

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

UDC 81
UDC 82
UDC 008



ISSN 2545-3998

ПАЛИМПСЕСТ

МЕЃУНАРОДНО СПИСАНИЕ ЗА ЛИНГВИСТИЧКИ, КНИЖЕВНИ
И КУЛТУРОЛОШКИ ИСТРАЖУВАЊА

PALIMPSEST

INTERNATIONAL JOURNAL FOR LINGUISTIC, LITERARY
AND CULTURAL RESEARCH

PALMK, VOL 4, NO 8, STIP, 2019

ГОД. IV, БР. 8
ШТИП, 2019

VOL. IV, NO 8
STIP, 2019

ПАЛИМПСЕСТ

Меѓународно списание за лингвистички, книжевни
и културолошки истражувања

PALIMPSEST

International Journal for Linguistic, Literary
and Cultural Research

Год. 4, Бр. 8
Штип, 2019

Vol. IV, No 8
Stip, 2019

PALMK, VOL 4, NO 8, STIP, 2019

ПАЛИМПСЕСТ

Меѓународно списание за лингвистички, книжевни
и културолошки истражувања

ИЗДАВА

Универзитет „Гоце Делчев“, Филолошки факултет, Штип

ГЛАВЕН И ОДГОВОРЕН УРЕДНИК

Ранко Младеноски

УРЕДУВАЧКИ ОДБОР

Виктор Фридман, Универзитет во Чикаго, САД
Толе Белчев, Универзитет „Гоце Делчев“, С. Македонија
Нина Даскаловска, Универзитет „Гоце Делчев“, С. Македонија
Ала Шешкен, Универзитет Ломоносов, Руска Федерација
Олга Панкина, НВО Македонски културен центар, Руска Федерација
Георгета Раца, Универзитет Банат, Романија
Астрид Симоне Грослер, Универзитет Банат, Романија
Горан Калоѓера, Универзитет во Риека, Хрватска
Дејан Дуриќ, Универзитет во Риека, Хрватска
Шандор Чегледи, Универзитет во Панонија, Унгарија
Ева Бус, Универзитет во Панонија, Унгарија
Хусејин Озбај, Универзитет Гази, Република Турција
Зеки Ѓурел, Универзитет Гази, Република Турција
Елена Дараданова, Универзитет „Св. Климент Охридски“, Република Бугарија
Ина Христова, Универзитет „Св. Климент Охридски“, Република Бугарија
Џозеф Пониах, Национален институт за технологија, Индија
Сатхарај Венкатесан, Национален институт за технологија, Индија
Петар Пенда, Универзитет во Бања Лука, Босна и Херцеговина
Данило Капасо, Универзитет во Бања Лука, Босна и Херцеговина
Мета Лах, Универзитет во Љубљана, Република Словенија
Намита Субиото, Универзитет во Љубљана, Република Словенија
Ана Пеличер-Санчез, Универзитет во Нотингам, Велика Британија
Мајкл Грини, Универзитет во Нотингам, Велика Британија
Татјана Ѓурин, Универзитет во Нови Сад, Република Србија
Диана Поповиќ, Универзитет во Нови Сад, Република Србија
Жан Пол Мејер, Универзитет во Стразбур, Република Франција
Жан Марк Веркруз, Универзитет во Артуа, Република Франција
Регула Бусин, Швајцарија
Натале Фиорето, Универзитет во Перуца, Италија
Оливер Хербст, Универзитет во Вурцбург, Германија

PALIMPSEST

International Journal for Linguistic, Literary
and Cultural Research

PUBLISHED BY

Goce Delchev University, Faculty of Philology, Stip

EDITOR-IN-CHIEF

Ranko Mladenoski

EDITORIAL BOARD

Victor Friedman, University of Chicago, USA
Tole Belcev, Goce Delchev University, N. Macedonia
Nina Daskalovska, Goce Delchev University, N. Macedonia
Alla Sheshken, Lomonosov Moskow State University, Russian Federation
Olga Pankina, NGO Macedonian Cultural Centre, Russian Federation
Georgeta Rata, Banat University, Romania
Astrid Simone Grosler, Banat University, Romania
Goran Kalogjera, University of Rijeka, Croatia
Dejan Duric, University of Rijeka, Croatia
Sándor Czeglédi, University of Pannonia, Hungary
Éva Bús, University of Pannonia, Hungary
Husejin Ozbaj, GAZI University, Republic of Turkey
Zeki Gurel, GAZI University, Republic of Turkey
Elena Daradanova, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Republic of Bulgaria
Ina Hristova, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Republic of Bulgaria
Joseph Ponniah, National Institute of Technology, India
Sathyaraj Venkatesan, National Institute of Technology, India
Petar Penda, University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
Danilo Capasso, University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
Meta Lah, University of Ljubljana, Republic of Slovenia
Namita Subiotto, University of Ljubljana, Republic of Slovenia
Ana Pellicer Sanchez, The University of Nottingham, United Kingdom
Michael Greaney, Lancaster University, United Kingdom
Tatjana Durin, University of Novi Sad, Republic of Serbia
Diana Popovic, University of Novi Sad, Republic of Serbia
Jean-Paul Meyer, University of Strasbourg, French Republic
Jean-Marc Vercruysse, Artois University, French Republic
Regula Busin, Switzerland
Natale Fioretto, University of Perugia, Italy
Oliver Herbst, University of Wurzburg, Germany

РЕДАКЦИСКИ СОВЕТ

Драгана Кузмановска
Толе Белчев
Нина Даскаловска
Билјана Ивановска
Светлана Јакимовска
Марија Леонтиќ
Јована Караникиќ Јосимовска

ЈАЗИЧНО УРЕДУВАЊЕ

Ранко Младеноски (македонски јазик)
Весна Продановска (англиски јазик)
Толе Белчев (руски јазик)
Билјана Ивановска (германски јазик)
Марија Леонтиќ (турски јазик)
Светлана Јакимовска (француски јазик)
Јована Караникиќ Јосимовска (италијански јазик)

ТЕХНИЧКИ УРЕДНИК

Славе Димитров

АДРЕСА

ПАЛИМПСЕСТ

РЕДАКЦИСКИ СОВЕТ

Филолошки факултет
ул. „Крсте Мисирков“ бр. 10-А
п. фах 201
МК-2000 Штип

<http://js.ugd.edu.mk/index/PAL>

Меѓународното научно списание „Палимпсест“ излегува двапати годишно во печатена и во електронска форма на посебна веб-страница на веб-порталот на Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип: <http://js.ugd.edu.mk/index.php/PAL>

Трудовите во списанието се објавуваат на следните јазици: македонски јазик, англиски јазик, германски јазик, француски јазик, руски јазик, турски јазик и италијански јазик.

Трудовите се рецензираат.

EDITORIAL COUNCIL

Dragana Kuzmanovska
Tole Belcev
Nina Daskalovska
Biljana Ivanovska
Svetlana Jakimovska
Marija Leontik
Jovana Karanikik Josimovska

LANGUAGE EDITORS

Ranko Mladenovski (Macedonian language)
Vesna Prodanovska (English language)
Tole Belcev (Russian language)
Biljana Ivanovska (German language)
Marija Leontik (Turkish language)
Svetlana Jakimovska (French language)
Jovana Karanikik Josimovska (Italian language)

TECHNICAL EDITOR

Slave Dimitrov

ADDRESS

PALIMPSEST

EDITORIAL COUNCIL

Faculty of Philology
Krstev Misirkov 10-A
P.O. Box 201
MK-2000, Stip

<http://js.ugd.edu.mk/index/PAL>

The International Scientific Journal "Palimpsest" is issued twice a year in printed form and online at the following website of the web portal of Goce Delcev University in Stip:

<http://js.ugd.edu.mk/index.php/PAL>

Papers can be submitted and published in the following languages: Macedonian, English, German, French, Russian, Turkish and Italian language.

All papers are peer-reviewed.

СОДРЖИНА / TABLE OF CONTENTS

13 ПРЕДГОВОР

Марија Леонтиќ, уредник на „Палимпсест“

FOREWORD

Marija Leontik, editor of “Palimpsest”

ЈАЗИК / LANGUAGE

17 Марија Леонтиќ

ИМЕНСКАТА ГРУПА ВО ТУРСКИОТ ЈАЗИК И НЕЈЗИНОТО
ПРЕДАВАЊЕ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК

Marija Leontik

NOUN GROUPS IN TURKISH LANGUAGE AND THEIR EQUIVALENCE
IN MACEDONIAN LANGUAGE

25 Виолета Јанушева

ДИЛЕМИ ЗА УПОТРЕБАТА НА ГОЛЕМА БУКВА ВО МАКЕДОНСКИОТ
СТАНДАРДЕН ЈАЗИК

Violeta Janusheva

DILEMMAS REGARDING THE USE OF THE CAPITAL LETTER IN
MACEDONIAN STANDARD LANGUAGE

37 Марија Гркова

УСВОЈУВАЊЕТО НА ПЕРФЕКТОТ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК КАКО
СТРАНСКИ

Marija Grkova

THE ACQUISITION OF THE PAST INDEFINITE TENSE IN MACEDONIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE

47 Надица Негриевска

КОГНИТИВЕН ПРИСТАП ЗА ЗНАЧЕЊЕТО НА ПРЕДЛОЗИТЕ

Nadica Negrievska

THE COGNITIVE APPROACH IN DESCRIBING THE MEANINGS
OF PREPOSITIONS

КНИЖЕВНОСТ / LITERATURE

59 Recai Özcan

DİŞİ KURDUN RÜYALARI BAĞLAMINDA CENGİZ AYTMATOV’UN
EDEBİYAT ANLAYIŞI ÜZERİNE TESPİTLER

Recai Ozcan

DETERMINATIONS ON CENGİZ AYTMATOV’S UNDERSTANDING
OF LITERATURE IN THE CONTEXT OF SHE-WOLF DREAMS

69 Sara Di Gianvito

«LA CIFRA CHE RISOLVA IN UN CANTO IL MIO GRIDO» GIORGIO BASSANI E LO SPAZIO DEL VERSO

Sara Di Gianvito

«LA CIFRA CHE RISOLVA IN UN CANTO IL MIO GRIDO». GIORGIO BASSANI AND THE SPACE OF POETRY

77 Zorana Kovačević

L'IMMAGINE DELL'ITALIA NELLE LETTERE DALL'ITALIA DI LJUBOMIR NENADOVIĆ

Zorana Kovačević

THE IMAGE OF ITALY IN LJUBOMIR NENADOVIĆ'S LETTERS FROM ITALY

91 Marcella Di Franco

ELIO VITTORINI E CESARE PAVESE: FUGA E RITORNO ALLA TERRA MADRE E ALL'INFANZIA TRA REALTÀ E ASTRAZIONE SIMBOLICA

Marcella Di Franco

ELIO VITTORINI AND CESARE PAVESE: ESCAPE AND RETURN TO THE MOTHERLAND AND CHILDHOOD BETWEEN REALITY AND SYMBOLIC ABSTRACTION

101 Данче Стефановска

НАРАТОРИТЕ И НАРАТЕРИТЕ ВО РОМАНОТ „ПИРЕЈ“ ОД ПЕТРЕ М. АНДРЕЕВСКИ

Danche Stefanovska

NARRATORS AND NARRATERS IN THE NOVEL “PIREY” BY PETRE M. ANDREEVSKI

КУЛТУРА / CULTURE

113 Екатерина Намичева, Петар Намичев

ВИРТУЕЛНАТА РЕАЛНОСТ КАКО МЕТОД НА ПРОМОЦИЈА НА АРХИТЕКТОНСКОТО КУЛТУРНО НАСЛЕДСТВО И НА КУЛТУРНАТА МЕМОРИЈА

Ekaterina Namicheva, Petar Namichev

VIRTUAL REALITY AS A METHOD OF PROMOTING ARCHITECTURAL CULTURAL HERITAGE AND CULTURAL MEMORY

МЕТОДИКА НА НАСТАВАТА / TEACHING METHODOLOGY

125 Osman Emin

BİLİŞSEL YETENKLERİN ETKİN KULLANILMASI

Osman Emin

EFFECTIVE USE OF COGNITIVE COMPETENCIES

- 137 Gonca Al**
SINIF TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS KİTABINDAKİ METİNLERDE
TÜRK KÜLTÜRÜNÜN İZLERİ
Gonca Al
TRACES OF TURKISH CULTURE IN TENTH GRADE TEXTBOOK
OF TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE
- 151 Gülşen Yılmaz**
GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER'E AİT DERS KİTAPLARINDA KELİME
SIKLIĞI, KELİME TEKRARI VE AKADEMİK YETERLİLİK
Gülşen Yılmaz
WORD FREQUENCY, WORD REPETITION AND ACADEMIC
COMPETENCE IN TOMER BOOKS BY GAZI UNIVERSITY
- 159 Анастасија Киркова-Наскова**
ИЗУЧУВАЊЕ ИЗГОВОР НА СТРАНСКИ ЈАЗИК: ТЕОРИСКИ ПРЕГЛЕД
Anastazija Kirkova-Naskova
TEACHING SECOND LANGUAGE PRONUNCIATION: AN OVERVIEW
OF THEORETICAL APPROACHES

- 173 Violeta Damchevska**
FUNCTION OF LEXICAL BUNDLES IN ECONOMICS RESEARCH
ARTICLES

ПРИКАЗИ / BOOK REVIEWS

- 187 Марија Гркова**
ДОПОЛНИТЕЛНАТА НАСТАВА – ЧЕКОР КОН УСПЕШЕН ПОЧЕТОК
НА СТУДИРАЊЕТО НА ЈАЗИЦИТЕ
Marija Grkova
ADDITIONAL TEACHING - STEP TO SUCCESSFUL START OF
LANGUAGE STUDIES
- 193 Ранко Младеноски**
МОДЕЛОТ НА СИМБОЛИКАТА ВО ТВОРЕШТВОТО НА МАТОШ
Ranko Mladenoski
THE MODEL OF SYMBOLISM IN MATOSH'S WORKS

ДОДАТОК / APPENDIX

- 207** ПОВИК ЗА ОБЈАВУВАЊЕ ТРУДОВИ
ВО МЕЃУНАРОДНОТО НАУЧНО СПИСАНИЕ „ПАЛИМПСЕСТ“
CALL FOR PAPERS
FOR THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL “PALIMPSEST”

ПРЕДГОВОР

Почитувани читатели и соработници,

Благодарение на вашата заинтересираност за читање трудови, давање свој придонес со пишување и рецензирање трудови, меѓународното списание за лингвистички, книжевни и културолошки истражувања „Палимпсест“ го доживува својот осми број.

Мисијата на „Палимпсест“ е да развива соработка со универзитетите, научните работници, истражувачите и наставниците од Македонија и од другите земји во светот преку можноста во него да се објавуваат трудови на седум јазици: македонски, англиски, руски, турски, германски, француски и италијански јазик.

Во осмиот број на „Палимпсест“ во рубриците *Јазик*, *Книжевност*, *Култура*, *Методика на наставата* и *Прикази* се распределени вкупно 17 труда од автори од Македонија [Марија Леонтиќ, Виолета Јанушева, Марија Ѓркова, Надица Негриевска, Данче Стефановска, Екатерина Намичева, Петар Намичев, Осман Емин (Osman Emin), Анастасија Киркова-Наскова, Виолета Дамчевска, Ранко Младеноски], од Босна и Херцеговина [Зорана Ковачевиќ (Zorana Kovačević)], од Полска [Сара ди Џанвито (Sara Di Gianvito)], од Италија [Марчела ди Франко (Marcella Di Franco)] и од Турција [Гонца Ал (Gonca Al), Ѓулшен Ѓлмаз (Gülşen Yılmaz), Реџаи Озџан (Recai Özcan)]. На сите автори на трудовите искрено им се заблагодаруваме за разноликоста што ја внесоа со темите и јазиците на кои пишуваа. Голема благодарност и до анонимните рецензенти кои со своите забелешки даваат голем придонес во развојот на научната критика во Македонија, а истовремено го зголемуваат квалитетот на трудовите и на списанието.

Посебна благодарност до 30-те членови на Уредувачкиот одбор на „Палимпсест“ кои го презентираат списанието во својата научна средина и ни доставуваат трудови од сите континенти на светот, до членовите на Редакцискиот совет и на јазичните и техничките уредници кои во изминатите четири години докажаа дека со добра идеја и волја, коректна соработка, самопрегорен труд и здружени сили може да се креира меѓународно списание кое во иднина ќе претставува споменик на меѓународната и на мултилингвалната соработка и ризница за истражување за следните генерации.

Марија Леонтиќ, уредник на „Палимпсест“

FOREWORD

Dear readers and contributors,

Thanks to your interest in reading the articles as well as your contribution in writing and reviewing for the journal, the international journal Palimpsest has reached its eighth issue.

Palimpsest's mission is to develop collaboration with universities, scholars, researchers and teachers from Macedonia and other countries around the world through the ability to publish papers in seven languages: Macedonian, English, Russian, Turkish, German, French and Italian.

In the eighth issue of Palimpsest there are 17 papers in seven rubrics such as Language, Literature, Culture, Teaching Methodology and Book Reviews written by Macedonian authors (Marija Leontic, Violeta Janusheva, Marija Grkova, Natica Negrieva, Danche Stefanovska, Osman Emin, Anastazija Kirkova-Naskova, Violeta Damchevska, Ranko Mladenoski), authors from Bosnia and Herzegovina (Zorana Kovačević), Poland (Sara Di Gianvito), Italy (Marcella Di Franco) and Turkey (Gonca Al, Gulsen Yilmaz, Recai Özcan). We sincerely express our gratitude to all the authors for the diversity of topics and languages they wrote in. Many thanks to the anonymous reviewers who, with their remarks, make a great contribution to the development of scientific criticism in Macedonia, and at the same time increase the quality of papers and journals.

Special thanks to the 30 members of the Palimpsest Editorial Board for presenting the journal in their scientific circles and submitting papers from all continents in the world. Special thanks also to the members of the Editorial Board, to the proofreaders and technical editors who have proven over the past four years that good ideas and willingness, proper collaboration, self-sacrifice and combined efforts can lead to the creation of an international journal that will in the future be a memorial to international and multilingual collaboration and treasury of research for the future generations.

Marija Leontic, Editor of Palimpsest

ЈАЗИК



LANGUAGE

ИМЕНСКАТА ГРУПА ВО ТУРСКИОТ ЈАЗИК И НЕЈЗИНОТО ПРЕДАВАЊЕ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК

Марија Леонтиќ

Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
marija.leontik@ugd.edu.mk

Апстракт: Именката група (isim tamlaması) во турскиот јазик може да биде определена именска синтагма (belirtili isim tamlaması) и неопределена именска синтагма (belirtsiz isim tamlaması). Кај определената именска синтагма првата именка ја добива наставката за генитив, а втората именка присвојната наставка за трето лице еднина и множина. Пр. çocuk kitabı/книгата на детето. Кај неопределената именска синтагма само втората именка ја добива присвојната наставка за трето лице еднина или множина. Пр. çocuk kitabı/детска книга. Во овој труд ќе се обработуваат именските синтагми и нивното предавање во македонскиот јазик.

Клучни зборови: *именска синтагма, турски јазик, македонски јазик.*

1. Вовед

Во турскиот јазик реченицата ја образуваат зборовите и зборовните групи. Зборовите според одредени правила се редат во зборовни групи (синтагми). Зборовната група е непредикативна синтаксичка единица што се состои од повеќе зборови наредени едни до други според определени правила за да определуваат, означуваат, опишуваат или интензивираат одредено суштество, поим, карактеристика, состојба или дејство.

Во македонскиот јазик се употребуваат термините (именска) синтагма, фраза и група, но ние во овој труд ќе ги употребуваме термините *зборовна група* и *синтагма*, бидејќи во турскиот јазик зборовните групи може да се образуваат со именски и со глаголски видови зборови.

Во турскиот јазик зборовите од именско и од глаголско потекло имаат самостојно значење. Според ова, зборовните групи во турскиот јазик требаше да се поделат на два вида: зборовни групи образувани со именки и зборовни групи образувани со глаголи. Ние зборовните групи во турскиот јазик ги поделивме на три групи: зборовни групи образувани со именки (isimlerle yapılan kelime grupları), зборовни групи образувани со глаголи (fiillerle yapılan kelime grupları) и зборовни групи образувани со глаголска именка, глаголска придавка и глаголски прилог што во турскиот јазик се опфатени под еден термин (fiilimsilerle yapılan kelime grupları). Глаголската именка, глаголската придавка и глаголскиот прилог ги содржат карактеристиките на глаголот, но бидејќи немаат функција на вистински глагол, зборовните групи што се

образувани со нив ги издвоивме како трет вид зборовна група. Според оваа класификација, зборовните групи содржат именка (isim), глагол (fiil) или глаголска именка (isim-fiil), глаголска придавка (sifat-fiil) и глаголски прилог (zarf-fiil). Именската група (isim tamlaması) се состои од две именки или од два збора од именско потекло.

Во овој труд ќе се опише именската група (именска синтагма) и ќе се приложи нејзиното предавање во македонскиот јазик.

2. Именска група (İsim Tamlaması)

Именската група (именска синтагма) во турскиот јазик се образува со најмалку две именки во трето лице еднина или множина по принципот на формирање на зборовната група со присвоен суфикс. Во именската синтагма првата именка е *определувач (детерминатор)*, а втората именка е *определен (детерминиран)* и претставува главен и конститутивен член. Пр. *çocuğ + -un oda + -(s)1/собата на детето (çocuk/дете е определувач, oda/соба е определен), çocuğ + -un gıda + -(s)1/храната на детето (çocuk/дете е определувач, gıda/храна е определен), çocuğ + -un elbise + -(s)1/облеката на детето (çocuk/дете е определувач, elbise/облека е определен)*. Врската помеѓу определувачот и определениот се воспоставува со суфикс. Оваа зборовна група, зависно од тоа дали првата именка ќе го прими генитивниот суфикс или не, може да биде *определена именска синтагма* и *неопределена именска синтагма*. Пр. *çocuğ + -un kitab + -1/книгата на детето, çocuğ + -un oyuncuğ + -1/играчката на детето (се определени именски синтагми); çocuk kitab+ -1/детска книга, çocuk oyuncuğ + -1/детска играчка (се неопределени именски синтагми)*. Именската синтагма изразува припадност, поседување, определување, местоположба, пространствен однос и сл.

2.1. Определена именска група (Belirtili İsim Tamlaması)

Определената именска група (определена именска синтагма) се образува со именка што го добива генитивниот суфикс (-In) и со именка што го има присвојниот суфикс за трето лице еднина (-(s)I) или множина (-IArI). Пр. *çocuğın kitabı/книгата на детето, çocukların kitapları/книгите на децата*.

Во оваа зборовна група, определувачот (детерминатор) има функција да определува. Определената именска синтагма означува определен предмет или лице. Пр. *Mira' + -(n)in çanta + -(s)1/чантата на Мира; nine + -(n)in masal + -1/приказната на бабата; arkadaş + -in araba + -(s)1/автомобилот на другарот; kuş + -un ses + -i/гласот на птицата; deniz + -in dalgalar + -1/брановите на морето; okul + -un kitaplar + -1/книгите на училиштето; köy + -ün evler + -i/куќите на селото*.

Определената именска синтагма од турскиот јазик во македонскиот јазик се предава со именска група составена од именка центар и модификатор (преобразувач, дотерувач). Како модификатори можат да се јават друга именска група (*halkın kültürü/културата на народот, културата од народот*) и дел-реченица (*halkın kültürü/културата што припаѓа на народот*). Во првиот случај именската група се сврзува со помош на предлог со друга именска група, а функционираат како (пост)модификатори, а во вториот случај

именската група содржи зависна дел-реченица. Предавањето на определената именска синтагма од турскиот јазик во македонскиот јазик со именски групи зависни од име најчесто ги изразува следните односи: однос на поседување (okulun kitabı/книгата на училиштето, pencerenin çerçevesi/рамката на прозорецот, рамката од прозорецот) и однос на дел наспрема целина (kütüphanenin kitapları/книгите од библиотеката). При предавање на определената именска синтагма од турскиот во македонскиот јазик се користат членските наставки од низата -от, -та, -то, -те кои имаат функција на општо определување (adamin şarkısı/песната на човекот, kadının şarkısı/песната на жената, çocuğun şarkısı/песната на детето, gençlerin şarkısı/песната на младите).

Определена именска група (Belirtili İsim Tamlaması)	
[именка + генитивен суфикс] + [именка + присвоен суфикс за 3 лице] = определена именска синтагма [isim + ilgi (genitif) eki] + [isim + 3. kişi iyelik eki] = belirtili isim tamlaması	
halk + -in şarkı + -(s)ı	песната на народот, песната од народот, песната што припаѓа на народот
halk + -in efsane + -(s)i	легендата на народот, легендата од народот, легендата што припаѓа на народот
halk + -in masal + -ı	приказната на народот, приказната од народот, приказната што припаѓа на народот
halk + -in hayat + -ı	животот на народот, животот од народот, животот што припаѓа на народот
halk + -in kültür + -ü	културата на народот, културата од народот, културата што припаѓа на народот
kent + -in gürültü + -(s)ü	вревата на градот, вревата од градот, вревата што припаѓа на градот
kent + -in kalabalıĝ + -ı	метежот на градот, метежот од градот, метежот што припаѓа на градот
kent + -in canlılıĝ + -ı	живоста на градот, живоста од градот, живоста што припаѓа на градот
kent + -in sokaklar + -ı	улиците на градот, улиците од градот, улиците што припаѓаат на градот
kent + -in evler + -i	куќите на градот, куќите од градот, куќите што припаѓаат на градот

Во определената именска синтагма може да има повеќе од еден определувач (детерминатор). Пр. *okyanuslar + -in, denizler + -in, göller + -in, nehirler + -in sular + -ı*/водите на океаните, морињата, езерата, реките; *şehirler + -in, köyler + -in, semtler + -in, sokaklar + -in canlılıĝ + -ı*/живоста на градовите, селата, кварталите, улиците.

Во определена именска синтагма еден определувач (детерминат) може да се однесува на повеќе определени (детерминиран). Пр. *şehirler + -in* semtleri, sokakları, köprüleri, binaları/зградите, мостовите, улиците и кварталите на градовите; *anne + -(n)in* sevgi + -(s)i, dua + -(s)i, terbiye + -(s)i, öğüt + -ü, şefkat + -i/љубовта, молитвата, воспитанието, советот и нежноста на мајката.

Во поезијата и во народниот говор се забележува менување на местата на определувачот и на определениот во определена именска синтагма. Пр. “*Suları nasıl boşa akarsa bir derenin...*” (Yaşar Nabi Nayır)/На една река водите како што напрасно течат... (Јашар Наби Нај’р). Зборовната група *derenin suları*/водите на реката, во гореизложениот стих се јавува со сменет редослед, *suları*/водите е определен член, а доаѓа пред *derenin*/реки што е определувач.

Помеѓу определувачот и определениот во определена именска група може да се појави некој друг збор. Пр. *Okumanın eğitimde yeri büyüktür.*/Местото на читањето во образованието е големо. Во оваа определена именска група помеѓу определувачот *okumanın*/читањето и определениот *yeri*/местото се јавува зборот *eğitimde*/во образованието.

Кај определена именска група во турскиот јазик акцентот паѓа на последниот слог на двете именки. Пр. *okulun bahçesi*/градината на училиштето; *öğrencinin kitabı*/книгата на ученикот.

2.2. Неопределена именска група (Belirtisiz İsim Tamlaması)

Неопределена именска група (неопределена именска синтагма) се образува со именка што не го добива генитивниот суфикс и со именка што го има присвојниот суфикс за трето лице еднина (-s)I или множина (-lar)I. Пр. *çocuk kitabı*/детска книга, *çocuk kitapları*/детски книги. Според Мухамет Јелтен и Халил Ач’кџоз (2008, стр. 48) „Генитивниот суфикс и да не е присутен формално има своја функција.“ Пр. *çocuk odası*/детска соба. Оваа зборовна група изразува неопределен предмет или лице, општ предмет или некој вид. Пр. *hanım çanta + -(s)ı*/женска чанта, *kuş ses + -i*/птичји глас, *deniz dalgalar + -ı*/морски бранови, *okul kitaplar + -ı*/училишни книги, *köy evler + -i*/селски куќи и др.

Неопределена именска синтагма од турскиот јазик во македонскиот јазик се предава со именска група составена од именка центар и модификатор (преобразувач, дотерувач). Како модификатори можат да се јават релативната придавка (*halk + şarkısı*/народна песна, *halk efsanesi*/народна легенда, *okul kitabı*/училишна книга, *rencere çerçevesi*/прозорска рамка, *tren istasyonu*/железничка станица, *otobüs durağı*/автобуска станица, *taksi durağı*/такси станица, *benzin istasyonu*/бензинска станица, *kültür merkezi*/културен центар, *spor merkezi*/спортски центар, *gece kulübü*/ноќен клуб, *hayvanat bahçesi*/зоолошка градина, *dana eti*/телешко месо) и друга именска група која се сврзува со помош на предлог (*diş fırçası*/четка за заби, *meuve tabağı*/чинија за овошје, *su bardağı*/чаша за вода, *vişne reçeli*/слатко од вишна). Предавањето на неопределена именска синтагма од турскиот јазик во македонскиот јазик со именски групи зависни од име најчесто изразува однос меѓу лицето или предметот и нивната функција или намена (*göz doktoru*/лекар за очи, *göz damlası*/капки за око, *çamaşır makinesi*/машина за

перење, köpek kulübesi/куќичка за куче) и однос меѓу производот и материјалот (domates çorbası/чорба од домати, mantar çorbası/чорба од печурки, irmik helvası/алва од гриз, çilek pastası/торта со јагода). При предавање на неопределената именска синтагма од турскиот во македонскиот јазик не се користат членските наставки.

Неопределена именска група (Belirtisiz İsim Tamlaması)	
[именка] + [именка + присвоен суфикс за 3 лице] = неопределена именска синтагма	
[isim] + [isim + 3. kişi iyelik eki] = belirtisiz isim tamlaması	
halk şarkı + -(s)ı	народна песна
halk efsane + -(s)i	народна легенда
halk masal + -ı	народна приказна
halk hayat + -ı	народен живот
halk kültür + -ü	народна култура
kent gürültü + -(s)ü	градска врева
kent kalabalığı + -ı	градски метеж
kent canlılığı + -ı	градска живост
kent sokaklar + -ı	градски улици
kent evler + -i	градски куќи

Во неопределената именска група еден определувач (детерминат) може да се однесува на повеќе определени (детерминиран). Пр. *şehir semtleri*, sokakları, köprüleri, binaları/градски квартали, улици, мостови, згради; *anne sevgi + -(s)i*, dua + -(s)ı, terbiye + -(s)i, öğüt + -ü, şefkat + -i/мајчина љубов, молитва, воспитание, совет, нежност.

Во неопределената именска група определувачот и определениот не го менуваат своето место и меѓу нив не може да се појави друг збор.

Кај неопределената именска група во турскиот јазик акцентот паѓа само на последниот слог на првата именка. Пр. *okul bahçesi*/училишна градина; *çocuk kitabı*/детска книга, книга за деца.

3. Заклучок

Зборовната група (именска синтагма) е многу често употребувана синтагма во турскиот јазик. Именската група во турскиот јазик може да биде определена и неопределена. Определената именска група (определена именска синтагма) се образува со именка што го добива генитивниот суфикс (-In) и со именка што го има присвојниот суфикс за трето лице еднина (-(s)I) или множина (-lArI). Пр. *şairin şiiri*/поезијата на поетот. Неопределената именска група (неопределена именска синтагма) се образува со именка што не го добива генитивниот суфикс и со именка што го има присвојниот суфикс за трето лице еднина (-(s)I) или множина (-lArI). Пр. *çocuk tiyatrosu*/детски театар, театар за деца.

Именските групи во речениците може да имаат функција на подмет (субјект), предмет (објект), прилошка определба (адвербијална определба) и прирок (предикат). Пр. *Komşunun kızı hastanede çalışıyor./Керката на соседот работи во болница* (именската синтагма *komşunun kızı/керката на соседот* има функција на подмет/özne); *Kahvenin kokusunu hissettik./Мирисот на кафето го почувствувавме.* (именската синтагма *kahvenin kokusunu/мирисот на кафето* има функција на предмет/pesne); О, *irmak suyundan içmiş./Тој пиел од речната вода.* (именската синтагма *irmak suyundan/од речната вода* има функција на прилошка определба за место и правец/yer-yön bildiren tamlayıcı); *Odaya giren kız, kız kardeşimin kızıdır./Девојката што влезе во собата е керката на сестра ми.* (именската синтагма *kız kardeşimin kızıdır/e керка на сестра ми* има функција на прирок/yüklem).

Определената именска синтагма од турскиот јазик во македонскиот јазик се предава со именска група составена од именка центар и модификатор што може да биде друга именска група (Türkiye'nin turistleri/туристите од Турција, туристите на Турција) и дел-реченица (Makedonya'nın sporcuları/спортистите што припаѓаат на Македонија), а при тоа се користат членските наставки од низата -от, -та, -то, -те кои имаат функција на општо определување.

Неопределената именска синтагма од турскиот јазик во македонскиот јазик се предава со именска група составена од именка центар и модификатор што може да биде релативна придавка (sebze bahçesi/зеленчукова градина, meyve suyu/овошен сок, tuvalet kâğıdı/тоалетна хартија, yatak odası/спална соба) и друга именска група која се сврзува со помош на предлог (diş fırçası/четка за заби, diş macunu/паста за заби, tıraş köpüğü/пена за бричење, tıraş makinesi/машина за бричење), а при тоа не се применуваат членските наставки.

Определена именска група (Belirtili İsim Tamlaması)	Неопределена именска група (Belirtisiz İsim Tamlaması)
dağ + -ın su + -(y)u водата на планината водата од планината водата што е од планината	dağ su + -(y)u планинска вода
dağ + -ın çiçeğ + -i цвекето на планината цвекето од планината цвекето што е од планината	dağ çiçeğ + -i планинско цвеќе
dağ + -ın yeşilliğ + -i зеленилото на планината зеленилото од планината зеленилото што е од планината	dağ yeşilliğ + -i планинско зеленило
dağ + -ın köyler + -i селата на планината селата од планината селата што се на планината	dağ köyler + -i планински села

При писменото преведување од турски на македонски јазик, преведувачот прво ги преведува зборовните групи коишто може да бидат многу долги и сложени, а потоа целата реченица. Затоа, многу е корисно преведувачот да ја познава структурата на зборовните групи во турскиот јазик, нивните специфичности и начини на предавање во македонскиот јазик.

Користена литература

- Doğan, Enfel. (2012). *Türkçe Cümle Bilgisi I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
Hatiboğlu, Vecihe. (1982). *Türkçenin Sözdizimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
Karahan, Leylâ. (2012). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ.
Özkan, Mustafa. Pilancı Hülya. (2012). *Türkçe Cümle Bilgisi. I-II*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
Özkan, Mustafa. Sevinçli, Veysi. (2012). *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
Yelten, Muhammet. Açıkgöz, Halil. (2008). *Kelime Grupları*. İstanbul: Doğu Kütüphanesi.

*

- Саздов, Симон. (2008). *Современ македонски јазик 3*. Скопје: Табернакул.
Минова-Гуркова, Лилјана. (2000). *Синтакса на македонскиот стандарден јазик*. Скопје: МАГОР.

Marija Leontik

Goce Delchev University, Stip

Noun Groups in Turkish Language and Their Equivalence in Macedonian Language

Abstract: A noun phrase (isim tamlaması) in Turkish can be a definite noun syntagm (belirtili isim tamlaması) and an indefinite noun syntagm (belirtisiz isim tamlaması). In the definite noun syntagm, the first noun gets the genitive suffix, and the second noun gets the possessive suffix for the third person singular and plural. Ex. çocuğun kitabı/книгата на детето. In the indefinite noun syntagm, only the second noun gets the possessive suffix for the third person singular or plural. Ex. çocuk kitabı/детска книга. This paper provides analysis of noun syntagms in Turkish language and their equivalence in Macedonian language.

Keywords: *noun syntagm, Turkish language, Macedonian language.*

ДИЛЕМИ ЗА УПОТРЕБАТА НА ГОЛЕМА БУКВА ВО МАКЕДОНСКИОТ СТАНДАРДЕН ЈАЗИК

Виолета Јанушева

Универзитет „Св. Климент Охридски“, Битола
violetajanuseva@gmail.com

Апстракт: Овој труд има за цел да испита одредени дилеми при употребата на голема буква во пишаната практика на македонскиот стандарден јазик. Истражувањето е квалитативно и има описен дизајн. Примерокот го сочинуваат правилата за употребата на голема буква во шесте изданија на Правописот (1950, 1968, 1970, 1998 и 2015/2017). Анализа, синтеза и компарација се методите што се користат за обработка на податоците и за донесување на заклучоци. Истражувањето покажува дека одредени правописни решенија за употребата на голема буква во пишаната практика се јавуваат, првенствено, како резултат на интервенциите во правилата за употребата на голема буква во изданијата на Правописот на македонскиот јазик, но и како резултат на различното толкување на овие правила во изданието на Правописот од 2015/2017.

Клучни зборови: *Правопис, голема буква, македонски јазик.*

1. Вовед

Јазикот е отворен систем кој постојано се менува за да ги задоволи потребите на своите корисници. Промените во јазикот, секако, се неминовност зашто се резултат на промените во сите сфери од човековото живеење и дејствување во општеството, но тие мора да бидат во духот на македонскиот јазик и во согласност со стандарднојазичната норма. Правописот постојано мора да ги следи јазичните промени, нив да ги преточува во правописни правила и да ги вградува оние што се во духот на јазикот во постојниот правописен систем. Во таа смисла, значаен чекор во развојот на македонската лингвистика претставува излегувањето на најновото издание на Правописот на македонскиот јазик во 2015 г. и веднаш потоа и на неговото второ издание во 2017 г. Како што истакнуваат и составувачите на Правописот, тој пополнува една голема празнина зашто неговото последно осовременување е направено во 1998 г., што значи дека речиси дваесет години во употреба беше изданието од 1998 г. Во овој период, во пишаната практика, веќе се чувствуваше потреба од ново издание, од нови правописни правила и од нови примери зашто сè побројни беа дилемите за правописно регулирање на одредени нови поими што навлегуваа во јазикот, а што не можеа да се регулираат со постојните правила, но и дилемите што произлегуваа од

различното толкување на одредени постојни правописни правила, што резултираше со различни правописни решенија во пишаната практика.

Новото издание ги потврди веќе постојните правописни правила, затврдени во јазичната практика, но, несомнено, донесе и голем број нови правописни правила во сите делови од Правописот, како и свежи примери што ја отсликуваат актуелната реалност. Особено е осовременет и збогатен делот за употребата на голема буква, и тоа за употребата на голема буква на секој дел од сопствените имиња и за употребата на голема буква само на првиот дел од називот. Оттука, очигледен е придонесот на составувачите за правописното регулирање на голем број нови поими, што, всушност, претставува солидна основа за намалување на погрешните правописни решенија во однос на употребата на голема буква.

2. Преглед на претходни истражувања во областа

Во дваесетте години од последното осовременување на Правописот во 1998 г. до излегувањето на најновото издание во 2015/2017 г., правописните решенија во пишаната јазична практика се предмет на истражување на голем број македонски лингвисти, првенствено, поради фактот што во овој период се забележува наплив на нови поими во јазикот кои не можеше да се подведат под постојните правописни правила. Во однос на употребата на голема буква, треба да се истакнат истражувањата на Миовска (2000) за грешките во употребата на голема буква во печатот, на Ѓуркова (2006) и на Пандева (2011) за грешките во употребата на голема буква како резултат на влијанието на англискиот јазик, како и на Јанушева и Јурукоска (2015) за правописното регулирање на поими од областа на образованието.

3. Методологија

Истражувањето е квалитативно и има опишен дизајн. Примерокот го сочинуваат правилата за употребата на голема буква во шесте изданија на Правописот (1950 г., 1968 г., 1970 г., 1998 г. и 2015/2017 г.). Анализа, синтеза и компарација се методите што се користат за обработка на податоците и за донесување заклучоци.

4. Резултати и дискусија

Бројни примери од пишаната практика покажуваат дека сè уште постојат дилеми во однос на употребата на голема буква. Во продолжение следуваат резултатите од истражувањето и дискусијата за нив. Да го земеме за пример следниов текст: Во согласност со Законот за високото образование и со Одлуката бр. 02-24/3 од 13.1.2015 г., донесена од Наставно-научниот совет на Педагошкиот факултет – Битола, Универзитет „Св. Климент Охридски“ – Битола, формирана е Рецензентска комисија за избор на еден наставник во сите наставно-научни звања... По разгледувањето на пристигнатите документи, Комисијата го поднесува следниов...

Да тргнеме од именката „Одлуката“, која во контекстот претставува еден вид документ. Од анализата на правилата за употребата на голема буква во најновото издание на Правописот (2015/2017), се гледа дека не постои

правило што регулира дека името на документите треба да се пишува со голема буква. Меѓутоа, во Правописот од 1998 г., на стр. 47, т. 101 а, е наведено следното: „Називите на списанија... закони, прописи, документи и сл. се пишуваат со голема почетна буква...“ но не се прецизира што треба да се подразбира под поимот „документи“. Понатаму, во изданието на Правописот од 1970 г. на стр. 42, во т. 76, се наведува идентичен текст како во изданието од 1998 г., што значи се пропишува дека називите на документите се пишуваат со голема буква. Истото правило е застапено и во изданието од 1968 г., во т. 70, на стр. 44. Во изданието од 1950 г., во делот за употребата на голема и мала буква, не се забележува правило што се однесува на називите на документите. Оттука, се гледа дека правилото за тоа дека документите се пишуваат со голема буква е воведено уште во Правописот од 1968 г., истото правило се чува во изданијата од 1970 г. и 1998 г., па не е јасна мотивацијата за изоставашето на поимот „документи“ во правилата што ја регулираат употребата на голема буква во најновото издание на Правописот.

Во објаснувањето за употребата на голема или мала буква на именката „Одлуката“, од една страна, може да се тргне од правилото 84 а (Правопис, 2015/2017, стр. 52), според кое сите општи именки се пишуваат со мала почетна буква, освен кога се на почетокот на реченица или на наслов. Оттука, поимот „Одлуката“ е општа именка, па, според тоа, треба да биде напишан со мала почетна буква, на пример, Советот ја донесе одлуката за распишување на конкурс за избор на наставници. Но, кога се пренесува на хартија оваа одлука, таа станува дел од административното работење на одредена установа, институција, орган и сл. и има сопствен деловоден број, содржина и датум на донесување, односно има функција на одреден документ. Во тој случај, имајќи го предвид правилото во Правописот од 1968 г., 1970 г. и 1998 г., имињата на различен вид документи треба да се пишуваат со голема буква. Во пишаната практика, именката „одлука“, со значење документ речиси секогаш е напишана со голема почетна буква, иако може да се забележат и примери напишани со мала буква. Најверојатно, различните решенија во пишаната практика се резултат на неспомнувањето на именката „документи“ во правилата што ја регулираат употребата на голема буква во Правописот од 2015/2017 г., но и на долгата дваесетгодишна практика во која во употреба беше изданието од 1998 г., што регулира дека документите се пишуваат со голема буква. Примери во кои именката „одлука“, со значење документ е напишана со голема, но и со мала почетна буква: ...Одлука за...; ...се донесе Одлука...; Оваа одлука... (МНР); ...Против оваа Одлука... (ДПРСМ, 27.6.2019); Одлуката бр. 21-2272/2 од 04.03.2019 год., се поништува. Оваа Одлука треба да гласи Одлука за спроведување на... Оваа Одлука... (Општина Охрид); Со оваа одлука... (УЛП); Согласно Одлуката... (УЛП); ...престанува да важи одлуката бр. 08-1633/1 од 24.12.2018 г. (4.2.2019, стр. 11); Со оваа Одлука... (4.2.2019, стр. 26); Оваа одлука... (4.2.2019, стр. 27); ...со одлука бр. 0201/194... (ФОН); ...со одлука бр. 0201/103... (ФОН).

Истото толкување се однесува и на правописот на именките „оглас“, „решение“, „приговор“, „жалба“, „пресуда“, „тужба“, „допис“, „записник“, „известување“ и барање“ кои, претставувајќи конкретни документи, се

среќаваат во пишаната практика, исто така, напишани со голема, но и со мала почетна буква: ...оглас за... (2.2.2019); ...во огласот... (11.10.2019); ...по јавен оглас бр. 01/2019... (Министерство за финансии); ...јавен Оглас број 1/2018...; ...Јавен оглас број 1/2018... (МНР); Врз основа на интерниот оглас бр. 01/2019 заведен под број 04-851/2...; По објавениот интерен оглас...; (Министерство за локална самоуправа); ...Решение... бр. 04-434/1 од 08.01.2019... (МНР); ...решение бр. 19.2.5-2014/17... (6.5.2019); ...со решение бр. 04-273/11...; ...Решение за... бр. 09-1071/1... (МЦСР); ...Решение К. бр. 1161/18... (12.9.2019); ...Решение У-2. бр. 1306/2014...; Против решението...; ...со Решение У-2. бр. 1306/2014...; Во образложението на решението... (Билтен 10); ...Тужба број 9024/80...; ...Тужба број 18114/02... (Втор преоден извештај, стр. 14); ...поднесената тужба од... бр. 513/2016... (19.12.2016); ...жалба бр. 14165/16 (13.6.2019); ...Жалба бр. 001/17 (Записник); ...пресуда К. бр. 1161/18 (12.9.2019); ...повредени со Пресуда П4-1223/16... и Пресуда ГЖ-1674/18... (Уставен суд на РСМ); ...пресудата КОК-21/18...; Со донесената пресуда...; ...донесе Пресуда... (15.3.2019, стр. 23, 29); ...Пресуда У-1. бр. 492/2013...; Со пресуда П-2. бр. 43/2011... (Билтен 10); ...Записник за... број 04-434/2... (РМ, МНР); ...дискусија по записникот од... (Записник бр. 20); ...записник бр. 10-1215/4... (АА); ...со Записник бр. 10-1133/5... (Министерство за финансии, Биро за јавни набавки); Друштвото... поднесе барање бр. 13-4337/2... (Лиценца); Друштвото... поднесе Барање бр. 07-14/1...; По поднесеното барање... (Одлука); ...со допис бр. 08-42...; ...со Допис бр. 12-2073/1... (10.11.2016); ...Допис бр. 03-246...; ...достави Известување бр. 50-8002... (Министерство за транспорт и врски); ...Известување бр. 19.1.3-2642/16 (5.5.2017); ... Известување... бр. 03-26/1; ...известување бр. 03-33... (Влада на РМ).

Следи синтагмата „Рецензентска комисија“. Од анализата на правилата за употребата на голема буква во Правописот (2015/2017, стр. 43–51) се гледа дека ниту едно од правилата не ја регулира употребата на голема буква во овој случај, иако во високообразовната пишана практика (билтени на универзитети во РМ, извештаи, записници, реферати) скоро и да не постои случај кога поимот „Рецензентска“ е напишан со мала буква. Во изданијата на Правописот од 1998 г., 1970 г. и 1968 г., исто така, не постои правило што го регулира правописот (голема или мала буква) на името на одредена комисија. Прашањето за употребата на голема буква, во овој случај, станува уште поактуелно ако се земе предвид дека постојано се формираат голем број различни комисии во сите сфери од општествениот живот и дека во однос на правописот во пишаната практика се забележуваат решенија со голема, но и со мала буква. Она што е јасно од Правописот (2015/2017, стр. 43) е дека името на одредена комисија треба да се регулира со правилата за употреба на голема буква на првиот дел од називите. Водејќи се од логиката дека се комисиите, всушност, органи во одредена установа, институција и сл. што се формирани за да се изврши некоја задача и анализирајќи ги наведените примери за правилата во овој дел од Правописот, најсоодветно е да се направи аналогија за употребата на голема буква на првиот дел од називот со правилото 67 (Правопис, 2015/2017, стр. 47), во кое се вели дека со голема

почетна буква се пишуваат „Називите на органите на законодавната, извршната и судската власт.“, а како примери се наведени: Министерство за образование и наука, Врховен суд, Државен просветен инспекторат, Управа за јавни приходи и др. Според ова, се чини дека е непотребно прашањето за употребата на голема буква во горенаведената синтагма и дека е правилото јасно, односно прифатливо е следното толкување – ако е одредена комисија орган на една од наведените власти, нејзиниот назив треба да се напише со голема почетна буква. Но, треба да се има предвид дека поимот „орган“ наведен во правилото може да се сфаќа на различен начин, како и дека не е секогаш едноставно и лесно во практиката да се определи дали е одредена комисија орган на една од наведените власти, па оттука се актуелизираат, всушност, дилемите за употребата на голема буква. Да го објасниме наведеното со еден пример. Од веб-страницата на Собранието на РМ, се добива информација дека Собранието на РМ е орган на законодавната власт. Оттука, може да се сфати дека сите органи на „органот“ Собрание се носители на таа власт, односно дека сите комисии формирани во Собранието се органи на Собранието и дека, во тој случај, првиот дел од називот треба да се напише со голема буква: Комисија за здравство, Комисија за образование, наука и спорт и др. Од веб-страницата на Собранието, исто така, се добива информација дека за потребите на неговата работа се основани голем број комисии, но и информација дека тие не се именувани како органи, туку како работни тела. Според ова, се поставува прашањето за тоа дали имаат исто значење именката „орган“ и синтагмата „работно тело“ зашто оваа синтагма во правилото не се спомнува. Ако се претпостави дека имаат исто значење, повторно, може да се сфати дека работните тела се, всушност, органи на законодавниот орган Собрание и дека треба да биде напишан со голема почетна буква првиот дел од нивниот назив. Но, ако се анализираат надлежностите на овие работни тела, наведени на веб-страницата на Собранието, се гледа дека нивниот домен е разгледување на прашања од соодветната област за која се формирани. На пример, К(к)омисијата за здравство разгледува прашања од областа на здравството (здравствена заштита на населението, здравствено осигурување, заштита од заразни и од болести на зависност итн); К(к)омисијата за образование, наука и спорт разгледува прашања од областа на образованието, науката и спортот (системот и организацијата на сите степени на образование, системот и организацијата на научноистражувачката дејност итн). Оттука, може да се смета дека овие комисии се органи на законодавниот орган Собрание, но нивните надлежности се однесуваат на разгледување на прашања од областа за која се формирани, но не и на донесување какви било закони, за кои е надлежно Собранието. Ако се прифати ова толкување, тогаш првиот дел од називот на одредена комисија треба да биде напишан со мала буква. Пишаната практика е преполна со примери напишани со голема, но и со мала почетна буква, што може да е резултат на ова толкување: ...собраниската комисија за надзор на спроведување на мерките за следење на комуникациите била констатирана забелешка... (27.9.2019); ...доколку собраниската комисија за избори и именувања... (Сирачевски, 29.9.2019); ...Комисијата за надзор на

спроведување на мерките за следење на комуникациите... (5.9.2019); ...во собраниската Комисија за надзор над спроведување на мерките за следење на комуникациите... (25.3.2019); Членовите на комисијата за труд и социјална политика...; ...Комисијата за труд и социјална политика... (11.9.2017).

Понатаму, Владата на РМ е орган на извршната власт и за нејзините потреби се формирани голем број комисии. Од веб-страницата на Владата на РМ, може да се види дека постојат голем број комисии, и тоа: а) комисии формирани од Владата: К(к)омисија за политички систем, К(к)омисија за економски систем и тековна економска политика, К(к)омисија за човечки ресурси и одржлив развој; б) комисии формирани со посебни одлуки на Владата: К(к)омисија за информатичка технологија, К(к)омисија за борба против недоволно производство, трговија и злоупотреба на дрогата, П(п)осебна комисија за утврдување на условот владеење на македонскиот јазик за стекнување на државјанство на РМ, Н(н)ационална комисија за УНЕСКО на РМ, Н(н)ационална комисија за борба против трговијата со луѓе и илегалната миграција во РМ, Н(н)ационална комисија за интегрирано гранично управување; в) посебни комисии на Владата: К(к)омисија за станбени и иселенички прашања, К(к)омисија за именување, К(к)омисија за приватизација, К(к)омисија за наменско производство. Дали се овие комисии органи на извршниот орган Влада на РМ? Ако се прифати дека одредена комисија е „орган“ на извршниот орган Влада на РМ, односно дека е орган на извршната власт, тогаш првиот дел од нејзиниот назив треба да е напишан со голема буква, што е, во пишаната практика, најчест случај. Но, ако се разгледаат информациите на веб-страницата на Владата на РМ, повторно, како и во случајот погоре, се гледа дека К(к)омисијата за политички систем: „разгледува предлози..., разгледува прашања..., разгледува и други прашања од интерес... и ѝ дава мислења и предлози на Владата за решавање на прашањата од нејзината надлежност“. Оттука, може да се смета дека овие комисии се органи на извршниот орган Влада, но нивните надлежности се однесуваат на разгледување на прашања од областа за која се формирани, но не и на спроведување/извршување какви било закони донесени од законодавната власт. Ако се прифати ова толкување, тогаш првиот дел на називот на одредена комисија треба да биде напишан со мала буква. Примери за различна реализација ...Комисијата за политички систем... (20.6.2019); ...комисијата за политички систем... (23.4.2018). Оттука, не е јасно дали првиот дел од називот на одредена комисија треба да е напишан со голема буква само ако има информации дека е таа орган на соодветната власт или, пак, решението за употребата на голема или мала буква на првиот дел од називот треба да се бара во надлежностите на комисијата.

Понатаму, проблемот се усложнува ако се има предвид дека се формирани комисии кои во својот состав го содржат предзнакот „национална“ или „државна“. На веб-страницата на Владата е дадена врска до веб-страницата на Н(н)ационалната комисија за интегрирано гранично управување. Од информациите на веб-страницата, може да се види дека станува збор за Национален координативен центар за гранично управување: „Националниот координативен центар е координативно тело на Владата на РСМ, кое има за

цел ефикасна координација, олеснување на размената на податоци и информации и поголема интеграција во граничното управување“. Оттука, се претпоставува дека станува збор за истата комисија, која нема надлежности поврзани со извршната власт. Но, во овој случај, називот „Националниот координативен центар“ може да се поврзе со правилото 70 а (Правопис, 2015/2017, стр. 48), па да се употреби голема буква на првиот дел од називот зашто постои можност ова тело да се сфати како установа или институција. Според тоа, дали првиот дел од називот на оваа комисија треба да биде напишан со голема или со мала почетна буква?

Од друга страна, од веб-страницата на Државната комисија за жалби по јавни набавки се добиваат следните информации: „Државната комисија за жалби по јавни набавки е конституирана... со Одлука на Собранието...“. И понатаму, „Државната комисија за жалби по јавни набавки е надлежна за решавање жалби во постапката за доделување на договори за јавни набавки и е самостоен државен орган со својство на правно лице.“ Од извадокот се гледа дека оваа Комисија е самостоен државен орган, но и дека има надлежности во однос на решавање на жалбите, што налага да се сфати дека е Комисијата орган на судската власт, па, во согласност со тоа, првиот дел од називот треба да биде напишан со голема почетна буква. Исто така, од веб-страницата на Владата, може да се види дека Владата формира и самостојни органи кои за својата работа одговараат пред неа, на пример, К(к)омисија за односи со верските заедници и религиозните групи (КОВЗРГ). Од веб-страницата на оваа К(к)омисија се гледа дека е таа „самостоен орган на државна управа, надлежен за прашањата од верската сфера во државата“. На веб-страницата, пак, на Википедија пишува: „Комисија за односи со верските заедници и религиозни групи (КОВЗРГ) – самостоен орган на државната управа, надлежен за односите помеѓу верските заедници и религиозните групи и државата. Комисијата ја следи работата на 26 цркви, верски заедници и религиозни групи...“ Во пишаната практика има различни решенија, со голема, но и со мала буква: Комисијата за односи со верските заедници и религиозните групи (16.10.2019); комисијата за односи со верските заедници и религиозните групи (1.10.2019). Од анализата може да се заклучи дека трите комисии, Н(н)ационален координативен центар за гранично управување, Државна комисија за жалби по јавни набавки и К(к)омисија за односи со верските заедници и религиозните групи, се државен орган, но само една има надлежности, поврзани со соодветната власт. Оттука, повторно се актуализира дилемата за тоа дали за да биде напишан првиот дел од називот на некоја комисија со голема или со мала почетна буква треба да се земе предвид тоа што е таа комисија орган на државата или, пак, тоа што таа комисија има сопствени надлежности поврзани со една од наведените власти.

Според тоа, како да се сфати употребата на голема буква во синтагмата „Рецензентска комисија“? Оваа К(к)омисија не е орган ниту на една од наведените власти во правилото споменато погоре и нема надлежности поврзани со нив. Според Законот за високото образование, таа подготвува реферат за избор на кандидати во наставно-научни и други звања на факултетот и дава предлог за избор на кандидат во соодветно звање.

Рефератот содржи оцена за остварувањата на кандидатите во согласност со општите и посебните услови за избор во соодветно звање (ЗВО, 95).

Одговор на прашањето за употребата на голема буква во составот „Рецензентска комисија“, но и во другите примери спомнати претходно, може да се најде дури во изданието на Правописот од 1950 г. во делот што ја регулира употребата на голема буква, во правилото 10, во кое се вели: „Вака се пишуваат и називи на делови од поголеми установи (како што се министерства и поголеми претпријатија), како и установи, собранија, конгреси, комисии од привремен карактер...“ Ова правило претставува, всушност, надоврзување на правилото 9 во истиот дел, при што под „Вака“ се подразбира – со голема почетна буква. Оттука, не е јасно зошто во изданијата на Правописот од 1968 г., 1970 г. и 1998 г., па дури и во најновото издание од 2015/2017 г. е изоставено правилото дека со голема почетна буква се пишуваат и „комисии од привремен карактер“.

Според тоа, неопходно е да се актуелизира ова правило, да се дополни и да се вклучи во постојните правила што ја регулираат употребата на голема буква: Со голема буква се пишува првиот дел од називите на комисии од привремен и траен карактер. Ова, во голема мера, ќе придонесе за изедначена јазична практика.

Именката „Комисија“ со голема буква треба да се пишува само доколку се прифати дека синтагмата „Рецензентска комисија“ се пишува со голема буква, во спротивно, таа треба да биде напишана со мала буква. Ова е регулирано во сите изданија на Правописот. Во најновото издание на Правописот (2015/2017, стр. 51, т. 83) се пропишува употребата на големата буква на еден збор во случај кога од целиот назив се употребува само тој збор: Факултетот наместо Педагошкиот факултет, Владата наместо Владата на Република Македонија. Со голем буква, во овој случај, се пишува само еден збор, но јасно е дека за да се напише тој со голема буква, првиот дел од називот мора да биде напишан со голема буква.

5. Заклучок

Резултатите од истражувањето покажуваат дека во пишаната практика сè уште постојат дилеми во однос на употребата на голема буква, кои се, првенствено, резултат на интервенциите што се правени со текот на времето во шесте изданија од Правописот, но и како резултат на различното сфаќање на одредени правила. Од истражувањето се гледа дека во најновото издание на Правописот (2015/2017) не постои правило што ја регулира употребата на голема буква на името на документите, а такво правило постои во изданието од 1998 г., 1970 г. и 1968 г. Исто така, во најновото издание на Правописот не постои правило што ја регулира употребата на голема буква во називот на комисии од различен карактер, а такво правило постои во изданието од 1950 г. Истражувањето покажува дека постои можност и за различно сфаќање и толкување на правилата што ја регулираат употребата на голема буква. Оттука, заклучокот се наметнува сам по себе: неопходно е да се дополни Правописот со две правила: едно што ќе ја пропишува употребата на голема буква на називите на документи од различен вид што е, всушност,

актуелизација на правилото присутно во изданијата од 1968 г., 1970 г. и 1998 г.; и едно што е, всушност, актуелизација на правилото 10 од Правописот од 1950 г., што ќе ја пропишува употребата на голема буква на првиот дел од називот на комисија од привремен и траен карактер. На тој начин, се намалува можноста за двојни решенија во пишаната практика во однос на разгледуваните поими.

Библиографија

- Видоески, Б., Димитровски, Т., Конески, К., Тошев, К., Угринова-Скаловска, Р. (1968). *Македонски правопис со правописен речник*. Скопје: Институт за македонски јазик.
- Видоески, Б., Димитровски, Т., Конески, К., Тошев, К., Угринова-Скаловска, Р. (1970). *Правопис на македонскиот литературен јазик* (второ неизменето издание). Скопје: Просветно дело.
- Видоески, Б., Димитровски, Т., Конески, К., Угринова-Скаловска, Р. (1998). *Правопис на македонскиот литературен јазик*. Скопје: Просветно дело.
- Група автори. (2015, 2017). *Правопис на македонскиот јазик*. Скопје: Институт за македонски јазик „К. Мисирков“.
- Ѓуркова, А. (2006). „Македонскиот јазик и јазикот на масовната култура“. *XXXVII научна конференција на XXXVIII меѓународен семинар за македонски јазик, литература и култура*. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“.
- Јанушева, В., Јурукоска, Ј. (2015). „Големата (малата буква) во пишаната практика на стандардниот македонски јазик (поими од областа на образованието)“. *„Филолошки студии“*, бр. 2, стр. 267–282. Скопје: Институт за македонска литература, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“.
- Конески, Б., Тошев, К. (1950). *Македонски правопис со правописен речник*. Скопје: Државно книгоиздателство на НР Македонија.
- Миовска, В. (2000). „Грешки при употребата на големата буква во печатот“. *Зборник на трудови: „Македонскиот јазик во јавното општење“*, стр. 74–83. Скопје: Институт за македонски јазик „К. Мисирков“.
- Пандева, Л. (2011). „Употребата на големата буква во реклами и огласи“. *Зборник на трудови од XIV научен собир „Стандарднојазичната норма и македонскиот јазик – јазикот и идентитетот“*, 20. книга од едисијата Јазикот наш денешен. Скопје: Институт за македонски јазик „К. Мисирков“.

Ексерпти

- Б. А. 11.9.2017. Комисијата за труд и социјална политика ги прифати измените за унапредување на правата на лицата со попреченост. <https://bit.ly/2mldLJi>, 29.9.2019.
- Башуровски, С. 23.4.2018. Извештајот на СЈО пред Комисијата за политички систем. <https://bit.ly/35M6f1o>, 25.9.2019; Сирачевски, Г. 29.9.2019. Две години нема ревизор, собраниската комисија блокирана. 24.mk. <https://bit.ly/2ok04jT>, 29.9.2019; 10.11.2016. Реакција на МТСП на обвинувањата на Сојузот на слепи за притисоци. <https://bit.ly/2J4A43Q>, 1.9.2019.
- 19.12.2016. Управниот суд ја заврши расправата по две тужби. <https://bit.ly/32rVWha>, 14.9.2019; 5.5.2017. Министерство за внатрешни работи. <https://bit.ly/32ALUug>, 4.9.2019; 2.2.2019. Министерство за животна средина и просторно планирање. <https://bit.ly/2V5yAyl>, 25.9.2019; 4.2.2019. Службен гласник на Општина Пехчево. <https://bit.ly/31ppdaZ>, 28.9.2019; 15.3.2019. Јавно обвинителство за гонење на кривични

дела. <https://bit.ly/2iYWp2D>, 2.9.2019; 25.3.2019. Кандидатите за технички експерти на интервју во собраниската комисија за надзор на следењето комуникации. <https://bit.ly/2nDKYFQ>, 29.9.2019; 6.5.2019. Министерство за внатрешни работи. <https://bit.ly/2Mx6qX3>, 10.9.2019; 13.6.2019. Судот во Стразбур по тужба на мигранти: Жалбата за Македонија е неоснована. <https://bit.ly/31xkcNj>, 12.9.2019; 20.6.2019. Седници на Законодавно-правната и Комисијата за политички систем. <https://bit.ly/2MRzLdE>, 20.9.2019; 5.9.2019. Седница на Комисијата за надзор на спроведување на мерките за следење на комуникациите. <https://bit.ly/2nGOVtc>, 29.9.2019; 12.9.2019. Судот ја објави целата пресуда. <https://bit.ly/2BBO9lb>, 14.9.2019; 27.9.2019. Собраниската комисија на увид во АНБ. <https://bit.ly/2ooMjAD>, 29.9.2019; 1.10.2019. Директорот на Комисијата за односи со верските заедници го посети студиото на Радио Марија во Струмица. <https://bit.ly/31x8y5r>, 18.10.2019; 11.10.2019. Министерство за транспорт и врски. Државен комунален инспекторат. <https://bit.ly/32EkN1r>, 15.10.2019; 16.10.2019. Претседателот Пендаровски се сретна со директорот на Комисијата за односи со верските заедници и религиозните групи Сотировски. <https://bit.ly/2BAuqSV>, 18.10.2019.

Агенција за администрација. <https://bit.ly/2J44WB8>, 15.9.2019; Виш управен суд. Билтен број 10, 10.9.2019; Влада на РСМ. <https://bit.ly/2Muk0u7>, 5.9.2019; Втор преоден извештај на Мисијата на ОБСЕ во Скопје за активностите и предметите во надлежност на СЈО. <http://bit.ly/2C4t030>, 10.9.2019; ДПРСМ. 27.6.2019. Државно Правобранителство на Република Северна Македонија. <https://bit.ly/2ly5Ltz>, 27.9.2019; Закон за високото образование. <https://bit.ly/31BL1Qv>, 12.9.2019; Записник. <https://bit.ly/2MxagPX>, 14.9.2019; Записник број 20. <https://bit.ly/2P3xbUy>, 2.9.2019; Лиценца. <https://bit.ly/2J3VyxC>, 2.9.2019; МЦСР. Меѓуопштински центар за социјална работа на Град Скопје. <https://bit.ly/2MV5kTW>, 2.9.2019; Министерство за здравство. <https://bit.ly/35aSY2f>, 3.9.2019; Министерство за локална самоуправа. Биро за регионален развој. <https://bit.ly/33MqSsq>, 10.10.2019; МНР. Министерство за надворешни работи. <https://bit.ly/2n4SHMT>, 27.9.2019; Министерство за транспорт и врски. <https://bit.ly/2VVDPxo>, 2.9.2019; Министерство за финансии. Управа за финансиска полиција. <https://bit.ly/2Bscf1n>, 15.9.2019; Министерство за финансии. Биро за јавни набавки. <https://bit.ly/2MVbBPl>, 2.9.2019; Одлука. <https://bit.ly/31uA6lu>, 1.9.2019; Општина Охрид. <https://bit.ly/2nE0fWW>, 27.10.2019; Уставен суд на РСМ. <https://bit.ly/32sS5Ad>, 10.9.2019.

<http://bit.ly/335ougx>, 10.9.2019; <http://bit.ly/328RR0a>, 1.9.2019; <http://bit.ly/326Eu0C>, 1.9.2019; <http://bit.ly/2N4IVpC>, 2.9.2019; <http://bit.ly/2Nu0P32>, 15.9.2019.

Violeta Janusheva

St. Kliment Ohridski University, Bitola

Dilemmas Regarding the Use of the Capital Letter in Macedonian Standard Language

Abstract: This paper examines certain dilemmas regarding the use of the capital letter in the written practice of the Macedonian standard language. The research is qualitative and it has descriptive design. The sample consists of the rules that regulate the use of the capital letter in the sixth editions of the Orthography (1950, 1968, 1970, 1998, and 2015/2017). Analysis, synthesis and comparison are the methods used for processing the data and gaining the conclusions. From the research, it can be concluded, that certain orthographic solutions for the use of the capital letter in the written practice are, primarily, result of the interventions in the rules that regulates the use of the capital letter in the sixth editions of the Orthography, as well as of the different interpretation of these rules in the edition of 2015/2017.

Keywords: *Orthography, capital letter, Macedonian language.*

УСВОЈУВАЊЕТО НА ПЕРФЕКТОТ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК КАКО СТРАНКИ

Марија Гркова

Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
marija_19@yahoo.com

Апстракт: Како што е познато македонскиот јазик се одликува со најголем број глаголски времиња, а меѓу нив е и минатото неопределено време – перфект. Тој е застапен и во учебниците по Македонски јазик како странски на почетно ниво (ниво А2) на усвојување на јазикот. Целна група на ова истражување се студентите од турското говорно подрачје кои доаѓаат да студираат на Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип. Пред почетокот на студиите студентите се обврзани да следат настава/курс по Македонски јазик како странски. Наша истражувачка цел по овој повод е усвојувањето на перфектот од страна на споменатите студенти, а за таа цел се служевме со официјалниот (нестандарден) тест/испит по Македонски јазик за странци за нивото А2. Во истражувачкиот дел од трудов користевме по три вежби кои се однесуваат за перфектот, а што се преземени од двете групи (група А и Б) од тестот. Целта на овој труд е преку анализата на добиените резултати од студентите од турското говорно подрачје, да се види колку го имаат усвоено перфектот (минато неопределено време – МНВ).

