање историје и слободна употреба и измена историјских чињеница, реконструкција и деконструкција мита, библијске параболе...). Мото и његова функција у књижевном делу. Указивање на особености Пекићеве поетике – деконструкција жанра, однос према времену и историји, Пекићева политичка иронија. Указивање на фантастику као на књижевни, и посебно као на постмодернистички поступак и њена заступљеност и функција у Пекићевом делу. Постављање проблема жанровског одређења <i>Новог Јерусалима</i>; појам романа паралитерарног жанра; појам хронике и одреднице „готска“ кроз хеуристички дијалог са ученицима – ко су Готи, шта је готска сага, и шта би био готски роман (<i>Франкеништајн, Дракула, Др Цекил и Мр Хајд, Оркански висови, Џејн Ејр, Мајстор и Маргарита</i> итд.)</p> <p>Трајање: 30 минута</p>				
З а в р ш н и д е о	<p>Набрајање најважнијих Пекићевих дела, и дискусија о сличности њихових наслова са делима из светске књижевности – <i>Златно Руно</i> као мит и као дело Роберта Гревса; <i>Одбрана и последњи дани</i> са Сократовом одбраном и Камијевим <i>Странцем, Беснило</i> и Камијева <i>Куга</i>, и, коначно, <i>Нови Јерусалим</i> са библијским мотивом обећане земље.</p> <p>Трајање: 5 минута</p>				
<i>Запис на табли</i>					
<p style="text-align: center;">Борислав Пекић <i>Нови Јерусалим</i></p> <p>Борислав Пекић: 1930 (Подгорица) – 1992 (Лондон); Дисидент</p> <p><i>Дела: Златно руно, Одбрана и последњи дани, Године које су појели скакавци, Атлантида, Беснило, Нови Јерусалим – асоцијације: митологија, Библија</i></p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 25%;">ПОСТМОДЕРНА Слојевита структура</td> <td style="width: 25%;">ПАЛИМПСЕСТ Писац не почиње од нуле</td> <td style="width: 25%;">ИНТЕРТЕКСТУАЛНОСТ Ничег новог под Сунцем</td> <td style="width: 25%;">АУТОПОЕТИКА Најмањи заједнички садржалац</td> </tr> </table>		ПОСТМОДЕРНА Слојевита структура	ПАЛИМПСЕСТ Писац не почиње од нуле	ИНТЕРТЕКСТУАЛНОСТ Ничег новог под Сунцем	АУТОПОЕТИКА Најмањи заједнички садржалац
ПОСТМОДЕРНА Слојевита структура	ПАЛИМПСЕСТ Писац не почиње од нуле	ИНТЕРТЕКСТУАЛНОСТ Ничег новог под Сунцем	АУТОПОЕТИКА Најмањи заједнички садржалац		


<p>ДОКУМЕНТ ИСТОРИЈА БИБЛИЈА ДЕКОНСТРУКЦИЈА МИТА МОТО ЖАНР ОДНОС ПРЕМА ВРЕМЕНУ ИРОНИЈА ФАНТАСТИКА</p>	<p>} одлике</p> <p>Представници постмодерне у српској књижевности: Киш, Пекић, Павић, Албахари, итд.</p>
<p>Упутства за наредни час</p>	<p>Поделити ученике у групе и дати истраживачки задатак. Свакој од група доделити по једну хронику. Ученици унутар групе могу поделити задатке између себе. Током читања посебну пажњу треба обратити на следеће:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Наслов, мото приче и елемент бића хронике 2. Цитати у тексту и све што на њих наликује (стихови, имена, градови, и сл.) 3. Позиција приповедача и време (приповедно и сижејно) 4. Аутопоетика писца и наводно порекло легенде (ко је пише, који су извори, историјске чињенице) 5. Тема хронике, фабула, ликови 6. Мотиви у хроници (пацови, куга, фрулаш, уметност, рукопис, библијски мотиви, онирички мотиви – снови, привиђења, халуцинације, мистериозни ликови, итд.)
<p>Напомене</p>	
<p>Самоевалуација и корекција часа</p>	

Писана припрема за час		редни бр. часа	разред и одељење	IV5	школска година и датум реализације часа
Школа: Гимназија „Јован Јовановић Змај“					2013-2014. 6.3.2014.
Наставник	Рима Лакић		Српски језик и књижевност		
Наставна област	Књижевност				
Наставна тема					
Наставна јединица	Борислав Пекић <i>Нови Јерусалим</i>				
Тип часа	Обрада (анализа)				
Ц и л њ ч а с а	Оспособити ученика за правилно уочавање и разумевање цитата и њихове функције унутар дела				
Задаци часа	<p>Образовни: 1. Посматрати проблем времена у делу и његову везу са жанровским одређењем</p> <p>2. Уочавање књижевних мотива, тема и митова и њиховог кретања кроз дело / литературу</p> <p>3. Уочавање цитата у делу</p> <p>Васпитни: Подстицање читалачких навика и самосталног истраживачког рада</p> <p>Функционални: 1. Развијати код ученика способност коришћења тематологије и уочавања књижевних појава и њихове метаморфозе унутар дела</p> <p>2. Мотивисати ученика за самостални истраживачки рад на делу – указати на поједине смернице (мотив куге, аутопоетички ставови у делу, документарност и поклапање са историјским чињеницама, легенда о фрулашу..)</p> <p>3. Подстицати доживљај уметничког дела посматрањем истог као поруке коју нам писац шаље и коју треба што оригиналније декодирати</p>				
Облици рада	Фронтални, групни, индивидуални				
Наставне методе	Монолошка, дијалoшка и текст-метода, хеуристички дијалог				
Наставна средства	Текст, ПП презентација, лаптоп, пројектор, табла				
Корелације у оквиру предмета	Градиво четвртог разреда: Теорија књижевности, правци у проучавању књижевности, <i>Фауст</i>				
Корелације са другим предметима	Историја, Социологија, Ликовна култура, Биологија				
Литература за наставнике	<p>Бахтин, Михаил, <i>О роману</i>, превео Александар Бадњаревић, Београд, Нолит, 1989.</p> <p>Гајић, Оливера, <i>Проблемска настава књижевности у теорији и пракси</i>, Нови Сад, Филозофски факултет, Одсек за педагогију, 2004.</p> <p>Гревс, Роберт, <i>Грчка митологија</i>, превео Бобан Веин, Београд, Фамилет, 2002.</p> <p>Дамјанов, Сава, <i>Корени модерне српске фантастике</i>, Нови Сад, 1988.</p> <p>Илић, др Павле, Гајић, др Оливера и Маљковић, др Миланка, <i>Криза читања</i>, Нови Сад, Градска библиотека – Београд, Нова школа, 2008.</p> <p>Илић, др Павле, <i>Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси, методика наставе</i>, Нови Сад, Прометеј, 1997.</p> <p>Лукић, Јасмина, <i>Метапроза: читање жанра</i>, Београд, Стубови културе, 2001.</p> <p>Ораић-Толић, Дубравка, <i>Теорија цитатности</i>, Загреб, Графички завод Хрватске, 1990.</p> <p>Пекић, Борислав, <i>Нови Јерусалим</i>, Нови Сад, Соларис, 2001.</p> <p>Пијановић, Петар, <i>Поетика романа Борислава Пекића</i>, Београд, Просвета, 1991.</p> <p>Радуловић, Оливера, <i>Речи са чистих усана – библијски подтекст модерне књижевности</i>, Београд, Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2007.</p> <p>Стојановић, Милена, <i>Књижевни врт Борислава Пекића – цитатност и интертекстуалност у негативним утопијама</i>, Београд, Институт за књижевност и уметност, 2004.</p> <p>Тодоров, Цветан, <i>Увод у фантастичну књижевност</i>, превео Новица Милић, Београд, Рад, 1987</p>				
Литература за ученике	<p>Пекић, Борислав, <i>Нови Јерусалим</i>, Нови Сад, Соларис, 2001.</p> <p><i>Библија или Свето писмо Старог и Новог завета</i>, Алнари, Акиа М. Принц, Београд, 2007.</p> <p>Живковић, 1994: Драгиша Живковић, <i>Теорија књижевности са теоријом писмености</i>, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд</p> <p><i>Фрулаш из Хамелина</i>, адаптација Роберт Браунинг, Издавачко друштво ТЕД, Сарајево, 1989.</p>				
Структура и садржај часа	Активности ученика и наставника				

У в о д н и д е о	<p>Дијалошки се подсећамо чињеница научених на претходном часу: веза литература-документ и њено функционисање унутар постмодернистичког дела; литература као <i>ars combinatoriae</i>; фантастика унутар постмодернистичког дела, наслова и жанровског одређења Пекићевог <i>Новог Јерусалима</i></p> <p>Трајање: 10 минута</p>
Г л а в н и д е о	<p>Разред је подељен у пет група од којих свака појединачно добија по једну од хроника из романа као задатак за представљање остатку разреда, у циљу временског сажимања садржаја и прегледније поставке проблема за анализу. Ученици пред собом имају фотокопију текста хронике којом се баве, и кроз дијалог и цитате из текста заједнички решавају истраживачке задатке: да пронађу, прочитају, повежу и покушају да растумаче поједине мотиве и њихову функцију у делу на плану значења и структуре. Основни проблеми који се јављају су посматрање дела са аспекта хронике: уочавање линија које повезују време и догађаје са мотивима и симболима у делу; као и издвајање цитата и њихово лоцирање у литератури/историји и уочавање и тумачење њихове функције унутар дела. Свака од хроника има своју симболику и мотиве, док заједно, повезане мотивима који се понављају, чине органску целину коју ваља анализирати и интерпретирати, што је, опет, неизводљиво без интертекстуалне конотације. Мотиви који се понављају и којима ваља посветити посебну пажњу приликом анализе и интерпретације су: фаустовски тј. комплекс Творца, ствараоца огледан у лику Кир Ангелоса из прве, Блексмита из друге, Попиеа из треће, пријатеља песника из четврте и „археолога“ из пете хронике; потом, ту је мотив куге који се у прве две хронике јавља као пошаст а у остале три као метафора друштвеног поретка, болест савремене цивилизације; мото којим почиње свака од хроника који је представљање једног од пет елемената који симболише поједно биће, што, опет, представља везу са езотеријским учењима на која се даље надовезује, у једном од својих тумачења, и мотив који се неизбежно у неком облику јавља у свих пет хроника и представља окосницу на основу које се хронике и повезују у роман, а то је мотив фрулаша (са којим је, такође, у вези и лик Св. Николе који се спомиње, а који је патрон цркве у Хамелину, у којој се налазе витраж и запис у књизи као најстарији историјски трагови наводне истинитости легенде о чаробном фрулашу). Наставник прати и координише излагање и дијалог, и током часа бележи кључне тачке до којих се излагањем и дијалогом дошло на таблу, а ученици у свеске.</p> <p>Трајање: 30 минута</p>
З а в р ш н и д е о	<p>Издвајање мотива о обећаној земљи и чаробном фрулашу као два главна правца из којих би се дело могло тумачити.</p> <p>Трајање: 5 минута</p>
<i>Запис на табли</i>	
<p>Хронике <i>Новог Јерусалима</i></p> <p>1. Наслов, година и елемент бића хронике: <i>Мегалос Масторас и његово дело, 1347, ватра</i> <i>Отисак срца на зиду, 1649, земља</i> <i>Човек који је јео смрт, 1793, вода</i> <i>Свирач из златних времена, 1987, ваздух</i> <i>Луче Новог Јерусалима, 2999, метал</i></p>	

<p>2. Цитати у тексту и све што на њих наликује (стихови, имена, градови, и сл.): бројни – митови, Библија, историјске личности</p> <p>3. Позиција приповедача и време (приповедно и сижејно): све хронике изнете из пера једног приповедача који стаје иза маске хроничара који мистификује своје изворе, осим у последњој хроници која одступа и формом и хронолошки (дата као прошлост у будућности)</p> <p>4. Аутопоетика писца и наводно порекло легенде (ко је пише, који су извори, историјске чињенице): у тесној вези са позицијом приповедача</p> <p>5. Тема хронике, фабула, ликови: свака од 5 хроника има своје, али се све сусрећу у неколико заједничких којима је центар један мотив: ФРУЛАШ</p> <p>6. Мотиви у хроникама: пацови, куга, фрулаш, уметност, рукопис, фаустовски комплекс Творца, библијски мотиви, онирички мотиви – снови, привиђења, халуцинације, мистериозни ликови, итд.</p>	
Упутства за наредни час	Припремити излагање (може и писани текст) на тему истраживачких зататака датих на претходном часу. Размислити о деконструкцији мита и жанра, и метафизичкој поруци дела.
Напомене	
Самоевалуација и корекција часа	

Писана припрема за час		редни бр. часа	разред и одељење	IV5	школска година и датум реализације часа
Школа: Гимназија „Јован Јовановић Змај“					2013/2014; 6. 3. 2014.
Наставник	Рима Лакић		Српски језик и књижевност		
Наставна област	Књижевност				
Наставна тема					
Наставна јединица	Борислав Пекић <i>Нови Јерусалим</i>				
Тип часа	Обрада (синтеза и дискусија)				
Ц и љ ч а с а	Примена знања стечених на претходним часовима приликом дискусије и синтезе				
Задаци часа	<p>Образовни: 1. Открити и образложити постмодернистичке поступке и најбитније уметничке чиниоце (мотиве, тему, деконструкцију мита и других књижевних и некњижевних појава..) унутар појединачне приче као и свих пет у виду целине</p> <p>2. Учити многобројне правце тумачења дела које Пекић нуди</p> <p>Васпитни: Афирмација ерудиције и критичког односа према тексту</p> <p>Функционални: 1. Навикавати ученике на примену метода научених на претходним часовима</p> <p>2. Појачавати ученичку радозналост и истраживачки дух у погледу читања и тумачења постмодернистичких дела</p>				
Облици рада	Фронтални, групни, индивидуални				
Наставне методе	Монолошка, дијалошка, хеуристички дијалог				
Наставна средства	Текст, ПП презентација, лаптоп, пројектор, табла				
Корелације у оквиру предмета	Градиво са претходних часова, градиво четвртог разреда: Теорија књижевности, правци у проучавању књижевности, <i>Фауст</i> , грчка митологија, <i>Библија</i>				
Корелације са другим предметима	Историја, Социологија, Филозофија				
Литература за наставнике	<p>Бахтин, Михаил, <i>О роману</i>, превео Александар Бадњаревић, Београд, Нолит, 1989.</p> <p>Гајић, Оливера, <i>Проблемска настава књижевности у теорији и пракси</i>, Нови Сад, Филозофски факултет, Одсек за педагогију, 2004.</p> <p>Гревс, Роберт, <i>Грчка митологија</i>, превео Бобан Веин, Београд, Фамилет, 2002.</p> <p>Дамјанов, Сава, <i>Корени модерне српске фантастике</i>, Нови Сад, 1988.</p> <p>Илић, др Павле, Гајић, др Оливера и Маљковић, др Миланка, <i>Криза читања</i>, Нови Сад, Градска библиотека – Београд, Нова школа, 2008.</p> <p>Илић, др Павле, <i>Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси, методика наставе</i>, Нови Сад, Прометеј, 1997.</p> <p>Лукић, Јасмина, <i>Метапроза: читање жанра</i>, Београд, Стубови културе, 2001.</p> <p>Ораић-Толић, Дубравка, <i>Теорија цитатности</i>, Загреб, Графички завод Хрватске, 1990.</p> <p>Пекић, Борислав, <i>Нови Јерусалим</i>, Нови Сад, Соларис, 2001.</p> <p>Пијановић, Петар, <i>Поетика романа Борислава Пекића</i>, Београд, Просвета, 1991.</p> <p>Радуловић, Оливера, <i>Речи са чистих усана – библијски подтекст модерне књижевности</i>, Београд, Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2007.</p> <p>Стојановић, Милена, <i>Књижевни врт Борислава Пекића – цитатност и интертекстуалност у негативним утопијама</i>, Београд, Институт за књижевност и уметност, 2004.</p> <p>Тодоров, Цветан, <i>Увод у фантастичну књижевност</i>, превео Новица Милић, Београд, Рад, 1987</p>				
Литература за ученике	<p>Пекић, Борислав, <i>Нови Јерусалим</i>, Нови Сад, Соларис, 2001.</p> <p><i>Библија или Свето писмо Старог и Новог завета</i>, Алнари, Акиа М. Принц, Београд, 2007.</p> <p>Живковић, 1994: Драгиша Живковић, <i>Теорија књижевности са теоријом писмености</i>, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд</p> <p><i>Фрулаш из Хамелина</i>, адаптација Роберт Браунинг, Издавачко друштво ТЕД, Сарајево, 1989.</p>				
Структура и садржај часа	Активности ученика и наставника				
У в о д н	<p>Дијалошко понављање поетичких појмова научених на претходном часу и подсећање на аспекте сагледавања дела и водеће мотиве и симболе у њему.</p> <p>Трајање: 10 минута</p>				

и д е о	
Г л а в н и д е о	<p>Подсећам ученике на мит о фрулашу и подстичем их на дискусију о кретању, функцији и значају истог у Пекићевом делу, као и у светској књижевности (Пан и Менаде, Дионис и Бакхе (као најстарији култови вештица у Европи), Орфеј, хришћанско присвајање Пана као портрета Сатане, старонемачке и средњовековне легенде, бајке браће Грим, итд.). Покрећем дискусију о значењу бројних симбола унутар дела: фруле и фрулаша, вретена, мачке, гилотине, куге; као и дискусију о значењу Новог Јерусалима као библијског и као Пекићевог мотива. Поставља се питање порекла легенде о чаробном фрулашу зарад интерпретације дела: у чему се огледа деконструкција саме легенде и како је изведена (Grantchesterski насрам фрулаша из Хамелина)?; зашто је мотив фрулаша кључан конститутивни мотив романа?; проблем стваралаштва у свакој хроници и прича о њиховом настанку као поетички поступак – која је позиција писца/хроничара са идејом да се уочи Пекићева мистификација исте у виду представљања грађе као случајно откривене приликом истраживања за неко друго дело, као и промена позиције приповедача (из хронике у хронику се мења из неутралног у прво лице). Дефинисање појма утопије, и подстицање ученика на уочавање Пекићеве антрополошке метафизичке визије унутар овог дела као и читавог његовог књижевног опуса. Скрећем им пажњу на његову опседнутост визијама и тумачења Апокалипсе. Постављам питање тумачења <i>Новог Јерусалима</i> као уметничког дела које је створио „велики уметник“ за одабране (као што ће у Божји град ући само одабрани, тако и велико дело великог уметника правилно реципирају само одабрани) и стварам места за завршну дискусију која би посебно требала да истакне Пекићеву деконструкцију идеје „Новог Јерусалима“ којег представља са пародичног аспекта као сибирски гулаг којег неки будући археолог тумачи као обећани град, што је, такође, и вид деконструкције жанра утопије (тзв. антиутопија). Мотиви и књижевни митови који се срећу у делу су видљиви и као опсесивни у појединим епохама, и кроз читаву уметност – књижевност, позориште, оперу, филм, цртане филмове, стрипове (нпр. Дилан Дог има епизоду са чаробним фрулашем, постоји филмска верзија <i>Фрулаш из Хамелина</i> из 1957. као и бројне анимиране адаптације познате легенде).</p> <p>Трајање: 30 минута</p>
З а в р ш н и д е о	<p>Претходно отворено питање води расправи о вредновању Пекићевог дела: да ли он бира своје читаоце? Подстичем их да изнесу своје мишљење о његовом делу и да дају своје оцене.</p> <p>Трајање: 5 минута</p>
<i>Запис на табли</i>	
<p style="text-align: center;">Декодирате жанра и кључ за читање <i>Новог Јерусалима</i></p> <p>Мит: усмено предање са поруком Деконструкција мита: демитологизација и ремитологизација Историја као испречење миту: писани документи проблематизују усмено наслеђе Фрулаш као централни мотив: легенда о Фрулашу из Хамелина, Пан, Дионис, култ вештица, Орфеј Деконструкција жанра: роман + хроника + готска прича + легенда = готска хроника</p> <p style="text-align: center;">ПАРОДИЈА</p> <p style="text-align: center;">  </p> <p>Шта би историја била жанровски? – Хорор, трагедија</p>	

