

До Министерството за образование и наука на Република Северна Македонија

Република Северна Македонија
Republika e Maqedonisë së Veriut
МИНИСТЕРСТВО ЗА ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА
MINISTRIA E ARSIMIT DHE SHKENCES
Педагошки Служба - Shërbimi Pedagogjik

СТРУЧНО МИСЛЕЊЕ
на Комисијата за избор на учебник по предметот *македонски јазик за осмо одделение*

ОДЛУКА

Примено: Prapuar:	06-04-2026		
Орг. Един. Njësia Org.	Број: Numër:	Прилог: Shtojcë:	Вредност: Vlerë:
26	-350	16	

Комисијата за избор на учебник по предметот *македонски јазик за осмо одделение*, по самостојно темелно разгледување на учебниците, по исполнувањето на предвидените формулари, како и по низа заемни консултации и плодни дискусии, **донесе одлука да го предложи за употреба учебникот број 2**, од пристигнатите ракописи.

ОБРАЗЛОЖЕНИЕ

Комисијата прими вкупно три предложени учебници, под шифра „1“, „2“ и „3“.

Почитувајќи ги и земајќи ги предвид препораките од Бирото за развој на образованието, Комисијата пристапи кон темелно разгледување и критичко читање на учебниците. Таа си го задржа правото, како самостоен орган, легално избран од МОН, да има и свое мислење за пристигнатите ракописи. Но, бидејќи Комисијата имплицитно ги почитуваше општите препораки од БРО, започнуваме токму со учебникот кој имплицитно (не е и експлицитно) има највисока оценка од Бирото. Таков впечаток доби Комисијата, но тие ставови на БРО ништо не менуваат во *нашиот изворен* вредносен суд.

Учебникот број 3

Ракописот во голема мера ги следи содржините предвидени со наставната програма, но нивната разработка не овозможува целосно и функционално постигнување на очекуваните исходи од учењето. Исходите не се доследно операционализирани, а поврзаноста меѓу целите, содржините и наставните активности не е доволно јасно нагласена.

Граматичкиот дел во учебникот ги опфаќа сите наставни содржини предвидени за осмо одделение, но се забележуваат одредени слабости во однос на јасноста на објаснувањата и методичката приспособеност на материјалот. Во однос на дефинирањето на одделни јазични појави, се среќаваат недоволно прецизни формулации, особено кај обработката на согласните групи, што може да доведе до погрешно разбирање на поимите. Дополнително, кај некои граматички категории не е доволно јасно разграничена нивната функција, како што е случајот со разликата меѓу предлошкиот предмет и прилошката определба, што е од суштинско значење за правилно усвојување на синтаксичките односи. Во сегментот на вежбите и задачите, се забележуваат недоволно јасно формулирани барања, што може да предизвика несигурност кај учениците при нивното решавање. Одредени примери, пак, не се функционални од аспект на современата јазична употреба, со што се намалува нивната применливост и дидактичка вредност. Во поглед на методичката поставеност, наставните единици често започнуваат со задачи од типот „согледај“, без претходно насочување или објаснување, што може да претставува пречка за учениците при

самостојното откривање на новите појави. Дополнително, употребата на форми со заповеден тон (како „заклучи“, „запомни“) не придонесува за развој на истражувачки и аналитички пристап, туку може да се создаде впечаток на наметнато усвојување на знаењата. Во однос на нивото на стручност, на одделни места се забележува преоптовареност со информации и користење на посложени интерпретации (на пример, при обработката на видовите атрибут), кои не се целосно приспособени на возраста на учениците. Ова е особено изразено во воведните делови на наставните единици, каде што се презентира голем обем на информации без доволна постепеност. Имајќи го предвид наведеното, може да се заклучи дека во содржините што обработуваат теми од граматиката на македонскиот јазик, потребни се доработки во насока на поголема прецизност, јасност во разграничувањето на поимите и методичка приспособеност кон возраста и потребите на учениците.