Клучни зборови: *перфект, наставен предмет Македонски јазик како странски, турски говорители, вежби, јазични грешки.*

Вовед

Како што е наведено во граматиките за македонскиот јазик, минатото неопределено време (перфект) се образува од сегашното време на помошниот глагол **сум** и *л*-формата на глаголот што се менува. Формата од помошниот глагол не се јавува во третото лице, а самата *л*-форма ги изразува значењата на перфектот (Конески, 2004, стр. 459). Според Конески, значењето на перфектот се карактеризира со тоа што со него се соопштува дејство извршено воопшто во минатото, без да се побудува претстава за конкретниот момент на одвивањето, како што е случај со минатите определени времиња. (Конески, 2004, стр. 461). Во *Општата граматика на македонскиот јазик* (Бојковска и др., 2008, стр. 201) се споменува дека основното значење на перфектот е изразување минато дејство без да се укаже или да се определи конкретниот момент на одвивањето на дејството. Токму затоа го нарекуваме неопределено. Формите на перфектот во македонскиот јазик служат за прекажување и за директно кажување на дејството. Прекажувањето го сфаќае како искажување дејство пренесено од друг, а директното кажување е засведочено дејство (Бојковска и др., 2008, стр. 201).

Со оглед на тоа што во нашето истражување опфаќааме студенти од турското говорно подрачје кои го учат и го усвојуваат македонскиот јазик како странски, накусо ќе се осврнеме кон граматиките за турскиот јазик (Ахмед, 2008) во кои се споменува дека минатото неопределено време (Belirsiz Geçmiş Zaman) се користи кога дејството е извршено во некое, за говорителот, непознато време во минатото. Дејството започнува и завршува во минатото. Говорителот го пренесува дејството како минат момент без конкретното време на одвивање, бидејќи дејството или не е засведочено од него или, пак, не се сеќава на моментот на случувањето. Формите на ова време се користат и за временско изразување несигурност на говорителот. Според Ахмед, ова време во никој случај не трае до моментот на зборувањето, туку завршува во минатото, односно во некое непознато минато време (Ахмед, 2008, стр. 39). Во турскиот јазик морфолошката ознака на минатото неопределено време е /-MIŞ/ којашто доаѓа на глаголските корени или основи.

Од горенаведеното станува јасно дека перфектот и во македонскиот и во турскиот јазик има исто значење, се користи за прекажување или за директно кажување на минато дејство без, притоа, да се нагласи моментот на случувањето.

За наставата по Македонски јазик како странски

Наставата по Македонски јазик за странски студенти во рамките на Институтот за јазици при Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип има повеќегодишна традиција. Во наставата земаат учество повеќе предавачи по Македонски јазик. Наставата се одвива на две нивоа од почетното рамниште на познавање на јазикот како странски, и тоа: ниво А1 и ниво А2. Со положувањето на испитот (писмен и устен) на првото ниво студентите се стекнуваат со право за продолжување на наставата на следното, второ ниво од почетното рамниште. Положувањето на испитот на второто ниво им овозможува стекнување право на сертификат за познавање на македонскиот јазик како странски на почетно рамниште, документ кој е неопходен за запишување на студии на Универзитетот во Штип.

Во нашето истражување ги опфаќивме студентите што следеа настава во студиската 2018/2019 година. Станува збор за 88 студенти поделени во пет групи. Со оглед на тоа што наша истражувачка цел е перфектот во македонскиот јазик како странски, предвид беа земени писмените испити по Македонски јазик за нивото А2 водејќи сметка дека минатото неопределено време – свршено и несвршено – е комплексно и според програмата се учи во второто ниво од наставата. Писмениот дел од испитот по Македонски јазик како странски претставува тест поделен во две групи: група А и група Б. Во секоја од групите се среќаваат вежби¹ од различен тип, а кои се однесуваат на перфектот. Во нашето истражување ги издвојуваме одговорите дадени од

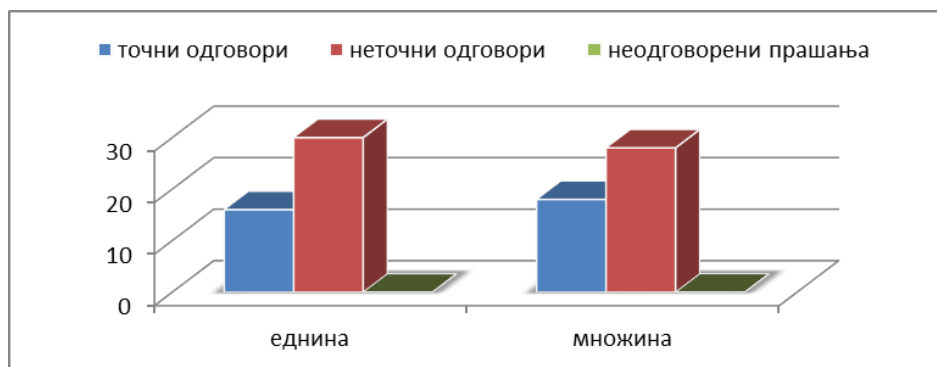
¹ Треба да се има предвид дека тестот е составен од повеќе вежби (нестандардизирани, со оглед на тоа што често се менуваат во зависност од потребите), но во интерес на нашето истражување ги издвојуваме само вежбите со кои се проверува знаењето за минатото неопределено време. Станува збор за три вежби за перфект (самостоен или во комбинација со друга граматичка карактеристика) од секоја група одделно.

тестираните студенти од турското говорно подрачје делејќи ги според точноста на одговорите (точни и неточни одговори и неодговорени прашања). За поголема нивна прегледност во прилог се дадени графичонско и табеларно претставување.

Анализа на одговорите дадени во вежбите²

1. Изменете го глаголот влезе во минато неопределено свршено време (група А,³ вежба 9).

еднина	множина
1л. _____	1л. _____
2л. _____	2л. _____
3л. _____	3л. _____



	точни одговори	неточни одговори	неодговорени прашања
еднина	16	30	0
множина	18	28	0

Од графиконот и од табеларниот приказ може да се забележи дека бројот на неточните одговори е значително поголем од точните одговори. Се забележува дека и во еднина и во множина се среќаваат речиси изедначен број неточни одговори, а од нив ќе ги издвоиме најчестите јазичните грешки. Такви се на пример: *влегола, влеголо, влеголе*. Како што е познато, една од гласовните промени на македонскиот јазик е испуштањето на самогласките со стремеж кон полесен изговор. Во овој случај се испушта самогласката *о* при образувањето на глаголските *л*-форми за женски и за среден род, како и за множина. Турските говорители при почетното учење на македонскиот јазик како странски, сепак, по законот на аналогијата, самогласката *о* ја задржуваат во сите глаголски форми. Понатаму, се среќаваат формите: *влезел, влезела,*

² Вежбите се наменски составени за потребите на испитот по предметот Македонски јазик за странци.

³ Тестот од група А го полагаа 46 студенти.

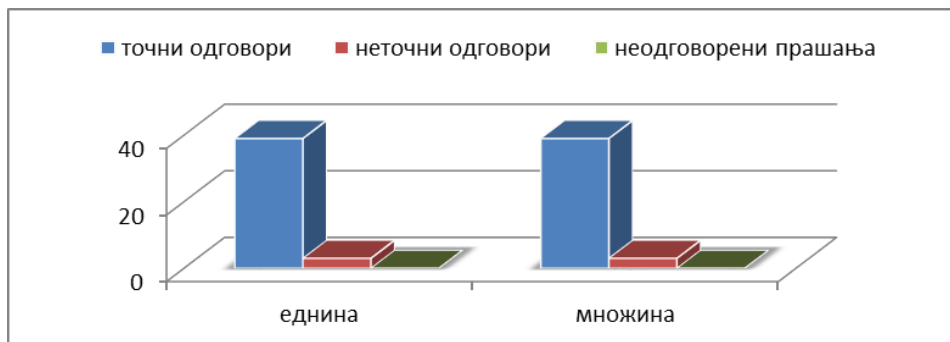
влезело, влезеле. Треба да се спомене дека во штипскиот говор (говорното подрачје во кое живеат турските студенти во текот на нивното студирање) се јавува двојство кај некои глаголски форми. Такви се, на пример: глаголи од типот *влезе* и *стриже*, а нивните двојни форми во Штип и Штипско се: *улего, улегал, улегол, улезел* (Маленко, 2012, стр. 187), покрај гореспоменатите форми образувани од *влезе(-л)*. Меѓу преостанатите грешки кои се среќаваат поретко се: *влега, влего, влеге; излегол, излегола, излеголе; повлезла, повлезло, повлезле; вилегол, вилегола, вилеголо, вилеголе; влекол, влекола, влеколо, влеколе* и *влегувал, влегувала, влегувало, влегувале*.

Посебно внимание посветуваме на напишувањето на помошниот глагол **сум** кој е составен дел при образувањето на минатото неопределно време. Овде ќе го споменеме мислењето на Павлова (Павлова, 2015, стр. 166) во магистерскиот труд „Усвојување на минатото определено и минатото неопределно време во Македонскиот јазик како странски“, каде нагласува дека кај МНВ најкарактеристични се грешките настанати при неправилно додавање или испуштање на **сум**.

Од правописна гледна точка го идвојуваме мешањето на латиничната со кириличната азбука, при што се дадени примерите: *влегол/a/o*.

2. Изменете го глаголот **даде** во **минато неопределено свршено време** (група Б,⁴ вежба 9).

еднина	множина
1л. _____	1л. _____
2л. _____	2л. _____
3л. _____	3л. _____



	точни одговори	неточни одговори	неодговорени прашања
еднина	39	3	0
множина	39	3	0

⁴ Тестот од група Б го полагаа 42 студенти.

Во оваа вежба студентите од турската националност го менуваа глаголот *даде* во перфект. Од графиконот и од табеларното претставување може да се забележи дека бројот на точните одговори е значително поголем од бројот на неточните одговори. Сепак, од неточните одговори ги издвојуваме следниве специфични јазични грешки: *дадал/а/о/ле*; *дадев*, *даде*, *даде*, *дадовме*, *дадовте*, *дадеја*; се среќава и свршената форма *издал/а/о/ле*. Во штипскиот говор се јавува двојство кај глаголите со *д*, *т* во општиот дел при образувањето на *л*-формата (Маленко, 2008, стр. 186), впрочем како што е забележано и во одговорите од тестираните студенти. На пр.: *дад'о* – *д'ал*, *дад'ел*, *јад'о* – *јал*, *јад'ел*, *кр'ал*, *укр'ал*, *крад'ел* и сл.

И во оваа вежба е специфично напишувањето на помошниот глагол **сум**.

3. Ставете ја точната форма на помошниот глагол **сум** во (група А, вежба 12):

а) минато определено⁵ време

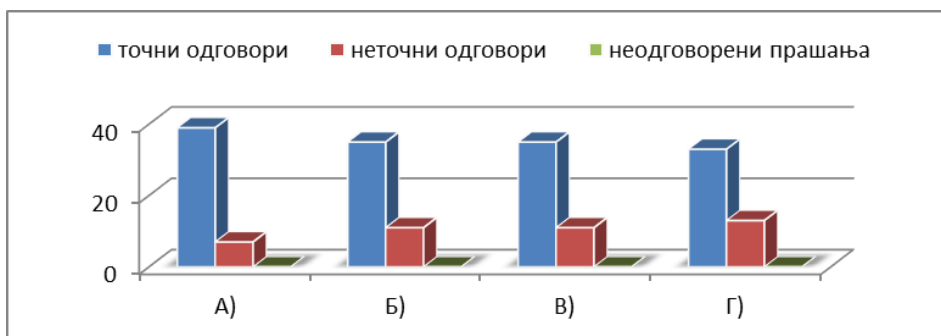
б) минато неопределено време

А) Тој _____ во Истанбул;

Б) Јас _____ во Шпанија;

В) Вие _____ на театар;

Г) Ние _____ таму.



	точни одговори	неточни одговори	неодговорени прашања
А)	39	7	0
Б)	35	11	0
В)	35	11	0
Г)	33	13	0

Во оваа вежба се бара да се внесе помошниот глагол **сум** во приказаните реченици и според даденото барање. Од приказаното станува јасно дека се дадени поголем број точни одговори, а меѓу неточните се

⁵ Во овој труд предмет на истражување е перфектот. Од тие причини не ги прикажуваме одговорите дадени во делот за минато определено време.

среќаваат следниве јазични грешки: Под а) *Тој било*, односно *била*, понатаму, *Тој беше* и *Тој е било*; Под б) *Јас бил/а/о* без помошниот глагол **сум**; *Јас бев*; *Јас бела*; Под в) *Вие биле* без **сум**; *Вие беле*; *Вие бевте*; Под г) *Ние биле* без **сум**; *Ние беле*; *Ние бевме*. Од прикажаното станува јасно дека најчеста јазична грешка повторно е напишувањето на помошниот глагол **сум**. Во примерите се среќава и мешање на родовите, пример: *Тој била*; *Тој било*. Треба да се има предвид дека турскиот јазик не познава граматички род. Октај Ахмед во книгата „Вовед во морфологијата на турскиот јазик“ се задржува на граматичките категории *род*, *број* и *надеж*⁶ во турскиот јазик (Ахмед, 2008, стр. 104). Со оглед на фактот што во турскиот јазик има само природен род, а нема граматички род, Ахмед наведува дека под граматичка категорија *род* се подразбира „искажување на родот преку семантиката на самиот збор“. Во турскиот јазик такви зборови се малубројни и главно се однесуваат на именување на луѓе во роднински врски или, пак, домашни животни (*hoguz – tavuk, kadın – erkek, karı – koca* и др.). Според Ахмед, природниот род во турскиот јазик се изразува со придавки. Родот во турскиот јазик може да се изразува и преку сложенки што се состојат од два или од повеќе зборови (*bey + efendi – beyefendi; hanım + efendi – hanımefendi*).

Погоре е даден и примерот *Тој е било*, кој покрај очигледното мешање на граматичкиот род (што веќе го коментиравме), заслужува да се спомене заради пишувањето на помошниот глагол **сум** во третото лице. Оваа појава нередовно е карактеристична за штипскиот говор. Во својата монографија Маленко (2008, стр. 189) ги дава примерите: *П'арите што е ги зем'ал, от т'иа н'ари ч'ешма сак'ал да напр'ае; Ад'ето е бил ис к'ако на Б'адник шо се е прав'ило...*

4. Ставете ја точната форма на помошниот глагол **сум** во (група Б, вежба 12):

а) минато определено време

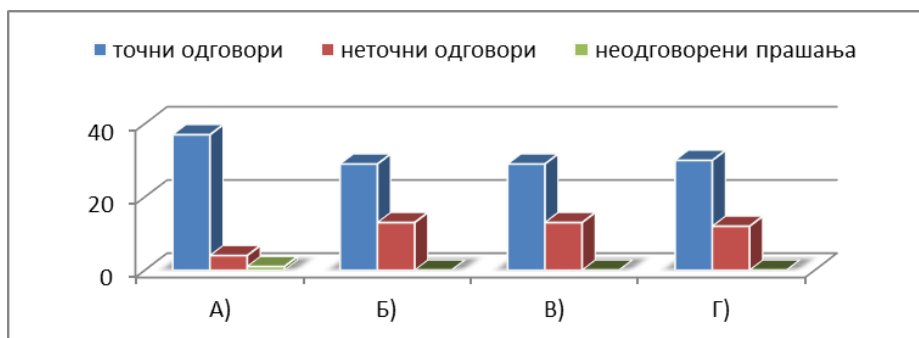
б) минато неопределено време

А) Тие _____ во Истанбул;

Б) Ти и Маја _____ во Шпанија;

В) Вие _____ на театар;

Г) Јас _____ таму.



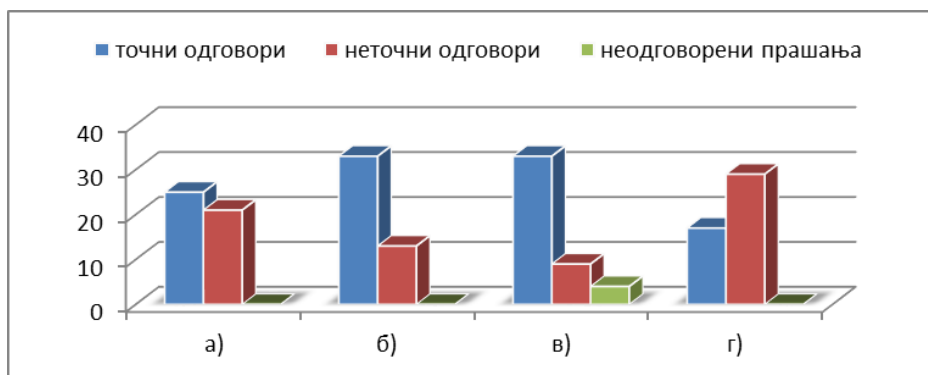
⁶ Во граматичките категории авторот го наведува и *деминутивот*.

	точни одговори	неточни одговори	неодговорени прашања
А)	37	4	1
Б)	29	13	0
В)	29	13	0
Г)	30	12	0

Од прикажаното, како и во претходната вежба, се дадени поголем број точни одговори наспроти неточните. Меѓу вториве се среќаваат следниве јазични грешки: *Тие се биле; Тие беа; Тие биле; Ти и Маја биле;...биле;...беле; Вие биле;...сте биле; ...сте беле; ...сте биле; Јас сум бел; ...сум бил и Јас бил.*

5. Пополнете ја соодветната форма на глаголот во **минато неопределено време** (група А, вежба 13).

- а) На училиште _____ (учи, вие) многу важна лекција.
 б) _____ (пее, тие) цела ноќ.
 в) _____ (сум, ти) кај нив дома.
 г) Студентите _____ (отиде) во Скопје.

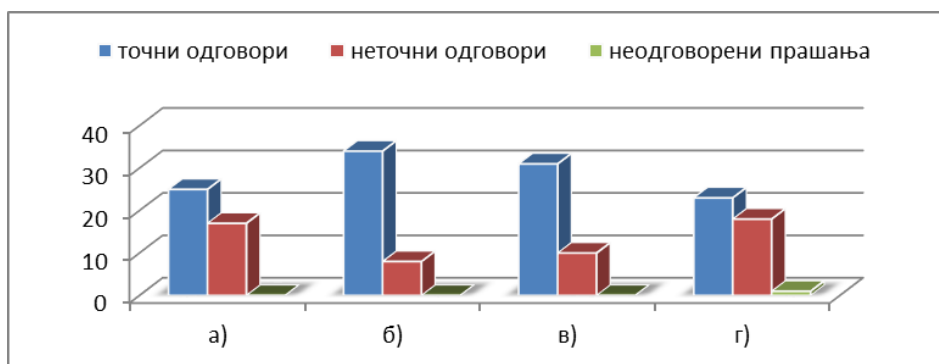


	точни одговори	неточни одговори	неодговорени прашања
а)	25	21	0
б)	33	13	0
в)	33	9	4
г)	17	29	0

Во оваа вежба, според графиконското и табеларното претставување, се забележува дека најголем број неточни одговори се дадени во последното барање. Во преостанатите барања се среќаваат следниве јазични грешки: *Вие учеле; Вие учили без сум; Вие учевте; Тие се пеле; Тие пеале; Ти бил без сум;*

Тие отиделе; отидоле; отишале. Во последниот пример повторно се забележува двојството кај глаголските форми: *отиделе, отишале.*

6. Вежбата е со исто барање како и во група А⁷ (група Б, вежба 13).



	точни одговори	неточни одговори	неодговорени прашања
а)	25	17	0
б)	34	8	0
в)	31	10	0
г)	23	18	1

Заклучни белешки

За крај, ќе заклучиме дека при учењето и при усвојувањето на минатото неопределено време (несвршено и свршено) од страна на турските говорители на македонскиот јазик како странски доаѓа до појава на различни јазични грешки. Како покарактеристични се: непитувањето на помошнуот глагол **сум** (*Јас бил; Вие учеле*) или негово пишување во трето лице едн. и мн. (*Тој е било; Тие се биле*); мешање на граматичките родови (*Тој е била/ било*); двојство кај глаголите (*отиделе, отишле*) и сл. Сметаме дека со цел да се намали појавата на ваквите и слични јазични грешки, потребно е да се објасни образувањето на минатото неопределено време, како традиционално граматички така и преку комуникативниот приод низ примери од современите говорни ситуации. Потребно е да се задаваат поголем број вежби од различен тип, како поедноставни со едно барање на почетокот на усвојувањето на перфектот така и посложени вежби со повеќе барања и на синтаксичко ниво во периодот кога студентите веќе ја имаат усвоено содржината.

⁷ Во оваа вежба од тестот од група Б ги среќаваме истите типови јазични грешки како и во тестот од група А.

Библиографија

- Бојковска, Ст., Пандев, Д., Минова – Ѓуркова, Л., Цветковски, Ж. (2008). *Опита граматика на македонскиот јазик*. Скопје: Просветно дело.
- Заедничка европска референтна рамка за јазици: учење, настава и оценување* (2012). Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“.
- Конески, Бл. (2004). *Граматика на македонскиот литературен јазик*. Скопје: Просветно дело.
- Маленко, Б. (2012). *Штипскиот говор*. Скопје: Институт за Македонски јазик „Крсте Мисирков“.
- Минова-Ѓуркова, Л. (2007). *Граматика на македонскиот стандарден јазик за странци*. Штип: 2-ри Август С.
- Октај, А. (2008). *Вовед во морфологија на турскиот јазик*. Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“.
- Павлова, А. (2015). *Усвојување на минатото определено и минатото неопределено време во Македонскиот јазик како странски* (необјавен магистерски труд).

Marija Grkova

Goce Delchev University, Stip

The Acquisition of the Past Indefinite Tense in Macedonian as a Foreign Language

Abstract: The target group of the research are Turkish-speaking students at “Goce Delcev” University in Shtip. Students are required to attend a course for Macedonian as a foreign language prior to their studies. Our research goal on this occasion is the acquisition of the Past Indefinite Tense by the Turkish-speaking students and for this purpose we have been using the official (non-standard) test/ exam in Macedonian language as foreign for A2-level.

In the research part of this paper we used three tasks related to the past indefinite tense, taken from both groups (A- and B-group) of the test. The purpose of this paper is to analyze the results given by Turkish-speaking students in order to see how much they have achieved.

Keywords: *perfect, Macedonian language as a foreign language, Turkish speakers, tasks, language mistakes.*

КОГНИТИВЕН ПРИСТАП ЗА ЗНАЧЕЊЕТО НА ПРЕДЛОЗИТЕ

Надица Негриевска

Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
nadica.markoska@ugd.edu.mk

Апстракт: Во овој труд ќе се обидеме да го претставиме когнитивниот пристап за опишување на значењата на предлозите. Класичниот пристап во целост го запоставувал прашањето за поврзаноста на различните значења или претпоставувал дека различните значења меѓусебно се поврзани сосема случајно. Ваквиот пристап е присутен во речниците, во традиционалните граматики и во учебниците за изучување на странски јазик. Кај когнитивниот лингвистички пристап се развива нов начин на опишување на значенските варијации на предлогот. Овој пристап им приоѓа на предлозите како на повеќезначни јазични единици при што различните значења се системски поврзани меѓу себе и создаваат значенски мрежи. Значењето на полисемичните јазични единици какви што се предлозите се темели врз основната хипотеза на когнитивната лингвистика според која јазичните единици не се однесуваат на објектите во надворешниот свет, туку на концепти во човековиот ум. Тоа значи дека семантичката структура се изедначува со концептуалната структура, односно значењето се поистоветува со концептот. Целта на овој труд е да ја објасниме основната хипотеза на когнитивната лингвистика, односно дека различните значења на предлозите се поврзани во значенска мрежа која се формира од прототипното значење.

Клучни зборови: *когнитивен пристап, предлози, семантика, значенска мрежа, протитипно значење, концептуална метафора.*

1. Вовед

Класичниот пристап за значењето на предлозите е застапен во речниците каде за еден предлог обично е наведена долга листа која ги содржи неговите значења и ја опишува нивната употреба во различни контексти, без притоа да се направи обид за пронаоѓање на каква било поврзаност меѓу тие значења. Најчесто, самиот автор одлучува кое значење ќе го издели како посебно или одделно и ќе го наведе при описот на секој предлог во речникот. Како последица на тоа, честопати еден ист предлог има различни значења во различни речници. Ваквиот пристап за опишување на значењето на предлозите е присутен и во традиционалните граматики и во учебниците за изучување на странски јазик. Според класичниот пристап, различните значења на предлозите се непредвидливи и меѓусебно неповрзани, што нè води до хипотезата дека во случајот на предлозите можеме слободно да говориме за хомоними, односно дека во основа станува збор за повеќе зборови со иста форма, а различно значење. Овој пристап претпоставува дека говорителот во

својата семантичка меморија располага со неколку меѓусебно неповрзани одделни значења, а тоа што тие одделни значења се поврзани со еден ист израз е само последица на чиста случајност. (Matovac, 2013, стр. 44). Отфрлањето на хомонимскиот пристап доведува до заклучок дека мора да постои нешто во конвенционалното значење поврзано со лексичката единица што го наведува говорителот да ја одбере таа лексичка форма наместо некоја друга. (Matovac, 2013, стр. 45).

Когнитивната лингвистика или когнитивната семантика е нов лингвистички пристап кој има за цел да го согледа јазикот не одделно, туку како дел од целокупните човекови когнитивни способности. (Klikovac, 2004, стр. 8). Кај когнитивниот лингвистички пристап се развива нов начин на опишување на значенските варијации на предлогот.

Хипотезата дека различните значења на некои јазични единици се меѓусебно поврзани не е новина во лингвистиката. Уште Хелените забележале дека некои зборови имаат повеќе значења и дека меѓу тие значења има некаква поврзаност, а терминот полисемија со кој денес се именува оваа појава за прв пат се јавува во 19 век.

Когнитивната лингвистика им пристапува на значењата на повеќезначните јазични единици како мрежа која се создава околу средишното значење кое се нарекува прототип. Значенската мрежа се гради од прототипното значење, по пат на различни когнитивни процеси и сите членови на значенската мрежа меѓусебно се поврзани. Така, значењето на полисемичните јазични единици какви што се предлозите се темели врз основната хипотеза на когнитивната лингвистика според која јазичните единици не се однесуваат на објектите во надворешниот свет, туку на концепти во човековиот ум. (Matovac, 2013, стр. 51). Со тоа семантичката структура се изедначува со концептуалната структура, односно значењето се поистоветува со концептот, а карактеристиките кои може да се проучуваат на концептуално ниво може да се проучуваат и на семантичко ниво.

Когнитивната лингвистика како сразмерно кохерентен теоретски пристап се оформила кон крајот на осумдесеттите години. До тогаш се објавени делата на Лејкоф и Џонсон (1980), Лејкоф (1987), Џонсон (1987), Лангекер (1987, 1990, 1991) и др. во кои се дава преглед на основните поставки. Во италијанскиот јазик ќе издвоиме два автора кои го користат когнитивниот пристап во своите истражувања во врска со значењето на предлозите. Станува збор за лингвистите Виторио ди Томазо и Фабрицио Пенакјети.

2. Значенски мрежи

Основната хипотеза на когнитивната лингвистика е дека различните значења на некоја јазична единица се поврзани во значенска мрежа. Таа значенска мрежа, во согласност со хипотезата на когнитивната лингвистика според која семантичката структура се поистоветува со концептуалната структура, е идентична со некој концепт во умот, па според тоа таа е и организирана со когнитивните процеси на градење на концепти. Еден од основните когнитивни процеси со кој се градат концептите е процесот на

категоризација, па според тоа когнитивната лингвистика зазема став дека полисемијата треба да се проучува како форма на категоризација. Категоризацијата се одредува како процес со кој бесконечната разновидност се сведува на когнитивно прифатлива мерка така што она што се смета за поврзано се става заедно во иста категорија.

Теоријата на категоризација врз основа на прототип ја воведува Елеанор Рош во втората половина на 70-тите години од минатиот век. (Matovac, 2013, стр. 54). Тој, заедно со своите соработници, ја застапува хипотезата дека градењето на категории се заснова врз сличности меѓу членовите на категоријата со прототипот. Прототипот се одредува како најдобар пример на категоријата.

Според класичната теорија за категоризација, категориите се дефинирани со помош на неопходни и доволни услови, односно својства кои ги задоволуваат членовите на таа категорија. (Klikovac, 2004, стр. 29). Како што покажале теоретските и експерименталните истражувања, од класичното сфаќање на категоријата произлегуваат три основни проблеми. Првиот проблем е проблемот на одредување, а се однесува на фактот дека е тешко, а понекогаш и невозможно да се направи листа на неопходни и доволни карактеристики кои ја одредуваат категоријата. Вториот проблем се однесува на воспоставување граница помеѓу категориите затоа што сите категории немаат јасно определени граници. Третиот проблем е проблемот на типичност, а се однесува на фактот дека во многу категории, па дури и онаму каде јасно се одредени границите, некои членови се сметаат за подобри претставници на категоријата. Од критиките за класичното сфаќање на категоријата произлегува когнитивното сфаќање на категоријата како радијална структура организирана околу прототипот. Матовац истакнува дека терминот *радијална* во когнитивната лингвистика го воведува Лејкоф, а таквите категории ги имаат следните својства (Matovac, 2013, стр. 56):

- Не може да се карактеризираат со листа на неопходни и доволни карактеристики;
- Сите членови на категоријата не се подеднакво добри нејзини претставници, а најдобриот член на категоријата се нарекува прототип;
- Сите членови во категоријата немаат еднаков статус, но сепак сите меѓусебно се поврзани преку прототипот според правилото за фамилијарни сличности (оние кои се директно поврзани со прототипот се средишните нејзини членови за разлика од оние кои се оддалечени од прототипот и кои се периферни членови на категоријата. Оттука произлегува именувањето на категоријата како радијална структура која се шири од прототипниот член);
- Периферните членови на категоријата може да делат една карактеристика со прототипот на една категорија, а друга со прототипот на друга категорија, па оттука произлегува тврдењето дека категориите немаат јасно определени граници.

Со оглед на фактот што когнитивната лингвистика поаѓа од хипотезата дека семантичката структура е истоветна со концептуалната структура, тоа

довело до хипотезата дека значењата на јазичните единици мора да ги имаат истите карактеристики како и концептите кои тие јазични единици ги изразуваат. Ваквото размислување довело до едно од најплодните увидувања на когнитивната лингвистика, а тоа е дека и семантичката структура на јазичните единици треба да се сфати и опишува како категорија организирана околу прототипот. Овој пристап за опис на семантичките структури на предлогот први го примениле Бругман и Лејкоф анализирајќи ја полисемијата на англискиот предлог *over* или „над, низ, преку“. (Matovac, 2013, стр. 57). Според нив, полисемичниот збор се состои од низа радијално поврзани значења организирани околу прототипот, иако секое од полисемичните значења и самото може да искажува сложена структура организирана околу прототипот. Таков „радијален модел на категоризација“ најчесто се прикажува во форма на зрачеста мрежа. Таа мрежа е структура која графички ги претставува односите меѓу употребите (значењата) како функции на оддалеченост и меѓусебна поврзаност. Мрежата може да се интерпретира како структура со средиште и периферни точки.

Освен во форма на зрачеста мрежа, во доменот на когнитивната лингвистика се развива и опис на значенските мрежи на јазичните единици со помош на шематска мрежа.

Како и кај радијалниот модел за опис на значенските мрежи, и кај шематскиот модел членовите на значенската мрежа меѓусебно се поврзани. Со оглед на фактот што лингвистите најчесто не даваат докази врз кои се темели нивниот пристап за опис на значенските мрежи, може да се каже дека постојат толку многу различни пристапи за опис на значенските мрежи колку што има и лингвисти кои се занимаваат со таа проблематика. (Matovac, 2013, стр. 60). Когнитивните лингвисти се соочуваат со два основни проблема за кои сè уште нема соодветно решение: првиот проблем е одредување на средиште на значенската мрежа, односно одредување на прототипно значење, а вториот проблем се однесува на одредување на бројот на членови во значенската мрежа.

3. Основно или прототипно значење

Многу често лингвистите не се согласуваат околу одредувањето на прототипното значење на предлогот. Лејкоф, на пример, тврди дека прототипното значење на предлогот *over* е шемата *above/across* (над, преку/низ), а Тајлер и Еванс сметаат дека прототипното значење на тој предлог е шемата *above*. Својот став околу основното значење го изразуваат без посебно утврдени докази. (Matovac, 2013, стр. 62). При обидот да го одредат прототипното значење, лингвистите се служат со различни критериуми. Еден од критериумите кој често се јавува е интуицијата на говорителот, па според тој критериум прототипно е она значење кое се појавува како прва асоцијација при споменувањето на јазичната единица при што се подразбира дека тоа значење е и когнитивно најистакнато. Дијахронскиот критериум за одредување на прототипот како најрано потврдено значење од кое се развиле сите преостанати значења го зема предвид фактот дека семантичката мрежа на јазичната единица е последица од

нејзината употреба низ времето, односно овој критериум го зема предвид фактот дека јазикот е организам кој се развива, а „полисемијата е синхронски одраз на дијахрониските промени“. (Raffaelli, 2009, стр. 55). Според овој пристап, прототипот се нарекува првично значење или основно значење. Ваквиот пристап го користат лингвистите Тејлор и Еванс. Прототипот се одредува и како објаснувачки резултат на преостанатите употреби, а според тој критериум „прототипно е значењето кое служи како објаснувачка структура на преостанатите значења, односно врз чија основа може да се одредат механизмите кои довеле до ширење на полисемичните структури и настанување на нови значења“. (Raffaelli, 2009, стр. 65). Врз основа на овој пристап, прототипот се нарекува средишно или централно значење. Застапници на ваквиот пристап се лингвистите Бругман и Лејкоф. Според споменатиот критериум на честота на употреба, прототипно е она значење кое во одреден синхронски момент најчесто се употребува. Прототипното значење одредено според честотата може да се нарече и типично значење. Земајќи го предвид критериумот за средишна положба и доминантност во значенската мрежа, прототипно е она значење кое се содржи во најголем број различни значења во мрежата. Тајлер и Еванс прототипот на предлогот, или примарното значење како што го нарекуваат, го одредуваат како она значење на предлогот кое исполнува најголем број од следните лингвистички критериуми: 1. најрано потврдено значење; 2. доминантност во значенската мрежа; 3. употреба во сложени форми; 4. однос кон другите предлози; 5. граматичка предвидливост. (Tyler & Evans, 2003, стр. 47).

Доколку на интуицијата ѝ се пријде објективно и таа може да биде показател на прототипното значење (на пр. дали едно значење е прототипно може да се потврди со тестирање на изворни говорители со претпоставка дека она значење кое најголем број од говорителите прво ќе го споменат е прототипно значење, но исто така прототипот може да се потврди и според редоследот на значењата кои се наведени во речниците со претпоставка дека она значење кое ќе се наведе на прво место во најголем број речници е прототипно). За предлозите би можеле да нагласиме дека прототипно значење најчесто е просторното значење.

4. Просторното значење како прототипно значење на предлозите

Хипотезата дека просторните значења во јазикот се основни значења од кои се развиваат преостанатите значења е позната под името локалистичка хипотеза и според оваа хипотеза просторните значења се „темел на сите семантики“. (Bortone, 2010, стр. 48). Како што забележува Бортоне, денес најголем дел од практичните граматички на одделни јазици се темелат на локалистичката хипотеза, па дури и во учебниците е истакнато дека основна улога на предлозите е да означуваат просторни значења. Оваа општоприфатена хипотеза за примарноста на просторните значења кога зборуваме за значењето на предлозите се темели на низа факти. Во текот на усвојувањето на јазикот децата прво ги совладуваат просторните значења на предлозите, а дури подоцна апстрактните. Исто така, и во процесот на усвојување на странските јазици просторните значења имаат предност.

Истражувањата покажале дека просторните значења дијахрониски се први значења на предлозите и од нив се развиле другите значења. (Matovac, 2013, стр. 69). Дијахрониската предност на просторните значења се потврдува и со истражувањата спроведени во рамките на теоријата за граматикализација која претпоставува еднонасочен метафорички развој од конкретни просторни значења кон апстрактни значења. Дијахрониската предност на просторните значења ја докажал и лингвистот Бортоне анализирајќи ги предлозите во грчкиот јазик од почетокот на неговата писменост, околу 1200 година пр.н.е. па сè до денес. Исто така, како доказ дека просторните значења се прототипно значење на предлозите може да се спомене и фактот дека е многу полесно да се одбере кој предлог ќе се употреби за кодирање на просторните односи (за разлика од кодирање на апстрактните односи), односно просторните значења се предвидливи (на пример, едноставно е да се претпостави дека говорителите на англискиот јазик ќе го употребат исказот *The apple is on the table*, за да ја претстават ситуацијата дека „јаболкото се наоѓа на масата“, но нема да биде едноставно да се претпостави кој предлог ќе го употребат за да опишат дека јаболкото е „различно од масата“, па постојат следните искази: *The apple is different from the table* или „Јаболкото е поинакво од масата“, и *The apple is different to the table* или „Јаболкото е поинакво наспроти масата“). Во доменот на когнитивната лингвистика локалистичката хипотеза за значењето на предлозите се потпира врз хипотезата според која значењето, конкретно и апстрактно, произлегува од телесното искуство со посредство на нашиот перцептивен систем, хипотеза која е присутна и кај многу филозофи. (Matovac, 2013, стр. 71). Когнитивната лингвистика го застапува мислењето дека човековото телесно искуство, и тоа пред сè искуството на просторот, е подлога за градење на значењата, односно подлога на концептуалниот систем.

5. Просторни шеми

Предлозите изразуваат однос меѓу два или повеќе објекти. Во когнитивната лингвистика често се истакнува дека односот меѓу овие објекти е асиметричен: едниот објект е во прв план, во фокусот, т.н. *trajectory*, а другиот е дефокусиран и е основа во однос на која се лоцира првиот објект, т.н. *landmark*. (Matovac, 2013, стр. 75). Бужаровска и Митковска во своите истражувања за значењата на предлозите од когнитивен аспект ги употребуваат термините „лоциран објект“ или „ЛО“ и „локализатор“ или „ЛК“. (Бужаровска и Митковска, 2011, стр. 94). Во основата на секој предлог се наоѓа една основна апстрактна шема што ги обединува одделните значења. Клучни поими при анализата на просторните односи во доменот на когнитивната лингвистика се поимите лоциран објект (ЛО), локализатор (ЛК) и просторна шема која настанува со процесот на апстракција на конкретното просторно искуство. Просторната шема може да се замисли како еден вид на карта или мапа на просторните искуства која настанува со анализа на просторните перцепции. Просторните перцепции се анализираат и се разложуваат на составни делови, а потоа сличностите и разликите се апстрахираат така што настанува просторната шема која се состои од конфигурациски и функционални елементи кои се основа за градење на

значењата. (Matovac, 2013, стр. 74). Доколку просторната шема кодирана во реченицата „Јаболкото е на масата“, се обидеме да ја разложиме на составни делови, ќе увидиме дека се состои од два елемента: „јаболко“ и „маса“, а предлогот „на“ означува просторен однос меѓу тие два елемента. Исто така, може да се увиди и дека просторната положба на едниот елемент од просторната шема, „јаболко“, е одредена во однос на другиот елемент од просторната шема, „маса“. Според тоа, јаболкото е *trajectory* или лоциран објект (ЛО), „масата“ е *landmark* или локализатор (ЛК), а предлогот „на“ означува однос меѓу нив. Во зависност од разликите во однос на лоцираниот објект и локализаторот се разликуваат и значењата на различните предлози. Лоцираниот објект се дефинира како најистакнат елемент на некоја просторна шема, додека локализаторот е потиснат во позадина и има улога на референтна точка според која се вреднува положбата, движењето, величината или кое било друго својство на лоцираниот објект. (Matovac, 2013, стр. 75). Лоцираниот објект како концептуално истакнат елемент на некоја просторна шема донесува нова информација, за разлика од локализаторот кој ја повторува познатата информација.

6. Концептуална метафора

Когнитивната лингвистика претпоставува дека значењата на полисемичните јазични единици какви што се предлозите формираат семантичка мрежа изградена од и околу прототипното значење. Таа семантичка мрежа не е последица на случајност, туку се претпоставува дека говорителите пронашле поврзаност меѓу веќе постоечките значења на таа јазична единица и новиот концепт. Значи, придавањето ново значење на некоја веќе постоечка јазична единица се темели на пронаоѓање поврзаност меѓу веќе постоечкото значење, односно концептот и некој нов концепт кој настанува со анализа на искуствата во светот којшто се менува.

Пронаоѓањето поврзаност меѓу два концепта во литературата е познат под името концептуална метафора. (Matovac, 2013, стр. 85).

Терминот *метафора* значи пренесување (*μεταφορά* = пренос, пренесување). Според тоа, метафората е пренесување на значењето од еден збор или од повеќе зборови во друг збор или во други зборови. (Младеноски, 2014, стр. 59).

Метафората е сметана за украс на јазикот, инструмент на поетската имагинација која е значајна за поетското создавање и е на граница со стилистиката. Таа се сметала за чиста јазична карактеристика, а не карактеристика на мислата и делата. Значи, постои разлика меѓу метафората како стилска фигура или украс кој го разубавува текстот, а со тоа се смета за „кралица“ на поезијата и на фигурите, и метафората како начин на мислење. Според првото сфаќање на метафората, таа е семантичка стилска фигура или тропа затоа што во нејзината основа лежи промената на значењето на зборот или зборовите. Лејкоф и Џонсон во своето дело *Metaphors We Live By* (Метафората и животот) го отфрлаат ваквиот пристап и покажуваат дека метафората е, пред сè, една форма на мислење, еден когнитивен инструмент кој ни овозможува да ги категоризираме нашите искуства. Метафората е

насекаде околу нас во секојдневието, велат Лејкоф и Џонсон (Lakoff & Johnson, 1998, стр. 21), во нашата мисла пред сè, но и во нашите дела и активности, и нормално во нашиот јазик. Употребата на метафората како стилска фигура се прави свесно, односно писателот сака поинаку да се изрази и затоа бара начин на кој може да ја искаже својата мисла. Во секојдневниот говор, луѓето несвесно користат метафори како во активната употреба на јазикот, така и во сфаќањето на туѓите искази.

Метафората е една од клучните теми на когнитивната лингвистика. Иако Лејкоф е општопризнат како втемелувач на теоријата според која метафората е примарно концептуален и конвенционален поим, како зачетник на оваа теорија може да се определи Мајкл Реди. (Саздов, 2004, стр. 55). Реди покажал дека местото на егзистирање на метафората е мислата, а не јазикот, дека метафората е главен и неопходен дел на нашиот обичен конвенционален начин на сфаќање на светот, и дека нашето секојдневно однесување го одразува нашето метафорично разбирање на искуството. Во доменот на когнитивно-лингвистичкиот пристап метафората се дефинира како сфаќање на еден поим (или концептуален домен) со помош на друг поим (или концептуален домен). Така, на пример, поимот „љубов“ може да го сфатиме со помош на поимот „болест“, како, на пример, метафората ЛЈУБОВТА Е БОЛЕСТ: *Се разболе од љубов кон неа; Болно го сакаше.*

Првиот поимски домен е изворен и од него се земаат концептите со конкретно значење за да може да се објаснат апстрактните поими од друг поимски домен кој се нарекува целен. Со помош на поимите „се разболува“ и „болно“ кои припаѓаат на изворниот домен луѓето можат да го сфатат апстрактниот поим „љубов“ (целен домен).

Метафората ЛЈУБОВТА Е БОЛЕСТ не е збор или израз кој се користи во секојдневниот говор. Таа претставува пресликување меѓу два поимски домена – изворниот домен „болест“ и целниот домен „љубов“. Вака дефинирана метафората не е само прашање на јазикот туку, пред сè, таа е прашање на мислењето: таа во јазикот може да постои затоа што прво постои во мислењето. А штом постои во мислењето тогаш таа го одредува и нашето однесување: метафорите управуваат и со нашите набљудувања, постапки, односи со другите луѓе итн. Оттука произлегува и терминот концептуална метафора за да се истакне нејзината припадност на мислењето.

Според класичната и најпозната теорија за метафората, теоријата на споредување, метафората се создава врз основа на претходно постоење на сличност меѓу два поима. Ковечеш забележува дека во некои случаи меѓу два објекта поврзани со метафора навистина постои сличност. Во прашање може да биде претходно постоечка сличност меѓу објекти, но и оние кои произлегуваат од метафоричното разбирање на едниот поим со помош на другиот. Така, на пример, метафората ЖИВОТОТ Е КОЦКАРСКА ИГРА (која се препознава во изразите: *Не ја искористи животната шанса; Тој е голем блефер* итн.) ни овозможува постапките во животот да ги гледаме како коцкарски игри, а последиците од нив како добивка или загуба. Тие постапки и последиците од нив не се инхерентно слични на коцкарските игри, туку ние гледаме сличност меѓу структурата на тие два домена. Така, тие сличности се

јавуваат како резултат, а не како причина за метафора. (Kövecses, 2002, стр. 68-69; 71-72).

7. Заклучок

Анализата на когнитивниот пристап во овој труд ја потврдува хипотезата дека предлозите треба да ги сметаме како повеќезначни јазични единици кај кои различните значења се системски поврзани и образуваат значенска мрежа организирана околу прототипното значење. Тоа значи дека сите поединечни значења на предлогот може да се поврзат со прототипното значење. Прототипното значење на предлозите е просторно и произлегува од перцепцијата и телесното искуство на светот. Целта на овој труд беше да воспоставиме единство меѓу различните значења на предлозите како и да развиеме еден објаснувачки модел со кој различните специфични значења на предлозите ќе ги вклопиме во значенска мрежа. Во овој труд, исто така, објаснивме како просторните значења на предлозите се сметаат за основни и од нив се развиваат непросторните значења кои се мотивирани од искуството за светот кој нè опкружува. Сепак, когнитивниот пристап за опис на значењата на предлозите бележи и одредени недостатоци. Најголем проблем на научниците кои го применуваат овој пристап им задава одредувањето на бројот на членови во една значенска мрежа. Од критериумите според кои се одредува точниот број на членовите во една значенска мрежа зависи и како ќе изгледа самата значенска мрежа. Сметаме дека доколку се разбере начинот на кој настануваат и на кој се меѓусебно поврзани значењата, нема да претставува проблем тие да се усвојат. Исто така, сметаме дека авторите на граматиките, речниците и учебниците за изучување некој странски јазик треба, пред сè, да бидат насочени кон воочување и нагласување на кохерентноста на одделни значенски мрежи. За крај би истакнале дека во последните години проучувањето на семантиката на предлозите според когнитивниот пристап е во сè поголем пораст.

Библиографија

- Бужаровска, Е. и Митковска, Л. (2011). *Предлогот над од когнитивен аспект*. Скопје: Зборник од XXXVII научна конференција на XLIII меѓународен семинар за македонски јазик, литература и култура, (93-105).
- Младеноски, Р. (2014). *Теорија на поезијата*. Штип: Универзитет „Гоце Делчев“.
- Саздов, С. (2004). *Семантичко зборообразување во македонскиот стандарден јазик*. Докторска теза. Скопје: Филолошки Факултет „Блаже Конески“.

*

- Bortone, P. (2010). *Greek Prepositions: From Antiquity to the Present*. Oxford: Oxford University Press.
- Castelfranchi, C. & Attili, G. (1979). *Da: analisi semantica di una preposizione italiana*. Studi di grammatica italiana 8, (189-233).
- Dardano, M. & Trifone, P. (1997). *La nuova grammatica della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Klikovac, D. (2004). *Metafore u mišljenju i jeziku*. Beograd: Biblioteka XX vek.

- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor – A Practical Introduction*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1998). *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Langacker, R.W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol.1. Stanford: Stanford University Press.
- Raffaelli, I. (2009). *Značenje kroz vrijeme*. Zagreb: Disput.
- Matovac, D. (2013). *Semantika hrvatskih prijedloga*. Doktorski rad. Osijek: Sveučiliste Josip Juraj Strossmayer, Filozofski fakultet.
- Taylor, J.R. (1995). *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Clarendon Press.
- Tyler, A. & Evans, V. (2003). *The semantic of English Prepositions: Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nadica Negrievska

Goce Delchev University, Stip

The Cognitive Approach in Describing the Meanings of Prepositions

Abstract: This article aims to present the cognitive approach in describing the meanings of the prepositions. The traditional approach completely ignored the question of the link between the different meanings or assumed that the different meanings were interrelated by chance. This approach is applied in the dictionaries, the traditional grammar and in the foreign language textbooks. A new way in describing the meaningful variations of the prepositions has been developed with the cognitive linguistic approach. This approach observes prepositions as multilingual linguistic units where the different meanings are systematically interconnected and form semantic networks. The meaning of the polysemic units such as the prepositions are based on the underlying hypothesis of cognitive linguistics according to which linguistic units do not refer to objects in the external world, but to the concepts in the human mind. This means that semantic structure is identified with the conceptual structure, and therefore the meaning is identified with the concept. The purpose of this article is to explain the basic hypothesis of cognitive linguistics, that the various meanings of the prepositions are interrelated into semantic network formed out of the prototypical meaning.

Keywords: *cognitive approach, prepositions, semantics, semantic network, prototypical meaning, conceptual metaphor.*

КНИЖЕВНОСТ



LITERATURE

DİŞİ KURDUN RÜYALARI BAĞLAMINDA CENGİZ AYTMATOV'UN EDEBİYAT ANLAYIŞI ÜZERİNE TESPİTLER

Recai Özcan

Düzce Üniversitesi, Türkiye Cumhuriyeti
recaiozcan@duzce.edu.tr

Özet: Cengiz Aytmatov, edebiyatın insan üzerindeki gücünün farkında bir sanatkar olarak bu gücü, insanlığın huzuru için kullanmak ister; çünkü ona göre edebiyatın görevi insanlığın problemlerini göstermek ve bunlara çözüm önerileri sunabilmektir. Aytmatov'un romanlarının birçoğunda “sömürü düzeni”, farklı örneklerle kurgulanır, insanlığın en büyük “derdi” olarak görülür. Yazarın, bu adaletsiz sistemin nasıl ortaya çıktığı, toplumlar arasında nasıl yayıldığı ve insanlığa ne kadar büyük zararlar verdiği konusunu işlediği romanı Dişi Kurdun Rüyaları'dır. Sömürünün sebeplerinden biri, geleneğin, iktidar odakları tarafından kendi menfaatleri doğrultusunda yanlış yorumlanması; diğeri modern dünyanın, insanı, tabiata ve kendisine yabancılaştıran uygulamalarıdır. Romanda gelenek, din/kilise üzerinden sorgulanırken; modern dünya, çıkarları için tabiata vahşice saldıran, ahlak değerlerini ve vicdan duygusunu yitirmiş insanların çoğunlukta olduğu bir düzen olarak eleştirilir. Hayatı “devamlı bir yenilenme süreci” olarak gören Cengiz Aytmatov, romanlarında bu devamlılığı yansıtmaya çalışır. Bu devamlılık ve tabiliğe pervasızca müdahale edildiğinde bundan hem tabiatın hem de müdahale edenlerin zarar göreceği düşüncesi romanda vurgulanmaktadır.

Anahtar kelimeler: *Cengiz Aytmatov, Dişi Kurdun Rüyaları, Kırgız Edebiyatı, Gerçekçi Edebiyat.*

1. Giriş

Viladimir Nabokov, “Batı faşistlerinin edebiyattan istedikleriyle, Bolşeviklerin edebiyattan istedikleri arasında pek bir fark bulunmaması ilgi çekicidir” diyor. Bu ideolojiler, iktidarda oldukları müddetçe doğal olarak kendisini destekleyen edebiyatçıları ve edebiyat ürünlerini yanlarında görmek isteyecek, farklı düşünenleri ise sürgün ve ölümle tehdit edeceklerdir. Her ideoloji, sanatı ele geçirmek ve yönlendirmek ister. Böyle düşünen bir iktidar, edebiyatçıların temalarını da sınırlayabilir. Yazar bir gün “fabrikalar”dan bahsedecek, daha sonra “çiftlikleri” ele alacak, daha sonra gelen bir emirle bir başka temayı işleyecektir. Nabokov'a göre Sovyet romancısı model kurumları, model sistemleri okuyucunun gözü önüne sermek için elinden geleni yapacaktır. Sovyet hükümetleri mutlak hâkimiyetleri dönemlerinde “*sanatın kontrolünü hiç elden kaçıрма*”mıştır.(Nabokov, 2013, s.35) Bütün bu dayatmacı uygulamalar neticesinde, istediği kadar gayret gösterebilir, bir Sovyet yazarı edebiyat sanatında belli seviyeye ulaşmış olsa da Sovyet Hükümetinin “*bireysel arayışlara, yaratıcı cesarete, yeni özgün, zorlu, tuhaf şeylere var olma şansı tanımayacağı*

gerçeği”değişmez. Lenin’in yerine Stalin geçince de devletin sanat hakkındaki düşünce ve uygulamalarında değişiklik olmaz. Bu sistem, yazarları “sonu belli olan hikâyeleri anlatmaya zorlar.” Yazarın hayal gücüne, özgür iradesine kesin bir sınır konulur.(Nabokov, 2013, s.36).

Leon Troçki “Devrim sonrası” sanatın iki başlıkta değerlendirilebileceğini iddia eder. Bu dönemde sanat eseri ya direk olarak Devrimi yansıtır ya da Devrim’le konu olarak bağlı olmayıp “Devrimle yüklü, devrimin ortaya çıkardığı bilincin havasına bürünmüş” bir biçimde ortaya çıkar.(Troçki, 1989, s.190) Aytmatov’un eserleri bize göre ikinci başlık altında değerlendirilmeye uygundur.

Eserlerinin önemli bir bölümünü Sovyetler Birliği döneminde veren, 1957’de Sovyet Yazarlar Birliği’ne üye seçilen, 1963’te Lenin Ödülünü alan Aytmatov yukarıda kısaca değindiğimiz baskılardan, sanatını evrenselleştirerek kurtulmaya çalışır. Eserlerinde seçtiği, insanlığın problemlerini yansıtan temalar onun dünya çapında okunmasına, sevilmesine yardımcı olmuştur. Aytmatov, edebiyatın işlevi ile ilgili görüşlerini birçok yerde dile getirmiştir. Bunlardan biri “Asya ve Afrika Yazarları V. Kurultay”ında yaptığı konuşmadır. Buradaki konuşmasında, Dünya edebiyatının görevlerini şöyle özetler:

1. Sömürgeciliğin ortaya koyduğu sorunlara yoğunlaşmak ve onlardan kurtuluşu sağlamaya çalışmak.

2. Edebiyat, içimizdeki insanlık duygusunu uyandırmalı, kardeşlik ruhunu canlandırmalıdır. İnsan, önce kendine daha sonra da hayata inancını pekiştirmelidir. Sömürgecilik, çağın en büyük problemi olarak, insanı değerlerinden uzaklaştırır, onu kendine ve tabiata karşı yabancılaştırır.

3. Bu büyük sorun karşısında, her namuslu sanatçı, eserinde bu sorunla ilgilenmek zorundadır.

4. Edebiyatçının özellikle romancının görevi, okuyucunun önüne “*çağın temel sorunlarını serebilmek*”tir. Yazarın elinde sorunun çözümü olmasa dahi, bunu kahramanları vasıtasıyla göstermesi önemlidir.

5. Bu bağlamda “insana büyüklüğünü hatırlatacak” bir edebiyata ihtiyaç duyulmaktadır. (Aytmatov, 1975, s.18).

6. Modern dünyanın makinelerinin insanın büyüklüğünü hatırlatması, ona iyiyi kötüden ayırma bilincini vermesi mümkün değildir. Modernleşmenin getirdiği bir zorunluluk olarak makine, kol kuvvetini güçlendirmekle beraber insanın ruhunu olumsuz etkilemektedir. İnsanlığın yaşaması için edebiyat gereklidir: “*En yetkin makineler bir yıldızın ya da küçük bir çayın seyriyle titreyemez hazla. Hiçbiri iyiyi kötüden ayıramaz. Makine yalnızca içine tıklmış programın matematik çözümüyle yükümlüdür.*”(s.19).

7. Edebiyatın insan üzerindeki gücü büyüktür. Edebiyat, milyonlarca insanı etkileyen “imajlar” yaratır. Bu, imajlar insanoğlunun dünyaya bakışını, ahlâkını, gündelik hayatını kısa bir sürede değiştirebilme, yönlendirebilme gücüne sahiptir. Romancı bu gücünü, eserinde “ideal insan”ı kurgulayarak gösterebilir. İdeal bir karakterin “*tüm karmaşıklığı, tüm başarılarıyla bir insan imajı*”nı taşıması gerekir.

8. Edebiyat insanın arayışına, ahlaki gelişimine yardımcı olmalıdır. Fakat aramak, “*ödünç almak, körce ve bönce taklit etmek*” değildir. Bu arayışın içerisinde milli geleneklerin, manevi kültürlerin, sömürü düzenine karşı mücadele düşüncesinin payı olmalıdır.(s.20).

Gerçekçi sanatçı, hayatın her yanını görecek, olumlu ya da olumsuz bütün gerçekliği eserinde verebilecektir. Bunun için hayatın bütün boyutlarıyla kavranması gerekir. Aytmatov'a göre -aşırı- romantik tavır, gerçeği olduğundan güzel ya da basit göstermesi bakımından tehlikelidir. Tehlikenin asıl nedeni ise bu bakış açısıyla sergilenen dünyanın okurların zihninde "gerçek dünya" gibi algılanabileceğidir. Edebiyatçı, hem sanatını gözetip hem de bu görevi nasıl yerine getirecektir? Aytmatov edebiyatçının, gerçekçi bir yol izleyerek daha doğrusu "ilerici bir gerçekçilik"le görevini yerine getirebileceğini, sanatta ve edebiyatta "*ne sığ gerçekçilik ne de abartılı romantiklikten yana*" olduğunu söyler. Edebiyatçının bu dengeye dikkat etmesi gerekir. Katı realist ve romantik bakışın aşırılığı ile ortaya çıkan "yabancılaşma" hem romancıyı hem de okuru etkiler ve bu durum, edebiyatın amacına hizmet etmez. Aytmatov'un bu düşüncesinin Dişi Kurdun Rüyaları'nda Abdias'ın sözlerine şöyle yansıdığını görürüz: "*ben sizinle nasıl düşünüyor ve duyuyorsam öyle konuşuyorum, hiçbir şeyi abartmaya ya da küçültmeye gerek görmüyorum.*" (D.K.R, 1997, s.48).

Aytmatov'un romanlarının birçoğunda denge arayışı vardır. Edebiyatçı, aşırılıkları/yanlılıkları göz önüne sererken aynı zamanda okuruna yanlılıkların düzeltilmesi için nelerin yapılması gerektiğini sezdirir/düşündürür. Evrensel problemleri okurun gözünün önüne getirme, bu yolla okurunu düşündürme ve aynı zamanda onu aydınlatma işlevini yerine getirmeye çalışan Aytmatov, geleneğin yanlış uygulamalarına ve modern dünyanın/Batının insanı yabancılaştıran yönüne karşıdır. Dişi Kurdun Rüyaları, Aytmatov'un edebiyat anlayışının edebî metne yansımaları açıkça göstermesi bakımından önemlidir.

Yukarıda da belirttiğimiz gibi Aytmatov, edebiyatın insanlığı ilgilendiren bütün problemleri ele alabileceğini ve edebiyatçının bu konuda cesaretli olması gerektiğine inanır. Aytmatov'un zihnini kurcalayan, insanlığa mutlaka anlatılması gereken esas sorun, dünyanın birçok ülkesinde "sömürü" düzeninin hüküm sürmesidir. Bununla birlikte eserde, bu düzenin olumsuzluklarını göstermek yeterli değildir. Önemli olan bunlara karşı ideal karakteri yaratmak, onun mücadelesini okura göstermektir. Öne çıkan bu kahramanlar dünyanın yanlış gidişine dur diyebilmek için ellerinden geleni yaparlar.

Romanın genelinde, sömürü düzeni ile ilgili üç temel problem ele alınır.

1. Geleneğin din kisvesi ile insan inancını/imanını sömürmesi.
2. Modern dünyanın -ki makineleşmek ve yabancılaşmakla sembolize edilir- tabiatı, insan ahlakını, vicdanını, ruhunu sömürmesi.
3. Teoride insan emeğini yücelten sosyalist sistemin uygulamada insan emeğinin sömürüsüne yol açması.

Bu aşamada, yukarıda belirlediğimiz üç problemin ele alınış biçimlerini romandan örneklerle görmeye çalışalım.

2. Aytmatov'un Bilinçli/Sorgulayan Birey Yaratma Arzusu

Bu bölümde, romanın asıl kahramanlarından olan Abdias üzerinden gelenek-modern çatışması ve insan inancının, ahlakının sömürülmesi anlatılır. Abdias, hem problemi görmemizi sağlayan hem de bu problemle mücadelenin yolunu gösteren kişidir. Yazar bu kahramanını, karşı çıktığı düzenin sembol kişileri

ile tartışır ve böylece okurun doğru ve yanlış görmesine/düşünmesine yardımcı olur.

Abdias'ın ilk çatışması geleneksel inancı temsil eden kilisedir. Kilisenin "katı" gelenekçiliği Abdias tarafından eleştirilir.¹ Kiliseye karşı çıkan bu genç, Peder Dimitri ile uzun bir süre tartışır. Bu tartışmada Peder Dimitri'nin amacı "sapık fikirleriyle dinden çıkan" bu genci yola getirmektir. Abdias ise "kendi doğrusunun peşinde", "söylediklerinin arkasında"dır ve doğruyu söylemekten – söyleyeceği kişi kim olursa olsun- çekinmez. (D.K.R.,1997,s.88) Abdias'ın kiliseye karşı fikirleri şöyle özetlenebilir:

1.Abdias'a göre her anlayış gibi tanrı düşüncesi de zamanla/zamana göre değişebilir. Eğer insanın bilgisi arttıkça düşüncesi geliştikçe tanrı düşüncesindeki değişme de normal görülmelidir. Abdias, kişinin "bilincinin" ve "vicdanı"nın dışında bir tanrıyı kabul etmez. (s.89).

2.Abdias, din başta olmak üzere bütün sistemlerin sorgulanabilir olduğunu düşünür. Sorgulama olmadığı takdirde bunlar, insanlığın başına bambaşka sorunlar açabilir. Ancak bir gerçek vardır ki o da dogmatizm, ne olursa olsun bütün otoritelere, bütün iktidarlara güç veren bir olgudur.

3.Peder, Abdias'ı dinde reform istemekle suçlar. Reform arzusunun temelinde, Abdias'ın insanlığa çizmeye çalıştığı üçüncü bir yol vardır. Bu üçüncü yolun esasını Abdias şöyle anlatır: "*Bu yüzlerce yıllık uyumsuzluktan silkinip kurtulmak, dogmatizmi unutmak ve insana Tanrı'yı kendi özünün doruğu olarak görme hürriyetini tanımak gerek...*"(s.92).

4. Peder, tanrıyı insan vicdanına sığdırmaya çalışan Abdias'ın bu düşüncesi karşısında öfkelenir ve ona son önerisini yapar. Ya bu düşüncelerinden vazgeçecek ve kilisede kalabilecektir ya da bu düşünceleri yüzünden "sapık" ilan edilecek ve kiliseden atılacaktır. Abdias'la temsil edilen "ilerici" ve "gerici" düşüncenin çatışması neticesinde Abdias kiliseden kovulur ancak buna üzülmez; çünkü onun mabedi, her zaman içinde ve kendisiyledir. O, "kendisinin kilisesi"dir. Başka bir kiliseyi ve bugünkü hâllerıyla papazları tanımamaktadır.(s.94).

Abdias'ın ikinci büyük mücadelesi uyuşturucu kaçakçılarıyladır. Amacı uyuşturucu ticaretinin ne kadar büyük boyutta olduğunu tespit etmek ve gazetede bu konuyu haber yaparak problemi insanlara gösterebilmektir. Bunu gerçekleştirmek için uyuşturucu kaçakçılarının arasına sızar ve bir yandan da çete üyelerinin düşüncelerini değiştirmeye çalışır. Kaçakçıların şefi Grişan'dır. Onun her dediği koşulsuz yerine getirilmek zorundadır. Grişan, Abdias'ın diğer çete üyeleriyle konuşmasından, onları etkilemeye çalışmasından şüphelenir ve onu sorgular. (s.134).

Grişan'ın gözünde "zavallı bir kaçık" olan Abdias, bir Mesih gibi aralarına girmiştir ve onların kafasını karıştırmaktadır. Grişan Abdias'ı bu yoldan döndürmek için şöyle söyler: "*Seni ilk defa görüyorum. Kim oluyorsun da başımıza geleceklele ilgileniyorsun? Bana ve başkalarına hükmetme gücü mü verdiler*

¹ Cengiz Aytmatov Dr. Mustafa Çetin ile yaptığı röportajında kahramanı Abdias'ın neden Hıristiyan olduğu sorusuna Hıristiyanlıkta ikilil problemi olması dolayısıyla cevabını verir. Ayrıca düzenin kabul etmediği uyuşturucu problemini ele alan ilk yazarlardan olduğunu dile getirir. Cengiz Aytmatov'un Eserlerinden Sinemaya Uyarlanan Filimler Üzerine Bir İnceleme, Basılmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo TV Ana Bilim Dalı, Haz.Mustafa Çetin, 1994.

sana? Kaderi değiştirmeye kalkışma! Tam bir kaçık olduğuna göre rahatça gidebilirsin. Sen olmadan da çok iyi idare ederiz kendimizi. Anladın mı?"(s.136)

Abdias söylenenlerin aksine sadece "vicdani"ndan emir almaktadır. Ona göre, Grişan ve arkadaşları yaptıkları kötü işle pek çok kişinin felaketini hazırlamaktadır. Bu yüzden onlara engel olunmalıdır. Kilisede pedere karşı savunduğu düşünceyi burada da dile getirir. Abdias'ın ihtarı şudur Grişan ve arkadaşlarına: "Çıkmazdan kurtulmanın da bir yolu olduğunu anla artık. Vakit varken, nedamet getirin. Bozkırda, gökyüzüne karşı, kaçakçılık işine tamamen son vereceğinize yemin edin, bu haram kazancı terk edin, içinize çöreklenen kötülüğü çıkarıp atın. Kendinizle ve vicdanları birleştiren Tanrı ile barışın..."

-Ya sonra?

-Sonra yeniden ve tam anlamıyla insan olacaksınız."(s.137).

Grişan'ın zihninde, bu söylenenler birer masaldan ibarettir. Ona göre kişi, hayatta tanrı dahil her şeyi satabilir ve satın alabilir. Dinin iki dünya için vaat ettiğini Grişan, uyuşturucu yoluyla insanlara verebilmektedir. Bütün bu yaptıklarıyla aslında kurulu düzenin en büyük yardımcısıdır da: "İlk yaratıldığı gündün bu yana insana ne olmayacak vaadlerde bulundular, hakaret ve saldırıya uğradığı zaman ne masallar anlattılar ona! Tanrının cennetine gideceğini, demokrasiyi, eşitliği, kardeşliği kolektif hayattaki ve komünlerdeki mutluluğu vaadtiler ona. İstedğin gibi yaşayacaktın ve uslu olursan bunun ödülü cennete gitmek olacaktı. Aslında bütün bunlar havada kalan laflardır! Ben ise, mutsuzlara, talihsizlere bütün sıkıntılarını unutturma fırsatını veriyorum. Ben bir yıldırımsavar gibiyim. Onları, ulaşılmaz denin Tanrı'ya küçük kapıdan götürüyorum."(s.139).

Grişan, bu sözleriyle Abdias'ın "tahmin ettiğinden bile" tehlikelidir. Abdias'a göre Grişan insanların inancını kaybetmesinden faydalanır. Eğer insanlar kendilerine, vicdanlarına olan inançlarını yeniden kazanabilseler Grişan gibilerin var olması mümkün değildir. Grişan'ın savunduğu gibi "Din bir afyon değildir", "iman" denen olgu insanların binlerce yıl çektiği ıstırapların sonucudur, değerlidir.

Abdias, konuşmalarının sonunda "ikisinin anlaşabileceği bir alanın" olmadığını ifade eder. Çünkü iki insan birbirinin zıddıdır, uzlaşmaları mümkün değildir. Yine de Abdias, Grişan gibilerle mücadeleye devam edeceğini dile getirir. Diyalogun sonunda Grişan, Mesih'e benzettiği Abdias'a şöyle bir öneride bulunur: "Büyük Mesih! Ben hiç karışmayacağım, ağzımı bile açmayacağım. Ben orada değilmişim gibi hareket edebilirsin. Eğer onları kendi safına çekebilirsen, senin Tanrının cemaatine katabilirsen, ben çekip gideceğim. Yenilgiyi kabul edip kaçacağım. Çok açık değil mi? Nasıl, var mısın iddiaya, meydan okumaya?"(s.141).

