

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 9, NO 18, STIP, 2024

ГОД. IX, БР. 18
ШТИП, 2024

VOL. IX, NO 18
STIP, 2024

ПАЛИМПСЕСТ

Меѓународно списание за лингвистички, книжевни
и културолошки истражувања

PALIMPSEST

International Journal for Linguistic, Literary
and Cultural Research

Год. 9, Бр. 18
Штип, 2024

Vol. 9, No 18
Stip, 2024

PALMK, VOL 9, NO 18, STIP, 2024

DOI: <https://doi.org/10.46763/PALIM24918>

ПАЛИМПСЕСТ

Меѓународно списание за лингвистички, книжевни
и културолошки истражувања

ИЗДАВА

Универзитет „Гоце Делчев“, Филолошки факултет, Штип

ГЛАВЕН И ОДГОВОРЕН УРЕДНИК

Ранко Младеноски

УРЕДУВАЧКИ ОДБОР

Виктор Фридман, Универзитет во Чикаго, САД
Толе Белчев, Универзитет „Гоце Делчев“, Македонија
Нина Даскаловска, Универзитет „Гоце Делчев“, Македонија
Ала Шешкен, Универзитет Ломоносов, Руска Федерација
Олга Панкина, НВО Македонски културен центар, Руска Федерација
Астрид Симоне Хлубик, Универзитет „Крал Михаил I“, Романија
Алина Андреа Драгоеску Урлика, Универзитет „Крал Михаил I“, Романија
Сунчана Туксар, Универзитет „Јурај Добрила“ во Пула, Хрватска
Саша Војковиќ, Универзитет во Загреб, Хрватска
Шандор Чегледи, Универзитет во Панонија, Унгарија
Ева Бус, Универзитет во Панонија, Унгарија
Хусејин Озбај, Универзитет Гази, Република Турција
Озтурк Емироглу, Универзитет во Варшава, Полска
Елена Дараданова, Универзитет „Св. Климент Охридски“, Република Бугарија
Ина Христова, Универзитет „Св. Климент Охридски“, Република Бугарија
Џозеф Пониах, Национален институт за технологија, Индија
Сатхарај Венкатесан, Национален институт за технологија, Индија
Петар Пенда, Универзитет во Бања Лука, Босна и Херцеговина
Данило Капасо, Универзитет во Бања Лука, Босна и Херцеговина
Мета Лах, Универзитет во Љубљана, Република Словенија
Намита Субиото, Универзитет во Љубљана, Република Словенија
Ана Пеличер-Санчез, Универзитет во Нотингам, Велика Британија
Мајкл Грини, Универзитет во Нотингам, Велика Британија
Татјана Ѓурин, Универзитет во Нови Сад, Република Србија
Диана Поповиќ, Универзитет во Нови Сад, Република Србија
Жан Пол Мејер, Универзитет во Стразбур, Република Франција
Жан Марк Веркруз, Универзитет во Артуа, Република Франција
Регула Бусин, Швајцарија
Натале Фиорето, Универзитет во Перуџа, Италија
Оливер Хербст, Универзитет во Вурцбург, Германија
Шахинда Езат, Универзитет во Каиро, Египет
Џулијан Чен, Универзитет Куртин, Австралија

PALIMPSEST

International Journal for Linguistic, Literary
and Cultural Research

PUBLISHED BY

Goce Delchev University, Faculty of Philology, Stip

EDITOR-IN-CHIEF

Ranko Mladenoski

EDITORIAL BOARD

Victor Friedman, University of Chicago, USA
Tole Belcev, Goce Delchev University, Macedonia
Nina Daskalovska, Goce Delchev University, Macedonia
Alla Sheshken, Lomonosov Moscow State University, Russian Federation
Olga Pankina, NGO Macedonian Cultural Centre, Russian Federation
Astrid Simone Hlubik, King Michael I University, Romania
Alina Andreea Dragoescu Urlica, King Michael I University, Romania
Sunčana Tuksar, Juraj Dobrila University of Pula, Croatia
Saša Vojković, University of Zagreb, Croatia
Sándor Czeglédi, University of Pannonia, Hungary
Éva Bús, University of Pannonia, Hungary
Husejin Ozbaj, GAZİ University, Republic of Turkey
Öztürk Emiroğlu, University of Warsaw, Poland
Elena Daradanova, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Republic of Bulgaria
Ina Hristova, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Republic of Bulgaria
Joseph Ponniah, National Institute of Technology, India
Sathyaraj Venkatesan, National Institute of Technology, India
Petar Penda, University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
Danilo Capasso, University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
Meta Lah, University of Ljubljana, Republic of Slovenia
Namita Subiotto, University of Ljubljana, Republic of Slovenia
Ana Pellicer Sanchez, The University of Nottingham, United Kingdom
Michael Greaney, Lancaster University, United Kingdom
Tatjana Durin, University of Novi Sad, Republic of Serbia
Diana Popovic, University of Novi Sad, Republic of Serbia
Jean-Paul Meyer, University of Strasbourg, French Republic
Jean-Marc Vercruysse, Artois University, French Republic
Regula Busin, Switzerland
Natale Fioretto, University of Perugia, Italy
Oliver Herbst, University of Würzburg, Germany
Chahinda Ezzat, Cairo University, Egypt
Julian Chen, Curtin University, Australia

РЕДАКЦИСКИ СОВЕТ

Луси Караниколова-Чочоровска
Толе Белчев
Нина Даскаловска
Билјана Ивановска
Светлана Јакимовска
Марија Леонтиќ
Јована Караникиќ Јосимовска
Натка Јанкова-Алаѓозовска

ЈАЗИЧНО УРЕДУВАЊЕ

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

ТЕХНИЧКИ УРЕДНИК

Славе Димитров

АДРЕСА

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

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

Меѓународното научно списание „Палимпсест“ излегува двапати годишно во печатена и во електронска форма на посебна веб-страница на веб-порталот на Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип: <http://js.ugd.edu.mk/index.php/PAL>
Трудовите во списанието се објавуваат на следните јазици: македонски јазик, англиски јазик, германски јазик, француски јазик, руски јазик, турски јазик и италијански јазик.
Трудовите се рецензираат.

EDITORIAL COUNCIL

Lusi Karanikolova-Chochorovska
Tole Belcev
Nina Daskalovska
Biljana Ivanovska
Svetlana Jakimovska
Marija Leontik
Jovana Karanikik Josimovska
Natka Jankova-Alagjozovska

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

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

The International Scientific Journal “Palimpsest” is issued twice a year in printed form and online at the following website of the web portal of Goce Delcev University in Stip: <http://js.ugd.edu.mk/index.php/PAL>
Papers can be submitted and published in the following languages: Macedonian, English, German, French, Russian, Turkish and Italian language.
All papers are peer-reviewed.

СОДРЖИНА / TABLE OF CONTENTS

11 ПРЕДГОВОР

Астрид Симоне Хлубик, член на Уредувачкиот одбор на „Палимпсест“

FOREWORD

Astrid Simone Hlubik, member of the Editorial Board of “Palimpsest”

ЈАЗИК / LANGUAGE

15 Jan Holeš

QUELQUES OBSERVATIONS SUR LES

NÉOLOGISMES TERMINOLOGIQUES FRANÇAIS CONTENANT *CYBER-*

Jan Holeš

SOME OBSERVATIONS ON FRENCH TERMINOLOGICAL NEOLOGISMS
CONTAINING *CYBER-*

27 Nadica Negrievska

UN QUADRO GENERALE DEL VOCABOLARIO CALCISTICO ITALIANO
E LA SUA APPLICAZIONE NELL’INSEGNAMENTO DELLA LINGUA
ITALIANA COME LINGUA STRANIERA

Nadica Negrievska

AN OVERVIEW OF ITALIAN FOOTBALL LEXICON AND ITS ROLE IN
TEACHING ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

39 Doris Sava

AGITATION GEGEN IMPFUNGEN. METAPHORISCHE KONZEPTUALI-
SIERUNGEN DER IMPFFEINDLICHKEIT IN BLOG-KOMMENTAREN AUS
DEM *STANDARD* (2021)

Doris Sava

AGITATION AGAINST VACCINATION. METAPHORICAL CONCEPTUALI-
ZATIONS OF VACCINE HOSTILITY IN BLOG COMMENTS FROM *THE
STANDARD* (2021)

51 Ferdi Güzel

ESKİ TÜRKÇE *ARKA-* “ARAMAK...” FİİLİ VE ANLAM ALANI ÜZERİNE
NOTLAR

Ferdi Güzel

NOTES ON THE OLD TURKISH VERB *ARKA-* “TO SEEK...” AND ITS
SEMANTIC FIELD

61 Виолета Јанушева, Марија Стојаноска

ОБРАЌАЊЕТО И МАКЕДОНСКИОТ РОДОВО ЧУВСТВИТЕЛЕН ЈАЗИК

Violeta Janusheva, Marija Stojanoska

ADDRESSING AND MACEDONIAN GENDER SENSITIVE LANGUAGE

- 71 Erëza Rushiti**
AMERICAN VS. BRITISH ENGLISH: A STUDY OF GRAMMATICAL,
VOCABULARY, AND SPELLING DIFFERENCES

КНИЖЕВНОСТ / LITERATURE

- 83 Марија Ѓорѓиева-Димова**
НИЗ ШУМИТЕ НА ИСТОРИЈАТА СО ДВОГЛЕДОТ НА ФИКЦИЈАТА
Marija Gjorgjieva-Dimova
THROUGH THE FORESTS OF HISTORY WITH THE BINOCULARS OF
FICTION
- 95 Весна Кожинкова**
ОТСУТНОТО И ТУЃОТО ВО ЗЕМЈАТА НА БЕГАЛЦИТЕ
Vesna Kozhinkova
THE ABSENT AND THE OTHER IN THE LAND OF THE REFUGEES
- 105 Софија Иванова, Ранко Младеноски**
СИНОНИМНИТЕ ЛИКОВИ СО АКТАНТНА ФУНКЦИЈА НА
ПОМОШНИЦИ ВО МАКЕДОНСКАТА ДРАМА ОД ПРВАТА ПОЛОВИНА
НА 20 ВЕК
Sofija Ivanova, Ranko Mladenoski
THE SYNONYMOUS CHARACTERS WITH THE ACTING FUNCTION OF
HELPERS IN THE MACEDONIAN DRAMA FROM THE FIRST HALF OF
THE 20TH CENTURY
- 117 Şerife Seher Erol Çalışkan**
KUZEY MAKEDONYA TÜRKLERİNDE OLAĞANÜSTÜ İNANÇLAR ve
BUNA BAĞLI OLARAK ORTAYA ÇIKAN UYGULAMALAR
Şerife Seher Erol Çalışkan
EXTRAORDINARY BELIEFS IN THE TURKS OF NORTH MACEDONIA
AND THE PRACTICES THAT ARISE RELATED TO THEM
- 127 Müge Bayraktar**
BARTINEPÇİLER KÖYÜ “SUKIZI” MEMORATININ HALKIN YAŞAYIŞINA
ETKİSİ
Müge Bayraktar
BARTIN EPÇİLER VILLAGE “SU KIZI” MEMORAT’S INFLUENCE ON
THE LOCAL WAY OF LIFE
- 137 Petek Ersoy İnci**
İZMİR’DE YAŞAYAN MAKEDONYALI GÖÇMENLERDE ÇEYİZ GELENEĞİ
VE DÖNÜŞÜMÜ
Petek Ersoy Inci
DOWRY TRADITION AND TRANSFORMATION IN MACEDONIAN
IMMIGRANTS LIVING IN IZMIR

- 149 Luisa Emanuele**
 CHRISTIANA DE CALDAS BRITO: TRA *SAUDADE* E *ARTE DEL ROVESCIO*
Luisa Emanuele
 CHRISTIANA DE CALDAS BRITO: BETWEEN *SAUDADE* AND *REVERSE ART*
- 159 Valbona Kalo**
 DIALOGUE THROUGH BALLADS: CONSTRUCTING MEANING IN BALKAN ORAL TRADITION
- КУЛТУРА / CULTURE**
- 173 Ekaterina Namicheva-Todorovska, Petar Namichev, Aleksandra Jovanovska Hnida**
 RETEX AND GUERILLA DESIGN AS PROMOTERS OF SUSTAINABILITY
- МЕТОДИКА НА НАСТАВАТА / TEACHING METHODOLOGY**
- 185 Blagojka Zdravkovska-Adamova, Suada A. Dzogovic, Aleksandra P. Taneska**
 APPLICATION OF STANDARDS-BASED ASSESSMENT FOR CRITICAL THINKING SKILLS DURING LANGUAGE ACQUISITION
- 197 Branka Grivčevska**
 GLIASPETTI GRAMMATICALI NEI MANUALI DI ITALIANO LS, LIVELLO B1 IN USO NELLE SCUOLE SUPERIORI NELLA MACEDONIA DEL NORD
Branka Grivčevska
 GRAMMATICAL ASPECTS IN ITALIAN L2 TEXTBOOKS, LEVEL B1, USED IN HIGH SCHOOLS IN NORTH MACEDONIA
- 209 Afrim Aliti, Brikena Xhaferi**
 EFL STUDENTS' ATTITUDES TOWARD THE USE OF PODCASTS AS A LANGUAGE LEARNING MEDIUM TO INCREASE LEARNING INTEREST
- 221 Marisa Janku, Livia Xhango**
 INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION IM DAF-UNTERRICHT: EVALUATION UND SELBSTREFLEXION EINER INTERKULTURELLEN UNTERRICHTSSEQUENZ
Marisa Janku, Livia Xhango
 INTERCULTURAL COMMUNICATION IN GERMAN LESSON: EVALUATION AND SELF-REFLECTION ON AN INTERCULTURAL TEACHING SEQUENCE
- 233 Admir Nushi, Daniel Leka**
 INTERKULTURELLE DIDAKTIK MIT FEDERICO GARCÍA LORCAS POESIE: PRAKTISCHE ANWENDUNGEN IM UNTERRICHT

Admira Nushi, Daniel Leka

INTERCULTURAL DIDACTICS IN THE POETRY OF FEDERICO GARCÍA LORCA: PRACTICAL APPLICATION IN THE CLASSROOM

ПРИКАЗИ / BOOK REVIEWS

247 Марија Гркова-Беадер

ВОКАБУЛАРОТ – НАЈВАЖНАТА И НАЈТЕШКАТА ЗАДАЧА ПРИ УСВОЈУВАЊЕ НА СТРАНСКИОТ ЈАЗИК

Marija Grkova-Beadar

VOCABULARY – THE MOST IMPORTANT AND MOST DIFFICULT TASK IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

255 Kalina Maleska

ECOCRITICISM: EXPLORING THE NON-HUMAN WORLD IN AVRAMOVSKA'S NOVEL *ВОДНИ ТЕЛА*

ДОДАТОК / APPENDIX

265 ПОВИК ЗА ОБЈАВУВАЊЕ ТРУДОВИ

ВО МЕЃУНАРОДНОТО НАУЧНО СПИСАНИЕ „ПАЛИМПСЕСТ“

CALL FOR PAPERS

FOR THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL “PALIMPSEST”

ПРЕДГОВОР

Почитувани и ценети читатели,

Уредувачкиот одбор на *Палимјесет* со гордост ви го претставува најновото издание на нашето меѓународно списание со кое ја одбележуваме деветгодишнината од неговото постоење. Како што и се очекува, ова издание содржи нови истражувања од областа на филологијата, методиката и културолошката научна мисла.

Оние кои се со нас сето ова време знаат дека патеката на истражувачкиот развој не била лесна, но со поддршка на нашиот уредувачки тим, рецензентите и, се разбира, авторите кои ни ја доверуваат својата работа, успеавме да ги надминеме сите пречки и предизвици. Денес, *Палимјесет* е меѓународно признато и етаблирано списание. Доказ за тоа е неговото континуирано индексирање во три релевантни меѓународни научни бази на податоци: CEEOL, Index Copernicus и Scopus. Целата посветеност и напорна работа на нашите уредници во развивањето и унапредувањето на *Палимјесет* се покажаа како успешни и денес навистина претставуваме автентично меѓународно научно списание. Изразуваме голема благодарност до сите автори кои особено придонесоа во претходните изданија на списанието. Во ова најново издание се објавуваат вкупно 22 труда од 32 автори и коавтори. Тие се: Јан Холеш, Надица Негриевска, Дорис Сава, Ферди Ѓузел, Виолета Јанушева, Марија Стојаноска, Ереза Рушити (во рубриката „Јазик“); Марија Ѓорѓиева-Димова, Весна Кожинкова, Софија Иванова, Ранко Младеноски, Шерифе Сехер Ерол Чалишкан, Муге Бајрактар, Петек Ерсој Инџи, Луиза Емануеле, Валбона Кало (во рубриката „Книжевност“); Екатерина Намичева-Тодоровска, Петар Намичев, Александра Јовановска Хнида (во рубриката „Култура“); Благојка Здравковска-Адамова, Суада А. Џогановиќ, Александра П. Танеска, Бранка Гривчевска, Африм Алити, Брикена Џафери, Мариса Јанку, Ливиа Џанго, Адмира Нуши, Даниел Лека (во рубриката „Методика на настава“) и Марија Гркова-Беадер, Калина Малеска (во рубриката „Прикази“).

Значајните научни прилози на странските автори од неколку земји (Република Чешка, Романија, Турција, Италија и Албанија) во ова издание на *Палимјесет* уште еднаш потврдуваат дека се стремиме и успеваме да создадеме вистинско меѓународно научно списание. Ова, исто така, го покажува и потврдува нашиот континуиран ангажман за подобрување на квалитетот на секое ново издание на *Палимјесет* со цел да обезбедиме вредна содржина и за домашната, но и за меѓународната научна заедница.

*Асјриџ Симоне Хлубик,
Член на Уредувачкиот одбор на „Палимјесет“*

FOREWORD

Dear and esteemed readers,

We, the Editorial Board of *Palimpsest*, are proud to present the latest issue of our international scientific journal, *Palimpsest*, marking its ninth year. As always, this issue features new research in the fields of philology, methodology, and cultural scientific thought.

Those who have been with us throughout this journey know that our literary path has not always been smooth. However, with the support of our editorial team, our reviewers and, most importantly, the authors who have placed their trust in us, we have overcome numerous challenges. Now *Palimpsest* is an internationally recognized and well-established scientific journal. Evidence of this achievement is our continued indexing in three relevant international scientific journal databases: CEEOL, Index Copernicus and Scopus. The dedication and hard work of our editors in developing and enhancing *Palimpsest* has yielded remarkable results and we are now a truly authentic international scientific publication. We would like to extend our gratitude to all our authors for their contributions to previous issues of the journal. As for our newest issue, it features 22 papers by 32 authors and co-authors. The contributors to this issue are: in Language- Jan Holeš, Nadica Negrievska, Doris Sava, Ferdi Güzel, Violeta Janusheva, Marija Stojanoska, Erëza Rushiti; in Literature- Marija Gjorgjieva-Dimova, Vesna Kozhinkova, Sofija Ivanova, Ranko Mladenoski, Şerife Seher Erol Çalışkan, Müge Bayraktar, Petek Ersoy İnci, Luisa Emanuele, Valbona Kalo; in Culture- Ekaterina Namicheva-Todorovska, Petar Namichev, Aleksandra Jovanovska Hnida; in Teaching Methodology- Blagojka Zdravkovska-Adamova, Suada A. Dzogovic, Aleksandra P. Taneska, Branka Grivčevska, Afrim Aliti, Brikena Xhaferi, Marisa Janku, Livia Xhango, Admira Nushi, Daniel Leka and in Reviews- Marija Grkova-Beader, Kalina Maleska.

The valuable scientific contributions of foreign authors from several countries including the Czech Republic, Romania, Turkey, Italy, and Albania once again reaffirms that we have strived for and succeeded in creating a truly international scientific journal. It also demonstrates our commitment to continuous quality improvement of each issue of *Palimpsest* in order to provide valuable content to both the domestic and, especially, the international scientific community.

*Astrid Simone Hlubik,
Member of the Editorial Board of “Palimpsest”*

ЈАЗИК



LANGUAGE

QUELQUES OBSERVATIONS SUR LES NÉOLOGISMES TERMINOLOGIQUES FRANÇAIS CONTENANT *CYBER-*

Jan Holeš

Université d'Ostrava, République tchèque
jan.holes@osu.cz

Résumé: L'article contient une analyse des 36 néologismes terminologiques proposés par la banque terminologique officielle *FranceTerme*, contenant *cyber-* soit en vedette, soit parmi ses équivalents étrangers. On observe trois cas de figure différents qui se présentent si l'on compare les termes anglais et français : (a) les deux termes contiennent *cyber-* (16 termes, par ex. *cyberactiviste*, *cyberattaque*, *cybercriminalité*), (b) *cyber-* se trouve dans le terme français, mais il est absent dans le pendant anglais (14 termes dans lesquels il remplace divers formants anglais, par ex. *cybercaméra*, *cyberconférence*, *cybermonnaie*), et, finalement, (c) *cyber-* présent dans le terme anglais est rendu différemment en français (4 termes, *diplomatie en ligne*, *dissident*, *-e en ligne*, *internaute* et *mercatique électronique*). Ajoutons pour être complets que deux termes français contenant *cyber-* n'ont aucun équivalent anglais. *Cyber-* garde donc sa productivité dans la terminologie française, même s'il n'y a pas d'exacte symétrie entre les termes anglais et français puisque seulement 16 termes sur 36 convergent sur ce point dans les deux langues.

Mots clés: *terme, terminologie, cyber, néologie, FranceTerme.*

1. *Cyber-* et son étymologie

Le formant *cyber-* témoigne des changements dans la société du XX^e siècle, caractérisés par le fait que le développement scientifique et technologique se produit presque exclusivement au sein des puissances économiques. C'est l'un des changements sociétaux qui a un effet majeur sur les besoins linguistiques et qui signifie un transfert à sens unique de connaissances et de nouveaux produits apportant un flot d'emprunts de vocabulaire technique et scientifique nécessitant des interventions officielles dans la terminologie (Cabré, 1998, p. 4).

L'objectif que se pose le présent article est d'observer le mécanisme de la formation de nouveaux termes contenant *cyber-* et de comparer les termes néologiques français avec leurs pendants anglais. Les mots contenant *cyber-* peuvent au premier abord paraître internationaux, mais leur analyse révèle une autonomie terminologique en français.

De prime abord, *cyber-* est un rejeton du « jardin des racines grecques » dont parle Guiraud (1978, p. 53) dans lequel puisent les différentes sciences et techniques pour former leurs terminologies. Rey (2010) nous apprend que le mot *cybernétique*, dont l'élément *cyber-* a été formé par apocope, est emprunté (en

1834) au grec *kubernêtikê* « art de gouverner », lequel est dérivé de *kubernan* « piloter, diriger » (étant donc apparenté au verbe français *gouverner*). Après avoir été employé au sens étymologique d'« étude des moyens de gouvernement », qui ne s'est pas répandu, le mot commence à désigner, au milieu du XX^e siècle, l'étude des processus de contrôle et de communication chez l'être vivant et la machine (1948), dans le sens proposé par le mathématicien américain Norbert Wiener. En ce qui concerne son usage en français, le même auteur spécifie que:

D'après l'anglo-américain, CYBER- est devenu (1993-94) un élément de mots composés à la mode, avec l'idée d'automatisme informatique, de robotique. Il s'applique surtout par calque de l'anglo-américain, mais aussi avec des formations spécifiques au français. Les composés angloaméricains s'appliquèrent d'abord aux automatismes : *cyborg*, de *cyber-* et *org (anism)*, signifie « organisme électronique humanoïde ». Puis ils se spécialisent dans le domaine de la « toile » (le web ; Internet). (Rey, 2010)

Raus (2001, p. 75) rappelle William Gibson, écrivain américain qui, dans son roman à succès intitulé *Neuromancer* (1984), forge le nouveau mot *cyberspace* pour l'espace virtuel « dans les ordinateurs ou entre eux ». Gibson avait fait le succès non seulement du néologisme, mais surtout de l'élément *cyber-*, qui est depuis devenu très productif partout dans le monde. On doit encore au même auteur *cyberpunk*, un autre néologisme formé de la même manière, qui désigne « un sous-genre dystopique de la science-fiction ». Les deux mots ont ainsi introduit le formant *cyber-* qui connaîtra en France un succès à la fois néologique et terminologique.

Le *Dictionnaire de l'Académie française* (Académie française, 2023) ne contient que deux entrées contenant *cyber-*, à savoir *cybernétique* en tant que nom féminin et adjectif correspondant (« science des systèmes dans lesquels l'effet obtenu agit à son tour, par rétroaction, sur le mécanisme provoquant cet effet, afin d'obtenir un résultat constamment adapté au but désiré »), et *cybernéticien, -ienne*, nom dérivé du précédent (« spécialiste de la cybernétique »). Le *Robert* en ligne (Le Robert, 2023) est beaucoup plus riche sous cet aspect, enregistrant une trentaine de noms contenant *cyber-*. Le *Wiktionnaire* en contient 114, parfois éphémères et ludiques et présentant parfois des hésitations orthographiques (par ex. *cyberarcheteur* / *cyber-acheteur* ou *cyberguerre* / *cyber-guerre*).

Quant à la terminologie officielle, le *Grand dictionnaire terminologique* géré par l'Office québécois de la langue française présente 68 résultats, dont quelques-uns paraissent spécifiques à la culture nord-américaine : *cyberlundi* (← *cyber Monday*, « journée du lundi qui suit immédiatement la célébration de Thanksgiving ou l'Action de grâce aux États-Unis, au cours de laquelle les commerçants offrent des rabais importants sur les achats en ligne ») ou *cybersemaine* (← *cyber week* « semaine débutant le lundi suivant l'Action de grâce américaine, marquée par des rabais importants sur le prix d'achat en ligne de certains produits et par un pic d'activité du commerce électronique »). Nous passerons en revue la terminologie officielle française dans les chapitres 3 et 4.

2. Nature de *cyber-*

Il n'est pas notre intention de rouvrir le débat sur la nature des éléments gréco-latins qui a été bien résumé par Kolaříková (2019). Nous nous limiterons à y ajouter quelques nouvelles références, à Grevisse (1994, p. 241) par exemple, qui considère les mots contenant des formants savants comme composés et qui estime que les éléments grecs, tellement répandus dans le domaine des sciences et des techniques, sont plus nombreux que les éléments latins. Cet auteur signale que les éléments grecs sont parfois pris dans des sens éloignés de leur sens d'origine, ce qu'il démontre en s'appuyant sur l'exemple de *philatélie* provenant de *ateleia* « exemption d'impôt » (*cyber-* étant d'ailleurs un autre bel exemple). Pour Benveniste (1974, p. 171), il s'agit encore de composition lorsque deux éléments identifiables pour le locuteur se conjoignent en une unité dotée d'un signifié unique et constant, ces éléments pouvant être d'origine savante ou être entièrement français. Mitterrand (1972, p. 49) distingue les mots composés « proprement dits » (comme *lave-glace*) et les mots « recomposés », qui comportent au moins un radical privé de toute possibilité d'autonomie (comme *automobile*, *télévision*, *cleptomanie*).

Martinet (1970, p. 135) admet la difficulté de la distinction entre dérivation et composition, mentionnant comme exemple l'élément *télé-*, employé en fait comme un affixe : « [o]n a là une situation linguistique particulière qui ne s'identifie ni avec la composition proprement dite ni, de façon générale, avec la dérivation qui suppose la combinaison d'éléments de statut différent. » Ailleurs, Martinet (1979, p. 244) parle des confixes, qui sont des synthèmes constitués de deux monèmes non libérables, comme *herbivore*, *polychrome*, *psychologue*, etc. Cet auteur distingue des confixés formés à partir de deux éléments grecs (*polyglotte*) ou de deux éléments latins (*plurilingue*) et des confixés hybrides (*monolingue*). De ce point de vue, notre corpus contient surtout des termes constitués d'un confixe (*cyber-*) et d'un monème libre (*cybercriminalité*, *cyberattaque*, *cyberconférence*). Ajoutons que notre corpus contient des formations contenant un emprunt anglais, comme *cybersquat* et *cybersquatteur*, *-euse*. En dehors du corpus, on trouvera aussi, à côté d'autres emprunts à l'anglais (*cyberpunk*, *cybershop*), des emprunts à l'arabe (*cyberdjihadisme*, *cyberdjihadiste*). Le terme *confixe* est employé également par Kocourek (1982, p. 94), qui réduit ces racines savantes au fonds morphématique des langues classiques, du grec et du latin, et qui en donne une longue liste, où *cyber-* ne figure pas encore.

Pruvost et Sablayrolles (2003, p. 106-107) remarquent que les débats sur le statut de ces créations sont « un peu vains », car ces formants partagent certains traits à la fois avec la composition et avec la dérivation, mais la « ressemblance avec des mots composés grecs empruntés [...] incite à les traiter plutôt comme des mots composés ». Plus récemment, on a vu le terme *fracto-lexème* pour un fragment de lexie qui prend le sens de l'ensemble dont il n'était qu'un élément constitutif, comme *télé-* qui signifie *télévision* dans *télespectateur* (Morel et Sablayrolles, 2020, p. 150). Ainsi, les mots formés à partir des éléments *info-* (apocope d'*informatique* ou d'*information*), *narco-* (de *narcotique*) ou *télé-* (de *télévision*) seraient des fracto-composés (p. 162) et *cyber-*, apocope de *cybernétique*, le serait aussi.

D'autres auteurs préfèrent de parler de préfixes, comme Otman (2000, p. 379), qui ajoute que *cyber-* est non seulement nominal (c'est le cas de tous les termes de notre corpus), mais qu'il peut être aussi adjectival (*cyberspatial*, *cyberculturel*, *cyberbiologique*, etc.), étant en plus capable d'emploi en qualité d'adjectif invariable (*culture cyber*, *réseaux cyber*, *années cyber*, etc.). Martincová (2017) et Šabršula (1983, p. 102) emploient le terme préfixoïde pour un morphème occupant une position de transition entre un morphème radical et un préfixe. La *Commission générale de terminologie et de néologie* elle-même (devenue, en 2015, la *Commission d'enrichissement de la langue française*) parle de *cyber-* comme de préfixe, par ex. dans sa *Recommandation sur les équivalents français du préfixe e-* publiée au *Journal officiel* du 22 juillet 2005. Comme nous allons travailler avec le corpus émanant de la *Commission*, c'est le choix terminologique auquel nous adhérons dans notre texte, bien que nous reconnaissons la relevance des approches différentes.

3. Description du corpus

Nous avons fait nos observations en nous basant sur 36 néologismes terminologiques compris dans *FranceTerme* contenant l'élément *cyber-* soit en vedette, soit parmi les équivalents étrangers et les termes synonymiques.¹ Conformément à nos attentes, ces termes appartiennent majoritairement au domaine de l'informatique, mais aussi à ceux de la communication, des télécommunications, de la politique, de la défense, des relations internationales, des sciences humaines et du droit.

FranceTerme, banque terminologique française officielle, est un outil de l'aménagement terminologique² que nous comprenons, avec Rousseau (2005, p. 97) comme un

domaine d'intervention de l'aménagement linguistique visant la description, la modernisation ou le développement des terminologies, leur diffusion sociale, dans une ou plusieurs langues, dont l'État ou un acteur social faisant autorité préconise l'usage.

La banque comprend les termes recommandés par la *Commission d'enrichissement de la langue française* qui ont été publiés au *Journal officiel*. En tout, il s'agit d'environ 9 000 termes à la date de la rédaction de cet article, qui ont été publiés depuis 2008.³ En dehors des fiches terminologiques, la banque offre des contenus éditoriaux, des ressources terminologiques, une boîte à idées, une infolettre du dispositif, etc. Les termes publiés sur *FranceTerme* deviennent officiels et obligatoires en vertu de l'Article 11 du *Décret n° 96-602 du 3 juillet*

¹ À la fin du mois de novembre 2023.

² Pour une description de la terminologie officielle en France avant la Loi de 1994, voir par ex. Gaudin (1993, 45-49).

³ Avant cette date, les recommandations de la Commission étaient contenues dans la banque terminologique CRITER. Au moment de son lancement, en 2001, ont été versés dans CRITER les termes et expressions issus de la révision des arrêtés de terminologie publiés au *Journal officiel* de 1972 à 1996 (année de parution du *Décret no 96-602 relatif à l'enrichissement de la langue française*, instaurant la CELF), ainsi que ceux publiés depuis 1997. Pour une analyse des néologismes terminologiques publiés au *Journal officiel* en 2023, voir Hodková (2024).

1996 relatif à l'enrichissement de la langue française

dans les décrets, arrêtés, circulaires, instructions et directives des ministres, dans les correspondances et documents, de quelque nature qu'ils soient, qui émanent des services et des établissements publics de l'État,

et, en vertu des Articles 5 et 14 de la *Loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française (Loi Toubon)*, dans

Les contrats auxquels une personne morale de droit public ou une personne privée exécutant une mission de service public sont parties [...].

La même loi stipule que

L'emploi d'une marque de fabrique, de commerce ou de service constituée d'une expression ou d'un terme étrangers est interdit aux personnes morales de droit public dès lors qu'il existe une expression ou un terme français de même sens [...].

Kolářiková (2019) a constitué un corpus de 459 mots construits avec *cyber-*, constatant que « *cyber* est toujours productif d'un point de vue qualitatif (il peut construire des composés non attestés et combler ainsi les lacunes du lexique attesté), ainsi que d'un point de vue quantitatif, car il peut être appliqué à un grand nombre de bases et produire un grand nombre de composés. » (Kolářiková, 2019, p. 50). La Figure 1 montre que son usage dans la formation de nouveaux termes officiels est assez fréquent depuis 2017. Le terme *internaute* « utilisateur de l'internet », en tant que synonyme du terme *cybernaute*, est le plus ancien, datant de 1999, tandis que les termes *cyberattaque par envoi massif d'identifiants* et *cyberattaque par cassage de mot de passe* sont les ajouts les plus récents.

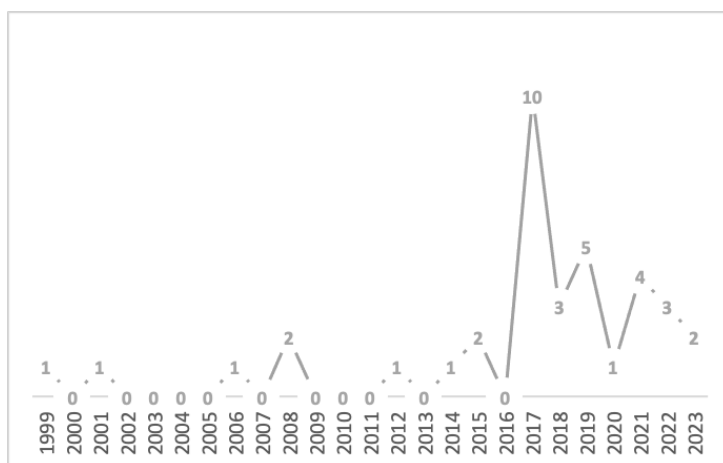


Figure 1. Fréquence de *cyber-* dans la formation de nouveaux termes

4. Analyse du corpus

4.1. Cyber- rendu par cyber-

On rencontre trois cas de figure si l'on compare les équivalents anglais avec les termes français proposés par la Commission. Nous trouvons d'abord la situation la plus simple et la plus fréquente, avec les termes source et les termes cible qui convergent, les deux contenant l'élément *cyber-*. Appartiennent à cette catégorie 14 termes simples et 2 termes complexes de notre corpus.

- *cyberactiviste* ← *cyberactivist, hacktivist* ;
- *cyberattaque* ← *cyberattack*⁴ ;
- *cybercriminalité* ← *cybercrime* ;
- *cyberdéfense* ← *cyberdefence* ;
- *cyberdépendance* ← *cyberaddiction* (*addiction au numérique*, proposé comme synonyme est un calque de l'angl. *digital addiction*⁵) ;
- *cyberespace* ← *cyberspace* ;
- *cyberespionnage* ← *cyber espionnage, cyber intelligence, CYBINT, cyber spying* ;
- *cyberharcèlement* ← *cyberbullying, cyberharassment, cyberstalking, Internet bullying, online bullying* ;
- *système cyberphysique* ← *cyber-physical system, CPS* ;
- *cyberprotection* ← *cyberprotection* ;
- *cyberrésilience* ← *cyberresilience* ;
- *cybersécurité* ← *cybersecurity* ;
- *cybersquat* ← *cybersquatting* ;
- *cybersquatteur, -euse* ← « *cybersquatter* » ;
- *cyberterrorisme* ← *cyberterrorism* ;
- *cyberdéfense militaire* ← *military cyberdefence*).

Tous les termes sont des emprunts à l'anglais, parfois naturalisés par modification de leur suffixe (par ex. *cyberactiviste* ou *cyberattaque*) ou par l'ajout de signes diacritiques français (par ex. *cyberdéfense* ou *cyberrésilience*), etc. Quelques-uns sont des calques évidents des termes anglais (par ex. *système cyberphysique* ou *cyberdéfense militaire*).

4.2. Cyber- exclusivement dans les termes français

Parfois, nous trouvons *cyber-* en français là où ce préfixe n'est pas présent en anglais. C'est le cas de 6 termes simples et de 8 termes complexes de notre corpus. Dans ces termes, *cyber-* remplace divers formants anglais, par ex. *net*, *web*, *network*, *crypto*, et *e-* :

⁴ Lorsqu'il y a deux variantes orthographiques en anglais (*cyber attack* – *cyberattack*), nous ne citons que le terme simple. En cas de plusieurs synonymes (comme *cyberbullying, cyberharassment, cyberstalking, Internet bullying, online bullying* pour *cyberharcèlement*), nous les citons tous.

⁵ Les deux termes circulent dans les médias francophones : « Une cyberdépendance bien réelle » (*Le Monde*, 07/02/2001, https://www.lemonde.fr/archives/article/2001/02/07/une-cyberdependance-bien-reelle_4152468_1819218.html) ou « Addiction numérique : comment se libérer des écrans et reprendre le contrôle ? » (*Radio Télévision Belge de la Communauté Française*, 18/10/2024, <https://www.rtb.be/article/addiction-numerique-comment-se-liberer-des-ecrans-et-reprendre-le-contrôle-11447528>).

- *cybercaméra* ← *webcamera, webcam* ;
- *cyberconférence* ← *e-conference, web conference, web conferencing* ;
- *cyberjeton* ← *coin, crypto asset, token* ;
- *cybermilitant, -e* ← *netroot, netroots activist* ;
- *cybermonnaie* ← *crypto currency, cryptocurrency* ;
- *cyberrenseignement* ← *computer network exploitation / CNE*.

Le terme *cyberconférence* est le seul cas où le préfixe *cyber-* remplace l'élément *e-* si nous considérons *e-conference* comme son équivalent anglais (mais les synonymes *web conference* et *web conferencing* sont également mentionnés). D'après la *Recommandation sur les équivalents français du préfixe e-* (République française, 2005), *cyber-* comme équivalent de *e-* est « peu satisfaisant sur le plan étymologique », mais « il peut cependant se révéler utile dans certains cas, ne serait-ce que pour son caractère concret et évocateur ».

En ce qui concerne l'usage de *cyber-* dans *cybermonnaie* au lieu de *cryptomonnaie* auquel on s'attendrait sous l'influence de l'angl. *cryptocurrency*, le lecteur trouvera la raison du rejet de *crypto-* par la *Commission d'enrichissement de la langue française* dans la rubrique *Clin d'œil* sur *FranceTerme* : « les techniques cryptologiques ne sont pas réservées aux jetons : les billets de banque contiennent des signes invisibles au public, les systèmes de paiement électroniques utilisent également des procédés cryptographiques ».⁶ Le terme *cybermonnaie* a connu un certain développement au cours des années. Le *Journal officiel* du 22/01/2022 le range dans le domaine *Finance/Internet – Informatique*, avec la définition « ensemble de cyberjetons de même nature pouvant servir à des paiements, à l'instar d'une monnaie ayant cours légal ». La publication a annulé et remplacé celle du *Journal officiel* du 23 mai 2017 qui mettait le terme dans le domaine *Finance-Télécommunications/Internet* et proposait la définition « monnaie dont la création et la gestion reposent sur l'utilisation des techniques de l'informatique et des télécommunications ». Le mot se retrouve dans le terme complexe *détourneur de cybermonnaie*. *Cyberjeton* suit cette logique, ainsi que les termes complexes dont il fait partie (*offre au public de cyberjetons, titrisation en cyberjetons, cyberjeton indexé*). Aucun des équivalents sources ne contient *cyber-*.

Le terme français peut devenir plus descriptif grâce au préfixe *cyber-*, comme dans les termes *cyberattaque par cassage de mot de passe* (← angl. *brute force attack*) et *cyberattaque par envoi massif d'identifiants* (← angl. *credential stuffing attack*). En effet, les pendants anglais n'évoquent nullement que les activités en question ont lieu sur l'internet ni comment les fouineurs (terme recommandé depuis 1999 pour *hacker*) accèdent aux comptes en ligne. Dans certains cas, la motivation du choix d'un terme est différente entre les deux langues, mais leur descriptivité est comparable, par ex. *opérations dans le cyberspace* (← angl. *computer network operations*) ou *cyberattaque persistante* (← angl. *advanced persistent threat*).

⁶ Malgré cet argument, *cryptomonnaie* est courant dans les médias francophones où ce terme apparaît parallèlement au terme *cybermonnaie* : « Les cryptomonnaies, un investissement générationnel » (*Le Monde*, 18/11/2024, https://www.lemonde.fr/argent/article/2024/11/18/les-cryptomonnaies-un-investissement-generationnel_6401114_1657007.html), « Cybermonnaies : le marché des levées de fonds tente de s'organiser » (*Les Échos*, 02/11/2017, <https://www.lesechos.fr/2017/11/cybermonnaies-le-marche-des-levees-de-fonds-tente-de-sorganiser-2033445>).

4.3. Cyber- anglais rendu par un terme différent

Relativement rares sont les cas où les termes sources contenant *cyber-* sont rendus par un terme ne contenant pas ce préfixe. Il s'agit de quatre termes :

- *diplomatie en ligne* ← *cyberdiplomacy, digital diplomacy, e-diplomacy* ;
- *dissident, -e en ligne* ← *cyberdissident* ;
- *internaute* ← *cybernaut* ;
- *mercatique électronique* ← *cybermarketing, electronic marketing*.

Le terme *diplomatie en ligne* a été formé en conformité avec la *Recommandation sur les équivalents français du préfixe e-* de la Commission générale de terminologie et de néologie (République française, 2005) qui « déconseille l'emploi du préfixe *e-* sous toutes ses graphies (*e-*, *é-*, *i-*) pour désigner les activités fondées sur les réseaux informatiques et de télécommunication » et qui recommande l'utilisation d'*en ligne* comme la meilleure solution.⁷ Cependant, si le terme source était uniquement *e-diplomacy*, le terme ne figurerait pas dans notre corpus. *FranceTerme* propose également les synonymes *cyberdiplomatie* et *cyberdissident, -e* qui correspondent aux termes source en anglais. Le terme *internaute* est un mot valise construit sur *Internet* et *astronaute*. Le *Grand dictionnaire terminologique* propose également le mot *cybernaute*, un autre mot valise issue de la contraction des mots *cyberespace* et *astronaute* (Office québécois de la langue française, 2023).

5. Conclusions

Les trois situations décrites plus haut représentent le triple destin que peut avoir le préfixe *cyber-* en français dans notre corpus de 36 termes français. Soit le préfixe du terme source anglais se maintient en français (14 termes simples et 2 termes complexes, c.-à-d. 16 termes), soit il apparaît, pour divers motifs, là où il n'était pas présent en anglais (6 termes simples et 8 termes complexes, c.-à-d. 14 termes), soit, enfin, il disparaît dans le terme français nouvellement forgé (4 termes). Ajoutons que deux termes contenant *cyber-* n'ont aucun équivalent anglais sur *FranceTerme* : *renseignement intéressant la cyberdéfense militaire* et *cyberjustice*. La rareté des termes sans équivalent anglais signale que l'on a affaire à une terminologie transposée de l'environnement anglophone, une *néonymie d'appoint, pour reprendre le terme* de Rondeau (1984, p. 124) ou une *terminologie secondaire* selon Humbley (2012, p. 113). Cependant, tout en s'inspirant de l'anglais, le français remplace et ajuste les termes et les adapte à ses propres règles et besoins. Cette approche culturelle et linguistique sert à « éviter que, dans certains domaines, les professionnels soient obligés de recourir massivement à l'utilisation de termes étrangers » (Ministère de la Culture, 2023).

⁷ Dans les médias francophones, le lecteur trouvera *diplomatie en ligne* (*Swissinfo.ch*, 08/02/2021 : « Que vaut cette diplomatie en ligne ? », <https://www.swissinfo.ch/fre/economie/la-diplomatie-multilat%3%a9rale-%3%a0-l-%3%a8re-de-la-covid-19/46344914>), ainsi que *cyberdiplomatie* (*Radio France*, 28/02/2017 : « L'ambassadeur pour la cyberdiplomatie reconnaît que désormais, « le monde entier est en cyberguerre (...) Pour le moment il n'y a pas eu de pertes humaines » », <https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/l-invite-de-7h50/david-martinon-le-monde-entier-est-en-cyberguerre-9974370>). Le site du Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères de France utilise *diplomatie numérique*, terme calqué sur l'anglais *digital diplomacy* (« Quels sont les grands principes de la diplomatie numérique de la France ? », 04/2020, <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangetere-de-la-france/diplomatie-numerique>).

Comme on l'a vu dans les exemples cités plus hauts, la présence d'un terme dans *FranceTerme* n'exclut pas la possibilité que d'autres termes ou d'autres variantes de ce terme soient en circulation dans les milieux professionnels, au sein des entreprises, dans les médias, sur l'internet ou ailleurs. De plus, les termes ne sont contraignants que sur le territoire français. On peut observer une variation diatopique pour quelques termes utilisés hors métropole (par ex. *attaque du cyberspace* à côté de *cyberattaque* sur *Termium Plus* du Gouvernement du Canada (Gouvernement du Canada, 2023) ou *attaque par force brute* donné sur le *Grand dictionnaire terminologique* de l'Office québécois de la langue française comme synonyme de *cyberattaque par cassage de mot de passe* proposé par *FranceTerme* (Office québécois de la langue française, 2023). Dans certains domaines, surtout s'ils sont étroitement liés à la culture, la variation terminologique peut être extrême, ce qui contrarie fortement l'idéal wüstérien de l'univocité du terme (Holeš et al., 2024, pour la variation des néologismes juridiques à travers quatre banques terminologiques francophones).

Les termes de *FranceTerme* ne représentent pas une liste exhaustive des termes d'un domaine donné ni la totalité des termes nouveaux. En particulier, ne sont pas inclus « les termes spécialisés en usage de longue date ou tous les termes étrangers rencontrés dans un milieu professionnel ou scientifique donné pour lesquels on peut trouver définition et traduction dans des bases ou des ouvrages spécialisés ou multilingues » (Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2019). Notre corpus constitue un échantillon représentatif des avatars du préfixe *cyber-* dans la langue spécialisée de laquelle il ne tend aucunement à disparaître, pas même après les quatre décennies écoulées depuis la parution de *Neuromancer* de William Gibson où il a commencé d'essaimer. De prime abord, on s'attendrait à une convergence significative des termes français et des termes anglais contenant un préfixe grec, facilement transposable à travers les grandes langues indo-européennes, comme le remarque Rey (1979, p. 68). Cependant, seuls 16 termes sur 36 se correspondent vraiment dans les deux langues, les autres représentant un piège pour les interprètes, traducteurs, lexicographes et étudiants, mais aussi pour la communication scientifique entre les experts du même domaine, dans un contexte globalisé où les termes circulent de plus en plus vite entre les différentes langues.

Bibliographie

Académie française (2023). *Dictionnaire de l'Académie française* (9^e éd.). Consulté le 10 décembre 2023. <https://www.dictionnaire-academie.fr>.

Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale. Volume II*. Paris : Gallimard.

Cabré, M. T. (1998). *Terminology: Theory, methods and applications*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2019). *Guide des bonnes pratiques à l'usage des experts de la Commission d'enrichissement de la langue française* (2^e éd.). Consulté le 10 décembre 2023. https://www.culture.gouv.fr/content/download/210388/file/Guidedesbonnespratiques_2019_enligne_dp.pdf.

- Gaudin, F. (1993). *Pour une socioterminologie. Des problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- Gouvernement du Canada (2023). *TERMIUM Plus*. Consulté le 13 décembre 2023. <https://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2alpha/alpha-fra.html?lang=fra>.
- Grevisse, M. (1993). *Le bon usage* (13^e éd.). André Goosse (Éd.). Paris / Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Guiraud, P. (1978). *Les mots savants* (2^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Hodková, K. (2024). Pour une analyse des néologismes terminologiques publiés en 2023. *Studia Romanistica*, 24(2), 7-22. <https://doi.org/10.15452/SR.2024.24.0009>.
- Holeš, J., Honová, Z. & Resslerová, V. (2024). Variation diatopique dans la terminologie juridique. Analyse des néologismes juridiques dans FranceTerme, dans le Grand dictionnaire terminologique, dans TERMIUM Plus® et TERMDAT. *Studies about Languages / Kalby studijos*, 44, 97-106. <https://doi.org/10.5755/j01.sal.1.44.36059>.
- Humbley, J. (2012). Retour aux origines de la terminologie : l'acte de dénomination. *Langue française*, 174, 111-125. <https://doi.org/10.3917/lf.174.0111>.
- Kocourek, R. (1982). *La langue française de la technique et de la science*. Wiesbaden : Oscar Brandstetter.
- Kolářiková, D. (2019). À propos de la productivité lexicale actuelle du formant « cyber ». *Romanica Olomucensia*, 31(1), 37-51. <https://doi.org/10.5507/ro.2019.003>.
- Le Robert (2023). *Le Robert. Dico en ligne*. Consulté le 2 décembre 2023. <https://dictionnaire.lerobert.com/explore/def/C/386>.
- Makri-Morel, J. & Sablayrolles, J.-F. (2020). Nature morphologique des néologismes espagnols et français. In V. Arigne, S. Pech-Pelletier, C. Rocq-Migette & J.-F. Sablayrolles (Éds.), *Études lexicales. Mélanges offerts à Ariane Desporte*. Paris : Université Sorbonne, 147-168.
- Martincová, O. (2017). Prefixoid. In P. Karlík, M. Nekula & J. Pleskalová (Éds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Consulté le 10 décembre 2023. <https://www.czechency.org/slovník/PREFIXOID>.
- Martinet, A. (1970). *Éléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.
- Martinet, A. (1979). *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris : Didier / Crédif.
- Ministère de la Culture (2023). *FranceTerme*. Consulté le 5 décembre 2023. <https://www.culture.fr/franceterme>.
- Mitterrand, H. (1972). *Les mots français*. Paris : Presses universitaires de France.
- Office québécois de la langue française (2023). *Le Grand dictionnaire terminologique*. Consulté le 5 décembre 2023. <https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca>.
- Otman, G. (2000). Le Vocabulaire de l'informatique et des technologies de l'information et de la communication. In G. Antoine & B. Cerquiglini (Éds.), *Histoire de la langue française. 1945-2000*. Paris : CNRS, 371-396.
- Pruvost, J. & Sablayrolles, J.-F. (2003). *Les néologismes*. Paris : Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.pruvo.2003.01>.
- Raus, R. (2001). Productivité de cyber et hyper dans le lexique français d'Internet. *La linguistique*, 37, 71-88. <https://doi.org/10.3917/ling.372.0071>.
- République française (1994). *Loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française*. Consulté le 10 décembre 2023. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000006421224/#LEGIARTI000006421224>.
- République française (1996). *Décret n°96-602 du 3 juillet 1996 relatif à l'enrichissement de la langue française*. Consulté le 10 décembre 2023. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000378502>.

République française (2005). *Recommandation sur les équivalents français du préfixe e-*. Consulté le 10 décembre 2023. https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=NFP-zF-1mggwV16GnVpma_aib6MI9xQU-us85fgyoEk=.

Rey, A. (1979). *La terminologie : noms et notions*. Paris : Presses universitaires de France.

Rey, A. (dir.) (2011). *Dictionnaire historique de la langue française* (Édition numérique). Paris : Les Dictionnaires Le Robert.

Rondeau, G. (1984). *Introduction à la terminologie* (2^e éd.). Gaëtan Morin éditeur.

Rousseau L.-J. (2005). Terminologie et aménagement des langues. *Langages*, 157, 93-102. <https://doi.org/10.3406/lgge.2005.977>.

Šabršula, J. (1983). *Základy francouzské lexikologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Jan Holeš

University of Ostrava, Czech Republic

Some Observations on French Terminological Neologisms Containing Cyber-

Abstract: The article contains an analysis of 36 terminological neologisms proposed by the official terminology bank *FranceTerme*, containing *cyber-* either in the headword, or among its foreign equivalents. Three cases may arise if we compare English and French terms: (a) both terms contain *cyber-* (16 terms, e.g. *cyberactiviste*, *cyberattaque*, *cybercriminalité*), (b) *cyber-* is present in the French term, but it is absent in English (14 terms in which it replaces various English formants, e.g. *cybercaméra*, *cyberconférence*, *cybermonnaie*), and, finally, (c) *cyber-* is rendered differently in French (4 terms, *diplomatie en ligne*, *dissident*, *-e en ligne*, *internaute*, and *mercatique électronique*). Two terms containing *cyber-* have no English equivalents. *Cyber-* maintains its productivity in French terminology, even if there is no exact symmetry between the English and French terms and only 16 out of 36 terms correspond on this point in both languages.

Keywords: *term; terminology; cyber; neology; FranceTerme.*

UN QUADRO GENERALE DEL VOCABOLARIO CALCISTICO ITALIANO E LA SUA APPLICAZIONE NELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA COME LINGUA STRANIERA

Nadica Negrievska
Università Goce Delcev – Stip
nadica.markoska@ugd.edu.mk

Abstract: Il calcio italiano rappresenta un fenomeno sociale, economico e linguistico: possiede un proprio lessico specialistico utilizzato anche da coloro che non mostrano un particolare interesse e una dedizione a questo gioco perché vivono in un ambiente in cui si parla costantemente di calcio.

Le esperienze dimostrano che conoscere e imparare una lingua straniera significa soprattutto imparare a usare in modo appropriato i diversi registri di quella lingua, sviluppando capacità comunicative in ambito sociolinguistico e pragmatico. Il linguaggio del calcio è una lingua davvero speciale e come tale ha alcune caratteristiche proprie.

L'argomento di studio di questo articolo è quello di identificare e analizzare il lessico calcistico italiano e di riflettere come può essere applicato nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. L'obiettivo nella scelta di questo argomento è quello di produrre un articolo con contenuti scientifici e pratici e di avere un'idea chiara riguardo alle tendenze moderne nella ricerca linguistica sui linguaggi settoriali.

Parole chiave: *lessico calcistico, linguaggi settoriali, insegnamento, lingua italiana.*

Introduzione

Il calcio è uno sport, uno spettacolo, una passione, un rituale. Il linguaggio calcistico è pieno di termini religiosi. “Un campionato di calcio” come ha scritto Piero Brunello “ricalca qualcosa che sta a metà tra le scadenze dell'anno liturgico e il destino dell'anima nella chiesa cattolica” (Foot, 2010, p. 369).

Parlare di questo sport significa riferirsi ad un vero e proprio fenomeno sociale perché esiste un'interconnessione tra ogni gesto dello spettatore, del giornalista, dell'attore della recita domenicale e la realtà sociale cui appartiene. I tifosi del calcio sono personaggi commoventi, enciclopedie viventi del proprio club, depositari di una ricca tradizione orale, disposti a sacrificare ogni guadagno, ogni ora del proprio tempo, ogni altro ‘amore’ per ‘seguire’ una squadra (Barba, 2007).

Il seguente lavoro ha come oggetto di studio quello di fornire un quadro generale del vocabolario calcistico italiano e della sua applicazione

nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera.