<p>Шта Пекић преиспитује? МОРАЛ ЗНАЊЕ (наука) ВЕРА СМРТ ИСТОРИЈСКЕ ЧИЊЕНИЦЕ УМЕТНОСТ ИДЕЈА О ОБЕЋАНОЈ ЗЕМЉИ</p>	 <p>вечна питања</p>
<p>Упутства за наредни час</p>	
<p>Напомене</p>	
<p>Самоевалуација и корекција часа</p>	

Писана припрема за час		редни бр. часа	разред и одељење	IV5	школска година и датум реализације часа
Школа: Гимназија „Јован Јовановић Змај“					2013-2014. 26. III 2014.
Наставник	Рима Лакић		Српски језик и књижевност		
Наставна област	Књижевност				
Наставна тема					
Наставна јединица	Михаил Афанасјевић Булгаков <i>Мајстор и Маргарита</i>				
Тип часа	Обрада (уводни)				
Ц и л њ ч а с а	Лоцирање Булгаковљевог дела у руску националну као и светску историју књижевности, и упознавање са његовим животом и делом				
Задаци часа	<p>Образовни: Утврђивање и примена стечених знања о поезици постмодерне – метода палимпсеста, транслитерарност, деконструкција жанрова, улога фантастике, однос према историји, литература као грађа</p> <p>Васпитни: Уочавање позиције интелектуалца у тоталитарном режиму</p> <p>Функционални: 1. Повезивање и систематизација знања стечених на часовима историје, социологије, филозофије и књижевности о односу појединца и друштва, њихов међусобни утицај, развијање и јачање појединих репресивних и тоталитаристичких идеја и система и позиције уметника у њима;</p> <p>2. Уочавање значаја уметности и уметника као гласноговорника слободе у појединим друштвеним уређењима кроз историју, посебно у време и после Октобарске револуције у Русији;</p> <p>3. Оспособљавање ученика за формирање критичког става према државном и друштвеном уређењу.</p>				
Облици рада	Фронтални, индивидуални				
Наставне методе	Монолошка, дијалошка, хеуристички дијалог				
Наставна средства	ПП презентација, табла, лаптоп, пројектор				
Корелације у оквиру предмета	Градиво четвртог разреда: Теорија књижевности, правци у проучавању књижевности				
Корелације са другим предметима	Историја, Социологија, Филозофија				
Литература за наставнике	<p><i>Библија или Свето писмо Старог и Новог завета</i>, Алнари, Акиа М. Принц, Београд, 2007.</p> <p>Булгаков, Михаил: <i>Мајстор и Маргарита</i>, Новости, Београд, 2004.</p> <p>Живковић, Драгиша: <i>Речник књижевних термина</i>, Бања Лука, 2001.</p> <p>Илић, Павле: <i>Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси</i>, Нови Сад: Прометеј, 1997.</p> <p>Лотман, Јуриј: <i>Семиосфера. У свету мишљења</i>, превели Веселкас Санини и Богдан Терзић, Светови, Нови Сад, 2004.</p> <p>Ораић-Толић, Дубравка: <i>Теорија цитатности</i>, Графички завод Хрватске, Загреб, 1990.</p> <p>Радуловић, Оливера: <i>Нове научне методологије у настави књижевности</i>, Ogrheus, Нови Сад, 2011.</p> <p>Флакер, Александар: <i>Булгаковљев „Мајстор и Маргарита“</i>, Либер, Загреб, 1988.</p>				
Литература за ученике	<p><i>Библија или Свето писмо Старог и Новог завета</i>, Алнари, Акиа М. Принц, Београд, 2007.</p> <p>Булгаков, Михаил: <i>Мајстор и Маргарита</i>, Новости, Београд, 2004.</p> <p>Ђорђевић, Ч., Лучић, П.: <i>Књижевност и српски језик</i>, 2008.</p> <p>Живковић, Драгиша: <i>Теорија књижевности са теоријом писмености</i>, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1994.</p> <p>Николић, Ј., Милић, Б.: <i>Лектура за IV разред гимназија и средњих стручних школа</i>, Стручна књига, Београд, 2001.</p>				
Структура и садржај часа	Активности ученика и наставника				
У в о д н	Дијалогом се подсећамо на стечена знања о периоду постмодерне – ком историјском периоду припада?, ко су представници?, шта су основне поетичке одлике? (специфичан однос према историји, документима, литератури као грађи, оригиналности, писању и читаоцима, деконструкција жанрова, митова, стилова), које су одлике постмодернистичке фантастике?, шта је аутопоетика?, шта је интертекстуалност?, шта су цитати и која је њихова функција у књижевном делу?				

и д е о	Трајање: 10 минута
Г л а в н и д е о	<p>Указивање на поједине кључне тачке из пишчевог живота: лекар по вокацији (за које још писце лекаре знамо?) који у одређеном тренутку почиње да се занима за литературу, толико да напушта свој позив ради ње; временске (не)прилике у којима живи и ствара – покушаји да објави дела, тренутак када жели да емигрира који резултира сталним ангажманом у режиму који га санкционише, али само донекле. У ком то историјском и књижевнотеоријском периоду Булгаков ствара? Дискусија о позицији писца и уметника и уметности уопште у тоталитарним режимима, уз осврт на усвојени појам дисидента и набројавање познатих писаца у тој позицији. Зашто је државно и друштвено уређење битно за стварање? Да ли је и зашто уметник, посебно писац, гласноговорник слободе, и шта је уопште слобода? Истаћи однос аутора према роману „Мајстор и Маргарита“ – време писања, генеза романа и размишљање о насловима, библиографија коју оставља – као слика односа према писању и стварању које је за време у којем Булгаков ствара и више него визионарско. Наиме, у периоду модерног европског романа Булгаков пише један посве савремени, семиотички роман, који се раслојава на безброј могућих начина у зависности од позиције из које се чита, и саме књижевне културе читаоца. Будући да је писан у једном ироничном, пародијском контексту, овај роман се, попут „Дон Кихота“, може читати у више кључева, што комбинујући са узрастом, ерудицијом и временом у коме читалац живи, са сваким читањем мења код, поруку, значење и интерпретацију, што објашњава моменат у којем је објављен (слух публике за овакво дело) и његову популарност широм света.</p> <p>Трајање: 25 минута</p>
З а в р ш н и д е о	<p>Враћање на библиографију уз роман: тематски које књиге доминирају у насловима? Које би теме биле кључне за разматрање, односно, која је тема/мотив/књижевни мит доминантан у роману? Са којим делима на први поглед (наслов) доводе у везу овај роман? Најважније питање – да ли је и зашто важно довести у везу дело које читамо са делима која (ни)смо читали? Где уочавају цитате на самом почетку читања, и где нас писац њима усмерава и зашто?</p> <p>Трајање: 10 минута</p>
<i>Запис на табли</i>	
<p style="text-align: center;">Михаил Булгаков <i>Мајстор и Маргарита</i></p> <p>Постмодерна:</p> <ul style="list-style-type: none"> • послератна књижевност • историја и документи • деконструкција • фантастика <p>Михаил Булгаков: Кијев 1891 – Москва 1940. Лекар и писац (као и Змај, Лазаревић, Чехов); напустио лекарски позив да би био активни књижевник Револуција, Први светски рат, идеолошке промене Стаљинова Русија: тоталитарни режим, диктатура, цензура; Булгакова лично поставио за Секретара литерарног одсека Централног Комитета за политичко образовање Роман писао читавог живота, објављен постхумно 1966. Пишчева библиографија уз роман: <i>Нови Завет</i> и <i>Фауст</i></p>	
Упутства за наредни час	Ученици би требало да се подсети библијских апокрифа о Адаму и Еви, <i>Новог Завета</i> као и Гетеовог <i>Фауста</i>

Напомене	
Самоевалуација и корекција часа	

Писана припрема за час		редни бр. часа	разред и одељење	IV5	школска година и датум реализације часа
Школа: Гимназија „Јован Јовановић Змај“					2013-2014. 27. III 2014.
Наставник	Рима Лакић		Српски језик и књижевност		
Наставна област	Књижевност				
Наставна тема					
Наставна јединица	Михаил Афанасјевић Булгаков <i>Мајстор и Маргарита</i>				
Тип часа	Обрада (анализа)				
Ц и л њ ч а с а	СТИЦАЊЕ увида у повезаност историјског и социолошког тренутка са пишчевим одабиром теме и употребом одређеног књижевног поступка				
Задаци часа	<p>Образовни: 1. Резимирање књижевних дела кроз која се креће фаустовски мотив у сврху систематичнијег погледа на књижевну баштину;</p> <p>2. Расветљавање појма архетипа у књижевности, његовог стварања, функције и метаморфозе.</p> <p>Васпитни: Неговање читалачких навика ученика и критичког става према тексту</p> <p>Функционални: Уочавање и праћење цитата у тексту, и могућности за њихово повезивање и међусобну реинтерпретацију</p>				
Облици рада	Фронтални, индивидуални				
Наставне методе	Монолошка, дијалогска, хеуристички дијалог				
Наставна средства	Текст, табла, лаптоп, пројектор				
Корелације у оквиру предмета	Књижевна дела рађена у претходним разредима				
Корелације са другим предметима	Историја, Социологија, Филозофија, Веронаука				
Литература за наставнике	<p><i>Библија или Свето писмо Старог и Новог завета</i>, Алнари, Акиа М. Принц, Београд, 2007.</p> <p>Булгаков, Михаил: <i>Мајстор и Маргарита</i>, Новости, Београд, 2004.</p> <p>Живковић, Драгиша: <i>Речник књижевних термина</i>, Бања Лука, 2001.</p> <p>Илић, Павле: <i>Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси</i>, Нови Сад: Прометеј, 1997.</p> <p>Лотман, Јуриј: <i>Семиосфера. У свету мишљења</i>, превели Веселкас Сантини и Богдан Терзић, Светови, Нови Сад, 2004.</p> <p>Ораић-Толић, Дубравка: <i>Теорија цитатности</i>, Графички завод Хрватске, Загреб, 1990.</p> <p>Радуловић, Оливера: <i>Нове научне методологије у настави књижевности</i>, Orpheus, Нови Сад, 2011.</p> <p>Флакер, Александар: <i>Булгаковљев „Мајстор и Маргарита“</i>, Либер, Загреб, 1988.</p>				
Литература за ученике	<p><i>Библија или Свето писмо Старог и Новог завета</i>, Алнари, Акиа М. Принц, Београд, 2007.</p> <p>Булгаков, Михаил: <i>Мајстор и Маргарита</i>, Новости, Београд, 2004.</p> <p>Ђорђевић, Ч., Лучић, П.: <i>Књижевност и српски језик</i>, 2008.</p> <p>Живковић, Драгиша: <i>Теорија књижевности са теоријом писмености</i>, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1994.</p> <p>Николић, Љ., Милић, Б.: <i>Лектура за IV разред гимназија и средњих стручних школа</i>, Стручна књига, Београд, 2001.</p>				
Структура и садржај часа	Активности ученика и наставника				
У в о д н и	Кратак осврт на кључне тачке са претходног часа – Булгаковљев живот и рад, околности настанка и објављивања романа „Мајстор и Маргарита“, до поменуте библиографије коју нам писац нуди и питања која су са тим у вези била постављена, о чему ће се говорити на главном делу часа у циљу расветљавања аспеката из којих се приступа интерпретацији.				
д е о	Трајање: 5 минута				

<p>Г Л а в н и д е о</p>	<p>Враћамо се питањима постављеним на крају претходног часа. Које су им књиге/наслови прва асоцијација када виде наслов и мото романа? Где уочавају цитате на самом почетку читања, и где нас писац њима усмерава и зашто? Да ли ти наслови постоје на списку који је писац оставио? Да ли су им познати наслови књига, који су им познати и зашто/одакле? Са тим у вези, које би теме по њиховом мишљењу биле кључне за разматрање, односно, која је тема/мотив/књижевни мит доминантан у роману? Најважније питање – да ли је и зашто важно довести у везу дело које читамо са делима која (ни)смо читали? Да ли нам интертекстуалност олакшава или отежава рецепцију и интерпретацију дела и зашто?</p> <p>Установивши да је доминантан књижевни мотив присутан у делу фаустовски, приступамо структуралној анализи романа интерпретирајући га из угла главног мотива и уочавајући споредне који се надовезују. На први поглед је јасно присуство романа унутар романа, који мимо тога има паралелни склоп. Оставићемо на тренутак по страни уметнути роман и посматрати основни склоп. Служећи се хеуристичким дијалогом наставник наводи ученике да набрајањем ликова, њихових имена, појава, занимања и функција у делу уоче везу са фаустовским мотивом: Воланд, професор црне магије, који у пратњи има дружину међу којом и човеколиког црног мачка, као паралела Мефистофелесу; Маргарита, која поред имена, има и карактерних и судбинских сличности са Фаустовом Маргаретом, и на крају Мајстор, безимени уметник који ствара дело које покушава да уништи и због којег завршава у душевној болници, који посредством Маргаритине љубави успева да добије слободу и спокој, има највише сличности са ликом самог Фауста утолико што оба представљају архетип човека сумње, и онога који себи приписује Творачке моћи, што их скупо кошта. Овај аспект романа је писан у фантастичком кључу, и то фантастиком кафкијанског типа, где наилазимо на једну посебну атмосферу коју Булгаков вешто гради, и која балансира на финој, танкој нити између чисте фантастике и сатире, односно апсурда и алузије. Прича о уметнику има и наличје – епизоде о Сатаниним смицалицама у Москви су директна сатира на рачун не толико самог тоталитарног режима, колико на стање свести и понашање грађана унутар истог, једнако оних који су га кројили као и оних који су се у њему затекли. Кажем наличје стога што је основна раван коју видимо опсесивна тема (пост)модерног романа а то је лик уметника, ствараоца, односно писца и само стварање, чија је позадина/наличје судбина таквог лика у одређеним друштвеним/животним околностима.</p> <p>Трајање: 30 минута</p>
<p>З а в р ш н и д е о</p>	<p>За крај резимирати и забележити побројане мотиве: фаустовски комплекс мотива као доминантан (човек сумње, стварање, пакт са ђаволом), друштво и појединци под тоталитарним режимом, фантастични мотиви (вештичарење, Валпургијска ноћ, фантастика простора и времена) итд. Поставити питања којима ће се отворити наредни час, а то су питања мотива и цитата који се још могу видети и издвојити као референтни, као и деконструкције које Булгаков врши. Поред већ споменуте деконструкције фаустовског мита, кључна је деконструкција Новог завета, што нас враћа на уметнути роман којим ћемо се бавити на наредном часу.</p> <p>Трајање: 10 минута</p>
<p>Запис на табли</p>	
<p>Структура, мотиви и цитати у роману <i>Мајстор и Маргарита</i></p>	
<p>Пишчева библиографија: <i>Нови Завет, Фауст</i> Наслов и мото: <i>Фауст, Магбет</i> → <i>Бука и бес</i> Мотиви:</p> <ul style="list-style-type: none"> • фаустовски: савез са ђаволом, човек сумње • стваралаштво: у вези са фаустовским – комплекс Творца, књига, спаљивање рукописа • друштво, појединац и уметник у тоталитарном режиму • јеванђељски • фантастични мотиви (вештичарење, Валпургијска ноћ, простор и време) <p>Деконструкција:</p> <ul style="list-style-type: none"> • план форме: паралелни склоп и роман унутар романа • план садржаја: архетип човека сумње (<i>Фауст</i>) и <i>Јеванђеље по Булгакову</i> <p>Фантастика кафкијанског типа: апсурд, крај без логике, сатира, алузија, простор Роман са кључем (<i>Дон Кихот</i>)</p>	

Упутства за наредни час	Ученицима се сугерише да самостално истраже историјске аспекте <i>Библије</i> као културолошког феномена и подсети се знања стеченог на часовима историје и филозофије у вези са тим (а и веронауке, зашто да не)
Напомене	
Самоевалуација и корекција часа	

Писана припрема за час		редни бр. часа	разред и одељење	IV5	школска година и датум реализације часа
Школа: Гимназија „Јован Јовановић Змај“					2013-2014. 27. III 2014.
Наставник	Рима Лакић		Српски језик и књижевност		
Наставна област	Књижевност				
Наставна тема					
Наставна јединица	Михаил Афанасјевић Булгаков <i>Мајстор и Маргарита</i>				
Тип часа	Обрада (синтеза)				
Ц и л њ а с а	Примена стечених знања из друштвено-хуманистичких предмета приликом интерпретације књижевног текста				
Задаци часа	<p>Образовни: 1. Расветљавање појма архетипа у књижевности, његовог стварања, функције и метаморфозе;</p> <p>2. Упознавање са појмом апокрифног јеванђеља и осврт на историјски развој хришћанства као религије и његовог значаја за цивилизацију у којој живимо данас и њену уметност;</p> <p>3. Упознавање са појмовима семиотика и семиотички роман.</p> <p>Васпитни: Развијање интересовања за критичку улогу књижевности у друштву</p> <p>Функционални: Оспособљавање ученика за увиђање различитих углова и измештање фокуса за анализу и интерпретацију књижевног текста</p>				
Облици рада	Фронтални, индивидуални				
Наставне методе	Монолошка, дијалошка, хеуристички дијалог				
Наставна средства	ПП Презентација, документарни филм (инсерт), табла, лаптоп, пројектор				
Корелације у оквиру предмета	Књижевна дела рађена у претходним разредима и на претходним часовима				
Корелације са другим предметима	Историја, Социологија, Филозофија, Веронаука				
Литература за наставнике	<p><i>Библија или Свето писмо Старог и Новог завета</i>, Алнари, Акиа М. Принц, Београд, 2007.</p> <p>Булгаков, Михаил: <i>Мајстор и Маргарита</i>, Новости, Београд, 2004.</p> <p>Живковић, Драгиша: <i>Речник књижевних термина</i>, Бања Лука, 2001.</p> <p>Илић, Павле: <i>Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси</i>, Нови Сад: Прометеј, 1997.</p> <p>Лотман, Јуриј: <i>Семиосфера. У свету мишљења</i>, превели Веселкас Сантини и Богдан Терзић, Светови, Нови Сад, 2004.</p> <p>Ораић-Толић, Дубравка: <i>Теорија цитатности</i>, Графички завод Хрватске, Загреб, 1990.</p> <p>Радуловић, Оливера: <i>Нове научне методологије у настави књижевности</i>, Orpheus, Нови Сад, 2011.</p> <p>Флакер, Александар: <i>Булгаковљев „Мајстор и Маргарита“</i>, Либер, Загреб, 1988.</p> <p>Документарни филмови:</p> <p><i>The Real Da Vinci Code (Истинити Да Винчијев код)</i> Приступљено 28.3.2014. URL: https://www.youtube.com/watch?v=xpaADUxFNuA. Min. od 33:30 do 35:24 i od 1:23:19 do 1:29:18</p> <p><i>Riddles Of The Bible – Dead Sea Scrolls (Загонетке Библије – Свици с Мртвог мора)</i> Приступљено 28.3.2014. URL: https://www.youtube.com/watch?v=byF04CYuSFM. Min. od 45:17 do 47:03</p>				
Литература за ученике	<p><i>Библија или Свето писмо Старог и Новог завета</i>, Алнари, Акиа М. Принц, Београд, 2007.</p> <p>Булгаков, Михаил: <i>Мајстор и Маргарита</i>, Новости, Београд, 2004.</p> <p>Ђорђевић, Ч., Лучић, П.: <i>Књижевност и српски језик</i>, 2008.</p> <p>Живковић, Драгиша: <i>Теорија књижевности са теоријом писмености</i>, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1994.</p> <p>Николић, Љ., Милић, Б.: <i>Лектура за IV разред гимназија и средњих стручних школа</i>, Стручна књига, Београд, 2001.</p>				
Структура и садржај часа	Активности ученика и наставника				
У	Кратак осврт на кључне тачке са претходног часа – структура романа, доминантни мотиви, фантастика и				
в	деконструкција.				
о					
д	Трајање: 5 минута				