Abdias bu teklifi kabul eder ve diğerlerini kurtarmak için harekete geçer. Eline geçirdiği uyuşturucu dolu çantayı sallayarak: "Bakın çocuklar...Bunun içinde taşıdığımız şey, kötülük getiren, baştan çıkaran bir zehirdir. Para hırsı ile gözleri kör olan sizler de bu zehiri insanlara dağıtmak istiyorsunuz. Hepiniz sen Piotr, sen Mohaç sen Lenia, Sen Kolia! Hepinizin yaptığı bu! Grişan'ı saymıyorum. Onu nasıl gördüğünüz belli!" diyerek çantayı trenden dışarıya atar. Gençler bu hareketi sebebiyle onu döverek hareket hâlindeki trenden aşağıya atarlar. İyi ile kötünün çatışmasında kötü yine kazanmış görünür. İyinin ıstırapı ve kötünün onu ezmesi insanlık tarihinin her döneminde yaşanmıştır. Aytmatov ilerici düşüncenin, büyük

fikirlerin bu şekilde doğacağını düşünür. İyiler ıstırap çeker; ancak gelecek nesillere onurlu mücadeleleri kalır. Bunun için bugünün gençleri dünü, yani tarihlerini bilmek zorundadır. Eğer bilmezlerse onlar için büyük bir felaket olur. “*Bugünküler dün olanları yaşıyor, eğer yarınkiler bugün olanları unuttur, hatırlamazlarsa, bu herkes için büyük bir felaket olacaktır.*” (s.187).

Aytmatov, Abdias’ın gayretini Hazreti İsa’nın insanlığa mutluluğu getirmek için canını feda ettiği mücadelesiyle benzeştirir. Hazreti İsa da tıpkı Abdias gibi hakikati hiç kimseden korkmadan söylemeyi görev bilmiştir. En güçlü iktidarın karşısında doğruyu söylemiş ve bundan korkmamıştır. Abdias’ın Peder ve Grişan ile tartışmasının bir benzeri Hazreti İsa ile Vali Pilatus arasında geçer. Hazreti İsa da tıpkı Abdias gibi “çılgın”dır. Kendisini tanrının sevgilisi olarak görmekte ve İsrailoğulları’na cennetin yolunu açmak için gönderildiğini iddia etmektedir. (s.156) Valinin tanrısı ve vicdanı sadece kuvvete dayanır. Vali bu kuvvete sahip olduğu için güçlüdür. Hazreti İsa, valiyle çok farklı düşündüklerini söyler. Farklılık o boyuttadır ki birbirlerini anlamaları mümkün değildir.(s.163) Hazreti İsa, manevi gücüyle, vicdan gücüyle ayakta durur.

İlerleyen bölümde Abdias, kendisini trenden atan gençleri affeder. Onların bu hâle gelmesinde kendisinin de kabahati olduğunu düşünür: “*Tutuklanmam ve yargılanmam hususunda ısrar ediyorum; yolunu yitirmiş, dünyanın sayısız kötülükleri, çelişkileri, darbeleri ile yitip gitmiş bu zavallular gibi yargılayın beni! Ben de onlar kadar suçluyum. Onlar ne yaptıysa ben de yaptım. Kapıyı açın ve beni oraya kapatın. Mahkemede benim suçumu söyleyeceklerdir. Ruhumuzu temizlemek için günahlarımızın cezasını hep beraber çekeriz.*” (s.207) Abdias, bütün insanlık adına suçu kabul etmektedir. Uyuşturucu kullanan ve satan bu gençlere yardım eli uzatmayan toplumdur asıl suçlu. Aytmatov’un okuyucunun dikkatini çekmeye çalıştığı gerçek problem budur. Çünkü “sömürü” evrensel bir sorundur, bütün insanlığı ilgilendirir. Aynı zamanda bu “Dünya edebiyatı”nın yüz yüze olduğu/görmesi gereken bir sorundur. (Aytmatov, 1975, s.18).

Bu yüzden Abdias gibi düşünen bütün “ilerici” aydınların mücadele etmesi gerekir. Bu düşünceyi Abdias’ın sevgilisine söylediklerinde daha açık anlayabiliyoruz ki bu cümleler aynı zamanda Aytmatov’un edebiyat anlayışının/edebiyata yüklediği görevin açık bir ifadesidir:

“*...Ve sen çok haklısın: Dünyanın herhangi bir noktasında işlenen her suç, her kötülük, hepimizi ilgilendirir. O kötülüğün işlendiğini bilmesek ve çok uzağında olsak bile ilgilendirir. İtiraf edelim ki, bazen, hasmımız ya da rakibimiz dediğimiz kişilerin başlarına gelen bir felaket bizi güldürür. Gazeteler bu suçları anlatmalıdır. Yeryüzünde işlenen bütün kötülükleri bilmek ve bunları ciddiye almak, konuya dört elle sarılmak zorundayız. Çünkü insanların felaketleri arasında bir ortak nokta, bir denge vardır ve onları birbirlerinden ayıran kötülükler, birleştirenlerden daha azdır. Yalnız bunların asıl sebeplerini bilmemiz gerek. Bütün mücadelelerimize ve çelişkilerimize rağmen bir evrensel uzlaşmayı sağlayabiliriz. Çünkü selamete, kurtuluşa açılan tek kapımız budur.*”(D.K.R., 1997, s.217).

Abdias’ın ölüme yolculuğunun sebebi bu idealist tavrıdır. Bos Kandalov’un bozkırda iki gün çalışarak yüksek ücret alma teklifini kabul eder. Burada okuyucunun dikkatlerinin çekilmeye çalışıldığı “sömürü” tabiata yöneliktir.

Abdias, Mujunkum'da yapılan Sayga katliamının içine düşmüştür bu kez. Katliama şiddetle karşı çıkan Abdias, çete üyeleri tarafından bağlanır ve Bos Kandalov'un karşısına çıkarılır. Burada Bos Kandalov üzerinden Stalin dönemi eleştirisi yapılır. Bos Kandalov, kendisinin hükümetin emirlerini yerine getiren bir görevli olduğunu, "Stalin" döneminin dehşetli günlerinin aslında geride kalmadığını söyler: "*Sürüngenin birisin, bir halk düşmanısın sen! Halk ve devlet düşmanı! Senin gibi hainlere dünyada yer yok. Bizimle olmayan bize düşmandır! Stalin söyledi bunu. Senin gibi ayak takımlarını acımadan yok etmek gerekir. Teslim olmayan düşman gebertilir. Sen orduda bu tür bir propaganda yapmaya kalkışsan kurşuna dizilirdin, kilise pislği herif! Ama toprağımızı daha fazla kirletmene izin verecek değiliz. Hükümet çarkına çomak sokmanın ne demek olduğunu öğreneceksin! Rahip olalım istiyorsun ha! Seni geberteceğim ve senin gibi bir emperyalizm ajanını yok ettiğim için bana teşekkür edecekler. Belki sen, Stalin öldü diye, senin gibilere artık dokunulmayacağını sanıyordun. Diz çok papaz köpeği! Diz çok! Burada emirleri ben veririm! Ya Allahını inkar edersen, ya da senin için her şey biter!"*(s. 231) Abdias'ın sonu Hazreti İsa'nınkini hatırlatır. Bir ağaca elleri ve ayaklarından asılır, ertesi gün Abdias ölür.

3. Sosyalist Düzenin Yanlış Uygulamaları ve İdealist Köylü Boston

Aytmatov, romanlarında Sosyalist düzeni değil bu düzenin uygulamasındaki yanlışlıkları eleştirir. Yanlış uygulamaların temel nedenlerinden biri liyakatsiz insanların parti yönetiminde olmasıdır. Bu bölümde de iyi ve kötü arasındaki çatışmalar gösterilir. Üçüncü bölüm okuyucunun dikkatini başka bir yöne çeker. Bu bölümün kahramanı köylü Boston ve Bazarbay'dır. Boston iyiliği Bazarbay ise kötülüğü, inançsızlığı simgeler. Bu özellikleriyle daha önceki bölümlerde bahsedilen Grişan'a benzerlik gösterir. Ona göre dünya adaletsizdir ve bunun düzelmesi mümkün değildir. Adaletsiz bir dünyada kendisini içkiye vermekten başka yapacak şeyi yoktur: "*...ama dünyada adalet yoktu ve hiç olmayacaktı. Senin, bütün yıl, katrandan yapılan yolları olmayan, akarsuyu elektriği de olmayan bu yitik yerlerde boynuna kadar hayvan pisliğine gömülerek anan ağlasın, beyaz ayakkabılı bu genç açığözler de stadlarda koşu yapsın, ya da gol atmak için top peşinde koşsunlar! Onları omuzlarda taşırlar, gazeteler göklere çıkarır. Sen ise sabahtan akşama kadar, haftanın yedi gününde hiç izin yapmadan didinir durursun, senin gibiler karınlarını ancak doyurabilirler...Adalet miydi bu! İnsan içmesin de ne yapsındı! İçkiyi bile rahat içirmezlerdi insana!...sonra senden, koyun başına en az bir kuzu isterler, koyunlardan biri kısır olur da doğurmazsa vay haline! Hayvanların semiz, yapağıları temiz ve ince olsun isterler. Sentetik yünlerin seninkinden daha iyi olduğunu söyleyerek de tehdit ederler insanı..."* (s.243).

Bazarbay, tabiatın akışına müdahale eden, huzuru bozan bir kişilik olarak yansıtılır. Bir gün, Akbar ve Taşçaynar'ın olmadığı bir saatte yavru dört kurdu alır ve hayvanat bahçesine satar.(s.251) Boston Bazarbay'a kurt yavrularını aldığı ve anne ve baba kurdu öfkelenirdiği için kızgındır. Onun yüzünden kurtlar insanları rahat bırakmayacaktır. Bazarbay, Boston'un cesaretliliğini, çalışkanlığını kıskanır ve onu korkak, bencil biri olarak görür. Boston, ona göre, komite toplantılarına ülkesini sevdiğinden değil kendi çıkarı olduğundan katılır. Kurtları elinden almak

için her türlü yalanı söyleyebilir. Boston Bazarbay'ı yola getiremeyeceğini anladığından onunla fazla tartışmak istemez.

Boston, yanında çalışanlara karşı disiplinli, katı bir tutum sergiler; ancak işlerin yolunda gitmesi için bu gereklidir. Yanında çalışanlar onun neden böyle davrandığını bilir ve ona hak verir.(s.287) Ernazar bunlardan biridir. Boston'un yanında çalışmaya başlar."Ernazar da Boston gibi vicdanlı, sorumluluk duygusu olan bir insandı, yani birçoklarına göre kendini iş için harcayan bir enayi! O birçoklarına göre sanki kendisinin hayvanları imiş gibi soyhozun hayvanları için kendisini mahvediyordu. Devlete ait bir ağılın asıl sahibi imişçesine kan ter içinde çırpınmanın ne gereği vardı." Ernazar da Boston gibi işini zorunluluktan değil sevdiği için sahiplenmiştir. Boston'un esas derdi verimliliğin artırılmasıdır. Köylü işini sahiplenirse verimliliğin artmaması düşünülemez. Bu yüzden çiftlikte çalışan köylülere işlerini sahiplenebilmeleri için imkânlar tanımak gerektiğine inanır ve bu düşüncesini parti toplantılarında korkmadan savunur.(s.289) Boston böyle düşündüğü için "kapitalist" olmakla suçlanır. Parti temsilcisi Koçkorbayev'le tartışır.(s.290) Boston, ne yukarıya yaranmak için çabalar ne de halk dalkavukluğu peşindedir, onun asıl arzusu yaşadığı toprakları, sahip olduğu hayvanları verimli hâle getirebilmektir. "Tabii tabii, benim ne yapmam gerektiğini siz yöneticiler benden iyi bilirsiniz! Ama maalesef, koyunlarla uğraşan yine de benden başkası değil. Beni, halkı bir tehdit aracı gibi kullanarak korkutamaz, susturamazsınız. Eğer tek hakem halk ise, ben buna karşı değilim. Ama halkın da iyi düşünmesi gerek."(s.291).

4. Etnik Kültürün Yozlaştırılması

Türkiye ile Türk dünyası arasında sosyalizmin algılanması noktasında büyük fark vardır. Türkiye'de sol düşünce, etnik kimlik siyasetinden çok sınıfsal çatışmalar üzerinden kendisini ifade etmeye çalışır. Bu yüzden, Türkiye'deki sol aydınlar tarafından Aytmatov Kırgız bir yazar olarak Sosyalist bir devlette "etnik" meseleleri fazlaca dile getirdiği gerekçesiyle eleştirilir. Bekir Yıldız, bir söyleşisinde Cengiz Aytmatov'a Kırgız Halkının sınıfsal çatışmalarından çok etnik sorunlarından bahsetmesinin sebebini sorar. Aytmatov bu soruya şöyle cevap verir: "Birincisi iki gözüm Bekir, bizim sosyalist toplumda tanrıya şükür öyle derin sınıfsal çelişkiler yok beni telaşa düşürecek ve hakkında konuşuracak. Sosyalist toplum da bunun için kurulmuştur zaten. ...Kuşkusuz, bizim bazı etnik sorunlarımızdan söz edebilirim size. Kuşkusuz, sınıfsal sorunlar bugün karakteristik değil bizim için. Etnik sorunlara gelince...Etnik sorunların sınıfsal sorunlardan daha az önemli olduğunu düşünmemek gerekir. Evet sınıfsal sorunlar her zaman siyasal bakımdan öndedir. Her zaman günceldirler ve yaşayan her insanı her zaman ilgilendirirler. Fakat etnik sorunlar, büyük, çağsal sorunlardır. Onları da unutmamak gerekir"(Yıldız, 1975, s.89).

Buna bağlı olarak, Aytmatov'un Dişi Kurdun Rüyalarında ele aldığı problemlerden birisi de etnik kültürün yozlaştırılmaya çalışılması, asimilasyon, geleneksel değerlerin unutturulmaya çalışılmasıdır. Gelenekler, toplumu yaşatan en önemli değerlerdendir. Kültürün bir parçası olan gelenekler yozlaştığında toplumun varlığı tehlikeye düşer. Kültürel yozlaşmanın nedeni, Koçkorbayev gibi kendi insanlarıdır: "Koçkorbayev gibi herifler eski adetlerimizi yermekten, aşağılamaktan

hiç geri kalmıyorlar. Hatta evlenme düşünlerimizi bile gereği gibi yapmıyormuşuz. Nikah sırasında niçin öpüşmüyorsunuz? Diyorlar bize. Gelin kaynatasıyla niçin dansetmiyor? Diyorlar. Çocuklarımıza da iyi adlar vermiyormuşuz. Sözde, yeni doğanlara verilecek isimler için bir Yeni isimler listesi varmış. Yukarıdakiler onaylamış bu listeyi. Bizim ananelerimize uygun isimler yerine bunları vermeliymişiz çocuklarımıza. Hatta ölülerimizin gömülmesine, bile karışıyorlar. Ölülerimizi kendi adetlerimize göre gömdüğümüz için bize çıkışıyor, kavga ediyorlar. Nerdeyse insanlara nasıl ağlamaları gerektiğini de öğretecekler! Eski usule göre ağlamayın, gözyaşlarınızı yeni usule göre dökmelisiniz diyorlar.”(s.299) Bu yanlışların dile getirilmesi için cesaretli insanlara ihtiyaç vardır. Oysa kimse yanlışlıklara karşı ağzını açmaz. Koçorbayev gibi parti temsilcileri oldukça yönetimle halk arasında iletişim problemi hep var olacaktır.

Boston, Ernazar’la birlikte hayvanlarını daha verimli otlaklara götürür. Burada Ernazar’ın başına bir kaza gelir ve bu kazada hayatını kaybeder. Boston suçlanır ve komite tarafından sorgulanır. Boston’a göre, sistemin yanlış işletilmesi sonucu otlaklar kurumuştur. Bu sebeple acilen “yeni otlaklara” ihtiyaç vardır. Ernazar’la birlikte hayvanları uzak otlağa götürmelerinin sebebi de budur.

5. Sonuç

Aytmatov, Dişi Kurdu’nun Rüyalarında yazımızın giriş bölümünde aktardığımız gibi, edebiyat anlayışını: “idealist kahraman”, “problemin okuyucunun gözleri önüne serilmesi”, “problem karşısında verilmesi gereken mücadele”, “mücadelenin sonucundan çok sürecinin önemli olması”, “sorunlar karşısında insanların sorumluluk duymalarının gerekliliği” gibi hususları örnekleyerek ortaya koymuştur. Bununla birlikte romanın bütününde yazarın şu toplumsal mesajlara ağırlık verdiğini belirtmeliyiz.

1. Kozmik bir huzuru sessiz ve sakin bir biçimde yaşayan tabiata müdahale her nereden gelirse gelsin kötülüktür. Bu kötülüğün cezası iyi ya da kötü ayrımı yapmadan çekilir.

2. Sömürü düzeninin oluşumunda sorumlu Aytmatov’a göre bütün insanlıktır. Aytmatov sorumluları cezalandırırken iyi kötü ayrımı yapmaz. Genellikle iyiler bu durumda cezalandırılır.

Abdias, Boston, Hazreti İsa, Akbar iyidir, ancak hepsi sömürü düzeni karşısında zulme uğramıştır. Bu düzenin yaşamasını isteyen zihniyet çok güçlüdür. Menfaat birlikteliği içinde olanlar, iyilerin yaşamasına imkân tanımazlar.

Aytmatov okuyucuya edebiyat anlayışının gereği olarak:

1. Problemi göstermiş.

2. Problemi çözmeye çalışan idealist insanlar kurgulayarak, okuyucunun aydınlatılması için çalışmış.

3. Her türlü sömürüye karşı bütün insanlığın sorumlu olduğunu düşündürerek, kahramanlarının mücadelesinde bunu somutlaştırmıştır.

Kaynakça

- Nabokov, Vladimir. (2013) *Rus Edebiyatı Dersleri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Troçki, Leon. (1989) *Edebiyat ve Devrim*. İstanbul: Kabalı Yayınları.
- Aytmatov, Cengiz. (1975) *Asya ve Afrika Yazarları V. Kurultay Söylevi*. Militan Dergisi, Sayı:1.
- Aytmatov, Cengiz. (1997) *Dişi Kurdun Rüyaları(5.Basım)*. İstanbul:Ötüken Neşriyat.
- Çetin, Mustafa. (1994) *Cengiz Aytmatov'un Eserlerinden Sinemaya Uyarlanan Filimler Üzerine Bir İnceleme*. (Basılmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo TV Ana Bilim Dalı.
- Yıldız, Bekir. (1975) *Cengiz Aytmatov'la Giderayak Röportaj*. İstanbul: Militan Dergisi, Sayı:11.

Recai Ozcan

Duzce University, Republic of Turkey

Determinations On Cengiz Aytmatov's Understanding of Literature in the Context of She-Wolf Dreams

Abstract: Cengiz Aytmatov, as a specialist who is aware of the power of literature on human beings, would like to use this power for the peace of humanity because according to his opinion, duty of literature is to show problems of humanity and to propose solutions to them. In most of Aytmatov's novels, system of exploitation is built by different examples and described as the biggest trouble of humanity. Author, in his novel, "Dreams of She-wolf" mentions how this unjust system arisen, how it is spread between societies and how deep damage it creates to humanity. One of the reasons of exploitation is misinterpretation of tradition by rulers in line with their own benefit, and the other is the implementations of modern world that alienates human being against nature and himself. While tradition in novel is questioned over religion/church; modern world is criticized due to human beings in it who brutally attack nature for his own benefits and who has lost moral values and conscience.

Cengiz Aytmatov who has the opinion that the life is a permanent innovation process, tries to show this continuity in his novels. In his novel (Dreams of She-wolf) it is emphasized that both nature and interferer will be damaged if this continuity and naturalness are carelessly interfered.

Keywords: *Cengiz Aytmatov, Dreams of She-wolf, Kırgız Literature, Realistic Literature.*

«LA CIFRA CHE RISOLVA IN UN CANTO IL MIO GRIDO» GIORGIO BASSANI E LO SPAZIO DEL VERSO

Sara Di Gianvito

Università di Varsavia, Polonia
sar.digianvito@gmail.com

Abstract: In numerose dichiarazioni, Giorgio Bassani sembra voler suggerire una chiave di lettura della sua opera all'insegna, prima di tutto, della poesia. In questo contributo, incentrato sulla scrittura in versi dell'autore, si cerca di mettere in evidenza come sia proprio quest'ultima a rappresentare la cifra stilistica dell'intera produzione bassaniana, una missione cui mantenersi sempre fedele, nella scrittura come nella vita. Ripercorrendo le varie tappe del Bassani poeta, emerge come la scrittura in versi rappresenti per l'autore, durante tutto il corso della sua carriera, un irrinunciabile luogo di libertà, che sembra derivare da una questione spaziale prima che letteraria, come se le parole, nella pagina fisiologicamente più vuota che dal punto di vista grafico caratterizza lo spazio della poesia rispetto a quello della prosa, potessero trovare un'espressione più libera e autentica, non più costrette entro i confini opprimenti di paragrafi e capoversi. La poesia sembra rappresentare l'unico modo in cui Bassani tenta di uscire da quelle mura che tengono prigionieri tutti i personaggi dei suoi romanzi, e forse per questo la scrittura in versi accompagna quella in prosa, lungo l'intero arco della sua produzione. A partire da tale assunto, l'articolo si propone di indagare la centralità della dimensione spaziale nei versi dell'autore, poiché l'elemento dello spazio non è soltanto ciò che struttura l'andamento stilistico della poesia, ma ne costituisce anche uno dei motivi portanti dal punto di vista tematico. La poesia di Bassani è poesia della soglia, canto che resta immobile tra un *dentro* di angosciante prigione e un *fuori* che lascia intuire soltanto una vaga illusione di libertà.

Parole chiave: *Bassani, poesia, spazio, tempo, soglia.*

Giorgio Bassani, sostanzialmente un poeta: considerazioni introduttive

Sembra quasi artificiosa la distinzione tra un Bassani narratore, saggista e poeta. L'autore stesso, nonostante la sua fama sia legata soprattutto ai romanzi piuttosto che non alla scrittura in versi, si è sempre voluto definire, prima di tutto, poeta, poeta *tout-court*, come ribadisce, con insistenza, in un'intervista del 1991: «Direi che è ora di finirla con questa distinzione [...] tra narratori, poeti, teatranti, saggisti, eccetera. [...] Quanto a me, io non sono un romanziere, o un rimatori, o un saggista. Sono un poeta, con il tuo permesso, sostanzialmente un poeta» (Bassani, 1998, p. 1347).

Bassani stesso suggerisce dunque una chiave di lettura della sua opera – variegata, complessa, sfaccettata nei temi e nello stile, come anche nel mezzo espressivo di volta in volta messo in campo – all'insegna, prima di tutto, della poesia, tanto da affermare: «Non avrei mai potuto scrivere se non avessi, prima,

scritto *Te lucis ante*. In un certo senso è dunque questo il mio libro più importante» (Varanini, 1975). E infatti Bassani si affaccia alla scrittura, prima di tutto, come poeta e *Te lucis ante*, del 1947, è preceduto soltanto dal testo in prosa *Una città di pianura* (1940) – scritto, tra l'altro, sotto pseudonimo – e da un'altra raccolta di versi, *Storie dei poveri amanti*, del 1945.

La poesia sembra dunque rappresentare la cifra stilistica dell'intera scrittura bassaniana, ciò da cui tutto il resto ha avuto inizio e ciò a cui tutto, libro dopo libro, sembra essere riconducibile, una missione cui mantenersi sempre fedele, nella scrittura come nella vita. La scrittura in versi continua infatti a fare da contrappunto costante alla sua ben più nota produzione narrativa, una «prosa [...] cesellata e temprata al fuoco costante della poesia» (Santi, 2015). Come se la poesia rappresentasse il suo personale taccuino di appunti, e lo spazio del verso un luogo in cui dar voce, in modo più immediato, ai motivi che sono alla base della sua scrittura narrativa: «La seconda parte di *In rima e senza*, quella cioè che raccoglie due libri, *Epitaffio* e *In gran segreto*, è stata dettata dal bisogno fondamentale di dire in versi tutto ciò che di me, nel *Romanzo di Ferrara*, non avevo detto esplicitamente» (Bassani, 1998, p. 1350).

Il cammino della scrittura bassaniana prende le mosse dalla poesia verso un consapevole approdo alla narrativa, e si configura dapprima come il passaggio della voce monologante di un io lirico che scrive di sé (e a tratti, sembra, per sé soltanto) a una dimensione più corale e quasi epica, per uscire, all'indomani dei tragici avvenimenti che hanno preceduto il 1945, da un dramma che non è più individuale, per consegnare quegli avvenimenti al patrimonio della collettività. Quel continuo alternarsi di vicende personali e avvenimenti collettivi, che delinea quasi una lotta tra quei due poli opposti ma complementari che Giorgio Varanini (1991) identifica in «story» e «history», si incarna nella convivenza stessa della prosa narrativa con lo spazio del verso, delle vicende dei personaggi bassaniani con quelle di un io lirico che vuole tutelare la propria stessa possibilità di espressione in quello spazio di confessione sempre garantito dalla misura del verso.

Al materiale che nei romanzi resta oggetto di un costante lavoro di cesellatura – ben esemplificato dalle continue riscritture che Bassani porta avanti nel corso della sua vita¹ – sembra essere concesso, nei versi, di restare più grezzo, non tanto dal punto di vista stilistico, quanto piuttosto per quanto riguarda quella presenza costante del filtro autoriale, che in poesia sembra a tratti venire meno, lasciando all'espressione di sé la possibilità di liberarsi in modo meno mediato nello spazio del verso, in una dimensione di scrittura «paradossalmente [...] più diretta, più facile, meno ambigua» (Cotroneo, cur., 1998, p. LIII).

La poesia rappresenta dunque quella dimensione che Emilio Cecchi (1965-1969) definiva di «tepore autobiografico», perché se «da un punto di vista tematico la narrativa bassaniana s'incardina sulla costruzione di un'autobiografia ideale, rigorosamente ambientata nello spazio “minimo” e dunque topograficamente attendibilissimo di Ferrara» (Asor Rosa, 2007, vol.10, p. 574), la poesia resta invece

¹ «Mi sono accanito sulle mie scritture per farne un'opera sola. È soltanto per questa ragione che ho scritto e riscritto ogni pagina dei miei libri. Ho scritto e riscritto allo scopo di dire, attraverso l'opera mia, la verità. Tutta la verità» (Bassani, 1998, p. 1348).

sempre lo spazio della libertà, il luogo in cui il crollare delle speranze, la rottura dell'idillio, può prendere forma compiuta ed esplicita, tanto da concretizzarsi, a partire dagli anni '70, quasi soltanto nelle forme dell'epigramma e della satira. Perché Bassani in poesia può anche concedersi di più, mantenendosi a tratti più indulgente verso quella missione di custode della memoria che sembra essersi autoimposto, abbandonandosi a tematiche e linguaggi che nel meticoloso disegno che l'autore ha delineato per il suo *Romanzo di Ferrara* non possono trovare spazio, dalle rimostranze scherzose e quasi indispettite che nei versi di *In gran segreto* riserva a Natalia Ginzburg: «Non ti piaccio eh? Figurati la tristezza/gli sbadigli se ti/piacevo» (Bassani, 1998, p. 1475), fino agli accenti forti di alcune poesie di *Epitaffio*: «Con quei jeans/di velluto/e il culo/dentro/sfasciato/non/ti/vergogni?» (Bassani, 1998, p. 1419).

Questa libertà sembra derivare da una questione spaziale prima che letteraria, come se le parole, nella pagina fisiologicamente più vuota che dal punto di vista grafico caratterizza lo spazio della poesia rispetto a quello della prosa, potessero trovare un'espressione più libera e autentica, non più costrette entro i confini opprimenti di paragrafi e capoversi. La poesia sembra rappresentare l'unico modo in cui Bassani tenta, indipendentemente dai risultati, di uscire da quelle mura che invece tengono prigionieri tutti i personaggi dei suoi romanzi, e forse per questo la scrittura in versi accompagna, quasi ad affiancarla, la narrativa, lungo l'intero arco della sua produzione. In questo senso, *In rima e senza* può essere davvero considerato l'ideale contrappunto poetico al *Romanzo di Ferrara*, uno spazio di espressione che risponde ad un bisogno prima personale e poi letterario.

Lo spazio del verso: poesia della soglia

E la questione dello spazio, quello spazio che finisce per dare forma anche al tempo (Nezri-Dufur, 2014), che è sempre un tempo della memoria, sospeso tra un presente immobile e un passato che con estrema difficoltà si cerca di riportare alla luce, senza alcuno sguardo concesso al futuro, non è soltanto ciò che struttura l'andamento stilistico della poesia, ma ne costituisce anche uno dei motivi portanti dal punto di vista tematico. La poesia di Bassani è poesia della soglia, canto che resta immobile tra un *dentro* di angosciante prigionia e un *fuori* che lascia intuire soltanto una vaga illusione di libertà.

Questa alternanza *dentro/fuori*, questo costante contrappunto di immagini tra spazi interni e spazi esterni, è ben visibile soprattutto nella poesia del primo Bassani, da *Storie dei poveri amanti* a *Te lucis ante*, quasi a voler svolgere una funzione preparatoria per quella che sarà la cifra distintiva della scrittura del *Romanzo di Ferrara*, in cui il destino dei personaggi è quello di «trovarsi sempre *dentro* le mura, di una città o di una razza», personaggi «condannati, senza alcuna possibilità di redenzione, a restare *dentro*, e la loro storia è il cammino di un incatenamento progressivo» (Dolfi, 1981, pp. 7-8).

La poesia del primo Bassani è una poesia che dietro l'apparenza di un dettato piano vive in realtà di contrasti, di lotte costanti: tra un io che cerca il ricordo e un tu che si sottrae alla memoria («Lascia ch'io ti ricordi/[...]/Ma tu calma fermenti/pigra e opaca dal cuore./Sei muta come un fiore./Non odi, non rammenti») (Bassani, 1998, p. 1357), tra spazi vicini e orizzonti lontani, tra soglie che si

lasciano dietro prigionie indicibili e spazi aperti che si estendono infiniti, tra la realtà chiusa di un corpo e di una stanza e il volo lontano degli uccelli.

Questa alternanza tra spazi chiusi e spazi aperti è ben visibile soprattutto in *Storie dei poveri amanti*, in cui gli spazi interni sono permeati dall'aura di opprimente prigionia di un «domestico inferno» (Bassani, 1998, p. 1360): «Sei sola ormai, assediata nella tua casa di cemento» (Bassani, 1998, p. 1359), «Nella stanza non c'eri che tu fra morte,/cieche cose. Smettevi. Filtrando dalla persiana/il sole un po' ti abbagliava. Basta col pianoforte./Ma eccoti poi già tornata solitaria e insistente/a suonare, a suonare» (Bassani, 1998, p. 1360).

A fare da contraltare, spazi aperti e selvaggi, in cui la presenza umana è ridotta al minimo ed è comunque sempre letta in chiave negativa e opprimente: «Calma e chiara è la notte, dal madore dei prati/sale un latte leggero che ondeggia a soffi leni/di vento, si ode a tratti la cieca ansia dei treni/lontani che precipitano verso i folti mercati» (Bassani, 1998, p. 1365).

La dicotomia spazi chiusi/spazi aperti viene riproposta in *Te lucis ante* nel continuo contrapporsi di ombra e luce: «Dalle torri di Ferrara/vola ormai la dolce luce./ma a una grata nera, avara,/chi ti volge, chi ti induce/o carezza della sera?» (Bassani, 1998, p. 1381).

Così, in questo contrasto, luogo chiave diventa la soglia, quello spazio intermedio tra il dentro e il fuori, luogo carico di promesse in cui spazio e tempo si fondono, restando sospesi nell'immutabilità di un momento in cui tutto deve ancora accadere. Ricorrenti sono quindi le immagini della finestra o della porta, che delineano uno spazio liminale tra esterno e interno, che verso l'esterno concede un accesso solo parziale: «Socchiudi la finestra dell'ostessa, dai letti/odorosi richiama sulla porta le serve./splendi nel vino, accendi nell'ombra occhi diletta» (Bassani, 1998, p. 1365).

Un contrasto che si risolve nella paura di lasciarsi andare a uno spazio esterno che non offre appigli, in una scelta consapevole di non oltrepassare quella soglia: «Si chiuda ogni finestra, ogni porta,/in questo tempo dell'anno il più amaro./Dalla luna altro non c'è riparo./Grande sta lassù, bianca, assorta./Nelle case, dentro le stanze/quadrate, giocando, sospesi/sulle carte, i volti accesi/da indomabili speranze» (Bassani, 1998, p. 1370).

Confini letterari: considerazioni conclusive

Dunque forse «alla fine l'unica posizione accettabile è quella di chi è rimasto *dentro*, perché non si può sfuggire in nessun modo alla costrizione e al destino, ma con la consapevolezza e la coscienza che anche diversamente si potrebbe vivere e che il mondo potrebbe offrirsi meno fatalisticamente crudele e condizionante», per cui «essere dentro le mura è insieme dovere e condanna, condizione contestata e negata di infelicità e accettazione del proprio essere *hic et nunc* nella storia» (Dolfi, 1981, p. 9). Si finisce per amare la propria stessa prigionia, dunque l'essenziale non è uscire veramente da quelle mura che ci si è autoimposti, «importante è che a qualcuno sia ancora concesso di guardare *fuori*», perché «il tendere frustrato all'uscita permette che si giustifichi l'urlo della ribellione» (Dolfi, 1981, p. 10).

Anche quando il contrasto tra dentro e fuori, ombra e luce, sembra venir meno a livello tematico, la sensazione di prigionia resta tangibile nei versi di Bassani,

garantita, tanto in *Epitaffio* quanto in *In gran segreto*, dalla particolare struttura grafica dei componimenti, che assumono una forma quasi a clessidra, che se da un lato riflette, nello spazio, la «caratteristica misura del tempo» (Dolfi, 1981, p. 65), dall'altro contribuisce a rendere più chiuso, quasi claustrofobico, il respiro del verso, costringendo la voce a continue e ripetute pause che spezzano la fluidità del dettato poetico, rendendo quasi il senso di un respiro affannoso, senza mai lasciar intendere chiaramente se questa sensazione di claustrofobia sia causata dall'insofferenza del *dentro* o, al contrario, dalla paura paralizzante del *fuori*.

In lotta contro il senso di chiusura generato dalla particolare struttura dei componimenti, quella dicotomia dentro/fuori, che nelle prime liriche si risolveva tutta a livello tematico, viene qui portata avanti dal contrasto tra l'alternanza dei versi lunghi con versi brevi – che danno l'idea di un tentativo di ribellione della parola contro le strettoie imposte dal testo – e una rivendicazione di libertà che si fa strada tra un componimento e l'altro, come in questi versi di *Epitaffio*, in cui viene rievocata la chiusura quasi opprimente della scrittura in prosa: «L'ho già detto sì nei miei libri/in prosa ma indirettamente/per vie traverse/simile anch'io a certi pittori di soffitti/d'una volta/[...]/costretti a lavorare al chiuso/per mesi e mesi magari per/anni/[...]/ e nel frattempo soltanto a sognarsela/la trepida la cangiante l'instabile/luce di fuori/inventandosela/ricordandosene e/basta» (Bassani, 1998, p. 1427), cui si oppone il desiderio di libertà prospettato per la propria poesia in questo componimento di ironica rivendicazione che apre la terza sezione di *In gran segreto*: «Da oggi in poi le mie poesie voglio farle/giuro/sulla prima cosa che mi verrà in/mente sul/niente/ di tutti i minuti d'ogni mia/ora d'adesso sul nulla/del mio/futuro» (Bassani, 1998, p. 1511).

Per ammissione stessa di Bassani, l'autore sembra tentare, nello spazio del verso, di concedere una certa misura di libertà al proprio io, soprattutto nelle ultime due raccolte di poesie, all'indomani della più totalizzante esperienza narrativa: «Le mie poesie del '42 sono molto “visive”, molto legate all'immagine [...]. Lì, per questo motivo, l'*io scrivente* era estremamente ridotto: nel tentativo di esorcizzare una simile mancanza ho scritto poi tutto quello che ho scritto, fino alle mie ultime cose. [...] Il problema dell'*io*, il rapporto tra l'io narrante e l'io scrivente, [...] è continuato nelle poesie di questi ultimi anni. [...] In fondo la confessione dell'io nel *Romanzo di Ferrara* non ha potuto che essere limitata [...]. L'autore vi si è confessato, attraverso l'io narrante, che è un personaggio (una parte di lui), e attraverso gli altri protagonisti [...]. Nelle poesie di *Epitaffio* e di *In gran segreto* egli ha tentato, come sempre i poeti lirici, di essere il più vero, il più sincero possibile, adesso, ora, senza nessun diaframma né temporale né spaziale. Senza riuscirci, s'intende, ché altrimenti avrebbe prodotto delle cose che non hanno niente a che fare con la lirica e con l'arte, che nonostante ogni sforzo, non è la vita, ma il suo contrario, sia pur ravvicinato, vicino» (Dolfi, 1981, pp. 82-90). A ben vedere, tuttavia, non possiamo che prendere atto del fatto che quell'accidentato percorso tra i versi bassaniani, proprio come il cammino che si svolge in parallelo entro le mura di Ferrara, ci restituisce la realtà di un viaggio che, pur nell'illusione di una ritrovata libertà, resta sempre tutto all'interno.

Ora è la poesia stessa a farsi soglia, limite invalicabile, momento liminale tra il chiuso e l'aperto, simbolo ambivalente di un'esclusione imposta e autoimposta, una

volontà di vicinanza e lontananza al tempo stesso. E questa soglia del verso diventa, per esteso, «anche simbolo dell'arte e della condizione del poeta, presente e assente, vicino e lontano, vivo e morto, di quel poeta che per Bassani è una sorta di *voyeur* della vita, che può solo scrutare dietro la soglia, ossia dietro gli innumerevoli schemi protettivi dell'arte» (Nezri-Dufur, 2014, p. 242).

Così, quel restare *dentro le mura* si concretizza, nei versi, in un rifugiarsi entro i confini del proprio io, sostituendo le mura della casa o della città con quelle del proprio essere, e approdando, in definitiva, ad una prigionia ancor più ineludibile.

Il rifiuto di passare oltre, quel vivere autoimposto entro lo spazio della soglia, è anche un rifiuto del fluire della vita, e insieme rifugio in una vita più autentica di quella effimera del quotidiano, sottoposta com'è al continuo scorrere di un tempo che cancella ogni ricordo, per sostituirla una vita meticolosamente ricostruita nello spazio della scrittura. Perché, come per Micol ne *Il giardino dei Finzi-Contini*, «più che il possesso delle cose contava la memoria di esse, la memoria di fronte alla quale ogni possesso, in sé, non può apparire che delusivo, banale, insufficiente» (Bassani, 1999, p. 224).

Rifiutare di oltrepassare la soglia, rimanere sospeso tra la duplice condanna della prigionia e della libertà, «andare avanti con la testa sempre voltata all'indietro» (Bassani, 1999, p. 224), significa allora anche rifugiarsi entro i confini di una memoria che è immaginativa piuttosto che rievocativa, ridisegnando il mondo esterno secondo i dettami del proprio mondo interiore, perché «solo nel ricordo, sfuggendo alla sua instabilità, la realtà assume significato» (Gialdroni, 1996, p. 113). Confini sapientemente delineati dall'autore di riscrittura in riscrittura, in un susseguirsi progressivo e concentrico di soglie che vanno a delineare lo spazio di un'esclusione autoimposta, quasi un consapevole chiamarsi fuori dal mondo, dal tempo e dalla vita stessa, a costruirsi la realtà di un esilio che vive in un luogo che è uno spazio tutto letterario.

Riferimenti bibliografici

- Asor Rosa A. (2007). *Letteratura italiana*, Torino: Einaudi.
- Bassani G. (1998). *Opere*. I Meridiani, a cura e con un saggio di Roberto Cotroneo. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- Bassani G. (1999). *Il giardino dei Finzi – Contini*. Torino: Einaudi.
- Cecchi E. (1965-1969). *Prosatori e narratori*. In *Storia della letteratura italiana. Il Novecento*, a cura di Emilio Cecchi e Nicola Sapegno. Milano: Garzanti.
- Cotroneo R. (1998). La ferita indicibile. In Giorgio Bassani, *Opere*, I Meridiani. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- Dolfi A. (1981). *Le forme del sentimento. Prosa e poesia in Giorgio Bassani*. Padova: Liviana.
- Gialdroni M. (1996). *Giorgio Bassani poeta di se stesso: un commento al testo di Epitaffio*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nezri-Dufur S. (2014). Lo spazio bassaniano: metafora e concretizzazione di un'idea dell'esistenza, *Chroniques italiennes*, 2/2014.
- Santi F. (2015). *Bassani poeta ovvero Bassani e basta*.
<http://www.nuoviargomenti.net/poesie/bassani-poeta-ovvero-bassani-e-basta>. Consultato il 15/09/2019.

Varanini G. (1975). *Giorgio Bassani*. Firenze: La Nuova Italia.

Varanini G. (1991). *Bassani narratore, poeta, saggista*. Modena: Mucchio Editore.

Sara Di Gianvito

University of Warsaw, Poland

«La Cifra Che Risolva in un Canto il Mio Grido». Giorgio Bassani and the Space of Poetry

Abstract: This paper focuses on the poetry of Giorgio Bassani, who is traditionally better known for his narrative writing. The paper aims to highlight how poetry represents a key element in the whole author’s production, a sort of personal mission to always remain faithful to, in writing as in life. For Bassani poetry represents, through his whole career a place of freedom, strictly connected to a spatial matter, as if the words, in the emptier page of verses compared to that of prose, could find a more authentic space of expression, no longer constrained within the oppressive boundaries of paragraphs. Starting from this point of view, the article aims to investigate the importance of the spatial dimension in the poetry of Giorgio Bassani, where space is not only a stylistic matter, but one of the crucial cores of his whole writing.

Keywords: *Bassani, poetry, space, time, threshold.*

L'IMMAGINE DELL'ITALIA NELLE *LETTERE DALL'ITALIA* DI LJUBOMIR NENADOVIĆ

Zorana Kovačević

Facoltà di Filologia, Università di Banja Luka, Bosnia ed Erzegovina
zorana.kovacevic@flf.unibl.org

Abstract: Il lavoro analizza alcuni aspetti dell'opera di Ljubomir Nenadović *Pisma iz Italije (Lettere dall'Italia, 1868)*, scritta dopo un viaggio in Italia del 1851. Si tratta di un testo che, oltre ad occupare un posto di rilievo nel panorama dell'odeporica serba, esercita una grande influenza sulla successiva scrittura di viaggio, soprattutto quella dedicata a Napoli, una delle mete privilegiate degli itinerari italiani dei serbi. In particolare, ci si soffermerà sull'immagine che Nenadović ci lascia di Napoli, Roma e Firenze, cercando di illustrare le similitudini tra quest'opera e la tradizione europea del viaggio in Italia.

Parole chiave: *Ljubomir Nenadović, Lettere dall'Italia, letteratura di viaggio, letteratura serba, immagine dell'Italia.*

1. Introduzione

Lontana e diversa, ma nello stesso tempo vicina e attraente, l'Italia, soprattutto per le sue bellezze e tradizioni, è senz'altro una meta d'obbligo per chi proviene dalle terre slave. Per quanto riguarda l'area serba, la presenza dell'Italia si può osservare principalmente attraverso la letteratura di viaggio a cui hanno contribuito scrittori curiosi di conoscere questo paese, che ha sempre attirato schiere di viaggiatori provenienti da tutto il mondo. È fuor di dubbio che nella cultura e nella letteratura serba l'Italia ha un ruolo privilegiato ed è perciò uno degli elementi fondamentali anche dello sviluppo della sua letteratura di viaggio. Che l'Italia occupi un posto importante nella letteratura e nella cultura serba lo confermano numerosi studiosi, tra i quali Ljiljana Banjanin (2010), che nel suo contributo dedicato ad alcuni periodici belgradesi tra fine Ottocento e inizio Novecento nota come l'immagine dell'Italia appaia declinata in varie e diversissime forme: dalle lettere e dai diari alle memorie, dagli schizzi ai racconti veri e propri, dagli appunti ai resoconti, e che è proprio con l'Italia che inizia nell'Ottocento il filone del genere odeporico nella letteratura serba (p.52). Olga Stuparević (1976), autrice del primo studio complessivo dedicato all'odeporica serba sull'Italia, intitolato *Srpski putopis o Italiji* (Il libro di viaggio dei serbi in Italia),¹ sottolinea che, anche se nella

¹ Si tratta di un prezioso – seppur riassuntivo e non molto recente – contributo alla definizione della bibliografia della prosa di viaggio serba sull'Italia, che consta di una settantina di pagine nelle quali l'autrice elenca cronologicamente ottantaquattro scritti, nel periodo dal 1788 al 1973, senza però dedicargli uno sguardo approfondito.

letteratura serba non ha la stessa importanza che ha avuto nelle altre letterature mondiali, il libro di viaggio sull'Italia ha un significato particolare perché esso non è altro che un pellegrinaggio al sud, verso la cultura e l'arte, che è una costante culturale della tradizione del popolo serbo (p.103). Infatti, dalla fine Settecento in poi, compare una vera fioritura di questo tipo di scritti, sia in senso quantitativo che qualitativo. Alcuni di questi sono opera dei nomi più illustri della prosa letteraria come Miloš Crnjanski, Rastko Petrović, Jovan Dučić, Stanislav Vinaver e molti altri.

Considerando la bibliografia generale del viaggio in Italia, colpisce subito una notevole asimmetria: infatti, al contrario di ciò che accade per altri viaggiatori stranieri, la presenza di testimonianze scritte dai serbi in visita in Italia è relativamente poco studiata. Si tratta di un terreno che costituisce ancora un cantiere aperto, suscettibile di continui arricchimenti. Perciò ci siamo proposti, per iniziare almeno a colmare questa lacuna, di affrontare un argomento ancora poco indagato nel suo complesso ovvero le pagine che Ljubomir Nenadović ha dedicato all'Italia. Dopo le considerazioni preliminari, ci soffermeremo su Napoli, meta preferita dallo scrittore, senza però trascurare i resoconti su Roma e Firenze, che sono stati finora davvero poco affrontati dalla critica.

2. Lettere dall'Italia: uno spartiacque nella letteratura serba

Nel 1868, quando esce il libro di Nenadović, nella letteratura serba non ci sono testimonianze significative e testi di rilievo sull'Italia, ma soltanto qualche breve testo sparso scritto in omaggio all'Italia.² Perciò il 1868 si può considerare l'anno che segna una vera svolta nel dialogo interculturale e letterario tra i due paesi, e l'opera di Ljubomir Nenadović³ uno spartiacque nella letteratura serba in quanto si tratta del primo grande e completo libro di viaggio dedicato all'Italia. L'opera trae spunto da un viaggio risalente al 1851, durante il quale l'autore fa tappa in alcune città italiane, in particolare Napoli. Vari sono motivi che spinsero Nenadović in giro per l'Europa e che gli permisero nello stesso tempo di entrare in contatto con lo spirito europeo. Questo "vero cittadino d'Europa del suo tempo" (Banjanin, 2011, p.56) si spostava per studiare, per sottrarsi dall'ambiente belgradese, che spesso mal sopportava per le frequenti censure alla sua rivista "Šumadinka", oppure semplicemente per coltivare la sua grande passione di viaggiatore. Lo mostrano i suoi diari, testimonianza dei viaggi compiuti in Europa, che hanno grande valore sia dal punto di vista letterario sia da quello storico-culturale, tra i quali *Lettere dall'Italia* è riconosciuto come un vero capolavoro.⁴

² Per un elenco degli scritti sull'Italia fino alla pubblicazione delle *Lettere* si rimanda al già menzionato contributo di Olga Stuparević.

³ Ljubomir Nenadović (1826-1895), scrittore di ispirazione romantico-patriotica, proviene da una famiglia tra le più influenti dell'epoca. Fu segretario dell'ambasciata serba a Costantinopoli, ministro della Pubblica Istruzione nel Montenegro e professore di liceo. Nenadović partecipò attivamente alla vita politica e culturale del tempo e "fu portavoce fedele di tutte le speranze e di tutte le delusioni che si impossessavano del popolo serbo di allora" (Trogranić, 1958: 7). Fondò la rivista "Šumadinka", varie volte soppressa perché troppo liberale.

⁴ Oltre a *Lettere dall'Italia* bisognerebbe ricordare *Pisma iz Nemačke* (Lettere dalla Germania, 1874), *Pisma iz Švajcarske* (Lettere dalla Svizzera, 1851) e *O Crnogorcima* (I montenegrini, 1889).

Nel 1845 Nenadović visita Trieste, Padova e Venezia, ma sei anni dopo, nel 1851, dalla Francia raggiunge di nuovo l'Italia, dove arriva per incassare due assegni presso il duca di Salento, zio del re Ferdinando II di Borbone, per conto di un suo parente, il principe Miloš Obrenović. Durante il secondo viaggio Nenadović annota costantemente le sue impressioni che, però, pubblica solo diciotto anni dopo, dal dicembre del 1868 al maggio del 1869, nella rivista "Srbija", con il titolo *Vladika crnogorski u Italiji* (Un sovrano montenegrino in Italia). La prima edizione del libro, con il titolo *Pisma iz Italije* uscì a Belgrado nel 1881 come parte della collezione intitolata *Knjige Ljubomira P. Nenadovića* (Libri di Ljubomir P. Nenadović). La critica ha accolto positivamente questo testo definendolo come "il libro di viaggio più bello dello scrittore" e "l'apice della produzione letteraria di Nenadović" (Stuparević, 1976, p.116).

Il libro, tradotto nel 1958 in lingua italiana da Franjo Trogranić,⁵ critico e teorico letterario, professore e traduttore, è composto da diciotto lettere che sono rivolte a un destinatario sconosciuto, scritte tra marzo e maggio del 1851.⁶ L'Itinerario di Nenadović è facile da ricostruire grazie alle indicazioni temporali e spaziali che vengono fornite con puntualità: dopo l'arrivo a Napoli segue la consueta scalata al Vesuvio, la gita a Pozzuoli, le due visite a Pompei, una breve sosta ad Ercolano, una visita a Caserta e poi il soggiorno a Roma, Livorno, Pisa e Firenze. Anche se Nenadović esprime il desiderio di vedere Bologna, Ferrara, Padova e Verona, non abbiamo traccia scritta di quelle visite. Giunto a Napoli, Nenadović si unisce a una comitiva di una decina di persone di varia origine, ma ben presto si stacca dal gruppo e rinuncia alle visite collettive per poter scoprire la città insieme a Petar II Petrović Njegoš,⁷ sovrano e poeta montenegrino, che

⁵ Da ora in poi tutte le citazioni in italiano saranno riprese da questa traduzione. Tuttavia, poiché l'italiano di Trogranić presenta talvolta delle inesattezze, queste ultime saranno direttamente corrette tra parentesi quadre. Grazie alla traduzione di Trogranić, alcune pagine delle *Lettere* sono entrate a far parte dell'antologia *Viaggiatori stranieri a Napoli* di Gino Doria, che racchiude in sé ampi stralci tratti dalle pagine dei viaggiatori che hanno deciso di omaggiare la città partenopea. Alcuni di loro sono celebri, come per esempio Goethe e Stendhal, altri sono pressoché sconosciuti, come Ljubomir Nenadović. Il fatto che la produzione dei viaggiatori serbi su Napoli non sia conosciuta dai critici e dai lettori stranieri in generale è dovuta alla mancanza di traduzioni. Doria (1984) stesso dice che per la difficoltà della lingua non avremmo mai conosciuto gli scritti su Napoli di Ljubomir Nenadović se Franjo Trogranić non avesse avuto la felice idea di tradurlo in italiano (p.141).

⁶ Le prime otto lettere sono state composte a Napoli (I-VIII), cinque a Roma (X-XIV), e le ultime quattro in Toscana (XV-XVIII), a Livorno e a Firenze. La lettera IX è stata scritta su un piroscifo in navigazione.

⁷ Petar II Petrović Njegoš (1813-1851) è un rampollo della nobile casata locale dei Petrović Njegoš, una dinastia che già da oltre un secolo aveva il predominio sull'area del Montenegro col titolo di principe-vescovo. Questa famiglia, oltre ai vescovi, ha dato i natali anche a letterati e uomini di cultura quale lo stesso Njegoš, che già nei primi anni del suo governo riuscì a riformare il paese e anche a contribuire al suo sviluppo culturale. Nonostante tutte le difficoltà con cui si scontrava ogni giorno, trovò tempo per dedicarsi alla scrittura, alla lettura e allo studio delle lingue straniere. Oltre al suo capolavoro *Gorski vijenac* (*Il serpo della montagna*, 1847), Njegoš scrive varie poesie, un dramma in versi *Lažni Šćepan Mali* (*Il falso Zar Stefano il Piccolo*, 1851), un poema filosofico-religioso *Luča mikrokozma* (*La luce del microcosmo*, 1845) e *Ogledalo srpsko* (*Lo specchio serbo*, 1846), una raccolta di poemi nazionali in onore dello scrittore russo Puškin. Oltre alle numerose visite a Trieste, Njegoš è stato diverse volte ospite di altre città della penisola, soprattutto Venezia, presso i cui archivi ricercava meticolosamente materiale sulla vicenda dello zar Stefano il Piccolo. Del legame del *vladika*

soggiornò a Napoli dal novembre del 1850 all'agosto del 1851 per cercare una cura alla sua malattia.⁸ Infatti, quello che rende il libro di Nenadović più complesso e che gli permette di valicare limiti del genere odepórico è la forte presenza della figura di Njegoš,⁹ davanti alla quale spesso le impressioni italiane passano in secondo piano, come si capisce dalle parole che seguono: “Ho incontrato qui una celebrità serba importante e in carne e ossa: si trova qui il vladika del Montenegro. D'ora innanzi ti scriverò più di lui che di tutta l'Italia” (Nenadović, 1958, p.37).¹⁰

3. Napoli cosmopolita

Uno dei meriti delle *Lettere* sta anche nel fatto che proprio quest'opera inaugura la fertile stagione della presenza di Napoli nella letteratura di viaggio serba. Mossi da diverse occasioni e motivazioni, già a partire dal tardo Ottocento, sulle orme di Nenadović, lasciano testimonianze importanti alcuni viaggiatori attratti dalla città.¹¹ Se si guarda la mappa degli spostamenti dei serbi in Italia, si nota un particolare interesse per Napoli, che, insieme a Roma e a Venezia, diventa una delle mete favorite. Infatti, due sono i libri interi dedicati a Napoli: *Gore dole po Napulju* (Su e giù per Napoli, 1898) di Milan Jovanović Morski e *Napuljske šetnje* (Le passeggiate napoletane, 1911) di Milorad Pavlović. Inoltre, si può dire che anche le *Lettere dall'Italia* di Ljubomir Nenadović, nonostante la presenza di altri luoghi, è un libro incentrato principalmente sulla città partenopea.

Come giustamente nota Antonio Ghirelli (1984), all'inizio della prefazione del libro *Viaggiatori stranieri a Napoli* di Gino Doria: “Quella dell'amore tra i viaggiatori stranieri e Napoli è una storia che comincia agli albori della città, o per dir meglio ancor prima che essa sia fondata [...]” (p.II). Infatti, dal tardo Medioevo fino ai giorni nostri si nota un flusso continuo di viaggiatori verso Napoli: scrittori, artisti, gente alla ricerca di lavoro e fortuna, malati alla ricerca di una cura o semplicemente turisti curiosi. Perciò Dieter Richter afferma che: “In tutta la sua vicenda millenaria, Napoli non è mai stata solo dei napoletani, dalle origini si è caratterizzata come un *melting pot*, un punto d'incontro di popoli, di culture e di

con il Belpaese testimoniano alcune opere che si possono ascrivere al filone odepórico: due poesie intitolate rispettivamente *Tri dana u Trijestu* (*Tre giorni a Trieste*, 1844) e *Polazak Pompeja* (*Visita a Pompei*, 1851) e due brevi lettere *U Mlecima* (Presso i Veneziani, 1850) e *U Rimu i Napulju* (*A Roma e Napoli*, 1851).

⁸ Molti stranieri venivano a Napoli per cercarvi un ambiente favorevole alla salute e soprattutto sollievo alle temute malattie polmonari. Oltre a Njegoš, la città accoglie anche Kosta Trifković, un altro romantico serbo in cerca di cure. Che i soggiorni di cura invernali a Napoli fossero diventati frequenti lo testimoniano anche le guide turistiche di diverse epoche. Così, per esempio, il *Manuale per chi viaggia in Italia* (*Handbuch für Reisende in Italien*) dello storico dell'arte Ernst Förster viene ristampato per la quarta volta nel 1848 con l'aggiunta di una “Guida per i malati” scritta dal professore di medicina di Göttingen Rudolph Wagner (Richter, 2002. p.64).

⁹ Nenadović è riuscito a delineare il ritratto di Njegoš rappresentandolo da varie prospettive e in diverse situazioni: a contatto con i montenegrini, a contatto con gli italiani e altri stranieri, nei momenti in cui sembra completamente sconfitto dalla malattia, ma anche nei momenti di estasi davanti alle bellezze paesaggistiche o artistiche.

¹⁰ Per maggiori dettagli sull'incontro tra Nenadović e Njegoš si rimanda a P. P. *Njegoš e Lj. Nenadović: un incontro italiano* di Ljiljana Banjanin.

¹¹ Per un panorama più dettagliato sulla presenza di Napoli nell'odeporica serba si rimanda a *Vedi Napoli e poi nuori. Napulj u srpskim putopisima od 1851. do 1951* di Mario Liguori.

lingue diverse le cui tracce si percepiscono ancora oggi, dando vita alla sua fisionomia inconfondibile di ‘metropoli della memoria’ ”(Richter, 2002, p.7). Anche se la città viene frequentata assiduamente durante i secoli precedenti,¹² sarà proprio l’Ottocento il periodo cruciale per la formazione della vita cosmopolita nella città partenopea:

Nell’arco di pochi decenni, sul golfo rivive e si accentua una vita internazionale tale da trasformare la vecchia capitale in una metropoli cosmopolita, forse l’unica città italiana di statura europea, di certo una città in cui si delineano le strutture dell’interculturalità e della “globalizzazione” che improntano la vita urbana contemporanea. Mentre Roma, per lungo tempo rinchiusa nella cerchia delle mura antiche, poteva vantarsi di essere *caput* di un antico mondo spirituale, Napoli si presentava come la frenetica capitale della modernità (Richter, 2002, p.7).

Questo aspetto ha certamente contribuito ad arricchire il lunghissimo elenco dei visitatori stranieri presso i quali la città godeva di una fama straordinaria soprattutto per le sue bellezze naturali e la sua aria salubre. La visita a Napoli diventa una specie di rito per tutti i nomi importanti dell’Ottocento.

Nel 1851, quando Ljubomir Nenadović arriva in Italia, la città partenopea ormai da un paio di decenni è un punto d’attrazione per viaggiatori provenienti da ogni parte d’Europa.¹³ Dopo il periodo francese, durante il quale si assiste a un calo delle visite, il ritorno alla tranquillità nel campo storico-politico ebbe un grande riflesso sull’incremento dei movimenti dei viaggiatori stranieri. A questo grande aumento contribuì anche il miglioramento dei collegamenti stradali, sin dagli anni

¹² Prima di Goethe, che nel 1787 giunge a Napoli accompagnato dal pittore Tischbein, tra i più famosi visitatori vale la pena menzionare Miguel de Cervantes, che nella seconda metà del Cinquecento capitò più volte a Napoli, definendola “gloria dell’Italia e del mondo intero” (Ghirelli, 1984: p.III) oppure John Milton e Montesquieu che vi soggiornarono nel Seicento. Così Goethe (2007), diviso tra le visite ai salotti e gli impegni turistici, come la scalata del Vesuvio e l’ammirazione dell’arte locale, parla della città: “In questo paese non è assolutamente possibile ripensare a Roma; di fronte alla posizione tutta aperta di Napoli, la capitale del mondo, nella valle del Tevere, fa l’impressione di un vecchio monastero mal situato” (p.195). Al confronto di Napoli con la vicina Roma, sulle orme di Goethe, ricorreranno molti viaggiatori serbi come, per esempio, Milorad Pavlović (1911) che scrive: “Roma è seria, solenne e quasi triste; Napoli felice, stravagante, contenta, vivace, sventata e tutta in movimento” (p. 13). Interessante è il fatto che l’autore nelle sue *Passeggiate napoletane* inserisca la frase di Goethe facendola passare come propria: “A Napoli non è possibile ripensare a Roma. Quel grande ed eterno borgo accanto al Tevere sembra un vecchio monastero mal sistemato” (Pavlović, 1911, p.12).

¹³ Dieter Richter (2002) scrive che, dopo il periodo francese, Napoli attira non solo i viaggiatori del Grand Tour, ma anche “[...] legioni di forestieri appartenenti ai ceti subalterni del Nord Europa alla ricerca di lavoro e fortuna: soldati svizzeri, cameriere tedesche, artigiani inglesi, vagabondi, operai, personale di servizio e tanti altri. Inoltre, vi si stabiliscono negozianti, uomini d’affari, banchieri, industriali, formando qui delle comunità straniere con proprie istituzioni civili e religiose” (p.7).

Venti, e una rete alberghiera sviluppatasi in tal modo da soddisfare le esigenze di qualsiasi viaggiatore.¹⁴

4. Un paradiso abitato da diavoli

Nell'intera produzione di Ljubomir Nenadović, che si basa prevalentemente sulle idee illuministiche, le *Lettere dall'Italia* sono decisamente l'opera più lirica. Questo riguarda soprattutto la sezione napoletana dell'opera, carica di brani in cui lo scrittore si abbandona alla descrizione della natura, estasiato davanti alla bellezza di Napoli e dei suoi dintorni. Si tratta ovviamente di una costante nella tradizione del viaggio in Italia, perché in realtà “non c'è viaggiatore che non registri nei diari e nei libri di viaggio le splendide vedute che la città partenopea offre al visitatore” (Brilli, 2006, p.197). Per alcuni di loro, come Charles Dickens, Napoli, circondata dai suoi meravigliosi dintorni, rappresenta “la regione più bella del mondo” (Dickens cit. in Richter, 2002, p. 20), una percezione confermata anche da Nenadović (1958):

Ho veduto anche altrove il mare azzurro circondato [da] coste verdeggianti; ho veduto anche altrove lo stesso sole; anche altrove vi è il mare ingemmato con le isolette, le rive con le ville – ma altri luoghi non sono come Napoli [...]. Napoli, per la sua posizione, per il suo Vesuvio, per le sue isolette, per il suo cielo straordinariamente terso, per il suo mare azzurro, rimane pur sempre il punto più bello del mondo. Abbattete i palazzi, le chiese, i musei, asportate tutto ciò che l'uomo vi abbia fatto – tuttavia i turisti verranno da ogni dove, siederanno sulle rive deserte e guarderanno (p.56).

Lo stereotipo positivo sulla bellezza e sulla fertilità della natura campana, sempre caratterizzata da un clima più che benevolo, risale all'antichità, ma nel corso dei secoli viene arricchito con sfumature nuove. Nel Seicento lo scrittore inglese John Evelyn (1914) scrive: “L'inverno inoltrato qui è un'estate sempre feconda, e così a metà febbraio abbiamo mangiato meloni, ciliegie, albicocche e altri tipi di frutta” (pp.55-56).¹⁵ Come nota Mario Liguori (2012) “[...] a Napoli il viaggiatore si muove in armonia con la natura, nel sole e nell'aria benefica, nel profumo del mare e delle piante [...]” (p.323). Secondo una tradizione ormai consolidata, la natura napoletana e i suoi dintorni si ritrova anche nell'immaginario dei viaggiatori serbi, sin dalle prime testimonianze, come un luogo utopico che richiama l'idea di felicità. Due sono i motivi principali di questo approccio: i viaggiatori hanno modelli a cui rifarsi, e poi, come la maggior parte di coloro che provengono da terre più fredde, sono particolarmente colpiti dal clima mediterraneo. Tale percezione della natura partenopea, che circola ampiamente tra i serbi, trova una sintesi efficace nel seguente brano delle *Lettere*, costruito su motivi convenzionali di matrice goethiana:

¹⁴ A tal proposito si legge: “Poiché Napoli apparteneva già dal XVII secolo alle mete preferite del *Grand Tour*, vi si era sviluppata a mano a mano una rete alberghiera che poteva benissimo competere con quelle di Venezia o Roma” (Richter, 2002, p.66).

¹⁵ “The very winter here is a summer, ever fruitefull, so that in the middle of February we had melons, cherries, abricots, and many other sorts of fruite.”

Dalle mie finestre si vede tutto il Golfo con le spiagge verdi: si vede il Vesuvio infiammato con il suo eterno pennacchio; il fumo dei suoi crateri s'innalza al cielo come una nube. Si vedono sulle collinette i giardini con le loro ville estive, si ammirano le grandi palme e qualche cipresso. Innumerevoli navi si cullano sul mare. Tutto poi è immerso in un azzurro meraviglioso. Conosci tu la terra Ove i cedri fioriscono. Ecco la dolce e la bella terra del poeta! Mi son fermato a lungo in un frutteto, ho guardato come maturano i limoni sui rami, come brillano [le] arance: li ho toccati con le mani per sincerarmi che non siano forse di cera o dipinti (Nenadović, 1958, p.34).

Questo passo è importante anche per un altro motivo: esso contiene tutti gli elementi regolarmente ricorrenti nelle descrizioni del paesaggio napoletano di Nenadović: a predominare è l'azzurro, quasi sempre associato al cielo e al mare, spesso accompagnato al verde, un altro simbolo di armonia e atmosfera idilliaca. Si tratta, ovviamente, di elementi convenzionali, presenti quasi senza eccezione nelle pagine dei viaggiatori stranieri. Secondo Mario Liguori (2015), un altro *trait d'union* con la tradizione europea di viaggio a Napoli (Goethe, Stendhal, Dumas padre, Dickens) è la descrizione della veduta dalla finestra nella quale il viaggiatore serbo raccoglie tutte le caratteristiche che fanno della città sul golfo e dei suoi dintorni un luogo di eccezionale bellezza (pp.44-45).

Anche se le bellezze della natura campana si impongono in primo luogo all'attenzione del nostro viaggiatore, nelle missive napoletane egli cerca di rendere conto della situazione attuale e, soprattutto, di formulare qualche giudizio sugli abitanti. Nel tratteggiare il ritratto del napoletano, oltre a mostrare la mancanza di una sottile capacità di analisi, Nenadović ricorre all'uso di stereotipi. Come è ben noto, è destino degli abitanti di Napoli di non godere spesso di buona fama nelle testimonianze scritte: se il viaggiatore arrivato a Napoli non può non accorgersi dello spettacolo che offre la natura, egli nota subito la presenza del popolo che gli appare miserabile, selvaggio e perfino pericoloso. Il mito di Napoli, terra meravigliosa, ma abitata da gente che evoca povertà e ignoranza è riassunto nella famosa frase: "Napoli è un paradiso abitato da diavoli", usata per la prima volta nel Trecento dai mercanti toscani che frequentavano questa città. Per Nenadović (1958) i napoletani "in tutte le cose sono svelti e caparbi" (p. 67) e per lo più analfabeti: "Saper leggere e scrivere qui è un mestiere" (Nenadović, 1958, p.67). Inoltre, gli uomini sono pigri e sporchi, mentre fanno eccezione le donne che, oltre a vestire bene ed essere pulite, "lavorano e guadagnano più [degli] uomini" (Nenadović, 1958, p.67). Similmente a molti viaggiatori serbi che si recheranno a Napoli tra l'Otto e il Novecento, anche Nenadović (1958) condivide l'ammirazione nei confronti della bellezza delle donne, descritte con tratti tipicamente meridionali: "Sono tutte, senza alcuna eccezione, brune" (p.67). Si tratta, senza dubbio, di una

caratteristica, piuttosto stereotipata, che i napoletani condividono con altri meridionali: pelle olivastra e abbronzata e occhi scuri.¹⁶

Ma diventa quasi impossibile parlare del napoletano senza menzionare i famosi lazzaroni, onnipresenti nelle testimonianze della città sul golfo, che per i viaggiatori del XVII e della prima parte del XVIII secolo “costituiscono una specie di consorterìa aperta, volubile, senza regole, eppure consapevole della propria forza e quindi capace di fomentare rivolte e tumulti e di commettere crimini efferati” (Brilli, 2003, p.34), mentre nell’ottica di coloro che viaggiano nella seconda parte del XVIII secolo diventano miserabili che vivono in mezzo alla strada. Come nota Attilio Brilli (2003) “lo stereotipo del lazzarone si dimostra eccezionalmente duraturo e passa attraverso una serie di mutazioni che dipendono dall’ottica culturale nella quale viene inquadrato dal viaggiatore” (p.34). I lazzaroni non mancano di avere un posto nelle osservazioni del nostro viaggiatore che li percepisce come sporchi, chiassosi, oziosi, talvolta pericolosi, ma molto fedeli. Inoltre, come è consueto nelle testimonianze simili, il viaggiatore serbo ricorre all’estensione a tutti i napoletani della qualifica di lazzarone. Influenzato probabilmente dalla lettura di Goethe,¹⁷ Nenadović (1958) giustifica però il loro comportamento ascrivendolo alla vita nel paese dove la natura stessa alimenta il dolce far niente: “Il clima li ha viziati. Non conoscono le necessità della vita. Per tutto l’anno possono andare con la sola camicia; quando si sono saziati di maccheroni, si sdraiano bocconi sulla spiaggia, ammirando tutto il santo giorno la bellezza di queste terre. «Dolce far niente!» – ecco il loro slogan” (pp.50-51).