La motivazione principale riguarda l'importanza del lessico calcistico da un punto di vista glottodidattico. La popolarità di questo sport potrebbe motivare gli studenti a imparare il lessico associato al calcio visto che è rilevante per i loro interessi. Il lessico del calcio è ricco di una varietà di termini tecnici usati solo in determinati contesti. Studiando questi termini gli studenti hanno la possibilità di sviluppare capacità di comprensione e produzione orale e scritta in contesti specializzati.

Il vocabolario calcistico italiano

Per condurre un'analisi in modo completo e significativo abbiamo tenuto in considerazione non tanto la quantità di articoli quanto la profondità e la qualità dell'analisi di ciascun articolo. Pertanto, l'accento è posto sull'esplorazione dettagliata e comprensiva di un numero limitato di casi di studio rilevanti. Sul numero degli articoli ha influenzato la disponibilità di articoli nonché la loro accessibilità.

Per l'analisi del lessico del calcio abbiamo consultato i quotidiani sportivi italiani *La gazzetta dello sport* e *Corriere dello sport*, nonché le riviste di calcio *Guerin sportivo*, *Forza Milan* e *Hurrà Juventus*. Gli esempi estratti dal quotidiano *La gazzetta dello sport*, edizione del 26 giugno del 2010, sono contrassegnati con il marchio (GdS), mentre gli esempi estratti dal quotidiano *Corriere dello sport*, edizione del 25 giugno del 2010, sono contrassegnati con il marchio (CdS). Una piccola parte degli esempi sono tratti dal quotidiano *Il Giornale*, edizione del 12 luglio del 2010, e riportano la sigla (G). Inoltre, gli esempi che abbiamo analizzato dalle riviste di calcio *Guerin sportivo*, *Forza Milan* e *Hurrà Juventus* sono contrassegnati con i seguenti simboli secondo la loro edizione: (GS, luglio 2010), (GS, agosto 2010), (FM, maggio 1997), (FM, giugno 1997), (FM, luglio/agosto 1997), (HJ, maggio 1997) e (HJ, febbraio 1998). I restanti esempi, presi da vari siti internet, riportano tra parentesi il sito da cui sono stati estratti.

Nelle pagine che seguono, analizzeremo il vocabolario calcistico italiano distinguendo i seguenti procedimenti: utilizzo di prestiti e calchi provenienti dalla lingua inglese, risemantizzazione di unità lessicali già usate nella lingua comune o in altre lingue speciali, nonché formazione di nuove unità lessicali mediante procedimenti morfologici.

Per quanto riguarda la scelta dei termini da analizzare, abbiamo cominciato da una revisione della letteratura esistente nel campo del lessico calcistico. Abbiamo anche consultato fonti autoritative come regolamenti ufficiali, manuali tecnici, pubblicazioni accademiche nel settore sportivo. Dopo una lunga revisione e consultazione abbiamo utilizzato il criterio di rilevanza e di utilizzo comune per identificare i termini più comuni e significativi nel vocabolario calcistico. Tutti i termini calcistici che abbiamo analizzato sono rilevanti nel contesto del gioco e comunemente usati nei discorsi calcistici. Un altro criterio molto importante è la frequenza d'uso dei termini. I termini più frequentemente utilizzati sono generalmente quelli più importanti nel contesto del calcio e quindi essenziali da includere nell'analisi. La frequenza d'uso può aiutare a stabilire quali termini

sono consolidati e standardizzati nel lessico calcistico.

Tra i vari esempi analizzati, abbiamo notato un gran numero di prestiti non adattati e calchi linguistici dalla lingua inglese. Il lessico calcistico italiano contiene principalmente prestiti dalla lingua inglese per il fatto che il calcio come sport è apparso in Inghilterra nella seconda metà del XIX secolo. All'inizio di questo secolo, i termini calcistici nazionali erano ancora in uso nel lessico italiano e qualsiasi uso di anglicismi era preceduto da ulteriori spiegazioni. Successivamente, la situazione è cambiata e nella lingua del calcio si nota un gran numero di termini inglesi.

Secondo la tradizionale classificazione da parte dello studioso svizzero Ernst Tappolet (Saržoska, 2009) abbiamo diviso i prestiti in due gruppi: prestiti di necessità, quelli che portano qualcosa di nuovo di cui non c'è già un corrispondente, e che venivano perciò considerati una "necessità" e prestiti di lusso, i prestiti di cui esiste già un corrispondente, che Tappolet interpretava dunque come scelte "di lusso". Il prestito di necessità ha una funzionalità nel senso che descrive qualcosa di nuovo, cioè indica un referente inesistente nella lingua di arrivo. Segnaliamo alcuni dei prestiti linguistici di necessità usati nel lessico del calcio:

- (1) Serve un *assist* di Capdevilla. (G)
- (2) Sartor è gravemente colpevole in occasione del gol di Alenichev, che lo salta troppo facilmente con un *dribbling*. (GdS)
- (3) Prima lo *stop* di petto, poi il sombrero e infine il tiro al volo da fuori area che va infilarsi in rete. (<https://video.gazzetta.it/>)
- (4) Lo staff medico dell'Inghilterra ha recuperato il 29enne *stopper* del Tottenham. (GdS)

I prestiti di lusso o prestiti di moda come li chiama Tagliavini sono dovuti a scopi stilistici o di promozione sociale (Tagliavini, 1962). Con essi il parlante tende a preferire forme considerate di maggior prestigio o che soddisfino meglio i suoi bisogni espressivi. A volte l'uso di tali prestiti è determinato da motivi di praticità (*corner* è più economico di *calcio d'angolo*), più spesso da pigrizia o anche snobismo perché sono superflui e non compiono nessuna funzione. Rappresentano solo una copia di una parola già esistente nella lingua che assume il prestito. Elenchiamo alcuni prestiti di lusso che si usano nella lingua del calcio: *bomber* (in italiano si utilizza il termine equivalente *cannoniere*); *club* (i sinonimi italiani sono *associazione* e *società*); *match* (nella lingua italiana questo nome è spesso sostituito dai termini *gara* e *partita*); *mister* o *coach* (questi due prestiti sono usati per sostituire il sostantivo italiano *allenatore*); *supporter* (sostituito dall'equivalente italiano *tifoso*). Vediamo alcuni esempi in cui sono utilizzati i sopraccitati prestiti di lusso:

- (5) All'Olanda è mancato un *bomber*. (G)
- (6) Ma è possibile che i nostri *club* siano così miopi? (G)
- (7) Questo *match* l'ha vinto Ivan Drago. (GdS)
- (8) Ho solo pensato a fare quello che mi ha chiesto il *mister* e non entro nel merito delle sue scelte. (CdS)
- (9) Nella speciale classifica dedicata ai *supporter*, medaglia d'oro alle spalle

dei *supporter* del Chievo. (CdS)

Un tipo particolare di prestiti linguistici sono i calchi. Il calcio consiste, come il prestito, nella ripresa di un modello straniero da parte di una lingua. Tutti i calchi che abbiamo analizzato hanno una corrispondenza semantica e strutturale con il termine inglese: *ala* (calco del termine inglese *winger*); *allenatore* (calco del sostantivo inglese *trainer*); *area di rigore* (calco del nome composto inglese *penalty area*); *attaccante* (calco del termine inglese *forward*); *mediano* (calco del termine inglese *half* che si utilizzava nella lingua italiana fino agli anni '30 quando era definitivamente sostituito dal termine italiano *mediano*):

- (10) Una partita decisa da un gol di un'*ala* destra. (CdS)
- (11) E Marcello Lippi è *allenatore* insuperabile quando ci sono obiettivi da fissare. (G)
- (12) Piangerelli è caduto nell'*area di rigore*, ma Trentalange ha visto bene e non ha fischiato il rigore. (GdS)
- (13) La classifica dei migliori *attaccanti* del campionato di calcio 2010-2011. (<http://www.serieanews.com>)
- (14) Dunga era una buona sintesi dei due *mediani* brasiliani. (GdS)

Un'altra caratteristica molto importante del lessico calcistico è la cosiddetta risemantizzazione semantica. Si tratta di attribuzione di un nuovo significato a un elemento lessicale esistente, che così diventa un neologismo semantico. Nei linguaggi speciali, la risemantizzazione è uno dei meccanismi di creazione di nuovi termini più comuni. Questa caratteristica è dovuta al fatto che i messaggi delle lingue settoriali si diffondono in gran parte attraverso i mass media: la minore specializzazione del loro lessico e i numerosi contatti con la lingua comune sono dovuti alla necessità di farsi capire da un'utenza molto ampia e indifferenziata.

Alla formazione del lessico speciale del linguaggio calcistico si incontrano vocaboli già usati nella lingua comune a cui viene attribuito un altro significato, diverso da quello fondamentale. Numerosissimi sono i sostantivi e i verbi che la lingua del calcio ha fatto suoi facendo che questi subissero un'espansione di significato. Vediamone alcuni esempi:

- (15) Un *catenaccio* vero e proprio che ha imbrigliato il Brasile per 55 minuti. (GS, luglio 2010)
- (16) Nessuna *tripletta* è stata realizzata nell'ultima giornata del campionato. (GdS)
- (17) Meglio avere subito un brasiliano maturo, piuttosto che aspettare la maturazione di un ragazzo della *Primavera*. (GdS)
- (18) È impossibile *marcarlo*, non è impossibile contrastarlo e recuperarlo. (GS, luglio 2010)
- (19) Messi *scarta* l'avversario e tira in rete. (GdS)

Moltissimi sostantivi delle altre lingue speciali hanno trovato nel linguaggio calcistico un nuovo significato. Alcuni di essi mantengono lo stesso significato di base anche nel linguaggio del calcio, gli altri invece ne ottengono un altro che è diverso. Negli esempi che seguono, ci sono termini di altre attività sportive

che sono usati anche nel linguaggio del calcio, termini tratti dal lessico della cinematografia, del teatro e del circo, nonché dalla terminologia militare che coprono la maggior parte dei vocaboli calcistici e mantengono lo stesso significato nel linguaggio del calcio:

- (20) Robben ha superato in *slalom* tre suoi compagni di squadra. (G)
- (21) Casillas e Stekelenburg hanno fatto il loro mestiere di portiere, anche con qualche *tuffo* e deviazione fortunate. (G)
- (22) Del Neri in panchina e il *tandem* dirigenziale Marotta-Paratici. (GS, agosto 2010)
- (23) Andrea Pirlo è il rappresentante dei *fantasisti*, dei numeri 10, dei giocatori dai piedi buoni, come li chiamava Fulvio Bernardini. (G)
- (24) Cristiano Ronaldo, ritratto di un *funambolo* del calcio. (GdS)
- (25) Al Milan andò Capello (allora *regista* della Nazionale) in cambio di Benetti. (FM, giugno 1997)
- (26) Bielsa ha una squadra molto *aggressiva*. (G)
- (27) Il primo problema è proprio ai lati: sia in *difesa* che in avanti c'è il deserto. (GdS)
- (28) Il Milan *ha lottato* per lo scudetto giocando molto bene. (FM, maggio 1997)
- (29) Inter e Milan, due *rivali* con cui la Juve dovrà lottare per tutta la stagione. (HJ, maggio 1997)
- (30) Gli ultimi 90 minuti saranno decisivi con la *sfida* tra Cile e Spagna. (CdS)

La lingua del calcio si arricchisce anche attraverso la creazione di nuove unità lessicali. In questo modo si ottengono le cosiddette neoformazioni che si formano per derivazione o per composizione. Il procedimento di neoformazione più frequente è l'aggiunta di affissi peculiari delle lingue speciali o identici a quelli presenti nella lingua comune, ma in ogni caso dotati all'interno del settore specialistico di un univoco significato convenzionale. Uno dei suffissi più produttivi per formare le nuove unità lessicali nel calcio è il suffisso *-ista* il quale si usa per formare parole nuove che designano i calciatori e i tifosi di una squadra, ma anche alcuni dei ruoli dei calciatori:

- (31) Questa squadra l'ha costruita sulla taglia dell'*ex milanista*. (CdS)
- (32) Abbiamo deciso di inserire quest'anno, oltre che i probabili *rigoristi*, anche alcuni ruoli che potranno tornarvi utili. (GdS)

Dai sostantivi italiani *catenaccio* e *panchina*, con l'aggiunta del suffisso *-aro* si formano i sostantivi derivati *catenacciaro* e *panchinaro*:

- (33) Due mesi fa, i romanisti erano tristi, sconsolati, depressi, e pure parecchio *catenacciaro*. (GdS)
- (34) Per questo tra i "*panchinari*" risultano anche giocatori in teoria titolari, ma rimasti spesso fuori per infortunio e giocatori che nel frattempo hanno cambiato club. (<https://sport.sky.it/calcio/serie-a/2021/11/09/>)

Nella nostra analisi abbiamo trovato anche verbi formati da una base inglese mediante il suffisso *-are*: *dribblare* (la base verbale inglese *to dribble*), *stappare* (la base nominale inglese *stop*):

- (35) Iaquinta *dribbla* nell'area di rigore, imbrogliando Barthez con alcuni astuti giochi di piede e angola la palla nella rete. (HJ, febbraio 1998)
- (36) Pazzini *ha stappato* la palla con il petto. (CdS)

La lingua del calcio abbonda anche di parole prefissate formate attraverso l'aggiunta dei prefissi *contro-*, *neo-* e *pre-*. Il prefisso *contro-* forma parole derivate indicanti un 'movimento' o 'una direzione opposta'. Il prefisso *neo-* appare come sinonimo degli aggettivi 'nuovo' e 'moderno'. Usato con i sostantivi italiani, il prefisso *pre-* ha il significato di 'prima':

- (37) Al 53° vantaggio per il Palermo: *contropiede* rapido di Ilicic. (GdS)
- (38) Portogruaro, un calcio alla crisi la *neopromossa* ora sogna. (<http://www.gazzetta.it/Calcio/SerieB/>)
- (39) Il *neointerista* ha risposto bene agli attacchi di Klose, Ozil e Muller. (GS, luglio 2010)
- (40) Il riscaldamento *prepartita* di Milan-Bari si era trasformato in un autentico show. (<https://video.repubblica.it/edizione/milano/>)

I neologismi si formano anche unendo due o più termini, di solito sostantivi strettamente correlati tra loro. A volte le due parole si fondono in una sola.

Nel lessico del calcio si incontrano molte parole composte che nella loro struttura contengono il sostantivo *calcio*:

- (41) Il *calciobalilla* da sempre simbolo di aggregazione ed amicizia, è stato anche in questa occasione ambasciatore di pace e altruismo. (<https://www.abruzzonews.eu/>)
- (42) Ogni anno il *calciomercato* tiene in ansia milioni di appassionati, ansiosi di novità. (FM, luglio/agosto 1997)

Negli esempi che seguono come portatori del significato abbiamo i sostantivi *capo* e *toto* (89un'abbreviazione del sostantivo *totalizzatore*):

- (43) Mancherà il centravanti Shirko, *capocannoniere* di coppa Uefa. (GdS)
- (44) La *capolista* Teramo, a più 5 dalla seconda della classe Rimini. (GdS)
- (45) Pochi anni fa 130.000 euro erano stati vinti al *Totocalcio*. (GdS)
- (46) Storie di *Calcioscommesse*: dal *Totonero* '80 a Ibra indagato dalla UEFA. (<https://www.calcio.polis.it/2021/05/16/storia-calcio-scommesse/>)

Il vocabolario calcistico nell'insegnamento della lingua italiana come lingua straniera

Lo studio del vocabolario calcistico è molto importante dal punto di vista glottodidattico. Non a caso, i due studiosi Caon e Ongini parlano di sport

come “esperanto”, ovvero come un codice linguistico internazionale che fa da collegamento tra culture (Caon&Ongini, 2008, p.13). Insegnare elementi della lingua italiana attraverso il calcio può essere un metodo coinvolgente e pratico e rendere l’esperienza educativa più dinamica e motivante. Come osserva Russo, ogni insegnante di lingue deve essere capace di studiare a fondo i bisogni e i motivi per cui l’allievo è interessato all’apprendimento della lingua (Russo, 2018, p. 223). È fondamentale per chi si accosta per la prima volta allo studio di una L2 trovare una ragione determinante che lo coinvolga emotivamente nel percorso di acquisizione della lingua.

Nell’insegnamento della lingua italiana attraverso il lessico del calcio si preferisce la modalità ludico-interattiva. Il calcio è dinamico, interattivo e coinvolge gli studenti a creare nuovi orizzonti di crescita. Ciò si può realizzare attraverso varie metodologie e tecniche, ad esempio il *Total Physical Response*, grazie al quale le attività linguistiche vengono realizzate attraverso una sequenza di azioni e di movimenti. L’insegnante fornisce un input linguistico al quale l’allievo deve rispondere attraverso risposte fisiche. Questo metodo è utilissimo e molto efficace soprattutto nelle prime fasi dell’apprendimento linguistico poiché non obbliga lo studente a parlare. Riportiamo in seguito un’attività pratica che possa illustrare concretamente l’approccio di Total Physical Response. L’esercizio proposto è destinato a studenti universitari che studiano l’italiano come LS a livello linguistico B1. È un’attività dinamica e coinvolgente che aiuta gli studenti a imparare e memorizzare termini relativi al calcio attraverso movimenti fisici. L’insegnante prepara un elenco di parole relative al calcio, come: pallone, portiere, goal, angolo, fallo, rigore, attaccante, tiro, passaggio, ecc. All’inizio, l’insegnante introduce ogni parola mostrando un’azione fisica che la rappresenta, ad esempio: *portiere* (l’insegnante fa una posizione di guardia come un portiere, con le braccia allargate e gambe leggermente piegate) o *tiro* (l’insegnante finge di calciare un pallone verso la porta). Gli studenti devono ripetere ciascun movimento associato alla parola. Dopo questa breve introduzione delle parole l’insegnante chiama le parole in ordine casuale e gli studenti devono eseguire i movimenti corrispondenti. Si potrebbe fare anche un gioco di indovinelli. L’insegnante esegue il movimento senza dire la parola e gli studenti devono indovinare di quale termine del calcio si tratta.

Si possono anche proporre delle attività sulla terminologia calcistica e sulla sua evasione dall’ambito settoriale di cui ne fa parte. Vediamo alcuni esempi di esercizi riguardo all’uso del vocabolario calcistico nell’insegnamento dell’italiano come LS agli studenti universitari, livello linguistico B1 o B2.

Nell’attività presentata nella figura 1 si devono abbinare le parole o le espressioni date alla definizione corrispondente. Questo tipo di esercizi aiuta a rafforzare la comprensione dei termini calcistici e delle loro definizioni, facilitando l’apprendimento del vocabolario specifico del calcio. Quando si tratta di concetti o termini tecnici, abbinare parole a definizioni aiuta a semplificare il processo di apprendimento. Gli studenti possono vedere direttamente il legame tra il termine e la sua spiegazione, rendendo più facile la comprensione dei concetti più complessi.

◆ Abbina le seguenti parole ed espressioni alle definizioni corrispondenti

- | | |
|-------------------------|--|
| 1. Calcio d'inizio | a. Tre gol segnati in una partita dallo stesso giocatore. |
| 2. Azzurri | b. Incontro terminato con lo stesso punteggio. |
| 3. Campo | c. Tattica di gioco difensivo. |
| 4. Controbalzo | d. Tiro con palla calciata subito dopo aver toccato terra. |
| 5. Catenaccio | e. Viene effettuato quando comincia la partita. |
| 6. Fallo | f. Sono le parti della porta. |
| 7. Pali e traversa | g. Prolungamento della gara, oltre i 90 minuti regolamentari |
| 8. Tripletta | h. Terreno dove si svolge il gioco. |
| 9. Pareggio | i. Infrazione alle regole del gioco |
| 10. Tempi supplementari | l. La nazionale A, maggiore, di calcio dell'Italia. |

Figura 1

La prossima attività che proponiamo è un'attività di comprensione (Figura 2). L'insegnante fornisce una lista di termini della lingua del calcio e delle frasi dove alcune parole sono state omesse. Gli studenti devono riempire gli spazi vuoti migliorando la loro capacità di ricordare e contestualizzare le informazioni. Questa metodologia stimola il cervello a lavorare attivamente, favorendo la comprensione e rendendo l'apprendimento più efficace e duraturo.

◆ Inserisci nel testo seguente le parole che mancano.

allenatore, attaccante, attaccanti, campo, difensore, difensori, giocatori, partita, portiere, squadra.

I ruoli principali del calcio sono quattro: il portiere, il difensore, il centrocampista e l'attaccante. Compito del (1) _____ è quello di evitare che la propria (2) _____ subisca gol. In questo viene aiutato dai (3) _____, la cui funzione principale è quella di impedire agli attaccanti avversari di segnare delle reti. Infine i centrocampisti fanno da raccordo tra i difensori e gli (4) _____. Anche se i (5) _____ hanno solitamente compiti specifici di attacco o difesa non devono necessariamente rimanere sempre nella loro zona di competenza (difesa, centrocampo o attacco), ma è possibile per un (6) _____ partecipare alla fase offensiva o, viceversa, per un (7) _____ aiutare nella fase difensiva. Le squadre solitamente vengono disposte in (8) _____ secondo alcuni moduli e durante lo svolgersi della (9) _____ applicano diversi schemi di gioco a seconda dell'interpretazione dell'(10) _____ o del responsabile tecnico della squadra.

Figura 2

Il lessico del calcio molto spesso esce dall'ambito settoriale di cui ne fa parte. Quando i termini calcistici escono dal loro ambito specifico, tendono ad acquisire significati metaforici, usati per descrivere situazioni quotidiane, eventi o

comportamenti che sono assimilabili a dinamiche proprie del gioco. A tal proposito vorremmo proporre un'attività pratica di abbinamento (Figura 3). L'insegnante offre una lista di espressioni presi dalla lingua del calcio e le corrispondenti definizioni metaforiche in altri contesti d'uso. Lo studente deve collegare ogni espressione alla corrispondente definizione. Questo esercizio è molto pratico perché facilita la comprensione dello studente e arricchisce il suo vocabolario.

◆ Trova il significato dei seguenti modi di dire.

- | | |
|-------------------------------------|---|
| 1. Entrare in scivolata | a. Essere con poco tempo a disposizione o risolvere una situazione in extremis. |
| 2. Essere/Salvarsi in zona Cesarini | b. Essere esclusi, messi da parte. |
| 3. Fare un autogol | c. Fare qualcosa contro il proprio interesse. |
| 4. Prendere in contropiede | d. Ostacolare qualcuno per fermarlo. |
| 5. Rimanere in panchina | e. Prendere qualcuno di sorpresa. |
| 6. Salvarsi in calcio d'angolo | g. Salvarsi all'ultimo minuto da una situazione difficile o pericolosa. |

Figura 3

Questi termini permettono di descrivere situazioni con un linguaggio figurato che rende più vivace ed efficace la comunicazione, sia che si parli di vita quotidiana, lavoro, politica o altre aree.

Possiamo concludere che questo tipo di insegnamento dell'italiano contribuisce all'arricchimento del lessico della lingua italiana, introducendo termini tecnici e slang che vengono utilizzati nel quotidiano. Molti modi di dire e espressioni comuni derivano dal calcio, riflettendo la sua importanza nella vita sociale e culturale. Le conversazioni sul calcio facilitano interazioni sociali, creando legami tra le persone e offrendo spunti per il dialogo.

Conclusioni

Lo scopo della nostra ricerca è stato quello di identificare e analizzare le unità lessicali calcistiche nella lingua italiana, perché il calcio rappresenta una sfera della quotidianità italiana e la sua terminologia deve essere definita. La ricerca si è svolta in base ad un corpus selezionato composto da varie riviste che trattano il calcio come argomento principale, nonché da alcuni dei quotidiani sportivi più famosi. L'analisi nel presente saggio ci permette di constatare che la lingua del calcio è una vera e propria lingua settoriale. Il suo vocabolario è per lo più preso in prestito dalla lingua inglese. Si tratta di prestiti linguistici non integrati che sono entrati nella lingua italiana nella loro forma originale. Abbiamo concluso che solo per una piccola parte dei prestiti linguistici inglesi non esiste un equivalente italiano, mentre il resto può essere sostituito da un sinonimo della lingua italiana. Ciò nonostante, gli italiani usano più spesso i termini inglesi sotto l'influenza dei media, per attirare l'attenzione del lettore o dello spettatore, oltre che per prestigio. Nel lessico del calcio sono presenti anche i calchi linguistici. Si tratta perlopiù di calchi traduzione, cioè unità lessicali che rappresentano una traduzione alla

lettera dell'espressione inglese. Tutti i calchi che abbiamo identificato hanno una corrispondenza semantica, ma anche strutturale con il termine inglese. Inoltre, il lessico calcistico si arricchisce anche di neologismi formati da una base italiana e un affisso italiano. Nel nostro corpus abbiamo analizzato anche due verbi suffissati che si formano da una base inglese e un suffisso italiano.

Con questa analisi speriamo di aver fatto un'idea chiara di come si presenta la lingua del calcio in Italia e di aver spiegato i meccanismi per la creazione del suo fondo lessicale.

Ci aspettiamo che questo lavoro contribuisca a facilitare lo studio dell'italiano come lingua straniera da parte della giovane generazione di parlanti macedoni.

Bibliografia

- Barba, B. (2007). *Un antropologo nel pallone*. Roma: Meltemi editore.
- Caon, F., Ongini, V. (2008). *L'intercultura nel Pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*. Roma: Sinnos.
- Foot, J. (2010). *Calcio. Storia dello sport che ha fatto l'Italia*. Milano: BUR Rizzoli.
- Pivotti, G. (2004). *Dizionario-glossario del gioco del calcio*. Città di Castello: Edizioni Nuova Prhomos.
- Russo, P. (2018). *Giochiamo in italiano. L'apprendimento della lingua attraverso il gioco del calcio*. Università di Bologna: "Italiano Lingua Due".
- Saržoska, A. (2009). *Italijanizmite vo makedonskiot jazik*. Skopje: Filoloski fakultet "Blaze Koneski".
- Scotini, P. (2006). *Il dizionario del calcio in sei lingue*. Milano: Mondadori.
- Tagliavini, C. (1962). *Le origini delle lingue neolatine*. Bologna: Pàtron.

Sitografia e Riviste

- <https://www.calciopolis.it/2021/05/16/storia-calcio-scommesse/>
- <https://www.abruzzonews.eu/>
- <http://www.serieanews.com>
- <https://video.repubblica.it/edizione/milano/>
- <http://www.gazzetta.it/Calcio/SerieB/>
- <https://sport.sky.it/calcio/serie-a/2021/11/09/>
- <https://video.gazzetta.it/>
- La gazzetta dello sport, 26 giugno 2010.
- Il giornale, 12 luglio 2010.
- Corriere dello sport, 25 giugno 2010.
- Forza Milan, maggio 1997; giugno 1997; luglio/agosto 1997.
- Hurrà Juventus, maggio 1997; febbraio 1998.
- Guerin sportivo, luglio 2010; agosto 2010.

Nadica Negrievska

Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, North Macedonia

**An Overview of Italian Football Lexicon and Its Role in Teaching Italian as a
Foreign Language**

Abstract: The Italian football represents a social, economic and linguistic phenomenon; it has its own specialized lexicon used even by those who do not show a particular interest in this game because they live in such an environment where it is constantly talked about football.

Experiences demonstrate that knowing and learning a foreign language means above all learning to use the different registers of that language appropriately, developing communication skills in the sociolinguistic and pragmatic fields. Football language is a truly special language and as such has some of its own characteristics.

The topic of study of this article is to identify and analyze the Italian football lexicon and to see how it can be applied in the teaching of Italian as a foreign language. The goal in choosing this topic is to produce an article with scientific and practical content and to get a clear idea regarding modern trends in linguistic research on functional languages.

Keywords: *football lexicon; functional languages; teaching; Italian language.*

AGITATION GEGEN IMPFUNGEN. METAPHORISCHE KONZEPTUALISIERUNGEN DER IMPFFEINDLICHKEIT IN BLOG-KOMMENTAREN AUS DEM *STANDARD* (2021)

Doris Sava

Lucian-Blaa-Universität Sibiu, Rumänien
doris.sava@ulbsibiu.ro

Abstract: Die SARS-CoV-Pandemie hat den Einfluss der (Sozialen) Medien bei der Verbreitung von (Falsch-)Informationen zum Thema Impfstoffe und Nebenwirkungen verstärkt. Viele Menschen informierten sich nach dem Ausbruch von Corona vorwiegend über Internetportale für Nachrichten bzw. über Soziale Medien und waren gegenüber offiziellen Verlautbarungen in den „seriösen“ Medien misstrauisch. Der Beitrag geht daher von der impffeindlichen Propaganda im öffentlichen Diskurs während der Corona-Krise (2021) aus und verdeutlicht exemplarisch, wie die Impfweigerung in ausgewählten Kommentaren zu einem Blogeintrag in der österreichischen Tageszeitung *Der Standard*, dem über tausend Postings folgten, metaphorisch konzeptualisiert wird. Metaphernmodelle im Kontext der weltweiten Corona-Infektion belegen nicht nur, wie abstrakte Begriffe durch metaphorische Ausdrücke versprachlicht und damit konkret erfahrbar gemacht werden, sondern auch welche Konzeptualisierungen dominieren und damit kollektive Relevanz beanspruchen können.

Schlüsselwörter: *Corona-Krise, Impffeindlichkeit, Infodemie, Blog-Kommentare, konzeptuelle Metapherntheorie, Metaphernmodelle.*

1. Vorbemerkungen

Zweifelsohne dominierten in den Jahren 2020 und 2021 in den Medien die Zahlen zu den Corona-Fällen und den Impfquoten, wobei – außer den weitreichenden Auswirkungen der SARS-CoV-2-Pandemie auf Gesellschaft (Alltag, soziales Miteinander, berufliche Existenzen) und Psyche – auch die Milliarden Gewinne der Pharma-Konzerne mit Corona-Medikamenten und der Einfluss medialer Diskurse auf die Impfbereitschaft weltweit intensiv diskutiert wurden. Das Thema „impffeindliche Propaganda“ hatte folglich international Konjunktur: In den Sozialen Medien wurden Impfgegner als „Bedrohung für die nationale Sicherheit“ kritisiert, in verschiedenen Diskussionsforen sind Bedenken gegenüber der Wirkung bestimmter Schutzmaßnahmen (z.B. Lockdown) und Impfpflicht geäußert worden, die als Verletzung der Grundrechte bzw. „Körperverletzung“ gewertet wurden. Die hier verbreiteten Verschwörungstheorien griffen sensible

Themen auf (z.B. „Antisemitismus“, „Überwachung der Weltbevölkerung“, „5G-Implantate“, „Veränderung der menschlichen DNA durch Impfstoffe“), die zur Polarisierung in der Gesellschaft führten. Führende Mediziner, Organisationen und Gesundheitsbehörden bemühten sich, populäre Verschwörungstheorien, Impfstoff-Mythen, Missverständnisse und Falschvorstellungen zu entkräften, um das mangelnde Vertrauen in die Wirksamkeit und Sicherheit der Impfstoffe auszuräumen.

Nach einer Forsa-Umfrage (Schmieding, 2021) warfen 89 Prozent der Impfgegner den Medien eine einseitige Berichterstattung über die Covid-19-Infektion und den möglichen Nebenwirkungen der Schutzimpfungen vor. Die Bundesstelle für Sektenfragen (2021, S. 7 und S. 45) in Österreich hebt in ihrem Bericht u.a. hervor, dass die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie oft als Teil eines „größeren Plans“ aufgefasst wurden, die „der Vernichtung und Unterdrückung eines Großteils der Menschheit“ dienen würden, wobei die Coronavirus-Krise „als Zeichen einer nahenden Apokalypse, als Strafe Gottes oder als Kampf zwischen Gott und Satan“ interpretiert wurde.

Seit der Zulassung der ersten Impfstoffe sind Gerüchte verbreitet worden, dass die Impfstoffe eine Substanz enthalten, die zu Tod oder Unfruchtbarkeit führen bzw. in die menschliche DNA eingreifen. Zudem sind die Impfungen hinsichtlich der Nebenwirkungen zu wenig erforscht. In allen Großstädten Europas fanden Demonstrationen gegen die Corona-Maßnahmen, COVID-19-Testungen und Impfpflicht statt. Laut der Weltgesundheitsorganisation (WHO) sind in den ersten drei Jahren weltweit fast sieben Millionen Menschen an Corona gestorben.

Im Kontext der Skepsis gegenüber der Wirkung bestimmter (Hygiene-) Maßnahmen (z.B. Lockdown, Masken- und Impfpflicht) nach Ausbruch der Covid-19-Pandemie (2020) bzw. der durch diese Krise ausgelösten Verbreitung von Falsch- und Fehlinformationen beleuchtet der Beitrag die Konzeptualisierung des Sachverhalts „Impffeindlichkeit“ exemplarisch am Beispiel ausgewählter Blog-Kommentare, die in der österreichischen Tageszeitung *Der Standard*¹ im Dezember 2021 veröffentlicht wurden. Der Analyse gehen einige Maßnahmen zur Bekämpfung von Fake News im Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie voraus sowie Aussagen zur kognitiven Metaphernauffassung.

2. Immunisierung gegen Infodemie

Nach Ausbruch der Corona-Pandemie (2020) wurde der Begriff *Infodemie* (engl. *infodemic*) in den Medien populär, womit – nicht zuletzt auch durch die Weltgesundheitsorganisation (WHO) – auf die Gefahr der Verbreitung von Fake News hingewiesen wurde, da die Vielzahl der Meldungen es schwierig macht, zwischen Fakten und Fehlinformationen zu unterscheiden (Brühl, 2020). Der Begriff geht auf den US-Politikwissenschaftler David J. Rothkopf zurück, der damit die Nachfolgen der SARS-Epidemie (Klosa-Kückelhaus, 2020, S. 4) bezeichnete. Zusammen mit *Webinar*, *zoomen*, *Gabenzaun* oder *Social Distancing* gehörte der Begriff *Infodemie* zu den Ausdrücken, welche die Coronakrise geprägt hat (Klosa-Kückelhaus, 2020). Die WHO definierte die Erscheinung *Infodemie*

¹ Originalschreibweise: DER STANDARD.

als Verbreitung von ungenauen, falschen oder irreführenden Informationen, was Verwirrung, gesundheitsschädliches Verhalten und Misstrauen gegenüber Gesundheitsbehörden auslösen kann. Angesichts der großen Nachfrage an Informationen, Daten und Prognosen im Zusammenhang mit der Ausschaltung der Ängste, Unsicherheit oder Panik nach Ausbruch von Corona-Pandemie empfehlen die Behörden und die WHO den Ratschlägen von Gesundheitsexperten zu folgen bzw. Informationen zu überprüfen und wissenschaftlich abgesicherte Daten zu verbreiten, was die Ursachen, Auswirkungen und Behandlungsmethoden der Corona-Infektion betrifft. Vgl. hierzu etwa den Maßnahmenplan des österreichischen Innenministeriums *GEMEINSAM. SICHER*, der Prävention, Veranstaltungen, Expertenvorträge, Beratung und Aufklärungskampagnen umfasst.

Impfskeptiker hat es aber auch vor Corona gegeben. Die WHO hat bereits 2019 die „Impfstoffzurückhaltung“ als eine der zehn größten globalen Gesundheitsbedrohungen erklärt. Deswegen sind manche Internetplattformen (z.B. Pinterest, Youtube oder Facebook) für Inhalte in den Sprachen Englisch, Spanisch und Französisch verstärkt gegen Fehlinformationen über Impfungen vorgegangen: So wurden bestimmte Suchanfragen zu Impfungen blockiert oder es wurden Nutzerkonten mit irreführenden Inhalten gesperrt; sogar Werbung mit falschen Informationen über Impfungen wurde nicht mehr angenommen. Die Vereinten Nationen haben Maßnahmen ergriffen, um gegen die Informationsflut „immun“ zu werden: Auf der Plattform *Verified* können sich Interessierte registrieren lassen, um regelmäßig über den Verlauf der Pandemie informiert zu werden. Die Materialien sind von Fachleuten der UNO in Zusammenarbeit mit verschiedenen Organisationen erstellt worden. Ferner können über Newsletter zuverlässige Informationen verbreitet werden. Die Initiative *#PledgetoPause* fordert die Nutzer Sozialer Medien auf, Informationen zur Pandemie nicht sofort zu teilen, sondern diese zuerst zu überprüfen und nur solche Daten oder Informationen zu teilen, die aus zuverlässigen bzw. glaubwürdigen Quellen stammen. Faktencheck-Plattformen wie z.B. *APA-Faktencheck*, *CORRECTIV (Recherchen für die Gesellschaft)*, *mimikama – Verein zur Aufklärung über Internetmissbrauch*, *Medizin Transparent*, *klicksafe* oder *Planet Wissen* liefern gute Beispiele für Falschmeldungen und betonen die Wichtigkeit der Informierung aus unterschiedlichen Quellen.

Angesichts der niedrigeren Impfquote in Deutschland, Österreich und der Schweiz im Vergleich zu anderen Ländern Europas (vgl. die Impfquote in Europa im November 2021) wurde der Schweizer Soziologe Oliver Nachtwey, der die Corona-Protesten in Deutschland, Österreich und der Schweiz untersucht hat, zu den Ursachen der „Impfneugier“ in einem *Standard*-Interview (2021) befragt. Als mögliche Ursache nannte Nachtwey die „Autoritätsskepsis“, d.h. die Tatsache, dass das Impfen nicht als solidarischer Akt, sondern als „autoritärer Eingriff des Staates“ wahrgenommen wurde und folglich als Ausdruck eines „radikalen Individualismus“ (nach dem Motto „My Body – my Choice“) zu werten sei. Dieses Interview hat für 1.182 Leser-Kommentare gesorgt, in denen weitere Ursachen für diese Haltung angeführt wurden, darunter auch die Besorgnis um

mögliche Nebenwirkungen der Schutzimpfung, mittelmäßige bzw. schlechte Informiertheit oder der allgemeine Zweifel am Nutzen der Impfkampagne.

Wenn auch statistisch die Wirksamkeit der Impfung bei der Einschränkung schwerer Nebenfolgen bei Erkrankung nachgewiesen wurde, sind die Gründe für die Ablehnung der Schutzimpfungen vielfältig und von vielen Faktoren abhängig, darunter Alter, Bildungsstand, Religion, Kultur, Medienumfeld, Art der Verabreichung des Impfstoffes, Kosten, Risiken und Nutzen sowie mangelndes Vertrauen gegenüber der Ärzteschaft, Wissenschaft, Behörden und Regierung, frühere individuelle schlechte Erfahrungen mit Impfungen (Angst vor der Spritze), Neigung zu Naturheilverfahren und Skepsis gegen die Schulmedizin, der Glaube an Verschwörungstheorien und an die eigene Unverwundbarkeit (vgl. Hudson/Montelpare, 2021, Paul/Steptoe/Fancourt, 2021 und Renn, 2021). Eine bedeutende Ursache für die „Impfstoffzurückhaltung“ liegt auch in der Verbreitung von Falschnachrichten bzw. Fehlinformationen, die – entgegen der späteren Widerrufung – dennoch das Denken und die Haltung vieler Menschen beeinflussen (Perseveranzeffekt): So kostete die „Empfehlung“, hochkonzentrierten Alkohol zu trinken, um einer Infektion vorzubeugen, etwa 800 Menschen das Leben (Miketta/Liepelt, 2020).

3. Versprachlichung der Impffeindlichkeit in Blog-Kommentaren (2021)

Üblicherweise wird unter dem Begriff *Metapher* das Ersetzen eines üblichen Wortes durch ein anderes verstanden und die Metapher als Bedeutungsübertragung von einem Gegenstand auf einen anderen aufgrund „gleicher oder ähnlicher Bedeutungsmerkmale“ (Bußmann, 2002, S. 432). Nach Weinrich (1976, S. 319f.) ist die Metapher stets ein „kleines Stück Text“, wodurch aufgrund semantischer Merkmale eines Bildspenders dem Bildempfänger neue Bedeutungen zugeordnet werden. Roderburg (1998, S. 99) führt aus, dass sich das Potenzial der Metapher allerdings nicht in ihrer „schmückenden Funktion“ erschöpft. Durch Ähnlichkeiten wird nämlich Konzeptuelles modifiziert, „neue Bedeutung“ aufgezeigt und somit Wirklichkeit „konstruiert“. Die Fachliteratur erwähnt die rhetorischen und kognitiven Funktionen der Metapher. Jäkel (2003) betont die Erklärungs- und Verständnisfunktion der Metapher und ihre Relevanz für die Didaktik, während neuere Arbeiten die Metapher als Argumentationsstrategie in der öffentlichen Kommunikation und im Umgang mit COVID-19 (z.B. Spieß, 2022) in den Blick nehmen.

Die Erscheinung „Metapher“ ist komplex und wurde aus verschiedenen bzw. interdisziplinären Perspektiven beschrieben. Im Unterschied zu den okkasionellen Metaphern, die bewusst wahrgenommen werden, werden die konventionellen usuellen Metaphern im Alltag oft unbewusst eingesetzt, d.h. nicht mehr als Metaphern wahrgenommen, da die Sprachteilhaber nicht mehr an das Zusammenspiel von übertragenem und wörtlichem Gebrauch denken (vgl. Baldauf, 1997, S. 15). Diese Metaphern werden im Alltag zur Versprachlichung komplizierter bzw. komplexer Inhalte genutzt, wobei konkrete physische Erfahrungen auf abstraktere nicht-physische übertragen werden.

In der Kognitiven Linguistik sind Konzepte Elemente der menschlichen

Kognition, wobei konzeptuelle Metaphern unser Denken, Sprechen und Handeln strukturieren (vgl. Schwarz, 1992, S. 84ff.). Die Entwicklung des modernen Metaphernverständnisses geht auf die Erkenntnisse der kognitiven Metapherntheorie (KMT) zurück, deren Begründer George Lakoff und Mark Johnson in dem Standardwerk *Metaphors we live by* (1980) den Einfluss von Metaphern auf das Denken und die Versprachlichung der Wirklichkeit aufzeigen und diese als Ergebnis mentaler Konstruktionen auffassen. Die kognitive Metapherntheorie untersucht demnach die Strukturierung abstrakter Konzepte durch konkrete Begriffe auf der Grundlage der *conceptual metaphor* von Lakoff/Johnson (1980), welche die Übertragung von Informationen von einem begrifflichen Bereich (Quellenbereich) auf einen Zielbereich ermöglicht, wodurch kognitive Modelle entstehen. Bei der metaphorischen Übertragung (engl. Mapping) wird folglich das Wissen über einen Herkunftsbereich auf einen Zielbereich projiziert. Nach Lakoff/Johnson (1980) sind konzeptuelle Strukturen metaphorisch strukturiert, sodass ein Konzept für die Versprachlichung anderer Konzepte herangezogen wird. In den konzeptuellen Metaphern wird folglich deutlich, wie der Mensch die Welt metaphorisch konzeptualisiert und seine Erfahrungen darin einbringt. Die kognitive Metapherntheorie als Forschungsansatz verankert folglich sprachliche Strukturen in Körpererfahrungen und Metaphern im Denken. Sowohl traditionelle wie auch kognitive Ansätze zur Metaphernerfassung vermerken einen Ursprungs- und Zielbereich. Die Verknüpfung dieser Bereiche erfolgt über die Metapher, wobei die Relation zwischen dem Ausgangs- und dem Zielbereich „metaphorisches Modell“ genannt wird.

Lakoff/Johnson (S. 13) bestimmen das Wesen der Metapher darin, dass sie einen Sachverhalt oder einen Vorgang mit Begriffen einer anderen Sache oder Vorgangs nachvollziehbar und erfahrbar macht. Durch die Konzeptualisierung der Wirklichkeit aufgrund von Metaphern werden folglich Erfahrungen und abstrakte Sachverhalte „verfügbar“ gemacht (vgl. Baldauf, 1997, S. 216). Konzeptuelle Metaphern entstehen demnach aus der Verbindung zwischen zwei konzeptuellen Domänen, sodass ‚X‘ als ‚Y‘ metaphorisiert wird, wobei die Ausgangsdomäne ein konkretes Konzept darstellt und die Zieldomäne ein abstraktes. So ist z.B. das abstrakte Konzept ‚LEBEN‘² durch das Konzept „Weg“ metaphorisch konzeptualisiert (z.B. *am Kreuzweg stehen; an einen Kreuzweg angekommen sein*).

Ab 2021 sind vermehrt Untersuchungen zur Wirksamkeit der Kommunikation in impfbezogenen öffentlichen Gesundheitskampagnen erschienen, die u.a. der Frage nachgehen, welche Rolle Metaphern mit „Impf(stoff)bezug“ dabei spielen. So haben Flusberg/Mackey/Semino (2024) anhand der konzeptuellen Metapherntheorie die Effektivität kognitiver Mechanismen beim Wissensaustausch über komplexe Themen herausgestellt und damit die Rolle erklärender Metaphern bei der Informationsvermittlung in der öffentlichen Kommunikation aufgezeigt. Dabei wurde die Wirksamkeit metaphorischer Botschaften über den Nutzen der Impfstoffe zur Bekämpfung der COVID-19-Pandemie exemplarisch an Metaphernmodellen überprüft, welche das Impfen als *Sicherheitsgurt*,

² In der kognitiven Metaphernforschung werden konzeptuelle Metaphern in Versalien dargestellt.

Regenmantel oder *Burg* konzeptualisieren und damit das Verständnis der Funktionsmechanismen von Impfstoffen erleichtern bzw. deren Nutzen verdeutlichen. Der Zugriff auf Metaphern bei sensiblen und abstrakten Inhalten erweist sich als wirkungsvolle Strategie, um eine erhöhte Überzeugungskraft zu erreichen und das Denkvermögen (Überzeugungen und Einstellungen) der Rezipienten zu beeinflussen sowie etwaige Bedenken auszuräumen – etwa im Zusammenhang mit der häufig gestellten Frage nach der „rapiden“ Entwicklung der COVID-19-Impfstoffe und der damit verbundenen fragwürdigen Wirksamkeit bzw. Risiken. Das Autorenteam verweist hierbei auf Gilbert/Green/Crewe (2021), die im Zusammenhang mit der schnellen Entwicklung des Impfstoffes von AstraZeneca auf die Metapher des vorgebackenen Kuchens zurückgreifen, um – in Anlehnung an eine Alltagserfahrung, bei der der Backvorgang im Voraus, d.h. noch vor dem Eingang einer Bestellung, stattfindet – den Entstehungsprozess des Impfstoffes für das Laienpublikum nachvollziehbar zu machen. Es gab also einen „Vorrat an vorgebackenem Kuchen“, der schnell „zubereitet“ werden konnte, als die Corona-Pandemie ausbrach und die Regierungen weltweit die nötigen finanziellen Mittel in die Erforschung der Impfstoffe investierten. Flusberg/Mackey/Semino (2024) belegen, dass der Einsatz von Erklärungsmetaphern die Einstellung gegenüber Impfstoffen beeinflussen kann und dass Metaphern das Potenzial aufweisen, die Funktionsweise von Impfstoffen anschaulich und verständlich zu vermitteln. Daher empfehlen die Autoren, bei der öffentlichen Kommunikation über Impfstoffe Metaphern bestimmter Zielbereiche einzubinden, um verbreitete Missverständnisse zu beseitigen. Die Ergebnisse bestätigen außerdem, dass bestimmte individuelle Faktoren mit einer negativeren Einstellung gegenüber Impfstoffen verbunden sein können und dass der metaphorische Sprachgebrauch wirksamer ausfällt als vergleichbare „wörtliche“ Botschaften. Für die Erforschung der Auswirkungen von Impfstoff-Informationsstrategien (individueller vs. kollektiver Nutzen) und der Rolle von (emotional aufgeladenen) Metaphern auf Einstellungen und Entscheidungsfindung bzw. auf die Bereitschaft zur Impfung sind allerdings weitere Untersuchungen erforderlich.

Im Folgenden soll durch den Rückgriff auf die kognitive Metapherntheorie gezeigt werden, wie die Metaphorisierung des Konzepts IMPFFEINDLICHKEIT ausgestaltet ist. Hierzu wurde ein Korpus zusammengestellt, das die ersten 100 Kommentare zu einem Blog-Eintrag von Christian Kreil umfasst, der im *Standard* unter dem Titel *Stiftung Gurutest: Impfgegner: Braun und Bio im Gleichschritt unterwegs* im Dezember 2021 veröffentlicht wurde und zu dem insgesamt 1.061 Kommentare gepostet wurden. Kreil betreibt einen Blog, wo er über Esoterik, Verschwörungen und Pseudomedizin schreibt. Zu einem weiteren Eintrag von Kreil vom 4. Juni 2020, *Stiftung Gurutest: Impfgegner sind wie Alkolenker – verantwortungslos* betitelt, sind insgesamt 2.148 Postings erschienen. Der *Standard* veröffentlicht Gastkommentare und Meinungsbeiträge, um den „offene[n] Diskurs“, die Meinungsvielfalt und „spannende Diskussionen“ zu fördern. Der *Standard* bietet die Möglichkeit, die Beiträge direkt zu kommentieren. Auf der Homepage erscheint der Hinweis, dass die Kommentare „nicht notwendigerweise die Meinung der Redaktion wieder[geben]“ und dass Kommentare, welche

rechtliche Normen verletzen, „den guten Sitten widersprechen oder sonst dem Ansehen des Mediums zuwiderlaufen [...]“ entfernt werden.

Die in die Analyse einbezogenen Kommentare stammen von Leserinnen und Lesern, die wiederholte Male ihre Meinung abgegeben haben und hier in der Originalschreibweise zitiert werden. Ausgewertet wurden die Kommentare, die u. a. unter folgenden Nutzernamen veröffentlicht wurden: Versöhnungstheoretiker, Hugo_Rune, utarefson, Wiener 2013, Redred, Bünzli, Dergutemitderrute, SeitenblickDervonObenKam, UWLinux, Zoppo Trump, aktionsraum eichhörnchen, Volkov, VeeDuv, locutor, Josef Haidbauer, Stigmatodactylus Aquamarinus new species orchid, Mockturtle, IchVertraueKonzerneNicht, puzzled, She_12345, Doptom, Diskursiv, Krahberg, Eilandfreier Toni. Zur persönlichen Meinungsäußerung bringen die Leserinnen und Leser üblicherweise wertende Sprechhandlungen und Sprachelemente wie Metaphern, Idiome und Kollokationen ein, wobei die Kommentare konzeptionell mündlich ausgerichtet sind. Je nach Brisanz des Themas entfalten sich die Diskussionen über Tage oder Wochen und können mehrere hundert bis über tausend Postings enthalten. Kommentare, die nur Emojis, Tags, Memes oder Links enthielten, wurden aus dem Korpus ausgeschlossen.

Im Korpus lassen sich einige prominente Metaphernmodelle identifizieren, welche die Impfverweigerung versprachlichen. Zu den wichtigsten Konzeptualisierungen der IMPFFEINDLICHKEIT gehören folgende zehn Modelle: ‚IMPFFABLEHNUNG IST (EINGESCHRÄNKTE) FARBENWAHRNEHMUNG‘ (z.B. *aggressives Schwarz Weiß denken; Tja – die Welt in schwarz und weiß einteilen, vereinfacht vieles*); ‚IMPFFABLEHNUNG IST EIN LAGER‘ (z.B. *So wie auf der Gegenseite nur Gelehrte, Akademiker, Friedensnobelpreisträger und Gutmenschen sind; Das sind die bösen, die dürfen wir hassen, weil wir sind die Guten; Hab ich mich entschieden auf die gute Seite zu wechseln; Einseitige Aggression auf alles „andere“ zu schüren erreicht nur noch mehr Spaltung und Abwehr; die davon überzeugt war, dass alle Geimpften bald sterben werden (wegen Giftspritze) und dann nur die „Herzensemenschen“ übrig bleiben*); ‚IMPFFABLEHNUNG IST AUSSENSEITERTUM‘ (z.B. *Alles nur Spinner, natürlich; Nein, nicht nur Spinner. Darunter sind auch Dummköpfe, Nazis, Esoteriker, Naivlinge; nicht fanatisierten Zauderer und Skeptiker*); ‚IMPFFABLEHNUNG IST VERRÜCKTHEIT‘ (z.B. *die Impfffeindschaft ist das Scharnier zwischen rechtem und esoterischem Narrensaum*); ‚IMPFFABLEHNUNG IST SCHADENVERHINDERUNG‘ (z.B. *Bei uns im Nachbarort redet eine Heilpraktikertante den Leuten ein, dass sie „Patienten“ hat, die nach der Impfung Schlaganfälle und Herzkasper bekommen hätten; unterschwellig suggeriert sie so einen Zusammenhang mit der Impfung*); ‚IMPFFABLEHNUNG IST SCHADENANRICHTUNG‘ (z.B. *Hier wird leider viel Schaden angerichtet und das wird vermutlich schwer zu reparieren sein. Die Rufschädigung von Bio und anderer alternativen Bewegungen ist sehr zu bedauern*); ‚IMPFFABLEHNUNG IST SELBSTBESTIMMUNG‘ (z.B. *Sicher sollte jeder über seinen Körper bestimmen können*); ‚IMPFFABLEHNUNG IST MANGELNDES SPRACHVERMÖGEN‘ (z.B. *Eine andre Sprache verstehen diese Menschen nicht mehr*); ‚IMPFFABLEHNUNG IST UNSINN‘ (z.B. *Was ist für diese Quatschköpfe denn eigentlich die Alternative zur Impfung?*); ‚IMPFFABLEHNUNG IST BESCHRÄNKTHEIT/

DUMMHEIT‘ (z.B. *Wer 30000 schafft, evtl. noch neben dem Beruf, ist eh nimmer von dieser Welt, der Horizont ist dann doch sehr eingeengt und viele Menschen trifft der eh nicht mehr; Anscheinend gibt es eine Art Volksintelligenz. Die Portugiesen, Spanier und Italiener sind damit besser ausgestattet als die Österreicher*).

Das Vorkommen von Metaphern im öffentlichen Diskurs im Kontext der Corona-Pandemie verdeutlicht zudem, wie die Menschen die durch das Virus SARS-CoV-2 ausgelöste Krankheit metaphorisch konzeptualisieren. Vgl. hierzu folgende Konzepte in Auswahl: ‚KRANKHEIT IST EINE LAST‘ (z.B. *schwere Lungenentzündung; leichte bis mittelschwere Symptome; schwere Erkrankung*); ‚KRANKHEIT IST EIN LEBENSKAMPF‘ (z.B. *Ich würde zu gerne alle Impfverweigerer im Spital sehen, das sie mit dem Leben kämpfen, nur trifft es immer die denen man es nicht wünscht*); ‚KRANKHEIT IST EIN WEG‘ (z.B. *Übertragungswege; Ansteckungswege*) und ‚VIEL IST OBEN‘/‚WENIG IST UNTEN‘ (z.B. *höheres Sterberisiko; der Sauerstoffgehalt sinkt; die Hospitalisierungsquote ist zurückgegangen; niedrigere Impfquote*).