Н И Д Е О	
Г Л А В Н И Д Е О	<p>Које су линије деконструкције уочљиве у роману? У првом плану је деконструисана сама форма романа, јер постоји роман унутар романа. Поставља се питање теме тог уметнутог романа (Роман о Петом прокуратору Јудеје), што нас води закључку да писац деконструира Нови завет пишући својеврсно лично Јеванђеље, али само по теми, не и по форми. Поставља се питање избора теме за уметнути роман, и зашто Булгаков „писца“ романа тј Мајстора због тога ставља у душевну болницу? Шта нам то говори о пишчевом ставу према стварању, и да ли је то критика режима који спутава и санкционише одређени начин мишљења? Уколико је има, у чему се она огледа? Какав је однос стаљинистичког режима према религији? Један од најчувенијих Марксових цитата данас је да је религија опијум за масе, како то разумеју и тумаче? Како уметност кроз векове гледа на Библију, и какав је њен положај у постмодерној (још увек је најпродаванија књига свих времена, а други најпродаванији роман с краја XX века се бави управо Библијом – Браунов „Да Винчијев код“)? Пушта се инсерт из документарног филма чија тема су апокрифна јеванђеља позната као Свици с Мртвог мора, потом се излажу чињенице о настанку канона Новог завета, односно црквених сабора на којима су усвојена четири јеванђеља која данас чине канон. Ученици се подстичу да изнесу своје мишљење о предоченим информацијама, и на који начин би они повезали садржај и интенцију Булгаковљевог романа о Понтију Пилату у контексту „раскринкавања“ Библије као светог текста данас. Поводом реконструкције поменутих свитака, и превођења са језика на којима су писани, кроз хеуристички дијалог са ученицима се уводи термин семиотике као науке која се бави проучавањем знакова. Важно јер семиотика као наука се формира приближно у време када су поменути текстови откривени, и када се мења парадигма лингвистичких и књижевнотеоријских проучавања, где поменуте науке уз семиотику крећу ка сумирању у културолошке студије, јер се све више примећује да је немогуће поједине књижевне феномене посматрати изоловано у односу на социолошке, историјске, културне, лингвистичке, политичке, и све остале прилике у којима је настао, али и у којима се проучава. Семиотика, дакле, проучава знакове и комуникацију, и један од водећих научника из тог поља тада и данас је свакако Умберто Еко, чији се роман „Име руже“ (Еко 2004) може окарактерисати као семиотички, дакле, <i>знаковни, упућујући, кодирани</i> роман који се састоји од мноштва <i>шифрованих</i> порука чији се кључеви крију у самом тексту и који захтевају врло пажљивог читаоца-ерудиту. Да ли је, по њиховом мишљењу, „Мајстор и Маргарита“ семиотички роман, и зашто?</p> <p>Трајање: 30 минута</p>
З А В Р Ш Н И Д Е О	<p>Синтеза коментара и утисака – ученици кроз дијалог рекапитулирају који су нови појмови усвојени, где се могу применити, колико је роман захтеван за читање, и какве су њихове импресије о роману пре и након његове анализе.</p> <p>Трајање: 10 минута</p>
Запис на табли	
Роман о Понтију Пилату или „Јеванђеље по Булгакову“	
<p>Јеванђеље само по теми, не и по форми Азил у душевној болници и под маском лудила: <i>Хамлет, Злочин и казна</i> Деконструкција јеванђеља: формално (уметнути роман) и садржински (угао Понтија Пилата) Деконструкција „истине“ и Библијски канон: који су критеријуми за одабир текстова? Апокрифна јеванђеља: Свици с Мртвог мора и други; откривени деценију након Булгаковљеве смрти</p>	

<p>➤ визионар, постмодерна пре постмодерне Семиотички роман: знаковни, упућујући, кодирани роман који се чита са кључем</p>	
Упутства за наредни час	
Напомене	
Самоевалуација и корекција часа	

Писана припрема за час		редни бр. часа	разред и одељење	IV ^{TO} IV ^{VIS}	школска година и датум реализације часа
Школа: СМШ „Исидор Бајић“					2014/2015. 28.10.2014.
Наставник	Маја Љубић-Скендеровић		Српски језик и књижевност		
Наставна област	Књижевност				
Наставна тема					
Наставна јединица	Ј.В.Гете <i>Фауст</i>				
Тип часа	Обрада наставне јединице (уводни час)				
Ц и л њ ч а с а	Указивање на могућност анализе и интерпретације књижевног дела нетрадиционалним методама, посебно из аспекта сродности књижевности и музике на плану теорије				
Задаци часа	<p>Образовни: Упознавање са терминима <i>интертекстуалност</i>, <i>интермедијалност</i>, <i>културологија</i>, <i>семиосфера</i></p> <p>Васпитни: Ученици схватају релацију књижевности и музике, значај књижевних тема и мотива за настанак појединих музичких облика и дела (опере и програмске музике уопште)</p> <p>Функционални: Усвајање основних културолошких појмова и посматрање књижевног дела као културолошког феномена.</p>				
Облици рада	Фронтални, индивидуални				
Наставне методе	Монолошка, дијалогска, хеуристички дијалог				
Наставна средства	ПП презентација, табла, пројектор, лаптоп				
Корелације у оквиру предмета	Градиво првог и другог разреда средње школе: Књижевна подела на родове и врсте, одлике трагедије; Епоха романтизма – одлике, поетика, представници				
Корелације са другим предметима	Историја, Историја музике са упознавањем музичке литературе, Музички облици, Теорија музике				
Литература за наставнике	<p>Аристотел: <i>О песничкој уметности</i>, Дерета, Београд, 2002.</p> <p>Бахтин, Михаил: <i>О роману</i>, Нолит, Београд, 1989.</p> <p>Гете, Јохан Волфганг: <i>Фауст</i>, Гетеово друштво, Сремски Карловци, 1999.</p> <p>Илић П., Гајић О., Маљковић М.: <i>Криза читања</i>, Градска библиотека, Нови Сад – Нова школа, Београд, 2008.</p> <p>Илић, Павле: <i>Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси, методика наставе</i>, Прометеј, Нови Сад, 1997.</p> <p>Лески, Албин, <i>Грчка трагедија</i>, Светови, Нови Сад, 1995.</p> <p>Лотман, Јуриј, <i>Семиосфера. У свету мишљења</i>, Светови, Нови Сад, 2004.</p> <p>Ораић-Толић, Дубравка, <i>Теорија цитатности</i>, Графички завод Хрватске, Загреб, 1990.</p> <p>Речник књижевних термина, уредник др Драгиша Живковић, Институт за књижевност и уметност, Романов, Бања Лука, 2001.</p> <p>Сонди, Петер: <i>Студије о драми</i>, Орфеус, Нови Сад, 2008.</p>				
Литература за ученике	<p>Гете, Јохан Волфганг: <i>Фауст</i>, Гетеово друштво, Сремски Карловци, 1999.</p> <p>Живковић, Драгиша: <i>Теорија књижевности са теоријом писмености</i>, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1994.</p> <p>Пејовић, Роксанда: <i>Историја музике</i>, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1991.</p> <p>Шковран, Перичић: <i>Наука о музичким облицима</i>, Универзитет уметности, Београд, 1986.</p>				
Структура и садржај часа	Активности ученика и наставника				
У в о д н и д е о	<p>Након именовања писца и дела о којем ће бити реч, одмах се прелази на дијалогско увођење и постављање темеља интертекстуалној и културолошкој анализи. Да ли су чули за писца и дело раније? Ко је Гете? Где, када и како је живео, чиме се бавио, шта је писао? Да ли им ишта значи одредница романтичар-мистик? Долазимо до одреднице романтизам и дијалогски се подсећамо његових карактеристика као последњег великог свеобухватног уметничког правца, покрета, епохе и школе, чиме прелазимо на главни део часа.</p> <p>Трајање: 10 минута</p>				

Г л а в н и д е о	<p>Дијалогско подсећање на начела уметности романтизма у односу на претходну и наредну епоху, као и на оне које њима претходе – где су сродности, са којим епохама и зашто? Како гледа на оригиналност? Шта се то први пут јавља у романтизму (појам генија, померање парадигми)? Које су му одлике у музици (кратке форме, програмска дела, сложен сценски апарат), а које у књижевности (хибридни жанрови)? Да ли виде сличности и у чему (ако не, усмерити их)? У чему се романтизам надовезује на антику? Шта је у музици мотив, тема, облик? Шта је у књижевности мотив, тема, облик/жанр? Који су књижевни родови и врсте, који су најстарији, и шта је трагедија? Како је по њиховом мишљењу настала уметност и која би била најстарија (ако се сећају из ранијих разреда и са других предмета)? Указивање на синкретизам грчке трагедије и њен значај, поентирањем да је опера настала као покушај њеног оживљавања, као облик у коме нераскидиво функционишу музика и књижевност. Дијалогски се истиче да од свог настанка у ренесанси до данас опера доживљава једну кључну и драстичну реформу, а то је романтичарска реформа, која поред опере обухвата музику уопште, што би требало да је већ напоменуто раније приликом излагања о одликама музике у романтизму, и тиме улазимо у завршни део часа.</p> <p>Трајање: 30 минута</p>								
З а в р ш н и д е о	<p>Краћа рекапитулација закључака до којих се дошло на часу о сродности музике и књижевности на плану природе, структуре и могућности међусобног прожимања, па самим тим и интерпретације, и романтизма као правца који то највише истиче тиме што у њему настаје програмска музика која ту унакрсну интерпретацију легитимише.</p> <p>Трајање: 5 минута</p>								
<i>Запис на табли</i>									
<p>Јохан Волфганг Гете <i>Фауст</i></p> <p>Гете: 28. августа 1749. Франкфурт – 22. марта 1832. Вајмар <i>Sturm und Drang</i>, родоначелник немачког романтизма</p> <p>Романтизам: Последњи велики свеобухватни правац, покрет, епоха и школа Револуција, емоционалност, имагинација, путовања и откривање новог, фантастика, појам генија Национална историја и епови, далеки крајеви, љубав и смрт, ониричке теме (привиђења, снови, слутње, халуцинације) Енглеска; Немачка; Русија – Бајрон, Колриџ, По; Гете, Лесинг, Шилер; Пушкин, Љермонтов</p> <p>Интертекстуалност – Јулија Кристева: поједини текст ослобађа своје значењске потенцијале тек у директној релацији са неким другим текстом, налик на речи у дијалогу</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">КЊИЖЕВНОСТ</td> <td style="width: 50%;">МУЗИКА</td> </tr> <tr> <td>Мотив</td> <td>мотив</td> </tr> <tr> <td>Тема</td> <td>тематска обрада или мотивски рад</td> </tr> <tr> <td>Родови, врсте и жанрови</td> <td>музички облици</td> </tr> </table>		КЊИЖЕВНОСТ	МУЗИКА	Мотив	мотив	Тема	тематска обрада или мотивски рад	Родови, врсте и жанрови	музички облици
КЊИЖЕВНОСТ	МУЗИКА								
Мотив	мотив								
Тема	тематска обрада или мотивски рад								
Родови, врсте и жанрови	музички облици								
Упутства за наредни час	Ученици се упућују да се подсети градива са часова Историја музике и Музички облици које се тиче одлика програмске музике, посебно опере, и да додатно истраже наслове који садрже кључну реч: Фауст								
Напомене									
Самоевалуација и корекција часа									

Писана припрема за час		редни бр. часа	разред и одељење	IV _{TO} IV _{VIS}	школска година и датум реализације часа
Школа: СМШ „Исидор Бајић“					2014/2015. 28.10.2014.
Наставник	Маја Љубић-Скендеровић		Српски језик и књижевност		
Наставна област	Књижевност				
Наставна тема					
Наставна јединица	Ј.В.Гете <i>Фауст</i>				
Тип часа	Обрада наставне јединице (анализа)				
Ц и љ ч а с а	Ученици, пратећи цитате и друге интертекстуалне смернице, уочавају везу између књижевне теме <i>Фауста</i> и њених музичких реализација, посебно оперских				
Задаци часа	<p>Образовни: Оспособљавање ученика за приступ <i>Фаусту</i> са аспекта компаратистике – посматрање <i>Фауста</i> као опсесивне теме романтизма једнако у књижевности, музици, сликарству, позоришту итд;</p> <p>Васпитни: Развијати код ученика интересовање за књижевност и позоришну уметност</p> <p>Функционални: Развијати код ученика способност за уочавање цитата и других интертекстуалних смерница унутар текста.</p>				
Облици рада	Фронтални, индивидуални				
Наставне методе	Монолошка, дијалогска, текст-метода				
Наставна средства	ПП презентација, табла, лаптоп, пројектор				
Корелације у оквиру предмета	Књижевна дела обрађена током претходних разреда, поетичке одлике појединих књижевних праваца				
Корелације са другим предметима	Историја, Историја музике са упознавањем музичке литературе, Музички облици, Теорија музике				
Литература за наставнике	<p>Гете, Јохан Волфганг: <i>Фауст</i>, Гетеово друштво, Сремски Карловци, 1999.</p> <p>Енциклопедијски лексикон – музичка уметност, уредник Душан Плавша, Интерпрес, Београд, 1972.</p> <p>Илић П., Гајић О., Маљковић М.: <i>Криза читања</i>, Градска библиотека, Нови Сад – Нова школа, Београд, 2008.</p> <p>Илић, Павле: <i>Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси, методика наставе</i>, Прометеј, Нови Сад, 1997.</p> <p>Ман, Томас: <i>Доктор Фаустус</i>, Нолит, Београд, 1989.</p> <p>Марло, Кристофер: <i>Енглеске ренесансне трагедије</i>, Нолит, Београд, 1959.</p> <p>Речник књижевних термина, уредник др Драгиша Живковић, Институт за књижевност и уметност, Романов, Бања Лука, 2001.</p> <p>Шковран, Перичић, 1986: <i>Наука о музичким облицима</i>, Универзитет уметности, Београд</p>				
Литература за ученике	<p>Гете, Јохан Волфганг: <i>Фауст</i>, Гетеово друштво, Сремски Карловци, 1999.</p> <p>Живковић, Драгиша: <i>Теорија књижевности са теоријом писмености</i>, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1994.</p> <p>Пејовић, Роксанда: <i>Историја музике</i>, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1991.</p> <p>Шковран, Перичић: <i>Наука о музичким облицима</i>, Универзитет уметности, Београд, 1986.</p>				
Структура и садржај часа	Активности ученика и наставника				
У в о д н и	<p>Дијалогом се укратко подсетити најважнијих тачака са претходног часа, нарочито подвући сродности уметничких дисциплина (књижевности и музике у овом случају) на плану микроструктуре – мотива, тема, лајтмотива (питати их шта је и направити разлику између Вагнеровог појма који је из теорије музике, и књижевног који је одатле преузет и измењен), и уочити разлике у начину интерпретације истих као грађе (различити језички системи који остварују неки облик интеракције тј. узајамно интерпретирање грађе – књижевна дела која се користе као грађа за сложена музичка дела и сл.). Увести појам интертекстуалности, са идејом да се схвати као метод који ће се користити приликом анализе <i>Фауста</i>, и семиотике као науке која се бави знацима, комуникацијом и језичким системима, од којих су књижевност и музика у центру нашег интересовања.</p>				
о	Трајање: 10 минута				

Г л а в н и д е о	<p>Враћамо се Фаусту са питањем да ли су за њега чули и у ком контексту (да ли као књижевно, музичко, сценско, филмско или какво већ дело)? Шта је тема Фауста (пакт са ђаволом)? Да ли знају за порекло легенде? Изложити генезу књижевног мита од могућности незнатних биографских података о појединим личностима који су се временом мистификовали, преко немачке легенде која постаје популарна као својеврстан играказ, кроз глумачке и луткарске представе, до штампаног облика из 1578. који касније доспева преведен на енглески у руке Кристофера Марлоа, Шекспировог савременика, који га поставља у оквире елизабетинске трагедије као <i>Трагичну повест о доктору Фаустусу</i> 1604; Гете објављује своју лезе драму 1808, Томас Ман <i>Доктора Фаустуса</i> 1947; мотив кореспондира са жанром и временом настанка, односно обраде, док у његовој основи стоји, дакле, мотив склапања пакта са ђаволом и архетип човека сумње, односно, старозаветна прича о Јову и искушењу вере, па на крају и оне о Сатаниеловој побуни и прародитељском греху. Питања: ко је Фауст? Ко је Грета? Ко је Мефисто? У чему је заплет, односно, која је главна тема Гетеове верзије, и зашто се ово дело сматра трагедијом, иако у другом делу (који они не читају) Фауст ипак успева да спаси своју бесмртну душу? Како то разумеју и тумаче? Истаћи разлике у верзијама.</p> <p>Трајање: 30 минута</p>						
З а в р ш н и д е о	<p>Краћа рекапитулација кључних тачака часа, са напоменом да Фауст није био опсесивна тема само књижевницима, о чему ће бити речи на следећем часу.</p> <p>Трајање: 5 минута</p>						
Запис на табли							
Мотив Фауста у књижевности							
<p>Фауст – лат. повољан, срећан; нем. песница, рука, рукопис</p> <p>Немачка легенда штампана 1578. <i>Повест о доктору Јохану Фаусту</i> Један од превода на енглески из 1592. <i>Повест о проклетом животу и заслуженој смрти доктора Цона Фауста</i> служи као основа за Драму <i>Трагична повест о доктору Фаустусу</i> Шекспировог савременика Кристофера Марлоа из 1604. Фауст Ј.В.Гетеа из 1806. прво, 1808. друго, и 1828/29. треће и коначно издање првог дела; други део објављен постхумно 1832. <i>Др Фаустус</i> Томаса Мана из 1947.</p> <table border="1" data-bbox="76 1525 1508 1713"> <tr> <td data-bbox="76 1525 357 1585">Упутства за наредни час</td> <td data-bbox="357 1525 1508 1585">Ученицима се сугерише да се подсети апокрифа о Адаму и Еви, и да самостално истраже мотив Фауста у музици</td> </tr> <tr> <td data-bbox="76 1585 357 1646">Напомене</td> <td data-bbox="357 1585 1508 1646"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="76 1646 357 1713">Самоевалуација и корекција часа</td> <td data-bbox="357 1646 1508 1713"></td> </tr> </table>		Упутства за наредни час	Ученицима се сугерише да се подсети апокрифа о Адаму и Еви, и да самостално истраже мотив Фауста у музици	Напомене		Самоевалуација и корекција часа	
Упутства за наредни час	Ученицима се сугерише да се подсети апокрифа о Адаму и Еви, и да самостално истраже мотив Фауста у музици						
Напомене							
Самоевалуација и корекција часа							

Писана припрема за час		редни бр. часа	разред и одељење	IV ^{TO} IV ^{VIS}	школска година и датум реализације часа
Школа: СМШ „Исидор Бајић“					2014/2015. 30.10.2014.
Наставник	Маја Љубић-Скендеровић		Српски језик и књижевност		
Наставна област	Књижевност				
Наставна тема					
Наставна јединица	Ј.В.Гете <i>Фауст</i>				
Тип часа	Обрада наставне јединице (синтеза)				
Ц и л њ ч а с а	Интерпретација дела уз помоћ сродности уочених на претходним часовима				
Задаци часа	<p>Образовни: Уочити и пратити мотиве подељености људске душе, жеље за сазнањем, комплекс Творца, знање/стваралаштво као проклетство итд. и начин њихове интерпретације у пољу других уметности (музике и позоришта)</p> <p>Васпитни: Развијати код ученика способност критичког промишљања моралних дилема</p> <p>Функционални: Развијати код ученика способност за компаративни приступ делу и самосталну интерпретацију његове мисаоне суштине у контексту других књижевних дела, али и из угла осталих уметничких дисциплина и културолошких феномена</p>				
Облици рада	Фронтални, индивидуални				
Наставне методе	Монолошка, дијалогска, текст-метода				
Наставна средства	ПП презентација, табла, лаптоп, пројектор, ЦД-плејер				
Корелације у оквиру предмета	Књижевна дела рађена на претходним часовима				
Корелације са другим предметима	Историја, Историја музике са упознавањем музичке литературе, Музички облици, Теорија музике				
Литература за наставнике	<p>Гете, Јохан Волфганг: <i>Фауст</i>, Гетеово друштво, Сремски Карловци, 1999.</p> <p>Енциклопедијски лексикон – музичка уметност, уредник Душан Плавша, Интерпрес, Београд, 1972.</p> <p>Илић П., Гајић О., Маљковић М.: <i>Криза читања</i>, Градска библиотека, Нови Сад – Нова школа, Београд, 2008.</p> <p>Илић, Павле: <i>Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси, методика наставе</i>, Прометеј, Нови Сад, 1997.</p> <p>Ман, Томас: <i>Доктор Фаустус</i>, Нолит, Београд, 1989.</p> <p>Марло, Кристофер: <i>Енглеске ренесансне трагедије</i>, Нолит, Београд, 1959.</p> <p>Речник књижевних термина, уредник др Драгиша Живковић, Институт за књижевност и уметност, Романов, Бања Лука, 2001.</p> <p>Шковран, Перичић, 1986: <i>Наука о музичким облицима</i>, Универзитет уметности, Београд</p> <p>Понудићу и неколико линкова за интернет базу у којој се могу пронаћи неке од интерпретација музичких дела под овим насловом (произвољно се могу пронаћи и неке друге):</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Berlioz - The Damnation Of Faust - Rakoczi March</i>, адреса: http://www.youtube.com/watch?v=qflspYcnpEY • <i>BBC Proms 1998: Berlioz - The Damnation of Faust 10 - The Ride to the Abyss – Pandemonium</i>, адреса: http://www.youtube.com/watch?v=517coD0HDMk • <i>Liszt: Faust-Symphonie - I. Faust (1/4)</i>, адреса: http://www.youtube.com/watch?v=T4L8zV5uQAE • <i>Earl Wild Plays Gounod Liszt Faust Waltz</i>, адреса: http://www.youtube.com/watch?v=iapJ7fUGBrA • <i>Richard Wagner - Faust Overture</i>, адреса: http://www.youtube.com/watch?v=-VcPyK-SSfQ 				
Литература за ученике	<p>Гете, Јохан Волфганг: <i>Фауст</i>, Гетеово друштво, Сремски Карловци, 1999.</p> <p>Живковић, Драгиша: <i>Теорија књижевности са теоријом писмености</i>, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1994.</p> <p>Пејовић, Роксанда: <i>Историја музике</i>, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1991.</p> <p>Шковран, Перичић: <i>Наука о музичким облицима</i>, Универзитет уметности, Београд, 1986.</p>				
Структура и садржај часа	Активности ученика и наставника				
У в о	Краће дијалогско подсећање на садржај претходних часова – одлике романтизма, програмске музике и хибридних књижевних жанрова, сродности музике и књижевности на плану структуре, и Фауста као књижевног мита који се креће кроз све жанрове од високе ренесансе до постмодерне (барем под тим именом, а као архетип је и старији).				

