

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП  
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

UDC 81  
UDC 82  
UDC 008



ISSN 2545-3998  
DOI: 10.46763/palim

# ПАЛИМПСЕСТ

МЕЃУНАРОДНО СПИСАНИЕ ЗА ЛИНГВИСТИЧКИ, КНИЖЕВНИ  
И КУЛТУРОЛОШКИ ИСТРАЖУВАЊА

# PALIMPSEST

INTERNATIONAL JOURNAL FOR LINGUISTIC, LITERARY  
AND CULTURAL RESEARCH

PALMK, VOL 5, NO 10, STIP, 2020

ГОД. V, БР. 10  
ШТИП, 2020

VOL. V, NO 10  
STIP, 2020



# **ПАЛИМПСЕСТ**

**Меѓународно списание за лингвистички, книжевни  
и културолошки истражувања**

# **PALIMPSEST**

**International Journal for Linguistic, Literary  
and Cultural Research**

**Год. 5, Бр. 10  
Штип, 2020**

**Vol. 5, No 10  
Stip, 2020**

**PALMK, VOL 5, NO 10, STIP, 2020**

**DOI: <https://doi.org/10.46763/PALIM2010>**

## **ПАЛИМПСЕСТ**

Меѓународно списание за лингвистички, книжевни  
и културолошки истражувања

## **ИЗДАВА**

Универзитет „Гоце Делчев“, Филолошки факултет, Штип,  
Република С. Македонија

## **ГЛАВЕН И ОДГОВОРЕН УРЕДНИК**

Ранко Младеноски

## **УРЕДУВАЧКИ ОДБОР**

Виктор Фридман, Универзитет во Чикаго, САД  
Толе Белчев, Универзитет „Гоце Делчев“, Република С. Македонија  
Нина Даскаловска, Универзитет „Гоце Делчев“, Република 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 Чеглеѓи, 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 Капaso, 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  
Нагале Фиорето, Универзитет во Перуца, Италија  
Оливер Хербст, Универзитет во Вурцбург, Германија

## **PALIMPSEST**

International Journal for Linguistic, Literary  
and Cultural Research

## **PUBLISHED BY**

Goce Delcev University, Faculty of Philology, Stip,  
Republic of N. Macedonia

## **EDITOR-IN-CHIEF**

Ranko Mladenoski

## **EDITORIAL BOARD**

Victor Friedman, University of Chicago, United States of America  
Tole Belcev, Goce Delcev University, Republic of N. Macedonia  
Nina Daskalovska, Goce Delcev University, Republic of N. Macedonia  
Alla Sheshken, Lomonosov Moscow 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 Vercausse, 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, С. Македонија

<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 Mladenoski (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  
Krste Misirkov 10-A  
P.O. Box 201  
MK-2000, Stip, N. Macedonia

<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.

## BIBLIOGRAPHIC INFORMATION

Journal Name	PALIMPSEST International Journal for Linguistic, Literary and Cultural Research
Abbreviation	PALMK
ISSN (print)	2545-398X
ISSN (online)	2545-3998
Knowledge field:	UDC 81
UDC code	UDC 82
	UDC 008
Article Format	HTML/ PDF; PRINT/ B5
Article Language	Macedonian, English, German, French, Russian, Turkish, Italian
Type of Access	Open Access e-journal
Type of Review	Double-blind peer review
Type of Publication	Electronic version and print version
First Published	2016
Publisher	Goce Delcev University, Faculty of Philology, Stip, Republic of N. Macedonia
Frequency of Publication	Twice a year
Subject Category	Language and Linguistics, Literature and Literary Theory, Education, Cultural Studies
Chief Editor	Ranko Mladenoski
Country of Origin	Republic of N. Macedonia
Online Address	<a href="http://js.ugd.edu.mk/index.php/PAL">http://js.ugd.edu.mk/index.php/PAL</a>
E-mail	<a href="mailto:palimpsest@ugd.edu.mk">palimpsest@ugd.edu.mk</a>
Profiles	<p><b>Academia edu</b>  <a href="https://www.ugd.academia.edu/PALIMPSESTПАЛИМПСЕСТ">https://www.ugd.academia.edu/PALIMPSESTПАЛИМПСЕСТ</a></p> <p><b>Research Gate</b>  <a href="https://www.researchgate.net/profile/Palimpsest_Palimpsest2">https://www.researchgate.net/profile/Palimpsest_Palimpsest2</a></p> <p><b>Facebook</b>            Palimpsest / Палимпсест</p> <p><b>Twitter</b>  <a href="https://twitter.com/palimpsest22">https://twitter.com/palimpsest22</a></p> <p><b>SCRIBD</b>  <a href="https://www.scribd.com/user/359191573/Palimpsest-Палимпсест">https://www.scribd.com/user/359191573/Palimpsest-Палимпсест</a></p>

## СОДРЖИНА / TABLE OF CONTENTS

### 9 ПРЕДГОВОР

Ранко Младеноски, главен и одговорен уредник на „Палимпсест“

#### FOREWORD

Ranko Mladenoski, Editor in Chief of “Palimpsest”

## ЈАЗИК / LANGUAGE

### 13 Виолета Јанушева

ФИГУРАТИВНИ ПЕРСОНАЛНИ ПЕРИФРАЗИ ВО МАКЕДОНСКИОТ  
СТАНДАРДЕН ЈАЗИК

#### Violeta Janusheva

FIGURATIVE PERSONAL PERIPHRASES IN THE MACEDONIAN  
STANDARD LANGUAGE

### 25 Марија Леонтиќ

ЗБОРОВНИТЕ ГРУПИ СО ТИТУЛА И ЗБОРОВНИТЕ ГРУПИ СО  
СЛОЖЕНО СОПСТВЕНО ИМЕ ВО ТУРСКИОТ ЈАЗИК И НИВНОТО  
ПРЕДАВАЊЕ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК

#### Marija Leontik

WORD GROUPS CONTAINING TITLE AND WORD GROUPS WITH A  
COMPOUND PERSONAL NAME IN TURKISH AND THEIR EQUIVALENCE  
IN MACEDONIAN LANGUAGE

## КНИЖЕВНОСТ / LITERATURE

### 35 Жарко Миленич

КАРТИНА СРЕДНЕВЕКОВЈА В ПОВЕСТИ „ТРУДНО БИТЬ БОГОМ“  
А. И Б. СТРУГАЦКИХ

#### Zarko Milenic

THE PICTURE OF THE MIDDLE AGES IN THE NOVEL  
“HARD TO BE A GOD” BY A. AND B. STRUGATSKY

### 43 Sandra Carapezza

IL CANTO DEI VIOLENTI. LETTURA DI «INFERNO» XII

#### Sandra Carapezza

THE CANTO OF VIOLENCE. READING «INFERNO» 12

## КУЛТУРА / CULTURE

### 57 Петар Намичев, Екаатерина Намичева

ЈАВНИТЕ И ПРИВАТНИТЕ ОБЈЕКТИ ЗНАЧАЈНИ ЗА РАЗВОЈОТ НА  
УРБАНОТО ГРАДСКО ЈАДРО НА СКОПЈЕ

#### Petar Namichev, Ekaterina Namicheva

THE SIGNIFICANCE OF THE PRIVATE AND PUBLIC BUILDINGS FOR  
THE URBAN DEVELOPMENT OF THE CITY CORE OF SKOPJE



## МЕТОДИКА НА НАСТАВАТА / TEACHING METHODOLOGY

- 73 Marika Strano**  
«IL RUOLO DELL'ANSIA NELL'APPRENDIMENTO DI UNA L2/LS»  
**Marika Strano**  
«THE ROLE OF ANXIETY IN L2/LS LEARNING»
- 83 Ümit Süleymani**  
MAKEDONYA'DA İLKÖĞRETİM 1-5. SINIFLARDA ANADİL MAKEDONCA, ARNAVUTÇA VE TÜRKÇE DERSİ KİTAPLARINDA BİLMECELERİN ZİHİNSEL GELİŞİMİNE KATKISI  
**Ümit Süleymani**  
CONTRIBUTION OF RIDDLES TO MENTAL DEVELOPMENT IN MACEDONIAN, ALBANIAN AND TURKISH TEXTBOOKS IN PRIMARY EDUCATION FROM 1-5 GRADES IN MACEDONIA
- 95 Osman Emin**  
EĞİTİM KURUMLARI VE AİLENİN ÖNEMİ DÜŞÜNEN, ÇÖZÜM ÜRETEEN TOPLUM İÇİN  
**Osman Emin**  
THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND THE IMPORTANCE OF FAMILY FOR THE SOCIETY THAT THINKS, AND PRODUCES SOLUTIONS

## ПРИКАЗИ / BOOK REVIEWS

- 107 Луси Караниколова-Чочоровска**  
„НЕПОДНОСЛИВАТА ЕДНОСТАВНОСТ“ НА БОЛКАТА (КОН ПОЕТСКАТА КНИГА „ЌЕ СЕ ЗАВИЈАМ ВО ПЕСНИ“ ОД СНЕЖАНА СТОЈЧЕВСКА)  
**Lusi Karanikolova-Chochorovska**  
THE “UNBEARABLE SIMPLICITY” OF THE PAIN (TO THE POETRY BOOK “I WILL COVER MYSELF IN POEMS” BY SNEZANA STOJCEVSKA)
- 113 Марија Гркова**  
КОНТРАСТИВНА ГРАМАТИКА ЗА ДВА НЕСРОДНИ ЈАЗИКА („КОНТРАСТИВНА ГРАМАТИКА НА ТУРСКИОТ И НА МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК“ ОД МАРИЈА ЛЕОНТИЌ)  
**Marija Grkova**  
CONTRASTIVE GRAMMAR OF A TWO UNRELATED LANGUAGES (“CONTRASTIVE GRAMMAR OF TURKISH AND MACEDONIAN LANGUAGE” BY MARIJA LEONTIK)

## ДОДАТОК / APPENDIX

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

## ПРЕДГОВОР

*Почитувани и драги читатели,*

Со публикувањето на десеттиот број веќе се заокружува петтата година од постоењето на меѓународното научно списание „Палимпсест“. Објавените научни и стручни трудови во претходните девет броја од списанието несомнено сведочат за значајниот придонес на оваа наша публикација во развојот и унапредувањето на истражувањата во филологијата воопшто, односно во лингвистиката, науката за книжевноста, методиката на наставата и во културологијата. Тоа се должи, пред сè, на сериозната посветеност на уредувачкиот тим на „Палимпсест“ во подготовката за објавување на секој труд и на секој број од списанието, но и на покажаниот огромен интерес на наши колешки и колеги, научни истражувачи, од Македонија и од странство за соработка со нашето меѓународно научно списание и за објавување на свои научни текстови во него. Во таа смисла, како главен и одговорен уредник, сакам да изразам голема благодарност до сите уредници на „Палимпсест“ и до сите автори коишто ги понудија своите научни истражувања за објавување на страниците од ова наше списание.

И десеттиот број на „Палимпсест“ носи нови и интересни содржини во петте рубрики: „Јазик“, „Книжевност“, „Култура“, „Методика на наставата“ и „Прикази“. Со свои нови истражувачки текстови застапени се авторите Виолета Јанушева, Марија Леонтиќ, Петар Намичев, Екатерина Намичева, Умит Сулејмани, Осман Емин, Луси Караниколова-Чочоровска и Марија Гркова од Македонија, Жарко Миленич од Руската Федерација, како и Сандра Каралеца (Sandra Carapezza) и Марика Страно (Marika Strano) од Италија. Тоа значи дека во десеттиот број на меѓународното научно списание „Палимпсест“ се објавуваат трудови на македонски, руски, турски и италијански јазик коишто, се разбира, се придружени со апстракти на англиски јазик. Нашата надеж како уредувачка екипа е дека и овие најнови трудови во „Палимпсест“ ќе предизвикаат интерес кај научната јавност од областа на филологијата и културологијата.

Пред списанието „Палимпсест“ стојат нови предизвици што ги носи со себе иднината. Нашата интенција е списанието и натаму да се развива и да се унапредува во однос на квалитетот на научноистражувачките студии што ќе се објавуваат во него со цел што поголема афирмација на самото списание, на Филолошкиот факултет во Штип, како и на нашиот Универзитет „Гоце Делчев“ во меѓународната научна и високообразовна сфера. Досегашниот успех со објавувањето на десетте броја како и ентузијазмот и професионализмот на уредниците во списанието ни даваат за право да веруваме дека „Палимпсест“ како меѓународно научно списание за лингвистички, книжевни и културолошки истражувања ќе си го пронајде своето место во океанот од меѓународни научни публикации во светот на научноистражувачката мисла.

**Ранко Младеноски**, главен и одговорен уредник на „Палимпсест“

## FOREWORD

*Dear readers,*

By publishing the tenth issue we complete the fifth year of existence of the international scientific journal *Palimpsest*. The published research and theoretical papers in the previous nine issues undoubtedly affirm the significant contribution in the development and advancement of research in philology in general, i.e. in linguistics, literary science, teaching methodology and culturology. This is due, above all, to the serious commitment of the editorial team of “*Palimpsest*” in preparing each paper and each issue of the journal, but also to the huge interest shown by our colleagues and researchers from Macedonia and abroad for cooperation with our international scientific journal and for publishing their scientific work. In this regard, as the Editor-in-Chief, I would like to express my deep gratitude to all the editors of „*Palimpsest*” and to all the authors who have offered their scientific research for publication in this journal.

The tenth issue of *Palimpsest* offers new and interesting contents in five sections: Language, Literature, Culture, Teaching Methodology and Reviews as well. The authors Violeta Janusheva, Marija Leontikj, Petar Namicev, Ekaterina Namiceva, Umit Sulejmani, Osman Emin, Lucy Karanikolova-Chochorovska and Marija Grkova from Macedonia, Zharko Milenic from the Russian Federation, Sandra Carapezza and Marika Strano from Italy, present their new research papers. This means that the tenth issue of the international scientific journal *Palimpsest* publishes papers in Macedonian, Russian, Turkish and Italian which, of course, are accompanied by abstracts in English. As an editorial team, our hope is that the most recent papers published in *Palimpsest* will also arouse interest among the scientific community in the field of philology and culturology.

The future holds new challenges that *Palimpsest* faces as a journal. Our intention is to continue developing and improving the journal in terms of the quality of research studies that will be published, in order to achieve greater affirmation of the journal, of the Faculty of Philology in Stip, and of our Goce Delcev University within the international scientific and higher-education sphere. The success of the publication of the ten issues so far as well as the enthusiasm and professionalism of the editors of the journal give us the right to believe that *Palimpsest*, as an international scientific journal for linguistic, literary and cultural research will find its place in the ocean of international scientific publications in the world of scientific and research thought.

**Ranko Mladenoski**, *Editor in Chief of Palimpsest*

ЈАЗИК

---



LANGUAGE





## ФИГУРАТИВНИ ПЕРСОНАЛНИ ПЕРИФРАЗИ ВО МАКЕДОНСКИОТ СТАНДАРДЕН ЈАЗИК

**Виолета Јанушева**

Универзитет „Св. Климент Охридски“, Битола  
[violetajanuseva@gmail.com](mailto:violetajanuseva@gmail.com)

**Апстракт:** Персоналните перифрази претставуваат вторична номинација на денотатот, односно замена на директното име на денотатот (првичната номинација) со описна синтагма. Оваа синтагма, всушност, се однесува на една особеност на денотатот која, според авторот на текстот, е токму таа што го изделува него од другите. Овој труд има за цел да ги претстави најчестите семантички формули за изразување на фигуративните персонални перифрази во македонскиот јазик. Истражувањето е квалитативно и има описен карактер. Корпусот го сочинуваат 4000 фигуративни персонални перифрази ексцерпирани од јазикот на електронските весници од 2019 г. Од методите за обработка на податоците и за донесување заклучоци се користат анализа и синтеза. Резултатите од истражувањето покажуваат дека во македонскиот јазик се разликуваат повеќе семантички формули за изразување на фигуративните персонални перифрази кои се одликуваат со информативност, експресивност и сугестивност. Во исто време, резултатите укажуваат на тоа дека инхерентната карактеристика на денотатот кај овие перифрази се однесува на функцијата и професијата што ја има денотатот во општеството. На крај, резултатите покажуваат дека најчесто употребуваните семантички формули за изразување на фигуративните перифрази се: СФ 1 и СФ 2 кои се однесуваат на општествената функција што ја има денотатот и СФ 2, СФ 3, СФ 4, СФ 5, СФ 7, СФ 8 и СФ 9 кои претставуваат комбинација од професијата и оцената на авторот.

**Клучни зборови:** *фигуративни персонални перифрази, семантички формули, македонски јазик.*

### 1. Вовед

Новинарските статии припаѓаат во сферата на публицистичкиот функционален стил, односно на новинарскиот потстил. Овој стил има голем број функции, но како што истакнува Минова-Гуркова (2003, стр. 278), меѓу нив најважни се информативната и дејствувачката. Информативната се однесува на пренесување на информацијата до корисниците, а дејствувачката, пак, заедно со информативната, влијае врз создавање на јавното мислење.

Општо е познат фактот дека во новинарските текстови се употребуваат различни јазични средства, што зависи од голем број фактори, а меѓу другото, и од ставот на авторот, целта што сака да ја постигне со статијата, неговата

општа наобразба итн., но се чини дека употребата на јазичните средства е мотивирана најмногу од стремежот на авторот неговата статија да има колку што е можно поголема читаност, односно да стигне до што поголем број корисници. Оттука, поголем број истражувања потврдуваат дека за да ја остварат оваа цел, многу често, во статиите авторите користат елементи и фразеолошки изрази што се блиски до оние што се употребуваат во разговорниот функционален стил (Janusheva & Shashko – Јанушева и Шашко, 2015, стр. 87–90), но и голем број логички и фигуративни персонални перифрази (Јанушева, 2020, стр. 87–97), што се еден вид клиширани изрази (семантички формули), кои овозможуваат да се постигне живост на изразот, да се приближи статијата до поширок круг корисници и да се избегне монотонијата. Со овие јазични средства се остварува информативната функција, но покрај тоа, тие се одликуваат и со голема експресивност и сугестивност и помагаат во креирање на јавното мислење. Тие му служат на авторот на текстот да преземе готово јазично решение и за многу кратко време да информира поголем број читатели, но и да влијае врз нивните емоции.

Имајќи ја предвид поделбата на персоналните перифрази во македонскиот јазик на логички и фигуративни (Јанушева, 2020), во овој труд се претставуваат најчестите семантички формули што се користат за изразување на персоналните фигуративни перифрази во македонскиот јазик.

## **2. Преглед на истражувања во областа**

Појмовното определување на перифразите и на персоналните перифрази и други нивни карактеристики се во центарот на вниманието на голем број истражувања во словенските јазици (Галперин – Галперин, 1981, стр. 152–156; Станева, 1996; Кухаренко, 2000, стр. 48–53; Велковска, 2002, стр. 93–100; Минова-Ѓуркова, 2003, стр. 94; Сиривља – Сиривля, 2007; Наваљна – Наваљна, 2009; Ватева, 2010, стр. 39–44; Делева, 2012; Минкова – Минкова, 2012, стр. 161–166; Підкамина – Підкамінна, 2014; Бајдак – Байдак, 2014; Рамазанова, 2015; Григораш, 2016; Степаненко, 2018; Гарасва, Мардиева и Чудинов, 2019, стр. 911–918; Јанушева, 2020 и др.). Во нив, перифразите се определуваат како вторична номинација, односно како замена на директното име на денотатот (првичната номинација) со описна синтагма. Овие истражувања ја нагласуваат контекстуалната (не)ограниченост на перифразите, која, според нив, не е карактеристика на перифразите сами по себе, ами зависи од голем број когнитивни фактори, како: нивото на општа писменост на читателот, неговото знаење за описно именуваниот поим, неговото познавање на општествено-политичките, културните, економските и другите услови во земјата и надвор од неа, но и на други фактори, како: интересот на читателот за одредена тема, актуелноста на денотатот (појавите или настаните поврзани со него) што доведува до негово често спомнување во новинарските статии и сл. Понатаму, во овие истражувања, перифразите од семантичка гледна точка се разгледуваат како логички (зборовите во описниот израз функционираат во своето основно значење и се базираат на една инхерентна карактеристика на денотатот) и фигуративни или сликовити (се засноваат на метафора или метонимија, односно на преносно значење). Врз основа на синтаксичката структура, пак, во

овие истражувања, исто така, се izdelуваат голем број перифрази. Во исто време, најголем акцент се става на оценувачката функција на перифразата, зашто со неа се оценува поимот според своите својства или карактеристики, што значи дека преку перифразата авторот дава оценка за соодветниот поим. Во оваа смисла, Рамазанова (2015) ја нагласува уникатноста на денотатот и смета дека со перифразата му се дава одреден комплимент на денотатот. Гараева, Мардиева и Чудинов (2019), пак, ја разгледуваат перифразата како средство што овозможува кохезија во текстот и што создава одредена слика за денотатот што, на тој начин, влијае врз развојот на јавното мислење.

### 3. Методологија на истражувањето

Истражувањето е квалитативно и има описен карактер. Корпусот го сочинуваат 4000 фигуративни персонални перифрази ексцерпирани од јазикот на електронските весници од 2019 г. Од методите за обработка на податоците и за донесување заклучоци се користат анализа и синтеза.

### 4. Резултати и дискусија

Од појмовното определување на персоналните перифрази како вторична номинација на денотатот, односно замена на директното име на денотатот (првичната номинација) со описна синтагма, што, всушност, претставува семантичка формула, произлегува дека кај фигуративните персонални перифрази дел од компонентите (или сите компоненти) во описната синтагма секогаш имаат преносно значење, а дел од компонентите се јавуваат во своето основно значење. Резултатите од истражувањето покажуваат дека во македонскиот јазик, кај фигуративните персонални перифрази се забележуваат два подвиди, и тоа: фигуративни персонални перифрази што се базираат на една инхерентна карактеристика на денотатот (функција или професија што ја има денотатот во општеството) и фигуративни персонални перифрази што претставуваат комбинација од инхерентната карактеристика и оцената на авторот, односно перифрази што имаат оценувачки карактер. Тоа значи дека со овие перифрази авторот на текстот го оценува денотатот врз основа на одредени својства или карактеристики кои, според него, се најважни за дадениот денотат. Оттука, овие резултати се во корелација со резултатите од истражувањата на горенаведените истражувачи. Во продолжение, се наведуваат најчестите семантички формули за изразување на фигуративните персонални перифрази што се употребуваат во македонскиот јазик.

#### 4.1. Фигуративни персонални перифрази што се базираат на една инхерентна карактеристика на денотатот

Во оваа подгрупа перифрази се забележуваат неколку семантички формули, во зависност од тоа дали инхерентната карактеристика се однесува на функцијата што ја има лицето во општеството или на неговата професија.

##### А) Инхерентна карактеристика – општествена функција

**СФ 1:** *првиот човек на/во:* СЗО (Т. А. Гебрејезус), фудбалот во Јапонија (К. Ташима), Европскиот совет (Ш. Мишел), шпанската федерација (Л. Рубијалес),

италијанскиот фудбал (Г. Гравина), Наполи (А. де Лаурентис), Фондот за здравствено осигурување (Д. Дончев), Центарот за јавно здравје во Штип (М. Димитрова), Државниот завод за ревизија (М. Ацевски), „Алкалоид“ (Ж. Мукастов), Бреша (М. Селино), Унгарската фудбалска федерација (Ш. Чани), Струмичкиот карневал (А. Цицимов) „Тесла“ (И. Маск), „Apple“ (Т. Кук), Пентагон (Џ. Матис), Светската фудбалска федерација (ФИФА) (Џ. Инфантино), ИВЗ (С. Редети). Со оваа семантичка формула се означуваат: претседателот, директорот, извршниот директор на одредена организација (компанија) и фудбалска федерација или на одреден фудбалски клуб, како и градоначалникот на одреден град. Од гледна точка на семантиката, овие перифрази го имаат истото значење како и логичките персонални перифрази кои се однесуваат на општествената функција на денотатот. Оттука, нема разлика во значењето на информацијата дадена со персоналната логичка семантичка формула *градоначалникот на Бреша (М. Селино)* и со персоналната фигуративна перифраза *првиот човек на Бреша (М. Селино)*. Разликата се согледува во изборот на јазичните средства за да се пренесе оваа информација што, секако, зависи од голем број фактори, а, меѓу другото, најмногу од стилот на авторот и од неговото сфаќање за средствата што може да го предизвикаат интересот на читателите и да влијаат врзливните емоции, а, во исто време, да бидат и експресивни и сугестивни. Понатаму, во една статија се среќава следниот наслов *Првиот човек на италијанскиот фудбал...*, што го означува, всушност, претседателот на Италијанската фудбалска федерација, Г. Гравина. Но, неговото име не се споменува во насловот, а ниту во првиот и во вториот пасус на статијата. Идентитетот на личноста се открива дури во третиот пасус на статијата. Оттука, ако се прочитаат насловот и двата пасуси, само на љубителите на фудбалот и на оние заинтересирани за спортот може да им е јасно која е личноста што е претставена со оваа перифраза, а тоа претставува потврда за контекстуалната ограниченост на одредени перифрази, но и за сфаќањето за поврзаноста на контекстуалната (не)ограниченост со когнитивните фактори.

**СФ 2:** *вториот човек на/во:* кинескиот Црвен крст (С. Шуопенг), Турција (Ф. Октај), српскиот фудбал (М. Пантелиќ), САД (М. Пенс), Комерцијална банка (И. Илоски), опозицијата во Венецуела (Е. Самбрано), Владата (К. Ангусев), Американското обвинителство (Р. Розенстин), ФБИ (Е. Мекејб), Собранието (В. Мемеди), ЦИА (В. Бишоп), Руската црква (И. Алфеев), Барселона (Ж. Местре), Ватикан (П. Паролин), УНИЦЕФ (Џ. Форсајт). Со оваа семантичка формула се означуваат: потпретседателот, заменик-претседателот, шефот на одреден оддел, заменикот на извршниот директор и државниот секретар. Од гледна точка на семантиката, во смислата наведена за СФ 1, овие перифрази го имаат истото значење како и логичките персонални перифрази што се однесуваат на функцијата што ја има денотатот во општеството, а разликата се сведува само на изборот на јазичните средства според сфаќањето на авторот, сп. *вториот човек на Американското обвинителство (Р. Розенстин)* и *заменик-претседателот на Американското обвинителство (Р. Розенстин)*.

**СФ 3:** +/- (*придавка*) + *десна(та) рака на*: Умит Каран (Х. Хусрој), Жосеп Марија Бартомеу (Ж. Местре), долгогодишната...Јирген Клоп (Ж.Бувач), Сашо Мијалков (Т. Јакимовски), претседателот на Лил, Реџеп Али Купи (Ж. Сакраменто). Според својата семантика, оваа формула секогаш се однесува на најблискиот соработник на денотатот, на човекот кому денотатот најмногу му верува и на кого може да се потпре, на помошникот на денотатот и сл. Во одредени случаи, оваа семантичка формула може да се јавува како синоним на СФ 2, тргнувајќи од сфаќањето дека вториот човек на одредена организација, на пример, е секогаш десната рака на претседателот на таа организација. Меѓутоа, ако се тргне од сфаќањето дека овие две единици немаат идентично значење, тогаш за целосното разбирање на перифразата треба да се познава и поширокиот општествено-политички, економски, културен и друг контекст. На пример, ако вториот човек на кинескиот Црвен крст, С. Шуопенг, е потпретседателот на оваа организација, тогаш десната рака на претседателот на кинескиот Црвен крст може да биде Шуопенг, но не мора. Десната рака на претседателот на кинескиот Црвен крст може да се однесува на сосема друг означувач. Во случај кога СФ 3 се однесува на друг означувач, со значењето помошник или соработник, оваа формула припаѓа кон групата семантички формули што ја изразуваат функцијата на денотатот во општеството, а, во исто време, имаат и оценувачки карактер, зашто авторот на текстот го оценува денотатот како соработник.

**СФ 4:** (+/- *придавка*) *првиот оперативец на*: поранешниот прв оперативец на Милан (А. Галијани), Милан (И. Газидис), Јувентус (Е. Водвард), ФИБА (Б. Станковиќ – генералниот секретар). Оваа семантичка формула многу често се употребува во спортските статии и најчесто го означува генералниот секретар на одреден фудбалски клуб или на одредена репрезентација или нивниот извршен директор. Имајќи предвид дека значењето извршен директор на одреден фудбалски клуб се поврзува и со семантичката формула *првиот човек на/во*, може да се каже дека семантичката формула *првиот оперативец на* „Apple“ и *првиот човек на* „Apple“ би требало наизменично да се употребуваат, зашто се однесуваат на извршниот директор. Сепак, во анализираниот корпусниту во еден од примерите не се среќава формулата *првиот оперативец* што би се однесувала на извршен директор на одредена компанија. Оттука, може да се заклучи дека е оваа семантичка формула карактеристика на спортските новинарски текстови.

#### **A1) Инхерентна карактеристика – функција + оценка на авторот**

**СФ 1:** +/- (*придавка*) + *десна(та) рака на*: во случаи кога значењето на СФ, според ставот на авторот на текстот, се сведува на значењето соработник или помошник во поширока смисла.

**СФ 2:** *легендата на*: „Реал Мадрид“ (Л. Санс), македонскиот фудбал (П. Милошевски). Тргувајќи од преносното значење на именката *легенда: човек што доживува голема слава, што станува симбол на нешто уште додека е жив* (ТРМЈ, 2006, стр. 26), оваа семантичка формула најчесто се однесува на поранешни носители на одредени функции, на пример, Санс е поранешниот претседател на клубот, Милошевски е поранешниот директор на Македонската



фудбалска репрезентација. Во анализираниот корпус, не се забележува ниту еден пример во кој оваа семантичка формула се однесува на актуелен носител на одредена општествена функција, што, најверојатно, произлегува од преносното значење на именката, зашто за да стане одреден означувач симбол на нешто, секако, треба да помине подолго време во чиј тек тој означувач доживува слава и препознавање од другите, врз основа на својата работа и посветеност.

**СФ 3:** *великаните на*: македонскиот фудбал (И. Најдоски, В. Станојковиќ и С. Кирик – селектор и технички менаџер). Ако се има предвид значењето на именката *великан:човек со исклучително ценети духовни особини кој извршил големо влијание врз човештвото, значаен, познат, голем човек* (ТРМЈ, 2003, стр. 223), може да се заклучи дека значењето на оваа формула, во одредена смисла, е идентично со значењето на СФ 2, зашто оценувањето на еден означувач како великан произлегува од придонесот што го дава тој означувач во одредена сфера од општествено-политичкиот, економскиот и културниот живот, секако, според оцената и сфаќањето на авторот на текстот.

### **Б) Инхерентна карактеристика – професија + оценка на авторот**

**СФ 1:** *првиот светски рекет* (најдобриот тенисер): Н. Ѓоковиќ, Р. Надал, Е. Барти, К. Вознијацки, Е. Мареј. Во анализираниот корпус, оваа семантичка формула се забележува само во јазикот на спортските новинарски текстови, а од присуството на именката *рекет* се заклучува дека станува збор само за спортисти тенисери.

**СФ2:** +/- (*придавка*) + *кралот/кralицата на* +/- (*придавка*) + *именка*: рокенрол-музиката (Е. Присли), попот (М. Џексон), фолк-музиката (Ш. Шаулиќ), холандскиот крал на валцерот (А. Риу), кралот на валцерот (А. Риу), македонското спортско коментаторство (З. Калински), фудбалот (Пеле), кларинетот и трубата (Б. Трајковски), Формула 1 (М. Шумахер), босанскиот севдах и босанските севдалинки (Б. Селимовиќ), ромската музика (Е. Реџепова), поп-музиката (Мадона), соул-музиката (А. Френклин), криминалистичките романи (М. Х. Кларк), македонскиот шах (Б. Бејатовиќ), модата (В. Бекам, Л. Бјадоти), кралицата на мразот (уметничко лизгање, К. Ју). Во оваа семантичка формула, од именката што се наоѓа на крајот, всушност, се препознава професијата на денотатот. Од примерите се забележува дека оваа семантичка формула се употребува за еден и за повеќе денотати, а тоа само ги потврдува резултатите од истражувањето на Јанусева (2020) за контекстуалната ограниченост на перифразите и за потребата во текстот, денотатот да е спомнат барем еднаш заедно со формулата.

**СФ3:** *легендата на* +/- (*именка/придавка*) + *именка*: Перу (Н. Солано – фудбалер), кантри-музиката (К. Роџерс), Милан (Малдини), југословенскиот фудбал (Д. Шеќуларец), македонското спортско новинарство (И. Панговски), српската и светската кошарка (Б. Станковиќ), македонската кошарка (Б. Г. Буштур), македонскиот кајак (М. Поповски), боксот (М. Али), Формула 1 (Н. Лауда), Лос Анџелес Лејкерс и НБА (К. Брајант), македонското борење (Ш. Трстена), српското глумиште (Д. Николиќ), легендите на НБА (Ш. О Нил, А. Ајверсон и Ј. Минг). Оваа семантичка формула се однесува на лица што порано

се занимавале со одредената професија или на починати лица, што доживеале голема слава во својата професија, па, на некој начин, стануваат симболи на таа одредена професија. Во неа, исто како и во СФ2, именката што се наоѓа на крајот на формулата ја открива професијата на денотатот. И во овој вид персонални фигуративни перифрази до израз доаѓа контекстуалната ограниченост и потребата од вклучувањето на когнитивните фактори за целосното разбирање на перифразата. На пример, од перифразата *легендата на Перу* не може да се заклучи која е професијата на денотатот. Одговорот за тоа се наоѓа во поширокиот контекст во статијата, но зависи и од голем број други фактори, споменти погоре.

**СФ 4:** *легендарниот +/- (придавка) + именка:* актер (Д. Мешковски, К. Даглас), пејач (Ѓ. Желчески, Р. Стјуарт, Х. Хосе), турски голман (Р. Рејбер), шведски актер (М. фон Сидов), фудбалер и тренер (Р. Антиќ), музичар (Б. Витерс), хрватски ватерполист (М. Бошковиќ), композитор (Ѓ. Јусиќ), новозеландски актер (Р. Кроу), словенечки скијач (Б. Стрел), режисер на хорор-филмови (В. Крејвен), Арсенал (Е. Кол), Тотенхем (Џ. Единбург), Баерн (Т. Милер), македонскиот ракомет (С. Николов). Тргувајќи од преносното значење на придавката *легендарен: што има многу големо значење, што ќе остане во историјата, што ќе се овековечи* (ТРМЈ, 2006, стр. 26), како и од денотатите во примерите, очигледно е дека оваа СФ во однос на значењето е идентична со СФ 2 и СФ 3 од А1 и СФ 2 и СФ 3 од Б, зашто станува збор за лица што се докажани во својата професија и што остануваат запаметени во историјата. И оваа формула ја потврдува поврзаноста на перифразата со контекстот во кој се употребува, зашто се забележува дека една фигуративна перифраза се јавува за два или за три означувачи (Јанушева, 2020).

**СФ 5:** *легендарниот +/- (придавка/именка) мајстор +/- (на):* кларинет (Б. Милошевиќ), индиски...на ситар (Р. Шанкар), електронската музика (Л. Гарние), стрип-мајстор (С. Ли), безвременските балади (О. Драгојевиќ), боречките вештини (Б. Ли), македонското карате (Д. Савиќ – Џоле), карате-мајстор (Сенсеи Х. Шираи), староградските и чалгациски песни (Н. Бадев), хорор-филмовите (Џ. Карпенгер), филмската уметност (А. Хичкок). Од гледна точка на значењето, оваа семантичка формула е комбинација на преносното значење на придавката *легендарен* на значењето 2 и 3 на именката *мајстор: врвен уметници специјалист за некоја област* (ТРМЈ, 2006, стр. 81). Оттука, значи, станува збор за лица што, според авторот на текстот, ќе останат запаметени во историјата поради врвната уметност во својата професија.

**СФ 6:** *легендарното дизајнерско дуо:* (Д. Долче и С. Габана). Во оваа семантичка формула, означувачите се секогаш дизајнери што имаат големо влијание врз светската мода.

**СФ 7:** *+/- (придавка) + мајсторот на +/- (придавка) + именка:* сатирата (И. Карадак), филмот (М. Манчевски), големиот италијански... кинематографијата (Џ. Ротуно), убавината (К. Лагерфилд), кујната (О. Млакар), црно-белите фотографии (П. Линдберг), скандинавските криминалистички романи (Л. Першон), гротеската (М. Булгаков), македонската фотографија (Џ. Гавровски), фотографијата (С. Мекари, Б. Рудиќ), кларинетот (Ч. Најдих), воените трилери

(Т. Кленски), мајсторот на четката (Рубенс, Корубин), мајсторот на ренесансата (Рафаел).