4. Der Realität ins Auge geschaut. Fazit

Das Jahr 2020 war ein Jahr des „Schreckens“ – Heimarbeit, Einschränkungen, Ausgangsverbote und Proteste bestimmten seit Ausbruch der Corona-Pandemie den Alltag. Die Corona-Krise hat zudem den Einfluss der (Sozialen) Medien zum Thema Impfpflicht, Impfstoffe und Nebenwirkungen aufgezeigt. Zahlreiche Bildungen mit *Impf-* (z.B. *Impfterror; Impfskepsis, Impfverweigerung, Impfzögerlichkeit, Impfgegenschaft, Impfwang, 2G-Impfapartheid, Impfschäden*), wertende Begriffe (z.B. *Great Reset, Globalistendreck, Giftspritze, Giftcocktail, Seuchenfreund, Corona-Leugner, Verschwörungstheoretiker*) und die prominente Kriegsmetaphorik prägten den öffentlichen Diskurs. Auf Social-Media-Plattformen wurden Erfahrungen und Gedanken zu den Einschränkungen ausgetauscht, Hoffnung und Trost gespendet und Konspirationsnarrative der Anti-vax-Bewegung propagiert. Die Diskussionen um die impffeindliche Propaganda in der medialen Öffentlichkeit haben nicht nur die Gewinne der Pharma-Konzerne thematisiert, sondern auch verdeutlicht, wie wichtig die richtige Informierung und die Eindämmung der Verbreitung von Falschinformationen und Falschmeldungen ist. Die WHO warnte vor der Flut an Falschinformationen und (impfstoffbezogenen) Verschwörungstheorien, die zur Polarisierung des COVID-19-Impfstoffdiskurses beigetragen haben. Zum Schutz gegen die Infodemie haben die Behörden empfohlen, die Informationsquellen auf ihre Glaubwürdigkeit bzw. Vertrauenswürdigkeit zu überprüfen: Man sollte sich bemühen, zurückhaltender und vorsichtiger zu sein, um Panik, Angst, Wut oder Empörung zu vermeiden.

Metaphern sind komplexe Diskursphänomene, die – wie im Kontext der weltweiten Corona-Krise deutlich wurde – zeigen, wie abstrakte Begriffe durch metaphorische Ausdrücke konzeptualisiert und damit konkret erfahrbar gemacht werden können. In der kognitiven Metapherntheorie wurden daher abstrakte Begriffe als metaphorische Projektionen von weniger abstrakteren Begriffen interpretiert.

Zusammenfassend ist anzumerken, dass die Analyse der Projektion eines Ausgangsbereichs auf einen Zielbereich nicht nur belegt, wie Konzeptualisierungen abstrakter Inhalte sprachlich umgesetzt werden, sondern auch welche Metaphern bei der Versprachlichung welcher Konzepte von Blogleserinnen und -lesern in den Kommentaren bevorzugt herangezogen werden. Die im Korpus häufig auftretenden Konzeptualisierungen von IMPFFEINDLICHKEIT lassen sich als ‚(eingeschränkte) FARBENWAHRNEHMUNG‘, ‚LAGERSPALTUNG‘, ‚AUSSENSEITERTUM‘, ‚SCHADENVERHINDERUNG‘ oder ‚BESCHRÄNKTHEIT/DUMMHEIT‘ beschreiben, während Impfgegner als ‚GEFAHR‘ wahrgenommen werden.

Die Sichtung des Korpus dokumentiert über die spezifische Ausprägung von Metaphernmodellen hinaus das systematische Vorkommen von Bildern, die in relevanten gesellschaftlichen (auch „medizinischen“) Kontexten durchaus zu erwarten sind. Mit der Ausrichtung der konzeptuellen Metaphern an geltende Vorstellungen und Normen werden kollektive Erfahrungen der Sprachgemeinschaft sprachlich fixiert und zugleich gewisse kollektive (Denk-)Haltungen und Einstellungen transponiert, die sich im Umgang mit der Corona-Infektion etabliert haben. Die Metaphernverwendung in meinungsbetonten Texten dient folglich nicht exklusiv der anschaulichen bzw. wertenden Darstellung des betreffenden Sachverhalts, sondern vermag bestimmte Haltungen und Handlungen auszulösen oder zu verstärken (vgl. auch Baldauf, 1997, 273ff.).

Das große Bedürfnis nach laienverständlichen Informationen zur Gesundheit – auch im Kontext der Corona-Pandemie – wirft die Frage auf, wie (Fach-) Informationen in der Öffentlichkeit transparent vermittelt, geteilt und genutzt werden. Angesichts der Verschränkung von Realität, Fiktion und Spekulation im digitalen Raum, muss danach gefragt werden, wie Wissen kollaborativ verbreitet und inwieweit bei der „Wissensgenerierung“ der metaphorische Sprachgebrauch eingebracht wird bzw. welche Rolle Metaphern in der öffentlichen Gesundheitskommunikation übernehmen.

Die COVID-19-Pandemie hat die Risiken aufgezeigt, die mit der Impfstoffskepsis verbunden sind. Durch den Einsatz von Metaphern als diskursive Strategie kann begriffliche Klärung erreicht werden, was bei der Wissenspopularisierung relevant ist. Metaphern können in der öffentlichen Kommunikation über komplexe und sensible Themen dank ihres Überzeugungs- und Erklärungspotenzials mit Gewinn eingebracht werden, um die Wirksamkeit der Informationsmaterialien zu erhöhen, falsche Vorstellungen zu revidieren oder Bedenken sowie Verständnisschwierigkeiten auszuräumen.

Die Untersuchung des Metapherngebrauchs in ausgewählten (Sozialen) Medien ist ein ergiebiger Untersuchungsgegenstand, der aus interlingualer bzw. qualitativer Sicht spannende Ergebnisse zu kulturbedingten Grundmustern für Metaphorisierungen verspricht und den universellen Charakter metaphorischer Konzepte untermauern kann.

Literatur

- Baldauf, Ch. (1997). *Metapher und Kognition. Grundlagen einer neuen Theorie der Alltagsmetapher*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Balmethofe, M. (2021). *Interview mit Oliver Nachtwey*. Abgerufen am 19. April 2024. <https://www.derstandard.de/story/2000131103974/warum-ist-die-impfquote-in-deutschsprachigen-laendern-niedriger-als-in>.
- Brühl, M. (2020). *Berichte über Coronavirus: WHO besorgt über „Infodemie“*. Abgerufen am 19. April 2024. <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/gesundheit/coronavirus/who-spricht-bei-coronavirus-von-infodemie-16614990.html>.
- Bundesstelle für Sektenfragen. (2021). *Das Phänomen Verschwörungstheorien in Zeiten der COVID-19-Pandemie*. Abgerufen am 11. April 2024. <https://bmi.gv.at/news.aspx?id=673251595A7342454779673D>.
- Bußmann, H. (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Flusberg, St. J., Mackey, A. & Semino, E. (2024). Seatbelts and raincoats, or banks and castles: Investigating the impact of vaccine metaphors. *PLoS One*, 19. Abgerufen am 11. März 2024. 10.1371/journal.pone.0294739.
- Hudson, A. & Montelpare, W. J. (2021). Predictors of vaccine hesitancy: Implications for COVID-19 public health messaging. *Int J Environ Res Public Health*, 18 (15). Abgerufen am 11. April 2024. 10.3390/ijerph18158054.
- Paul, E., Steptoe, A. & Fancourt, D. (2021). Attitudes towards vaccines and intention to vaccinate against COVID-19: Implications for public health communications. *Lancet Reg Health Eur*. Abgerufen am 11. April 2024. 10.1016/j.lanepe.2020.100012.
- Jäkel, O. (2003). *Wie Metaphern Wissen schaffen: die kognitive Metapherntheorie und ihre Anwendung in Modell-Analysen der Diskursbereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft, Wissenschaft und Religion*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Klosa-Kückelhaus, A. (2020). Neue Wörter in der Coronakrise – Von Social Distancing und Gabenzaun. *IDS-Sprachreport*, 2, 1–5.
- Kreil, Ch. (2020). *Stiftung Gurutest: Impfgegner sind wie Alkolenker – verantwortungslos*. Abgerufen am 11. März 2024. <https://www.derstandard.at/story/2000117681081/impfgegner-sind-wie-alkolenker-verantwortungslos>.
- Kreil, Ch. (2021). *Stiftung Gurutest: Impfgegner: Braun und Bio im Gleichschritt unterwegs*. Abgerufen am 11. März 2024. <https://www.derstandard.at/story/2000131464413/impfgegner-braun-und-bio-im-gleichschritt-unterwegs>.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphers we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miketta, St. & Liepelt, R. (2020). *Kein Weg zurück: Warum Fake News über Corona hängenbleiben, selbst wenn wir wissen, dass sie falsch sind*. Abgerufen am 19. April 2024. <https://de.in-mind.org/blog/post/kein-weg-zurueck-warum-fake-news-ueber-corona-haengenbleiben-selbst-wenn-wir-wissen-dass>.
- Renn, O. (2021). *Covid-19: Was treibt Menschen an, sich nicht impfen zu lassen?* Abgerufen am 14. März 2024. <https://www.rifs-potsdam.de/de/blog/2021/12/covid-19-was-treibt-menschen-sich-nicht-impfen-zu-lassen>.
- Roderburg, S. (1998). *Sprachliche Konstruktion der Wirklichkeit. Metaphern in Therapiegesprächen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Schmieding, B. (2021). *Eure Berichte sind Propaganda. Haben Medien Mitschuld an der Impfquote?*. Abgerufen am 13. April 2024. <https://www.deutschlandfunk.de/eure-berichte-sind-propaganda-haben-medien-mitschuld-an-der-impfquote-dlf-ebf0cbaf-100.html>.
- Schwarz, M. (1992). *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Spieß, C. (2022). Von einem dunklen Jahr, dem Virus als Feind und der Lähmung der

Wirtschaft. Metaphorisches Argumentieren während der Corona-Krise in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: J. Schröter (Hrsg.), *Politisches Argumentieren in der Schweiz*. Hamburg: Helmut Buske, 175–201.

Webseite der WHO. Abgerufen am 19. April 2024. https://www.who.int/health-topics/infodemic#tab=tab_1.

Webseite von GEMEINSAM. SICHER. Abgerufen am 19. April 2024. <https://bmi.gv.at/news.aspx?id=673251595A7342454779673D>.

Weinrich, H. (1976). *Sprache in Texten*. Stuttgart: Klett.

Die Impfdiskussion wird vor allem im Internet gelöst. (2019). Abgerufen am 19. April 2024. <https://www.medmedia.at/relatus-pharm/meinung-die-impfdiskussion-wird-vor-allem-im-internet-geloest/>.

Impfrate in Europa. (2021). Abgerufen am 12. April 2024. <https://www.derstandard.de/story/2000131103974/warum-ist-die-impfquote-in-deutschsprachigen-laendern-niedriger-als-in>.

Kein Weg zurück: Warum Fake News über Corona hängenbleiben, selbst wenn wir wissen, dass sie falsch sind. (2020). Abgerufen am 19. April 2024. <https://de.in-mind.org/blog/post/kein-weg-zurueck-warum-fake-news-ueber-corona-haengenbleiben-selbst-wenn-wir-wissen-dass>.

Doris Sava

Lucian-Blaga-University Sibiu, Romania

Agitation against Vaccination. Metaphorical Conceptualizations of Vaccine Hostility in Blog comments from *The Standard* (2021)

Abstract: The SARS-CoV pandemic has increased the influence of (social) media in spreading (mis)information about vaccines and side effects. After the coronavirus outbreak, many people obtained their information primarily via online news portals and social media and were suspicious of official announcements in the “reputable” media. The article therefore takes anti-vaccine propaganda in public discourse during the Corona crisis (2021) as a starting point and illustrates how the refusal to vaccinate is metaphorically conceptualized in selected comments on a blog entry in the Austrian daily newspaper Der Standard, which was followed by over a thousand postings. Metaphor models in the context of the global corona infection not only demonstrate how abstract concepts are linguized through metaphorical expressions and thus made tangible, but also which conceptualizations dominate and can thus claim collective relevance.

Keywords: *Corona crisis; vaccine hostility; infodemic; blog comments; conceptual metaphor theory; metaphor models.*

**ESKİ TÜRKÇE ARKA- “ARAMAK...” FİİLİ VE ANLAM ALANI
ÜZERİNE NOTLAR****Ferdi Güzel**Bayburt Üniversitesi, Türkiye Cumhuriyeti
guzelferdi@hotmail.com

Öz: Eski Türkçede sadece “aramak, araştırmak” anlamı kaydedilmiş olan *arka-* fiilinin kayda geçmemiş birçok anlamı bulunmaktadır. Bu anlamların bir kısmı sonraki tarihî ve çağdaş lehçelerde kaydedilmiştir. Bir kısmı ise fiilin türevleri sayesinde tespit edilebilmektedir. Birkaç çalışmada *arka-* fiilin bazı türevleri arasındaki bağlantıya değinilmiş olsa da çalışmaların büyük bir kısmında bu kelimeler birbirleriyle ilişkilendirilmemiştir. Tarihî ve çağdaş lehçelerdeki verilere göre *arka-* fiilinin şu anlamları taşıdığı anlaşılmaktadır: **1. arasından geçmek. 2. arasından geçirmek, bir nesneyi iki şeyin arasına gelecek şekilde uzatmak, yerleştirmek. 3. desteklemek, yardım etmek. 4. iki şeyin arasında çapraz veya enlemesine uzanmak. 5. arka arkaya sıralanmak/sıralamak. 6. iplik atmak, dokumak. 7. göndermek, yollamak. 8. takip etmek. 9. aramak, araştırmak.** *arka-* fiili, ET **ar-* “arasından geçmek, geçirmek” fiilinden pekiştirme işlevi taşıyan *-ka-* eki ile türemiştir. **ar-* fiili ile *arka-* fiilinin çekirdek anlamı aynıdır. Fiilin bütün anlamları “arasından geçmek” anlamından ortaya çıkmıştır. Bugün Oğuz grubu Türk lehçelerinde varlığını koruyan *ara-* fiili ile DLT’de Oğuzca kaydıyla yer alan *arka-* fiilinin aynı fiil olup olmadığı açıklığa kavuşturulamamıştır. Çünkü *arka-* > **arga-* > *ara-* gelişiminde **arga-* ara şekli bugüne kadar hiçbir Türk lehçesinde tespit edilememiştir. Ayrıca uzun ünlüleri koruyan lehçelerde *ara-* fiilinin ilk ünlüsü uzun iken *arka-* fiilinin *arkış*, *argaç* gibi türevlerinde ilk ünlü kısadır. Bu sebeplerle *arka-* ile *ara-* fiillerinin aynı fiil olup olmadığını kesin olarak belirlemek mümkün görünmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Eski Türkçe, Oğuz Türkçesi, *arka-*, *ara-*.**Giriş**

Bugün çağdaş Oğuz lehçelerinde yaşayan *ara-* fiili bazı çalışmalarda Eski Türkçe *arka-* “aramak, araştırmak” fiiline bağlanmaktadır. *arka-* fiilinin tarihî lehçelerde birçok türevi vardır ve bu türevler, ilgili fiilin birçok farklı anlamının olduğunu göstermektedir. Etimolojik çalışmalarda, tarihî lehçelerde tespit edilmiş olan bu türevler çoğunlukla birbirleriyle ilişkilendirilmemiştir. *arka-* fiilinden türeyen kelimeler arasındaki bağlantı ve *arka-* ile *ara-* arasındaki ilişki izaha muhtaçtır.

1. Türkçede arka- Fiili

1.1. arka- Fiilinin Eski Türkçede Tanıklanan Anlamları

1.1.1. arka- “aramak, araştırmak”

“Aramak, araştırmak” anlamını taşıyan *arka-* fiili (ED, s. 217a) DLT’de Oğuzca kaydıyla yer almaktadır: *ol anıñ evin arkadı* “o, onun evini aradı” (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014, s. 125). Kelime *Atebetü’l-Hakayık*’ta da geçer: *seniñ birlikiñke delil arkağan* (Arat, 1992, s. 7), *bilig çinde erse, siz arkañ tedi* (Arat, 1992, s. 104). Wilkens’in çalışmasında fiilin -t- ettirgenlik eki ile genişlemiş biçimine de yer verilmiştir: EUyg. *arkat-* “araştırtmak” (EUES, s. 63b).¹

Karahanlı Türkçesinden sonra *arka-* fiili Türkçede tespit edilememiş olsa da *arka-* ile ilişkilendirilen *ara-* fiili, Karahanlı Türkçesinden başlayarak aynı anlam ile bütün tarihî Türk lehçelerinde yer alır. Fakat Tarihî Türkiye Türkçesi dışındaki tarihî lehçelerde bu fiilin kullanımı oldukça sınırlıdır.²

ara- bugün sadece Çağdaş Oğuz lehçelerinde ve uzun bir süre Osmanlı Türkçesinin etki alanında bulunan Kırım Tatar Türkçesinde yaşamaktadır (TS, s. 143b, ADİL, s. 129b, TDDS, s. 70b, GTS, s. 2a, KTTS, s. 47). Diğer çağdaş Türk lehçelerinde bu fiile karşılık olarak daha çok *izle-* fiili kullanır (KTLS, s. 24-25).

ara- fiilinin tarihî ve çağdaş lehçelerdeki görünümü, Kaşgarlı’nın kelimenin Oğuzca olduğu yolundaki görüşünü desteklemektedir.

1.2. arka- Fiilinin Eski Türkçede Tanıklanmayan Anlamları

arka- fiilinin tarihî ve çağdaş lehçelerdeki türevleri, fiilin Eski Türkçede kayda geçmemiş birçok anlamının olduğunu göstermektedir. Burada fiilin tarihî lehçelerde yer alan türevleri vasıtasıyla tespit edilebilen dört anlamı ele alınacak diğer anlamlarına yeri geldikçe değinilecektir.

1.2.1. *arka- “göndermek, yollamak”

Eski Türkçede *arka-* fiilin “yollamak, göndermek” anlamının da olduğunu, fiilin türevlerinden biri olan *arkış* “kervan, elçi, tüccar” (ED, s. 216b-217a) kelimesi göstermektedir. Konu ile ilgili bazı çalışmalarda *arkış*’ın *arka-* fiilinden -ş eki ile türediği belirtilmiştir (ED, s. 216b, UWn, s. 254, Erdal, 1991, s. 286).

“Takip etmek, izlemek” ile “aramak, araştırmak” anlamlarının yakınlığını çağdaş Türk lehçelerinde “aramak” anlamında *izle-* (KTLS, s. 24-25) fiilinin kullanılması da desteklemektedir.

Çağdaş lehçelerin bir kısmında kelimenin *argış* varyantı “arkadaş, dost, yoldaş” anlamını taşımaktadır: Hak. *argış* “1. arkadaş. 2. ortak. 3. Yardımcı” (HakTS, s. 49b), Şor. *argış* “arkadaş, dost, yoldaş” (ŞorS, s. 7b), TT (ağız) *arkış~arkeş* “arkadaş” (DS, s. 325b). Eski Türkçedeki “elçi, kervan” anlamı (ED, s. 216b) ve Hak. *argı*-³ “kız istemek, dünür gitmek” (HakTS, s. 49b) verisi, kelimenin “göndermek, yollamak” anlamı ile ilişkili olduğunu göstermektedir

¹ Kelime Eski Uygur Türkçesi ile ilgili diğer sözlüklerde tespit edilemedi.

² Kelimenin Eski Uygur Türkçesindeki varlığı şüphelidir. bk. UWv, s. 66.

³ Krş. Krh. *arkuçı* “İki kişi arasında aracı olan kişi; evlenme zamanında dünürler arasında aracılık yapan kişi, çöpçatan” (ED, s. 218a).

fakat “yardım etmek” anlamı ile bağlantılı olması da mümkündür (bk. 1.2.3. *arka- “desteklemek; yardım etmek”).

1.2.2. *arka- “iplik atmak, dokumak”

arka- fiilinin “iplik atmak, dokumak” anlamı ET’de tanıklanmamış olsa da Türkçedeki şu kelimeler fiilin bu anlamını doğrulamaktadır: *arkag* “dokuma tezgâhında enlemesine atılan ipler” (ED, s. 216a), *argaç* “dokuma tezgâhında enlemesine atılan ipler” (ED, s. 216a), *arkan* (~ *argan*) “halat, kement” (VEWT, s. 26a, TMEN, s. 42).

arka- fiilinin üzerinde durduğumuz anlamı sonraki tarihî lehçelerde kaydedilmiştir: Çağ. *arğa-* “sarmak, argaçlamak” (LÇ, s. 9b), Osm. *argaçla-* “argamak, Türkîde sarmak” (LO, s. 21b), Osm. *arğa-* “sarmak; eyer kayışını bağlamak, sıkıştırmak” (KT, s. 64a).

Fiil, çağdaş Türk lehçelerinin bir kısmında da varlığını sürdürmektedir: Bşk. *arka-* “fazla ip bırakmak, ip payı bırakmak” (BşkTS, s. 37b), Hak. *arğa-* “nakış işlemek” (HakTS, s. 49a), Hak. *arha-* “çapraz dikmek” (HakTS, s. 49b), Tuv. *argı-* “örmek, tutturmak, bağlamak; dokumak” (TuvTS, s. 6b), Tof. *argı-* “örmek, dokumak” (TofS, s. 16), TT (ağız) *arka-*⁴ “1. tutmak, sarmak. 2. *arka* çıkmak, yardım etmek” (SDD, s. 115b; DS, s. 326a), *argala-* “seyrek dokumak, baştan savma dokumak” (DS, s. 310b).

Bazı çalışmalarda “iplik atmak, dokumak” anlamındaki **arka-* fiili, *arış* “dokuma tezgâhındaki uzunlamasına teller” (ED, s. 239a), *argaç* “dokuma tezgâhında enlemesine atılan ipler” (ED, s. 216a), *arkag* “dokuma tezgâhında enlemesine atılan ipler” (ED, s. 216a) gibi türevlerden hareketle **ar-* “arasından geçmek; dokumak, örmek” köküne bağlanmıştır (ED, s. 216a, 239a, VEWT, s. 25a-b, 26a-b, EDAL, s. 1151, TMEN, s. 457, TTL, s. 194a-195a-b, TDES, s. 16b).

“İplik atmak, dokumak” anlamındaki *arka-* fiilinin **ar-* kökünden geldiğini gösteren verilere etimolojik çalışmalarda değinilmemiş olan şu veriler de eklenebilir: TT (ağız) *arnaş-* “1. dokunacak, örülecek bir şeye başlamak. 2. örgüde ikinci bölüme, nakışa, biçime başlamak” (DS, s. 329b, TMES, s. 43a), TT (ağız) yarsı- “yün örmek” (DS, s. 4190a), TT (ağız) *arık* “saman taşımak için yapılmış bir çeşit küfe, sepet” (DS, s. 317a), krş. Tof. *argıg* (< *argı-* ‘örmek’ -g) “kafes” (TofS, s. 16)⁵.

Kanaatimize göre kelimenin “iplik atmak, dokumak” anlamı ile “göndermek, yollamak” anlamı yakından ilişkilidir. Eski Türkçe *id-* “yollamak, göndermek” (ED, s. 37b) fiilinin ve türevlerinin Anadolu ağızlarındaki anlamları bu görüşümüzü destekleyecek mahiyettedir: TT (ağız) *ıy-* “dokuma tezgâhında halı kilim vb. şeylerin iplerini yerleştirmek, germek, ip çözmek” (DS, s. 2498b), *ıygi* “dokunan iplerin yukarıdan aşağıya gelen ipleri” (DS, s. 2498a), *ıyıl-* “bir sıra hâlinde gitmek; iki nokta arasında ileri geri gidip gelmek” (DS, s. 2498a), *ıyım* “şal dokumak için iki kazık arasına dizilen iplerin biçimi ya da yapılan iş” (DS, s. 2498b), *ıyım* “kilim dokumak için gerilen ipler” (TYA, s. 127), *ıyma* “halıcılıkta

⁴ DS’de fiil *arakmak* şeklindedir. Madde *arkaluk* ile *arkan* maddeleri arasında yer aldığı için *arkamak* yerine bir baskı hatası olduğu muhakkaktır. SDD’deki *arkamak* “sarmak” (SDD, s. 115b), DS’deki *arakmak* maddesinin hatalı olduğunu açık bir şekilde göstermektedir.

⁵ **ar-* ile ilişkilendirilebilecek diğer kelimeler için bk. Güngördü, 2011: 11-12.

arıç denilen, uzunluğuna gerilen ip” (DS, s. 2498b), *iymek* “dokuma tezgâhına gerilen ip” (DS, s. 2575a), *ıydır-* “arkası arkasına sıralamak (konuşmak, vurmak vb.)” (ÇKTA, s. 49).

1. 2. 3. *arka- “desteklemek; yardım etmek”

Fiilin “yardım etmek” anlamı Eski Türkçede sadece bir türevde tespit edilebilmektedir: *arkaş-* “yardımlaşmak; kolları kavuşturmak, çaprazlamak; kucaklamak, birine sarılmak” (ED, s. 218a, UWv, s. 75).

**arka-* “yardım etmek” fiili tarihî ve çağdaş lehçelerde tanıklanmadığı için Clauson kelimeyi, *arka* “arka, sırt” tabanına bağlamış ve kelimenin bu tabandan -ş- işteşlik eki ile düzensiz bir şekilde türediğini iddia etmiştir (ED, s. 218a). Fakat çatı ekleri isimlerin üzerine gelemeyeceği için bu görüşü doğru kabul etmek mümkün değildir (bk. Güzel, 2021, s. 14).

Röhrborn ve Erdal, *arkaş-* fiilini *arkag* isminin tabanı olan **arka-* “arasından geçmek; dokumak, iplik atmak” tabanına bağlamışlardır (UWv, s. 75, Erdal, 1991, s. 553).

Bizce fiilin hem “yardım etmek” hem de “iplik atmak, dokumak” anlamları “*arasından geçirmek, bir nesneyi iki şeyin arasına gelecek şekilde uzatmak, yerleştirmek*” anlamından gelişmiştir. krş. Krh. *arkuk* “iki duvar veya sütun arasına destek olarak konan ağaç” (ED, s. 216a), KMalk. *arkav* “çatının ortasından geçen ana giriş” (KMalkTS, s. 89), TT (ağız) *argaç* “bir omuza alınan mertek veya ağacın, dengesini sağlamak için diğer omuzdan altına konan destek.” (DS, s. 310a), TT (ağız) *arkut* “1. köy evlerinde kapıların arkasına konulan kalın kuşak. 2. çadırın yatay direği” (DS, s. 327a), KKalp. *argaw* “arka, direk, dayak” (KKalpTS, s. 29a), KKalp. *arqaw-erisli* “birbirine destek olan” (KKalpTS, s. 29a).

arkaş-, Hakas Türkçesinde varlığını korumuştur: Hak. *arğas-* “birbirine arka çıkmak, yardımlaşmak” (HakTS, s. 49b). Fiil, Türkiye Türkçesi ağızlarında da Eski Türkçedeki anlamı ile varlığını sürdürmektedir. DS’deki kayda göre sadece Mersin’in Gülnar ilçesinde tespit edilmiştir. Fiilin varlığı, Tor’un *Mersin Ağzı Sözlüğü* adlı çalışmasında da doğrulanmıştır: TT (ağız) *arkaş-* “birbirine arka çıkmak, yardımcı olmak, yardımlaşmak; desteklemek” (DS, s. 326b, MAS, s. 31b). DS’de fiili tanıklamak için verilen örnek cümle, fiilin bir türevini de içermektedir: *Arkaşkın köpekle iyi sürü avı yapılır*” (DS, s. 326b).

Türkiye Türkçesi ağızlarında fiilin gövdesi de tespit edilmiştir. Bu veri *arkaş-* fiilinin *arka-* “yardım etmek” fiilinden türediğini kesin bir şekilde ortaya koymaktadır: TT (ağız) *arka-* “1. tutmak, sarmak. 2. arka çıkmak, yardım etmek” (DS, s. 326a-b).⁶

Fiilin Türkiye Türkçesi ağızlarında tespit edilmiş olan “tutmak, sarmak” anlamı, tarihî ve çağdaş lehçelerde de mevcuttur. Bu da ilgili anlamın “iplik atmak, dokumak” anlamı ile yakından ilgili olduğunu göstermektedir.

Yukarıda da temas ettiğimiz gibi (bk. 1.2.1. *arka- “göndermek, yollamak”) Çağdaş lehçelerin bir kısmında “arkadaş, dost, yoldaş” anlamını taşıyan *argış* (Hak. *arğış*, Şor. *argış*, TT (ağız) *arkış* ~ *arkeş*) “yardım etmek, desteklemek” anlamına dayanıyor olabilir.

⁶ DS’de *arka-* fiili baskı hatası ile *arak-* biçiminde yer almaktadır, madde *arkaluk* ile *arkan* maddeleri arasında yer aldığı için *arka-* yerine bir baskı hatası olduğu kesindir (bk. Güzel, 2021, s. 14-15).

1. 2. 4. *arka- “arka arkaya sıralamak/ sıralanmak”

Kelimenin bu anlamı tarihî ve çağdaş lehçelerde yer alan bazı türevler sayesinde tespit edilebilmektedir.

Bu türevlerin en önemlilerinden biri EAT *arğap arğap* “sıra sıra, dizi dizi” verisidir. İkilime, sadece *Dede Korkut Kitabı*’nda bir kez geçer: *arğap arğap kara tağun yihılmışıdı, yüceldi âhir* (Özçelik, 2016, s. 60b.4). *arğap*, bu bağlamda “sıralı, sıralanmış” anlamını taşımaktadır. Kelimenin bu anlamı tarihî ve çağdaş Türk lehçelerinde “bayır, tepe, sıradağ” anlamıyla kayda geçen *arkaç* kelimesinde de görülmektedir.⁷

Fiilin “arka arkaya sıralanmak/ sıralamak” anlamı, “iki şeyin arasında çapraz veya enlemesine uzanmak” anlamından gelişmiştir.

2. arka- ile ara- Arasındaki İlişki

ara- fiilinin Eski Türkçe *arka-* ile ilgisi hakkında farklı görüşler söz konusudur. Clauson, *arka-* maddesinde bu fiilin Oğuz grubu lehçelerinde görülen *ara-* fiilinin önceki biçimi olduğunu vurgulamıştır (ED, s. 217a). Tietze, kelimeyi ET *arka-* ile ilişkilendirmiş fakat *arka-* > *ara-* gelişmesinin izaha muhtaç olduğunu ifade etmiştir (TTL, s. 417).

Räsänen *ara-* fiilini, ET *arka-* ile ilişkilendirmemiştir (VEWT, s. 22b). Tekin, fiilin eski formunu **ārğa-* biçiminde tasarlamış, ET *arka-* fiiline temas etmemiştir (1995, s. 171). Tekin’in görüşünü aktaran Stachowski kelimenin yapısının belirsiz olduğunu söylemiş, **ārā-*, ana şeklini tasarlamıştır. Yazara göre kelime, **ār-* ‘*durchqueren*’ ile bağlantılı olabilir (KEWT, s. 62b).

Çağdaş Oğuz lehçelerindeki *ara-* fiili ET *arka-* fiilinden geliyor olabilir. *arka-* > *ara-* gelişiminde önce ötümsüz /-k-/ sesi, ötümlü /-r-/ sesinin etkisiyle ötümlüleşerek /-g-/ olmuştur. ET *alkış* “övgü” (ED, s. 137b), *arku* “vadi” (ED, s. 215b), *arkış* “kervan, elçi” (ED, s. 216b), *arkun* “melez, kırma” (ED, s. 216b) vb. birçok kelime de aynı değişim görülmektedir.

/-k-/ sesinin ötümlüleşmesi ile **arga-* şeklini alan fiilde daha sonra /-g-/ sesi düşmüş ve *ara-* şekli ortaya çıkmış olabilir. Çok heceli kelimelerin ikinci hecesinin başında yer alan bu sesin Oğuz Türkçesinde birçok örnekte düştüğü bilinmektedir: ET *sargar-* > TT *sarar-*, Az. *saral-*, Trkm. *sāral-* (ED, s. 849a, KTLS, s. 746-747); ET *bürge* > TT *pire*, Az. *bire*, Trkm. *büre* (ED, s. 362b, KTLS, s. 706-707); ET *kapgak* > TT *kapak*, Az. *gabag*, Trkm. *gapak* (ED, s. 584a, KTLS, s. 434-435); ET *içgerü* > TT *içeri*, Az. *içeri*, Trkm. *içeri* (ED, s. 25b, KTLS, s. 364-365); ET *ēlge-* > TT *ele-*, Az. *ele-*, Trkm. *ele-* (ED, s. 143a, KTLS, s. 210-211); ET *emgek* > TT *emek*, Az. *emek* (ED, s. 159b, KTLS, s. 211-212); ET *karga-* > EAT *kara-*, TT (ağız) *kara-* (ED, s. 655a, TarS, s. 2267, DS, s. 2650a); ET *kargış* > EAT *kariş*, TT (ağız) *kariş* (ED, s. 654b, TarS, s. 2030, DS, s. 2663b).

Bu sesin Oğuz grubu dışındaki tarihî ve çağdaş lehçelerde düştüğü örnekler de bulunmaktadır: ET *ēlge-* > Kıpç. *ēle-*, Çağ. *ēle-*, Kaz. *ele-*, Kırg. *elō-*, Tat. *ile-*, Özb. *ēle-* (ED, s. 143a-b, KTLS, s. 210-211); ET *kergek* > Krh. *kerek*, Kıpç. *kerek*, Çağ. *kerek*, Kaz. *kerek*, Kırg. *kerek*, Tat. *kirek*, Bşk. *kerek*, Özb. *kèrek*, YUyg. *kèrek* (ED, s. 742a-b, KTLS, s. 210-211); ET *targak* > Kıpç. *tarak*, Çağ. *tarağ*, Kaz. *tarak*, Kırg. *tarak*, Tat. *tarak*, Özb. *teràk*, YUyg. *tarak* (ED, s. 539b, KTLS,

⁷ *arğap* ve ilgili diğer kelimeler hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Güzel, 2023.

s. 850-851), ET *emgekle-* > Özb. *emekle-* (ED, s. 160b, KTLS, s. 211-212)...

Oğuz grubu lehçelerindeki *ara-* fiilinin anlamı Eski Türkçe *arka-* fiilinin anlamı ile birebir uyuşmaktadır. *arka-* fiilinin *ara-* şeklini alması ses değişimleri ile rahatlıkla açıklanabilmektedir. Dolayısıyla *ara-* fiilinin ET *arka-* fiilinden geldiği söylenebilir.

Fakat *arka-* > **arga-* > *ara-* gelişiminde iki problem vardır. İlki, ara basamağı teşkil eden **arga-* biçimi bugüne kadar hiçbir Türk lehçesinde tanıklanmamıştır. Üstelik Karahanlı Türkçesi döneminde hem *arka-* (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014, s. 125, Arat, 1992, s. 7, Arat, 1992, s. 104) hem de *ara-* (Ünlü, 2004, s. 276v/7) biçimleri kaydedilmiştir.

İkinci ve daha önemli problem *ara-*, bugün Türkmen ve Gagavuz Türkçesinde uzun ünlülü olmasına rağmen ET *arka-* fiilinin türevi olan *arkış* Türkmen Türkçesinde kısa ünlülüdür (TDDS, s. 72b). Yine *arka-* ile ilişkilendirdiğimiz *argaç* ve *arkan* kelimeleri de hem Türkmen hem de Gagavuz Türkçesinde kısa ünlü ile yer almaktadır (TDDS, s. 70a, 74a, GTS, s. 16a, 16b).

Bu durum ile ilgili farklı görüşler ileri sürülebilir. *arka-* fiilinin *argış*, *argaç* gibi türevlerinde kısa ünlünün ikincil bir nitelik taşıdığı, kapalı hecenin uzun ünlünün kılmasına sebep olduğu ihtiyatla söylenebilir. İkinci bir ihtimale göre *arka-* ile *ara-* fiillerini, aynı anlamı taşıyan fakat farklı kaynaklardan gelen fiiller olarak düşünmek mümkündür. Daha zayıf olan üçüncü bir ihtimal de göz önünde bulundurulabilir. Bu ihtimalde ET’de birden fazla *arka-* fiilinin var olduğunu kabul etmek, “aramak” anlamındaki *arka-* fiilini başka, “arasından geçmek” temel anlamına dayanan *arka-* fiilini başka bir fiil kabul etmek gerekir. Bu durumda çağdaş lehçelerdeki verilere göre *arkış*, *arkag vb.* kısa ünlülü kelimelerin “arasından geçmek” anlamını taşıyan *arka-* fiilinden türediği düşünülmelidir.

Tarihî ve çağdaş lehçelerdeki verilere göre *arka-* ile *ara-* fiillerinin aynı fiil olup olmadığını kesin olarak belirlemek mümkün görünmemektedir.

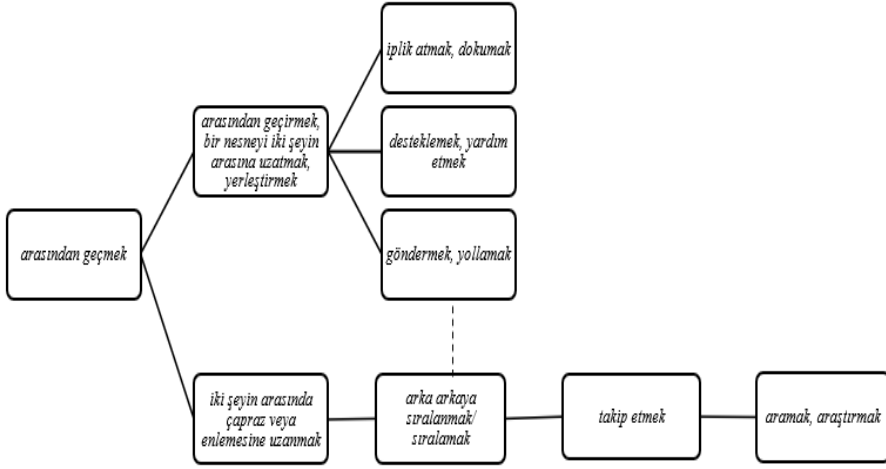
3. *arka-* Fiilinin Kökeni ve Anlam Alanı

Yukarıda detaylı bir şekilde ele aldığımız gibi ET’de sadece “aramak, araştırmak” anlamı kaydedilmiş olan *arka-* fiilinin kayda geçmemiş birçok anlamı bulunmaktadır. Bu anlamların bir kısmı sonraki tarihî ve çağdaş lehçelerde yer almaktadır. Bir kısmı ise fiilin türevleri sayesinde tespit edilebilmektedir. Birkaç çalışmada *arka-* fiilin bazı türevleri arasındaki bağlantıya değinilmiş olsa da çalışmaların büyük bir kısmında bu kelimeler birbirleriyle ilişkilendirilmemiştir.

Kanaatimize göre *arka-* fiili, ET **ar-* “arasından geçmek” fiilinden pekiştirme işlevi taşıyan *-kA-* eki ile türemiştir (bk. Güngördü, 2011). **ar-* fiili ile *arka-* fiilinin çekirdek anlamı aynıdır. Fiilin bütün anlamları “arasından geçmek” anlamından ortaya çıkmıştır.

Tarihî ve çağdaş lehçelerdeki verilere göre *arka-* fiilinin şu anlamları taşıdığı anlaşılmaktadır: 1. *arasından geçmek*. 2. *arasından geçirmek, bir nesneyi iki şeyin arasına gelecek şekilde uzatmak, yerleştirmek*. 3. *desteklemek, yardım etmek*. 4. *iki şeyin arasında çapraz veya enlemesine uzanmak*. 5. *arka arkaya sıralanmak/ sıralamak*. 6. *iplik atmak, dokumak*. 7. *göndermek, yollamak*. 8. *takip etmek*. 9. *aramak, araştırmak*.

arka- fiilinin anlamları ve bu anlamlar arasındaki ilişki şöyle gösterilebilir:



Sonuç

Tarihî ve çağdaş lehçelerdeki veriler *arka-* fiilinin zengin bir anlam alanına sahip olduğunu göstermektedir. Fiilin Eski Türkçede tanıklanmamış olan birçok anlamı vardır. Bu anlamlardan bir kısmı sonraki tarihî lehçelerde kaydedilmiştir. Tanıklanmayan anlamlar, kelimenin türevleri sayesinde tespit edilebilmektedir.

arka- fiili, **ar-* “arasından geçmek” fiilinden *-ka-* pekiştirme eki ile türemiştir. *arka-* fiilinin taşıdığı bütün anlamlar bu temel anlamdan gelişmiştir.

Bugün Oğuz grubu Türk lehçelerinde varlığını koruyan *ara-* fiili, DLT’de Oğuzca kaydıyla yer alan *arka-* ile aynı fiil olabilir. Fakat *arka-* > **arga-* > *ara-* gelişiminde **arga-* ara şekli bugüne kadar hiçbir Türk lehçesinde tespit edilememiştir. Ayrıca uzun ünlüleri koruyan lehçelerde *ara-* fiilinin ilk ünlüsü uzun iken *arka-* fiilinin *arkış*, *argaç* gibi türevlerinde ilk ünlü kısadır. Bu sebeplerle *arka-* ile *ara-* fiillerinin aynı fiil olup olmadığını kesin olarak belirlemek mümkün değildir.

Kısaltmalar

Az.: Azerbaycan Türkçesi
Bşk.: Başkurt Türkçesi
Çağ.: Çağatay Türkçesi
DLT: *Dîvânü Lugâti’t-Türk*
EAT: Eski Anadolu Türkçesi
ET: Eski Türkçe
EUyg.: Eski Uygur Türkçesi
Gag.: Gagavuz Türkçesi
Hak.: Hakas Türkçesi
Kıpç.: Kıpçak Türkçesi
Kırg.: Kırgız Türkçesi
KKalp.: Karakalpak Türkçesi

KMalk.: Karaçay Malkar Türkçesi
Krh.: Karahanlı Türkçesi
Osm.: Osmanlı Türkçesi
Özb.: Özbek Türkçesi
Şor.: Şor Türkçesi
Tat.: Tatar Türkçesi
TDK: Türk Dil Kurumu
Tof.: Tofa Türkçesi
Trkm.: Türkmen Türkçesi
TT: Türkiye Türkçesi
Tuv.: Tuva Türkçesi
YUyg.: Yeni Uygur Türkçesi

Kaynakça

- ADİL: Nəsimi adına Dilçilik İnstitutu (2006). *Azərbaycan Dilinin İzahlı Lüğəti I-IV*. Bakı: Şərq-Gərb.
- Arat, R. R. (1992). *Atebetü'l-Hakayık*. Ankara: TDK Yayınları.
- BşkTS: Özşahin, M. (2017). *Başkurt Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- ÇKTA: Türkmenoğlu, A. (2008). *Çukurova Kadirli Dağkolu Türkmen Ağzı Sözlüğü*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- DS: TDK (1963-1982). *Derleme Sözlüğü I-XII*. Ankara: TDK Yayınları.
- ED: Clouston, G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish*. Oxford: Oxford University Press.
- EDAL: Starostin, S. A., Dybo, A. V. & Mudrak, O. A. (2003). *Etymological Dictionary of the Altaic Languages*. Leiden-Boston: Brill.
- Ercilasun, A. B. & Akkoyunlu, Z. (2014). *Dîvânü Lugâti't-Türk (Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Erdal, M. (1991). *Old Turkic Word Formation I-II*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- EUES: Wilkens, J. (2021). *Handwörterbuch des Altuigurischen*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- GTS: Baskakov, N. A. vd. (1991). *Gagavuz Türkçesinin Sözlüğü*. Çev.: İ. Kaynak ve A. M. Doğru. Ankara: TDK Yayınları.
- Güngördü, E. (2011). Türkçede -kA- Pekiştirme Eki. *TDAY-Belleten* 2009-II, 7-43.
- Güzel, F. (2021). *Türkiye Türkçesi Ağzılarında Eskicil (Arkaik) Kelimeler*. Ankara: Fenomen Yayıncılık.
- Güzel, F. (2023). Dede Korkut Kitabı'nda Geçen Argap Argap İkilemesi Üzerine. *Uluslararası Dede Korkut Sempozyumu* (Dede Korkut: Mit ve Tarih Gerçeklik) 12-14 Ekim 2023 Türkistan / Kazakistan Bildiri Kitabı. 303-316
- HakTS: Arıkoğlu, E. (2005). *Örnekli Hakasça-Türkçe Sözlük*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- KEWT: Stachowski, M. (2019). *Kurzgefaßtes etymologisches Wörterbuch*. Krakow: Księgarnia Akademicka.
- KKalpTS: Uygur, C. V. (2019). *Karakalpak Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- KMalkTS: Tavkul, U. (2000). *Karaçay-Malkar Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- KTTS: Muzafarov, R. & Muzafarov, N. (2018). *Kırım Tatar Türkçesi-Türkiye Türkçesi-Rusça Sözlük*. Çeviren: N. Seyityahya. Ankara: TDK Yayınları.
- KT: Şemsettin Sami (2010). *Kâmûs-ı Türkî. Hazırlayan: P. Yavuzarslan*. Ankara: TDK Yayınları.
- KTLS: Ercilasun A. B. vd. (1991). *Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü I-II*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- LÇ: Şeyh Süleyman Efendi-yi Buhârî (H. 1298). *Lugât-i Çağatay ve Türkî-yi Osmanî*. İstanbul: Mihran Matbaası.
- LO: Ahmet Vefik Paşa (2000). *Lehce-i Osmanî*. Hazırlayan: R. Toparlı. Ankara: TDK Yayınları.
- MAS: Tor, G. (2004). *Mersin Ağzı Sözlüğü*. İstanbul: Kebikeç Yayınları.
- Özçelik, S. (2016). *Dede Korkut -Dresden Nüshası- Metin, Dizin*. Ankara: TDK Yayınları.
- SDD: TDK (1939). *Türkiyede Halk Ağzından Söz Derleme Dergisi I*. İstanbul: Cumhuriyet Matbaası.

- ŞorS: Tannagaşeva, N. N. K. & Akalın, Ş. H. (1995). *Şor Sözlüğü*. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.
- TarS: TDK (1963-1972). *Tarama Sözlüğü I-VI*. Ankara: TDK Yayınları.
- TDDS: Kyásowa, G. vd. (2015) *Türkmen Dilinin Düşündürişli Sözlüğü I*. Aşgabat: Magtymguly Adyndaky Dil we Edebiyat İnstituty.
- TDES: Eren, H. (1999). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. Ankara: Bizim Büro Yayınları.
- Tekin, T. (1995). *Türk Dillerinde Birincil Uzun Ünlüler*. Ankara: Simurg Yayınları.
- TMEN: Doerfer, G. (1965). *Türkische und mongolische Elemente im neupersischen II*. Wiesbaden.
- TMES: Emiroğlu, K. (1989). *Trabzon Maçka Etimoloji Sözlüğü*. İstanbul: Kebikeç Yayınları.
- TofS: Rassadin, V. İ. (1995). *Tofalarsko-russkiy i russko-tofalarskiy slovar'*. Irkutsk: Vostočno-Sibiraskoe knijnoe izdatel'stvo.
- TS: TDK (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- TTL: Tietze, A. (2016). *Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugatı I (A-B)*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- TuvTS: Arıkoğlu, E. & Kuular, K. (2003). *Tuva Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- TYA: Demir, N. (2006). *Trabzon ve Yöresi Ağızları III (Sözlük)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- UWn: Röhrborn, K. (2015). *Uigurisches Wörterbuch Sprachmaterial der vorislamischen Texte aus Zentralasien II Nomina-Pronomina-Partikeln, Band 1 a-asvık*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- UWv: Röhrborn, K. (2010). *Uigurisches Wörterbuch Sprachmaterial der vorislamischen Texte aus Zentralasien I Verben, Band 1 ab-ezügile*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Ünlü, S. (2004). *Karahanlı Türkçesi Satır-arası Kur'an Tercümesi (TİEM 73 235v/3 450r/7) Giriş-İnceleme-Metin-Analitik Dizin*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- VEWT: Räsänen, M. (1969). *Versuch eines etymologischen Wörterbuchs der Türk Sprachen*. Helsinki.

Ferdi Güzel

Bayburt University, Republic of Turkey

Notes on the Old Turkish Verb arka- “to seek...” and Its Semantic Field

Abstract: The verb arka-, whose meaning was only recorded in Old Turkish as “to search, to investigate”, has many unrecorded meanings. Some of these meanings are recorded in later historical and contemporary dialects. Some of them can be identified thanks to the derivatives of the verb. Although the connection between some derivatives of the verb arka- has been mentioned in a few studies, these words have not been associated with each other in most of the studies. According to the data in historical and contemporary dialects, it is understood that the verb arka- has the following meanings: 1. to pass through. 2. to pass between, to extend or place an object between two things. 3. to support, help. 4. to lie diagonally or transversely between two things. 5. to line up in a row. 6. to thread, weave. 7. to send. 8. to follow. 9. to seek, to investigate. The verb arka- is derived from the verb Old Turkish *ar- “to pass through”, with the suffix -kA-, which carries an intensifying

function. The core meaning of the verb *ar- and arka- is the same. All meanings of the verb have emerged from the meaning of “to pass through”. It has not been clarified whether the verb ara-, which survives in the Oghuz group Turkish dialects today, and the verb arka- which is recorded as Oghuz in DLT, are the same verb, due to the fact that the *arga- intermediate form in the development of arka- > *arga- > ara- has not been detected in any Turkish dialect to date. In addition, in dialects that preserve long vowels, the first vowel of the verb ara- is long, while in derivatives of the verb arka- such as arkış, argaç, the first vowel is short. For these reasons, it does not seem possible to determine with certainty whether the verbs arka- and ara- are the same verb.

Keywords: *Old Turkish; Oghuz Turkish; arka-; ara-.*

ОБРАЌАЊЕТО И МАКЕДОНСКИОТ РОДОВО ЧУВСТВИТЕЛЕН ЈАЗИК

Виолета Јанушева

Педагошки факултет, Универзитет „Св. Климент Охридски“, Битола
violeta.januseva@uklo.edu.mk

Марија Стојаноска

Педагошки факултет, Универзитет „Св. Климент Охридски“, Битола
marija.stojanoska@uklo.edu.mk

Апстракт: Во последните години, прашањето за родово чувствителниот јазик (РЧЈ) станува предмет на интерес на голем број светски и домашни истражувања, што покажуваат дека неговата употреба ги намалува родовите стереотипи и ја зголемува родовата еднаквост меѓу мажите и жените. Во оваа смисла, особено важна улога имаат медиумите.

Ова квалитативно истражување се насочува кон испитување на употребата на формите за обраќање со именки што именуваат професија/функција кон лица од женски пол, а целта е да се согледа начинот на кој се воспоставува контактот, односно употребата на овие именки при обраќање кон лица од женски пол. Примерокот го претставуваат 10 електронски видеоинтервјуа со јавни личности достапни на платформата Јутјуб (YouTube), а во основата на анализата, се кодирањето и квалитативниот интерпретативно-индуктивен метод.

Од резултатите се гледа дека во овие видеоинтервјуа, има форми за обраќање со именки што именуваат професија/функција од женски и од машки род и со вокативна форма или без неа. Оттука, може да се заклучи дека почнува сè повеќе да расте свеста за потребата од РЧЈ за да се зголеми видливоста на жените во општеството, а во исто време, се актуализира и употребата на вокативната форма.

Клучни зборови: *РЧЈ, обраќање, видеоинтервјуа.*

1. Вовед

Кога се зборува за РЧЈ, од особено значење е да се направи разлика меѓу поимите пол и род што често се сметаат за синоними. Од укажувањето на Дајмонд (Diamond, 2002) дека полот се однесува на биолошките карактеристики на луѓето, произлегува дека полот на една личност е утврден при раѓањето, а тоа значи дека полот е вродена карактеристика. Од друга страна, како што тврдат Агиус и Тоблер (Agius & Tobler, 2012), родот се однесува на општественото сфаќање за одредени однесувања што се сметаат

за машки или женски, што значи дека општеството им наметнува на луѓето улоги што се сфаќаат како машки или женски. Значајно е што Спендер (Spender, 1980) истакнува дека општествената нееднаквост меѓу жените и мажите се одразува и преку јазикот. Оваа општествена нееднаквост преку јазикот се согледува и во формите за обраќање што, во голема мера, ги одразуваат културолошките карактеристики на дадена говорна заедница и припаѓаат на комуникациската компетенција на зборувачите на еден јазик.

Во македонскиот јазик, во однос на РЧЈ, формите за обраќање речиси и не се истражувани. Оттука доаѓа и мотивот за ова истражување што ја испитува употребата на РЧЈ во десет видеоинтервјуа при обраќање кон лица од женски пол со цел да се согледа начинот на кој се воспоставува непосредниот контакт, односно употребата на формите за обраќање со именките што именуваат професии/функции кон лица од женски пол, а преку тоа, и свеста за употребата на РЧЈ во македонски контекст. Анализата на податоците се заснова на кодирањето и на интерпретативно-индуктивниот метод.

Одредено ограничување на ова истражување може да се бара во малиот број единици што го сочинуваат примерокот. Но, ако се знае дека во квалитативните истражувања, примерокот е обично помал и дека, сепак, може да се добие една општа слика за употребата на РЧЈ, тогаш е јасно дека со малиот број единици на примерокот, не се намалува научната вредност на истражувањето.

2. Поширок истражувачки контекст

Во светски рамки, има многу истражувања поврзани со РЧЈ од различни аспекти. Тод-Манцилас (Todd-Mancillas, 1980) утврдува генеричка употреба на машкиот род кај именките и поголема употреба на заменките во трето лице еднина за машки род што, според Градол и Сван (Graddol & Swann, 1989), придонесува за дискриминација врз основа на полот. Камерон (Cameron, 2005) и Сандерленд (Sunderland, 2006) истакнуваат дека ваквата употреба го прикажува светот од машка перспектива, ги деградира жените и ги прави невидливи. Гигахс, Габриел, Сарасин, Оакхил и Гарнхам (Gygax, Gabriel, Sarrasin, Oakhill & Garnham, 2008) забележуваат дека именките кои именуваат професии или функции често се поврзуваат со лица од машки пол и повторно укажуваат на генеричката употреба на машкиот род. Родовата нерамноправност изразена преку јазикот ја потврдува и Холмс (Holmes, 2013) и ја поврзува со негативните ставови кон жените.

Во македонски контекст, прашањата за РЧЈ најчесто се поврзуваат со различни анализи на документи, прирачници и извештаи во кои се укажува на дискриминацијата на жените преку јазикот и се потврдува дека навиката е главната причина за употребата на формите за генерички машки род (Ѓуровска-Брајовиќ, 2010; Галевски, 2014; Ивановска и Димитровска, 2015; Петровски, 2016; Мицевски, 2019; Тунева и Аврамоска-Нушкова, 2020; Ристеска, 2020; Симоновска, 2020; Целили, 2020; Хуремовиќ, 2020; Колбе,

2020; Дамчевска, 2020; Величковска, 2020; Мариноска, 2020; Петровска, 2021). Покрај тоа, Јанушева (Janusheva, 2023) открива дека во јазиците со граматички род, како што е македонскиот, многу од именките што именуваат професија/функција се користат само во генерички машки род, иако се однесуваат на лица од двата пола и дека нема никаква пречка да се создадат именки од женски род со домашни зборообразувачки наставки, особено со наставката *-(ин)ка*. Во слична насока е и истражувањето на Јанушева и Стојаноска (2023), што укажува дека РЧЈ е моќна алатка за намалување на асиметричниот однос на моќ меѓу жените и мажите и дека медиумите се силен фактор за промоција на РЧЈ.

Во однос на формите за обраќање, во светски и домашни рамки, исто така, има голем број истражувања, што покажуваат дека изборот на формите за обраќање зависи од времето, општествените услови, конкретната ситуација, односот меѓу соговорниците и намерите на зборуваачот и дека тој се поврзува со културолошкиот контекст (Конески, 1967; Марков, 1985; Марфи – Murphy, 1988; Браун – Braun, 1988; Минова-Ѓуркова, 2000; Тантуровска, 2002; Јанушева и Стојаноска, 2019). На пример, некои студенти не употребуваат форми за обраќање кога се обраќаат до предавачите (Мекинтајер – McIntire, 1972), а во Гана, при обраќањето, се користат титули, роднински и лични имиња или прекари (Афул и Мвинлару – Afful & Mwinlaaru, 2012), но и титула + презиме (Азиаку – Aziaku, 2021).