Д н и д е о	Трајање: 10 минута						
Г л а в н и д е о	<p>Поред опседања великих књижевних, Фауст је закупао и нека од највећих имена музичке уметности. Као мотив у музици се јавља 1809. као песма у Бетовеновом опусу 75 бр.3; он се сматра претечом програмске музике, и након њега овај мотив обрађују сви велики композитори програмских форми – Вагнер, Берлиоз, Шуман, Лист, Гуно итд.). Даље се наставља дијалогом ако знају, ако не онда на основу закључака изведених из претходног излагања о опсесивности теме кроз хеуристички дијалог: Који се све мотиви јављају у <i>Фаусту</i> и како им се приступа у музици? Које су сличности и разлике између појединих интерпретација (где губи душу а где је спасава и зашто)? Како је, по њиховом мишљењу, Фауст доспео из текста у ноте, и зашто је био толико популаран? Важно је кроз дијалог навести ученике да запазе сродност између суштине сонатне форме и фаустовског мотива (контрасни ставови : дуализам људске душе), борбу добра и зла као вечиту тему уметности (где све могу да је виде?) и популарност Фауста као књижевног мита која ни данас не бледи, једнако као мотив и као постојеће дело. Приказују се поједини инсерти или фотографије (у зависности од опремљености кабинета) из савремених оперских кућа које и данас изводе нека од дела о којима се говорило на часу, што покреће питање актуелности дела у времену.</p> <p>Трајање: 30 минута</p>						
З а в р ш н и д е о	<p>Синтеза и завршна дискусија: Да ли би <i>Фауста</i> данас могли, спрам мотива и алхемије, назвати хорором? Да ли могу да се сете неког модерног Фауста? Да ли виде везу између бројних верзија приче о Фаусту и апокрифа о Адаму и Еви? Шта мисле о свему након часова и да ли би били у стању да, за домаћи задатак, напишу есеј или осмисле музичку варијацију на тему, или критички осврт на поједине изведбе које су видели?</p> <p>Трајање: 5 минута</p>						
Запис на табли							
Мотив Фауста у музици							
<p>1809. песма из Бетовеновог опуса 75. бр.3 названа <i>Из Гетеовог Фауста</i> 1840. Вагнерова <i>Увертира за Фауста</i> написана као увертира за програмску симфонију <i>Фауст</i> (ненаписана) 1846. програмска симфонија <i>Фаустово проклетство</i> Хектора Берлиоза 1853. Шуман завршава свој ораторијум насловљен <i>Сцене из Гетеовог Фауста</i> 1854. Франц Лист компонује програмску симфонију <i>Фауст</i> инспирисан Гетеовим делом; бројне транскрипције за клавир нпр. валцер за Гуноову оперу 1859. Шарл Гуно је написао оперу <i>Фауст</i></p> <p>Већина се и данас изводе у оперским кућама широм света</p> <table border="1" data-bbox="76 1727 1503 1912"> <tr> <td data-bbox="76 1727 354 1792">Упутства за наредни час</td> <td data-bbox="354 1727 1503 1792"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="76 1792 354 1848">Напомене</td> <td data-bbox="354 1792 1503 1848"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="76 1848 354 1912">Самоевалуација и корекција часа</td> <td data-bbox="354 1848 1503 1912"></td> </tr> </table>		Упутства за наредни час		Напомене		Самоевалуација и корекција часа	
Упутства за наредни час							
Напомене							
Самоевалуација и корекција часа							

1.4.4 Анализа и интерпретација резултата истраживања

Као што је већ изложено приликом описивања организације и тока експеримента, методе за прикупљање података су посматрање и дескрипција наставног процеса и евалуациони листићи за ученике (анонимни) и наставнике. Свака моделована наставна јединица има прилагођен евалуациони листић, али је суштина свих испитивање општег утиска који су ученици стекли након часова, утисци о делу пре и после наставе, повећано присуство или одсуство мотивације за читањем и самосталним истраживачким радом, разумевање текста и заинтересованост за читањем сличне литературе након одржаних часова тј. обрађене наставне јединице. Одговори на питања из евалуације би требало да потврде хипотезу да настава књижевности конципирана по моделу културолошког приступа, интертекстуалности и интердисциплинарног тумачења књижевног дела резултира бољом рецепцијом и разумевањем текста, повећаном мотивацијом за читањем и учешћем у настави, као и већом заинтересованошћу ученика за самосталним истраживачким радом на тексту и формирањем критичког става према прочитаном. Резултати попуњених евалуационих листића сумирани су у проценте изложене табелама.

1.4.4.1 Резултати истраживања по моделу: Борислав Пекић *Нови Јерусалим*

Истраживање по моделу романа *Нови Јерусалим* Борислава Пекића извршено је у обе школе на узорку од по два одељења IV разреда. Прво је урађено у гимназији „Јован Јовановић Змај“, а друго у СМШ „Исидор Бајић“. Истраживање у гимназији вршено је методом паралелних група, од којих је експериментална група био разред друштвено-језичког смера IV₅, а контролна разред природно-математичког смера IV₄, где оба разреда броје по 35 ученика од којих је у просеку између 80 и 90% било присутно на настави. У експерименталном разреду је истраживање трајало пет часова (један уводни, и два блок часа) током којих је обрађен читав роман, док је у контролној групи трајало три часа током којих је обрађена наставна јединица у виду једне хронике планиране наставним Планом и програмом: *Човек који је јео смрт*, у периоду од 5. до 7. марта 2014. године.

У СМШ „Исидор Бајић“ истраживање је такође извршено методом паралелних група, с тим што је експериментални разред био IV_{VIS} (ВИС је скраћено од Вокално-

инструментални солиста) који броји 32 ученика, док је контролни разред био IV_{ТО} (ТО је скраћено од Теоријски одсек) који броји 19 ученика. Истраживање је трајало три часа у периоду од 19. до 24. фебруара 2015. године, и у просеку је у сваком разреду на настави било присутно око 70% ученика. Основна истраживачка техника је анкетирање ученика у виду анонимног попуњавања евалуационог листића, уз посматрање и праћење наставног процеса и анкетирање предавача посебним евалуационим листићем. Анализа резултата је урађена дескриптивном методом.

1.4.4.1.1 Резултати истраживања у гимназији „Јован Јовановић Змај“

Настави је током истраживања присуствовао велики број ученика, између 80 и 90%, што је и приближан број попуњених евалуационих листића (колико их је присуствовало последњем часу када је рађена евалуација). У експерименталном одељењу је било присутно 28, а у контролном 32 од 35 ученика по разреду. Ученици оба одељења се одликују завидном дисциплином на часу, уочљивим читалачким навикама и способношћу креативног мишљења и закључивања. Основна разлика, поред начина моделовања наставне јединице, јесте и у томе што се у експерименталној групи као наставна јединица обрађивао читав *Нови Јерусалим* док се у контролној обрађивала само једна од хроника – *Човек који је јео смрт*, што је сагласно експерименталном програму.

Ученици експерименталног одељења су током часова показали веома висок ниво познавања књижевнотеоријских појмова и деловали су привикнути на дијалогски метод у настави. Заинтригирани уводним часом и подељеним материјалима (текстовима и истраживачким задацима), на наредне часове долазе припремљени. Такође, били су подељени у групе и деловали мотивисано за тимски рад. Ученици су били активни, заинтересовани и информисани, давали су јасне, концизне и тачне одговоре на питања.

За други час је предвиђено да се настава води кроз рад у групама. Будући да се укратко поновио и утврдио садржај претходног часа, ученицима је дато пет минута да се консолидују поводом излагања, што пролази у виду живих расправа у групама око кључних тачака у тексту, а у вези са истраживачким задацима.

I група за задатак има прву причу из хронике, *Мегалос масторас и његово дело*. Излажу укратко садржај своје приче, скрећући пажњу на важне елементе које су имали у истраживачким задацима. Лик Кир-Ангелоса посматрају као некога са фаустовским комплексом, тј. са комплексом Творца: он ствара уметничко дело које никада пре није виђено – рукописи не горе, творац може умрети али дело остаје јер се смрт стваралаштвом превазилази. Он склапа пакт са ђаволом да би створио ремек-дело, има слободу за идеју, стварање, избор. Свако је дело велико и последње, јер ако није последње није велико → лабудова песма, ремек-дело (као пример наводе *Santa Maria della Sallute, Браћа Карамазови*).

II група за задатак има трећу причу из хронике, *Човек који је јео смрт*, будући да другу, *Отисак срца на зиду*, имају све групе. Означавају Попиеа као носиоца приче о Јакобинској диктатури и као пишчев покушај да питања актуелног режима транспонује кроз време и измештајући се из свог времена направи неопходну дистанцу како не би пострадао због својих речи. Већ приликом навођења мотива које су уочили у тексту, остале групе примећују да се и код њих појављује фрулаш, посебно што све групе имају за задатак другу причу у којој је мотив фрулаша доминантан.

III група за задатак има четврту причу, *Свирач из златних времена*, и у њој одмах виде ауторефлексију, јер је писац, за разлику од осталих које износи као резултате својих истраживања, говори у првом лицу, као лично искуство, и спомиње и претходне приче из хронике и како је до појединих података дошао, односно, зашто их је забележио. У овој причи ученици виде својеврстан наставак друге, спону са претходне три не само због пишчевог осврта на мотиве за наводним сакупљањем текстова и састављањем хронике, него и тематски и мисаоно, јер се у овој причи јасно види мотив фрулаша као концептуалне нити. Омаж детективској причи и Поу као родоначелнику, а све у вези са жанровском одредницом у поднаслову, виде у мистерији која прати пријатеља песника, његову песму која путује кроз време и његов волшебни нестанак у жеку потраге за фантомским фрулашом.

IV група за задатак има последњу, пету, причу из хронике, *Луче Новог Јерусалима*. Анализа ове приче је била посебно интересантна, будући да је читава група истовремено доживела епифанију на часу. Наиме, ученици су почели са краћим изношењем садржаја своје приче, уз констатацију да не виде никакву везу са осталим причама, осим фруле која је пронађена на археолошком налазишту, и евентуално

скелета пацова који се може повезати са кугом. Када су дошли до излагања резултата истраживачких задатака, говоривши о наслову, цитату (из Солжењициновог *Архипелага Гулаг*) и основном мотиву приче, наставница их је прекинула питањем да ли знају шта је гулаг, наслутивши да су на кривом путу и да нико од њих није покушао да пронађе шта та реч значи, узевши је за пишчеву. Након њеног питања је завладала тишина, сви у разреду су размишљали о значењу загонетне речи, и видевши да не знају одговор, наставница им је укратко објаснила порекло речи, концепт гулага и његову улогу у стаљинистичком режиму. Није још до краја ни завршила излагање, када су се из IV групе чули узвици као што су: „Ахааааа!“, „Еурека!“, „Па наравно!“, „Сад ми је јасно!“, „Сад све схватам!“ и сви ученици су, као по команди, имали истоветне изразе лица у којима се јасно ишчитавала одушевљеност спознајом. Настала је граја, почели су између себе, једни другима довршавајући реченице, да размотавају клупко текста који су претходно доживели као празан, гледајући га сада из сасвим новог угла, и потом су уследили сјајни закључци, где се у дискусију укључују и чланови осталих група, као што су нпр. да је куга као мотив код Пекића приказана као чистка, искушење и казна, и да он указује на кугу савременог доба, што је у његово време био режим о којем пише у алузијама, а данас они као такву виде Нобелову награду за мир, Нови светски поредак и томе слично; да је човек најслабија тачка природе, и да од Адама и Еве па до Апокалипсе понавља исте грешке, од којих му је најгора била отварање Пандорине кутије. Звук звона за крај часа није прекинуо дискусију, и док смо напуштале учионицу за нама се чуо жив разговор на тему књиге у коме су учествовали чланови свих подељених група, и размењивали текстове између себе.

На наредном часу дијалогски се рекапитулира садржај претходних часова, притом истичући ставке које се односе на поетику постмодерне како би се на часу синтезе указало на те одлике у Пекићевом роману којим се тренутно баве. Кључне тачке разговора и оно што су деца дала као одговор се бележи на табли. Ученици наводе главне наслове, цитате и мотиве из текста и констатују да је мотив чаробног фрулаша основни конститутивни елемент *Новог Јерусалима*, поред мотива о обећаном граду. Наставница их пита да ли су раније чули за тај мотив, и већина ученика одговара да јесте, у виду *Легенде о фрулашу из Хамелина*, и то сви знају за Гримову верзију; поједини ученици се јављају и у краћим цртама препричавају легенду. Потом их наставница монолошки и уз помоћ слајдова са ПП презентације упознаје са пореклом легенде о фрулашу и њеним појединим варијантама, што покреће море питања и

коментара у разреду, као нпр. да ли се зна шта се заиста десило?, шта би могло бити оправдање за такву легенду?, као и мноштво нагађања око тога коју је верзију и на који начин Пекић деконструисао. Води се врло жива дискусија, при чему се ученици усмено јављају износећи своје мишљење о томе на који начин се ова легенда уклапа у читаву хронику, и појединци су дали интересантне опаске, као нпр. једна ученица која је припадала IV групи, где је задатак била последња хроника, је констатовала да **крз читаву књигу фрулаш заправо води до гулага**, објашњавајући идеју као Пекићево упозорење да идући за илузијама завршавамо трагично. Неке, опет, друге констатације су: да сви јунаци волшебно срљају у пропаст, раздире их слобода коју не смеју да желе или не умеју да уживају, као и да код Пекића флоскула да је *историја учитељица живота* уопште не важи, јер он кроз изабране „хронике“ које је „забележио“ показује да се човек не осврће уназад него понавља грешке.

Наставница им потом поставља питање: како се назива текст који са дистанце говори у ироничном контексту?, и асоцијацијом на *Дон Кихота* их доводи до пародије, коју, опет, повезују са парадоксом и иронијом за које је већ раније речено да су обележја постмодернистичке поетике. Такође, пита их и којем би жанру историја припадала, циљајући на трагедију, али је већина ученичких одговора ишла ка хорору, а све у циљу објашњавања антиутопије као жанра који показује наличје свега онога што је човечанство себи створило као уметност која ће му помоћи да превари смрт и пролазност, показујући му да је све узалуд јер се он упорно врти у истом кругу, исти топос само друго време, исте грешке само други актери, и тим понављањем само брже иде ка крају. Нови Јерусалим није земља какву нам представља утопистички тон завршнице Апокалипсе, него управо наш најгори кошмар, радни логор који је уједно и азил од још стравичнијег режима напољу, и једина дестинација на коју човек може стићи идући овим путем.

Такође, поставља се и питање реинтерпретираних мотива, и ту ученици набрајају фрулаша као зло које не препознајемо, уз констатацију да је све на свету што је човек направио на крају злоупотребљено. Осврнули су се и на то да на почетку сваке хронике стоји опис по једног елемента који кореспондира са природом јунака, ти описи дају оквир причи јер је њихово постојање одређено наведеним елементом, што на крају објашњавају као идеју да ће конститутивни елементи на крају бити и деструктивни, указујући поново на цикличност присутну у Пекићевом мишљењу света. Крајеви прича су махом отворени, што ученици тумаче као пишчево остављање простора за наду. На

крају, непосредно пред попуњавањем евалуационог листића, упитани за коментар или питање, појединци се опредељују да Пекића сврстају у захтевне писце, али да упорношћу у трагању кроз његово дело се добија много, јер су уметничке вредности и поруке његових текстова изузетне, по њиховом мишљењу.

Метод предавања и анализе ученици су евалуацијом оценили позитивно, и то 35% се определило за „одлично“, 39,29% за „веома добро“ и 25% за „добро“, мада велики број тих постотака иде самој наставници која је и у контролној групи добила високе оцене за извођење часа (50% одличних, 28,12% веома добрих и 18,75% добрих). Висок проценат ученика је прочитао дело, што су потврдили и резултати евалуације – чак сви ученици који су присуствовали настави у експерименталној групи, и 99,3% присутних у контролној, од којих је више од 60% у обе групе прочитало дело пре часова обраде, што сведочи позитивно о њиховим радним и читалачким навикама. Веома висок проценат ученика, нарочито у експерименталној групи, готово читавих 93%, био је мишљења да су након часова обраде боље разумели дело и осећају се вештијим у читању сличне литературе, док је најочљивија разлика између експерименталне и контролне групе управо у мотивацији и жељи да прочитају читав *Нови Јерусалим* и још по неко Пекићево дело – чак 64,29% ученика из експерименталне групе се изјаснило позитивно наспрам 31,25% из контролне групе, односно, свега 14,29% се изјаснило незаинтересованим за Пекићева дела из експерименталне групе, наспрам њих 65,52% из контролне. Већина неодређених одговора из експерименталне групе је била пропраћена коментаром да тренутно немају времена, али ће размислити о читању Пекићевих дела након пријемних испита. Поједини испитаници су оставили и коментар на евалуационом листу, од којих неки гласе:

Јако занимљиво;

Одлична припрема;

Пекић ми после часова делује јако занимљиво, али је за читање мало конфузан и има јако дугачке реченице у којима се читалац губи.