**СФ 8:** +/- (придавка) великан (от) +/- (на) +/- (придавка) + именка: современата македонска литература (П. М. Андреевски), фотографијата (Р. Франк – американски фотограф), македонската граматика (Б. Конески), преродбата (П. Зографски), светскиот тенис (Р. Федерер), модната фотографија (П. Линдберг), македонската драматургија (Г. Стефановски), светскиот филм (Фон Сидов), шведскиот великан (М. фон Сидоф), македонското сликарство (В. Георгиевски), италијанскиот филм (Б. Бертолучи), американската книжевност (Ф. Рот), македонската кошарка (Б. Г. Буштур), комедијата (Џ. Луис), хрватската музичка сцена (О. Драгојевиќ), југословенската рокенрол сцена (Г. Бреговиќ), израелската и светската литература (А. Оз), македонската атлетика (И. Мачев), британската и светската музичка сцена (С. Патрик), македонското глумиште (Р. Шишков, Љ. Арсова-Џундева), македонската ликовна уметност (Н. Мартиновски), македонскиот театар (В. Петрушевски), класичната музика (Моцарт), прославениот... македонскиот фудбал (К. Дојчиновски), големите великани (Д. Бекам и Ф. Тоти), македонската архитектура (С. Брезовски), македонската литература (Г. Прличев).

**СФ 9:** бројни (двајцата/тројцата) + великани +/- (на) +/- (придавка/именка): македонската кошарка (П. Антиќ и Т. Гечевски), светскиот тенис или на белиот спорт (Н. Ѓоковиќ и Р. Надал), француската наука (Г. ле Бон и Л. Пастер), фудбалската игра (К. Роналдо и Л. Меси), НБА (Д. Вејд и Д. Новицки), македонското борење (М. Ибрахимов и Н. Насев), македонскиот спорт (С. Арсовски и Е. Павлов), словачката книжевност (М. Валек и В. Михалик), руската и светската уметност и култура (Толстој и Чајковски), блузот (Р. Џонсон и Е. Клептон), светската книжевност (Сервантес и Шекспир), американската и светска кошарка (Л. Бирд и М. Џонсон), светската кинематографија (П. Лом и Џ. Ротундо), надреализмот (Дали и Магрит), тројцата великани (Шатобријан, Балзак и Иго), (А. Пачино, Р. де Ниро и Џ. Пеши), (Т. Анри, Т. Адамс и Х. Чепмен), руски великани (пијанистот А. Коробеиников, челистот А. Књазев и пијанистот Н. Лугански), шпанската и светската кинематографија (шпанските режисери Л. Буњуел, Л. Г. Берланга и К. Саура), британскиот филм (М. Ли, К. Лоуч и С. Фрирс), српското глумиште: (Б. Живојиновиќ, Д. Николиќ и М. Мандиќ), кападокиската школа (св. В. Велики, св. Г. Богослов и св. Г. Ниски).

**СФ 10:** +/- (придавка) + икона/иконата +/- (на): босанската севдалинка (Б. Селимовиќ), хوليوудската (К. Даглас), македонскиот фудбал (Г. Пандев), француската кинематографија (Ж. Моро). Во оваа формула, предвид се зема преносното значење на именката икона – симбол.

**СФ 11:** еден (една) од + придавка во суперлатив +/- (придавка) + икони/легенди +/- (на): најголемите светски стилски икони (Р. Гигс), најголемите легенди на Манчестер Јунајтед (В. Руни). Во оваа семантичка формула, преносното значење на именката икона се доближува до значењето на именката легенда.

**СФ 12:** една од + број/придавка во суперлатив +/- (придавка) + ѕвезди: најпопуларните балкански ѕвезди (Н. Бадриќ), трите ѕвезди на последното коло

(А. Пенезиќ), најголемите музички југословенски (Б. Дол), балканските ѕвезди на турбо-фолк и поп-фолк музиката (Дара Бубамара). Преносното значење на именката *ѕвезда* е *лице што има голема слава во светот на уметноста, естрадата, филмот, спортот и сл.* (ТРМЈ, 2005, стр. 230).

**СФ 13:** *придавка + бисери:* кошаркарските бисери (Антиќ, Самарциски и Стојановски), кошаркарскиот бисер (Гечевски, Магдевски). Преносното значење на именката бисер е: *нешто многу убаво* (ТРМЈ, 2003, стр. 140) и *нешто скапоцено, вредно* (ДРМЈ). Очигледно, во оваа семантичка формула перифразата се однесува на нивната вредност како спортисти.

## 5. Заклучок

Резултатите од истражувањето покажуваат дека во македонскиот јазик се употребуваат повеќе семантички формули за изразување на фигуративните персонални перифрази и дека тие се потпираат на преносното значење на сите или на дел од компонентите. Овие семантички формули и денотатот претставуваат контекстуални синоними. Резултатите потврдуваат дека и за персоналните фигуративни перифрази е важен контекстот во кој се употребуваат и дека, покрај контекстот, за нивно целосно разбирање се потребни и когнитивните и други фактори. Од резултатите е очигледно дека овие персонални перифрази се однесуваат на две важни карактеристики на денотатот, а тоа се функцијата и професијата што ја има тој во општеството и дека на преден план, во најголемиот дел од нив, доаѓа оценувачката функција. Оттука, информативноста, но и експресивноста и сугестивноста на овие перифрази, секако, придонесуваат за читаноста на статијата и за креирање на позитивна слика за денотатот, што, од своја страна, влијае врз креирањето и на јавното мислење за тој денотат.

## Користена литература

- [1] Байдак, С. I. (2014). „Перифраза власних имен американског шоу-бизнесу“. *Серия «Филологична»*, 46, 31–33.
- [2] Ватева, В. (2010). Към въпроса за перифразата в текстове от публицистичния стил. Бургаски свободен университет. *Съвременна хуманитаристика*, 1, pp. 39–44. <https://bit.ly/3eZVLQr>, 14.4.2017.
- [3] Велковска, С. (2002). *Белешки за македонската фразеологија*. Јазикот наш денешен кн. 8. Скопје: Институт за македонски јазик „К. Мисирков“.
- [4] Делева, В. И. (2012). *Перифразите в публицистичния стил на съвременния език (семантична българско-полска конфронтация)*. София: дисертация за присъждане на образователната и научна степен „доктор“. <https://bit.ly/3bUE9Ue>, 15.4.2017.
- [5] Гальперин, И. Р. (1981). *Стилистика английского языка. Классический учебник по стилистике английского языка для факультетов иностранных языков*. 3-е изд., М.: Высшая школа. <https://bit.ly/3aMpHxo>, 14.4.2017.
- [6] Garaeva, V. J., Mardieva, L. A. & Chudinov, A. P. (2019). Contextual equivalents of proper names in the media. *Journal of research in applied linguistics*, 10(SP), 911–918. <https://bit.ly/30SJrw9>, 10. 3.2020.
- [7] Григораш, М. А. (2016). Это обобщающее множественное число (личностные перифразы, обозначающие различные группы деятелей украины, в

- русскоязычной украинской прессе). *Вестник Тамбовского университета. Серия Филологические науки и культурология*, 3 (7). Научная библиотека КиберЛенинка. <https://bit.ly/2UHbAU9>, 14.4.2017.
- [8] Дигитален речник на македонскиот јазик. <https://bit.ly/39IzWD1>, 20.1.2020.
- [9] Janusheva, V., Shashko, A. (2015). Use of idiomatic expressions from the conversational style in the journalistic sub-style of the standard Macedonian language. *International Journal „Teacher“*, 8, pp. 87–90. Битола: Педагошки факултет.
- [10] Јанушева, В. (2020). „Перифразите во македонскиот стандарден јазик“. *Палимпсест, меѓународно списание за лингвистички, книжевни и културолошки истражувања*, 5 (9) стр. 87–97. Штип: Филолошки факултет.
- [11] Кухаренко, В. А. (2000). *Практикум з стилистики англискај мови: Підручник*. Вінниця: Нова книга. <https://bit.ly/39KpBV0>, 14.4.2017.
- [12] Мінкова, Ф. О. (2012). „Перифрази як образно-переносні вторинні номінації“. *Українознавчий альманах*, 9, 161–166. <https://bit.ly/34MAWnu>, 15.4.2017.
- [13] Минова-Гуркова, Л. (2003). *Стилистика на современиот македонск јазик*. Скопје: Магор.
- [14] Навальна, І. М. (2009). „Перифрази в мові сучасної української періодики“. *Психолінгвістика*, 3, 138–144.
- [15] Підкамінна, Лю. (2014). „Лінгвостилістика та функції перифраз у сучасному публіцистичному дискурсі“. *Лінгвостилістика XXI століття: стан і перспективи*, 245–252. <https://bit.ly/30UPRuG>, 17.7.2018.
- [16] Рамазанова, А. Я. (2015). „Перифразы известных лиц как авторское средство выражения комплиментарности“. *Bulletin of Medical Internet Conferences*, 5(1), 24–25. <https://bit.ly/36QeQmU>, 14.5.2017.
- [17] Сиривля, М. А. (2007). „Перифраз как экспрессивное средство. языка газеты (семантико-прагматический аспект)“. Докторска дисертација (автореферат). <https://bit.ly/34Fk0zi>, 20.1.2018.
- [18] Станева, Х. (1996). „Към характеристиката на перифразата“. *Проглас*, 10 (4), 3–14. <https://bit.ly/2xQJ0Xu>, 18.2.2018.
- [19] Степаненко, М. І. (2018). „Перифрази-фемінативи в сучасному публіцистично-політичному дискурсі: внутрішньо- й зовнішньосистемні зв'язки“. *International Journal of Philology*, 1, 1–15. <https://bit.ly/3jL9jBK>, 29.6.2020.
- [20] Толковен речник на македонскиот јазик. (2003 – 2014). I – VI. Ред. К. Конески. Скопје: Институт за македонски јазик „К. Мисирков“.

Violeta Janusheva

St. Kliment Ohridski University, Bitola

### Figurative Personal Periphrases In the Macedonian Standard Language

**Abstract:** The personal periphrases represent a second nomination of the denotatum, i.e. they are a replacement of the direct name of the denotatum (the first nomination) with a narrative syntagm. These syntagm refers to one feature of the denotatum, which, according to the author's text, is the one that distinguished him from the others. This paper aims to present the most frequently used semantic formulas for expressing the figurative personal periphrases in the Macedonian language. The research is qualitative and descriptive in nature. The corpus consists of 4 000 figurative personal periphrases excerpted from the language of the electronic



newspapers issued in 2019. Analysis and synthesis are the methods for processing the data and reaching conclusions. The research results show that there are several semantic formulas for expressing the personal figurative periphrases in the Macedonian language which are informative, expressive and suggestive. In the same time, the results stress out that the inherent feature of the denotatum refers to two aspects: the function and the profession it has in the society. Finally, the results show that the most frequently used semantic formulas for expressing the personal figurative periphrases are the SF 1 and SF 2 which refer to the function that the denotatum has in the society and SF 2, SF 3, SF 4, SF 5, SF 7, SF 8 and SF 9 which are a combination of the profession and the author's evaluation.

**Keywords:** *figurative personal periphrases, semantic formulas, Macedonian language.*



## ЗБОРОВНИТЕ ГРУПИ СО ТИТУЛА И ЗБОРОВНИТЕ ГРУПИ СО СЛОЖЕНО СОПСТВЕНО ИМЕ ВО ТУРСКИОТ ЈАЗИК И НИВНОТО ПРЕДАВАЊЕ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК

Марија Леонтиќ

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

**Апстракт:** Зборовната група (синтагма) со титула (*unvan grubu*) се образува од именски збор и од титула. Пр. *Yahya Bey* / господин Јахја. Зборовната група со сложено име се образува од најмалку две лични имиња. Пр. *Yahya Kemal Beyatlı / Јахја Кемал Бејатл*. Во овој труд ќе се обработуваат зборовните групи со титула и зборовните групи со сложено име и нивното предавање во македонскиот јазик.

**Клучни зборови:** *зборовна група, титула, сложено лично име, турски, македонски.*

### 1. Вовед

Во турскиот јазик зборовната група (синтагма) е непредикативна синтаксичка единица што се состои од повеќе зборови наредени едни до други според определени правила и учествува во образувањето на реченицата.

Во турскиот јазик постојат следните зборовни групи: зборовна група со извик (*ünlem grubu, hitap grubu*), зборовна група со титула (*unvan grubu*), зборовна група со сложено лично име (*birleşik isim grubu*), зборовна група со придавка (*sıfat tamlaması*), зборовна група со број (*sayı grubu*), зборовна група со хендијада (*tekrar grubu*), зборовна група со присвоен суфикс (*iyelik grubu*), зборовна група со именка (*isim tamlaması*), зборовна група на припадност (*aitlik grubu*), зборовна група со постпозиција (*edat grubu*), зборовна група со сврзник (*bağlama grubu*), скратени зборовни групи (*kısaltma grupları*), зборовна група со сложен глагол (*birleşik fiil grubu*), зборовна групи со глаголска именка (*isim-fiil grubu*), зборовна група со глаголска придавка (*sıfat-fiil grubu*) и зборовна група со глаголски прилог (*zarf-fiil grubu*).

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

Во овој труд ќе се опишат зборовната група со титула (*unvan grubu*) и зборовната група со сложено лично име (*birleşik isim grubu*) во турскиот јазик и ќе се приложи нивното предавање во македонскиот јазик.

## 2. Зборовна група со титула во турскиот јазик (*Unvan Grubu*) и нејзино предавање во македонскиот јазик

Зборовната група со титула во турскиот јазик се образува со едно лично име (антропоним) и со една именка што означува титула, роднинство, чин или професија. (Карахан, 2019, стр. 68; Јелтен, Ач'к'гоз, 2008, стр. 43; Озкан, Севинчли, 2012, стр. 65). Во оваа зборовна група именката што означува титула секогаш следи по личното име. Во турскиот јазик личните имиња се пишуваат со голема буква. Според Правописот на турскиот јазик (2021, стр. 14) титулите, именките што изразуваат роднинство, чин или професија, а се во функција на титула, доаѓаат по личното име и, исто така, се пишуваат со голема буква.

### Зборовна група со титула (*Unvan Grubu*)

лично име + именка со функција на титула = зборовна група со титула  
*kişi ismi + unvan fonksiyonlu isim = unvan grubu*

Во зборовната група со титула и двете именки се во номинатив и се спојуваат без наставки. Пр. *Zafer Bey* / господин Зафер; *Haluk Beyefendi* / господин Халук; *Görkem Hanım* / госпоѓа Ѓорќем; *Hüsnüye Hanımefendi* / госпоѓа Хуснује; *Nazmiye Hatun* / госпоѓа Назмије; *Ece Kız* / девојче Еце, мома Еце, девојка Еце; *Gülşen Yenge* / снаа Ѓулшен; *Şenol Efendi* / господин Шенол; *Mesude Anne* / мајка Месуде; *Turgut Baba* / татко Тургут; *Zehra Valide* / мајка Зехра; *Kösem Sultan* / султанка Ќосем; *Nusret Dede* / дедо Нусрет; *Zülfiye Nine* / баба Зулфије; *Nesrin Teuze* / тетка Несрин; *Cahit Dayı* / вујко Џахит; *Reser Amca* / чичко Реџеп, стрико Реџеп; *Kemal Ağabey* / брат Кемал; *Ahmet Onbaşı* / десетар Ахмет; *Hamdi Albay* / полковник Хамди; *Osman Berber* / бербер Осман; *Sait Ağa* / ага Сait; *Oğuz Kağan* / хан Огуз; *Mehmet Paşa* / паша Мехмет; *Selim Çavuş* / чауш Селим и др.

Кај зборовната група со титула акцентот паѓа на личното име. Пр. *Yaşar Kardeş* / брат Јашар, *Ayşe Ablâ* / сестра Ајше, *Ömer Bey* / господин Омер, *Nermin Hanım* / госпоѓа Нермин.

Личното име во зборовната група со титула може да биде сложено лично име. Пр. *Ziya Ali Beyefendi* / господин Зија Али (ова е зборовна група со титула, личното име Зија Али е сложено лично име, а именката *Beyefendi*/господин е во функција на титула), *Faruk Kadri Timurtaş Nosa* / наставник Фарук Кадри Тимурташ (во оваа зборовна група со титула *Faruk Kadri Timurtaş*/Фарук Кадри Тимурташ е сложено лично име, а именката *Носа*/наставник е во функција на титула).

Во турскиот јазик некогаш зборовите што изразуваат титула, роднинство или професија доаѓаат пред личното име. Овие личат на зборовна група со титула, но, всушност, во турскиот јазик се зборовна група со придавка (*sıfat tamlaması*). Пр. *Bakkal Emin* / бакал Емин, *Berber Turgut* / бербер Тургут, *Şoför Musa* / шофер Муса, *Tatlıcı Cafer* / слаткар Џафер, *Dede Korkut* / дедо Коркут, *Doktor Mehmet* / доктор Мехмет, *Hamşire Necla* / (медицинска) сестра Нецла, *Albay Ferhat* / полковник Ферхат, *Sultan Süleyman* / султан Сулејман и др.

Зборовната група со титула во реченицата функционира како именка. Зборовната група со титула, добивајќи разни наставки во рамките на реченицата, може да има функција на подмет, предмет, прилошка определба и прирок. Пр. *Artan Bey bu okulda öğretmenlik yaptı.* / *Господин Артан* во ова училиште учителиштуваше. (подмет/özne); *Herimiz Sertap Hanım'ı çok sevdik.* / Сите ја сакавме госпоѓа Сертап. (предмет/nesne); *Mektubu Meral Nine'ye gönderdik.* / Писмото ѝ го испративме на баба Мерал. (прилошка определба за место/yer-yön bildiren tamlayıcı); *En çok çalışsan bayan Safiye Hanım'dır.* / Најработливата госпоѓа е Сафије. (прирок/yüklem).

Зборовната група со титула од турскиот во македонскиот јазик се предава со именска група образувана од примарни (основни) сопствени имиња. Во македонскиот јазик во рамките на примарните сопствени имиња спаѓаат и личните имиња (антропоними) кои го означуваат лицето. (Минова, 2000, стр. 134). Именската група образувана со лични имиња може да ја употребиме само со име и презиме (Драган Петров), име со прекар (Ордан Пиперката), име со општа именка што изразува општествена положба, роднинство или професија на носителот на личното име (тетка Мира, цар Самуил, професор Петров).

Според ова, зборовната група со титула од турскиот во македонскиот јазик се предава со именска група образувана со лично име и општа именка што изразува титула, општествена положба, функција, роднинство или занимање. Пр. *Nurcan Teuze* / *тетка Нурџан*, *Ömer Nosa* / *наставник Омер*. Во македонскиот јазик именките што доаѓаат пред името и/или презимето со значење на титула, функција, занимање и слично се пишуваат разделено. Исто така, и ориенталните титули, чинови (ага, бег, ефенди, оца, паша, хан, чауш) кога се пред името се пишуваат разделено, бидејќи не се дел од името и може да се членуваат. Пр. *Sait Paşa* / *паша Саит*, *пашата Саит*. Според Правописот на македонскиот јазик (2017, стр. 67) кога ориенталната титула (бег, ага, ефенди, чауш, оца, паша, хан и сл..) како составен дел од името доаѓа по личното име, тие се поврзуваат со цртичка. Пр. *Sait Paşa* / *Саит-паша*.

### **3. Зборовна група со сложено сопствено име во турскиот јазик (Birleşik İsim Grubu) и нејзиното предавање во македонскиот јазик**

Зборовната група со сложено сопствено име се образува со лични имиња кои доаѓаат едно до друго (во турскиот јазик личните имиња и презимиња формално не се разликуваат, тие се лични имиња кои добиваат функција на презиме според местоположбата). Сопствените имиња составени од најмалку две имиња, всушност, се зборовни групи со сложено сопствено име. (Карахан, 2019, стр. 69). Зборовната група со сложено сопствено име, главно, се образува од две или три лични имиња од кои првото има функција на лично име, а следните, главно, имаат функција на презиме. Во турскиот јазик личните имиња и презимиња се пишуваат со голема буква.

#### **Зборовна група со сложено сопствено име (Birleşik İsim)**

именка + именка = сложено сопствено име

именка + именка + именка = сложено сопствено име

Личните имиња во зборовната група со сложено сопствено име се спојуваат без наставка. Пр. Yunus Emre / Јунус Емре, Atilla İlhan / Атила Илхан, Yahya Kemal Beyatlı / Јахја Кемал Бејатл', Enis Behiç Koryürek / Енис Бехич Корјурек, Faruk Nafiz Çamlıbel / Фарук Наф'з Чамл'бел, Ahmet Hamdi Tanpınar / Ахмет Хамди Танп'нар, Necip Fazıl Kısakürek / Нецип Фаз'л К'саќурек, Ahmet Muhip Diranas / Ахмет Мухип Д'ранас, Cahit Sıtkı Tarancı / Цахит С'тк' Таранц', Orhan Veli Kanık / Орхан Вели Кан'к, Melih Cevdet Anday / Мелих Цевдет Андај, Halide Edip Adivar / Халиде Едип Ад'вар, Mustafa Kemal Atatürk / Мустафа Кемал Ататурк и др.

Кај зборовната група со сложено сопствено име акцентот паѓа на последната именка. Пр. Cahit Külebi, Yakup Kadri Karaosmanolu и др.

Зборовната група со сложено сопствено име не треба да се меша со сложените зборови, бидејќи тие се различни. Сложените зборови со смисловното поврзување на зборовите образуваат нов поим. Пр. denizaltı/подморница < deniz/море + altı/под. Зборовната група со сложено сопствено име само со спојување на именките без наставка станува лично име и презиме на едно лице. Пр. Nazım Hikmet Ran / Наз'м Хикмет Ран.

Во некои случаи зборовната група со придавка што содржи лично име со текот на времето може да премине во зборовна група со сложено сопствено име. Пр. İkinci Selim / Селим Втори, İkinci Mahmut / Махмут Втори, Üçüncü Selim / Селим Трети, Deli Dumrul / Луд Думрул, Uzun Ali / Долг Али, Sağır Hasan / Глув Хасан, Çolak Salih / Еднорак Салих, Çiroz Ali / Слаб Али и др. Исто така, доколку придавката од зборовната група изразува место, може да се случи премин во зборовна група со сложено сопствено име. Пр. Taşlıcalı Yahya / Ташл'цалиецот Јахја, Ulubatlı Hasan / Улубатлиецот Хасан, Kaşgarlı Mahmut / Кашгарлиецот Махмут, Pargalı İbrahim / Паргалиецот Ибрахим и др. Освен ова, и со некои прекари што доаѓаат пред личното име може да се образуваат зборовни групи со сложено сопствено име. Пр. Damat Ferit / Зет Ферит.

И зборовните групи со титули со текот на времето може да преминат во зборовна група со сложено сопствено име. Именките што изразуваат титула, роднинство или чин, доколку во зборовната група дојдат пред личното име, образуваат зборовна група со сложено сопствено име, а именката што изразува титула, роднинство или чин преминува во лично име на личноста. Пр. Sultan Murat / Султан Мурат, Kral Hüseyin / крал Хусеин, Kraliçe Elizabeth / кралица Елизабета, Prenses Diana / принцеза Дијана, Şehzade Reşad / принц Решад, Profesör Faruk Kadri Timurtaş / професор Фарук Кадри Тимурташ, Yarbay Engin / потполковник Енгин, Doktor Engin / доктор Engin, Evliya Çelebi / Евлија Челеби, Yusuf Has Necip / Јусуф Хас Хаџип и др. Зборовната група со сложено сопствено име и зборовната група со титула се слични во поглед на структурата и може да се помешаат. Овие две зборовни групи може да се разликуваат според акцентот. Во зборовната група со титула акцентот е на почетокот (*Nasrettin* Носа / Насретин оца), а во зборовната група со сложено сопствено име акцентот е на крајот (Носа *Nasrettin* / оца Насретин).

Зборовната група со сложено сопствено име во реченицата функционира како именка. Зборовната група со сложено сопствено име, добивајќи разни формообразувачки наставки во рамките на реченицата, може



да има функција на подмет, предмет, прилошка определба и прирок/предикат. Пр. *Yahya Kemal Beyathı*, İstanbul için çok güzel şiirler yazdı. / *Јахја Кемал Бејатл* напиша многу убави песни за Истанбул. (подмет/özne); *Evliya Çelebi*, “Seyahatname” de Makedonya’daki şehirleri de anlatır. / Евлија Челеби во „Патопис“ раскажува и за градовите во Македонија. (подмет/özne); *Dördüncü Murat*, Osmanlı İmparatorluğu’nda içkiyi yasakladı. / Мурат Четврти го забрани пијалакот во Османлиската Империја. (подмет/özne); Türk şairlerinden en çok *Cahit Sıtkı Tarancı*’yı severim. / Од турските поети најмногу го сакам Џахит С’тк’ Таранџ’. (предмет/nesne); *Fazıl Hüsnü Dağlarca*’da farklı konulu şiirler vardır. / Кај Фаз’л Хусну Дагларџа има песни со различна тематика. (прилошка определба за место/yer-yön bildiren tamlayıcı); *Necip Fazıl’ca* şiir metafiziğin sesi olmalı. / Според Неџип Фаз’л поезијата треба да биде гласот на метафизиката. (прилошка определба за начин/durum bildiren tamlayıcı); En lirik Türk şairlerinden biri *Ahmet Muhip Dıranas*’tır. / Еден од најлиричните турски поети е Ахмет Мухип Д’ранас. (прирок/yüklem).

Зборовната група со сложено сопствено име од турскиот во македонскиот јазик се предава со именска група образувана од примарни (основни) сопствени имиња. Во македонскиот јазик во рамките на примарните сопствени имиња спаѓаат и личните имиња (антропоними) кои го означуваат лицето. (Минова, 2000, стр. 134). Именската група образувана со лични имиња може да ја употребиме само со име и презиме (Драган Петров), име со прекар (Ордан Пиперката), име со општа именка што изразува општествена положба, роднинство или професија на носителот на личното име (тетка Мира, цар Самуил, професор Петров).

Според ова, зборовната група со сложено сопствено име од турскиот во македонскиот јазик се предава со именска група образувана со лично име и презиме. Пр. Halid Ziya Uşaklıgil / Халид Зија Ушакл’гил.

#### 4. Заклучок

Зборовната група со титула (unvan grubu) и зборовната група со сложено сопствено име се многу често употребувани зборовни групи во турскиот јазик.

Зборовната група со титула во турскиот јазик се образува со едно лично име (антропоним) и со една именка што означува титула, роднинство, чин или професија. Во оваа зборовна група именката што означува титула секогаш следи по личното име. Во турскиот јазик личните имиња се пишуваат со голема буква. Титулите, именките што изразуваат роднинство, чин или професија, а се во функција на титула, доаѓаат по личното име и, исто така, се пишуваат со голема буква. Во зборовната група со титула и двете именки се во номинатив и се спојуваат без наставки. Пр. Zafer Bey / господин Зафер.

Зборовната група со титула од турскиот во македонскиот јазик се предава со именска група образувана со лично име и општа именка што изразува титула, општествена положба, функција, роднинство или занимање. Пр. Nurgan Teuze / тетка Нурџан, Ömer Nosa / наставник Омер. Во македонскиот јазик именките што доаѓаат пред името и/или презимето со значење на титула, функција, занимање и слично се пишуваат разделено. Исто така, и ориенталните титули, чинови (ага, бег, ефенди, оца, паша, хан, чауш) кога се пред името се

пишуваат разделено, бидејќи не се дел од името и може да се членуваат. Пр. Sait Paşa / паша Саит, пашата Саит. Кога ориенталната титула како составен дел од името доаѓа по личното име, тие се поврзуваат со цртичка. Пр. Sait Paşa / Саит-паша.

Зборовната група со сложено сопствено име се образува со имиња кои доаѓаат едно до друго. Сопствените имиња составени од најмалку две имиња, всушност, се зборовни групи со сложено сопствено име. Зборовната група со сложено сопствено име, главно, се образува од две или три имиња. Во турскиот јазик личните имиња и презимиња се пишуваат со голема буква.

Според ова, зборовната група со сложено сопствено име од турскиот во македонскиот јазик се предава со именска група образувана со лично име и презиме. Пр. Halid Ziya Uşaklıgil / Халид Зија Ушакл'гил.

При писменото преведување од турски на македонски јазик, преведувачот често се соочува со овие две зборовни групи. Затоа, многу е корисно преведувачот да ја познава структурата на овие две зборовни групи во турскиот јазик, нивните специфичности и начини на предавање во македонскиот јазик. За таа цел во трудот приложивме бројни примери за предавање на зборовните групи со титула и зборовната група со сложено сопствено име во македонскиот јазик според синтаксата и најновиот правопис на современиот македонски јазик.

#### Користена литература

- [1] Doğan, Enfel. (2012). *Türkçe Cümle Bilgisi I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- [2] Karahan, Leylâ. (2019). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ.
- [3] Özkan, Mustafa. Pilancı Hülya. (2012). *Türkçe Cümle Bilgisi. I-II*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- [4] Özkan, Mustafa. Sevinçli, Veysi. (2012). *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- [5] Yelten, Muhammet. Açıkgöz, Halil. (2008). *Kelime Grupları*. İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- [6] *Yazım Kılavuzu*. (2012). Ankara: Türk Dil Kurumu.

\*

- [1] Минова-Ѓуркова, Лилјана. (2000). *Синтакса на македонскиот стандарден јазик*. Скопје: МАГОР.
- [2] Саздов, Симон. (2008). *Современ македонски јазик 3*. Скопје: Табернакул.
- [3] *Правопис на македонскиот јазик*. (2017). Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“; Култура.

**Marija Leontik**  
Goce Delchev University, Stip

**Word Groups Containing Title and Word Groups with a Compound Personal Name  
in Turkish and Their Equivalence in Macedonian Language**

**Abstract:** A word group with a title (unvan grubu) is formed from a noun word and from a title, for ex. Yahya Bey / господин Јахја / Mister Jaxja. A word group with a compound personal name (birleşik isim grubu) is formed from at least two personal names. Ex. Yahya Kemal Beyatlı / Јахја Кемал Бејатл' / Jaxja Kemal Bejatli. This paper analyzes word groups with a title and word groups with a compound personal name in Turkish language and their equivalence in Macedonian language.

**Keywords:** *word group, title, compound personal name, Turkish, Macedonian.*



КНИЖЕВНОСТ

---



LITERATURE





## **КАРТИНА СРЕДНЕВЕКОВЬЯ В ПОВЕСТИ „ТРУДНО БЫТЬ БОГОМ“ А. И Б. СТРУГАЦКИХ**

**Жарко Миленич**

Национальный исследовательский университет  
„Высшая школа экономики“, Москва, Российская Федерация  
[zmilenic@hse.ru](mailto:zmilenic@hse.ru)

**Аннотация.** В статье будет рассмотрено как авторы Аркадий Борис Стругацкие создали свою собственную картину средневековья в повести „Трудно быть богом“ (1964). События в повести развиваются на другой планете с неизвестным названием, в городе Арканаре, столице арканарского королевства. Эта планета – часть так называемого Мира Полудня в творчестве Стругацких и представляет собой особенный мир, который возможно сравнить с переходной стадией между поздним феодализмом и эпохой Возрождения в истории Земли.

**Ключевые слова:** *Русская литература XX века, научная фантастика, А. и Б. Стругацкие, средневековье.*

### **Введение**

Аркадий и Борис Стругацкие в 1964 году опубликовали повесть „Трудно быть богом“, и она „сразу же стала советской фантастической книгой номер один по всей статистике популярности“ (Сувин, 1972), ее больше всех опубликовали на русском языке и больше всех перевели на другие языки. Эта повесть написана в 1963 году, впервые опубликована в 1964 году в сборнике „Далёкая радуга“, вместе с повестью из названия сборника. События в повести развиваются на другой планете, название которой неизвестно, в городе Арканаре, столице арканарского королевства. Две повести Стругацких: „Попытка к бегству“ (1962) и „Трудно быть богом“, первое и второе произведение из цикла "Мир Полудня", где рассматривается попытка вмешательства землян в исторический процесс на других планетах. В этих повестях авторы сравнивают идеализированную гуманность будущего коммунизма с эпохой схожей с феодализмом на Земле.

Повесть „Трудно быть богом“ относится к жанру научной фантастики и Аркадий и Борис Стругацкие считаются самыми значимыми русскими авторам из того литературного жанра. Можно сказать, что эта повесть близка к произведениям субжанра научной фантастики, так называемой альтернативной истории. Это романы, повести и рассказы, посвящённые изображению реальности, которая могла бы быть, если бы история в один из своих

переломных моментов пошла по другому пути. Самый известный в этом субжанре есть роман американского писателя Филипа Киндред Дика (Philip Kindred Dick) „Человек в высоком замке“ (The Man in the High Castle, 1962). Там описан альтернативный мир, в котором страны Оси победили во Второй мировой войне. На русском языке есть такой известный пример – роман Василия Павловича Аксёнова „Остров Крым“ (1981). Аксёнов придумал, что Крым – не полуостров, а остров, который существовал рядом с СССР с иным политическим строем, подобно Китаю и Китайской республике на Тайване.

Повесть „Трудно быть богом“ является нетипичной для этого субжанра, где почти все произведения — это события на Земле. Есть похожий пример – роман Владимира Набокова, опубликованный на английском языке „Ада“ (Ada, 1965), где действие происходит не на Земле, а на Анти-Терре (антиподе-аналоге Земли), где ходят слухи о существовании Терры.

Повесть Стругацких похожа на произведения субжанра научной фантастики о путешествиях во времени, так называемая хронофантастика или темпоральная фантастика. Есть много произведений написанных в этом субжанре, а самое известное – повесть „Машина времени“ (The Time Machine, 1895) Герберта Джорджа Уэлса (Herbert George Wells), где человек из 19-го столетия путешествует в будущее. Есть и произведения о путешествиях в прошлое, и о путешествиях из 19-го века в средневековье. Самый известный пример – это роман Марка Твена (Mark Twain) „Янки из Коннектикута при дворе короля Артура“ (A Connecticut Yankee in King Arthur's Court, 1895). В этом субжанре один из лучших романов – „Конец Вечности“ (The End of Eternity, 1955) Айзека Азимова (Isaac Asimov), где, как в повести Стругацких, автор „также делает главной темой насильственное распространение прогресса, несмотря на жертвы, которые он может принести, чтобы изменить структуру правительства“. (Kulikova, 2011). На русском языке есть известная комедия „Иван Васильевич“ (1936) Михаила Булгакова о путешествии из XX в XVI век, во времена Ивана Грозного.

Нынешнему читателю повесть Стругацких напоминает очень популярный жанр фэнтэзи, в котором часто события происходят в мире, погруженном в средневековье. Известный пример – романы американского писателя Дж. Р. Р. Мартина (George R. R. Martin) из фэнтэзийного цикла „Песнь льда и огня“, выходящего с 1996 года.

### **О повести *Трудно быть богом***

В XXII веке Институт экспериментальной истории Земли отправил на другую планету (Стругацкие не придумали название планеты, но исследователи часто называют ее Арканар по наименованию королевства, в котором в основном происходят события их повести) 250 учёных. Оказывать влияние на местную цивилизацию им запрещено. Этот проект называется „бескровное вмешательство“. Герой повести, один из землян, дон Румата Эсторский (его на Земле зовут Антон), уже шесть лет живёт под видом дворянина среди горожан и они его считают сыном бога.

Как заметил Переслагин, статус этой цивилизации соответствует позднефеодальному периоду на Земле. Только Эсторская Империя, со

множеством независимых королевств и герцогств, уже вступила в стадию Возрождения. Потому и не случайно, что дон Румату Стругацкие поместили вначале в Эсторскую Империю, чтобы сравнить статус эсторского с арканарским.

Всеволод Ревич (1991) увидел в повести Стругацких „фантастическую картину встречи высокоразвитой цивилизации со слаборазвитой“. Первая – коммунистическая Земля, а вторая – Арканар, „переживающий период тёмного средневековья, - грязь, невежество, пытки, костры...“. Символически это противостояние земного прошлого и будущего.

В статье „Жанровая специфика романа А. и Б. Стругацких *Трудно быть богом*“ Е. Козьмина (2012) пишет, что это произведение относится к жанру „фантастического исторического романа“. (стр. 100). Козьмина определяет какие элементы характеризуют этот жанр, и что эти элементы видны у Стругацких – „переломное, кризисное время, время смены власти, государственного переворота, прихода к власти Святого Ордена“.<sup>1</sup> (101).