3. Методологија на истражувањето

Во ова квалитативно истражување, истражувачкото прашање е: Каква форма на именката што именува професија/функција се употребува при обраќање кон лица од женски пол со цел да се согледаат начинот на кој се воспоставува контактот со соговорничката и свесноста за родовите прашања поврзани со јазикот. Примерокот е составен од 10 електронски видеоинтервјуа со јавни личности (докторки, професорки, политичарки) достапни на платформата Јутјуб (YouTube), спроведени во периодот од 2018 до 2024 г. Според тоа, создаден е корпус од видеоинтервјуа што се согласува со ставот на Харди (Hardie, 2016) за потребата од корпус според потребите на истражувачот. Примерокот е целен и се согласува со ставовите на Линколн и Губа (Lincoln & Guba, 1985) дека секој примерок се одбира за одредена цел. Изборот на примерокот е во склад со ставовите на Мејсон (Mason, 2002) и Јин (Yin, 2011) за тоа што може да бидат единици на примерокот.

Анализата се заснова на кодирањето. Видеоинтервјуата се внимателно преслушани, транскрибирани и кодирани со протокол за кодирање што се потпира на моделот за кодирање на Крабтри и Милер (Crabtree & Miller, 1999). Анализата се темели и на општиот квалитативен интерпретативно-индуктивен метод користен од Хардинг и Витхед (Harding & Whitehead, 2016), што не следи формална методолошка рамка и го нагласува индуктивното размислување за создавање идеи од собраните податоци.

4. Анализа, резултати и дискусија

По транскрипцијата на видеоинтервјуата, протоколот за кодирање покажува три модели за обраќање кон лица од женски пол со именките што именуваат професија/функција.

4.1. Обраќање со именки што именуваат професија/функција во женски род и во вокативна форма

Владата е влада, градоначалничке, ама париите се пари... (Сител ТВ, 21.8.2024).

Професорке, со оглед на штоа што ни исече времето... (Телма ТВ, 12.3.2024).

Градоначалничке, ова е мандајот на... (Сител ТВ, 21.8.2024).

Добро, министерке, не е контрарадикална тезата со линеарниот раст на пензиите... (Сител ТВ, 12.8.2024).

Претседателке, благодарам што ја прифативме нашата йокана... (Канал 5 ТВ, 4.7.2024).

Градоначалничке, Ви благодарам што сие тука... (Сител ТВ, 21.8.2024).

Професорке, благодарам што ја прифативме йоканата... (Канал 5 ТВ, 28.3.2024).

Претседателке, Вашите мандајот очна бурно... (Канал 5 ТВ, 4.7.2024).

Градоначалничке, Вие Вашата плагформа ја вкрсивме со... (Сител ТВ, 21.8.2024).

Професорке, ова Ви е втор обид да се кандидираме за претседател на државата... (Канал 5 ТВ, 28.3.2024).

Претседателке, знаеме дека во меѓународните односи... (Канал 5 ТВ, 4.7.2024).

Обвинителке, со Вашите став и со она што се случуваше... (Телма ТВ, 27.12.2023).

Професорке Ванковска, Вашето име сега и официјално е на гласачкото ливче... (Канал 5, 28.3.2024).

Во овие примери, именките што именуваат професија/функција се образувани со наставката *-ка*, што е најчеста наставка за образување именки од женски род од именките од машки род. Овие форми силно се препорачуваат во македонскиот јазик зашто до израз доаѓаат зборообразувачките можности на македонскиот јазик и зашто ја афирмираат видливоста на жените во општеството иако, според некои истражувачи (Тод-Манцилас, 1980; Гигахс и другите, 2008), тие се сфаќаат како вторични зашто се изведени од формите за машки род, што се сфаќаат како норма. Дополнително, во нив е употребена вокативната наставка *-е* што придонесува во зачувувањето на вокативните форми и нивното актуализирање. Во дел од примерите, именката што именува професија/функција од женски род е проследена со глаголски и/или заменски форми во 2. лице множина. Глаголските и заменските форми

сугерираат на дистанцираност меѓу соговорниците, што е природно во официјални ситуации и се согласува со резултатите од истражувањата на Браун (1988), Марфи (1988), Минова-Ѓуркова (2000) и Стојаноска и Јанушева (2019).

Оттука е јасно дека јазикот во електронските медиуми придонесува слушателите да бидат повеќе изложени на овие форми, што поттикнува нивно зацврстување во јазичната свест како норма, а тоа значи и нивна поширока употреба.

4.2. Обраќање со именки што именуваат професија/функција во машка форма, без вокативна насловка

Докторка, ќе го начеми и твој момент... (Сител ТВ, 13.2.2023).

Докторка, малку излегоме надвор од семејството меѓутоа... (Сител ТВ, 13.2.2023).

Во двата примери, наместо вокативната форма, се користи општата форма на именката што именува професија/функција. Јасно е дека ваквите примери не придонесуваат за развивање на свеста за РЧЈ и за афирмација на вокативните форми и, за среќа, барем во анализираниот материјал, тие се во мал број.

4.3. Обраќање со именка што именува професија/функција во машки род + име или презиме:

Доктор Пайесиев, добре дојдовте во Доброш доктор (Сител ТВ, 11.9.2024).

Доктор Пайесиев, освен ПАП-от, кога ЦИН 1 ќе се јави... (Сител ТВ, 11.9.2024).

Доктор Зенделовска добар ден, Ви благодарам што сие дел од денешното издание на емисијата (Сител ТВ, 10.9.2024).

Доктор Зенделовска, ми остави впечаток на почесто од Вашето излагање... (Сител ТВ, 10.9.2024).

Доктор Минова, еве за почесток, кога се јавуваат бенки на кожата? (Сител ТВ, 13.9.2024).

Доктор Минова, како изгледаат тие израсници на кожата... (Сител, 13.11.2024).

Добар ден, доктор Виолета, малку згреши во Вашето претставување за... (Канал 5, 14.11.2018).

Доктор Виолета, во поглед на дијагностичките процедури кои се овде потребни... (Канал 5, 14.11.2018).

Во првите два примери се употребува формата на именката што именува професија/функција во машки род + презимето. Значи, се употребува генеричка форма на именката од машки род. Имајќи предвид дека во овие примери станува збор за лице од женски пол, очигледен е судирот

меѓу граматичкиот род и полот на личноста, односно синтагмата *доктор Пајескиев* може да се сфати како да се однесува на лице од машки пол. Следните четири примери, исто така, покажуваат судир помеѓу граматичкиот род и полот, бидејќи формата на именката за професијата не се совпаѓа со формата на презимето, од граматичка гледна точка, што се согласува со резултатите од истражувањето на Јанушева (2023). Генеричката употреба на машкиот род за именување професии за двата пола придонесува за губење на вокативните форми и ја намалува видливоста на жените во општеството, што е забележано и во истражувањето на Дамчевска (2020). Во последните два примери, е употребена формата на именката што именува професија во машки род проследена со личното име. Овој модел ги потврдува заклучоците од истражувањето на Тантуровска (2002), што забележува дека личното име често се користи за обраќање кон повозрасни лица или кон оние со поголема општествена моќ.

5. Заклучок

Ако се земе предвид влијанието на медиумите, станува очигледно дека употребата на вокативни форми за обраќање со именки што именуваат професија или функција во женски род придонесува за формирање на позитивен став кон нив во јавноста. Поголемата изложеност на овие форми, секако, поттикнува нивна поширока употреба и полесно прифаќање во секојдневната комуникација.

Библиографија

Кирилица

Дамчевска, В. (2020). *Имаме жени филозофи, ама за нив немаме именка од женски род*. Нова Македонија, 4.3.2020, <https://rb.gy/5oedu2>, пристапено на 9.1.2024.

Ѓуроска-Брајовиќ, З. (2010). *Свесноста за родовите стереотипи...* (eurogender.eige.europa.eu). Скопје: Европски институт за родова еднаквост.

Ивановска, Ф., Димитровска, Н. (2015). *Прирачник за родова демократија за вршнички едукатори*. Скопје: Национална мрежа против насилство врз жени и семејно насилство, <https://rb.gy/twyb8a>, пристапено на 10.1.2024.

Јанушева, В., & Стојаноска, М. (2019). Категоријата обраќање во телевизиските емисии во македонскиот стандарден јазик. *Зборник од Меѓународната научна конференција: „Јазикот и културата – состојби и предизвици“* (95–106). Скопје: Институт за македонски јазик „К. Мисирков“.

Конески, Б. (1967). *Грамматика на македонскиот јазик*. Скопје: Култура.

Марков, Б. (1985). *Проблемот на обраќањето кон другите лица*. Предавања на 17. семинар за македонски јазик, литература и култура. Скопје, Охрид.

Минова-Ѓуркова, Л. (2000). *Синтакса на македонскиот стандарден јазик*. Скопје: Магор.

Мицевски, И. (2019). *Родот во медиумите: Анализа на родовите аспекти во програмите за деца на националните интересирани телевизии*. Скопје: АВМУ.

Петровска, А. (2021). *Борба за елиминирање на родовите стереотипи во учебниците*. ПИНА.

Петровски, Д. (2016). *Родово сензитивни политики и практики за менаџмент*

со човечкиите ресурси по примерот на светскиите ИКТ компании. Македонска асоцијација за човечки ресурси, <https://rb.gy/sknxu8>, пристапено на 9.1.2024.

Ристеска, М. (2020). *Прирачник за комуникација на координатори/ки за еднакви можности на жени и мажи во единици на локалната самоуправа*. Скопје: ЗЕЛС, <https://tinyurl.com/yf5cjfsp>, пристапено на 11.1.2024.

Симоновска, С. (2020). *Анализа за присуство на родови стереотипи во насловни материјали на македонски насловен јазик со примери за носители на одлуки*. Скопје: Институт за човекови права.

Стојаноска, М., & Јанушева, В. (2023). Македонски родово чувствителен јазик. *Палимпсест*, 15, 95–105. Штип: Универзитет „Гоце Делчев“, Филолошки факултет.

Тантуровска, Л. (2002). Обраќањето и политичките промени. *Македонски социолингвистички и филолошки илустрации* (233–240). Скопје: Институт за македонски јазик „К. Мисирков“.

Тунева, М., Аврамоска-Нушкова, А. (2021). *Прирачник за родово сензитивно известување во медиумите*. Скопје: ХОПС – Опции за здрав живот, <https://rb.gy/0kov2w>, пристапено на 6.1.2024.

Хуремовиќ, Л. (2020). *Користење на родово чувствителен јазик во медиумите*. Балканмедија, <https://rb.gy/83d08f>, пристапено на 5.1.2024.

Целили, А. (2020). *Родово сензитивни комуникациски практики на компаниите во Република Македонија: економски, комуникациски и социолошки аспекти*. Докторска дисертација. Скопје: Универзитет „Св.Кирил и Методиј“, Правен факултет „Јустинијан Први“.

Латиница

Afful, J. B. A., & Mwinlaaru, I. N. (2012). When sir and madam are not: Address terms and reference terms students use for faculty in a Ghanaian University. *Sociolinguistic Studies*, 6, 491–517. <https://doi.org/10.1558/sols.v6i3.491>.

Agius, S., & Tobler, C. (2012). *Trans and intersex people: discrimination on the grounds of sex, gender identity and gender expression*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.

Aziaku, A. L. (2021). Address terms in classroom discourse: a case of University of Cape Coast students in Ghana. *Open Journal of Modern Linguistics*, 11, 497–510. 10.4236/ojml.2021.113037.

Braun, F. (1988). *Terms of address: problems of patterns and usage in various languages and cultures*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Butler, J. (1988). Performative acts and gender constitution: an essay in phenomenology and feminist theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519–531.

Cameron, D. (2005). Language, gender and sexuality: current issues and new directions, *Applied Linguistics* 26/4, 482–502.

Crabtree, B., & Miller, W. (1999). *Doing qualitative research*, 2nd ed. London: Sage.

Diamond, M. (2002). Sex and gender are different: Sexual identity and gender identity are different. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7(3), 320–334.

Graddol, D., & Swann, J. (1989). *Gender voices*. Oxford: Blackwell.

Gygax, P., Gabriel, U., Sarasin, O., Oakhill, J., & Garnham, A. (2008). Generically intended, but specifically interpreted: When beauticians, musicians and mechanics are all men. *Language and Cognitive Processes*, 464–485.

Harding, T., & Whitehead, D. (2016). Analyzing data in qualitative research. In: Schneider, Z. & Whitehead (eds.), *Nursing and midwifery research: methods and appraisal for evidence-based practice*, 5th ed., ch. 8. Elsevier.

Holmes, J. (2013). *An introduction to sociolinguistics* 4th ed. Routledge.

Janusheva, V. (2023). The gender-specific nouns denoting profession/role: The Macedonian case. *A Journal on Language and Language Learning*, 26(1), 115–133. <https://doi.org/10.24071/llt.v26i1.5645>.

Lincoln, S. Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Enquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

McIntire, M. L. (1972). Terms of Address in an Academic Setting. *Anthropological Linguistics*, 14, 286–291.

Murphy, G. L. (1988). Personal reference in English. *Language in Society*, 17, 317–349. <https://doi.org/10.1017/S0047404500012938>.

Spender, D. (1980). *Man made language*. London: Routledge and Paul.

Sunderland, J. (2006). *Language and gender, an advanced resource book*. Series eds. C. N. Candlin & R. Carter. Routledge Applied Linguistics. Routledge.

Todd-Mancillas R. W. (1980). *Man-linked words and masculine pronouns: A review of literature and implication for speech and communication teachers and researchers*. Department of Human Communication Rutgers University.

Wood, J. T. (2007). *Gendered lives: Communication, gender and culture*. Belmont, Calif: Wadsworth Pub.

Yin, K. R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford press.

Ексерпти (видеоинтервјуа)

Магазин Здравје: Д-р Сања Васовиќ – системски семеен советник, 13.2.2023: <https://www.youtube.com/watch?v=K78AHk5-r7k&t=2430s>

Интервју на д-р Виолета Бучковска за Канал 5 на тема дијабетесот и заштитата на очите, 14.11.2018: <https://www.youtube.com/watch?v=I3Nb495HCsc>

„Само интервју“ со Гордана Сиљановска-Давкова, 4.7.2024: 1 дел - https://www.youtube.com/watch?v=J0hl_nyqJQI, 2 дел - https://www.youtube.com/watch?v=x1HlfnCR_0k&t=91s

Тема на денот со Данела Арсовска, градоначалник на Град Скопје, 21.8.2024: <https://www.youtube.com/watch?v=KgRjTZRV0Cg&t=947s>

Тема на денот со Гордана Димитриеска-Кочоска, министерка за финансии, 12.8.2024: <https://www.youtube.com/watch?v=ciKgS80Fh7s>

Топ тема интервју со претседателскиот кандидат на Левица професорката Билјана Ванковска, 12.3.2024: <https://www.youtube.com/watch?v=Yzi2BMjrp6o&t=2s>

Добриот доктор: Како преку исхрана да ја подобрите концентрацијата?, 10.9.2024: <https://www.youtube.com/watch?v=yn4TpFuxX6o>

Добриот доктор: Што значат и колку се опасни ЦИН промените? – проф. д-р Ирена Алексоска Папестиев, 11.9.2024: https://www.youtube.com/watch?v=089fN8e_mCg

Добриот доктор: Зошто се појавуваат бенки на кожата? – д-р Емилија Минова, дерматолог, 13.11.2024: <https://www.youtube.com/watch?v=9IPFaNwiUvo>

Интервју со обвинителката Лидија Раичевиќ, Телма ТВ, 27.12.2023: https://www.youtube.com/watch?v=_trguH63FhY

Violeta Janusheva

St. Kliment Ohridski University, Bitola

Marija Stojanoska

St. Kliment Ohridski University, Bitola

Addressing and Macedonian Gender Sensitive Language

Abstract: In the recent years, the gender sensitive language (GSL) issues become an interest topic in substantial amount of domestic and foreign research, which indicates that its usage reduces the gender stereotypes and increases the gender equality between man and women. In this sense, the role of the media is especially important.

This qualitative research is oriented toward the use of the forms for addressing with nouns that denotes profession/function towards females, with the aim to perceive the way the contact with a female interlocutor is established, i.e. the use of these nouns when address a females. The sample consists of 10 video interviews with public females (doctors, professors, politicians) which are available on Youtube, and the analysis rests upon the coding and the qualitative-interpretative method.

The results showcase that there are forms for addressing females with nouns denoting profession/function, both in feminine and masculine with the vocative form or without it. Therefore, it may be concluded that the awareness for the need of the gender sensitive language is enlarged in order to increase the women's visibility in the society and in the same time the use of the vocative forms is actualized.

Keywords: *GSL; addressing; video interviews.*

AMERICAN VS. BRITISH ENGLISH: A STUDY OF GRAMMATICAL, VOCABULARY, AND SPELLING DIFFERENCES

Erëza Rushiti

South-East European University, Tetovo, North Macedonia
er32358@seeu.edu.mk

Abstract. Learners frequently encounter challenges distinguishing between American and British English due to subtle yet significant linguistic differences. Although both varieties are mutually intelligible, adopting American or British English becomes increasingly relevant as learners advance. This paper systematically analyses the distinctions between these varieties, focusing on grammar, vocabulary, and spelling, and illustrates these aspects through examples, particularly those that highlight unique British expressions. The study explores how consistency in using a single variety can enhance clarity, especially for language learners, and discusses implications for both native speakers and English learners. Additionally, this research examines the historical evolution of American and British English, tracing their development and divergences. Through a comprehensive comparison, this study offers insights into the linguistic, cultural, and practical considerations surrounding American and British English, contributing valuable guidance for educators and learners.

Keywords: *American English, British English, grammar, vocabulary, spelling, differences.*

1. Introduction

American English, predominantly spoken in the United States, and British English, used in the United Kingdom, are two of the most influential varieties of the English language. Both have played pivotal roles in the global spread of English, establishing them as the primary options in ESL/EFL programs worldwide. Although both varieties are mutually intelligible, learners often face challenges maintaining consistency and understanding nuanced differences. The choice between adopting British or American English becomes particularly relevant at advanced proficiency levels, where linguistic accuracy and clarity are emphasised. Ensuring consistency in pronunciation, spelling, and usage is especially critical for English learners and educators to avoid miscommunication and enhance comprehension.

The historical evolution of British and American English traces back to the early British settlers in America between the 16th and 17th centuries, when English lacked standardised spelling. Over time, influential works such as Noah Webster's

dictionary sought to establish American English as distinct from its British counterpart, symbolising the United States' cultural independence (Beare, 2019). This divergence created specific terms and expressions, known as *Briticisms*, unique to British culture and language. Despite their common origins, American and British English have evolved independently, with each variety preserving certain linguistic features now absent in the other. Consequently, it is incorrect to consider present-day British English as the ancestor of all English dialects (Beare, 2019; British Council, n.d.).

The debate on the extent of divergence between British and American English has produced contrasting perspectives. Mencken (1919) argued that these varieties differ so significantly that they represent “two separate, though related, languages” (as cited in Kövecses, 2000, p. 9). According to Di Carlo (2013), while spoken American and British English are generally mutually intelligible, there are enough differences to potentially cause misunderstandings or even complete communication breakdowns. On the other hand, Marckwardt and Quirk (1964) suggest that these differences, although linguistically interesting, do not significantly hinder mutual comprehension between speakers of the two varieties.

This study examines the distinctions in pronunciation, vocabulary, and grammar between British and American English, providing a systematic analysis with practical examples to address challenges faced by learners and educators.

2. Literature Review

American English, predominantly spoken in the United States, and British English, primarily used in the United Kingdom, are among the most widely recognised and influential English varieties worldwide. American English also includes Canadian English, which shares several linguistic features (Kirkpatrick, 2007; Nordquist, 2020a). The global reach of these varieties is influenced by factors such as the United States' prominent role in international politics, media, and technological advancements. On the other hand, British English holds a unique status as the language's origin (Kirkpatrick, 2007). In English as a Second Language (ESL) and English as a Foreign Language (EFL) programs, the importance of these two varieties lies in their mutual intelligibility alongside their distinct cultural identities, posing an opportunity for teachers and students to understand and adapt to these differences.

British settlers brought English to America in the 16th and 17th centuries, when English was not yet standardised. Over time, distinctive linguistic forms developed within the United States, with notable figures like Noah Webster advocating for changes that set American English apart from its British counterpart. Webster's spelling reforms, such as “color” instead of “colour,” reflected his desire for a unique American linguistic identity that was phonetically simpler (Beare, 2019). Such distinctions, exemplified by variations in spelling, present learners with the challenge of choosing and consistently following one convention, a practice that supports language proficiency and clarity in communication. British English is particularly notable for its regional accents and vocabulary unique to the UK, including “*Briticisms*,” or expressions specific to British English (Nordquist,

2020b). For example, words like “rubber,” which means “eraser” in British English, may imply something different in American contexts, highlighting the importance of contextual awareness (Wolfram & Schilling-Estes, 2006). These differences emphasise the value of providing learners with region-specific terms, helping them anticipate and navigate possible misunderstandings in diverse linguistic settings.

In grammar, American and British English show subtle yet important distinctions. American English often opts for simplified structures, such as standardised verb endings (e.g., “burned” instead of “burnt”) and the inclusion of auxiliary verbs in questions (e.g., “Do you have...?” rather than “Have you...?”). In contrast, in British English, it is more common to encounter formal expressions such as “shall” in contexts where American English would typically use “will.” While these grammatical differences are rarely an obstacle to comprehension, they become relevant for advanced learners who seek to understand and apply formal or colloquial expressions appropriately. Educators can use these differences to illustrate the variety of registers and styles within English. Pronunciation also varies significantly between the two, with American English generally characterised by more uniform vowel sounds and relaxed intonation, while British English showcases a variety of regional accents shaped by historical linguistic evolution (Crystal, 2010). For language learners, these differences may present challenges in achieving pronunciation consistency, particularly when deciding between General American and Received Pronunciation. By discussing these options in the classroom, instructors can help learners make informed choices, enhancing their spoken confidence and clarity.

The key distinctions between American and British English can be outlined across four main areas: 1. Spelling differences, such as “color” in American English and “colour” in British English, which stem from Noah Webster’s 18th-century efforts to simplify and standardise American orthography (Webster, 1786); 2. Grammar variations are evident, with American English favouring simplified verb forms and auxiliary usage, whereas British English maintains certain traditional structures; 3. Pronunciation divergences appear in vowel articulation, consonant sounds, and intonation patterns (Crystal, 2003); and 4. Vocabulary differs significantly, with variations in frequently used terms, including nouns, verbs, and slang, reflecting cultural and regional influences (McArthur, 1992).

Differences in vocabulary between American and British English can occasionally lead to confusion, especially when identical words carry distinct meanings. For example, while the term “pants” in American English refers to “trousers,” in British English, it denotes “underwear” (Trudgill & Hannah, 2017). These distinctions highlight the importance of cultural awareness for language learners, helping them to avoid potential misinterpretations. Additionally, vocabulary variations reveal a preference in American English for shorter forms (e.g., “math” instead of “maths”) and practical terminology (e.g., “hood” versus “bonnet” for car parts), reflecting cultural tendencies toward efficiency in American society.

3. Methods

This research compares grammatical, lexical, orthographic, and pronunciation differences between American English (AmE) and British English (BrE). Its primary objective is to identify areas of divergence and points of overlap, assessing how these may impact mutual understanding. This study is grounded in a qualitative research approach, employing descriptive and analytical methods to explore the topic comprehensively. This methodology enables an investigation into the structural, lexical, and orthographic characteristics that separate American and British English. Through comparative linguistic analysis, the study presents an overview of distinctive grammar structures, vocabulary choices, and spelling patterns across these varieties. Using a cross-sectional design, this study examines data gathered from credible sources, including grammar books, online articles, and academic publications. Examples throughout this analysis are primarily drawn and adapted from “Practical English Usage (4th ed.)” by Michael Swan, and “A Communicative Grammar of English (3rd ed.)” by Leech and Svartvik. The research process involves a) The data collection, where linguistic data are collected through a review of scholarly journals, reference texts, and recognised dictionaries, b) The comparative analysis examined the collected information to identify specific divergences and commonalities between AmE and BrE; and c) The impact assessment, where the study assessed how these linguistic differences might affect communication and the understanding between American and British English speakers, paying particular attention to areas that might cause confusion or require additional explanation.

This systematic methodology ensures a robust comparative framework for examining American and British English, with findings that offer theoretical insights and practical benefits for language learners and educators. The approach aims to provide a balanced view of the mutual intelligibility of AmE and BrE, underscoring essential linguistic characteristics that may influence comprehension and application.

4. Results and Discussions

This analysis presents a comparison between American English (AmE) and British English (BrE), concentrating on key aspects such as grammar, vocabulary, and spelling. It underscores the specific features that differentiate AmE from BrE while also identifying areas of commonality, creating an overview of the similarities and distinctions between these two varieties of English. By exploring the unique and shared linguistic traits, this discussion seeks to enhance our understanding of how these differences affect communication and language use in various English-speaking contexts.

4.1. Grammar Differences

Grammar differences, though often subtler, can significantly impact mutual comprehension. AmE and BrE distinctions in grammar frequently arise from historical influences and grammatical trends in each region, creating variations in sentence structure and word usage.

One notable difference is in the use of the present perfect tense. American English often uses the past simple tense in contexts where British English employs the present perfect. For instance, an American might say, “I already ate,” whereas a Brit would more commonly say, “I’ve already eaten.” Although these differences may seem minor, this distinction can lead to misunderstandings, particularly for learners unfamiliar with these contextual preferences and grammatical rules. In another example, American English uses the phrase “Did you eat lunch?” while British English prompts the question “Have you had your lunch?” Understanding these variations is essential for learners aiming for fluency and accuracy in both spoken and written English.

Another significant area of divergence is the treatment of collective nouns. In American English, collective nouns are typically treated as singular entities. For example, a speaker might say, “The team is winning,” emphasising the group as a unified whole. In contrast, British English allows the collective noun to be treated as plural, as illustrated by the sentence “The team are winning,” emphasising the group’s members. This reflects a broader tendency in BrE to consider groups as collections of separate individuals. Other examples include phrases such as “The government has decided” in AmE versus “The government have decided” in BrE, further showcasing this grammatical distinction.

Variations in auxiliary verbs are another area where American English and British English diverge. For example, American English prefers constructions like “I will go,” while British English might employ “I shall go” in formal contexts. Similarly, the future perfect tense might be expressed as “I will have finished” in American English, while British English often uses “I shall have finished” in formal situations. These variations may seem subtle but can significantly influence the tone and formality of communication, requiring learners to be aware of the context in which they speak or write.

Although these grammatical differences exist, the analysis indicates that they do not substantially hinder mutual understanding. Many of these variations are minor and can typically be interpreted through context. However, grasping these nuances is crucial for learners, particularly when interacting with speakers from various English-speaking regions. Educators should highlight these distinctions during grammar lessons, offering clear examples and contextual explanations to assist learners in avoiding potential misunderstandings. By doing so, teachers can prepare students to adjust their language use based on the specific variant of English they encounter, whether in writing or conversation. This comprehension facilitates communication and boosts learners’ confidence when engaging in English across a range of contexts.

4.2. Vocabulary Variations

The vocabulary differences between American English (AmE) and British English (BrE) are extensive and can often lead to misunderstandings for native speakers and English language learners. These variations stem from historical and cultural developments, resulting in different terms for common objects or concepts, and differing meanings for certain shared words. For instance, in

AmE, “pants” refers to “trousers,” while in BrE, it denotes “underwear.” This divergence can confuse learners unfamiliar with the nuances of each dialect. Numerous examples highlight the lexical variations in daily vocabulary across AmE and BrE, affecting practical usage and comprehension. In American English, “apartment” refers to a residential unit within a building while in British English the equivalent term is “flat.” Likewise, “elevator” in AmE is known as “lift” in BrE, and “truck” in AmE contrasts with “lorry” in BrE. Additional everyday items reflect similar distinctions, such as “diaper” (AmE) versus “nappy” (BrE). Teachers can effectively incorporate these variations in lessons, employing visual aids to associate each term with its context, enhancing learners’ cultural and linguistic fluency.

AmE and BrE differ significantly in vocabulary related to clothing and food, which can impact learners’ comprehension in real-world interactions. For instance, “jumper” in BrE means what Americans call a “sweater.” Similarly, “crisps” in British English are called “potato chips” in American English, while “biscuits” in BrE equate to “cookies” in AmE. Given these distinctions, educators could include exercises that feature typical American and British clothing and food terms to enhance learners’ ability to navigate diverse materials, such as international textbooks or cross-cultural dialogues. Awareness of these variations aids learners in adapting their language use according to context, fostering confidence when communicating in either dialect.

Vocabulary variations between AmE and BrE underscore the importance of context in cross-dialectal comprehension and effective communication. English learners benefit from understanding how these terms differ and interpreting context clues when encountering unfamiliar vocabulary. For example, understanding that “pants” in British English means “underwear” can prevent misunderstandings in social situations. Educators can support this learning by designing role-play activities or vocabulary-matching exercises that encourage students to use both dialects appropriately. For instance, a shopping scenario could help students practice requesting a “lift” in a British setting or asking for the “elevator” in an American one.

These vocabulary variations reveal broader cultural influences, with American English often preferring more straightforward terms, reflecting a trend toward efficiency, while British English retains terms with historical significance. For example, “subway” in AmE corresponds to “tube” in BrE for underground trains in London. In American English, a “drugstore” refers to a pharmacy, but in British English, the same establishment is a “chemist’s.” Exploring these distinctions in the classroom allows educators to discuss how language mirrors cultural preferences, providing learners with insights into the socio-cultural aspects of language. Teachers should integrate contextual practice in vocabulary lessons to support learners in achieving linguistic adaptability. Suggested activities include vocabulary matching exercises that pair American terms with their British counterparts, followed by conversation practice where students apply these words in scenarios. For instance, students might practice ordering food in an American or British context, adjusting their vocabulary to order “French fries” (AmE) or

“chips” (BrE). These exercises enhance linguistic accuracy and foster adaptability and cultural awareness, vital skills for students who may encounter either dialect in their academic or professional lives.

4.3. Spelling Differences

One of the most recognisable differences in spelling between American English (AmE) and British English (BrE) lies in the use of different spelling conventions. For example, the word “color” in American English contrasts with “colour” in British English, with the latter retaining the “u” found in older English and French spelling conventions. Similarly, “honor” in AmE becomes “honour” in BrE, and “neighbor” becomes “neighbour.” These differences stem from British English’s retention of traditional spelling forms, while American English underwent simplifications intended to match pronunciation more closely.

Suffix changes in verbs also illustrate this divergence. Words ending in “-ize” in American English often appear as “-ise” in British English, such as “organize” (AmE) and “organise” (BrE). Additional examples include “realize” (AmE) versus “realise” (BrE) and “apologize” (AmE) versus “apologise” (BrE). These variations can be challenging for English learners who may find it confusing to alternate between forms. Educators can introduce these differences through exercises that contrast spelling rules for suffixes, helping students identify patterns that will aid in distinguishing the two varieties.

Another distinction is in word endings, such as “-er” in AmE versus “-re” in BrE. For instance, “theater” and “center” in American English become “theatre” and “centre” in British English. Similarly, “meter” in AmE is spelt “metre” in BrE. Educators could highlight this distinction by using visual aids or examples from academic and cultural texts to illustrate these patterns, assisting learners in recognising spelling conventions specific to each dialect. Words ending in “-se” versus “-ce” also vary, as seen in “defense” (AmE) and “defence” (BrE) or “license” (AmE) versus “licence” (BrE). This distinction can impact learners’ written comprehension, particularly in academic or formal settings where British English may be more common. Teachers might encourage students to engage with texts written in both dialects, allowing them to practice recognising and adapting to these spelling conventions based on context. American English spelling reforms have simplified words by removing redundant letters, and aligning spelling more closely with pronunciation. Examples include “smolder” (AmE) versus “smoulder” (BrE) and “plow” (AmE) versus “plough” (BrE). Additionally, American English prefers “catalog” over the British “catalogue” and “dialog” over “dialogue.” These streamlined forms reduce extra letters, which can aid learners in reading fluency but may present challenges in cross-dialect writing accuracy.

Further differences include the spelling of words like “gray” in AmE, as opposed to “grey” in BrE, and “jewelry” in AmE versus “jewellery” in BrE. The omission of certain letters in American English—intended to simplify spelling and align with phonetic pronunciation—may initially confuse learners. However, by familiarising students with both forms, teachers can promote adaptability, helping learners understand that these variations do not typically hinder overall comprehension.

4.4. Pronunciation Differences

Pronunciation is a prominent divergence between American English (AmE) and British English (BrE), reflecting historical evolution and social identity. One of the most notable distinctions is the rhotic versus non-rhotic accent. The rhotic accent, characterised by the pronounced “r” sound in all positions, was prevalent among early American settlers and continues to define American English today. For instance, words like “car,” “hard,” and “far” feature a clearly articulated “r” in AmE. In contrast, the British upper classes developed a non-rhotic accent, in which the “r” is often softened or omitted in words that are not followed by a vowel, especially in the context of Received Pronunciation (RP). For example, in BrE, the word “car” is pronounced more like “cah,” and “hard” becomes “hahd.” This non-rhotic pronunciation became the norm in southern England, solidifying its presence in British English and creating a distinct phonological identity. The analysis of these accents underscores the social and regional dynamics that shaped linguistic evolution. The non-rhotic accent in Britain became associated with class distinction; it emerged as a marker of the upper classes who sought to differentiate themselves socially. This phenomenon illustrates how pronunciation can serve as an indicator of social identity and status. In contrast, the persistence of the rhotic accent in American English reflects a different sociolinguistic context. Early American settlers, including those from various English regions, maintained the pronunciation of their native accents, leading to a less rigid social stratification in spoken language. The rhotic pronunciation suggests a more egalitarian approach to accent and dialect in the U.S., where regional accents may vary widely but are less tied to social class distinctions.

Beyond the rhotic and non-rhotic distinctions, American and British English exhibit regional pronunciation variations that further complicate the landscape. In the United States, accents vary dramatically from region to region, such as the Southern drawl, characterised by vowel elongation, as in “pen” pronounced as “pin,” or the New York accent, where the “r” sound can be heavily pronounced or dropped altogether, leading to pronunciations like “cawfee” instead of “coffee.” Similarly, within the UK, various regional accents showcase their unique characteristics. For instance, the Cockney accent from East London features the dropping of the “h” sound, leading to “house” pronounced as “ouse,” while the Geordie accent from Newcastle is known for its distinctive vowel sounds, such as “cat” pronounced as “cot.”

4.5. Communication and Comprehension

The analysis indicates that any potential confusion arising from linguistic variations is typically resolved through context. For example, when a British speaker refers to “football,” an American listener might initially think of “soccer” due to differing meanings. However, contextual clues within the conversation can clarify the intent. Similarly, when an American mentions “fall” in the context of the changing seasons, a British listener can easily infer that they are speaking about “autumn” because of the context surrounding the discussion. Such instances

highlight that, while differences exist, effective communication is often maintained through contextual cues.

The mutual intelligibility between American and British English remains robust, with speakers generally able to comprehend one another despite the variations. For instance, terms like “elevator” in AmE and “lift” in BrE may differ. However, the purpose and function remain clear in context, allowing speakers to engage in conversations without significant barriers. This understanding is supported by the shared cultural references in literature and popular media, such as films and television shows, where characters frequently navigate between the two varieties. In addition to contextual comprehension, American and British English share numerous linguistic elements that facilitate communication. Although sometimes employed differently, common grammatical structures, such as using the present perfect tense, remain recognisable across varieties. For instance, while an American might say, “I already ate,” a Brit might say, “I’ve already eaten,” yet both convey the same meaning effectively.

The prevalence of English-language media plays a significant role in bridging the gap between the two varieties. Television shows like “Friends,” which originated in the United States, have become popular in the UK, exposing British audiences to American slang and expressions. Conversely, British shows such as “The Office” have gained traction in America, allowing viewers to familiarise themselves with British vernacular. This cross-cultural interaction not only promotes understanding but also enriches the vocabulary of both dialects. For instance, terms like “lorry” from BrE may be encountered by American audiences through British media, and while they may not use it commonly, the context often helps them understand its meaning as “truck.”

Conclusions

This analysis highlights the diverse distinctions between British English (BrE) and American English (AmE) in terms of grammar, vocabulary, spelling, and pronunciation. Grammar variations are evident, particularly in tense and preposition usage. For instance, American English often employs a more direct grammatical style, whereas British English may retain traditional forms, like the present perfect tense, which can impact learners’ understanding and practical usage across different scenarios. Vocabulary differences further underscore cultural nuances, as in “lift” for BrE versus “elevator” for AmE, showing how word choice reflects regional and cultural factors. These distinctions are essential for clear communication, especially in international contexts. Spelling discrepancies, such as AmE’s tendency toward simplified forms versus BrE’s traditional spellings, introduce additional challenges for learners, who need to grasp suffix, prefix, and ending differences influenced by historical evolution. Pronunciation is perhaps the most noticeable divergence, with differences like rhotic versus non-rhotic accents reflecting broader regional and social characteristics. Such phonological contrasts may challenge comprehension, though context often aids mutual understanding.

References

- Beare, K. (2019). Differences Between American and British English. ThoughtCo. Retrieved from <https://www.thoughtco.com/differences-between-american-and-british-english-1212216>.
- British Council. (n.d.). Differences between British and American English. British Council Foundation. Retrieved from <https://www.britishcouncilfoundation.id/en/english/articles/british-and-american-english>.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2010). Language Developments in British English. In M. Higgins, C. Smith & J. Storey (Eds.), *The British Companion to Modern British Culture* (pp. 26-41). Cambridge: Cambridge University Press. <https://www.davidcrystal.com/Files/BooksAndArticles/-4073.pdf>.
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses (2000). *American English: An Introduction*. Toronto: Broadview Press.
- Leech, G., & Svartvik, J. (2002). *A Communicative Grammar of English* (3rd ed.). Oxford: Pearson Education.
- Marckwardt, A. H., & Quirk, R. (1964). *A Common Language: British and American English*. Washington, D.C.: British Broadcasting Corporation.
- McArthur, T. (1992). *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Mencken, H. L. (1919). *The American language: An Inquiry into the Development of English in the United States*. New York: Cosimo, Inc.
- Nordquist, R. (2020). What is American English (AME)? ThoughtCo. <https://www.thoughtco.com/american-english-ame-1688982>.
- Nordquist, R. (2020). What is British English (BRE)? ThoughtCo. <https://www.thoughtco.com/british-english-bre-1689039>.
- Di Carlo, G. S. (2013). Lexical Differences between American and British English: A Survey Study. *Language Design*, 15, 61-75. https://ddd.uab.cat/pub/landes/landes_a2013v15/landes_a2013v15p61.pdf.
- Swan, M. (2016). *Practical English Usage* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Trudgill, P., & Hannah, J. (2017). *International English: A Guide to the Varieties of Standard English* (6th ed.). Oxford: Routledge.
- Wolfram, W., & Schilling-Estes, N. (2006). *American English: Dialects and Variation* (2nd ed.). Chichester: John Wiley & Sons, Inc.
- Webster, N. (1786). *A Grammatical Institute of the English language, Part II*. Hartford: Hudson & Goodwin.

КНИЖЕВНОСТ



LITERATURE

НИЗ ШУМИТЕ НА ИСТОРИЈАТА СО ДВОГЛЕДОТ НА ФИКЦИЈАТА

Марија Ѓорѓиева-Димова

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

Апстракт: Поаѓајќи од премисите за актуелноста на интердискурзивните релации меѓу книжевноста и историјата во современиот македонски роман, целта на овој текст е да ја елаборира и да ја потврди таа теза преку толкување на романот *Марко Крале* на македонскиот автор Слободан Мицковиќ. Теориските рамки на истражувањето се поврзани со концепциите за постмодернистичкиот ревизионистички историски роман на Брајан Мекхејл коишто ќе бидат интерпретативно применети врз романот на Мицковиќ. Толкувачкиот фокус е поставен врз епистемолошките и врз онтолошките теми и наративните постапки (интертекстуалноста како доминантна) преку коишто тие теми се артикулирани во романот.

Клучни зборови: *постмодернистички ревизионистички историски роман, интертекстуалност, македонски роман, Слободан Мицковиќ.*

Теориски контекстуализации

Историскиот роман во македонската книжевност има тукуречи конститутивна функција во однос на романескниот жанр, но и во контекст на создавањето на националната литература. Ако книжевната историографија го верификува романот *Село зад седумте јасени* (1952) на Славко Јаневски како прв македонски роман, тогаш романот *Толе Паша* (1956) на Стале Попов, којшто е парадигматичен реалистички историски роман,¹ недвосмислено, учествува во раната фаза од развојот на македонскиот роман и, посебно, на реалистичкиот роман. Историскиот роман е единствениот прозен жанр што има децениски континуитет, еднакво како што историјата, макар и како фон, вообичаено, била присутна во романите што жанровски не се одредени како историски. Во понатамошната еволуција на македонскиот роман значаен влог има и историскиот роман, иако во епохата на модернизмот, со оглед на неговите поетички конвенции, доживува видливи промени, првенствено на ниво на романескниот третман на историјата (испреплетувајќи ја со митолошките обрасци), за што сведочат романите на Славко Јаневски.

¹ Да се види: „Реализмот на историјата, реализмот на фикцијата“, Марија Ѓорѓиева-Димова. *Книжевни каталози*. Скопје: Паблшер, 2023, стр. 7-31.

Постмодернистичката книжевност го означува враќањето на историскиот роман на голема врата, пролиферирајќи жанровски варијации. Романот *Александар и смртта* (1992) на Слободан Мицковиќ означува битно издание не само во книжевниот туку и во културно-историскиот и социо-политичкиот контекст. Прво, означува почеток на важна фаза во развојот на македонскиот историски роман, со оглед на тоа дека ја промовира историографската метафикција,² како „репрезентативен постмодернистички жанр“ (Наџиоп, 1996) во македонската литература. Второ, романот се појавува во раните 90-ти години од 20 век што коинцидира не само со постмодернистичките делегитимизации на „големите наративи“ (Лиотар, 2007), туку и со процесот на создавање нови држави, произлезени од распаѓањето на федералната заедница, што го имплицира и контекстот на потрага по нови темели за легитимација на сопствената национална историја, литература и култура, за рedefинирање на координатите на колективните идентитети и на идеолошките упоришта.

Интерпретативни контекстуализации

Уште една потврда на статусот на историскиот роман во македонската книжевна историја нуди и романот *Марко Крале* (2003) на Слободан Мицковиќ, кој може да се толкува низ призма на моделот постмодернистички ревизионистички историски роман (McHale, 2001). Приказната е вrameна со два историски настани – првиот, поврзан со поразот во битката кај Марица (1371) во која загинаваат браќата Мрњавчевиќ, по што Марко станува крал, а Македонија добива вазалски статус во составот на Отоманската Империја и вториот, во последната глава, поврзан со неименуваната битка во која тој загинава. Во фабуларното средиште е историската фигура, (ре) конструирана во пресекоот перспективи, сведоштва, приказни дадени од страна на сведоците. Романескните тематизации на историската личност се во согласност со конвенциите на постмодернистичкиот ревизионистички историски роман, чијшто ревизионизам е дефиниран во двојна смисла: „1. Ја ревидира содржината на историските записи, реинтерпретирајќи ги, често демистифицирајќи ја или разоткривајќи ја лажливоста на ортодоксната верзија на минатото; 2. Ги ревидира, т.е. ги трансформира конвенциите на традиционалниот историски роман“ (McHale, 2001, стр. 90). Овие две рамништа се реализираат преку постапката што Мекхејл ја именува како апокрифна историја: таа ја проблематизира официјалната верзија на два начина – или дополнувајќи го историскиот запис, стремејќи се да го реставрира она што било изгубено или потиснато или, пак, ја алтернира официјалната историја. Во првиот случај апокрифноста оперира во „темните места“ на историјата, а во вториот случај, ги крши ограничувањата на темните места. И во двата случаја, се ефектуира со јукстапонирање на официјално прифатената верзија за она што се случило и другата, често радикално различна верзија на светот (McHale, 2001, стр. 90-91).

² За толкувањето на романот *Александар и смртта* како историографска метафикција да се види: Марија Ѓорѓиева-Димова. *Повторната средба на Клио и Калиопа*. 2012, Скопје: Три.

Овие жанровски одлики во романот на Мицковиќ се реализирани преку интертекстуалните постапки, како негова структурна доминанта, но и како носител на неговиот метафикциски слој. Романот е врамен со три паратекста кои ги сигнализираат „надворешните граници“ (Лотман, 2005, стр. 88-89) на текстот, откривајќи ја авторската намера. Првиот, влезен паратекст „во спомен на Марко Цепенков и на Блаже Конески“, упатува на предлошките на кои се повикува романот – легендите за Марко, приопштени од страна на Цепенков и циклусот песни за Марко Крале на Конески. Вториот паратекст, белешката на авторот, упатува на интертекстуалниот процес на создавање на романот: „Основната замисла беше да се следат структурата и поентите на циклусот на Конески, што е, се надевам, запазено во сиот тек на раскажувањето... Во текстот и во секоја глава вградени се стих или два од песните за Крале Марко и синтагми од легендите на Цепенков така да бидат препознаени и кога се парафразирани, да му дадат печат на ракописов кој ним им е посветен“ (Мицковиќ, 2003, стр. 100). Третиот излезен паратекст е толкувачкиот есеј насловен *Песните за Марко Крале на Блаже Конески*, што Мицковиќ го напишал во 1981-та, значи хронолошки пред романот, а како авторско читање на лирските текстуализации на историската фигура од страна на Конески, кои го поттикнале читателот Мицковиќ на авторска креација – текст за историската личност. „Како прилог кон прозниот текст го објавувам спомнатиот есеј. Иако е на местото каде што обично се наоѓа поговор, тој повеќе има функција да покаже од каде, со какво разбирање на песните на Конески се тргнало и, постапно, се дошло до овој прозен текст“ (Мицковиќ, 2003, стр.100).

Надворешната паратекстуална рамка има двојна функција: автореференцијална, бидејќи ги оголува тематските и структурните рамништа во романот, и рецепциска, бидејќи го инструира восприемањето на романот од страна на читателот, сугерирајќи му ја предлошката (циклусот на Конески) како неопходен фон за разбирање на текстот. Дополнително, на читателот му е даден на увид паралелизмот меѓу еден романескен и еден есеистичко-толкувачки приказ на лирските предлошки, сугерирајќи му ги можностите/разликите на книжевниот и на херменевтичкиот модус на третирање на поетскиот циклус. Паратекстуалните знаци се сигнали и за „внатрешните граници на текстот“ (Лотман, 2005, стр. 89), бидејќи тие се содржани и во насловите на поглавјата, така што секој од нив кореспондира алузивно, цитатно со циклусот на Конески: на пример, *Пад* упатува на песната *Одземање на силата*, *Страв* на песните *Стерна* и *Одземање на силата*,³ *Бес* и *Бог* на песните *Кале* и *Марковиот манастир*, *Смрт* на песната *Кале*⁴ и на

³ Упатувањата на песната *Стерна* се и на мотивско рамниште (злото кое демне), но и на јазично-лексичко рамниште („сите спијат, го чекам часот за таа да рикне, да го затне дувлото на лошотијата“), како и на *Одземање на силата*: „страв длабок, неимовен, кој го втурна во болест што ја намалува, ја одзема силата“ (Мицковиќ, 2003, стр. 33).

⁴ Алузијата е видлива преку парафразата „старо и неспособно, дрто и сакато, доодено и недоветно, ќоро, немо и глуво“, Мицковиќ, 2003, стр. 92) на Блажевиот стих „мало и големо, мажи и жени, пудер и плева“.

песната-епилוג *Песјо брдце*.⁵

Насловите на поглавјата создаваат и една парапrikaзна во однос на главната романескна фабула, бидејќи во нивниот редослед (*Пад, Страв, Бес, Бог, Смрт*) е содржана не само интертекстуалната врска со песните од циклусот на Конески, туку е најавена и алтернативната историја – еволуцијата на емотивните и на психолошките состојби на ликот, врз кои се темели приказната со алтернациски предзнак. Конечно, паратекстуалниот комплекс е вид метаисториографски коментар кој го носи ревизионистичкиот потенцијал на романот: наспроти историографскиот фокус врз биографско-хронолошката регистрација на големите историски настани кои го обезбедиле присуството на историската фигура во историските анали, но и во фолклорната колективна меморија, романот ја следи емотивната, нејуначката, човечката страна на кралот, оголена во миговите на неговото соочување со поразите, со дилемите и со сознанијата за релативноста на моќта и на слободата – колективна и лична. „Си се мислел силен зашто немало од тебе посилен, па си се осилил, си се возгордеал, дека си најсилниот на светот. Ама кога во бојот си видел колкава е и каква е силата на вистинскиот силник, си се сетил слаб и мал“ (Мицковиќ 2003, стр. 27-28), предупредувачки го оствестува старецот во првата глава.

Романескниот ревизионизам е реализиран низ постапката апокрифна историја, т.е. преку фикциското проблематизирање и пополнување на „темните места“ на историографијата: внатрешниот живот на историската личност, отсуството на фактографска потврда за вистинските причини околу Марицката битка, вистината за смртта на браќата Волкашин и Углеша и за гробот на Марко. „Па и самите браќа Мрњаци, покојни сега, и татко му на Марко, Волкашин, кралот, и стрико му, Углеша деспотот, не можеа да се сложат кој колку ќе даде, колку ќе преземе на својот грб. Па така и заминаа во бој, како две војски, несложни, како секоја за себе да ќе го бие бојот... Така и тој помогна да се загуби единствената трага на смртта на Марко Крале – да му се збрише и местото на гробот“ (Мицковиќ, 2003, стр. 13, 98).

Во однос на ревизионистичката поставеност кон традиционалниот историски роман, *Марко Крале* ги напушта реалистичките претстави на историската стварност, па наместо „монументалистичкиот третман“ (Žmegač, 1994, стр. 70) на големите историски настани/личности се префокусира врз внатрешната состојба на историската фигура. Ревизионизмот е и наративно-структурно ефектуиран и преку наративните постапки: различните наратори (во прво и во трето лице) и променливата внатрешна фокализација на ликовите кои се учесници и сведоци на случувањата што ги коментираат, а кои се диференцирани според професијата, според потеклото и според статусот во воената/општествената хиерархија, секогаш, доаѓаат по покана на владетелот, како советодавни или војнички авторитети, односно

⁵ Мотивско-тематскиот комплекс на многуликото зло кое искушува и злодоброто кои се дел од циклусот на Конески, лајтмотивски се провлекува и низ романот. Коментарите во романот „Оние што ги расекол напoлу, како да се престоруваат во двајца“, „ја присвои смртта без никој да ја види“ (Мицковиќ, 2003, стр. 96-97), ја евоцираат сцената на таинственото заминување на јунакот во *Песјо брдце*.

бидуваат дистанцирани откако се премногу инволвирани. „Потоа Марко и мене напорки ме погледа и ми рече јас, Добромир Кален, да се вратам кај војската, зашто таму ми било местото... Така паднав во немилост, сигурно затоа што го слушав разговорот со старчето“ (Мицковиќ, 2003, стр. 28). Сведоците засведочуваат различни страни од личноста на Марко, различна фаза од неговата емотивно-психолошка состојба и соопштуваат различни информации, па, во таа смисла, ги исцртуваат епистемолошките координати на спрегата знаење – моќ, потврдувајќи го знаењето како дискурзивен конструкт, сочинет во согласност со позицијата на оној кој има увид во случувањата, но и кој има можност да ги соопшти во зависност од мотивите, од адресатите, од целите што треба да се постигнат.

Во првата глава *Пад*, нараторот го црпи авторитетот на веродостоен сведок преку статусот и моќта добиени од знаењето што го поседува: „Јас сум болјар и воин Добромир Кален. Секогаш во воено време јас бев прв до кралот Волкашин зашто најдобро знаев што треба да се стори за војската темелно да се подготви за војувањето. Пред бојот на Марица кралот ми го прати синот Марко да биде на чело на малата војска, а јас да бидам прв до него... Марко јавва, отсутен, како нетука, и гледам дека страшното сознание за поразот постепено го опфаќа“ (Мицковиќ, 2003, стр. 7-8). Уште во првата глава е најавена ревизијата на историските заблуди: „И не беше таа само од небрежност, туку и од еден прикриван кукавичлук, кој, пак, сакаше да се покаже као јунаштилак: ништо не ни може таа разуздана навалица“ (Мицковиќ, 2003, стр. 12). И во втората глава, *Страв*, нараторот се легитимира преку свидетелската позиција („Јас знам, насекавам што се случува со Марко“) (Мицковиќ, 2003, стр. 34) и преку статусот на доверливиот авторитет, на којшто се повикувале и претходните владетели. „Јас сум Крстан Крул, болјар, дворјанин. Крале Марко ме повика да му бидам придружба, само јас, како што секогаш ме повикувал и татко му, кралот Волкашин, кога ќе дојдеа тешки времиња, па требаше разборно да се мисли“ (Мицковиќ, 2003, стр. 33). Во третата глава, *Бес*, кажувачот настапува од друга позиција: тој е врсник на Марко, припадник на понизок ред и, спротивно од претходниците, го признава незнаењето во однос на случувањата: „Тогаш Марко ме повика мене, негов врсник, Гаврил Кана, за придружба. Се оддалечи од сите болјари, големци, благородници, дворјани и советници, духовници и ме намести мене во своја близина. А јас не сум од висок род – од дедо-прадедо ние сме мајстори, градители... Беше задоволен. Утредента се скрши. Зошто и како јас не разбрав“ (Мицковиќ, 2003, стр. 58, 72). „Ако Гаврил Кана не разбрал јас разбрав, јас грешниот Василиј, свештеник, слуга божји. Знаев дека е, иако навидум тврд и темерут, во душата човекољубец, па и сожалив. Јас знаев дека болеста му беше душевна и дека може да му помогнат само молитви кон бога“ (Мицковиќ, 2003, стр. 75-77), изјавува нараторот во четвртата глава, *Бог*, кој се легитимира низ позицијата на духовник, но и низ знаењето што го поседува. Во последната глава, *Смрт*, се појавува доброупатениот сведок од првата глава („веќе знаев што ќе стори“) (Мицковиќ, 2003, стр. 94), но повидлив е и реинтерпретативниот елемент, со вклучување и на сезнаечкиот наратор и на внатрешната перспектива на ликот.

Наративните постапки во романот, кои го артикулираат романескниот ревизионизам, ги истакнуваат и епистемолошките теми, поврзани со прашањата за достапноста и за трансмисијата на знаењето, за дивергентните структурирања на истото знаење, за границите и за ограничувањата на знаењето. Осцилациите меѓу сезнаечката раскажувачка позиција и рестриктивната и променливата фокализација на ликовите-сведоци, ја зумираат реинтерпретативната нишка, постапно градирана и кулминирана во последната глава: нишка со која се оголуваат заблудите, дури и на учесниците во историските случувања, а во насока на демистифицирање на идеолошките упоришта на едно владеење, но и на неговите претстави, нишка која илустрира дека знаењето, првенствено, е работа на перспективата и на можноста за нејзина вербализација, како што и вистината е резултат на процесите на селекција и на конструкција. Романот го сугерира и сомнежот во можноста да се обезбеди конечната, единствената, универзалната Вистина, којашто пред читателите се дисперзира во процесот на (мултиплицирано) генерирање вистини како партикуларни верзии, продуцирани од различни перспективи.