Исто така, учебникот, во делот „Литература и изразување и творење“, од гледна точка на една општа методологија на пристап кон темите покажува доста слабости, и остава впечаток на авторска *незавршеност*. Се чини дека кон проблемите на кои им пристапува, учебникот не води сметка за *целосно* покривање на темата што се обработува. Се даваат горе-долу точни дефиниции за поимите кои му се објаснуваат на ученикот, нема погрешни толкувања на поимите, но нема ни целосно прецизни. Дефинициите не се исцрпни (кога велиме „исцрпни“ не мислиме на квантитет - „многу зборови“, туку за *поимно* покривање на појавата која се дефинира), како што тоа го бара општата методологија на секој научен пристап кон предметот на проучување. Секоја дефиниција треба да го исполни логичкиот услов: непознатото да се објасни со познатото. На стр. 150, на пример, читаме: „Метафората е стилско изразно средство со кое значењето на еден збор се пренесува на друг збор поради сличност меѓу појавите, по аналогија.“ Овде, зборот *аналозија* е дел од дефиницијата, дел кој значи исто што и *сличност меѓу појавите*, но збунува, затоа што во дефиницијата се јавува збор кој бара нова дефиниција. А тоа од аспект на логиката на дефиницијата не е дозволено. Дефиницијата не смее да уфрла нови (и посебно „странски“) зборови кои треба да станат предмет на дефиниција. Освен тоа, сличност и аналогија не е исто и тоа не смее да остане необјаснето. Постои сличност меѓу силно невреме и умерено невреме, но аналогија постои и меѓу навидум различни нешта: пламен од слама и силно невреме. Значи, недопустливо е во дефиницијата да се наоѓа збор кој бара нова дефиниција.

Освен тоа, подолу, на истата страница, се дава пример за метафора (користен веќе и во други учебници за средно образование, дури тоа е и авторски пример на еден од членовите на рецензентската комисија) – „свеќата плаче“, што покажува дека метафората не значи секогаш пренесување на значењето „од еден збор на друг“, како што се вели горе, туку дека тоа значење се пренесува и од „другиот збор на првиот“. Во „свеќата плаче“, „плаче“ се пренесува на свеќата (поради сличноста на солзата со восочните капки), но значењето на „свеќа“ (жолта, бледа) се пренесува на човек (да речеме – жена) кој плаче – и тој станува слаб, блед и жолт. Метафората никогаш нема едно жариште, иако има еден фокус. Можело едноставно да се каже дека зборовите кои влегуваат во метафоричен однос си ги губат основните значења, и стекнуваат нови: восочните капки стануваат човечки солзи, жената што држи свеќа и самата станува жолта свеќа.

Понатаму, како пример на песна во која ученикот треба да ги препознае метафорите, се дава песна од Санде Стојчевски: во неа со сини букви се означени метафоричните „жаришта“. Познато е дека Стојчевски е врвен мајстор на „звучната“, „еуфониска“ песна, а поетолозите знаат дека во звучната песна бројот на метафорите е секогаш смален: *степенот*

на фигурација онага кога музикалноста расте (прочуениот закон на Роман Јакобсон), така што на ученикот, поради „музикалноста“ му е отежнат пристапот и до оние малубројни метафори во песната. Затоа и се случува на авторите на овој дел од учебникот, наместо метафора, да им се провне означена со сино и обична компарација („како мачка ноќта шета“). Тоа е грешка. Тоа би било метафора ако се каже *ноќта е мачка што шета*. (стр. 151). Комисијата смета дека требало да се земе песна без рими и еуфонии и тогаш метафорите би биле посилен, покаприциозни и со тоа – далеку повидливи за ученикот. Како во песните со слободен, немусикален стих на еден Радован Павловски, на пример.