В ее монографии „Фантастический авантюрно-исторический роман: поэтика жанра“ Козьмина пишет, что повесть „Трудно быть богом“ является представителем этого жанра, как и романы „Меж двух времён“ (Time and Again) Джек Финнея (Jack Finney), „Время для мятежника“ (Rebel in Time) Гарри Гаррисона (Harry Harrison) и „Где-то во времени“ (Bid Time Return) Ричарда Матесона (Richard Matheson). Надо сказать, что все эти американские писатели в большей мере жанровые, чем А. и Б. Стругацкие, которые часто пробивали рамки жанра научной фантастики.

И Ревич (1991) заметил, как в повести Стругацких *Трудно быть богом* персонажи напоминают тех, которые нам известны в классическом историческом романе, где события происходят в прошлом на Земле. Здесь есть и государственный переворот, который возглавляет дон Рэба, и затравленная интеллигенция. Это „не совсем фантастика и не совсем средневековье“. Надо с этим согласиться, как и с мнением Кирилла Андреева (2009) написавшего, что здесь Стругацкие создали „своё собственное средневековье, сотканное из всего жестокого и отвратительного, что породило прошлое“.

Влияние исторического романа А. Дюма на эту повесть Стругацких заметил и всемирно известный теоретик и исследователь жанра научной фантастики Дарко Сувин (1988), который написал несколько раз о творчестве Стругацких. Антон приехал из утопического коммунизма и живёт в Арканаре, как местный дворянин дон Румата. В Институте экспериментальной истории Землион прошел специальную подготовку для жизни на этой планете. Он не только великолепно говорит на местном языке и ведёт себя, как рожденный на этой планете, но еще он очень силен, как супермен, как сверхчеловек с Землиили, как бог для местных. Он победил в ста двадцати шести дуэлях за пять лет и ни одного соперника он не убил, так как ему в Институте запретили убивать.

А. Громова в своей рецензии повести Стругацких пишет, что ученики Института экспериментальной истории „сильные, мужественные люди,

---

<sup>1</sup> Религиозный орден под патронажем одной из трёх официальных церквей Эсторской Империи, а в его землях царит строгая теократия.

прошедшие специальную подготовку, *психологическое кондиционирование* и готовые ко всему, что может их встретить на этой чужой планете“ (Бондаренко, 2009, стр. 198).

Сувин хорошо замечает, что мир Арканара не только напоминает средневековую Европу, но и Японию того же времени – „во всех деталях: от языка до гигиены, за исключением его убеждений“. Он абсолютно прав, и у читателя в голове иногда появляются образы японских самураев, шогунов и кланов из средневековья. Не надо забывать, что Аркадий Натанович окончил Военный институт иностранных языков по специальности переводчик с японского и английского языков.

А. Громова напоминает, что „слова *феодализм* и *средневековье* имеют здесь (как и в „Попытке к бегству“) скорее символическое звучание. Внешние приметы „феодализма вообще“, соединившего в себе элементы феодализма разных стран и „сквозь *средневековую* маску довольно отчётливо проступает иной строй, гораздо более близкий к нашим дням“. (Бондаренко, 2009, стр. 198).

Для Е. М. Неелова (1986) в повести Стругацких описано пространство средневекового города-крепости и это „не сказочный, а, скорее, эпический мир“ который внутри „строится по законам, напоминающим законы поэтики былины“.

### **Работа Стругацких над повестью *Трудно быть богом***

В письме Аркадия брату 1 февраля 1963-го года он пишет брату Борису о повести *Седьмое небо*<sup>2</sup> с событиями на чужой феодальной планете, „вся в приключениях и хохмах, с пиратами, конкистадорами и прочим, даже с инквизицией...“ (Бондаренко, 2009, стр. 9).

Аркадий напоминает о повести снова в письме брату 10–12 марта 1963-го года, что придуманная планета была быкопией Земли, „в эпоху непосредственно перед великими географическими открытиями“, а повесть была бы похожа на *Три мушкетера*,<sup>3</sup> „только со средневековой мочой и грязью“. (Бондаренко, 2009, стр. 14).

Некоторое влияние романа А. Дюма присутствует в последней версии повести братьев Стругацких – Барон Пампа напоминает мушкетёра Портоса, Дон Рэба – кардинала Ришелье<sup>4</sup> (Richelie), а Румата - Д'Артаньяна (D'Artagnan).

В повести Стругацких Румата размышлял о том, что Дон Рэба похож на кардинала Ришелье, „умный и дальновидный политик, защищающий абсолютизм от феодальной вольницы“ (Стругацкие А. и Б, 2009, стр. 25). Его биография не была ни в чем особенна, он наделал много ошибок и оказался „мелким хулиганом и дураком!“ (стр. 131), но всегда умел плавать и оставаться во власти.

1-го декабря 1962 года, руководитель страны, Никита Хрущёв, посетил выставку художников-авангардистов студии „Новая реальность“ в Манеже. Он не понял абстрактное искусство и подверг резкой критике такое творчество,

---

<sup>2</sup> Первый вариант названия повести „Трудно быть богом“.

<sup>3</sup> „Les trois mousquetaires“ (1844) роман Александра Дюма-отца (Alexandre Dumas).

<sup>4</sup> Кардинал, который очень влиял на короля Людовика XIII, персонаж из романа А. Дюми.

использовав нецензурные выражения. Затем последовал нападок на „абстракционизм и формализм“. Послеэтогоотношения власти ктворческой интеллигенции ухудшалосьна долгое время. (Бондаренко, стр. 3-4). Вследствие этого концепциюповести Стругацкие кардинально пересмотрели.

Борис Стругацкий (1998) вспоминает, что время „легкомысленных вещей“, закончилось. Начальный замысел о мушкетёрском сюжете превратился в повесть „о судьбе интеллигенции, погруженной в сумерки средневековья“.

В письме Аркадия и Бориса матери, 10 июня 1963 они писали том, как у них продвигается работа над новой повестью, которая по сути о „современной истории, только замаскированное под средневековье“. (Бондаренко, 2009, стр. 35).

В письме Аркадия брату, 17 августа 1963 обозначено, что „идея коммунаров в Эксперименте потонула у нас в достаточно ярком и пёстром обилии средневековых потребностей“. (Бондаренко, 2009, стр. 37).

### **Средневековье, феодализм и история в повести *Трудно быть богом***

Коллега-наблюдатель Александр (дон Кондор) в разговоре с Антоном (доном Руматой) заявит: „Во Вселенной тысячи планет, куда мы ещё не пришли и где история идёт своим чередом.“ (Стругацкие А. и Б., 2009, стр. 24). Так есть и на этойчужойпланете. Хотя там гуманоидныесущества и их история не может бытьтакой же как на Земле. Только этап их истории похож насредневековье на Земле.

Вага Колесо, вождь арканарского андеграунда особенно был интересен Румате. „Это был любопытнейший экспонат в его коллекции средневековых монстров“. (Стругацкие А. и Б., 2009, стр. 40). Когда Святой Орден завоевал властьэто „привело к превращению Арканара в базу феодально-фашистской агрессии“. (Стругацкие А. и Б., 2009, стр. 131). Румата на одном месте думал: „У нас безотказное оружие – базисная теория феодализма, разработанная в тиши кабинетов и лабораторий, на пыльных раскопах, в солидных дискуссиях...“. (Стругацкие А. и Б., 2009, стр. 28).

Дарко Сувин (1988) объяснил, что это „футурологическая базисная теория феодализма“ в которой медленный линейный прогрессдляэтой чужой планеты, оказалась неверным. На самом деле там получается регресс, который привёл к уничтожению всего прогрессивного, носителями которого являлись интеллигенты. Здесь „ставится проблема встречи с непредвиденным, пагубным поворотом истории“. (Сувин, 1988).

Румата (Антон) понимает, что „провал проекта Коммунаров связан не только с ограниченностью теории. Есть более фундаментальный фактор — жители феодального Арканара не готовы к прогрессивным переменам“. (Попов, 2014). Об этомчитатель повести „Трудно быть богом“ узнает из разговоров Руматы с доктором Будахом. Румата тогда сказал, что он любитчужых людей и ему непонятно почему они пассивны и без надежды. Доктор Будах думает, что зло неистребимо и что невозможно уменьшить его количество в мире. Всегда будет власть более или менее дикая и на другойстороне „невежественный народ, питающий восхищение к своим угнетателям и ненависть к своему

освободителю“ (Стругацкие А. и Б., 2009, стр. 140).

Аманда Лернер (Amanda Lerner, 2018) пишет, что существует надежда, что жители королевства Арканара и целой планеты смогут „найти праведный путь коммунизма и выковать светлое будущее из пепла своей горячей средневековой вотчины, но нет никаких гарантий“ (р. 78). Это ожидал и Антон (Румата). После разговора с доктором Будахом Румата встречает так называемого Арату Красивого, бунтовщика, которому отказался помочь в восстании с оружием богов, потому что это ему запрещено Институтом экспериментальной истории. Потом он передумает и сам возьмёт оружие в руки, чтобы сражаться со злом.

По поводу повести „Трудно быть богом“ Е. Брандис и В. Дмитревский написали, что у учёных Земли, которые пришли на планету с феодальным устройством, есть намерение помочь её жителям каким-то безболезненным путём, чтобы они освободились от путы средневековья и перешли в возрождение. Но получается нечто непредвиденное – „феодальный деспотизм перерастает в какое-то подобие фашистской диктатуры“ (Бондаренко, 2009, стр. 282).

Дарко Сувин (Darko Suvin, 1972) напоминает, что Стругацкие „связали средневековой и фашистской тирании“ (р. 290).

И Юлия А. Куликова (Yulia A. Kulikova, 2011) пишет, что эта планета „переживает феодальный этап истории. Общество вырождается в фашизм и напоминает времена инквизиции на Земле“ (р. 25). В повести Стругацких встречаем часто сцены, напоминающие нам средневековую инквизицию. В таком обществе многих жителей, не только интеллигентов, несправедливо обвиняют. Их мучат особенно в так называемой Весёлой Башне, хотя там совсем не весело, наоборот. В творчестве Стругацких заметно чувство юмора, а здесь идёт речь о черном юморе.

Как заметил Гаврил Попов в „Арканаре все известные из истории Земли дикости средневековья — бескультурие, пытки, зверства, грязь, суеверия, грабежи, убийства“ (Попов, 2014).

Философ Юрий Францев, упрекал Стругацких в противоречии основам исторического материализма. Он в своей статье пишет, что на чужой планете видны „очертания средневековья, феодального общества“. Но там „втиснуты фашисты, штурмовики, лагеря смерти и т. д.“. Францев прав, когда думает, что феодализм как новая ступень в развитии общества в истории Земли была прогрессивной ступенью. С другой стороны фашизм, как „раковая опухоль на теле современного загнивающего капитализма в его последней, империалистической стадии“ (Бондаренко, 2009, стр. 328).

Конец повести – трагический. Киру, местную девушку, которую Румата любил, застрелил неизвестный арбалетчик. Румата думал, что это злодеяние осуществили по приказу дон Рэбы. Он сразу превратился в средневекового рыцаря, как неистовый Роланд (Orlando furioso) из поэмы Лодовика Ариоста (Ludovico Ariosto) и отправился к его резиденции, где он убил несколько десятков стражников самогодона Рэбу. Затем безумного Антона сотрудники Института экспериментальной истории немедленно вывезли с планеты и отправили на Землю.



Борис Стругацкий (1998) объяснял в своём интервью, что удона Рэбыбыло намерение захватить в плен Киру, которую бы потом использовал как орудие шантажа. „Замыселнеудался, главным образом, из-заотвратительнорнизкой дисциплины его монахов, характерной, впрочем, для феодальных дружин всех времён и народов“.

О сражении Руматы авторы написали в конце повести всего несколько предложений в виде диалогов между Анкой и Пашкой на Земле, коллегами Антона, которые тоже вернулись на Землю. Если бы Стругацкие написали повесть под большим влиянием А. Дюма или типичных американских писателей научной фантастики это бы занялогораздо большестраниц.

### **Вывод**

Аркадий и Борис Стругацкий опубликовали в 1964-м году свою знаменитую повесть „Трудно быть богом“, в которой показали картину мира на другой планете, с историческим этапом,похожим на средневековье, которое было в истории Земли. Они написали не историческую, а научно-фантастичную повесть, с событиями происходящимис инопланетянами, хотя очень похожими на людей. Эту повесть можно считать также исатирической, потому что в нейприсутствует намёк на положение интеллигенции в Советском союзе в это время. Стругацкие сделали своёоригинальное и особенное средневековье, которое, хотя и придумано, но оказалось очень реалистичным. Это одна из основных причин, почему повесть стала культовой и известной в целом мире.

### **Литература**

- [1] Андреев, Кирилл (2009). *Как читать Стругацких в XXI веке. Инструкция*. Доступно 14 апреля 2009 г. <https://www.film.ru/articles/kak-chitat-strugackih-v-xxi-veke-instrukciya>
- [2] Бондаренко С, & Курильский В. (2009). *Неизвестные Стругацкие. Письма. Рабочие дневники. 1963–1966 г.г.* Москва: АСТ, Киев: НКП.
- [3] Козьмина Е. (2012). Жанровая специфика романа А. и Б. Стругацких „Трудно быть богом“. *Вестник РГГУ. Серия: История. Филология. Культурология. Востоковедение*, 98 (18), 100–107.
- [4] Козьмина, Е. (2017). *Фантастический авантюрно-исторический роман: поэтика жанра / Е. Козьмина*. — Москва; Екатеринбург: Кабинетный учены.
- [5] Мамаева, Наталия (2015). *Трудно быть богом*. Доступно 2015 г. <http://www.rusf.ru/abs/rec/mam005.htm>
- [6] Неелов Е. М. (1986). *Волшебнорсказочные корни научной фантастики. А. и Б. Стругацкие. „Трудно быть богом“*. Доступно 2015. г. <http://elibrary.karelia.ru/book.shtml?id=3711>
- [7] Переслагин С. Б. (1997). *Детектив по Арканарски*. Доступно 2006. г. <http://www.rusf.ru/abs/rec/peresl03.htm>
- [8] Ревич, Всеволод (1991). *Трудно быть человеком...* Доступно 2002. [http://www.fandom.ru/about\\_fan/revich\\_18.htm](http://www.fandom.ru/about_fan/revich_18.htm)
- [9] Стругацкие А. и Б. (2009). *Трудно быть богом*. Москва: АСТ.

- [10] Стругацкий, Борис (1998). *Комментарии к пройденному*. Доступно 2. декабря 1999. <http://194.8.8.217/cgi-bin/win/LYNX/STRUGACKIE/comments.txt>
- [11] Сувин, Дарко (1988). *О научно-фантастическом творчестве братьев Стругацких*, Пер. А. Кузнецовой. Доступно 17 февраля 2009. [http://fan.lib.ru/a/ashkinazi\\_1\\_a/text\\_2220.shtml](http://fan.lib.ru/a/ashkinazi_1_a/text_2220.shtml)

\*\*\*

- [1] Kulikova A., Yulia (2011). *The Contribution of the Brothers Strugatsky to the Genre of Russian Science Fiction*, Accessed on June 2011. [https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11525/Kulikova\\_Yulia\\_A\\_ma2011sp.pdf?sequence=1](https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11525/Kulikova_Yulia_A_ma2011sp.pdf?sequence=1)
- [2] Lerner, Amanda (2018). *Remembering the Future: Time Travel Narratives in Soviet and Post-Soviet Russia*. Accessed on May 2018. <https://search.proquest.com/openview/4ad5ca111f028b4d4ce46fa6cc945331/1?cbl=18750&diss=y&loginDisplay=true&pq-origsite=gscholar>
- [3] Suvin, Darko (1972). Criticism of the Strugatsky Brothers' Work. *Canadian – American Slavic Studies*, 6 (2), 286-307.

### Zarko Milenic

National Research University – Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation

#### **The Picture of the Middle Ages in the Novel “Hard to be a God” by A. and B. Strugatsky**

**Abstract:** The article will examine how the authors Arkady and Boris Strugatsky created their own picture of the Middle Ages in the story “Hard to be a God” (1964). The events in the novel unfold on another planet with an unknown name, in the city Arkanar, the capital of the Arkanar kingdom. This planet is a part of the so-called World of Noon in literary pieces by Strugatsky Brothers and represents a special world that can be compared with the transitional stage between late feudalism and the Renaissance in the history of the Earth.

**Keywords:** *Russian literature of the XX century, science fiction, A. and B. Strugatsky, Middle Ages.*

## IL CANTO DEI VIOLENTI. LETTURA DI «INFERNO» XII

**Sandra Carapezza**

Università degli Studi di Milano, Italia  
[sandra.carapezza@unimi.it](mailto:sandra.carapezza@unimi.it)

**Abstract:** Il saggio propone una lettura del canto XII dell'*Inferno*, in cui sono poste in rilievo le strategie poetiche dantesche, volte a costruire un ambiente al tempo stesso realistico e carico di significato morale. Si pone in luce il rapporto tra Dante e Virgilio, nei termini di relazione pedagogica ma anche di confronto tra autore cristiano e cultura classica. Il canto appare ricco di snodi importanti. A differenza di altri canti, nel XII Dante non concede molto spazio ai dannati, sebbene fra di essi figurino personaggi eminenti della storia antica e contemporanea. Hanno un posto importante, invece, i centauri, sulla cui caratterizzazione l'autore si sofferma maggiormente. Collocando i violenti in posizione marginale, Dante manifesta il proprio disprezzo verso questa categoria di peccatori, responsabili del male che infesta le città medievali. Il canto si può interpretare dunque anche come una denuncia contro la violenza del presente.

**Parole chiave:** *Inferno*, violenti, centauri, tiranni, Minotauro, Dante, ragione.

### Introduzione

Il cerchio dei violenti, all'interno del quale sono ambientati i canti dal XII al XVII dell'*Inferno* dantesco, è connotato da differenze interne fra i tre gironi che lo compongono tali che sembrano rendere forzate le considerazioni sull'unitarietà della regione.<sup>1</sup> La dimensione spaziale per prima offre un saggio della varietà: dall'orrido fiume di sangue al sabbione rovente, passando per il bosco di arbusti contorti. Eppure in questa difformità di paesaggi si riconosce un tratto in comune, posto in rilievo all'inizio del canto XII: è l'atmosfera di marcata ostilità. Il paesaggio è scabro come uno sperone di roccia (come un'alpe) e vi si scorge qualcosa di ancora più spaventoso. Dante comincia così il canto XII, ovvero

---

<sup>1</sup> Per i commenti al canto mi sono avvalsa del repertorio consultabile al sito <http://dantelab.dartmouth.edu>, con particolare attenzione alle letture più recenti ivi proposte: quelle di Emilio Pasquini e Antonio Quaglio, di Anna Maria Chiavacci Leonardi e di Nicola Fosca. Inoltre, ho fatto riferimento alle edizioni commentate dell'*Inferno* a cura di Giorgio Inglese (2007) e di Saverio Bellomo (2013). Tra le letture del canto, segnalo Ardigò, 2012; Barberi Squarotti, 2011; Botterill, 1990; Breschi, 2012; Carpi, 2004; Caruso, 2000; Coglievina, 2001-2002; Mazzucchi, 2004; Nobili, 2019; Raimondi, 1970; Russo, 2002; Savoretti, 2017; Singleton, 1966; Tambling, 2003; Tartaro, 1997; Vallone, 1990. Le citazioni dell'*Inferno* sono tratte dall'edizione di Giorgio Inglese (2007), che segue il testo stabilito da Giorgio Petrocchi, con qualche adattamento.

riprende così la narrazione che si era arrestata nel canto precedente, per l'impossibilità di proseguire a causa del fetore che esala dall'abisso infernale.

Con una strategia da regista sapiente, l'autore suscita in chi legge l'aspettativa di qualcosa di straordinario, che ha scosso il protagonista più ancora della scabrosità del paesaggio, nell'approdo al settimo cerchio. Fino a questo punto dunque si sa che il luogo è «alpestro» (v. 2), deve cioè assomigliare a certi scorci rocciosi dell'Appennino che il poeta toscano poteva ben conoscere. A questo aggettivo (che non rimanda a uno specifico referente, pur connotando un aspetto realistico e presumibilmente noto per esperienza diretta a molti lettori) segue la similitudine con un luogo preciso. In tutta la *Commedia* lo scrittore è attento a descrivere l'aldilà in modi che ne consentano quanto più è possibile la raffigurazione, ma forse qui, avvicinandosi ai violenti, l'esigenza di verosimiglianza è persino più marcata. L'effetto a cui il poeta mira sembra essere duplice: da un lato accentuare l'impressione dell'ospitalità dello scenario, dall'altro ancorare la visione di questa regione dell'*Inferno* alla realtà esperibile, così da rendere evidente il rapporto diretto, immediato, tra condotta terrena e conseguenza eterna. A questo doppio obiettivo, si aggiunge poi quello di ordine metaletterario: Dante poeta medievale dialoga costantemente con la tradizione letteraria e dissemina nell'opera riferimenti tratti dalla cultura alta ma anche da quella popolare. Qui, la raffigurazione dello spazio deriva da Alberto Magno. Sono citati i cosiddetti Slavini di Marco, sulla riva dell'Adige, la frana causata da un terremoto, oppure secondo altre versioni dalla progressiva erosione del terreno di sostegno. Dante potrebbe avere visto di persona questo fenomeno, quando era a Verona, prima o dopo avere scritto questo passo. In questo punto di passaggio al settimo cerchio la discesa è difficile, ma comunque possibile.

### **Lettura del canto**

La prima terzina preannuncia qualcosa di terribile, che solo al v. 12 entra in scena: il Minotauro. Il mostro si trova sull'accesso al settimo cerchio, come Pluto fra il terzo e il quarto cerchio e come Gerione fra il settimo e l'ottavo. Lo spavento che incute deriva dalla brutalità ferina che lo contraddistingue. È una creatura bestiale e come tale reagisce alla vista dei due poeti. Dante ne sottolinea la disumanità, ricordando il suo concepimento contro natura, nella vacca «falsa»: l'aggettivo non ha solo valore narrativo, a sintetizzare lo stratagemma di Pasifae, ma reca un'ombra di negatività, perché pone l'accento sull'inganno da cui è nato il mostro. Inoltre, egli si infligge da sé dolore per la rabbia, e questo particolare ne enfatizza l'irrazionalità. Con la stessa strategia di differimento già applicata nel primo verso, di nuovo Dante rimanda la formulazione del nome del demone (al v. 25) e, in luogo del nome proprio, sceglie per lui il termine astratto «infamia» (v. 12).

La prima battuta diretta del canto è formulata da Virgilio, rivolta al Minotauro. Il poeta latino dichiara che tra loro non c'è il «duca d'Atene» (v. 17), cioè Teseo. L'espressione è un doppio anacronismo: Teseo non poteva essere duca d'Atene, dato che il titolo corrisponde a un'entità geopolitica medievale, e per lo stesso motivo non potrebbe essere adoperato da Virgilio. La stessa osmosi cronologica, tipicamente medievale, dà significato alla menzione di Teseo. Il lettore del tempo

ricosce in lui una figura di Cristo. In tal modo, con il richiamo all'eroe ateniese si ottiene tanto una suggestione di ordine figurale,<sup>2</sup> quanto un sapiente effetto narrativo, che poggia quasi su una sottigliezza psicologica. Al Minotauro, infatti, è sbandierato in faccia il ricordo del suo assassino, ovvero della sua sconfitta, aggravato inoltre dalla dichiarazione della complicità della sorella Arianna. Se un retaggio di umanità balena per attimo nel mostro, esso è funzionale soltanto a acuirne l'umiliazione. Il tradimento della sorella è implicitamente il disconoscimento da parte di lei della consanguineità con il mostro. Il Minotauro è definito «bestia» e più avanti (al v. 33) l'idea di bestialità torna con l'espressione «ira bestial». Anche l'idea dell'ira torna più volte in questo canto, dedicato ai violenti: la violenza, come l'ira, è un peccato brutale e animalesco e perciò, agli occhi di Dante, particolarmente grave. L'ira bestiale del Minotauro è la sintesi delle due disposizioni negative verso le quali il poeta non prova alcuna indulgenza, perché esse rappresentano la rinuncia da parte dell'uomo alla prerogativa che gli è esclusiva, la ragione, e, di conseguenza, la degradazione al livello delle bestie.

Alla luce di questa riflessione, l'ultimo verso della battuta di Virgilio (v. 21) comunica qualcosa di più rispetto all'usuale replica formulare davanti a tutti i guardiani. Si ricorda il privilegio eccezionale del poeta, in un verso che suona particolarmente memorabile grazie alla ripetizione del suono *v* («vassi», «veder», «vostre»). Dante è l'uomo che ha fatto della ragione il proprio tratto distintivo, in ogni momento, e, se ha rischiato di perdersi, è stato per peccati di natura intellettuale, secondo la confessione che formula di fronte agli invidiosi del Purgatorio (*Pg* XIII 136-138).<sup>3</sup> Forse la particolare enfaticizzazione del viaggio dantesco a questo punto può spiegarsi con la volontà di contrapporre la scelta razionale a quella bestiale, tanto più che il discorso è formulato da Virgilio, che della prima è peculiare testimone.

Quando Virgilio smette di parlare, il Minotauro saltella qua e là, con un movimento caotico e vano che ne raffigura spietatamente l'impotenza; sembra quasi la parodia di un mostro, benché gli sia riservata una similitudine di matrice letteraria, ricavata dall'*Eneide* (II 223-224), particolarmente adatta perché evoca l'immagine di un toro. Virgilio – in quanto personaggio – del resto, non aveva avuto riguardi nei suoi confronti, quando gli aveva ingiunto perentoriamente «Pàrtiti» (v. 19), come a dire 'vattene'.

La discesa al settimo cerchio è l'occasione per rinnovare il ricordo dell'eccezionalità del viaggio di Dante; più avanti, quando egli si muove lungo la frana, le pietre, spostandosi per l'insolito peso, fanno rumore (v. 81). Il tema del corpo è posto in evidenza in molti luoghi del poema, in particolar modo nel *Purgatorio*. Qui il riferimento alla fisicità del protagonista è apparentemente marginale, ma, sia pure in modi meno espliciti di quanto capita in altri canti, anche in questo il motivo della figura umana ha importanza. Qui si coglie quasi di

<sup>2</sup> Per il concetto di figura si rimanda naturalmente agli storici studi di Erich Auerbach, in traduzione italiana Auerbach, 1956; e Auerbach, 1963. Il saggio *Figura* (in italiano in Auerbach, 1963) è pubblicato per la prima volta su «Archivium Romanicum» nel 1938.

<sup>3</sup> Già nella *Vita nuova* (ed. Barbi II, Alighieri, 1995, p. 34) Dante assicura che il suo amore per la gentilissima non è mai disgiunto dalla ragione, distinguendolo così dall'inclinazione lussuriosa che rappresenterà poi nel secondo cerchio infernale.

passaggio l'occasione per accennare a un corpo vivo, che ha tutte le caratteristiche del corpo umano, come Adamo plasmato da Dio. Se prima si è implicitamente fatta allusione alla razionalità di Dante, ovvero alla sua peculiarità umana immateriale, ora si pone in risalto la sua umanità nell'aspetto fisico, tangibile e materiale. Il Minotauro, degradato a figura – anche – dell'irrazionalità, è chiuso in un corpo mostruoso, per la sua innaturale duplicità. Lo stesso può dirsi dei centauri che appariranno tra poco, ai quali sono riconosciute qualità superiori rispetto a quelle del Minotauro, ma che senz'altro sul piano della corporeità sono entità abnormi.<sup>4</sup> E, come si vedrà, in più occasioni il loro aspetto straordinario è posto in rilievo.

Altri corpi appaiono nel canto: quelli dei dannati, immersi nel fiume di sangue. Questi dannati sono i violenti, cioè coloro che fecero strazio dei corpi altrui e anche del 'corpo' della città: colpa particolarmente grave agli occhi di Dante. La messa in scena dei violenti avrebbe potuto risolversi in una costruzione altamente patetica, se Dante avesse scelto di evocare le vittime di questi tiranni, assassini, predoni. Per un ritratto di questo tipo bisogna arrivare al *Purgatorio*, dove nel V canto si dà voce appunto ai morti di morte violenta, non a caso in un momento del poema in cui si insiste particolarmente sul tema del «corpo».<sup>5</sup>

Rispetto ai personaggi del canto V del *Purgatorio*, i dannati del XII dell'*Inferno* sono storicamente assai più rilevanti: tiranni nominati dagli antichi scrittori, Attila inchiodato al ruolo di 'flagello' ancora nell'opinione corrente, oltre a figure chiave della storia medievale italiana. Eppure, chi volesse attribuire la fama solo sulla base del poema, riterrebbe sicuramente più memorabili le tre anime espianti, Iacopo del Cassero, Bonconte da Montefeltro, e persino Pia dei Tolomei, della cui vera storia non si sa quasi nulla. Insomma, le vittime della violenza, sia pure a loro volta colpevoli (come Bonconte) ma pentite, meritano l'attenzione del poeta, mentre sui responsabili sembra gravare quasi la condanna alla *damnatio memoriae*, che nel pensiero di Dante è un giudizio altrettanto grave (se non maggiore) che l'esplicita enunciazione delle colpe. Il canto XII non è il canto né di un personaggio (come il XIII sarà il canto di Piero delle Vigne), né di un gruppo (come i ladri): non rimane alla memoria per le sue figure storiche.

È invece un canto composito, che proprio per l'assenza di un protagonista assoluto si presta a porre in rilievo la ricchezza del dettato dantesco, nel quale le strategie narrative convergono nella costruzione di un racconto vivace e credibile, e al tempo stesso le scelte dello scrittore schiudono una sottile rete di significati ulteriori. Ciò emerge per esempio in versi apparentemente marginali, che scandiscono i cambiamenti di scena. All'arrivo nel girone Dante è assorto nei pensieri; e Virgilio se ne accorge e anticipa le sue domande (v. 31: «Io già pensando»). È una situazione che si ripete spesso nel corso del viaggio. Per lo sviluppo del racconto, Dante scrittore ha necessità di esplicitare la domanda, da cui si avvierà la spiegazione del maestro, ma non può limitarsi a porla immediatamente in bocca al suo personaggio, perché il testo risulterebbe piatto, privo di varietà, dal

<sup>4</sup> Sulla mostruosità dei centauri insiste Bellomo, 2013. Si veda anche Izzi, 2013. Sui centauri, Rossini, 2007.

<sup>5</sup> Sul tema del corpo nei canti iniziali del *Purgatorio*, Carapezza, 2013, pp. 56-75. Nel quinto canto del *Purgatorio* il termine 'corpo' si ripete tre volte, a cui si devono aggiungere almeno le due occorrenze di 'carne'.



momento che il sistema ‘interrogativo del discepolo-soluzione del maestro’ si ripeterebbe uniformemente troppo spesso e il suo effetto didascalico rischierebbe di essere indebolito dalla superfetazione. Entrando più a fondo nella psicologia dei suoi personaggi, l'autore trova di volta in volta modi diversi di introdurre la spiegazione. Qui, finge che Virgilio abbia capito da sé quale domanda stia assillando Dante. L'intuizione svela, di passaggio, l'accortezza del maestro e fa di lui un modello pedagogico di straordinaria modernità.

Eppure, proprio nella risposta a questo interrogativo inespresso, Virgilio rivela i propri limiti. Se l'approccio psicologico del maestro risulta elogiato, i contenuti del suo insegnamento sono inevitabilmente condannati entro il limite della conoscenza non cristiana. La questione che assilla Dante concerne l'origine della frana che egli vede davanti a sé: nel IX canto (v. 22-23) Virgilio aveva spiegato di avere già fatto un viaggio fino al fondo dell'Inferno, quando era stato evocato dalla strega Eritone in un rito magico; allora (poco dopo la sua morte, 19 a.C.) la frana non c'era. Dante si domanda che cosa la abbia provocata, dal momento che l'Inferno non può subire alterazioni perché creato da Dio. Così insegna la scienza medievale. Virgilio però non è in grado di andare oltre la semplice descrizione dell'evento, esattamente condotta dal proprio punto di vista. In quanto anima del Limbo, egli ha assistito alla discesa di Cristo per portare in cielo le anime dei patriarchi. Questo il racconto dei fatti; la spiegazione invece richiede competenze dottrinali inaccessibili per un pagano. Dante vorrebbe sapere «come e *quare*» a proposito della frana,<sup>6</sup> ma Virgilio può dirgli solo «come», tant'è che ricorre a una formula di cautela: «se ben discerno» (v. 37), che lascia intendere i suoi limiti. Il Dante autore attraverso il personaggio di Virgilio qui fa trapelare anche il mistero della concezione storica cristiana. L'Inferno è il regno senza tempo, eppure anche lì, quasi come nella scansione umana tra l'avanti e il dopo Cristo, si segna un punto cruciale nel fluire dell'eternità: secondo il vangelo (*Mt 27, 51*), alla morte di Gesù tutta la terra fu scossa da un terremoto. In questo modo si afferma anche qui il valore centrale di Cristo. Il terremoto è spiegato da Virgilio sulla base delle teorie di Empedocle, note a Dante attraverso il commento di Alberto Magno. Anche in questo richiamo, lo scrittore si attiene a un principio di credibilità funzionale alla trasmissione del suo messaggio: in quanto letterato classico, Virgilio fa riferimento ai pensatori antichi e ciò è congruente con il suo personaggio. Non si tratta però solo di realismo narrativo, dal momento che questa congruenza è anche la dimostrazione del fatto che il suo pensiero si muove sempre entro le coordinate dell'uomo privo della conoscenza religiosa.

Al v. 46 il «ma» di Virgilio sancisce la sua volontà di cambiare argomento, cioè di proseguire. Si ricordi che il canto precedente era stato connotato dall'immobilità: i due poeti si erano rifugiati al riparo dai miasmi infernali e Virgilio aveva spiegato

<sup>6</sup> Nel XXVII canto dell'*Inferno* (v. 72) Guido da Montefeltro assicura a Dante di volergli riferire «come e *quare*», il modo e il perché, della colpa (più del papa, che sua, dal suo punto di vista). L'espressione non è superflua: pone in luce la profondità del concetto di conoscenza in Dante. Come personaggio gli interessa non solo il modo, ma anche il perché di ciò che accade, e come scrittore vuole che i suoi lettori capiscano bene entrambe le cose. È un'attenzione che attraversa l'intero poema, emergendo in dettagli apparentemente marginali come nell'episodio che stiamo analizzando e in quello di Guido.

la struttura dell'Inferno. Dopo la lunga pausa narrativa, lo scrittore pone un canto dinamico e vario, a partire dal paesaggio. Si comincia con la frana, che fa pensare a un burrone scosceso, e ora si giunge al fiume di sangue bollente. I violenti contro il prossimo sono immersi nel fiume di sangue come pena per aver sparso il sangue altrui.

A questo punto, il racconto si interrompe per cedere la parola al Dante autore (v. 49). Non è soltanto il raccapriccio al ricordo dell'orrido scenario infernale a motivare l'urgenza del commento dello scrittore. È piuttosto la volontà di sottolineare la propria condanna contro la violenza, un male che affigge in particolare il mondo a cui egli appartiene. Dante pronuncia un'invettiva contro la cupidigia e l'ira, le due perversioni del naturale appetito umano: il primo è il desiderio assoluto di un bene sensibile, il secondo è definito da Tommaso d'Aquino come il desiderio di un bene mosso dalla difficoltà di ottenerlo. Queste pulsioni sono dette «cieca» e «folle» perché non sono regolate dalla ragione.<sup>7</sup> Ritorna dunque l'allusione alla dicotomia umano-bestiale, già emersa nel canto. La violenza contro il prossimo si conferma particolarmente degna del disprezzo di Dante in quanto essa è il risultato dell'abdicazione da parte dell'uomo al rango che Dio gli ha assegnato dotandolo di intelletto. I peccatori sono immersi nel sangue bollente, come in vita ribollirono a causa di appetiti malsani, ma forse anche con un'ulteriore suggestione: dato che hanno agito come animali, invece di comportarsi da uomini, ora cuociono come carni di animali nelle cucine degli uomini. Il richiamo è soltanto allusivo, dato che il paragone culinario importerebbe nel testo una nota stilisticamente inadeguata.<sup>8</sup>

Prima di incontrare i dannati, Dante e Virgilio vedono i centauri, ritenuti da alcuni lettori i veri protagonisti di questo canto.<sup>9</sup> Corrono in fila tra la parete («ripa», v. 55) e il canale di sangue. Nella tradizione queste creature semibestiali sono note per la loro ferocia. Dante riprende questo aspetto declinandolo però fin da subito nei termini di una violenza ordinata, quasi la versione umana rispetto alla rozza bestialità del Minotauro. Al moto caotico di quest'ultimo, essi contrappongono un procedere ordinato in fila e quando scorgono i nuovi arrivati tre di loro si staccano dalla schiera, come se stessero compiendo una manovra militare, con ordine e diligenza. Ciò non significa però che abbiano un atteggiamento meno violento, dal momento che il loro modo di agire rivela chiaramente le loro intenzioni offensive: hanno già pronti le frecce e gli archi. Il primo dei tre centauri che si staccano dalla schiera è Nesso; intima ai due poeti di fermarsi, proprio come una guardia militare che richiede di presentarsi prima di avanzare e minaccia di attaccare se non si obbedirà al comando. Come con il Minotauro, così con Nesso Virgilio assume un atteggiamento di inclemente superiorità: gli rimprovera l'ostinata perseveranza nel proprio atteggiamento irruente e gli ricorda la sua sconfitta: «mal fu la voglia tua sempre si tosta» (v. 66). A Dante, Virgilio con un

---

<sup>7</sup> Mi attengo alla lezione «cupidigia e ira folle» al v. 49, sulla base degli argomenti di Inglese, 2007 e di Bellomo, 2013, *ad loc.* preferita alla variante pure filologicamente autorevole «ria e folle».