5. Roma e Firenze: sulle tracce del passato e dell’arte

Seguita a ruota dalla città partenopea, Roma è il luogo le cui descrizioni occupano uno spazio significativo nelle pagine delle *Lettere*. Come è stato già sottolineato, si tratta di un’altra meta favorita che dalla metà dell’Ottocento entra come componente integrante nella letteratura di viaggio serba.¹⁸ La Roma dei serbi appare come una realtà complessa nella quale si compenetrano una serie di caratteristiche spesso inconciliabili: dall’immagine di Roma città eterna, simbolo di gloria e grandezza nel passato, a luogo che colpisce per il suo ricchissimo patrimonio culturale a una visione piuttosto negativa che richiama la decadenza o talvolta la morte. Sarà proprio Nenadović a introdurre alcune caratteristiche dell’immagine dell’Urbe che circoleranno nell’odeporica tra l’Otto e il Novecento, come per esempio la decisa contrapposizione tra la storia antica e quella contemporanea, la valorizzazione del passato a scapito del presente oppure l’ammirazione assoluta per monumenti e opere artistiche. Nelle lettere dedicate alla Città eterna, Nenadović risulta molto meno lirico e più descrittivo. Perciò Ljiljana Banjanin (2011) nota che, a differenza di Napoli, nelle *Lettere* Roma “[...] non rappresenta la fonte di un’ispirazione autentica e molte metafore sembrano

¹⁶ Mentre più tardi, anche Đorđe Dera e Milorad Pavlović nella percezione della donna napoletana si soffermano su queste caratteristiche, Miloš Crnjanski arricchisce il ritratto delle napoletane con un particolare ulteriore – la sensualità.

¹⁷ Scrive Goethe (2007) a proposito dei lazzaroni: “[...] nel Mezzogiorno, invece, sembra che la natura stessa inviti a vivere secondo quei principi” (p.344).

¹⁸ Alla fortuna di Roma presso i serbi hanno sicuramente contribuito le impressioni di Nenadović.

'costruite', piene di una solennità artificiosa" (p.58). Inoltre, all'interno della sezione romana si collocano ampi inserti di carattere storiografico il cui scopo è ben chiaro – istruire il lettore serbo meno colto.

L'apertura della prima lettera scritta da Roma, oltre a far capire la modalità con cui il viaggiatore si appresta all'incontro con la città,¹⁹ allude ai sentimenti che Nenadović (1958) prova al primo impatto con una nuova realtà: "Quando si entra per la prima volta in questa città, con la quale è strettamente legata la storia del mondo intero, si provano delle sensazioni di cui non ci si può dar conto: si guarda dappertutto sicuri di vedere uomini e avvenimenti già letti e sentiti. [...] Ma di tutto questo non rimane nulla!" (p.89). Con un procedimento consueto a molti scrittori che arrivano a Roma tra l'Otto e il Novecento, anche Nenadović prova qualche difficoltà a cogliere fin da subito lo spirito della città.²⁰ Ma la sensazione iniziale viene superata non appena il nostro viaggiatore acquista una certa dimestichezza con la città che, ai suoi occhi, ben presto diventa luogo ideale per il ricchissimo patrimonio culturale: "Continuo a visitare Roma. Questo è il più interessante di tutti i miei viaggi. Dovunque volgi gli occhi, c'è da vedere qualcosa di celebre; ogni pietra ti ricorda un nome famoso; dove muovi il passo, ogni metro è una pagina della storia mondiale" (Nenadović, 1958, p.99). Infatti, l'opera abbonda di descrizioni di monumenti e dei luoghi più famosi: come spesso accade nelle testimonianze di autori stranieri, a muovere il viaggiatore è, tra l'altro, la descrizione del Colosseo, del Pantheon, del Foro, delle terme... Altro grande polo d'attrazione è costituito dai palazzi e dalle chiese, ricchi di opere d'arte: "In qualunque chiesa o palazzo tu vada, trovi opere dei pittori e degli scultori e rimani meravigliato (Nenadović, 1958: p.102). Nenadović (1958) non si rivela grande intenditore d'arte, ma non esita a dare giudizi lusinghieri su alcune opere, come per esempio sulla *Trasfigurazione* di Raffaello, che apprezza insieme al *vladika*: "Non puoi levar gli occhi dal quadro: più lo guardi, più ti piace, più desideri di guardarlo" (p.96).

Anche se non manca qualche accenno alla situazione contemporanea, in realtà il vero baricentro delle lettere romane è l'interesse per l'antichità. A tal proposito scrive Nenadović (1958): "Nessuna città può far vedere al viaggiatore tanti resti dell'Evo antico quanto Roma. Ogni giorno, dal mattino alla sera, camminiamo, visitiamo. Non mi è possibile, [in così breve tempo], scrivere tutto ciò che abbiamo veduto e ammirato" (p.94). Il viaggio di Nenadović si configura come un viaggio nel passato anche perché "più di ogni altro luogo al mondo, Roma ha il potere di far sì che il viaggiatore si senta contemporaneo di un passato remoto e glorioso e interloquisca con personaggi di altri tempi e di altre ere" (Brilli, 200, p.192). Anche se alcuni critici ritengono che Nenadović "conoscesse assai bene la situazione politica e la vita culturale del paese e che queste lo interessassero in modo del tutto

¹⁹ Un'attenta lettura delle *Lettere* fa capire che Nenadović si è documentato bene prima di intraprendere il viaggio. Oltre ad ampliare le sue conoscenze sulla storia romana e sull'arte, lo scrittore non trascura i grandi nomi della tradizione odepiorica europea, in particolare Goethe e Stendhal.

²⁰ Basti pensare ai viaggiatori russi come Gogol (Deotto, 2002, pp.51-52) oppure a Stendhal a cui la città si è svelata poco a poco (Cirrincione D'Amelio, 2008, p.71). Per quanto riguarda l'odepiorica serba, tale atteggiamento si riscontra, per esempio, nelle pagine italiane di Đorđe Dera, Mihailo Polit-Desančić e Todor Manojlović.

particolare” (Trogrančić, 1958, p.9), poca attenzione è invece prestata al ritratto di Roma contemporanea che rimane dunque abbastanza superficiale. Lo scrittore sottolinea l’inferiorità di Roma rispetto alle grandi città europee: “Non ho veduto lavorare una grande macchina o fumare [la ciminiera] di [una] fabbrica” (Nenadović, 1958, p.110), ma la maggior parte delle considerazioni ruotano attorno agli abitanti che percepisce attraverso un’ottica piuttosto negativa. Sul carattere dei romani il suo giudizio è pieno di riserve: “Il popolo di Roma è ozioso, sfacciato, ama l’inganno, mente, ruba, ma è assai religioso” (Nenadović, 1958, p.110). Inoltre, nella XII lettera si legge: “Le terme pubbliche erano molte, assai grandi e spaziose; le più celebri sono quelle di Agrippa, di Traiano, di Tito e di Caracalla [...]. I Romani, oggi, non ne hanno; fanno i bagni nel Tevere, dove che sia; [o per] meglio dire, non li fanno affatto. La pulizia non è qui una grande virtù” (Nenadović, 1958, p.101). Non è difficile capire che i giudizi sul romano rispecchiano perfettamente quelli espressi nei confronti del napoletano: pigro, sporco e ozioso. Sembra che nella percezione dello scrittore lo stereotipo del meridionale pigro e vizioso, identificato con il lazzarone, oltre a estendersi al napoletano in generale, influisca anche sull’immagine negativa del romano. Rimanendo nell’ambito dei giudizi sul popolo, vale la pena di riportare un’altra opinione che Nenadović (1958) annota nella parte finale del libro: “Mi è piaciuta l’Italia, gli italiani no. [...] In tutta l’Italia si truffano molto i turisti con false antichità” (p.124). Questa idea fa pensare che probabilmente l’immaginazione di Nenadović viene particolarmente colpita dalle figure dei mendicanti meridionali e dei venditori truffaldini; e che, come spesso accade nelle descrizioni dell’altro, queste categorie di persone vadano ad alimentare lo stereotipo del furbo e del disonesto, che poi si estende al giudizio su ogni ceto sociale.

Dopo la visita dell’Urbe, Nenadovic e il *vladika* non si sottraggono al fascino di Firenze, la cui notevole presenza come meta canonica nella tradizione del viaggio in Italia poiché:

[...] la città toscana conquista i propri ospiti con uno spettacolo che, diversamente dal malioso abbraccio della laguna veneziana, dei palpitanti panorami partenopei o delle pittoresche rovine romane, non può essere ridotto a stereotipo. Il riserbo, il senso della misura, il rigore intellettuale delle architetture, non meno dell’elegante razionalità del paesaggio pettinato dalla mano dell’uomo, attraggono personaggi di raffinata cultura (Brilli 2006, pp.189-190).

Se Roma suscita valutazioni ambigue, Firenze, invece, diventa una sintesi ideale tra la civiltà storico-artistica e la bellezza del paesaggio:²¹ mentre, da un lato, Nenadović sosta ad ammirare pitture e sculture conservate nelle numerose chiese, nelle splendide gallerie e nei palazzi, cercando anche qui la presenza di Raffaello, l’altro occhio del viaggiatore è libero di contemplare la meravigliosa cornice in cui è racchiusa la città. Agli occhi del nostro viaggiatore, abituato a un clima più aspro,

²¹ Infatti, arte e natura sono quasi sempre due categorie centrali nella visione della città che circola nelle testimonianze degli stranieri.

la città toscana insieme ai suoi dintorni si rivela come un microcosmo armonico il cui emblema è il colore verde: “Dovunque [passiamo], giardini, parchi, in ogni dove innumerevoli ville in cui vivono l'aristocrazia toscana e i ricchi stranieri. Le collinette sono coperte [da un] verde bosco, ma [è] un bosco di olivi, di aranci, di fichi, di castagni, di alberi [da frutto]. Gelate non ve ne sono [mai]” (Nenadović, 1958, p.130). All'interno del testo si colloca la visione di Firenze come città dei fiori, particolarmente presente negli scritti dei viaggiatori russi.²² Così, per esempio, alla fine dell'Ottocento scrive Vasil'ev nelle sue lettere fiorentine: “Non crediate che l'epiteto città dei fiori rimandi a qualcosa di allegorico. Firenze è letteralmente inondata di fiori. Si vedono ovunque, a ogni piè sospinto, a ogni angolo, a ogni portone” (Vasil'ev cit. in Deotto, 2002, p.117). A tal proposito vale la pena citare in parallelo il brano di Nenadović (1958):²³ “Napoli è venale, Roma melanconica, Firenze è una bella e ornata sposa mentre danza. Fin dove arriva lo sguardo, dappertutto fiori, e nelle campagne e nelle città e sulle finestre e nelle botteghe. Dove siedi per riposare, dove entri per pranzare e prendere un caffè, dappertutto fiori” (p.127). Il giudizio positivo circa la città viene completato con le espressioni lusinghiere con cui Nenadović (1958) tratteggia i fiorentini il cui carattere, sembra ispirare quell'armonia tipica della loro terra nativa:²⁴ “Gli abitanti sono buoni e gentili. Su ogni viso vedi la gioia e la contentezza. Ti sembra che ogni giorno si celebri la festa nazionale” (p.128).

6. Conclusioni

In chiusura di questo breve percorso è comunque possibile fissare alcuni elementi che caratterizzano l'immagine dell'Italia nell'opera di Ljubomir Nenadović. Allo scrittore il Belpaese si presenta come un riflesso dell'armonia in cui si compenetrano la componente paesaggistica e quella culturale: all'appagamento fisico nella natura si aggiunge l'appagamento spirituale dato dalla bellezza dei capolavori artistici e architettonici. Inoltre, per l'autore delle *Lettere* viaggiare in Italia significa viaggiare nel passato, soprattutto durante il soggiorno romano le cui impressioni si traducono in una prosa carica di riferimenti al mondo antico a discapito di quello contemporaneo che rimane al margine dell'attenzione del viaggiatore. Molto meno lusinghieri risultano i giudizi sugli italiani, fortemente condizionati dagli stereotipi: fatta eccezione per i fiorentini, Nenadović trova più da denigrare che da ammirare nel carattere degli italiani. Infine, la lente attraverso la

²² “*Florentia*, con questo nome, prescelto dai romani all'atto della fondazione come auspicio di un fiorentino destino, viene designata in russo l'antica città toscana sorta sulle rive dell'Arno. Un appellativo che suggerisce ai viaggiatori russi l'associazione suggestiva di città dei fiori” (Deotto, 2002, p.117).

²³ Nel tardo Novecento, la percezione di Firenze città dei fiori, non così ricorrente nella letteratura serba come in quella russa, viene ripresa dalla poetessa Desanka Maksimović in uno dei testi di ambientazione italiana, parte integrante della sezione *U Italiji zemlji nadahnuća* (In Italia, terra dell'ispirazione) del libro *Praznici putovanja* (I festosi viaggi, 1972), in cui si propone un interessante e originale parallelo tra i colori dei fiori fiorentini e quelli dei quadri di Luca della Robbia.

²⁴ Tale immagine del fiorentino ricorre anche nelle impressioni di Đorđe Đera (892) che viaggia in Italia sul finire dell'Ottocento: “Lo straniero che capita per la prima volta a Firenze sarà colpito particolarmente dal comportamento gentile dei suoi abitanti, educati e miti” (p.4). Invece, nel Novecento cambia l'ottica attraverso la quale i serbi percepiscono gli abitanti della città sull'Arno.

quale questo scrittore osserva l'Italia non si discosta in modo significativo dalla visione convenzionale propria dei viaggiatori europei (Goethe, Stendhal, Dickens): si creano così interessanti percorsi che, oltre ad intrecciarsi e sovrapporsi, offrono delle basi per futuri approfondimenti.

Bibliografia

1. Banjanin, Lj. (1995). P. P. Njegoš e Lj. Nenadović: un incontro italiano. In Kanceff E. e Banjanin Lj. (a cura di), *L'Est europeo e l'Italia. Immagini e rapporti culturali*. Geneve-Moncalieri: Slatkine-CIRVI, 313-329.
2. Banjanin, Lj. (2010). L'Italia in alcuni periodici belgradesi (1894-1914). In Russi R. (a cura di), *L'Italia vista dagli altri*, atti del I convegno internazionale, Banja Luka, 12-13 giugno 2009. Firenze: Franco Cesati Editore, 51-61.
3. Banjanin, Lj. (2011). L'Italia dei serbi (da Dositej Obradović a Marko Car). In de Gennaro P. (a cura di), *L'Italia nelle scritture degli altri*. Torino: Trauben, 49-67.
4. Brilli, A. (2003). *Un paese di romantici briganti. Gli italiani nell'immaginario del Grand Tour*. Bologna: Il Mulino.
5. Brilli, A. (2006). *Il viaggio in Italia. Storia di una grande tradizione culturale*. Bologna: Il Mulino.
6. Cirrincione D'Amelio, L. (2008). Stendhal a Roma, tra «sensazioni attuali» e mito. In Campailla S. (a cura di), *Gli scrittori stranieri raccontano Roma*. Roma: Newton Compton, 74-86.
7. Crnjanski, M. (2008a). *Kod Hiperborejaca*, vol. I. Beograd: Štampar Makarije.
8. Crnjanski, M. (2008b). *Kod Hiperborejaca*, vol. II. Beograd: Štampar Makarije.
9. Deotto, P. (2002). *In viaggio per realizzare un sogno. L'Italia e il testo italiano nella cultura russa*. Trieste: Università degli Studi di Trieste.
10. Dera, Đ. (1892). *Uspomene iz Italije*, vol. II. Novi Sad: Štamparija srpske knjižare braće M. Popovića.
11. Doria, G. (1984). *Viaggiatori stranieri a Napoli*. Milano: Guida editori.
12. Goethe, J. W. (2007). *Viaggio in Italia*. BUR: Milano.
13. Ghirelli, A. (1984). Prefazione. In Doria, G. *Viaggiatori stranieri a Napoli*. Milano: Guida editori.
14. Evelyn, J. (1914). *John Evelyn in Naples 1645*. Oxford: Blackwell.
15. Jovanović Morski, M. (1898). *Gore dole po Napulju. Putničke crte*. Beograd – Zagreb: Srpska štamparija u Zagrebu.
16. Liguori, M. (2012). Il Grand Tour nel paradiso abitato da diavoli. *Zbornik za jezike i književnost Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, II, 319-326.
17. Liguori, M. (2015). *Vedi Napoli e poi muori. Napoli u srpskim putopisima od 1851. do 1951*. Beograd: Službeni glasnik.
18. Maksimović, D. (1972). *Praznici putovanja*. Beograd: Slovo ljubve.
19. Manojlović, T. (1966). Leto 1913. u Rimu. *Letopis Matice srpske*. 398 (6), 521-543.
20. Nenadović, Lj. (1946). *Pisma iz Italije*. Beograd: Prosveta.
21. Nenadović, Lj. (1958). *Lettere dall'Italia*, introduzione e traduzione a cura di Trogranić F. Roma: Centro editoriale internazionale.

22. Pavlović, M. (1911). *Napuljske šetnje*. Beograd: Nova štamparija Save Radenkovića i brata.
23. Polit-Desančić, M. (1896). *Putne uspomene*. Novi Sad: Braća Popović.
24. Raspa, G. (1977). Le impressioni romane di Ljubomir Nenadović. *Lazio ieri e oggi*, 1, 21-23.
25. Richter, D. (2002). *Napoli cosmopolita. Viaggiatori e comunità straniere nell'Ottocento*. Napoli: Electa.
26. Stuparević, O. (1976). Srpski putopis o Italiji. In Stipčević N. (a cura di), *Uporedna istraživanja I*. Beograd: Institut za književnost i umetnost, 103-182.
27. Trogrančić, F. (1958). Introduzione. In Nenadović, Lj. *Lettere dall'Italia*. Roma: Centro editoriale internazionale, 5-28.

Zorana Kovačević

Faculty of Philology, University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina

The Image of Italy in Ljubomir Nenadović's *Letters from Italy*

Abstract: The paper focuses on the image of Italy in Ljubomir Nenadović's *Pisma iz Italije (Letters from Italy, 1868)*, which is based on his travel in 1851 and his visits to cities such as Naples, Rome and Florence. The book had a great influence on travel writing in the Serbian tradition, especially in its dealing with Naples, one of the privileged destinations of the Italian itineraries of the Serbs. On this occasion we will also deal with the similitudes between Nenadović's work and the European travel writing tradition and offer the basis for further discussion on the subject.

Keywords: *Ljubomir Nenadović, Letters from Italy, Hodoeporics, Serbian Literature, image of Italy.*

ELIO VITTORINI E CESARE PAVESE: FUGA E RITORNO ALLA TERRA MADRE E ALL'INFANZIA TRA REALTÀ E ASTRAZIONE SIMBOLICA

Marcella Di Franco

Docente di Lingua e Letteratura italiana di Scuola Secondaria
Superiore di II grado, Italia

Abstract. Il saggio si propone di indagare il tema della fuga e del ritorno alla terra madre in Elio Vittorini posta a confronto con l'innocenza spensierata dell'infanzia in Cesare Pavese. Figure centrali nella letteratura italiana della prima metà del Novecento, in entrambi gli autori, la terra d'origine e l'infanzia perduta e rimpianta, assurgono ad emblemi di evasione nello "spazio" e nel "tempo" da una realtà alienante e solo in apparenza accettata. In Vittorini il *nostos* di ritorno nella sua isola, si eleva a paradigma dell'umanità offesa, del dolore del mondo, spazio mitico, atemporale, terra primordiale, immersa in un'aura fantastica, pervasa dal desiderio struggente di "ritornare" in un luogo innocente, lontano dall'angoscia esistenziale e dalle brutture della storia. Il cronotopo dell'infanzia e della terra - madre è ribadito in modo insistito anche in Cesare Pavese opponendosi alla civiltà del progresso, alla realtà industriale che l'Italia stava vivendo dopo il secondo conflitto mondiale e che rendeva impossibile il ritorno nostalgico ad una civiltà romantico - decadente, con i suoi valori atavici ormai al tramonto.

Parole chiave: *Elio Vittorini; l'astrazione realistica; la Sicilia arcaica; Cesare Pavese; il ritorno all'infanzia.*

1. Vittorini tra simbolismo e realtà

Figura centrale della letteratura italiana nell'ambito del Neorealismo, Elio Vittorini fu scrittore e saggista dal forte impegno politico ed etico, nonché instancabile organizzatore della cultura fra gli anni Trenta e Sessanta. Per l'autore la letteratura era un valore assoluto e l'arte aveva una funzione educativo - didascalica con la sua capacità di trasformare l'uomo e la società. La letteratura militante è al servizio della Verità, in senso universale, "lavora principalmente per la verità" (Vittorini, Rodondi, 2008, p.13) e, se necessario, deve rimettere tutto in discussione per seguire le continue evoluzioni del corso storico.

Di modeste origini, figlio di un ferroviere, nacque a Siracusa nel 1908, non ebbe una formazione di studi regolari: frequentò la scuola tecnica senza completarla. Fu sostanzialmente un autodidatta, si nutrì di letture voraci, coltivò intensi rapporti con il mondo letterario del suo tempo elaborando una propria cultura, ampia e raffinata. Giovanissimo lasciò la Sicilia, "per vedere il mondo", si trasferì a Firenze e si avvicinò alla rivista *Solaria*, con la sua esigenza di "aura poetica", di respiro culturale europeo, elegante, antitradizionalista che accusava la letteratura italiana di provincialismo. Nel 1921 sposò Rosa, la sorella di Salvatore Quasimodo. Tra gli autori stranieri Vittorini predilesse Franz Kafka, James Joyce, Ernest Hemingway, Herman Melville.

Sul piano politico simpatizzò negli anni giovanili per il fascismo di sinistra nel quale ravvisava una forza energica e rivoluzionaria, alimentata dalle genuine forze popolari per abbattere il conservatorismo borghese. Tuttavia, dopo la guerra civile in Spagna contro il franchismo (1936-1939), comprese la vera natura della dittatura fascista, il suo sistema ideologico entrò in crisi e, da allora, si oppose clandestinamente all'ideologia di Benito Mussolini e diede ospitalità agli scrittori ebrei perseguitati.

Trasferitosi a Milano tradusse autori della letteratura americana (Ernest Hemingway, Daniel Defoe, William Faulkner, John Steinbeck) contribuendo alla diffusione del "sogno" americano di un mondo nuovo, fondato sulla libertà e sull'avventura. L'antologia *Americana* subì la censura fascista per la sua adesione all'ideologia democratica americana. Nel 1943, quando Milano fu occupata dai tedeschi, entrò nel partito comunista e partecipò alla Resistenza. Dopo la liberazione fondò il periodico *Il Politecnico* (1945-47) per una letteratura impegnata nel campo civile, che non si limitasse a consolare dal dolore, ma che contribuisse in concreto a rimuovere le cause della sofferenza. Tuttavia rifiutò la sudditanza della cultura alla politica per cui nel 1947 lasciò il Pci, di cui era segretario Palmiro Togliatti, poiché in Unione Sovietica il comunismo aveva imboccato la strada della dittatura staliniana.

Svolse anche attività di "mecenate" della cultura dirigendo presso Einaudi la collana dei *Gettoni* che pubblicava le opere prime di nuovi talenti della letteratura italiana tra cui Beppe Fenoglio, Italo Calvino, Leonardo Sciascia. Caso clamoroso: rifiutò *Il Gattopardo* di Giuseppe Tomasi di Lampedusa, poi pubblicato con successo dalla casa editrice Feltrinelli.

Si interessò dei dibattiti culturali del suo tempo: lo strutturalismo, la Neoavanguardia, i rapporti tra letteratura, industria e tecnologia, la necessità di un rinnovamento della poetica e del linguaggio, affrontati nella rivista tematica *Il Menabò*, fondata con Italo Calvino nel 1959. Il periodico ospitò i testi di Edoardo Sanguineti, Umberto Eco, Franco Fortini e durò dieci numeri, fino alla morte di Calvino nel 1967. Mori prematuramente a Milano nel 1966.

Esordì nel 1931 con una raccolta di racconti *Piccola borghesia* (Vittorini, 1976) apparsi su *Solaria*, dove emerge il mito dominante dell'infanzia, come recupero di certezze perdute, di un vitalismo istintivo contrapposto alla grigia e soffocante vita borghese.

Lo stesso rifiuto antiborghese, il bisogno di una libertà anarchica si riscontra nel suo primo romanzo del 1933-34, *Il garofano rosso* (Vittorini, 2018), censurato, in cui un liceale adolescente cerca di realizzare la sua maturazione attraverso l'esperienza della donna e della politica. Il giovane organizza un'agitazione studentesca di carattere politico e si illude che la violenza dello squadristico fascista porterà ad un'alternativa al conformismo borghese sognando una società migliore che fosse guidata dagli operai. Nella *Prefazione* scriveva che la narrativa doveva cogliere il senso di "una realtà maggiore" in grado di riflettere una situazione universale.

Nel romanzo del 1936 *Erica e i suoi fratelli* (Vittorini, 2013) narra la storia di una ragazza buona, intelligente e sensibile che vive in una città industriale dove la sua famiglia si era trasferita per motivi di lavoro negli anni della grande crisi del 1929. Abbandonata dai genitori, per sopravvivere alla fame, diventa una prostituta. Appare qui appare quel "mondo offeso" dalla povertà, dalla miseria, oltraggiato dalle ingiustizie sociali in cui la dignità umana viene calpestata. Erica, come l'autore, nonostante tutto, conserverà

il suo ottimismo, la fiducia, l'allegria, la vitalità, il suo senso di altruismo, solidarietà ed interesse verso il prossimo (Esposito, 2010).

In *Sardegna come un'infanzia* (1936) si annida il recupero simbolico della patria perduta: una Sardegna mitica, affondata nel fascino delle lontananze con il linguaggio nuovo del simbolo (Luti, 1987).

È solo dopo la guerra civile spagnola (1936-1939) ed i suoi massacri che Vittorini scriverà il suo capolavoro tra il 1936 e il 1940, uno dei più bei romanzi della letteratura del '900, *Conversazioni in Sicilia* (Vittorini, 2012). Apparso prima a puntate su *Letteratura*, fu poi pubblicato in volume. È la storia di un viaggio di ritorno che dura tre giorni, del giovane protagonista, Silvestro, nella natia Sicilia per ritrovare la madre da cui il padre si era separato, ma soprattutto le proprie radici, alla ricerca di una felicità perduta. Il protagonista è mosso dai suoi "astratti furori", il senso di rabbia inane, l'agitazione interiore, il desiderio di cambiare la realtà del "genere umano perduto" che, però, si scontra con la quiete, la non speranza, l'inerzia iniziale, contro il grigio clima del declino del fascismo, dell'oppressione poliziesca, della guerra in Spagna. Il "mondo offeso" è l'umanità piagata dalla guerra, dalla morte di fronte alle quali l'uomo si sente inerte ed impotente. Silvestro mentre ripensa alla propria infanzia, con la sua innocenza, i suoi aquiloni, simbolo di gioia e di speranza, accompagna la madre, Concezione, nel suo giro di visite ai malati del paese per fare le iniezioni e scopre una realtà di sofferenza, di malattie (la tisi, la malaria) e di povertà. Le conversazioni sono i dialoghi con un arrotino, Calogero, con Porfirio, che vuole "acqua viva" per lavare le offese e dissetare il genere umano, un sellaio, un venditore di stoffe e il dialogo notturno con il fratello morto in Spagna, anche lui un "offeso". Le lame, i coltelli, le spade, i punteruoli dell'arrotino Calogero all'interno del romanzo sono allusivi e rinviano alle armi della rivolta contro l'ingiustizia e l'oppressione fascista che ottundeva ogni speranza. L'atmosfera del romanzo non è realista, piuttosto è arcaica, simbolica e surreale. Vittorini adopera la tecnica della mitizzazione, della trasfigurazione allusiva e analogica del dato reale. Nella conclusione tutti i personaggi si riuniscono intorno al protagonista che annuncia il suo messaggio di sdegno contro l'umanità ferita, oppressa e perseguitata e propone "i nuovi doveri" per gli uomini in cui credere e per cui lottare. L'autore esprime il suo rifiuto della guerra, dei miti aggressivi e della violenza, smaschera le mitologie (patria, eroismo) per le quali gli umili, gli sprovveduti e gli indifesi muoiono, ma lo fa in una dimensione assoluta e universale che trascende la contingenza storica. Sono pagine di estrema concentrazione lirica, di "lettura lirica della storia" (Manacorda, 1967, p.56) che sarà una costante della sua produzione. La Sicilia descritta è arcaica, ancestrale, non ancora raggiunta dalle offese del mondo, è una terra mitica, avvolta in una dimensione simbolica, lontana dal Verismo o dal Naturalismo zoliano con il suo intento documentario e di denuncia. La Sicilia e i paesi dell'interno dell'isola assurgono a paradigmi dell'umanità offesa, emblemi del dolore del mondo. La tecnica narrativa si basa sull'iterazione, sull'anafora delle frasi brevi che conferisce all'impianto testuale un tono solenne, ieratico, rituale, oracolare, sapienziale, quasi di rivelazione di verità eterne. Il linguaggio ermetico predilige la parola ricca di echi, rimandi e suggestioni. I personaggi sono chiamati non con il loro nome anagrafico, ma con un soprannome connotativo che ne accentua il carattere allusivo, icastico, ad esempio "coi baffi" e "senza baffi". Coesistono dunque realismo e simbolismo. Si avverte evidente anche l'influsso di *Gente in Aspromonte* di Corrado Alvaro.

2. Fuga e ritorno: gli *astratti furori* e i nuovi doveri tra mito e storia in *Conversazioni in Sicilia*

L'ambito temporale proposto da *Conversazioni in Sicilia* è l'Italia degli anni Quaranta, periodo del quale soprattutto due autori, Cesare Pavese (1908-1950) ed Elio Vittorini (1908-1966), furono autorevoli interpreti e testimoni. Le due opere per alcuni elementi tematici possono essere accomunate: tra le due si inserisce l'esperienza della Seconda Guerra mondiale. I romanzi hanno quale elemento centrale il motivo dell'infanzia e il ritorno alla terra madre e tuttavia si inseriscono in un più ampio ventaglio tematico che tocca in Vittorini le regioni del mito e della lirica, mentre in Pavese la cruda storia della miseria contadina in piemonte, nella regione delle Langhe e dell'emigrazione, nonché la durezza della guerra civile. Esistono elementi di forte comunanza tra i due scrittori: in primo luogo entrambi trovano nella cultura americana e in una tradizione romanzesca interpretata come "libera e selvaggia", il contraltare dell'autarchia mediocre e tronfia della cultura fascista, nonostante i legami del Vittorini giovane con un fascismo rivoluzionario e "di sinistra", involontaria fucina di tanti intellettuali del Dopoguerra. Pavese, insieme ad altri, fu traduttore per l'antologia *Americana* di Vittorini, contribuendo ad elaborare il mito della letteratura e del sogno americani (Pavese, 2018). I due autori, con le loro posizioni politiche, assunsero un ruolo chiave nella vita intellettuale post-bellica: furono i più consapevoli rappresentanti del Neorealismo letterario di cui testimoniarono le ambiguità ideologiche e i sottili legami con la grande cultura decadente che si rivela soprattutto nel rovello esistenziale che tormenta i personaggi pavesiani e la presenza ricorrente di profondi motivi antropologico - mitici. Non si può dimenticare, infine, la suggestione che *Solaria* esercitò sulla narrativa degli anni Trenta e Quaranta: non solo l'eleganza formale, ma l'attenzione per lo scandaglio individuale attraverso lo strumento della prosa e l'alto profilo morale che deve assumere la letteratura. La prima affinità strutturale è che i due romanzi sono gestiti da un io narrante. La letteratura novecentesca, spesso impegnata a scavare nelle profondità della psicologia umana presenta una visione soggettiva dell'esperienza e dei sentimenti, mostra di prediligere questo statuto narrativo che pure ha avuto largo impiego già nel romanzo settecentesco, a partire dall'artificio del romanzo epistolare. La seconda affinità tematica è che si tratta di un ritorno o "nostos", anche se Giacomo Debenedetti parla, a proposito di Vittorini, piuttosto di una "nekouia", ovvero di un viaggio nel mondo dei morti. Spesso i grandi archetipi della letteratura occidentale hanno quali fondamenta i due temi dell'assedio e del ritorno già presenti nell'*Iliade* e nell'*Odissea*, ma la letteratura novecentesca ha senza dubbio privilegiato il secondo modello e i due testi ne sarebbero testimonianza. Tanta cultura del '900 propone personaggi che ambirebbero a "ritornare" in qualche luogo accogliente e innocente, lontano dall'angoscia esistenziale o dalle brutture della storia per cui spesso giungono al cronotopo dell'infanzia e della terra - madre. I punti di vista sono però diversi: l'io di Vittorini è ancora in viaggio e il mare suscita in lui una sorta di "memoria involontaria", "mi riconobbi di nuovo ragazzo"; l'io di Pavese, invece, è già sulla piazza del paese. Ma il verbo "conoscere" e "riconoscere", conoscere sé ed essere riconosciuto, tesse un legame: riconoscersi ragazzo oppure non essere riconosciuto. Il mare, la natura,

forse provocano un nuovo radicamento; la piazza, le persone, servono a nascondere e a non svelare. Le differenze di stile tra i due romanzi si ravvisano nel tono più concreto in Pavese, più simbolico e lirico in Vittorini, tale da conferire ai personaggi un'aura mitica e atemporale, con un verbo fortemente espressivo a connotare la situazione "divorare il mare" da un "altipiano"; l'accumulo per asindeto "città, paesi ammicchiati ai piedi"; le risposdenze sonore, l'indeterminatezza temporale. Tono più concreto assume invece la prosa di Pavese, con le sue locuzioni tipiche da linguaggio parlato, quali: "grand'e grosso", "ai miei tempi" o con le sue precise determinazioni spazio-temporali: "quest'estate".

Il giudizio critico su *Conversazioni in Sicilia* è stato contraddittorio, distratto, anche da certe dichiarazioni dello stesso Vittorini che affermò, nell'ultima pagina del romanzo, come la storia avrebbe potuto svolgersi anche in Persia o in Venezuela e quindi il legame con la Sicilia sarebbe estrinseco e non fondante. Invece alcuni elementi appaiono contraddire questa valutazione: Vittorini percorre certe zone del mito e dell'archetipo psicologico - antropologico, ma resta ancorato al tempo della storia e alla elaborazione culturale tipiche della propria terra. E se il tono generale, che spesso indulge al simbolico, suggerisce letture metafisiche e astoriche, la dimensione mitica si stempera in considerazioni sul presente del fascismo e della miseria isolana: così "gli astratti furori" per "il genere umano perduto", la presentazione dei due poliziotti "con baffi" e "senza baffi", il dialogo finale col fratello morto in Spagna (si ricordi che anche Sciascia ha pagine bellissime sui "volontari" siciliani durante la Guerra in Spagna) e con l'arrotino Calogero. La storia si infila nel mito e il ritorno alla terra - madre, dopo l'abbandono del padre, episodio con cui si apre il romanzo, avviene in un contesto storico preciso, dove il dolore per l'umanità offesa e i nuovi doveri di cui parla il Gran Lombardo non sono ad esso indifferenti. Vittorini non narra solo un male universale ma, anzi, radica il percorso conoscitivo del suo personaggio nella realtà dolente della miseria contadina. Pare essere connotato tipico della cultura siciliana impastare storia e mito per trarre una sostanza narrativa inusuale: così Giovanni Verga, lungi dall'essere un coerente "verista", innervò certe vicende di miti (si pensi al racconto *La lupa*) Stefano D'Arrigo, Gesualdo Bufalino e Vincenzo Consolo continuarono questa tradizione. Ma anche la fuga e il ritorno, nella forma del viaggio secondo una dimensione tragica, che appare presente nelle corde della cultura isolana, appare tipicamente siciliano: si pensi ancora a Verga, o al contraddittorio rapporto che legò Pirandello o Sciascia alla propria terra; per finire, non si dimentichi il ritorno a casa del protagonista di *Nuovo cinema paradiso* di Giuseppe Tornatore che proprio al mito della Sicilia ha dedicato il documentario - collage. Oltre la storia vi è poi la terra madre, la *magna mater*: solo in questo luogo carico di simboli è possibile per Silvestro, la voce narrante, recuperare la propria identità e proclamare parole di speranza. E assieme provare la meraviglia dell'età adolescenziale nella fantastica rievocazione di ricordi: cibi e giochi, ma anche odori, sapori, colori della terra e dell'infanzia.

3. L'ingenuità e l'innocenza in Vittorini e in Pavese. Il tema dell'infanzia e del ritorno

La dimensione intenzionalmente politica è invece una chiave di lettura più immediata per *La luna e i falò* di Cesare Pavese (Pavese, 2014). Il paesaggio simbolico delle Langhe, il luogo dove il bastardo Anguilla cerca vanamente radici, è stato violato dalla guerra e ormai “genera” cadaveri, non vivi. I falò gioiosi precedenti la guerra si sono tramutati nel rogo in cui viene bruciato il corpo di Santina. Il viaggio di Anguilla è nello spazio delle Langhe, ma anche nel tempo: il tempo della sua infanzia inconsapevole e a suo modo felice: non sa di essere un “bastardo”, non sa cosa c'è oltre le colline che delimitano il paese, e il tempo del presente, *post rem perdita*, dopo le offese della guerra e i lutti che si sono succeduti. La ricerca attraverso il mondo non l'ha soddisfatto, né Genova e il suo mare, né una California ricalcata, quasi parodisticamente, sulle pagine dei narratori americani, possono colmare il vuoto che l'uomo avverte, la mancanza di un saldo ancoraggio nella terra madre. I vocaboli chiave sono proprio inerenti il ricordo e il mutamento: il protagonista non riconosce né è riconosciuto, l'innocenza è finita nell'età della consapevolezza: non a caso l'epigrafe del romanzo è: “la maturità è tutto”. Eppure anche l'epopea resistenziale, che avrebbe dovuto portare la giustizia sociale, non ha dato i suoi frutti e le parole di Nuto sono il contrappunto alle malinconie esistenziali di Anguilla e alla sua memoria. Così collegato al tema del ricordo e dell'infanzia vi è quello del rapporto tra adulto e ragazzo, che nel romanzo si reduplica: Nuto e Anguilla nel passato, Anguilla e Cinto nel presente.

Il tema dell'infanzia e del *nostos*, il ritorno al luogo natale, ha largo peso nella letteratura novecentesca, ma già nel Romanticismo l'infanzia è luogo assai indagato dalla letteratura: basti pensare alle pagine di Giacomo Leopardi sui fanciulli e sulla qualità poetica della “memoria”. Certamente appare un legame tra il Decadentismo, che è fuga dalla realtà che si tramuta spesso nel ricordo e nell'infanzia, con l'elaborazione di Sigmund Freud che mise a nudo le ambiguità delle pulsioni nell'infanzia, rivelando la qualità tutt'altro che innocente di quest'età. Non a caso il giovane, nel romanzo del primo Novecento, diviene un indiscusso protagonista: il secolo si apre con il *Tonio Kroger* di Thomas Mann e con l'infanzia rivissuta attraverso la memoria da Marcel Proust nell'opera *À la recherche du temps perdu*. Si noti, dunque, come l'adolescenza, oltre a essere il luogo della felicità rievocata, è anche la metafora per indicare immaturità sociali o psicologiche: spesso allude infatti al rapporto tra l'artista e la società. Ma per ritornare all'ambito italiano, l'infanzia come emblema di un'esistenza non ancora spezzata dal male è tema centrale in Giovanni Pascoli ma, anche in tempi successivi, troviamo le elaborazioni di Umberto Saba, dal piccolo Berto ad Ernesto, la centralità dell'adolescenza in Alberto Moravia, ad esempio nel racconto breve *Agostino*, fino alle sottigliezze psicoanalitiche della madre - fidanzata in alcune pagine di Giorgio Caproni.

4. Dalla produzione post-bellica al silenzio narrativo

Il successivo romanzo di Elio Vittorini *Uomini e no* (Vittorini, 2016) pubblicato nel giorno della Liberazione in Italia, il 25 aprile del 1945 che segna la fine della guerra, è incentrato sul tema della Resistenza e narra la lotta di un gruppo di partigiani guidati dal loro comandante, Enne 2. Si fa più netto l'impegno ideologico e il recupero del dato storico bruciante. "Non ogni uomo è un uomo" scrive Vittorini, perché esistono persecutori e perseguitati, uomini indegni e uomini degni. La storia diventa 'metastoria', eterna lotta tra il bene e il male, su un piano umano universale. Si accentua il tono solenne e oracolare, le ripetizioni ossessive, le battute di dialogo elementari, le frasi brevi e lapidarie come versetti biblici, nonché il linguaggio secco ed essenziale.

Ne *Il Sempione strizza l'occhio al Fréjus* del 1947 (Vittorini, 1988) descrive la povertà degli operai nelle periferie milanesi. Il clima è mitico, allegorico, i toni sono lirici, fantastici, simbolici e surreali, lontani dal Neorealismo e più vicini ai moduli naturalistici. Il protagonista è il mitico nonno che in gioventù aveva lavorato al traforo, ormai ridotto all'inattività e si sofferma sull'abitudine singolare degli elefanti di morire lontano dal branco, quando si sentono ormai inutili.

Nel successivo *Le donne di Messina* del 1949 (Vittorini, 2006) più volte rivisto e incompiuto, si intensifica la sensazione di una storia utopica, ideale, dove vige una sorta di comunismo primitivo che si oppone al neocapitalismo tecnologico e consumistico avanzante.

Romanzo più riuscito, sulla linea di *Conversazioni in Sicilia*, è invece *La Garibaldina*, appellativo di cui si fregia una vecchia bizzarra baronessa siciliana che si vanta di avere combattuto in gioventù al fianco di Giuseppe Garibaldi.

L'ultimo romanzo, incompiuto e pubblicato postumo, *Le città del mondo* del 1967 è una sorta di apologo (Lupo, 2012). Ritorna il motivo del viaggio in Sicilia, spazio mitico, atemporale, fuori dalla storia, una terra contadina e primordiale, immersa in un clima fantastico, descritta attraverso il correre di due pastori, padre e figlio, da un'estremità all'altra della Sicilia. La civiltà contadina genuina è vista come un mondo naturale, in cui non c'è posto per il male, "dove ciascuno dev'essere come se fosse un re o un barone. Con tutti che lo chiamano Vossignoria", che si oppone alla civiltà del progresso, artificiale, alla realtà industriale e tecnologizzata che l'Italia stava vivendo verso la fine degli anni Sessanta, grazie al trionfo della cultura scientifica che rendeva ormai impossibile il ritorno ad una civiltà arcaica e contadina, di stampo romantico - decadente, con i suoi valori ormai al tramonto. Il regista Nelo Risi ne trasse un film nel 1975 di cui Vittorini aveva elaborato la sceneggiatura.

Nello stesso periodo scrisse *Diario in pubblico* del 1975 (Vittorini, 2016), una raccolta di saggi in cui riassume i materiali di carattere letterario e culturale di trent'anni di attività critica e da ultimo un'altra raccolta di saggi, *Le due tensioni*, pubblicato postumo nel 1967 (Brigatti, 2016).

L'improvviso silenzio narrativo di Vittorini si accompagnò ad un pessimismo storico progressivo che via via si accentuò per quanto egli continuò ad amare sempre il mondo, la vita e gli uomini.

5. Conclusioni

Elio Vittorini affermava che la narrativa italiana doveva diventare capace di trascendere il realismo tradizionale per attingere ad una “realtà maggiore” utilizzando un lessico che fosse realistico e simbolico al contempo, in grado di oltrepassare le barriere dello spazio e del tempo per descrivere situazioni esistenziali universali. Gli orrori dei due conflitti mondiali generarono in lui una riflessione metafisica, ampia e profonda, sul senso della sofferenza umana che lo portò alla ricerca di un luogo - spazio nel quale fosse possibile riscattare le offese incancellabili subite dall’umanità, a prescindere dal paese di appartenenza o dallo schieramento ideologico. Soltanto il ricordo e la memoria sono in grado di reduplicare la realtà attraverso il ricordo del passato, trascorso in Sicilia e l’esperienza attuale del viaggio di Silvestro nella terra natia. Similmente in Cesare Pavese ritorna il tema del contrasto tra città e campagna, simboli del disagio esistenziale dell’uomo del ‘900, brutalmente strappato dal grembo della natura per essere divorato dal gorgo doloroso di una realtà artificiale e fittizia da cui desiderare di evadere diventerà quasi impossibile, se non attraverso il volo compensativo nel tempo del sogno-ricordo dell’infanzia, ormai irrecuperabile perché non esiste più. Forse questa certezza spinse l’autore a cercare, attraverso il suicidio avvenuto a Torino nel 1950, il sonno della morte e dell’oblio, quale estremo ritorno al passato, alle origini di una terra *felix*, generatrice e materna.

Bibliografia

- Esposito, E. (2010). *Elio Vittorini. Scrittura e utopia*. Roma. Donzelli.
- Luti, G. (1987). *L’utopia della pace nella Resistenza*. Edizioni Cultura della Pace. Fiesole (FI).
- Manacorda, G. (1967). *Storia della letteratura italiana contemporanea (1940-1965)*. Roma. Editori Riuniti.
- Pavese, C. (2014). *La luna e i falò*, con Prefazione di Gian Luigi Beccaria. Torino. Einaudi.
- Pavese, C. (2018). *L’avventura di Americana. Elio Vittorini e la storia travagliata di una mitica antologia*. Milano. Edizioni Unicopli.
- Vittorini, E. (1976). *Piccola borghesia*. Milano. Mondadori.
- Vittorini, E. (1988). *Il Sempione strizza l’occhio al Fréjus*. Milano. Mondadori.
- Vittorini, E. (2006). *Le donne di Messina*. Milano. Mondadori.
- Vittorini, E. (2012). *Conversazioni in Sicilia*. Milano. Rizzoli.
- Vittorini, E. (2012). *Le città del mondo*, a cura di G. Lupo. Milano. Rizzoli.
- Vittorini, E. (2013). *Tre storie. La mia guerra. Erica e i suoi fratelli. La Garibaldina*. Milano. Bompiani.
- Vittorini, E. (2016). *Diario in pubblico*. Milano. Bompiani.
- Vittorini, E. (2016). *Uomini e no*. Milano. Mondadori.
- Vittorini, E. (2016). *Le due tensioni. Appunti per un’ideologia della letteratura*, a cura di Brigatti, V. Matelica (MC). Hacca Editore.
- Vittorini, E. (2018). *Il garofano rosso*. Milano. Bompiani.
- Vittorini, E. Rodondi, R. (2008). *Letteratura arte società. Articoli e interventi 1938-1965*. Torino. Einaudi.

Marcella Di Franco

Italian Language and Literature Teacher in High School, Italy

**Elio Vittorini and Cesare Pavese: Escape and Return to the Motherland and Childhood
Between Reality and Symbolic Abstraction**

Abstract. The essay aims to investigate the theme of escape and return to the motherland in Elio Vittorini compared with the carefree innocence of childhood in Cesare Pavese. Central figures in Italian literature of the first half of the twentieth century, to both authors, the land of origin and childhood lost and regretted, become emblems of escapism in “space” and “time” from an alienating reality and only apparently accepted. In Vittorini the *nostos* returning to his island, rises to the paradigm of an offended humanity, of the pain of the world, mythical space, timeless, primordial land, immersed in a fantastic aura, pervaded by the poignant desire to “return” to an innocent place, away from the existential anguish and ugliness of history. The chronotope of childhood and the “mother -Earth” returns insisted also in Cesare Pavese opposing the civilization of progress, the industrial reality that Italy was experiencing after the Second World War which made it impossible to return nostalgic to a romantic civilization - decadent, with its atavistic values now at sunset.

Keywords: *Elio Vittorini; realistic abstraction; archaic Sicily; Cesare Pavese; return to childhood.*

НАРАТОРИТЕ И НАРАТЕРИТЕ ВО РОМАНОТ „ПИРЕЈ“ ОД ПЕТРЕ М. АНДРЕЕВСКИ

Данче Стефановска

Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
dance.22178@student.ugd.edu.mk

Апстракт: Трудот претставува детална анализа на нараторите и наратерите во романот *Пиреј* од Петре М. Андреевски што беше објавен за првпат во 1980 година од скопската издавачка куќа „Мисла“. Нарацијата е доминантна во епските книжевни дела. Таа претставува излагање на одредени настани во нивниот хронолошки редослед или во една специфично организирана форма определена од самиот автор. Нарацијата се реализира преку наратор кој претставува задолжителен дел од наративниот комуникациски канал, а е слушана од наратерот кој не е задолжителен ентитет во наративниот комуникациски канал. Во овој труд ќе зборуваме за улогата на нараторите и наратерите во романот *Пиреј*. Ќе се изврши дистинкција помеѓу нараторите и фокализаторите во романот за да се прикаже разликата помеѓу овие два термина.

Како општ заклучок од анализата на нараторите и наратерите во романот *Пиреј* од Андреевски се приложува тезата дека нараторите може, но не мора да бидат фокализатори. Може преку еден наратор да се прикажат повеќе гледни точки за настаните коишто се случиле. Исто така, нараторите може да станат наратери и наратерите може да станат наратори.

Клучни зборови: *нартологија, македонска книжевност, проза, фокализатор.*

1. Вовед

Во воведниот дел накратко ќе се потсетиме за термините *наратор* и *наратер*. Дискурсот претставува начин на кој настаните се прикажуваат. Сепак, за да бидат прикажани настаните мора да имаме субјект на дискурсот, т.е. наратор. Нарацијата, исто така, мора да има план на дискурсот или план на наративна трансмисија. „Раскажувањето (нарацијата), пак, се реализира преку *нараторот* (раскажувачот, наративниот глас, субјект на дискурсот). Наратор значи раскажувач (лат. *narrator*). Нараторот е, всушност, субјектот на дискурсот, оној што кажува, односно оној што раскажува за дејството, за настаните во едно книжевно дело. Поимот наратор, имено, се однесува на *наративниот глас*, односно тоа е глас кој ја презема одговорноста за раскажувачкиот исказ“ (Младеноски, 2012, стр. 26).

Цветан Тодоров го дефинира раскажувачот на следниов начин: „Раскажувачот е тој што ги отелотворува начелата врз основа на кои се донесуваат вредносни судови; тој е оној што ги прикрива или ги разјаснува

мислите на ликовите, кој нè тера, така, да ја споделиме неговата концепција за 'психологијата'; тој е оној што избира меѓу директниот говор и пренесениот говор, меѓу хронолошкиот ред и временските растројства. Нема расказ без раскажувач". (Тодоров, 1991, стр. 70). Во едно дело може да има повеќе наратори и тоа од различен тип. Нараторите често се поистоветуваат со авторите на делата што во суштина се два сосема различни термина. Авторот може да биде наратор единствено во автобиографски дела (автобиографија, автобиографско книжевно дело, дневник и слично).

Терминот *наратор* како дел од наративниот текст го вовел Џералд Принс. Ние во нашиот јазик сè уште немаме подобар термин за таа намена, иако многу книжевни истражувачи не сакаат да го прифатат или, пак, го користат терминот *слушател*. Сепак, треба да напоменеме дека тој не е задолжителен во наративниот дискурс како што е нараторот. Без наратор ние не можеме да имаме нарација и тој е задолжителен член на наративниот дискурс. За разлика од него, нараторот е избор на авторот на делото и неговата креативна способност. „Иако до неодамна им се обрнуваше недоволно внимание на нараторите, тие се исто толку важни во раскажувањето како и нараторите“. (Rimmon-Kenan, 1989, стр. 100). Нараторот е оној кому му се обраќа нараторот и тој во лингвистичката комуникација одговара на *ти*. Во класичните реалистички романи тој ретко се појавува во делата, но во современата литература се забележува негова почеста појава. Имаме дела во кои тој и нараторот си ги менуваат местата. Исто така, и за нараторот важи дека не е ограничено неговото присуство само на еден наратор во едно книжевно дело.

2. Сложената наративна структура во романот *Пиреј*

Пиреј е првиот роман на Петре М. Андреевски кој за прв пат излегува од печат во 1980 година. Насловот на романот е симболичен. Авторот го споредува пирејот со македонскиот народ и преку Лазор Ночески ни ја праќа следнава порака: „Племето наше е пиреј, вели Лазор Ночески, и не го ништи ни една војска и ни една болест. Пирејот е трескотна трева, вели, а некои ја викаат и коштрева. Ама ти колку сакаш кошкај ја, корни ја, куби ја, вели, таа пак не умира. Само малку да се допре до земјата, вели, и пак ќе се фати, ќе оживи, ќе потера. Ништо не ја ништи таа трева, вели“. (Андреевски, 1980, стр. 228). Во овој роман се чувствува „поетското“ на Петре М. Андреевски.

И покрај тоа што има безброј начини да се анализира романот и поединечно да се бараат значењата во него, ние ќе се сконцентрираме на наративната структура во романот. Романот има сложена наративна структура и претставува приказна во приказна, а ние ќе го анализираме од два аспекти. Прво ќе го земеме како целина со првата и последната глава, а потоа само како една приказна на Јон и на Велика, односно без првата и последната глава. Со ваквата анализа ќе се сменат позициите на фокализаторите во наратори и ќе се направи вистинската разлика помеѓу овие два термина.

Во повеќето трудови кои се однесуваат на романот Јон и Велика се посочувани како наратори, без да се појасни фактот дека тоа ќе се случи само ако ги немаме првата и последната глава. Во трудовите кои се однесуваат на

овој роман, особено до 1984 година, никаде не се спомнува фокализацијата, односно не се потенцира тоа дека романот земен во целост има двајца наратори (омнисцентниот и Дуко Вендија) и двајца „главни“ фокализатори (Јон и Велика) затоа што се појавуваат и други на одредени сегменти од романот. Романот има форма на реалистичен говор специфичен за ликовите до толку што дури и да не знаеме кој зборува, по самиот негов идиолект, ние го препознаваме. Во романот имаме два скриени дискурса. Едниот е дискурсот на суеверија, верувања и прикажувања, а другиот е дискурсот на мудрости. Како лик носител на дискурсот на суеверија е бајачката Маса Кулумовска, додека пак носител на дискурсот на пословици е Лазор Ночевски. Дејството на почетокот се одвива хронолошки, потоа паралелно, додека Јон е отсутен од дома, а со враќањето на Јон дома дејството повторно продолжува да се одвива хронолошки.

Наративната шема доволно говори за „модерноста“ на романот *Пиреј* како и за неговата сложена конструкција. Расказната постапка на романот се состои во тоа да се има слушател, па така сите елементи на наративниот комуникациски канал се пополнети. Романот има стенограмски модел на нарација. Тоа подразбира дека станува збор за роман со двојна нарација или „нарација во нарација“. Под стенограмски говор подразбираме говор пренесен во неговиот првобитен, изворен облик, како што бил „искажан“ во реалноста: „(...) централната ориентација на романот на Андреевски: ориентација кон стенограматскиот модел на нарација, модел што сака да го 'регистрира' и 'сними' говорот со еден речиси 'магнетофонски' метод на веројатност, еднаков на идеалот на веројатноста на фотографијата во визуелното претставување! Тоа е оној метод кој бара реалниот читател да стане имплицитен слушател и наратор, да 'влезе' со крв и месо во наративната трансмисија, да стане жив слушател!“ (Андоновски, 2009, стр. 159).

2.1. Нараторите, нараторите и фокализаторите во романот *Пиреј*

Романот започнува со омнисцентен минимален наратор, а нарацијата е во трето лице, односно се раскажува со формата „тој“. Ваквиот безличен наратор служи за да го внесе вториот наратор кој се појавува на крајот од првата глава, а тоа е Дуко Вендија, како и нараторот, Роден Мегленоски. Сознавачкиот наратор кој се појавува на почетокот од романот е убедлив. Тој ги користи описите за да нè убеди во вистинитоста на настаните. Навидум непотребните детали кои ни ги кажува, од типот „од селото излегуваа миризби од зовриен грав, од запалени буништа што смрдеа дури долу, до училиштето“ (Андреевски, 1980, стр. 9), служат за да го убедат читателот во автентичноста на она што го чита. Затоа и си даваме за право ваквиот наратор да го класифицираме како убедлив, а романот како реалистичен. Исто така, да не заборавиме да ја наведеме и фокализацијата. Во случајот станува збор за нулта фокализација, што значи дека нараторот знае и кажува повеќе од ликовите, односно тој има надмоќна позиција. Ваквиот омнисцентен минимален и убедлив наратор се јавува само во рамката на романот. Во преостанатиот дел за наратор го имаме Дуко Вендија. Ние преку раскажувањето на Дуко Вендија добиваме информации од две гледишта, од

двајца фокализатори. Инаку, како би можеле да ни раскажуваат Јон и Велика кога тие се мртви и тој факт ние го знаеме од самиот почеток на романот. „Што се однесува до ликовите и нивните актантни служби, романот покажува интересна двосмисленост. Најпрвин, постои проблем со легализација на ликовите на Јон и Велика: тие всушност и не постојат на поинаков начин освен како ментална проекција на Дуко Вендија, кој е носител на сето раскажување и кој ги обединува од инстанцата главен наратор расказите на Јон и Велика“. (Андоновски, 1997, стр. 388). Во суштина романот се заснова само на едно прашање: *Зошто Велика не го сакала Јон ни во гроб?* За да му одговори Дуко Вендија на ова прашање на Роден Мегленоски тој мора да му раскаже за сè што претходело, односно тој раскажувајќи преку две фокализации му дава право на Роден сам да го изнајде одговорот и сам да избере во што ќе верува. Доколку Дуко Вендија му раскажува само сегмент, тој може да биде погрешно сфатен, па затоа тој мора да раскаже што било пред тоа и потоа. Само со една приказна Роден не би имал целосна слика за односот помеѓу Јон и Велика, а во исто време и нивните описи за една ситуација може да бидат дијаметрално спротивни. Роден Мегленоски му дава право на Дуко Вендија за селекција на информациите, па така Дуко Вендија може слободно да раскажува, бидејќи Роден му верува, а тоа се забележува и од фактот дека додека раскажува Дуко Вендија ниту еднаш нема да го прекине.

На крајот од почетната глава безличниот наратор го најавува новиот наратор, а тоа е Дуко Вендија кој е и лик во самиот роман, како и нараторот Роден Мегленоски, кој исто така е лик во романот. Роден Мегленоски е син на Велика и Јон. Тој го замолува Дуко по завршувањето на погребот на неговата мајка да му раскаже за неговите родители. Омнисцентниот наратор не ни кажува повеќе податоци околу тоа. Зошто Роден знае малку за своите родители ние можеме само да претпоставуваме. Потоа романот продолжува со нарацијата на Дуко, но наизменично се менуваат фокализаторите. Поточно се јавуваат двајца фокализатори, Јон и Велика, кои наизменично ќе си ги менуваат позициите. Ваквата промена на раскажувачкиот глас (Јон па Велика) претставува стереоскопски ефект на раскажување. Фокализацијата од нулта станува променлива внатрешна фокализација, што значи дека преку еден наратор се презентираат две или повеќе гледни точки, односно имаме двајца или повеќе фокализатори. Според тоа, Јон и Велика се двајца фокализатори кои преку нараторот, во случајот Дуко Вендија, ќе ни раскажат што се случувало. Така ни кажува нам омнисцентниот наратор и ние тоа не смееме да го игнорираме. Затоа што романот почнува со првата глава и затоа што и рамката или фолијата е дел од романот и ние не смееме да го запоставиме тој дел кога зборуваме за романот *Пуреј*. Доколку за претходниот наратор не можеме да кажеме во која група наратори припаѓа врз основа на нивната припадност кон групата на антропоморфни битија или кон животни и неживи предмети, за Дуко Вендија можеме да кажеме дека е антропоморфен наратор. Имаме раскажување во прво лице и внатрешна фокализација, а во случајот таа е променлива. Како прв фокализатор се јавува Јон. Тој зборува во прво лице и на моменти е колеблив, но во поголем дел од раскажувањето е убедлив.

„Мајка пак, желната умре млада. Ја фати некое чудно болестиште, ѝ се поду кожата, отече целата, се набабури. Ние бевме уште мали со Мирчета, не знам колкави бевме, леба ми, јас дали имав единаесет, дванаесет години, а Мирче беше помал“. (Андреевски, 1980, стр. 19). Како втор фокализатор се јавува Велика. Таа зборува во прво лице и е убедлива во своето раскажување. „И кога свртеле на цаде, кај воденицине Чатлакови, ме здогледале мене кај што копам пченка. И ги запреле колите, ги отспрегнале коњите и седнале да ме гледат“. (Андреевски, 1980, стр. 25).

Потоа раскажувањето продолжува со внатрешна фокализација од променлив тип. Но, се појавува и трет фокализатор, а тоа е Мирче. Мирче како фокализатор го воведува Јон, односно од раскажувањето на Јон произлегува раскажувањето на Мирче. Јон и Мирче се среќаваат за време на војната и тоа како противници. Откако капетан Мирковиќ ќе му зададе услов на Јон дека доколку сака да оди неколку недели на одмор треба да му донесе бугарски војник, Јон веднаш ќе тргне во извршувањето на задачата. Војникот што ќе го фати ќе биде неговиот брат Мирче. Затоа што се немаат видено многу години, тие веднаш нема да се препознаат. Дури откако ќе почнат да разговараат тие ќе сфатат дека се браќа. Така и започнува раскажувањето на Мирче кое нам ни го раскажува Јон преку устата на Дуко Вендија. За време на одвивањето на ваквиот чин во „реалноста“ Јон добива улога на наратер, затоа што тој е слушателот на раскажувањето на Мирче. „Мирче зборува, прашува и кажува. Сака сè да раскаже и се претекнува со ноќта. Сака да го прелаже утрото. Вели: - ’Жална мајка и на мртво дете се радува’, велеше Лазор Ночески и му кажавме на босот: вака и вака: Ол’рајт штом е така – одете, ми вели, оти многу нè сакаше дека не му забушававме, ама патот не е одовде донде преку широка вода оди патот, ни вели, како ние да не сме го врвеле, ама не бре, кој може да нè запре, кога ќе те удри улавата мисла, полоша е од стечена суводолица и не гледа кај врви, (...)“. (Андреевски, 1980, стр. 129). За раскажувањето на Мирче можеме да констатираме дека е убедливо. Тој додека раскажува ни нуди детални податоци за настаните што му се случиле, како на пример имињата и презимињата на оние што со него ги осудиле на смрт со стрелање.

Во понатамошниот тек раскажувањето продолжува како што почна, наизменично. Зборува Велика, па Јон и сето тоа се повторува. Јон во своето раскажување ќе внесе уште еден фокализатор, а тоа е Бошко. Бошко е лик во романот кој се појавува во болницата. Јон во болницата ќе остане неколку месеци поради проблеми со ногата, па дури и ќе му го исечат палецот на стапалото. „Лежам така префрлен со умот, а Бошко од Сувогрло само си кажува за некаде: - Врвине, вели, кај еден напуштен логор, вака колку до нужникот надвор, а едно жешко време, вели, секакви творчиња оживиле. И каменот оживува на жешко време, вели, само тревата се суши, друго сè оживува на Горештина“. (Андреевски, 1980, стр. 212). И овде Јон ја има истата улога како во претходниот случај. Во „реалноста“ тој е наратерот на раскажувањето. Јон го слуша Бошко како раскажува, но слушаат и преостанатите пациенти што лежат во собата. Не е наведено колку точно луѓе

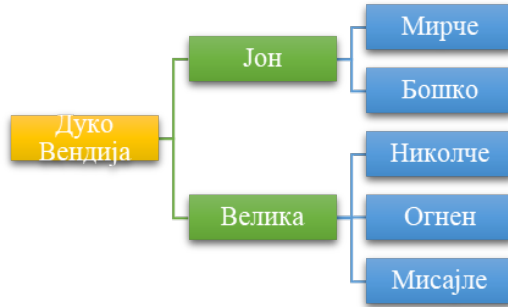
има во една соба, па затоа не можеме да констатираме колку наратели има во моментот додека раскажува Бошко.

Како и Јон, и Велика внесува фокализатор во своето раскажување, а тоа е Николче. „- Некои војници, вели Николче Валавичарот, некои војници бугарски. Првин дојдоа само десетина души, вели Николче Валавичарот и почнаа да бараат ракија, и ние им донесовме ракија и, заколете десет кокошки, велат, за секој по една, си ја редат, и ајде и кокошки им донесовме, (...)“ (Андреевски, 1980, стр. 227). Раскажувањето се одвива на планината каде што селаните се сокриле мислејќи дека ќе се спасат од неволјите што ги снашле. Додека раскажува Николче, тој има повеќе слушатели, па така имаме повеќе наратели коишто го следат неговото раскажување. Тој им раскажува на селаните како бугарските војници им го запалиле селото. Раскажува во прво лице еднина, односно имаме *раскажување во формата јас*. Имамe раскажување на Велика од гледна точка на Николче преку устата на Дуко. За цело време се истакнува и се нагласува сложеноста на структурата на романот, бидејќи имаме комплексен наративен систем. Освен што го внесува раскажувањето на Николче, Велика ќе ги внесе и Огнен и Мисајле како фокализатори. Огнен се јавува како фокализатор кога Велика и Уља одат во Битола да бараат лек за Горица која има воспаление на увото, па случајно одат кај него да се одморат од патот. Така преку спонтан разговор доаѓаат до темата за Мирче. Уља е заинтересирана за својот сопруг кого не го видела ниту чула за него со години па го потпрашува Огнен за него: „А Мирче твој, од многу војска бегаше, вели, го заробувале едни, други, вели, и на крајот бил кај Англичаните. И добро му било таму, вели, може и најдобро му било таму, оти им бил толмач на Англичаните, вели. И дека не гладувал“ (Андреевски, 1980, стр. 242). И така Огнен раскажува, а Уља и Велика слушаат. Значи, во случајов тие се наратели. Го слушаат раскажувањето на Огнен, но за разлика од Роден Мегленоски, кој како наратар нема да го прекине Дуко Вендија во раскажувањето ниту еднаш, Уља на неколку пати го прекинува Огнен во раскажувањето поставувајќи му нови прашања.

До крајот на романот имаме појава само на уште еден фокализатор. Велика во своето раскажување внесува уште еден раскажувач, а тоа е Мисајле Ковачот. Откако ќе го пронајде Јон паднат во снегот, Мисајле ќе го однесе дома, па Велика ќе го запраша да му раскаже каде го нашол Јон: „- На патон, вели Мисајле, легнал кај дабон манастирски. Снегот од една страна го топли, вели, а од друга му ја зема топлината. Си идам јас оздола, вели, на еден жванец му ги стегав колцата, му клавиав каврани, му ги опточував со шини, со обрачи и со тасои, вели, и гледам нешто ми се црнее на патот“ (Андреевски, 1980, стр. 286). Мисајле е убедлив во своето раскажување затоа што зборува детално за настанот што го раскажува. Во случајов Велика повторно се наоѓа во улога на наратар.

Веќе споменавме претходно дека романот започнува со сезнаечки наратор, но на приложената табела е прикажан само Дуко Вендија затоа што од него ќе произлезат сите нарации во романот. Преку оваа табела е направен еден шематски приказ како изгледа тоа. Значи, од раскажувањето на Дуко Вендија имаме две „гледни точки“ – едната е на Јон, а другата на Велика. Од двајцата

фокализатори имаме вметнато уште пет раскажувања и тоа две од Јон и три од Велика. Па, така, можеме да ги рангираме Јон и Велика како фокализатори од прв ранг, а Мирче, Бошко, Николче, Огнен и Мисајле како фокализатори од втор ранг.



Нараторот и фокализаторите во романот „Пиреј“

2.2 Романот *Пиреј* без „рамка“

Во овој дел од анализата треба да заборавиме дека она што се кажува е расказ во расказ и да се сконцентрираме само на „главниот дел“, како да немаме нарративна рамка. Иако „фолијата“ на романот е од големо значење, во многу анализи за романот *Пиреј*, без да се напомене, таа се „брише“. Многу често во анализите не ѝ се дава потребното значење на рамката на романот, па ниту се споменува сезнаечкиот наратор кој најчесто се поистоветува со авторот, ниту се внимава на тоа дека нараторот во делото е Дуко Вендија. Фактот дека во рамката на романот се напоменува како наратор Дуко Вендија се запоставува и како наратори во делото се посочуваат Јон и Велика. Веќе претходно напоменахме дека Јон и Велика се фокализатори. Тие за време на одвивањето на дејството на раскажувањето се починати и не може да раскажуваат како тоа што го прави Дуко Вендија којшто седи покрај Роден Мегленоски (физички е присутен) и му раскажува нему преку „гледната точка“ на Јон и на Велика. „Од друга страна, тие ’ликови‘ во расказот на Дуко Вендија добиваат паралелно, свои ’пасажи‘, односно, Дуко Вендија на еден мошне прецизен начин го цитира идиолектот на Јон, а потем идиолектот на Велика (стереоскопски ефект на раскажувањето). Тоа пак, значи дека тие, во најдобар случај (ако се ’заборави‘ фактот дека постојат само како ментални проекции на Дуко Вендија) постојат како носители на дискурси, односно – како наратори на ’своите‘ партии од романот (најпрвин раскажува Велика, потем Јон, и така натаму)“. (Андоновски, 1997, стр. 388). Единствен случај кога Јон и Велика можеме да ги определиме како наратори е доколку ја „избришиме“ рамката на романот, а со тоа и сите податоци кои ги црпише од таму. Треба да го заборавиме сознанието дека Велика е почината, дека Роден Мегленоски бара од Дуко Вендија да му раскаже за неговите родители, треба да заборавиме дека Дуко Вендија раскажува. Ете дури тогаш ќе можеме да кажеме дека Јон и Велика се наратори во делото, но само во тој случај, а никако додека ја имаме рамката на романот.