Истата неусогласеност меѓу примерот и нецелосната дефиниција ја наоѓаме на уште неколку места, на пример, во поглавјето за романот. „Романот е најобемно прозно книжевно дело“ (стр. 161), што е делумно точна, но нецелосна дефиниција (како и онаа дека метафората е пренос на *едно значење* врз друг збор). Романот не мора да биде најобемно прозно дело според бројот на страниците: „Странецот на Ками“ има стотина странички. Но „Ана Каренина“ има два тома. Значи, ако за критериум за дефиниција на романот се земе „должината“, нужно е да се каже дека „обемноста“ на романот не се сврзува се бројот на страниците, туку со *видното поле на романот*, во кој *нужно* доаѓа до некаква интеракција меѓу поединецот (ликот) и светот (тоа е „широчината“ на „кадарот“ на романот). Тој ракурс е широк во романот, потесен во расказот: затоа романот познава и „галерија ликови“. Но во учебникот тоа не е објаснето, за жал.

Потоа, за таксономијата (класификацијата) на романите се вели: „Има различни видови романи, според темата може да бидат: авантуристички, љубовни, детективски, историски, научнофантастични...“ и тоа е – *делумно* точна таксономија (а зарем сите тие не можат да бидат и психолошки?). Следниот пасус, насловен како „Видови роман според темата“ донесува извадок од роман на Винка Саздова (што е одлично, зашто станува збор за македонска авторка). Но во одделот „разговараме“, на ученикот, низ разговор му се става до знаење дека тој роман, во писма, кога ликовите се допишуваат, се вика *епистоларен роман*. И тоа е точно и убаво. Но, она што не е точно е дека „епистоларен роман“ е *тематска класификација*, а токму тоа стои над извадокот од Саздова: „Видови роман според темата“. Веруваме дека е класична грешка (од брзање) во прашање, зашто епистоларноста се однесува на *формата* на романот (како е напишан), а не на содржината (тематска определна – *што* ни говори романот).

Се разбира, не се сите делови од учебникот такви. На пример, поглавјето за фантастиката си е сосема на место и по однос на поимите, и со избраните примери, што наведува на помисла дека можеби различни автори работеле различни партии: се разбира тоа е дозволено и не е никаков „грев“, но морало да постои унификација во поглед на општата методологија на научен пристап кон темата („лекцијата“). Ако ги работел еден ист автор, тогаш дошло до очигледна „трка со времето“ и брзање, што на Комисијата ѝ остава впечаток на „незаокруженост“ на целиот ракопис. Значи: некогаш целосна, некогаш делумна дефиниција, некогаш соодветен, некогаш несоодветен пример за дефинираното.

Како општ заклучок: станува збор за *употреблив* учебник, но таков во кој наставникот мора да вложи многу свои знаења, и со многу лични појаснувања да успее квалитетно и коректно да ги пренесе предложените содржини до учениците, што значи – наставникот треба да го коригира и да го допише учебникот. Сепак, се гледа дека авторите им припаѓаат на современите научни пристапи и дека несомнено имаат висока книжевна и јазична ерудиција, која за жал, при пишувањето учебник може да се „изгуби“ токму поради тоа што треба да се „спушти“ на пониско ниво – нивото на разбирање на ученикот. Притоа,

се прават и вакви пропусти и „нецелосни“ дескрипции. Комисијата го пофалува напорот на авторската екипа и допрва очекува успеси од неа.

Учебникот број 1

Ракописот со шифра бр. 1 опфаќа релевантен спектар наставни содржини кои во најголем дел се усогласени со наставната програма и се логички организирани. Ваквата поставеност овозможува одредена прегледност и континуитет во следењето на материјалот, при што особено може да се истакне дека учебникот е визуелно добро структуриран. Сепак, при подетална анализа се согледува дека обработката на содржините не е доволно продлабочена, па дел од темите остануваат на информативно ниво, без соодветна аналитичка разработка и без јасно насочување кон повисоки нивоа на разбирање. Воедно, не е постигната соодветна рамнотежа меѓу обемот на наставниот материјал и степенот на неговата методичка разработка.