<sup>8</sup> Nel canto XXI dell'*Inferno* (vv. 55-57) il paragone è esplicito: non a caso il passo si trova fra i canti dei barattieri, la sezione dell'opera in cui lo stile raggiunge il vertice più basso.

<sup>9</sup> Aleardo Sacchetto e Umberto Bosco, per esempio, intitolano le loro letture *Il canto dei centauri* (Sacchetto, 1960; Bosco, 1966).

vero e proprio *a parte* riferisce di avere riconosciuto nel centauro Nesso, che si era vendicato della sua morte inducendo Deianira a uccidere Ercole. Questa vendetta non è motivo di vanto; al contrario, dal momento che Ercole – come Teseo – è interpretato nel Medioevo come figura cristologica, il lettore può coglierne il valore di condanna.<sup>10</sup>

Nesso, Folo e Chirone sono i tre centauri nominati nel canto, ma oltre a loro ne corrono molti altri intorno al canale di sangue. Se Chirone è presentato con il volto chinato nell'atteggiamento di chi sta riflettendo (v. 70), di Folo è invece ricordata l'ira che in vita lo contraddistinse (v. 72). A proposito dell'ira, il lettore è già avvertito nei versi precedenti e dunque può riconoscere la negatività di queste figure. I centauri sono i guardiani e gli aguzzini dei violenti. Solo a Chirone è riservato un ritratto diverso rispetto agli altri, legittimato dalle fonti antiche, che lo distinguono anche genealogicamente dai suoi simili, in quanto figlio di Saturno e Filira.

Già le dimensioni connotano i centauri in termini di mostruosità, ovvero di straordinarietà: Dante pone in rilievo la loro grandezza e li definisce «fiere» (v. 76), bestie, sottolineando con ciò la loro metà animalesca. Nella scena dell'incontro con i centauri si è colpiti dalla regia dello scrittore, che ha quasi i tratti cinematografici. Si passa da un'inquadratura a campo lungo a un primo piano, che indugia su Chirone concentrato nel gesto di spostare barba e baffi indietro per liberare la bocca e parlare più agevolmente. È un gesto naturale, spontaneo, che prepara la formulazione delle parole. La descrizione di esso conferisce a Chirone un aspetto più umano rispetto alle altre creature infernali, e serve anche a dare l'impressione della calma con cui egli pronuncia la sua battuta. Eppure, in questa scena di apparente normalità c'è un oggetto stonato: la freccia, che diviene oggetto simbolo della violenza. Chirone non minaccia, si appresta a parlare, ma così facendo porta davanti agli occhi degli interlocutori la propria arma, implicitamente minatoria. Il gesto ordinario compiuto con uno strumento inadatto è quasi una sineddoche del personaggio: la compostezza e la dignità che gli sono riconosciute non possono farne dimenticare la natura mostruosa e il ruolo che assolve nell'economia oltremondana. Vero è che Chirone ha un'indubbia superiorità rispetto all'irruente Nesso e all'iroso Folo, per tacere del bestiale Minotauro. Riflette, si concede il tempo di accomodarsi meglio, e infine parla. La sua osservazione – che Dante è vivo – evidenzia l'errore di Nesso, segnale dell'indole precipitosa di costui, già rimproveratagli da Virgilio. Nesso aveva infatti chiesto ai due per quale pena stessero venendo.

Per introdurre la risposta di Virgilio a Chirone, lo scrittore ricorda che il poeta latino arriva all'altezza del petto del centauro, contrassegnandolo con una perifrasi come il punto di congiunzione tra la natura umana e quella equina (v. 84). Per la seconda volta si pone l'attenzione sul petto di Chirone, luogo chiave della sua biforme deformità.<sup>11</sup> Sono osservazioni incidentali ma contribuiscono comunque a

<sup>10</sup> Saverio Bellomo (Bellomo, 2013) nel commento al canto sottolinea l'importanza della figura di Ercole. Il valore di Ercole e Teseo come *figurae Christi* è ricordato da Chiavacci Leonardi nella nota a *l'IX* 98. Su Teseo: Padoan, 1970-78; su Ercole: Simon, 1955 e Basile, 1996.

<sup>11</sup> La precedente occasione è al v. 70: «e quel di mezzo, ch'al petto si mira».

rinnovare il pensiero dalla mostruosità anche di un personaggio apparentemente ragionevole e solenne quale è raffigurato qui il capo dei centauri. Forse il significato ultimo di questa ambiguità si chiarisce in rapporto ai dannati: Chirone è promosso quasi al livello del *sapiens*, ma il lettore deve avere chiaro che si tratta di un demone infernale. Anche un guardiano del Flegetonte però può risaltare per la sua ragionevolezza, se il confronto sono i violenti alla cui guardia è preposto. La dignità concessa a Chirone potrebbe essere, insomma, l'altra faccia del disprezzo di Dante per i peccatori, per questo è importante chiarire anche i lati negativi della sua figura. I violenti risultano degradati ulteriormente perché il confronto si dà con un guardiano infernale, non con un'anima giusta.

La superiorità di Chirone rispetto agli altri centauri è palese quando egli riconosce che Dante è vivo. L'osservazione ha anche l'effetto di sottolineare l'eccezionalità del viaggio dantesco, enfatizzata dall'aggettivo «soletto» (v. 85), riferito al protagonista: 'soltanto a lui' tocca di attraversare da vivo il regno dei morti, per volontà divina. Anche in questa scena si ricorda la condizione straordinaria di cui Dante gode. Il discorso che Virgilio rivolge a Chirone è molto diverso dalle battute brusche che usualmente riserva ai guardiani infernali e comprende l'esplicito richiamo a Beatrice («Tal si parti da cantare alleluia», v. 88). Fino a questo momento i dannati non sono ancora entrati in scena. Di loro ancora si tace. Nella *Commedia* il silenzio ha sempre un significato: quando Dante tace di qualcuno intende esprimere il suo disprezzo attraverso il silenzio. Non essere degni di essere menzionati è la peggiore condanna. Nel caso dei violenti contro il prossimo non si giunge al perentorio «Non ragioniamo di lor» (*If* III 51), ma sicuramente non si spendono più parole di quante strettamente necessarie; saranno citati infatti in una rapida rassegna.<sup>12</sup>

La memorabilità dei centauri, e di Chirone tra gli altri, non si spiega dunque con il fatto che lo scrittore si sarebbe lasciato prendere la mano dalla rappresentazione delle creature mitologiche, ma con l'intenzione di confinare in posizione marginale i responsabili della violenza. I tiranni sono coloro che avrebbero dovuto guidare la comunità verso il bene e invece hanno agito con avidità e violenza, a danno della società. Accecati dall'ira sono colpevoli di avere riempito di sangue le città invece di farne il luogo della felice attività umana. È chiaro che contro costoro Dante intende esprimere un giudizio molto duro, che talvolta nel poema assume forma esplicita, mentre qui si dispiega in una condanna più allusiva: la degradazione a un ruolo secondario. Essi che in terra occupavano una posizione di potere sono ora accumulati in una schiera e menzionati in una rapida rassegna. Quasi come per un contrappasso personale dell'autore, i cattivi potenti sono sviliti a minore importanza rispetto a creature mostruose quali i centauri.

---

<sup>12</sup> Il messaggio è chiaro fin dall'inizio del poema. Certo, ragioni dottrinali impongono di collocare prima dell'Inferno i pusillanimi, che di fatto non hanno peccato né di incontinenza né di violenza o tradimento. L'ordinamento delle colpe permette quindi di assicurare già prima di addentrarsi nell'aldilà un monito che a Dante sembra premere particolarmente: rinunciare a compiere una scelta è per un uomo un atto degno del massimo disprezzo, per esprimere il quale egli ricorre allo strumento più efficace in mano a un poeta, il silenzio. Gli uomini peggiori non meritano di essere ricordati neppure all'Inferno.

Quando Dante vede i dannati nel sangue è colpito innanzitutto dal ribollire del fiume infernale. Vi insiste con un poliptoto: «bollar» e «bolliti» (vv. 101-102). Si fa più esplicito quindi il paragone con gli animali destinati all'alimentazione: i dannati dal comportamento bestiale sono bolliti. L'aggettivo con cui sono qualificati i peccati di questi reprobis ne pone in luce un altro tratto bestiale: «spietati» (v. 106), privi di *pietas*, del rispetto delle leggi umane e divine che è il cemento della società civile.

In un canto in cui già si sono individuati riferimenti al mondo militare, innanzi tutto nella rappresentazione dei centauri, la rassegna dei dannati è condotta secondo il *topos* epico del catalogo degli eserciti. Anche la guida è adatta a questo ruolo, dal momento che si tratta di Nesso, che all'arrivo dei due poeti si era comportato come soldato. Il protagonista però appare incerto sull'attendibilità dell'anima infernale e chiede conferma alla sua guida: «Allor mi volsi al poeta», v. 113. Non è che uno scambio di sguardi, ma insieme con i molti altri simili cenni tra discepolo e maestro concorre a rappresentare con eccezionale verosimiglianza la relazione tra i due. Qui Dante esprime anche un dubbio che poteva forse assalire il lettore stesso e dunque lo rassicura, garantendogli che, per ora, Nesso vale come guida «fida» (v. 100).<sup>13</sup>

La rassegna dei tiranni sembra condotta con il criterio della rappresentatività per campioni, antichi e moderni, ghibellini e guelfi: Alessandro di Fere e Dionigi di Siracusa, già abbinati da Cicerone; Ezzelino da Romano e Obizzo d'Este. Un altro segnale di disprezzo, nel discorso diretto di Nesso, si intuisce nella scelta di indicare Ezzelino con la sineddoche «quella fronte»; l'uomo è ridotto alla sola fronte, l'unica parte visibile, come se l'immagine del suo corpo, immerso nel fiume, fosse cancellata.<sup>14</sup> Il personaggio Dante non vede il corpo del tiranno, ma solo la sua fronte. In questo canto il tema del corpo è importante: lo si nota nel caso dei centauri, sul cui corpo biforme Dante insiste a più riprese. Il fatto che il corpo di Ezzelino, invece, non si veda concorre dunque alla 'cancellazione' del personaggio: anche nella negazione del corpo si nota la disumanità di questi dannati. Più volte nel poema Dante rivendica la propria indipendenza di giudizio. Questo canto non è tra i più celebri momenti di affermazione della rettitudine dantesca, ma va notato che anche qui l'autore evidenzia che la sua condanna contro la violenza non guarda all'una o all'altra parte. Per affermare che sempre nel suo giudizio la tirannia è uno dei peggiori peccati sceglie non solo di abbinare un ghibellino e un guelfo, ma persino di stabilire tra loro un contrasto cromatico il cui significato sembra fin troppo elementare. Se Ezzelino è nero (come lo descrive la tradizione), Obizzo è biondo: come a dire che il peccato si insinua in ogni parte e va sempre condannato, ieri, oggi, tra i nemici e tra gli alleati, tra i mori e tra i biondi.

La rassegna di Nesso procede con ordine: ai tiranni segue la seconda categoria di violenti contro il prossimo, gli omicidi. L'attenzione si concentra sull'anima che sta in disparte, Guido di Montfort, assassino sacrilego (perché l'omicidio fu commesso durante la messa) del principe Enrico di Germania. Tra gli omicidi, dunque, Dante

<sup>13</sup> Chiavacci Leonardi nel commento al v. 114 definisce questo sguardo interrogativo «muta domanda» di Dante a Virgilio.

<sup>14</sup> La *damnatio memoriae* di Ezzelino nella forma della negazione del nome è attestata in letteratura, come illustra Luca Morlino (2014) analizzando due testi franco-veneti.

formula un solo nome, e per di più in termini che hanno lasciato molte questioni aperte per i lettori.<sup>15</sup> Emerge con chiarezza l'impressione di abominio: il crimine è atto di empietà, avverso anche alle leggi divine.

Il terzo gruppo di peccatori è composto da coloro che hanno inflitto al prossimo ferite non mortali. Qui Dante non ha neppure bisogno della guida, dato che può facilmente riconoscere di persona molti di questi dannati (v. 123). Dicendo ciò, evidentemente intende alludere alla diffusione di questa colpa nella sua città. I nomi non sono accolti nella pagina dantesca, per un'aggravante di pena si nega loro la memoria. L'ultimo gruppo di violenti sono i predoni, che hanno fatto violenza alle cose altrui.

Il catalogo dei violenti potrebbe essere addirittura raddoppiato perché Dante e Virgilio con la scorta di Nesso dapprima vedono una metà del canale, poi giungono al guado a partire dal quale il livello del sangue ricomincia a salire e si replica l'ordinamento già illustrato. Il centauro nomina altri dannati, ma anche in questo caso si tratta di pochissimi personaggi. La scarsità dei nomi risalta dunque con ancor più evidenza grazie alle potenzialità che la particolare disposizione dei dannati avrebbe potuto dischiudere. Insomma, Dante chiarisce senza dubbi che ha avuto modo di vedere molte anime, ma sceglie di citarne solo poche, a titolo esemplificativo. Da questa parte si trovano Attila, Pirro, Sesto Pompeo. Dopo questi tre nomi del passato, sono citati due predoni del presente, Rinieri da Corneto e Rinier Pazzo.

### Conclusioni

Con questi due nomi, che sarebbero probabilmente sconosciuti ai più se non fossero stati formulati nel poema, si chiude l'elenco dei violenti, forse con qualche delusione da parte dei lettori che potevano attendersi di trovare qui un catalogo ben più ampio di tiranni, assassini, guastatori e predoni, dal momento che tanto il passato quanto il presente sembrava offrire materiale in abbondanza per quantità o per efferatezza.

Eppure, il canto resta intensamente contrassegnato dal marchio della violenza e dall'impressione dell'attualità di questa colpa rovinosa. Dante sceglie di non affidare il messaggio a un personaggio centrale ma di infondere la sua idea in tutto il canto, in modi allusivi ma comunque efficaci: la brutalità del paesaggio, la natura mostruosa dei guardiani e la negazione della parola ai dannati possono interpretarsi in questo senso. Anche i centauri possono spiegarsi in questi termini. La tradizione classica ne fa figure della ferocia; da Virgilio deriva a Dante lo spunto per collocarli nell'aldilà, ma anche la caratterizzazione bestiale. Nell'*Eneide* si usa il verbo «stabulant» (VI 286), che suggerisce un'immagine pacifica, ritraendo le creature installate negli inferi. Ma è anche un'immagine animalesca, sia pure svuotata di ferocia. Nei centauri danteschi sembra fondersi sia la tradizionale rissosità (sono pronti ad attaccare quando scorgono i due poeti), sia il ricordo della loro natura animale (la doppia natura due volte evidenziata in Chirone). Inoltre, sono dotati di armi, come il sagittario, che a Firenze si poteva scorgere nei mosaici del battistero. Dante fa di loro una vera e propria schiera militare e in questa rappresentazione non

---

<sup>15</sup> Sull'episodio, Breschi, 2007.



si può non vedere la suggestione del mondo da cui si sente circondato, contraddistinto da guerre continue. Ai responsabili di questa violenza Dante sceglie qui di dedicare il silenzio, come attestazione di disprezzo.

### Riferimenti bibliografici

- [1] Alighieri, D. (1995). *Vita nuova. Rime*. A cura di D. De Robertis e G. Contini. Milano-Napoli: Ricciardi.
- [2] Ardigò, A. (2012). Centauri e dannati nel canto XII dell'«Inferno». *ACME. Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Milano*, 65 (1), 139-155.
- [3] Auerbach, E. (1956). *Mimesis. Il realismo nella letteratura occidentale*. Torino: Einaudi.
- [4] Auerbach, E. (1963). *Studi su Dante*. Milano: Feltrinelli.
- [5] Bàrberi Squarotti, G. (2011). Corrien centauri, armati di saette. In Id., *Tutto l'Inferno*. Milano: FrancoAngeli, 87-92.
- [6] Basile, B. (1996). Mostri delle «Storie d'Ercule» nell'«Inferno». *Letture classensi*, 26, 7-20.
- [7] Bellomo, S. (2013). *Inferno*. Torino: Einaudi.
- [8] Bosco, U. (1966). Il canto dei centauri. In Id., *Dante vicino*. Caltanissetta-Roma: Sciascia, 237-254.
- [9] Botterill, S. (1990). «Inferno» XII. In T. Wlassics (ed. by), *Dante's Divine Comedy. Introductory readings. I. Inferno*. Charlottesville: University of Virginia Press, 149-162.
- [10] Breschi, G. (2007). Lo cor che 'n sul Tamisi ancor si cola. *Letteratura italiana antica*, 8, 193-218.
- [11] Breschi, G. (2012). «Inferno» XII. In E. Pasquini e C. Galli (a cura di), *Lectura Dantis Bononiensis. II*. Bologna: University Press, 157-182.
- [12] Carapezza, S. (2013). *E cielo e terra. Echi biblici e strategie poetiche nella «Commedia»*. Milano: FrancoAngeli.
- [13] Carpi, U. (2004). *La nobiltà di Dante*. Firenze: Polistampa, 325-455.
- [14] Caruso, C. (2000). Canto XII. In G. Güntert e M. Picone (a cura di), *Lectura Dantis Turicensis, Inferno*. Firenze: Cesati, 165-182.
- [15] Coglievina, L. (2001-2002). Il canto XII dell'«Inferno». *Atti e Memorie dell'Accademia Petrarca di Scienze, Lettere ed Arti*, 63-64, 131-167.
- [16] Inglese, G. (2007). *Commedia. Inferno*. Roma: Carocci.
- [17] Izzi, G. (2013). «Variarum monstra ferarum»: dal Minotauro ai Centauri. In G. Crimi e L. Marozzi (a cura di), *Dante e il mondo animale*. Roma: Carocci, 79-91.
- [18] Mazzucchi, A. (2004). «Quegli che si lascion condurre dai loro sfrenati e bestiali appetiti a usare violenza ... diventon mostri». Lettura del canto XII dell'«Inferno». In Id., *Tra «Convivio» e «Commedia». Sondaggi di filologia e critica dantesca*. Roma: Salerno, 73-126.
- [19] Morlino, L. (2014). Tabù del nome e trasfigurazione in nemico epico. Ezzelino da Romano in due testi franco-veneti. *Transylvanian Review*, 23 (1), 13-31.
- [20] Nobili, S. (2019). «Ancor si cola»: una lettura di «Inferno» XII. *Studi Danteschi*, 84, 167-188.
- [21] Padoan, G. (1970-78). Teseo. In *Enciclopedia dantesca*. Roma: Istituto della Enciclopedia italiana, online <treccani.it>.
- [22] Raimondi, E. (1970). L'aquila e il fuoco di Ezzelino. In Id., *Metafora e storia*. Torino: Einaudi, 123-146.



- [23] Rossini, A. (2007). Sui centauri di Dante. *Rivista di Cultura Classica e Medioevale*, 49 (1), 145-161.
- [24] Russo, V. (2002). «Inf.», XII: verso il «profondo abisso» del Basso Inferno e «più crudele stipa» di dannati. In Id., *Il romanzo teologico*. Seconda serie. Napoli: Liguori, 133-156.
- [25] Sacchetto, A. (1960). Il canto dei Centauri. In Id., *Dieci letture dantesche*. Firenze: Le Monnier, 1-24.
- [26] Savoretti, M. (2017). Molteplici forme di violenza. Il canto dei Centauri. *Dante. Rivista internazionale di studi su Dante Alighieri*, 14, 45-54.
- [27] Simon, M. (1955). *Hercule et le Christianisme*. Paris: Les Belles Lettres.
- [28] Singleton, Ch. S. (1966). Campi semantici nei canti XII dell'«Inferno» e XIII del «Purgatorio». In Id., *Miscellanea di studi danteschi*. Genova: Bozzi, 11-22.
- [29] Tambling, J. (2003). Monstrous tyranny, men of blood: Dante and «Inferno» XII. *The Modern Language Review*, 98 (4), 881-897.
- [30] Tartaro, A. (1997). Il Minotauro e i Centauri. In E. Menestò (a cura di), *I «monstra» nell'«Inferno» dantesco*. Atti del Convegno Storico internazionale, Todi, 13-16 ottobre 1996. Spoleto: Centro italiano di Studi sull'Alto medioevo, 161-176.
- [31] Vallone, A. (1990). «Inferno» XII. In Id., *Strutture e modulazioni nella «Divina Commedia»*. Firenze: Olschki, 9-26.

**Sandra Carapezza**  
University of Milan, Italy

### **The Canto of Violence. Reading «Inferno» 12**

**Abstract:** The essay offers a reading of *Inferno* 12, in which Dante's poetic tools are highlighted, aiming to build a landscape both realistic and full of moral significance. The relationship between Dante and Virgil is set as a pedagogical relationship but also as a comparison between the Christian poet and classical culture. It is a Canto that is marked by the guardians. Among the sinners there are great personalities of ancient and contemporary history, but Dante does name just some violent characters of the past and the present. The Centaurs are more important than the damned in the Canto. By placing the violent in a marginal position, Dante manifests his contempt for those sinners. Tyrants, killers and highwaymen are guilty of the evil that infests medieval cities. *Inferno* 12 can also be interpreted as a denunciation of the violence of the present.

**Keywords:** *Inferno*, violence, Centaurs, tyrants, Minotaur, Dante, rationality.

КУЛТУРА



CULTURE



## ЈАВНИТЕ И ПРИВАТНИТЕ ОБЈЕКТИ ЗНАЧАЈНИ ЗА РАЗВОЈОТ НА УРБАНОТО ГРАДСКО ЈАДРО НА СКОПЈЕ

**Петар Намичев**

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

**Екатерина Намичева**

АУЕ-ФОН Универзитет, Скопје  
ekaterina.namiceva@gmail.com

**Апстракт:** Различните делови на градот носат различно значење, оформувајќи се на истиот начин како и препознатливите урбани делови. Оправданоста на овие значења не е цврста и може да се бара во различни извори. Првично, овие значења произлегуваат од социјалната историја преку чувството за заеднички културен седимент.

Во почетокот на 20 век детектираме одредени параметри за создавање на специфично јадро на градот Скопје. Во овој период се јавуваат разни интерпретации на новите тенденции, укажувајќи на различни можности и методи за постигнување на резултати. Констатираме присуство на една специфична стилска формација која најопшто се одредува со терминот „академизам“. Со развојот на академизмот во меѓувоенниот период, во целокупната архитектонска слика ќе дадат свој придонес странските архитектурни преку своите композиции создале различни варијанти на академизмот. Во овој труд се согледуваат различните академски композиции преку анализа на јавните и приватните објекти кои придонеле за развојот на централното градско јадро во градот Скопје.

**Клучни зборови:** *јавен простор, приватен простор, централно јадро, академизам.*

### **Вовед**

Покрај големиот број на дефиниции кои социолозите ги создале, можеме да издвоиме две кои го објаснуваат поимот *урбанизам*:

1. Просторната концентрација на популацијата базирајќи се на одредени димензии (Vogue & Hauser, 1963);
2. Дифузија на системот на вредности и однесување наречено „урбана култура“ (Bergel, 1955).

При анализирањето на принципите на создавање на нови просторни форми, се појавува проблематиката на организација на просторот во капиталистичките општества. Она што се појавува како проблем е многу повеќе

од зголемување на бројот и густината на населението во постоечките урбани делови. Разликата на новата урбана форма не е само во големината (која е последица на внатрешната структура), туку и во дифузијата на просторот помеѓу различни активности, функции и групи и нивната меѓусебна зависност како резултат на независна социјална динамика на една географска конекција.

На еден ваков простор се наоѓаат голем број активности како продукција (вклучувајќи ја агрикултурата), потрошувачка, размена и администрација. Дел од овие активности се концентрирани во една или во повеќе зони од регионот (како претставништва на одредени компании или индустриските активности), додека одредени активности се распространети низ целиот регион со одредена густина (како резиденцијални) (Castells, 1977).

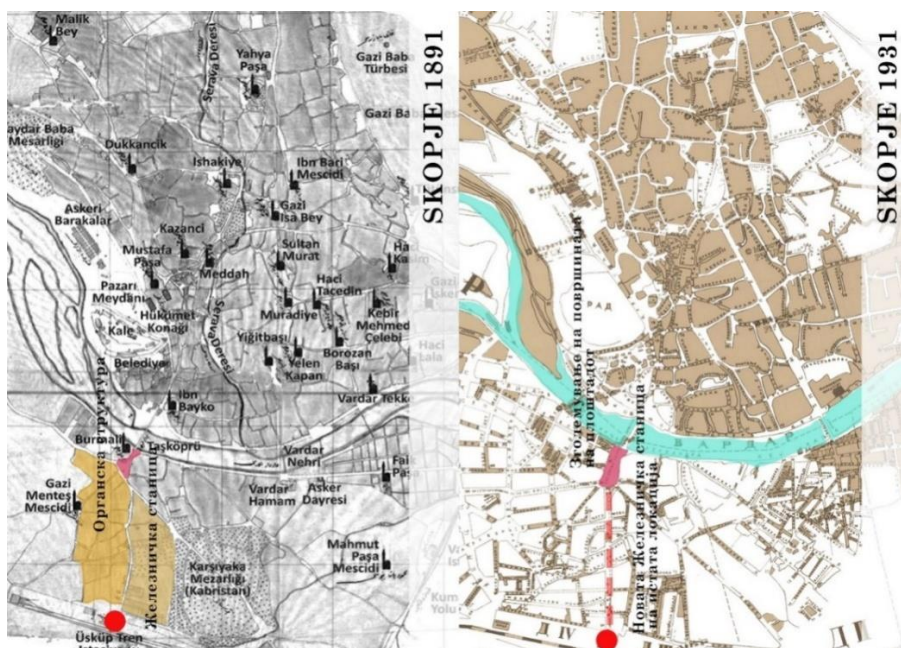
### **Урбани планови**

Градот е вкоренет во навиките и обичаите на луѓето кои живеат во него. Градот поседува и морална и физичка организација, и овие две се поврзуваат меѓусебно на карактеристични начини со што се обликуваат и се модифицираат едни со други. Урбаниот план утврдува граници и наметнува одреден аранжман во рамките на градското подрачје врз објектите кои се формираат со приватна иницијатива, како и оние од јавен карактер. Во рамките на предвидените ограничувања, неизбежните процеси од човечка природа продолжуваат да им даваат на овие региони и на овие градби карактер што е помалку лесен за контрола. Со индивидуалната сопственост не е можно однапред да се одреди степенот на концентрација на населението што може да се случи во која било дадена област. Градот не може да ги одреди вредностите на земјиштето, а ние во најголем дел ја оставаме на приватното претпријатие задачата на утврдување на границите на градот и локацијата од неговите станбени и индустриски области. Личните вкусови, професионалните и економските интереси, неизбежно имаат тенденција да ги издвојуваат и со тоа да се класифицираат популациите на големите градови. На овој начин, градот се здобива со организација и дистрибуција на население што не е контролирано. Географијата, природните вредности и недостатоци, како и превозните средства, однапред го утврдуваат општиот преглед на урбанистичкиот план.

Зголемувањето на населението во градовите и економската потреба имаат тенденција да ја контролираат распределбата на населението. Бизнисите и индустријата бараат поволни локации привлекувајќи одредени делови од населението. Се појавуваат модерни резиденцијални квартави за живеење од кои се исклучени посиромашните класи од популацијата, како резултат на зголемената вредност на земјиштето. Со текот на времето секој предел од градот презема од карактерот и квалитетите на своите жители. Организацијата на градот, карактерот на урбаната околина е одредена од големината на популацијата, нејзината концентрираност и дистрибуција низ градската средина (Park & Burgess, 1967).

Промените во градежната индустрија ја направиле возможна концентрацијата на функции, административни и комерцијални, во еден лимитиран простор, достапни за сите области во метрополата, благодареејќи на конструираната на висококатниците (Gottmann, 1967).

## Оформување на централното јадро на Скопје



Сл. 1. Урбанистичка мапа на Скопје од 1891 (лево) и од 1931 година (десно). Железничката станица е на иста позиција (со црвено), како и трасата на движење од станицата до плоштадот.

Во првите години од 20 век детектираме одредени параметри кои ќе создадат специфично јадро за креирање на компактен стилски израз во архитектурата. Друг важен фактор претставува специфичниот развој на европската архитектура и уметност кои во периодот помеѓу двете светски војни ќе извршат силно влијание врз архитектурата на балканските држави. Во периодот од крајот на 19 век се бараат нови форми, се разгледуваат нови тенденции за создавање на „нов стил“ при што помошта се бара во стиловите од минатите векови. Се јавуваат бројни интерпретации на новите тенденции кои укажуваат на различните патишта и методи како отворени можности. Ако се разгледаат различните стилистички падови во текот на историскиот развој, ќе се види дека едно од можните објаснувања укажува дека секое појавување на ново естетско сфаќање се потпира само врз формите на старата класична уметност (Inkiostri, 1981). Уште во текот на 19 век пред развојот на академизмот, се афирмира мислењето дека за остварување на различните уметнички замисли може да се употребат формите од сите поранешни стилови на архитектурата и уметноста. Со овој став се оформува „еклектицизам“, постапка на составување на повеќе архитектонски слојови во една нова целина. Со специфичните влијанија кои ќе ги донесат архитектите школувани во различни европски центри, како и со познавањето и употребата на





Во анализата на стилските параметри на академизмот во архитектурата во вој период, важна компонента претставува влијанието на руските архитекти. Во овој период во Македонија живеат голем број Руси, а поголемиот дел од нив е концентриран во поголемите градови: Скопје, Битола, Велес и др. Рускиот академизам, врз чија основа ќе се создава новата архитектонска естетика, е поставен на основите на една солидна академска школа, особено ценет во редовите на претставниците на власта во новосоздадената држава. По Првата светска војна Скопје добива функција на главен економски, општествено-политички и културен центар каде што се концентрираат различни содржини. Концентрацијата на капиталот, како и други бројни поволности, ќе придонесат во Скопје за краток период да бидат изградени голем број објекти за реализација на јавни и приватни објекти.



Сл. 3. Оска на движење од Железничката станица по улицата „Крал Петар“ по која се наоѓале резиденцијални објекти со комерцијални простории во приземјето

### Јавни објекти

На скопскиот Плоштад истовремено се градат повеќе објекти меѓу кои и зградата на Народниот театар која, иако се наоѓала на другата страна на кејот, учествува во дефинирање на силуетата на Плоштадот. Во овие години почнува изградбата на Офицерскиот дом на Вилијем Баумгартен, солиден академичар и руски емигрант. Богдан Несторовиќ ќе ја подигне монументалната зграда на Народната Банка во специфичен манир на монументален европски академизам. (Грчев, 2003).



*Сл. 4. Поранешниот Плоштад „Крал Петар“ во Скопје. Зградите на Офицерскиот дом и Народната банка со својата доминантна силуета формираат специфично централно градско јадро*

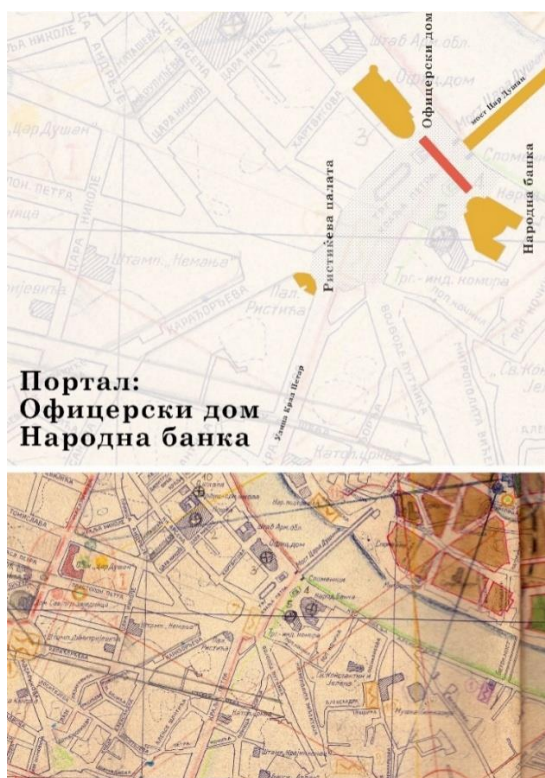
Рускиот архитект Вилајем Баумгартен е еден од поинтересните автори кои на специфичен начин ќе ги пренесат искуствата на академизмот и во нашите средини. Баумгартен ќе биде ангажиран за изградба на големи општествени и јавни објекти. Во 1928 година најпрво ќе се појави со изградбата на Генералштабот во Белград. Симетричното просторно решение, богатата класицистичка обработка на фасадата покажуваат одлично познавање на класичниот детаљ. Преку објектите на Баумгартен го согледуваме академското сфаќање на монументалната архитектура на државните згради (Kadijević, p. 250).

Основните поставки на академизмот кај Офицерскиот дом ги согледуваме во однос на поставеноста на локацијата. Неговата местоположба покрај кејот на Вардар придонело и за основната организација по една оска и отвореноста кон реката и кејот. Компилацијата од релативно голем број на обликовни елементи на целата композиција и организацијата на фасадните елементи им дава одредена доза на еkleктично стилизирање, но сепак спроведено во рамките на цврстата академски конципирана структура. Според ставовите на одредени истражувачи:

„Офицерскиот дом претставува решение со разновиден историцистички вокабулар и динамичен склоп, лишен од наративната скулптура и нефункционалното преполнување на фасадните површини... во содејство со зградата на Народната банка на Несторовиќ, Офицерскиот дом претставувал 'порта' на европско Скопје...“ (Kadijević, p. 246).

Уште еден проект кој урбанистички ја дополнува сликата на Градскиот плоштад е објектот на Народната банка, претставувајќи го новиот дух на

„обнова“ на Скопје. Изградбата на овој објект била започната во 1931 година според проектот на Богдан Несторовиќ (Којиќ, 1979). Имајќи ги предвид стилските особености на академизмот, овој монументален објект го утврдуваме како претставник на монументалниот академизам, односно варијанта на модернизиран академизам со класицистички обликовни елементи. Страничната фасада на Народната банка свртена кон кејот на Вардар упатува на монументално решение во духот на европските модели базирани на монументалните варијанти на неокласицистичките интерпретации споредстрога игеометризиранаритмичност на отвори и платна (Грчев, 2003, стр. 219).



Сл. 5. Урбан план на Скопје; објектот на Офицерскиот дом и Народната банка на Градскиот плоштад „Крал Петар“

На Градскиот плоштад објектот на Офицерскиот дом и на Народната банка воспоставуваат комуникација од обликовна смисла, постигнато со изведба на масивна завршна кула и на двата објекта. Оваа кула се наметнува како просторна доминанта која своето оправдување го добива преку урбаниот контекст со формирањето на „порта“ низ плоштадот, во чија оиска се наоѓа Камениот мост (мостот „Цар Душан“).

Еден објект сорезиденцијаленкарактер кој го дефинира аголниот блок што поврзува две улици и на одреден начин доминира во визурите од



Плоштадот е Ристиковата палата. Овој специфичен објект го дефинира блокот на аголот доминирајќи во визуриците од Плоштадот. Овој објект е важен во влијанието врз развојот на главната улица кон Железничката станица (Грчев, 2003).