Во таа смисла, како прв наратор се јавува Јон. Тој раскажува во прво лице еднина. Фокализацијата е променлива (варијабилна) затоа што имаме двајца наратори кои најизменично ја водат нарацијата, односно двајца фокализатори. Јон како наратор е најчесто убедлив, но во неколку наврати и колеблив. „А татко беше голем мајстор за делкање. Ама јас малку го паметам, само како дете го паметам. Беше есено време и во гумното обделкуваше еден влег платици. Паче, тука беше и Давиде Недолетниот. Јас не знам дали имав десетина години, а Давиде беше, речиси, момчарак, ама ништо не му помагаа годините“. (Андреевски, 1980, стр. 15). Исто така, бидејќи знаеме кој е нараторот, можеме и да го класифицираме според припадноста кон групата на антропоморфни битија или кон животни и неживи предмети. Биејќи Јон е човек, тој е антропоморфен наратор.

Следен наратор кој се јавува е Велика. И таа раскажува во прво лице еднина и е антропоморфен наратор. Велика е убедлив наратор: „И велам, копаме така наредени меѓу огништата од пченката, а мотиките само с’скаат само касаат од земјата. Јас тогаш бев многу јака и работата се плашеше од мене. Мислам само Господ беше поработлив од мене. Ракавите, завртени, ми пукаат на рацете, ко кунци, ко бории“. (Андреевски, 1980, стр. 25).

Наизменичната нарација на Јон и Велика се протега низ целиот роман. Тие се „главни“ наратори во романот, но повремено во нивните пасуси се појавуваат фокализатори, односно од нивните усти раскажуваат други ликови од романот. Па така, Јон и Велика стануваат наратори. Всушност, тие раскажуваат настани во кои тие се слушатели, но раскажувањето се врши во прво лице еднина, па затоа велеме дека преку устите на Јон и Велика раскажува некој друг.

Прв фокализатор што ќе биде внесен од страна на Јон во романот е Мирче. Тој е „среќниот“ војник што Јон ќе го зароби за да си заслужи неколкунеделен одмор. Сепак, не велат за бадијала *крвта вода не бидува*. Кога ќе се препознаат, Јон нема да има храброст сопствениот брат да го предаде на капетан Мирковиќ и ќе се разделат таму каде што се сретнале. За време на ноќта којашто ќе ја поминат заедно, Мирче на својот брат Јон ќе му раскаже што сè поминал и како станал бугарски војник. Па така, Мирче ќе раскажува, а Јон ќе слуша. Мирче во своето раскажување е убедлив, а Јон е заинтересиран наратор кој ќе го ислуша брата си без ниту еднаш да го прекине во неговото раскажување. „Вели: ’Сиромавиот никаде нема роднини‘, велеше Лазор Ночески и стана што стана на бродот, а бродот не го пуштаат одоздола, од кај нас, имало војска, имало војни, а таму ни рекоа дека сè е ослободено, сега мораме да вртиме околноокол, откај Црно Море, откај Бугарија, прпа, прпа, допаткавме до Бугарија, ама немаме пасоши, свиденија, никакво книже, оти ние знаеме дека ќе влеземе во слободна Македонија (...)“. (Андреевски, 1980, стр. 130). Следен фокализатор кој ќе го внесе во своето раскажување Јон е Бошко. Бошко и Јон се во иста соба во болницата или подобро кажано на пунктот за прифаќање ранети војници над Живојно, кон Битола. Таму во собата Бошко раскажува: „Нешто зборуваат, не се гледаат меѓу себе, а меѓу себе зборуваат. Се држат за глава, на некои им тече крв од носот, им се разлива по предниците. А не запираат со зборување, вели. Сè нешто бладаат,

вели, јазикот им е сув и црн, (...)“ (Андреевски, 1980, стр. 212). И така Бошко раскажува, а Јон слуша, но слушаат и преостанатите што се наоѓаат во просторијата со нив. Ние немаме податок за да наведеме точно колку наратели имаме во случајов и го знаеме само Јон, па затоа ќе кажеме дека имаме повеќе наратели меѓу кои е и Јон. Освен Мирче и Бошко други фокализатори во раскажувањето на Јон не се јавуваат.

Исто како и Јон, и Велика во својата нарација внесува фокализатори. За разлика од него, таа ќе внесе тројца фокализатори и тоа Николче, Огнен и Мисајле. Прв во раскажувањето на Велика, а трети по ред од почеток на романот, како фокализатор се јавува Николче. „(...) гледај како се свире, му вели и ја две гајдата одново, му се црват образите, му се шират како и гајдата, и војниците стануваат, се фаќаат околу трпезите црквински, пијана работа, во дворот пред гробиштата се фаќаат, и после нè тераат и ние да играме, (...)“ (Андреевски, 1980, стр. 227). Раскажувањето на Николче произлегува од раскажувањето на Велика и затоа за него велеме дека е фокализатор, а не наратор. Не можеме да кажеме дека тоа ни го раскажува Велика затоа што се раскажува во прво лице еднина и забележуваме дека раскажувачот бил присутен на настанот за којшто зборува. Велика е слушател на раскажувањето на Николче како и преостанатите селани кои се наоѓаат на местото каде што тој раскажува. Затоа Велика е наратор и наратер, а Николче фокализатор. Доколку раскажувањето се одвиваше без фокализатор, нарацијата на Велика ќе звучеше вака: „(...) тогаш му рекол да гледа како се свире и зел да ја две гајдата одново, образите му црвенееле и му се ширеле како и гајдата, и војниците станале, се фатиле околу трпезите црквински, пијана работа, се фаќале во дворот пред гробиштата, и после ги терале и нив да играат, (...)“ (Андреевски, 1980, стр. 243). И како трет и последен фокализатор кој се јавува во раскажувањето на Велика е Мисајле Ковачот. Тој раскажува за тоа како го нашол Јон во снегот, па го донел дома: „И малку се уплашив, вели. Чинам пооди и пак поступи се. Подоближи се, па поврати се. Мајката, мечка ли е, волк ли е, вели, знам со снегот и волците слегуваат“ (Андреевски, 1980, стр. 286).

3. Заклучок

Од извршената анализа можеме да заклучиме дека романот *Пиреј* од Петре М. Андреевски има сложена наративна структура од аспект на улогата и функцијата на нараторите и на наратерите. Имено, како што покажавме погоре, во романот има двајца наратори (сезнаечкиот и Дуко Вендија) и седум фокализатори од кои двајца „главни“ фокализатори (Јон и Велика) и уште пет фокализатори кои се јавуваат во мали сегменти од романот (Мирче, Бошко,

Николче, Огнен и Мисајле). Имаме еден „главен“ наратер – Роден Мегленоски. Како што покажа анализата, во сегменти од романот има и други наратери. Наратер на Мирче е Јон. Во раскажувањето на Бошко имаме повеќе наратери меѓу кои и Јон. Наратери во раскажувањето на Николче се група селани меѓу кои и Велика, додека пак во раскажувањето на Огнен се Уља и Велика. И кај последниот фокализатор Мисајле, наратер е Велика. Од ова можеме да добиеме еден општ заклучок дека нараторите може, но не мора да бидат фокализатори. Преку еден наратор може да се прикажат повеќе гледни точки за настаните коишто се случиле. Исто така, нараторите може да станат наратери. Како што можеме да забележиме од анализата на романот, освен сезнаечкиот наратор кој се појавува само во рамката (фолијата) на романот, преостанатите се ликови во романот. Имаме ликови во улога на наратор, наратер и фокализатор.

Библиографија

1. Андоновски, Венко (1997). *Структурата на македонскиот реалистичен роман*. Скопје: Детска радост.
 2. Андоновски, Венко (2009). *Воскресението на читателот*. Скопје: Табернакул.
 3. Андреевски, Петре М. (1980). *Пиреј*. Скопје: Мисла.
 4. Младеноски, Ранко (2012). *Наратологија*. Штип: Универзитет „Гоце Делчев“, Филолошки факултет.
 5. Тодоров, Цветан (1991). *Поетика*. Превод од француски Атанас Вангелов. Скопје: Наша книга.
- *
6. Rimmon-Kenan, Shlomith (1989). *Naracija: razine i glasovi*. Zbornik tekstova: *Uvod u naratologiju*. Čakovec: Zrinski.

Danche Stefanovska
Goce Delchev University, Stip

Narrators and Narraters in the Novel "Pirey" by Petre M. Andreevski

Abstract: The paper presents a detailed analysis of the narrators and narraters in the novel *Pirey* by Petre M. Andreevski which was published for the first time in 1980 by the publishing house Misla. Narration is dominant in the epic literary works. It is a presentation of certain events in their chronological order or in a specifically organized form determined by the author. The narration is realized through a narrator which is a mandatory part of the narrative communication channel, and is heard by a narrater which is not a mandatory entity in the above-said channel. This paper discusses about the role of narrators and narraters in the novel *Pirey*. In order to illustrate the distinction between narrator and focalizer in general, there will be an actual distinction done between those two terms in the novel.

As a general conclusion from the analysis of the narrators and narraters in Andreevski's novel *Pirey*, the thesis is that the narrators can, but do not have to be focalizers. Multiple points of view can be shown regarding the events that happened through a narrator. Narrators can also become narraters and narraters can become narrators.

Keywords: *narratology, Macedonian literature, prose, focalizer.*

КУЛТУРА



CULTURE

ВИРТУЕЛНАТА РЕАЛНОСТ КАКО МЕТОД НА ПРОМОЦИЈА НА АРХИТЕКТОНСКОТО КУЛТУРНО НАСЛЕДСТВО И НА КУЛТУРНАТА МЕМОРИЈА

Екатерина Намичева
ФОН Универзитет, Скопје
ekaterina.namiceva@gmail.com

Петар Намичев
Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
petar.namicev@ugd.edu.mk

Апстракт: Виртуелната реалност создава интерактивни аудиовизуелни средини наменети за повеќе корисници. Виртуелната реалност потекнува од индустриската и воената визуелна симулација развиена кон крајот на 80-тите години на 20 век кога била применета при симулации за тренинг и поддршка на брзи прототипови за индустриско производство. Овој труд ги обработува различните методи на мешаната реалност (mixed reality), аугментираната реалност и виртуелната реалност, преку примерите за палатите во урбаното јадро на Скопје и преку светски примери. Преку методите на симулација кои мешаната реалност ги нуди се внесува корисникот во самата симулација овозможувајќи реална интеракција. Целта на трудот е потенцирање на можностите за виртуелна реалност и нејзината употреба како медиум за трансфер на знаење и ширење на културната меморија. Виртуелното наследство вклучува голем број на функции олеснувајќи ја синтезата, конзервацијата, репродукцијата, дигиталното преработување и прикажување на културни докази со употреба на напредни VR технологии. Преку дигитализација на објекти од културното наследство на Скопје од почетокот на 20 век се претставува дигитален метод на оживување на „заробените“ податоци и нивна интерактивна презентација.

Во фокусот на овој труд се архитектонските резиденцијални објекти чиешто проекти како дел од културното наследство на Скопје биле создадени во првата половина на 20 век, објекти кои поради земјотресот во 1963 година не постојат повеќе, и оживување на меморијата за нив преку различни форми на дигитализација како виртуелна промоција.

Клучни зборови: *виртуелна реалност, меморија, културно наследство.*

Вовед

Со користење на интернет-технологиите и информатичката и комуникациската технологија се преиспитува улогата на културните институции како и трансформирањето на практиките за управување и интерпретација на корисниците. При креирањето на виртуелниот простор и неговата имплементација посетителот е централен и самиот настан

предизвикува искуство на ко-создавање. Со вклучување на учесникот во виртуелниот настан тој самиот влијае врз тоа искуство преку кое се меморира настанот. Овој труд го покренува прашањето дали дигитализацијата на културното наследство го уништува нивното значење или доведува до дигитална комерцијализација на наследството.

Конзервацијата и реупотребата на запоставени историски објекти може да играат голема улога во процесот на регенерација, притоа задоволувајќи ја потребата за нови објекти. Исто така, може да се утврди дека ваквиот тип на повторна употреба е одржлива опција која промовира урбано зајакнување и дава поттик за ревитализација. Придобивките од зголемување на бројот на ревитализирани историски градби во старите јадра се широко познати и тие помагаат во постигнување на целите за одржливост. (Rudlin and Falk, 1999).

Дигиталната револуција од крајот на 20 век е одамна завршена, а она што е останато е сеприсутниот глобален систем. Еден дел од овој систем е главно невидлива дигитална телекомуникациска инфраструктура која се поврзува со секое населено место на земјината топка. Оваа инфраструктура е огромна растечка колекција на електронски инструменти на дислоцирање низ човечкото живеалиште преку далечинско поврзување и временско поместување. Овие инструменти ја поврзуваат новата глобална инфраструктура со одредени места и човечки активности. Овие инструменти го поврзуваат виртуелното во физичкото интегрирајќи ги во секојдневниот урбан живот. (Mitchell, 2001, стр. 34). Да го замислиме следното сценарио: Влегуваме во просторија во која наместо светло вклучуваме прилив на информации кои го исполнуваат просторот во неколку секунди со еден поинаков „свет“. Така одеднаш се наоѓаме во Лувр, на базар во Каиро, на вселенски брод кој патува за Марс или едноставно во својот дом. Утопија? Апсолутно не. За да се постигне нешто вакво потребни се податоци, брз трансфер, брза компјутерска моќ и вистинска архитектура. Визиите за вакви простори не се нови. Cyberpunk фикцијата изобилува со вакви простори. (Flachbart, 2001, стр. 145).

Културното наследство и новите технологии

Полето кое користи нови медиуми за културното наследство е познато како виртуелно наследство или дигитално културно наследство. Употребата на терминот „ново наследство“ ја проширува дефиницијата за справување со комплексноста на материјалното и нематеријалното културно наследство. (Kalay, 2008). Новите медиуми нудат огромни можности за подобрување и збогатување на искуството и толкувањето на културното наследство. Прашањето е како најдобро да се искористат новите медиуми на начин кој исто така го одржува интегритетот на артефактите и локалитетите, кој го одржува чувството на растојание и разликите помеѓу минатото и сегашноста, помеѓу оригиналот и реконструкцијата, помеѓу предметот и неговото толкување. Начинот на којшто тоа треба да се постигне, се разбира, ќе варира во зависност од контекстот на културното наследство, артефактите и

различните локации; исто така, ќе се разликува според различни кураторски практики и различни медиуми. (Malpas, 2008).

„Виртуелното наследство“ или употребата на дигитални технологии за снимање, моделирање, визуелизирање и комуникација со културното наследство претставува поле кое денес е во пораст, за разлика од пред една деценија кога компјутерската реконструкција беше релативно нов метод на дигитализација. Во текот на 90-тите години на 20 век произлегле првите фотореалистични дигитални реконструкции на историски локалитети од страна на јапонскиот градежен конгломерат Taisei Corporation со користење на DEC миникомпјутери, рани графички станици. Тимот од архитекти, инженери и аниматори на Taisei соработуваше со историчари, продуценти и уметници во истражување, реконструкција и оживување на неколку големи градови од античкиот период. (Addison, 2008).



Слика 1

Низа на видеосцени од локалитетот во Ур - Месопотамија. Сопственост на Корпорација Taisei Corporation. Преземено од Taisei Corporation

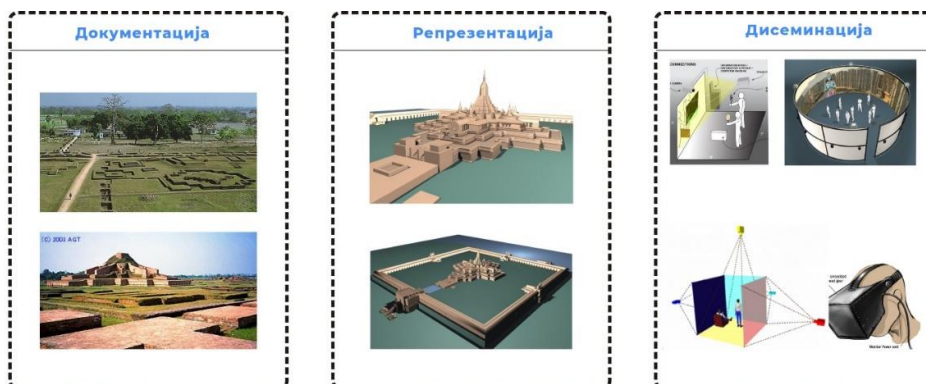
Растот на информатичката технологија, алатките за 3Д документација, од електронски инструменти за мерење до ласерски скенери, фотограметриски апарати и КАД модели, резултираше со сè повеќе податоци од културното наследство во дигиталниот домен. Во текот на годините дигиталното навлезе во полето на документирање на културното наследство. Во 70-тите години на 20 век, со појавата на фотограметријата и работните станици, беше овозможено извлекување на контури на клучните визуелни компоненти како што се камењата од фасадите на објектите. Во 80-тите години на 20 век, со растот на раните компјутерски алатки за дизајн (CAD), површините и рабовите беа во фокус, додека во текот на 90-тите години на минатиот век географските информациски системи (ГИС) овозможиле контекстуално поврзување на податоците со претежно 2 или 2.5Д мапи и контури. Во последната деценија, зголемената достапност на 3Д ласерските скенери и нивниот придружен софтвер point cloud овозможија детално снимање на површините. Секоја технологија во текот на декадите има придонесено за развојот на 3д податоците на различни начини. Иако често се продаваат како универзални алатки, секоја од нив има предности кои недостигаат во преостанатите. На пример, ласерските скенери се слаби во детектирањето на аголот од еден објект или детали во фасадата, додека CAD алатките ги претставуваат елементите рамни. (Addison, 2008, стр. 234).

Со појавата на зголемени можности за прибирање на дигитални податоци се појавија алатки за сè – од моделирање до анализа и анимација. Намалувањето на трошоците и олеснувањето на користењето на овие алатки го доближија културното наследство овозможувајќи им на професионалците и на луѓето од областа кои се надвор од компјутерскиот свет да учествуваат во дигитализација. Интерактивните мултимедијални презентации, 3D, панорамските реконструкции како и VR музеите и театрите стануваат сè почести. Во наредните години академскиот, комерцијалниот и истражувачкиот свет се занимаваше со сè, од Долината на кралевите до Стоунхенџ. До 1998 година виртуелното наследство беше главен правец на конференциите за виртуелни системи и мултимедија, додека во почетокот на 21 век се создава непрофитабилната мрежа за виртуелно наследство обезбедувајќи портал за активности од доменот. (Addison, 2008, стр. 236).

Денес термините „виртуелно наследство“, „дигитално културно наследство“ или „ново наследство“ се честа тема во истражувачките грантови, академски програми и на бројни конференции и работилници. И покрај препознаената „универзална вредност“ на 830 сајтови (од 16 јули 2006 година) запишани на списокот на светско наследство, нивното документирање, проучување и зачувување во голема мера сè уште се потпира на разни напори. Преку Конвенцијата за светско наследство, УНЕСКО одигра важна улога во координацијата на напорите (како и едукација, негување планови за управување, дефинирање на заштитени зони итн.) за заштита на културното наследство, во што се вклучени и многу поширок спектар на поединци, организации и влади. Ова е многу корисно затоа што доведува до разновидност на податоци, идеи и толкувања, иако сето ова има и свои последици поради ограничените средства и неограничените потреби за зачувување на културното наследство, што резултира со недостаток на координација кога познатите локации добиваат повеќе внимание, а помалку познатите сè повеќе се деградираат. (Addison, 2008, стр. 240).

Виртуелното наследство има голема вредност која можеме да ја видиме преку намалување на влијанието на посетителите на кревките места до научно евидентирање на состојби во одреден момент, или преку едукација на младите и генерално посетителите на една локација. При целосното собирање на податоците често фокусот паѓа врз квантитетот наместо врз квалитетот и врз сликата наместо врз точноста. Прецизните мерења и коректната евиденција се она што има трајна вредност. Често податоците кои се собираат преку бројни сајтови и технологии се со различни формати и на различни системи. Во поле каде што културното наследство е старо неколку милениуми, дигиталните податоци за тоа се животна перспектива кои ќе опстојат неколку децении. И покрај напредокот на полето на виртуелното наследство, сепак тоа е доста фрагментирано со лимитирана соработка. Но, важноста од истражувањето и напорите за документирање ја наметнуваат потребата од споделување на податоци. За зачувување на културното наследство преку дигитализација потребно е споделување на податоци и на документација.

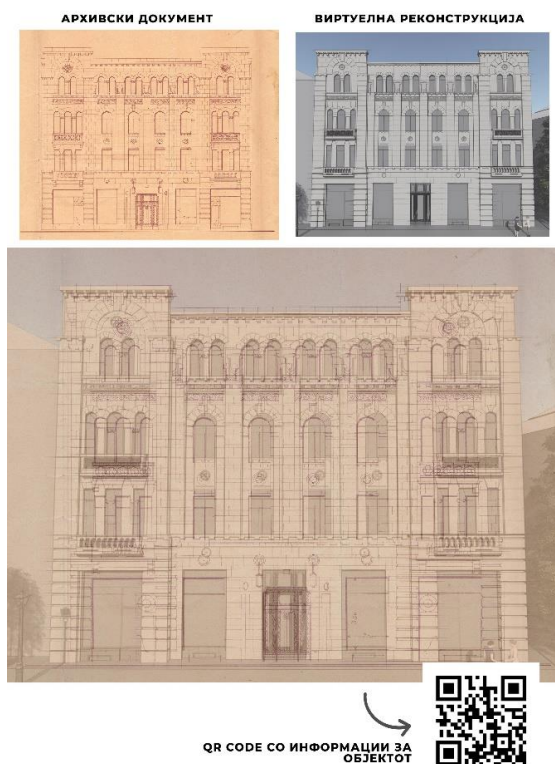
Адисон (Addison, 2008) дава неколку клучни препораки за следните чекори кои треба да се преземат: сите што работат со дигиталното наследство да посветат повеќе време во дигитализирање на нивната документација; секој да остави јасни податоци за да може сите да ги користат лесно и да разберат како е генериран податокот, како е снимен и презентираан. Една од поважните точки кои тој ги издвојува е податокот да биде достапен (по можност на интернет) и да се обезбедат права (како што е *copyright*) за да можат другите да се надградуваат на вашите податоци. Доколку податоците се застарени или недокументирани, целиот труд ќе биде залуден. Иако од оваа дискусија можеме да заклучиме дека најдобро е да се изгради сеопфатна архива за дигитално наследство или портал, сепак неопходно е секој да се фокусира на документирање на своите податоци. Без добро документиран и достапни датотеки, архивата не може да почне да постои. Виртуелното наследство направи големи чекори во последната деценија, но сепак доколку се стремиме кон зачувување на наследството, тогаш сите мора да работиме на создавање на услови за податоците и истражувањата да се лесно достапни и реупотребливи во иднина.



Слика 2
Фази на дигитализација на културно наследство

Културното наследство и културната меморија

Проектите за виртуелно наследство вклучуваат дигитална интерактивност и посредничка презентација низ времето и просторот, квалитативно различни од она што традиционалните медиуми и наративи може да го понудат. Карактеристиките на „новите медиуми“ како киното, телевизијата, компјутерите и нивната комбинација, функционираат повеќе како огледало одразувајќи ги главните карактеристики на дваесет и првиот век и обезбедувајќи широк спектар на нови методи за зачувување и управување со културното наследство. Овие методи бараат подлабоко разбирање на ефектите од новите дигитални алатки за одржување на наследството и особено на процесот на пренос од генерација до генерација. (Bourdieu, 1995).



Слика 3

*Од архивски документ до дигитална реконструкција.
Илустрација и 3D реконструкција Екатерина Намичева*

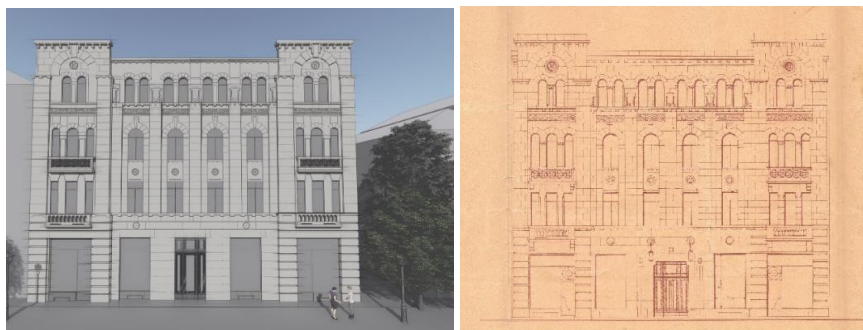
Во овој труд се издвојува методот на виртуелна реконструкција како користење на нов медиум за зачувување на културното наследство преку презентација на две реконструкции од скопските палати. Како што расте нивото на дигитализација, така се овозможува дигиталните репрезентации да станат длабоко инволвирани во градењето на реалноста во општеството и во ефектот на перцепцијата за културните теми. Новите медиумски методи кои инфилтрираат постојано растечка публика понекогаш може да се доживеат како премногу интензивни, па дури и нападни од општествата што сакаат да се задржи силен афинитет кон нивното традиционално културно наследство. (Eliade, 1959).

Фокусот на дигиталните медиуми врз тековното искуство преку активирани патување и преку чинот на воведување на учесникот во сетот од историски настани ја трансформира локацијата од митска во реална. Интернетот игра важна улога во ова како глобална алатка за комуникација која функционира како агент кој го поврзува културното наследство со сегашната свест на посетителот. (Greenfield-Gilat, 2008, стр. 123).



Слика 4

Дигитализирање на архивска документација, создавање на 3D виртуелен модел од палатата на д-р Муквоз Јосеф од 1931 година, арх. Иван Артемушкин, Скопје (3D реконструкција Екатерина Намичева)



Слика 5

Архивска документација за палатата на д-р Стросер, архитект Богдан Несторовиќ, 1929 година, Скопје (3D реконструкција Екатерина Намичева)

Дигиталното наследство, како што е утврдениот концепт на наследство, претставува комодификација на минатото. Зачувувањето на фрагменти од „дигитално“ наследство, како и оние од културното наследство, ја вклучува нивната релокација, реконструкција и репрезентација во еден поинаков пејзаж на сегашноста преку процесите на детериторијализација. Објектите се искоренети од нивните конкретни општествени односи и се инкорпорирани преку процесот на селекција и оценување во нови системи преку класификацијата како и секое друго наследство. Препорака за виртуелното наследство, во овој труд архитектонското наследство во Скопје, е да се преиспита корисничкото искуство кое дигиталните медиуми може да го обезбедат за доживување на материјалното и нематеријалното културно наследство. Предлагаме пет нови карактеристики преку кои новото дигитално наследство може да помогне во интеракцијата, да се зголеми меморијата и сознанијата за објектите. Овие пет карактеристики се истражувачки простор,

социјални сфери, опис на она што предизвикува несигурност, олицетворување на минатото и веродостојно значајно историско учење. (Champion, 2008).

Како новите медиуми може да помогнат во новото дигитално наследство		
<i>Функција</i>	<i>Нови медиумски трендови</i>	<i>Ново наследство</i>
ИНТЕРАКЦИЈА: 1) Истражувачки Простор 2) Олицетворување на минатото	Постојани и достапни на интернет, мешана и аугментирана реалност (augmented or mixed reality (AR or MR))	Дали почетниците и искусни корисници можат да истражуваат, променуваат и зголемуваат според ставот, искуството или стилот на учење?
СОДРЖИНА: (3) Социјалните сфери (4) Несигурност	Социјални компјутери, онлајн заедници, динамични податоци, Википедија, означување, нови графички метафори	Дали корисниците се свесни за локалните социјални ограничувања? Дали различните нивоа на сигурност ги доживуваат корисниците? Дали учеството на корисникот е значајно инкорпорирано?
ИЗЛЕЗ: (5) Значајно историско учење кое се базира на наследството	Внатрешна евалуација, повратни информации, комерцијален успех, регрутирање, популарност	Дали промената во корисничкото искуство, пренесените вештини, културната свест и знаењето може да се потврдат? Може ли лесно да се пренесат релевантните податоци независно од технологијата која посредува?

Новите медиуми се во подем главно поради лесниот пристап на истражување од страна на публиката. Новото наследство, ако го сметаме за најсовремена област во трендот на виртуелно наследство, ќе се прошири од аспект на новите медиуми, во смисла како овие виртуелни светови би овозможиле истражување од страна на корисникот наместо фиксна или тотално случајна навигација. Преку темата на олицетворување на минатото интерфејсите може и треба подобро да допрат до луѓето како социјална група, интегрирајќи ги вистинските артефакти со виртуелните. Развојот на персонализирани податоци кои може да се движат и да се сменат преку различни видови на хардверски платформи е од особена важност за виртуелното наследство, каде просторот за презентација и видот на публиката во голема мера може да варираат. Виртуелните средини кои најдобро ја доловуваат имагинацијата и реакциите на публиката се многу повеќе од имагинарни светови тематски поврзани и комбинации од минатото и сегашноста. Тие претставуваат виртуелни светови кои изразуваат поим за место поврзано со социјален статус и контрола. Овие сфери може да прикажат несигурност при пренесување на информациите. За да бидат веродостојни на предметот на обработка, овие сфери не смеат да даваат аура на тотална сигурност или, пак, на целосна фикција. Потребни се уште истражувања како да се обезбеди содржина наменета за различна публика и како ова знаење да се расчлени на повеќе слоеви комбинирајќи имагинација, автентичност, научен процес, документација и искуствено учење.

Терминот што го користиме, *виртуелно наследство*, е проблематичен. Со овој термин не сакаме да означиме буквално виртуелно зачувување. Всушност, терминот означува комуникација на вредностите на наследството и историското знаење преку дигиталните медиуми. За жал, терминот може да доведе до верување дека највредната карактеристика на дигиталните медиуми е фотореализам и прикажување на фиксен и непроменлив поглед на минатото.

Библиографија

1. **Rudlin, D. Falk, N. (1999).** *“Building the 21st Century Home: The Sustainable Urban Neighborhood”*. Oxford :Architectural Press.
2. **Gregory J. (2004).** *“Rehabilitation-new ways for older housing”*: New South Wales Department of Housing, достапно на: www.housing.nsw.gov.au/rehab.htm.
3. **Mitchell, W. (2001).** *After The Revolution _ Instruments Of Displacement. In: Disappearing Architecture _From Real to Virtual to Quantum*. Switzerland: Birkhauser.
4. **Flachbart, G. (2001).** *Disappearing Architecture _From Real to Virtual to Quantum. In: Disappearing Architecture _From Real to Virtual to Quantum*. Switzerland : Birkhauser.
5. **Kalay, E., Kvan, T.Afflek J. (2008).** *New heritage: new media and cultural heritage*: Routledge.

6. **Malpas, J. (2008).** *Cultural heritage in the age of new media. In New heritage: new media and cultural heritage.*: Routledge.
7. **Addison, A.C. (2000).** *Emerging Trends in Virtual Heritage. IEEE MultiMedia*, April–June.
8. **Bourdieu P. (1995).** *Sur La Television, trans. Neri Sevenier.* Tel Aviv: Babel Publishing.
9. **Eliade, M. (1959).** *Eliade, The Sacred and the Profane.* Harcourt: New York.
10. **Greenfield-Gilat, (2008).** *New media components and cultural heritage sites management, in the Jewish traditional society.* In *New heritage: new media and cultural heritage*: Routledge.
11. **Champion, E. (2008).** *Champion Explorative Shadow Realms Of Uncertain Histories.* Routledge: In *New heritage: new media and cultural heritage*.

Ekaterina Namicheva
FON University, Skopje

Petar Namichev
Goce Delchev University, Stip

Virtual Reality as a Method of Promoting Architectural Cultural Heritage and Cultural Memory

Abstract: Virtual reality creates interactive audio-visual environments designed for multiple users. Virtual reality stems from industrial and military visual simulation, developed in the late 1980s, when it was applied to training simulations and supporting fast prototypes for industrial production. This paper explores the different methods of mixed reality, augmented reality and virtual reality, through examples of palaces in the urban core of Skopje and worldwide examples. Through the simulation methods that the mixed reality offers, the user is introduced into the simulation itself allowing for real interaction. The purpose of this paper is to emphasize the possibilities of virtual reality and its use as a medium for knowledge transfer and dissemination of cultural memory. Virtual legacy includes a range of functions facilitating synthesis, conservation, reproduction, digital processing and display of cultural evidence using advanced VR technologies. Digitization of Skopje's cultural heritage buildings from the early 20th century presents a digital method of reviving "captured" data and their interactive presentation.

The focus of this paper is on architectural residential buildings, whose projects as part of Skopje's cultural heritage were created in the first half of the 20th century, objects that no longer exist due to the 1963 earthquake, and the revival of memory for them through various forms of digitalisation as virtual promotion.

Keywords: *virtual reality, memory, cultural heritage.*

МЕТОДИКА НА НАСТАВАТА



TEACHING METHODOLOGY

BİLİŞSEL YETENKLERİN ETKİN KULLANILMASI

Osman Emin

Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi, Üsküp
osman_emin@hotmail.com

Özet: “Etkinlik”, bedensel ve zihinsel nitelikte bilinçli devinimleri kapsar, bir durum karşısında düşünen, sorunlarına çözüm yolları arayan, neden – sonuç ilişkiler üzerinde duran yada somut bir iş ortaya koyan kimse, bir etkinlikte bulunuyor demektir. Öğrenme etkinliği sırasında, etkinlik ne kadar çok olursa “uyarıcı” ile “tepkiler” çoğaldığı gibi, bunların birbirleri ile bağlanmaları da daha fazla olmaktadır. Psikolog Guthrie’ye göre öğrenmenin temelinde “etkinlik” vardır. Guthrie bu konu hakkında şöyle açıklamıştır; “Ne yaparsak onu öğreniriz ve biz, yaparak öğreniriz. Bir kimsenin ne öğrendiğini bilmek istiyorsanız ne yaptığını bakınız”. Birçok ülke var olan eğitim sistemlerini sorguluyor. Bu sorgulamanın hareket noktası ise kalıplanmış zihinler üreten eğitim sistemlerinin yaralarının pek fazla olmaması ve toplumların düşünen, yaratan, sorun çözen insanlara daha çok gereksinim duymasıdır. Bu düşüncelerden hareketle toplumlar öğrenciyi eğitim sistemi içinde daha etkin bir konuma getirmeye çalışıyor. Kısacası artık sessizce oturup, yalnızca verileni almakla yetinmeyecek, öğrenciler: görecek, duyacak, çözümleyecek, söyleyecek, katılacak ve paylaşacak. Kısacası öğrenci öğrenmeyi öğrenecek. Böylece bilgiyi yalnızca tekrarlamayıp, bilenleri sorgulayacak ve kendi bilgisini kendi üretecek. Günümüz öğrencilerinin dikkat sürelerinin gittikçe azalması, öğretim işini de gittikçe zorlaştırmaktadır. Öyle ki öğrencilerin dikkatlerini belli bir konuya çekmek ve belli bir düzeyde tutmak, öğretmenlerin neredeyse “bir öğretmen kılıfından çıkıp, bir eğlendirici kılıfına” bürünmelerini gerektirmektedir. Bu yaklaşımla öğrenciler pasif alıcı olmaktan kurtulur ve kendileri öğrenerek yaşamlarını şekillendirmeye çalışırlar. Bu yaklaşımla öğrenciler, etkin öğrenme sürecinde karar verme, sorumluluklar alma ve özellikle öğrenmeyi öğrenme olanağına kavuşmaktadırlar.

Anahtar kelimeler: *eğitim, öğrenme, etkin öğrenme, eğitimde etkinlik, etkin dinleme.*

1. Giriş

John Dewey eğitimi, insanın dünyayı incelediği ve mana ile değerler hakkında gittikçe artan şekilde bilgi edindiği bilimsel bir metod olarak yorumlamıştır. Eğitimci, diğer meslek mensuplarından çok daha uzun vadeli düşünerek hareket etmek zorundadır. Öğrenme ise, amaçların gelecekle ilgili olduğu ve bu amaçların materyallerin haldeki tecrübelerde bulunduğu prensibi, ancak bugünün tecrübelerinin geriye doğru uzatılması ölçüsünde uygulanabilir. Eğitimin gerek toplum, gerek fert yönünden amaçlarını gerçekleştirmesi için, tecrübeler üzerine dayanması gerekir (John, D., 1996). İnsanı toplumsal bir varlık ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden biri öğrenme yeteneğine sahip

olmasıdır. Öğrenme, değişik biçimlerde tanımlamakla beraber psikologların çoğu öğrenmenin bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğunu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği görüşünde birleşmektedirler. Eğitimin hedefleri öğrenme yoluyla gerçekleştirilir. Birey sürekli bir etkileşim içindedir ve kişinin çevresiyle kurduğu etkileşim sonucu bireyde meydana gelen kalıcı izler bireyin yaşantılarını oluşturur. Öğrenme, çevresel değişiklikler nedeniyle bireyin duyu düşünce ve ifadesinde meydana gelen değişimdir.

Etkin öğrenme bir başka deyişle yaşam boyu öğrenmeyi öğrenmek, son 20, 30 yıl içerisinde popüler olmuştur. Bunun başlıca nedenleri arasında; öğrenme anlayışında 1970'ler den sonra meydana gelen değişimler, bilgi çağında yaşıyor olmamız nedeniyle yaşam boyu öğrenmeye duyulan gereksinim, geleneksel öğrenimin etkisizliği ve etkin öğrenmenin etkililiği sayılabilir. Etkin öğrenme düşüncesi yeni değil. Yüzyılın başından beri çeşitli yazarlar tarafından zaman zaman dile getirilmiş, örneğin Montessori, öğrencilerin neyi öğrenmek istediklerine kendilerinin karar vermesini tavsiye etmiş. Dewey ise bilginin öğrenci tarafından keşfedilmesine önem vermiştir. Bu düşüncelere değer verilmesine karşın, etkin öğrenme kavramının gelişmesi, ona yeni anlamların yüklenmesi, bu düşüncelerin doğruluğuna yönelik ampirik kanıtların toplanması ve onların yaşama geçirilmesi son on yıl içinde olmuştur. Şu anda gelişmiş ülkelerde etkin öğrenme ile ilgili araştırma ve uygulamalar hükümetlerin desteklediği geniş ölçekli projeler halinde yürütülmektedir. Eğitimde öğrenme – öğretme sürecini açıklamaya ve öğrenmenin miktarı ve kalitesini artırmaya yönelik birçok teori ve model geliştirilmiştir. Araştırmacıların özellikle, 1980'lerden sonra daha da önem taşımaktadır. Bunun temelini John Dewey'in öğrenci merkezli eğitim düşüncesinden alan "Etkin Öğrenme Yaklaşımı" üzerinde yoğunlaştıkları gözlenmektedir. Öğrenci merkezli eğitimde, Dewey sınıf ortamını öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurmayı öğrendiği ve öğrenme sürecine doğrudan, etkin olarak katıldığı bir demokratik ortam olarak tanımlanabilir. Yapılan araştırmalara göre etkin öğrenme başarıyı artırıp, bununla da kalmayıp geleneksel öğretimde ihmal edilen, hatta zaman zaman zedelenen güdü – motivasyon, öz saygı, okula ve öğrenmeye yönelik negatif tutumlar, arkadaşlık ilişkileri ve derse katılım gibi birçok değişken üzerinde olumlu etkileri olduğunu büyük sayıda var olan araştırmalarda kanıtlanmıştır. Etkin öğrenme ezberciliği önlemekte; araştırmacı yaşam boyu öğrenen, eleştirel düşünceye sahip yaratıcı ve üretken bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktadır.

Yeni eğitim anlayışına göre, çocuğun en yalın bir bilgiyi bile kazanması, bir "etkinlik" ile mümkün olur, eğitimde çocuğun doğal öğrenme ilkesi olan etkinlik, aile ve okul eğitimin de ilkesi olmuştur. Çocuğun doğal olan bedensel ve ruhsal gelişmesi "etkinlik" ilkesine dayandığı gibi, okuldaki eğitim ve öğretimin de dayanılması kaçınılmaz olmuştur.(Silverman, R.E, 1997, s.221) Etkin öğrenme, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Öğrencilerin öğrendiklerini öğrenmelerini okumaları, yazmaları, tartışmaları, geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirmeleri, günlük yaşamlarında uygulamaları ve bu var olan problemlerin çözümüne yardım eder. etkin öğrenmede öğrencilerin motivasyonu artar ve sınıf disiplini problemleri azalır. Etkin öğrenmede öğrenme, ortamı hem sınıf içini hem de sınıf dışını kapsamaktadır. Etkin öğrenme sırasında, bu yaklaşımın temelinde grup

çalışmalarına ve grup ödülleriyle fazlaca yer verilir. Bu yaklaşımda, öğrenciler öğretmen yerine arkadaşlarından yardım alır, anlamadıkları yerleri bilen bir arkadaşlarına sorarak öğrenirler ve tartışır. Burada ise öğretmenin görevi öğrencileri yönlendirmektir. (Bonwell, C. Eison, 1997).

Şimdi, bugüne baktığımızda öğrenme etkindir. Öğrenciler kendi görevlerini, kendi ödevlerini kendileri yapmak zorundadırlar, kendi görüşlerini var olan problemlerine çözüm yolları arayarak öğrenmeyi etkin hale getirirler. Etkin öğrenme, hızlı okuma, etkin bir şekilde anlattıkları dinleme, bazen de öğrenmeyi kendi yardımlarıyla öğrenerek, var olan soruları kendi çevresiyle paylaşmayı öğrenecektir. Böylece etkin öğrenme sayesinde, birey paylaşmayı, konuşmayı, diğerleri ile etkileşim kurmasına yardım eder. (Silberman, M. Active Learning: 101 Strategies To Teach Any Subject, 1996).

Etkin öğrenme her düzey ve konuda uygulanabilir. Bu konuda unsurlar belirlenerek eksiklikleri giderici ve öğrenci düzeyine uygun program hazırlanır. Öğrenci konuyu bir defada öğrenme zorunluğu yoktur. Konulara tekrar tekrar dönerek her öğrencinin kendi hızında öğrenmesine olanak tanımaktadır. Derslerin sonunda değerlendirmede sınava yer yoktur, kullanılmaz. Süreç değerlendirmeye ve portfolyolara önem verilir ve buna göre değerlendirme yapılır. Etkin öğrenme her düzey ve konuda uygulanabilir. Etkin öğrenme yaklaşımı eğitim durumlarına farklı bir boyut getirmektedir. Buna göre öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımalarında, ilgi ve yeteneklerin farkına varmalarında, kendilerinin güven, enerji, öz denetim, gruba ait olma gibi niteliklerinin ortaya çıkarılmasında etkilidir. Bu nedenle etkin öğrenme yaklaşımı farklı öğretim düzeylerinde ve farklı derslerde uygulanarak etkililiği değerlendirilmelidir. Buna göre etkin öğrenmenin son yıllarda bu kadar ilgi görmesinin başlıca nedenleri; kendi öğrenmeleri hakkında söz sahibi olmak öğrencileri güdülemektedir ve bilgi birikiminde çok hızlı değişimler olduğu için varolan bilgi ve becerileri kazanmanın yanı sıra öğrenmeyi bilen meslek sahipleri diğerlerinden daha başarılı olmaktadır. Bu nedenle etkin öğrenme, öğrenciler onun için nasıl yapılacağını biliyorsa gerçekleşebilir.

Etkin öğrenme, öğrencileri öğrenme sürecine okuma, yazma, drama, problem – çözüme, tartışma gibi öğretim teknikleri ile katılır. Etkin öğrenme öğrencilerin sınıf içinde etkin olmasını gerektirir. Bu süreç sadece dersi dinlemenin dışında problemleri grup çalışması ile çözüme, tartışmalarda yer almak, soruları cevaplandırma içerir. Buna göre öğretim teknikleri diye tanımlanan etkin öğrenmeyi geliştirecek önerilmiş olan stratejilerle öğrencilerin bir şeyler yapmasını ve ne yaptıkları hakkında düşünmelerine yol açar. Öğrenmeyi etkin hale getirerek, öğreneceğimi şeyi iyi öğrenir, duyar, görerek onunla ilgili sorular sorar ve başkalarıyla onu tartışabilecek duruma getirebiliriz. Öğrenme, bilgiyi otomatik olarak sıralı bir şekilde öğrencilerin kafasını boşaltmak değildir. Öğrenme, öğrencilerin fikri katılımı ve uygulamasını gerektirir. Kendi başına açıklama ve gösterim uzun süreli öğrenmeyi sağlamaz, tüm bunlar etkin öğrenme sayesinde sağlanabilir. Öğrenme etkin olduğunda işin çoğunu çocuk yani öğrenci yapar, beyinlerini kullanırlar, problemleri çözerler ve ne öğrendikleri ise uygularlar. Etkin öğrenme, hızlıdır, eğlencelidir, destekleyici ve çekicidir. Tüm bunlar öğrenme arzusu içinde gelişir. Çocukta bunların gerçekleşmesi için öğrenmek arzusu

gelişmiş olmalıdır. (Modell And Micheal, Promoting Active Learning In Life Science Claarooms, 1997).

Öğrenciyi eğitim sistemi içinde daha etkin bir konuma getirmeye çalışıyorlar, yani görecek, duyacak, söyleyecek öğrenciler yetiştirebiliriz. Böylece öğrenci, öğrenecek. Peki öğrenci öğrenme işinin tam merkezinde olduğu yönteme bakarsak, gerçekten öğrenme şansına sahip olan öğrenciler var mıdır? Buna göre etkin öğrenme, kimin en çok konuştuğuyla ilgili olmayıp, öğrenilmesi istenen hedeflerin farkına varılarak, öğrenmeyi gerçekleştirmek için sarf edilmesi gereken çabadır. Bonwell ve Eison etkin öğrenmeye şöyle bir açıklık getirmişlerdir. Etkin öğrenme, yapılan şeylere öğrencinin katılımını ve yaptığı şeyler hakkında düşünmesini sağlayan bir şeydir. (Bonwell, C. Eison, J. Active Learning, Creting Ezcitement In The Classroom. 1997) Öğretmek, günümüzde büyük önem taşımaktadır. Son yıllardaki çoğu araştırmalara baktığımızda, nasıl öğrenmeliyiz sorusuna yanıt aranmaktadır. Zaman, bilgi ve hızın önem kazandığı bir zamandır. İnsanın doğumundan ölümüne kadar geçen sürede edindiği tecrübe ve bilgilere öğrenme denir. Yaşamamızı sürdürmemiz için gerekli olan bilgi, beceri ve davranışları öğrenerek kazanırız. Bilginin neden olduğu, hızlı değişime uyum sağlamak için yeni bilgi ve beceriler geliştiririz. Bunun için öğrenme hızımızı ve etkinliğimizi artırmalıyız.

2. Çağdaş Öğretimde Etkin Öğrenme

Daha önce de bahsettiğim gibi, öğrenci bilgiyi yalnızca tekrarlamayıp bilinenleri sorgulayacak ve kendi bilgisini kendisi üretecektir. İletişim, bilginin işlenmesi, üretimi ve alış verişidir. Enformasyon ise sadece bilginin verilmesi aşamasıdır. Bilginin üretimi, alınması ve gönderilmesine yani bilgi alış verişine iletişim diyoruz. Günümüzde ise bilginin işlenmesi, üretimi, yayınlanması, edinilmesini kolaylaştıran bilgi teknolojileri, eğitim ve öğretime zorunlu olarak farklı bir boyut getirmiş ve bu yeni ortama uygun farklı öğrenme ve öğretme yöntemleri gündeme gelmiştir. Bilgi vermek yönteminin giderek hızla yerini bilginin paylaşımına, iletişime bıraktığı bu yeni çağda öğretmenler ve öğrenenler, bu yeniş stratejileri tanımak, geliştirmek ve bilgilerini de teknolojiyle bütünleştirmek zorundadır. Günümüzde çağdaş bir öğretim olarak, etkin öğrenmede, öğrencilerin karşılaştığı temel problemlerden birisi de bu kadar bilgiyi hafızasına nasıl yerleştireceğidir.

Etkin öğrenme, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma fırsatlarının verildiği ve öğrencinin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir. Biraz tüm bunlara dikkat edersek, burada vurgulanan öğrencinin ilgili kararlar alması ve düşünmenin etkileşmesidir. Etkin öğrenme anlayışına göre öğrenmenin nasıl gerçekleştirebileceği, ne kadar öğrenildiği ve öğrenmeyle ilgili eksiklerin neler olduğu gibi kararları öğrenen – öğrenci almalıdır. Ancak gereksinim duyduğu zaman öğretenden yardım isteyebilir, ancak bu konuda düşünmesi gereken ve sorumluluk taşıyan öğrenendir. İnsanlar bunu bence kabul edecek ve yapabilecek kapasitededir. Öğrenme etkinliği sırasında, etkinlik ne kadar çok olursa “uyarıcı” ile “tepkiler” çoğaldığı gibi, bunların birbirleri ile bağlanmaları da daha fazla olmaktadır. Psikolog Guthrie’ye göre öğrenmenin temelinde “etkinlik” vardır. Öğrenilen nesne olan “uyaran” ile

yapılan tepki olan “anlam”ın birbirine bağlanmasını sağlayan “devinin” yada “etkinliktir” o bunu bitişiklik hali olarak tanımlamıştır. Onun için Guthrie’nin ileri sürdüğü bu öğrenme kuramına, “Bitişiklik Kuramı” adını verir. Guthrie bu konu hakkında şöyle açıklamıştır. “ne yaparsak onu öğreniriz ve biz, yaparak öğreniriz. Bir kimsenin ne öğrendiğini bilmek istiyorsanız ne yaptığını.(Silverman, R.E., 1997, s.221) Etkin öğrenme konusunda dikkati çeken bir başka nokta etkin öğrenmenin “öğrenmeye etkin katılım”ı aşan bir kavram olmasıdır. Etkin öğrenme için etkin katılım gerekli, ancak yeterli değildir yada yeterli olmayabilir. Etkin öğrenmenin temel düşüncelerine baktığımızda, etkin öğrenme düşüncesinin yayılmasındaki gecikmenin nedeni yüzyıllın başından beri psikoloji ve eğitim bilim alanlarında davranışçılık akımının egemen olmasıdır. Davranışçılık akımına göre ise öğrenme, uyaran – tepki bağının oluşması ve bu bağın pekiştiricilerle güçlendirilmesi süreci olarak görülmektedir.

Etkin öğrenme, öğrenciyi etkin hale getirerek, çocukların başarılı olabilmesi için her derste gördüğü ünitenin konusunu kavrayıp kavramadığını anlamamız için veya geçerliği bulmamız için test uygulamamız gerekmektedir. (Modell And Micheal, 1997) Etkin öğrenme, hepimiz en iyi yaparız görüşü benimsenmiştir. Örneğin: iyi tasarlanmış bir web projesinde öğrenciler fiziki dünya ile iletişim içinde çalışırlar. Bilgi ve veri toplarlar, keşfederler, denerler, objeleri fiziki olarak değiştirirler ve bilgiyi organize ederler. Gerçek dünyadan kişi ve bilgiye erişimleri vardır, problem ve projelerle somut bağlamda ilişki kurarlar. Dünyadaki gerçek kişiler, olaylar ve problemlerle ilişki halinde olmak şu anla bağlantı kurmayı gerektirir, ilgilerini, zekalarını ve katılımlarını artırır. Etkin öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin bilimsel ve akılcı düşünebilen, fikir üretebilen, sorgulayabilen, üretken bireyler olarak yetişmelerinde etkin öğrenme biçimlerini kavramaları amaçlanmaktadır. Öğrenciler, etkin öğrenmenin bilgi ile yüklemek değil zekayı, özgür ve yaratıcı düşünceyi ortaya çıkarmak olduğunu farkına varır. Beynin en önemli işlevlerinden düşünmek, olduğundan yola çıkarak düşünmeyi öğrenmenin önemini taşır. Öğrenciler, düşünmeyi öğrenen bireylerin göstereceği davranışları neler olabileceği hakkında karar verir, tartışır. Öğrenmeyi öğrenmenin temel koşulunun öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleriyle, kazanabileceğinin farkına varır.

Etkin öğrenme, bireyin öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlama yaklaşımıdır. Bu katılımı sağlayabilmek için öğrenenlere, okuma, yazma, edindiği bilgileri günlük yaşamda uygulama ve problem çözme işlemlerini kendi kendilerine yapma olanağı verilerek, öğrenmeyi etkin hale getirebilirler. Bu yaklaşımla öğrenciler pasif alıcı olmaktan kurtulur ve kendileri öğrenerek yaşamlarını şekillendirmeye çalışırlar. (Stern, Active Learning For Students And Teachers, 1997, s.14).

Öğrenci öğrenmeyi öğrenecek, peki bu sırada doğrudan doğruya öğrenciyle ilgili olan “öğrenme” işinde öğrenci ne yapar? Etkin öğrenme, öğrencinin öğrenme işinin tam merkezinde olduğu yönetime bakarsak, gerçekten öğrenme şansına sahip olan öğrenciyle bu şansa sahip olmayan öğrenci arasında fark görülmektedir. Bu durumda öğrenciler etkin hale gelir, öğrenilmek istenen hedeflerin farkına varılarak, öğrenmeyi gerçekleştirmek için sarf edilmesi gereken çabadır. Bu konularla ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır ve etkin öğrenme yoluyla öğrenmeyi

ve düşünmeyi öğrenmenin az başarılı öğrencileri etkilediğini ortaya koymuştur. Okullarda genellikle en iyi öğrencilerin etkin olması beklenmektedir. Ancak etkin öğrenme bu bakış açısını değiştirmektedir. Geleneksel eğitimde baskın olan ezbercilik, bu sistemde yerini merak duyma, kuşku duyma, araştırma ve uygulamaya bırakmıştır. Öğrenenler bir ekip içinde nasıl çalışacağını, yardımlaşmayı ve tartışarak ortak görüş oluşturma yollarını öğrenmiş olurlar. (Demirel, Ö., 2001. s. 211). Etkin öğrenme özellikle eğitim durumlar ve değerlendirme öğelerini etkilemektedir. Öğrenci merkezli olduğu için geleneksel öğretim yaklaşımlarının değiştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenin anlattığı, konuştuğu bir başka deyişle etkin olduğu ortamdan öğrencinin okuduğu, yazdığı ve günlük hayatında kullandığı bir öğrenme ortamına geçişi söz konusudur. Etkin öğrenme öğrenmeyi öğretme ve yaşam boyu öğrenme kavramlarını bilmektedir. Çünkü kendi öğrenmesinde, karar verme sürecine katılan kendi olduğu için daha kalıcı izli hatta okul bittikten sonra da uzun yıllar devam ettirebilmektedir.

3. Etkin Öğrenmenin Etkililiği

Etkin öğrenmenin etkililiği hakkında bir çok kanıt vardır. Örneğin: etkin öğrenme ilkelerinin uygulandığı sosyal etkileşimi ve üst düzey zihinsel becerilerin kullanılmasına elverişli işbirlikli öğrenme tekniklerinin bilişsel ve duyuşsal özellikleri üzerinde oldukça önemli etkileri olduğu bilinmektedir.

Etkin öğrenmenin etkili olduğunu kanıtlayan bir grup araştırmacılar tarafından geliştirilen bir programda öğrencilere yeni öğrenilenlerle öncekiler arasında bağ kurma, öğrenilenler arasında anlamlı ilişkiler bulma gibi bilgi işleme stratejileri öğretilmiştir. Öğretim süreci öğrencilere bu stratejileri çiftli çağrışımların öğrenilmesinden okuduğunu anlamaya kadar çeşitli işlerde uygulama becerilerini kazandırmaya amaçlamıştır. Bu araştırmanın sonunda işleme stratejilerinin öğretebileceği ve bu programdan geçen öğrencilerin okuduğunu anlama vb. işlerde daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. (Açıkgöz, K.Ü., 1997). Bu tür yapılan araştırmalarda, öğrencilere kendi öğrenmesini düzenleme stratejileri (yönelme, yönetme, yönlendirme, sınama) öğretilmiş ve bu tür araştırmalardan geçen çocuklarda başarılarında artış görülmüştür. Bu araştırmalara göre, eğer eğitim, öğrencinin otomatik olmayan çalışmayı gerektiren sonuçlarının biliş ötesi bir biçimde kullanılmak bir başka deyişle öğrencinin düşüncelerini harekete geçirmek istiyorsa multimedya öğrenme çevrelerinin bir parçası haline gelmelidir.

4. Etkin Öğrenme Yöntemlerinin Öğrenciye Yararı

Birçok ülke var olan eğitim sistemlerini sorguluyor. Bu sorgulamanın hareket noktası ise kalıplanmış zihinler üreten eğitim sistemlerinin yaralarının pek fazla olmaması ve toplumların düşünen, yaratan, sorun çözen insanlara daha çok gereksinim duymasıdır. Bu düşüncelerden hareketle toplumlar öğrenciyi eğitim sistemi içinde daha etkin bir konuma getirmeye çabılıyor. Kısacası artık sessizce oturup, yalnızca verileni almakla yetinmeyecek, öğrenciler: görecek, duyacak, çözümlenecek, söyleyecek, katılacak ve paylaşacak. Kısacası öğrenci öğrenmeyi öğrenecek. (Stern, D., 1997, s.14).

Böylece bilgiyi yalnızca tekrarlamayıp, bilenleri sorgulayacak ve kendi bilgisini kendi üretecek. Günümüz öğrencilerinin dikkat sürelerinin gittikçe

azalması, öğretim işini de gittikçe zorlaştırmaktadır. Etkin öğrenme, yapılan şeylere öğrencinin katılımını ve yaptığı şeyler hakkında düşünmesini sağlayan bir şeydir. Etkin öğrenme bir başka deyişle yaşam boyu öğrenmek. Etkin öğrenmenin, başarıyı artırdığı, bununla da kalmayıp geleneksel öğretimde ihmal edilen, hatta zaman zaman zedelenen motivasyon, öz saygı, okula ve öğrenmeye karşı negatif tutumlar, derse katılım gibi birçok değişken üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Ayrıca etkin öğrenme, ezberciliği önlemekte, araştırmacı yaşam boyu öğrenen, eleştirel düşünceye sahip yaratıcı ve üretken bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktadır. Etkin öğrenme yöntemleriyle öğrencinin, öğrenme ile ilgili kararlar alması ve kendi zihinsel yeteneklerini kullanarak ürün meydana getirmesini sağlar. Öğrenci, öğrenme ile ilgili karar alma esnasında kendi kendine soru sormaktadır: nasıl öğreneyim?, neyi öğrenemedim?, zamanı nasıl kullanayım?, gibi soruları kendi kendine sorarak yanıt aramaktadır. Etkin öğrenme yöntemiyle, öğrenciye etkin öğrenmeyi sağlamak amacıyla sınıfta uygulanabilir. Öğrencilere, iyi tasarlanmış sorularla yapılandırılmış grup tartışmaların yapılması. Yapılandırılmamış grup tartışmaların yapılması, öğrencinin sorularıyla dersin akışını belirlediği yapılandırılmış tartışma yönteminin uygulanması, öğrencilerin bir projeye yada soruna uygulanması, böylece öğrenciyi daha geniş kapsamda düşünmeyi öğrenmektedir. Etkin öğrenmeyle sözü geçen bu uygulamalar değişik adlarla adlandırılırsalar da, değişik düzenlemelerde olsalar da, temel olarak öğrencilerin zihinsel süreçlerini harekete geçiren bir yapılanma gösterirler. Bu yapılanma içinde de öğrencinin öğrenmesi etkin bir biçimde gerçekleşir. Geleneksel olmayan bu yöntemler öğretmenler için korkutucu, riskli ve belirsizmiş gibi görünebilir. Öğrencide, öğretmende bu yeni yöntemleri alışmasına zaman gerektirir. (Açıkgöz, K.Ü., 1997).

5. Etkin Öğrenmede Dinlemenin Yararları

Etkin öğrenme nasıl öğrenilir? Etkin öğrenme de, etkin dinleme öğrencinin iletildiğini doğru anlamamızı sağlar. Edilgin dinlemenin aksine, etkin dinleme ilk önce öğrenciyle etkileşimi gerektirir ve aynı zamanda öğrenciye öğretmenin onu anladığını gösteren geri iletme verir. Etkin dinlemenin etkili olabilmesi için öğretmenin belirli bazı tutumlara sahip olması gerekiyor. Bunlar olmadan öğretmenler içtenlikten uzak ve yönlendirici olarak algılanır, hatta etkin öğrenmede en doğru yapılan etkin dinleme bile öğrenciye yapay ve mekanik görülebilir. Etkin dinleme, öğrencilere düşüncelerinin saygıyla karşılandığı, anlaşıldığı ve kabul edildiği duygusunu verir. Ancak etkin öğrenmede güven, eş duyum, kabul ve değerlendirme içtenlikle değilse, etkin dinleme, mekanik ve yapmacık olma tehlikesini taşır. Etkin öğrenmede, daha açık ve dürüst bir iletişim istendiğinde, etkin dinleme ona yardımcı olur. Etkin dinleme öğrencileri belirli konular üzerinde tartışmayı yüreklendirir, öğrenmeye direnen öğrencinin direncini kırar, öğrencilerin olumsuz olaylarla ilgili duygularını sınıf içinde açıkça tartışmalarına yardımcı olur. (Thomas, G. TET, 2001).

Etkin öğrenme öğrencileri dürüst ve açık olmaya yöneltmektedir. Öğretmen değerlendirmeden kaçınarak kendi tartışmalarını yönlendirmeleri için tüm sorumluluğu çocuklara bırakır, böylece etkin öğrenmede etkin dinleme, tartışmasız en iyi eğitim biçimidir. Öğretmen, öğrencinin dile getirdiği duygu ve

düşüncelerini bir öğrencide olmaması gereken düşünceler varsa bile gerçekten kabul edebilmelidir. Öğrenciler kendi duygularını açıkça dile getirip derinlemesine incelediklerinde onlardan kurtulabilir. Öğretmen bu durumda ise öğrencinin bu duyguları geçici ve anlık olduğunu bilmektedir. Etkin öğrenme öğrencilerin duygudan duyguya atlamalarına ve duyguların açığa çıkarak boşaltmasına yardımcı olur. Öğretmen bu durumda öğrencinin sorunlarına yardımcı olmayı istemeli ve bunun için zaman ayırmalı, sorunu olan her öğrenciyle birlikte olmalı ama öğretmen kendi kimliğini korumalıdır.

Etkin öğrenmede etkin dinleme, öğrenciyle öğretmen arasında daha yakın ve anlamlı bir ilişkinin kurulmasını sağlar. Öğretmenin kendisini dinlediğini bilen öğrenci de, kendi değer ve önem duygusu gelişir. Öğrencinin kendine saygısı artar ve anlaşılmaktan mutlu olduğu için kendisini dinleyen öğretmene daha sıcak duygular beslemeye başlar. (Thomas, G. TET, 2001).

Bu durumda öğretmenlik, değişen aile yapısına, yükselen toplumsal değerlere değişik modernleşen okul binalarına karşın değişmeyen programlarına, okul dışında İnternet aracılığıyla dünya ile bağlantı kuran öğrenciyi sınıfta hata edilgin tutan sisteme ve bilinen bilinmeyen birçok nedene bağlı olarak gitgide “zor zanaat” olmaya başladı. Etkin öğrenme, öğretmenlere soyut bir takım öneriler yerine işlerini kolaylaştıracak yeni beceriler kazanıldığını söyleyebiliriz. Bu beceriler yardımıyla öğretmenler “giydirilmiş öğretmen rolleri”nden sıyrılıp öğrencileri ile “kendileri” olarak iletişim kurabilecek ve böylece onlar üzerindeki etkilerini artırabileceklerdir. Çünkü bu yöntemi kullanan öğretmen, öğrencilerin tüm sorunlarını üstlenmekten vazgeçtiklerini daha kabul edici bir kişilik edindiklerini iyi bir dinleyici olduklarını ve iletişim engellerini kullanmadıkları için öğrenciler tarafından saygı görüldüğünü saygıyla dinlendiğini ve öğretmenlik mesleklerini severek yaptıklarını söyleyebiliriz.

6. Etkin Öğrenme Ve Program Geliştirme

Eğitimin en önemli fonksiyonlarından biri insan denen varlık sosyal bir varlık yapmaktır. İnsanın hem cinsleri ile iletişim ve etkileşim içinde yaşamasında gerekli olan bilişsel, duyuşsal ve psiko – motor davranışları kazandırmasıdır. Etkin öğrenme, bireyin öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlama yaklaşımıdır. Bu katılımı sağlayabilmek için öğrencilere okuma, yazma, konuşma ve problem çözme gibi işlemlerin kendi kendilerine yapma olanağının verilmesi gerekir. Etkin öğrenme yoluyla öğrenmeyi ve düşünmeyi öğrenmenin az başarılı öğrencileri de etkilediğini söyleyebiliriz. Ancak geleneksel eğitimde baskın olan ezbercilik, bu sistemde yerini merak duyma, kuşku duyma, deneyerek öğrenmeye bırakmıştır. (Demirel, Ö., 2001. s. 211).

Etkin öğrenme özellikle eğitim durumları ve değerlendirme öğelerini daha fazla etkilediğini söyleyebiliriz. Öğretmenin anlattığı, konuştuğu başka bir deyişle etkin olduğu ortamdan öğrencinin okuduğu, yazdığı, tartıştığını öğrendiğini günlük hayatında kullandığı bir öğrenme ortamına geçiş söz konusudur. Etkin öğrenme, öğrenmeyi öğretmeye yaşam boyu öğrenme kavramlarını da beraberine getirmektedir. Çünkü öğrenci, kendi öğrenmesinde karar verme sürecine katılan, kendi öğrenmesini yönlendiren ve değerlendirebilen öğrenci, öğrenmesini yönettiği gibi okul bittikten sonra da uzun yıllar devam ettiğini söyleyebiliriz.

Etkin öğrenme, her düzeyde ve her konuda uygulanabilecek oldukça pratik stratejileri içermektedir. Bu planlanması ve uygulanması zor olmayan etkinliklerle, öğrencilerin öğrenmeye etkin katılımlarını, öğrenmeyi anlamlı hale getirmelerini ve öğrendiklerini yaşam boyu devam etmeleri sağlanabilir (Demirel, Ö., 2001. s. 211).

7. Etkin Öğrenmenin Önündeki Engeller

Etkin öğrenmenin uygulanması başta öğrenci, ortam ve öğretmen olmak üzere öğretim sisteminin çeşitli öğelerden kaynaklanan nedenlerden engellenebilir. Öğrenciler, bağımsız çalışmayı kendi öğrenmeleri ile ilgili kararları almaya alışık olmayabilirler bu düzenlemeye alışacaklarına yada yapabileceklerine inanmayabilirler. Bazı öğrenciler öğrenmeyle ilgili kararların yalnızca öğretmen tarafından alınabileceğini düşünerek sorumluluğu öğretmene atarlar. Öğretmenler de bu durumda, öğrencinin durumunu görüp kontrolü ele almak zorunda olduğunu hissederler. Öğrenciler için söz konusu olan bu engeller, öğretmenler açısından da önem taşımaktadır. Öğretmenlerin etkin öğrenmeye inanmıyor, onu bilmiyor olması etkin öğrenme düşüncesinin en büyük engellerindedir. Bu durumda bazı öğretmenler kontrolü öğrencilere vermekten çekinebilirler. Öğretmen öğrencilere sorumluluk verse bile başlangıçta onların başaramayacağını görünce tekrar eski haline gelmesi, etkin öğrenme uygulamalarının sonunu getirecektir. Bunlar aşılması olanaksız engeller değildir. Burada asıl önemli olan öğretmenin niyeti ve yeterli isteğin olmasıdır. Etkin öğrenmenin önündeki en büyük engel, bütün yeniliklerin önünde en büyük engel olan “değişmeye karşı direnme” olduğu söylenebilir. Genelde etkin öğrenmenin uygulanmaması için hiçbir ciddi engel olmadığı görülmüştür.

Etkin öğrenme, öğrenen kişilerin kendilerinde var olan değer yargıları ile yaşantılarını kullanarak bilgiyi öğrenebilecekleri görüşünü savunur. Böylece bilgi konu alanlarına bağlı olarak değil, bireylerin yarattığı ve ifade ettiği şekilde yapılandırılarak var olur. Etkin öğrenme yöntemi ile öğrenciler araştırmaları için bilgi kaynaklarını kendileri kullanırlar. Öğrenciler ve öğretmenler değişik kaynaklardan bilgiyi bulma, toplama organize etme için çaba harcarlar. (Simons 1997: s.21-22)Etkin öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin kendi anlayışlarını yaşantıları ile karşılaştırıp ortaya çıkarabilmelerini sağlayarak, grup etkileşimini teşvik etmeyi planlar. Bu yaklaşım öğrencinin yeni yaşantılar üzerinde düşünmesini, bu yaşantıların var olan anlayışlarla ilişkisinin kurulmasını ve farklı anlayışların dünyayla ilgili daha gelişmiş bir bakış açısının nasıl kazandırılacağını göstermesini sağlamaktadır.