Након сумираних утисака са часова и резултата евалуације намеће се закључак да су ученици из експерименталне групе у највећем проценту прочитали читав *Нови Јерусалим* или имају намеру да га прочитају, и далеко већи проценат испитаника

експерименталне групе је изразио жељу и мотивисаност да чита дела сродне поетике или тематике у односу на испитанике из контролне групе. Такође, ученици експерименталног одељења су показали велику заинтересованост и мотивисаност за рад у групама и самостални истраживачки рад на тексту, као и висок степен разумевања и критичког односа према тексту током дискусије. На крају, коментари и евалуација експерименталне групе потврђују да интердисциплинарни вид наставе и приступа књижевном тексту наилази на позитивне оцене и одобравајуће реакције ученика. Иако захтевнији од традиционалног, чини их мотивисанијим за читање и промишљање књижевности, али и других културних феномена.

Табела 1: Гимназија „Јован Јовановић Змај“: Борислав Пекић *Нови Јерусалим*

Евалуациони листић ученика		Експериментална група (28/35)	Контролна група (32/35)
Како оцењујете предавање о <i>Новом Јерусалиму</i> Борислава Пекића?	Одлично	35,71%	50%
	Веома добро	39,29%	28,12%
	Добро	25%	18,75%
	Лоше	-	-
	Веома лоше	-	-
Да ли сте прочитали дело пре, у току часова обраде или после анализе на часу?	Пре часа	71,43%	62,5%
	Током часова	21,43%	15,62%
	После часа	7,14%	21,18%
Да ли сте прочитали више од задатог/предвиђеног текста?	Да	17,86%	6,25%
	Не	82,14%	93,75%
Да ли сте дело боље разумели после часова обраде?	Да	92,86%	84,38%
	Не	7,14%	12,5%
Да ли желите/планирате да прочитате читав <i>Нови Јерусалим</i> ?	Да	64,29%	31,25%
	Не	35,71%	68,75%
Да ли желите/планирате да прочитате још неко дело Борислава Пекића?	Позитивно	57,14%	17,24%
	Неодређено	28,57%	17,24%
	Негативно	14,29%	65,52%

1.4.4.1.2 Резултати истраживања у СМШ „Исидор Бајић“

У случају СМШ „Исидор Бајић“ настави је током истраживања присуствовао нешто мањи број ученика, тачније њих близу 80% у експерименталном (28 од 32), и близу 70% у контролном одељењу (13 од 19). Експериментално одељење IV_{VIS} чини разред од 32 вокално-инструментална извођача, док контролно одељење IV_{ТО} броји 19 ученика на одсеку за теорију музике. Приметна разлика у односу на гимназију је, осим посећености, и понашање ученика на часу. Ученици музичке школе делују мање заинтересовани за књижевност, на часу су мање активни и поседују видно слабију књижевну културу од гимназијалаца, као и слабије познавање праваца у проучавању књижевности, а већина на првом часу признаје и да нису дошли припремљени на час (нису прочитали дело). Исто као и у гимназији, и у музичкој школи се у експерименталној групи обрађивао читав *Нови Јерусалим* по моделованим припремама, док се у контролној групи традиционалним методама обрађивала само хроника *Човек који је јео смрт*. Такође, као и у гимназији, основна истраживачка техника је анонимно анкетирање ученика, посматрање наставног процеса као и анкетирање наставника.

Будући да је ова моделована наставна јединица била предмет истраживања у обе школе, експериментални програм је идентичан. Логично, постоје одступања у реализацији и току часа, будући да постоји и приметна разлика најпре у броју часова књижевности недељно, осталих предмета који се изучавају у школама, и наравно, између самих ученика обе школе на плану интересовања, предзнања и читалачких навика. Иако је План и програм Министарства просвете Републике Србије за српски језик и књижевност у средњим школама универзалан, број часова у годишњем плану диктира посвећеност одређеног броја часова појединим књижевним делима, темама, па и теоријским проблемима. Будући да ученици музичких школа, као и осталих средњих стручних школа, имају свега три часа српског језика и књижевности недељно, неминовно је да се код ученика гимназија који имају један до два часа недељно више на први поглед уочава боље владање књижевном терминологијом, књижевном анализом, али и већа мотивисаност за читањем и критичким промишљањем дела.

Ова разлика је била најприметнија на првом, уводном часу, који подразумева дијалогско учешће приликом усвајања нових знања о писцу и књижевном правцу којем његово дело припада, што у музичкој школи није наишло на најбољи одзив, јер је сваки одговор на питање изискивао низ потпитања не би ли се до њега дошло. На

другом часу су ученици, такође, били подељени у групе, што је наишло на одушевљење и деловало као мотивишући фактор. Групе су подељене према хроникама, као и у гимназији, и подељени су истоветни истраживачки задаци.

На другом часу представници група реферишу о задатим хроникама. I група има за задатак прву хронику *Мегалос Масторас и његово дело*. – ученици одговарају на питања из приче, знају шта је куга, упитани за мистериозног наручиоца наглашавају недефинисан акценат странца, да је трговац; упитани зашто наручује столицу одговарају – да би сео, одморио ноге јер је стално на путу. Слуте да је наручилац ђаво, али не умеју тачно да објасне зашто и да поткрепе текстом, тек уз потпитања наставнице у вези са његовом рутом кретања коју прати куга и сценом мајсторове смрти где пева псалме господу у покајању што се прихватио посла. Издвајају сцену разговора слуге и мајстора где је приметна надменост мајсторова, и чињеницу да слуга не може да устане из столице, иако она није ни приближно завршена. Различита је ситуација са господаром, он устаје лако и ту су схватили шта је мајстор заправо урадио. Такође, сећају се смрти кир Ангелоса, да умире у столици, болестан од куге, да има визије у којима разговара са Црним господином, и да док умире чује звук фруле.

IV група за задатак има хронику *Свирач из Златних времена*. Они се надовезују са коментаром да се код њих јавља фрулаш као конститутивни мотив, и да је такође његова појава врло мистериозна. Примећују фантастичност мотива у слици да се уз звуке фруле пролази кроз снове и кроз време, и неколико ученика помиње Моцартову оперу *Чаробна фрула*.

II група има за задатак хронику *Отисак срца на зиду*; напомињу да се и код њих јавља куга и звук фруле, концентришу се на лов на вештице, препричавају тај део из хронике и износе своја знања о тој теми – набрајају методе откривања ветица путем дављења и спаљивања неверница, инквизицију; дављење служи да би признале пакт са ђаволом, и ако их вода избаци значи да су биле вештице. Напомињу и да јунак (Блексмит) није био свестан шта ради и да је своја проказања чинио у некој врсти трансa. Упитани за фрулаша, његову улогу и значење, наводе да је Блексмит чуо звук фруле који је био лепши од његове музике, али сматрају да није тражио звук из правог разлога јер га је занимао сам инструмент и разлог због чега је звук толико хипнотишући и неодољив, а не и ко је тај фрулаш и да ли је звук резултат његове вештине.

На ред долази III хроника *Човек који је јео смрт* – ученици из групе описују јунака, изглед, године и на питање зашто је Попије интересантан одговарају: јер једе смртне пресуде / папир, није заинтересован за Револуцију али се мења како једе пресуде; завршава на гилјотини. Упитани су и да ли се слажу да Револуција једе своју децу, али не дају конкретан одговор, наставница објашњава тезу и потом се изјашњавају махом позитивно (да се слажу).

V хроника *Луче Новог Јерусалима* има мото из Солжењициновог *Архипелага Гулаг*. Упитани да ли знају ко је Стаљин и шта је гулаг одговарају позитивно, делују врло заинтересовани и информисани. Изгледа да група која је радила ову причу добрим делом разуме идеју водиљу, њихова заинтересованост и излагање о садржају и мотивима приче буди радозналост и код остатка разреда да би се упустили у живу расправу око тога шта је морал и где су границе овлашћења некога на власти. Упитани шта је дисидент већином се слажу око одговора да је у питању неистомишљеник с влашћу, али немају идеју ко је данас најпознатији дисидент (одговор циља на Едварда Сноудена); неколицина њих је веома заинтересована за тематику, помињу и Северну Кореју, и констатују да је куга савременог човека власт, што примећују и као Пекићеву тезу која се провлачи кроз поједине хронике. Иако немају сви исправне или потпуне информације, чини се да их је тема инспирисала на размишљање и са часа одлазе ради да код куће за идући пут стекну увид у ширу слику на ову тему, док поједини ученици изражавају жељу за читањем читавог *Новог Јерусалима*.

На трећем часу ученици гледају припремљену презентацију и дискутују о истраживачким задацима. Већина ученика је урадила свој задатак и прочитала своју причу. Пратећи презентацију (која следи истраживачке задатке) набрајају мотиве из својих прича, прате појаву фрулаша и схватају жанровску одредницу хронике. Учили су понављање мотива куге, фрулаша и елементе, али не виде везу са Библијом (знају врло мало тога из Библије, само њих неколицина је знала да наброји јахаче Апокалипсе, шта је Откровење итд. Не знају књиге ни Старог ни Новог Завета, присећају се имена Јеванђелиста). Упитани за легенду о фрулашу, прва асоцијација им је *У цара Трајана козије уши*; неколицина из IV групе се сећа приче коју су чули или читали као деца – легенде о фрулашу из Хамелина. Легенду знају или као цртани филм или као бајку коју су давно читали, и неколико ученика укратко излаже садржај бајке, који упућује на верзију браће Грим. Не умеју да објасне функцију мотива које су пронашли; уз асистенцију наставника почињу да схватају на који начин ови мотиви

граде мрежу, тему и заплет, и како су укомпоновани у жанровску одредницу „готске хронике“, али су успешно уочили позицију приповедача у свакој хроници и схватили улогу документа и историје у постмодерној прози. На крају, приликом попуњавања евалуације, констатују да, иако тешко за читање, Пекићево дело им је било занимљиво и подстакло их је на размишљање.

Од приближно 80% испитаних ученика експерименталног одељења више од 80% је оценило предавања високо позитивном оценом (56% као одлично и 32% као веома добро), док је контролна група традиционалном моделу наставе дала доста слабије оцене (свега 30% ученика је дало високу оцену, док је највећи проценат дао осредњу – 38,46% или лошу оцену, чак њих 30% – 23% ученика се определило за лоше а 7,69% за веома лоше). Такође, највећи проценат испитаника експерименталне групе је дело прочитало током часова, чак 56%. Уз податак да је 80% ученика навело да је боље разумело дело након предавања, ови резултати указују на то да су ученици експерименталне групе веома задовољавајуће реаговали на моделоване наставне јединице, показали су висок ниво заинтересованости за учешће у настави, и посебно су били мотивисани за рад у групама што се показало као неуобичајена пракса и као таква им је била изазовна и интересантна. Низак проценат ученика који су изразили заинтересованост за читањем читавог *Новог Јерусалима* или неких других Пекићевих дела можемо подвести под чињеницу да им је овај писац био доста захтеван за читање што су неки од испитаника и навели у коментарима. Исто тако, у контролној групи постоји врло низак проценат ученика који су уопште прочитали предвиђени текст, или планирају да га прочитају, што говори у прилог тези да ученици музичке школе имају знатно нижи ниво читалачких навика у поређењу са ученицима из гимназије. Међутим, били су врло расположени за остављање коментара на евалуационом листићу, те неки од њих гласе:

Занимљиво предавање, много сам научила;

Предавање је било одлично, јер смо, поред градива и предвиђеног текста, разговарали о разним легендама и о музичким делима која су везана за дело које се обрађивало;

Врло добро осмишљена концепција часа;

Било је супер предавање;

Професорица се јако потрудила око овог предавања и многе ствари смо научили;

Предавач је одлично представио дело и врло ме је заинтересовао;

Дело је тешко, мало је нејасно (бар мени), али је прича супер и видео ми се рад по групама;

Свидео ми се начин предавања и рад у групама.

Табела 2: Средња музичка школа „Исидор Бајић“, Борислав Пекић *Нови Јерусалим*

Евалуациони листић ученика		Експериментална група (25/32)	Контролна група (13/19)
Како оцењујете предавање о <i>Новом Јерусалиму</i> Борислава Пекића?	Одлично	56%	15,38%
	Веома добро	32%	15,38%
	Добро	4%	38,46%
	Лоше	-	23%
	Веома лоше	8%	7,69%
Да ли сте прочитали дело пре, у току часова обраде или после анализе на часу?	Пре часа	20%	7,69%
	Током часова	56%	23%
	После часа	12%	53,85%
Да ли сте прочитали више од задатог/предвиђеног текста?	Да	12%	-
	Не	92%	100%
Да ли сте дело боље разумели после часова обраде?	Да	88%	76,92%
	Не	12%	15,38%
Да ли желите/планирате да прочитате читав <i>Нови Јерусалим</i> ?	Да	48%	46,15%
	Не	52%	53,85%
Да ли желите/планирате да прочитате још неко дело Борислава Пекића?	Позитивно	25%	33,3%
	Неодређено	15%	33,3%
	Негативно	60%	33,3%

1.4.4.2 Резултати истраживања по моделу: Михаил Булгаков *Мајстор и Маргарита*²³

Истраживање по моделу Булгаковљевог романа *Мајстор и Маргарита* извршено је на узорку од једног одељења IV разреда друштвено-језичког смера у гимназији „Јован Јовановић Змај“, које броји 35 ученика, од којих је у просеку нешто више од 80% било присутно на настави, трајало је три часа током којих је обрађена једна наставна јединица, у периоду од 26. до 28. марта 2014. године. Основна истраживачка техника је анкетирање, тј. евалуациони лист који је анонимни, као и евалуациони лист који попуњава предавач, уз посматрање и праћење наставног процеса. Анализа резултата је урађена дескриптивном методом.

Настави је током истраживања присуствовао велики број ученика, углавном око 80% разреда, колико их је и попунило евалуациони лист (29 од 35 ученика). Праћењем наставног процеса је уочено да је дијалогска форма несметано функционисала, ученици су били активни, заинтересовани, и, чини се, привикнути на овакав метод. Уочено је да су ученици информисани, већина је активно учествовала у дијалогу, дајући одговоре али и постављајући питања. Након првог часа где се махом говорило о биографији писца и дијалогски поновило о томе за које још писце лекаре знају (Змај, Лазаревић, Чехов) и шта знају о стаљинистичкој Русији, заинтересовани материјом, додатно су се информисали о појединостима и на наредне часове дошли унапред припремљени. Коментаришући библиографију коју је писац навео уз роман као најупечатљивије наслове истакли су *Нови завет* и *Фауст*; *Мртве душе* више због Гогоља који је спалио други део романа; *Данте* им се чинио важан због споја раја и пакла, и такође јер је био прогоњен; али ипак највећу важност виде у *Фаусту* и његовом савезу са ђаволом, те фаустовски мотив истичу као доминантан. Упитани за уочљиве елементе романа истичу фантастику, пету димензију и хорор, затим социјалне елементе у виду хронике Москве тридесетих година, психолошке елементе и лудило као свеприсутни мотив, љубавне и на крају издвајају *пилатовштину* као идеју преиспитивања донетих одлука. Наведени да уоче паралеле између Фауста и Мајстора као архетипа човека сумње који себи приписује творачке моћи, констатују да им интертекстуалност помаже при разумевању јер истичу да без ње нису били у стању да уоче иронију.

²³ Резултати истраживања Булгаковљевог дела у оквиру истраживачких задатака и израде текста ове дисертације објављивани су у периодици у виду чланка, види: (Миланов 2015: 1)

Трећи час је отворен коментарисањем претходног и ученици напомињу да су додатно читали о Булгакову и самом роману, констатујући да су централни мотиви фаустовски и мотив стваралаштва, што би се могло подвести под један, и истичу да су увидели везу са српским писцима који су се *крили у стваралаштву* – Андрић, Киш и Пекић. Упитани где виде деконструкцију, сагласно одговарају: 1. у форми, јер постоји роман унутар романа; 2. у садржају, и истичу мит о Христу; и као трећу наводе деконструкцију *истине* – оно што је било тајна писац покушава да раслоји, јер је истина превише за поднети; они који говоре о истини и моралу завршавају у лудници или у затвору (*Злочин и казна*, *Хамлет* – лудило као бекство); стварање виде као слободу, а лудило је за оне који не схватају тј. ако желиш да радиш шта хоћеш мораш бити краљ или луда. Такође је интересантно напоменути да, упитани са чиме доводе у везу спаљивање књига, готово једногласно наводе инквизицију и нацизам, док појединци наводе и пету хронику Пекићевог *Новог Јерусалима* уз коментар да у *идеалном свету нема места за уметност*, осврћући се на Пекићеву иронију о којој је било речи на претходним часовима.

Након дискусије наставница им пушта изабране инсерте из документарних филмова који говоре о апокрифним јеванђељима. Након погледаних садржаја се *роман унутар романа* контекстуализује са причом о апокрифним јеванђељима као *Јеванђеље по Булгакову* и покреће се дискусија на ту тему. На питање о улози Библије у постмодерној констатују да је она виђена само као књижевно дело, и то махом као књижевна грађа која се проблематизује и преиспитује; кажу и да писци постмодерне „блате“ Библију, користе је за супротстављање режиму, баве се „истином“ и раскринкавају је људима као упутство за употребу живота. Истичу и да се у овом роману осети нека нова атмосфера у односу на руску књижевност и да је роман веома савремен. Сматрају да им је тада било право време за читање и коментаришу како су га далеко другачије и боље разумели након предавања, да летос када су читали роман нису разумели уопште. Ученици су се сложили у позитивном одговору на питање да ли је овај роман семиотички, и кажу да им без знања о тадашњим околностима делује небулозно, са једне стране, али да без ових интертекстуалних и интеркултуралних повезивања им делује једнострано, и на крају су већином истакли да имају утисак да им се отворило потпуно ново поље гледања на књижевност, након чега су приступили евалуацији часа.

Метод предавања и анализе су евалуацијом оценили позитивно, и то 59% се определило за „одлично“, 17% за „веома добро“ и 24% за „добро“. Висок проценат ученика је прочитао дело, што су потврдили и резултати евалуације – чак сви ученици који су присуствовали настави, од којих је 55% прочитало пре, 31% током а 14% након часова обраде. Иако су утисци о роману пре часова обраде били углавном позитивни (око 80%), ипак је веома висок проценат ученика, чак 90%, био мишљења да су након часова обраде боље разумели дело и осећају се вештијим у читању сличне литературе. Више од половине испитаних ученика се изјаснило позитивно на питање да ли планирају да прочитају још неко дело Михаила Булгакова, њих 60%, 25% је одговорило неодређено, а само је 15% било незаинтересовано, док се чак 85% испитаних ученика изјаснило позитивно у намери да прочитају дела писаца сличних поетичких одлика. Поједини испитаници су оставили и коментар на евалуационом листу, од којих неки гласе:

Јако занимљиво и другачије;

Свиђа ми се што смо овај роман овако обрађивали, на неком бољем и вишем нивоу;

Допала ми се спона са Библијом и другим делима. Врло ме заинтересовала прича о Есенима и намеравам да мало дубље то истражим;

Предавања су ми отворила нове видике на ову тему и подстакла на размишљање;

Допада ми се тражење споне и сличног са романима које смо претходно прочитали;

Отворила се нова идеја и начин тумачења, радије ћу читати и разговарати о томе.

Иако је узорак на којем је извршено истраживање прилично мали, стога и има карактер микро-истраживања, и услови се могу сматрати готово идеалним (опремљен кабинет, изузетно колегијалан предавач, ученици који имају видне читалачке навике и компетенције), ипак су резултати и више него задовољавајући. Стопостотност прочитаности дела, високи проценти позитивно оцењеног метода, и позитивних одговора на питања која се тичу разумевања текста након наставе и заинтересованости за даљим бављењем сличним темама дају потврду хипотезе да изложена иновација у настави резултира повећаном мотивацијом код ученика. Уз то, будући да је анкета анонимна, и ничим не утиче на њихову оцену нити било шта слично, ученици су се осећали слободним да дају искрене одговоре и напишу коментаре, који су изузетно

одобравајући. Исто тако, током саме наставе ученици су били видно интригирани појединим питањима која су отворена, нарочито у контексту деконструкције библијских елемената, и проблематизовања Библије уопште као књиге на којој почива вера и цивилизација већ две хиљаде година, успевши притом да оставе по страни лична убеђења и веровања, и поставе се објективно и критички у односу на информације које су добили, једнако као и на информације које већ поседују о томе.