*Ни самата денешна главна улица „Крал Петар“, која би направила чест и на самата престолнина, пред шест години не била многу подобра. Неколку накривени куќарки, типично турски по конструкција, излегуваа надвор во низот на останатите едноспратни, старомодни згради, преминуваа преку „тротоарот“ и допираа речиси до средината на „главната улица“. А главната улица? Таа била права ровина ишарана со безброј јами секогаш полни со вода. Без туристички прибор движењето по главната улица беше вистинска опасност. А пак возењето со пајтон?*

*На влезот во „главната улица“ на десниот агол имаше еден типичен кафански кепенок кој го носеше името кафеана „Код три шешира“. И таа со многу достоинство го носела ова значајно име бидејќи тука се собираа гурманите од старо Скопје. Една ноќ, 1925 година кафеаната настрада во еден многу оригинален пожар.*

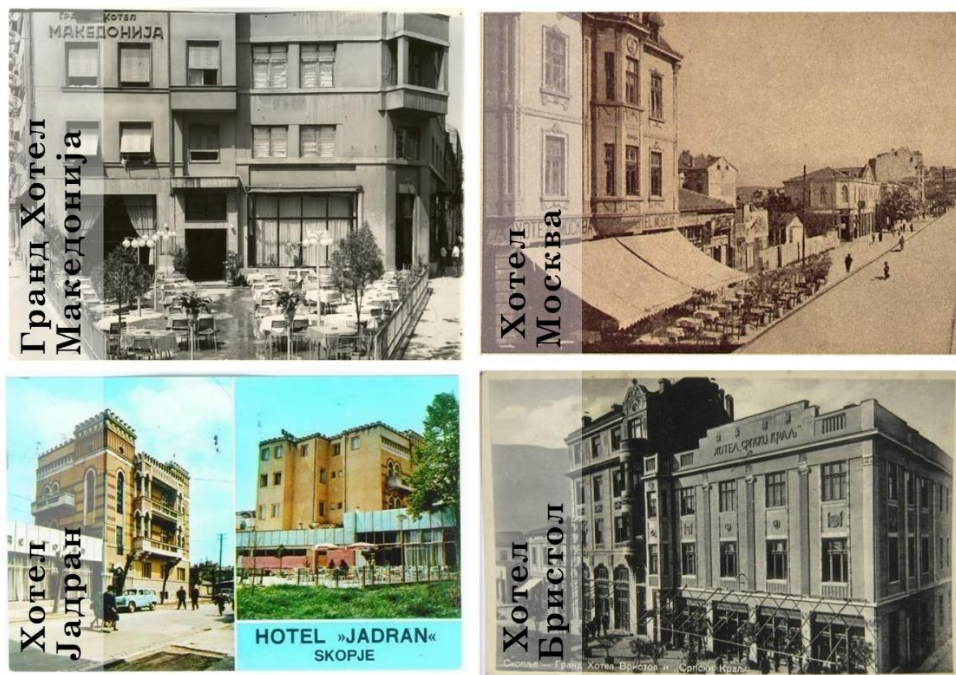
*На овој агол денес се издига еден блок на огромни, модерни палати на г.г Владе Ристик, д-р Икономовик и Стефан Настик. Главната улица е регулирана, а многубројните првокласни модерни магацини, ресторани и хотели, со многу жив промет, се издигаат во редот на модерните големоградски улици. (Историја на македонскиот народ, 1988).*



Сл. 6. Дел од урбанистичкиот план на Скопје во реонот околу Железничката станица и главната улица „Крал Петар“ – квартал на новоизградени најрепрезентативни хотели и кафеани (1918-1930)

Овој извадок од весникот „Политика“ објаснува за состојбата на главната улица „Крал Петар“ од Железничката станица до главниот Плоштад. На аголот каде денес се наоѓа блокот со Ристиковата палата, палатите на

Настеви и Икономови, пред нивната изградба на локацијата се наоѓал угостителски објект кој подоцна во 1925 година настрадал во пожар. На урбаната мапае покажана локацијата на Железничката станица и главната улица „Крал Петар“ со сите хотели. Еден од најстарите е „Гранд хотел Македонија“ кој бил во непосредна близина на Железничката станица. На горната страна од Плошадот подоцна бил отворен и хотелот „Јадран“.

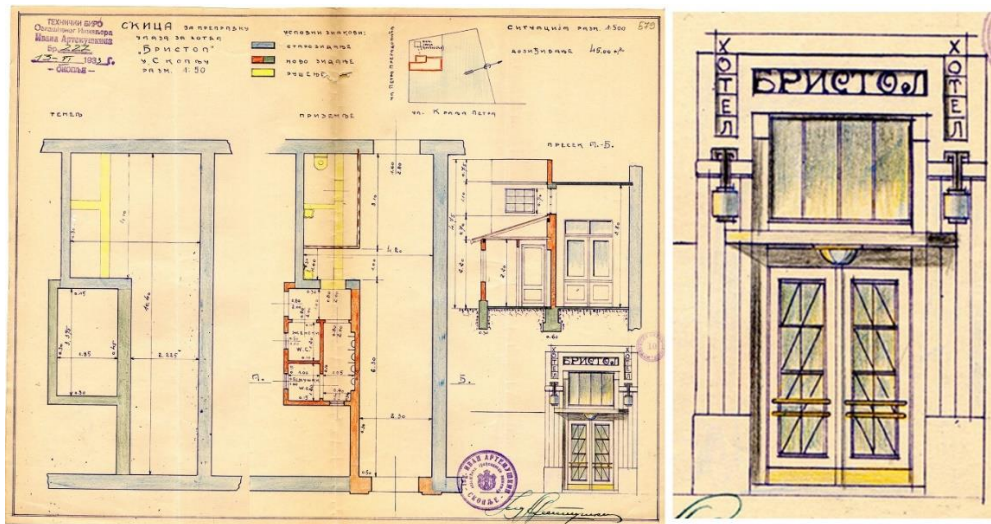


Сл. 7. Погледите хотели во централното градско јадро изградени во периодот помеѓу двете светски војни. „Гранд хотел Македонија“, хотел „Москва“, хотел „Јадран“, хотел „Бристол“ и хотел „Српски Краљ“

Еден од најрепрезентативните објекти кои и денес сè уште сведочи за културниот живот на градот Скопје е хотелот „Бристол“ од 1924 година. Кај овој објект ги наоѓаме сите основни поставки на академскиот пристап преку вертикалните пиластри и прозорските отвори. Кај ова фасадно решение вертикалноста е смирена со хоризонталниот разделен венец во последниот кат. Отстапување од академските правила воочуваме кај влезната партија на десниот агол каде неочекувано се јавува полукружно еркерно исфрлање од основниот волумен.

На 26 февруари 1934 година сопственикот на хотел „Бристол“, Ристо Караца, бара дозвола од Општина Скопје за измена на главниот влез од својот хотел. Преку овој документ добиваме податоци за културниот живот на градот Скопје каде Караца наведува дека во текот на 1933 година инвестирал триста илјади динари со цел да го подигне својот хотел на едно повисоко ниво. Свесен

за големата улога која хотелот како објект ја има за прометот на странци и за самиот град, Караџа донесува одлука да потроши уште ресурси за хотелот „Бристол“ за да може уште подобро да го претстави градот Скопје. Проблемот кај влезот на хотел „Бристол“ бил што тоалетите се наоѓале на самиот влез на објектот пред рецепцијата. Тој во прилогот им доставува нов план за внатрешна измена во хотелот како и нов влезен дел на предната фасада. Планот за измените го има направено арх. Иван Артемушкин во 1933 година.



Сл. 8. Хотел „Бристол“, сопственост на Ристо Караџа. Предлог-проект на арх. Иван Артемушкин за ново решение на влезниот портал на хотелот и нова фасадна обработка на пределот околу влезната порта (1934 година)

### Приватни објекти

Строгите академски правила кои ќе бидат редефинирани со отворена сецесиска слобода се содржат во неколку карактеристични објекти во централното градско јадро. Овие неколку објекти ги нарекуваме „градски палати“ (Грчев, 2003, стр. 226), станбени објекти како што се станбените објекти на фамилијата Икономови според проектот на архитектот Борис Дутов, станбениот објект на фамилијата Настеви, Тодорови и Армагањан на ул. „Македонија“. Кај овие објекти го утврдуваме присуството на сецесијата повеќе како внесување на немир во строгите академски правила според кои се обликувани, отколку како дефинирана стилска формација (Грчев, 2003, стр. 226).

Објектот на Агоп Дикицијан е изграден во 1936/1937 година. Агоп Дикицијан во почетокот на триесеттите години се населил во Скопје. Својот капитал Агоп го вложил во отворање на фабрика за свилени шамии. Тој, исто така, поседувал трговски складишта и отворил и фабрика за чевли. (Стефанов, 1994). Овој објект е пример за неоригинални копирања спроведени со цел да се задоволат барањата на нарачателите без оглед на естетските и архитектонско-



стилските императиви. Имајќи го предвид опусот на Артемушкин во овој период, овој објект го издвојуваме како осамен и единствен стилски експеримент. При употребата на стилските форми направена е цврста и почитувана симетрија, издржани пропорции и ритмичност во разместувањето на архитектонските елементи.



Сл. 9. Приватни објекти: објектот на Агоп Дикицијан, автор на проектот Иван Артемушкин; почетна страница од проектната документација за „Арапска куќа“ (десно, горе); Одлука од Градското поглаварство во Скопје од 1937 година на Агоп Дикицијан, трговец од Скопје, за подигнување на двокатна зграда наменета за живеење

Ристиковата палата го дефинира аголниот блок доминирајќи во визуриите од Плошадот. Тој е еден од првите објекти изградени во јадрото кое понатаму се развивало кон Железничката станица. Овој објект, но и објектите околу него во блокот претставуваат фронтони во функција на просторни реperi во чии граници се одвивала архитектонската продукција во следните децении. Ристиковата палата била изградена според проектот на Драгутин Маслаќ, во 1925 година, кој функционално го прилагодил проектот на основата според условите на локацијата. Маслаќ креирал фасадно решение составено од три дела интегрирани во еден фасаден волумен поради аголната поставеност на објектот. Архитектот создал решение кое се наметнува во просторот со масивен волумен. Кај влезната партија е направен напор за нагласување со различни стилски форми. Сепак, должината на фронтот не дозволува овој влез да биде согледан како доминантен, иако е ориентиран кон Плошадот. Слободната сецесиска форма според која се изведени декоративните стилски форми ја нарушува академската дисциплина која ја има во целокупната композиција.



Скулптурите на Д. Станковиќ на завршниот венец формираат сложено акцентирање доминирајќи во просторот. Академскиот манир е загрозен со слободната сецесиска разиграност како и со разновидноста на декоративните елементи. Ова ја потврдува стилската некохерентност и затоа овој објект се наоѓа на граница на академското стилско одредување (Грчев, 2003, стр. 227).

Ристикевата палата како и објектите околу неа во истиот блок (слика 10) ги нарекуваме „градски палати“ кај кои одредуваме присуство на сецесија. Ова произлегува од слободната композиција на составните елементи на фасадите ограничени однапред со поставеноста во интегрален уличен фронт. Заради дефинирање на главната улица и Плоштадот, овие објекти се изградени со високо приземје и три ката, што придонесува за нивниот монументален изглед (Грчев, 2003).

Во духот на академизираните варијанти на станбени објекти се јавува потреба од спроведување на елементи кои отклонуваат од строгите академски правила. Во фасадното решение на куќата на Тодорови фасадните прекршувања со тенките балконски плочи упатуваат на сецесиски манир, а вертикалните пиластри на средното фасадно платно се прекинати со балконските плочи. Ова придонесува за сооднос на вертикалните и хоризонталните елементи на фасадната композиција. Овие станбени објекти околу Ристикевата палата укажуваат на разнородноста на декоративната содржина, како и на разликите во композицијата на архитектонските елементи.

Тешко е да се извлече заклучок кој во иста насока би ги определил овие објекти под дефинициите на академизмот или сецесијата (Грчев, 2003, стр. 229).



Сл. 10. Аголен блок составен од градските палати наспроти јавните објекти

### Заклучок

Кај приватните резиденцијални објекти се среќава декорација од различно стилско потекло во комбинација со различна фасадна обработка. Сепак, интегралното решавање на затворен уличен блок со што се формира внатрешен двор, претставува организирана изградба и означува постепено формирање на блоковите во централното градско јадро. Овој вид на објекти треба да се третираат како општ придонес во архитектонскиот израз на централното градско јадро на Скопје.

Според анализираното, можеме да заклучиме дека постои преклопување во временскиот период кога на Плоштадот истовремено се градат повеќе јавни објекти. Доминацијата на академското стилско одредување се гледа во објектите како што се Офицерскиот дом од Вилием Баумгартен и монументалната зграда на Народната банка од Богдан Несторовиќ. Со овие објекти се создава една комплексна архитектонска и урбанистичка состојба во формирање на централното подрачје на Скопје. На Градскиот плоштад го утврдуваме присуството на академизмот кај јавните и приватните објекти.

### Библиографија

- [1] Bergel, E. (1955). *Urban sociology*. New York.
- [2] Bogue, D., & Hauser, P. J. (1963). *Polpulation distribution, urbanisam and internal migration*. World Population Conference.
- [3] Castells, M. (1977). *The Urban Question* (3rd изд.). London: Edward Arnold Ltd.
- [4] *Enciklopedija*, M. (1978). Beograd: Prosveta.
- [5] Gottmann, J. (1967). *The skyscraper amid the sprawl*. (G. J., Ур.) New York: *Metropolis on the move*.
- [6] Inkiostri, D. (1981). *Preporođaj srpske umetnosti. Ideje srpske umetničke kritike i teorije 1900-1950*, 3, 44-54.
- [7] Kadijević, A. (н.д.). *O radu ruskih arhitekata u Juznoj Srbiji u periodu izmegu dva svetska rata*. стр. 250.
- [8] Kojić, B. (1979). *Drustveni Uslovi Razvitka Arhitektonske Struke u Beogradu 1920-1940*. Српска академија наука и уметности (81).
- [9] Manević, Z. (1972). *Novija srpska arhitektura. Srpska arhitektura 1900-1970, Jugosloveska umetnost XX veka*, 11.
- [10] Park, R. E., & Burgess, E. W. (1967). *The City , Suggestions for Investigation of the human behaviour*. London: The University of Chicago Press.

\*

- [1] Грчев, К. (2003). *Архитектонските стилови*. Скопје: Институт за фолклор „Марко Цепенков“.
- [2] *Историја на македонскиот народ* (1988). Во: весник Политика, Скопје, стр. 217-234.
- [3] Стефанов, Т. (1994, Октомври 1). *Како во ориентална сказна*. Вечер, стр. 14.

**Petar Namichev**  
Goce Delchev University, Stip

**Ekaterina Namicheva**  
FON University, Skopje

**The Significance of the Private and Public Buildings for the Urban Development  
of the City Core of Skopje**

**Abstract:** Different parts of the city have different meanings, forming in the same way as the recognizable urban parts. The justification of these meanings is not solid, it can be sought in various sources. Initially, these meanings stem from social history through a sense of shared cultural sediment.

At the beginning of the 20th century, we detect certain parameters for creating a specific core of the city of Skopje. During this period, various interpretations of the new tendencies appear, pointing to different possibilities and methods for achieving results. We note the presence of a specific stylistic formation that is generally defined by the term “academism”. With the development of academism in the interwar period, foreign architects will contribute to the overall architectural image, who through their compositions have created different variants of academism. This paper examines the different academic compositions through the analysis of public and private buildings that have contributed to the development of the central city core in the city of Skopje.

**Keywords:** *public space, private space, central core, academism.*

МЕТОДИКА НА НАСТАВАТА

---



TEACHING METHODOLOGY



## «IL RUOLO DELL'ANSIA NELL'APPRENDIMENTO DI UNA L2/LS»

**Marika Strano**

Università per Stranieri di Perugia, Italia  
stranomarika23@gmail.com

**Abstract:** Il ruolo dell'ansia nell'apprendimento di una L2/LS è una problematica spesso sottovalutata non tanto dai teorici di linguistic educativa e diglottodidattica, quanto dagli insegnanti di una L2/LS. Con questo articolo si cerca di sottolineare e di dimostrare che questa importante variabile psicologica influisce sui risultati di un apprendente di una determinata L2/LS in diverse situazioni, quali il contesto classe, le interazioni con amici, colleghi e insegnanti. Dopo un'esposizione e un'analisi della esiguità di riferimento, si propongono degli approcci e di metodi glottodidattici che mirano alla diminuzione di tale insidioso problema. In questo contributo, inoltre, viene sottolineato il ruolo fondamentale che in qualsiasi contesto classe ha la correzione degli errori, spinosa questione molto dibattuta sia dalla glottodidattica che dalla linguistica educativa. Infine, viene trattato il problema dell'ansia in un qualsiasi contesto valutativo. Si cerca, poi, di elencare delle possibili tecniche pratiche in grado di ridurre, se non di azzerare, l'apprensione dei discenti all'interno del contesto classe e a contatto con la L2/LS che stanno apprendendo.

**Parole chiave:** *apprendimento di L2/LS, ansia, stress, contestoclasce, contestovalutativo.*

### **La problematica dell'ansia negli apprendenti di una L2/LS**

Apprendere una L2/LS non sempre si rivela un compito facile, soprattutto se intervengono alcuni tratti peculiari del nostro carattere quali ansia, stress ed un'eccessiva apprensione emotiva sono di intralcio di fronte a certi compiti che l'insegnante chiede di svolgere. In una ricerca di Elaine K. Horwitz, la quale ha dedicato diversi contributi all'argomento, si legge che l'analisi dei dati di diversi esperimenti mostra "the existence of anxiety reactions with respect to language learning in some individuals" (Horwitz, 2001, p.112). Diversi studi, seppur con risultati contrastanti tra di loro, affermano che la problematica dell'ansia è comune a diversi studenti, in contesti di apprendimento in generale, ma soprattutto in un contesto di apprendimento di una L2/LS.

Gli psicologi operano una interessante distinzione tra diverse tipologie di ansia, ma prima di elencarle vale la pena soffermarsi per poche righe sulla definizione di ansia in generale. La definizione che sembra più efficace e di immediata comprensione è quella di Spielberger: "anxiety is the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the autonomic

nervous system.“ (Spielberger, 1983, p.15) Spielberger (1983) propone, oltre ad una chiara ed esaustiva definizione di ansia, una differenza tra quella che viene definita “trait anxiety”, cioè l’ansia come caratteristica personale stabile del carattere di un individuo e la “state anxiety”, che coglie un soggetto durante una situazione particolare, come ad esempio un compito in classe, un esame o un colloquio di lavoro.

Sono Horwitz, Horwitz and Cope (1986) ad introdurre il termine di “foreign language anxiety”, termine che sembra assolutamente perfetto per descrivere l’ansia di un apprendente di una L2/LS. Gli studiosi definiscono la foreign language anxiety come “responsible for students negative emotional reactions to language learning” (Horwitz, 2001, p. 114). Commentando l’ipotesi di Stephen Krashen, che nel suo "Natural Approach" presuppone l’esistenza del cosiddetto "filtro affettivo", Pierangela Diadori e Letizia Vignozzi affermano: "Questo "filtro" virtuale viene inibito o innalzato da alcuni fattori psico-affettivi, relativi alla motivazione, alla personalità, all'età, all'attenzione, all'empatia con l'interlocutore" (Diadori & Vignozzi, 2015, p.47). Di conseguenza, l'apprendimento e la sua qualità, secondo gli studiosi appena citati, dipenderebbero anche dai tratti caratteriali di ciascun discente: più uno studente è chiuso in sé e timido, più sarà soggetto a stati di ansia e stress. Al contrario, più uno studente è disponibile a mettersi in gioco e ad utilizzare la L2/LS in questione, più non sarà soggetto a stati di nervosismo ed inquietudine.

È bene precisare, però, che non sempre l’ansia in una situazione di apprendimento debilita lo studente e la sua performance. Ci sono situazioni in cui, contrariamente a quanto si possa pensare, l’ansia può fornire una “carica in più” all’apprendente per superare le sue paure ed i suoi limiti, la paura di fare errori e di giudizio dei colleghi e soprattutto dell’insegnante. Questa tipologia di ansia viene definita da Pinieel e Csizér (2013) “facilitating anxiety”, da contrapporre alla “debilitating anxiety”, ansia che, al contrario, non giova affatto ai risultati degli studenti. Questo breve articolo vuole concentrarsi sul secondo tipo di ansia, la “debilitating anxiety”.

I risultati delle ricerche su come e quanto l’ansia possa influire nell’apprendimento di una L2/LS, come si è già affermato pocanzi, sono contrastanti. Ciò potrebbe dipendere dalle scale di misurazione di cui i diversi studiosi si sono serviti o dalle diverse tipologie di ansia su cui i ricercatori hanno indagato. Alcuni studiosi ritengono, ad esempio, che l’ansia in uno studente tenda ad aumentare se questi non padroneggia bene la L2 che sta apprendendo. In effetti non è un’ipotesi da sottovalutare: più il livello in una L2/LS è basso e i parlanti non possiedono gli strumenti per comunicare efficacemente, più l’ansia potrebbe subire un importante incremento. I parlanti poco esperti, infatti, potrebbero soffrire emotivamente perché non si sentono mai pronti ad affrontare una conversazione, un esame orale o una verifica scritta.

Dovremmo perciò leggere alcuni dei bassi punteggi nei test di L2/LS come il risultato della forte ansia degli apprendenti per il loro basso livello in quella determinata L2/LS. A sua volta, però, l’ansia che scaturisce in un individuo che tenta di parlare e di farsi comprendere in una L2/LS che non padroneggia bene potrebbe essere la causa un blocco emotivo che comporterà ancora più difficoltà nell’apprendimento della determinata lingua in questione.



Ad ogni modo, è innegabile che inizialmente l'ansia di un apprendente possa essere legata alla sua poca capacità comunicativa e all'inesperienza con la lingua oggetto di apprendimento, ma moltissimi studenti mostrano ancora sintomatologia di forte ansia e stress anche dopo anni e anni di studio e perfezionamento di una L2/LS. Quindi l'ipotesi che l'ansia colpisca solo gli apprendenti con una certa esperienza non sembra realistica. Ad avvalorare questa ipotesi sono MacIntyre e Horwitz. Specialmente in Horwitz si legge che: "anxious language learners feel uncomfortable with their abilities even if their objective abilities are good" (Horwitz 2001, p.119). Quindi, il livello di ansia e di agitazione di un discente, sembra non dipendere dalle sue abilità oggettive, ma dalla percezione che lo stesso studente ha di sé e da come crede che possano giudicarlo gli altri apprendenti appartenenti al contesto classe. Il contesto classe, come si affermerà anche in seguito, riveste un'estrema importanza nel contesto dell'apprendimento di una L2/LS anche per quanto riguarda la variabile estrinseca dell'ansia.

La variabile che sembra interessante prendere in considerazione, a questo punto, è come il livello dell'ansia può variare in base alle molteplici attività che si svolgono in classe. Una delle attività in cui gli studenti percepiscono più ansia e stress è la produzione orale: in una qualsiasi situazione comunicativa, infatti, il discente deve mettersi in gioco. Il rischio di "perdere la faccia", che sia con gli insegnanti in classe, ma anche con i suoi colleghi o amici al ristorante, può condizionare le sue performance in una L2/LS e metterlo a disagio. Lo stato ansioso, quindi, potrebbe non permettergli di comunicare al meglio le sue potenzialità o addirittura inibire la sua capacità di produrre frasi nella lingua in questione.

In genere, uno dei desideri principali di un apprendente che studia una nuova lingua è quello di viaggiare per entrare a contatto e comunicare con parlanti madrelingua della determinata L2/LS. Come affermano MacIntyre e Charos: "the primary reason for language learning often is to use it to communicate" (MacIntyre & Charos, 1996, p. 4). E non è forse vero che, al momento di esporre una ricerca, magari in un'aula con parecchi studenti o durante un esame, è più facile scrivere che parlare davanti a tantissime persone? Purtroppo, quanto appena affermato potrebbe causare diversi effetti, il più importante dei quali sarebbe quella che viene definita "communication apprehension" (MacIntyre & Charos, 1996, p. 6) da parte dell'apprendente, quindi la diminuzione o l'azzeramento del desiderio di comunicare.

Lo studioso Masoud Hashemi (2011), si è chiesto quali potrebbero essere le cause di una forte ansia in queste circostanze, ed è arrivato alla conclusione che un livello di maggiore ansia può dipendere dalla percezione che lo studente ha di sé mentre parla una seconda lingua, dalla situazione comunicativa in generale, dal contesto sociale e culturale di provenienza del parlante e dalla lingua target dello studente. Tra queste variabili, che lo studioso divide in intrinseche (percezione dello studente di sé e della situazione comunicativa) ed estrinseche (contesto sociale e culturale del parlante), sembra importante soffermarsi sulle seconde, soprattutto per quanto riguarda il momento della produzione orale. Senza dubbio è vero che le variabili intrinseche vanno ad inficiare le performance di produzione orale. Basti pensare alla paura che può avere uno studente di "perdere la faccia" davanti alla

classe o di rimanere in silenzio durante una presentazione, o si rifletta anche sulla percezione che uno studente può avere di sé e del modo in cui parla una L2/LS. Ma è vero anche che queste importanti variabili intrinseche sono collegate a quelle estrinseche, cioè al contesto socioculturale del parlante. L'insegnante dovrà tenere conto, quando entrerà in classe, dei diversi contesti socioculturali di provenienza dei suoi studenti. In una stessa classe potrebbero, infatti, ritrovarsi studenti appartenenti a contesti diversi con modi di approcciarsi alle varie situazioni comunicative totalmente differenti. Le differenze devono essere prese in considerazione anche e soprattutto ai primi livelli, in quanto anche il modo di salutare cambia in base alla nazionalità dei parlanti. Se i giapponesi ed i cinesi salutano in maniera molto cordiale, ma mantenendo una certa distanza dalla persona con cui stanno parlando, gli spagnoli e gli italiani (soprattutto in diverse regioni del sud) tendono a salutarsi abbracciandosi e baciandosi amichevolmente sulla guancia. Queste differenze, seppur in maniera molto semplice, vanno introdotte e spiegate agli apprendenti di una L2.

Il contesto culturale può influire anche sull'ansia, come ci spiega Horwitz: "is entirely possible that some practices perceived by one group of learners as comfortable may prove stressful for learners from a different cultural group who are used to different types of classroom organizations." (Horwitz, 2011, p. 119). Lo studente spagnolo, quindi, si troverà a disagio al momento della produzione scritta (visto che in Spagna la maggior parte degli esami è composta da test di tipo oggettivo), ma si troverà più a suo agio nella produzione orale, visto il carattere generalmente espansivo degli spagnoli. Al contrario uno studente giapponese o cinese si troverà a disagio al momento della produzione orale, perché più timido e sensibile, e non nella produzione scritta.

Pertanto, non solo le caratteristiche intrinseche ed estrinseche dell'apprendente, ma anche il suo contesto culturale giocano un ruolo fondamentale in quella che McCroskey<sup>1</sup> ha definito "willingness to communicate" ("disponibilità a comunicare"). Gli studiosi appena citati, però, quando espongono il concetto di "willingness to comunicare" si riferiscono solo alla "disponibilità a comunicare" di un parlante nella sua L1. MacIntyre e Charos, invece, estendono questo concetto anche allo studio dell'apprendimento di una L2/LS, ed a proposito della "willingness to communicate, si legge che "higher levels of willingness to communicate are based on a combination of greater perceived communicative competence and a relative lack of communication apprehension" (MacIntyre & Charos, 1996, p. 7).

Attenzione particolare merita, a questo punto, lo stato di stress emotivo che colpisce i discenti durante l'attività di lettura: la cosiddetta "Reading Anxiety", cioè sull'ansia che colpisce gli apprendenti prima o durante la lettura di un testo in L2. Questo compito, senza una attenta analisi, potrebbe sembrare facile da svolgere, infatti allo studente non spetta altro che leggere un dialogo, una poesia o un testo narrativo nella L2 studiata. Invece, come si legge in una ricerca di Saito, Garza e

---

<sup>1</sup> Per una trattazione esaustiva dell'argomento si faccia riferimento a: McCroskey, J.C., Oral communication apprehension: a summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, 4, 78-96.

Horwitz, “reading in a FL can be anxiety provoking to some students[...] levels of reading anxiety were found to vary by target language and seem to be related to the specific writing systems” (Saito, Garza & Horwitz, 1999, p. 202). Pertanto, è errato pensare che l’ansia sia associata solo ad attività di produzione o di comprensione orale.

Le variabili da tenere in considerazione quando si parla di “Reading Anxiety” sono i diversi sistemi di scrittura della lingua target e quanto la cultura di provenienza dell’apprendente e del paese della L2/LS sono diverse. Per quanto concerne il primo punto, sembra quasi ovvio che se il sistema di scrittura della lingua target è diverso da quello dell’apprendente, quest’ultimo avrà più difficoltà e più ansia al momento della lettura di un determinato testo. Per quanto riguarda, inoltre, le differenze dei contesti dell’apprendente e quello del paese o dei paesi dove viene parlata la L2 che l’apprendente sta imparando, quest’ultimo potrebbe riscontrare maggiori difficoltà e maggiore ansia quando si appropria a testi connotati culturalmente e distanti da lui.<sup>2</sup>

### **L’ansia in un contesto valutativo**

Secondo diversi studi, lo stato di ansia di un apprendente tende ad aumentare quando sottoposto a test di valutazione. La cosiddetta “test anxiety” viene definita come “the reaction to stimuli that is associated with an individual’s experience of testing or evaluating situations” (Tze Ping, Subramaniam & Krisnaswamy, 2008, p. 18). Ovviamente, il livello dell’ansia non rimane costante durante tutta la prova di valutazione, sia scritta che orale, ma tende a diminuire una volta che lo studente comincia il test, mentre il livello di apprensione è massimo dieci o quindici minuti prima dell’inizio dell’esame o di qualsiasi genere di valutazione. Ma dato che il momento della verifica e della valutazione sono importantissimi nell’accertamento delle abilità e delle competenze di uno studente, sia a metà che alla fine del suo percorso formativo, come l’insegnante può essere sicuro/a che quella verifica rispecchi oggettivamente le reali competenze dell’allievo non inficiate dal forte livello di ansia e stress?

Purtroppo, ad oggi, non esiste una risposta a questa domanda. Sembra chiaro, ad ogni modo, che un buon insegnante abbia, anche in questo caso, un ruolo fondamentale. È necessario, infatti, tener conto della variabile dello stress durante un test che prevede una valutazione. L’insegnante, sia in un contesto classe, ma anche in un contesto valutativo, gioca un ruolo fondamentale, quindi deve sicuramente assumere i tratti di una figura autoritaria, ma non deve essere troppo severo e coercitivo, intimo rendo così gli studenti già in uno stato di forte ansia dovuto alla situazione valutativa.

Non bisogna dimenticare, infatti, che l’insegnante deve configurarsi anche come un “facilitatore”, cioè deve creare tutte quelle condizioni che in una classe di lingua possono aiutare il discente nel suo sforzo di apprendimento. “Facilitare l’apprendimento dell’allievo comporta un uso accorto e consapevole delle tecniche

<sup>2</sup> Per una trattazione completa della “Reading Anxiety” e delle sue variabili si veda: Si veda: Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202-218.

di insegnamento, implica una corretta gestione delle tecnologie educative e richiede un maturo trattamento psicologico delle relazioni interpersonali” (Maggini, 2015, p. 91).

Ciò che è sorprendente è che gli studenti con un livello di ansia maggiore, spesso sono più soddisfatti delle loro performance agli esami. Almeno questo è quanto emerge dai risultati della ricerca di Tze Ping, Subramaniam e Krisnaswamy (2008): “this could partly be due to lower self-imposed expectations. Alternatively, the highest anxiety trait may prompt earlier and better exam preparation.” (p. 22) Spesso, pertanto, può succedere che un discente con un livello maggiore di stress si imponga di studiare di più e meglio rispetto al resto dei suoi colleghi meno ansiosi. Tuttavia, non sempre un quantitativo maggiore di ore passate sui libri riesce a far diventare gli studenti più fiduciosi e sicuri di sé durante le attività in classe.

### **L’insegnante, il contesto classe e l’ansia degli studenti: approcci e metodi glottodidattici**

Sembra ormai doveroso chiedersi: come l’insegnante dovrà far fronte, in classe, ai problemi di ansia di 20-30 studenti, tutti con caratteristiche, personalità, livelli di motivazione e di ansia totalmente differenti? È bene sottolineare che, come spesso accade nella vita, anche in questo caso non esistono risposte giuste o sbagliate: gli approcci, i metodi e le tecniche da adottare dovrà essere il docente, una volta entrato a contatto con il contesto classe, a deciderle.

Quel che è certo è che l’insegnante deve cercare di creare le condizioni più favorevoli possibili per favorire la comunicazione, gli scambi di opinione e lo svolgimento di diverse altre attività didattiche. Deve, però, essere consapevole che “gli apprendenti possano rifiutarsi di parlare perché preferiscono ascoltare l’insegnante o fare esercizi scritti mirati alla pura fissazione di meccanismi morfosintattici. Gli apprendenti, in particolare adolescenti e adulti, sono restii a esprimersi in una seconda lingua di fronte ad altri. Temono di commettere errori e di rendersi ridicoli per questo” (Spagnesi, 2015, p. 100).

Senza dubbio, il docente si trova davanti ad una sfida molto ardua, ma con il tempo, con l’esperienza e con il dialogo con i suoi studenti, si potrà creare abbastanza facilmente un’aula caratterizzata da un’atmosfera calma e rilassata. Anche la semplice disposizione dei banchi e delle sedie, delle frasi composte dagli alunni o delle citazioni in L2/LS, o della musica classica (o di qualsiasi genere che sia di gradimento agli studenti) a basso volume prima dell’inizio della lezione possono essere già espedienti sufficienti per creare serenità e tranquillità in classe. Le parole di Maggini (2015) avvalorano quanto fin qui affermato: “il filtro affettivo dei discenti deve essere continuamente monitorato, l’intervento psico-pedagogico del docente deve essere finalizzato a ottimizzare le condizioni del contesto d’insegnamento. L’insegnante deve generare fiducia in sé stessi, guidare processi di autonomia sempre crescenti, stimolare processi collaborativi fra gli allievi. (p. 91).

Se la problematica dell’ansia dell’apprendimento della L2/LS è abbastanza documentata in letteratura, ben poche ricerche sembrano dare dei consigli pratici agli insegnanti impegnati “al fronte”. In realtà, gli approcci ed i metodi che l’insegnante potrebbe utilizzare per un decremento dell’ansia nei suoi studenti sono molteplici. Tra l’altro, e molto spesso essi sono il risultato dell’unione di due o più

metodologie didattiche documentate nei libri di glottodidattica usate contemporaneamente. Ad ogni modo, utili e spesso risolutivi si sono rivelati sia l'approccio psico-affettivo sia l'approccio psico-motorio. In questi due approcci, l'attenzione dell'insegnante deve focalizzarsi totalmente sull'apprendente e sui suoi bisogni, sia dal punto di vista fondamentale della didattica, sia da un non meno importante punto di vista psicologico. Per quanto riguarda, in particolare, quelli che sono stati definiti "metodi umanistico-affettivi", bisogna prestare attenzione non solo ai bisogni educativi veri e propri di un apprendente, ma anche "alla sua fisicità e alla sua spiritualità." (Diadori & Vignozzi, 2015, p. 43)

Quindi, se l'insegnante dovesse decidere di adottare una metodologia di questo genere, magari integrandola anche ad un altro tipo di approccio e metodo, l'atmosfera che si respira nel contesto classe tra gli apprendenti deve diventare il fulcro centrale dell'impostazione della sua attività didattica. Per dirla nuovamente con le parole di Diadori e Vignozzi (2015), "all'interno di questi metodi la figura dell'insegnante è fondamentale e determinante: bisogna essere psicologi, animatori, talvolta mimi, attori ecc." (p. 43) Quindi i discenti sono sì i protagonisti dell'azione didattica, ma anche l'insegnante ha un ruolo fondamentale nella progettazione dell'attività didattica, come più volte si è già tentato di dimostrare. Ma tanti altri metodi sembrano venire incontro a studenti con problematiche legate all'ansia e, più in generale, all'emotività: il "Total Physical Response" il "Silent Way", o il metodo suggestopedico sono solo alcune delle possibili soluzioni a disposizione degli insegnanti che potrebbero pensare di risolvere il problema legato allo stress dei propri studenti.