8. Sonuç ve Öneriler

Tüm bu anlattıklarımıza baktığımızda, geleneksel yöntemle yapılan uygulamalara kıyasla, etkin öğrenme modeliyle yapılan uygulamaların çok daha etkili olduğu, böylece öğrenme de kalıcılığın sağlandığı, öğrencilerin merkeze alınarak dinleyici konumundan kurtulup, kendileri araştırarak öğrenen, sınıfta öğrenci – öğrenci, öğretmen – öğrenci etkileşiminin sürekli olduğu, işbirliği ve bilgi paylaşımı ile öğrenmenin gerçekleştiği, öğrencilerin eğlendiği ve dersten zevk aldığı ortamların olduğu ortaya çıkmıştır. Etkin öğrenmenin temel düşüncelerine baktığımızda, etkin öğrenme düşüncesinin yayılmasındaki gecikmenin nedeni

yüzyıllın başından beri psikoloji ve eğitim bilim alanlarında davranışçılık akımının egemen olmasıdır. Davranışçılık akımına göre ise öğrenme, uyarın – tepki bağıının oluşması ve bu bağıın pekiştiricilerle güçlendirilmesi süreci olarak görülmektedir.

Etkin öğrenme, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Öğrencilerin öğrendiklerini öğrenmelerini okumaları, yazmaları, tartışmaları, geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirmeleri, günlük yaşamlarında uygulamaları ve bu var olan problemlerin çözümüne yardım eder. etkin öğrenmede öğrencilerin motivasyonu artar ve sınıf disiplini problemleri azalır. Etkin öğrenmede öğrenme, ortamı hem sınıf için hem de sınıf dışını kapsamaktadır. Etkin öğrenme sırasında, bu yaklaşımın temelinde grup çalışmalarına ve grup ödülleriyle fazlaca yer verilir. Bu yaklaşımda, öğrenciler öğretmen yerine arkadaşlarından yardım alır, anlamadıkları yerleri bilen bir arkadaşlarına sorarak öğrenirler ve tartışır. Burada ise öğretmenin görevi öğrencileri yönlendirmektir.

Etkin öğrenmenin, başarıyı artırdığı, bununla da kalmayıp geleneksel öğretimde ihmal edilen, hatta zaman zaman zedelenen motivasyon, öz saygı, okula ve öğrenmeye karşı negatif tutumlar, derse katılım gibi birçok değişken üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Ayrıca etkin öğrenme, ezberciliği önlemekte, araştırmacı yaşam boyu öğrenen, eleştirel düşünceye sahip yaratıcı ve üretken bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktadır. Etkin öğrenme, öğrencileri öğrenme sürecine okuma, yazma, drama, problem – çözme, tartışma gibi öğretim teknikleri ile katılır. Etkin öğrenme öğrencilerin sınıf içinde etkin olmasını gerektirir. Bu süreç sadece dersi dinlemenin dışında problemleri grup çalışması ile çözme, tartışmalarda yer almak, soruları cevaplandırma içerir. Yapılan araştırmalara göre etkin öğrenme başarıyı artırıp, bununla da kalmayıp geleneksel öğretimde ihmal edilen, hatta zaman zaman zedelenen güdü – motivasyon, öz saygı, okula ve öğrenmeye yönelik negatif tutumlar, arkadaşlık ilişkileri ve derse katılım gibi birçok değişken üzerinde olumlu etkileri olduğunu büyük sayıda var olan araştırmalarda kanıtlanmıştır. Etkin öğrenme ezberciliği önlemekte; araştırmacı yaşam boyu öğrenen, eleştirel düşünceye sahip yaratıcı ve üretken bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktadır.

Etkin öğrenme öğrencileri dürüst ve açık olmaya yöneltmektedir. Öğretmen değerlendirmeden kaçınarak kendi tartışmalarını yönlendirmeleri için tüm sorumluluğu çocuklara bırakır, böylece etkin öğrenmede etkin dinleme, tartışmasız en iyi eğitim biçimidir. Öğretmen, öğrencinin dile getirdiği duygu ve düşüncelerini bir öğrencide olmaması gereken düşünceler varsa bile gerçekten kabul edebilmelidir. Öğrenciler kendi duygularını açıkça dile getirip derinlemesine incelediklerinde onlardan kurtulabilir. Derslerle ilgili hazırlanan eğitim programlarını desteklemek üzere materyal hazırlama ekibi de oluşturulmaktadır. Sistemli bir çalışma için hazırlanacak öğretim programlarının hedefleri, içeriği, eğitim durumu ve değerlendirme, boyutları birbiri ile tutarlı olmalı. Geleneksel yöntemle yani öğretmenin aktif anlatıcı rolünü üstlendiği anlatım yöntemi ile ders işlemenin öğretim ortamında yarattığı sorunlar nedeniyle, öğrencinin etkin olarak katıldığı etkin öğrenme yönteminin kullanılması uygun olabilir. Bloom'un taksonomisinde öğrenmenin her basamağının sırayla geçilmesi, bir basamağa gerekli ağırlık verilmeden diğerine geçilmesinin mümkün olmayacağı belirtilmektedir. Etkin öğrenme ile öğrencinin bilgi basamağında öğrendiklerini

kendi ifadeleriyle anlatılması sağlanarak kavrama basamağının istenen şekilde olmasına çalışılmaktadır.

Etkin öğrenme modeli, öğretmen-öğrenci iletişiminin yanında öğrenciler arasında olanak sağlar. Öğrencilerin başkaları ile becerilerini paylaşması ve birlikte çalışarak onlardan aldığı güçle çalışmasını yoğunlaştırarak sürdürmesi önemlidir. Etkin öğrenme öğrencilerin duygudan duyguya atlamalarına ve duyguların açığa çıkarak boşaltmasına yardımcı olur. Öğretmen bu durumda öğrencinin sorunlarına yardımcı olmayı istemeli ve bunun için zaman ayırmalı, sorunu olan her öğrenciyle birlikte olmalı ama öğretmen kendi kimliğini korumalıdır. Etkin öğrenme tekniklerini uygulamaya yönelik girişimler Türkiye’de de bazı okullar tarafından yapılmaktadır. Bu girişimlerin sonuçlarını görmek ve sağlıklı bir değerlendirme yapmak için henüz çok erken. Ancak, öğretim tekniklerinde böyle bir yenilenmeye girişmek olumlu bireysel çabaların işaretçisi. Bu yüzden eğitim sistemimizin bir çok yönden gözden geçirilmesi gerekiyor. Sürekli sistem değişikliği yapılması öğrencileri ve en önemlisi onların düşünce sistemlerini karmaşaya sürüklüyor olmasıdır. Bu sistem değişiklikleri arasında, bir yandan da düşünen zihinler yetiştirmeye çabalamak büyük bir özveri gerektiriyor.

Kaynakça

- Açıkgöz. K. Ün. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Ankara.
- Bakırcıoğlu, Rasim. (2000). *İlk, Orta Ve Yüksek Öğretimde Psikolojik Danışma Ve Rehberlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bonwell, Charles, And James A. Eison. (1997). *Active Learning, Creating Excitement In The Classroom*. Washington D.C.
- Contact The Center For Teaching And Learning Services Is A Unit Of The Office Of Human Resources.
- Çağdaş Eğitim / Eğitim Öğretim Dergisi Yıl.23. Sayı. 240. Şubat 1998. s.13
- Demirel Özcan. (2000). *Kurumdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel Özcan. (2001). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doyle,W. Content Representation In The Teachers Definitions Of Academic Work. *Journal Of Curriculum Studies*. 1997. 18.s.365 – 379.
- Garner, R. Towards A Theory Of Setting. *Review Of Educational Research*. 1998 60. s. 517 1- 531.
- Klein Amelia. *All About Ants. Discovery Learning In The Primary Grades*. 1999, s. 23-27.
- Kuzgun, Yıldız. (1992). *Psikolojik Danışma Ve Rehberlik*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Lightfoot,C., Cole, M. Ve Cole, R.S. (2005). *The Development Of Children*. New York: Worth Publisher.
- Saban Ahmet, (2000). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Simons M. (1997). *Problems And Principles In English Teaching*. Oxford Pergamon Press. s.21-22.
- Siberman M. (1996). *Active Learning: 101 Strategies To Teach Any Subject*.
- Silverman, R.E. *Psychology*. Meredith Corporation, 1998, S.221.
- Stern, D. (1997). *Active Learning For Student And Teachers*. OECD.
- Tayfun Özkaya (2000). *Aktif Öğrenim Notları*. İstanbul.
- Thomas Gordon, (2001). *Teacher Effectiveness Training (T.E.T)*. Gordon International C.A.USA.
- Tuncor F. (2000). *Eğitici Çocuk Oyunları*. İstanbul: Esin Yayınları.

Osman Emin

University of St. Cyril and Methodius, Skopje

Effective Use of Cognitive Competencies

Abstract: “Activity” includes conscious physical and mental movements. When a person thinks about the cases, tries to find the possible solutions of his/her problems, thinks about the cause and effect relationships and produces concrete events, it means that this person is doing an activity. During the learning period, when the number of activities increases, the stimulator – reaction relationship also increases. According to Psychologist Guthrie, activity is based on learning. Guthrie explained this relationship in the following way “What we do is what we learn and also we learn while practicing it. If you want to know what somebody has learned; you should observe what that person is doing”.

Keywords: *education, learning, active learning, activity in education, active listening.*

10. SINIF TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS KİTABINDAKİ METİNLERDE TÜRK KÜLTÜRÜNÜN İZLERİ

Gonca Al

Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye Cumhuriyeti
algonca8@gmail.com

Özet: Kültür, bir milletin tarih boyunca oluşturduğu maddi ve manevi unsurların bütünüdür. Kendi kültürünü tanıyan, benimseyen bireyler ve milletler gelişir; kültürel değerlerine bağlı kalmayan, özünü unutan birey ve milletler ise yok olmaya mahkumdur. Dil kültürün en önemli taşıyıcısı ve aktarıcısıdır. Ülkemizde okullarda da eğitim öğretim faaliyetleri ile kültür aktarımı yapılmaktadır. Bu makalede de 10. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabındaki anlatmaya bağlı edebi metinlerde Türk kültürüne ait unsurlar incelenmiştir. Metinlerin tarihi dönemler içerisindeki kültürel değişimden nasıl etkilendiği de içerdikleri kültürel unsurlar ve dildeki yabancı kelimeler aracılığıyla görülmüştür. Türk kültürüne ait savaçılık, kurt, aile, ölene saygı, din, at, misafirperverlik, âşıklık, saz çalma, türkü söyleme, toy, şölen, âh etme gibi birçok unsura metinlerde yer verilmiştir. Ders kitabının Türk kültürü unsuru açısından zengin olduğu görülür.

Anahtar Kelimeler: *Türk dili ve edebiyatı, ders kitabı, kültür, kültürel unsurlar.*

1. Giriş

Bir milletin varlığı, kendini uzun yıllar devam ettirebilmesi ve geliştirebilmesi kültürel değerlerine bağlılığı ile ilişkilidir. Bu bakımdan milleti oluşturan bireylerin kendi kültürünü tanıması, benimsemesi, ileri seviyelere taşıyacak bilince de sahip olması gerekmektedir. Kaplan (2012), bu konu ile ilgili "Bir millet, kendisini hiçe sayarak yabancıların manevi kölesi olursa, er geç maddi kölesi de olur." der (s. 36).

Kültür, Türk Dil Kurumu Yayınları'nca basılan Türkçe Sözlük'te (2009) "1. Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin. 2. Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü." şeklinde tanımlanmıştır (s. 1282). Ziya Gökalp (1968), kültür için "hars" ifadesini kullanır; kültürü "Bir milletin dinî, ahlâkî, hukukî, muakalevî, bedîî, lisanî, iktisadî, fennî hayatlarının ahenkli mecmuasıdır." şeklinde tarif eder (s. 27).

Kültür için bir milletin tarih boyunca oluşturduğu maddi ve manevi unsurların bütünüdür, denilebilir. Bu biraz daha açılırsa insanların yaşama biçimi, örf, âdet, gelenek, görenekleri, dini inanışları, yazılı ve sözlü eserleri, dili ve edebiyatı, sanatı, felsefesi, halk inançları, alışkanlıkları, kullandıkları eşyalar, ahlâkı, değerleri, sembolleri, ekonomik anlayışı, törenleri, müzik, resim, oyun,

yöresel kıyafetleri, mimari yapıları vs. kültürü oluşturur. "Teknik, ekonomi, hukuk, estetik, bilim, devlet, yöntem, insanın meydana getirdiği her şey kültüre girer. Örgütler, dernekler, kurumlar, okullar, tüm kendilerine ilişkin şeylerle birlikte kültürden sayılırlar." (Uygur, 1996, s. 17).

Kültürün alanında yer alan her şeyin birbiri ile ilişkili ve bir bütün olduğu söylenebilir. Toplumu oluşturan bireyler bu bütünü eğitimle ve yaşayarak öğrenirler. "Bir çocuk dünyaya geldikten sonra aile, okul, iş yeri, çarşı vesair vasıtalarla içinde yaşadığı toplumun kültürünü alır, şahsiyetine mal eder. Çocuk bu suretle içinde yaşadığı toplumun bir uzvu ve temsilcisi olur. Bir millete mensup olan her fert; o milletin kültürünü, dilini, dinini, zevkini, inançlarını, örf ve âdetlerini beraberinde taşır." (Kaplan, 2012, s. 26).

"Günlük dil veya edebi dil, baştan başa bir kültür hazinesidir." (Kaplan, 2012, s. 12). Diğer bir ifade ile dil ve edebiyat toplumdaki kültürel değerleri yansıtır. Göçer (2011), dilin geçmiş ile gelecek arasında bir köprü vazifesi gördüğünü, milletin zengin kültür birikimini dil sayesinde gelecek nesillere aktardığını belirtir (s. 4).

Mehmet Kaplan (2012), insan yığınlarını millet yapan amilin kültür olduğunu, kültürün fertleri aşip onlara şekil, yön ve şahsiyet verdiğini söyleyerek kültürün önemine değinir (s. 24). Kültür, sanat dallarından, toplumu etkileyen büyük olaylardan örneğin; ekonomik krizler, doğal afetler gibi olgulardan ve her türlü bilimsel gelişmeden etkilenir ve beslenir (İzdem, 1972, s. 196). Türklerin Orta Asya'dan farklı sebeplerden ötürü çeşitli yerlere göçü, komşu olduğu devletlerle ilişkileri, İslamiyeti kabulü ile yeni bir kültür alanı ile tanışması, 19. yüzyılda Batı ile ilişkilerin artması sonucunda zamanla kültürel unsurlarında da çeşitlenmelere sebep olmuştur, denilebilir. Göçer (2011), bir ülkenin yetişmekte olan nesillerinin eğer kendi sanat, dil ve edebiyatlarının mâzisini, değerini bilmez; bunların değişme, gelişme ve olgunlaşmasından haberi olmazsa ilerde övünebilecekleri kültür mirası hazinelerinden yoksun kalmak tehlikesi ile karşı karşıya kalacaklarını söyler (s. 4).

"Genç kuşaklar, içinde yaşadıkları toplumun kültürünü eğitim yoluyla öğrenirler ve günlük hayatlarına yansıtır. Bu kurumlarda öğretimi yapılan disiplinler, genel olarak kitaplar aracılığıyla uygulamaya dönüşür ve hayat bulur." (Altunal, 2015, s. 2). Öğrencilere okullarda verilen eğitim ile doğrudan yahut dolaylı şekillerde kültür aktarımı da yapılmış olur.

Türkiye'de eğitim öğretim Milli Eğitim Temel Kanunu'na uygun olarak hazırlanan öğretim programları çerçevesine uygun yapılmaktadır. Programda yer alan "Metinde milli, manevi, evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihi ve mitolojik öğeleri bulur." kazanımı kültürel değerlerle doğrudan ilgilidir (MEB, 2018, s. 24).

Programlardaki kazanımların öğrencilere ulaşmasında kullanılan araçlardan biri de ders kitaplarıdır. Ders kitaplarında kullanılan metinler milli kültüre aykırı unsurlar içermemeli, öğrencilere kendi benliklerini ve milli kültürlerini hatırlatıcı, zenginleştirici ve benimsetici şekilde seçilmelidir.

Bu makalede 10. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabındaki anlatmaya bağlı edebi metinlerde Türk kültürüne ait unsurlardan hangilerinin yer aldığı ve öğrencilere bu değerlerden hangilerinin kazandırabileceği araştırılmak istenmektedir.

2. Yöntem

Kültür ve Türk kültürü ile ilgili alan araştırması yapılmış, 10. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabındaki anlatmaya bağlı edebi metinlerde doküman incelemesi yöntemi ile kültürel unsurlar bulunmuştur.

3. Örneklem

2018 yılına ait MEB Yayınları 10. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabındaki anlatmaya bağlı metinler incelenmiştir. Hikâye ünitesinde "Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Destanını Beyan Eder Hanım Hey", "Kerem ile Aslı", "Hayber Kalesi Cengi", "Leyla vü Mecnun", "Kediler", "Yüksek Ökçeler"; destan ünitesinde "Şahmeran ve Lokman Hekim Efsanesi", "Oğuz Kağan Destanı", "Battal Gazi Destanı", "Üç Şehitler Destanı"; roman ünitesinde de "Felâton Bey ile Râkım Efendi", "Mai ve Siyah", "Ateşten Gömlek" metinleri yer almaktadır. Ders kitaplarında verilen bu metinler dersin süresi ve kazanımlar ekseninde anlam bütünlüğü bozulmaksızın kısaltılmıştır. Araştırmanın örneklemini kitapta yer alan metinler oluşturmaktadır.

4. Bulgular

Verilen metinlerde Türk kültürüne ait şu izlere rastlanmıştır:

4.1. Kişilere Hitap Şekli

Türkler İslam öncesinde yöneticilerine ya da saygı duydukları, değerli gördükleri kişilere kağan, han, bey gibi kelimelerle hitap etmektedir. Günümüzde de bunun bir uzantısı olarak saygın kişilere hitap edilirken isimlerinin yanına bey, hanım gibi unvanlar eklenir; aileler çocuklarına Kağan, Han gibi isimler verir. Ders kitabındaki metinlerde de bu saygınlık ifade eden kelimelere sıkça yer verilerek değerlerin önemi ve devamı sağlanmaya çalışılmıştır.

Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Destanını Beyan Eder Hanım Hey adlı metinde "Meğer *hanım*, Oğuz'da Duha Koca oğlu Deli Dumrul derlerdi, bir er var idi." şeklinde geçmektedir (Koca, 2018, s. 36). Oğuz Kağan Destanı'nda ise "Yine günlerden bir gün Ay *Kağan*'ın gözü parladı." (s. 145), "Yine o zamanlarda sağ yanda Altun *Kağan* adında bir kağan vardı. Bu Altun *Kağan*, Oğuz *Kağan*'a elçi gönderdi." (s. 146), "Urum *Kağan*'ın bir kardeşi vardı, adı Uruz *Bey* idi." (s. 147) şeklinde yer alır. Oğuz Kağan, diğer Türk boylarının kendisine itaat etmesini isterken de yine kendisine "kağan" şeklinde hitap eder: "Ben Türk-Uygurların *kağanıyım* ve yeryüzünün dört köşesinin *kağanı* olsam gerekir. Sizden itaat dilerim." (s. 146). Destanda geçen isimlerde yine "Uluğ Ordu *Bey*, Kıpçak *Bey*" isimlerinde bu unsura rastlanır.

İslam dininin kabulü sonrasında gazi, seyyid gibi unvanlar da görülmeye başlar. Gazi, "Müslümanlıkta düşmanla savaşan veya savaş yapmış kimse" (TDK, 2009, s. 732); seyyid "1. Bir topluluğun ileri gelen kişisi. 2. Hazreti Muhammed'in soyundan olan kimse." anlamlarına gelir (s. 1744). Bu unvanlar da zamanla Türk kültüründe yer etmiştir. Battal Gazi Destanı'nda "Ben *Seyyid* Battal *Gazi*'yim.", "Ahmed Tarran *Gazi* ve Mumlan-ı *Gazi*'yi öldürmek istemiş." şeklinde örnekleri görülmektedir (Koca, 2018, s.153).

Tanzimat Dönemi'nde Türk kültürü Batı kültürünün etkisi altına girer. Bunun bir sonucu olarak Fransızca kelimeler de metinlerde yer edinir. Felatun Bey ile Rakım Efendi adlı metinde de Felâton ve Râkım Efendiler birbiri ile konuşurken Fransızca kelimelere yer verir: "Hay hay, *adiyo monşer*" (s. 184). Ateşten Gömlek adlı metinde Salime Hanım Ayşe'ye "*Ah Mösyö*" şeklinde hitap eder (s. 200).

4.2. Yiğitlik, Savaşçılık, Kahramanlık

Türklerin bağımsızlığına düşkün bir millet olduğu, tarih boyunca başka millet ve devletlerin boyunduruğunda yaşamadan hep kendi bağımsızlıklarını ilan edip devlet kurdukları bilinmektedir. Bu da onların savaşçı özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Savaşçılık ve yiğitlik unsurları da metinlerde fazlaca yer edinmiştir.

Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Destanını Beyan Eder Hanım Hey adlı metinde Deli Dumrul köprüsünden geçmeyenlere kafa tutar ve "Benden güçlü er var mıdır ki *çüksün benle savaşsın, benim erliğim, yiğitliğim, bahadırlığım, kahramanlığım* Rum'a, Şam'a gitsin, ün salsın." der (Koca, 2018, s. 36). Yine Deli Dumrul kahramanlık konusunda Azrail'e bile kafa tutar: "Bre Azrail dediğiniz ne kişidir ki adamın canını alıyor, yâ kadir Allah, birliğinin hakkı için Azrail'i benim gözüme göster, *savaşayım, çekişeyim, mücadele edeyim*, güzel yiğidin canını kurtarayım, bir daha güzel yiğidin canını almasın." (s. 36). Hayber Kalesi Cengi adlı metinde Hz. Ali'nin gayrimüslimlere karşı yiğitliği, kahramanlıkları (s. 53), Oğuz Kağan Destanı adlı metinde *Oğuz Kağan'ın* savaşçı özelliklerine yer verilip kahramanlıkları anlatılmakta (s. 146), Battal Gazi Destanı adlı metinde *Seyyid Battal Gazi'nin* kâfirlere karşı yiğitlik ve kahramanlıklarına yer verilmekte (2018, s. 153), Üç Şehitler Destanı adlı metinde *Mustafa Kemal'in* kahramanlıkları yer almakta (2018, s. 160), Ateşten Gömlek adlı metinde *Ayşe ve İhsan'ın* Yunan ve İngilizlere karşı kahramanlıklarına yer verilmektedir (s. 202).

Metinlerde savaşçılık ve yiğitlik özelliklerine fazla yerilmesi bu değerlerin bir millet için vazgeçilemez olmasından kaynaklıdır. Çünkü başka devletler karşısında bağımsız olma, bir devleti devlet yapan unsurdur. Öğrencilere başka milletler ve devletlere bağlı olmama, onların karşısında kendi sınırları içinde bir bütün, özgür, istediğini yapabilen ve dil, din, kültür bakımlarından da kendine has ve bağımsız olma değeri verilmesi amaçlanmıştır. Bu da ancak kendi kültürel değerlerini koruyarak gerçekleşecektir.

4.3. Misafirperverlik

Türk kültüründe akrabalar ve arkadaşlar birbirini ziyaret eder, hatırlarını sorup gönüllerini hoş ederler. Gelenek ve göreneklerde misafir hep el üstünde tutulur, misafir ağırlamak Türkler için büyük önem arz eder. Misafir geleceği zaman önceden hazırlık yapılır, misafiri memnun etmek için en güzel yemekler hazırlanır, evler temizlenir. Misafir geldiğinde de güleryüz gösterilip sohbet edilir. Metinlerde de misafirperverlik değeri seçilerek öğrencilere kültürel aktarımı amaçlanmıştır.

Şahmeran ve Lokman Hekim Efsanesi'nde "yılanların yaşadığı mağaraya yanlışlıkla giren bir adam yılanlar tarafından yakalanıp padişahları Şahmeran'a götürülür. (...) Şahmeran *adama çok iyi davranır. Adamın bir dediği iki edilmeden bütün ihtiyaçları karşılanır*. Adam günlerinin büyük bir bölümünü Şahmeran ile

sohbet ederek geçirir." (Koca, 2018, s. 142). Felâton Bey ile Râkım Efendi adlı metinde Râkım, Ziklasları evine davet eder ve "gösterdiği *Türk misafirperverliği* ile dostluklarını iletir." (s. 184).

4.4. Doğumla İlgili Ritüeller

Çocuk yarınlar için ümit demektir, gelecek demektir. Doğan çocuk sayısı ailenin soyunun devamını o kadar arttırmaktadır. Çocukları olan aileler bu sebeple mutlu olur, mutluluklarını tanıdıkları insanlarla çeşitli şekillerde paylaşır. Günümüzde de çocuk doğduğunda çeşitli zamanlarda mevlit, diş çıkarma, doğum günü gibi çeşitli vesilelerle bazı merasimler düzenlenir.

Deli Dumrul Hikâyesi'nde de babası Deli Dumrul için düzenlediği töreni şöyle dile getirir: "*Doğduğunda dokuz erkek deve kestiğim aslan oğul*" (Koca, 2018, s. 38), "annesi de oğlunu "*dolma beşiklerle*" doladığını ifade eder (s. 40).

4.5. Ölen Kişiyeye Saygı

Ölüm dünyadan ebediyen ayrılışı ifade eder. Bu yüzden sevilen bir kişinin ölümü de ardında kalanları üzer. Türklerde de ölümler dolayısıyla acılarının büyüklüğünü ifade etmek için yas törenleri düzenlenir, ölen kişinin ardından ağıtlar yakılır, mezarı başında ağlanır. Ona duyulan saygı ile ölümü sonrasında -özellikle arefe günlerinde- mezarlar ziyaret edilir, Kur'an okunur. Metinlerde bu kültürel değere yer verilmesi öğrencilere kazandırılması açısından da önemlidir.

Deli Dumrul'un köprüsünün yanına konan obada ölen yiğit için "kimi oğul diye, kimi kardeş diye" ağlar, "O yiğit üzerine dehşetli bir feryat" kopar. Metinde bu durum "Hanım, bir güzel *yiğidimiz öldü, ona ağlıyoruz.*" şeklinde geçer (Koca, 2018, s. 36). Leyla vü Mecnun'da da Mecnun, Leyla'nın öldüğünü Zeyd'den öğrenince "onun *mezarı başına gider, ağlar, şiirler söyler.* Leyla'sının mezarını kucaklar". Türk kültüründe türbe ziyaretleri de önemli bir yer edinmiştir. Bu hikayede de "iki âşığı mezarı bir türbe gibi halkın ziyaret ettiği bir yer haline gelmiştir." (s. 57).

4.6. Şölen

Eski Türklerde hakanlar, hanlar, beyler veya varlıklı kimselerin mallarını yoksullara dağıttığı, bazı zamanlarda ziyafet düzenlediği bilinmektedir. "Bu ziyafetin karşılığı "şölen" olarak ifade edilmektedir." (Gökalp'ten aktaran Mandaloğlu, 2012, s. 228). Şölenlerin düzenlenmesi sosyal dayanışmanın, yardımlaşmanın güçlü olduğunu göstermektedir.

Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Destanını Beyan Eder Hanım Hey adlı metinde de "Ağıllarda akça koyunum gerek ise/Kara mutfak altında onun *şöleni* olsun." şeklinde yer alır (Koca, 2018, s. 38).

4.7. Toy

TDK Türkçe Sözlük'te "2. Ziyafet" şeklinde geçer (2009, s.1998). "Toyda yeme, içme, çalgı, oyun her türlü eğlenceler olurdu. Oğuzlar zevk ve sefayı çok sevdiklerinden her gün toy yaparlardı." (Gökalp'ten akt. Mandaloğlu, 2012, s. 227). "Başarı ve kutlama toyları, ilk av toyu, akın dönüşlerinde ve tutsaklıklardan kurtulmalarda yapılan toylar, düğün toyları, ölüm toyları, ölü aşları, ad verme toyları, çocuğu olmayanların yaptırdıkları dilek ve hacet toyları, yemin, uğurlama

ve karşılama toyları" gibi toy çeşitleri vardır (Ögel'den akt. Mandaloğlu, 2012, s. 227). Toy verme de şölen gibi halk arasında yardımlaşma, kaynaşma ve kültürün aktarımını attırdığı için metinlerde buna yer verilmesi ile bu değer in gelecek nesiller tarafından bilinmesi amaçlanmıştır.

Oğuz Kağan Destanı'nda "Sonra Oğuz Kağan büyük bir *toy* (ziyafet) verdi. Halka emir (verdi ki...) (Oğuz Kağan) halkı çağırınca ahâli birbirine danıştı ve geldi. Oğuz Kağan kırk masa ve kırk sıra yaptırdı. Türlü yemekler, (...), tatlılar, kımızlar yediler, içtiler." (Koca, 2018, s. 146).

4.8. Kurultay Kurulması

TDK Türkçe Sözlük'te kurultay "3. Eski Türklerde devlet işlerinin görüşülüp karara bağlandığı meclis." şeklinde ifade edilir (2009, s. 1268). Kurultay toplanarak devlete ait kararlar verilebilir. "Kurultay, başlangıçta Türklerde din töreni, bayram, yeme-içme toyu, eğlenme ile yarışmayı da içinde toplayan bir devlet toplantısıdır. Bu toplantılarda halk ile devlet birleşir ve kaynaşır. Bu kurultaylara Hunlarda halk da katılır." (Ögel'den akt. Mandaloğlu, 2012, s. 217).

Oğuz Kağan Destanı'nda "Ondan sonra Oğuz Kağan büyük bir *kurultay topladı*. Maiyetini ve halkını çağırttı. Onlar geldiler ve müşavere ettiler." şeklinde geçer (Koca, 2018, s. 148). Oğuz Kağan daha sonra yurdunu oğulları arasında paylaştırır ve şöyle der: "Ey oğullarım ben çok yol aşım; çok vuruşmalar gördüm; çok kargı ve çok ok attım; atla çok yürüdüm; düşmanlarımı ağılattım; dostlarımı güldürdüm. Ben *Gök Tanrı'ya (borcumu) ödedim*. Şimdi yurdumu size veriyorum." (s. 148). Oğuz Kağan'ın bu şekilde açıklama yapması da gücünü Gök Tanrı'dan aldığına vurgu yapar. Bir nevi "kağanlar Gök Tanrı tarafından tahtlarına oturtulmuştur." (Ögel'den akt. Mandaloğlu, 2012, s. 215).

Metinde alınan kararlarda halkın da görüşlerine önem verildiği yapılan kurultay toplantıları aracılığıyla hissettirilmektedir. Bu da demokratik bir toplum olmanın aslında temellerini oluşturan bir değerdir. Halkın yöneticisi tabi ki yönetilenlerle işbirliği içerisinde olmalıdır. Bu değer in de metinlerle öğrencilere aktarımını amaçlanmıştır.

4.9. Düğün/Evlenme

Toplumun temelini teşkil eden ailenin kurulması evliliklerle sağlanmaktadır. Evlilik de Türk kültüründe önemsenmekte; düğünlerle, törenlerle yapılmaktadır. Oğuz Kağan Destanı'nda da evlenme "aldı" şeklinde ifade edilir. "Oğuz Kağan onu görünce aklı gitti, sevdi, *aldı*." (Koca, 2018, s. 146). Leyla ile Mecnun adlı metinde "İbn-i Selam büyük bir *düğün* düzenleyerek Leyla ile evlenir." (s. 56). Felâton Bey ile Râkım Efendi adlı metinde Râkım, "Canan ile *nikâhlanır*." (s. 184).

4.10. Din-İnanç

Türkler İslam öncesinde Gök Tanrı'nın varlığına inanmaktadır. Oğuz Kağan Destanı'nda bu "Ben *Gök Tanrı'ya (borcumu) ödedim*. Şimdi yurdumu size veriyorum." şeklinde belirtilmiştir (Koca, 2018, s. 148).

Karahanlı Devleti zamanında ise İslamiyet kabul edilmiştir. İslam dinin etkisi Türk kültürüne yansımıştır. Metinlerde İslam etkisi şu şekillerde görülmektedir: Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Destanını Beyan Eder Hanım Hey

adlı metinde "Deli Dumrul önce Allah'a ve Azrail'e karşı gelmekte, kendisi canı ile cezalandırılacakken hatasını anlayıp "*can veren de, can alan da Allah'tır*" düşüncesini kabul edip Allah'tan af dilemektedir. Allah'ın üstünlüğü vurgulanmakta ve Allah'ın sıfatlarına da yer verilmektedir: "*Tanrı'nın birliğine yoktur güman*" (s. 39), "*Keremi çok kadir Tanrı/Daim duran cebbar Tanrı/Baki kalan settar Tanrı*" (s. 40). Deli Dumrul, tasavvuf anlayışının temelini teşkil eden Allah'ın mü'minlerin kalbinde olmasını da yalvarışları esnasında dile getirmektedir: "*Çok cahiller seni gökte yerde ister/Sen bizzat mü'minlerin gönlündesin.*" (s. 40). Hayber Kalesi Cengi adı metinde İslam dininin yayılması için savaşıldığı görülmektedir. Hayber Kalesi, Müslümanlara karşı saldırı için hazırlık yaptıkları öğrenilince Yahudilerden alınmak istenir. Bu şekilde İslamiyet korunmuş ve alınan bölgede de yayılmış olacaktır. "Hz. Muhammet dostları ile ibadet ettikten sonra yüzünü topluluğa dönerek *Hayber Kalesi'nin alınacağını müjdeler.*" (s. 51). Dini yaymak için Müslüman olmaya çağrı da yapılmıştır. "Peygamber Efendimiz'in Hayber'de yaşayanlara *Müslüman olmaları yönünde yaptığı çağrı*" şeklinde ders kitabında geçmektedir (s. 51).

Savaşlarda askeri gücün yanında iman gücü de önemli bir yer tutar. Tarihimizde de birçok savaşta iman gücünün üstünlüğüne inanılmaktadır. Bunlardan en bilineni Çanakkale Savaşı sırasında Koca Seyit'in savaş esnasında 276 kiloluk mermiyi kaldırabilmesi, savaş bittikten sonra aynı mermiyi kaldıramaması hadisesidir. İman gücü sayesinde pek çok başarı elde ettiğimiz de ders kitabındaki metinlerde verilmiştir. Hayber Kalesi Cengi adlı metinde Hz. Ali, Yahudi ile konuşmasında Peygamberimizin "*inanç gücü ile hareket*" ettiğini, "Ben de Tanrı'nın başka kulları gibi etten ve kemikten yaratılmışım. Fakat *bu madde gücünün dışında ben de öyle bir güç vardır ki işte ben ona bol bol sahibim.*" der (s. 53). Battal Gazi Destanı'nda da Battal din uğruna savaşan alp erenlerdendir. Metinde "Battal kafir alaylarını" dağıtınca "Halife, Seyyid'in erliğine *hayır dualar*" eder (s. 153). "Ahmed-i Tarran ve Mumlan-ı Gazi gelip halifenin huzurunda *secdeye kapanıp dua*" eder (s. 153). Halife ve yarenler "*şükür namazı*" kılar (s. 154).

4.11. Sancağın Taşınması

Bir devletin, askeri bir birliğin sembolüdür sancak. Savaşlarda sancak (bayrak) taşınır ve alınan bölgeye dikilir. Orda kimin sancağı dalganıyorsa orası o devlete ait kabul edilir. Türk kültüründe bayrak marşlar söylenirken göndere çekilir, milli bayramlarda resmi ve özel kurumlara asılır. Törenlerde bayrak devir teslimi yapılır. Bağımsızlığımızın sembolü olan bayrağa şiirler yazılmıştır. Bayrağa verilen önem o devlete verilen önemin bir sembolüdür. Bu da okullarda öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir değerdir. Metinde sancağın yere düşürülmemesi ve sağ elde taşınması ile bu kültürel değer öğrencilere kazandırılmak istenmiştir. Hayber Kalesi Cengi adlı metinde de "Hz. Ali Zülfikar'ını beline kuşanarak, *sancağı* da sağ aline alarak atına biner." (Koca, 2018, s. 52).

4.12. Hak Âşığı Olma

İslam öncesinde kopuz eşliğinde şiirler söyleyen kam, baksı, ozan gibi şairlerin yerini 16. yüzyıl sonrasında saz ile şiirler söyleyen âşıklar almıştır. Halk arasında sazla şiir söyleyen kimselere âşık denilmektedir. Bunlar maddi aşktan manevi aşk derecesine yükselmişler ve bir pirin elinden bade içerek âşıklığa

ulaşmışlardır. Bu tür âşıklar halk anlayışına göre “Hak Âşığı” diye adlandırılmış ve ilham kaynakları “İlâhi” olarak görülmüştür (Köprülü, 1962, s. 12). Cafer Özdemir makalesinde âşıkların özelliklerinden bazılarını saz çalma, rüyada bâde içme, destan söyleme, yalan söylememe, gurbete çıkarak diyar diyar gezme, kahvehanelerde sanatını icra etme, türkü söyleme vb. şeklinde sayar (2011, s. 135- 146). Fuat Köprülü, kökü geçmişe dayansa da âşık edebiyatının 16. yüzyılda oluşmaya başladığını, 17. yüzyılda olgunlaşmasını tamamladığını belirtir (1962, s. 30-31). Çünkü o döneme ait yeterince yazılı veri ve geleneğe ait örnek bugüne ulaşmamıştır. Günümüzde teknolojinin de gelişmesi ile âşıklık geleneği eskisi kadar etkisini sürdürmemektedir. Metinde bu değere yer verilmesi ile öğrencilerin kültürel unsurlarımızı bilmesi ve öğrenmesi amaçlanmıştır.

Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Destanını Beyan Eder Hanım Hey adlı metnin sonunda da "Dede Korkut gelip *destan söyledi*, deyiş dedi: 'Bu destan Deli Dumrul'un olsun, benden sonra alp ozanlar söylesin, alni açık cömert erenler dinlesin.' dedi." şeklinde bu geleneğin izlerine rastlanır (Koca, 2018: 40). Kerem ile Aslı adlı metinde Kerem ile Aslı birbirine âşık olur. Ancak kavuşmalarında çeşitli engeller çıkar. "Kerem Aslı'yı bulmak için *diyar diyar gezer*." (s. 43). Yine metnin başka bir kısmında Kerem'in Hak âşığı olması, sazla türkü söylemesi ile ilgili "Hasene Hanım, Kerem'in *Hak âşığı* olduğunu anladı; sonra '*Âşık*, bize bir *türkü* söyle.' dedi. Kerem dahi aldı *sazı* eline, bakalım ne söyledi?" ifadesine rastlanır (s. 44). Kerem Aslı'nın izini hep sürer ancak bir türlü Aslı'ya kavuşamaz, yılmadan aramaya devam eder. Onu ararken türkü söylediği mekanlardan biri de kahvedir: "Bir gün Teke'ye vasıl olup bir *kahveye* indiler. Yanlarında biraz ahbap gelip *türkü niyaz ettiler*." (s. 45). Leyla ile Mecnun adlı metinde de Mecnun Hak âşığıdır. Leyla'sının aşkıdan "kendini çöllere atar.", "çöllerde hayvanlarla arkadaşlık etmekte ve onlara Leyla'ya duyduğu aşkı anlatan şiirler söylemektedir." Onun "şiirleri"ni okuyanlar onun durumuna çok üzülür. Leyla ile karşılaşp onu tanıdıktan sonra "onu istemez çünkü artık gözünde maddenin değeri kalmamıştır." (s. 56-57).

4.13. Elif Okuma

Elif Kur'an-ı Kerim'in ilk harfidir. Şekil itibarı ile dik bir doğru parçasını andırır. Allah'ın birliğini temsil eder. İslam etkisi ile Türk kültüründe "Elif gibi doğru olmak", "Elif okumak" şeklinde yer edinen bir tabir haline gelmiştir. Elif okumak baştan sona okumak anlamında kullanılmaktadır. Metinlerden yola çıkılarak öğrencilere bu değerın verilmesi düşünülmüştür. Kerem'in söylediği türkülerde "*Okudum elifi* çıktım ebcede" (Koca, 2018, s. 45) ifadesindeki elif okuma da kültüre ait bir unsur olarak kabul edilebilir.

4.14. Kara Giyme

İnsanlar kendilerini derinden etkileyen bir olay veya durumdan dolayı üzüldüklerinde, matem günlerinde, dertli hallerinde siyah giyer, karalara bürünür. Kara giymek, karalar bağlamak bu durum ile ilişkilidir. Metinden kara giymenin kültürel aktarımı yapılmaya çalışılmıştır. Kerem ile Aslı adlı metinde Kerem'in Aslı için söylediği türkülerdeki "Dertli Kerem eder, *sen kara giyme*" ifadesinde bunun izine rastlandığı söylenebilir (Koca, 2018, s. 44).

4.15. Âşıkların Kavuşamaması

Halk hikâyelerinin sonunda bazı âşıklar kavuşur, kırk gün kırk gece düğün yapar, muradına ereken bazılarında ise kavuşamadan ölürler. Mezarları yan yana yapılır. Cennette kavuştuklarına inanılır.

Kerem ile Aslı metninde de bu motife şu şekilde rastlanmaktadır. "Kerem Aslı'nın düğmelerini bir türlü çözemez. Çözemeyince ateşli bir âh çeker. Yanıp kül olur. Aslı ise Kerem'in dağılan küllerini saçıyla toplarken bir kıvılcım da onu tutuşturur. *İki sevgilinin ancak külleri birbirine kavuşur. Bu iki aşığın cennette kavuştuğu söylenir.*" (Koca, 2018, s. 46). Leyla ile Mecnun mesnevisinde de iki âşık kavuşamaz. Mecnun "Leyla'sının mezarını kucaklar ve ölür. Onu o halde bulanlar, Mecnun'u da Leyla'nın mezarına gömerler. Mezarın başından ayrılmayan Zeyd, rüyasında *iki âşığı cennette görür.*" (s. 57).

4.16. Âh Çekme

Edebiyatımızda âşıklar sevgililerine bir türlü kavuşamazlar. Âşıklar bu sebepten hep ağlar, acı çeker; çektiği acılardan ötürü zikri daima "âh"tır. Onun âhi, içindeki aşkın büyüklüğünden kıvılcımlı bir duman olur, gökleri yakar tutuşturur. Mustafa Tatçı (2009), âh ile Allah kelimesinin kastedildiğini belirtir. Çünkü âh elif ve he harfleri ile yazılır. Bu bakımdan Allah'ın isimlerindedir (s. 24). Bu sebepten halk arasında da "Alma mazlumun âhını, çıkar aheste aheste." sözü yaygındır.

Kerem ile Aslı metninde de "Kerem Aslı'nın düğmelerini bir türlü çözemez. Çözemeyince ateşli bir *âh* çeker. Yanıp kül olur. Aslı ise Kerem'in dağılan küllerini saçıyla toplarken bir kıvılcım da onu tutuşturur." (Koca, 2018, s. 46).

4.17. Aileye Verilen Değer

Aile toplumun temelini oluşturur. Ailenin yapısı ne kadar düzgünse yetiştirilen çocuklar o kadar sağlam karakterli ve sağlıklı bireyler olmaktadır. Sağlıklı bir aileden gelen çocuklardan oluşan toplum uzun soluklu olur, toplum dış güçlere karşı kırılmaz, bozulmaz. Türklerde de aileye ayrı bir değer verilmektedir. Metinlerde de aile kuruma önem verilmesi gerektiği, eşlerin birbirine karşı sevgisi ve sadakatinin ailenin temelini oluşturduğu gibi değerlerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır. Deli Dumrul'un eşinin onun yerine canını feda edebileceğini söylemesinden eşler arasındaki sevgi ve sadakatın önemi anlaşılmaktadır: "Karşı yatan kara dağları/*Senden sonra ben neyleyim/Yaylar olsam benim mezarım olsun/Soğuk soğuk sularını içer olsam benim kanım olsun/(...)* Kadir Tanrı şahit olsun. *Benim canım senin canına kurban olsun.*" (Koca, 2018, s. 40). Felâton Bey ile Râkım Efendi adlı metinde Râkım Efendi ailesine bağlı bir gençtir (s. 183).

4.18. Kırk Sayısı

Kırk sayısı Türk kültüründe önemli bir yer edinmiştir, İslam inancı ile daha da yaygınlaşmıştır. Hz. Muhammed'e 40 yaşında peygamberlik verilmesi, İslam dininin doğuşu sırasında ona ilk bağlananların kırk kişi olması ve insanlar tarafından Nuh tufanının 40 gün süren yağmurlardan sonra oluştuğuna, Tanrının Hz. Adem'in çamurunu 40 gün yoğurduğuna inanılması da kırk sayısının kutsallığı ile ilgilidir. Günlük hayatta da düğün sonrası gelinlerin, yeni doğan bebeklerin ya da cenaze sonrası ölen kişinin kırkının çıkması şeklinde tabirlerle de yer eder. Bazı

yerlerde bu kırkın çıkması sonrası çeşitli törenler ya da hediyeleşmeler düzenlenir. Ders kitabındaki metinlerde de kırk sayısına şu şekillerde rastlanmaktadır:

"Deli Dumrul *kırk* yiğit ile" yiyip içerken Azrail gelir (Koca, 2018, s. 37). Kerem ile Aslı adlı metinde Hasene Hanım Kerem'in aşkını sınamak için "*kırk tane güzellerden kız*" alır (s. 43). Oğuz Kağan Destanı'nda Oğuz Kağan da doğduktan "*kırk gün sonra*" büyür, yürür ve oynar (s. 145). Oğuz Kağan verdiği toyda "*kırk masa ve kırk sıra*" yaptırır, "*kırk gün sonra Buz Dağ ardında bir dağın eteğine*" gelir (s. 146). Oğuz Kağan kurultay topladıktan sonra sağ yanına ve sol yanına "*kırk kulaç*" direk diktirir. "*Kırk gün, kırk gece*" yerler, içerler, sevinirler (s. 148).

4.19. Ağaç

Türk destanlarında ağaç kutsal olarak kabul edilir, ağaca zarar verilmez. Günümüzde de kültürel olarak yeşili koruma, doğayı sevme yönünde ağaçlara, ormanlara değer atfedilmiştir. Ders kitabında da ağaç kutsallık yönünden ön plana çıkar, ağaçtan türeme motifi şeklinde karşımıza çıkar ve ağaca zarar verilmemesi işlenir. Bu değerın kazanımı ve kültürün bilinmesi açısından metinler işlevseldir. Oğuz Kağan Destanı'nda Oğuz Kağan'ın ikinci eşi "göl ortasındaki *ağaç kovuğunda*"dır. "Çok güzel bir kız idi, gözü gökten daha gök idi; saç ırmak gibi dalgalı idi; dişi inci dişi gibi idi. (...) Oğuz Kağan onu görünce aklı gitti, yüreğine ateş düştü, onu sevdi, aldı." Ağaç kovuğundaki kızdan doğan çocuklarına yeryüzü ile ilgili isimler verilmiştir. Kız gebe kaldı. Günlerden ve gecelerden sonra gözleri parladı ve üç erkek çocuk doğurdu. Birincisine Gök, ikincisine Dağ, üçüncüsüne Deniz adını koydular." (Koca, 2018, s. 146).

4.20. At

At, atlı-göçebe yaşantının da bir sonucu olarak Türk kültüründe hem binek hayvanı hem yük hayvanı hem de yoldaş olarak kullanılır. Savaş zamanlarında kahramanların yardımcısı ve kader ortağıdır. Olağanüstü özelliklere sahiptir. Kendilerine özgü adları olan bu atlar göz açıp kapayıncaya kadar dağları, dereleri aşar; tehlikeyi sezip önceden haber verir. Günümüzde de hayvanları sevme, koruma, sahip çıkma değeri şeklinde bu kültürel unsur devam etmektedir. Metinlerde de atın olağanüstü ve mitolojik özelliklerine yer verilmiş, atlara ayrı bir önem verilmiştir. Ders kitabında işlenen metinlerden öğrencilere atın Türk kültüründeki yerini öğrenmesi ve hayvanlara karşı olumlu davranış sergileme şeklinde duyuşsal kazanımların öğretilmesi amaçlanmıştır.

Kerem ile Aslı adlı metinde Aslı'yı Kerem'den at ile kaçırlar: "Birer *ata binmişler*, Teke'ye gidiyorlardı." (Koca, 2018, s. 45). Hayber Kalesi Cengi adlı metinde "Peygamberimiz *Ukab* adındaki atına binerek ordusuna hareket emri verir." (s. 51) Hz. Ali'nin atının adı da "*Düldül*"dür. O öyle bir attır ki binicisini dağdan dağa uçurur. Sıkıştığı zaman üç aylık yolu üç saatte alır. Açlığa susuzluğa günlerce dayanır. Sahibine çok bağlı ve özverili bir hayvandır." (s. 53). Battal Gazi Destanı adlı metinde Battal'a Allah tarafından üstün yeteneklere sahip bir at gönderilir: "Atın ismi *Aşkar*'dır ve bu isim de Allah tarafından verilmiştir." (s. 152).

4.21. Kurt

Türk destanlarında kurt kutsal kabul edilir ve önemli bir yer edinir. Kurt gökten bir ışık içinden inerek kahramana kılavuzluk eder, kahramana yardımcı olur;

bazı destanlarda kurttan türemeye yer verilir. Eski Türk devletleri bayraklarında kurda yer verirler. Oğuz Kağan Destanı'nda da kurdun Oğuz Kağan'ın ordusuna rehberlik etmesine yer verilmiştir. "Tan ağarınca Oğuz Kağan'ın çadırına güneş gibi bir ışık girdi. O ışıktan gök tüylü ve gök yeveli büyük bir *erkek kurt* çıktı. Bu kurt Oğuz Kağan'a hitap etti: 'Ey Oğuz! Sen Urum üzerine yürümek istiyorsun. Ben senin önünde yürümek istiyorum.' der.", "Yine bir gün gök tüylü, gök yeveli erkek *kurt* durdu. Oğuz Kağan da durdu ve çadırını kurdurdu." şeklinde metinlerde kurt motifine yer verilir (Koca, 2018, s. 147).

4.22. Mektuplaşma

Eskiden insanlar birbirinden haber almak, birbirlerine olan hasretlerini, duygu ve düşüncelerini dile getirmek amacıyla mektup yazardı. Günümüzde gelişen teknoloji ile mektup yazma geleneği önemini kaybetmiştir. Bu geleneğin devam etmesi için son zamanlarda okullarda mektup arkadaşlığı uygulaması yapılırsa da istenilen düzeyde devamı sağlanamamıştır. Leyla ile Mecnun adlı metinde de bu geleneğin izlerine rastlanır: "Mecnun Leyla'ya sitem dolu bir *mektup* yazar. Leyla *cevaben yazdığı mektupta* kocasıyla sadece görünürde evli olduğunu anlatır." (Koca, 2018, s. 56). Felâton Bey ile Râkım Efendi adlı metinde Râkım, Felâton'a veda ederken "Aralıkta bir *mektuplaşırız*." der (s. 184).

4.23. Dua, Beddua, İlişki Sözleri, Kalıplaşmış İfadeler

İnsanlar arasında toplumda ilişkiler kurulurken birtakım ifadeler kullanılır. Bunlar dua, beddua ya da selamlaşma gibi ifadelerdir. Selamlaşma, dua gibi değerler toplumda insanlar arasında anlaşmayı ve iletişimi güçlendirir, kültüre hâkim olmayı sağlar. Türk kültürüne ait bu unsurlar da metinlerde yer edinmiştir. Deli Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Destanı Beyan Eder Hanım Hey adlı metnin sonunda Dede Korkut dua eder: "Yerli kara dağların yıkılmasın. Gölgeleli koca ağacın kesilmesin. Taşkın akan güzel suyun kurumasin. Kadir Tanrı seni namerde muhtaç etmesin. Ak alnında beş kelime *dua kıldık*, kabul olsun." (Koca, 2018, s. 40). Leyla ile Mecnun adlı metinde "Mecnun'un ettiği *beddualar* neticesinde İbn-i Selam hastalanır ve ölür." (s. 57). Kerem Aslı'yı bulmak için Kayseri'ye varır ve beyin yanına gider. Orada olmadıklarını öğrenince beye "*Allah'a ismarladık*." diyerek yola çıkar (s. 45). Hikayede "*Aldı Kerem, deyip kesti, yola revan oldu*" gibi kalıplaşmış sözler sıkça tekrarlanmıştır (s. 44-46).

4.24. Şehitlik

TDK Türkçe Sözlük'te (2009), "Kutsal bir ülkü veya inanç uğruna ölen kimse"ye şehit denir (s. 1855). Şehitlik mertebesi Türk kültürü açısından kutsal olarak görülmektedir. Çünkü vatan sevgisi her sevginin üstünde tutulmuş; askerler ailesinden, sevdiklerinden, evlatlarından hatta canlarından bile vazgeçip vatanını korumayı düşünmüştür. Ders kitabındaki metinlerde de vatan sevgisi ve şehitlik değerlerinden bahsedilmiş, vatan sevgisi kazanımı metinler aracılığıyla öğrencilere aktarılmak istenmiştir. Hayber Kalesi Cengi adlı metinde de Hayber Kalesi'nin fethi sırasında şehitler verilir. Bu durum metinde "Her geçen gün *şehit* sayısı artar.", "Savaşın yirminci günü akşamı iki binin üzerinde *şehit* oluşu (...)" şeklinde

geçmektedir (Koca, 2018, s. 51). Üç Şehitler Destanı'nda da şehit olma durumu şöyle anlatılır: "*Kurtulmuşuz bedenden artık/Kimse elli, ayaklı değil.*" (s. 161).

5. Sonuç

Metinlerin tarihi seyri de dikkate alındığında geçmişten günümüze kadar Türklerin kültürünü etkileyen birçok etmen olduğu görülmektedir. İslam öncesindeki atlı-göçebe yaşam tarzının etkisi ile savaşçılık, at, kurt, ordu, asker, Gök Tanrı inancı, şölen, toy, kurultay gibi kültürel unsurlar Oğuz Kağan Destanı adlı metinde rastlanır.

İslam dininin kabulü ile Türk kültürüne İslami unsurlar da girmiş, bu da dile ve edebi metinlere yansımıştır. Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Destanını Beyan Eder Hanım Hey, Hayber Kalesi Cengi, Battal Gazi Destanı özellikle İslami unsurların fazlaca görüldüğü metinlerdir. Bu metinlerde savaşlar din uğruna yapılır, kâfirler İslam orduları karşısında boyun eğdirilir, Allah için ibadet edilir. Bunun dışında bu metinlerde şehit olma, sancağı taşıma, dua etme, âh etme, elif okuma, Hak âşığı olma gibi kültürel unsurlar da görülmektedir. Metinlerde Arapça ve Farsça kelimelerin oranının fazlalaşması da İslam kültürünün Türk kültürüne etkisinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

İslam öncesinin bir uzantısı olarak İslam sonrasında 16. yy.da da Anadolu'da ortaya çıkan âşıklık geleneğinin izleri Kerem ile Aslı adlı metinde yer alır. Saz çalma, türkü söyleme, âşık olup diyardan diyara gezme, sevdiğine kavuşamama da metinde geçen Türk kültürünün izlerindedir.

19. yy.da Osmanlı, Batı'da yaşanan gelişmelerle daha fazla alakadar olmuş ve Batı ile yakın ilişkiler kurmuştur. Bunun bir sonucu olarak da Batı kültüründen etkilenilmiştir. Ders kitabında verilen Kediler, Felâton Bey ile Râkım Efendi, Mai ve Siyah, Ateşten Gömlek gibi metinlerde Batı kültürünün etkisi ile dilde Fransızca ve İngilizce kelimelere de rastlanmaya başlanmıştır.

Son zamanlarda MEB, değerler eğitimi konusu üzerinde durmaktadır. Kültürel unsurlardan bazıları değerleri oluşturmaktadır. Ders kitabındaki metinlerde yer alan kişilere hitap şekilleri, vatan sevgisi, şehitlik, aileye verilen önem, eşler arasındaki sadakat ve saygı, ölüye saygı, mezar ziyareti, toylar ve şölenlerle toplumsal dayanışma ve yardımlaşmanın sağlanması, kurultay toplanması ile halka verilen önem, mektuplaşma, matem günlerinde kara giyme, âh etme, insanlar arasındaki ilişki sözleri, bitkilere ve hayvanlara bakış açısı gibi öğretim programının temelinde yer alan değerlere de öğrencilere kazandırılmasının sağlanması açısından metinlerde yer verilmiştir. Çünkü değerler ve vicdan eğitimi de programın bir parçasının olmasının yanı sıra insan olmanın, toplumda birliği bütünlüğü sağlamanın en temel unsurlarındandır.

10. sınıf ders kitabındaki anlatmaya bağlı edebi metinlerde Türk kültürüne ait izlerden büyük bir kısmına yer verilmiştir. Aynı zamanda İslam öncesinden günümüze kadar Türk kültürünü etkileyen dış etmenler de metindeki kelime ve kullanımlardan anlaşılabilir. Metinler okunduğunda öğrenciler Türk kültürüne ait unsurları metinlerden bizzat görüp öğrenebileceklerdir.

Kaynakça

- Altunal, B. (2015). *İlkokul 4. Sınıf İngilizce Ders Kitaplarının Türk Kültürüne Ait Değerler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişilmiştir.
- Göçer, A. (2011). *Dil Kültür İlişkisi*. *Erciyes Aylık Fikir ve Sanat Dergisi*. Yıl:24, Sayı: 287, 3-4. http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/ali_gocer_dil_kultur_iliskisi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Gökalp, Z. (1968). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul: Varlık Yayınevi.
- İzdem, E. (1972). *Tarih Boyunca Türk Kültürü ve Sanatı*. Birlik Yayınları.
- Koca, H. (Ed.). (2018). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı 10*. Ankara: MEB Yayınları.
- Köprülü, F. (1962). *Türk Saz Şairleri I-V*. Ankara: Milli Kültür Yayınları.
- Mandaloğlu, M. (2012). *İslamiyet'ten önce Türklerde toplantı ve törenler*. 16(2). 211-232. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/200483> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=353> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, C. (2011). Âşıkların dilinden âşıklık geleneği. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(17). 130-146. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt4/sayil7pdf/1diledediyat/ozdemir_cafer.pdf adresinden erişilmiştir.
- Sakaoğlu, S. & Duymaz, A. (2013). *İslamiyet Öncesi Türk Destanları*. Ankara: Ötügen Yayınları.
- Şimşek, H. (2000). *Türk Kültürü*. İstanbul: Harp Akademileri Yayınları.
- Tatçı, M. (2009). *Aşk Bir Güneşe Benzer*. İstanbul: H Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2009). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Uygur, N. (1996). *Kültür Kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Gonca Al

Gazi University, Republic of Turkey

Traces of Turkish Culture in Tenth Grade Textbook of Turkish Language and Literature

Abstract: The culture is the totality of the material and spiritual elements made throughout history of a nation. The individuals and nations who know their own culture and embark on it will improve those who do not care about their culture and those who forget their past will disappear. Language is the most important carrier and transmitter of culture. In our country, culture transfer is also made in schools through education and teaching activities. In this article, the elements of Turkish culture in narrative literary text of 10th grade Turkish Language and Literature textbook were examined. Through the cultural elements and foreign words in the language was also seen how the texts were influenced by cultural change in historical periods. Warfare, wolf, respect to deceased person, religion, horse, hospitality, minstrel, playing a stringed instrument, singing folk song, toys, feast, sigh etc. belonging to Turkish culture are included in the texts. It can be seen that the textbook is rich in terms of Turkish culture.

Keywords: Turkish language and literature, textbook, culture, cultural elements.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER'E AİT DERS KİTAPLARINDA KELİME SIKLIĞI, KELİME TEKRARI VE AKADEMİK YETERLİLİK

Gülşen Yılmaz

Gazi Üniversitesi, Türkiye Cumhuriyeti
gulsenyilmaz@gmail.com

Özet: En etkili iletişim aracı olan dil, konuşulduğu toplumun kültürel yapısına, tarihsel dönemine, coğrafyasına, ihtiyaç ve hedeflerine göre hem söz varlığı açısından hem de sıklıkla kullanılan kelimeler bakımından değişiklik gösterir. Bir dilin söz varlığında bulunan kelimelerin bazıları konuşulduğu toplumun durumuna göre seyrek kullanılırken bazıları da sıklıkla kullanılır ve bu kelimeler, ait olduğu toplumun özelliklerini ortaya koyar. Bu nedenle de sıklığı yüksek olan kelimeleri ortaya koymak için sıklık çalışmaları yapılır. Söz konusu çalışmalar, bir dilin özelliklerini ortaya koymada önemli olduğu kadar bir kültür aktarımı olan yabancı dil öğretiminde de oldukça önemlidir. Çünkü bir yabancı dil öğrencisinin öğrendiği dilin konuşanları içerisinde hayata tutunabilmesi, günlük ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için sıklığı yüksek olan kelimeleri iyi öğrenmeli, bu kelimelerin metinlerde tekrarına sıkça maruz kalmalı ve özellikle akademik yeterliliğe ulaşmak istiyorsa yeterli sayıda kelime öğrenmelidir. Söz konusu gereklilikten ve ihtiyaçtan yola çıkılarak bu çalışmada Gazi Üniversitesi TÖMER'in "Yabancılar için Türkçe" adlı ders kitaplarının A1, A2, B1, B2, C1 seviyelerindeki metinlerini; kelime sıklığı, kelime tekrarı, toplam ve farklı kelime sayısı ve bu üç unsura bağlı olarak akademik yeterliliği bakımından incelenmesi ve bir sonuca varılması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Gazi Üniversitesi, Türkçe Öğretim Merkezi, yabancılar için Türkçe öğretimi, söz varlığı, kelime sıklığı/frekansı, kelime tekrarı, akademik yeterlilik.*

1. Giriş

Toplumun varoluşundan bu yana en temel iletişim aracı olan dil; kullanıldığı coğrafyaya, yaşadığı tarihsel döneme ve kullanıcısı olan toplumun sosyo-kültürel yapısına, ekonomisine göre birçok açıdan olduğu gibi söz varlığı açısından da değişiklik gösterir. Bu nedenle hemen hemen her milletin kendine özgü bir söz varlığı ve kelime evreni vardır. Dilin sahip olduğu bu sonsuz evrenin içinde, dilin konuşulduğu toplumun âdet ve geleneklerine, ekonomisine, tarihsel zamanına ve coğrafyasına göre kullanım sıklığı farklı olan kelimeler vardır. Bazı kelimeler ihtiyaca göre dili konuşanlar tarafından seyrek kullanılırken bazı kelimeler ise sıklıkla kullanılır. Sıklıkla kullanılan bu kelimeler, kullanıcısı olan toplumun anatomisinin ortaya konulması açısından önemlidir. Bu nedenle de bir dilde sıklıkla kullanılan, kullanımları çok olan kelimeleri ortaya koymak için kelime sıklığı çalışmaları yapılır (Ölker, 2011:16).

Bir dilin kültürünü, toplumsal yapısını, sosyo-ekonomik durumunu ortaya koyan sık kullanılan kelimeler bir kültür öğretimi olan yabancı dil öğretiminde de oldukça önemlidir. Çünkü öğrencinin bir dili öğrenebilmesi, günlük ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için en çok ihtiyacı olan kelimeler kullanım sıklığı yüksek olanlardır. Bu çalışmada da Gazi Üniversitesi TÖMER'e ait olan "Yabancılar için Türkçe" adlı ders kitapları örnek alınarak bir sıklık çalışması yapılmış ve bu kitaplarda kullanım sıklığında ilk yüz sırada yer alan kelimeler, İlyas Göz'ün "Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü"ndeki ilk yüz kelimeyle karşılaştırılarak bu iki sıklık tablosu arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Ayrıca söz konusu ders kitaplarında her bir seviyede (A1, A2, B1, B2, C1) bulunan toplam kelime sayısı ile farklı kelime sayısı, bu sayıların birbirine oranı sonucunda da bir kelimenin kaç kez tekrar edildiğine dair oran belirlenmiştir. Çünkü dil öğretiminde kullanım sıklığı yüksek kelimelerin öğretimi kadar bir kelimenin kaç kere ve kaç farklı kavramı karşılar şekilde kullanıldığı da çok önemlidir. Bununla birlikte bu incelemede elde edilen veriler ışığında söz konusu kitapların akademik yeterliliğine dair değerlendirmeler de yapılmış ve sonuca varılmıştır.

Çalışmaya başlanırken öncelikle söz konusu kitapların A1, A2, B1, B2, C1 seviyelerinde bulunan metinler incelenmiş, bilgisayarda "excel" programıyla bir kelime havuzu oluşturulmuş ve metinlerdeki kelimeler bu havuza (rakamlar, sayılar, edatlar, bağlaçlar, özel isimler, ünlemler, kısaltmalar, yabancı kelimeler dahil) çekim ekleri yok sayılarak kök ve gövde halleriyle yazılmıştır. Havuz oluşturulurken metinlerde kullanılan kelimelerin semantik açıdan kullanım durumları dikkate alınmamıştır. Örneğin; "okumak" kelimesinin bir metinde "bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek" anlamında, başka bir metinde ise "yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek" gibi farklı anlamda kullanılması dikkate alınmamıştır. Bununla birlikte kelimelerin çok anlamlılığı da göz önünde bulundurulmamış ve metinlerde kullanılan kelimelerin toplam kelime havuzu bu şekilde oluşturulmuştur (Göz, 2003).

İkinci aşamadaysa "excel" de oluşturulan kelime listesi "SPSS programı"na aktarılmış, bu aktarma neticesinde de incelenen kitaplardaki metinlerde kullanılan kelimelerin sıklık tablosu oluşturulmuştur. Bu tablo ışığında, kitaplarda yer alan toplam kelime sayısı ile farklı kelime sayısı elde edilmiş ve bir kelimenin metinlerde kaç kere tekrarlandığı, kaç farklı kavramı karşıladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte elde edilen farklı kelime sayısı dikkate alınarak söz konusu kitapların akademik yeterliliğine yönelik bir sonuca varılmıştır.