Демитологизацијата, деепизацијата, дехероизацијата на Марко Крале, што започнува во лирскиот циклус на Конески, Мицковиќ ја дополнува во романескен контекст: неговиот ревизионизам постапно ја оголува човечката страна на кралот, на јунакот, градирана меѓу состојбите и чувствата на страв, на вознемиреност, на бес, на немоќ, на поразувачкото сознание за јазот што постои меѓу нештата „какви што навистина биле“ и нештата како што се конструирани во перцепциите, во секавањата, во сведоштвата и во приказните на другите (колективот и поединците): „И така, се прочу – прв мегданџија и винаџија во кралството“ (Мицковиќ, 2003, стр. 15) е констатацијата која го открива процесот на усната трансмисија на знаењата, како еден механизам на создавање на колективната меморија. Во тој проблематизирачки процес е доведена во прашање и воено-стратешката способност на кралот и неговите владетелски ангажмани во превенирањето на поразите од непријателската војска: „Па што сторил тој, самиот Марко да ја предвари, да ја сопре таа наезда на гадинките?“ (Мицковиќ, 2003, стр. 14). Кон мозаикот проблематизирачки перспективи се додава и Марковата: тој ги препознава заблудите и празнините во знаењата за одделни епизоди од историјата, самосвесно признавајќи го јазот меѓу познатата и непознатата страна на случувањата, додавајќи го и сопственото сведоштво: „Не само што го спомнуваат туку го величаат, му придодаваат дека сторил нешто што не сторил за доброто на народот. Му кажаа дека веќе се пеело за него, како во битка, ослободил три синџира робје. Да, ослободил, ама не во битка, туку со понижувачко молење во Едрене, кај што самиот отиде, а никој од турските големци не го ни погледна. Го пуштија да моли кај младиот Лала Јилмаз кој му вети дека ќе го пушти робјето. Го одржа зборот напалу – ги пуштија само мажите, жените ги задржаа. Во една песна, пак, се кажуваше како надвил на мегдан некаков Муса од Круса наречен Кесеџија. Да, беа дошле до него поплаки од народот, од крајните северни и западни околии, дека некој Муса

зулум прави, граби, убива кај ќе стаса. Тогаш Марко страшно се налуту, просто рикна дека, само ако го сретне, ќе го смачка како полжав. Но на тој Муса очи му нема видено“ (Мицковиќ, 2003, стр. 42). Во исповедниот настап Марко ја посочува глорификацијата што му е конструирана во туѓите претстави како товар што мора да го носи и како обврска што треба да ја оправда, но и како заблуда што не кореспондира со стварноста: „Му тежеше како карпа токму тоа, што него народот го имаше за спасител, за одбранбеник, за јунак, му припишуваше сила која ја нема, храброст, а таа му се давеше во стравови и стравувања... Марко е надвор, насекаде. Марко е со сите луѓе, во песните, во приказните, во кажувањата. Марко е јунакот којшто го брани народот, Марко е оној кој им дава надеж, оној кој им се одмаздува во нивно име на силниците. Тие си го создале таков каков што е, и тоа не си ти“ (Мицковиќ, 2003, стр. 44, 87). Мозаикот претстави за себе како за јунак и како спасител (вистината сочинета од другите), филтриран низ сопственото знаење и низ сопствената вистина во еден миг го доведува и до проблематизирачко соочување со прашањето на сопствениот идентитет: „И јас сум и нејас, помисли Марко. Веднаш му искрсна поразувачката мисла дека, ако е така, тогаш тој и не знае кој е“ (Мицковиќ, 2003, стр. 84).

Романескната ревизија го надминува антикварно-монументалистичкиот третман на историската личност (Žmegač, 1994, стр. 74), семиотички кодиран во текстовните претстави во рамки на фолклорните глорификации и хиперболизации, а како израз на потребата на заедницата во услови на вековна поробеност да создаде идеализирана фигура на јунак преку којашто ќе го манифестира стремежот за слобода. Интертекстуалните трансгресии во романот го ревидираат традиционалниот историски роман и неговите конвенции на претставување на историската стварност со тоа што го ревидираат миметичкиот потенцијал на жанрот низ редефинирањето и проширувањето на миметизмот: романот не е непосредно упатен на стварноста туку на другите, на веќе постоечките текстуализации. Интертекстуалните релации и постапки во *Марко Крале* потврдуваат дека книжевните текстови учествуваат во конструкцијата на реалноста и не го прикажуваат „екстратекустуалниот свет директно (via mimesis) туку низ филтерот претходни текстуализации (via poiesis) (Juvan, 2008, стр. 4). Тоа имплицира во нагласување на разнишаниот онтолошки статус на книжевноста која нема непосреден однос кон референтниот свет и кон неговите значења, туку до нив доаѓа интерпретативно упатена кон другите текстови.

Во романот на Мицковиќ, покрај епистемолошките теми, се актуализираат и онтолошките теми, артикулирани низ проблематизациите на границите меѓу световите/текстовите: во фокусот се поставени мултиплицитетот и симултанитетот на световите/текстовите (книжевност – историја, факт – фикција, официјална – алтернативна верзија), илустрирајќи ја нивната нестабилност. Онтолошките тематизации, нагласени преку интертекстуалните постапки кои го оголуваат чинот на создавање на текстот/светот, па и процесот на создавање, стануваат дел од мимезата. Во метатекстуалната рамка се имплицирани и коментарите на процесот на

претставување на минатото, било во фолклорен, било во лирски, било во романескен контекст, што е особено нагласено преку интертекстуалните и паратекстуалните структури – текст покрај текст, текст во текст, текст за(д) текстот. Романот метатекстуално упатува на начините на кои се реализира генолошкото/жанровското прекодирање од фолклорен (епски, легендарен) жанровски код во книжевно-уметнички (лирски, циклусот на Конески и романескен, текстот на Мицковиќ), односно од историографски во фикциски дискурзивен контекст.

Конечно, интертекстуалноста е вид метафикциска постапка, односно „маргинален случај на метафикција“, во смисла на „имплицитно упатување кон сопствената артифициелност“ (Curtie, 1995, стр. 6): станува збор за текстови кои својата артифициелност ја истакнуваат преку референцијата кон традиционалните форми или кои ги позајмуваат тематските или структурните принципи од други текстови. Внатрешната граница меѓу екстратекстуалната референца кон стварноста и интертекстуалната референца кон книжевноста ја означува артифициелноста на фикцискиот свет, додека симултано ги нуди своите референцијални можности“ (1995, стр. 5-6). Метафикцијата, како главен индикатор на онтолошките теми во *Марко Крале*, се реализира интертекстуално – преку рамковните паратекстови и преку наративните постапки кои ја откриваат авторската самосвест за неможноста да се говори за минатото без посредувано упатување на постојните текстуализации, било афирмативно, било проблематизирачки, било иронично-пародично. Како што лирскиот циклус на Конески е упатен на фолклорната предлошка, така текстот на Мицковиќ е упатен на текстуалниот комплекс на претходниците – на Цепенков и на Конески, создавајќи хипертекстуална низа со трансформативен предзнак.⁶

Романескната структура во која примат добиваат микро-приказните, соопштени од страна на сведоците/учесниците, со повремени референции кон настаните/личностите кои го сочинуваат контекстот на минатото, од една страна, и романсиерската намера да упатува на постојните лирски и фолклорни текстуализации на историјата, од друга страна, имаат дополнителна функција: да се нагласи процесот на наративизација на минатото, како процес на негово осмислување и толкување. Доминацијата на чинот на раскажување значи зумирање на процесот на наративизација на стварноста, на нејзиното значенско обликување, во согласност со формално-жанровските рамки, оголување на чинот на пренос на знаењето во кажување. Ако, според Хејден Вајт, процесот на наративизација се наоѓа „во средиштето на човековото разбирање“, на наметнувањето значење и на „формалното поврзување на хаосот настани“ (1990, стр. 1-2) и во историографски и во книжевни рамки, тогаш нарацијата го преведува познатото во раскажано, а токму тој пренос го преокупира постмодернистичкиот роман. „Конвенциите на нарацијата, и во историјата и во романите, не се принудни, туку создаваат услови за можноста за произведување смисла“ (Načion, 1996, стр. 204).

⁶ Хипертекстуалноста како текстуална трансценденција во онаа смисла во која говори Женет (2003, стр. 69).

На повисоко рамниште, ревизионистичкиот историски роман на Мицковиќ го илустрира начинот на којшто еден фикциски текст генерира (ре) интерпретација која би била компетитивно поставена во однос на историскиот факт, но и (мета)интерпретативно, во однос на останатите интерпретации во историографски и во книжевен контекст. Елаборирајќи ги начините на коишто фикцијата може да заснова определена интерпретација, т.е. начините на кои фикцијата може да се употреби како средство за интерпретација, Софи Рабо ја констатира поврзаноста меѓу фикцијата и интерпретацијата: „Ако често се случува знаењето да ѝ претходи на интерпретацијата, не е ретко ни тоа кога интерпретацијата води кон градењето податоци за кои ништо не знаеме“ (2005, стр. 274). Можноста „една фикција да се заснова врз една интерпретација“, односно „една форма на интерпретација да биде продолжена со фикционални средства“, за авторката претставува доволен доказ за наклонетоста на интерпретацијата кон измислување. Оттаму, романескното „измислување“ на Мицковиќ е можно фикциско толкување на историската стварност, актуализирана низ нејзината алтернативна димензија, односно романескно толкување кое води кон создавање непознати податоци, потврдувајќи дека „фикцијата самата за себе е свој факт“ (Рабо, 2003, стр. 280).

Романескниот интерес за историското минато недвосмислено го артикулира и односот минато – сегашност, сугерирајќи дека дијалогот меѓу нив, неминовно присутен во сите книжевни навраќања кон историското минато, е доминиран од ретроактивно-спознајните позиции на сегашноста, односно на романсиерскиот и на романескниот контекст, но и поширокиот општествено-политички и културно-историски контекст во којшто е создаван романот. Тој однос е сугериран во романот преку (авто) иронично интонираните коментари кои упатуваат на проблематизирачкото преиспитување на постојните текстуализации на историската фигура, но и на (само)свеста за неможност во современиот контекст да се говори за јунаците на традиционалниот начин. Наспроти потребата од постоење јуначки идеал, („Ни треба и нам за да го опејуваме, зашто сега немаме веќе јунаци за опејување. А ни треба Марко Крале, тој јунак над јунаци и сега ни треба да нè зацврстува во надежта и да ни ја јакне верата“) (Мицковиќ, 2003, стр. 99), романескната ревизија во *Марко Крале*, паралелно, ја сугерира и неможност за јунаците да се говори на начин како што се говорело во контекст на создавањето на националните митови, односно врз фонот на „големите наративи“. Дополнително, не се проблематизираат само модусите на претставување на јунакот, туку се отвора и дилемата дали во современиот контекст, воопшто, е можен статусот на јунак. Оттаму, ревизионистичката и алтернативната историја што се поставува во романот не е само упатување кон минатото, туку и кон сегашноста од која се поставуваат интересите за минатото, од која се толкува минатото и се конструираат вистината и знаењето за него. Да се говори за извесна историска личност/стварност во романескен контекст, значи да се создава во рамките на еден актуелен (општествено-историски и културен) контекст, а неретко и да се биде

поттикнат од него. Тоа, во крајна линија, ја открива и етичката димензија на романсиерскиот потход: етичката дилема како да се говори за минатото, особено за настани и за фигури кои имаат формативна улога во создавањето национални и колективни идентитети. Затоа и Мицковиќ во првиот паратекст („во спомен на Цепенков и Конески“) прави метонимиска замена на делото со авторите, упатувајќи токму на важноста на авторската намера да се индицира пристапот кон одреден историски настан/личност, односно на влијанието на актуелниот контекст во којшто е мотивиран говорот за тоа минато. „Нашето разбирање и толкување, нужно, произлегуваат од нашата сопствена историски, општествено и институционално формирана свест. Затоа, историите што ги реконструираме се текстуални конструкции на нас кои и самите сме историски субјекти. Како што минатото ја обликува сегашноста, така и сегашноста го преобликува минатото“ (Montrouez, 2003, стр. 121).

Заклучок

Романот *Марко Крале* на Слободан Мицковиќ го позиционира книжевниот текст кон историјата и ја артикулира релацијата книжевност-историја/историографија. Доминатната интертекстуална постапка ја посочува посредуваната достапност на минатото, самосвеста за постојните текстуализации. Романескната структура која реинтерпретативно се поставува кон историографијата и кон традиционалниот историски роман, која интертекстуално осцилира меѓу историографските, фолклорните и лирските текстуализации на Марко Крале го вовлекува и читателот: во чинот на читање тој го засведочува паралелизмот меѓу она што го знае (знаењето стекнато низ елементарното образование) и актуелната романескна репрезентација на Мицковиќ, засведочувајќи го сопоставувањето на различните верзии.

Конечно, интертекстуалната доминанта во романот е непосредна творечка илустрација на теориските концепции за интертекстуалноста што ги елаборираат нејзините мнемонички функции. „Кога книжевноста се посматра во светлина на меморијата, таа се покажува како мнемоничка уметност *par excellence*“ (1997, стр. 24), констатира Ренате Лахман, земајќи ја интертекстуалноста како базичен модел преку којшто книжевноста ја отелотворува културната меморија. Културата е генетски ненаследна колективна меморија, семиотички кодирана во форма на знаци/текстови, кои, пак, ја екстериоризираат меморијата, материјализирана во „надворешното“ пишување. Интертекстуалните постапки обезбедуваат повторна читливост на текстовните резерви, имплицирајќи го синхронизитетот на текстовите, но и на културите, илустрирајќи го и принципот на создавање на книжевноста од книжевност. „Просторот на меморијата е впишан во текстот, како што текстот се впишува себеси во просторот на меморијата. Меморијата на текстот е неговата интертекстуалност“ (Lachmann, 1997, стр. 15). „Мнемоничката функција на книжевноста ги провоцира интертекстуалните процедури или поинаку интертекстуалноста ја продуцира и ја одржува меморијата на

книжевноста“ (Lachmann, 2010, стр. 309). Интертекстуалното навраќање кон постојните текстуализации на Марко Крале (главно, кај Цепенков и кај Конески) е своевиден дијалог со македонската книжевна традиција, но и облик на нејзино „експлицитно паметење“: интертекстуалните постапки и релации во романот ја продуцираат и ја потхрануваат меморијата на македонската книжевност, реактуализирајќи ја и како автор и како читател, обезбедувајќи го нејзиниот континуитет, заштитувајќи ја од заборав.

Библиографија

- Женет, Ж. (2003). Палимпсести. Во К. Кулавакова (Прир.). *Теорија на интертекстуалноста*. Скопје: Култура, стр. 63-77.
- Лиотар, Ж. Ф. (2007). *Постмодерна состојба*. Скопје: АЗ-БУКИ.
- Лотман, Ј. (2005). *Структурата на уметничкиот текст*. Скопје: Македонска реч.
- Мицковиќ, С. (2003). *Марко Крале*. Скопје: Слово.
- Рабо, С. (2005). Кратка средба со Хомер: интерпретација, фикција и факти во *Вистинската приказна* на Лукијан. Во К. Кулавакова/Ж. Бесиер/Ф. Дарос (Прир.), *Дијалог на интерпретации*. Скопје: Гурфа, стр. 265-289.

* * *

- Assmann, J. (2005). *Kulturno pamćenje*. Zenica: Vrijeme.
- Currie, M. (Ed). (1995). *Metafiction*. London and New York: Longman.
- Hačion, L. (1996). *Poetika postmodernizma: istorija, teorija, fikcija*. Novi Sad: Svetovi.
- Juvan, M. (2008). *History and Poetics of Intertextuality*. Purdue University Press.
- Lachmann, R. (1997). *Memory and Literature: Intertextuality in Russian Modernism*. Mineapolis/London: University of Minesota Press.
- Lachmann, R. (2010). Mnemonic and Intertextual Aspects of Literature. In E. Astrid, A. Nünning (Eds.) *A Companion to Cultural Memory Studies*. Berlin/New York: De Gruyter, pp. 301-309.
- McHale, B. (2001). *Postmodernist Fiction*. London and New York: Routledge.
- Montrouz A. L. (2003). Poetika i politika kulture. In Z. Lešić (Priр.) *Novi Istoricismam i kulturni materijalizam*. Beograd: Narodna Knjiga, str. 104-137.
- White, H. (1990). *The Content of the Form*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Žmegač, V. (1994). *Književnost i filozofija povijesti*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.

Marija Gjorgjieva-Dimova
SS. Cyril and Methodius University, Skopje

Through the Forests of History with the Binoculars of Fiction

Abstract: Starting from the premise about the actuality of the interdiscursive relations between literature and history in the contemporary Macedonian novel, the purpose of this text is to elaborate and confirm that thesis through the interpretation of the novel Marko

Krale by the Macedonian author Slobodan Mickovic. The theoretical framework of the research is related to the concepts of Brian McHale's postmodernist revisionist historical novel that will be interpretatively applied to Mickovic's novel. The interpretive focus is placed on the epistemological and ontological themes and the narrative procedures (intertextuality as dominant) through which those themes are articulated in the novel.

Keywords: *postmodernist revisionist historical novel; intertextuality; Macedonian novel; Slobodan Mickovic.*

ОТСУТНОТО И ТУГОТО ВО ЗЕМЈАТА НА БЕГАЛЦИТЕ

Весна Кожинкова

Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип, С. Македонија
vesna.kozinkova@ugd.edu.mk

Апстракт: Темата на егзилот и обездомувањето е сè поприсутна во современата светска литература. Причина за тоа, секако, се политичките случувања поради кои бездомништвото станува општа појава од 20 век наваму. Доказ за тоа се историите на некои заедници во кои ќе препознаеме колективни трауми кои за последица имаат експатријација при што членовите на тие заедници стануваат апатриди. Во нашиот, македонскиот, случај таква колективна траума од поновата македонска историја е егзилот на Македонците од Егејска Македонија кои во виорот на Граѓанската војна во Грција беа насилно прогонети и раселени насекаде по светот. Таа историска реалност создаде една посебна тематска целина во современата македонска литература позната како егејска тема. Романот „Земја на бегалците“ (2018) од Кица Колбе е книжевниот тестамент на егејските бегалци, книжевен тестамент на сите бегалци низ целиот свет, на сите прогонети, отфрлени, пребегани, понижени. Специфичноста на овој роман е тоа што тој свет на бегалците е даден од перспективата на детските очи, низ детското поимање на светот на возрасните и сите предизвици, искушенија и проблеми низ кои тие поминуваат. Тоа е чупката Фросе, првото родено дете по бегството, малата чупка која порасна предвреме и уште од малечка стана свесна дека ако само еден памети ништо не е загубено. На таков начин, преку едно постмемориско присвојување на сеќавањето, таа прави едно трансгенерациско поврзување. Нејзиното сеќавање на радостагата детска е нејзина своевидна катарза преку која таа, дешифрирајќи го Отсутното, конечно го надминува стравот од Туѓото.

Клучни зборови: *егзил, ипрогонство, дом, вodomување, туга, ошсушно.*

1. Вовед

Темата на егзилот и обездомувањето е сè поприсутна во современата светска литература. Причина за тоа, секако, се политичките случувања поради кои бездомништвото станува општа појава од 20 век наваму. Доказ за тоа се историите на некои заедници во кои ќе препознаеме колективни трауми кои за последица имаат експатријација при што членовите на тие заедници стануваат апатриди. Остануваат без татковина, без дом, со напор своите распарчени биографии да ги стокмат во една целина во некоја друга земја која во нивната ментална мапа ќе стане ДОМ. Во нашиот, македонски случај, таква колективна траума од поновата македонска историја е егзилот

на Македонците од Егејска Македонија кои во виорот на Граѓанската војна во Грција беа насилно прогонети и раселени насекаде по светот. Таа историска реалност создаде една посебна тематска целина во современата македонска литература позната како егејска тема. На таков начин на литературата ѝ се наметна двојна задача. Од една страна да ги запише и раскаже бегалските приказни, а од друга да ги заштити од заборавот. Оваа втората е можеби и најважна затоа што преку неа тие бегалски приказни се конзервираат за да станат дел од колективната меморија на македонскиот народ. Кај сите писатели кои пишуваат во егзил, на преден план станува актуелна автореференцијалната постапка на пишување и задолжителната автобиографска контекстуализација. Таа контекстуализација е предлошката врз која тие ја градат фикцијата и сите дилеми и прашања на нивните ликови се нивни дилеми и прашања.

Од македонските писатели припадници на третата генерација на прогонети Македонци кои со себе ја понесоа траумата од прогонството на своите баби и дедовци, мајки и татковци, со своите книжевни и книжевно-есеистички текстови се огласува и за таа траума говори од своја лична перспектива и Кица Колбе. Таа успева, благодарейќи на својата книжевна ерудиција и талентираност, но и на огромното знаење кое го поседува, таа лична драма на своето семејство книжевно да ја транспонира, но и да ѝ даде личен призвук. Токму затоа, раскажаната приказна, ликовите кои се носители на тие приказни никако не можат, дури и да сакаат, да се ослободат од автобиографизмот. На таков начин, од една страна, таа истражува дел од сопствениот живот, но исто така од него и се дистанцира со фиктивни елементи кои им помагаат на другите да препознаат слични искуства. „Станува збор за нешто повисоко и од дневник и од автобиографија, тие дела го обликуваат искуството, но и размислувањето за него“ (Вискер, 2010, стр. 279). Нивните лични животни биографии на таков начин стануваат парадигма за ликовите кои тие ги креираат.

Романот „Земја на бегалците“ (2018) од Кица Колбе е книжевниот тестамент на егејските бегалци, книжевен тестамент на сите бегалци низ целиот свет, на сите прогонети, отфрлени, пребегани, понижени. Специфичноста на овој роман е тоа што тој свет на бегалците е даден од перспективата на детските очи, низ детското поимање на светот на возрасните и сите предизвици, искушенија и проблеми низ кои тие поминуваат. Тоа е *чуйкаџи*а Фросе, првото родено дете по бегството, малата *чуйка* која порасна предвреме и уште од малечка стана свесна дека ако само еден памети, ништо не е загубено. Дека вистинската мерка на животот е паметењето потсетува Колбе во мотото на романот, цитирајќи го Валтер Бенјамин. „И сфати тогаш таа, на седум години, дека сè треба да стане писмо. За да не се заборави. Сè треба да стане писмо на тој јазик, заради кој нејзиниот род изгуби сè.“ (Колбе, 2018, стр. 391). Така уште на почетокот е најавен основниот концепт на романот, а тоа е паметењето на личната и колективната траума. А таа Фросе Аврамова, првото дете родено по бегството, требаше да биде хроничар на бегалските повести кои станаа храна за неа уште

од најраните детски години за да може да ги запамети засекогаш. Научи рано дека да се биде бегалец – значи да се биде поинаков од Другите, од тукашните како што ги нарекуваа нејзините роднини. Свесна за фактот дека најголем дел од спомените останале заглавени во минатото, таа се потпира врз раскажувањата на нејзините роднини за животот од онаа страна на границата. На таков начин преку едно постмемориско присвојување на сеќавањето, таа прави едно трансгенерациско поврзување. Само на таков начин за неа се живи и присутни настаните и моментите кога таа уште не била родена: стравот од снегот, модрото поле афионско и сликите на родниот крај. А сеќавањата се појавуваат наеднаш, неповикани, како ахронологији, како фрагменти од бегалскиот живот, запаметени во меморијата на детето. Напуштајќи го моделот на линеарна наратива, преку една разбиена фабула, романот ги следи настаните од детството на Фросе Аврамова како слики кои, навидум неповрзани, сите заедно го повикуваат минатото и одговараат на неразјаснетите прашања и моменти од нејзиното детство. Прашања кои за Фросе Аврамова, како што се открива во текот на приказната, се поврзани со нејзиниот личен идентитет. Кредибилитетот на релистичкиот дискурс е постигнат и со јазикот во кој се вметнати зборови од изворниот лерински дијалект. Првата тактилна сензација на *чујкаџија* Фросе Аврамова е миризбата на багремите во нејзиниот сегашен двор, временски и просторно далечен од дворот на нејзиното детство, дворот на егејската барака. Таа миризба создава една комплетна синестетичка слика во која се спојуваат боите, звуците и чувствата. Детството „во цутот на багремите и во нивната миризба беше облечено. Облеката му беше сладовкусен, мирислив снег“. (Колбе, 2018, стр. 8). Особено ѝ ги врати чувствата. Сеќавањето на радостагата детска во која, на само особен за неа начин, беа споени радоста на детството и тагата на возрасните. Можеби и не насетуваше дека таа миризба ќе ја тргне пломбата на нејзиното сеќавање, ќе го дешифрира Отсутното и ќе го надмине конечно стравот од Туѓото.

2. Дешифрирање на Отсутното

Загубата на татковината, загубата на домот станува реалност за семејството Аврамови. Таа нова реалност сега станува нивен предизвик што им го наметнува судбината. Тие се во потрага по нов дом, по ново место каде што ќе го запалат новото огниште и место каде што нивните насила прекинати биографии ќе бидат продолжени. Започнува најмачниот, најдолгиот процес на нивно повторно вкоренување, процес на вселување на нова територија, усвојување на нова култура. Роднините на Фросе Аврамова пребегаа преку границата да се спасат од смртта, да се одржат како семејство и подоцна повторно да се вратат дома на вековните огништа. Пребегаа преку границата кај своите од другата страна на границата. Но, не знаеја едно. Не знаеја тогаш дека земјата од која дојдоа ги прогони двапати: првиот, со бомбите, палежите и убиствата, и вториот, со одземање на државјанството. Станаа бегалци и за тукашните станаа невидливи. Затоа што да се биде Егеец во тој момент значи сето тоа оеднаш: болка, неизвесност, страв од непознатото, копнеж за

дома, сплотеноста во заедничката судбина, но и отуѓувањето едни од други, како и најпарадоксалното отуѓување од самиот себеси. Сето ова е синоним за зборот Егеец. „Една тајна рана, честопати незнајна, го тера странецот да скита“ – вели Кристева (Кристева, 2005, стр. 239). Нивната рана е премногу длабока и силна – тоа е раната на загубата на татковината што, можеби, е еднаква на раната добиена со загубата на мајката. Тоа е рана која човекот го претвора во странец. „Тој е посветеник на осаменоста, дури и кога се наоѓа среде толпа, бидејќи е верен на сенка: тајна што маѓепсува, татковски идеал, недостапна амбиција“ (Кристева, 2005, стр. 240). Верни на сенката, на загубениот дом, на загубената татковина, тие и самите се претвораат во сенки на луѓе, осакатени ментално и физички. И започнува нивниот живот на граница, нивниот живот некаде Помеѓу, ни таму ни ваму, туку и таму и ваму истовремено креирајќи во сопствената свест две места на битисување. Започнува нивниот физички егзил. Во нивниот внатрешен свет татковината добива две лица: физичка татковина и ментална татковина. Така, менталната татковина станува нивниот „изгубен рај“, место по кое се копнее и тагува. Таа се носи скриена длабоко во срцето и за неа малку се зборува. Таа е отсутна. На таков начин во детската свест се наметнува сознанието дека нешто недостасува во нивното секојдневие. Нешто за што малку се зборува, а што од друга страна лебди врз домашните како тешка сенка. Тоа нешто е длабоко присутно со својата отсутност. Тоа е минатото, моментот на напуштањето на родниот дом кој е обележан со некој страшен настан за кој никој не сака да зборува и што е причина за честите расправи во нивниот дом кога кај нив на гости доаѓа нејзиниот стрико Јордан. **Тагата, молкот и вината** се главните елементи кои го детерминираат однесувањето на возрасните. Тоа е таа парадоксална атмосфера во која се случува растењето на чупката Фросе.

Тагата претставува доминантно душевно расположение во семејството Аврамови. Тажен е дедото на Фросе, Дине. Тагата потекнува од сознанието дека бегалскиот живот континуирано се одвива и ќе се одвива во два света. Светот од кој беа прогонети и светот во кој беа прогонети. И во едниот и во другиот случај не по сопствен избор. Но, на своите плеќи постојано ги носат сеќавањата кои упорно и трпеливо ги конзервираат за да ги зачуваат од заборавот. Со тага и меланхолија Дине се сеќава на Лерин, двете куќи, старата и новата, дуќаните, имотот, стоката и сè она што ова семејство го има оставено отаде границата. Тоа се сеќавањата на оној, автентичниот, живот изминат отаде границата раскажани во сеќавањата на постарите чиј сегашен живот се претвора во чекање и тага по напуштениот дом. Тагата е единственото нешто што го понесуваат со себе од зад границата. Дине е единствениот бегалец кој одбива да се вкорени. Единствено само за него иднината на семејството е дома во Лерин. Единствено тој чека да се создадат услови, да се отвори границата и да се врати назад. За него нема живот далеку од дома. И во моментот кога се соочува со вистината дека враќање нема, дека целиот негов имот му е одземен, единствен излез за него е смртта. Неговата тага има само една причина, а многу манифестации. Таа е очекувана реакција на луѓето за кои започнато патување/заминување не

може да го има својот логичен крај – враќањето. Тоа е оној екстреман случај на егзил, т.е. патување/заминување без можност за враќање. Казната на тој егзил е носталгијата, „(3)бор што го содржи враќањето (на грчки *nóstos*) и болка (-*algia*).“ (Нучера, 2006, стр. 163). Носталгијата по родното место е основното чувство кое го обележува животот на дедо Дине. Таа, чупката Фросе, чувствува неверојатна поврзаност со него. Во нејзината детска свест тој е континуитетот, тој е живиот споменик на минатото, а таа, таа расте со сознанието дека треба сè да запамети и запише. Неговата смрт кај неа го раѓа гневот кон сите војни, кон сите политички идеологии, кон сите држави кои го попречуваат основното човеково право да се врати дома. Затоа што војната за семејството Аврамови не е завршена. Таа продолжува да убива административно со своите нечовечки закони кои го озаконуваат беззаконието. Токму таа држава го уби тивкиот и благ лерински трговец Дине Аврамов со тоа што го изгони од родниот том, со тоа што му го одзеде државјанството и што му го одзеде целиот негов имот. Таа војна конечно него го уби таму каде што бараше спас, таму каде што требаше да има спокој и заштита.

Семејството Аврамови битисува во новата средина со константно чувство на **вина**. Вина за која се молчи затоа што сите машки членови на тоа семејство имаат различна интерпретација на Отсутното, на она што се има случено ноќта на бегството од дома. Прстот е вперен во секој од нив, но обвинителот е секогаш најстариот син Јордан. Таа премолчена Отсутност е причината за расправиите со кои секогаш завршуваат сите нивни средби. Причина за тоа е прашањето: Кој е виновен за смртта на мајката и сопругата Фросе Аврамова? Одговорот на тоа прашање се крие во страшната ноќ на бегството кога нејзината баба Фросе Аврамова умрела замрзнувајќи на снегот. Вината за нејзината смрт се вовлекува кај сите и таа е причината за распаѓањето на нивното семејство. И тогаш малата чупка Фросе сфаќа зошто дедо ѝ сакал таа да го носи името на неговата Фросе. „Дедо им сакаше таа, нејзината внука, да ги поминува и за неа, и за баба си Фросе, сите граници. Да им пркоси таа на сите граници. Најмногу на границите на човечноста, на слободата“ (Колбе, 2018, стр. 391).

Затоа тагата, копнежот, осаменоста и рамнодушноста стануваат нивни доминантни духовни состојби и тие се обележје на целиот процес на повторно вкоренување и создавање нов дом. Тие, всушност, го обележуваат портретот на бегалецот како симболички мртовец. Тој добива такво лице затоа што смртта не настапува само со физички прекин на животот. Човек може да е мртов дури и кога е жив. Мртов е кога ќе ја загуби причината и смислата на своето живеење.

3. Надминување на Туѓото

Заедно со миризбата на багремите се врати и миризбата на бегалското детство на чупката Фросе, но и стравот на детето во земјата на бегалците. Таа го научи тој страв уште пред да го научи говорот затоа што го наследи од нив, од роднините бегалци. „Наследениот страв е пострашен од доживеаниот“,

особено за децата (Колбе, 2018, стр. 219). Чупката Фросе не знаеше од што се плаши, само знаеше дека постои стравот во неа, непознат, туѓ и необјаснив страв. Таа го гледаше неговото лице во мракот кој за неа беше најмрачен околу бегалската барака како најтемната темница на светот. И таа научи „да блее пред стравот во ноќта“ (Колбе, 2018, стр. 16). Стравот од мразот, од снегот. „Од тоа дека некој ја заборавил. Дека ја оставил сама во снежната пустелија. Во мракот зимски“ (Колбе, 2018, стр. 16). Со необјасниво чувство дека од некој друг свет е поставена во таа пустелија со полиња, ниви, угари, осамени падини, овоштарници оградени со багреми и бодликава жица, чувари што демнеа врз бегалските деца, фабрики за кои возрасните велеа дека мелат брашно. Но, за неа, за малата плашлива чупка, тоа беа само места од кои постојано демнеше окото на страшниот тиранин. Ноќта во себе го чуваше сето она од што се плашеше таа. Единствено заштитено се чувствуваеше внатре во бараката со своите роднини. Надвор од таа барака беше џадето. Таа не знаеше од каде тргнува и каде завршува и таа непознаница кај неа будеше еден голем страв. Се плашеше, но истовремено копнееше по него. Тоа е местото од каде што може да пристигне „непознатото и нестрпливо копнееното“. А тоа по што копнееја егејските бегалци е патот назад. Да се вратат дома на своите родни огништа. Тоа е местото и на новите разделби, место од каде што заминуваа роднините во Австралија и Америка. Таа никогаш не знаеше што ќе донесе денот од големиот свет во нивната бегалска барака. Ја плашеше страшниот чувар на овоштарникот, ја плашеше чуварот на фабриката за брашно, бостанџијата, бавчаванџијата Гано, а најмногу од сè ја плашеа приказните за милиџијата, страшното лице на милиционерите и непријателството кое тие го покажуваа кон нив, бегалците егејски. Тоа беа сите лица на нејзиниот страв кои се стопуваа во еден: стравот од Непознатото, стравот од Туѓото.

Свеста за различноста на бегалците од Другите беше нешто што многу рано се всели кај неа. Тие бегалците, поразените, откорнатите, бедните, бездомните беа предмет на зазор од Другите, тукашните. Нивниот живот кој се одвиваше во земјата на бегалците, во тоа своевидно гето на прогонетите и отфрлените, беше за тукашните невидлив. Ниту град, ниту село, таа земја го претставуваше светот помеѓу. Во неа луѓето и куќите личеа како некој да ги оставил набрзина и веднаш ги заборавил. Тоа е местото каде не се живее вистински, туку само се чека. Земја на луѓе обвиени со превезот на меланхолијата, секој затворен во сопствената судбина и мака со белег на страдање и загуба. Чекањето е нивната постојана состојба. Чекаат да се средат последиците од Војната и да се вратат назад каде што ги чекаат нивните ниви преполни со род, нивните дуќани и нивните куќи каде пред бегството ги беа конзервирале сите свои спомени како сведоци за нивните биографии. Во таа земја на бегалците единствено бегалските деца ништо не чекаа, бидејќи тој крај за нив беше единствена земја. Во прегратките на своето детство само тие не знаеја дека постои и друг свет освен овој, само тие не ја знаеја болката и тагата поради загубата. Затоа тие станаа надежта на своите ранети родители и нивната огромна животна желба да се продолжи

животот. Таа земја на нејзиното најрано детство не беше пристаниште само на егејските бегалци, тука беа и поранешните капиталисти, „непријателите на работничката класа“, тука беа и руските емигранти засолнети од новиот комунистички режим во СССР. Земјата на бегалците наликуваше на своевидна Ноева арка на спасувањето и засолнувањето од налетите на војните и промените. Рано сфати малата Фросе дека не е иста со децата на тукашните. Не сакаа нејзините другари од училиштето да доаѓаат кај неа. Со одвратност и гадење ја гледаа бегалската барака и сето тоа ја навредуваше малата Фросе и го засилуваше нејзиното чувство на различност. За нив тие, бегалците, се непријатели кои треба да се истераат, а во подобриот случај на нив гледаат како на привремени гости кои во своето движење треба да бидат ограничени. Тукашните во нив гледаат закана по својот идентитет и интегритет. Животната биографија на овие луѓе за нив е нешто далечно, нешто толку непознато и нешто за што тие и не сакаат да знаат. Нивните приказни и нивните болки до нив не допираат. Напротив, тие за да ја покажат својата различност, својата доминантност, својата привилегирана позиција, им го даваат името Егејци, и така ја создаваат стигмата која е жива и ден-денеска. Со тоа постигнаа овие напатени луѓе да го почувствуваат бремето на туѓоста, себеси да се доживуваат како туѓинци меѓу своите, без никаква можност некогаш да им се доближат или да станат дел од нив. Така, Фросе Егејчето ја почувствува стигмата кон егејството воопшто, нивната екскомуницираност од светот воопшто. Затоа срамот и вината беа постојан нејзин придружник. Срамот од своето егејско потекло, од бараката во која живееја, од сиромаштијата на нејзините родители „голтари“ кои мораат да работат како аргати, и вината, онаа необјаснета вина на дете кои во суштина не е виновно за ништо. Нејзините роднини се наречени Егејци – збор што разделува, збор којшто не сплотува. Доаѓаат во средина во која никој не сака да ја слушне нивната приказна.

Името Егејци за нив станува вообичаено кога се молат за работа, кога не ја добиваат и кога се истерувани, кога работат на туѓите имоти, а нивните сопствени ги напуштиле. Се навикнуваат на тоа име и на сето она што тукашните го врзуват за нив: бездомници, голтари, искоренети, без потекло, без традиција, несигурни, сомнителни, неподобни, мрзеливи, луѓе со лоши карактери. На ваквите стереотипи за нив може да им се пријде од перспективата на културната интимност на Херфелд. Според него, сврзувачките особини на еден народ кои се повод за надворешна непријатност, од една страна, генерираат внатрешна сигурност, од друга. Тоа значи дека токму во стигмата која им се наметнува од тукашните, тие го наоѓаат својот бедем, своето упориште во сочувувањето на својот идентитет. Токму во неа ја препознаваат и од неа ја црпат надежта дека ќе се вратат дома, таму ја препознаваат својата заедничка траума, таму го конзервираат секавањето. Само така може да се објасни сплотеноста на прогонетите во земјата на бегалците. Живеејќи на едно место во една своевидна комуна тие не знаат за расправи, за ситни човечки несогласувања, дури го губат и чувството на приватност и лична сопственост. Живеат со мислата за

привременоста на нивната живејачка и дека после сè нивниот живот повторно ќе се нормализира на родното огниште. За разлика од тукашните, Егејците го носат товарот на секавањето за дома од онаа страна на границата. Тие овде меѓу своите се чувствуваат туѓи, се чувствуваат странци. И затоа доколку го отфрлат „егејството“, би се откажале од единствениот можен начин да го сочуваат споменот за својот идентитет, споменот за сите оние кои останале дома, на сите оние кои се расеале низ светот затоа што нивната моментална егзистенција никако не може да се сведе само на сегашноста, а да не се вклучат и другите делови од нивните семејства кои се далеку од нив. Во долгите ноќи до бескрај ги повторуваат своите бегалски повести како своевидни мантри за да ги сочуваат од заборавот и да најдат олеснување за своите маки. Затоа што поделената тага е помала тага, како што поделената љубов е поголема љубов. Тие бегалски повести ја одржуваат жива и понатаму сликата на родниот дом, нивите, овоштарниците и така да ги составуваат нивните распарчени биографии. Бернард Валденфелс разликува три аспекта со кои туѓото се разликува од сопственото: место, посед и вид. „Туѓото е сè она што се случува надвор од подрачјето на сопственото (...)“, и она што е персонифицирано во формата „дојденец“ (Валденфелс, 2005, стр. 22). Во туѓото тој го препознава и она што му припаѓа на Другиот и она што е од поинаков вид и важи како чудно. Овие модификации на туѓото се независни една од друга, меѓутоа предност има аспектот место. Тоа е затоа што туѓото едноставно се наоѓа некаде на друго место, тоа од сопственото е одвоено со еден праг слично како што спиењето е одвоено од бдењето, здравјето од болеста. Никој од нас не е истовремено на двете страни. Тоа важи за разликата во половите, но и за културните разлики. Не постои едноставно неутрален „трет човек“.

Еден туѓинец би можел да влезе во радиусот на физичката блискост единствено доколку се третира како: непријател кој треба да биде победен и истеран; привремен гостин кој треба да се ограничи на посебни квартави и да се направи безопасен преку почитување на ритуалот на изолација и како иден сосед да се натера да се однесува како соседите. Жителите на земјата на бегалците беа третирани како привремени гости кои треба да се ограничат во посебни квартави, во едни своевидни гета, да се направат невидливи наметнувајќи им правила на однесување со кои би биле безопасни.

Така започнува приказната за вдомувањето на прогонетите од земјата на бегалците. За чупката Фросе започна нејзината приказна исполнета со долгите бегалски повести како своевидна нова бегалска религија. Во тој нов свет сè за неа е Туѓо и Непознато. Постепено во нејзината ментална географија таа ги населува топонимите кои ја плашат. Тоа се најпрво местата околу самата барака, потоа околу фабриката за брашно, која нејзе ѝ наликува на страшен замок. Тука се непрегледните полиња и ниви, куќата на руските емигранти и непознатиот за неа живот кој се одвиваше зад непристапните огради. Тој процес на вдомување е бавен и тежок. Тоа Непознато и Туѓо може да влезе во радиусот на блискоста само ако се пренесе на сопствениот код, ако се доближи кон познатото.

Нејзиниот свет е свет Помеѓу. Тој концепт Помеѓу го промовира Вандефелс кој сите видови на односи помеѓу луѓето кои во основа го имаат сопството – егоцентризмот и етноцентризмот – ги заменува со логоцентризам кај кој логосот е заедничкото, т.е. она што ја опфаќа и надминува разликата меѓу сопственото и другото. Зад Едното и Другото, сопственото и туѓото, се назира Третото што поврзува и овозможува поврзување. Од една страна е животот зад границата, за неа непознат, а толку познат и близок од повестите на роднините, а посебно од приказните на двете нејзини баби – бабата Милка и прабабата Гина. Тоа е нивниот, а преку нив и нејзиниот, иако непознат, сепак идеален и светол свет на планината над Костурското Езеро. Од друга страна, тоа е нејзиниот реален свет во бараката и Туѓоста и Непознатото на тој свет, за неа темен свет. Пред неа, како прво дете родено по бегството, задачата е да ги поврзе тие два света. Новиот Дом во бараката е замена за првиот од селото Белавода кој тие во нивната ментална мапа ќе почнат да го именуваат како Дом. Од стариот ќе го донесат новиот шифонер кој ќе стане првиот симбол на нивното повторно вкоренување.

4. Заклучок

Загубата на татковината го претвора човекот во странец. Постојаното битисување на друго место, прави странецот да не припаѓа никаде. Загубената татковина во неговата ментална свест станува идеално место, место од соништата по кое постојано се копнее и тагува и место кое се претвора во посакуван модел на живеење. Според видот на приврзаност кон изгубениот простор, Кристева разликува два вида странци: ироничари и верници. Првите се оние кои се препуштаат на агонизирачката битка меѓу она што повеќе не е и никогаш нема да биде, предавајќи се на празнотијата, неутралноста и дефетизмот. Другите, кои Кристева ги нарекува верници, „(С)е оние кои трансцендетираат: живеејќи ниту претходно, ниту сега, туку зад, тие се искривени од една страст која, иако упорна, никогаш нема да се задоволи. Тоа е страста за друга земја, секогаш ветената“ (Кристева, 2005, стр. 246). Не е тешко да се препознае дека бегалците сместени во земјата на бегалците се верниците кои, и покрај сè, се предаваат на соништата, живеејќи физички на едно место, а ментално на друго, па дури и обидувајќи се својата ментална татковина да ја транспонираат овде, на местото кое треба да стане нивниот нов дом. Таа нова татковина која го пречекува странецот и средбата со неа е, всушност, крстопатот на две другости, сопствената и туѓата. Таа, туѓата, го отвора својот дом за него, но без да го смести внатре. Странецот се среќава со неа, ја запознава и таа средба е успешна благодарение на нејзината привремена природа.

Користена литература

- Бановиќ-Марковска, А. и Крамариќ, З. (2012). *Политика. Култура. Идентитет (интеркултурален дијалог)*. Скопје: Магор.
- Колбе, К. (1999). *Еџеџи*, Скопје: Култура.

- Колбе, К. (2018). *Земја на беџалциите*. Скопје: Или-Или.
Кристева, Ј. (2005). *Токаџи и фуџи за оруџосџа*. Скопје: Темплум.
Мол, Н. (2006). *Сликиите за „Другиот“*. *Имаџологија и интеркултурни ситуации*, во: *Компаративна книжевност*. Скопје: Магор.
Шелева, Е. (2005). *Дом/идентитет*. Скопје: Магор.

* * *

- Baba, H. (2004). *Smeštanje kulture*. Beograd: Beogradski krug.
Bojrn, S. (2003). *Budućnost Nostalgije*. Beograd: Kolo.
Levi-Straus, C. (2013). *Antropologija i moderni svijet*. Zagreb: Tim press.
Preljević, V. (2007). *Estetika fragmenta*. Zagreb: Naklada Jurčić.
Ruždi, S. (2002). *Istina je na svim jezicima*. Beograd: Vulkan.
Valdenfels, Bernhard (2005). *Topografija stranog*. Beograd: Stylos.
Wisker, G. (2010). *Ključni pojmovi postkolonijalne književnosti*. Zagreb: AGM.
Zanini, P. (2002). *Značenja granice*. Beograd: Clio.

Vesna Kozhinkova

Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, North Macedonia

The Absent and the Other in the Land of the Refugees

Abstract: The theme of exile and displacement is increasingly present in contemporary world literature. The reason for that is due to the political developments due to which homelessness became a general phenomenon from the 20th century onwards. A proof of this is the histories of some communities where collective traumas have led to expatriation, leaving members of those communities stateless. In the Macedonian case, such a collective trauma from recent Macedonian history is the forced exile and displacement of Macedonians from Aegean Macedonia, who were forcibly exiled and displaced during the Civil War in Greece. This historical reality created a special thematic entity in contemporary Macedonian literature known as the Aegean theme. The novel “Land of Refugees” (2018) by Kitsa Kolbe is the literary testament of the Aegean refugees, the literary testament of all refugees around the world, who have been persecuted, rejected, defected, and humiliated. The specificity of this novel is that the world of refugees is given from the perspective of children’s eyes, through the children’s understanding of the world of adults and all the challenges, trials and problems they go through. It is Frose, the first child born after the escape, the little pup that grew up prematurely and from a very young age became aware that if only one remembers, nothing is lost. In this way, through a post-memory appropriation of the memory, she makes a transgenerational connection. Her memory of the joyous childhood serves as a form of catharsis, enabling her to decipher the Absent, and ultimately overcome the fear of the Stranger.

Keywords: *exile; persecution; home; housing; foreign; absent.*

СИНОНИМНИТЕ ЛИКОВИ СО АКТАНТНА ФУНКЦИЈА НА ПОМОШНИЦИ ВО МАКЕДОНСКАТА ДРАМА ОД ПРВАТА ПОЛОВИНА НА 20 ВЕК**Софија Иванова**Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип, С. Македонија
sofija.ivanova1@yahoo.com**Ранко Младеноски**Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип, С. Македонија
ranko.mladenoski@ugd.edu.mk

Апстракт: Трудот со наслов „Синонимните ликови со актантна функција на помошници во македонската драма од првата половина на 20 век“ претставува семиолошка анализа на синонимните ликови со актантна функција на помошници во драмите на Војдан Чернодрински: „Македонска крвава свадба“, „Мајстори“, „Духот на слободата“; драмата во пет дејствија од Никола Киров Мајски, „Илинден“; драмите на Васил Иљоски: „Бегалка“, „Чорбаци Теодос“ и „Чест“; најпознатата драма на Антон Панов, „Печалбари“; драмите на Ристо Крле: „Парите се отепувачка“, „Антица“ и „Милион маченици“. Конкретната анализа е извршена со помош на техниките за интегрирање на ликовите и актантниот модел на Алжирдас Жилиен Грејмас. Со помош на анализата за синонимијата на ликовите, на крајот од трудот ги согледуваме синонимните ликови со актантна функција на помошници во најпознатите македонски драми од првата половина на 20 век.

Клучни зборови: *драма, лик, сема, интегрирање, синоними.*

1. Вовед

Поимот лик се поврзува со описот, односно со глаголот „е“, а поимот актант, пак, се поврзува со дејството, односно со глаголот „прави“. Тоа значи дека дескрипциите и класификациите го определуваат терминот лик, а дејствителноста, предикативноста и функцијата на ликот го определуваат терминот актант. Ликовите, пак, може да бидат антропоморфни, но и неантропоморфни што значи дека антропоморфизацијата не е нужен услов за анализа на еден лик. Терминот антропоморфен означува нешто што е слично со човекот, односно нешто што има облик на човек, додека терминот неантропоморфен се поистоветува со „нечовечко“ суштество. Во овој труд ќе бидат анализирани антропоморфните и неантропоморфните синонимни ликови со актантна функција на помошници. Тоа значи дека ќе се анализира

антропоморфен и неантропоморфен актант кој му помага на субјектот во остварување на замислената цел.

2. Антропоморфни ликови со актантна функција на помошници

Првиот антропоморфен лик со актантна функција на помошник се среќава во драмата „Македонска крвава свадба“, а тоа е *Дуко*. Имено, Дуко, братот на Цвета, е младо, добро и чесно момче кое вредно работи на нивата со своето семејство. Тој е претставник на помладата и понапредна генерација. За време на жетвата не сака да ги пее старите песни, туку новите – комитски што значи дека тој сака да внесе нешто поново и помодерно. Момче кое не ги поддржува патријархалните обичаи, а тоа го согледуваме преку неговото размислување дека сестра му треба сама да си го одбере момчето, а не родителите. Во себе, Дуко носи нешто револуционерно, а со неговиот немирн дух му се спротивставува и на насилникот, т.е. на Осман-бег. Неговата храброст и решителност се главни помошници при потрагата на грабнатата Цвета (објектот) од страна на Спасе (субјектот). Дуко сака да му помогне на Спасе, сака да се пресмета со Осман-бег, сака да ја ослободи Цвета и да ја истера правдата пред конзулите, па дури и на сметка на неговиот живот. Други ликови со иста актантна функција на помошници се *овчариите (колеќивен лик)* и *Тренко*. Дуко и Спасе (субјект) мотивирани од желбата за ослободување на Цвета и ослободување на македонскиот народ (адресант) имаат за цел да му се одмаздат на Осман-бег за зулумите и неправдите што секојдневно му ги нанесувал на народот. Во оваа цел, Дуко и Спасе не се сами, туку ним им помагаат Тренко и овчарите кои се подготвени заедно да одат против врагот (непријателот). И покрај тоа што станува збор за различни ликови (Дуко, Тренко и овчарите), сепак тие се синонимни затоа што во дејствувањето на субјектот и остварување на неговата цел, овие ликови му помагаат, а со тоа ја носат истата актантна функција – *помошници* на субјектот.

Следниот антропоморфен лик со актантна функција на помошник е *даскалот Ристо* од драмата „Мајстори“. Оваа едночинка на Чернотрински го отсекува печалбарскиот живот на мајсторите-сидари во Бугарија кои со многу труд доаѓаат до корка леб. Наместо сè што ќе заработат да им го испратат на своите семејства во Македонија, тие го даваат на турските зулумчари кои немилосрдно се однесувале кон нив. Но, еден ден се случува пресврт – мајсторите добиваат писмо од своите најблиски во кое е претставена сликата за Македонија и неподносливата состојба припредена од експлоататорот (Турците). Даскалот Ристо им го чита писмото, а потоа со охрабрувачки тон и во императив им вели дека дошло време Турчинот да се плаши од рисјаните: „*Вие измачени синови на џаџковиџа џреба да бидете во џрвие регови на слободаџа!*“ (Чернотрински, 1976, стр. 151). Даскалот им укажува, им дава на ум дека единствениот спас за македонскиот народ е во нивните раце и нивната јунаштина. Така, мајсторите (субјектот) поттикнати од желбата за слобода на својот, на македонскиот народ решаваат да се пишат комити и заминуваат да се борат против Османлиите (објект). Учителот Ристо и

неговиот обнадежен говор и совет им помагаат на македонските мајстори да се вратат во татковината и да се борат за нејзина слобода.

Во драмата „Илинден“ од Мајски како антропоморфен лик со актантна функција на помошник се среќава *македонскиот народ*. Желбата и копнежот по слобода како индивидуално право на секој човек и колективно право на секој народ (адресант) ги поттикнало македонските востаници (субјект) да се борат и да тежнеат кон слобода, односно автономна држава (објект). Адресат од дејствувањето на македонските востаници ќе биде *сиот македонски народ* кој воедно претставува и помошник. Тој неуморно се вклучува во активностите повразани со подготовките за востанието, преку ангажирање во леенењето на куршумите, како и прибирање на потребните прехранбени продукти. Во редовите на *помошници* освен мажите, се среќавале и обичните работници и жените кои биле исполнети со надеж дека ќе ги победат турските великодостојници кои се обидуваа да го спречат востанието. Доминирањето на угнетувачот и експлоататорот се среќава и во драмата „Црне војвода“ насликано преку ликот на Кучук Сулиман и неговите аркадаши. Злосторник кој правел штета на македонскиот народ, собирал данок и потурчувал девојки водејќи со себе цела чета *помаѓачи* во неговите злодела. Народот не можејќи да ја издржи неподносливата состојба, го избрал способниот и доверлив Спиро Црне да им помогне и да му се одмазди на непријателот. Така, Спиро Црне (субјект) поттикнат од макотрпното живеење на македонскиот народ под турско ропство и желбата за ослободување (адресант) има за цел да му се одмазди на Кучук Сулиман (објект) со што сиот македонски народ (адресат) би живеел мирен и спокоен живот. Но, што би можел да направи Спиро Црне без помош од другите ликови? И покрај тоа што го сметале за јунак над јунаците, сепак во неговите цели и дејствувања се среќаваат и ликови помошници кои му помагаат полесно да го победи и уништи врагот. Како прв лик помошник на субјектот се среќава *Ѓорѓија Лајзо*. Горд и обружен, храбар и чесен лик кој гледајќи ја ужасната слика за грабнувањето на убавата Тода сака да им помогне на Митре и на Мара. Ѓорѓија е добар пријател на Спиро, па го поддржува во неговите планови и оди заедно со него во ослободување на својот намачен народ. Другиот лик помошник на субјектот се *чорбациите* во кои постои желбата за одмазда на поп Цеко. Тие се спремни да направат сè за да го одмаздат својот пријател кој тоа им го остава во аманет. Чорбациите ќе го убедат да стане против поробувачот при што го облекуваат, го наоружуваат и го даруваат со пари да тргне кон зацртаната цел. Следен лик помошник од оваа драма е *Рисџо Коџабашџија* – кмет на селото, внимателен, разбран и паметен човек кој го мисли доброто за својот народ. Немирен, но умен, барајќи го чарето да се отргнат и да му се спротивстават на злото. Иако директно не се бори против врагот, сепак помага со тоа што го поддржува Спиро Црне во неговата цел. *Илија, Јосиф, Пецо и Каме ѱројѱѱер* се последните ликови помошници на Спиро Црне. Тие, седејќи во гората, го кројат планот како да го убијат Кучук Сулиман. Кога Спиро и Ѓорѓија го убиваат Сулиман, преостанатите ликови помошници ги разоружуваат неговите тројца другари.

Забранетата љубов меѓу Бошко и Ленче од драмата „Бегалка“ не би можела да се оствари, ако младите немаат помошници кои ќе им помогнат во нивните цели и дејствувања. Анализирајќи ја целта на Бошко да ја оствари својата љубов со Ленче, забележуваме дека тој добива помош од Трендо и од Донка. Имено, **Трендо** е бозација, снаодлив и чесен човек, припадник на ниската класа во општеството. Трудољубив и умен човек кој заработува на чесен начин, продавајќи боза. Тој ја има актантната функција на помошник затоа што го подучува Бошко како да ја земе Ленче, бегалка. Неговиот план се остварува – радосен и со победнички тон го слави бегашето на Ленче од куката на аџи-Трајко. **Донка**, пак, е слугинка во куката на аџи-Трајко, изеслива,¹ алчна и дрчна, а истовремено итра и снаодлива. И покрај тоа што ги слуша наредбите на својот чорбација, сепак не може да остане рамнодушна на љубовта меѓу Бошко и Ленче. Донка е досетлива, па решава да ѝ помогне на заклучената Ленче со тоа што ќе ѝ го даде клучот од собата и ќе може да отиде бегалка за Бошко. И бозацијата Трендо и слугинката Донка се антропоморфни ликови со актантна функција на помошници кои му помагаат на Бошко (субјект) да ја оствари долго посакуваната цел – Ленче (објект).