Табела 3: Гимназија „Јован Јовановић Змај“, IV₅: Михаил А. Булгаков *Мајстор и Маргарита*

Евалуациони листић ученика	Експериментална група (29/35)	
Како оцењујете предавање о <i>Мајстору и Маргарити</i> М.А. Булгакова?	Одлично	58,62%
	Веома добро	17,24%
	Добро	24,14%
	Лоше	-
	Веома лоше	-
Да ли сте прочитали дело пре, у току часова обраде или после анализе на часу?	Пре часа	55,17%
	Током часова	31,03%
	После часа	13,79%
Какви су претежно ваши утисци о роману били пре часова обраде?	Позитивни	79,31%
	Негативни	17,24%
Да ли вам се чини да сте дело боље разумели после часова обраде?	Да	89,66%
	Не	10,34%
Да ли вам се чини да сте након ових часова вештији у читању сличне литературе?	Да	86,21%
	Не	10,34%
Да ли желите/планирате да прочитате још неко дело М.А. Булгакова?	Позитивно	60%
	Неодређено	25%
	Негативно	15%
Да ли желите/планирате да потражите и прочитате дела писаца сличних поетичких одлика?	Позитивно	85%
	Неодређено	5%
	Негативно	10%

1.4.4.3 Резултати истраживања по моделу: J.V. Гете *Фауст*

Истраживање рађено у СМШ „Исидор Бајић“ је трајало три наставна часа и извршено је методом паралелних група. За експериментално одељење одабран је разред IV_{vis} који чини 32 вокално-инструментална извођача од којих је часовима присуствовало око 75% ученика, док је контролно одељење био разред IV_{то} који броји 19 ученика на одсеку за теорију музике од којих је у просеку на часовима било око 17, што је близу 90%. Основна истраживачка техника је анонимно анкетирање ученика, посматрање наставног процеса као и анкетирање наставника, а истраживање је обављено у периоду од 28. до 30.10.2014. године.

На почетку првог часа у обе групе прво постављено питање је било да ли су ученици прочитали лектуру, и одговор је већином био не, што је видљиво и из евалуационих листића у којима је свега 4% у експерименталној, односно приближних 12% ученика у контролној групи прочитало дело пре часова обраде. Ова статистика се донекле мења током наставе, те одређени проценат (око 20%) почиње да чита током обраде наставне јединице, са намером да настави и доврши читање након тога. Ученици експерименталне групе делују заинтересованији за наставни процес, активно одговарају на питања и мотивисани су за учешће у настави, чак и појединци који нису прочитали дело се занимају за тематику, у односу на контролну групу где је активност знатно мања и ученици не показују мотивисаност за читањем лектуре.

Наставница у експерименталном одељењу дијалошки отвара час питањима да ли је ученицима познатије име Гете или Фауст и да ли су чули за појам *ренесансни човек*? Одговори су разнолики, али већини је познатије име Фауст јер су чули за музичка дела под тим насловом, док се за друго питање не изјашњавају те им наставница објашњава. Делују заинтересовано за податке о Гетеовом животу, нарочито за његову рану славу, и импресионирани су његовом свестраношћу. Упитани за опште одлике романтизма наводе различите одговоре, и кроз бележење на таблу основних одлика романтизма, обједињено се посматрају одлике у књижевности и музици и записују паралелно. Приметно је да ученици релативно боље познају одлике романтизма у музици него у књижевности и уметности уопште. Закључују на крају да су сличности очигледне, те се за идући час отварају питања сродности књижевности и музике на микронивоу и на плану мотива.

Други час се надовезује на претходни, такође у дијалогској форми, уз презентацију и бележење на табли. Ученици активно понављају градиво научено на претходном часу, делују интригирано презентацијом где се приказују сличности књижевности и музике на теоријском нивоу. Ученици умеју да дају дефиницију и објасне шта су мотиви, теме, мотивски радови, композиција, музички облик и сродни појмови из теорије музике, међутим, када је у питању књижевност не знају дефиниције основних теоријских појмова мотива, теме, књижевног рода и жанра – знање из теорије књижевности је готово незнатно и присутно је искрено чуђење приликом уочавања сличности између књижевности и музике на плану теорије. На питање: Шта је опера? нижу се лепо и потпуни одговори, активно се баве питањем синкретизма примећујући га и у мисама и литургијама, не само у операма и сличним сценским облицима (као пример наводе Стравинског и *Посвећење пролећа*). Ученици не знају одговор на питање шта је дитирамб, али знају за везу између трагедије и опере и схватају у чему је њена природа – дијалогски се подсећају градива из књижевности на ову тему пратећи презентацију. Уводи се Фаустово име и упитани су да наброје сва музичка и књижевна дела којих могу да се сете под овим насловом – као одговор се чује: Вагнер, Гуно, Берлиоз, други став Малерове симфоније; од књижевних дела само је једна ученица навела Мановог *Доктора Фаустуса*, остали већином да су чули и за Гетеовог. Ученички одговори се употпуњавају уз презентацију где су побројани неки од најважнијих наслова на тему Фауста једнако из области књижевности и музике.

Трећи час се такође отвара дијалогом, овога пута на тему Фауста као опсесивног мотива у романтизму, и ученици наводе дела о којима је било речи на претходном часу. Пратећи презентацију ученици сазнају за порекло легенде о Фаусту и њено кретање кроз књижевност и увођење у музику. Дијалогски се надовезују са идејама у ком погледу ова тема одговара духу времена, износе своје мишљење о томе зашто је толико популарна и своје утиске о прочитаном делу као и о појединим музичким делима која су имали прилике махом да чују или евентуално виде у неком онлајн издању, будући да се у нашим позориштима и операма за сада не приказују. Ученици су веома заинтересовани за музички део и пажљиво слушају, већина их је дошла на час припремљена јер су код куће самостално истражили ову тему и пронашли неке од поменутих музичких дела. На питање да ли је и зашто симфонија најбоље решење за овакву тематику дају веома добре, образложене одговоре: да симфонија има варирање у темпу и карактеру, да варира у динамици и бојама. Упитани и зашто је контраст

погодан за *Фауста* констатују да је дуализам кључан за њега у опозиту добро и зло који га раздиру, и да се најбоље осликава у контрастним ставовима симфоније. На крају, упитани да дају сопствени закључак и изнесу мишљење зашто је Фауст опсесивна тема романтизма одговори се крећу у истом смеру: рекапитулирају градиво са претходних часова доста успешно јер су га прилично брзо и лако запамтили и наводе као разлоге култ генија, присуство ђавола у теми, олабављене форме и у књижевности и у музици као и хорор теме које су присутне у уметности тога доба. Након тога ученици су приступили попуњавању евалуационог листића.

Поредећи оцене предавања експерименталне и контролне групе, чини се да је експериментална група дала вишу оцену свом предавању него контролна (50% наспрам 4% одличних, 29% наспрам 52% врло добрих и свега 21% наспрам чак 41% добрих), што наводи на закључак да су били заинтересованији на часу. Судаћи према анкети, ученици који нису прочитали лектуру у експерименталној групи показују већу мотивисаност да је прочитају након часова обраде, чак њих 67%, док су им и утисци о делу после часова већином позитивни, док су пре часова били подељени незнатно у корист позитивне оцене (њих 45% се определило за негативне утиске пре часова, док је укупан проценат позитивних утисака након обраде у настави скочио на 87%). Разлика у процентима између експерименталне и контролне групе је углавном мала, али је најприметнија у одговору на последње питање у евалуацији: Да ли вам се чини да би вам књижевност била ближа ако би се на часу тумачила из угла музике? на које је чак нешто више од 79% испитаника из експерименталне групе одговорило позитивно, док су испитаници контролне групе били збуњени питањем и тражили објашњење од наставнице – како је уопште могуће тумачити књижевност музиком? Након тога су се на основу њеног штурог објашњења њих 41% определили да одговоре позитивно, док је њих око 59% сматрало да је то немогуће. Општи утисци са посматраних часова као и резултати анкете (једнако ученичке као и наставничке) указују на то да су ученици били високо мотивисани садржајем часова, показали су мотивацију за рад на часу и самосталан истраживачки рад не само на тексту, него и уопште на теми, тиме што су је самостално истражили и размишљали о повезаности књижевности и музике. Самим тим долазимо до закључка да је ученицима музичке школе тема Фауста била веома интересантна када се поставила у контекст музике, што је довело до другачијег, освеженог приступа делу и њиховој повећаној заинтересованости за читањем дела, које им се пре часова чинило тешким за читање и разумевање.

Табела 4: Средња музичка школа „Исидор Бајић“, Ј. В. Гете *Фауст*

Евалуациони листић ученика		Експериментална група (24/32)	Контролна група (17/32)
Како оцењујете предавање о <i>Фаусту</i> Ј.В. Гетеа?	Одлично	50%	5,88%
	Веома добро	29,17%	52,94%
	Добро	20,83%	41,18%
	Лоше	-	-
	Веома лоше	-	-
Да ли сте прочитали дело пре, у току часова обраде или после анализе на часу?	Пре часа	4,17%	11,76%
	Током часова	20,83%	23,53%
	После часа	75%	65,71%
Уколико нисте прочитали дело, да ли сада имате жељу да га прочитате?	Да	66,67%	47,06%
	Не	33,33%	52,94%
Какви су претежно ваши утисци о делу били пре часова обраде?	Позитивни	54,17%	47,06%
	Негативни	45,83%	52,94%
Какви су претежно ваши утисци о делу након часова обраде?	Позитивни	87,5%	82,35%
	Негативни	12,5%	17,64%
Да ли вам се чини да сте дело другачије разумели после часова обраде?	Да	54,17%	47,06%
	Не	45,83%	52,94%
Да ли вам се чини да би вам књижевност била ближа ако би се на часу тумачила из угла музике?	Да	79,17%	41,18%
	Не	20,83%	58,82%

1.4.4.4 Резултати истраживања по моделу: В. Шекспир *Хамлет*

Истраживање на тему Шекспировог *Хамлета* донекле одступа од претходних јер има за циљ да на основу резултата попуњених анкетних листића укаже на важност везе између драмског текста и његове адаптације, и потребу да се на њу скрене пажња у наставном процесу, нарочито у сврху оспособљавања ученика за доношење самосталних естетских судова на основу критичког промишљања садржаја.

Адаптације о којима је реч су позоришне и филмске, и ученицима је остављена могућност избора коју ће погледати. Истраживач је у овом случају имао велику срећу да се у време вршења истраживања на репертоару Српског Народног Позоришта у Новом Саду налазио и Шекспиров *Хамлет* у режији Николе Завишића и изведби Алисе Лацко, те су ученици имали прилике да погледају представу у свом граду. Уочи часова обраде ученици су били афирмисани да погледају неки вид адаптације, док је на самим часовима пуштано неколико инсерата из две филмске адаптације, након чега су били подстицани на дискусију. Сам евалуациони листић је конципиран тако да испита мишљење ученика о релацији текст-адаптација, могућностима адаптације књижевног класика, као и да подстакне ученике да самостално (и анонимно) изнесу своје лично мишљење и дају оцену адаптацији коју су погледали.

Током истраживања анкетирани су два одељења IV разреда у гимназији „Јован Јовановић Змај“ у Новом Саду. Одељење природно-математичког смера броји 35 ученика, од којих је 24 присуствовало евалуацији, док су ученици одељења друштвено-језичког смера били комплетни приликом евалуације, те је свих 40 попунило евалуационе листиће. Основна техника истраживања је, дакле, анонимно анкетирање ученика, а истраживање је обављено 30.3.2016. године.

Евалуациони листић је наишао на одличан пријем код ученика, који су били веома ради да поделе своје мишљење поводом задатих питања, будући да је већина одговора захтевала образложење. Самим тим је помало изазовно дати комплетан приказ наведених одговора. Стога су резултати само нумерички изражени у табели, а не процентуално, из разлога што је било готово немогуће сумирати их на тај начин, јер су одговори индивидуални и одступали су од генерализације коју захтева изражавање у процентима. Из тог разлога се дескрипција одговора уз њихово навођење и повремено сумирање и коментарисање показало као најпогоднија метода за приказивање резултата истраживања до којих се дошло овом анкетом.

Податак који импресионира на први поглед јесте готово стопроцентност прочитане лектуре, будући да је читавих 100% ученика друштвено-језичког смера и 96% (тј. 23 од 24 испитаних) ученика природно-математичког смера прочитало *Хамлета*. Такође, једино питање око којег су ученици готово једногласни јесте *Да ли сматрате да је важније прво прочитати дело па га потом погледати или обрнуто, и зашто?* на које су готово 90% ученика из оба испитана разреда одговорила позитивно у корист читања, уз прилично слична образложења, од којих нека гласе:

По мени је боље прво прочитати књигу и створити утисак о делу и тек после погледати филм/представу јер је књига увек обимнија и слојевитија.

Прочитати; јер ја лично не бих могла сама да замислијам сцене док читам и другачије бих доживела књигу, да сам пре тога гледала филм или представу.

Мислим да је важније прво прочитати дело јер у представама (екранизацијама) неки делови могу да буду изостављени или интерпретирани на неки начин који у потпуности мења ставове гледаоца.

Важније је прво прочитати да бисмо били упућени у дело, и да бисмо стекли сопствено мишљење о делу.

Прочитати, књиге су оригиналније, филм је често измењен у односу на књигу.

Прво прочитати дело; С обзиром на то да сам прво прочитао, а затим гледао представу и филм, имао сам могућност да прво створим своју представу, а затим поредим са осталим.

Прво је потребно прочитати дело, јер филмови нису у тој мери веродостојни. Сваки пут бољу слику о самом делу стекнемо читајући га.

Прво прочитати. Сматрам да екранизацијом неког дела није могуће у потпуности дочарати атмосферу и нагласити нешто што се у филму/представи не наглашава речима. Често ни немам потребу да погледам филм јер ми углавном наруши замисао. Читањем дела имам утисак да сам присутна, док у филму још такав утисак нисам стекла.

Сматрам да је важније прво прочитати, доћи у контакт са пишећим делом и покушати схватити суштину, јер када га гледамо можемо добити верзију коју је редитељ приказао превише субјективно, мада то не мора бити случај.

Сматрам да ће оно уметничко дело које претходи увек бити кључно за нашу рецепцију следећег. Тако да, више посматрам релативни однос филма и књиге.

Видимо из ових приложених образложења (која се могу узети за репрезентативна, углавном су сви одговори слични) да ученици сматрају да је најупутније прочитати дело пре него што се погледа адаптација, и врло се критички односе према обрнутом случају, образлажући у већини одговора како је адаптација само *један облик интерпретације дела, и то туђи*, који би могао да наруши нашу сопствену уколико погледамо филм или представу пре читања књиге. Међутим, интересантно је да се нико није осврнуо на обрнут случај: колико наша рецепција адаптације зависи од наших личних очекивања након прочитаног дела? Не можемо бити сигурни, будући да из анкете знамо да је највећи број ученика прво прочитао дело па потом погледао неку од адаптација.

Ако погледамо резултате истраживања у природно-математичком одељењу видећемо да је само један ученик погледао филм, док је мање од половине ученика гледало представу. Међутим, готово сви ученици су се изјаснили на питања проблема адаптације једног класичног драмског дела, и то 21 од њих 24 тврди да је важније прво прочитати дело па потом погледати адаптацију, док је преостало троје неодлучно. Чак половина испитаних сматра позоришну представу најподеснијом адаптацијом, троје се одлучило за филм, док је троје несигурно а петоро изоставило одговор. У образложењима ученици који су се одлучили за позоришну представу углавном за своју одлуку као разлог наводе то што је *Хамлет* писан за позориште, док мањи број који је неодлучан или се определио за филм сматра како би филм био погоднији за приказивање појединих сцена и има веће могућности уметничког приказивања драмских елемената од позоришта. Такође, опредељени за позориште наводе и да је трагедију неопходно доживети емотивније и стварније, те стога наводе позориште као најподеснији медиј.

Сличне одговоре и образложења срећемо и у друштвено-језичком одељењу, с тим што је нумеричка слика незнатно другачија: од 40 испитаних ученика једва нешто више од четвртине је погледало представу (њих 11), и једва нешто од половине је

погледало неку од филмских адаптација (21, с тим што је одређен број од преосталих 19 погледало инсерте на часу). Међутим, одговори на питања су донекле комплекснији, будући да су поједини ученици погледали и позоришну и филмску адаптацију *Хамлета*, за разлику од претходног одељења у којем једини ученик који је погледао филмску адаптацију није гледао позоришну. Интересантно је истаћи да су мишљења ученика по питању предности коју дају поједином облику адаптације углавном ишла у корист позоришту, као и у корист придржавања оригиналном тексту приликом адаптирања за позориште или филм. Свега неколицина ученика је мишљења да би адаптација требало да садржи и оригинални уметнички печат редитеља и осталих реализатора. Уз образложење за овакав став ученици најчешће наводе чињеницу да је само дело писано за позориште, као и да сматрају да се позоришном представом оставља далеко снажнији утисак на публику него филмом. Изабрани примери који следе се могу узети за илустративне:

Позориште; Јер сматрам да је ово дело ванвременско и да није толико битно наглашавати сценографију и детаље који су у филму присутни да би се разумела суштина.

Позориште; Позориште ми делује прикладније за то дело. Можда зато што је Шекспир укључио позоришну представу у своје дело.

Позориште; Мислим да се радња много боље може приказати кроз позориште него кроз филм.

Позориште; Мислим да позориште увек даје уверљивији доживљај.

Позориште; Позорница на позорници је занимљивија од позорнице на екрану.

Али, поједини ученици опредељени за филм тврде:

Филм, због неких сцена које се боље могу представити тако, а позоришно је тешко то извести.

Филм; Увек је боље и сликовитије одрађено, ствара реалнију слику о ситуацијама и догађајима.

Филм; Мислим да је филм боља опција јер има више средстава на располагању којим може боље да приближи причу посматрачу.

Заиста не знам. И филм и позориште имају своје предности – филм због великог броја места догађања радње, а позориште јер је ипак за позориште настала. Да постоји опција „не знам“ то бих заокружила. Мада, због присуства духа Хамлетовог оца и фантастичности те ситуације, можда би модерна публика преко филма то боље прихватила.

Што се тиче верзија филмских адаптација које су ученици погледали, у бројевима предњачи верзија у режији Франка Зефирелија (Franco Zeffirelli) у којој Хамлета глуми Мел Гибсон (Mel Gibson), претежно и стога што је на часу пуштено неколико инсерата из овог филма. Поједини ученици су погледали више од једне филмске верзије, и интересантно је видети њихове анкетне листиће, јер коментаришу и оцењују верзије које су погледали. Углавном су позитивно оценили све филмске верзије, с тим што оцене варирају од одличне до осредње за Зефирелијеву верзију, док има и лоших за Гибсонову глумачку интерпретацију. Верзија у режији Кенета Бране (Kenneth Branagh) углавном има позитивне оцене, док оба ученика која су погледала верзију Мајкла Алмереиде (Michael Almereyda) у којој Хамлета глуми Итан Хоук (Ethan Hawke) ову верзију оцењују донекле негативним тоном.

Са Кенетом Браном; Осредња; Није ми се толико допало само због монолога („Бити или не бити“).

Са Итаном Хоуком; Осредња, Нисам била задовољна одабиром глумаца.

Са Мелом Гибсоном; Врло добра; Испунио је велики број мојих очекивања. Радња је била веома слична као књига (конкретно мислим на поједине детаље), такође су и глумци добро интерпретирали своје улоге.

Са Мелом Гибсоном; Осредња; Мислим да филмови никад у потпуности не дочарају књигу.

Са Мелом Гибсоном; Врло добра; Допала ми се, али није био скроз „достojан“ књиге.

Под а, б и д; Осредња; Под а) је можда превише застарео за моје сензибилитете. Мел Гибсон је лош избор за Хамлета. Под д) је Хамлет приказан као лудак а не самосвестан интелектуалац.

Са Гибсоном и Браном; Врло добра; Прати се ток радње, све је објашњено и притом је квалитетно снимљено.

Са Браном; Врло добра; Иако можда у благом раскораку са мојим утиском о књижевном делу, ова екранизација успева да интегрише једно овакво дело у филмски језик.