2. Gazi Üniversitesi TÖMER "Yabancılar için Türkçe" Adlı Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Sıklık Tablosuyla "Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü"ndeki İlk Yüz Kelimenin Karşılaştırılması

Tarafımızca oluşturulan kelime sıklığı listesinde sıklığı yüksek olup ilk yüz sırada yer alan kelimeler "bir, ve, bu, olmak, da, için, çok, insan, ne, ben, o, gün, var, iki, sonra, zaman, daha, yapmak, yüz, almak, gibi, vermek, dünya, gelmek, on, yıl, kitap, istemek, bin, kendi, her, en, gitmek, sen, iyi, yer, demek, büyük, önce, görmek, hayat, kişi, üç, iş, ama, iç, şey, ile, ev, siz, çalışmak, çocuk, yaşamak,

kadar, beş, yeni, hem, mİ, başlamak, ise, kalmak, biz, ilk, değil, düşünmek, eğitim, küçük, öğrenci, konu, ara, son, yemek, bakmak, dokuz, okumak, yirmi, yol, onlar, geçmek, bura, farklı, bilgi, evet, nasıl, önemli, hastalık, yapılmak, göre, veya, dört, durum, sanat, tarih, hâl, özellik, şekil, üzeri, teşekkür etmek, arkadaş, bazı”dır. Bunların altısı bağlaç, altısı edattır. Yani yüz kelimenin içinde on iki kelime bağimli morfem, görevli kelimelerdir. Yüz kelimenin altısı da zamirdir. İlk yüz sırada yer alan kelimelerin içindeki bağlaçlar, edatlar, son çekim edatları leksik değil sentaktiktir. Bu kelimeler, sözlükte madde başında bulunmaz. Bu nedenle bu çalışmada bu kelimeleri sayma zorunluluğu yoktur. Bu çalışma da leksik bir çalışma olduğundan bu kelime türleri konusunda herhangi bir karşılaştırmaya ve yoruma gidilmemiştir. Ayrıca çalışmamızda zamirlerin kullanımına dair sıklık karşılaştırması da yapılmamıştır. Bununla birlikte İlyas Göz’ün adı geçen sözlüğüne baktığımızda; baktığımızda “bir” kelimesi adı geçen sözlükte 29.286’lık kullanım sıklığıyla ilk sırada, incelediğimiz kitapta da 1.049’luk kullanım sıklığı ile ilk sıradadır. “Bu” kelimesi sözlükte 15.140 kez, incelediğimiz ders kitaplarındaysa 678 kez; “olmak” kelimesi sözlükte 20.844 kez, ders kitaplarında 425 kez; “çok” kelimesi sözlükte 5.405 kez, ders kitaplarında 311 kez; “insan” kelimesi sözlükte 3.352 kez, ders kitaplarında 222 kez; “gün” kelimesi sözlükte 2.633 kez, ders kitaplarında 189 kez; “var” kelimesi sözlükte 4.200 kez, ders kitaplarında 178 kez; “iki” kelimesi sözlükte 2.294 kez, ders kitaplarında 176 kez; “sonra” kelimesi sözlükte 3.639 kez, ders kitaplarında 160 kez; “zaman” kelimesi sözlükte 2.394 kez, ders kitaplarında 159 kez; “daha” kelimesi sözlükte 4.683 kez, ders kitaplarında 153 kez; “yapmak” kelimesi sözlükte 5.189 kez, ders kitaplarında 152 kez; “yüz” kelimesi sözlükte 1.307 kez, ders kitaplarında 149 kez; “almak” kelimesi sözlükte 4.422 kez, ders kitaplarında 145 kez; “vermek” kelimesi sözlükte 3.827 kez, ders kitaplarında 145 kez; “dünya” kelimesi sözlükte 1.761 kez, ders kitaplarında 143 kez; “gelmek” kelimesi sözlükte 4.033 kez, ders kitaplarında 141 kez; “on” kelimesi sözlükte 410 kez, ders kitaplarında 137 kez; “yıl” kelimesi sözlükte 2.849 kez, ders kitaplarında 134 kez; “kitap” kelimesi sözlükte 816 kez, ders kitaplarında 127 kez; “istemek” kelimesi sözlükte 2.859 kez, ders kitaplarında 126 kez; “bin” kelimesi sözlükte 30, ders kitaplarında 124 kez; “her” kelimesi sözlükte 2924 kez, ders kitaplarında 121 kez; “en” kelimesi sözlükte 3.352 kez, ders kitaplarında 113 kez; “gitmek” kelimesi sözlükte 2.600 kez, ders kitaplarında 112 kez; “iyi” kelimesi sözlükte 1.907 kez, ders kitaplarında 108 kez; “yer” kelimesi sözlükte 3.366 kez, ders kitaplarında 104 kez; “demek” kelimesi sözlükte 5.419 kez, ders kitaplarında 102 kez; “büyük” kelimesi sözlükte 2.133 kez, ders kitaplarında 101 kez; “önce” kelimesi sözlükte 1.587 kez, ders kitaplarında 100 kez; “görmek” kelimesi sözlükte 2.750 kez, ders kitaplarında 99 kez; “hayat” kelimesi sözlükte 1.024 kez; ders kitaplarında 97 kez; “kişi” kelimesi sözlükte 1.413 kez, ders kitaplarında 93 kez; “iş” kelimesi sözlükte 2.553 kez, ders kitaplarında 92 kez; “iç” kelimesi sözlükte 1.422 kez, ders kitaplarında 91 kez; “ev” kelimesi sözlükte 1.887 kez, ders kitaplarında 89 kez; “çalışmak” kelimesi sözlükte 2184 kez, ders kitaplarında 86 kez; “çocuk” kelimesi sözlükte 2326 kez, ders kitaplarında 85 kez; “yaşamak” kelimesi sözlükte 1442 kez, ders kitaplarında 85 kez; “beş” kelimesi sözlükte 824 kez, ders kitaplarında 80 kez; “yeni” kelimesi sözlükte 1597 kez, ders kitaplarında 79 kez; “başlamak” kelimesi sözlükte 2064 kez, ders kitaplarında 77 kez; “kalmak”

kelimesi 1947 kez, ders kitaplarında 74 kez; “ilk” kelimesi sözlükte 1402 kez, ders kitaplarında 73 kez; “düşünmek” kelimesi sözlükte 1439 kez, ders kitaplarında 70 kez; “eğitim” kelimesi sözlükte 511 kez, ders kitaplarında 69 kez; “küçük” kelimesi sözlükte 996 kez, ders kitaplarında 69 kez; “öğrenci” kelimesi sözlükte 407 kez, ders kitaplarında 69 kez; “konu” kelimesi sözlükte 1934 kez, ders kitaplarında 68 kez; “ara” kelimesi sözlükte 2528 kez, ders kitaplarında 67 kez; “son” kelimesi sözlükte 1337 kez, ders kitaplarında 67 kez; “yemek” kelimesi sözlükte 1511 kez, ders kitaplarında 67 kez; “bakmak” kelimesi sözlükte 2252 kez, ders kitaplarında 66 kez; “dokuz” kelimesi sözlükte 5 kez, ders kitaplarında 64 kez; “okumak” kelimesi sözlükte 48 kez, ders kitaplarında 64 kez; “yirmi” kelimesi sözlükte 118 kez, ders kitaplarında 64 kez; “yol” kelimesi sözlükte 1994 kez, sözlükte 64 kez; “geçmek” kelimesi sözlükte 1655 kez, ders kitaplarında 62 kez; “farklı” kelimesi sözlükte 616 kez, ders kitaplarında 61 kez; “bilgi” kelimesi sözlükte 985 kez, ders kitaplarında 60 kez; “evet” kelimesi sözlükte 464 kez, ders kitaplarında 59 kez; “nasıl” kelimesi sözlükte 1470 kez, ders kitaplarında 59 kez; “önemli” kelimesi sözlükte 1319 kez, ders kitaplarında 58 kez; “hastalık” kelimesi sözlükte 408 kez, ders kitaplarında 57 kez; “yapılmak” kelimesi sözlükte 1913 kez, ders kitaplarında 57 kez; “dört” kelimesi sözlükte 328 kez, ders kitaplarında 55 kez; “durum” kelimesi sözlükte 1668 kez, ders kitaplarında 55 kez; “sanat” kelimesi sözlükte 410 kez, ders kitaplarında 55 kez; “tarih” kelimesi sözlükte 686 kez; ders kitaplarında 55 kez; “hâl” kelimesi sözlükte 1583 kez, ders kitaplarında 54 kez; “özellik” kelimesi sözlükte 683 kez; ders kitaplarında 54 kez; “şekil” kelimesi sözlükte 1328 kez, ders kitaplarında 54 kez; “üzeri” kelimesi sözlükte 207 kez, ders kitaplarında 54 kez; “teşekkür etmek” kelimesi sözlükte 98 kez, ders kitaplarında 53 kez; “arkadaş” kelimesi sözlükte 764 kez, ders kitaplarında 52 kez; “bazı” kelimesi sözlükte 1032 kez, ders kitaplarında 52 kez geçmiştir.

“Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü” ile incelenen ders kitaplarının sıklık tablosunun ilk yüz kelimesi arasındaki tutarlılık yukarıda verilen kullanım değerleriyle gösterilmiştir. Sıklığı yüksek olan ilk yüz kelime arasında yapılan karşılaştırmalı çalışmada yirmi üç kelimenin sözlükteki ilk yüz kelimenin dışında olması, on sekiz kelimenin de edat, bağlaç, ünlem, zamir türünde olması dolayısıyla karşılaştırmının dışında tutulmuş, diğer elli dokuz kelimenin de sözlükteki ilk yüz kelimenin içinde bulunduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte kitapta bulunup sözlükte ilk yüz kelimenin dışında kalan “beş, eğitim, öğrenci, dokuz, okumak, yirmi, bilgi, hastalık, dört, teşekkür etmek, arkadaş” gibi kelimelerin; kitapların ve öğrencilerin ihtiyacına göre seçilen temalar, öğrencilere öğretilmek istenen yakından uzağa, soyuttan somuta, günlük ihtiyaçları karşılama, kendini ifade etme gibi durumlar göz önüne alındığında, sözlükteki kelimelerle olan tutarsızlığı uygun karşılanabilir diye düşünmek yerinde olacaktır. Çünkü bu kelimeler ihtiyaca ve hedefe göre kitapta tekrar edilmesi, sıklığı yüksek olması gereken kelimelerdir.

3. Metinlerde Geçen Toplam Kelime Sayısı, Farklı Kelime Sayısı ve Kelime Tekrarı

İncelenen ders kitaplarının A1, A2, B1, B2, C1 seviyelerinin tamamında toplam 36.918 kelime vardır. Bu kelimelerin 5.569’u farklı kelimedir. Bu kitapların tümünde toplam kelime sayısı ile farklı kelime sayısının birbirine oranı 6,6’dır.

Buna göre bütün kitaplarda her bir kelime ortalama 6,6 kez tekrarlanmıştır. Kitaplardaki bir kelimenin tekrarını ortaya koymak için elde edilen bu oran, yabancı dil öğretimi için iyi bir sonuçtur. Çünkü Natron'dan aktaran Ece Sarıgül, bir sözcüğü tam öğrenmek için 5'ten 6'ya kadar değişen sayılarda o sözcüğe maruz kalmak gerektiğine dikkat çekmiştir (Sarigül, 2017:93). Bununla birlikte Richard'dan aktaran Ece Sarıgül, bir sözcüğü tam olarak öğrenebilmenin;

1. Sözcüğün tam anlamını bilmek,
2. Sözcüğün yazılı ya da sözlü şekillerini bilmek,
3. Sözcüğü oluşturan parçaların neler olduğunu bilmek,
4. Sözcüğün dilbilgisi yapısını bilmek,
5. Sözcüğün hangi sözcüklerle kullanıldığını bilmek,
6. Sözcüğün nasıl kullanıldığını bilmek,
7. Sözcüğün diğer sözcüklerle olan ilişkisini bilmek,
8. Sözcüğün yan anlamlarını bilmek,
9. Sözcüğün kullanım sıklığını bilmekle mümkün olabileceğini söyler (Sarigül, 2017:93).

Richard'ın yapmış olduğu söz konusu sıralama da gösteriyor ki bir dilin kelimelerini tam olarak öğrenebilmek için sıklığı da dikkate alarak kelimelerin kullanım durumlarını, bağlamlarını çeşitlendirip söz konusu kelimeye öğrenciyi çok kere maruz bırakmak gerekir. “Kitaplarda daha önce öğretilen kelimelerin tekrarının ders kitaplarının ilerleyen ünitelerinde daha önce öğretilen kelimelerin farklı anlamlarda kullanılabilmesinin sezdirilmesi gerekir.” (Karatay, 2007). O halde, incelenmiş olan kitapların toplam kelime sayısının farklı kelime sayısına bölünmesiyle 6,6 sonucunun çıkması, söz konusu kitapların kelime tekrarı bakımından başarılı olduğunu gösterir. Elde etmiş olduğumuz bu oranla birlikte bir noktayı daha vurgulamak gerekmektedir. Farklı kelime sayısı çoğaldıkça ortak kelime ile farklı kelime sayısı arasındaki oran yükselmektedir. Bu noktada, incelememiz içerisinde şöyle bir paradoks ortaya çıkmaktadır: Genel leksikolojide toplam kelimeye karşılık farklı kelime oranının düşük olması yazar bakımından bir başarıdır. Örneğin Hüseyin Özbay'ın “Mehmet Akif Ersoy/Safahat” adlı kelime evreni çalışmasında, “Safahat”taki toplam kelime sayısı ile farklı kelime sayısı arasındaki “kelime yoğunluğu ortalama 2(iki) çıkmıştır. Yani Mehmet Akif Ersoy, eserinde bir kelimeyi ortalama iki kez kullanmıştır. Edebî eserlerde toplam kelime ile farklı kelime oranının düşük olması yazarın nüans kelimeleri kullanması bakımından başarıdır (Özbay, 1996). Yazar, belirli kelimeleri sürekli kullanırsa tekrara düşer. Ancak bu bakış açısını yabancılara Türkçe öğretimi için kullanılan ders kitaplarına uyguladığımızda söz konusu yorum değişiklik gösterir. Ders kitaplarında kullanılan toplam kelime sayısı ile farklı kelime sayısı arasındaki oranın, edebî metinlerde gereğinden yüksek olması beklenir. Çünkü dil öğretiminde bir kelimenin tekrarı o kelimenin kolay kavranmasına yardımcı olacağından kitaplarda kelimelerin orantısız olarak az kullanılmaları değil; fazla kullanılmaları gereklidir. Böylelikle öğrenci bir kelimenin birden fazla tekrar edilmesi halinde tekrar edilen kelimelerin farklı kullanım durumlarını görmüş olacak, kelimelerin bağlam içindeki birden fazla anlamını da kavramış olacaktır.

4. “Yabancılar için Türkçe” Adlı Ders Kitaplarının Akademik Yeterliliği

“Yabancılar için Türkçe” adlı ders kitaplarının A1, A2, B1, B2, C1 seviyelerinin bütününde 36.918 toplam kelime, 5.569 farklı kelime kullanılmıştır.

Bir kitabın akademik yeterliliği hakkında sonuç edilebilmesi ve bir kanıya varılabilmesi için ihtiyaç duyulanlardan birisi de kullanılan farklı kelime sayısı ve bunların teşkil ettiği evrendir. Ele alınan ders kitaplarındaki bu konuyla ilgili sonuçlar aşağıdaki veri tablosu ölçütlerine göre değerlendirilmiştir.

Öğrenilmesi gereken kelime sayısı

SEVİYE	ÖĞRENİLMESİ GEREKEN KELİME SAYISI
A1 (Temel)	550
A2 (Temel)	1100
B1 (Orta)	2200
B2 (Orta)	4400
C1 (İleri/Akademik Seviye)	8800

<https://formulalingua.com/iyi-derecede-dil-hakimiyeti-icin-kac-kelime-bilmek-gerekiyor/>

Yukarıdaki tabloya bakıldığında bir öğrencinin akademik yeterliliğe ulaşması için C1 seviyesinde 4400 ile 8800 arasında farklı kelime öğrenmiş olması gerekir. Bu bilgiyi elde etmek için yapılan literatür taramasıyla birlikte akademik yeterlilik için öğrenilmesi gereken kelime sayısının belirlenmesi için değişik görüşmeler de yapılmış, özellikle Gazi Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Abdülvahit Çakır’ın bilgisine başvurulmuştur. Bu görüşme sonucunda kendisi bize, bir dil öğrencisinin akademik yeterliliğe ulaşabilmesi için öğrenilmesi gerekli olan kelime sayısının 4000-5000 civarı olduğunu dile getirmiştir.

5. Sonuç

Çalışmamızda Gazi Üniversitesi TÖMER “Yabancılar için Türkçe” adlı ders kitaplarındaki metinlerde kullanılan kelimelerin sıklık tablosu çıkarılmıştır. Bu tablodan söz konusu kitaplardaki metinlerde 36.918 toplam kelime, 5.569 farklı kelime kullanıldığı belirlenmiştir. Bu veriler ışığında şu sonuçlara varılmıştır:

1. “Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü”nün ve ders kitaplarının sıklık tablosunun ilk yüz kelimesi arasında yapılan tutarlılık incelemesinde elli dokuz kelimenin tutarlılık sağladığı görülmüştür. Toplam 22.693 kelimelik bir sözlük olan “Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü” ile toplam 36.918 kelimelik “Yabancılar için Türkçe” adlı ders kitaplarındaki kelimelerin sıklık tablosu arasındaki sıklık oranı ve iki çalışma arasındaki ilk yüz kelimenin tutarlılığı incelenen kitapların kelime seçimindeki isabetini gösterir. Kitaplar hazırlanırken sıklıkla kullanılan kelimelere dikkat edilmiş ve oldukça uygun metinler seçilmiştir.
2. Toplam kelime sayısı ile farklı kelime sayısının birbirine oranı 6,6 bulunmuştur. Yani bir kelime metinlerde 6,6 kez kullanılmıştır. Bu oran

yabancı dil öğretimi için iyi bir sonuçtur. Çünkü bir sözcüğü öğrenebilmek için 5'ten 16'ya kadar değişen sayılarda o kelimeye maruz kalmak gerekir.

3. İncelenen ders kitaplarında kullanılmış olan 5.569 farklı kelime öğrenilmesi gereken kelime sayısı ve Prof. Dr. Abdülvahit Çakır'ın verdiği bilgiler doğrultusunda değerlendirildiğinde Gazi Üniversitesi TÖMER "Yabancılar için Türkçe" adlı ders kitaplarındaki kelime adeti akademik Türkçe için yeterlidir, sonucuna ulaşılır.

Kaynakça

- Aksan, D. (1982). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: TDK.
- Aksan, D. (2015). *Türkçenin Söz Varlığı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. (1988). *Deyimler Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. (6.Basım). Ankara: Pegem.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*.
- Chomsky, N. (2011). *Dil ve Zihin*. Ankara: Bilgesu.
- Çakmak, C. (2014). *Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihçesine Genel Bir Bakış Denemesi*. Dergipark.
- Doerfer, G. (1980-1987). *Temel Sözcükler ve Altay Dilleri Sorunu*. TDAYB-B.
- Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Akademik Okuryazarlık Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması*. Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Gazi Üniversitesi, TÖMER. (2013). *Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti (1. Basım)*. Gazi Üniversitesi, TÖMER, Ankara.
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar için Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı ile Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarındaki Söz Varlığı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Günay, V. D. (2004). *Dil ve İletişim*. İstanbul: Multilingual.
- Karatay, H. (2007). *Kelime Öğretimi*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Maartinet, A. (1998). *İşlevsel Genel Dilbilim*. İstanbul: Multilingual.
- Müldür, F. (2016). "Noam Chomsky'de Üretici Dilbilgisi: Derin Yapı ve Yüzey Yapı Ayrımı". Kaygı.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Heinle & Heinle Publishers.
- Ölker, G. (2011). *Sözcük Türleri ve Kelime Sıklığı Sözlüğü Üzerine Dil Araştırmaları*.
- Ölker, G. (2011). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü (1945-1950 Arası)*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özbay, H. (1985). *Abdülhamid Süleymanoğlu Çolpan'ın Şiirleri: Metin Aktarma ve İnceleme*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özbay, H. (1996). *Mehmet Akif Ersoy/Safahat*.
- Richard, J. (1976). *The Role of Vocabulary Teaching*, TESOL Quarterly.
- Sarıgül, E. (2017). Yabancı Dil Öğretiminde Sözcük Öğrenimi ve Öğretimi Sürecine Genel Bir Bakış. *The Journal of Academic Social Science Studies*.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem.
- Tuncel, H. (2011). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sözlü Türkçenin Kelime Sıklığı ve Yaygınlığını Belirleme Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Türk Dil Kurumu. (2009). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Vardar, B. (1976). *Ferdinand de Saussure Genel Dilbilim Dersleri I*. Ankara: TDK.

- Vardar, B. (1978). *Ferdinand de Saussure Genel Dilbilim Dersleri II*. Ankara: TDK.
- Yelok, V. S. (2008). *Erkin Vâhidov'un Kelime Dünyasına Bir Bakış. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts
- <https://formulalingua.com/iyi-derecede-dil-hakimiyeti-icin-kac-kelime-bilmek-gerekiyor/>
- https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf

Gülşen Yılmaz

Gazi University, Republic of Turkey

**Word Frequency, Word Repetition and Academic Competence in Tomer Books
by Gazi University**

Abstract: Language, which is the most effective communication tool, varies both in terms of vocabulary and frequently used words according to the cultural structure, historical period, geography, and needs and goals of the society in which it is spoken. Some of the words in the vocabulary of a language are used infrequently according to the situation of the society in which they are spoken, while others are often used and these words reveal the characteristics of the society to which they belong. For this reason, frequency studies are performed to reveal the words with high frequency. These studies are important in revealing the characteristics of a language as well as in foreign language teaching which is a cultural transfer. Because foreign language student should be able to hold on to life among the speakers of the language he / she has learned, to meet his / her daily needs, he / she must learn the words with high frequency, should be exposed to the repetition of these words frequently in the texts and learn enough words especially if he/she wants to reach certain academic competence. Based on this requirement and need, in this study, texts of A1, A2, B1, B2, C1 levels of Gazi University TÖMER's Turkish for Foreigners textbooks have been analyzed. The aim of the study is to examine the word frequency, word repetition, total number of different words and academic competence depending on these three elements also reaching a conclusion.

Keywords: *Gazi University, Turkish Teaching Center, teaching Turkish to foreigners, vocabulary, word frequency/frequency, word repetition, academic competence.*

ИЗУЧУВАЊЕ ИЗГОВОР НА СТРАНСКИ ЈАЗИК: ТЕОРИСКИ ПРЕГЛЕД

Анастасија Киркова-Наскова

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје
akirkova@flf.ukim.edu.mk

Апстракт: Во овој труд се дава преглед на теориските приоди за изучување на изговорот на странски јазик и нивните импликации за наставната практика. Анализата покажува дека изговорот како јазична вештина е најчесто минимално застапена во наставата или е целосно занемарена што веројатно се должи на спротивставените гледишта за статусот на изговорот како јазична вештина, природите за изучување изговор и редоследот на изучување на елементите на изговор. Современите гледишта укажуваат на потребата од зацртување на реални цели во наставата: подигнување на фонолошката свест на изучувачот, разбирлив изговор, стекнување комуникативни вештини и развивање стратегии за самокорекција; притоа, се предлагаат разновидни постапки и техники за постигнување на овие наставни цели. Во литературата особено се нагласува тесната врска помеѓу вештините слушање и изговор. Исто така, изучувањето изговор сè повеќе се истражува интердисциплинарно така што се зема предвид улогата на изговорот врз идентитетот на изучувачот како и можноста да се вклучи компјутерската технологија во наставата.

Клучни зборови: *теориски природ, јазична вештина, изговор, разбирливост, фонема/глас, прозодија, наставни техники и стратегии.*

1. Вовед

Општ е впечатокот дека изговорот како јазична компонента е најмалку застапен во наставата по англиски како странски јазик. Веројатно тоа се должи на изборот на наставниците да ја маргинализираат улогата на изговорот, но и на застапеноста на соодветни вежби во учебниците. Наставниците кои се изворни говорители на англискиот јазик обично немаат специјалистичка обука од областа на фонетиката и фонологијата на јазикот што го предаваат и со време развиваат толерантност кон изговорните грешки на своите ученици. Оние наставници, пак, кои се неизворни говорители на јазикот што го предаваат се несвесни или несигурни во сопствениот изговор и сметаат дека совладувањето и вежбањето на другите граматички структури се поважни. (Henderson et al., 2012; Kirkova-Naskova et al., 2013). Впрочем, не може да се очекува од наставниците да имаат јасен став кога теориските видувања за ова прашање се спротивставени. Оттука, целта на овој труд е да даде сеопфатен преглед на традиционалните и современите теориски приоди кон изучувањето на изговорот на странски јазик низ примери од англискиот јазик.

2. Теориски приоди за изучување изговор

Во теориската пракса *изговорот како јазична вештина* се разгледува од два аспекти. Некои автори сметаат дека изговорот треба да се третира како одделна вештина, односно фокусот на изучување треба да се насочи кон поединечните гласови на странскиот јазик и увежбување на моторните способности за нивно точно и прецизно артикулирање. (Brown, 1987). Наспроти ваквите видувања, други автори сметаат дека изговорот е вештина која е составен дел од интерактивната динамика на комуникативниот процес и затоа е: „неприродно да се одвои изговорот од комуникацијата или од другите аспекти на јазичната употреба [каде] гласовите се во основа на разбирањето на лексичкото, граматичкото и социолингвистичкото значење“. (Pennington & Richards, 1986, стр. 207). Овие автори потенцираат дека изговорот е резултат на комплексната интеракција помеѓу перцептивните, артикулациските и интерактивните фактори. Следствено на ваквиот став, при изучувањето на изговорот се дава предност на „разбирлив“ изговор наспроти „точен“ изговор. (Derwing & Munro, 2005). Особено важни за педагошката практика ги сметаме истражувањата на Манро и Дервинг (Munro & Derwing, 1995, 1998, 1999) кои ја објаснуваат повеќедимензионалната природа на странскиот изговор преку перцептивните феномени *акцентираност* (колку соговорникот го перципира говорот како различен од стандардната јазична варијанта), *разбирливост* (колку соговорникот ја сфатил говорната порака), и *јасност* (колку соговорникот има тешкотија да перципира делови од говорот).¹ Во овој контекст за релевантен аспект на изговорот се смета и *флуентноста* на изучувачите како показател на севкупната јазична компетенција на говорителот која се карактеризира со начинот на кој говорителот користи паузи при говорење, се повторува, се колеба, или, пак, самиот ги исправа своите грешки додека говори. (Derwing, Thomson & Munro, 2006, стр. 185).

Во однос на прашањето *како треба да се изучува изговорот на странскиот јазик*, се издвојуваат два приода: а) интуитивно-имитативен; и б) аналитичко-јазичен. (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 2007, стр. 2). Основниот принцип на првиот приод е дека изучувачот е способен да ги слуша и имитира прозодијата и гласовите на странскиот јазик, што, пак, самото по себе ќе доведе до минимум прифатлив степен на изговор без каква било експлицитна инструкција. Овој приод, исто така, подразбира дека изучувачот имплицитно го усвојува изговорот и е изложен на добар говор во согласност со одредена прифатена јазична варијанта, најчесто презентирана од наставник или преку современа аудиотехника. Вториот приод се темели на принципот дека на изучувачот му е потребно експлицитно објаснување за гласовниот и прозодискиот систем на странскиот јазик. За таа цел се користат наставни помагала како табели со фонемски симболи, постери на кои се прикажани органите за говор, но и детални описи за артикулацијата на

¹ Термините „акцентираност“, „разбирливост“ и „јасност“ се преводни соодветници на англиските термини „accentedness“, „intelligibility“ и „comprehensibility“.

гласовите на странскиот јазик контрастирани со гласовите на мајчиниот јазик со цел да се олесни слушањето, имитацијата и продукцијата на гласовите.

Поделени се ставовите и во однос на *примарноста на елементите од гласовниот систем што треба да се изучуваат*: а) прво треба да се изучуваат сегменталните, а потоа супрасегменталните елементи, односно, секој глас треба да се усвои поединечно, а потоа како дел од гласовни низи; и б) прво се изучуваат супрасегменталните, а потоа сегменталните елементи, односно, гласовниот систем се изучува како слеан говор. Во традиционалната настава по странски јазик гласовниот систем се изучува разложен на составни делови (Goodwin, 2001, стр. 118): гласови → слогови → фрази и мисловни групи → подолг дискурс. Иако линеарното изучување е логично и податливо за наставата, искуствата покажуваат дека изучувачите не го учат јазикот на тој начин. Затоа се смета дека вториот приод е подобар, но не во екстремна форма, туку тој се балансира на тој начин што најпрво се објаснуваат општите карактеристики на гласовниот систем и доколку е потребно детално се анализираат поединечните елементи. (Dalton & Seidlhofer, 2001).

Во секој случај, теоретичарите се едногласни дека изучувачот мора да ја разбере врската помеѓу гласот и значењето. Понатаму, наставниците и изучувачите мора да сфатат дека постои јаз помеѓу идеализираните јазични форми и конкретните гласови што е особено евидентно во слеаниот говор при разговор каде особено се прави разлика помеѓу каноничните² и редуцираните форми на зборовите. (Shockey, 2003; Couper, 2009; Cauldwell, 2013). Задачата на наставниците, од една страна, и изучувачите, од друга страна, е да ја разберат врската помеѓу физичкиот аспект на гласовите и соодветните фонолошки концепти.

3. Современи гледишта за изучување изговор

И покрај недостатокот на единствена теориска рамка, сепак, литературата во наставната практика бележи корисни насоки и упатства за совладување на јазичната вештина изговор.

Пред сè, се чувствува потреба да се разграничат две контрадикторни идеологии кои особено влијаат врз научноистражувачката и наставната практика (Levis, 2005, стр. 370): а) тенденција да се стекне изговорна компетенција на изворен говорител или *принцип на изворност*; и б) тенденција да се стекне разбирлив изговор или *принцип на разбирливост*. Според принципот на изворност, да се стекне изговорна компетенција на изворен говорител не само што е можно туку е и пожелно. Ваквиот принцип доминира сè до средината на минатиот век кога станува јасно дека е нереален и ги оптоварува наставниците и изучувачите. Истражувањата покажуваат дека малкумина возрасни изучувачи постигнуваат изговорна компетенција на изворен говорител и дека успешноста зависи од интеракцијата на повеќе фактори: возраст, мотивација, честота на употреба на мајчин јазик и добиена фонетска инструкција. (Flege, Frieda & Nozawa, 1997; Moyer, 1999). И покрај

² Терминот „канонична форма на зборот“ ја прифаќааме за преводен соодветник на англискиот термин „citation word form“.

многубројните докази против принципот на изворност, тој сè уште има големо влијание во наставната практика заради можноста изговорот на изучувачите да се спореди со одреден референтен модел на изговор, но и поради желбата на изучувачите да се ослободат од примесите на странски изговор.

Принципот на разбирливост е едноставен: изучувачите треба да се разбирливи во комуникацијата со изворни и неизворни говорители на странскиот јазик. (Kenworthy, 1990; Morley, 1991; Dalton & Seidlhofer, 2001; Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 2007). Истражувањата покажуваат дека говорот оценет како многу акцентиран (со многу странски примеси) често е оценет и како потежок за разбирање и понејасен. Но, истовремено говорот оценет како средно акцентиран, а во некои случаи и многу акцентиран, е совршено разбирлив и јасен за изворните говорители. (Munro & Derwing, 1995; 1999). Со други зборови, степенот на странски изговор, иако има влијание, не ја попречува нормалната комуникација. Всушност, факторите кои најмногу придонесуваат за севкупната јасност и разбирливост на говорната ситуација се комбинација на граматички³ и изговорни грешки. (Munro & Derwing, 1998). Во однос на изговорните грешки, Манро и Дервинг (Munro & Derwing, 1999) заклучуваат дека прозодиските отстапувања како погрешен акцент или интонација повеќе придонесуваат за намалување на разбирливоста отколку фонемските грешки. Може да се заклучи дека различни елементи на изговор имаат различен ефект на разбирливоста на говорната порака. Наставата по изговор на странски јазик треба селективно да се фокусира на оние елементи кои се релевантни за успешна комуникација (на пример, за англискиот јазик такви поважни изговорни аспекти се должината на вокалите, редуцираните форми, стожерниот слог итн.).

За да може наставата да биде успешна, потребно е да се зацртаат реални цели за наставниците и изучувачите и тие да се вградат во наставната програма. Морли (Morley, 1991, стр. 329) ги формулира следниве цели: а) функционална разбирливост; б) функционална комуникативност; в) зголемена самодоверба; и г) способност за самонабљудување и стратегии за самокорекција. Функционална разбирливост подразбира изучувачите да се стремат да зборуваат со изговор кој е прифатлив за соговорниците и не го одвлекува вниманието, иако се чувствуваат примеси на странски изговор. Функционална комуникативност претставува способност на изучувачите успешно да се снаоѓаат во разни секојдневни комуникативни ситуации. Притоа, преку наставата, изучувачите треба да се оспособат со неколку комуникативни вештини релевантни за изговорот (Dalton & Seidlhofer, 2001, стр. 52), на пример: да ги истакнуваат важните поенти во разговорот, да знаат како да посочат и/или да препознаат дека одредена тема на разговор завршува, а друга почнува, да препознаат што е позната, а што нова информација во разговорот, да знаат кога е нивниот ред да зборуваат, односно да не се премногу наметливи или тивки, да знаат како да се постават кон соговорникот

³ Колку и да е добар изговорот на изучувачите, ако прават сериозни граматички грешки, изворните говорители ги забележуваат и холистички го оценуваат изговорот како повеќе акцентиран. (Kirkova-Naskova, 2010).

во однос на љубезност, авторитет, солидарност и слично, и да знаат да го одредат степенот на вклученост во разговорот, односно како да ги изразат своите ставови и емоции. Сето ова подразбира да им се помогне на изучувачите да воспостават добра команда на прозодиските елементи. Колку повеќе се подобруваат комуникативните способности на изучувачите, толку повеќе ќе се зголемува нивната самодоверба да зборуваат и да бидат успешно разбрани. За да се постигне оваа цел, во наставните материјали треба да се вклучат градирани активности и да се почне од контролирана продукција до слободна продукција на говор. (Goodwin, 2001). Последната цел е особено важна во оспособувањето на изучувачите да создадат способност за самонабљудување и стратегии за самокорекција надвор од училищата. Изучувачите треба да стекнат фонолошка свест за јазикот што го изучуваат, да научат да внимаваат на својот говор, да развијат свесност за одредени грешки, да внимаваат на говорот на којшто се изложени за да препознаат што е добро и да се обидат да изговорат на ист начин, како и да знаат како да го приспособат својот изговор на говорната ситуација.

Искуствата покажуваат дека честопати изучувачите не се свесни за своите тешкотии при изговор и не ги перципираат разликите помеѓу сопствениот изговор на странскиот јазик и автентичниот говор на изворните говорители. (Morley, 1991; Derwing & Rossiter, 2002; Derwing, 2003; Derwing & Munro, 2005; Deng et al., 2009). Постојат повеќе сугестии како да се надмине овој јаз. Едногласно е мислењето меѓу експертите дека *вежбањето* е клучен фактор за правилно изучување на изговорот при што тоа треба да биде контролирано на различни начини и да има комуникативна цел. (Pennington & Richards, 1986; Morley, 1991; Porter, 1999; Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 2007). Исто така, изучувачите треба да се експонирани на активности кои ја подигнуваат *свеста* за сопствениот изговор и ефектот што го има изговорот на соговорниците. (Porter, 1999; Burgess & Spenser, 2000; Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 2007). Во целиот процес на изучување, особено важна е улогата на *наставникот како олеснувач*, а не како предавач кој само ја презентира новата материја или контролор кој само ги поправа изговорните грешки. (Morley, 1991; Otlowski, 1998; Fraser, 2001). Од наставникот се очекува да дава упатства и помош во вид на конструктивна критика со објаснување за изведбата на изучувачот, да го експонира изучувачот на повеќе јазични варијанти, да создава услови за вежбање, да му приоѓа на изучувачот како на индивидуа и да го охрабрува. Се претпоставува дека во вакви услови изучувачот самиот ќе биде поттикнат да го поправи својот изговор (Otlowski, 1998), односно кај него ќе се активираат општите човечки механизми за учење (свесност, внимание, меморија и аналитички капацитет).

Поконкретно, кога станува збор за настава по изговор на странски јазик, дури и наставниците кои веруваат дека изговорот треба да е интегрален дел од наставната практика честопати не знаат како да ѝ пријдат на оваа проблематика и на кои аспекти од изговорот да се фокусираат. (Derwing, Munro & Wiebe, 1998; Chela-Flores, 2001; Levis & Grant, 2003; Derwing & Munro, 2005; Couper, 2009; Gilbert 2010; Darcy, Ewert & Lidster 2012). Експертите во оваа област нудат повеќе упатства, постапки и техники за

ефикасно постигнување на целите во процесот на спроведување настава и изучување изговор на странски јазик.

Кенворти (Kenworthy, 1990) разграничува неинтегриран и интегриран приод во наставата по изговор на странски јазик. Доколку наставникот се одлучи за неинтегриран приод, тогаш тоа подразбира посебни часови или делови од часот на кои се обработуваат гласовите, ритамот и интонацијата. Според Кенворти, ваквиот приод е вештачки и тешко се спроведува. Таа смета дека изговорот на некој начин е дел од секоја јазична вежба, што значи дека е автоматски „интегриран“ во наставата: „секојпат кога изучувачите *слушаат* англиски или се обидуваат да зборуваат, [да се изразат на англиски], тие вежбаат „изговор“; секој час е час по изговор; секојпат кога наставникот зборува, се презентира себеси како изговорен модел“ (Kenworthy, 1990, стр. 113). Кенворти го следи принципот на разбирливост и е поборник на интегрираниот приод во кој наставниците треба да поттикнуваат позитивен став кон изговорот кај изучувачите и да им овозможат доволно време за вежбање, додека изучувачите треба да направат напор да обрнат внимание на изговорот, да научат да го контролираат и да се коригираат. Интегрирањето, според Кенворти, треба да го опфати секое ниво на говорниот јазик од гласовни низи, зборови, нагласок, до ритам и интонација преку комуникативни активности на часот, но и активности за самостојно вежбање (подетално кај Kenworthy, 1990, стр. 114–122).

Кога изговорот како јазична вештина е интегриран во наставната програма, на него треба да се пристапи како на нераздвоен дел од јазичните вештини слушање и зборување и соодветно да се планираат разновидни активности. Морли (Morley, 1991) дефинира три постапки за вежбање: имитирање, однапред извежбан говор и спонтан говор. Доколку е потребно да се обрне внимание на одредени сегменти од говорот кои се потешки за продукција, тогаш треба да се прибегне кон активности со слушање и имитирање во кои сегментот се вежба во контекст. Кога на изучувачите им е потребно да го стабилизираат својот говор или да модификуваат одредени посебни или општи елементи во својот говор, тогаш е пожелно да работат активности кои од нив бараат однапред да го увежбаат говорот како, на пример, читање на глас, кратки драматизации, рецитирање и слично. Во понапредна фаза, се препорачува изучувачите да користат спонтан говор во активности како, на пример, монолози, дискусии, дебати и друго.

Колдвел (Cauldwell, 2013), исто така, ја потенцира нераздвојноста на вештините слушање и изговор. Тој смета дека изучувањето „внимателен говор“ во наставната практика како модел е несоодветен пристап, бидејќи нормалниот говор е спонтан, варијантен по природа и честопати отстапува од фонолошките правила кои се изучуваат. Според Колдвел, основна задача на изучувачите е да ја препознаат суштината на звуковата страна на говорот за да ја декодираат и процесираат. За да го постигнат тоа, треба да ги научат карактеристиките на слеаниот говор и да знаат какви стратегии користат изворните говорители кога го поедноставуваат својот говор (како користат паузи, како го менуваат ритамот, како ги кратат гласовните низи). На пример,

типично за англискиот јазик е во тонската фраза некои зборови⁴ да не се нагласуваат и да се изговараат побрзо како резултат на што „нивната звукова форма станува драстично различна во однос на нивната канонична форма“. (Cauldwell, 2013, стр. 25). Колдвел не е осамен во своите размислувања: многу автори ја потенцираат важноста на перцепцијата при декодирање на слеаниот говор и предлагаат поголема застапеност на активности за подобрување на способноста за слушање во наставата. (Field, 2003, 2008; Shockey, 2003; Wilson, 2003).

Во согласност со комуникативниот приод, Селсе-Мурсиа (Celce-Murcia, 1987) пропагира вежбање на вештината изговор преку комуникативни задачи, на пример, игри, дијалози, решавање на проблем и слично, на ист начин како што овој вид задачи се користи за вежбање зборови, функции и граматички структури. При осмислувањето на овие задачи наставникот треба најпрво да ги идентификува тешкотиите при изговор кај изучувачите, потоа да најде лексички и граматички контексти каде проблематичната структура се јавува често и да осмисли комуникативни задачи во кои е вклучена структурата за да може да се вежба. Се предлага овие активности да се одвиваат во пет фази по урнек на вообичаената практика за вежбање на другите јазични вештини, односно презентација–вежбање–продукција (Goodwin, 2001, стр. 124–125):

1. *Опис и анализа* – наставникот презентира конкретна фонетска структура користејќи разновидни нагледни средства (на пример, табели со фонемски симболи). Целта е изучувачот да се запознае со правилната артикулација, со фонетскиот контекст и со фонолошките правила за таа структура и да му се зголеми свеста за нејзиното значење при говор;
2. *Дискриминирање (разликување) со слушање* – вежбите се јасно дефинирани и се фокусираат на конкретни елементи од структурата. Целта е да се насочи вниманието на изучувачот на структурата преку контекстуални минимални парови во зборови и реченици, како и транскрипции на зборови и текст;
3. *Контролирано вежбање* – вежбите се фокусираат на формата на структурата. Целта е изучувачот да ја артикулира структурата преку групно или индивидуално повторување на зборови, песни, дијалози и драматизации;
4. *Насочувано вежбање* – изучувачот, освен на изговорот, започнува да се фокусира на значењето, граматиката и комуникативната намера зад структурата. Целта е изучувачот да отпочне несвесно да го вежба изговорот на структурата преку активности во кои вниманието е на когнитивната задача, на пример, опис на слика на која има предмети во кои е застапена структурата;
5. *Комуникативно вежбање* – активностите се избалансирани во однос на застапеноста на структурата што се вежба и нејзиното комуникативно значење. Целта е да се поттикне самовербата на изучувачите, но и

⁴ Најчесто не се нагласуваат граматичките зборови при што промените се манифестираат со редуција на вокал(и) или со испуштање на консонант на крајот од зборот или од консонантската низа, па дури и со испуштање на цели слогови во средишна позиција на зборот.

способноста за самонабљудување и самокорекција преку симулирање на секојдневни говорни ситуации како драматизации со различни улоги, дебати, интервјуа и слично при што наставникот дава корективен коментар на секој изучувач.

Далтон и Сајдлхофер (Dalton & Seidlhofer, 2001, стр. 72) спомнуваат три начини на презентирање на елементите на изговор кои се забележуваат во наставната практика: експонирање, вежбање и објаснување. Се смета дека изучувачите се *експонирани (изложени)* на некоја фонетска структура кога таа се јавува спонтано во говорот при извршување на зададена задача. Наставникот не обрнува внимание и не ја објаснува експлицитно, туку се очекува од изучувачот да ја препознае важноста на структурата во процесот на комуникација. *Вежбање*, во традиционална смисла, подразбира фокусирање на конкретна сегментална или супрасегментална форма. Вежбите опфаќаат идентификација и дискриминација на гласови за подобрување на говорната перцепција и артикулациски вежби за подобрување на продукцијата. Овие две постапки се засноваат на верувањето дека изучувачите ќе ги научат разликите или преку изведување заклучоци или преку имитирање. Спротивно на ваквото верување, при *објаснување* се смета дека изучувачите не можат да ги научат новите структури без помош, односно во корист на изучувачите е да станат свесни за фонетско-фонолошките карактеристики на структурата. Од оваа дискусија може да се забележи дека мислењата се поделени во однос на видот на инструкцијата – дали е подобро таа да е експлицитна или имплицитна. Бургес и Спенсер (Burgess & Spencer, 2000) се залагаат за имплицитен приод преку модел базиран на задачи во една поширока комуникативна рамка што подразбира постојано вежбање на сите нивоа. Тие сугерираат презентирање на формите преку вежби за забележување и вежби за подредување. Дури и кога вежбата не е во целост комуникативна, таа треба да вклучува смисловна употреба на јазикот. Џонс (Jones, 2002), од друга страна, смета дека изучувачите имаат право на секаков вид знаење кое ќе им помогне да се подобруваат самостојно, вклучувајќи и експлицитно презентирање на фонетско-фонолошките правила. Тој ја издвојува како посебно корисна техниката на презентирање на правилата по индуктивен пат со помош на задачи за откривање каде изучувачите сами треба да го формулираат правилото. На тој начин, правилото полесно се запомнува и восприема, а свесноста за комуникативниот аспект на изговорот се зголемува.

Пенингтон (Pennington, 1997; 2015) нагласува дека експлицитната инструкција е пожелна и има за цел да им помогне на изучувачите постепено да го премостат преминот од контролирана когнитивна перформанса до автоматски извештена перформанса. Таа предлага изговорот да се изучува контекстуално за да се развие свест кај изучувачите за неговата комуникативна улога. При вежбањето на новите форми, на изучувачите треба да им се овозможи средина во која ќе симулираат говорни ситуации со кои потенцијално би се соочиле надвор од училиницата по што треба да добијат коментар од наставникот за разбирливоста на нивниот говор (cf. Fraser, 2001). Особено е важно наставниците да ги изложат изучувачите на прифатлив говор

од повеќе јазични варијанти, додека изучувачите треба да имаат рефлексивен однос кон процесот на учење и јасна цел зошто го вежбаат изговорот.

4. Интердисциплинарни приоди за изучување изговор

Во последно време се чувствува тенденција кон менување на ставовите во врска со значењето на изговорот како јазична вештина. Научниците сè помалку гледаат на изговорот како на изолиран јазично-фонолошки феномен и сè повеќе го истражуваат интердисциплинарно. Овде ќе ги споменеме оние размислувања кои успеале да го пробијат патот до наставната практика, пред сè социолингвистичкиот пристап и можностите што ги нудат модерните технологии.

Во фокусот на социолингвистичките истражувања е идентитетот⁵ и личните ставови на изучувачот поврзани со изговорот. Во таа смисла, изучувачот е тој кој одредува кои се неговите цели и каков изговор ќе стекне во зависност од контекстот во кој го употребува странскиот јазик. Имајќи го ова предвид, Џенкинс (Jenkins, 2000, стр. 209–210) предлага изучувањето на изговорот да се одвива во пет фази при што секоја следна фаза треба да се вклучи (или не) во процесот на изучување доколку самиот изучувач се одлучи за тоа: 1) совладување на сегментални и прозодиски елементи од Јадрото на лингва франка⁶ на рецептивно и на продуктивно ниво; 2) експонираност на повеќе неизворни англиски варијанти⁷ на рецептивно ниво; 3) совладување вештини за приспособување; 4) совладување дополнителни сегментални и прозодиски елементи кои не се дел од јадрото на рецептивно ниво; и 5) експонираност на повеќе изворни англиски варијанти на рецептивно ниво.

Изучувачите кои сакаат да стекнат изговор во кој свесно ги запазуваат примесите од мајчиниот јазик како одраз на нивниот идентитет и чија цел е да бидат разбирливи за други неизворни говорители со кои би комуницирале веројатно ќе се стремат да ги совладаат првите три фази. Од друга страна, оние чија цел е да го разберат говорот на неизворните говорители би требало да се стремат да ги усвојат сите пет фази. Без разлика за која опција ќе се определат, не постои притисок врз изучувачите да го елиминираат својот странски изговор со што би изгубиле дел од својот идентитет. На овој начин, сè повеќе се намалува важноста на стекнување „точен (прецизен)“ изговор и му се дава предност на „соодветен (прифатлив)“ изговор, што, пак, само по себе многу ја олеснува работата на наставниците. Според Џенкинс, странските примеси во изговорот на изучувачите не треба да се третираат како „изговорни грешки“, туку како регионална или локална социолингвистичка

⁵ Неизворните говорители со изразен странски изговор може да бидат негативно оценети во однос на нивниот општествен статус, на пример, при проценка на професионален успех, образование, интелигенција и економски статус (Derwing, Rossiter & Munro, 2002). Од друга страна, сè повеќе изучувачи свесно го потенцираат својот странски изговор како дел од нивниот идентитет. (Jenkins, 2005; Derwing & Munro, 2009).

⁶ Англискиот термин е „Lingua Franca Core“. (Jenkins, 2000).

⁷ Јазични варијанти на говор со странски примеси карактеристичен за неизворни говорители од различно јазично потекло. Во неформална употреба се користи терминот „странски акцент“ кој овде свесно го одбегнуваме поради повеќезначноста на зборот „акцент“ во македонскиот јазик.

варијација. Сосем очекувано, овие тврдења поттикнуа научна дебата за прифатливоста на моделот (Dauer, 2005) и за менување на приоритетите во наставната практика. (Jenkins, 2009). И покрај контрадикторноста на природот, се забележува тренд на вклучување на овие идеи во наставните материјали и во прирачните книги за надградба на наставниците. (Walker, 2010).

Компјутерската технологија е домен во кој научниците препознаваат голем потенцијал за примена во педагошката практика. Литературата бележи развој на повеќе експериментални софтверски апликации кои третираат разновидни елементи на изговорот, од програми за автоматско препознавање на говорот податливи за вежбање на сегменталните аспекти на изговорот до комерцијални пакети за изучување на нагласок, интонација и слен говор како и бројни интернетски страници со разновидна содржина, вежби и совети за подобрување на сите аспекти на вештината изговор. (cf. Setter & Jenkins, 2005; Levis, 2007). Придобивките се особено позитивни и ветуваат исчекор кон вклучување во наставната практика, особено доколку ваквите апликации се дизајнирани во согласност со резултатите од научните истражувања за изучување изговор на странски јазик. (Eskenazi, 1999; Pennington, 1999; Neri et al., 2002; Hincks, 2003; Jenkins, 2004; Setter & Jenkins, 2005; Levis, 2007). Левис (Levis, 2007, стр. 197) издвојува неколку предности карактеристични за компјутерските апликации: а) конзистентни се во презентирањето на стимулните материјали и давањето корективни коментари на изучувачите; б) овозможуваат разновидност од аспект на избор на изговорен модел, избор на повеќе говорители како модел, како и на можности за визуелен корективен коментар (на пример, за елементи на изговорот како висина и движење на гласот); и в) нудат избор на вежби со што ги задоволуваат индивидуалните потреби на изучувачите, ја подигнуваат свеста за важноста на изговорот и поттикнуваат автономност во учењето. На тој начин, смета Левис поддржан од Сетер и Џенкинс (Setter & Jenkins, 2005) и Џенкинс (Jenkins, 2004), компјутерската технологија е корисна алатка која во голема мера ја надополнува улогата на наставникот и го олеснува учењето надвор од училишниот контекст.

5. Заклучок

Од досегашната дискусија може да се заклучи дека, иако постојат повеќе приоди за изучување изговор кои се покажале помалку или повеќе успешни, ниту еден не нуди сеопфатна теориска рамка. Општоприфатен е ставот дека изговорот е неразвоен дел од комуникативниот процес. Препораките на експертите се движат во насока на интегриран балансиран природ од наизменична експлицитна и имплицитна инструкција во која се застапени активности за подобрување на перцепцијата на странскиот јазик (вежби за дискриминирање на гласови и вежби за слушање со разбирање на слен говор) и продукцијата на странскиот јазик (комуникативни вежби за стекнување разбирлив изговор). Сепак, останува нејасно на кој начин да се пристапи на изучувањето на оваа јазична вештина или кој модел на изучување е најсоодветен. Исто така, останува нејасно како и колку треба да е застапен изговорот во наставната програма и наставните материјали и со какви техники

најуспешно да се предава. Понатаму, станува сè поочигледно дека во процесот на изучување на странскиот јазик постигнувањето изговорна компетенција не е цел сама по себе и дека нејзиното успешно усвојување зависи од интеракцијата помеѓу повеќе психолошки, когнитивни и општествени феномени.

Библиографија

- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching* (2nd edn.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Burgess, J., & Spencer, S. (2000). Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education. *System*, 28, 191–215.
- Cauldwell, R. (2013). *Phonology for Listening: Teaching the Stream of Speech*. Birmingham: Speech in Action.
- Celce-Murcia, M. (1987). Teaching pronunciation as communication. In Morley, J. (ed.), *Current Perspectives on Pronunciation*, 1–11. Washington, D.C.: TESOL.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin J. M. (2007). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chela-Flores, B. (2001). Pronunciation and language learning: An integrative approach. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 39(2), 85–101.
- Couper, G. (2009). Teaching and Learning L2 pronunciation: Understanding the effectiveness of Socially Constructed Metalanguage and Critical Listening in terms of a Cognitive Phonology Framework. Doctoral Dissertation. University of New England, Armidale, NSW, Australia.
- Dalton, C., & Seidlhofer, B. (2001). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Darcy, I., Ewert, D. & Lidster, R. (2012). Bringing pronunciation instruction back into the classroom: An ESL teacher's pronunciation "toolbox". In. Levis, J., & LeVelle, K. (eds.), *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Sept. 2011, 93–108. Ames, IA: Iowa State University.
- Dauer, R. M. (2005). The Lingua Franca Core: A new model for pronunciation instruction? *TESOL Quarterly*, 39(3), 543–550.
- Deng, J., Holtby, A., Howden-Weaver, L., Nessim, L., Nicholas, B., Nickle, K., Pannekoek, C., Stephan, S., & Sun, M. (2009). English pronunciation research: The neglected orphan of second language acquisition studies? *PMC Working Paper WPO5-09*. University of Alberta.
- Derwing, T. M. (2003). What do ESL students say about their accents? *Canadian Modern Language Review*, 59(4), 545–564.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379–397.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2009). Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching*, 42 (4), 476–490.
- Derwing, T. M., & Rossiter, M. J. (2002). ESL learners' perceptions of their pronunciation needs and strategies. *System*, 30, 155–166.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., & Wiebe, G. (1998). Evidence in favour of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, 48(3), 393–410.
- Derwing, T. M., Rossiter, M. J., & Munro, M. J. (2002). Teaching native speakers to listen to foreign-accented speech. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(4), 245–259.

- Derwing, T. M., Thomson, R. I., & Munro, M. J. (2006). English pronunciation and fluency development in Mandarin and Slavic speakers. *System*, 34(2), 183–193.
- Eskenazi, M. (1999). Using automatic speech processing for foreign language pronunciation tutoring: Some issues and a prototype. *Language Learning and Technology*, 2(2), 62–76.
- Field, J. (2003). Promoting perception: Lexical segmentation in L2 listening. *ELT Journal*, 57(4), 325–334.
- Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flege, J. E., Frieda, E. M., & Nozawa, T. (1997). Amount of native-language (L1) use affects the pronunciation of an L2. *Journal of Phonetics*, 25, 169–186.
- Fraser, H. (2001). *Teaching Pronunciation: A Handbook for Teachers and Trainers*. Sydney: TAFE NSW Access Division.
- Gilbert, J. (2010). Pronunciation as orphan: What can be done? [Electronic version]. *IATEFL Pronunciation Special Interest Newsletter*, NN, 1–5. Retrieved from: <https://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/pronunciation-as-orphan-what-we-can-do-about-it-.pdf?sfvrsn=0&sfvrsn=0>
- Goodwin, J. (2001). Teaching Pronunciation. In Celce-Murcia, M. (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd edn.), 117–137. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Henderson, A., Frost, D., Tergujeff, E., Kautzsch, A., Murphy, D., Kirkova-Naskova, A., Waniek-Klimczak, E., Levey, D., Cunngham, U., & Curnick, L. (2012). English pronunciation teaching in Europe survey: Selected results. *Research in Language*, 10, 5–27.
- Hincks, R. (2003). Speech technologies for pronunciation feedback and evaluation. *ReCALL*, 15(1), 3–20.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2004). Research in teaching pronunciation and intonation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 109–125.
- Jenkins, J. (2005). Implementing an international approach to English pronunciation: The role of teacher attitudes and identity. *TESOL Quarterly*, 39(3), 535–543.
- Jenkins, J. (2009). English as a Lingua Franca: Interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200–207.
- Jones, R. H. (2002). Beyond ‘listen and repeat’: Pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition. In Richards, J. C., & Renandya, W. A. (eds.), *Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, 178–187. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kenworthy, J. (1990). *Teaching English Pronunciation*. Hong Kong: Longman.
- Kirkova-Naskova, A. (2010). Native speaker perceptions of accented speech: The English pronunciation of Macedonian EFL learners. *Research in Language*, 8, 41–61.
- Kirkova-Naskova, A., Tergujeff, E., Frost, D., Henderson, A., Kautzsch, A., Levey, D., Murphy, D., & Waniek-Klimczak, E. (2013). Teachers’ views on their professional training and assessment practices: Selected results from the English Pronunciation Teaching in Europe Survey. In Levis, J., & LeVelle, K. (eds.), *Pronunciation and Assessment: Proceedings of the 4th Annual Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*. Aug. 2012, 29–42. Ames, IA: Iowa State University.
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 25(3), 369–377.
- Levis, J. M. (2007). Computer technology in teaching and researching pronunciation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 184–202.

- Levis, J. M., & Grant, L. (2003). Integrating pronunciation into ESL/EFL classrooms. *TESOL Journal*, 12(2), 13–19.
- Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 25(3), 310–349.
- Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation, and instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 81–108.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45, 73–97.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1998). The effects of speaking rate on listener evaluations of native and foreign-accented speech. *Language Learning*, 48(2), 159–182.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1999). Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. In Leather, J. (ed.), *Phonological Issues in Language Learning*, 285–310. Oxford: Basil Blackwell.
- Neri, A., Cucchiaroni, C., Strik, H., & Boves, L. (2002). The pedagogy-technology interface in computer assisted pronunciation training. *Computer Assisted Language Learning*, 15(5), 441–467.
- Otłowski, M. (1998). Pronunciation: What are the expectations? *The Internet TESL Journal*, Vol. IV, No 1. Retrieved from: <http://iteslj.org/Articles/Otłowski-Pronunciation.html>
- Pennington, M. C. (1997). *Phonology in English Language Teaching: An International Approach*. London and New York: Longman.
- Pennington, M. C. (1999). Computer-aided pronunciation pedagogy: Promise, limitations, directions. *Computer Assisted Language Learning*, 12(5), 427–440.
- Pennington, M. C. (2015). Research, theory and practice in second language phonology: A review and directions for the future. In Mompean, J.A., & Fouz-Gonzalez, J. (eds.), *Investigating English Pronunciation: Current Trends and Directions*. Palgrave Macmillan.
- Pennington, M., & Richards, J. (1986). Pronunciation revisited. *TESOL Quarterly*, 20(2), 207–225.
- Porter, D. (1999). Pronunciation. In Spolsky, B. (ed.), *Concise Encyclopaedia of Educational Linguistics*, 285–310. Oxford: Pergamon Elsevier Ltd.
- Setter, J., & Jenkins, J. (2005). Pronunciation. *Language Teaching*, 38(1), 1–17.
- Shockey, L. (2003). *Sound Patterns of Spoken English*. Singapore: Blackwell Publishing.
- Walker, R. (2010). *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilson, M. (2003). Discovery listening: Improving perceptual processing. *ELT Journal*, 57(4), 335–343.

Anastazija Kirkova-Naskova
Ss. Cyril and Methodius University, Skopje

Teaching Second Language Pronunciation: An Overview of Theoretical Approaches

Abstract: This paper presents a synthesis of theoretical perspectives in the field of L2 pronunciation teaching and learning. The analysis shows that pronunciation as a language skill is scarcely incorporated in the teaching process or even completely neglected. Such state is most likely a result of the opposing views about the status of pronunciation as a language skill, the approaches for L2 teaching pronunciation and the order of speech units being taught. More recent viewpoints draw attention to the necessity of setting realistic teaching and learning goals including raising learners' phonological awareness, intelligible speech, acquiring communicative skills and developing strategies for self-correction; in line with this, the paper gives an account of various teaching approaches and procedures for achieving these goals. Furthermore, many researchers emphasize the close link between listening and pronunciation as language skills. Also of note are the interdisciplinary attempts to explaining L2 pronunciation, especially those that consider learners' identity as well as those that explore the potential of computer-assisted pronunciation teaching.

Keywords: *theoretical approach, language skill, pronunciation, intelligibility, speech sounds, prosody, teaching strategies and techniques.*

FUNCTION OF LEXICAL BUNDLES IN ECONOMICS RESEARCH ARTICLES

Violeta Damchevska

Centre for Foreign Languages, Ministry of Defence, Skopje
v.damchevska@yahoo.com

Abstract. This paper investigates the function of 4-word lexical bundles in a corpus of economics research articles in English, written by Macedonian scholars. It adopts a corpus-driven approach, and it follows Hyland's (2008a) tripartite functional classification of lexical bundles, grouping the bundles into three main categories: research-oriented, text-oriented and participant oriented. The findings indicate that lexical bundles contribute significantly to the creation of discourse in the economics research articles by serving various functions. The results also demonstrate that research-oriented lexical bundles are dominant in the academic writing for economics, supporting previous research which showed prevalence of this type of bundles in the academic written genres in general. This suggests that lexical bundles should be considered an important component in the process of language acquisition, and need to be introduced in EAP courses, emphasising the function they serve in specific registers.

Keywords: *lexical bundles, corpus, function, research articles, academic writing.*

1. Introduction

Within the large body of research focusing on multi-word sequences in the language, lexical bundles (expressions such as *on the other hand, it is possible to*) have gained much attention in the last two decades, especially in the written and spoken academic registers. Electronic corpora and concordancing software have enabled empirical investigation of the bundles, demonstrating their high frequency both in the spoken and written language. The study of lexical bundles indicates that they are register specific (Conrad and Biber, 2005), with "considerable variations in the frequency of forms, structures and functions across types of academic writing" (Hyland, 2008a, p. 19). Being recognized as "clearly useful devices for the comprehension and construction of discourse" (Biber and Barbieri, 2007, p. 284), and "a fundamentally important part of writers' and speakers' communicative repertoire" (Biber et al. 2004, p. 400), lexical bundles gained great importance as structures useful for language acquisition. Learning to use the register specific bundles "can contribute to gaining a communicative competence in a field of study" (Hyland, 2008a, p. 5); conversely, the inability to understand their functions and use them appropriately will negatively influence students' pragmatic skills and "might reveal the lack of fluency of a novice or newcomer to that community" (ibid.). Scholars emphasize the need for focused instruction, stating that "the best way to prepare students for their studies is not to search for universally appropriate

teaching items, but to provide them with an understanding of the features of the discourses they will encounter in their particular courses” (Hyland, 2008a, p. 20). Determining the function of bundles, based on corpus-research of various registers, is a starting point in exploring the usefulness of these multi-word units as language teaching items.

Several studies explore the structure and function of bundles in various academic written and spoken registers, for example Biber et al. (2004), Conrad and Biber (2005), Biber and Barbieri (2007), Hyland (2008a), Neely and Cortes (2009), Chen and Baker (2010). Nonetheless, to the best of our knowledge, there is insufficient research of lexical bundles in the academic writing for economics. To fill this void, the present study focuses on the functions of 4-word lexical bundles used in economics research academic articles written by Macedonian scholars. The structure of this paper is as follows. Section 2 provides theoretical background considering function of bundles in the academic writing. Section 3 presents the methodology and corpus used for the present study. Section 4 analyses the function of lexical bundles in economics research articles written by Macedonian speakers of English. The conclusion sums up the results of the research and provides final remarks.

2. Theoretical background and research question

Defined as “sequences of word forms that commonly go together in natural discourse” (Biber et al., 1999, p. 990), lexical bundles have several main characteristics that differentiate them from other multi-word units. They are identified in a corpus of texts from a single register using a frequency approach, they do not represent a complete structural unit, and they are not idiomatic in meaning (Biber and Barbieri, 2007, p. 267). Several studies have revealed the large presence of lexical bundles in the academic genres, indicating that they “should be regarded as a basic linguistic construct with important functions for the construction of discourse” (Biber et al. 2004, p. 398). Biber et al. (2003) provided the first functional taxonomy of lexical bundle types, developed for conversation and academic prose. In a subsequent research of the lexical bundles in university classroom teaching and textbooks, Biber et al. (2004) revise and extend their earlier taxonomy. Using inductive approach, they grouped bundles that serve related discourse functions, “based on the typical meanings and uses of each bundle” (Biber et al. 2004, p. 383). Their functional taxonomy is developed “to include functions that can potentially be realized in any register” (Biber et al. 2004, p. 396), and it encompasses three main categories: stance expressions, discourse organizers and referential expressions. The three main categories are further divided into several sub-categories. ‘Stance bundles’ contain (1) *epistemic stance bundles* that express the knowledge status of the speaker, and can be personal or impersonal, (2) *attitudinal/modality stance bundles* that convey speakers’ attitudes, and can express desire, obligation/directive, intention/prediction and ability. ‘Discourse organizing bundles’ include (1) *topic introduction/focus bundles* that signal introduction of a new topic, and (2) *topic elaboration/clarification bundles* that help discuss the topic in more depth. ‘Referential bundles’ are divided into four sub-categories: (1) *identification/focus bundles* that focus on the noun phrase following the bundle as

especially important, (2) *imprecision bundles* that indicate imprecise reference, (3) *specification of attributes bundles* that identify specific attributes of the head noun that follows, and (4) *time/place/text-deixis bundles* that refer to places, times or locations in the text itself (Biber et al. 2004, pp 389-396). Biber et al.'s (2004) functional taxonomy has been widely accepted, and has been applied in numerous studies, for example: Conrad and Biber (2005), Biber and Barbieri (2007), Biber (2009), Chen and Baker (2010), Dontcheva-Navratilova (2012), Cardinali (2015). The findings of these studies indicate that the function of lexical bundles differs noticeably across registers, and that bundles are developed "to serve the most important communicative needs of a register" (Biber, 2009, p. 285). Biber et al. (2004), Conrad and Biber (2005), Biber and Barbieri (2007) state that referential bundles are dominant in academic writing and the most common subcategory is *specification of attributes*, "with bundles covering quantities, tangible attributes and a variety of intangible attributes" (Conrad and Biber, 2005, p. 68). Cardinali (2015) also found that referential bundles are the most frequent in biology research articles. Conrad and Biber (2005) report high proportion of personal stance bundles in conversation, and, conversely, very low presence of personal stance bundles in academic prose. They state that only three 4-word bundles express stance in their corpus, all of which impersonal. Biber (2009) also points out the difference in the use of lexical bundles in conversation and academic prose, stating that the majority of bundles are used to express stance in conversation, and to a smaller extent for discourse organizing functions, while most bundles in the academic prose are used for referential functions. These results support the notion that conversation is "a stereotypically 'oral' register, characterized by high interaction, expression of personal stance and real time production circumstances", while academic prose is "a stereotypically 'literate' register, characterized by an informational rather than personal focus, and extensive opportunity for crafting, revising and editing the written text" (Biber et al., 2004, p. 374).

Another framework for analysis of bundles has been developed by Hyland (2008a), based on Biber's classification (Biber, 2006; Biber et al., 2004), but modified to his research-focused written genres. Hyland's taxonomy contains three main categories: research, discourse, and participants. These three categories are loosely based on Halliday's (1994) linguistic macrofunctions: research, or real-world clusters, serve an ideational function, text-oriented clusters are combinations concerned with textual functions, and participant-oriented bundles express interpersonal meanings (Hyland, 2008b). In other words, ideational function construes human experience, interpersonal function enacts human relationships, and textual function creates discourse. As mentioned above, since Biber et al.'s taxonomy (2004) was developed from a broad corpus of spoken and written registers, Hyland (2008a) adapted and condensed his classification to fit research-oriented genres (research articles, doctoral dissertations and Master's thesis in four different disciplines). The main categories in these two taxonomies are similar - Hyland's research-oriented, text-oriented and participant-oriented bundles correspond to Biber et al.'s referential, discourse organizing and stance bundles, accordingly. More detailed description of Hyland's (2008a) functional taxonomy is provided in Table 1. Hyland (2008a) reports that research-oriented bundles are the

most frequent in the science and engineering texts, where bundles describe research objectives or contexts, equipment, materials or aspects of the research environment, depict research procedures, and are typically realised by noun phrase + of structures. On the other hand, Hyland (ibid.) states that text-oriented bundles, especially framing signals, are characteristic for applied studies and business corpora, and are especially frequent in the register of research articles, represented with two thirds of all bundles. Several other studies follow Hyland's (2008a) functional taxonomy, for example Salazar (2010), Jalali (2013), Jalali et al. (2015). Studying medical articles in Philippine and British scientific English, Salazar (2010) found that research-oriented procedure bundles and text-oriented resultative bundles are the most frequently occurring functional subcategories in both corpora. Jalali et al. (2015) state that the majority of lexical bundles in their corpus of medical research articles are text-oriented bundles, especially framing signals used to frame arguments, make connections, specify cases, and refer to limitations. On the other hand, Jalali et al. (2015) also emphasise the significant presence of research-oriented bundles "used to describe time, place, size and magnitude, the study itself, and research procedures" (p. 61). Conversely, this study reports low use of participant-oriented bundles in this particular register.

Table 1 Functional taxonomy of lexical bundles (Hyland, 2008a)

Research-oriented: help writers to structure their activities and experiences of the real world.

- **Location** - indicating time/place (*at the beginning of, at the same time*).
 - **Procedure** (*the use of the, the role of the*).
 - **Quantification** (*the magnitude of the, the purpose of the*).
 - **Description** (*the structure of the, the size of the*).
 - **Topic** – related to the field of research (*the currency board system*).
-

Text-oriented: concerned with the organization of the text and its meaning as a message or argument.

- **Transition signals** – establishing additive or contrastive links between elements (*on the other hand, in addition to the*).
 - **Resultative signals** – mark inferential or causative relations between elements (*as a result of, it was found that*).
 - **Structuring signals** – text-reflexive markers which organise stretches of discourse or direct reader elsewhere in text (*in the present study, in the next section*).
 - **Framing signals** – situate arguments by specifying limiting conditions (*in the case of, with the exception of*).
-

Participant-oriented: focused on the writer or reader of the text.

- **Stance features** – convey the writer's attitudes and evaluations (*are likely to be, it is possible that*).
 - **Engagement features** – address readers directly (*it should be noted that, as can be seen*).
-

The current study follows this line of research of lexical bundles in the academic prose, through analysis of the functions of lexical bundles in the register of economics research articles written by non-native speakers of English, and it attempts to answer the following research question: what is the function of 4-word lexical bundles in the economics research articles written by Macedonian scholars?

3. Data, methodology and corpus used for the study

The analysis is based on an original corpus of economics research articles (economics research articles corpus, or ERAC), compiled in the period from January to March 2018. The corpus was designed to represent the register of academics prose in economics. ERAC contains articles written by Macedonian speakers of English, published in the economic journals “Economic Development” and “CEO Journal of Economics”, both of which international journals of economics based in Skopje, Macedonia. The “Economic Development” articles made up 60 files, 188,903 word tokens, and 8,128 word types, while the articles from the “CEA Journal of Economics” made up 40 files, 189,299 word tokens and 8,356 word types. The total of 100 files was included in the corpus, containing 378,202 tokens. The concordancing tool AntConc (Version 3.5.7) [Windows] 2018, developed by Anthony Laurence, was used for the analysis. The 4-word lexical bundles were identified using the ‘n-grams’ function of the software, setting the frequency cut-off at 20 bundles per million words, in 10% of the texts, as suggested by Hyland (2008a). To normalize the results, we applied the normalization formula for determining the frequency of lexical bundles in a corpus, as suggested by Biber and Barbieri (2007). In total, 141 bundles met the previously established frequency and range criteria, and were classified by grammar categories in accordance with Biber et al.’s structural taxonomy (1999). In the next step of the analysis, we focused on the functions that 4-word bundles serve in our corpus, following Hyland’s (2008a) functional taxonomy, which is the most appropriate for analysis of research articles since it is based on academic registers. Using concordance listing, each bundle was analysed in its immediate context, and grouped into one of three main categories (research-oriented, text-oriented and participant oriented). In cases where the same bundle had multiple functions (Biber et al., 2004), it was classified in accordance with the primary function it serves in the discourse. The functions of lexical bundles in ERAC are presented in Table 2.