A questo punto, alla luce di quanto affermato, sorge spontanea una domanda: l'ansia nell'apprendimento di una L2/LS può essere sconfitta in altri modi? Oltre che con quei piccoli accorgimenti (come ad esempio, la musica in classe prima dell'inizio della lezione o una semplice battuta da parte dell'insegnante), l'ansia, come suggeriscono gli studiosi Tsiplakides e Keramida (2009), può essere combattuta con i Project Work, attraverso cui gli studenti "have an active role and responsibilities in the implementation of project work, which can boost their confidence and reduce the effect of perceptions of low ability in the target language" (p. 41).

Se ben ideati, cioè con criterio e consapevolezza da parte degli insegnanti, i project work sembrano un ottimo modo per rendere gli studenti protagonisti dell'attività didattica e del loro apprendimento. Se gli apprendenti sono dei bambini, essi si sentiranno in particolar modo orgogliosi di esprimere la loro creatività, di condividerla e di metterla a servizio dei propri compagni di avventura. Ciò è valido anche per una classe di adolescenti, i quali potranno incanalare al meglio le loro energie ed il desiderio di emergere tra i compagni di classe.

I Project Work, inoltre, sembrano delle attività adatte a dei contesti classe dove regnano l'armonia e la serenità tra i componenti. Essi, così, stimolano la creatività, la fantasia e l'inventiva degli studenti, e perché no, anche della sana rivalità che può portare al miglioramento delle loro competenze ed abilità nella L2/LS in questione. Se la rivalità, però, dovesse inaspriarsi per colpa dell'atmosfera del contesto classe non favorevole, si vanifica tutto il lavoro dell'insegnante e degli alunni stessi, perché essi causerebbero situazioni di ansia e panico nei confronti, appunto, dei discenti stessi.

### **La correzione degli errori nei discenti**

Com'è opportuno, quindi, correggere gli studenti che in classe commettono un errore? Se l'errore, infatti, dovesse venir commesso in un dialogo durante una pausa o la ricreazione, sarebbe meglio non operare una correzione diretta dell'errore, bensì optare per delle strategie di riformulazione o di elicitazione, in cui "l'insegnante può chiedere esplicitamente allo studente di completare il suo enunciato; la richiesta può avvenire anche tramite pause strategiche" (Monami, 2015, p.274). Un'altra strategia che sembra efficace è quella della ripetizione. L'insegnante, in questo caso, tenderebbe a far notare l'errore allo studente sottolineando, anche solo con il tono della voce, l'errore e cercando di stimolare nello studente stesso l'autocorrezione.

Queste tecniche sono utili anche se l'errore dovesse verificarsi, invece, durante le produzioni orali nelle ore di lezione. Ormai, infatti, si tende a scegliere una correzione degli errori che non faccia sentire in alcun modo in imbarazzo i discenti e che non li spinga a chiudersi in sé. In fondo, se fino a qualche anno gli errori venivano inevitabilmente stigmatizzati e condannati come comportamenti fuorvianti da non ripetere assolutamente, adesso essi vengono considerati come delle tappe fondamentali nell'apprendimento e nell'interlingua di ciascun apprendente.

Diverso e, se vogliamo, più complesso è il caso degli errori nelle produzioni scritte. Un docente può, in questo caso, optare tra diverse strategie di correzione. Può decidere, ad esempio, di segnalare gli errori, ma di rimandare la spiegazione di quei determinati argomenti di grammatica o lessicali ad un secondo momento; oppure, più efficace sembra la cosiddetta "correzione risolutiva", "in cui il docente segnala l'errore e riscrive correttamente la parola o frase. In questo caso, lo studente ha una chiara visione della forma corretta ma il suo è un ruolo definito "passivo" perché non si richiedono ulteriori interventi" (Monami, 2015, p. 273).

L'insegnante, infine, potrebbe anche decidere non solo di sottolineare e correggere gli errori, ma di scrivere allo studente anche una spiegazione degli errori. È molto importante saper utilizzare le strategie di correzione degli errori degli studenti ed adattare ai determinati contesti, perché sono proprio queste le occasioni che possono creare più ansia, stress ed imbarazzo nei discenti. Ad ogni modo, l'ansia è un problema di molti apprendenti. Questa tematica, infatti, dovrebbe venire maggiormente considerata non solo dai teorici di linguistica educativa e di glottodidattica, ma anche e soprattutto dagli insegnanti in generale, in quanto questa variabile intrinseca di ogni studente può compromettere in maniera decisiva i risultati del proprio percorso formativo e, più in generale, i risultati che conseguirà nella vita.

### **Riferimenti bibliografici**

- [1] Diadori, P., & Vignozzi, L. (2015). Gli approcci e i metodi per l'insegnamento della L2. In P. Diadori (Ed.), *Insegnare italiano a stranieri* (pp.30-60). Firenze: Le Monnier.
- [2] Hashemi, M. (2011). Language Stress And Anxiety Among The English Language Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 30, 1811-1816.
- [3] Horwitz, E. K. (2001). Language Anxiety and Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.



- [4] MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning* 44(2), 283-305.
- [5] MacIntyre, P.D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3-26.
- [6] Maggini, M. (2015). Ruoli e aree disciplinari di riferimento per il docente di L2. In P. Diadori (Ed.), *Insegnare italiano a stranieri*(pp.91-99). Firenze: Le Monnier.
- [7] McCroskey, J.C. (1977). Oral communication apprehension: a summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, 4, 78-96.
- [8] McCroskey, J.C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 40(1), 16-25.
- [9] Monami, E. (2015). Strategie di correzione nella classe di italiano L2. In P. Diadori (Ed.), *Insegnare italiano a stranieri* (pp.270-276). Firenze: Le Monnier.
- [10] Piniel, K., & Csizér, K. (2013). L2 motivation, anxiety and self-efficacy: the interrelationship of individual variables in the secondary school context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(4), 523-550.
- [11] Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202-218.
- [12] Spagnesi, M. (2015). Dinamiche di gruppo nella classe di L2. In P. Diadori (Ed.), *Insegnare italiano a stranieri* (pp.100-111), Firenze: Le Monnier.
- [13] Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychological Press.
- [14] Steinberg, F.S., & Horwitz, E.K. (1986). The effect of induced anxiety on the denotative and interpretive content of second language speech. *TESOL Quarterly*, 20, 131-136.
- [15] Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2009). Helping Students Overcome Foreign Language Speaking Anxiety in the English Classroom: Theoretical Issues and Practical Recommendations. *International Education Studies*, 2 (4), 39-44.
- [16] Tze Ping, L., Subramaniam, K., & Krishnaswamy, S. (2008). Test Anxiety: State, Trait and Relationship with exam Satisfaction. *Malaysian Journal of Medical Sciences*, 15 (2), 18-23.

**Marika Strano**

University for Foreigners, Perugia, Italy

«The Role of Anxiety in L2/LS Learning»

**Abstract:** The role of the anxiety in learning an L2 / LS is often an underestimated problem not so much by educational linguistics and language teaching theorists, as by L2/LS teachers. This article aims to underline and demonstrate that this psychological variable can influence the results of an L2/ LS learner in different situations, such as the class context, the interactions with friends, colleagues and teachers. After an exposure and an analysis of the limited bibliographic references, this article tries to propose some language teaching approaches and methods that aim to reduce this insidious problem. Another purpose of this article is also to underline the fundamental role that the correction of errors has in any class context, a thorny issue much debated both by language teaching and by educational



linguistics. Finally, the article treats the problem of the anxiety in an evaluation context. At the final part of the article, a list of possible practical techniques capable of reducing, if not eliminating, the apprehension of learners within their class context and in contact with the L2/LS they are learning.

**Keywords:** *L2/LS learning, anxiety, stress, classcontext, evaluation context.*

## MAKEDONYA'DA İLKÖĞRETİM 1-5. SINIFLARDA ANADİL MAKEDONCA, ARNAVUTÇA VE TÜRKÇE DERSİ KİTAPLARINDA BİLMECELERİN ZİHİNSEL GELİŞİMİNE KATKISI

Ümit Süleymani

Gotse Delçev Üniversitesi, İştıp  
umit\_suleyman@hotmail.com

**Özet:** Halk edebiyatı ürünleri, çocuklar için bir kültür hazinesidir. Bilmeceler, çocuk folklorunun en önemli türlerinden biridir. Bilmeceler, çocukların dil, algı ve zihinsel gelişiminde katkılarda bulunur. Bilmeceler, çocuklarda edebi estetik zevk oluşturur. Çocukların cümle kurma becerilerini geliştirir. Çocukları ana dilin söz varlıklarıyla tanıştırır. Çocukların kelime hazinelerini zenginleştirir. Çocukların zekâ gelişimine, dil bilincine katkı sağladığı gibi kültür aktarımının en güzel örneklerindedir. Bundan dolayı Makedonya'da ilköğretim 1-5. sınıflarda anadil Makedonca, Arnavutça ve Türkçe ders kitapları ve öğretim programları bilmeceler bakımından değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *bilmece, çocuk, anadil, müfredat, ilköğretim, kitap.*

### 1. Giriş

Türkiye'nin en ünlü yazarlarından biri olan Sever'e (2008) göre: bilmeceler, dilimizin tasarlamaya yatkın anlatım özelliğini, dil ve düşünce arasındaki güçlü ilişkiyi, Türkçe kelimelerin çok anlamlılığını yansıtan dilsel örneklerdir. Bilmecelerde çarpıcı benzetmeler ve ilginç buluşlar dikkat çekmektedir. Bilmeceler, şiirsel bir anlatımla, çocukları dille kurgulanmış bir zekâ oyununa davet eder. Onları, tüm bildiklerini sınamaya, olaylar ve olgular ile kavramlar arasında anlamsal ilişki kurmaya yöneltilir. „İnim inim inlemek“ gibi deyimleşmiş ikilemelerin kullanılması ise, bilmecelerin dilin söz varlığını yansıtmadaki işlevini somutlar. Çocuklar için sözcüklerle üretilmiş bir oyun aracı olan bilmeceler, onlara düş ve düşünce gücüne seslenen kurmaca bir dünya sunar. (s. 148).

Makedon asıllı yazar Божинова'ya (1991) göre: Sözlü halk sanatının kısa türü. Bir soru ve bir cevaptan oluşan iki bölümlü bir ifadedir. Bugün eğlence için kullanılıyor, ancak geçmişte eğlenceye ek olarak pedagojik bir işlevi vardı ve daha da uzak bir geçmişte bir ritüel ve inisiyasyon karakteri vardı (s. 31-39). Bir diğer yazar Величковски'ye (2000) göre: Ritüel bir karaktere sahip olması, belirli zamanlarda ve belirli aktivitelerde söylendiği gerçeği ile doğrulanır. Bir başlangıç karakterinesahip olması, çocuğun ve kızın, sadece belirli sayıda bilmeceyi tahmin ettikten sonra, bir ev ve aile oluşturabilen olgun insanlar olarak kabul edildiğini doğrular (s. 255-289), şeklinde bilmeceleri açıklamışlardır.

## 2. Dilsel ve Zihinsel Açıdan Bilmecelerin Önemi

Her çocuk bulunduğu ortamın kültür özelliklerine göre dilini geliştirir. Dile bağlı olarak değer ve davranış geliştirir. Bilmeceler doğal ve etkili bir dil eğitimine katkıda bulunur. Dildeki yineleme, yükseltme ve alçaltmalar sözcüklerin, cümlelerin anlamlarını netleştirir.

Güven ve Bal'a (2000) göre: Çocuk, yaşamının ilk günlerinden başlayarak içinde yaşadığı çevreden anadilini edinmeye başlar. Dil tüm kurallarıyla birlikte, geçirilen yaşantılar sırasında doğal olarak öğrenilmektedir. Çocuklar, dil modelini dinleyerek; bu modelleri öykünerek, geri iletimi algılayarak, deneyimlerini ve düşüncelerini paylaşarak öğrenmektedir. Çocuk, dili kazanırken ilk modelleri anne-babaları, diğer aile bireyleri, daha sonra toplumsal çevrede ve okul ortamında etkileşimde buldukları diğer bireylerdir. Modeller kadar çocuklara sunulmuş, zenginleştirilmiş, dil çevreleri de onların, dili kazanmalarında ve yaratıcı şekilde kullanmalarında destekleyici etkinliklerdir (s. 13).

Çevirme'ne (2004) göre: Çocukların, ilk çocukluk döneminden başlayarak anlam evrelerine uygun olarak görsel, işitsel ve dilsel iletilerle beslenmeleri gerekmektedir. Çocuklara anlatılan, söylenen türkü, ninni, mani, bilmece, çocukları, anadilinin söz varlığıyla tanıştırır. Bir dilin sözcüklerini, deyimlerini, söz kalıplarını, özdeyiş ve ata sözlerini, dil musikisini çocuklara, halk edebiyatı ürünleri kazandırır. Bir dilin bütün kuralları, anlatım olanakları, önce, sözlü edebiyat ürünü dediğimiz halk anlatılarından, konuşma dilinden hareketle günlük yaşam içerisinde çocuklar tarafından doğal bir süreç içerisinde fark edilir. Daha sonra, bu halk edebiyatı ürünlerinin yazılı dile geçmesiyle devam eden dil eğitimi, yazılı edebiyat ürünleriyle varlığını sürdürür (s. 11-18).

Bir diğer araştırmacı yazar Gönen'e (2000) göre: Bilmece, çocuğun dilsel bellek gücünü artırır ve pratik bir dil kazandırır. Çocuklar bu halk anlatıları türüyle eğlenir, düşünmeye başlar, dil ve düşünce ilişkisini sezginler, dilin gizemli dünyasını duyumsar. Bilmeceler, bir varlığın, olayın, kavramın adını vermeden kapalı biçimde çağrışımla birlikte özelliklerini belirterek bulunmasını sağlarken, çocuğun sözcük dağarcığını da geliştirir. Ayrıca bilmeceler, dünyayı henüz tanımaya başlayan, nesnelere ve objelere yeni yeni kavrayan çocukların muhakeme güçlerinin artmasında önemli rol üstlenir. (Ders notları olduğu için sayfa numarası yok.)

Sever'e (2003) göre: Çocuklar için sözcüklerle üretilmiş bir oyun aracı olan bilmece, onlara düş ve düşünce gücüne seslenen kurmaca bir dünya sunar. Şiirsel bir anlatımla çocukları dille kurgulanmış bir zeka oyununa davet eder. Onları, tüm bildiklerini sınamaya, olaylar ve olgular ile kavramlar arasında anlamsal ilgiler kurmaya yöneltir. İkillemeleri, deyimleri kullanarak, anadilinin söz varlığını yansıtmadaki işlevini somutlar (s. 140).

Bazı araştırmacılar (Çevirme, 2004, s. 28; Dönmez vd., 2000, s. 22; Güven ve Bal, 2000, s. 13; Kabadayı, 2005b, s. 7; Kabadayı, 2005c, s. 301; Sever, 2002, s. 88; Sever, 2003, s. 95; Yalın, 2003, s. 45), bilmece, fıkra, tekerleme vb. halk anlatılarının, çocukların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimine katkılarını özetlemektedir:

- Bilmece, fıkra, tekerleme vb. halk anlatılarının, çocukların, ruhsal, kültürel, dil gelişimlerine katkıda bulunarak, onların yaratıcı ve eleştirel düşünme kapasitelerini artırır.

- Bilmeceler, tekerlemeler vb. çocuk anlatıları, çocuğun kavramsal olarak zenginleşmesine ve sahip olduğu dil yetisinin toplumsal bir çerçevede işlevsellik kazanmasına katkı sağlar.
- Düşünme alışkanlığı edinmesi için bir uygulama alanı yaratır. Bu yolla, kavramlar arasında bağlantı kurma becerisi edinir.
- Türkçe sözcüklerin çok anlamlı özelliğine ilişkin ilk deneyimlerinden edinilmesine yardım eder.
- Resimlendirilmiş tekerlemeler ve bilmecelerle görme duyusunun dadüşünme eylemine katkısını sağlar.
- Bilmecelerdeki anlatıların resimlerle eşleştirme sonucunda, çocukların işitme, görme, bakma, imgeleme vb. yetileriyle duyu algıları gelişir.
- Bilmecelerin, çocukların düzeyine uygun olmasına ve bellekte kalıcı özellikler taşımasına özen gösterilmelidir.
- Çocukların konuşma ve dinleme becerileri gelişir.
- Çocuklarda okuma isteği uyandırır ve onları okumaya özendirir.
- Bilmeceler, çocuğun dil bilincinin oluşmasında, kültür oluşturmada da etkili bir üründür.
- Türkçe'yi telaffuzunu ve sözcüklerini, söyleniş kalıplarını öğretirken aynı zamandatoplumsal iletişimi de sağlar.
- Bilmeceler, yaratıcı zeka ve dil becerileri kazandırır.
- Çocuklar, bilmeceleri ezberleyip tekrar anlatarak psiko-motor becerilerini vebilmecelerdeki olayları modelleyip sahneleyerek duyuş ve deviniş becerilerininigeliştirebilirler.

### **3. İlköğretim 1-5. Sınıflarda Anadil Makedonca, Arnavutça ve Türkçe Ders Kitaplarında Bilmecelerin Sınıflandırılması**

Türkçe dersinde edebi metinler ve türler bir materyal olarak kullanılmaktadır. Bunun nedeni ise, derslerde metin kullanımının öğretme sürecini kolaylaştırmasının yanında öğrencilerin dilsel gelişimine ve kelime hazinesine de katkıda bulunmasını sağlamasıdır. Dil, hem zihinsel gelişimin göstergesi hem de anlamın aracıdır. Bu tanım, dilin çocuğun bilişsel ve sosyal beceriler edinmesinin ve bu becerileri kullanmasının da aracı ve ön koşuludur. Sosyal becerilerin başında gelen iletişim, bunu gerçekleştirecek araç olan dilin de gelişmesine bağlıdır (Özbay & Melanlıoğlu, 2008, s. 31). Tüm dünya dillerinde olduğu gibi Türkçe, Arnavutça ve Makedonca dillerinde de edebi metinler bir materyal olarak kullanılmaktadır. Çünkü öğrenme sürecine hızlı bir ivme katmasının yanında dilsel ve zihinsel olarak hızlı gelişmesini sağlar.

Anadil, Makedonca, Arnavutça ve Türkçe İlköğretim Dersi Öğretim Programı 1-5 sınıflarda, (Kuzey Makedonya Cum. Eğitim Geliştirme Büsoru<sup>1</sup>) okuma etkinliklerinde bilmeceye yer vermektedir. Aynı zamanda amaçlar, içerik, kavramlar ve metod ve teknikler bölümlerinde de eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal gibi türlerin okunmasına da işaret eder. Bu durum bilmecenin hem eğitici hem de

<sup>1</sup>Kuzey Makedonya Cum. Eğitim Geliştirme Büsoru (Erişim tarihi: 12.10.2019) [https://www.bro.gov.mk/%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B8/?idcat=50&customposttype=documents\\_category](https://www.bro.gov.mk/%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B8/?idcat=50&customposttype=documents_category)

eğlendirici yönünü ortaya koymaktadır.1-3 sınıflarda Kuzey Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığı ‘Eğitim Geliştirme Bürosunun geliştirmiş olduğu öğretim programına göre 1-3 sınıflarda ‘Ders Saatleri: Haftada: 6 Ders, Yılda; 216 Ders’ olarak belirlenmiştir. Burada dikkat çeken bir konu ise Birinci ve İkinci Sınıf Türkçe Öğretim Alanlarında beş alanın bulunmasıdır. Bunlar: 1. İletişim 2. Edebiyat 3. Anlatım ve Yaratıcılık 4. Medya Kültürü 5. Okuma ve Yazma Hazırlık Çalışmaları. Makedonca ve Arnavutça’da ise dört öğretim alanı bulunmaktadır. Bunlar: 1. Edebiyat, 2. Anlatım ve Yaratıcılık, 3. Medya Kültürü, 4. Okuma ve Yazma Hazırlık Çalışmaları. Türkçenin öğretim alanının farkı ise ‘İletişim’ alanının fazla olmasıdır.

4-5 sınıflarda ise Ders Saatleri: Haftada: 5 Ders, Yılda; 180 Ders’ olarak belirlenmiştir. Öğretim alanları her üç dilde aynıdır. Bunlar: 1. Dil 2. Okuma, Edebiyat ve Lektür 3. Anlatım ve Yaratıcılık 4. Medya Kültürü. Genel itibariyle öğretim alanları Makedonya’da yaşayan tüm etnik topluluklar için eşittir. Bu araştıma için 1-5. sınıfa kadar Makedon, Arnavut ve Türk Öğretim Programlı (Müfredat) değerlendirilmiştir.

#### 4. 1-5 Sınıflarda Anadil Makedonca, Arnavutça ve Türkçe Ders Kitaplarında Bilmecelerin Öğretim Alanlarına Göre Dağılımı

Tablo 1. Birinci Sınıf Öğretim Programında Bilmecelerin Alanlarına Göre Dağılımı

Öğretim Programının Öğretim Alanlarının Derslere Göre Dağılımı					
Birinci Sınıf		H. Ders Saati -6	Makedon	Arnavut	Türk
1	İletişim	80			
2	Edebiyat	60			x
3	Anlatım ve Yaratıcılık	26	x	x	
4	Medya Kültürü	20			
5	Okuma ve Yazmaya Hazırlık Çalışmaları	30			
Toplam		216			

Tablo 1’e baktığımızda ‘Öğretim Alanlarının Derslere Göre Dağılımı’ tablolarından o kadar fark olduğunu söylenemez. Dikkat çeken Tablo 1. Makedon ve Arnavut’lar bilmeceleri ‘Anlatım ve Yaratıcılık’ alanında göstermiştir. Türkler ise bilmeceleri ‘Edebiyat’ alanında göstermişlerdir.

Tablo 2. İkinci Sınıf Öğretim Programında Bilmecelerin Alanlarına Göre Dağılımı

Öğretim Programının Öğretim Alanlarının Derslere Göre Dağılımı					
İkinci Sınıf		Ders Saati-6	Makedon	Arnavut	Türk
1	İletişim	20			
2	İlkokuma ve Yazma	80			
3	Dil	20			
4	Okuma, Edebiyat ve Lektür	50	x	x	x
5	Anlatım ve Yaratıcılık	36			
6	Medya Kültürü	10			
Toplam		216			

Tablo 2’de Makedon, Arnavut ve Türkler bilmeceleri ‘Okuma, Edebiyat ve Lektür’ alanındadır.

Tablo 3. ÜçüncüSınıf Öğretim Programında Bilmecelerin Alanlarına Göre Dağılımı

Öğretim Programının Öğretim Alanlarının Derslere Göre Dağılımı					
Üçüncü Sınıf		Ders Saati-6	Makedon	Arnavut	Türk
1	İletişim	40			
2	Dil	20			x
3	Okuma, Edebiyat ve Lektür	100	x	x	x
4	Anlatım ve Yaratıcılık	46			
5	Medya Kültürü	10			
Toplam		216			

Tablo 3’e baktığımızda ‘Öğretim Alanlarının Derslere Göre Dağılımı’ tablolarından o kadar fark olduğunu söyleyemeyiz. Dikkat çeken olay Makedon, Arnavut ve Türkler bilmeceleri ‘Okuma, Edebiyat ve Lektür’ alanında göstermenin yanında, Türklerbilmeceleri ‘Dil’ alanına da taşımışlardır.

Tablo 4. DördüncüSınıf Öğretim Programında Bilmecelerin Alanlarına Göre Dağılımı

Öğretim Programının Öğretim Alanlarının Derslere Göre Dağılımı					
Dördüncü Sınıf		Ders Saati-5	Makedon	Arnavut	Türk
1	Dil	70	0	0	0
2	Okuma, Edebiyat ve Lektür	70	0	0	0
3	Anlatım ve Yaratıcılık	30	0	0	0
4	Medya Kültürü	10	0	0	0
Toplam		180			

Tablo 4’te Makedon, Arnavut ve Türk öğretim programında bilmecelere hiç yer verilmemiştir.

Tablo 5. BeşinciSınıf Öğretim Programında Bilmecelerin Alanlarına Göre Dağılımı

Öğretim Programının Öğretim Alanlarının Derslere Göre Dağılımı					
Beşinci Sınıf		Ders Saati-5	Makedon	Arnavut	Türk
1	Dil	70			
2	Okuma, Edebiyat ve Lektür	70		x	x
3	Anlatım ve Yaratıcılık	30	x		
4	Medya Kültürü	10			
Toplam		180			

Tablo 5’te Makedonlar bilmeceleri ‘Anlatım ve Yaratıcılık’ alanındadır. Türkler ise ‘Okuma, Edebiyat ve Lektür’ alanında göstermişlerdir.

## 5. Makedonya’da İlköğretim 1-5 Sınıflarda Kullanılan Anadil Ders Kitapları

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için 1-5 sınıfların anadil Makedonca, Arnavutça ve Türkçe ders kitapları değerlendirilmiştir. Toplam 29 kitap bulunmaktadır. Değerlendirilen 15 kitap Tablo 1’de ‘Eğitim ve Bilim Bakanlığının Kuzey Makedonya genelinde en çok tercih edilen kitaplarıdır. Tablo 2’de yer alan 14 kitap ise değerlendirilmeye tabi tutulmamıştır. Bunun sebebi ise bu kitapların öğretmenler tarafından fazla tercih edilmemesidir.

Tablo 1. Makedonya Geneli En Çok Tercih Edilen Anadil Kitapları

SINIF	KİTAP	YAZAR- YAZARLAR
1	Makedon Dili	Елеонора Стрезовска, Јорданка Симитковска, Татјана Неческа, Александра Митровска
1	Arnavut Dili	д-р Авзи Мустафа, Џеврије Мустафа
1	Türk Dili	Емин Осман, д-р Алил Севин
2	Makedon Dili	проф.Добрица Петрушевска, проф. Биљана Кртолица, проф.Снежана Василевик
2	Arnavut Dili	д-р Џевдет Гега, Баки Бакиу, Газменд Сејдиу
2	Türk Dili	д-р Севин Алил, м-р Осман Емин
3	Makedon Dili	д-р Мито Спасевски, Лидија Гркова, Билјана Лалчевска
3	Arnavut Dili	Рита Петро, Д-р Вехби Кадриу
3	Türk Dili	д-р Алил Осман, м-р Емин Осман, Џемиле Али
4	Makedon Dili	Љиљана Атанасова
4	Arnavut Dili	Наташа Пепивани, Рита Петро
4	Türk Dili	Џемиле Али, Осман Емин, Севин Алил
5	Makedon Dili	Љубица Севдинска, Весна Настоска
5	Arnavut Dili	Џезми Рустеми, Ресуљ Бектеши
5	Türk Dili	Актан Аго, Осман Емин

Tablo 2. Makedonya Geneli Fazla Tercih Edilmeyen Anadil Kitapları

SINIF	KİTAP	YAZAR- YAZARLAR
1	Makedon Dili	Михаил Јанушев
1	Makedon Dili	д-р Марија Тофовик Камилова
1	Arnavut Dili	Мирела Терова, Ибе Мустафи
2	Makedon Dili	д-р Марија Тофовик Камилова
2	Makedon Dili	проф. Биљана Кртолица, Милка Тримчевска, Соња Трајкова
2	Arnavut Dili	д-р Авзи Мустафа, Џеврије Мустафа
2	Arnavut Dili	Рита Петро, Д-р Вехби Кадриу, Мирела Терова
3	Makedon Dili	Олга Синадиновска, Венко Андоновски, Македонка Јанчева
3	Makedon Dili	Весна Настоска, Љубица Севдинска
3	Arnavut Dili	Сириа Етеми, Гилимсере Касапи, Ибадет Далоши
4	Makedon Dili	Љубица Севдинска, Весна Настоска
4	Makedon Dili	Билјана Кртолица, Виолета Митовска, Весна Гавриловска Аврамовска
4	Arnavut Dili	д-р Авзи Мустафа, Џеврије Мустафа
4	Arnavut Dili	Зихни Османи, Фејзи Бојку



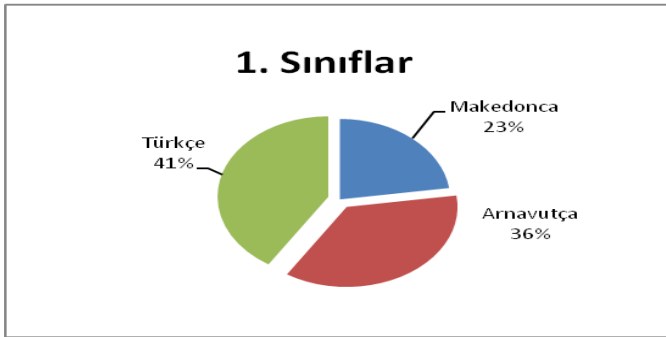
## 6. 1-5 Sınıflarda Anadil Makedonca, Arnavutça ve Türkçe Ders Kitaplarında Bilmecelerin Sayı Analizi

Bu çalışmada verilerin elde edilmesi için '1-5 Sınıflarda Anadil Makedonca, Arnavutça ve Türkçe Ders Kitaplarında Bilmecelerin Sayı Analizi' yapılmıştır. İlk önce Eğitim ve Bilim Bakanlığından çok kullanılan kitapların belirlenmiştir. 29 ders kitabından belirlenen 15 ders kitabı incelenerek sınıflara göre bilmece sayısı elde edilmiştir. Belirlenen sayılar ilk önce sınıflara göre analiz edilmiştir. Daha sonra tüm sınıfların yüzdelik grafikleri elde edilmiştir. Bu şekilde 1-5.sınıfa kadar anadil Makedonca, Arnavutça ve Türkçe bilmecelerin sayısı ve yüzdelik oranları aşağıda grafikler şeklinde verilmiştir.

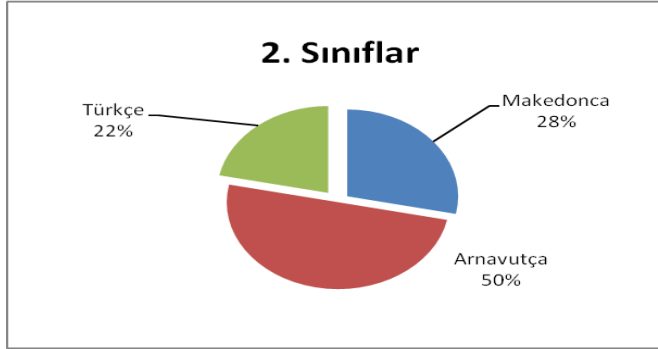
Tablo1. 1-5. Sınıflarda Anadil Ders Kitaplarında Bilmecelerin Sınıflara ve Sayılara Göre Analizi

Sınıflar	Makedon		Arnavut		Türk	
	Bilmece Sayısı	Sayfa Nu.	Bilmece Sayısı	Sayfa Nu.	Bilmece Sayısı	Sayfa Nu.
1	5	14,19	8	61,105,110.	9	31, 33, 44, 47, 48, 91, 100, 108
2	13	17, 34, 95	23	45, 52, 54, 74, 84,85,95,105,111,121,122,126,138,139, 141, 147, 149,152.	10	47, 76, 99, 107, 115
3	5	147	0	0	15	48, 107
4	0	0	0	0	0	0
5	0	0	8	83	8	107, 152
<b>Toplam</b>	<b>23</b>		<b>39</b>		<b>42</b>	

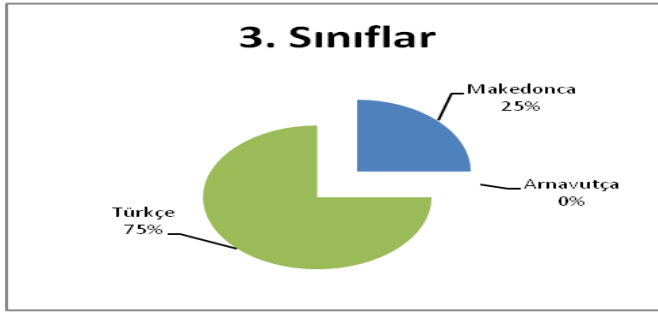
Tablo 2. Birinci Sınıflarda Anadil Makedonca, Arnavutça ve Türkçe Ders Kitaplarında Bilmecelerin Yüzdelik Grafikleri



Tablo 3. İkinci Sınıflarda Anadil Makedonca, Arnavutça ve Türkçe Ders Kitaplarında Bilmecelerin Yüzdeleri

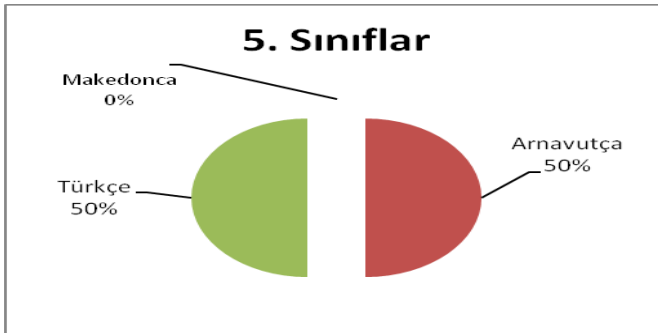


Tablo 4. Üçüncü Sınıflarda Anadil Makedonca, Arnavutça ve Türkçe Ders Kitaplarında Bilmecelerin Yüzdeleri

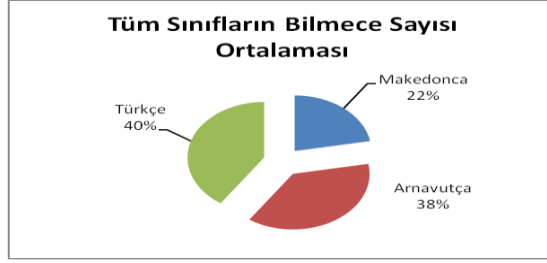


Dördüncü sınıflarda anadil Makedonca, Arnavutça ve Türkçe Ders Kitaplarında hiçbir bilmece bulunmamaktadır. Bundan dolayı tabloda gösterilmemiştir.

Tablo 5. Beşinci Sınıflarda Anadil Makedonca, Arnavutça ve Türkçe Ders Kitaplarında Bilmecelerin Yüzdeleri



Tablo 6. 1-5'e Kadar Tüm Sınıfların Ortalama Bilmece Yüzdeleri Grafikleri



## 7. Sonuç

Yapılan araştırmanın grafiklerine baktığımızda 1-5 sınıflarda anadil Makedonca, Arnavutça ve Türkçe ders kitaplarında karşımıza farklı yüzdeler elde edilmiştir. Bu yüzdelerin farklı olması incelenen ders kitaplarında bilmece sayısını ve öğretim alanlarına göre kullanımını ortaya koymuştur. Genel itibarıyla '1-5 Sınıf Öğretim Programında Bilmece Alanlarına Göre Dağılımı'na baktığımızda bilmece alanlarında yer aldığını göstermektedir. Burada dikkat çeken bir bilgi ise dördüncü sınıflarda hiçbir anadil dersinin öğretim alanında bilmece konusunun yer almamasıdır. Üçüncü sınıf öğretim programında bilmece konusunun yer edilmemesine rağmen Arnavut Dili ders kitaplarında hiçbir bilmece tespit edilmiştir. Buna benzer bir durum da beşinci sınıf Makedon Dili öğretim programında bilmece konusunun yer almasına rağmen ders kitaplarında konu edilmemiştir. Sonuç olarak tüm bunlara baktığımızda öğretim programlarının bilmece konusu yer aldığını tespit edilmiştir. Öğretim Programlarının konuları öğrenci seviyesine göre verilmiştir. Ancak kitaplarda bilmece konusu yeterli derecede kullanıldığı söylenemez. Bu sayısının çift hanelere getirilmesi tüm anadillerin daha hızlı gelişmesinin yanında çocuklarımızın da zihinsel gelişimine önemli derecede katkı sağlayacaktır.

Elde edilen sayısal verilere göre: Kuzey Makedonya'da İlköğretim 1-5. sınıflarda anadil Makedonca, Arnavutça ve Türkçe ders kitaplarında toplam bilmece sayısı ve yüzdeleri şöyledir: Makedon Dili 23 bilmece ya da % 22; Arnavut Dili 39 bilmece ya da % 38; ve Türk Dili 42 bilmece ya da % 40 bilmece tespit edilmiştir. Bilmece bakımından Türkçe ders kitaplarının diğer kitaplara göre daha önde olduğu belirlenmiştir.