Мотивот на забранетата љубов меѓу двајца млади е присутен и во драмата „Антица“. Станува збор за љубовта меѓу Илија и Антица која е забранета од страна на нејзиниот вујко Ристаки. Силното чувство на љубов и нивната упорност (адресант) го поттикнуваат Илија (субјект) да се стреми кон остварување на неговата цел – да ја земе Антица (објект) за негова сопруга. Пречка во реализирање на љубовта се Ристаки и Николаки, а позиција на противник зазема и Селеман-ага (противници). Но, субјектот покрај себе има и помошници кои му помагаат. Станува збор за **баба Анча**, стројничка, која ги спојува Илија и Антица велејќи дека си прилегаат еден на друг. Заедно со поп Јонче сакаат да го спречат Николаки од погрчување и да ја дадат Антица за Илија. Аналогно на ова, друг лик помошник е **Џой Јонче** – славен поп во селото кој е мошне заинтересиран за Антица и Илија и сака да ја сврши работата меѓу нив. Тој ја дознава информацијата дека Ристаки сака да ја даде Антица за Николаки под услов да појде по неговиот пат, односно да се погрчи. Но, поп Јонче не може да дозволи да се рашири гркоманството, па сака да ја спречи оваа работа, а всушност со тоа му помага и на Илија во остварувањето на неговата цел. И, на крајот, помошници се и **Илиевите оруѓари-Арнаутџи** кои во последен момент му помагаат на Илија да ја спасат Антица од Николаки. И покрај сè, љубовта меѓу Илија и Антица успева благодарейќи на баба Анча, поп Јонче и Арнаутите кои во актантниот модел за дејствувањата на Илија ја носат актантната функција на ликови помошници.

Како еден лик Арсо би можел да надитри чорбација каков што е Чорбаци Теодос без да има помошници околу себе? Секако дека не е возможно. Арсо (субјект) е итар и снаодлив селанец кому единствена цел е како да го задржи своето лозје (објект) што го има дадено како залог на Теодос кому му должел

¹ Изеслива – личност што многу сака да јаде. Синоним: ненаситна

пари. Умен човек кој добро ги познавал обичаите, а истовремено и досетлив, смислува план како Теодос да стане цигански кум. Од каде идејата Теодос да стане цигански кум? *Поцко, Пејтрија, Амјо, Ѓорџо, Русџе, Коле и Цонка* се колективен лик (*Циџани*) со засилена верба во обичаите, во традицијата. Тие бараат кум за нивното најмало новородено детенце, се молат само да се „погоди“ кум кој ќе биде богат, а не сиромав. Следејќи ги обичаите, кај нив важи правилото кој прв ќе помине на патот, тој ќе биде кум на детенцето. Прв кој поминува на патот е *џијаниот селанец*. Но, Арсо со својата итрина го убедува да се врати назад и да оди кај него дома да му дадат газија и сол. Убедувањето на селанецот и неговото предомислување да се врати назад му помагаат на Арсо во планот за цигански кум. Следен кој поминува на патот е слугата на Теодос, *Сџиро*. Повторно Арсо успева да го одврати од патот смислувајќи ја лагата за наводно заборавениот клуч кој требало да го врати дома. Повторно, враќањето на Спиро назад му помага на Арсо во својата цел. Трет кој поминува е долгоочекуваниот Теодос којшто според играта на Арсо (претходно смислува план дека наводно заборавил нешто, па мора да се врати) запаѓа во стапицата на Циганите. Од интригата која ја смислува Арсо со цел да го задржи своето лозје, забележуваме дека како ликови со актантна функција на помошници се: најпрвин Циганите и нивната потрага за кум која Арсо остроумно ја искористил, а потоа селанецот и Спиро кои се вратиле назад и помогнале Теодос прв да „нагази“ на детенцето.

При испраќањето на печалба во туѓина, најчесто во куќата на печалбарот се собирале најблиските роднини и пријатели. Овој обичај е прикажан и во драмата „Парите се отепувачка“ кога Ангеле се спрема да оди во Америка. Во куќата на Митре и Мара доаѓаат *Котје* и *Деја*, а подоцна и *кумајта Фроса*. Патријархални, чесни и достоини луѓе кои се придржуваат до традицијата и обичаите од тој период. Тие се чувствителни, мудри и досетливи селани кои со мудро одбрани зборови го охрабруваат Ангеле да оди на печалба. Во тие моменти на разделба, убавите зборови од блиските помагаат врз психата на печалбарот и неговото семејство. Значи, Коте, Депа и Фроса помагаат на пригоден и доследен начин да го испратат печалбарот. Исто така, *кирацијата*² *Панде* е лик кој му помага на Ангеле да оди во Америка. И покрај натрупаниот снег и црната мачка која им го попречува патот, тие заедно тргнуваат на пат кон Америка. Во оваа драма, Коте, Депа, Фроса и Панде се антропоморфни ликови со актантна функција на помошници кои го следат дејствувањето на субјектот (Ангеле) и му помагаат во неговата цел – да оди во Америка и да заработи пари, а со тоа и да се надмине сиромаштијата.

Мотивот на печалбарството се среќава и во драмата „Печалбари“. Немоќниот Костадин, кој е силно заљубен во чорбациската ќерка, е принуден да оди на печалба, да спечали пари и да ја „купи“ својата сакана од нејзиниот татко. Тој се разделува од саканата и заедно со преостанатите печалбари *Караман Аџанас, Зафир, Ѓорше, Божин, Фидан и Сџојан* тргнуваат на печалба. За време на неговиот престој во туѓина, односно еден месец пред враќање дома, Костадин се разболува и легнува во постела.

² Кирација – лице што врши превоз на стока и луѓе со кола, коњ.

Неговите другари – печалбари постојано му *йомаџааѝ*, се грижат за него, сакаат да го расположат со песна, но попусто – Костадин умира. Еден месец подоцна, печалбарите се враќаат во селото пеејќи тажна песна. Симка сфаќа кој е умрениот со предавањето на ќесето со пари од страна на Зафир. Токму тие, печалбарите, ѝ помагаат да Симка да ја дознае вистината за прерано загубениот сопруг. Од една страна, печалбарите му помагаат на Костадин додека лежи болен во постелата, а од друга страна ѝ помагаат на Симка да ја дознае веста за својот сакан. Оттука, може да се каже дека печалбарите ја имаат актантната функција на помошници во дејствувањата на Костадин.

И последниот антропоморфен лик со актантна функција на помошник е *Злаѝа* од драмата „Милион маченици“. Драмата го прикажува животот на занаетчиите, т. е. на чевларите и нивната борба за опстанок. Протагонист, односно носител на драмското дејство е Јонче кој од чирак преку калфа станува главен мајстор за чевли. Тој е свесен дека започнува големиот капитализам, дека на повидок се големите странски фирми кои доаѓаат во нивниот крај. Со нивното доаѓање, се намалува и работата. Јонче и неговата работилница пропаѓа. Нервозен, изнемоштен, заглавен во сопствените долгови, опкружен од лихвари-трговци, полициски писари и даночни егзекутори. Единствен спас му е Злата која ги отплаќа неговите долгови. Злата му дава илјада динари и му нуди да биде со неа, па од пропаднат чевлар да стане богат трговец. Таа го сака Јонче и сака на кој било начин да биде со него, па затоа и прифаќа да му помогне. Преку нејзините дејствувања, односот со Јонче и помошта која му ја дава, со сигурност ја носи актантната функција на помошник.

Сите гореспоменати ликови од драмите создадени во првата половина на дваесеттиот век преку нивното дејствување му помагаат на субјектот да ја постигне својата умисла (објект). Разновидните ликови со иста актантна функција на *йомошници* е она што ги прави синонимни.

3. Неантропоморфни ликови со актантна функција на помошници

Беше споменато дека антропоморфизацијата не е нужен услов за анализа на ликот. Неантропоморфноста на ликовите најчесто е претставена преку нивните предикативни функции. Помошникот е актант кој му помага на субјектот во остварување на неговата цел. Во моделот на Грејмас, многу често актантната функција на помошници ја имаат и предметите, како што се клучевите, ножот, секирата, сабјата, оружјето и сл. Покрај предметите, актантна функција може да имаат и појавите или пак, сетингот. Неантропоморфните ликови со актантна функција на помошници ги среќаваме и во македонската драма создадена во првата половина на дваесеттиот век. Станува збор за различни предмети и различен амбиент, но тие се синонимни затоа што имаат иста актантна функција – помошници.

Во драмата „Македонска крвава свадба“ како неантропоморфен лик со актантна функција помошник се среќава *ниваѝа*, односно полето. За да го докажеме ова, прво ќе започнеме со дејството на змијата како лик претставувајќи го со помош на актантниот модел. Имено, на почетокот од дејствието змијата (субјектот) посегнува по младата девојка Цвета (објект)

додека таа ја жнее нивата. Адресантот (испраќачот) е нагонот на змијата, а адресатот (примач) е самата змија. Помошник на змијата во нејзината цел е нивата (полето) каде што таа се крие, а противник е Дуко. Второто дејство ќе го претставиме преку ликот на Осман-бег. Имено, Осман-бег (субјектот) посегнува по младата девојка Цвета (објектот). Испраќач е инстинктот, нагонот на Осман-бег, а примач ќе биде самиот тој. Помошник на Осман-бег во грабнувањето е нивата – местото каде се наоѓа Цвета (тој ја грабнува додека таа жнее). Значи, и во двата актантни модела како лик помошник се среќава нивата (полето) затоа што помага и на змијата и на Осман-бег во нагоните што ги имаат кон Цвета.

Вториот неантропоморфен лик со актантна функција помошник се разгледува од драмата „Мајстори“. Мајсторите (сидари) се печалбари кои отишле на печалба во Бугарија за корка леб. Трудољубиви луѓе, но плашливи зашто сè што ќе заработат таму го даваат на Турчинот. Еден ден добиваат писмо од даскалот Ристо во кое им укажува да не бидат наивни и во императивна форма им вели: „Вие измачени синови на татковината треба да бидете во првите редови на слободата“ (Чернодрински, 1976, стр. 151). Оттука, мајсторите (субјектот) мотивирани од желбата за слобода на татковината и на македонскиот народ (адресант) се стремат кон купување на оружје (објектот) во одбрана од Турците. Адресат од ова дејствие на мајсторите ќе бидат самите тие и целиот македонски народ. Мајсторите решаваат со свои *йечалбарски йари* да купат оружје за борба против Османлиите. Може да увидиме дека тешката спечалена заработка, односно парите се помошници во остварувањето на замислената цел на мајсторите – купување оружје.

Третиот неантропоморфен лик со актантна функција на помошник е *ключој* во драмата „Бегалка“. Овде го следиме ликот на Ленче – млада и убава девојка на која љубовта кон својот сакан Бошко е забранета од страна на нејзиниот татко аци-Трајко. Ленче е заклучена во својата соба, стои на прозорецот и чека да помине Бошко. Тој доаѓа пред нејзината кука, а Ленче успева да излезе со помош на клучот што ѝ го дава слугинката Донка. По краток разговор меѓу двајцата заљубени, Бошко успева да ја земе Ленче бегалка. Всушност, од ова кратко дејствие ја забележуваме помошта од клучот како лик, зашто да не би бил тој, Ленче не би можела да излезе надвор, а уште помалку да отиде бегалка за Бошко. Значи, клучот е неантропоморфен лик со актантна функција на помошник кој ѝ помага на Ленче (субјектот) да излезе од својата соба и да отиде со Бошко (објект).

Во драмата „Чорбаџи Теодос“ се среќаваат два неантропоморфни лика со актантна функција на помошници: *лозјето* и *сааџој*. Лозјето е, пред сè, имот, па според тоа претставува осигурување на животот и она што го прави вредно. Тоа како симбол за човечки вредности е пресудно затоа што е местото каде што започнува сè. Поради долгови кон чорбаџијата, Арсо го дава лозјето под лихва како залог. Но, сакајќи да си го заштити и задржи лозјето, Арсо го крои планот за Циганите поради кои Теодос ќе се откаже и од лозјето и од кумството. Томче го презема кумството, а за возврат ја добива

и дозволата од неговиот татко за Стојанка. Значи, со помош на лозјето, Арсо си ја обезбедува неговата иднина, а Томче љубовта со неговата сакана. Лозјето игра клучна улога за да можат ликовите да ги најдат решенијата за своите проблеми – едниот (Томче) се бори за љубов, а другиот (Арсо) се бори за „живот“. Секој се бори за она што му припаѓа. Па, може да заклучиме дека со помош на лозјето (од кое се откажал Теодос) се расплетува драмата и се решаваат двата кардинални проблеми: љубовта на Томче и иднината (лозјето) на Арсо.

Саатот или „ѓаволската направа“ како што вели Кева, во драмата „Чорбаџи Теодос“ го симболизира времето. Саатот застанал, а со тоа и времето за да се разбуди доминантниот лик. Доцнењето на Теодос му го менува континуируваниот тек на животот. Наместо да го земе лозјето на Арсо, тој поради расипаниот часовник доцни со што се дава спротивност на неговите очекувања. Затоа, пак, кај Арсо расипаниот часовник е во полза – Теодос доцни и со тоа Арсо успева да го задржи лозјето, а ја спасува и љубовта меѓу Томче и Стојанка. Може да воочиме дека расипаниот часовник е неантропоморфен лик со актантна функција на помошник, зашто им помага и на Арсо и на Томче во остварувањето на нивната цел – лозјето и љубовта.

Како неантропоморфни ликови со актантна функција на помошници се среќаваат и *куќаџиџа*, *ѓумот* и *темнинаџиџа* во драмата „Чест“. Следејќи го дејствието пред убиството на својот син, Ванѓа (субјектот), мотивирана од чувството за одбрана на снаата од „непознатиот гостин“, цели кон чување на нејзината чест. Помошници се: куќата на Ванѓа каде се случува убиството на „гостинот“; темната соба каде е тешко да се препознае гостинот од страна Ванѓа и Милка, а тоа им помага и да го убијат; и џумот што помага како средство со чија помош е извршено убиството. Аналогно на ова, и куќата на Ванѓа и темнината во собата и џумот се ликови помошници со чија помош се остварува убиството на „непознатиот гостин“, т. е. Стефан.

Меѓу другите неантропоморфни ликови со актантна функција на помошници, овде ќе ги споменеме и ликовите од „Парите се отепувачка“. Исто како и во драмата „Чест“, и овде ќе го следиме Митре и неговото дејствие пред убиството на својот син. Поттикнат од ковчежето полно со златници кои му го заматуваат умот и алчноста за пари која врие внатре во него, Митре (субјектот) ќе тргне кон остварување на својата цел – земање на парите од Ангеле (не знаејќи дека тоа е неговиот син, бидејќи не го видел 20 години) со што ќе ја победи сиромаштијата заедно со неговата сопруга Мара. Помошник за остварување на оваа цел, најпрвин е *инфантилносџиџа* на Ангеле и неговата сестра Ката да смислат шега и да ги изненадат родителите, претставувајќи се како туѓинец со цел да не го препознаат. Понатаму, *Митреџиџа куќа* – местото каде што доаѓа „туѓинецот“ да одмори и да преноќи, а таму Митре ги здогледува и парите. *Заработениџиџа пари* на Ангеле и *темнаџиџа соба* (темнината) во која спие му помагаат на Митре затоа што без да го види и препознае ќе може да ги земе парите. И на крајот, *секираџиџа* како средство кое му помага на Митре да го убие туѓинецот и да дојде до неговите пари. Може да забележиме дека субјектот има многу

помошници со што се постигнува логиката на дејството – тој ќе ја изврши посакуваната цел.

И последните неантропоморфни ликови со актантна функција на помошници во драмите од овој период се *камаџија* и *духот* од драмата „Духот на слободата“. Овде го следиме ликот на Маноил – храбар и решителен човек кој дал клетва дека ќе се бори за слободата на татковината. Во предвечерието, на денот на неговата свадба, започнува и Илинденското востание. Маноил, поттикнат од желбата за слобода, а истовремено и за да ја исполни клетвата што ја дал, тргнува во борба, но пред него стои чорбаци Димо кој не го дозволува тоа. Таткото, сакајќи да го заштити и да го задржи својот син да не оди во борба, му го попречува патот. Но, Маноил решително потрчува кон вратата и во рацете ја држи камата, па татко му директно се фрла врз него. Маноил бесчувствително му вели: „Умри, умри кога повеќе ја цениш сопствената кожа од народната“ (Чернодрински, 1976, стр. 25). Во недоразбирањето меѓу таткото и синот, камата е предметот со кој е убиен чорбаци Димо, па оттука ја носи актантната функција на помошник. Духот на слободата, пак, е светлина која е персонифицирана во девојка облечена во бела облека и со распуштена долга коса – млада и убава со факел во десната рака и венец во левата рака. Таа се појавува пред Маноил, го осветлува неговиот лик и му вели: „Сети се на твојот долг кон народот и кон мене“ (Чернодрински, 1976, стр. 19), а потоа исчезнува. Во моментот кога Маноил е во дилема и не знае дали да ја избере топлата женска прегратка и постела или да ја избере борбата за слобода на сиот народ, таа повторно се појавува. Нејзините силни зборови „Денес робот ќе го крене својот глас и со оружје во раце ќе се обиде да ги скрши оковите што ги влече цели пет века! Да, денес е денот кога ќе започне борбата меѓу угнетените и угнетувачите! Но, ти не сакаш да чуеш за тоа. Ти мислиш за својата семејна обврска, а забораваш на својот народ.“ (Чернодрински, 1976, стр. 22), толку ќе го погодат и потсетат на неговиот долг што ќе му помогнат со оружје во рака да тргне во борба. Значи, Духот на слободата е неантропоморфен лик кој со зборови (вербални предикати) ќе му помогне на Маноил да ја избере борбата за слобода и да биде овенчан со слава и венци, наместо проклетство и срам.

Иако до сега стануваше збор за различни неантропоморфни ликови од различни драми, сепак, тие ја носат истата актантна функција – помошник, односно му помагаат на субјектот во остварување на посакуваната цел. Затоа, со сигурност може да се каже дека овие неантропоморфни ликови со актантна функција помошник се ликови синоними.

4. Заклучок

При анализата на ликовите од драмските текстови се земени предвид семантичките и синтаксичките особини на ликовите, т. е. функциите (= што ликот прави). Покрај семантичките и синтаксичките особини на ликовите, нивното семантичко поле се интегрира и преку односите со преостанатите ликови во текот на драмското дејство. Во овој труд беа анализирани антропоморфни и неантропоморфни актанти кои му помагаат на субјектот

во остварувањето на замислената цел. Поконкретно, во македонската драма создадена во првата половина на 20 век се среќаваат вкупно 39 синонимни ликови со актантна функција на помошници од кои 25 ликови се антропоморфни, а 14 ликови се неантропоморфни. Антропоморфните ликови со актантна функција на помошници се различни меѓу себе и дејствуваат во различни драми, но преку нивните дејствувања (= предикати) тие ја вршат идентичната актантна функција на помошници, па затоа се синонимни. Станува збор за Дуко, Тренко и овчарите од „Македонска крвава свадба“; даскал Ристо од „Мајстори“; македонскиот народ од „Илинден“; Спиро Црне, Ѓорѓија Лако, Ристо кабанџијата, чорбаџиите од „Црне Војвода“; Трендо и Донка од „Бегалка“; Циганите (колективен лик) од „Чорбаџи Теодос“; другарите од печалба во „Печалбари“; Коте, Панде, Фроса и Депа од „Парите се отепувачка“; поп Јонче, баба Анче и другарите на Илија од „Антица“; и Злата од „Милион маченици“.

Кај неантропоморфните ликови, пак, се среќаваат разновидни предмети и амбиенти. Иако се разнообразни, сепак, во драмите тие му помагаат на субјектот да ја оствари својата цел и ја вршат истата актантна функција, па оттука произлегува и нивната синонимија. Неантропоморфни синонимни ликови кои се среќаваат во македонската драма создадена во првата половина на 20 век се: нивата и полето од „Македонска крвава свадба“; спечалените пари од драмата „Мајстори“; камата и Духот на слободата од „Духот на слободата“; клучот од „Бегалка“; саатот и лозјето од „Чорбаџи Теодос“; темната соба и ѓумот од „Чест“; и темнината, шегата, печалбата, секирата и ножот од „Парите се отепувачка“.

Според анализата што беше извршена и предочена заклучуваме дека независно од антропоморфноста, ликовите со актантна функција на помошници се синонимни, а нивната синонимија произлегува од идентичната функција што ја извршуваат поставени во однос (релација) со преостанатите ликови.

Библиографија

Алексиев Александар (1972). *Основнојоложници на македонската драмска литература*. Скопје: Култура.

Иљоски Васил (1978). *Избор I*. Приредил: Алексиев Александар. Скопје: Македонска книга.

Крле Ристо (1972). *Избор, драми*. Скопје: Македонска книга.

Младеноски Ранко (2018). *Теорија на книжевността*. Штип: Универзитет „Гоце Делчев“, Филолошки факултет.

Чернодрински Војдан (1976). *Собрани дела, том I*. Приредил: Алексиев Александар. Скопје: Мисла.

Чернорински Војдан (1976). *Собрани дела, том 3*. Приредил: Алексиев Александар. Скопје: Мисла.

Sofija Ivanova

Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, North Macedonia

Ranko Mladenovski

Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, North Macedonia

**The Synonymous Characters with the Acting Function of Helpers in the
Macedonian Drama from the First Half of the 20th Century**

Abstract: This paper titled “Synonymous characters with an actant function of assistants in the Macedonian drama of the first half of the 20th century” presents a semiological analysis of the synonymous characters in selected plays. It presents a semiological analysis of the synonymous characters with an actant function of assistants in the plays of Vojdan Chernodrinski: Macedonian bloody wedding, Masters, Spirit of Liberty; the drama in five acts by Nikola Kirov Majski, Ilinden; Vasil Iljoski’s plays: Begalka, Chorbaji Teodos and Chest; Anton Panov’s most famous play, Pechalbari; and Risto Krle’s plays: Money is numbing, Antica and Million Martyrs. The analysis will be carried out using the techniques of character integration and the actant model by Algeridas Julien Greimas. Through the analysis of character synonymy, the paper ultimately identifies the synonymous characters with an actant function as assistants in some of the most prominent Macedonian dramas from the first half of the 20th century.

Keywords: *drama; character; signs; integration; synonyms.*

KUZEY MAKEDONYA TÜRKLERİNDE OLAĞANÜSTÜ İNANÇLAR ve BUNA BAĞLI OLARAK ORTAYA ÇIKAN UYGULAMALAR

Şerife Seher Erol Çalışkan

Bartın Üniversitesi, Türkiye

serol@bartin.edu.tr

Özet: Tarihin hemen her döneminde Türk yaşam alanları birçok inanışa sahne olmuş ve bu inanışlar pek çok uygulamayı beraberinde getirmiştir. Birer kültürel değer olarak kabul edilen bu uygulamalar ve ritüeller, Türk mirasının temelini oluşturan en önemli hazine sayılmış ve halen de sayılmaktadır. Bu çalışma, Anadolu ve Balkanlarda yaşayan komşu iki halkın geçmişten gelen benzer kültürel öğeler yardımıyla sürdürdüğü bazı olağanüstü inançlar ve bu inançlar etrafında ortaya koyduğu bazı uygulamaları Kuzey Makedonya Türklerinden kaynak şahıslarla yapılan derlemeler yardımıyla ortaya koymaktadır. Kuzey Makedonya Türklerinden bazı kaynak şahıslarla yapmış olduğumuz derleme çalışmaları sonucu sözlü kaynaklardan edindiğimiz bilgilerin yanı sıra yazılı kaynaklardan da istifade ederek Kuzey Makedonya Türk kültüründe olağanüstü inançların ve buna bağlı olarak ortaya çıkan uygulamaların Kuzey Makedonya Türkleri arasında ne şekilde devam ettiğini ele almaktadır. Amacımız, Kuzey Makedonya Türklerinin olağanüstü inançları ve bunun paralelinde yaşatmaya devam ettikleri kimi uygulamaları ve ritüelleri inceleme yoluyla Türk kültürünün birleştirici özelliklerini belirlemek ve farklılaşmaların hangi noktalarda olduğunu ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: *Olağanüstü inançlar, Kuzey Makedonya, Anadolu, kültür, ritüel, uygulama.*

Giriş

Tüm milletleri birbirine bağlayan, milli hislerin gelişmesini ve farklı toplulukların bir arada yaşamalarını sağlayan belli dini ve kültürel inanışlar, özel günler ve birtakım değerler bulunmaktadır. Türk toplumunu da bir arada tutan belli değerler, halk inanışları ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan birtakım uygulamalar söz konusudur. Tarihin hemen her devrinde Türk yaşam alanları birçok inanışa sahne olmuş ve bu inanışlar beraberinde pek çok uygulamayı getirmiştir. Bu kültürel değerler, Türk mirasının temelini oluşturan en değerli hazine sayılmış ve halen de sayılmaktadır.

Halk inanışları herhangi bir milletin kimliğini belirlerken başvuru olan önemli bir kaynaktır. Çeşitli dinlere mensup olarak yaşayan milyonlarca Türkü, bu halk inanışları birbirine bağlar. Gerek Balkanlarda, gerekse Anadolu'da yaşayan Türkler

arasında benzer halk inanışlarının görülmesi tarihi-millî bağın bir yansımasıdır. (Ercan, 2006, s. 72).

Bu bağlamda çalışmamızda, Kuzey Makedonya Türklerinin çeşitli olağanüstü halk inançları, bu inançların kökenleri ile bu kökenlerin yapı taşlarının incelenmesi söz konusu olacaktır. Kuzey Makedonya Türklerinden bazı kaynak şahıslarla yapmış olduğumuz derleme çalışmaları sonucu sözlü kaynaklardan edindiğimiz bilgilerin yanı sıra yazılı kaynaklardan da yararlanarak Türk kültüründe olağanüstü inanç ve geleneklerin Kuzey Makedonya Türkleri arasında ne şekilde devam ettiğini ele alacağız. Amacımız, Kuzey Makedonya Türklerinin olağanüstü inanç ve uygulamalarını inceleme yoluyla Türk kültürünün birleştirici özelliklerini belirlemek ve farklılaşmaların hangi noktalarda olduğunu ortaya koymaktır.

Kuzey Makedonya Türklerinde Olağanüstü İnançlar ve Buna Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Bazı Uygulamalar

Türk topluluklarından Kuzey Makedonya Türkleri yukarıda sözünü ettiğimiz değerler ve kültürel miras sayesinde uzun yıllar boyunca bir arada ve millî duygularından çok şey yitirmeden yaşayabilmiştir. Kuzey Makedonya'nın hemen hemen her bölgesinde olağanüstü kuvvetlere inanılmakta, bunlardan yararlanmak ya da olumsuz etkilerinden korunmak için çeşitli uygulamalara başvurulmaktadır. Mayadağ, Karasınan, Alçak Yörükleri arasında cin ve perilerin varlığına inanış çok güçlüdür. Bunlara göre cin ve periler, karanlık dereler içinde, cemaat halinde yaşarlar ve zaman zaman bazı kimselere görünürler. Cin ve perilerin özellikle geceleri faaliyette bulunduklarına inanan cesur Yörükler, insanlardan pek korkmadıkları halde, تنها yerlerden geceleri geçerken korkuya kapılırlar. Yörükler arasında bu cin ve peri hikâyeleri oldukça fazladır. Böyle olmakla beraber, cinlerin vücudunu hakkıyla tarif edene rastlanılmamaktadır. Bazen bir yerden geçerken pis bir yağ kokusu duydular mı orada cinlerin toplantısı olduğuna inanırlar. Hatta iğrenç kokulu yağlara “Ecinni yağı” demektedirler. (Gökçen, 1951, s. 249).

Söz konusu Yörükler cinlerin insanları çarptığına inanırlar. Çarpılan insanın bir tarafı tutulur veya bir uzvu çarpılır. Bazı ağaçlar ve taşlar tekin sayılmaz, onların yanına gidilmez. Cin genellikle keçi veya kedi şeklinde görünür. Aynı inanış Anadolu Yörüklerinde de karşımıza çıkmaktadır. (K.Ş.-3). Perilerin de varlığına inanan halk, bunların iyilik yaptıklarını kabul ederler. Çok defa perilerin genç kız şekline girdiklerine inanırlar. (Gökçen, 1951, s. 250).

Kuzey Makedonya'nın Zegor köyünde, geceleyin kırkı çıkmamış kadının yalnız bırakılmadığı, bırakıldığı takdirde Anadolu'da “*Al Karısı*” (K.Ş.-3) adıyla bilinen, Kuzey Makedonya'da ise, sadece geceleri dolaşan “*Novyak*” adlı bir kötü ruhun gelip, çocuğun ve annenin gücünü aldığına inanılmaktadır. Bu kötü ruhtan korunmak için, Anadolu'da inanılan “*Al Karısı*”nda olduğu gibi, lohusanın yanına demir konur, odada süpürge bulundurulur. İkinci ezanı okunduğu zaman, çocuğun ve annenin çamaşırları ipten alınır. Eğer unutulmuşsa ertesi gün tekrar alınıp yıkanır. Kırkı çıkana kadar bu işleme devam edilir. (Ercan, 2006, s. 74). Türk halk inanışlarında kırk sayısının kemale erme, tamamlanma, mükemmele

ulařma gibi mitik anlam deęerleri söz konusudur. Kırk aynı zamanda arınmanın da bir süresidir. Bebekle ilgili inanıřlarda da kırk sayısının bu anlam deęerleri ile karřılařmaktayız. Bebeęin doęumundan sonraki kırk günlük süreç bebek için zorlu bir süreçtir. Bu süreçte bebeęi ve anneyi bir takım kötülükten korumak için ortaya konulan tabular söz konusudur (Gümüř, 2022, s. 125).

Doęum esnasında ve lohusa kadının korunmasında, ayrıca genelde “cin” türünden varlıkların muhtemel zararlarından korunmak için elbiseler ters giydirilir. Kuran-ı Kerim okunur. “*Cin taifesi*”nin horozlar  t nce (güneř doęunca) kaybolacaęı inancı vardır. İnanıřa göre cin taifesi grup halinde bir insan kitlesinden bir kimseyi alıp götürüp sonra da serbest bırakabilir. (Kalafat, 1994, s. 23).

Kuzey Makedonya’nın Vrap iřte bölgesinde cinlerin genellikle çok karanlık, kimsenin uęramadıęı (eski evler gibi) yerlerde bulunduęuna inanılır. Vrap iřte halkına göre iyi cinler ve kötü cinler vardır. Cinlerin genellikle çok yalnız yařayan kimseleri seçtikleri düřünülür. Ayrıca cinin çarpacaęı insanları seçmedięi, birisi tarafından gönderilmiř cinlerin, gönderen insan tarafından seçildięine inanılır. Bu yüzden, cinden kurtulabilmek için, cinlerle dua vasıtasıyla konuřabilecek bilirkiřilere gidilir. Bu bilirkiři (genellikle hoca) cinle konuřur, onu çıkartmaya çalıřır, iyi cinin çıkacaęı, kötü cinin ise çıkmayacaęı düřünülür. Ayrıca bu bölgede insanlar, cinlerin Müslüman veya dinsiz olduęuna inanırlar. Sa aklara oturulmaz, orada cinlerin mesken tuttuęuna inanılır. Aynı řekilde bu saçaklara iřendięi takdirde cinlerin çarpacaęı düřünülür. Cinlerin eve gelmemesi için genellikle evin kapısında ıřık yanar. (K.ř.-1).

Kuzey Makedonya’nın Radoviř bölgesinde uęurlu kuřlar ve uęurlu hayvanlara inanılır. Örneęin, kakarařka  terse misafir gelir, baykuř  terse iyi deęildir, tavuk  terse hayra yorulmaz. Uęramaya ve nazara gelmeye inanılır. Buna karřı hoca ham il yazar, dua okur. Gece vakti saçaklar altında dolařmak, gece vakti evi süpürüp ekmek kırıntılarını dıřarı atmak evin bereketini kaçırır. Kırıntılarla beraber evin bereketinin atılmıř olduęuna inanılır. Geceleyin tırnak kesmemek, Salı ve  arřamba günü yıkanmamak inancı vardır. Yatırlara gitmek çok sevaptır. (Kahramanyol, 2003, s. 391). İslamiyet’in tesiri ile Türk kültürünün bütünleřtięi burada açıkça göze çarpmaktadır.

Kuzey Makedonya’nın Gostivar bölgesinde “*Aymali*” denilen kolye řeklinde bir takı vardır. Bu kolyenin kiřiye b y lerden koruyacaęına inanılır. Ayrıca bir kiřiye büyü yapıldıęına kanaat getirilince o kiři hocaya götürülür, hoca okuyup  flledięi suyu o kiřinin bařına döker. Bir ipe 40 düęüm atılır, büyü yapılmıř kiřinin tüm düęümleri çözmesi gerekir, řayet bütün düęümleri   zebilirse kiřinin büyüden kurtulacaęına inanılır. Derleme yaptıęımız kaynak řahıřlarımızdan Nurhan Abdulai bu konuda ayrıca ř nları söyler: “*Bir kadın, kocasının büyüye yakalandıęını düřünürse řuan adını hatırlayamadıęım bir duayı 4444 defa okur ve onu kocasının yastıęının altına koyar. Kocas  bu sayede üzerindeki büyüden kurtulmuř olur. Yařlı kadınlar çekemedięi kimseler için büyü yapar ve toplumda büyü yapanın dinsiz, imansız olduęuna inanılır. Tırnak ve sa  büyü için elveriřli olduęundan bunlar ortalıkta bırakılmaz.*” (K.ř.-1). İnsanlık tarihi kadar eski bir geçmiře sahip bulunan ve psikok lt rel bir olgu olan büyü; s z n tılsımlı

gücünden ve belli bir takım nesnelerden yararlanıp doğaüstü varlıklarla irtibat kurarak bir dileğin gerçekleşmesini sağlamak amacıyla kullanılmıştır. İnsanlığın ilk dönemlerinden bugünün modern zamanlarına kadar toplumlar; günlük yaşamlarında dileklerini (yağmur yağdırma, talih açma) gerçekleştirmek veya bazı olumsuzluklardan (nazar, afet vs.) korunmak için büyüye başvurmuşlardır. Büyü ile ilgili inanç ve uygulamalar tüm Türk boyları arasında da yaygın ve ortaktır (Gümüş, 2021, s. 3).

Üsküp'te ve Kuzey Makedonya'nın birçok Türk köyünde doğumdan sonra annenin ve bebeğin bakımını kaynanası yapar. Lohusa kadın ve bebeği yalnız bırakılmaz. Kırk gün çocuk eşikten dışarıya çıkarılmaz. Çocuğu yalnız bırakma zorunluluğu var ise, sobada muhakkak ateş yakılır. Bebeğin cin türünden kötü ruhlardan korunması için yanına Enam konur ve nazar boncuğu takılır, bulunduğu odanın perdesine sarımsak asılır. (Kalafat, 1994, s. 26). Sarımsak asma ve nazar boncuğu ile kötü ruhlardan korunma inancı bugün halen Anadolu'da da canlı bir şekilde yaşamaktadır.

Kuzey Makedonya'nın Vrapçište bölgesinde eski evlerin, samanlıkların perili olduğu söylenir, bu yüzdendir ki her samanlıkta birer atın tutulmasına itina gösterilir. (K.Ş.-2). Atlı-göçerevli bir yaşam tarzını ve bozkır kültürünü benimsemiş olan Türkler için at; etinden, sütünden, kılından ve gücünden yararlanan bir hayvandır. Ayrıca tehlikelerle dolu bozkır yaşamında düşman saldırılarına karşı koyabilmek için iyi bir ata sahip olmak şarttır. Toplumsal yaşamın gerekliliklerinin yanında dinî inanışlarda da atın önemli bir yeri vardır. İslam'ın kabulünden önce en muteber kanlı kurban attır. At eğlence için tertiplenen toplantılarda da merkezde yer alır; at yarışı, at üstünde güreş, at üstünde ok atışı gibi müsabakalarda at öne çıkmaktadır (Gümüş, 2021, s. 111).

Yine bu bölgede baykuş, ölümün habercisi olarak kabul edilir, her hangi bir eve konarsa o eve uğursuzluk geleceğine inanılır, bu yüzden baykuş hemen kovulur, evden uzaklaştırılır. Baykuş'un sadece Kuzey Makedonya Türklerinde değil genel olarak Türk toplumunda ölümün habercisi olarak kabul edildiği görülmektedir. Vrapçište halkına göre hayvanlar dünyada insan ihtiyaçları için var olacaklar ve öldüklerinde silineceklerdir. Fakat insanın en sevdiği hayvanı cennette onunla birlikte olacaktır diye inanılır. Örümcekleri öldürmek yasaktır, çünkü örümcek peygamberimizi gelen kötülüklerden korumuştur. Aynı şekilde kediler de öldürülmez, bu da peygamber efendimizin kedileri çok sevmesinden kaynaklanır. Kurbağaları da öldürmek yasaktır, çünkü kurbağanın bedduasının kötü olduğuna ve tutacağına inanılır. Eskiden beyaz atlar karanlık yerlerde bekletilmiş, böylece bu beyaz atın mekânı aydınlattığı düşünülür, bu şekilde de cinlerden korunulduğuna inanılmıştır. Bugün de atların cinleri, perileri hissettiğine inanılmaktadır. (K.Ş.-1). Kaynak şahsımızın söylediklerinden de anlaşılacağı üzere İslami değerlere bağlılık Kuzey Makedonya Türkleri arasında son derece güçlüdür.

Kuzey Makedonya'nın kırılık kesim Türklerinde eşikten içeri ve dışarı girer ve çıkarken ilkin sağ ayak atılır. İşe sağ elle başlanır, böylece hayır ve bereketin artacağına inanılır. Bu uygulama Anadolu Türkleri arasında da yaygındır. *"Allah'tan ayrı iş tutulmaz. Ancak insan kördür; besmele ile başlamak lazım"*

denilir. Akşamdan sonra evin eşiğinin dışına sıcak su ve ateş dökülmez. Şeytanın çarpacağı inancı vardır. Akşamdan sonra komşuya tuz verilir ise evin bereketinin kaçabileceğine inanılır. Ayrıca ekin ekilmeye gidileceği gün de kimseye evden bir şey verilmez. Aksi halde ekinin bereketi kaçar. (Kalafat, 1994, s. 45-46).

Kuzey Makedonya'nın Gostivar bölgesinde, karıncaların bol olduğu sene bereketin bol olacağına inanılır. Özellikle tarlada çok karınca görülünce bereketin o sene bol olacağı söylenir. Ölümünden sonra ise (ölenin ailesi için) bir kaç sene bereketsiz olacağı düşünülür. (K.Ş.-1).

Yine bu bölgede, düğünlerde oynarken kişinin omzunda şeytanların da oynadığına inanılır. Eskiden düğünler dua ile yapılırken günümüzde bunun yerine düğünler çalgılarla, oyunlarla yapılmaya başlanmıştır. Fikrimizce daha mutaassıp kesim tarafından bunu engellemek için böyle bir inanış ortaya atılmıştır. (K.Ş.-2).

Gostivar bölgesinde, her bölgede olduğu gibi gelinler çok sık aynaya bakarlar. Bu bölgede birisi çok fazla aynaya baktığında *“gelinler gibi aynaya bakma, çarpılırsın”* denilir. Ayna kırıldığı zaman 7 sene uğursuzluk geleceğine inanılır. Ayna kırılmamış sadece çatlamışsa uğursuzluk gelmesin diye hemen atılır. (K.Ş.-1). Gelin yeni evine geldiğinde yere buğday atılır ve gelinin onu süpürmesi gerekir, böylece bu yeni eve bereket geleceğine inanılır. (K.Ş.-4). Benzer uygulamalar Anadolu'da da devam etmektedir.

Kırcaova'da erkek çocuğu yaşamayan aileler erkek çocuklarına küpe takarlar. Küçük Papranik köyünde de yaşamayan kız ve erkek çocuklara, karşı cinsin elbisesi giydirilir ve erkek çocuğa 7 yaşı bitinceye kadar münyüz (küpe) takılır. Böylece çocuklara farklı cinslerden görünüm verilir, Kara İyelerin ölüme yol açan zararlarından korunulacağına inanılır. Üsküp'te de eskiden Türk düğünlerinde kadınlar bir gecede on defa kıyafet değiştirirdi. Böylece kötü ruhlardan ve cinlerin fenalığından korunulacağına inanılırdı. (Kalafat, 1994, s. 21-38).

Cenaze defninden dönen kimsenin biraz dolaştıktan sonra kendi evine gitmesi Kara İye veya mezarlıktan kendisini takip edebilecek bir uğursuzluktan korunmak, onu şaşırtmak içindir. Bu inanç Anadolu'da da yaşamaktadır. Cenazeden dönen kimsenin evinin dışında ellerini yıkaması, suda olduğuna inanılan Ak İye'lerin aklayıcı fonksiyonundan yararlanmak içindir. (Kalafat, 1994, s. 45).

Kuzey Makedonya'nın Vrapçište köyünde ruh inancı şu şekildedir: Ruh Allah'ın bir parçasıdır, yani her insan, kendisinin Allah'ın bir parçası olduğunu düşünür. Kişi, gördüğü insanlar arasında bazı kimseleri kendine yakın hissettiğinde *“Ruhum çekti”* tabirini kullanır. Ruhun, ölen kişinin ölümünden 52 gün sonra eve geri geldiği düşünülür, bunun için o gün mevlit okutulur. Ruhun, kişinin öldüğü anda bedeninden ayrıldığı fakat bütün gece o mekânı terk etmediği düşünülür. Bu sebepten dolayıdır ki sabaha kadar dua edilir. Ruhların hiçbir zaman insanlara zarar vermeyeceği düşünülür. Çok özel ya da dindar insanların ruhlarının nur gibi görüldüğüne inanılır. Bir kişi çok hastaysa ve ruhunun çıkması bekleniyorsa akrabalarının, sevdiklerinin yanında olması önemlidir, çünkü bu şekilde ruhun bedenden çıkmasına yardımcı olunduğuna inanılır. (K.Ş.-1).

Kuzey Makedonya'nın Gostivar bölgesindeki dini inançlar Türkiye Müslümanlarından pek farklı değildir. Ancak toplumda Tanrı'ya inanmayanların

sayısı da bir hayli fazladır. Bu ateist kesim sadece hayatlarını en iyi şekilde yaşayıp, arkalarında kendilerini hatırlatacak olaylar, eşyalar, eserler. vs. bırakmak isterler. Bunlar genellikle Avrupa’da bulunmuş, orada eğitim görmüş kişiler arasından çıkar. Müslümanlar arasında insanın kaderini kendinin yazdığına inanılır. Allah kişinin ne yapacağını bilir fakat kişi seçimlerini kendisi yapar. (Tanrı bu seçimleri önceden bilmektedir). Bu yüzden, “*Kaderim böyleymiş*” tabiri pek kullanılmaz. Herkesin bildiği, inandığı gibi cennet-cehennem inancı bu bölgede de mevcuttur. Sırat Köprüsü’nün dindar insanlar için geniş bir yolken, daha az inananlar için kıl gibi ince olacağına inanılır. Yine bu bölgede en iyi arkadaşlara “*ahretlik*” denilir. Hayatın boyunca birlikte olduğun arkadaşlarıyla ahrette de bir arada olacağına inanılır. (K.Ş.-1).

“*Al Karısı*”, “*Al Ruhı*” inancı bütün Türk dünyasında yaygındır. Lohusa ve hamile kadınlara ve onların çocuklarına musallat olduğuna inanılır, korunmak için çeşitli pratikler yapılır. “Kırk” kavramı da, kırklar, kırkı çıkma, kırkı okutmak vb. gibi kavramlar Türk inanç dünyasının ürünlerindendir. Eşik, Türk inanç sisteminde bir İye’dir. “Ev iyesi” olarak bilinir ve ocağın, evin kutsiyeti ile bağlantılıdır. Her evin, ocağın koruyucu iyesi vardır. Eşiğin dışına çıkılması ile muhtemelen bu İye’nin güvenlik sahasının dışına çıkılmaktadır.

Dedeli yöresinde lohusa kadınların kötü ruhlardan korunması için Kuran-ı Kerim okunur ve lohusanın odasına kadın ayakkabısı konur. Anadolu’da “*Al Karısı*”, genel Türk dünyasında “*Al Ruhı*” olarak bilinen bu Kara İye için daha ziyade erkeklere ait eşyalar kullanılır. (Kalafat, 1994, s. 27-29).

Kuzey Makedonya’nın Vrapçište köyünde cennet ve cehennem iyiyi ve kötüyü temsil etmez, gerçekten böyle mekânların var olduğu düşünülür. Türkiye Türkleriyle aynı inanışlara sahip olduklarını söyleyen kaynak kişimiz Nurhan Abdulai, anne-baba bedduası alan kişinin cennete hiç bir zaman giremeyeceğine inanıldığını vurgulamıştır. Cennete girince istenilen her şeyin kullara verileceğine, orada güzel kızların olduğuna inanılmakta olduğunu söylemiştir. Vrapçište’de cami Allah’ın evi olarak kabul edilir, orada yatılmaz, uyumaz. Camiye tertemiz gidilmesi gerektiğine inanılır. Allah’ın yarattığı her insanın mutlaka çile çektiği ve bu dünyaya çilesini doldurmak için geldiği düşünülür. (K.Ş.-2).

Gostivar bölgesinde, Hurufilikten etkilenmiş mezhep olan Bektaşî üyeleri harflerin kutsallığına inanırlar. Aslında harflerin insan saflığını temsil ettiklerini düşünürler. Onlar Tanrı’yı harflerin yarattığına inanırlar, çünkü sesi oluşturan o harflerdir. Eski evlerde bulunan saatlerin çoğu Roma rakamlarını bulundurmaktadır. Yaşlı insanlar halen Arap harflerini kullanarak sayıları yazarlar. Hocaların isimleri camilerde kendi Arapça el yazılarıyla yazılmıştır. Bu kendi el yazıları da onların önemini vurgular. (K.Ş.-1).

Hayır ve Şerrin Allah’tan geldiğine inanılır. “*Sana yapılan şerleri unut, hayırları unutma; yaptığın hayırları unut, şerleri unutma*” denilir. İnsanın Allah’a kulluk etmek için yaratıldığı düşünülür. Ateistler ise entropiye dâhil olmak için insanın var olduğunu iddia ederler. (K.Ş.-2).

Ruh Allah’ın bir parçasıdır. İnsana bu nur olarak yansır. Bu nedenle ışık kutsaldır. Işık ya da nur insanı tüm doğaüstü kötülüklerden korur. Aynı şekilde Gostivar bölgesinde su da kutsaldır. Suyu içenmez, tükürülmez. Yaşlılar suyu çok

dikkatli kullanırlar, kesinlikle boşa harcamazlar. Anneler çocuklarını yıkarken “*Su gibi büyü*” derler. (K.Ş.-1).

Gostivar bölgesinde kötü insanlara “*Şeytan*” veya “*Şeytan ele geçirmiş*” denilir. Kötü eylemlerde bulunanlara “*Ruhunu şeytana satmış*” denir. Su içilirken bir nefeste içilmez, yavaş yavaş içilir. Hızlı içilirse “*çoğunu şeytan içti*” denir. Aynı şekilde doyduktan sonra zorla yemek yenirse “*şeytani doyuruyorsun*” denilir. (K.Ş.-1). Bu inanış ve buna bağlı olarak kullanılan bu söylem Anadolu’da da karşımıza çıkmaktadır. (K.Ş.-3).

Vrapçište köyünde temizlik, temiz olmak çok önemlidir. Temiz olmayan yerlere melekler gelmez diye düşünülür. Temiz olmayan kişi camiye giremez. Tırnaklar gece kesilmez, kesilirse cin çarpacağına inanılır. Ayak tırnakları ve el tırnakları aynı günde kesilmez. (Kaynak kişi bunun sebebini bilmiyor). Kesilen tırnakları toplamak gerekir, çünkü büyü için kullanılabilirler. (K.Ş.-4).

Saksağanların ve leyleklerin uğur getirdiğine inanılır. Hatta bazı kişiler onlar için yuva bile hazırlarlar. Çünkü leylekler ilkbaharda, yani ekinlerin olacağı zamanda gelirler. Yaşlıların giydiği deri çorabın da uğurlu olduğuna inanılır (K.Ş.-1).

Gostivar bölgesinde Cadı inancı yoktur. Sadece küçük çocukları korkutmak için “*Oraya gitme Buba (karanlık) vardır*” gibi sözler kullanılır. Dev inancı sadece masallarda geçer. Kıyamette Deccal’ın dev şeklinde geleceğine inanılır. (K.Ş.-1).

Vrapçište şehrinin ismi Raptiştah’dan gelir. Raptiştah “*sipahi mezarlıklarının bulunduğu yer*” anlamına gelir. Uzun süre bu mezarlıklarda hazine olduğu düşünülmüş ve kazılmıştır. Rivayetlere göre orada hazine bulanlar da olmuştur. (K.Ş.-1).

Uyku esnasında “*karabasan*” gelebileceğine inanılır. Karabasanın sürekli geldiği kişiye muska yapılır, hocaya götürülür, okutulur. Dindar olan insanların canının dindar olmayanlara göre daha kolay çıkacağına inanılır. Eskiden ölümün ardından gelen gece dışarıda sabaha kadar dua edilirmiş, bunun nedeni ölünün mezarında daha sakin durması, hortlamaması içindir. Bir kişi hastalandığı zaman eline güçlü olması için demir verilir.

Ateşböceğinin kutsal olduğuna, insanı aydınlatacağına inanılır, bu yüzden onları öldürmek yasaktır. Elma yenirse dişlerin güzel olacağına, kırmızı elma yenirse yanakların al olacağına inanılır. Beyaz dut yenilir ise cildin hayat boyu pürüzsüz olacağı düşünülür. Eskiden kadınlar ağaçların kabuğunu kazıyarak sakızını kollarına, vücutlarına sürerler ve bunun kendilerini güneşten koruyacağına inanırlarmış. Yine kaynak şahsın verdiği bilgilere göre eskiden “*aklık*” denilen bir kimyasal kadınlar yüzlerine sürerler, bunu ciltlerini beyaz ve yumuşak yapmak için kullanırlarmış. Ekmeğin içini yiyenlerin saçlarının yumuşak, dışını yiyenlerin ise saçlarının sert olacağına inanılır.

Vrapçište köyünde karıncaların rızık getirdiğine inanılır. Yaşlılar ekmeği veya her hangi bir nimeti yere düşürdüklerinde onu 3 defa öpüp atarlar. Aynı şekilde ekmek kırıntılarının bulunduğu yerde dolaşan, onların üstüne basan kişiyi Allah’ın çarpacağı söylenir. Benzer inanış ve uygulamalar Anadolu’da da yaygındır. Saçaklarda biriken yağmur suyunun altına el tutulmaz, aksi takdirde kişinin elinde siğil çıkacağına inanılır. Bölgede sürekli yağmur yağdığı için

yağmur duası yapılmamakta, dolayısıyla böyle bir inanış ve buna bağlı olarak ortaya çıkan bir uygulama bulunmamaktadır. (K.Ş.-1).

Gostivar bölgesinde rüya tabirleri de oldukça ilgi çekicidir. Örneğin, rüyada para görülmesi, görenin büyük bir günah işlediğine delâlettir. Su görmek ise tam tersi, yani görenin sevap işlediği anlamına gelir. Kedi görmek düşman kazanıldığına, kuş görmek ise yakında çok hayal edilen bir şeyin gerçekleşeceğine işarettir. Önemli kararlar verileceği zaman, Anadolu’da olduğu gibi, istiareye yatılmaktadır. (K.Ş.-2).

Bölgede hocalar uzun sakal bırakırlar çünkü bu sakalın yüzlerini şerlerden koruyacağına inanırlar. Düğünlerde meleklerin kaçtığına, Kuran’ın okunduğu yere ise çok melek geldiğine inanılır. Belli günlerde kadınlar camide toplanıp mevlit okuturlar. O zamanlarda erkek bulunmaz. Eskiden eve resim koymak günah kabul edilmiş. Halen resmin bulunduğu odada namaz kılınmamaktadır. Muskayı hoca okur, üfler, yazar, takan kişiyi şerlerden koruduğuna inanılır. Bölgede nazara da inanılmakta ve kötü gözlerden korunmak için nazar boncuğu takılmaktadır. Kimi evlere de nazardan korunmak için nazar boncuğu asılmaktadır. Yeni doğmuş bebek eve getirildiğinde yattığı yere nazar boncukları bırakılır veya elbisesine iliştirilir. Anneler, göz değmemesi için çocuklarına çok bakılmasına izin vermezler, her bakan “*Maşallah*” der. Büyü tutmaması için de evin duvarlarına sureler asılır, bu surelerin kim tarafından yazıldığı önemli değildir, bunlar genellikle eve hediye olarak gelir. (K.Ş.-1). Görüldüğü üzere tüm bu inanç ve uygulamalar Anadolu’da yaşayan inanç ve uygulamalar ile hemen hemen aynıdır.

Evlerde sadece kapı girişi uğursuzdur, kapı girişinde oturulursa cin çarpacağına inanılır. Samanlıklarda, ahırlarda uğursuz ya da doğaüstü varlıkların varlığından şüphe duyulur. Diğer hiçbir yer uğursuz kabul edilmez. Şeytan ve cinin çarpmaması için genellikle muska yapılır ve bu muska boyunda taşınır. Vrapçište köyünde Cuma günleri temizlik yapılmaz, çünkü İslam inancına göre Cuma mübarek gündür ve tatildir. (K.Ş.-4).

Kuzey Makedonya’nın Ohri bölgesinde de Cuma gecesi el işi yapılmaz. Cuma gecesi ve Cuma günü Cuma namazına kadar ev işi yapılmaz, çamaşır yıkanmaz. Gece tırnak kesilmez. Nazara gelmeye, göz değmesine inanılır ve korunmak için nişadır, sarımsak, kurt dişi, göz (puknato oko) gibi şeyler takılır. Gece saçak altında dolaşılmaz. (Kahramanyol, 2003, s. 222).

Sonuç

Gerek yazılı gerekse sözlü kaynaklardan yola çıkılarak denilebilir ki Kuzey Makedonya Türkleri ve Türkiye Türkleri arasında bir aynılık göze çarpmaktadır. İnançlar, bu inançlara bağlı olarak ortaya çıkan uygulamalar, ritüeller, kutlamalar, bayramlar, törenler ve bunun gibi hayatın çeşitli safhalarının yaşanış şekli arasındaki benzerlik oldukça dikkat çekicidir. Uzun yıllar Osmanlı hâkimiyeti altında yaşamış bir toplumun inanış ve uygulamalarında bu kadar benzerlik olması tabii ki olağan bir durumdur.

Ak ve Kara iyelerin bulunması, kötü ruhlardan korunmak için gösterilen çaba, lohusa kadının ve yeni doğmuş bebeğin al karısından saklanma uğraşı, 40

sayısının önemi, büyüden kurtulma yolları, çeşitli hayvanlara atfedilen olumlu ve olumsuz değerler bütüncül bir yaklaşımla incelendiğinde Kuzey Makedonya Türklerinin genel Türk kültüründen kopmadığını, inancını benzer şekilde yaşadığını ve hayatı benzer şekilde algıladığını ispatlar niteliktedir.