Дополнително, иако ракописот нуди јасна рамка за усвојување на основните знаења, неговата реализација не создава доволни услови за развој на повисоки когнитивни вештини, како што се анализа, евалуација и самостојно заклучување.

Грамматичкиот дел во учебникот тематски ги опфаќа релевантните наставни содржини за осмо одделение, но покажува одредени слабости во однос на јасноста на изложувањето, изборот на примери и методичката поставеност. Во поглед на објаснувањето на одделни јазични појави, се забележува недоволна прецизност и концептуална јасност, особено кај содржините поврзани со удвоените согласки и согласните групи. Објаснувањата оставаат простор за различно толкување, што може да доведе до конфузија кај учениците и отежнато усвојување на нормата. Во однос на примерите, нивниот избор не е секогаш соодветен на стандарднојазичната практика. Вклучувањето дијалектизми може да предизвика недоразбирања и да ја наруши нормата што треба да се усвои на ова ниво. Дополнително, кај обработката на акцентските целисти се среќаваат примери што не се соодветни за возраста и за наставната цел, што ја намалува нивната илустративна и дидактичка вредност.

Во илустративниот сегмент, визуелните елементи не кореспондираат со возраста на учениците, ниту пак доволно ја поддржуваат содржината што се обработува, со што се намалува нивната мотивациска и објаснувачка функција. Особено внимание заслужува методичкиот пристап во воведните активности, каде што од учениците се бара да препознаваат јазични појави пред тие да бидат соодветно објаснети. Ваквата поставеност може да создаде почетна несигурност, да го отежне процесот на разбирање и да предизвика отпор кон материјата, наместо постепено и систематско воведување во новите содржини. Имајќи го предвид наведеното, може да се заклучи дека грамматичкиот дел бара одредени доработки, особено во насока на поголема јасност на објаснувањата, внимателен избор на примери и посоодветна методичка организација на наставните единици.

Учебникот под шифра „1“ е сепак, за разлика од учебникот под шифра „3“ (за кој рековме: задоволува *основни стандарди за употребливост*), *на границата* на задоволување на стандардите за употребливост. Во него се наоѓаат доста невоедначени делови. На пример, одделот „*Читање со разбирање на книжевен текст*“ е речиси одлично изведен, затоа што се дава текст („*Фенерче од тиква*“) од Ванчо Николески, кој има исклучиво *поучна*

содржина – опасност од пожар. Свесни сме дека таа опасност, од *хронотопот* на Ванчо Николески („во нашето село“, детето прави фенерче од тиква кое е причина за пожарот), тешко се вклопува во денешните опасности од пожари (за денешниве генерации денес пожарите се предизвикуваат од експлозија на полначи на дигитални уреди или од извори на гас), но тоа не е проблем: сепак, традицијата и посебно Ванчо Николески, треба да се познаваат. Така, во одделот „Активности“ (стр.110), прашањата што му се поставуваат на ученикот се очигледно составени од образован и компетентен читател на книжевни текстови: тие совршено го водат ученикот до сознанието *како треба да се чита* книжевен текст, без разлика што хронотопот не му е познат на ученикот и е дел од минатото. Но веќе во следната единица, „Читање со разбирање новински текст“, во „Воведната активност“, на ученикот му се дава задача со претпоставка дека тој веќе има новинарско искуство: „Внимателно прочитај го текстот како да си новинар кој известува за настан. Додека читаш, обиди се – да ги издвоиш клучните факти (што, кога каде)“ Притоа, авторот или авторите на оваа единица прават замена на поимот „факти“ со поимот „информации“. Информацијата не мора да биде и точна, односно факт, посебно во денешното новинарство. Потоа следува новински текст за природна катастрофа кој не е само вест, туку хибриден новинарски жанр (со коментари на официјални лица за катастрофата), а ниту на наставникот, ниту на учителот му е покажана разликата меѓу новинарските жанрови „вест“ и „вест-коментар“. Рака на срце, на стр. 115, во домашна задача се кажува нешто што требало да биде прва реченица од оваа „лекција“ - дека веста одговара на 5 прашања и ништо повеќе. Таму се вели, ама како задача, не како дефиниција:

„Домашна задача: состави прашања во врска со дадената вест (а не е „вест“, туку „вест-коментар“ – заб. наша) употребувајќи ја новинарската практика, со прашалните зборови: „што, кој, кога, каде, како и зошто“. Крајно е невообичаено во задавање домашна задача да се соопшти нешто што требало да се каже на почетокот од „лекцијата“: тоа е дефиницијата за вест, или популарно, „петте W“: „When, Where, Who, What and Why“ (кога, каде, кој, што и зошто). Тоа не е сторено на почетокот, а ако учебникот на почетокот не кажува за што говори, не е добар учебник.

Генерално, проблемот е што од единица до единица, постои невоедначеност по однос на *општата научна методологија*, како и кај учебникот под шифра „3“. Постојат добри и постојат конфузни, неразбирливи наставни единици.

Бидејќи при описот на учебникот под шифра „3“ ставивме забелешки на одделот за метафората, да кажеме дека и во овој учебник (број 1) се повторува истата *нецелосна* дефиниција на поимот метафора. На стр. 140, читаме: „Метафора е стилско изразно средство при кое се врши пренесување на значењето од еден збор на друг, врз основа на сличност меѓу поимите што тие ги означуваат“. Очигледно, станува збор за идентична формулација како и во учебникот број „3“, со тоа што овде е испуштено она „аналогија“, што е добро, затоа што дефиниендумот на смее да содржи нов непознат збор со кој се дефинира дефиниенсот. Но потоа следува нешто што збунува и што ја демантира оваа колку-толку точна, ама нецелосна дефиниција: „Зборовите врз кои се пренесува значењето го губат своето основно (буквално) значење и добиваат преносно (метафорично) значење.“ Значи, со оваа реченица се покажува дека „двата збора“ (иако не мора да се зборови, туку и покрупни единици на текстот) *претрпуваат промена на значењето*. Тоа овде е кажано, а во учебникот број 3 – не е. И тоа е – точно! Но, овде втората реченица (точна) ја демантира првата: наставникот и ученикот со право се прашуваат - што од двете е точно? Првата или втората реченица? Дали се врши пренос на значење од збор на збор, или пренос на значење

врз двата збора, кои си ги „позајмуваат“ и си ги „споделуваат“ значењата? Вакви нејаснотии (контрадикции) не смеат да постојат во учебник, зашто не се разбирливи за наставникот, а камоли за ученикот. Освен тоа, овде нема *пример*, како во учебникот број 3 (што покажува дека тој е подобар), пример од кој наставникот или (дури и) ученикот би направиле *корекција*, па би сфатиле дека метафората не е *збор со сменето значење*, туку *зборови со сменето значење* (свеќата од учебникот број 3 станува *жена што плаче*, а жената што плаче станува *жолта свеќа што рони восочни капки*).

Во „активностите“ предвидени за ученикот околу единицата метафора се дадени примери на 10 компарации (X е како Y). Од ученикот се бара од компарациите да се направат метафори. Тоа е само техничка работа: доволно е ученикот да го избрише само она како („Ти си како снежна планина“), па да се добие метафора „Ти си снежна планина“. Ова е премногу лесна, механичка операција за создавање метафори. Подобро било да им се даде на учениците, откако ќе се објасни дека метафората е „скратена компарација“ (како што е и сторено) – самите да смислат своја метафора, макар и да не успеат во тоа.

Во задачата „Пронајди ги и препиши ги метафорите од песната“, се дава „Татунчо“ од Коста Рацин. Третиот стих е „Камен тежок живот ми е“, и тука се гледа дека не може да важи она „метафората е еден збор со сменето значење“. Овде каменот е метафора за животот, но тежината не е метафора за каменот, ама за животот – е. Доволно било тоа да биде објаснето врз еден стих, за потоа да им се даде целата песна за „лоцирање на метафори, односно „метафорички жаришта“.