## KAYNAKÇA

### I. Kitaplar

1. Божинова, Д. (1991). Господ — Бог во паремииите на некои балкански народи, „Македонски фолклор“, XXIV/48. Çeviri: Süleymani, Ümit, Скопје.
2. Çevirme, H. (2004).*Şiirsel Halk Edebiyatı Ürünlerinin Çocuğun Dil Gelişimine Katkıları*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:5, sayı:7, 11-18.
3. Dönemz N. B. - Abdioğlu Ü. – Dinçer, Ç. – Erdemir N. ve Gümüşçü, Ş. (2000).*Dil Gelişimi Etkinlikleri*. (3. Basım). İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama ve San. Ve Tic. A.Ş.
4. Gönen, M. (2002).*Çocuk Edebiyatı*. H.Ü Yayınlanmamış Ders Notları.

5. Güven, N. ve Bal, S. (2000). *Dil Gelişimi ve Eğitim: 0-6 Yaş Dönemindeki Çocukları İçin Destekleyici Etkinlikler*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
6. Kabadayı, A. (2005). *Nasreddin Hoca Fıkralarının Okul Öncesi Eğitimde Kullanılması İçin Bilgisayar-odaklı Bir Model Önerisi*. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 2 (2), 1-20.
7. Kabadayı, A. (2005). A Story-based Model From Turkey to Foster Preschool Children's Communicative Input and Performance in The Process of Mother Tongue Acquisition, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6 (3), 301-307.
8. Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
9. Sever, S. (2002). *Okul Öncesi Eğitim Sürecinin Bir Oyun Gereci Olarak Tekerleme ve Bilmeceler*. Editör: Zeliha Güneş. Çocuk Edebiyatı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
10. Sever, S. (2008). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
11. Величковски, Б. (200). Кратките жанрови и детскиот фолклор во Куманово и Кумановско, Фолклорот и етнологијата во Куманово и Кумановско. Çeviri: Süleymani, Ümit. Скопје – Куманово.

**II. Makedonya Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı 'Eğitim Geliştirme Burosu' Anadil 1-5. Sınıflarda İlköğretim Makedonca, Arnavutça ve Türkçe Dersi Öğretim Programları web Siteleri:(Erişim tarihi: 16.12.2019)**

1. I. Sınıf Öğretim Programı [https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2020/02/I\\_odd\\_nastavna\\_programa\\_MK-AL-1.pdf](https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2020/02/I_odd_nastavna_programa_MK-AL-1.pdf)
2. II. Sınıf Öğretim Programı [https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2020/02/II\\_odd\\_nastavna\\_programa\\_MK-AL-1.pdf](https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2020/02/II_odd_nastavna_programa_MK-AL-1.pdf)
3. III. Üçüncü Sınıf Öğretim Programı [https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2020/02/III\\_odd\\_nastavna\\_programa\\_MK-AL-1.pdf](https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2020/02/III_odd_nastavna_programa_MK-AL-1.pdf)
4. IV. Sınıf Öğretim Programı [https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2020/02/Nastavni\\_programi-IV\\_odd-mkd-1.pdf](https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2020/02/Nastavni_programi-IV_odd-mkd-1.pdf)
5. V. Sınıf Öğretim Programı [https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2020/02/Nastavni\\_programi-V\\_odd-mkd-1.pdf](https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2020/02/Nastavni_programi-V_odd-mkd-1.pdf)

**III. Ders Kitapları**

**A. Makedonya Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı 'Eğitim Geliştirme Burosu' İlköğretim 1-5. Sınıflarda incelenen Makedon Dili Ders Kitapları**

1. Стрезовска, Е., Симитковска, Ј., Неческа, Т., Митровска, А. (2008). *Учебник по македонски јазик за Iодделение*. Скопје: Македонска Искра.
2. Петрушевска, Д., Кртолица, Б., Васиљевиќ, С. (2012). *Учебник по македонски јазик за IIодделение*. Скопје: Македонска искра.
3. Спасевски, М., Гркова, Л., Лалчевска, Б. (2008). *Учебник по македонски јазик за IIIодделение*. Скопје: Просветно дело.
4. Атанасова, Ј. (2009). *Учебник по македонски јазик за IVодделение*. Скопје.
5. Севдинска, Ј., Настоска, В. (2010). *Учебник по македонски јазик за Vодделение*. Скопје: Министерство за образование и наука за Република Македонија.

**B. Makedonya Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı ‘Eğitim Geliştirme Burosu’ İlköğretim 1-5. Sınıflarda incelenen Arnavut Dili Ders Kitapları**

1. Mustafa, A. dhe Mustafa, Xh. (2010). Gjuae Shqip 1.Ministria E Arsimit dhe Shkencës E Republikës Së Maqedonisë. Shkup.
2. Mustafa, A. dhe Mustafa, Xh. (2010). Gjuae Shqip 2.Ministria E Arsimit dhe Shkencës E Republikës Së Maqedonisë. Shkup.
3. Petro, R. dhe Kadriu, V. (2008). Gjuae Shqip 3. Shtëpia Botuese Albas. Tiranë
4. Petro, R. dhe Pepivani, N. (2009). Gjuae Shqip 4. Shtëpia Botuese Albas. Tiranë
5. Rustemi, Xh. dhe Bekteshi, R. (2010). Gjuha shqipe dhe leximi 5. Botues: Ministria E Arsimit dhe Shkencës E Republikës Së Maqedonisë. Shkup.

**C. Makedonya Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı ‘Eğitim Geliştirme Burosu’ İlköğretim 1-5. Sınıflarda incelenen Türk Dili Ders Kitapları**

1. Emin, O. ve Alil, S. (2013). *Türkçe Kitabım 1*. Üsküp: Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığı Yayınları.
2. Alil, S., Emin, O. ve Ali, C. (2013). *Benim Türkçe Kitabım 2*. Üsküp: Prosvetno Delo Yayınları.
3. Alil, O., Emin, O. ve Ali, C. (2013). *Benim Türkçe Kitabım 3*. Üsküp: Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığı Yayınları.
4. Alil, O., Emin, O. ve Ali, C. (2010). *Türkçe Ders Kitabım 4*. Üsküp: Kuzey Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığı Yayınları.
5. Ago, A. ve Emin, O. (2011). *Türkçe Kitabım 5*. Üsküp: Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığı Yayınları.

**Ümit Süleymani**

Goce Delchev University, Stip

**Contribution of Riddles to Mental Development in Macedonian, Albanian and Turkish Textbooks in Primary Education from 1-5 grades in Macedonia**

**Abstract:** Folk literature products are a cultural treasure for children. Riddles are one of the most important types of children's folklore. Riddles contribute to children's language, perception and mental development. Riddles create literary aesthetic pleasure in children and improves kids' sentence building skills. It introduces children to the vocabulary of the mother tongue and enriches the vocabulary of children. It contributes to the intelligence development and language awareness of children, and is one of the best examples of cultural transfer. Therefore, Macedonian, Albanian and Turkish textbooks and teaching programs in primary education from 1-5 grades in Macedonia were evaluated in terms of riddles.

**Keywords:** *Riddle, child, mother tongue, curriculum, primary school.*





## EĞİTİM KURUMLARI VE AİLENİN ÖNEMİ DÜŞÜNEN, ÇÖZÜM ÜRETEN TOPLUM İÇİN

**Osman Emin**

Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi, Üsküp  
osman\_emin@hotmail.com

**Özet:** Okul döneminde çocuklarımızın eğitim hedeflerini saptarken çocuğu tek başına düşünmek mümkün değildir, çocuk ailesi ile bir bütündür. Eğitimci olarak başarılı bir okul eğitimini amaçlıyorsak içine anne babayı da alan, aile eğitimini kapsayan, önem veren hedefler oluşturmak zorundayız. Okul öncesi eğitime anne-babanın katılabilmesi için, okul tarafından ailelerin program hakkında bilgilendirilmeleri, hatta yazılı olarak programın verilmesi gerekmektedir. Okulda verilecek eğitimin yararlı olabilmesi için öncelikle aileleri önemseyerek onlarla olumlu iletişim içine girilmesi gerekmektedir. Ailelerle olumlu iletişim sağlama bir anda gerçekleşmeyip her ailede farklı sürede gerçekleşebilir. Programda diğer ailelerle etkileşim ve iletişim içinde olmaları da veliler için destek ve teşvik oluşturabilir. Aile destek programları yoluyla anne-babaları bilgilendirmek, yeni beceriler kazandırmak ve sorunlarına danışmanlık yapmak, aile içi ilişki dinamiğini geliştirmekte ve çocuğun gelişimini hızlandırmaktadır. Okul öncesi eğitim; planlı ve programlı yapıldığında bir eğitim sürecidir. Eğer verilen eğitimin evde de devam etmesi amaçlanıyor ise; okul öncesi eğitim programı hazırlanırken sadece çocuk değil, ailesi de program içinde düşünülmelidir. Bu nedenle okul-aile iş birliğinin sağlanmasının çocukta istenen davranışların geliştirilmesi açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Ailelerin planlama ve uygulamalara etkin katılımlarının sürekliliğinin sağlanması için, ailelerin okulda yapılanlar hakkında sürekli olarak bilgilendirilmelerinin gerekliliği de vurgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** okul öncesi, okul, ailenin katılımı, eğitim.

### 1. Giriş

Çocuklar ve çocuğu olan aileler hayatlarının herhangi bir döneminde ister istemez okulla tanışır. Bu tanışma bazen kreş eğitimi ile iki yaşında, bazen de ilkokul dönemi ile birlikte olur. Çocuğun okula başlaması, çocuk için olduğu kadar ebeveynler için de önemli bir olaydır. Okula başlama yaşı, okul seçiminde dikkat edilmesi gereken konular, çocuğun okula gitmek istememesiyle nasıl baş edileceği, hangi aşamada uzmana danışılacağı konusunu ‘çocuk ve okul’ deyince akla gelen önemli konulardır. Bu makalede bu sorulara cevap verilecektir.

Bilim, araştırma bulgularına dayanarak, neden-sonuç niteliğinde ilişkiler bulmaya çalışan, olay ve olguları yöntemlere dayalı olarak çözümleyip genellemelere ulaşmaya çalışan sistematik bilgiler bütünüdür. Bilim, doğa hakkında sistemli olarak yeni bilgi edinimi ve bu biçimde edinilmiş bilginin toplamıdır. Bilimsel yöntem, dikkatli gözlem ve deneyler aracılığı ile teorilerin denenmesine dayanır. Bilim nedir? Üzerinde herkesin birleşebileceği ortak bir tanım yapabilmek

oldukça güç olmakla birlikte, bilim; kontrollü ve gözlem ve gözlem sonuçlarını, mantıksal düşünce yoluyla olguları, olayları açıklama niteliği olan hipotezler bulma ve bunları doğrulama yöntemidir. Bilim, bilinen ve bilinmeyen fakat bilinmesi gereken ve bilinebilecek olan tüm evreni kapsamaktadır. Eğitim ise insanın bireysel, çevresel ve sosyal yönlerden başarıya ulaşmasında; barış, özgürlük, sosyal adalet ve evrensel bütünlük ideallerine erişmesinde temel araçtır. Ayrıca eğitim; toplumsal ve ekonomik kalkınmanın da itici bir gücü olarak tüm sektörleri etkilemektedir. Eğitim, insanın bireysel hedeflerine, yaşamsal sorumluluğuna, tüm yetenek ve yaratıcılık potansiyellerinin oluşmasına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle eğitimde bireysel, ulusal ve küresel boyutlarda sürekli bir gelişim ve değişim sağlamak gereklidir. Çünkü bilginin güç olarak görüldüğü çağımızda bireysel, toplumsal ve evrensel gelişimin temel boyutunu eğitim oluşturmaktadır. (Saban, A., 2000). Bu nedenle de; “bilgi toplumu” olma çabasındaki toplumların hedefi; eğitimin tüm yönleriyle ele alınıp değerlendirilmesi ve gelişim esaslarının bireysel, ulusal ve evrensel boyutlarıyla dönüştürülmesi olmalıdır. Bu dönüşüm çalışmaları her toplumun üzerinde önemle durduğu bir konudur. Özellikle ekonomide gözlenen küreselleşme ve uluslar arası rekabette, her alanda eğitimi sürekli bir etkinlik olarak gören ve bilgiye sahip olan toplumlar avantajlı hale gelmiştir.

Son yıllarda dünyada çok hızlı bir değişimin olduğu, gerçekleştirilen yeniliklerin toplumsal, siyasal ve ekonomik alanda etkisini gösterdiği gözlemlenmektedir. Örneğin bilginin toplanması, işlenmesi, aktarılması, kullanılması ve yeni bilgi üretimine yönelik her alanda bilgi ve iletişim (bilişim) teknolojisinde değişimlerin yaşandığı yeni bir dönemin içerisinde yaşıyoruz. Bu dönemin özelliği, toplumsal yaşamımızdaki genel değişikliklere koşut olarak eğitim anlayışında da bazı değişimleri zorunlu kılmasıdır. Çünkü bilgi toplumuna ulaşmadaki bu zorlu süreçte bilgi tabanlı değişim hareketleri insanların eğitimden beklentilerini de farklılaştırarak değiştirmiştir. Geleneksel eğitim anlayışının yetersiz kaldığı günümüzde, eğitim politikalarında amaçlarında, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde, eğitim programlarının içeriklerinde köklü yenilikler ve bir dizi dönüşümleri planlamak, bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. İstenen insan tipini yetiştirmek, yani eğitmek, çağlar boyunca en önemli sorunlardan birisi olmuştur. Günümüzde bu sorun, gittikçe karmaşık duruma gelmekte ve etkisini daha da yoğun bir şekilde duyurmaktadır. Günümüzde eğitim, çok değişkenli deneysel bir bilim olarak ele alınmaktadır. Eğitimciler, çocukların gelecekte uyumlu ve başarılı olabilmeleri için en sağlıklı eğitim yollarının geliştirilmesi çabası içerisindeyler. Her ne kadar kişilik gelişiminin insanın hayatı boyunca süregeldiğini kabul etsek de kişilik gelişmesinde ve yapılaşmasında temelin çocukluk döneminde atıldığı gerçeği geçerliliğini korumaktadır.

İnsanın gelişimi; döllemeden doğuma, doğumdan da ölümüne kadar durmaksızın sürer gider. Yaşlılık yıllarında boy büyümesinin duraksadığı, kimi kez boy uzunluğunun azaldığı görüldüğünde insan gelişiminin durduğu sanılır. İnsan canlı kaldığı sürece çevresiyle etkileşerek ve yaşayarak değişir, bir başka deyişle gelişir. Çocuk dünyaya geldiğinde büyüme ve gelişme için büyük bir güce sahip olup önemli ilerlemeler kaydeder. Sevgi, şefkat ve yakınlık ile büyüyen çocuklar normal olarak gelişirler. Gelişim dönemlerinin incelenmesi ruh sağlığı bakımından

da önemlidir. Dönemlerin incelenmesi ortak ruhsal gelişim yolunda gidip gelmediğini anlamaya yardımcı olur, sağlıklı gelişiminin gözlemlenmesini kolaylaştırır. Gelişim sürecinde çocuğun çevresi çok önemlidir. Anne ve baba da bu yakın çevredeki anahtar kişilerdir. Çocuk, çoğunlukla annesiyle beraberdir. Ancak babanın da çocuğun gelişiminde en az anne kadar önemi vardır. (Senemoğlu, N., 1997).

İnsanı değiştiren, geliştiren, toplumaştıran en önemli faktör şüphesiz ki eğitimidir. Günümüzdeki eğitim-öğretim konusundaki araştırmalar, öğrenme olgusunun bireyin etkin katılımıyla en üst düzeye ulaştığını göstermektedir. Çünkü bireyin öğrenmeye etkin olarak katılması, onun tüm duyuların öğrenme sürecine katılması anlamına gelmektedir. Birey yaşayarak öğrendiklerini unutmamakta ve bu öğrendiklerini diğer öğrenilen bilgilere aktarabilmelidir. Bu yüzden şimdiye kadarki ezberci eğitim anlayışımızdan bir an önce vazgeçip bilgiyi sadece ezberlemek için değil, hayatta kullanan, analiz ve sentez yapan bireyler yetiştirmemiz gerekmektedir. Çocuğa yöneltilen davranış ve ona karşı takınılan tavır ilk yaşantıların örülmesinde büyük önem büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde çocuk, sosyal birey olmayı öğrenirken aynı zamanda özdeşim yapacağı bir modele ihtiyaç duyar. Kişilik oluşumu için gerekli olan özdeşim, büyük ihtimalle aile içindeki yakın bir üye ile gerçekleşmektedir. Genellikle özdeşim nesnesi anne baba olmaktadır. Fakat ağabey, teyze, hala, dayı ya da amca gibi aile içinden bir erişkin de özdeşim nesnesi olabilir. Bu üyelerin bozuk bir kişilik yapısına sahip olması halinde, olumsuz davranış örneğinin çocuğa yansıma ihtimali artmaktadır.

F. Hasbison ve C.A. Neyezs'e göre: "Bir ülkenin zenginliği, o ülke halkının doğuştan gelen yeteneklerini etkili bir biçimde kullanmasına ve geliştirmesine bağlıdır. Bu yüzden, bir ulusun kalkınması, her şeyden önce, insan çabasının bir sonucudur. Doğal kaynakları bulmak ve kullanmak, sermayeyi yatırıma dönüştürmek, teknolojiyi geliştirmek, eğitimi güçlendirmek, becerikli insan unsurunu gerektirmektedir. Gerçekte eğer bir ülke, insanların geliştirmiyorsa hiçbir şey kuramaz ve yaşatamaz".

## 2. Okul ve Çocuk

Son yıllarda dünyada çok hızlı bir değişimin olduğu, gerçekleştirilen yeniliklerin toplumsal, siyasal ve ekonomik alanda etkisini gösterdiği gözlemlenmektedir. Örneğin bilginin toplanması, işlenmesi, aktarılması, kullanılması ve yeni bilgi üretimine yönelik her alanda bilgi ve iletişim (bilişim) teknolojisinde değişimlerin yaşandığı yeni bir dönemin içerisinde yaşıyoruz. Bu dönemin özelliği, toplumsal yaşamımızdaki genel değişikliklere koşut olarak eğitim anlayışında da bazı değişimlerin zorunlu kılınmasıdır. Her geçen gün bilgi dağarcığının arttığı günümüzde, eğitim sisteminin sorunlarını çözmeye yönelik yeni anlayışlar kazanabilmek amacıyla kullanılan yöntem ve tekniklerin incelenmesinin yararlı olduğu düşünülmektedir.

Okulda, öğretim hizmetinin gerçekleştirilmesi sürecinde, öğrencilerin bilgiyi nasıl elde edecekleri konusunda öğretmen ve öğrencilerin izleyecekleri yöntem ve tekniklerin önemi kuşkusuz tartışılmaz. Bir yönüyle öğretim, öğretim programının, "okul" denilen ortamda, karşımızda bulunan öğrencilere uygulanması demek olduğuna göre, böyle bir öğrenme-öğretme etkinliğinin uygulanması

sürecinde, öğrencilerin, özel amaçlarda kapsanan özellikleri gerektiği gibi kazanabilmeleri ve kalıcı izli bir davranış değişikliği oluşturabilmeleri için birtakım ilkelere, yollardan yararlanmaya gereksinimleri vardır. Bu konuda, gerek öğretmenin, gerekse öğrencilerin işini kolaylaştıracak ve etkili öğrenme-öğretmeyi sağlayacak yöntem ve teknikler işe koşulur. Sınıftaki öğrenme-öğretme etkileşiminde izlenen çeşitli ilkeler, stratejiler yanında, etkili ve başarılı bir sonuç elde edebilmede bu yöntem ve tekniklerin rolü büyüktür. İnsanlar doğdukları günden itibaren bir eğitim süreci içine girmekte, eğitim hayatın bir parçası haline gelmektedir. Çocukların, zihinsel, duygusal, sosyal, bedensel gelişiminin %70'i 0-6 yaş arasında tamamlanmaktadır. Okul öncesi dönem olarak adlandırılan 0-6 yaş dönemi, çocuğun öğrenmesinin en yoğun olduğu, temel alışkanlıklarının, zihinsel yeteneklerinin en hızlı geliştiği ve biçimlendiği dönemdir. Bu süre içeri kazanılan davranış biçimleri, tüm yaşam boyunca devam etmektedir. Beyin yapısı ve fonksiyonlarının gelişiminin üçte ikilik bölümü 0-4 yaş arasında tamamlanmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki deneyimler beynin çalışma biçimi için belirleyicidir. Yapılan çalışmalar okul öncesi eğitim alan çocuklarda okula devam oranlarının ve okul başarısının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Okul öncesi eğitim sosyal ve duygusal gelişimi destekleyerek, yetişkinlik döneminde de kişilerin daha üretici ve verimli olmalarını ve sahip oldukları potansiyeli tam olarak kullanmalarını sağlar. Okul öncesi eğitim, insan gelişiminin en hızlı ve en duyarlı dönemini oluşturur. Yaşamın ilk yıllarında alınan eğitimin ve geçirilen deneyimlerin, ileri yaşlardaki öğrenme yeteneği ve gelecekteki başarı üzerinde de önemli etkileri vardır. (Dewey, J., 1921).

Okul öncesi eğitim süresince çocuklar ilköğretime hazırlanırken, paylaşmayı, dayanışmayı, sosyalleşmeyi ve birlikte çalışmayı öğrenirler. Okul öncesi eğitimin amacı çocuklarda öğrenmeye ilgi uyandırmak ve çocuğun varolan yeteneklerini görünür kılmaktır.

Okul öncesi eğitim, çocuğun ilerideki hayatını etkileyecek önemli bir süreçtir. Yapılan bilimsel araştırmalar ve çağdaş eğitim alanındaki uygulamalar; nitelikli, sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip nesilleri yetiştirmek için eğitimin çok küçük yaşlarda başlanılmasının gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Çocuk eğitiminin öneminin artmasıyla birlikte evde de nitelikli bir eğitim verilmesi gerektiği bilincine varılmıştır. (Seçkin, N. ve G. Koç, 1997)

Okul öncesi dönemde, çocuğa dış dünyayı tanıma olanağı veren, ona çeşitli alışkanlıklar kazandıran temel kurum ailedir. Çocuk, aile içinde temel öğrenme için gerekli deneyimleri kazanırken, olanaklar ölçüsünde gidebileceği okul öncesi eğitim kurumlarında bu deneyimleri pekiştirme ve zenginleştirme fırsatını bulur. Aile ile iş birliği veya daha yaygın kullanılan deyişle aile katılımı, okul öncesi eğitim programının önemli bir parçasını oluşturmalı ve kurumda verilen eğitimin devamlılığı, ailenin çocuğunu daha iyi tanıması, program konusunda bilgi sahibi olabilmesi vb. nedenlerle mutlaka planlı olarak yapılmalıdır. (Oktay, A., 1993).

### 3. Okul ve Aile

Aile katılımı; ailelerin desteklenmesi, eğitilmesi ve eğitime katılımlarının sağlanmasına, çocukların deneyimlerinin, evleri ile eğitim kurumları arasındaki iletişim artışı ve sürekliliği ile artırılmasına ve programların velilerin katılım ve

katkıları ile zenginleştirilmesine yönelik sistematik bir yaklaşımdır. Aile katılımı, bilgi paylaşma ve ilişki kurma işlemidir; görünmeyen programın temel bir kurum olduğu kadar çocukların dünyaları arasında da bir tutarlılık köprüsü oluşturur. Veliler, öğretmenlerin kendilerini dinlemesinden, çocuklarıyla ilgili bilgileri paylaşmaktan, çocukların bakım sorunları ile ilgili öneriler almaktan ve veli olarak rolleri teşvik edildiğinde, desteklendiklerine inanırlar. Programda diğer ailelerle iletişim ve etkileşim içinde olmaları da veliler için destek ve teşvik oluşturur.

Aile katılımı yüksek olduğunda öğretmenler; çocuklar hakkında ev ve aile ortamlarını da içeren daha geniş bir perspektife sahip olacaklarından, çocukların evle bağlantılı bireysel gereksinimlerine, stres etkenlerine ve değişimlerine daha duyarlı olarak, çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarını daha anlayışlı ve çocuk merkezli etkin bir biçimde karşılanmasına yardımcı olurlar. Veliler, öğretmenlere yardımcı olabilecek özel bilgi ve yeteneklere sahip olabilirler. Onların katkılarına saygı göstermek ve değer vermek çok önemlidir. Evle eğitim kurumu arasındaki bu paylaşım, iletişim ve katılımın planlı bir şekilde ele alınması hem velilerin hem de öğretmenlerin çocuğun gelişimine ilişkin isteklerini gerçekleştirmede fırsat yaratır. (Enasri, H. ve R. Zenbat, 1999).

Bu dönem, araştırmacılar için çocuğun yüksek öğrenme potansiyeline sahip olduğu bir dönem olarak görülmektedir. Uygun fiziksel ve sosyal çevre koşullarında ve sağlıklı etkileşim ortamında yetişen çocuklar, daha hızlı ve başarılı bir gelişim gösterirler. Eğitimin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitim gömleğin ilk düğmesidir ve bunun doğru iliklenmesi gerekir. Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihin ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği ve çocuğun devamlı olarak değiştiği bir süreçtir. Bu nedenle, çocuğun küçük yaşlarda sağlıklı bir ortamda gelişimini sürdürmesi önem kazanmaktadır. Sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip çocuklar yetiştirmek, onların gelişim özelliklerini ve bu özellikler doğrultusunda gereksinimlerinin neler olduğunu bilmeye bağlıdır. Erken çocukluk dönemindeki gelişmelerle, okul öncesi eğitim artık anne babanın yalnız başına başarabileceği bir konu olmaktan çıkmış durumdadır.

Eğitim, öğrenci-öğretmen-veli üçgeninden oluşan platformdur. Bu birliktelik ne kadar bilinçli ve sağlıklı olursa, çocuklarımızda o oranda sağlam bir kişilik kazanırlar. Eğitimin sağlam temeller üzerine kurulmasında ve insanların ileri yaşlardaki başarılarında okul öncesi eğitimin rolü bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Ana kucağındaki yoğun ilgiden sonra, anaokulu ortamı çocuk için dünyaya açılan yepyeni bir penceredir. Olumlu ya da olumsuz anlamda verilen her şey, onları yetişkinlik yıllarında da doğrudan etkilemektedir. 3 yaşına kadar bir çocuğun beyni bir yetişkinden 2,5 kat fazla çalışır, 6 yaşına kadar bir profesörden 2 kat hızlıdır. Yapılan tüm uluslararası araştırmalar ve uygulanan testler göstermektedir ki 0-6 yaş grubunda, gelişim düzeyinde okul öncesi eğitimi almış çocukların, akademik programlarda eğitim almış olanlara göre 1. sınıf başarı düzeyleri daha yüksektir ve okuma yazmaya daha hızlı geçmektedirler. 12 yaşında IQ değerleri 5 puan daha yüksektir, 15 yaşında yetenek sınavlarında % 90 -100 arası başarı sağlıyorlar. % 65'i liseyi, % 45'i üniversiteyi sorunsuz kazanır ve bitirir. Yetişkin olduklarında dış dünyayla kolay ve sağlıklı iletişim kuran, sosyal insanlar olurlar.

Bireyin yaşamında ilköğretim ve lise, 6–17 yaş çocuklarının devam ettiği zorunlu bir öğretim kademesidir. İlköğretim ve lise çağına gelen birey planlı, programlı, amaçlı, güdümlü, destekli ve zorunlu bir eğitim süreci içerisine girmekte ve sürekli olarak yeni bilgi, beceri ve davranışlar kazanmaktadır, bu yönü ile ilköğretim ve lise bireyin gelişimde ve eğitiminde çok önemli ve kritik bir dönemi oluşturmaktadır. Bu kritik dönemde öğretmenin rolü, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırma, öğrenciye rehberlik etme, öğrenme sürecine katılımını ve katkısını sağlama ve öğrenciyi sürekli güdüleme olmalıdır. Bu yüzden öğretmenin kullanacağı yöntemler, bu etkinlikleri gerçekleştirebilecek nitelikleri taşımalıdır. Günümüz öğrenme yöntemleri, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini, öğrenme kaynağı ile doğrudan etkileşimde bulunmalarını sağlayacak biçimde gerçekleştirilmelidir. Zira çocukların, bir yandan yaşadığımız çağın güçlükleri ile bireysel olarak başa çıkabilmeleri, diğer yandan da yaşadıkları toplumun varlığını sürdürebilmesinde yeni itici güç olmaları amaçlanıyorsa, verilen eğitimin onlardaki yaratıcılık, kendine güven, inisiyatif alma, bağımsız düşünme, özdenetim ve sorun çözme potansiyellerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. (Önder, A., 2000).

Günümüzde, eğitim konusunda iki karşıt görüş sürekli bir çekişme içindedir. Bu iki görüşten biri olan gelenekselciler, eğitimin amacının bilgi aktarımı olduğu görüşündedirler. Bu düşüncenin savunucuları “bilgi” ile bir kuşaktan diğerine geçebilecek durağan bilgiyi kastetmektedirler. Eğitim konusundaki diğer görüş ise, bireyin kutsallığı, önemi üzerinde duran romantik düşünceden kaynaklanır. Öğretmen, çocuğu acımasız dünyadan ve müdahalelerden korumalı ve doğal gelişimini desteklemelidir. Çocuğa saygı, herhangi bir dış bilgiden daha önemlidir. Froebel’e göre (1887) göre öğretmen, çocuğun içinde her zaman var olan tomurcuğun çiçek açması için sabırla bekleyen ve tohuma en iyi şekilde bakan bir bahçıvan gibi olmalıdır. Hangi görüş benimsenirse benimsensin, okullarda planlı programlı olarak yürütülen eğitimin formal boyutu, eğitimcilerin “neyi öğretelim?”, “nasıl öğretelim?” gibi sorularla karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır. (Varış, F., 1991). Öğrenme-öğretme sürecinde başvurulan çeşitli modeller, yöntemler veya teknikler, öğrenmeyi sağlamak için birer araçtır.

Eğitim-öğretim kavramı, öğreten merkezli geleneksel eğitim uygulamalarının bir sonucu olarak ilk bakışta tek yönlü bir iletişim sürecini çağırırsa da, kavramın açıklanmasında “öğretme” teriminin yanı sıra özellikle “öğrenme” terimine başvurma gereği, çağdaş eğitim biliminin öngördüğü “olmazsa olmaz” bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Çağdaş eğitim biliminin, öğretenin değil öğrenenin merkez alındığı “öğrenme” teriminin kılavuzluğunu, söz konusu kavramı içeriklendirmede özellikle zorunlu koşul olarak dayatmaktadır. Bununla birlikte, öğrenme, “becerilerin ve anlayışların kazanılmasını anlatan çok genel bir terim” olarak betimlenmektedir. (Oğuzkan, A. Ferhan, 1985).

John Dewey (1921) bilgi merkezli eğitimden çocuk merkezli eğitime doğru gerçekleşen devrimi şöyle tanımlar; “Eski eğitim sisteminde ağırlık çocuğun dışındaydı: öğretilmekte, ders kitabında, çocuğun içgüdü ve iç tepkisel etkinliklerinin bulunmadığı her yerde idi... şimdi yapmaya çalıştığımız değişikliklerde ağırlık noktası da değişmektedir ve çocuk, eğitim uygulamalarının çevresinde döndüğü bir güneşe dönüşmektedir”. (San, İ., 1996).



#### 4. Sonuç

Günümüzde toplumlar hızlı bir şekilde değişmektedir. Bilgi toplumunun en belirgin niteliği olan yüksek değişim hızı, eğitim sürecinde hedeflerin önceden belirlenebilmesini gittikçe zorlaştırmaktadır. Bilgi toplumu, her şeyden önce bilgiye değer veren, kullanmasını bilen, bilgi üretebilen, aktif ve edilgenlikten kurtulmuş bir toplumdur. Bu özellikleri ile bilgi toplumu, bilgi teknolojileri ile biçimlenmektedir. Bilgi toplumu aşamasına geline yirmi birinci yüzyılda, artık eski kural ve ilkelerin geçerliliğini kaybetmekte olduğu her alanda bilgi ve bilgi teknolojilerine dayalı yeni bir paradigmanın oluşmaya başladığı görülmektedir. Her ne kadar tam anlamıyla bir geçişin görülmediği bilgi toplumunun temel paradigmasının kavranması, bilgiye dayalı yeni toplum düzeni oluşturulurken bu toplumda var olacak örgütlerin ve iletişim biçimlerinin tasarlanıp yönetilmesini sağlayabilmek açısından önemli gözükmektedir. Görünen odur ki; bilgi toplumunun ilkelerine göre yeniden şekil alacak eğitim kurumuyla birlikte, okulun ve eğitimi insanın tanımı, öğrenme ve öğretme biçimlerimiz, okuldan beklentilerimiz de değişecektir.

Okul bilgi verici işlevini gözden geçirmek zorundadır. En kolay, en hızlı, en yararlı ve etkili bir şekilde nasıl öğrenebileceğini öğretmeyi üstlenmelidir. “Öğrenmeyi öğrenme” en yalın haliyle, mevcut bilgileri kullanarak yeni durumlar için gerekli bilgiyi kendi kendine üretebilmek demektir. Öğrenmeyi öğrenme, insanın sahip olduğu zekayı kullanması ve düşünme yetkilerini kullanabilmesi ile mümkündür. Okul verdiği bilgiyle öğrenciye bu bilgiyi nasıl kullanabileceğini, kendisi ve çevresi üzerinde nasıl hakimiyet kazanabileceğini, bilişsel bilgi ve işleme becerileri kadar kişiler arası iletişim ve değer açıklama becerilerini de öğretebilmesi gerekecektir. Bilgi çağında bilgi sürekli yenilendiği için öğrencinin okulda öğrendiği bilgiler zamanla değerini yitirecektir. Ancak okul, öğrenciye bilgiyi sevmeyi ve gerektiğinde bulabilmenin yollarını öğrettiği taktirde öğrenci yetişkinlik çağlarında bilgiye ulaşabilecek ve bilgisini yenileyebilecektir. Ana-baba, okul öncesi eğitimin yararlı hale getirilmesi ve yaygınlaştırılmasında temel unsur olarak görülmelidir. Onlar, gelecek neslin mutluluğundan herkesten daha fazla sorumlu olan kişileridir. Analar-babalar, istemeseler de, çocuklarının öğretmenidirler. Hiç kimse bu rollerini onlardan alamaz. Okul, ailenin sağlayamadığı olanakları sunarak çocuğun yeni ihtiyaçlarını karşılayıcı rol oynar. Bir başka deyişle, öğretmen, ana-babanın eğitim etkinliğini tamamlar. Bunun için de okul-aile iş birliğinin şart olduğu görülmektedir. Okul aile ilişkilerinin olumlu yönde geliştirilmesi her iki tarafın da mutlu olmasını sağlar. Okul ve aile kurdukları sağlıklı iletişimle çocuğun gelişimini desteklemekte ve okulun amaçlarına da hizmet etmektedirler.

Okul ve aile öyle bir iş birliği içinde olmalıdır ki, çocuk bu iş birliğinin yarattığı tutarlı ortamda, dengeli, sosyal, uyumlu ve mutlu bir birey olarak yetişebilsin. Bunu sağlamak içinse, öncelikle aile okulu, okul aileyi tanımalı ve belli ilkelerde görüş birliği ve yardımlaşma içinde olmalıdır Okul-aile arasında oluşturulacak etkili bir iş birliği için, sağlıklı iletişim ve etkileşimin bilincinde olmamız gerekir. Okul-aile ilişkilerinin canlı tutulması ve olumlu yönde geliştirilmesinin herkesten çok her iki tarafın da ortak ilgi alanına, yani çocuklara yarar sağlayacağı unutulmamalıdır. Öğretmen ve anne-babalar ancak birbirlerine bağlı ve dayalı rollerinin bilinci içinde aradaki engelleri aşabilirler. Ailenin,



öncelikle kuruma olan güvenini sağlar. Çocuğunun gelişim alanları hakkında bilgi edinir. Bazı zamanlarda ailenin özel ilgileri, becerileri, okul öncesi etkinlikleri içinde faydalı bir şekilde yer alabilir. Aileler, okulda öğrencilerin evde devamında çok bilinçli davranırlar ve çocuğun evdeki öğrenme ortamını hazırlarlar. Okul-aile iç içe olduğunda, aileler okuldan çok şey öğrenmektedir ve çocukların eğitiminde güçlü kişiler haline gelmektedir.