Са Гибсоном и Браном, делимично; Врло добра; За прву верзију (Гибсон) мислим да је врло добра јер колико сам видела верно приказује текст, док ми је верзија из '96. занимљива због креативног и модерног приступа.

Са Оливијеом и Гибсоном; Одлична; Оба филма су била одлична. Убедљиви ликови. Реалистична слика.

Што се, пак, позоришне представе тиче, махом је оцењена као врло добра или осредња у оба одељења. Судајући према образложењима, чини се да су ишчекивања највише изневерена у погледу режије (поједини делови су сведени и скраћени, посебно завршна сцена), сценографије која очигледно није оставила упечатљив утисак, и на крају то што Хамлета глуми жена, што је наишло на различите реакције. На основу одговора долазимо до закључка да су ученици имали веома висока очекивања, с обзиром на то да им је пре гледања представе текст био познат, као и понеке филмске адаптације, и да у великој мери представа није досегла предвиђене квалитете, што је донекле изазвало благо разочарење и довело до осредњих оцена. С обзиром на то да су дата различита, али интересантна и донекле и контрадикторна образложења, овом приликом ћу их сва навести.

Природно-математичко одељење IV₄:

Осредња; Очекивања публике су била превелика, јер се представа није дуго играла, а представа није била изванредна. Свидело ми се уношење нових медија, али је било делова који су превише скраћени у односу на књигу.

Одлична и веома лоша; Одлична јер је иновативна, занимљива и забавна. Лоша је ако је оцењујемо као озбиљну адаптацију драме, није веома лоша јер су глумци говорили баш онако као што је у драми написано. Није ми се свидео део са масовним умирањем и крај. Занимљива представа али не бих поново гледала. Хамлет је требао бити мушко.

Осредња; Иако су дијалози (монолози) били уверљиви, неки делови ми нису у потпуности легли због модернизације представе.

Врло добра; Представа ми се генерално свидела, осим што сам однос између Хамлета и Офелије замишљао приснијим.

Одлична; Потпуно је иновативна и приказана из другачије, модерне перспективе.

Врло добра; Допао ми се начин на који су глумци изнели ову представу.

Осредња; Није као што сам очекивао, али је занимљива била.

Осредња; Због тога што ми се није видео крај и поставка (сцена) ми се није свидела.

Одлична; Јако ми се допала зато што је била необична и разликовала се од књиге, па нисам знала како ће се одвијати свака сцена.

Друштвено-језичко одељење IV₅:

Осредња; Нисам тако замишљао Хамлета.

Одлична; Зато што је модеран и потпуно другачији од очекиваног након прочитане књиге.

Осредња; Неке од сцена нису деловале убедљиво, а Хамлет као жена ми се једноставно није допао.

Врло добра; Мислим да је брзина представе и редитељски поступак одговарају углу са ког је тексту приступљено, али мислим да је крај збрзан и недоречен.

(Веома) лоша; донекле сам разумела потребу да улогу Хамлета добије жена, али ми се није свидела читава та реализација. Било је помало досадно, што нисам очекивала с обзиром на радњу драме.

Врло добра; Лик Хамлета је на врло професионалан начин одглумљен. Недостајали су неки значајни детаљи да би се стекао још бољи утисак након гледања.

Осредња; Верзија, коју сам ја гледала, је била врло необична и да нисам пре тога уопште прочитала дело, не бих знала о чему се ради.

Врло добра; Свидело ми се уклапање замисли и идеје.

Врло добра; Интересантан начин приступа једном класичном делу је оно што ми се веома допало, али ипак представа није имала толико јак утицај на мене да бих је оценила одличном.

(Веома) лоша; Оваква оцена је створена као продукт превеликог труда модернизације класика, који својим квалитетом заслужују устаљена и посебна извођења. Сматрам да је уложено напора да представа буде алтернативна, све са новим медијским средствима, која су добро инкорпорирана. Изостављени су најважнији делови (недовољно обрађени). Крај, са спуштањем, веома интересантан.

Осредња; Поштујем покушај модернизације Хамлета, али мислим да није потпуно успео експеримент, с обзиром на то да у Србији нема довољно средстава за такву представу.

На основу неколицине последњих образложења намеће се закључак да је представа доживљена као алтернативна, покушај медијског експеримента и томе слично, што је изазвало контрадикторне реакције код ученика. Ови одговори су посебно интересантни и стога што већина испитаних ученика у оба одељења релативно често посећује позориште. Овај податак је значајан јер нам даје увид у читалачке навике и културни живот данашњих гимназијалаца, који очевидно показују сензибилитет за тип фикције коју нам пружа позориште, и говори нам да се осећају довољно самоувереним да слободно изнесу своје оцене о погледаним представама, смело анализирајући позоришне и филмске елементе кроз призму претходно прочитаног текста. Крут став према модернизацији класичног текста и оштре оцене позоришних и филмских адаптација уз солидна образложења показују да овакав тип испитивања мишљења и наставе базиране на дискусији и хеуристичком дијалогу усмереном на вредновање текста и његових адаптација наилазе на велико интересовање код ученика. Самим тим, служећи се позориштем и филмом приликом анализе самог књижевног текста, истовремено будимо интересовања ученика за сва три уметничка медија, ширећи њихове културолошке видике и помажући им да изграде укус за естетско кроз доношење критичких судова.

Табела 5: Гимназија „Јован Јовановић Змај“, В: Шекспир *Хамлет*

Евалуациони листић ученика		IV ₄ 24/35	IV ₅ 40/40
Да ли сте прочитали <i>Хамлета</i> ?	Да	23	40
	Не	1	-
Да ли сте гледали позоришну представу <i>Хамлет</i> ?	Да	9	11
	Не	15	29
Оцените позоришну представу	Одлична	3	1
	Врло добра	2	4
	Осредња	4	4
	Лоша	-	-
	Веома лоша	1	2
Да ли сте гледали филм <i>Хамлет</i> ?	Да	1	21
	Не	23	19
Коју верзију филмске екранизације сте гледали?	Из 1948. (Лоренс Оливије)	-	3
	Из 1990. (Мел Гибсон)	1	16
	Из 1996. (Кенет Брана)	-	5
	Из 2000. (Итан Хоук)	-	2
	Друга	-	-
Оцените екранизацију	Одлична	1	2
	Врло добра	-	11
	Осредња	-	5
	Лоша	-	-
	Веома лоша	-	-
Да ли сте <i>Хамлета</i> прочитали пре или после погледане екранизације?	Пре	9	25
	После	-	4
Да ли сматрате да сте текст боље разумели након одгледане представе/филма?	Да	-	9
	Не	8	12
Да ли сматрате да Вам је гледање представе/филма	Да	2	5

променило утиске о тексту и на који начин?	Не	6	22
Да ли сматрате да је важније прво прочитати дело па га потом погледати или обрнуто, и зашто?	Прво прочитати	21	36
	Прво погледати	-	-
	Свеједно/не знам	3	4
Да ли и колико често посећујете позориште?	Да	4	6
	Често	4	15
	Понекад	8	7
	Ретко	7	10
	Не	1	2
Који вид адаптације сматрате адекватнијим за ову Шекспирову трагедију и зашто?	Позориште	13	31
	Филм	3	2
	Неупоредиво	2	3
	Не знам	1	1
	Непопуњено	5	3
Да ли сматрате да је приликом режирања представе/филма упутније верно следити текст или урадити оригиналну адаптацију и зашто?	Адаптација	4	8
	Текст	9	15
	Равнотежа	5	10
	Свеједно	3	2
	Зависи	3	5

1.5 Закључна разматрања

Методика наставе је педагошка научна дисциплина која омогућава најефикасније планирање сазнајног процеса, од тренутка упознавања са материјом која се изучава па до могућности њене реинтерпретације и оперативног коришћења знања усвојених током наставе. Методика наставе књижевности има за задатак да помири педагошке аспекте осмишљавања наставног процеса са књижевно-критичким и књижевно-историјским аспирацијама и научним компетенцијама предавача. Настава књижевности, дакле, изискује посебне методичке и књижевнометодолошке кораке који морају бити адекватно усклађени како би резултирали остварењем циља и достизањем исхода сваког успешно заокруженог наставног процеса: савладавањем градива и усвајањем потребних знања и вештина који воде успешном решавању задатака, односно, самосталној демонстрацији и примени истих приликом усвајања и стицања нових знања и вештина из исте или сродних области.

Методика наставе књижевности оперише одређеним бројем метода, чијом оригиналном комбинацијом и применом доприносимо ефикасности наставног процеса. Иако се поједине методе данас чине неадекватнима или чак застарелима (као што су то, рецимо, монолошка метода која делује застарело јер је концепт свезнајућег наставника који репродукује градиво попут робота давно превазиђен, ипак је у појединим ситуацијама незаобилазна, јер наставник, *de facto*, поседује знање које преноси ученицима; или, на пример, текст метода, која, рекли бисмо, делује неадекватно поред свих техничких могућности које се нуде у савременој учионици, ипак представља незаобилазну методу јер се још увек бавимо литературом у виду *папирне књиге* где нам штампани материјал понекад представља и једини извор информација), још увек живимо и учимо у средини која је диктирана неким спољашњим утицајима (као што су економски, политички, социјални итд.) те стога и избор наставних метода понекад бива ограничен, па и поред све оригиналности идеја и приступа којима жели да обогати своју наставу предавач ипак често бива спутан. Упркос томе, великим ентузијазмом и посвећеношћу теми и садржајима о којима подучава, чак и наставник који се служи овешталим методама може заинтересовати и мотивисати своје ђаке за учешће у наставном процесу и самосталан истраживачки рад на теми која се обрађује. Јер уколико се садржај интерпретира и демонстрира у сврхе достизања постављених

циљева и исхода на један оригиналан и иновативан начин, чак и класична наставна метода као што је хеуристички дијалог може бити једно од најефикаснијих оруђа у њиховом достизању. Дакле, не само наставне, већ и одговарајуће аналитичко-интерпретативне методе, уз харизму самог предавача, чине окосницу и важан фактор у креирању линије успешног наставног процеса. Други крај овог процеса у потпуности зависи од првог, и чине га мотивисани и активни ученици.

Наставни процес се састоји из постављања и остваривања одређених функционалних, васпитних и образовних циљева који се остварују на различитим нивоима – од оперативних, годишњих, преко месечних и недељних планова рада, па све до планирања посебних наставних јединица и појединачних часова. Постављање и остваривање ових циљева у настави књижевности је у тесној вези са њеним рецепирањем и разумевањем, као и самом њеном функцијом као уметности и фундамента образовања: да васпитава етику и естетику читаоца, оспособљава га за критичко сагледавање чињеница, као и самостално и аргументовано расуђивање. Књижевност нас једнако учи лепоти, борби, врлини и мани, страдању и патњи, жртви, искупљењу и трпљењу, али и учењу, праштању, стварању. Јеном речју, књижевност нас учи животу, и наставник књижевности пред собом има један од најтежих задатака: да своје ученике научи да од књижевности уче живот тиме што ће их приволети књизи и развијати код њих читалачке навике и љубав према писаној речи и мудрости коју од ње стичемо.

Методика наставе прати методологију науке, па тако и савремена настава књижевности мења своју парадигму у складу са иновацијама у науци о књижевности. У зависности од одабраног приступа тексту и расположивих наставних средстава наставник бира и адекватне методичке системе и наставне методе. Посматрањем појединачног књижевног дела као културолошког феномена наставник омогућава себи мултидисциплинарни приступ, како тексту тако и настави. Користећи се интертекстуалном аналитичко-интерпретативном методом и негујући компаративни приступ књижевности наставник осигурава плурализам метода и могућности за различитим приступима делу приликом тумачења, што му знатно олакшава и наставни процес будући да му, исто тако, омогућава и плурализам у примени наставних система и метода, као што су корелативни систем, проблемска настава, рад у групама итд. Тежња друштвено-хуманистичких наука ка сједињавању у тзв. културолошке студије омогућава нам корелацију наставе књижевности са наставом историје, социологије,

филозофије, али и музичког и ликовног, не само у погледу сарадње између наставника тих предмета, већ и уочавања сродности и примењивости знања стечених на свим часовима који би водили оперативнијем и систематизованијем усвојеном знању код ученика. Даље, примена интертекстуалности приликом анализе књижевног дела отвара и могућности за бројне иновације у настави технолошке природе, као што су примене савремених технологија на наставу и сам процес учења (системи и платформе учења на даљину врло су корисни у погледу постављања и провере резултата самосталних истраживачких задатака за ученике; такође се отварају могућности примене паметних табли, рачунара, таблета, и других сличних средстава, било са или без приступа интернету). Порастом броја чинилаца на листи примењивих метода и средстава расте и број њихових могућих комбинација, што води богатој, иновативној настави која је инспиративна једнако за ученике као и за наставнике.

Компаративни приступ књижевном делу подразумева праћење интертекстуалних смерница у тексту уз помоћ којих се тај текст контекстуализује и мења своју природу, крећући се од текста ка хипертексту, подтексту или метатексту. Предмет проучавања компаратистике нису само цитати, алузије и реминисценције у тексту, већ и контактне везе (писаца, култура и језика), имагологија, типолошке аналогии и други књижевни феномени, кретање жанрова, тематских кругова, стварање и деконструкција књижевних митова итд. Постављање књижевног дела у контекст целокупне човечанске књижевне баштине упућује на схватање интертекстуалног метода као својеврсне технике претраживања, што овај метод контекстуализује у савременом, дигиталном свету као средство за „сурфовање“ кроз књижевну грађу налик на „сурфовање“ интернетом, где се праћење одређене интертекстуалне смернице може поредити са праћењем резултата претраге на интернету, и која за своје исходиште има узајамну реинтерпретацију књижевних чињеница. Дакле, интердисциплинарност као једна од кључних особина компаративних метода нам омогућава да поједино књижевно дело тумачимо не само са аспекта књижевних, већ и уметничких и културолошких чињеница са којима смо то дело довели у везу. Тако књижевност, као један вид језичког система унутар поједине културе, можемо посматрати и тумачити са аспекта семиосфере дате културе, и свих језичких система који се у њој пресецају, као што су језички системи музике, визуелних уметности, позоришта, филма и сл.

Узевши у обзир могућности које се отварају применом интердисциплинарног приступа књижевном делу у наставној пракси, задатак овог истраживања је био да се на примеру комплексних и захтевних наставних јединица оне илуструју и испитају у виду микроистраживачких пројеката. Будући да се и приликом уобичајене наставне праксе поезија често тумачи помоћу слика и звукова, и природно доводи у везу са сликарством и музиком, књижевна дела која су одабрана за демонстрацију опитног метода припадају прозним и драмским жанровима. Притом ова дела нису одабрана само зато што су погодна за овакав вид анализе и предавања, овај метод можемо применити на свако књижевно дело, већ и стога што представљају изазов за све облике интеракције – читање, тумачење и наставну обраду. Дакле, књижевна дела која су одабрана су узета као репрезентативна будући да су комплексна, тешка и захтевна за читање и интерпретацију, што само по себи захтева иновације и аутентичан приступ у аналитичко-интерпретативној методи, која даље укључује и примену адекватних наставних метода. Иако наставници у помоћ могу да позову бројну литературу која се бави овим књижевним делима, поставља се питање избора угла из ког ће се поједино дело тумачити на начин који ће ученицима бити атрактиван, са једне стране, и користан, са друге, у смислу испуњавања функционалних и васпитних циљева наставе.

Тако Гетеов *Фауст* представља озбиљан задатак чак и за искусне предаваче, а примена интердисциплинарних метода приликом тумачења овог дела омогућава широк спектар иновација у самом наставном процесу. Тумачећи *Фауста* као један вид културолошког феномена тако што смо му приступили као свеуметничкој теми, показали смо да се књижевност може успешно тумачити из угла музике. Овакав приступ нам, такође, отвара врата иновацији у настави и раду са талентованим ученицима, тако што нам омогућава да једну књижевну тему обрађујемо из угла уметности за коју су ученици посебно талентовани и страствено заинтересовани, а то је у овом случају музика. Повезујући знања из области књижевности и музике, њихове теорије и историје, указујемо на њихове сродности и могућности међусобне реинтерпретације, чиме испуњавамо све образовне, васпитне и функционалне циљеве наставе, и омогућавамо ученицима да књижевност виде као равноправну уметности за коју су се иницијално определили, што, опет, води даљој популаризацији књижевности међу ученицима средњих, посебно уметничких (музичких) школа.

Са овим делом у вези је и избор Булгаковљевог *Мајстора и Маргарите* и Пекићевог *Новог Јерусалима*, који се тематски и мотивски надовезују једни на друге, и

одлично репрезентују могућности повезивања књижевних дела у тематске целине које директно омогућују њихову међусобну реинтерпретацију. *Мајстор и Маргарита* чине логичку целину са *Фаустом*, на првом месту зато што сам Булгаков позива на контекстуализацију са овим текстом, како кроз наслов, тако и кроз мото и бројне друге интертекстуалне смернице. *Нови Јерусалим*, пак, употпуњава ово тројство текстова који се, сваки на свој начин, баве одређеном библијском тематиком. Оба ова дела су фантастични примери књижевних текстова који се у настави могу успешно реализовати опитном методом, и тиме што ћемо их интерпретирати као културолошке феномене пружамо ученицима могућност активног и иновативног учешћа у настави, те поред испуњавања свих побројаних циљева наставе, указујемо им и на једну посебну особину књижевности и њену улогу у савременој култури која им може бити привлачна и изазовна за спознају, што, опет, слично као и код *Фауста* у музичкој школи, код ученика средњих школа води продубљивању интереса за књижевност и читање уопште.

Избор Шекспировог *Хамлета* као опитног текста представља кокетирање са класичном драмом на начин на који је и сам Шекспир кокетирао са традицијом у свом времену. Актуелност његових драма кроз векове представља посебну тему књижевних и културолошких студија, што јасно указује на бројност приступа које су наставнику на располагању, једнако у анализи као и у настави. Истраживање је у овом случају усмерено не толико на сам наставни процес (наставнику који је учествовао у истраживању је остављена могућност самосталног креирања наставе на уобичајени начин), колико на саму чињеницу да је *Хамлет* у жижи интересовања публике протекла четири века, те да је трансформисан на небројено начина, од различитих позоришних до бројних филмских адаптација. Дакле, проблем који су ученици имали задатак да обраде усмерен је на могућности адаптације текста који не губи на актуелности, иако је у својој бити текст трагедије која на први поглед делује природна на даскама, а опет, тако захтевна и тешка за реализацију. Тумачећи *Хамлета* из угла позоришне и филмске уметности указујемо на дубоке сродности књижевног текста са визуелним уметностима, глумом, костимом, сценографијом и режијом, односно, на неизбежни синкретизам позоришне и филмске уметности. Будући да су ученици често склони да посегну за филмском уместо текстуалном верзијом књижевног дела приликом обрађивања поједине лектуре у настави, важно је указати на чињеницу да је сваки облик режије и адаптације драмског или неког другог књижевног текста само

један вид његове интерпретације, односно, *само нечије читање*, и да је важно пре сваке друге рецепције, прво самостално прочитати дело. На тај начин, читањем текста и гледањем појединих адаптација, као и њиховом узајамном реинтерпретацијом, омогућујемо ученицима да се критички односе према садржајима које реципирају и оспособљавамо их да доносе естетске судове базиране на личним утисцима и на основу сопствене критичке анализе.