За жал, постојат и термилошки неточности при дефинирањето на некои книжевни поими. Ограничени со простор, ќе се задржиме на две. На пример, на стр. 159, каде се говори за фантастичниот роман, се вели: „Фантастичното се раѓа од *конфликтот* меѓу реалниот свет и појавата на невозможни или необјасливи случувања“. И оваа дефиниција е делумно точна, но крие и една невестина: фантастиката не би можела да се роди од *конфликтот* меѓу реалниот свет и оној нереалниот, туку токму од *соработката*: ние за фантастичниот свет веруваме дека *постои колку и реалниот*. Кога би било тоа конфликт, секој свет би си останал свет за себе (реалниот – реален, фантастичниот измислен) и тогаш Силјан Штркот воопшто не би нè убедил дека навистина престојувал во Земјата на штрковите и дека таа постои. Освен тоа, во една претходна реченица се кажува дека фантастичните елементи „произлегуваат од имагинацијата или од *натприродното*“. И ова *натприродно* (како она *аналогича* во учебникот број 3) не е објаснето, а се наоѓа во дефиниендум, кој мора да се служи со познати зборови. Нужно било да се објасни терминот „натприродно“. Доволно било да се каже дека природно е дождот да паѓа на земја (поради гравитацијата), а не дожд да врне кон небото: тоа е *натприродно*.

И сосема за крај: и овде ја наоѓаме дефиницијата на романот, како и во учебникот број 3, малку *подобрена*, но не и целосна: „Романот е долго прозно дело во кое се прикажуваат животот и судбините на повеќе ликови низ подолг временски период“. Овде повторно се користи поимот „долго“ (како и во учебникот 3), во смисла на страници. Но се дообјаснува дека „должината“ може да значи и „подолг временски период“ (што е точно) и „повеќе ликови“ (што е, исто така, точно). Но никако не се случува да се вклучи во дефиницијата *опитеството* („светот“): романот секогаш е *судир со опитеството/светот*. Затоа е неговиот „фокус“ – *епски*, дури и кога станува збор за краток роман, каков што е веќе споменатиот *Странец* на Ками. Лисјен Голдман го дефинираше романот како *судбината на индивидуата во судир со еден деградиран свет*. Тоа може, со

едноставни и разбирливи зборови да се каже, за оваа возраст – *јас наспроти светот*. Светот ја дава „должината“ на романот, без оглед на бројот на страниците.

Но, во овој учебник, за жал, романот е дефиниран со само една, единствена реченица. Тоа не е доволно. Општиот впечаток за овој учебник е дека има многу помалку *експликативни, дескриптивни и поучни текстовни делови* од учебникот број 3. Учебникот број 1 повеќе наликува на читанка (со инаку одличен избор на четива), одошто на учебник – оставен е голем простор за ученикот и наставникот, но Комисијата не е убедена дека тоа е добро за оваа возраст на учениците. Како и да е, се гледа дека учебникот број 1 е напишан од авторитетни и компетентни автори, но дека „граматиката“ на добар учебник е нешто што тешко се постигнува, дури и кога учебник пишуваат одлични, модерно образовани и амбициозни автори.

Учебникот број 2

Учебникот број 2, по однос на другите два учебника, покажува квалитети на солиден учебничарски ракопис, сосема соодветен на стандардите на *многу добар учебник*, на границите со *одличен*. Тој учебник е за една класа подобар од учебникот број 3, а за две класи од учебникот број 1, во сите аспекти. Напишан е прегледно, јасно, термилошки речиси беспрекорен, дефинициите се целосни и непротивречни, а примерите, во најголем број случаи – соодветни на дефинираното. Од сите три учебника остава впечаток на најтемелно сработен ракопис, со почитување на сите не само научни стандарди, туку и на стандардите изложени и во „Методологијата“ за оценување учебници.