İslamiyet'in güçlü bir şekilde yaşandığı Kuzey Makedonya Türk toplumunda eski Türk inancından gelen geleneksel inanç ve uygulamalar ile İslam dini bütünleştirilmiştir. İslamiyet'le beraber bazı uygulamaların eklendiği ya da çıkarıldığı görülse de çoğu inanç ve uygulamanın ortak bir kültüre dayandığı açıktır. Olağanüstü inançlar ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan uygulamaları incelediğimiz bu çalışmada, Kuzey Makedonya Türklerinin halen canlı bir şekilde yaşatmaya devam ettiği uygulamalar, gerek Anadolu Türklüğü gerekse diğer Türk toplulukları ile benzerdir. Bu durum ortak bir geçmişe işaret eder ki bugün farklı coğrafyalarda farklı şartlar altında yaşayan Türk topluluklarının aynı kökten gelmeleri dolayısıyla benzer uygulamaları devam ettirdikleri ve ettirecekleri aşikârdır.

SÖZLÜ KAYNAKLAR

K.Ş.-1: Nurhan ABDULAI, Gostivar/Kuzey Makedonya, 21, Üniversite Öğrencisi, İzmir, 2007.

K.Ş.-2: Ozan AMEDOV, Vrapçište/Kuzey Makedonya, 19, Üniversite Öğrencisi, İzmir, 2007.

K.Ş.-3: Fatma EROL, Silifke/Mersin, 62, Ev Hanımı, Silifke, 2007.

K.Ş.-4: Emre USENOV, Doyran/Kurtamzali, Kuzey Makedonya, 22, Üniversite Öğrencisi, İzmir, 2007.

YAZILI KAYNAKLAR

Ercan, E. H. (2006). Balkanlarda Gökyüzü İle İlgili İnanışlar ve Halk Takvimi. *Milli Folklor Dergisi*, 18(69), 72-82.

Gökçen, İ. (1951). 19. Asırda Makedonya Yürük Folkloru. *Türk Folklor Araştırmaları Dergisi*, 1(20), 317-319.

Gümüş, Ş. (2021). Kırgız Türklerinin Sözlü Edebiyat Ürünlerinde Hayvan Simgeçiliği. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 9(26), 108-127.

Gümüş, Ş. (2021). Türk Kültüründe Sihir/Büyü ve Fal: Türk Destanlarından Örneklerle. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (50), 1-20.

Gümüş, Ş. (2022). Gelenekten Geleceğe Günümüzde Bebekle İlgili Mitik Kökenli İnanış ve Uygulamalar Üzerine Bir Araştırma. *Mitoloji Araştırmaları IV. Çanakkale: Paradigma Yayınları*.

Kahramanyol, M. (2003). *Makedonya'daki Türk ve Müslüman Toplulukların Günlük Hayatı ve Gelenekleri*. İstanbul: Bosna Hersek Dostları Vakfı Yayınları.

Kalafat, Y. (1994). *Makedonya Türkleri Arasında Yaşayan Halk İnançları*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırma Vakfı Yayınları.

Şerife Seher Erol Çalışkan

Bartın University, Turkey

**Extraordinary Beliefs in The Turks of North Macedonia and
The Practices That Arise Related to Them**

Abstract: In almost every period of history, Turkish living spaces have witnessed many beliefs and these beliefs have brought about many practices. These practices and rituals, which are considered cultural values, were and still are considered the most important treasure that forms the basis of Turkish heritage. This study reveals some extraordinary beliefs that two neighbouring people living in Anatolia and the Balkans maintain with the help of similar cultural elements from the past, and some practices around these beliefs, with the help of compilations made with source persons from the North Macedonian Turks. As a result of the compilation studies conducted with Turks from North Macedonia, information obtained from oral and written sources is used to discuss how the extraordinary beliefs in North Macedonian Turkish culture and the resulting practices are continued among the North Macedonian Turks. The aim is to determine the unifying features of Turkish culture and to reveal where the differences lie by examining the extraordinary beliefs of the North Macedonian Turks, along with some practices and rituals that continue to be kept alive in parallel.

Keywords: *Extraordinary beliefs; North Macedonia; Anatolia; culture; ritual; practice.*

**BARTIN EPÇİLER KÖYÜ “SU KIZI” MEMORATININ HALKIN
YAŞAYIŞINA ETKİSİ****Müge Bayraktar**Bartın Üniversitesi, Türkiye
mugeebora@hotmail.com

Özet: İnsanlar tanık oldukları veya başkalarından duydukları doğa üstü olayları açıklama, anlamlandırma gereği duymuşlardır. Bu açıklama isteği insanların ortak değerler etrafında bir araya gelmesinin de önünü açar. Halk anlatıları bu birlikteliğin ortak değerler etrafında devamının sağlanması açısından önem taşımaktadır. Halk anlatıları kültürel dinamiklerin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Halk anlatıları halkın yaşayışının, inanışlarının yansıtılması ve kültürel devamlılığın sağlanması bakımından önem taşımaktadır. Bu birliktelik ve devamlılık yerel, bölgesel ve ulusal düzlemlerde katmanlı bir kültürel doku oluşturur. Bu katmanlar iç içe geçmiş bir bütünlük oluşturduğu için bölgesel anlatılarda benzerliklere de rastlanır. Bu benzerliğin bir nedeni de açıklanamayacak kadar karışık gelen durumları halk anlatıları ile anlatabilmenin hem bireysel hem de toplumsal bir rahatlama sebebi olmasıdır. Bu rahatlama sağlayan halk anlatılarından biri de memoralardır. Memoralar açıklanamayan olağan üstü durumları halkın inancı doğrultusunda yaşanan olaya veya duruma tanık olan kişinin aktarımıyla açıklayan, ilk defa dinleyen kişinin korku, endişe, heyecan gibi duygulara kapılarak dinlediği halk anlatılarıdır. Kulaktan kulağa, kuşaktan kuşağa aktarılan bu anlatılar bölgesel veya ulusal anlamda bir inancın doğmasının temelini oluşturur. Bu çalışmada anlatı geleneğinin bölgesel bir örneği üzerinde durulacaktır. Bartın Merkez ilçesine bağlı Epçiler Köyü sakinlerinden 11 (on bir) kişi ile yapılan yüz yüze görüşmeden hareketle köyde bulunan ırmak kenarına inme konusunda tereddüt yaşayan köy halkının bu tereddüdüne dayanak oluşturduğu Su Kızı anlatısının ortaya çıkışı hakkında bilgi verilecektir. Kaynak kişilerin anlattıkları doğrultusunda bu anlatının bugüne etkisinden bahsedilecektir. Su Kızı anlatısının geçmişten bugüne birlikte yaşama kültürüne etkisi ve yerel-bölgesel bir anlatının ulusal-evrensel anlatılarla karşılaştırması da yapılacaktır. Bartın Epçiler Köyü’ne ait Su Kızı memoralarının alanyazına kazandırılmasının önemi bu çalışmada vurgulanacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Halk Anlatısı, Memorat, Kültür, Korku, Yaşayış.*

Giriş

Korku, insanların bazen tek başına altından kalkamayacağı bir duygu durumu olduğu için insanları ortak değerler çatısında birleştiren zamanla kültüre dönüşebilen bir olgudur. Bu değerlerin başında gelen inanç etrafında toplanıp korkarak anlamlandıramadıklarını birlikte yorumlamaya çalışırlar. İçlerinde

beliren bu korkunun sebebi bazen bir halk anlatısı, bazen şahit oldukları bir durum, bazen vahşi bir hayvan veya o yerden / mekândan uzak durmalarına sebep olacak herhangi bir olaydır. Korku sayesinde ya da yüzünden insanlar birlikte yaşamaya, o mekâna / yere anlam kazandırmaya başlarlar. Küçük yerleşim yerlerinden olan köylerde korku daha çabuk yayılır ve korkuya sebep olan durum veya olay daha çabuk benimsenir. “Korku insanı tetikte tutan, düşündüren ve korkmaya sebep olan etkenleri çözmeye yönlendiren bir güce sahiptir” (Kala, 2015, s. 116). Korku toplum için sadece olumsuz bir olgu olarak yer almaz. Farklı değerlerle birlikte ortaya çıkardığı kültürle toplumun birlikte yaşamasını da sağlar. Bu duygu küçük bir topluluk içerisinde yaşanıyorsa yayılması ve benimsenmesi daha kolay olur. Ortak bilinç etrafında kimi zaman ritüelleri de olan bir inancı doğurur. Bu inanış o yer, o kişi veya herhangi bir şeyin anlamlandırılmasını, tedirgin eden duruma ortak bir tavır takınılmasını sağlar.

“Toplumu biçimlendiren maddî değerlerin başında kültür gelmektedir. Sosyal hayatı şekillendiren bu değerler toplumun temel taşlarındandır” (Erol, 2015: 44). Kültür, nesillerden nesillere anlatılmaya, aktarılmaya başlar. Bu aktarımı sağlayan da halk anlatılarıdır. Halk anlatıları insanların yıllar öncesinde yaşadıkları duyguyu bugün bile canlı tutabilmektedir. “Halkın benzer düşüncü, inancı, duygusunu, kültürünü temel alan halk anlatıları kültürel mirasın aktarımı açısından önem taşır. Kültür maddi yapı, sanat eseri vb. yapıtlarla aktarılabilir. Halk anlatılarından olan memoratlar kültürün devamlılığını, aktarımını ve korunmasını sağlar” (Hallaç, 2017, s. 109). Memoratların yaşanılan yerde ortak paydada insanların buluşmasını sağladığı söylenebilir. Aktarımı sağlamaları inanışların yıllar sonrasına da taşınmasını sağlar. “Eski inanışların izlerini halk edebiyatı ürünlerinde görmek mümkündür. Rivayetler, masallar, mitolojik karakterler memoratlarda karşımıza çıkmaktadır. Memoratlarda mitik anlayışın yansıması olan olağanüstü ve demonolojik varlıklara sıklıkla rastlanmaktadır” (Eren, 2020, s. 724). Olağanüstü varlıkların bir yerde bir kişi tarafından görülmesi ve bunun hikâyeleştirilmesi bir an hikayesi olarak anlatılması memoratın temelini oluşturur.

Bu çalışmada Bartın ili merkez ilçesine bağlı Epçiler Köyü’nde yaşayan köy halkından 11 kişi ile yönlendirilmiş/yönlendirilmemiş mülakat ve gözlem yöntemiyle saha araştırması yapılmıştır. Köy halkından derlenen memorat anlatıları yazıya geçirilmiştir. Köy içerisinde belirgin bir yere ait korku kültürünün oluşmasının sebebinin bu anlatı olduğu tespit edilmiştir. Kaynak kişilerin söylemi ile demonolojik varlık olarak nitelendirebilecek “Su Kızı”nın memoratın temel karakteri olduğu belirlenmiş ve köydeki o yere yönelik korkunun temelinde bu memoratın yattığı görülmüştür.

1. Halk Anlatı Türü Olarak Memorat ve Tanım Tartışmaları

Memoratlar halk bilim literatüründe en çok tartışma yaratan anlatı türlerinden biridir. “Memorat” terimini ilk olarak kullanan ve efsane anlatı türünden memoratı ayıran ilk kişi halk bilimci Carl Wilhem von Sydow’dur. Von Sydow, 1934 yılında memoratın efsaneden farklılığını ortaya koyarak onun gelenek bakımından efsane ile uyuşmadığını, şahsi ve tamamen kişisel bir deneyim olarak ele alınması gerekliliğini vurgulamıştır. “Sagenkategorien” başlığı altında

memoratu ele almıştır” (Sydow, 1977, s. 73). Memoratların bizzat yaşanan olayları konu edinmesi ve yaşayan kişinin tanık olduğu şeyi hemen paylaşması onu diğer türlerden ayırır. Önemli ayırt edici unsurlarından biri memoratu anlatan kişinin olayı veya durumu birebir yaşaması veya olaya tanık olmasıdır. “Memoratin en önemli özelliği, doğüstü olmasının yanında anlatıcılar tarafından bizzat yaşanmış olmasıdır. Aynı zamanda inandırma gayesi ve endişesi taşımaktadır. Dinleyene bu özellikle yansıtılır. Diğer anlatı türlerinden olan mit, masal ve efsaneden bu yönleri ile ayrılır” (Ünlü, 2019, s. 230). Memorat, diğer anlatı türleri gibi şifahi olarak yaşatılır. “Şamanların merasimlerini gözlemleyenlerin veya şamanların kendilerinin başlarından geçenleri; fiziki işkenceler vücudun parçalanması öteki âlemin ve ruhların tasviri vb. anlatmaları bugünkü anlamıyla memorat türü kapsamında değerlendirilmelidir. Yazıya aktarılırken bunlara efsane denilmesi yanlıştır. Anlatan olaya tanık olduğu için efsane olması mümkün değildir” (Yeloğlu, 2009, s. 33). Efsane türü ile iç içe geçmiş memoratın aslında efsaneden farklılık gösterdiği görülmektedir. “Memoratlarda sözlü kültür ürünlerinden motif, kahraman ve olağanüstülük açısından en fazla ortak noktası efsanelerle birleşmektedir. Bu yönüyle memoratlar gerek ülkemizde gerekse diğer ülkelerde efsane başlığı altında incelenmiştir. Nakledilen olay eğer anlatıcının başından geçmiş veya başından geçen birinden dinlenmişse bu efsane (legend) değil bir memorattır” (Çobanoğlu 2021, s. 25-26). Çobanoğlu, memorat kavramını Türk halk bilimine ilk yerleştiren kişidir. Türk Halk Kültüründe Memoratlar ve Halk İnanışları adlı eserinde memoratların özelliklerini, diğer türlerden ayrılan yönlerini detaylı bir şekilde ele almıştır. Türk halk bilimi literatürüne bağımsız bir anlatı türü olarak memoratın yerleşmesini sağlamıştır. “Kahramanın hayatta olması, inanç şiddeti, tecrübe, zamansızlık ve metnin öznesi” gibi özellikleriyle efsane ve menkıbelerden ayrılan memorat kendine has nitelikleri ile özlü anlatım türleri arasında kabul görmeye başlamıştır” (Pehlivan, 2009, s. 95). Memoratlar, her ne kadar efsane içinde değerlendirilse de doğrudan tanıklığı zorunlu kıldığı, korkuya odaklandığı için r anlatı türlerinden farklıdır.

Halk bilim alanında tartışmalara yol açan memoratla ilgili çalışmalar ilk olarak antropoloji alanında yapılmaya başlanmıştır. “19.yy sonları ve 20.yy başlarında antropologlar, şahsi metinlerle ilgilenmeye ve metinleri derlemeye başlamışlar, kültürel ve sosyal dokuyu iyi veriler elde ederek ve bu metinler ışığıyla keşfetmeye çalışmışlardır” (Hallaç, 2018, s. 185). Antropolojinin memoratla konusunda halk bilimden ileride olması halk bilim alanındaki çalışmalara ışık tutabilir ve memoratların halk bilim alanındaki tanımsal tartışmalarının, kültürel işlevlerinin folklor literatüründeki eksikliklerini doldurulabilir. Rasyonel bilimlerin mesafeli yaklaştığı memoratlar son dönemlerde ilgi ile araştırılmaktadır. Bir kişinin gördüğü olağanüstülükleri şahsi hikayesi olarak paylaşması memoratların bilimsel temele dayandırılıp dayandırılmayacağına dair tartışmalara yol açmıştır ancak insan temelli bilimler özellikle Antropoloji memorat konusundaki belirsizliği halk bilimden önce fark edip bu alanda çalışmaları başlatmıştır. Süreç ilerledikçe memoratın bir halk anlatı türü olarak kabul görmesinin temelinde halk kültüründen, yaşayışından, değerlerinden, duygularından izler taşınması vardır.

Halk edebiyatı anlatı türleri birbirinden izler taşıyabilir. Bir masalın içinde

mitolojik unsurlar bulunabilir veya halk hikayeleri ve destanlar benzerlik gösterebilir. Aynı durum efsane ve memorat için de geçerlidir. Yıllarca efsane içerisinde değerlendirilmiş olan memoratın bağımsız bir tür olarak kabul edilmesi yakın bir tarihe rastlamaktadır. Hala literatürde bu türün tanımı ve varlığının bağımsızlığı üzerine tartışmalar devam etmektedir. “Oluşum sürecinde mitleri sırasıyla efsaneler, masallar, destanlar, menkıbeler, halk hikâyeleri ve memoratlar takip eder. Ancak bu sıralama meydana gelirken biri bittikten hemen sonra diğerrinin başlaması gibi bir durum söz konusu değildir. Anlatıyı oluşturan şartlar ve anlatının tüketimi anlatının devam süreci üzerinde etkili rol oynar. İlk anlatılarda olaylar ayrıntılı bir şekilde anlatılırken günümüze yaklaştıkça ayrıntı azalır, zaman ve mekân daha belirginleşir. Bu daralma sözlü anlatım türlerinin sırasını belirlemede bize yol gösteren unsurlardan biridir” (Boyras 2008, s. 109). Sözlü anlatım türlerini bu bağlamda birbirinden tamamen bağımsız düşünmenin bütünlüklü bakışı etkileyeceği gerçeğini de unutmamak gerekir.

Memorat, yapı, tema ve icra bakımından da diğer anlatı türleriyle benzerlik ve onlardan farklılık göstermektedir. “Memorat, yapı ve şekil itibarıyla diğer sözlü türlerden ayrılmaktadır. Genelde nesir biçiminde olan ancak belli bir şekli olmayan memoratlar anlatıma göre değişen bir yapıya sahiptir. Birçok memoratta kalıplaşmış evrensel formlara rastlanılır. Bu formun oluşumunda psikolojik patlamalar önemli yer tutar. Özel bir anlatıcısı yoktur” (Kızıloğlu, 2013, s. 17-18). Benzer bir şekilde “Memoratlar sabit bir şekle sahip değildir. Anlatan ve dinleyicinin konuşma yoluyla kurduğu ilişki üzerinden şekillenirler” (Çobanoğlu, 2021, s. 48). Tanımlardan yola çıkarak memoratın halk bilimine yeni kazandırılan bir kavram olduğunu, üzerine tartışmaların devam ettiğini ancak diğer anlatı türlerinden bağımsız olabilecek niteliklere sahip olduğunu söyleyebiliriz.

1.1. Kork ve Hep Birlikte İnan: Memoratların Kültürel İşlevi

Kültür bir toplumu oluşturan gelenek, görenek, inanç, duygu, paylaşımı ve gelecek kuşaklara bunları iletmede kullanılabilecek olan her şeyi kapsar. Birlikte yaşayan küçük topluluklarda kültürel aktarımlar daha hızlı ve daha uzun ömürlü olur. Nesilden nesile aktarılan değerler, gelenekler, halk anlatıları çocuk yaşındaki bir bireyden toplumun en yaşlı bireyine kadar herkesçe bilinir. Küçük topluluklarda şifâhî bilgilerin veya anlatımların yayılma durumunun daha hızlı olabilmektedir. “Kültür, belirli bir toplumun karakterini meydana getiren fikirler, bilgiler, inançlar, teknik mahsulleri, davranış ve tavır tipleri sistemidir” (Ülken, 1970 s. 185). Davranış ve tavır sistemi oluşu, ortak bir tavır veya tepkiyi göstermeyi de içine alır. Sevilebilecek, korkulabilecek, tedirgin olunabilecek durumlarla veya olaylarla karşılaşıldığında toplum tarafından gösterilen tavrın aynı olmasının temelinde kültür yatar.

İnsanlar, ilk zamanlardan itibaren kendileri dışında gelişen doğa olaylarını, durumları yorumlamaya ve anlamaya çalışmıştır. Bu anlam arama çabası halk anlatılarının da zeminini hazırlamıştır. Halk anlatıları kültür taşıyıcısı rolünü üstlenmiş, ilk zamanlardaki duygular, yaşayış tarzı vb. durumlar günümüze kadar gelebilmiştir. “Mitolojik dönemden beri Türk kültüründe varlıkları bilinen kültürlerin (ağaç, yer, su, ateş, gök, dağ, kaya, mağara ve atalar) günümüze kadar

gelmelerinde en büyük etken memoratlardır” (Çobanoğlu, 2021, s.77).

Memoratlar insanların tanık oldukça ya da duydukça birlikte karakterize ettiği duygu durumunu yansıtan metinlerdir. Anlatan kişinin heyecanı, korkusu, şaşkınlığı, tedirginliği vb. unsurlar dinleyiciler tarafından hissedilir ve ortak bir duygu durumunda inanarak buluşulur. “Doğa üstü varlıklarla deneyim ve iletişim kurma olarak değerlendirilen memorat kültürel anlamda da çok katmanlıdır. Bu katmanlardan biri de doğa üstü varlıklarla iletişim içinde olmaktır. Bu iletişim sosyal içerikli olabildiği gibi kişisel deneyim şeklinde de olabilmektedir. Tecrübeyi deneyimleyen kişi korkunçluk ve ürkütücülük boyutu katarak toplum hafızasında derin izler bırakır” (Kızıloğlu, 2013, s. 19-20). Doğa üstü varlıklarla iletişim halinde olmak ve bu iletişime inanma ihtiyacı nesilden nesile aktarılabilmektedir. Bu aktarım korkunç ve ürkünç olanın ortak paydada tanımlanmasına, buna yönelik inanın paylaşılmasının önünü açar. “Pagan inancında mühim kabul edilen varlıklar, inanç; değişikliğe uğradıkça farklı anlamlar yüklenmeye başlamışlardır. Eskiden saygı gören iyeler, daha kötü, demonolojik ve insan için düşmanca olan ruhlarla dönüşmüştür” (Eren, 2020, s. 727). Halkın bakış açısı halk anlatılarını da etkilemiştir. “Memoratlar inançlar aracılığıyla kültür içerisinde yer alan o millete ait olan değerleri sonraki nesillere aktarma rolünü üstlenmiştir” (Sezen, 2015, s. 8). Önceden inanılan bazı durumlar zaman içerisinde halkın bakış açısı değişikçe değişmiş ve yeni nesillere bu yeni kodlarla aktarılmıştır.

Halk anlatılarının kültür ve geleneğin nesilden nesile aktarılmasında önemli bir yere sahip olduğunu söyleyebiliriz. Halk anlatıları içinde kişisel deneyim anlatıları olma özelliği taşıyan memoratlar nesiller arasında köprü görevi kurabilir. Geçmişten aldıklarını şimdi ve geleceğe taşıyabilme vasfına sahiptir. Taşıyabildiği bu unsurlar yerin inancı, yaşayışı, yemesi, içmesi, giyimi, korkusu vb. çok yönlü bir açılıma sahiptir. “Kültür ve gelenek aktarımını sağlayan bu anlatılar çağın gereği olan sosyal yapıya ve ihtiyaçlara göre yeniden şekil alır ve toplumun sisteminin devamlılığını sağlar” (Kızıloğlu, 2013, s. 27). Kültür aktarımı memoratların en önemli işlevlerindendir. “Halka ait hayat görüşünü yansıtmaları bakımından memoratların derlenmesi önem taşımaktadır” (Oral, 2018, s. 48). Halk bilim alanında memoratlarla ilgili çalışmaların devamlılık sağlaması bu anlamda önem taşımaktadır.

Memoratlar halkın yaşayışından izler taşıyan bir tür olmakla birlikte halkın yaşayışını da etkileyen bir türdür. Korku gibi güçlü duyguların etrafında toplanan insanlar için bu anlatılar, nbirlikte yaşama kültürü oluşturmaları bakımından da anlamlıdır.

2. Epçiler Köyü’nde Anlatılan “Su Kızı” Memoratı

Epçiler Köyü Bartın ilinde yer alan bir köydür. “Bartın ilinin merkezine bağlı bir köy olan Epçiler il merkezine yaklaşık 16 km uzaklıktadır. Eski zamanlarda ketenden ip imalatı yapılan köyün adı ‘İpçiler’ iken zaman içerisinde yerel ağızda ‘Epçiler’ şeklinde telaffuz edilmiştir.” (Dilmaç, 2019, s. 50). Köyün adından bile sosyal, kültürel ve ekonomik yaşantısıyla ilgili çıkarımlarda bulunabilir. Köy halkının yaşayışının izlerini sadece köy adında görülmemektedir. Epçiler Köyü’nde anlatılan memoratla birlikte halkın ortak inanışlarından izler

görülmektedir. Bu memoratın toplanması için on bir kişi ile yüz yüze mülakat gerçekleştirilmiştir. Çalışma gönüllülük esasında gerçekleştirilmiştir. Saha çalışmasına hizmet edilmiştir. Kaynak kişilerle görüşmeler esnasında memoratı kimden duydukları, bu memorata tanık olup olmadıkları üzerinde durulmuştur. Anlatılan memoratlar benzerlik göstermekte sadece birkaç betimleyici unsur ve detay konusunda farklılıklar bulunmaktadır.

Epçiler Köyü’nde anlatılan su kızı memoratı şu şekildedir: “Biz küçükken babaannem anlatmıştı. Bizim köyde derenin kenarında kayaların üzerinde bir kız durarmış. Bu kızın ismi su kızımıymış. Su kızı derenin kenarına gelen çocukları, büyükleri derenin içine çeker boğarmış. Eğer iki kişi veya daha fazla kişi birlikteyse onları görüp kaçarmış. Babaannemler derenin kenarına çamaşır yıkamaya inerken onu görmüşler çamaşırları bırakıp kaçmışlar” (K.Ş. 2).



Fotoğraf 1: Epçiler Ortaokulu özel eğitim öğretmeni Emre Şahin tarafından 23.10.2023 tarihi saat: 08.45’te çekilmiştir.

2.1. Memoratın Köy Yaşayışına Etkisi

Memoratların önemli özelliklerinden biri oluşturuldukları yere anlam kazandırabilmeleridir. “Memoratlar oluşturuldukları yere farklı bakılmasına sebep olurlar. Memoratın yaşandığı yerlerde doğa üstü varlıklarla anlam kazanarak cinli, perili gibi adlandırmalarla varlığını sürdürürler. O yerlere karşı merak oluşsa da memoratı tekrar yaşamamak adına o yerden uzak durulur” (Turan, 2019, s. 116). Memoratlar memoratın yaşandığı yere farklı anlamlar katarak bu anlamların nesilden nesile aktarımını sağlar ve ortak bir paydada hareket edilmesine sebep olur. Memoratların aktarımları aynı şeyin tekrar yaşanmamasını önlemek adına önem taşır. “Memoratlar, bir yasak veya tabunun çiğnenmemesi adına önem taşımaktadır” (Çobanoğlu 2021, s. 49). Epçiler Köyü’nde de aynı memoratın tekrar yaşanmaması adına memoratın geçtiği ırmak kenarına karşı bir yargı oluşturulmuş ve halk ırmak kenarından nesillerdir uzak durur olmuştur. Bunun sebeplerinden biri de korku kültürünün birleştirici gücü ve halk anlatılarının nesiller arasında köprü görevi görmesidir. Bir yer ile ilgili korku nesilden nesile aktarılmış ve o yere gitmeme kültürü korku ile oluşturulmuştur.



Fotoğraf 2: Epçiler Köyü servis şoförü Birol Öztürk tarafından çekilmiştir.
Epçiler köyü ırmak kenarı (24.10.2023, saat: 12.00)

Su Kızı memoratının geçtiği yer olan ırmak kenarı köy halkı tarafından gidilince uğursuzluk getireceğine inanılan, uzak durulması gereken bir yer olma özelliğine bürünmüştür. “Irmak kenarları tehlikeli ve endişe uyandıracak yerler sıralamasında üst sıralardadır” (Aça,2018, s. 9). Irmak kenarında varlığının görüldüğü anlatılan Su Kızı’nın rahatsız edildiği taktirde kişiye yönelik olumsuz bir duruma sebebiyet vereceği halk arasında korku inancının yaygınlaşmasına ve bu kültürün benimsenmesine sebep olmuştur. Köy halkının memoratla ilgili görüşmeler yapıldığı sırada: “Hurafe bunlar, inanmayın!” tepkisi aslında var olan korkuyu bastırmaya yönelik bir haykırış olabilir. “Korkulardan kaçınmak ve olumsuz olaylar ile karşılaşmamak için batıl ve hurafe olduğu düşünülen inanışlar halk tarafından devam ettirilmektedir. Dünyanın dört bir yanında gelişmişlik derecesi ne olursa olsun halkın yerel inançları canlılığını korumaktadır” (Abdulrezzak, 2018, s. 5). Bunun sebeplerinden biri de halkın anlamlandırılmayan durumlara halk anlatıları ile cevap verme isteği ve birlikte yaşamının getirdiği ortak kültür oluşturabilme isteği olabilir.



Fotoğraf 3: Epçiler Köyü servis şoförü Birol Öztürk tarafından 24.10.2023 tarihinde saat: 12.03’te çekilmiştir. Epçiler Köyü Su Kızı memoratının geçtiği ırmak kenarı

Köy yaşamında ortak korku kültürü oluşması ve bir mekândan uzak durulmasının sebebi köy halkının nesillerdir birbirine anlattığı, yaşlılardan bazılarının tanık olduğunu iddia ettiği hatta dile getirmeye korkup anlatmaktan kaçtığı Su Kızı memoratı bir halk anlatısı olarak halkın yaşayışının korku kültürü etrafında birleşmesini ve ortak olumsuz bir duygunun halk kültüründe birleşmeyi sağladığı görülmüştür.

Sonuç

“Su Kızı” esasında korku üzerine inşa edilmiş, birlikte yaşama pratiklerini besleyen ve ortak inanma değerleriyle örülü memoratın yalnızca bir örneğidir. Bartın’da Epçiler köyüne yakın Arıtyöresinde Sarı Kız, Asur ve Yunan Mitolojisinde Deniz Kızı (Sirenler), Tatar Mitolojisinde Arzu Kız, Kelt mitolojisinde Selkie, Karayiplerde Aycayia vb. örnekler hemen hemen her toplumda bulunmaktadır. Bunun sebeplerinin başında da insanî duyguların ortak oluşu yatmaktadır. İnsanlar benzer şeylerden korkmakta veya benzer şeyler insanlara korkutucu gelmektedir. Bu duygu durumları da halkın yaşantısında nesilden nesile aktarılmakta, sözcükler değişse bile korku üzerinden inşa edilmiş tema aynı fikir etrafında dönmektedir.

Memoratlar özellikle şifahî anlatıların içinde yeni tanımlanan bir tür olma özelliği taşır. Memoratların barındırdığı olağanüstü varlıklar ve bu varlıklara karşı duyulan tedirginlik korku kültürünün aktarımına sebep olmuştur. Korku çabuk yayılabilen ve küçük kitleleri daha çabuk etkisi altına alabilen yoğun bir duygudur. Bu yoğun duygunun yarattığı endişeden kaçmak isteyen insan, memoratların anlatıldığı yerden kaçarak olumsuz duygularla karşılaşmak istememişlerdir. Memorat bir yandan birlik ve beraberliği sağlamış, diğer yandan da mekândan kaçınma durumuna sebep olmuştur. Ortak duygular, değerler de aynı temada birleşen halk anlatılarının doğmasına zemin hazırlamıştır.

Kaynakça

Abdurrezzak, A. O. (2018). Korkunun Temelleri ve Türk Halk Kültüründe Korku Miti: Kara İye, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, c. 11 s. 60 ss. (5-14).

Aça, M. (2018). Türk Halk İnanışlarında Tekinsiz Mekân Algısı ve Doğu Karadeniz Bölgesi Memoratlarına Yansımaları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, c. 11 s. 55 s.s. 5-20.

Boyraz, Ş. (2008). Sözlü Anlatıların Sürekliliği Üzerine Düşünceler, *Folklor / Edebiyat*, s. 54, s.s. 105-118.

Çobanoğlu, Ö. (2021). Türk Halk Kültüründe Memoratlar ve Halk İnançları. (.3. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Dilmaç, A. T. (2019). Bartın Köy Adları Üzerine Bir İnceleme. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eren, M. (2020). Rus Halk Edebiyatında Memorat Türü, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 19 s.3 s.s. 724-737.

Erol, Ş. S. (2015). Bartın’da Özel Günler; Bayram, Tören ve Kutlamalar, *Uluslararası Karadeniz Havzası Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, c.1. s.1 s.s. 44-68.

Hallaç, A. T. (2018). Memorat Kavramının Tanımlarındaki Belirsizlik ve Bir Tanım Denemesi, *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, c. 2, s. 2 ss. 181-211.

Hallaç, A. T. (2017). Memorat Türü ve Adana Memoratları. Yayımlanmamış Yüksek

Lisans Tezi. Aksaray: Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kala, M. E. (2015). Ortak Yaşama ve Kültürü Felsefesi. C. Türer (Ed.), *Korku ve Merak Arasında Birlikte Yaşamaya Dair içinde* (115-125. s.s.) Ankara: Türk Felsefe Derneği Yayınları..

Kızıloğlu, M. (2013). Tortum ve Köylerinde Derlenen Memoratlar Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Oral, Ş. (2017). Safranbolu Efsaneleri ve Memoratları Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın: Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pehlivan, G. (2009). Dini Şahsiyetler Hakkında Oluşan Anlatılar, *Milli Folklor*, s. 83, ss. 88- 96.

Sezen, Y. (2015). Kültür ve Din: Türk-İslam Örneği. İstanbul: İz Yayıncılık.

Sydow, C. W. (1977). Selected Papers On Folklore. New York: Arno Press.

Turan, B. (2019). Zonguldak Havalisinde Maden Folklorunda Memoratlar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ülken, H. Z. (1970). Sosyoloji Sözlüğü, İstanbul:M.E.B.

Ünlü, O. (2019). Bir Memorat Örneği Olarak Cinânî’nin Cinleri, *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, s.6 s.s. 229-239.

Yeloğlu, N. (2009). Kütahya ve Çevresinde Memorat Tasarımı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaynak Şahıslar

K.Ş.-1: Ahmet Basma, 54 yaşında Emekli Epçiler Köyü’nde ikamet ediyor. Memoratı dedesinden duyduğunu beyan etmiştir. (2023/ Kasım)

K.Ş.- 2: Ali Karakoç ,52 yaşında Şoför Epçiler Köyü’nde ikamet ediyor. Memoratı halasından duyduğunu beyan etmiştir. (2023/ Kasım)

K.Ş. -3: Zühre Yaman, 56 yaşında Ev hanımı Epçiler Köyü’nde ikamet ediyor. Memoratı babaannesinden duyduğunu beyan etmiştir. (2023/ Kasım)

K.Ş. -4: Huriye Yaman, 87 yaşında Ev hanımı Epçiler Köyü’nde ikamet ediyor. Memoratı annesinden duyduğunu beyan etmiştir. (2023/ Kasım)

K. Ş -5: Ayhan yaman, 18 yaşında Öğrenci Epçiler Köyü’nde ikamet ediyor. Memoratı babannesinden duyduğunu bildirmiştir. (2023/ Kasım)

K.Ş. -6: Hanife Kocaorman, 82 yaşında Ev hanımı Epçiler Köyü’nde ikamet ediyor. Memoratı babasından duyduğunu beyan etmiştir. (2023/ Kasım)

K.Ş. -7: Zührenaz yaman 19 yaşında Öğrenci Epçiler Köyü’nde ikamet ediyor. Memoratı babaannesinden duyduğunu beyan etmiştir. (2023/ Kasım)

K. Ş. -8: Hafize Karabaş, 38 yaşında Ev hanımı Epçiler Köyü’nde ikamet ediyor. Memoratı halasından duyduğunu ima etmiştir. (2023/ Kasım)

K. Ş. -9: Aysun Günden 50 yaşında Ev hanımı Epçiler Köyü’nde ikamet ediyor. Memoratı annesinden duyduğunu beyan etmiştir. (2023/ Kasım)

K.Ş. -10: Sevim Balturar, 46 yaşında Okul çalışanı Epçiler Köyünde ikamet ediyor. Memoratı annesinden duyduğunu beyan etmiştir. (2023/ Kasım)

K. Ş.11: Ruhi Bulgurcu 48 yaşında okul çalışanı Epçiler Köyü Tabanözü Mahallesinde ikamet ediyor. Memoratı dedesinden duyduğunu beyan etmiştir. (2023/ Kasım)

Müge Bayraktar
Bartın Üniversitesi, Türkiye

Bartın epçiler village “Su Kızı” Memorat’s Influence on the Local Way of Life

Abstract: People have felt the need to explain and make sense of supernatural events they witnessed or heard from others. This desire for explanation also paves the way for people to come together around common values. Folk narratives are important for ensuring the continuation of this unity around common values. Folk narratives have contributed to the formation of cultural dynamics. They reflect the way of life and beliefs of the people, as well as ensuring cultural continuity. This unity and continuity create a layered cultural fabric on local, regional, and national levels. Because these layers interweave, regional narratives often exhibit similarities. One reason for this similarity is that folk narratives can provide both individual and collective relief in explaining complex and unexplainable situations. Memorats are one of the folk narratives that provide this relief. Memorats explain extraordinary situations in line with the beliefs of the people and are stories that captivate the listener with emotions like fear, anxiety, and excitement when heard for the first time. These orally transmitted narratives, handed down from generation to generation, form the foundation of a regional or national belief system. This study focuses on an example of narrative tradition within a regional context. It provides information about the emergence of the “Su Kızı” narrative in Epçiler Village, located in Bartın Province, as a basis for the hesitation of the villagers to go down to the riverbank. Based on face-to-face interviews with eleven residents of the village, the impact of this narrative on the villagers’ hesitation to go down to the riverbank will be discussed. The study also covers the influence of the “Su Kızı” narrative on the culture of living together from the past to the present, and a comparison of the local-regional narrative with national-universal narratives. The importance of documenting the “Su Kızı” memorat for Epçiler Village in Bartın is highlighted in this study.

Keywords: *Folk Narrative; Memorat; Culture; Fear; Way of Life.*

**İZMİR'DE YAŞAYAN MAKEDONYALI GÖÇMENLERDE ÇEYİZ
GELENEĞİ VE DÖNÜŞÜMÜ****Petek Ersoy İnci**Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
petekersoy@gmail.com

Özet: Bu çalışmada, 1950-1960 yılları arasında Yugoslavya'nın günümüzde ise Makedonya'nın sınırlarında kalan çeşitli yerleşim yerlerinden (Zivegor, Dirjilova, Rostuša) Türkiye'nin İzmir kentine "serbest göç"le gelen kişilerin çeyiz kültürleri incelenmiştir. Bu inceleme yapılırken çeyizin kuşaklararası bir değişim geçirdiğinin altı çizilmiştir. Çeyiz unsurlarının derlenebilmesi için alan araştırması yapılmış, bu nedenle farklı zaman aralıklarıyla İzmir'e gidilmiştir. Böyle bir tercihin yapılmasındaki neden, yıllar boyunca göçmenin belleğinden süzülüp gelen bilgilerle somut olarak görülen çeyizlik unsurları ve etkileşimlerden doğan değişimleri daha ayrıntılı ve tutarlı bir şekilde analiz edebilmektir. Araştırma için İzmir'in Bornova semtine bağlı Çamdibi ve Altındağ semtleri seçilmiştir ve konuyla ilgili toplamda 17 kaynak kişiyle görüşme yapılmıştır. Bu makalenin konusu, bu iki mahallede yaşayan göçmen kadınların çeyiz kültürüdür. Yapılan literatür taraması sonucunda hem bu mahallelere yönelik bir çalışma yapılmadığı tespit edilmiş, hem de çeyizin bu topluluk için hem bellekle ilgili hem de kimlik rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Alan araştırmalarından elde edilen veriler ışığında göç zamanında göçmenlerin yanında dikiş makineleri ve *razboy* denilen dokuma tezgâhlarının da göç ettiği, bu araç gereçler sayesinde göç sonrasında kadının bellekle ilgili aktarım gücü ile birinci göçmen kuşaktan ikinci göçmen kuşağa bu geleneğin aktarıldığı, ne var ki Türkiye'de doğup büyüyen üçüncü ve dördüncü kuşak tarafından bu unsurların artık benimsenmediği tespit edilmiştir. Bu durum günümüzde çeyiz kavramının değiştiğinin göstergesidir.

Anahtar kelimeler: *İzmir, Makedonyalı göçmenler, çeyiz, bellek, göç.*

1. Giriş

1950'li yıllarda Yugoslavya'nın, günümüzde ise Makedonya'nın sınırlarında kalan çeşitli yerleşim yerlerinden Türkiye'ye "serbest göç"ler gerçekleşmiştir. İzmir de bu şehirlerden biridir. İzmir'in Bornova ilçesine bağlı Çamdibi (Zivegor ve Dirjilovalılar) ve Altındağ (Rostuşalılar) mahallelerinde çok miktarda göçmenin yaşadığı bilinmektedir.¹ Bu makalenin konusu, bu iki mahallede

¹ Bu çalışma için gerçekleştirilen tüm alan araştırmaları, kaynak kişilerin izinleri dâhilinde evlerinde yapılmış, ses kaydı alınmış ve fotoğraflar çekilmiştir. Dolayısıyla yöntem açısından nitel araştırma tekniği uygulanmış ve etnografik yöntem tercih edilmiştir. Söz konusu kaynak kişiler, Türkçe'yi Türkiye'ye göç ettikten sonra öğrenmişlerdir. Bu nedenle yazıda geçen kimi terimlerin Makedonca olmasının nedeni budur. Dolayısıyla bu makaleye konu olan hiçbir kaynak kişi yörük değildir.

yaşayan göçmen kadınların çeyiz kültürüdür. Yapılan literatür taraması sonucunda hem bu mahallelere yönelik bir çalışma yapılmadığı tespit edilmiş, hem de çeyizin bu topluluk için hem bellekle ilgili hem de kimliksel roller oynadığı sonucuna varılmıştır. Makalede öncelikle göçün bellekle ilişkisi kurulacak, ardından derlenen çeyiz unsurları ortaya konacaktır. Makalenin ilerleyen kısımlarında göçmenin evinde sergilediği eşyalara atfettiği anlamlar çeyizlik unsurlar özelinde analiz edilmeye çalışılacak, son olarak da çeyizdeki “anlam düşüşü” değerlendirilecektir.

2. Göç ve Bellek İlişkisi

Başka yerlerden gelmek, “buralı” değil de “oralı” olmak ve dolayısıyla aynı anda hem “içeride” hem de “dışarıda” olmak, tarihlerin ve hafızaların kesiştiği yerlerde yaşamaktır (Chambers 2005, s. 16).

1950-1960 yılları arasında Makedonya’nın çeşitli yerlerinden İzmir’e göç edenler konusunda tarihsel çalışmalar belirgin bir yol kat etmiş olmasına rağmen, sözlü kaynaklardan yeterince derleme yapılmamış ve göçü bizzat yaşayanların hafızalarında bu olayın nasıl kodlandığı yeterince değerlendirilememiştir. Sözlü tarih konusunun önemini Mehmet Kaplan şöyle ifade etmiştir: “Tarih denilince iki şey anlaşılır. Bunlardan biri “yaşanılan”, ötekisi ise “yazılan” tarihtir. “Yazılan tarih”, “Yaşanılan tarih”in binde biri bile değildir. Biz “yaşanılan tarih” veya geçmiş hakkında ancak o devirlerden kalma vesikalar, kitaplar veya eşya vasıtasıyla bilgi ediniriz. Eğer “yaşanılan tarih”den bir hâtıra veya bir iz kalmamışsa, o bizim için âdeti yok gibidir” (1985, s. 63). Kaplan’ın burada “yaşanılan tarih” şeklinde isimlendirdiği kavrama “sözlü bellek” demek yanlış olmayacaktır. Bugüne kadar bellek başlığı etrafında farklı dillerde sayısız kitap yazılmış; ne var ki bunlardan Türkçe’ye az sayıda çeviri yapılmıştır. Bu eserlerden biri olan Hafıza Mekânları’nda Pierre Nora hafızanın yok olmasındaki bir nedeni geleneğin üretim koşullarının bitmesi ve insanlığın artık dönüşü olmayan bir yola girmesine bağlar ve şöyle der: “Hafıza gerçek, toplumsal ve el değmemiştir, ilkel ya da arkaik denen toplumlar bu hafızanın modelini oluştururlar ve sırrını ellerinde tutarlar. Tarih ise değişime kapıldıklarından unutmaya mahkûm toplumlarımızın geçmişle oluşturdukları şeydir” (Nora, 2006, s. 18). Sonuç olarak Kaplan’ın “yaşanılan tarih” ifadesine karşılık, Nora “hafıza” söylemini tercih etmiştir.

Hafıza, her ne kadar bireysel gibi görünse de, aslında toplumsal bir yapıya sahiptir. Bu noktada “kolektif hafıza” kavramını tartışmaya açan Maurice Halbwachs’tan (1992, s.22) hareketle kolektif hafızanın anlam kazandığı ve halk bilimsel bir veriye dönüştüğü alanlardan birinin de çeyiz olduğu bu yazıda anlatılacaktır.

Makedonyalı göçmenler için bellek-obje ilişkisinin kültürel yaşantıdaki izdüşümü olarak değerlendirilebilecek olan çeyiz, aslında onların yaşanılan tarihleri olduğunun da bir göstergesidir. Çeyiz, göçmen kadının el emeği göz nuru olarak gerek göç öncesinde gerekse de göç sonrasında yapılmış, yaratılmaya devam edilmiş ürünlerdir. Günümüzde de sürdürülen bu geleneğin eskiye oranla

değişim göstermesinde iki nedenden ilki; gerek “yerli”²lerle kurulan etkileşim gerekse de alım gücünün artmasıyla el emeği yerine seri üretimin tercih edilmesi şeklinde özetlenebilir. Öte yandan göç eden ilk ve ikinci kuşağın aksine üçüncü kuşağı temsil eden gençlerin çalışma hayatında olmaları, onların “modern” bir yaşantı sürmelerine neden olmakta, bu da doğal olarak gelenekselden ziyade modern çizgiler taşıyan unsurları çeyizlerinde tercih etmelerine yol açmaktadır ki, bu da ikinci nedendir.

Göç yoluyla kopma yaşayan Makedonyalı göçmenler, çeyizle ilgili kültürel belleklerini canlı tutmak için kendileriyle beraber dikiş makinelerini, dokuma tezgâhlarını ve kadının belleğinden çeyize dönüşen el emeği unsurlarını da getirmişlerdir. Bu durum, göçe rağmen Makedonyalı göçmenlerde çeyizlik unsurların yaratılmaya devam ettirildiğinin göstergesidir. Dolayısıyla çeyiz, onlar için yaşamsal bir anlam ifade etmektedir. Alan araştırması yapılan iki mahalleden elde edildiği kadarıyla özellikle örtü türünde çeyiz, Makedonyalı göçmenlerde yaşamsal alanda var olmuş ve var olmaya da devam etmektedir. Çok yer kapladığı ve modernizm karşısında artık işlevini yitirdiği gerekçesiyle dokuma tezgâhları atılmış ya da yakılmış olmasına rağmen, Makedonyalı göçmen kadının hâlâ çeyiz hazırladığı, çeyiz serdiği ve sandıkta sakladığı ortaya çıkmıştır.

3. Göçmenin Çeyizi:

Göçmenler sır insanlardır. Sen onlardan soru sorarak bir şey öğrenemezsin, onlar sana anlatır ve öğrenirsin (KK1).

El sanatları, uluslara kimlik kazandıran, kadının “üretici” konumunda olduğunu kanıtlayan anlam yüklü unsurlardır. Gelin olacak kızın evlenmeden önce hem kendisinin hem de kadın akrabalarının hazırladığı el sanatlarının bütününe çeyiz denir. Kadının estetik anlayışını ortaya koyan bu unsurlar, günümüz toplumlarının endüstrileşmeye bağlı olarak hızla kitlesel tüketime geçişiyle eski önemini yitirmesine neden olmuştur. Söz konusu bu yitiklik, Makedonyalı göçmenlerin çeyiz kültürüne de yansımıştır. Birinci kuşağın emek vererek ortaya koyduğu bu unsurlar, ikinci kuşak tarafından aynı heyecanla kullanılmamış, üçüncü kuşak tarafından ise hiç önemsenmemiştir; çünkü gelenek aktarımı olmamış ya da sınırlı kalmıştır. Tüm bu nedenlerden dolayı Makedonyalı göçmenlerde çeyiz kültürünü ortaya çıkarmak hayli zor olmuştur; çünkü çeyize yönelik kuşaklararası fark, birinci kuşağın “çeyizi hazırlayan”, ikinci kuşağın “geleneksel çeyizi kullanan ve yeniliğe de açık olan”, üçüncü kuşağın ise “çeyiz olsa da çoğunlukla hazır üretimleri tercih eden” şeklinde tanımlanmasına neden olmuştur.

Alan araştırmaları sırasında birinci ve ikinci kuşakları temsil eden sadece on dört göçmen kadından çeşitli çeyiz ürünleri derlenebilmiştir. Elde edilen verilere geçmeden önce çeyiz hazırlamak noktasında kuşaklararası bir fikir ve uygulama farkının olduğunu belirtmek gerekmektedir. Makedonya’dan göç eden ilk kuşak, göç ederken tezgâhını da Türkiye’ye getirmiştir. Bu durum

² Yerli söylemi, tipik bir göçmen sözüdür. Göçmenler günlük konuşmalarında “kendinden olmayan herkes” için bu ifadeyi kullanırlar.

o yıllarda dokumacılığın devam ettiğinin göstergesidir. Çarşafını, yastığını, kilimini, gömleğini hattâ şalvarını dokuyan göçmen kadın, çeyizini de ihtiyacı doğrultusunda az ve öz şekilde hazırlamıştır. Bunun arkasında yatan temel nedeni ikinci kuşağa mensup bir kaynak kişi şöyle ifadelendirmiştir: “Çeyiz çok olursa ayıp olurmuş. Kayınvalidesi ayrılmak istiyor diye düşünüp az çeyizle veriyorlarmış. Mesela bardak... Annem evlenirken bile altı bardaktan fazla getirmesine izin vermemişler. Fazla olursa kayınvalide tamam bu gelin ayrılmak istiyor dermiş. Kayınvalide ile aynı evde oturacağı için fazla çeyize izin verilmez ve ayıp sayılmış. Annem 46 sene kayınvalidesiyle aynı evde oturmuş” (KK3). Söz konusu bu durum, kayınvalideye duyulan ve duyulması gereken koşulsuz şartsız saygının bir ifadesidir. Ataerkil yaşam şeklinin ve “bana mecbursun” düşüncesinin göçmenler arasında çeyiz özelindeki tezahürü gelinin kaynanaya duyduğu bağlılığın işaretidir.

Görüşme yapılan kaynak kişilerden öğrenildiği kadarıyla ilk kuşak ve ikinci kuşağın büyük bir kısmı evlendikten sonra kayınvalide ile oturmuş, bu nedenle çeyiz konusunda yukarıda zikredilen kurala harfiyen uyulduğu öğrenilmiştir. Makedonyalı göçmenlerde az miktarda çeyiz “makbul”ken, göçmenlerin “yerli” olarak ifade ettiği kişiler için durumun hiç de böyle olmadığı tespit edilmiştir. Ayşegül Bahşişoğlu, sözlü edebiyattan yazılı en eski Türk kaynaklarına, Selçuklu’dan Osmanlı’ya kadar çeyizin “kız ailesinin ekonomik durumunun bir göstergesi” (s.14) olduğundan ve “gelecek kuşaklara nakledilmesi” (s.27) hususunda önem arz ettiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla, çeyiz ne kadar detaylı olursa, annenin de gelin kızın da şanı o kadar büyük olacaktır. Aksi takdirde çeyizi az olan ya da kızı için hiç hazırlık yapmayan annelerin kızları gelin seçiminde makbul kabul edilmeyecek, değeri az sayılacaktır. Sonuç olarak göçmenlerde “az ve öz çeyiz” yeterli görünürken, yerlilerde “çok ve detaylı çeyiz” algısı ön plâna çıkmaktadır. Öte yandan çeyiz serme ya da çeyiz asma hem yerli hem de göçmen kültüründe vardır.

Göçmenlerin ikinci kuşağı ya Makedonya’da doğmuş, Türkiye’ye bebek ya da çocukken göç etmiş; ya da göçten az zaman sonra Türkiye’de doğup büyümüştür. Evde kilim dokuyan ya da gergefte iş yapan anne ya da anneanneyi gören; ama İzmir gibi modern bir liman kentinde yaşadığının da farkında olan bu araftaki nesil, büyüyüp evlenme çağına geldiğinde sürekli çalışıp para biriktiren birinci neslin sunduğu imkânlar sayesinde “tıpkı memleket Makedonya’daki gibi” geleneklerini sürdürmeye karar vermiş ve gelin kız baba evinden çıkmadan ve düğünden sonra belirli bir süre duvarlarda asılı kalan “çeyiz serme” geleneğini yaşatmıştır. İkinci kuşak için bu çeyizleri ilk zamanlar kullanmak cazip olsa da, gerek yerlilerle kurulan etkileşim gerekse de ekonomik rahatlığa kavuşmanın sayesinde yeniliğe açık bir tutumun doğması kaçınılmaz olmuştur. İkinci kuşağın açtığı bu fırsatlardan nasibini alan üçüncü ve dördüncü kuşak, her ne kadar kendinden önceki nesillerin göç anıları ile büyüse de gerek yerlilerle kurdukları iletişim ve etkileşimden gerekse de modernizmin getirdiği kitle kültürünün etkisiyle geleneksel çeyizin izlerini taşıyan; ama yoğunlukla günlük ihtiyaçlara modern anlamda cevap veren bir anlayışta oldukları gözlenmiştir. Göçten bu yana yıllar geçse de üç kuşak açısından değişmeyen tek konu, çeyiz ürünlerinin dolu

olduğu sandıkların evlerde erişilmesi güç olan yerlere saklanmasıdır. Sözde önem verilen yarım asrı aşan bu kültürel miras, Makedonyalı “göçmenler”de hak ettiği ilgiyi yakalayamamakta ve gelenek moderniteye yenik düşmektedir. Bir başka ifadeyle göç, çeyiz sandıklarına hapsedilen anılarda kilitli kalmaktadır.

Alan araştırması yapılan yerler olan Makedonya’nın Dırjilova ve Zivegorlu göçmenler Bornova’ya bağlı Çamdibi mahallesinde, Rostuša bölgesinden göç edenler ise Altındağ’da yaşamaktadır. Bu kaynak kişilerin çeyiz sandıklarından (F-1) çıkan unsurlar şöyle sıralanabilir: Duvar süsü mutfak raflarına sermek için yapılan örtüler, sedirlerin üzerine koymak için yapılan yastıklar, başörtüsü, çarşaf ve yastık takımları, mutfak takımları, masa örtüsü, bohça olan işlemeler; cerga (büyük kilim) (F-2) cerce (küçük kilim), kilim, zlavnitza (yastık kılıfı) (F-3), gömlekler, önlükler ve sofraya bezleri olan dokumalar; patik, çorap, dantel örtüler, dantel perdeler, kanser işi ismini taşıyan örtüler, dantelli havlular, yatak örtüleri, baş örtüleri, vitrin örtüleri ve peçeteliklerden oluşan örgüler.

Çeyiz, gerek Zivegorlu, gerekse de Dırjilovalı göçmenler için yıllar boyunca annelerin bin emek vererek hazırladıkları ve düğünden bir hafta önce kız evinde serilerek etrafa gösterildiği, düğüne birkaç gün kala ise oğlan evine eğlenceli şarkıların çalınarak eşlik ettiği bir törenle götürülür. (KK6, KK7, KK8, KK12, KK13, KK14, KK15) 2016 yılında evlenen ve ailesi Dırjilovalı olan bir kaynak kişinin (KK11) anlatımına göre çeyiz serilme töreninde çeyizler kolilerden çıkar, terasta yıkanır ve kurutulur. Bütün akrabalar geldikten sonra salona, yatak odasına, mutfaka çeyiz serilir. Salona birkaç masa konur ve annenin kızına yaptığı kanaviçe, delik işleri ve danteller koltukların üzerine serilir. Masaların üzerine kırılacak eşyalar olan yemek takımları, sürahiler, fincan takımları, su bardakları ve sürahiler konur. Yatak odasına yataklar, yorganlar, nevresim takımları serilir. Böylelikle akrabalar kız evinde çeyizi görmüş olurlar. Kaynak kişinin aktardığı bilgilere göre çeyiz görmeye gelenler hediye getirmenin yanı sıra para da verirler. On gün baba evinde kalan eşyalar, tek tek kolilenir ve çeyiz alma olur. Çeyiz almaya erkek tarafı davulla zurnayla gelir, akraba ve komşular dışarıda halay çeker. Bunun ardından damadın arkadaşları merdivene geçip sırayla çeyiz kutularını elden elde dolaşıp aşağı indirirler. Çeyiz konvoyuna gelen arabalara kız tarafı havlular verir, bu havlular arabaların aynalarına asılır. Çeyiz bu sefer erkek evinde gösterilir ve bu sayede düğüne kadar yirmi gün serili kalır.