4. Analysis and results

4.1. Research-oriented bundles

Research oriented bundles reflect various aspects of the research process, describing entities and their attributes, as well as procedures and manners in which the research was conducted. This is the largest category in ERAC, represented with 60 bundles, or 43%. With the exception of the clausal bundle *is one of the* and the adjectival bundle *small and medium sized*, all the other bundles in this group consist of noun phrases and prepositional phrases. ‘Quantification bundles’ refer to quantities, amounts, degrees, and make up most of the bundles in this category (17), indicating quantities by their inner nature (1), or specifying attributes and dimensions (2, 3).

(1) *The total number of listed entities whose financial statements were subjected to content analysis was 33, however the final sample included 32 of them.*

(2) *One of the most important attributes of clusters is innovation.*

(3) *Given the low interest rates that were close to zero, central banks have expanded the set of monetary instruments with a wide range of unconventional measures.*

'Procedure bundles' (bundles that indicate processes, changes or actions) come second in this category, with 13 instances in the corpus. They are almost entirely composed of noun phrases, most of which have *noun phrase + of* structure. In general, they depict processes and activities applied in the research process itself (4, 5). Few instances were registered in which the same bundle has multiple function. For illustration, the bundle *the development of* also refers to the wider context of the research (6) or "aspects of the research environment" (Hyland, 2008a, p. 14), and in this use it is more descriptive in nature. In addition, the same bundle is used to point to the text itself, functioning as a text oriented bundle as well (7).

(4) *The methodology used for the development of the profile of the unemployed youth in the NERP is based on gathering and analyzing both qualitative and quantitative data.*

(5) *The analysis of the results showed that in most of dimensions related to the case of IT project failure students of both groups did not show significant difference in their perceptions.*

(6) *Empirical evidence suggests that the development of the financial sector can indeed lead to lower growth volatility.*

(7) *Section 2 presents previous literature related to the determinants of disclosure and describes the development of the hypotheses.*

Table 2 Function of lexical bundles in ERAC

Type	Functions and example
Research-oriented	Location: at the same time; at the end of. Procedure: the development of the; the analysis of the. Quantification: the total number of, the majority of the. Description: the size of the; in the form of. Topic: the global financial crisis; economic growth in the.
Text-oriented	Transition signals: on the other hand; as well as the. Resultative signals: as a result of; the effects of the. Framing signals: on the basis of; in terms of the. Objectives signals: in order to improve; the main objective of.
Participant-oriented	Stance features: the fact that the; due to the fact. Engagement features: it can be concluded; it is necessary to.

There are 11 'location bundles' (bundles indicating time and place) in ERAC, and all of them consist of prepositional phrases. In most cases they are used in their

literal sense to refer to point in time, i.e. to suggest temporal relationships, usually followed by a specific time reference - month, year, or period (8). Some of the bundles in this category have a multi-functional reference. For illustration, the bundle *at the same time* is used to establish additive link between elements (9), to indicate the simultaneity of actions (10), and to express contrast with the meaning of *however* or *nevertheless* (11). A few bundles from this group are used to indicate geographical location (12), but also to make direct reference to location in the text itself – the bundle *at the end of* indicates time (13), but it is also a text-deictic, functioning as a text-oriented bundle that directs readers towards a specific section in the text (14).

(8) *The ECB cut the interest rate of the main refinancing operations to 2% at the beginning of 2009 and later slashed it down to 1%.*

(9) *The reason behind this is that these channels are at the same time signals, determinants and limits which the monetary policy makers take into account when formulating their reaction to the current situation.*

(10) *This is an indication that economic strength of Polog farmers and agrobusinessmen is 4.3 times stronger than Northeastern, showing the gap in economic performances between regions at the same time.*

(11) *At the same time, a micro-lender should not use high interest rates to make borrowers cover the cost of its own inefficiency.*

(12) *The distribution of the total population aged 60 or over corresponds to the spatial distribution of the total population in the country in all regions with exception of the Pelagonia and Polog region (Figure 3).*

(13) *At the end of 2011, following the example of developed economies, a Financial Stability Committee was established, composed of representatives from the Central Bank and Ministry of Finance.*

(14) *At the end of the paper the results are presented and discussed and propositions for future improvements are suggested.*

‘Description bundles’ are represented with 10 instances in ERAC, almost all of which are noun phrases with the structure *noun phrase + of*. In general, they indicate qualities or properties of the head noun that follows. Some of these bundles specify abstract characteristics (15), while some describe the size or structure of the entity (16). The bundle *the structure of the* has a dual reference, functioning at the same time as a text-oriented structuring signal (17). ‘Topic bundles’ are the least frequent (9 bundles) within the category of research oriented bundles. Regarding their structure, most of them are noun phrases and prepositional phrases. These bundles express various aspects and entities closely related to the topic of research, and contain head nouns specific for the field of economics (18, 19).

(15) *The first two indicators stress the importance of the financial services performed compared to the overall level of the economy.*

(16) *In this case, it is symptomatic that the process of creating a competitive advantage lacks universal form and it generally depends on the structure of the industry itself.*

(17) *The structure of the paper is as follows: section 2 surveys the literature, section 3 presents the data and methodology, empirical results are discussed in section 4.*

(18) *With the outbreak of the global economic crisis the direct investment inflows declined.*

(19) *Construction of this kind of calculation is a very simple operation because it is performed only by dividing the total cost by number of goods and services.*

4.2. Text-oriented bundles

Text-oriented bundles reflect the organization and connection of the discourse, and they are the second most frequent category of bundles in ERAC, represented by 58 bundles, or 41%. This category contains the greatest variety of grammatical structures, and besides phrasal, includes clausal bundles as well. With the exception of a few bundles whose primary function is research-oriented (and were included in that category), but which in several instances also function as structuring signals, no other structuring signals were found in ERAC and, accordingly, this category was excluded. ‘Framing signals’ is the largest sub-category, containing 21 bundles used to limit or identify the specific cases or conditions under which the following proposition takes place (20).

(20) *Another category of revenues from the transparency reports includes the revenues realized on the basis of tax advisory services.*

The sub-category ‘objectives signals’ (20 bundles) was developed in this study, and it was added to the category of text-oriented bundles to group bundles from ERAC that specify purpose and aim. Many of these bundles contain head nouns that explicitly refer to objectives, such as *purpose*, *objective*, *goal* and *aim*. In general, the objective signals are used in their literal meaning to identify the purpose of the following proposition and, in terms of structure, many of them incorporate *to*-clause (for example, *in order to achieve*, *in order to improve*). Several of the bundles in this sub-category have dual function (*the main objective of*, *the purpose of this*, *the main goal of* and *the purpose of the*), referring to the text itself (21), but also depicting the wider context of the research, functioning as description bundles (22).

(21) *The main goal of this paper is to determine the effect different types of banner have on the perception, attitude and behaviour of the customers.*

(22) *Usually, high and sustainable economic growth, combined with a greater opening of international trade is the main goal of economic policy in almost every country regardless of its degree of development.*

‘Transition signals’ is the next most frequent sub-category containing 10 bundles, most of which are prepositional phrases. These bundles are used to introduce a new topic or elaborate on the existing one, by signalling addition (23) or contrast (24).

(23) *The methodology represents an upgrade of the existing practices introduced in 2009, which also comply with the positive experiences and practices in the European Union Member States as well as the OECD countries.*

(24) *This paper links questions about the relations between national economies and international financial markets, on the one hand, and on the other hand, monitoring and analyzing the movements of foreign exchange markets.*

‘Resultative signals’ sub-category is represented with 7 instances, realized grammatically mostly through noun phrases and prepositional phrases. These bundles indicate effect of a cause within the broader context of the research (25), or directly refer to the results of the research itself (26).

(25) *The crisis caused a significant reduction in the net borrowing position of the private sector mainly as a result of the significant increase in the savings of the private sector.*

(26) *The results from the research show that in spite of the many different opinions regarding the benefits of FDI in banking, they actually brought more obvious benefits.*

4.3. Participant-oriented bundles

Participant-oriented bundles are considerably less common in ERAC, with the total of 23 bundles, or 16%, grammatically realized mostly through clausal bundles. These bundles introduce the proposition that follows, expressing stance and engagement. ‘Stance bundles’ reflect writers’ intervention in the text or, to put it differently, their observation regarding the subsequent proposition, expressing degrees of certainty/uncertainty, probability/ possibility. All stance bundles in ERAC are impersonal, express writers’ degree of certainty regarding the information that follows (27), and the majority of them contain the head noun *fact*. Bundles which express lack of certainty, or bundles which contain hedging devices were not found in ERAC, most likely because writers’ tend to base their statements on accredited facts and statistics.

(27) *The differences in the perceived risk were reflected in the higher bond yields, considering the fact that the bonds are nominated in the same currency.*

(28) *What is interesting is the fact that until 31.12.1998 the participation of the foreign capital in the total capital in the Macedonian banks was 15.5%.*

‘Engagement bundles’ address readers, and reflect their involvement in the text by the writers. In terms of structure, in most of the cases engagement bundles consist of passive and/or anticipatory *it* structures. With the exception of *we can conclude that*, all of the bundles in ERAC that engage the readers are impersonal. Although they do not address readers directly (by using personal pronouns, for example), some of these bundles direct the readers towards some action (29), or draw readers’ attention to particular information in the text (30).

(29) Therefore it is necessary to distinguish this index from the output price index, which shows changes in prices paid by the client to the construction contractor.

(30) It should be emphasized that the calculations for products significantly differ from the calculations of services taking into account the participation of various inputs in the process of their production.

Conclusion

The purpose of this research has been to determine the function of 4-word lexical bundles used in the academic prose of economics. The results suggest that lexical bundles contribute significantly to the creation of discourse by serving various functions, and that research-oriented bundles are dominant in this particular register. Academic writers in the discipline of economics rely mostly on the use of research-oriented bundles to express quantities, to specify attributes and dimensions, processes and activities applied in the research process itself, to suggest temporal relationships, introduce additive or contrastive ideas, indicate qualities or properties of the entities. These bundles are grammatically realized through noun phrases and prepositional phrases, and no clausal bundles are used in this category. Text-oriented bundles are also frequently used in this register, to organize and connect the discourse by identifying specific conditions under which the propositions take place, to specify purpose and aim, to signal addition and contrast, or indicate results of actions. Text-oriented bundles show variety of grammatical structures, containing mostly prepositional phrases and clausal bundles. Participant-oriented bundles, showing writers' direct intervention or readers' involvement in the text, are the least commonly used in economics research articles, and are composed mostly of clausal bundles.

The findings of this study go in line with Biber et al. (2004), Conrad and Biber (2005), Biber and Barbieri (2007), Salazar (2010), Cardinali (2015), Jalali et al. (2015), who also found that referential bundles are dominant in academic writing, while stance expressions are not used commonly. On the other hand, the results from this research are different from the ones obtained by Hyland (2008b), who reports that "research articles contained the most text- and participant-oriented clusters and the fewest research-oriented strings", compared to other academic disciplines (p. 57).

The analysis of ERAC demonstrated that lexical bundles are commonly used by writers of economic research articles to express basic communicative functions. From a pedagogical perspective, this finding suggests the usefulness of introducing lexical bundles in EAP courses for economics. Instead of being exposed to English language that might be too broad for their particular field of study, or not authentic enough to prepare them for coping with the language outside of the classroom, students at EAP courses should be introduced with the authentic lexical bundles used in their immediate context of study. The acquisition of the register specific bundles could facilitate language production, and enable students to use language appropriately for study or research in English, in their particular discipline. For that reason, research question that could be investigated in future is the methodology and approach for teaching lexical bundles in EAP by emphasizing the function they

have in specific registers. Some possible limitations of the study involve the size of the corpus, which is not large enough to represent all the functions that bundles might have in this register, so the results should be treated with some caution.

References

- Anthony, L. (2018). AntConc (Version 3.5.7) [Windows]. Tokio, Japan: Waseda University. Available from <http://www.laurenceanthony.net/software>.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. London, England: Longman.
- Biber, D., Conrad, S., & Cortes, V. (2004). "If you look at...: Lexical bundles in university teaching and textbooks." *Applied Linguistics*, 25L, 371–405.
- Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study spoken and written registers*. Amsterdam: Benjamin.
- Biber, D. & Barbieri, F. (2007). "Lexical bundles in university spoken and written registers." *English for Specific Purposes*, 26(3), 263–286.
- Biber, D. 2009. "A corpus driven approach to formulaic language." *International Journal of Corpus Linguistics*, 14:3, 275-311. DOI: 10.1075/ijcl.14.3.08bib issn 1384-6655/e-issn 1569-9811.
- Biber, D., Conrad, S., & Cortes, V. (2003). Lexical bundles in speech and writing: An initial taxonomy. In A. Wilson, P. Rayson, & T. McEnery (Eds.), *Corpus linguistics by the lune: A festschrift for Geoffrey Leech* (pp. 71-92). Frankfurt: Peter Lang.
- Cardinali, R. (2015). Lexical bundles in biology research articles: structure and function across corpora and sections. <https://www.researchgate.net/publication/276276215>. DOI: 10.13140/RG.2.1.4240.2726.
- Chen, Y. & Baker, P. (2010). "Lexical bundles in L1 and L2 academic writing." *Language Learning and Technology*, 14(2), 30–49.
- Conrad, S. & Biber, D. (2005). "The frequency and use of lexical bundles in conversation and academic prose." *Applied Linguistics Faculty Publications and Presentations*. https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=ling_fac
- Dontcheva-Navratilova, O. (2012). "Lexical bundles in academic texts by non-native speakers." *Brno studies in English*, Volume 38, No. 2, 2012. ISSN 0524-6881. DOI 10.5817/BSE 2012-2-3.
- Halliday, M. A. K. (1994). *Functions of language* (2nd Ed.). London: Arnold.
- Hyland, K. (2008a). "As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation." *English for Specific Purposes*, 27, 4–21.
- Hyland, K. (2008b). Academic clusters: text patterning in published and postgraduate writing. *International Journal of Applied Linguistics*, 18 (1), 41-62.
- Jalali H. (2013) Lexical Bundles in Applied Linguistics: Variations across Postgraduate Genres. *Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies*, Vol. 2, No. 2, August 2013.
- Jalali, Z.S, Moini, M.R., & Arani, M. A. (2015). "Structural and Functional Analysis of Lexical Bundles in Medical Research Articles: A Corpus-Based Study." *International Journal of Information Science and Management* Vol. 13, No. 1, 51-69.
- Neely, E. & Cortes, V. (2009). "A little bit about: analyzing and teaching lexical bundles in academic lectures." *Language Value*. Vol. 1, N° 1, 17-38.
- Salazar, L. D. (2010). "Lexical Bundles in Philippine and British Scientific English." *Philippine Journal of Linguistics* 41 (2010) 94-109.

ПРИКАЗИ



BOOK REVIEWS

**ДОПОЛНИТЕЛНАТА НАСТАВА – ЧЕКОР КОН УСПЕШЕН
ПОЧЕТОК НА СТУДИРАЊЕТО НА ЈАЗИЦИТЕ****Марија Гркова**
Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
marija_19@yahoo.com

Апстракт: Делото „Дополнителната настава подготовка за поуспешно студирање“ од авторките Нина Даскаловска, Драгана Кузмановска и Виолета Димова е објавено во 2019 година, како резултат добиен од проектот „Дополнителната настава во функција на подобрување на знаењата на студентите на Филолошкиот факултет“. Од овој проект произлезе уште едно дело со наслов „Обработка на литературни дела во наставата по Македонски јазик“ од Марија Иванова, Нина Даскаловска, Виолета Димова и Драгана Кузмановска објавено истата година.

Во овие две дела се сумирани резултатите добиени од истражувањата остварени во рамките на споменатиот проект спроведен на Филолошкиот факултет при Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип во периодот од точно две години (септември 2017 – септември 2019). Првото споменато дело го сочинуваат вкупно 182 страници кои се поделени во десет наслови од кои четири се напишани на македонски, а шест на англиски јазик. Кон нив се додаваат и прилози (Прилог 1 – Примери на активности за имплицитно учење на англискиот јазик преку литературни текстови; Прилог 2 – Примери на активности за имплицитно учење на македонскиот јазик преку литературни текстови; и Прилог 3 – Тестови по македонски јазик пред и по дополнителната настава). Во второто дело се разгледуваат повеќе литературни текстови што е распределено на 110 страници што ја сочинуваат книгата. Во воведниот дел авторката Даскаловска дава краток научен пристап кон користењето на литературните текстови во наставата по јазик, најпрвин посочувајќи го вниманието на читателите кон авторите кои аргументираат против, а потоа и кон оние што аргументираат за употребата на автентични литературни текстови во оваа настава со цел оспособување на учениците да комуницираат и во секојдневието, но и во академскиот контекст.

Клучни зборови: *Дополнителна настава, литературни текстови, проект, македонски говорители – студенти од прва година на македонски, англиски и германски јазик.*

Најпрвин за проектот

Предмет на истражување на овој проект е улогата на дополнителната настава во подобрување на знаењето и развивањето на јазичните компетенции по македонски, англиски и по германски јазик кај студентите од прва година на Филолошкиот факултет во Штип. Учесници во проектот се сите студенти запишани во прва година на катедрите за македонски, англиски и за германски

јазик во академската 2017/2018 година. Пред започнувањето на наставата сите учесници се тестирани со цел да се одреди нивото на нивната јазична компетенција од јазикот што ќе го изучуваат понатаму. Врз основа на резултатите од тестот учесниците од секоја катедра се поделени во две групи – група А и група Б. Дополнителната настава е реализирана по два часа неделно во текот на два семестра. Во првиот семестар групата А е експериментална, а групата Б контролна. Дополнителната настава за групата А е фокусирана на експлицитно учење на граматиката и на вокабуларот, како и на развивањето на јазичните вештини преку користење на разновидни вежби и активности во согласност со комуникативните приоди на учењето на јазикот. Групата Б нема следено дополнителна настава во првиот семестар. На крајот од семестарот е направено тестирање со двете групи за да се види дали и до кој степен дополнителната настава придонела за подобрување на знаењата и на вештините кај студентите. Со групата А е спроведена и анкета за да се дознаат мислењата и ставовите на учесниците во однос на ползата од дополнителната настава. Во вториот семестар групата А е контролна, а групата Б експериментална. Групата А нема следено дополнителна настава во вториот семестар, а кај групата Б е применувано имплицитно учење на јазикот преку користење на литературни текстови според принципите на јазичниот пристап во користење на литературни текстови. На крајот од вториот семестар учесниците се повторно тестирани за да се одреди ефектот од овој пристап врз јазичната компетенција на студентите. Со групата Б, исто така, е спроведена анкета за да се согледа нивното искуство и мислење за ефектот од овој вид дополнителна настава. На крајот се сумираат сите резултати кои ќе покажат дали дополнителната настава придонесува за подобрување на знаењата и на јазичните вештини кај студентите од прва година, како и ефектите од двата различни пристапи во реализирањето на дополнителната настава. Од работата и од истражувањето се произлезени двете дела за кои ќе зборуваме подолу.

Дополнителната настава – подготовка за поуспешно студирање

Делото поизлезе како резултат од истражувањата од проектот „Дополнителната настава во функција на подобрување на знаењата на студентите од Филолошкиот факултет“ под раководство на Нина Даскаловска, главните истражувачи Нина Даскаловска, Драгана Кузмановска и Виолета Димова и соработниците Снежана Веновска-Антевска, Снежана Кирова, Биљана Иванова, Адријана Хаџи-Николова, Марица Тасевска, Татјана Уланска и Марија Иванова. Станува збор за проект кој има две главни цели и тоа:

1. Да го истражи влијанието на дополнителната настава врз подобрувањето на знаењето и зголемувањето на јазичната компетенција на студентите од прва година на Филолошкиот факултет;
2. Да ја утврди разликата помеѓу експлицитното и имплицитното учење на јазикот, односно помеѓу учење на јазикот преку експлицитен фокус

на формата и усвојување на јазикот преку читање и анализа на литературни текстови.

Од *предговорот* дознаваме дека учесници на проектот се студентите од прва година што се запишуваат на катедрите за англиски, германски и за македонски јазик при Филолошкиот факултет во Штип. На самиот почеток од проектот е извршено тестирање на учесниците со цел да се утврди нивото на познавање на јазикот за кои се подготвуваат да го изучуваат во текот на студиските години. Потоа е реализирана дополнителна наставата која се одвива во текот на два семестри од кои во првиот семестар е застапено експлицитното учење на граматиката и на вокабуларот, како и развивање на јазичните вештини, а веќе во вториот семестар акцентот се става на имплицитното усвојување на јазикот.

Во делото се ставени стручни и научни трудови кои се произлезени од текот на работата на проектот и од резултатите од истражувањата кои се спроведени во првата фаза од проектот, а резултатите од истражувањата од втората фаза ќе ги разгледаме подолу, во второто дело.

На самиот крај на предговорот е наведено дека истражувањата во светот покажуваат дека сè повеќе се зголемува јазот меѓу знаењата и вештините кои ги поседуваат учениците по завршувањето на средното образование и знаењата и вештините кои им се потребни за успешно вклучување и напредување во академските студии. Една од мерките кои се преземаат за пополнување на овој јаз на некои универзитети во светот е дополнителната настава во првата година од студиите, која им помага на студентите кои не се доволно подготвени да ја следат наставата, особено по клучните предмети од студиската програма, полесно да ја совладаат новата материја и да имаат поголем успех во студирањето.

Од напишаното станува јасно дека во Македонија сè уште не постои пракса за организирање дополнителна настава на универзитетите, па овој проект е прв од ваков вид со кој, од една страна, се прави обид за организирање на дополнителната настава, а од друга страна, со проектот се поттикнуваат почетоци и на други слични проекти кои би го продолжиле истражувањето. На ваков начин, се смета дека ќе се започне со редовно воведување на дополнителната настава на универзитетите за студентите од прва година, што нема да биде само дел од проект, туку дел од наставните програми, зашто оваа настава ќе им овозможи на студентите да ги надополнат своите знаења во одредени области со цел полесно и поуспешно да се вклучат во академските студии.

По предговорот се дадени десет главни глави во делото кои, всушност, се стручни и научни трудови кои се презентирани на меѓународни научни конференции, како и објавени во меѓународни списанија и зборници, а кои, секако, се произлезени од текот на работата на проектот и од резултатите добиени од него.

Тие десет научни трудови се:

1. „Улогата на дополнителната настава во подобрување на јазичната компетенција на студентите на Филолошкиот факултет“;

2. „Дополнителната настава прв чекор кон подобрување на јазичната компетенција на студентите на Филолошкиот факултет – идни наставници по македонски, англиски и германски јазик“;
3. „Книжевниот текст и неговата импликација во наставата по јазик“;
4. „Стратегии за читање пред, за време и после читањето“;
5. “Developing phraseological Sompetence in Foreign Language Learners”;
6. “The Effects of Explicit Supplemental Instruction on Students’ Language Competence”;
7. “Explicit Instruction as a Tool for Improving Language Competence”;
8. “Greater degree of Equivalence of Phraseologism from Mother Tounge as a Fertile Ground for Studying them in a Foreign Language”;
9. “Investigation of Instrumental and Integrative Motivation for Learning Foreign Languages in Macedonia”;
10. “Phraseological Optimum in Teaching Foreign Languages”.

Обработка на литературните дела во наставата по Македонски јазик

Во воведниот дел од книгата авторката Даскаловска дава научен пристап кон употребувањето на литературните текстови во наставата по јазик. Најпрвин се осврнува кон аргументите против, при што го цитира МсКау: „Литературата не придонесува за учење на граматиката заради нејзината комплексност и специфична употреба на јазикот“. Меѓутоа, во текот на текстот нам, читателите, ни станува јасно дека литературните дела може да им бидат само од полза на учениците во наставата по јазик, бидејќи на тој начин се стекнуваат со комуникативна компетенција за да можат да го користат јазикот во секојдневната комуникација, како и во академски контекст, со оглед на тоа што треба да бидат изложени на колку што е можно поширок спектар на текстови. На самиот крај од воведот, Даскаловска се повикува на сопствените истражувања велејќи: „Литературните текстови не само што даваат можност за утврдување на знаењата за граматичките и за лексичките структури, туку и ја демонстрираат имагинативната употреба на јазикот и на можностите за различни интерпретации, поведувајќи ги учениците од перцепција до интерпретација и проширувајќи ја нивната свесност за јазикот“. Од напишаното станува јасно значењето на литературните текстови во наставата по јазик, па оттука и значењето на самото дело.

Содржински станува збор за книга која ја сочинуваат десет литературни текста од познати домашни, но и странски автори: „Крпен живот“ од Стале Попов, „Чорбаци Теодос“ од Васил Иљоски, „Повикот на дивината“ од Џек Лондон, „Денови“ од Кочо Рацин, „Лисицата и грозјето“ – народна басна, „Грев“ и „Филцанче кафе“ од Иван Цанкар, „Сердарот“ од Григор С. Прличев, Автобиографијата на Прличев, „Галебот Џонатан Ливингстон“ од Ричард Бах и „Малиот принц“ од Антоан де Сент-Егзипери. Под секој наведен текст се дадени задачи и вежби за учесниците врз основа на кои треба да го насочат своето внимание најпрвин почнувајќи од текстот и доживувањето предизвикано од него, па постепено се насочуваат кон

лингвистичкиот аспект од текстот, одговарајќи на прашањата и на вежбите посветени на граматичкиот приод.

Од досега напишаното ни станува јасно дека научната литература, како и наставата имаат потреба од вакво дело кое ги поттикнува учениците да развијат јазична компетенција на ниво на различни контексти и стилови без, притоа, да бидат свесни за тоа, туку да им доаѓа природно (да усвојуваат спонтано) преку работата на литературните текстови во изучувањето на јазикот. Литературните дела во наставата по јазик не може да го попречат изучувањето на јазикот туку, напротив, може да помогнат, па дури и да го поддржат со тоа што ќе ги активираат учениците да размислуваат и имагинативно (внесувајќи се во ликовите од делата) и јазично (размислувајќи за граматичките правила и норми кога го разгледуваат делото). На овој начин се добива еден комплексен процес на учење, усвојување и на изучување што дава одлични резултати, а не бара особен напор од изучувачите на јазикот.

За крај би сакале да им изразиме искрени честитки на авторките на делата, и не само за делата, туку и за проектот, со оглед на тоа што докажавме дека е од суштинско значење за изучувачите на јазиците, како мајчин, така и странски, бидејќи ги подготвува за полесен приод кон студирањето. Но, и со тоа што ваквите проекти сè повеќе нè доближуваат до истражувањата и до текот на постигнувањата на светски рамки, и од аспект на литературата, но и од аспект на наставата на универзитетите. Овој проект е поттик за сите наставници, истражувачи, автори да се нафатат на слични вакви проекти кои ќе го продолжат истражувањето во следниот чекор.

Marija Grkova

Goce Delchev University, Stip

Additional Teaching - Step to Successful Start of Language Studies

Abstract: The book “Supplemental instruction - preparation for greater success in studies” by authors Nina Daskalovska, Dragana Kuzmanovska and Violeta Dimova was published in 2019, as a result of the project “Supplemental instruction as a tool for improving students' language competence at the Faculty of Philology”. This project resulted in another book “Using literature in Macedonian language teaching” by Marija Ivanova, Nina Daskalovska, Violeta Dimova and Dragana Kuzmanovska published the same year.

These books summarize the results of the research carried out under the aforementioned project implemented at the Faculty of Philology at the University "Goce Delcev" in Shtip in the period of exactly two years (September 2017 - September 2019). The first mentioned book consists of a total of 182 pages divided into ten titles, four of which are written in Macedonian and six in English. The second book consists several literary texts that are divided into 110 pages. In the introductory part, the author Daskalovska gives a brief scientific approach to the use of literary texts in language learning, first drawing the attention of the readers to the authors who argue against, and then to those who argue in favour of the use of authentic literary texts in teaching students to communicate in everyday life as well as in the academic context.

Keywords: *Additional classes, literary texts, project, Macedonian speakers - first year students in Macedonian, English and German language.*

МОДЕЛОТ НА СИМБОЛИКАТА ВО ТВОРЕШТВОТО НА МАТОШ

Ранко Младеноски

Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
ranko.mladenoski@ugd.edu.mk

Апстракт: Трудот претставува осврт кон една значајна книга на македонскиот писател, публицист и професор Венко Андоновски со наслов „Матошевите свона“. Во книгата системски се анализираат и се интерпретираат естетските функции на симболите во поезијата и во прозата на Антун Густав Матош со доминантна примена на семиолошки истражувачки методи, а во овој труд се детектираат фундаменталните специфики на таа аналитичка постапка. Особено внимание се обрнува на интерпретацијата на улогата на симболите „свono“ и „цвет“ кои се примарни и клучни елементи во поезијата на Матош, но тие имаат своја функција и во неговите раскази и новели, а тоа Андоновски детално го докажува и го покажува во неговата студија за хрватскиот симболист Матош. На крајот од трудот се нагласува дека книгата „Матошевите свона“ од Андоновски има големото значење затоа што во неа се нуди и еден семиолошко-книжевен модел за интерпретација на поетските структури.

Клучни зборови: македонска книжевна критика, Венко Андоновски, хрватска книжевност, модернизам, егзегеза, симболизам.

1. Вовед

Книжевно-уметничкото творештво на Антун Густав Матош било предмет на интерес на голем број истражувачи и на полето на книжевната историја и на полето на книжевната теорија во рамките на крoатистиката, но и во областа на славистиката воопшто. Тој интерес за фасцинантното книжевно дело на Матош не изостана, се разбира, ниту во нашата средина. Да ја спомнеме тука како илустрација книгата за Матош подготвена од Гане Тодоровски во која на читателската публика во Македонија ѝ се приложуваат есеи и критики, песни и раскази на големиот хрватски модернист на македонски јазик и тоа со еден пообеман книжевно-историски и интерпретативен предговор. (Тодоровски, 1987). Но, една мошне опсежна студија со монографски карактер за книжевно-уметничкото творештво на Матош е изработена и од Венко Андоновски. Оваа книга објавена со наслов „Матошевите свона“ е, всушност, магистерскиот труд на професорот Андоновски подготвен и одбранет под менторство на професорот Гане Тодоровски. Иако „Матошевите свона“ е објавена поодамна (1997 година), таа книга не ја загуби актуелноста до денес затоа што станува збор за еден

модерен семиолошки пристап кон интерпретацијата на симболиката во поезијата и во прозата на Матош, но и затоа што во неа се нуди потенцијален модел за анализа на поезијата воопшто. Актуелноста на „Матошевите свона“ од Андоновски ја потврдува и интересот на хрватската книжевна јавност за оваа книга која во превод на хрватски јазик беше објавена во 2005 година од угледната издавачка куќа „Матица хрватска“ од Загреб. Од тие причини во овој труд ќе приложиме еден краток осврт кон суштинските сегменти на оваа монографија посветена на функцијата на симболот во книжевно-уметничкото творештво на големиот хрватски симболист Матош.

2. Матошевите поетски симболи

Студијата „Матошевите свона“ е осмислена и реализирана во четири делови, односно четири глави: „Теориски дефиниции: статистика на Матошевиот дискурс“; „Поетските дискурси на Матош“; Проверка – прозните дискурси на Матош“; „Од егзегеза кон теорија: терминот симболска конфигурација“. Очигледен е и од самите наслови на деловите од книгата системскиот приод на авторот кон интерпретацијата на Матошевите стихови што подразбира и една сосема логична кружна врвица: од теорија преку анализа (егзегеза) до теорија (теориски модел).

Во првиот дел со наслов „Теориски дефиниции: статистика на Матошевиот дискурс“ се врши најнапред прецизно и детално определување на конкретниот предмет на истражување. Статистиката на Матошевиот дискурс, всушност, подразбира попис и опис на таксономичните парадигми од знаците во поезијата и во уметничката проза на Матош, при што првенство ѝ се дава на песната како значајна книжевна форма на овој хрватски литерат. Овие таксономични парадигми што ги маркира Андоновски во делото на Матош, потпирајќи се и врз книжевно-критичката традиција за делото на Матош и врз сопствените истражувања, може прегледно да се претстави и преку табеларен приказ:

парадигма		сема
аудитивна (звучна)	=	звук (слух)
оптичка	=	видливост
густативна	=	вкус
тактилна	=	допир
олфактилна	=	мирис

Но, Андоновски овде (како и во сите негови истражувачки студии) е внимателен во однос на непрекорната аналитичка оперативност на ваквата класификација, па резервирано ќе нагласи:

„Објектите на емпирискиот свет поседуваат повеќе особини. При реализирањето на предложената систематизација на знаците во дефинираните парадигми, ќе се соочиме со еден не мал проблем од перцептивна природа. Имено, повеќето објекти поседуваат повеќе различни сетилни квалитети. Тој проблем највидливо се укажува во моментот кога, на пример, сакаме да

извршине класификација на знакот **цвет** во една од наведените парадигми. **Објектот** цвет, имено, поседува и мирис и боја, како доминантни обележја кои во нашите сетила побудуваат регистрирање на неговата појава. Проблемот, всушност, се сведува на тоа што боите и мирисите се знаци – **стимулуси**, та се членови на семиотички системи кои не поседуваат ниту временска, ниту просторна, ниту мешовита синтакса. Бидејќи таквите знаци се определуваат како **асистематски**, прашањето за давање предност на еден од овие 'стимулуси' е исклучиво – психолошко. Аналогно со тоа, и семемата **цвет**, во својата семичка дефиниција содржи две дефинирачки семи по однос на класификантската парадигма: семата **боја** и семата **мирис**. Затоа, таквите знаци ќе ги распоредуваме во сите парадигми за кои нивната семичка анализа допушта класификација... Ваквите проблеми само ја потврдуваат условноста на нашата поделба, која, како и секоја таксономија, служи за исклучиво демонстративни цели. Ќе се оградиме, значи, од каква и да е безусловна вредност на нашата таксономија“ (Андоновски, 1997, стр. 21-22).

Во таа смисла, а со цел поголема ефикасност на аналитичките постапки фокусирани на поезијата и прозата на Матош, во теорискиот дел од книгата се воведуваат потпарадигми (или микропарадигми) како што е, на пример, потпарадигмата хроматизам кај оптичката парадигма, односно кај парадигмата „визуелност“, на која ѝ се придружува потпарадигмата ахроматизам. Или, уште еден пример, кај макропарадигмата аудитивност (звучна, аудитивна парадигма) ќе се изолираат две бинарно-опозитни потпарадигми означени како звук/тишина. Се зборува натаму во ваквиот контекст за опсесијата на Матош од белината (микропарадигма хроматизам), како и од своното (микропарадигма звук) при што ќе се отвори и прашањето за синестезијата (мешањето на сетилата), односно за синестетичките ефекти како доминантно својство на Матошевите дискурси, особено на поезијата. Откако ќе се подредат и ќе се објаснат на идентичен начин сите макропарадигми и микропарадигми со конкретни статистички резултати за фреквентноста на нивната конкретна појавност во Матошевата поезија (вкупно 97 негови песни), се преминува кон сублимирање на резултатите во неколку клучни заклучоци коишто се основа за конкретна анализа и интерпретација на функцијата на симболите како знаци во стиховите на хрватскиот поет. Прво, резимира Андоновски, опсесивни Матошеви парадигми се хроматската, звучната и течната што подразбира дека семите на бојата, звукот и течноста ќе се јавуваат како главни оператори во поезијата на Матош. Второ, најфреквентни членови на звучната парадигма се зборовите што означуваат музички термини, но и зборот *своно* што подразбира опсесија од звукот во Матошевиот поетски дискурс. Трето, најфреквентни членови на хроматската парадигма се зборовите на боите, односно групата од зборови што денотираат циклични промени на светлината од типот ден/ноќ, како и зборовите *свезда* и *цвет*. Четврто, најфреквентни членови на парадигмата на ликвидите се зборовите *вода*, *солза* и *крв*. Петто, преостанатите парадигми, според согледбите на Андоновски, може да се сметаат за атипични за поезијата на Матош. Шесто, со ваквите констатации очигледно е дека може да се зборува за едно „семејство“ на најфреквентни зборови во овие песни како

што се *музички термини, своно, бои, цвет, звезда, солза, вода и крв*, а тоа семејство е составено од три мали подсемејства: звучни оператори, колоритни оператори и ликвидни оператори. Седмо, високата фреквентност на појавноста на овие зборови овозможува да се постави хипотезата дека за нив може да се зборува како за симболи доколку се установи одреден тип и степен на поврзаност меѓу нив во поетските контексти во кои се наоѓаат во стиховите на Матош. И осмо, врз основа на сето ова може да се каже дека треба да се напушти категоријата фреквентност на денотати и да се прифати категоријата системска употреба на посочените најфреквентни зборови. Тоа значи, нагласува Андоновски, дека „преоѓаме од парадигма на синтагма, од лексема на симбол, од збор на дискурс, од код на херменевтика“. (Андоновски, 1997, стр. 37).

Најобемниот втор дел („Поетските дискурси на Матош“) е, всушност, клучното поглавје во книгата „Матошевите своно“. Станува збор за фрагмент од студијата во кој детално се анализира поезијата на Матош од аспект на нејзините симболски специфики, односно во кој се бара моделот врз чија основа функционира системската фреквентна употреба на опсесивните зборови (потенцијални симболи) како и нивните меѓусебни врски според семантичките улоги што ги имаат во стиховите. Откако сосема коректно ќе бидат посочени и предочени истражувањата на други автори за поезијата на Матош (Јуре Каштелан, Анте Стамаќ, Милан Огризовиќ, Тин Ујевиќ, Антун Барац, Драгутин Тадијановиќ и други), Андоновски ја започнува потрагата по симболските специфики на Матошевиот стих со детална анализа на песната „Сродност“. Велиме *детална* затоа што навистина станува збор за длабинска анализа и екстензивна интерпретација на структурата на оваа песна почнувајќи од фонолошкото ниво, преку лексичко-семантичкото па сè до синтаксичкото (морфосинтаксичкото) и логичкото ниво. На нивото на фонемите како асемантички јазични единици, на пример, Андоновски ја докажува тезата на Каштелан дека со вокалот „и“ е изразена белина во сонетот „Сродност“ покажувајќи ги парономастичките ефекти на фонетските палиндромии во овој сонет на Матош кои резултираат со таканаречената казационална семантика на поетскиот дискурс.¹ Затоа, Андоновски ќе заклучи дека гласовите функционираат како резервни зборови во поезијата како последица од контекстот во кој се наоѓаат. Ваквите и слични анализи ја доведуваат интерпретацијата до идејата за „своното“ и „цветот“ како поетски елементи со синхронизирана симболска функција во „Сродност“. Натамошните истражувања на суштинските особености на поезијата на Матош се одвиваат токму во таа насока – да се провери и да се открие каква е „соработката“ на овие два симболи и во другите песни на хрватскиот поет. Во тој контекст, Андоновски изделува две големи групи на песни од Матош: една група од песни во кои симболот „своно“ се наоѓа во однос на конјункција со симболот „цвет“ и друга група од песни во кои симболот „своно“

¹ Иако во книгата тоа не се споменува директно, може да се потсетиме овде на идејата од францускиот симболист Артур Рембо за боите на самогласките во неговата песна со наслов „Самогласки“: „А црно, Е бело, И црвено, У зелено, О сино...“ (Рембо, 1977, стр. 52).

функционира самостојно, т.е. се наоѓа во однос на дисјункција со симболот „цвет“. Ваквиот меѓусебен однос на симболите „своно“ и „цвет“ во поезијата на Матош ќе биде импликација за постоењето на две симболски конфигурации и тоа симболска конфигурација што ја раководи симболот „своно“ и симболска конфигурација што ја раководи симболот „цвет“. Откако на идентичен начин ќе се анализира детално и песната „Своно“ на Матош, во неговата поезија Андоновски изделува дискурси што се однесуваат исклучиво на антрополошките семантизми (во кои се јавуваат мотивите на идеалната убавина и моралното совршенство) што е поврзано со природното потекло на симболот „цвет“, и дискурси што се однесуваат на идеолошки семантизми (во кои се јавува мотивот на етно-идеолошката изолација на субјектот) што е поврзано со културното потекло на симболот „своно“, а сето тоа во зависност од типот на односот меѓу двата симбола – „своно“ и „цвет“. Ваквата извршена дистинкција меѓу двата поетски дискурси на Матош детално се проверува и во преостанатите песни на поетот при што се доаѓа и до откривање на поголем број суштински особености на поезијата на Антун Густав Матош: дека тој е поет на колоритните метафори, односно дека негови главни метафорични оператори се боите; дека во неговата поезија е извршена идеолошка семантизација на просторните категории; дека бојата и звукот се две клучни својства на поезијата на Матош; дека хрватскиот поет инсистира на индивидуален, а не на колективен симбол; дека има вкупно 14 песни на Матош во кои фигурира симболот „своно“ (13 во кои директно се јавува симболот „своно“ и една во која индиректно се појавува „своното“); дека во песната „Серенада“ е доминантен семантизмот на еросот, а во песната „Во болницата“ доминира семантизмот на танатосот; дека може да се изделат две семејства од симболи во поезијата на Матош: семејство симболи чиј родител е симболот „своно“ со семемата „срце“ и модулантот „крв“, односно нуклеусната сема на црвената боја со семемата „тело“, и семејство симболи чиј родител е симболот „цвет“ со семемата „снег“ со нуклеусната сема „бела боја“ и сема „ателесно“ и така натаму.

Систематичниот приод на Андоновски кон анализата и интерпретацијата на поезијата на Матош, за кој говоревме и погоре во оваа статија, може најдобро да се согледа некаде при крајот на овој втор дел од книгата каде прегледно и табеларно се сумираат резултатите од истражувањето на односот меѓу симболите „своно“ и „цвет“ и каде се вршат извесни термилошки доуточнувања со прецизирани дообјаснувања. Да го илустрираме ова со неколку клучни сумирани заклучоци на Андоновски од неговите анализи на поезијата на Матош:

► „...сите 13 песни во кои директно се јавува симболиката на своното или свонењето можат да се поделат на **две глобални семантички полиња**. Тие две семантички полиња ги нарекуваме 'глобални семантизми', а поединечно ги користевме термините **антрополошки**, односно – **идеолошки семантизам**, алудирајќи со тоа на **културното** потекло на симболот 'своно', односно на природното потекло на симболот 'цвет'. Утврдивме дека симболот 'своно' може да се чита како знак на културата, кој, како и сите културни знаци има **поголема потенцијална симболизантска моќ**, за разлика од

знаците од природно потекло. Установивме, исто така, дека во една песна може да се говори и за прелевање на тие крупни семантички категории – семантизмите ('Serenada'). (Андоновски, 1997, стр. 128); „**Антрополошки семантизми се оние што ги опфаќаат мотивите на еротот, етичкиот идеал (чистата душа), естетскиот идеал и мотивот на смртта... Идеолошките пак семантизми се исцрпуваат со варирање на мотивите на просторот на сродството, се разбира, најчесто во етничка смисла**“ (Андоновски, 1997, стр. 131); „...на едно симболско рамниште на текстот симболите 'своно' и 'цвет' се наоѓаат во однос на интердепенденција, солидарност, комплементарност, секогаш кога е во прашање антрополошки семантизам. Или, обратно: односот на интердепенденција меѓу симболите 'своно' и 'цвет' условува конституција на семантизам од антрополошки тип, односно – конституција на мотивите на љубовта, убавината, идеалната душевна хигиена и смртта“ (Андоновски, 1997, стр. 133); „...може да се говори за симболска детерминација меѓу своното и цветот во оние поетски структури каде до израз доаѓа идеолошкиот семантизам, или, доколку повеќе претпочитаеме, обратно: ефект од детерминативниот (селективен) однос меѓу функцивите 'своно' и 'цвет' е семантичка функција од идеолошки тип. Се разбира, овие закони се однесуваат само на дискурсот на Матош“ (Андоновски, 1997, стр. 135).

► „Ваквото терминолошко доуточнување, како и вака воспоставените два модели на однос меѓу нашите симболи обврзуваат на корекција на досегашниот модел според кој говоревме за две 'семејства': едно кое му припаѓа на цветот, и едно кое му припаѓа на своното... подготвени сме да говориме за:

а) множество симболи кое влегува во симболската конфигурација на дискурс во случај кога доаѓа до однос на интердепенденција меѓу симболите 'своно' и 'цвет' (антрополошки семантизам);

б) множество симболи кое влегува во симболската конфигурација на дискурсот во случај кога доаѓа до однос на детерминација меѓу симболите 'своно' и 'цвет' (идеолошки семантизам)“ (Андоновски, 1997, стр. 135).

► „Веќе пишувавме дека своното е симбол преземен од подрачјето на културата, додека цветот е симбол преземен од природата... **Последица од таквото симболско наследство на своното е тоа што поетските дискурси во кои фигурира знакот 'своно', а не фигурира знакот 'цвет' (однос на детерминација или селекција) се подлабоко нурнати во стварниот контекст... Спротивно на тоа, во дискурсите каде се воспоставува однос на интердепенденција меѓу своното и цветот, степенот на фигуративност на дискурсот расте. Со тоа, значи, се овозможува и класирање на Матошевите поетски дискурси на две големи групи, според стилски критериум: а) множество дискурси со каприциозна метафоричност ('силни' метафори, синестезиски конструкции), карактеристична за антрополошките семантизми, и б) група дискурси со мален степен на фигуративност (најчесто – споредби) карактеристичен за идеолошките семантизми**“ (Андоновски, 1997, стр. 138-139).

► „Воспоставувајќи ги односите на интердепенденција и детерминација во антрополошкиот, односно во идеолошкиот семантизам, се обврзуваме да ги утврдиме и типовите односи меѓу своното и симболите што се јавуваат во симболската конфигурација на дискурсот во едниот или другиот тип семантизам. Така, можеме да утврдиме:

а) однос на интердепенденција меѓу своното, цветот, солзата и семите на белата, жолтата или златната боја во семантизмите од антрополошки тип;

б) однос на интердепенденција меѓу своното, срцето и крвта, односно семите на црвената или црната боја во семантизмите од идеолошки тип“. (Андоновски, 1997, стр. 140-141). (Истакнатото секаде во горните цитати е од Андоновски).

На крајот од вториот дел („Поетските дискурси на Матош“) на книгата Андоновски се осврнува поопширно на една доминантна и мошне функционална карактеристика на поезијата на хрватскиот поет, а тоа е синестезијата, при што ќе се покажат како автентични три основни поставени тези (хипотези): синестезијата во поезијата на Матош на синтагматската и на синтаксичката оска на текстот е проследена со специфична операција на колоритно дефинирање на вокалите, па може да се говори за гласовна, односно фонолошка окационална синестезичност; синестезијата е предизвик на трагањето по нова „шифра“ на метафоричниот дискурс; синестезијата е во тесна врска со моралното битие на Матошевата поезија и претставува копнеж по посовршен свет во кој човекот ќе стане подобар.

3. Симболот во прозата на Матош

Третиот дел од книгата „Матошевите свона“ кој носи наслов „Проверка – прозните дискурси“ претставува контролна анализа на функцијата на симболите во прозните книжевно-уметнички текстови, односно во расказите и во новелите на Антун Густав Матош. Идејата на авторот Венко Андоновски е да се согледа дали симболските модели што се откриени, маркирани и елаборирани во поезијата на Матош имаат идентична улога и во неговата уметничка проза. И овде авторот на „Матошевите свона“ е доследен кон своите научно-истражувачки принципи и во прв ред ја разгледува книжевно-критичката опсервација на претходниците-проучувачи на книжевното дело на Матош во врска со поставеното проблемско прашање. Потврдни сигнали за постоењето на извесни „лирски“ и симболски специфики во прозата на хрватскиот писател ќе се откријат во критичките текстови на познати истражувачи како што се Антун Барац, Иво Франгеш, Јуре Каштелан, Гане Тодоровски и Соња Башиќ, па потпирајќи се и на своите аналитичко-интерпретативни изводи за симболските конфигурации во поезијата на Матош, Андоновски си поставува две суштински задачи при анализата на прозата: проверка на односот интердепенденција (соработка, солидарност, комплементарност, конјункција) меѓу симболите „своно“, „цвет“, „солза“, „душа“, „музика“ и семите „бело“, „жолто“ и „златно“ во антрополошките семантизми, односно проверка на односот детерминација (селективност) меѓу симболите „своно“ и „цвет“ во идеолошките семантизми, како и проверка за

тоа дали симболот „своно“ во прозата на Матош има и функција на индексирање на стварниот (стварносниот, реалистичниот) контекст. За таа цел ќе се изврши попис и преглед на фрагментите од 13-те новели на Матош (од вкупно 31 новела од збирките „Ivetje“, „Novo ivetje“ и „Umogne priče“ објавени за време на животот на авторот) во кои се јавува симболот „своно“, но и симболот „цвет“. Овие фрагменти прегледно се дадени во книгата како цитати и тоа на оригиналниот хрватски јазик. По извршените детални анализи на функцијата на симболите „своно“ и „цвет“ во прозните уметнички текстови на Матош се доаѓа до сознанието дека моделот на симболските интеракции меѓу овие два симбола што е посочен во поезијата (во претходното поглавје од книгата за која зборуваме) е функционален и во прозата на Матош. Покрај тоа, се нагласува забелешката дека поради специфичниот „идеолошки“ карактер на наративните текстови, во прозата на Матош моделот на антрополошкиот семантизам како однос на интердепенденција меѓу двата симбола, се јавува во еден релативизиран облик. Затоа, Андоновски ќе понуди еден општ заклучок дека, освен извесните отстапувања во однос на функцијата на симболот „своно“, моделот на симболските конфигурации што важи за поезијата на Матош е „оперативен модел за објаснување на разнородни Матошеви дискурси“. (Андоновски, 1997, стр. 199).

4. Теориски модел

„Од егзегеза кон теорија: терминот симболска конфигурација“ е насловот на последното (четврто) поглавје од „Матошевите свона“ на Андоновски. Најсоодветната интерпретација на текстот од ова четврто поглавје би била онаа што би го содржела сиот тој текст, зашто навистина е невозможно една детално и логички водена екстензивна докажувачка постапка за добивање на книжевно-теориски интерпретативен модел потпрен врз семиологијата да се претстави (пренесе, објасни, елаборира) автентично и разбирливо во „куси црти“, односно „накратко“. Бездруго ќе останат непрецизности и нејаснотии (со неопходните симплификации како придружен сегмент) кога тоа поглавје ќе се сведе на елаборација за неговата содржина од неколку реченици или, пак, од неколку кратки пасуси. Но, ако ништо друго, барем да се обидеме да ги назначиме суштинските идеи што авторот ни ги пренесува со овој дел од книгата.

Основната идеја на Андоновски (и преку конкретните интерпретации на книжевниот текст на Матош, како и преку потрагата по општ модел за толкување на поезијата) е дека треба да се постави семиологијата како научна дисциплина во улога на „интерпретативна алатка“ за откривање на значењето на книжевните текстови.² Токму затоа во оваа последна глава од „Матошевите свона“ е даден елементарен приказ на двете основни семиолошки струи (школи) – онаа на Сосир и онаа на Пирс – со нивните суштински специфики.

² Оваа идеја за семиологијата како мост меѓу науката за книжевноста и другите дисциплини што може да бидат од полза за анализата и интерпретацијата на книжевните дела Андоновски ја застапува и ја промовира и во неговата инспиративна студија со наслов „Перспективи и можности за засновување мета-говор во науката за литературата“ објавена во неговата книга „Текстовни процеси“. (Андоновски, 1996, стр. 7-30).

Извршени се тука неопходните дистинкции меѓу лингвистичкиот (арбитражен, првостепен) знак и книжевниот (мотивиран, второстепен) знак, меѓу денотацијата и конотацијата, меѓу семантичките и синтаксичките особености на составните елементи на книжевниот текст, меѓу симболот како, наводно, „недефинирачки“ ентитет и симболот како знак. Андоновски овде инсистира на дефинирањето на симболот како знак при што ќе ја нагласи поделбата на културни (колективни) и поетски (индивидуални) симболи. Исто така, Андоновски инсистира на прифаќање на тезата според која значењето на книжевниот знак, односно неговата семантика, треба да се бара на рамништето на синтаксата (до семантичкиот аспект на текстот да се дојде преку синтаксичкиот аспект) во соработка со семиологијата и тоа го поткрепува со широки елаборации и од традицијата и од сопствените согледби:

„...она што Сосир го именува како два аспекта на вредноста на лингвистичкиот знак, она што Чарлс Морис го означува со 'синтаксичка димензија' на знакот, давајќи ѝ предност пред 'семантичката', она што Јакобсон го тврди кога вели дека поетската функција го проектира принципот на еквивалентност од оската на селекција врз оската на комбинација, она што Пол Рикер го нарекува 'редукција на отклонот настанат на парадигматско ниво', сето тоа се позиции врз кои беше поставена и нашата методолошка потреба симболизацијата да ја дескрибираме како процес, како синтакса, како релација меѓу повеќе елементи на текстот“. (Андоновски, 1997, стр. 217).

Затоа и терминот „симболска конфигурација“ Андоновски ќе го дефинира на следниот начин: „Симболска конфигурација е модел што се добива кога од книжевниот макро-означител на сите книжевни дискурси на еден поет ќе се изолираат постојаните и непроменливи единици и се воспостават нужните постојани типови зависности меѓу нив. Со тоа, со помош на семиологијата, добиваме дефиниција за поимот 'симболска конфигурација': таа одговара на она што во семиологијата се вика систематски семиолошки систем, односно – семиолошки систем од непроменливи знаци и утврдена, постојана синтакса“. (Андоновски, 1997, стр. 224).

Андоновски е застапник на идејата дека симболологијата (како евентуална посебна научна дисциплина за особеностите на симболот) треба да биде дел од семиологијата, од лингвистиката, но и од литературната егзегеза. Токму тоа авторот на „Матошевите свона“ и практично го применува во оваа книга па на нејзиниот крај ќе потенцира:

„И, ете: главните контури на еден општ теориски модел што ќе претставува дескрипција на еден симболичен текст – веќе стојат пред нас... До тој модел се дојде стапка по стапка, низ егзегеза на поединечен аналитички материјал. Тој модел во своето јадро ја содржеше препораката: до семантичкиот аспект на текстот да се дојде преку синтаксичкиот аспект. Притоа, тој модел, при тешкотиите на кои наидуваше, редовно се потпираше врз семиологијата. Тој секогаш коренот на проблемот го бараше во семиолошките постулати... Притоа, треба да се има предвид дека оваа студија има зад себе една плодна и богата традиција. Таа, во таа смисла и не понудува

радикални новости: таа повеќе соопштува факти што во семиологијата, семантиката, реториката, поетологијата, лингвистиката – се веќе елаборирани и проверени... Наша цел беше да се следи таа актуелна линија во науката за книжевност, а притоа семиологијата да биде еден вид методолошки тест за можниот мост меѓу науката за книжевност и другите комплементарни дисциплини што учествуваат во семантичката реинтеграција на книжевниот текст, од страна на интерпретаторот“ (Андоновски, 1997, стр. 228-229).

5. Заклучок

„Матошевите свона“ на Венко Андоновски е книга која нуди детална и прониклива анализа и интерпретација на вонвременската поезија и проза на хрватскиот симболист Антун Густав Матош, но и книга која може да му послужи како емпириско-теориски прирачник на секој сериозен истражувач на тајните на поезијата како книжевно-уметнички феномен. Авторот овде, како и во неговите преостанати книжевно-теориски и книжевно-критички студии (поранешни и подоцнежни), применува системски приод кон толкувањето на структурните составки на поезијата и на расказите/новелите на Матош и тоа според следниот редослед: најпрво се дефинира внимателно предметот на истражување преку прецизни статистички операции (фонеме, лексеми, метрика...); потоа се анализира детално веќе прецизно определената книжевна материја со примена на сознанијата од повеќе научни дисциплини, во прв ред семиологијата, но и лингвистиката, семантиката, реториката и теоријата на книжевноста, односно поетологијата како нејзина поддисциплина, што значи дека се применува анализа на поезијата и прозата со интердисциплинарен карактер при што доминантен е структуралистичкиот метод; следува проверка на предочениот модел за анализа на симболите во поезијата на Матош преку примена на истиот тој модел во неговата книжевно-уметничка проза (новелите); на крајот од студијата се нуди детален опис на моделот за анализа на симболите кај Матош и се потврдува тезата (хипотезата) дека тоа е модел кој може да послужи за анализа (интерпретација, толкување, егзегеза) на симболот/симболите во поезијата на кој било поет. Токму затоа велíme дека оваа книга на Андоновски истовремено може да послужи како функционален прирачник за толкувањето на поезијата воопшто.

Од друга страна, ваквиот системски приод на Андоновски во анализите и умешноста да се изгради едноставен израз во елаборациите резултира со прегледност и разбирливост на материјата којашто се истражува, се предочува и се објаснува. На таков начин, дури и малку посложените научни постулати стануваат јасни и разбирливи. Андоновски, во буквална смисла на зборот, успева да создаде слика/претстава во главата на читателот за предметот што го објаснува. Да го земеме како пример елаборирањето на разликите во поимањето на составните елементи на знакот кај двајца клучни лингвисти и семиолози – Фердинанд де Сосир и Чарлс Сандерс Пирс (разликите меѓу таканаречената европска семиологија и таканаречената англосаксонска семиологија). Кога ќе се прочитаат објаснувањата и коментарите на Андоновски проследени со полемички тонови, кај читателот

се создава слика за тоа што се објаснува. Имено, откако ќе се прочита за различниот пристап кон знакот на Сосир и на Пирс, читателот ја има во главата следната слика/табела која Андоновски воопшто и не ја приложува, но дава прегледни појаснувања на термините со автентични и сосема јасни примери:

ЗНАК

Сосир:	ознака	означено	(референт)
Пирс:	репрезентамен	интерпретант	динамички објект

Книгата „Матошевите свона“ од Венко Андоновски несомнено ќе ја зачува својата актуелност и во времето што е пред нас. И заради тоа што во неа се нуди длабинска структуралистичко-семиолошка анализа и интерпретација на книжевно-уметничките текстови на хрватскиот симболист Матош (поезијата и прозата), и заради тоа што нуди разработен модел за толкување на поезијата, но и затоа што таа спаѓа во групата на оние ретки книги во кои не се соочуваме со празни, јалови и оттаму здодевни филозофско-книжевно-теориски расправи, туку во кои читаме вредни и полнозначни емпириски анализи и интерпретации на конкретни сегменти од книжевниот текст.

Библиографија

- Андоновски Венко (1996). *Текстовни процеси*. Скопје: Култура.
 Андоновски Венко (1997). *Матошевите свона*. Скопје: Штрк.
 Матош Антун Густав (1987). *Одбрани творби*. Предговор, превод и белешки Гане Тодоровски. Скопје: Наша книга, Македонска книга, Мисла, Култура.
 Рембо Артур (1977). *Поезија*. Избор, препев и предговор Влада Урошевиќ. Скопје: Македонска книга.

Ranko Mladenoski

Goce Delchev University, Stip

The Model of Symbolism in Matosh's Works

Abstract: The article is a review of a significant book by the Macedonian writer, publicist and professor Venko Andonovski entitled "Matosh's bells". The book systematically analyzes and interprets the aesthetic functions of the symbols in the poetry and prose by Antun Gustav Matosh with a dominant application of semiological research methods, and this paper reveals the fundamental specifics of that analytical procedure. Particular attention is paid to the interpretation of the role of the "bell" and "flower" as symbols, which are primary and crucial elements in Matosh's poetry, but they also play a role in his short stories and novels, which Andonovski thoroughly proves and shows in his study of the Croatian symbolist Matosh. At the end of the article, it is emphasized that the book "Matosh's Bells" by Andonovski is of great importance because it offers a semiological-literary model for the interpretation of poetic structures.

Keywords: *Macedonian literary criticism, Venko Andonovski, Croatian literature, Modernism, Exegesis, Symbolism.*

ДОДАТОК



APPENDIX

ПОВИК ЗА ДОСТАВУВАЊЕ ТРУДОВИ ВО МЕЃУНАРОДНОТО НАУЧНО СПИСАНИЕ „ПАЛИМПСЕСТ“

Почитувани и драги колешки и колеги,

Од 2016 година започна објавувањето на списанието „Палимпсест“, меѓународно списание за лингвистички, книжевни и културолошки истражувања во издание на Филолошкиот факултет при Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип. Меѓународното списание „Палимпсест“ се објавува во печатена и во електронска форма со два броја годишно и тоа еден број во мај и еден број во ноември.

Поради тоа, ве покануваме да земете учество со ваш труд во нашето списание. Во прилог ви доставуваме и упатство за подготовката на трудовите за списанието „Палимпсест“.

УПАТСТВО ЗА ПОДГОТОВКА НА ТРУДОВИТЕ

Во меѓународното списание „Палимпсест“ се објавуваат трудови од областите лингвистика, наука за литературата, методика на наставата и културологија. Покрај тоа, резервирана е и рубрика за прикази, односно за рецензии за најновата продукција (книги, монографии и слично) од широката област на филологијата и од културологијата.

Во списанието „Палимпсест“ се објавуваат трудови на македонски, англиски, руски, германски, италијански, француски и турски јазик. Трудовите треба да бидат подготвени во MS Word, максимум 10 страници, во B5 формат со маргини лево, десно, горе долу 2,54 см, со фонт Times New Roman, проред single, со следните параметри:

1. **Име и презиме на авторот/авторите:** големи букви, болд, големина 11;
2. **Наслов на трудот:** големи букви, болд, големина 12;
3. **Апстракт на соодветниот јазик:** максимум 250 зборови, големина 10;
4. **Клучни зборови:** максимум 7 клучни зборови, големина 10;
5. Трудот треба да ги содржи следните **основни елементи (делови):** вовед, главен дел на трудот, заклучок и библиографија.
6. Воведот, главниот дел на трудот и заклучокот да бидат со големина на букви 11;
7. Библиографијата со големина на букви 10.
8. **Апстракт на англиски јазик на крајот од трудот, по Библиографијата:** големина на букви 10, со следните задолжителни елементи: име и презиме на авторот, наслов на трудот, апстракт, клучни зборови.

Авторите се обврзани да испраќаат трудови што веќе се лекторирани од овластен лектор за соодветниот јазик.

Трудовите да се испраќаат на една од следните адреси:

На македонски јазик: ranko.mladenoski@ugd.edu.mk

На руски јазик: tole.belcev@ugd.edu.mk

На англиски јазик: nina.daskalovska@ugd.edu.mk

На германски јазик: biljana.ivanovska@ugd.edu.mk

На француски јазик: svetlana.jakimovska@ugd.edu.mk

На турски јазик: marija.leontik@ugd.edu.mk

На италијански јазик: jovana.karanikik@ugd.edu.mk

При цитирањето во трудот и наведувањето на користената литература (библиографија/ референци) да се применува системот АПА (APA style) како во примерите што се наведени подолу:

а) Цитати во текстот

За директни цитати во текстот се наведува презимето на авторот, годината на издавање на трудот и страницата на која се наоѓа цитатот, според следниов пример:

Паноска (1980) истакнува дека „сврзувањето на теоријата со практиката е од особено значење за современото училиште“ (стр. 29).

Ако авторот не е спомнат на почетокот, истите податоци се ставаат во заграда по цитатот:

Таа истакнува дека „сврзувањето на теоријата со практиката е од особено значење за современото училиште“ (Паноска, 1980, стр. 29).

Кога наместо цитат се користи парафраза, се користи следниов формат:

Паноска (1980) истакнува дека во современото училиште е потребно теоријата да се поврзува со практиката.

Таа истакнува дека во современото училиште е потребно теоријата да се поврзува со практиката (Паноска, 1980, стр. 29).

б) Користена литература

Цитираната литература се наведува по азбучен ред според презимето на авторот. Ако има повеќе трудови од еден ист автор, тие се наведуваат по хронолошки редослед од најстариот кон најновиот.

• **За книга:**

Паноска, Р. (1980). *Методика на наставата по македонски јазик*. Скопје: Просветно дело.

• **За поглавје од книга:**

Cobb, T., & Horst, M. (2001). Reading academic English: Carrying learners across the lexical threshold. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives in English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

• **За списание:**

Craik, F.I.M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11(6), 671–684.

• **За веб-страница:**

Статистички завод на Република Македонија (2009). *Статистички годишници на Република Македонија*. Преземено на 4 март 2009 г. <http://www.stat.gov.mk>

За повеќе примери и за преостанатите опции можете да најдете информации на следниве веб-страници:

<http://www.apastyle.org/>

<https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/1/>

Трудовите (без име и презиме на авторот) се рецензираат од двајца рецензенти коишто ќе работат и ќе дадат мислење независно еден од друг. Авторите ќе бидат информирани за мислењето на рецензентите за нивните трудови пред објавувањето на секој број од списанието. Конечната одлука за објавување на трудовите ја носат членовите на Редакцискиот совет на списанието и главниот и одговорен уредник.

Трудовите за деветтиот број на „Палимпсест“ да се испраќаат најдоцна до 25 март 2020 година.

**CALL FOR PAPERS
FOR THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL “PALIMPSEST”**

Dear colleagues,

The international journal for linguistic, literary and cultural research “Palimpsest” began its publication at the Faculty of Philology, Goce Delcev University – Stip in May 2016. “Palimpsest” is published in printed form and electronically twice a year, starting with the first issue in May and the second one in November.

Therefore, you are cordially invited to contribute a paper to the journal. You can find the instructions for preparation of papers for “Palimpsest” below.

GUIDELINES FOR PREPARING THE PAPER

“Palimpsest” is an international journal aiming to publish papers in the area of linguistics, literary science, teaching methodology and culturology. In addition, there is a section reserved for reviews of books, monographs, and other publications in the sphere of philology and culturology.

“Palimpsest” publishes papers in the following languages: Macedonian, English, Russian, German, Italian, French and Turkish. The papers should be prepared in MS Word in B5 format and should not exceed 10 pages; all margins should be set to 2,54 cm. The text should be in Times New Roman, single spaced with the following parameters:

1. **Name and surname of the author/authors:** capital letters, bold, size 11
2. **Title of the paper:** capital letters, bold, size 12
3. **Abstract:** 250 words maximum, size 10
4. **Keywords:** maximum 7 keywords, size 10
5. **Main text:** size 11
6. **References:** size 10.
7. The paper should contain the following **basic elements (parts):** introduction, main body, conclusion and references.
8. **Abstract in English after the reference section** (if the paper is in another language): size 10, containing the following elements: author’s name and surname, title of the paper, abstract and keywords.

Prior to submission, the papers should be proofread by an authorized proofreader in one of the languages listed below.

Papers should be submitted to one of the following email addresses:

In Macedonian: ranko.mladenoski@ugd.edu.mk

In Russian: tole.belcev@ugd.edu.mk

In English: nina.daskalovska@ugd.edu.mk

In German: biljana.ivanovska@ugd.edu.mk

In French: svetlana.jakimovska@ugd.edu.mk

In Turkish: marija.leontik@ugd.edu.mk

In Italian: jovana.karanikik@ugd.edu.mk

Authors should use the APA citation style, as in the examples below:

a) In-text citations

For direct citation in the text you should state the author's surname, the year of publication and the page number:

Panoska (1980) specifies that “merging theory and practice is significant for contemporary schools” (p. 29).

If the author is not mentioned at the beginning, place the author's surname, the year of publication and the page number in parenthesis after the quotation:

She states that “merging theory and practice is significant for contemporary schools” (Panoska, 1980, p. 29)

If you use paraphrase instead of direct citation, you should use the following format:

Panoska (1980) states that contemporary schools need to merge theory with practice. She states that contemporary schools need to merge theory with practice (Panoska, 1980).

b) References

Reference list entries should be alphabetized by the last name of the first author of each work. If there are more articles by the same author, they should be listed in chronological order from the oldest to the most recent one.

• **Books:**

Panoska, R. (1980). *Methodology of Teaching Macedonian Language*. Skopje: Prosvetno delo.

• **Book chapters:**

Cobb, T., & Horst, M. (2001). Reading academic English: Carrying learners across the lexical threshold. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives in English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

• **Journal:**

Craik, F.I.M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11(6), 671–684.

• **Websites:**

Office of Statistics or Republic of Macedonia (2009). *Statistical Yearbooks of Republic of Macedonia*. Accessed on 4th of March 2009. <http://www.stat.gov.mk>

For more information, please visit the following websites:

<http://www.apastyle.org/>

<https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/1/>

All articles will be double-blind peer-reviewed prior to being accepted for publication. The final decision for publication will be made by the Editorial Council and the Editor-in-Chief.

**The deadline for submitting papers for the ninth issue of Palimpsest
is 25 March 2020.**

ГОД. IV
БР. 8

ПАЛІМШЭСТ

РАЛІМРЭСТ

VOL. IV
NO 8