Граматикиот дел во учебникот се одликува со јасна и системска организација, при што наставните содржини се изложени на прегледен и методички функционален начин, соодветен на возраста и на образовното ниво на учениците. Во поглед на објаснувањето на јазичните појави, се забележува стремеж кон поедноставување и јасност, при што новите содржини се воведуваат преку поврзување со веќе обработени и познати јазични појави. Ваквиот пристап овозможува полесно надоврзување на знаењата и придонесува кон поцврсто и подолготрајно усвојување на материјалот. Објаснувањата се во основа стручно засновани и термилошки прецизни. Примерите се внимателно избрани и проследени со дополнителни објаснувања, што ја засилува нивната илустративна функција и им помага на учениците во разбирањето на апстрактните граматички поими.

Особена вредност на овој учебник претставува разновидноста на активности и задачи, преку кои се овозможуваат различни начини на усвојување на материјалот. Покрај стандардните вежби, застапени се и активности за проверка на знаењето, поттикнување на размислување и дискусија, како и креативни предизвици, што придонесува за поголема ангажираност на учениците и за развивање на нивните јазични и комуникациски компетенции.

Имајќи го предвид наведеното, може да се заклучи дека граматичкиот дел е методички добро поставен и функционален, со мали технички забелешки, кои би можеле дополнително да се приспособат за поголема јасност и прегледност.

Бидејќи користевме компаративен метод за вреднување на одделот за книжевност кај учебникот 1 и 3, да продолжиме со тој метод. Во учебникот 2, конечно, наоѓаме валидна дефиниција за романот, соопштена на соодветен јазик за оваа возраст, но и со објаснување

за „обемноста“ на жанрот „роман“, објаснување кое (конечно!) не се сведува на број на страници, туку на *формални* аспекти на жанрот:

„Романот е најобемната прозна форма во книжевноста. Тој има развиена приказна во која се среќаваат повеќе ликови, повеќе настани и сложени односи меѓу нив. Во романот се следи развојот на главниот лик, неговите одлуки, чувства и постапки. Настаните се одвиваат во подолг временски период и на различни места, а приказната напредува постепено, со надоврзување на нови ситуации и состојби. Романот може да прикаже свет што наликува на нашиот, но може да опишува и целосно измислени, далечни и необични простори. Преку настаните, дијалозите и описите, читателот добива поцелосна слика за постапките, односите и промените на ликовите и за светот во кој живеат“.

Конечно, вклучен е и *светот* во кој живеат ликовите. Дефиницијата е идеална, примерена на возраста и теоретски целосно *комплетна и точна*. „Развиена приказна“, „повеќе ликови и настани“, „развој на главниот лик“, „чувства и постапки“, „различни места“, реален/измислен свет и – за крај *светот со своите промени*. Овде е целосно отсликана суштината на жанрот роман. Во претходните учебници овие одреденици (дистинктивни својства на жанрот) ги немаше. Веројатно затоа, овде, во поделбата на романите се јавуваат и одредниците „реалистичен“ па дури и „психолошки роман“, а не само – авантуристички, љубовен, фантастичен, крими (детективски), како во претходните учебници.

Овој учебник е опремен и со една „рубрика“ која се вика „Мал книжевно-теоретски поимник“, во кој на ученикот и на наставникот им се даваат дефиниции за она што во претходните учебници немаше никакви индекси: „реално“, „реалистично“ (разликите меѓу нив), „перспектива“, со сликовити примери кои лесно се помнат. Ова е најскапоцениот дијамант на овој учебник. Освен тоа, за првпат во трите учебници, на стр. 155 се дава теоретски точен попис на својства на фантастичниот роман: натприродни елементи и необични ликови, измислен или изменет свет, обемно и разгрането дејство, мотивот на потрагата, конфликт меѓу спротивставени сили, раскажувач – колеблив или сигурен.