### Kaynakça

- [1] Aral, Neriman, A. Kandır ve M. Can Yaşar. (2002). *Okulöncesi Eğitim ve Okulöncesi Eğitim Programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- [2] Ensari, Hoşcan ve R. Zenbat. (1999). *Yönetim Stilllerinin Ailenin Okulöncesi Eğitim Programlarına Katılım Üzerindeki Etkileri*". Marmara Üniversitesi Anaokulu / Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- [3] Eryorulmaz, Ani. (1993). *Kurumsal Okulöncesi Eğitimde Ailenin Rolü*. 9. İstanbul: Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri.
- [4] Oğuzkan, Şükran ve G. Oral. (1997). *Okulöncesi Eğitimi*. İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- [5] Oktay, Ayla. (1993). *Okul Ortamı ve Veli Öğretmen İlişkisinin Okul Başarısına Etkisi*. Yaşadıkça Eğitim. Sayı: 30, s:15-16.
- [6] Oktay, Ayla ve Özgül Polat Unutkan (2003). *Aile Katılımı, Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- [7] Ömeroğlu, E., Dere Hale ve Diğerleri. (2003). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Mopa Kültür Yayınları.
- [8] Seçkin, Nezahat ve G. Koç. (1997). *Okulöncesi Eğitimde Okul Aile İşbirliği*, Yaşadıkça Eğitim. Sayı: 51, s. 5-10.
- [9] Büyükkaragöz, Savaş. (1997). *Program Geliştirme: Kaynak Metinler*. Konya: Öz Eğ Bas.Y. D.
- [10] Çakmak M. (2001). *Etkili Öğretimde Öğretmenin Rolü*. Çağdaş Eğitim Dergisi, Yıl:26, Sayı: 274:22-28.
- [11] Dewey, John. (1921). *Demokrasi ve Eğitim*. (Çev: Salih Otaran). İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- [12] Fatma Varış. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme-Teori ve Teknikler*. 4.baskı, Ankara: AÜEBF. Y.
- [13] Fatma Varış. (1991). *Programlara İlişkin Temel Kavram ve Tanımlar*. Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler. Eskişehir: A.Ü. Açık Öğretim Fak. Yay.
- [14] Küçükahmet, Leyla. (1997). *Eğitim Programları ve Öğretim "Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (Genişletilmiş 8. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- [15] Küçükahmet, Leyla. (2000). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- [16] Oktay, Ayla (2001). *21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim. 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- [17] Önder, A. (2000). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- [18] Özdemir, Servet. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [19] Özden, Yüksel. (2000). *Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Y.
- [20] Saban, A.. (2000). *Öğrenme ve Öğretme Süreci (Yeni Teori ve Yaklaşımlar)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

[21] San, İ. (1996). *Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Drama*. Yeni Türkiye Dergisi, Eğitim Özel Sayısı.

**Osman Emin**

University of St. Cyril and Methodius, Skopje

**The Educational Institutions and the Importance of Family  
for the Society that Thinks, and Produces Solutions**

**Abstract:** While determining the educational goals of our children during the school period, it is not possible to think of the child alone, the child is a whole with its family. As an educator, if we aim for successful school education, we have to create goals that involve parents, include family education and give it importance. To participate in pre-school education, parents should be informed about the program by the school which should be provided in written form. To provide a beneficial education, first, it is necessary to establish positive communication with the families. Positive communication with families does not happen all at once but can take place at different times in each family. Informing parents through family support programs, providing new skills and counseling for their problems improves the relationship dynamics within the family, and accelerates the development of the child. Pre-school education, is an educational process which is planned and programmed. If the education is aimed to continue at home, while preparing the pre-school education program, not only the child but the family should be considered within the program as well. For this reason, it was stated that ensuring school-family cooperation is important in terms of developing desired behaviors of the child. To ensure the continued active participation of families in planning and practice, it was also emphasized that families should be constantly informed about what is being done at school.

**Keywords:** *preschool, school, family involvement, education.*



ПРИКАЗИ

---



BOOK REVIEWS



**„НЕПОДНОСЛИВАТА ЕДНОСТАВНОСТ“ НА БОЛКАТА**  
(Кон поетската книга „*Ќе се завијам во песни*“ од Снежана Стојчевска)

**Луси Караниколова-Чочоровска**  
Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
[lusi.karanikolova@ugd.edu.mk](mailto:lusi.karanikolova@ugd.edu.mk)

**„На татко ми Глигор“**

**Апстракт:** Во овој текст се прави осврт кон поезијата од стихозбирката „Ќе се завијам во песни“ од младата и веќе успешна македонска поетеса Снежана Стојчевска. Станува збор за автобиографска книга посветена на нејзиниот татко, во која искрено и реално, до степен на натуралистичност се пренесуваат интимните доживувања на поетесата од големата загуба – смртта на родителот. Акцентот е ставен на структурата на стихозбирката, „леснотијата“ во изразувањето на неподносливата болка и неколкуте метафори: ветер, море, граница, скриената метафора на коренот, солза, душа, „вејка на ветрот“. Главен адут на оваа поезија, според нашето мислење, е искреноста, невообичаениот, инаку иманентен за Стојчевска лесен поетски израз и, се разбира, специфичниот, уникатен начин на поетско вообличување на универзалијата – болката заради загубата на Таткото која е речиси идентична за секој што поминал низ таквото искуство.

**Клучни зборови:** *Татко, смрт, болка, метафора, леснотија на кажувањето, загуба.*

Книгата поезија „Ќе се завијам во песни“ од Снежана Стојчевска е болка „облечена“ во песни. Тоа е уметност што „плаче“, што „плаче во себе“, тоа е и поетика на болката, антологија и апологија на смртта и умирањето. Оваа поетска книга е вечен и никогаш „неисплатен“ долг на љубовта кон Таткото, кон Родителот, кон Човекот којшто е првиот маж во животот на една жена. Станува збор за автобиографска и искрена поезија, која неизмерно силно го допира опитниот читател и има свое уникатно поетско руво кое нè носи до сознанието дека – неизмерната болка може и знае да биде едноставна. Според наше мислење, „неподносливо“ едноставна...

Стилскиот капацитет на стихозбирката „Ќе се завијам во песни“ е очигледен колку во нејзината композициска поставеност толку и во семантичкиот багаж што тие стихови го носат со себе.

Имено, стихозбирката содржи вкупно 70 песни, подредени во три циклуса: „Невидлива болка“ (вкупно 47 песни), „Премостување“ (вкупно 16

песни) и „Писма од морнарот (кој нема да се врати) – Поезија и проза на Мирче Стојчевски“ (еден краток расказ и 7 песни).

Во оваа поезија поетесата Стојчевска го одболува татка си на свој, поетски начин, прави обид да му се оддолжи, онолку колку што е можно детето да му се оддолжи на родителот. И тоа го прави, како што вели Павловски, инверзно: „Наместо да ја одбере пасивноста, црнилото и изолираноста, таа го одбира креативното одболување, активноста наспроти помирливоста, поезијата наспроти молкот“. (Павловски, 2019, стр. 97).

Широко распространетиот обичај на овие наши македонски и балкански простори да се тагува по покојникот во црнина е модифициран до тој степен што како резултат се добива уметничка поезија, силно доживеана и со универзална естетска вредност: со овие стихови се поистоветува секој што поминал низ ова тешко и болно искуство.

Подреденоста на песните во стихозбирката е направена според хронолошки критериум.

Првиот циклус, „Невидлива битка“, е приказ и показ на болеста и умирањето. Првите неколку песни ја чинат почетната рамка на поетската приказна за смртта на Таткото.

Уште веднаш, во првата песна „Значењето на имињата (1)“ се забележува храброста на поетесата-Ќерка да се издигне над макотрпната и неизмерна болка. Таа е Свемир (од мајка Светлана и татко Мирче) и во него ќе се врати. Враќањето на корените, свеста дека коренот е родителски и прародителски, е првата голема имплицитна метафора која е вградена во основата на песните од оваа книга.

Веќе во третата песна од првиот дел, „Грабеж“, опеано е чувството на „ограбеност“ – животот е ограбувачот, зашто смртта на родителот ја „откорнува“ од темелите, а веднаш потоа ова чувство на ограбеност се екстензивира и во песната „Сунѓер“ и ќе добие „црна“ боја: „Ако ме стиснеш/ќе истече црна вода“. (Стојчевска, 2019, стр. 14). Но, моќната човечка природа на поетскиот субјект во женски род – Ќерката, уште овде, на почетокот на својата болна исповед и веројатно на почетокот при соочувањето со неизмерната загуба на родителот, успева да се издигне над болката: името на таткото – Мирче, станува, освен нејзино средно име, уште и трајна состојба на нејзината душа:

„Со години копнежот беше тој немир  
што во мене создаваше и остваруваше желби.  
Сега трпеливо чекам  
да бидам со чиста мисла  
ослободена од чувства  
во мир со себе“.

(„Мирна“) (Стојчевска, 2019, стр. 16)

Преостанатите песни од овој прв циклус, речиси сите, се лирски приказ на болувањето, умирањето, смртта и посмртните обичаи и доживувањата на поетесата низ тие чинови. Всушност, песните: „Првите десет



инјекции“, „Процес без дијагноза“, „Без корка“, „На крајот (1)“, „На крајот (2)“, „Невидливата битка“, „Збогување“, „No more rain“, „Последното место“, „И тој живее во мене“, „Организација на погреб“, „Остатоци“, „Одбројување“, „Очекување“, „Сознание“, „Премин“, „Привид“, „Глас“, „Око“, според својот значенски потенцијал за заеднички именител ја имаат широката метафора на „границата“. Тие го обележуваат преминот, патувањето или премостувањето од една во друга состојба: од живот кон смрт, од болка кон соочување со реалноста, од тегобност до издигнување над неа. Овде, поетскиот субјект-Ќерка се „завива во песни“, во кои на себесвојствен начин, едноставно и реално и уште искрено и длабоко доживеано опева низа фрагменти од претсмртните и посмртните часови на Таткото кои се познати во македниската народна традиција низ различните варијанти на посмртни обреди и обичаи. Сепак, тие имаат исклучително автентичен личен белег, автобиографски, произлезен од изживеаната болка.

Една од овде подредените песни носи ист наслов како стихозбирката. „Ќе се завијам во песни“ е лирска исповед каде „главен лик“ е тагата. И нема тука ништо метафорично и симболично, освен што тагата е персонифицирана, зашто таа е „стара пријателка“ на Ќерката:

„Најтешкото помина. Сега е лесно.  
Сега знам дека душата му е слободна.  
Ми останува само да се справам со тагата.  
Умеам јас со тагата. Таа ми е стара пријателка.

*(Ќе ја седнам на кафе,  
Ќе ја понудам печени јаболка  
Облечена во стариот џемпер на татко ми,  
Ќе се завијам во песни (...))“.*

(„Ќе се завијам во песни“) (Стојчевска, 2019, стр. 34)

Во овој прв дел од стихозбирката вметнат е и еден помал циклус од шест песни – „Соништа“. Тоа се соништата на поетесата, бездруго искрено преточени во песни, а преку кои се бара начин да го болува и сеќава татка си и во кои повторно, во истиот „неподносливо едноставен“ поетски манир, се предава и толкува, овој пат „реалноста на сонот“. Нивниот заеднички семантички именител е недостигот на родителот и неговото сеприсуство и по смртта, заедно со универзалното чувство на споеност на убавината и болката. Убавината – која доаѓа од поетичкиот впечаток за стихот, и болката – како една константа на оваа поезија. И овој мал циклус гравитира кон метафората на границата – од животот и отаде животот и преку него!...

Вториот дел од оваа книга поезија носи наслов „Премостување“. Очигледно е дека овие неколку песни се пишувани од една поинаква духовна дистанца, кога се случува „прифаќањето на отсуството“ на Таткото. И тоа не е премостување на покојникот од животот кон смртта, туку премостување на лирскиот субјект-Ќерка од животот со Таткото кон животот „без него“. Оти,

тогаш Керката престанува да биде дете, зашто веќе нема „толку“ пред кого да „биде дете“.

Ова се стихови на мајка на својот син, на ќерка на својот син, да, токму така вели Стојчевска, на мајка на својата мајка, на Мајка на „сите деца“, на жена која „врви“ низ својот „живот без Таткото“ и на поетеса на која поезијата ѝ е животен подвиг.

„Понекогаш мојот син  
се однесува како да ми е татко,  
а јас мајка на мојата мајка.

На момент најмладиот станува најстар,  
а најстариот сè почесто тежнее кон детство“.  
(„Семејство“) (Стојчевска, 2019, стр. 65)

Или:

„Повеќе не се плашам  
да фатам со раце  
да ја измијам грдотијата на светот  
она што може да исчисти само мајка“.  
(„Жениште сум“) (Стојчевска, 2019, стр. 68)

И овде стиховите се бескрајно едноставни, немилосрдно реални, со вчудовидувачки лесна семантика која повеќекратно го сепнува читателот паталец со дилемата – зарем беше со мене кога поминував низ ова!...

И ако во првиот дел од стихозбирката доминантни беа метафората на коренот и границата, тука веќе најголем семантички простор во себе апсорбира метафората на ветрот. Ветрот како „ветер в грб“, чие потекло не е татковско, туку извира од животот што преостанал по него. Заради тоа поетесата-Керка не ламентира, туку во нејзините стихови се чита нова, поинаква и позрела животна енергија која ѝ дава свежа сила, да чекори низ сега веќе „поинаквиот“ живот, животот без Татко:

„Веќе некое време му се опирам на зборот.  
Вртимушка сум што не сака да се врти.  
Не ме остава на мира, поезијата  
Е ветер што ме враќа  
На себе“ ( „Вејка на ветрот“) (Стојчевска, 2019, стр. 77).

Во таа метафора – ветер може повторно да се препознае мртвиот, но сепак жив Татко, зашто неговата љубов може да се транспонира во ветер, што дава, иако нова, сепак различна и во секој случај позрела сила. Тоа го читаме во последната песна на Стојчевска во оваа книга, која носи наслов „Само дувни ме“:

„ Само дувни ме  
и ќе затрепери во мене светот.  
Дај ми ветер  
и крилјата сами ќе се створат.  
Бела како ангел,  
Црна како најтемна гора“.

(„Само дувни ме“) (Стојчевска, 2019, стр. 78)

Бездруго, низ песните од вториот дел поетесата го опева и своето созревање како поет и како човек, а веќе во третиот дел од стихозбирката ја дава завршната рамка на исповедта посветена на татка си, на еден повторно поинаков, автентичен начин.

Третиот дел од поетската книга „Ќе се завијам со песни“, озаглавен како „Писма од морнарот (кој нема да се врати) – Поезија и проза на Мирче Стојчевски“ е, всушност, како што е и назначено, поезија и проза од Мирче Стојчевски, таткото на поетесата Стојчевска. Станува збор за неколку песни и еден прозен текст кои може да се третираат за интегрален дел од стихозбирката, иако не се покоруваат на хронолошкиот критериум во нивната подреденост. Според Мишел Павловски, овој трет дел од книгата уште еднаш ја потврдува сеприсутноста на Таткото во животот, но и во поезијата на поетесата-Ќерка, така што песните на Таткото „(...) можат да се ичитаат како интертекстуална предлошка на песните на Ќерката“. (Павловски, 2019, стр. 97).

Песните на Таткото поместени во оваа книга се, главно, љубовни, дел од нив експлицитно посветени на сопругата Светлана и, судејќи според заглавието на циклусот за кој можеме да претпоставиме дека го дала поетесата-Ќерка, овде доминантна е метафората морнар, односно море. Тоа се песни во кои патувањата низ љубовта и животот се имплицирани во латентниот лирски субјект – морнар, вечниот патувач кој и по смртта повторно ќе тргне на пат. Затоа, на крајот од овој циклус, што е и крај на стихозбирката на поетесата Стојчевска, пренесен е факсимилот од посветата на песните од Таткото за Мајката:

„На крајот на патот  
постои светлина  
и започнува нов пат“.

Со многу љубов  
за мојата Светлана

(Мирче) (Стојчевска, 2019, стр. 94)

Поместувајќи ги песните од татка си во својата книга посветена на Таткото, поетесата Стојчевска обезбедува и своевидна естетска врска со него, така што и по таков начин таа на својот родител му дарува бесмртност.

Стихозбирката „Ќе се завијам во песни“ е поезија за душа. Болката, како доминантно чувство, е распослана низ нејзините стихови во кои, меѓутоа,

освен смртта се опева и животот и љубовта. Основниот мотив – смртта на Таткото – претставен автобиографски, интимно и лично се издига до ниво на универзалија така што песните се лесно читливи и предизвикуваат внимание колку преку леснотијата на стилот толку и преку нивната суптилна семантика.

„Неподносливата едноставност“ на болката е врвна иманенција на оваа поезија која, длабоко сме убедени во тоа, ќе остане да сведочи за благодарноста на детето спрема родителот. По таков начин, Родителот се стекнува со вечен Живот...

### Библиографија

- [1] Витанова-Рингачева, А. (2019). *Шаманизмот во македонската народна традиција*. Скопје: Македоника литера.
- [2] Ковачева, Ј. (2015). *Погребни обичаи и верувања во македонската народна традиција*. Електронски извор, ЦД, Скопје. [https://www.academia.edu/15817957/ПОГРЕБНИ\\_ОБИЧАИ\\_И\\_ВЕРУВАЊА\\_ВО\\_МАКЕДОНСКАТА\\_НАРОДНА\\_ТРАДИЦИЈА\\_ЦД](https://www.academia.edu/15817957/ПОГРЕБНИ_ОБИЧАИ_И_ВЕРУВАЊА_ВО_МАКЕДОНСКАТА_НАРОДНА_ТРАДИЦИЈА_ЦД) (видено на 12.11. 2020 година).
- [3] Павловски, М. (2019). Рецензија за книгата „*Ќе се завијам во песни*“ од Снежана Стојчевска. Во: „*Ќе се завијам во песни*“. Скопје: Ми-ан.
- [4] Стојчевска, С. (2019). *Ќе се завијам во песни*. Скопје: Ми-ан.

\*

- [1] Dincelbaher, P. (2009). *Istorija evropskog mentaliteta*. Podgorica: Sluzbeni glasnik.

Lusi Karanikolova-Chochorovska  
Goce Delchev University, Stip

### The “Unbearable Simplicity” of the pain

(To the poetry book “*I will cover myself in poems*” by Snezana Stojcevska)

### “To my father Gligor”

**Abstract:** This paper aims to present the poetry from the collection of poems “I will cover myself in songs” by the young and already successful Macedonian poet Snezana Stojcevska. It is an autobiographical book dedicated to her father, in which honestly and realistically describes the poet's intimate experiences of the great loss - the death of her parent. The emphasis is on the structure of the book of poems, the “ease” of expressing unbearable pain and the few metaphors: wind, sea, border, the hidden metaphor of the root, tear, soul, “a straw man”. The main trump card of this poetry, in our opinion is the sincerity, the unusual, otherwise immanent for Stojcevska easy poetic expression and, of course, the specific, unique way of poetic shaping of the universe - the pain of losing the Father which is almost identical for everyone who has passed through such an experience.

**Keywords:** *Father, death, pain, metaphor, ease of saying, loss.*

**КОНТРАСТИВНА ГРАМАТИКА ЗА ДВА НЕСРОДНИ ЈАЗИКА**  
(„Контрастивна граматика на турскиот и на македонскиот јазик“  
од Марија Леонтиќ)

**Марија Гркова**  
Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
[marija.l.grkova@ugd.edu.mk](mailto:marija.l.grkova@ugd.edu.mk)

**Апстракт:** Учебникот „Контрастивна граматика на турскиот и на македонскиот јазик“ од Марија Леонтиќ е објавен во 2018 година.

Овој учебник, пред сè, е наменет за истоимениот предмет *Контрастивна анализа на турскиот и на македонскиот јазик* којшто е задолжителен за студентите во првиот семестар на Катедрата за турски јазик и книжевност на Филолошкиот факултет при Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип.

Содржината од граматаката за двата јазика е изложена на 220 страници и е поделена, главно, на три основни поглавја: *Фонетика и фонологија*, *Морфологија и морфосинтакса* и *Синтакса*, а на крајот од Граматаката се додадени речници за граматичките и за лингвистичките термини на турски – македонски – англиски јазик и на македонски – турски – англиски јазик. Во делото се застапени и содржината, предговорот, списокот на скратувања користени во учебникот, користената литература и биографијата на авторката, а секое основно поглавје понатаму се дели на повеќе суштински глави, наслови и поднаслови од областа за која се пишува. Секое поглавје детално го разгледуваме во трудот.

**Клучни зборови:** *Контрастивна граматика на турскиот и на македонскиот јазик, аглутинативен јазик, флективен јазик, различни јазични семејства, настава, речници, студенти.*

**Вовед**

Уште во предговорот на Граматаката авторката нè запознава со реалната состојба на споредбената граматика за турскиот и за македонскиот јазик, при што станува јасно дека лингвистиката и за двата јазика имала потреба од еден ваков учебник.

Како што е познато, споредбената граматика го проучува јазичниот систем на еден јазик во однос на јазичниот систем на друг јазик.

Знаејќи ги воспоставените врски на општествено, политичко и културно ниво меѓу Турција и Македонија од некогаш до денес, очигледна е потребата и од компарација на двата јазика на граматичко ниво.

Еден ваков учебник своето место го пронаоѓа, пред сè, во наставата по контрастивна анализа за двата јазика, меѓутоа повеќе од очигледно е дека може да биде бесценето богатство за сите лингвисти кои ги пронаоѓаат своите интереси на истражување во граматиката и за македонскиот и за турскиот јазик одделно, но, особено, и заедно.

Авторката во предговорот наведува: „Современата лингвистика сè повеќе за тема на своите проучувања ги зема јазиците што не се сродни меѓу себе, а во кои се присутни слични или идентични јазични појави, односно типолошки особености. Во последно време посебно се разви контрастивната граматика со која се разгледуваат типолошките врски меѓу јазиците, односно нивните специфичности, блискости и разновидности“. Оттука, може да се констатира дека Граматиката од Леонтиќ ќе го најде своето место во лингвистиката за современите истражувања и за турскиот и за македонскиот јазик, а особено во наставата по контрастивна анализа следејќи ги современите текови на лингвистиката со што ќе бидеме чекор поблиску до утврдување на сличностите и на разликите меѓу овие два јазика.

### **За содржината на Граматиката**

„Контрастивната граматика на турскиот и на македонскиот јазик“ од Марија Леонтиќ е ракопис кој се состои од вкупно 220 страници компјутерски обработен текст. На крајот на учебникот се дадени два прилози:

1. Турско-македонско-англиски речник на граматички и лингвистички термини;
2. Македонско-турско-англиски речник на граматички и лингвистички термини.

Станува збор за оригинален ракопис што контрастивно ги разгледува граматиките на турскиот и на македонскиот јазик – јазици од две сосема различни јазични семејства. Треба да се има предвид дека постоењето на наставен предмет за контрастивна анализа на двата јазика го прави овој ракопис исклучително важен, особено заради тоа што досега и немаше учебник или монографија со иста или со слична тематика.

По содржината, предговорот и рецензиите (од проф. д-р Октај Ахмед, проф. д-р Назим Ибрахим и од проф. д-р Симон Саздов) за Граматиката се дадени кратенки за некои лингвистички и граматички термини што се среќаваат низ содржината на ракописот. Потоа следува првото поглавје (I) со наслов „Фонетика и фонологија на турскиот и на македонскиот јазик“ во кое авторката најпрвин нè запознава со општи дефиниции за граматиката, за фонетиката и за фонологијата. На самиот почеток авторката нè упатува и кон други автори и други научни, лингвистички истражувања од областа на фонетиката и на фонологијата најпрвин за турскиот, а потоа и за македонскиот јазик. Во првото поглавје, од лингвистичка гледна точка, авторката ги разгледува *Гласовите и нивната поделба во двата јазика*, ги претставува двете азбуки, нудејќи еквивалент од другиот јазик, начинот на читање на буквата/гласот, како и примери соодветни за секој глас. Потоа, пишува за *Поделба на гласовите во турскиот и во македонскиот јазик*, разгледувајќи ги најпрвин самогласките, а потоа и согласките во двата јазика.

Поглавјето го завршува со транскрипцијата на турските лични имиња според правилата пропишани во Правописот на македонскиот јазик, а овде се разгледуваат насловите: *Дефинирање на транскрипцијата во македонската лингвистика; Правописот на македонскиот литературен јазик и транскрипцијата од турски на македонски; Транскрипцијата на турските лични имиња во македонскиот јазик; Транскрипцијата на буквите со знак за корекција од турски на македонски јазик; Транскрипцијата на двојните вокали и консонанти од турски на македонски јазик*. На самиот крај на секоја глава од поглавјето е дадено резиме во кое успешно се изложува претходно кажаното, што може да им послужи на корисниците на Граматиката на ефективен и сумиран начин да се запознаат со содржината за секоја глава од тоа поглавје.

Второто поглавје (II) е насловено „Морфологија и морфосинтакса“ и е најобемно во учебникот. Во него се разгледуваат содржините од девет глави и тоа: *Морфологијата и морфосинтаксата на турскиот и на македонскиот јазик; Зборовни класи во турскиот и во македонскиот јазик; Граматички категории во турскиот и во македонскиот јазик; Начини на изразување на родот во турскиот и во македонскиот јазик; Степенување на придавките во турскиот и во македонскиот јазик; Личните заменки во турскиот и во македонскиот јазик; Помошниот глагол i- во турскиот јазик и помошниот глагол сум во македонскиот јазик; Простите времиња и начини во турскиот јазик и нивните еквиваленти во македонскиот јазик; Глаголската именка, глаголската придавка и глаголскиот прилог во турскиот и во македонскиот јазик*. Секоја глава е поделена на повеќе наслови и поднаслови во кои авторката детално ги разгледува и ги компарира зборовните групи во двата јазика, граматичките категории својствени за нив и слично. Леонтиќ посветува внимание за изразувањето на природниот род во турскиот и за природниот и граматичкиот род во македонскиот јазик, а, како што е познато, овој дел е особено интересен, бидејќи турскиот јазик не разликува граматички род. На најголем број страници авторката ги изложува истражувањата за глаголите во турскиот и во македонскиот јазик, за помошните глаголи во двата јазика, простите времиња и начини во турскиот јазик и нивните еквиваленти во македонскиот, како и на глаголската именка, глаголската придавка и глаголскиот прилог во двата јазика. Како што споменавме погоре, и во ова поглавје, за секој наслов, во секоја глава, авторката дава кратко резиме за претходно напишаното. Особено е интересно што авторката дава и детални илустрации, табели и примери од турскиот и од македонскиот јазик.

Третото поглавје насловено „Синтакса“ е изложено на дваесетина страници и содржи три глави и тоа: *Синтакса на турскиот и на македонскиот јазик; Граматичка структура на реченицата во турскиот и во македонскиот јазик; Видови реченици во турскиот јазик и нивните еквиваленти во македонскиот јазик*. Во ова поглавје, преку поголем број наслови и поднаслови, авторката ја разгледува граматичката структура на реченицата во македонскиот и во турскиот јазик, како и на видовите реченици во двата јазика. Сето тоа е поткрепено со примери, илустрации, табели и



голем број научни истражувања од други автори што дале свој придонес за синтаксата на двата јазика.

Посебно внимание привлекуваат големиот број табели, примери, илустрации насекаде низ ракописот, во сите три поглавја, кои, несомнено, го потврдуваат теоретскиот дел од содржината на граматиката за двата јазика. Исто така, важно е да се нагласи дека авторката своето мислење и своите ставови и истражувања ги поткрепува, а со тоа и нè упатува кон истражувањата и од други автори кои допираат во фонетиката, морфологијата и во синтаксата на турскиот и на македонскиот јазик, што ни дава до знаење за нејзината посветеност при обработката на материјалот за овој ракопис, за нејзиниот придонес кој допрва ќе дојде до израз не само во наставата за контрастивна анализа на двата јазика туку и во преостанатите области од македонистиката и од туркологијата. На пример: овој ракопис може да биде составен дел од учебните помагала на наставниците од наставата по Македонски јазик како странски и нејзините слушатели од турското говорно подрачје; вредно помагало за преведувачите и за толкувачите; за студентите од катедрите за турски јазик и книжевност за поголемиот дел наставни предмети за турскиот јазик; за лингвисти и истражувачи чиј предмет и цел на истражување ги пронаоѓаат или во турскиот или во македонскиот јазик, посебно или заедно.

Кон сето ова ќе изразиме и искрени честитки за проф. д-р Марија Леонтиќ, бидејќи очигледен е придонесот со овој ракопис за кој кажавме дека е прв и засега единствен во македонистиката, а, секако, и затоа што може да биде полезно учебно и истражувачко помагало и за секундарни цели, освен примарното – наставата за контрастивна анализа на турскиот и на македонскиот јазик.

**Marija Grkova**

Goce Delchev University, Stip

### **Contrastive Grammar of a Two Unrelated Languages**

*(“Contrastive grammar of Turkish and Macedonian Language” by Marija Leontik)*

**Abstract:** The textbook “Contrastive Grammar of Turkish and Macedonian” by Marija Leontik was published in 2018.

This textbook is primarily intended for the subject The Contrastive Analysis of Turkish and Macedonian language, which is mandatory for students in the first semester of the Group for Turkish Language and Literature at the Faculty of Philology, University “Goce Delchev” in Stip.

The content of the grammar for both languages is presented in 220 pages divided mainly into three basic chapters: Phonetics and Phonology, Morphology and Morphosyntax and Syntax, and at the end of the Grammar are added dictionaries for grammar and linguistic terms in Turkish – Macedonian – English language and in Macedonian – Turkish – English language. The textbook also includes content, preface, list of abbreviations used in the textbook, used literature and biography of the author, and each basic chapter is further divided into several essential titles and subtitles in the field of writing.

**Keywords:** *Contrasting grammar of Turkish and Macedonian, agglutinative language, inflectional language, teaching, dictionaries, students.*

ДОДАТОК

---



APPENDIX



## ПОВИК ЗА ДОСТАВУВАЊЕ ТРУДОВИ ВО „ПАЛИМПСЕСТ“

Трудовите за единаесеттиот број на „Палимпсест“ да се испраќаат најдоцна до 25 март 2021 година.

*Почитувани,*

Ве покануваме да земете учество со ваш труд во списанието „Палимпсест“. Во прилог ви доставуваме упатство за подготовка на трудовите.

### УПАТСТВО ЗА ПОДГОТОВКА НА ТРУДОВИТЕ

Во меѓународното научно 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. **Наслов на трудот:** големи букви, болд, големина 12;
2. **Име и презиме на авторот/авторите:** големи букви, болд, големина 12;
3. **Институција (универзитет и слично) и држава во која се наоѓа институцијата на авторот/авторите:** мали букви, големина 11;
4. **Адреса од електронската пошта на авторот/авторите:** големина на букви 11 (сите податоци се наведуваат посебно за секој автор, ако се двајца или повеќе автори на трудот);
5. **Апстракт на соодветниот јазик:** максимум 250 зборови, големина 10;
6. **Клучни зборови на соодветниот јазик:** максимум 7 клучни зборови, големина 10;
7. Трудот треба да ги содржи следните **основни елементи (делови):** вовед, главен дел на трудот, заклучок и библиографија.
8. Воведот, главниот дел на трудот и заклучокот да бидат со големина на букви 11, проред single;
9. Библиографијата со големина на букви 10.
10. **Апстракт на англиски јазик на крајот од трудот, по Библиографијата:** големина на букви 10, со следните задолжителни елементи: име и презиме на авторот, институција и држава во која работи 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):

#### **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:

<https://apastyle.apa.org/>

[https://owl.purdue.edu/owl/research\\_and\\_citation/apa\\_style/apa\\_style\\_introduction.html](https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/apa_style/apa_style_introduction.html)

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.

**CALL FOR PAPERS  
FOR THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL “PALIMPSEST”**

**The deadline for submitting papers for the eleventh issue of Palimpsest  
is 25 March 2021.**

*Dear colleagues,*

You are cordially invited to submit a paper to the journal “Palimpsest”. 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 12
2. **Title of the paper:** capital letters, bold, size 12
3. Institution (University, etc.) and the country of the author’s institution: small letters, size 11;
4. Email address of author/ authors: size 11 (data of each author should be listed separately)
5. **Abstract:** 250 words maximum, size 10
6. **Keywords:** maximum 7 keywords, size 10
7. The paper should contain the following **basic elements (parts):** introduction, main body, conclusion and references.
8. The introduction, the main part and the conclusion should be written in size 11 with single spacing.
9. References: size 10
10. **Abstract in English after the reference section:** size 10, containing the following mandatory elements: author’s name and surname, author’s country and institution, 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 4<sup>th</sup> of March 2009. <http://www.stat.gov.mk>

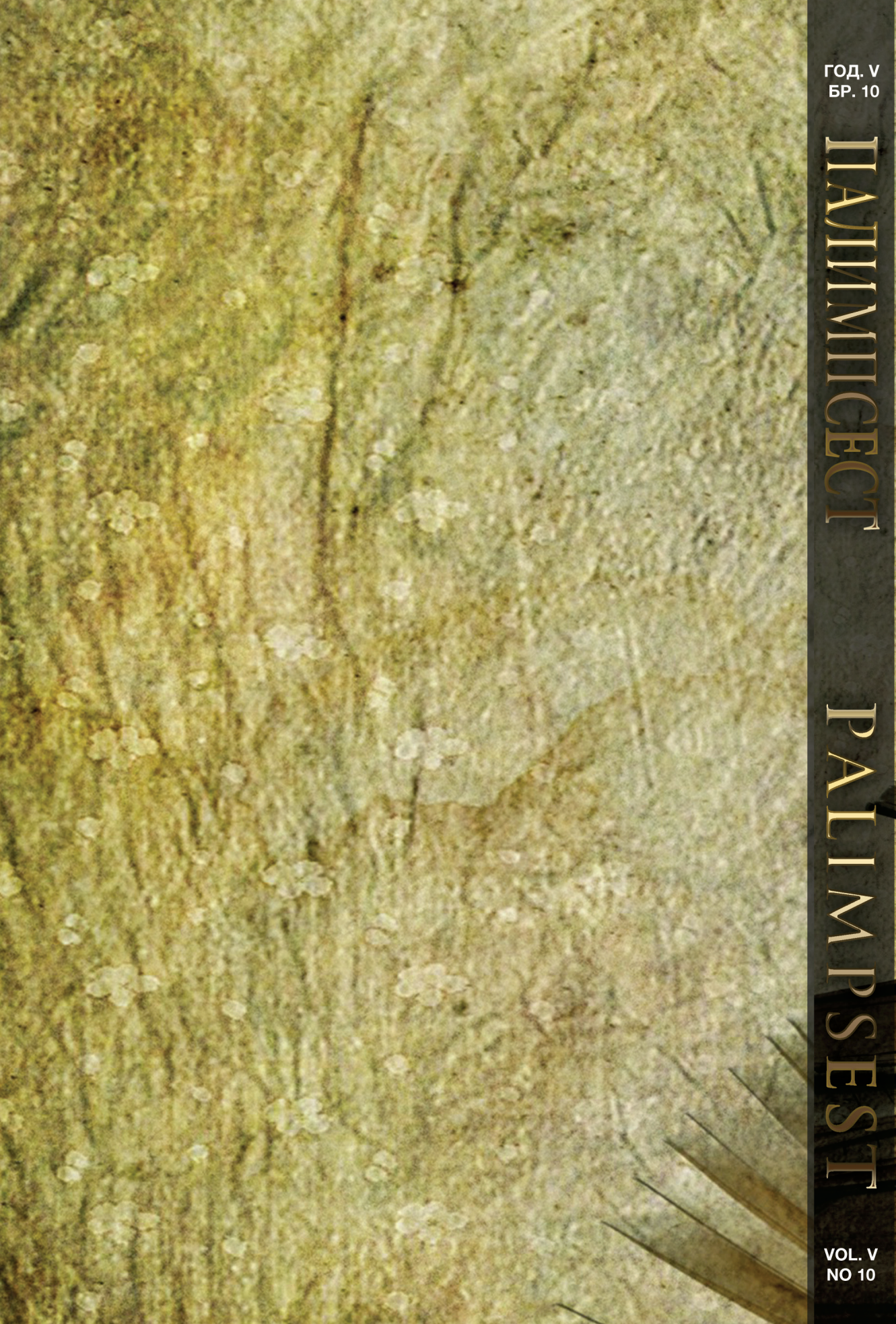
For more information, please visit the following websites:

<https://apastyle.apa.org/>

[https://owl.purdue.edu/owl/research\\_and\\_citation/apa\\_style/apa\\_style\\_introduction.html](https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/apa_style/apa_style_introduction.html)

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.





ГОД. V  
БР. 10

ПАЛИМПСЕСТ

PALIMPSEST

VOL. V  
NO 10