У циљу потврђивања хипотезе осмишљен је микроистраживачки пројекат који подразумева извођење и праћење опитних наставних јединица у пракси. Задатак наставника који су учествовали у истраживању био је да у експерименталним групама одрже часове према посебно осмишљеним методичким корацима усклађеним са апликацијом за књижевно дело, док би у контролним групама (у делу истраживања где их је било) настава одржавана уобичајеном методом. Очекивани резултати су били да се ученици експерименталних одељења активније укључују у наставни процес, показују већу заинтересованост за самостални истраживачки рад на тексту, активно примењују научене аналитичко-интерпретативне методе на лицу места, и користећи их, самостално тумаче књижевно дело на основу прикупљених информација, као и да показују већу заинтересованост за читање литературе и самостално истраживање на теми изван наставних обавеза. Методе на којима се истраживање заснива су: метода анкете, дате у виду евалуационих листића које су ученици анонимно попуњавали након сваке завршене наставне јединице (види Прилоге 1-4) као и евалуационих листића које су попуњавале наставнице након завршених експерименталних часова (види Прилоге 5, 6 и 7); затим праћење и дескрипција тока експерименталног наставног процеса, као и дескриптивна метода у анализи и сумирању прикупљених резултата, датих у табелама (види Табеле 1-5). Чак и на примеру микроистраживања и мањег узорка резултати су више него задовољавајући и подстичу на даље ширење истраживања, будући да је могуће осмислити један свеобухватнији педагошки пројекат, који би на основу вишегодишњег посматрања, праћења и описивања резултата, након адекватних припрема и прелиминарних испитивања, показао у коликој мери је овакав вид креирања и извођења наставе заправо ефикасан и погодан за развијање когнитивних способности ученика, осамостаљивања у истраживачком раду и усвајању знања, као и достизању систематичнијег и оперативнијег знања како из књижевности, тако и из друштвено-хуманистичких предмета уопште.

Хипотеза да иновација у наставном процесу води ефикаснијем остваривању постављених циљева се у овом случају показала као потврђена, самим тим и што ефикасност наставног процеса не чине само остварени циљеви и исходи, већ и активни и мотивисани ученици. Анкете и истраживања показују да ученици позитивно реагују на примену нових метода, како у настави тако и приликом интерпретација, једнако као и наставници који су инспирисани иновацијама допринели позитивним резултатима истраживања. Такође, тумачећи резултате истраживања у пракси можемо закључити да ученици добро реагују на моделовану наставу, али је уочљиво да постављеном проблему приступају махом феноменолошки, без аргументованог образложења на који начин су донели одређене закључке, што, у неку руку, доводи до коначног закључка да ипак већина њих књижевност чита наивно, са неисквареном позицијом наученог приступа и аналитичке предиспонираности, у чему је и суштинска лепота првих сусрета са писцем, темом, мотивом, који ће појединцима бити толико упечатљиви да ће им постати страст и одвести их на студиј књижевности, а можда једнога дана и са друге стране катедре.

1.6 Прилози

Прилог 1: Евалуациони листић за наставну јединицу Ј.В. Гете *Фауст*

ЕВАЛУАЦИОНИ ЛИСТИЋ

1. Како оцењујете предавање о „Фаусту“ Ј.В. Гетеа (заокружи)?

одлично веома добро добро лоше веома лоше

2. Да ли сте прочитали дело пре, у току часова обраде или после анализе на часу?

пре часа током часова обраде после часа

3. Уколико нисте прочитали дело, да ли сада имате жељу да га прочитате?

да не

4. Какви су ваши утисци о делу били пре часова обраде?

претежно позитивни претежно негативни

5. Какви су ваши утисци о делу након часова обраде?

претежно позитивни претежно негативни

6. Да ли вам се чини да сте дело другачије разумели после часова обраде?

да не

7. Да ли вам се чини да би вам књижевност била ближа ако би се на часу тумачила из угла музике?

да не

Коментар:

ЕВАЛУАЦИОНИ ЛИСТИЋ

1. Како оцењујете предавање о „Новом Јерусалиму“ Борислава Пекића (заокружи)?

одлично веома добро добро лоше веома лоше

2. Да ли сте прочитали дело пре, у току часова обраде или после анализе на часу?

пре часа током часова обраде после часа

3. Да ли сте прочитали више од задатог/предвиђеног текста?

да не

4. Да ли сте дело боље разумели после часова обраде?

да не

5. Да ли желите/планирате да прочитате читав „Нови Јерусалим“?

да не

6. Да ли желите/планирате да прочитате још неко дело Борислава Пекића и које?

Коментар:

ЕВАЛУАЦИОНИ ЛИСТИЋ

1. Како оцењујете предавање о „Мајстору и Маргарити“ М.А.Булгакова (заокружи)?

одлично веома добро добро лоше веома лоше

2. Да ли сте прочитали дело пре, у току часова обраде или после анализе на часу?

пре часа током часова обраде после часа

3. Какви су ваши утисци о роману били пре часова обраде?

претежно позитивни претежно негативни

4. Да ли вам се чини да сте дело другачије разумели после часова обраде?

да не

5. Да ли вам се чини да сте након ових часова вештији у читању сличне литературе?

да не

6. Да ли желите/планирате да прочитате још неко дело Михаила Булгакова и које?

7. Да ли желите/планирате да потражите и прочитате дела писаца сличних поетских одлика?

Коментар:

ЕВАЛУАЦИОНИ ЛИСТИЋ

1. Да ли сте прочитали *Хамлета*?

2. Да ли сте гледали позоришну представу *Хамлет*?

3. Оцените позоришну представу:

Одлична врло добра осредња лоша веома лоша

Образложење: _____

4. Да ли сте гледали филм *Хамлет*?

5. Коју верзију филмске екранизације сте гледали?

a. Из 1948. (са Лоренсом Оливијеом)

b. Из 1990. (са Мелом Гибсоном)

c. Из 1996. (са Кенетом Браном)

d. Из 2000. (са Итаном Хоуком)

e. _____

6. Оцените екранизацију:

Одлична врло добра осредња лоша веома лоша

Образложење: _____

7. Да ли сте *Хамлета* прочитали **пре** или **после** погледане екранизације? (подвуци)

8. Да ли сматрате да сте текст боље разумели након одгледане представе/филма?

9. Да ли сматрате да Вам је гледање представе/филма променило утиске о тексту и на који начин? ДА НЕ

Образложење: _____

10. Да ли сматрате да је важније прво прочитати дело па га потом погледати или обрнуто, и зашто?

Образложење: _____

11. Да ли и колико често посећујете позориште?

12. Који вид адаптације сматрате адекватнијим за ову Шекспирову трагедију и зашто?

позориште

филм

Образложење: _____

13. Да ли сматрате да је приликом режирања представе/филма упутније верно следити текст или урадити оригиналну адаптацију и зашто?

Образложење: _____

14. Да ли постоји нешто што бисте желели посебно нагласити а да притом није покривено питањем у анкети и шта би то било?

Прилог 5: Евалуациони листић за наставника

ЕВАЛУАЦИОНИ ЛИСТИЋ

1. Какви су Ваши утисци након одржаних часова?

одлични веома добри добри лоши веома лоши

2. Да ли Вам се чини да су ученици прочитали дело у већем или мањем броју него што је уобичајено?

3. Да ли Вам се чини да су ученици били више или мање мотивисани за учешће на часу него што је уобичајено? Образложите одговор.

4. Да ли сматрате да је овакав модел наставе адекватнији од уобичајеног и зашто?

5. Како бисте оценили опробани метод и да ли бисте рекли да Вам је било теже или лакше да предајете оваквим методом и зашто?

Коментар:

Прилог 6: Попуњен евалуациони листић Рима Лакић, гимназија „Јован Јовановић Змај“

ЕВАЛУАЦИОНИ ЛИСТИЋ

1. Какви су Ваши утисци након одржаних часова?

одлични веома добри добри лоши веома лоши

Свака новина донела је побољшање уписа.

2. Да ли Вам се чини да су ученици прочитали дело у већем или мањем броју него што је уобичајено?

Ученици су прочитали дело у већем броју него што је уобичајено.

3. Да ли Вам се чини да су ученици били више или мање мотивисани за учешће на часу него што је уобичајено? Образложите одговор.

Мени се да су ученици били још мотивисани. То је зато што је било више оних који су дело прочитали, а зашто је и осталих део учествовао у дискусији, дискусијама и презентацијама.

4. Да ли сматрате да је овакав модел наставе адекватнији од уобичајеног и зашто?

Мислим да је адекватнији зато што омогућава комплекснији и интерактивнији и бољу интеракцију са групом и индивидуално. То је један од предуслова за побољшање квалитета наставе.

5. Како бисте оценили опробани метод и да ли бисте рекли да Вам је било теже или лакше да предајете оваквим методом и зашто?

У старости је било теже зато што је било више оних који су учествовали у дискусији и презентацији, али је са друге стране интерактивнији и интерактивнији.

Гредова итшој пошвисојит и ша се
енерџа итшоа и та уенике

Коментар:

Захваљујим се колегици, која је
својом искром свој енерџијама
обасјала нашу сарајку.

Тешко је нажалост оваков менаџ
и примењивања у условима који ипојасуду
најму од сарајке и више часова не-
делоно и број ученика у нареду, који
највише итешају итешају.

ЕВАЛУАЦИОНИ ЛИСТИЋ

1. Какви су Ваши утисци након одржаних часова?

одлични веома добри добри лоши веома лоши

Održani časovi su bili kreativni i dinamični. Reakcija učenika je nadmašila očekivanja, svi su želeli da uzmu učešće u diskusijama, čak i učenici koji inače ne pokazuju interesovanje za književnost. Model Albine Milanov je uspeo da im približi i objasni književno delo putem onoga čemu su zaista posvećeni a to je muzika.

2. Да ли Вам се чини да су ученици прочитали дело у већем или мањем броју него што је уобичајено?

Učenici su pročitali delo u većem broju nego što je to uobičajeno ali tek u toku ili nakon održanih časova. Smatram da je to indikator uspešnosti časova jer su oni u njima probudili zanimanje za književno delo i podstakli ih da ga pročitaju zbog sebe samih a ne zbog ocene.

3. Да ли Вам се чини да су ученици били више или мање мотивисани за учешће на часу него што је уобичајено? Образложите одговор.

Učenici su bili više motivisani za rad na času od uobičajenog iz razloga što je prvi put neko pokušao da im objasni ono što ne razumeju (pojmovi iz književnosti) putem onog što razumeju (pojmovi iz muzike).

4. Да ли сматрате да је овакав модел наставе адекватнији од уобичајеног и зашто?

U srednjoj Muzičkoj školi ovakav model nastave je adekvatniji od uobičajenog iz razloga što učenici imaju priliku da povežu znanje iz stručnih predmeta sa opšteobrazovnim, te im to pruža mogućnost da sistematizuju znanje i steknu bolji uvid u jednu istorijsku epohu. Takođe, učenicima Muzičke škole je bilo lakše i u mnogome zanimljivije da tumače književno delo putem pojmova koji su im dobro poznati iz oblasti muzike.

5. Како бисте оценили опробани метод и да ли бисте рекли да Вам је било теже или лакше да предајете оваквим методом и зашто?

Oprobani metod ocenila bih najvišom ocenom jer je kreativan, zanimljiv i podstiče učenike na rad i razmišljanje. Ne bih mogla da ocenim da li je teže ili lakše predavati po ovoj metodi. Metod zahteva od profesora, koji prvi put predaje na ovakav način, dužu pripremu i upoznavanje sa nekim pojmovima iz oblasti muzike ali ne bih rekla da je to teško jer koristi nemaju samo učenici nego i sam profesor. Jedino što je bilo teže kod predavanja ovom metodom jeste stišavanje razreda i ostajanje u okviru predviđenog vremena za obradu časa jer pokrenuti zanimljivom i njima bliskom temom svako od učenika je želeo da iskaže svoje znanje, mišljenje, komentar.

Коментар:

Model Albine Milanov je bio pravo osveženje i za učenike i za profesora Muzičke škole. Izlazeći iz uobičajenih šablona nastave književnosti, kako standardne tako i one kreativne, učenicima je prezentovan čas iz književnosti koji koordinira sa njihovom strukom. Učenici su iz tog razloga bili motivisani više nego što je uobičajeno, oni koje književnost ne interesuje ovi časovi su podstaki na čitanje i razmišljanje, a skoro svi su izjavili da bi nastava književnosti u Muzičkoj školi trebala da se organizuje po ugledu na ovaj model. Učenici su stekli šire znanje, povezali pojmove koji su se njima činili kao nespojivi, bolje su razumeli istorijsku epohu u okviru koje je književno delo nastalo, kao i razvoj umetnosti u okviru te epohe. Volela bih kada bi se Albina Milanov nastavila baviti modulima nastave književnosti u srednjim stručnim školama jer takvi moduli višestruko poboljšavaju nastavu književnosti i podstiču učenike na čitanje i kreativno razmišljanje ali i sistematizuju njihovo znanje.

Ilina Koprivica Kragujevac

Литература

1. Gage, N. L. – Berliner D. C. 1998. *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company
2. Jakobson, Roman. 1959. "On Linguistic Aspects of Translation". Према: Еко, Умберто. 2011. *Казати готово исту ствар*. Београд: Паидеа
3. Аврамовић, З. 2006. „Може ли се сачувати образовни и васпитни идентитет у европским интеграцијама?“. *Европске димензије реформе система образовања и васпитања*: 27-33. Нови Сад: Зборник радова са скупа. Филозофски факултет, Одсек за педагогију
4. Аристотел. 2002. *О песничкој уметности*. Београд: Дерета
5. Баковљев, Милан. 1992. *Дидактика*. Београд: Научна књига
6. Барт, Ролан. 1984. „Смрт аутора“. *Поља* 309
7. Бахтин, Михаил. 1989. *О роману*. Београд: Нолит
8. *Библија или Свето писмо Старог и Новог завета*. 2007. Београд: Алнари, Акиа М. Принц
9. Борхес, Хорхе Луис. 1999. *Ишчекивање и друге приче*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
10. Браунинг, Роберт: 1989. *Фрулаш из Хамелина* (адаптација). Сарајево: Издавачко друштво ТЕД
11. Бузан, Тони. 1999. *Мапе ума*. Београд: Финеса
12. Булгаков, Михаил. 2004. *Мајстор и Маргарита*. Београд: Новости
13. Гајић, Оливера. 2004. *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси*. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију
14. Гете, Јохан Волфганг. 1999. *Фауст*. Сремски Карловци: Гетеово друштво
15. Гордић-Петковић, Владислава. 2012. „Нова хипертекстуалност у књижевности: читање, вредновање, образовање“. *Култура: часопис за теорију и социологију културе и културну политику* 1: 102-113. Београд, Завод за проучавање културног развоја
16. Гревс, Роберт. 2002. *Грчка митологија*. Београд: Фамилет
17. Дамјанов, Сава. 1988. *Корени модерне српске фантастике*. Нови Сад
18. Ђорђевић, Ч. Лучић, П. 2008. *Књижевност и српски језик*. Нови Сад: Ауторско издање
19. Еко, Умберто. 2004. *Име руже*. Београд: Новости

20. Еко, Умберто. 2011. *Казати готово исту ствар*. Београд: Паидеа
21. Живковић, Драгиша. 1994. *Теорија књижевности са теоријом писмености*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
22. Живковић, Драгиша. 2001. *Речник књижевних термина*. Бања Лука
23. Илић, Павле и др. 2008. *Криза читања*. Нови Сад: Градска библиотека – Београд: Нова школа
24. Илић, Павле. 1997. *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси, методика наставе*. Нови Сад: Прометеј
25. Јуван, Марко. 2013. *Интертекстуалност*. Нови Сад: Академска књига
26. Ками (1984): Ками, Албер. 1984. *О будућности трагедије*. у: Стојановић, Зоран: *Теорија трагедије*, Београд: Нолит
27. Кјеркегор, Серен. 1979. *Или – или*. Сарајево: Веселин Маслеша
28. Клајн, Хуго. 1964. *Шекспир и човеитво*. Београд: Просвета
29. Лески, Албин. 1995. *Грчка трагедија*. Нови Сад: Светови
30. Лотман, Јуриј. 2004. *СемIOSфера. У свету мишљења*. Нови Сад: Светови
31. Лукић, Јасмина. 2001. *Метапроза: читање жанра*. Београд: Стубови културе
32. Ман, Томас. 1980. *Др Фаустус II, Настанак „Др Фаустуса“*. Нови Сад: Матица српска
33. Ман, Томас. 1989. *Доктор Фаустус*, Београд: Нолит
34. Марло, Кристофер. 1959. *Енглеске ренесансне трагедије*, Београд: Нолит
35. Миланов, Албина. 2009а. „Један могући методички приступ Пекићевом Новом Јерусалиму“. *Школски час српског језика и књижевности* 3-4: 22-33. Београд: Ваша књига
36. Миланов, Албина. 2009б. „Културолошки приступ у настави књижевности“. *Пети међународни интердисциплинарни симпозијум „Сусрет култура“ књ.1*: 229-235. Нови Сад: Зборник радова са научног скупа. Филозофски факултет
37. Миланов, Албина. 2010. „Фауст као свеуметничка тема“, *Методички видици* 1: 64-71. Нови Сад: Филозофски факултет
38. Миланов, Албина. 2011а. „Настава књижевности у средњој музичкој школи“. *Пети међународни симпозијум „Методологија рада са талентованим ученицима“*: 542-551. Суботица: Зборник радова са научног скупа. Учитељски факултет на мађарском наставном језику

39. Миланов, Албина. 2011б. „Филозофски проблеми у настави књижевности“. У: Гајић, О. ур. 2011. *Квалитет образовног система Србије у европској перспективи књ. 1*: 403-417. Нови Сад: Зборник радова. Филозофски факултет
40. Миланов, Албина. 2012. „Потенцијали комбиновања дијалогске методе и мапирања ума у савременој настави“. У: Гајић, О. ур. 2012. *Квалитет образовног система Србије у европској перспективи књ.2*: 269-280. Нови Сад: Зборник радова. Филозофски факултет
41. Миланов, Албина. 2013. „Иновативност у наставном процесу као пут ка мотивисаном ученику“. *Шести међународни симпозијум „Мотивација – одржавање пажње ученика*: 475-483. Суботица: Зборник радова са научног скупа. Учитељски факултет на мађарском наставном језику
42. Миланов, Албина. 2015а. „Булгаков у наставној пракси“. *Методички видици* 6: 55-75. Нови Сад: Филозофски факултет
43. Миланов, Албина. 2015б. „Беснило – интертекстуални лавиринт“. *Зборник за језике и књижевности Филозофског факултета у Новом Саду* 5: 149-158. Нови Сад: Филозофски факултет
44. Николић, Јб. Милић, Б. 2001. *Лектура за IV разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Стручна књига
45. Ораић-Толић, Дубравка. 1990. *Теорија цитатности*. Загреб: Графички завод Хрватске
46. Пејовић, Роксанда. 1991. *Историја музике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
47. Пекић, Борислав. 2001. *Нови Јерусалим*. Нови Сад: Соларис
48. Пијановић, Петар. 1991. *Поетика романа Борислава Пекића*. Београд: Просвета
49. Плавша, Душан. 1972. *Енциклопедијски лексикон – музичка уметност*. Београд: Интерпрес
50. Радуловић, Оливера. 2007. *Речи са чистих усана – библијски подтекст модерне књижевности*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије
51. Радуловић, Оливера. 2011. *Нове научне методологије у настави књижевности*. Нови Сад: Орфеус
52. Сартр, Жан Пол. 1962. *О књижевности и писцима* (избор критичких текстова). Београд: Култура
53. Сонди, Петер. 2008. *Студије о драми*. Нови Сад: Орфеус

54. Стојановић, Милена. 2004. *Књижевни врт Борислава Пекића – цитатност и интертекстуалност у негативним утопијама*. Београд: Институт за књижевност и уметност
55. Годоров, Цветан. 1987. *Увод у фантастичну књижевност*. Београд: Рад
56. Флакер, Александар. 1988. *Булгаковљев „Мајстор и Маргарита“*. Загреб: Либер
57. Христић, Јован. 1986. *Студије о драми*. Београд: Народна књига
58. Цветковић, Живорад. 1995. *Улога опитних знања у сазнавању посебног и појединачног*. У: Крњајић, С. ур. 1995. *Сазнавање и настава*. 171-193. Београд: ИПИ.
59. Шекспир, Виљем. 1990. *Ромео и Булијета, Хамлет, Отело*. Сарајево: Свјетлост
60. Шковран, Д. Перичић. В. 1986. *Наука о музичким облицима*. Београд: Универзитет уметности
61. *Истинити Да Винчијев код (The Real Da Vinci Code)*. <https://www.youtube.com/watch?v=xpaADUxFNuA>. (28.3.2014)
62. *Загонетке Библије – Свици с Мртвог мора (Riddles Of The Bible – Dead Sea Scrolls)*. <https://www.youtube.com/watch?v=byF04CYuSFM>. (28.3.2014.)