Последново е доказ дека овој учебник е напишан со врвен теоретски јазик, но разбирлив и за почетници во книжевноста. Во таа смисла, одделот „Литература и изразување и творење“ е неспоредлив според точноста, стилот, разбирливоста и „разираноста“ (вклучување на ученикот со активности) со претходните два учебника. Постојат финеси кои можат да се подобрат, но нема генерални забелешки.

Конечно, учебникот број 2 е и *хронотопски* најблизок до сегашните генерации. Единицата за „стилски изразни средства“ почнува со песна за „болниот компјутер“ (автор – Александар Кујунџиски), а преку прашањата за размислување ученикот се води до идејата дека компјутерот не може да пишува поезија. Но, ако е жив, како во песната на Кујунџиски, води кон темата на „лекцијата“ – стилските фигури, кои сите потекнуваат од персонификацијата „жив компјутер“. Персонификацијата е мајка и на метафората и на сета поезија.

Примерите што се користат за фиксирање на поимите (рима, фигури на повторување) се разнообразни, целосно парадигматични за она што се дефинирало, така што – целиот учебник е за класа или две над претходните два.

Посебна пофалба заслужува одделот посветен на медиумската писменост. Доволно е само да се отвори на стр 223, и да се види со каква научна страст и научна точност се говори за фотографијата и за нејзината автентичност. Комисијата се воздржува од пофални зборови, затоа што прашањата „дали сите објекти на фотографијата имаат сенка?“ или „дали

сенките паѓаат во иста насока“, како и деталните упатства (чекор по чекор) како да се провери една фотографија, укажуваат на одлични познавачи на дизајнот и на дигиталната технологија.

Овој учебник е најкомплетен, најзаокружен, теоретски најточен, стилски разбирлив (во најголемиот дел), со многу табели во кои и графички се покажуваат разликите меѓу поимите, целосно приспособен и кон програмата и (со исклучок на некои места) кон возраста на ученикот. Со еден збор – тоа е учебникот зад кој Комисијата застапува безрезервно.

Комисијата, се разбира, ќе стори сè, со својата листа на *сугестии*, а не *забелешки* (на која овде не ѝ е местото), овој учебник да биде доведен до совршенство. Исто така, Комисијата очекува учебникот да биде подобрен и вратен со нов графички дизајн и со некои други технички поправки.

Завршни забелешки и пофалба за сите автори

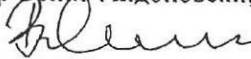
Комисијата, настрана од рецензентскиот пристап кон учебниците, сака да укаже дека еден од проблемите со кои МОН треба итно да се позанимава е „предозираноста“ на наставните програми. Наведениот пример со фигурата (поточно законот за) параномазија, кој членовите на комисијата го учеа во трета година на факултет (!) е доволен пример за тоа. Нашето мислење е дека програмите треба да се упростат, да се оди на моделот *in intenso* наместо *in extenso*, да се намали бројот на поимите, а да се зголеми бројот на примерите. Подобрено е учениците да познаваат помалку книжевни, лингвистички (граматички) и медиолошки термини, ама да ги познаваат подобро и подлабоко, одошто да се оди во широчина (*in extenso*), а познавањата да бидат поплатки. Подобрено подлабоко а помалку, одошто пошироко а поплатко.

Се разбира, ова наше мислење не е во врска со доставените учебници, кои морале да се придржуваат до програмата. И се бореле со таа задача, кој поуспешно, кој со помал успех.

Во таа смисла, авторите на сите учебници заслужуваат и од Комисијата добиваат највисока оценка во справувањето со овие проблеми. Им честитаме на сите автори за вложениот огромен труд и неспорното знаење и компетенциите, без разлика на исходот од натпреварот, во кој Комисијата едногласно стои зад ракописот под шифра „2“. Тој е, според наше мислење – најдобар.

Срдечно,


проф. д-р Венко Андоновски, доп. член на МАНУ



проф. д-р Славица Велева, редовен професор на УКИМ



д-р Александра Лазаревска, професор



Скопје, 5.04.2026 г.