4. Makedonyalı Göçmenlerde Çeyiz-Nostaljik Eşya-Mekân İlişkisi:

Göç, yeni yerde yeni yaşantıları ve yeni elde edilecek varlıkları vaad etse de, bazı yeniler eskinin yerini hiç tutmamakta, dolayısıyla geride kalanlara duyulan özlem hiç bitmemektedir. Makedonyalı göçmenler Türkiye’ye göç ederken yanlarında gündelik hayatlarına ait pek çok unsuru alabilmiş, ne var ki memlekette kalan taşınamaz varlıklarından da (ev, tarla, vb) vazgeçmek zorunda kalmışlardır. Bu hazin durumun göçmenlerde yarattığı eksiklik kuşaklar boyu anlatılarak canlı kılınmış, göçün tanığı olan eşyalar kesinlikle atılmamış/ atılamamıştır. Her göçmenin evinde ya göç öncesini anlatan bir aile fotoğrafının olması ya da kullanılmadığı halde sırf memlekete duyulan hasretten ötürü atılamayan eşyaların olmasının nedeni budur. Kadınlar için dikiş makinesinin ve

“razboy” denilen dokuma makinesinin getirilmesinin ve günümüzde kullanılmaya bile atılamamasının nedeni de budur.

Objeler, değişen zamana rağmen, göçmen belleğini canlı tutan unsurlardır. Geçmişte yaşanan göçle şimdiki zamanda var olmaya devam eden nesneler arasında sökülüp atılamayan bir bağ vardır. Bu nedenden dolayı özellikle birinci kuşak göçmenler için göç fikrinin yaşaması nostaljik nesnelerin atılmamasına bağlıdır. Göçmenler arasında “ben öldükten sonra onları da atın.” şeklindeki yaygın söylem buradan kaynaklanmaktadır. Nostaljik nesneler, göçmen belleği ve zaman arasındaki dinamiğin göstergeleridir. Bu nedenle birinci kuşak, bu dinamiğin devamlılığı açısından tutucu olmaktan kaçınmaz ve nostaljik nesnelerle kurduğu her ilişkide ait oldukları toprakları yeniden hatırlar. Dolayısıyla tüm nostaljik nesneler şöyle özetlenebilir: “Önceden varolan bu bilgi yeni anıları nasıl kodladığımızı ve depoladığımızı güçlü bir biçimde etkiler ve böylece o anla ilgili hatırlayacağımız şeyin doğasına, dokusuna ve hatırlamanın kalitesine katkıda bulunur” (Schacter, 2010, s. 22).

Göçmenlerin sonraki kuşaklara yadigârı olan sadece bu eşyalar değildir; bu eşyaların bir bütünlük içinde anlam kazandığı tipik göçmen evleri ve bu mekânlardaki özel köşelerdir. Bir başka ifadeyle “Her dairedaki koleksiyon hem daire sakininin parçalı bir biyografisi hem de kolektif hafıza sergisidir.” (Boym, 2009, s. 475). Bu nedenden dolayı göçmen evlerinin salonlarında herkesin görebileceği yüksek bir yere aile fotoğrafları konur, (F-5) koltukların üzerine cerceler örtülür. (F-6)

İzmir’in Bornova ilçesine bağlı Altındağ mahallesinde yaşayan göçmenlerden öğrenildiği kadarıyla “Platniçe” isminde bir tür dokuma bezi üzerine dolgu işi yöntemiyle işlenen örtüler olduğu tespit edilmiş ve bu örtülerin duvar süsü olarak yapıldığı ve evin salon ya da mutfağına asılı olduğu tespit edilmiştir. Yukarıda bahsi geçen kültürel belleğin çeyizin bu unsurlarında devreye girdiği, bu sayede göçün çeyizlik unsurlar aracılığıyla canlı tutulduğu anlaşılmıştır. Kaynak kişilerin “sanatsal işleri” olarak da anılabilecek bu çeyiz unsurlarında birkaç tür mesaj aktarımının olduğu da tespit edilmiştir. Söz konusu mesajlar, göçün tarihi (F-7) olabildiği gibi misafire dönük bir selamlama (F-8) ya da sevginin mâniye dökülmüş bir hâli (F-9) olarak da kendini göstermektedir. Özellikle göçün tarihini imleyen örnekler, söz konusu çeyizlik unsura temsili bir nitelik katar ve onu işleyen kişinin dünyasına anlam verilmesini sağlar; çünkü “simgelerin her birinin anlamı, bireyin kendine özgü tecrübesinin dolayımından geçer.” (Cohen, 1999, s. 11). El işi aracılığıyla gerçekleştirilen söz konusu bu simgeler, aynı zamanda o kişinin bağlı olduğu topluluk hakkında da fikirler verir, “topluluk sınırının simgesel boyutunu” (1999: 9) belirtir.

5. Makedonyalı Göçmenlerde Çeyizin Dönüşümü ve Nude Çeyiz

Çeyiz, gelinin yeni evine götürdüğü en önemli eşya bütünüdür. Masa, sehpa, tepsi gibi unsurlar için yapılan pek çok dantellerin yanı sıra yatak ve perde takımları da yıllar boyu yapılmıştır. Ne var ki günümüzde pek çok şey kullanılmamakta, sandıklarda eskimeye hattâ yok olmaya terk edilmektedir. Çamdibi’nde 2012

yılında Nude Çeyiz adıyla kurulan dükkân, eski elışı ürünlerine önem vererek farklı amaçlar için onları kullanıma hazır hâle getirmektedir. Bir başka ifadeyle model aynı kalmakta; ama işlev farklılaşmaktadır. Örneğin önceden karyola etekleri ve yorgan kapakları için işlenen kanaviçe işleri özellikle üçüncü nesil kullanmadığı için pike takımı hâline getirilmektedir. Buna benzer bir başka uygulama, mutfak takımları üzerinden verilebilir. Kaynak kişilerden (KK2, KK3, KK14, KK15) öğrenildiği kadarıyla ilk ve ikinci kuşak, mutfağın büyüklüğüne göre sayısı 16-20 arasında değişen uçları oyalı olan peçeteler örerler. Bu örgülere, buzdolabı örtüsü, masa örtüsü ve perdeler de yaparak takımı tamamlarlar. Eskiden mutfaklarda raflar olduğu için hem rafi süslemek, hem de el emeğini göstermek amacıyla yapılan bu dantel peçeteler, artık mutfaklarda kapaklı dolapların yapılması nedeniyle ortadan kalkmıştır. Nude Çeyiz, bu çok sayıda yapılan peçeteleri birleştirerek sofra örtüsüne ya da pikeye dönüştürmekte, el emeğinin devamlılığını sağlamaktadır.

Nude Çeyiz isimli dükkân, çeyiz geleneğinin değişip dönüşümün de rol oynamasının yanı sıra nişan ve kına kıyafetleri de satmaktadır (F-10). Bunun nedeni; üçüncü kuşağa mensup Makedonyalı göçmenler tarafından oluşturulan “memlekette böyle giyinirdik” şeklinde özetlenebilecek geleneksel giyim tarzının kına törenlerinde gelinler, sünnetlerde ise sünnet çocuğunun annesi tarafından giyilerek yeniden yaşatılmak istenmesidir. Gömlek, yelek, şalvar ve uçkur şeklinde özetlenebilecek bu geleneksel giyim tarzı, Zivegor’dan göç edenler arasında bu şekliyle, günümüzde kendini “Torbeş” diye adlandıran Dirjilovalıların uçkur yerine kemer takması şeklinde devam eden bir giyim tarzıdır ve kültürel belleğin kıyafetlere yansımalarıdır. Hattâ Torbeşlerin diğer yerlerden göç eden Makedonyalı göçmenlerden farklı olarak “gösterişi sevdikleri” gerekçesiyle özellikle kınada geline bol miktarda “şalvar” (“şutare”) giydirilmesi şeklinde bir âdetleri olduğu da tespit edilmiştir. Burada “şalvar”dan kasıt, geleneksel kıyafete verilen genel isimlendirmedir. Her göçmen için nostaljik olan bu geleneksel giyim tarzı, Torbeşler tarafından “kayınvalide geline ne kadar farklı şalvar giydirirse, o kadar etrafa maddi gücünü kanıtlamış ve gelinine para harcamaktan geri kalmamış düşüncesinin cümle âleme duyurulma şeklidir. Bu ve bunun gibi ihtiyaçlar doğrultusunda Makedonyalı göçmenlere gerek satın alarak gerekse de dikerek hizmet sunan Nude Çeyiz, bu noktada geleneğin devam ettiricisi rolünü üstlenmektedir.

1956 yılında Dirjilova’dan göç etmiş bir ailenin kızı olarak 1970’te Türkiye’de doğup büyüyen ve Nude Çeyiz dükkânının sahibi olan Nudemşah Vatansever, (KK14) dükkânı açmadan önce yıllarca Halk Eğitim’den dersler alarak, sertifikalar edinmiştir. Dükkânında dikimin ve dönüşümün yanı sıra Makedonya ve Kosova’dan aldığı düğün ve nişan kıyafetlerini de sattığını belirten kaynak kişi, her yıl göçmen derneklerinin daveti üzerine defilelere katılmakta, gelenekselden moderne taşınan tüm kına ve düğün kıyafetlerini gelen misafirlere tanıtarak yerel gazetelere haber olmaktadır. Gerek defileler aracılığıyla kıyafetlerin bellekte canlanarak kimliksel bir duruşa hizmet etmesi gerekse de geleneksel çeyizleri modernize ederek kullanışlı ürünlere dönüştürmesi yönünden Nudemşah Vatansever bir gelenek aktarıcısı rolü üstlenmektedir.

6. Sonuç

Makedonyalı göçmenler arasında birinci ve ikinci kuşak için çeyiz, hem annelerinden kalan hem de kendilerinin işlediği ve çeşitli anlamların yüklü olduğu el sanatları bütünüdür. Geleneğe bağlı olan göçmen kızlar için çeyiz hâlâ yıllarca emek verilerek hazırlanan değerli bir kültürel mirastır.

Öte yandan Makedonya'nın geleneksel hayatından İzmir'in modern yaşantısına doğru yaşanan göç, geleneğin aktarımında söz sahibi olan birinci ve ikinci kuşakların tutumuna ters düşen bir kuşağın oluşumuna neden olmuştur. Söz konusu kuşak, göçün delili olan platniçeyi ya da razboyu ve onun etrafında oluşan kültürü bilmemekte, öğrenmeye de pek hevesli görünmemektedir. Bu durum günümüzde çeyiz kavramının değiştiğinin göstergesidir. Öte yandan göç belleğini koruma işlevi üstlenen ikinci kuşak için göçün sessiz tanığı olan çeyizleri etnografik bir unsur olmaktan çıkarıp metalaştıran biri olmuştur ki, söz konusu kişi Nudemşah Vatanser'dir. *Nude Çeyiz* isminde bir dükkân açarak çeyizin dönüşümünde dikkate değer bir aktarımcı olan Vatansever, böylelikle “modernleşen” göçmen kızın çeyiz ihtiyaçlarına gelenekten kopmayan bir alternatif sunmuştur.

Toplunun kültürel zenginliğini gösteren el sanatlarında ve bu makalenin konusu olan çeyizlik unsurlarda değişimin olması kaçınılmazdır. El sanatlarındaki bu değişimin nedenleri “aile içi üretimden sanayi üretimine, özgün ürünlerden seri üretime, geleneksellikten güncel yaşantıya, el emeği ve basit araçlardan makineye” (Onuk, Akpınarlı ve Ortaç, 2005, s. 386) doğru evrilen seyirden kaynaklanmaktadır. Makedonyalı göçmenlerin üçüncü kuşağında da benzer değişkenliği görmek mümkündür; çünkü onlar da “yerli”lerle kurulan etkileşimden dolayı yüksek öğrenimini tamamlayarak çalışma hayatına atılan, bu sayede geleneksel yaşantıdan ziyade modern yaşamın izlerini süren bir grup olmayı tercih etmişlerdir. Her ne kadar üçüncü kuşağa mensup olup çalışmayan bir kesim olsa da, bu kuşağı çeyiz konusundaki ortak davranış kalıbı, çeyizlik unsur üretmeyi tercih etmemek, bunun yerine *Nude Çeyiz* gibi dükkânlardan ürün satın almaktır.

Sonuç olarak hem bellekle ilgili hem de kimliksel unsurlar bütünü olan çeyiz, Makedonyalı göçmenler için göç sonrasında sadece birinci ve ikinci kuşak tarafından yapılmış, üçüncü kuşaktan itibaren ilgi görmediği için belleksel bir unsura dönüşmüş ve sergileme/müzeleme faaliyeti gibi girişimlerden nasibini almadığı için kaybolma riski taşıyan bir kültürel mirastır. Unutulmamalıdır ki belleğini unutan toplumlar kimliğini de unutacak, “göçün delili” olan ve her göçmen kadının göç acısını unutmak ya da ertelemek için “gaz lambasının ışığında” attığı her ilmek ya da işlediği her nakış sonraki nesillerden takdir görmediği için hiç yaşamamış olarak kabul edilecektir.

Kaynakça

- Bahşişoğlu, A. (1998). *Türk Kültüründe Çeyiz Geleneği ve Kastamonu Örneği*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Boym, S. (2009). *Nostaljinin Geleceği*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Chambers, I. (2005). *Göç, Kültür, Kimlik*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Cohen, A. P. (1999). *Tophuluğun Simgesel Kuruluşu*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Connerton, P. (1999). *Toplamlar Nasıl Anımsar?*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Halbwachs, M. (1992). *On Collective Memory*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kaplan, M. (1985). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- KK1: Müesser YILDIZ, 1932, İzmir, Evli, Emekli, Kasım 2013.
- KK2: Havva BAL, 1949, Delçova/Zivegor, Evli, Tekel'den emekli, Mart 2019.
- KK3: Fatma BAL KUTLU, 1968, İzmir, Evli, Öğretmen, Mart 2019.
- KK4: Emine ÇİÇEK, 1945, Stamer, Evli, Emekli, Kasım 2013.
- KK5: Figen KURTARAN, 1971, İzmir, Evli, Ev hanımı, Kasım 2013.
- KK6: Emin GÜLER, 1962, İzmir, Evli, Emekli, Mart 2019.
- KK7: Zeynep ŞENGÜL, 1948, Dirjilova, Dul, Emekli, Kasım 2013.
- KK8: Esmâ ŞENGÜL, 1982, İzmir, Evli, Öğretmen, Kasım 2013.
- KK9: Şefiye ÖNHÖŞ, 1943, Dirjilova, Evli, Emekli, Mart 2019.
- KK10: Arife ÖNHÖŞ, 1943, Dirjilova, Evli, Emekli, Mart 2019.
- KK11: Nudemşah VATANSEVER, 1970, Dirjilova, Evli, Serbest meslek, 2019.
- KK12: Özge KURTULMUŞ, 1991, İzmir, Evli, Serbest meslek, Mart 2019.
- KK13: Sevgi CAN, 1970, Veles, Evli, Emekli, Mart 2019.
- KK14: Müzeyyen BAYRAKTAR, 1936, Kiçevo/Rostuşa, Evli, Terzi, Nisan 2014.
- KK15: Feride DERVİŞOĞLU, 1941, Rostuşa, Dul, Terzi, Nisan 2014.
- KK16: Ayşe GÜL, 1958, İstanbul, Evli, Emekli, Nisan 2014.
- KK17: Ziyet SOĞANCI, 1975, İzmir, Evli, Serbest meslek, Mart 2019.
- Nora, P. (2006). *Hafıza Mekânları*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Onuk, T. , Akpınarlı F., Ortaç, S., (2005) *El sanatı ürünlerindeki değişim*. Halk Kültüründe Değişim Uluslar arası Sempozyumu Bildirileri, 17-19 Aralık 2004 Kocaeli, 384-388.
- Schacter, D. L. (2010). *Belleğin İzinde Beyin-Zihin-Geçmiş*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Petek Ersoy İnci

Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye

Dowry Tradition and Transformation in Macedonian Immigrants Living in İzmir

Abstract: This study analyzes the dowry cultures of individuals who migrated to İzmir, Turkey, through “free migration” from various settlements (Zivegor, Dirjilova, Rostuşa) in Yugoslavia—now North Macedonia—between 1950 and 1960. The analysis highlights the intergenerational changes in dowry practices. The author conducted a field research document dowry elements, with visits to İzmir at different intervals. This approach was chosen in order to provide a detailed and consistent examination of dowry elements, as well as interpretations shaped by migrants’ memories over time. The study focused on the Çamdibi and Altındağ neighborhoods in the Bornova district of İzmir, where 17 informants were interviewed. The subject of research of this study is the dowry culture of migrant women living in these two neighbourhoods. A review of the literature revealed that there are no prior studies on these areas and the findings emphasize that dowry serves both, memory-related and identity roles for this community. In the light of the data obtained from the field research revealed that sewing machines and looms, known as razboys, were brought along during the migration. These tools played a significant role in preserving the dowry tradition, enabling its transmission from the first generation of migrants to the second through the memory-related practices of women after migration.

Keywords: İzmir; Macedonian immigrants; dowry; memory; migration.

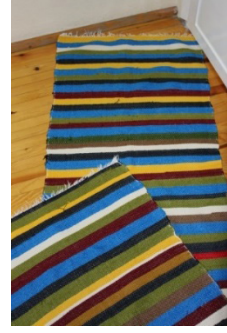
Fotoğraflar



F-1. Çeyiz sandığı (KK4)



F-2. Cerga (KK16)



Cerga (KK4)



F-3. Yastık kılıfı (Zlavitza) (KK2)



F-4. Göçmen eşyaları (Zivegorlu göçmenlerin evinden biri)



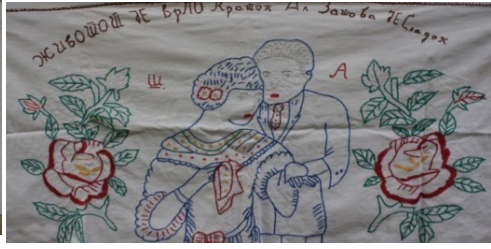
F-5. Rostuşalı bir ailenin salonu



F-6. Çamdibi'ndeki bir ailenin salonu



F-7. Örtünün üzerine işlenen 1958 yazısı, göç tarihini simgelemektedir (KK14).



F-8. Örtüde “Sevgili misafirlerim hoşgeldiniz.” yazmaktadır (KK15).



F-9. Bu örtü, 1956’da üzerine bir mânî yazılarak işlenmiştir (KK14).
Her gün her gece seni düşünüyorum

Sana söylüyorum, ne zaman gelecek misin?

Seni ne kadar seviyorum

Her zaman senin olacağım.



F-10. Nudemşah Vatansever ile araştırmacının beraber fotoğrafı. Fonda Makedonya’dan getirtilen şalvar bulunmaktadır.

CHRISTIANA DE CALDAS BRITO: TRA SAUDADE E ARTE DEL ROVESCIO

Luisa Emanuele
Università di Roma, Italia
luisa.emanuele@tiscali.it

Abstract: Il contributo intende indagare la *saudade* e l'*arte del rovescio* nella produzione letteraria di Christiana de Caldas Brito, scrittrice brasiliana residente in Italia. La *saudade*, concetto denso di stratificazioni semantiche, rappresenta un filo conduttore trasversale, definendo una condizione esistenziale 'sospesa' tra il ricordo di un passato perduto, la tensione verso un futuro immaginario e un presente intriso di incompiutezza. I personaggi, nelle opere della scrittrice, incarnano una condizione di perenne oscillazione, portando con sé un senso di mancanza che non è solo privazione, ma anche uno spazio di potenziale trasformazione. La *saudade* si manifesta nei loro vissuti come una malinconia costruttiva, che apre la strada alla scoperta di una dimensione più autentica della loro esistenza. Lo specchio, elemento chiave del romanzo *Gli impazienti*, diviene un luogo di accesso all'inconscio e al "rovescio" della realtà, un territorio enigmatico dove si compie un processo di ricomposizione identitaria. Il tema del *rammendo* funge da paradigma per il recupero e la rielaborazione delle lacerazioni interiori, in un percorso che richiama la pratica sartoriale come metafora della riparazione psicologica. Ecila si scopre solo dopo aver attraversato lo specchio, simbolo del confine tra conscio e inconscio, per accedere al 'rovescio' della realtà, una dimensione dove il senso del sé si rivela nella sua complessità e profondità. La scrittura, *spazio di durata* di matrice bergsoniana, diventa così il mezzo per dare voce a un'esperienza emotiva polisemica, in cui il passato, il presente e il futuro si intrecciano e si confondono, creando un'identità plurale e dinamica.

Parole chiave: *attraversamento, identità, specchio, rovescio, saudade, soglia.*

Christiana de Caldas Brito: narrativa e identità culturale

Christiana de Caldas Brito è una scrittrice di origini brasiliane, che si è trasferita in Italia per motivi di studio, laureandosi in Psicologia all'Università "La Sapienza" di Roma. Ha scritto diversi romanzi e racconti, in cui emergono tratti contenutistici e formali ricchi di introspezione. I personaggi creati dalla sua fantasia acquistano uno spessore quasi magico, senza abbandonare la dimensione reale, che si combina perfettamente con tutto ciò che sembra appartenere ad un altro mondo.

Nella prima raccolta di racconti, *Amanda Olinda Azzurra e le altre* (1998) pubblicata per la collana “Lingua franca” da Lilith edizioni, è presente una sperimentazione linguistica fuori dal comune. L'autrice crea infatti una lingua ibrida, il *portuliano*, che introduce nell'italiano le sonorità, il ritmo e la melodia della lingua portoghese: “Bambina mia non mangia bene. Quando venuda in Italia, io ho comprado al supermercado latina di carne per mandare a mia figlia. Io pensava che ci stava foto di cagnolino bello per divertire i bambini. Poi, rideva molto io. Era carne per cane. Sorella mia scrive che mia figlia mai mangiando così buono. [...] Io mandado Barbie paese mio, ma lì non piacerono Barbie. Mia figlia tagliado capelli di Barbie e domandado a mia sorella: non ha pidocchi là dov'è mamma? Domandado pure se gente anda nuda qui perché Barbie era senza vestido” (de Caldas Brito 1998, p. 30). È anche autrice di un libro per l'infanzia, *La storia di Adelaide e Marco*, di due romanzi, *500 temporali* e *Colpo di mare*, di un manuale di scrittura creativa intitolato *Viviscrivi. Verso il tuo racconto*, di un'altra raccolta di racconti, *Qui e là*, e di un'autobiografia romanziata intitolata *Gli impazienti*. Molti dei suoi personaggi sono unici, in quanto espressione di un sentimento ineffabile, composito, sfaccettato, ricco di sfumature, vago e, per certi versi, inafferrabile: la *saudade*.

La saudade: tra soglia e identità sospesa

Non esiste una traduzione che restituisca tutte le venature prospettiche e l'articolato mosaico semantico di questo termine. Si tratta di una sensazione intensa, simile alla malinconia, una percezione dello spirito che provoca anche una dolcezza quasi irrazionale. Neruda (2004) nella sua poesia *Saudade*, afferma che “sua doçura me obceca como uma mariposa de estranho e fino corpo” (Neruda, 2004, p. 99); “la tua dolcezza mi ossessiona come una falena con un corpo strano e sottile” (trad.mia). Spesso questo sentimento viene accostato alla nostalgia, ma è qualcosa di più forte, di più penetrante: “[...] è una parola che gode nomea di intraducibilità in ogni lingua. In italiano si traduce molto approssimativamente con nostalgia, ma in portoghese la parola nostalgia esiste di suo, esistono nostalgia e saudade, ma sono due cose diverse [...] Io la saudade l'avvicino molto al disio dantesco: ‘era già l'ora che volge al disio / ai naviganti e intenerisce il core’. Ecco, quel disio è una parola molto complessa che indica uno slancio, un rimorso, un'aspirazione” (Petri 1994, p. 72). Tabucchi riflette sulla complessità del termine: “La saudade è parola portoghese di impervia traduzione, perché è una parola-concetto, perciò viene restituita in altre lingue in maniera approssimativa. Su un comune dizionario portoghese-italiano la troverete tradotta con ‘nostalgia’, parola troppo giovane (fu coniata nel Settecento dal medico svizzero Johannes Hofer) per una faccenda così antica come la *saudade*. Se consultate un autorevole dizionario portoghese, come il Morais, dopo l'indicazione dell'etimo *soidade* o *solitate*, cioè ‘solitudine’, vi darà una definizione molto complessa: “Malinconia causata dal ricordo di un bene perduto; dolore provocato dall'assenza di un oggetto amato; ricordo dolce e insieme triste di una persona cara” (Tabucchi 2013, p. 169).

I lessicografi la definiscono come un “ricordo nostalgico e allo stesso tempo soave di persone o cose lontane o perdute, accompagnato dal desiderio di tornare a

vederle o a possederle” (Holanda Ferreira 1999, p. 1822). Il termine è già presente nelle liriche dei Canzonieri galego-portoghesi, scritti tra la fine del sec. XII e la metà del XV, ma fu il re D. Duarte (1391-1438) a segnalare, nel libro *Leal Conselheiro*, scritto tra il 1437 e il 1438, in un’epoca in cui la lingua portoghese era ancora in fase di sperimentazione, la complessità della parola *saudade*, per la quale non trovò equivalente nelle altre lingue: “E a saudade (...) é um sentido do coração que vem da sensualidade, não da razão, e faz sentir às vezes os sentidos da tristeza e do nojo. E outros vêm daquelas cousas que a homem praz que sejam, a alguns com tal lembrança que traz prazer e não pena. E em casos certos se mistura com tão grande nojo, que faz ficar em tristeza. E para entender isto, não cumpre ler por outros livros, ca poucos acharão que delo falem, mas cada um vendo o que escrevo, considere seu coração no que já por feitos desvairados tem sentido, e poderá ver e julgar se falo certo. (...) E porém me parece este nome de saudade tão próprio, que o latim nem outra linguagem que eu saiba não é para tal sentido semelhante” (Duarte 1982, pp. 128-129). «E la nostalgia (...) è un senso del cuore che viene dalla sensualità, non dalla ragione, e a volte fa provare i sensi della tristezza e del disgusto. E altre volte viene da quelle cose che all’uomo piacciono, ad alcune con un ricordo tale che porta piacere e non pietà. E in certi casi si mescolano con un disgusto così grande da far sentire la tristezza. E per capire questo, non è necessario leggere altri libri, perché pochi troveranno che ne parlano, ma ciascuno, vedendo ciò che scrivo, dovrebbe considerare il suo cuore in ciò che ha già provato attraverso azioni folli, e sarà in grado di vedere e giudicare se sto parlando correttamente. (...) E tuttavia questo nome di saudade mi sembra così appropriato, che il latino o qualsiasi altra lingua che conosco non è per un significato simile» (Trad. mia)

La nostalgia è un dolore legato a qualcosa o a qualcuno che non c’è più, a dei momenti trascorsi che il ricordo riporta alla mente, lasciando nell’anima un vuoto. La *saudade* è, invece, come ricorda Gilberto Gil nella sua canzone *Toda saudade*, la presenza dell’assenza (*Toda saudade é a presença da ausência*), un desiderio del cuore (o *apetite*, *todo o apetite Do coração*). È un sentimento sublime, che sospende l’anima tra passato, che “bussa alla nostra porta, petulante, questuante, insinuante” (Tabucchi 1991, p. 10) e futuro, incastrando il cuore tra dolore e desiderio: “[...] saudade, quel sentimento equivalente del dantesco ‘disío’, che è insieme nostalgia di cose perdute e desiderio di beni futuri” (Stegagno Picchio 2004, p. 13).

Nella *Saudade* si mescolano e si fondono altri due sentimenti, che riportano al Romanticismo: lo *spleen*, di derivazione francese e la *sehnsucht*, tedesca. Lo *spleen* è rivolto al passato, che invade insistentemente il presente: “Dunque forse, la differenza tra le due parole, tra i due concetti, [...] sta [...] nella direzionalità diversa, se è vero che là dove la saudade sembra tracciare una linea retta, seguendo uno sguardo fisso dinanzi a qualcosa che solo per comodità potremmo chiamare futuro, [...] lo spleen, [...], appare rivolto al passato perduto che invade di sé ogni presente” (Dolfi 2010, pp. 43-44).

La *Sehnsucht* è la ricerca di qualcosa di indefinito nel futuro, che, inevitabilmente, informa di sé la dimensione presente. Il vivere proiettati in

avanti costringe l'uomo ad una tensione costante, che Fichte aveva definito *Streben*: "L'attività pura dell'Io [...] è uno sforzo; ed anzi [...] uno sforzo infinito" (Fichte 1987, p. 215). L'uomo, intrappolato nel *desiderio del desiderio*, si proietta continuamente verso ciò che è irraggiungibile, illudendosi di poter varcare i confini umani. La *saudade*, che esplode nel cuore quando si avverte un vuoto, un'assenza, racchiude in sé presente, passato e futuro, che si combinano e si scompigliano, attanagliando l'anima in uno stridente 'soave tormento'.

L'idea tradizionale di un continuum temporale unitario, lineare e progressivo viene superata dall'immagine provocatoria e problematica di un tempo senza confini, che pone il soggetto in una situazione presente di totale incertezza, nella quale la conoscenza del reale si offre solo per frammenti o, per usare un'espressione di Tabucchi, per microprospettive: "La microprospettiva è un *modus vivendi* [...] è una forma di concentrare l'attenzione, *tutta* l'attenzione su un piccolo dettaglio della vita, [...] come se quel dettaglio fosse la cosa più importante di questo mondo" (Tabucchi 1988, p. 130).

Il passato penetra il presente, l'istante si dilata fino a comprendere frammenti di un tempo altro, e, soprattutto, di un altrove. La *Saudade* è, dunque, lo spazio metafisico dell'atemporalità. Nel momento in cui si manifesta, l'animo si dispone come un Giano bifronte, incerto sulla direzione verso cui guardare: crogiolarsi nella propria malinconia, reale e contingente, oppure immergersi in un universo, irreal e parallelo, che mostri il "rovescio" della realtà, quella più recondita e arcana che l'occhio nudo non può percepire.

Nella raccolta *Amanda, Olinda, Azzurra e le altre, Ana de Jesus*, protagonista dell'omonimo racconto, è l'espressione della *saudade*, del dissidio interiore tra la memoria di un passato ancora presente e un futuro incerto e labile. Proprio il nome è la causa del suo struggimento profondo: "Qui non so parlare il nome mio. Quando dico Ana de Jesus le persone mi corregge e dice un altro nome che non è il mio. Ana diventa 'An-na', Jesus diventa 'Gesù'. Jesus però, suona bagnado e dolce come quando il vento tocca l'acqua del mare del mio paese. E poi mia madre mi ha sempre chiamato Ana» (Caldas Brito 1998, p. 33).

La triste storia di Sylvinha con la ypsilon narra, per esempio, le vicende di una giovane venditrice di calzini, che sogna di fare l'attrice e di essere amata, ma è costretta a seguire l'esempio materno rinunciando al desiderio di una vita diversa. L'impossibilità di vivere la vita tanto agognata e il senso di prigionia interiore che la tiene asserragliata, la portano a compiere un gesto di ribellione: impiccare il suo cuore palpitante d'amore e gettare dalla finestra la sua ypsilon, per vivere senza sentire più nulla e priva di ciò che distingue il suo nome e la sua persona dagli altri. Continuerà a vendere calzini, lasciando i suoi piedi ghiacciati, 'senza cuore, ovviamente. E senza la Ypsilon' (Caldas Brito 1998, p. 18).

Una storia, in cui si rivela velatamente l'attività di psicoterapeuta della scrittrice, ha come protagonisti il sig. Adalberto Gioia e Sati, la sua segretaria birmana. Sati, nell'antica lingua birmana Pali, significa "consapevolezza", dei propri pensieri, delle proprie emozioni. Deriva dal buddismo theravada, una delle due maggiori correnti del pensiero buddista. È qualcosa che è dentro di noi. Per questo Sati non è mai esistita. È esistito il 'bisogno' di un riconoscimento

delle proprie emozioni: “[...] è un’ardua impresa avvertire le emozioni prima del loro manifestarsi [...] Adalberto Gioia ignorava completamente il proprio mondo interiore. [...] Capire quello che esisteva dentro di sé era sempre stato per lui come capire i caotici fili dietro il televisore di casa. [...] misteriosi nemici [...] Così bravo nel controllare tutto, il dottor Gioia non riusciva a controllarsi” (Caldas Brito 2004, p. 8). Il signor Gioia non sa molto su di lei. Tuttavia, diventa sempre più consapevole che la presenza di questa donna misteriosa lo rende sereno, migliora i suoi affari e, in particolare, elimina i suoi sentimenti di tristezza e insoddisfazione. Quando capisce che la donna straniera è la ragione di questo cambiamento, la donna scompare inaspettatamente. Sati si trova al confine tra una sfera reale e una fantastica, ed è avvolta da una patina di mistero: “Telefonò al responsabile della scuola di segretarie: ‘Voglio sapere cos’è successo alla mia segretaria’. In uno scarso inglese, l’uomo spiegò al dottor Gioia che ultimamente era stato molto occupato, ma in breve tempo sperava di risolvere il problema. Presto avrebbe trovato una segretaria per lui, l’avrebbe trovata sicuramente, ne era certo, si scusava del ritardo” (Caldas Brito 2004, p. 13).

La scrittura diventa il ‘luogo della durata’, quello spazio in cui il silenzio si trasforma in parole ed è comunicato agli altri, secondo la definizione di Handke (2016) che, riprendendo i concetti di ‘tempo’ e ‘durata’ di H. Bergson, sostiene che la durata è ciò che transita in noi per restarvi, per abitare un angolo della nostra coscienza. La durata, dunque, non è misurabile, ma è una sensazione spesso fugace e imprevedibile, una sorta di attimo che fissa un’eternità, un momento epifanico, in cui ci si rende improvvisamente conto della necessità di raccogliersi in se stessi e ascoltare attentamente il proprio io. In questo momento in cui i nostri sensi e la nostra anima sono in ascolto, le ‘dissonanze’ che compongono il nostro essere, le nostre diverse esperienze di vita, si compongono, restituendo all’essere la parte più vera e autentica.

La convinzione che esistano categorie nette e binarie è un’illusione, un prodotto culturale della società, che chiude la mente, costringendo a vivere in una perenne parvenza, dove tutto è e non è.

Saudade è il ‘vuoto’ che ci aiuta ad esplorare il ‘pieno’ dell’esistenza. Forse è dentro di noi, dormiente, nel labirinto del nostro cuore, pronto ad esplodere quando si percepisce un’assenza, il sapore di una mancanza. Un po’ come scrive Fernando Pessoa: “I sentimenti più dolorosi e le emozioni più pungenti sono quelli assurdi: l’ansia di cose impossibili, proprio perché sono impossibili, la nostalgia di ciò che non c’è mai stato, il desiderio di ciò che potrebbe essere stato, la pena di non essere un altro, l’insoddisfazione per l’esistenza del mondo” (Pessoa 2003, p. 195). La *saudade* di Pessoa determina, dunque, una duplicazione dell’io: l’io si guarda allo specchio, e l’immagine che percepisce è quella di un essere diverso, l’io che avrebbe potuto essere se alcune circostanze nella sua vita fossero state altre.

Tabucchi sostiene che la *saudade* sia una percezione basata su un ‘gioco del rovescio’: “Ci mettevamo in cerchio, quattro o cinque bambini, facevamo la conta, a chi toccava andava in mezzo, lui sceglieva uno a piacere e gli lanciava una parola, una qualsiasi [...] quello doveva pronunciarla subito a rovescio, ma

senza pensarci sopra” (Tabucchi 2010, p. 14).

Il rovescio indica, così come già evidenziato da Pirandello, la relatività dei punti di vista, la presenza contemporanea di punti di vista diversi sull'identità o sulla realtà. Il soggetto è in costante trasformazione, è plurimo, e spesso si identifica con delle persone fittizie, accennando all'idea che l'identità sia il risultato di una 'costruzione' fatta di elementi non solo reali, ma anche immaginari. Di fronte a tanti specchi, quale sarà l'immagine reale? Come poter riconoscere la verità? Nell'ultimo testo, *Gli impazienti* (2024) Christiana de Caldas Brito, sembra aver trovato la chiave per risolvere l'atavico enigma umano.

Lo specchio e l'arte del rammendo: trasformazione e ricomposizione delle lacerazioni

“Mamma, come si fa un rammendo?” (de Caldas Brito 2024, p. 13); “[...] rammendare non significava unire due parti separate in modo che quelle potessero nuovamente entrare in contatto?” (de Caldas Brito 2024, p. 37)

Ecila (letto al contrario è Alice, la protagonista dei testi di Carroll. Il riferimento fondamentale è *Attraverso lo specchio*) è figlia di due anziani genitori, e vive una *Infanzia tra*, divisa, appunto, tra 'realtà e fantasia', tra un padre e una madre che proiettano su di lei le loro antitetiche aspettative: il padre la indirizza verso il mondo della Callas, e la madre verso l'universo di Alice che, attraversando lo specchio, è riuscita a carpire il segreto della vita, il suo rovescio: “Ogni sera, prima che io mi addormentassi, mia madre raccontava le avventure di quella vispa e graziosa bambina che, dopo essere entrata in uno specchio, acquistava strani poteri. Poi spegneva la luce grande. Nella penombra, papà veniva ad ascoltare con me le arie cantate da Maria Callas [...] papà mi ha insegnato ad apprezzare il bel canto, mamma mi ha fatto capire il potere dello specchio» (de Caldas Brito 2024, pp. 17-18).

Ecila desidera diventare sarta, mentre la madre la sprona a studiare psicologia: ma non sono in fondo la stessa cosa? Entrambe le figure rammendano e riparano e, a volte, ricostruiscono. Ecila dovrà dare una prova di grande coraggio: trovare la forza di scuire i progetti per il futuro che la madre le ha confezionato addosso: “Ho capito da mia madre che bisogna conoscere lo specchio che è dentro di noi. La verità non è il reale, ma il suo rovescio. Nessuno ce la regala: siamo noi che dobbiamo conquistarla. Senza lo specchio non si arriva alla verità. Per capirla bisogna andare dall'altro lato delle persone e delle cose, come faceva Alice” (de Caldas Brito 2024, p. 20).

In questa prospettiva capovolta, la vera conoscenza è affidata allo specchio, ma anche ai sogni, che “appartengono allo specchio che abbiamo dentro di noi, ossia all'inconscio. [...] Si deve imparare a decifrare i sogni, questa sfinge che portiamo in noi. [...] il sogno ci mostra come siamo dall'altro lato di noi stessi. Ci rovescia, per renderci capaci di trovare la verità” (de Caldas Brito 2024, p. 55-56). Non tutti hanno il coraggio e l'ardire di incunearsi nei meandri dell'inconscio, perché “[...] una volta attraversato lo specchio, puoi tornare indietro solo a tuo rischio e pericolo. Lo specchio può farti a brandelli” (Rushdie 1989, p. 67).

Ma gli individui sono come ‘stoffe’: hanno un dritto e un rovescio, ed è il rovescio la parte autentica di ognuno di noi: “Ecila, cosa rende un vestito ciò che è? Sono i punti dati dalla sarta. E dove si trovano questi punti? Nel rovescio del vestito [...] ho imparato che la verità è nel rovescio [...] bisogna conoscere lo specchio che è dentro di noi” (de Caldas Brito 2024, p. 20); “Lui (lo specchio) la toglieva dalla monotonia per farla entrare in una nuova dimensione, la metteva in contatto con personaggi a lei sconosciuti” (de Caldas Brito 2024, p. 19).

Tutto il romanzo contiene il vagheggiamento del cambiamento, una possibilità di ‘metamorfosi’. Cercare ‘il rovescio’ implica necessariamente un atto di ribellione alle imposizioni altrui: “Possiamo scoprire chi siamo e cosa vogliamo dalla vita solo dopo aver disobbedito. La disobbedienza porta solitudine, ma apre la strada alla conoscenza di sé. Chi non ha mai disobbedito, in realtà non ha mai obbedito” (de Caldas Brito 2024, p. 30); “[...] la realizzazione del mio sogno richiedeva un atto di ribellione” (de Caldas Brito 2024, p. 46).

Nel romanzo *Ecila* e sua madre si muovono in due stanze molto diverse: la Sala Mondo di Ecila, psicoterapeuta, e il laboratorio della madre sarta. I due luoghi rappresentano rispettivamente il luogo della ‘metamorfosi degli sguardi’ e quello della ‘metamorfosi delle stoffe’: “A volte c’era, nella stanza di lavoro di mamma, un piacevole disordine creato da oggetti fuori posto e dai pezzi di tessuto di svariati colori caduti sul pavimento. Sembravano fiori, evocavano un giardino. Quel disordine per me era impegno e movimento. Era vita” (de Caldas Brito 2024, p. 49); “Mancava colore alla mia Sala Mondo. La mia poltrona era grigia e consumata. [...] Non possiamo dare colore a un ambiente, se quel colore non fa parte del nostro mondo interiore. [...] Se manca luce dentro di me, mancherà anche fuori di me. Arrediamo come siamo” (de Caldas Brito 2024, pp. 43-44).

I due mestieri risultavano simili: entrambi avevano l’obiettivo di ricomporre le lacerazioni, gli strappi: “La mia vita si era scucita. Per riparare i danni, ci voleva una psicologa o forse una sarta. In fondo, tutte e due avevano un ruolo simile: preparare una veste nuova” (de Caldas Brito 2024, p. 35); “Avevo dei genitori la cui relazione si era lacerata. Inconsciamente pensavo che il mio lavoro come sarta avrebbe potuto riparare quello strappo, cucire, avvicinare le loro parti, impedirne l’allontanamento. [...] Che cosa facevo, ora che lavoravo come psicoterapeuta, se non continuare a cucire e rammendare relazioni logorate tra persone?” (de Caldas Brito 2024, p. 81). Ecila ha avuto il coraggio di attraversare lo specchio, e comprendere l’inconscio, “l’altro lato che ognuno ha dentro di sé” (de Caldas Brito 2024, p. 62). “Così mi avvicinò allo specchio e lo toccò con la punta delle dita. Accarezzo la sua fredda superficie. Entro. Ho come l’impressione che il vecchio libro della bambina che passava attraverso lo specchio mi parli con la voce di mia madre. [...] Esco dallo specchio serena. Mi sforzo di ricordare ciò che è successo, ma inutilmente. Mi sento come se avessi dormito una lunga notte. Ho avuto un profondo contatto con me stessa” (de Caldas Brito 2024, p. 76); “Stavo seduta alla Singer [...] Mi ero riappropriata di me e liberata di ciò che non mi corrispondeva [...] avevo preso l’abitudine di accompagnare spesso il suono graffiante della Singer di mamma al caldo suono della voce di Maria, la *singer* di papà” (de Caldas Brito 2024, p. 89).

Riflessioni conclusive

L'opera di Christiana de Caldas Brito si configura come un viaggio narrativo che intreccia temi universali e personali, culturali e simbolici, conducendo il lettore attraverso un percorso di introspezione e trasformazione. Al centro di questo percorso si innesca la *saudade*, un sentimento che, pur nascendo nella tradizione brasiliana e portoghese, assume una dimensione universale. Non si tratta solo di nostalgia o desiderio, ma di una tensione dinamica che sospende i personaggi tra il ricordo di ciò che è stato e l'aspirazione verso ciò che potrebbe essere. Questo spazio emotivo, carico di incompiutezza, diventa terreno fertile per la trasformazione interiore. La *saudade* si configura anche come un motore narrativo che guida i personaggi nell'affrontare il proprio passato e immaginare un futuro in cui le lacerazioni emotive possano essere riparate. In questo processo di ricomposizione, il simbolismo dello specchio emerge come elemento chiave. Lo specchio rappresenta una soglia, un punto di passaggio tra la realtà visibile e il mondo dell'inconscio. Attraversarlo significa affrontare il proprio lato nascosto, confrontarsi con le verità più profonde e accettare la complessità della propria identità. È proprio in questa dimensione liminale che i personaggi trovano la possibilità di evolvere, di riconoscere le proprie fragilità e di integrarle come parte della loro autenticità. A questa dimensione si intreccia l'arte del rammendo, che funge da metafora potente per descrivere il processo di ricomposizione delle fratture interiori e relazionali. Come una sarta ricuce gli strappi di un tessuto, così i personaggi di de Caldas Brito si trovano a riparare le proprie lacerazioni emotive, trasformandole in opportunità di crescita. Il rammendo non è solo un gesto tecnico, ma un atto simbolico che sottolinea il valore della resilienza e della capacità umana di rinnovarsi, nonostante le difficoltà. L'intreccio di *saudade*, specchio e rammendo crea un filo conduttore che attraversa l'intera produzione letteraria dell'autrice. Questi elementi non sono semplici metafore, ma veri e propri strumenti narrativi che invitano il lettore a esplorare le proprie profondità, stimolando una riflessione su ciò che significa essere autentici. La soglia, simbolo di transizione, rappresenta il coraggio necessario per accedere a un nuovo stato di consapevolezza, dove passato, presente e futuro si intrecciano per restituire un'identità più piena e consapevole. In definitiva, l'opera di Christiana de Caldas Brito non si limita a raccontare storie, ma si pone come un invito al cambiamento e alla scoperta. Attraverso una scrittura evocativa e simbolica, l'autrice offre una mappa per orientarsi nel complesso territorio dell'essere umano. Accettare il rovescio della realtà diventa il passaggio essenziale per comprendere la propria interiorità e raggiungere una consapevolezza autentica e completa di sé. Dunque, è necessario specchiarsi, guardarsi, riconoscersi, scindersi per arrivare alla consapevolezza di sé. Bisogna attraversare il *limen*, la soglia: «[...] la soglia implica un passaggio, un transito, una distinzione-relazione. Il *limen* è un lungo corridoio o un tunnel che rappresenta il passaggio della nostra soggettività verso un nuovo orizzonte: il limine è una fase o uno stato soggettivo di transizione, passaggio, trasformazione che si configura e si caratterizza nella sua dinamicità» (Gentile 2012, p. 125).

Lo specchio è il luogo in cui ci confrontiamo con la nostra immagine, con il nostro io, con la nostra identità, ed è il mezzo attraverso il quale possiamo entrare in contatto con il nostro inconscio, con le nostre parti nascoste, con i nostri sogni. Attraversarlo implica un rischio necessario per la conquista della parte più autentica del nostro essere. Dietro questa consapevolezza, c'è il desiderio di non accontentarsi di ciò che è visibile e percepibile ad occhio nudo. L'autrice ha dato voce, attraverso la scrittura, a personaggi insoliti ma veri, sospesi tra destini incerti, che decidono per se stessi e per la propria vita, rinunciando alla patina dell'apparenza e appropriandosi di una dimensione spazio-temporale indefinita, fatta di intersezioni e combinazioni.

Riferimenti bibliografici

- Caldas Brito, C. (1998). *Amanda Olinda Azzurra e le altre*. Roma: Lilith.
- Caldas Brito, C. (2004). *Qui e là: racconti*. Lama San Giustino: Cosmo Iannone.
- Caldas Brito, C. (2024). *Gli impazienti*. Città di Castello: Cosmo Iannone.
- Dolfi, A. (2010). *Gli oggetti e il tempo della saudade. Le storie inafferrabili di Antonio Tabucchi*. Firenze: Le Lettere.
- Duarte, D. (1982). *Leal Conselheiro*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Fichte, J. G. (1987). *Sul concetto della dottrina della scienza. Fondamenti dell'intera dottrina della scienza*. Roma-Bari: Laterza.
- Gentile, A. (2012). *Filosofia del limite*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Handke, P. (2016). *Gedicht an die Dauer*. Frankfurt: Frankfurt Suhrkamp.
- Holanda Ferreira, A. B. (1999). *Novo Aurélio século XXI*, 3ª. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Neruda, P. (2004). *Crepusculario. Tradução de José Eduardo Degrazia*. Porto Alegre: L&PM.
- Pessoa, F. (1982). *Livro do Desassossego*, Lisboa: Assírio & Alvim.
- Pessoa, F. (2003). *Il libro dell'inquietudine di Bernardo Soares*. Milano: Feltrinelli.
- Pessoa, F. (2005). *Obra poética*. Rio de Janeiro: Corregidor.
- Petri, R., Tabucchi, A. (1994). Uno scrittore pieno di gente. Intervista con Antonio Tabucchi. *Leggere*, 61/1994.
- Rushdie, S. (1989). *I versi satanici*. Milano: Mondadori.
- Stegagno Picchio L. (2004). *Antologia della Poesia Portoghese e Brasiliana*. Roma: L'Espresso.
- Tabucchi, A. (1988). *Il gioco del rovescio*. Milano: Feltrinelli.
- Tabucchi, A. (1991). *L'angelo nero*. Milano: Feltrinelli.
- Tabucchi, A. (2013). *Viaggi e altri viaggi*. Milano: Feltrinelli.
- Werneck, H. (1989). *Chico Buarque, letra e música*. São Paulo: Companhia das Letras.

Luisa Emanuele

Università of Roma, Italy

Christiana de Caldas Brito: between *Saudade* and *Reverse Art*

Abstract: The contribution aims to investigate *saudade* and *reverse art* in the Christiana de Caldas Brito's literary production, a Brazilian writer living in Italy. *Saudade*, a concept dense of semantic layers, represents a cross-cutting thread, defining a

‘suspended’ existential condition between the memory of a lost past, the tension toward an imaginary future and a present steeped in incompleteness. In the writer’s works, the characters embody a condition of perpetual oscillation, carrying with them a sense of lack that is not only deprivation, but also a space of potential transformation. *Saudade* manifests itself in their experiences as a constructive melancholy, paving the way for the discovery of a more authentic dimension of their existence. The mirror, a key element in the novel *The Impatients*, becomes a place of access to the unconscious and the ‘reverse’ of reality, an enigmatic territory where a process of identity recomposition takes place. The theme of mending serves as a paradigm for the recovery and reworking of inner lacerations, in a path that recalls the practice of tailoring as a metaphor of the psychological repair. Ecila discovers herself only after crossing the mirror, a symbol of the boundary between conscious and unconscious, to access the ‘reverse’ of reality, a dimension where the sense of self is revealed in its complexity and depth. Writing, a Bergsonian space of duration, becomes the way of giving voice to a polysemic emotional experience, in which the past, present and future intertwine and blur, creating a plural and dynamic identity.

Keywords: *border; crossing; identity; mirror; reverse; saudade.*

DIALOGUE THROUGH BALLADS: CONSTRUCTING MEANING IN BALKAN ORAL TRADITION

Valbona Kalo

“Aleksander Xhuvani” University, Elbasan, Albania
Valbona.Kalo@uniel.edu.al

Abstract: This research examines the role of ballads as powerful instruments for dialogue and meaning-making across various cultural contexts. Ballads are viewed as dynamic narrative forms that serve a dual purpose: preserving cultural heritage and facilitating the transmission of universal values such as love, sacrifice, and heroism. By employing a comparative literary approach, this study highlights how these recurring themes in ballads act as bridges for cross-cultural empathy, promoting mutual understanding across different societies. The analysis also emphasizes the ability of ballads to transcend geographical and cultural boundaries, uniting diverse populations through shared emotional and experiential connections. The research findings suggest that ballads foster a collective human experience and function as effective mediums for intercultural communication. Drawing on theoretical frameworks from anthropology and cultural studies, the paper argues that integrating ballads into educational and intercultural initiatives could significantly enhance mutual respect and understanding among diverse groups. Such integration would provide a powerful tool for promoting cultural exchange and fostering deeper connections between individuals and communities from various backgrounds.

Keywords: *ballads, intercultural communication, narrative analysis, cultural heritage, universal themes, dialogue.*

1. Introduction

The ballad, a literary form as ancient as it is evocative, serves as a fundamental bridge in the narrative traditions of many cultures. Defined in various ways across geographical areas and historical periods, the ballad typically appears as a poetic narrative, often rich with elements of folklore, history, and personal values. This form has not only endured over the centuries but has also adapted, reflecting the social and cultural currents of its time. In the Middle Ages, the term “ballad” was defined as “a dance song that accompanied communal rituals and celebrations” (Taylor, 1964, p. 29). Over time, however, the ballad transcended this initial definition to encompass a wide range of themes and structures, from the supernatural to the historical, across diverse cultural landscapes.

In Albanian folklore, the ballad is primarily recognized not for its origins as a dance song, but for its role in narrative storytelling, often without a chorus or regular verse structure, yet rich in drama and emotional depth. According to the Albanian Dictionary, the ballad is defined as “a short poem or rhyme in regular verses, with a narrative character, usually with a popular and lyrical feel, depicting a historical, legendary, or heroic event” (Academy of Sciences of Albania, 2006, p. 48). However, this definition only scratches the surface of the ballad’s depth in Albanian culture, where it is often intertwined with epic and mythical elements, narrating everything from family life to heroic deeds with profound emotional resonance.

In this context, it is essential to understand the function of the ballad as a carrier of collective memory and societal norms. As Dundes (1965) points out, “Folklore acts as a medium for expressing a society’s norms and values, reinforcing and transmitting these values through inherited literary forms” (p. 120). Albanian and Balkan ballads play a vital role in reflecting and transmitting cultural values across generations. The study of these ballads spans multiple disciplines, reflecting their rich historical, cultural, and literary dimensions. Scholars like Zheji and Çetta have emphasized the complex interplay of real and fantastical elements within these ballads, noting that “these songs, although legendary, are deeply rooted in the cultural and historical contexts that give rise to their legends” (Zheji, 1994, p. 73; Çetta, 1974, p. 55). Shaplo also elaborates on the ballad’s ability “to present the moral and tragic dimensions of human life, resonating deeply with listeners through its narrative form” (Shaplo, 1984, p. 65).

Historically, ballads have played a central role in folklore and literary studies due to their ability to encapsulate cultural narratives and social values. A key aspect of analyzing ballads involves understanding their influence on social and gender structures, with researchers like Shaplo (1984) highlighting how they express moral and tragic dimensions of life, resonating emotionally with audiences (p. 69). Furthermore, Lotman’s (1976) concept of the “semiosphere” is integral to understanding how ballads, as “systems within systems”, facilitate complex cultural dialogues that bridge diverse cultural experiences.

Through the analysis of ballads such as the “The Ballad of the Woman in the Wall”, “The Ballad of the Resurrected Brother”, and the “Ballads of Resurrection”, different dimensions of human experience and deeply embedded cultural values in the historical and social context of the region are revealed. These ballads, prominent for themes of sacrifice, resurrection, and heroism, not only hold significant value within their respective cultural narratives but also resonate with universal human experiences. A comparative literary analysis, focusing on both content and stylistic elements across Balkan regions, helps identify common motifs and culturally specific variations, illuminating how these ballads reflect and shape social values and community identities.

The purpose of this exploration is to uncover how ballads act as cultural mediators, carrying significant historical and moral weight, while fostering intercultural dialogue and enhancing mutual understanding among diverse audiences. Ballads, with their thematic depth and narrative complexity, serve as

effective tools for teaching about diversity, cultural empathy, and the universal aspects of human experience.

2. Rites and history of sacrifice in Balkan ballads: an anthropological and semiotic perspective

Love, sacrifice, and heroism are universal themes that resonate across all cultures. Ballads that address these themes function as common points of recognition and understanding between different cultures, where sacrifice can be seen as an anthropological phenomenon within a specific time and space. In the study of Balkan ballads depicting human sacrifice in the foundations of buildings, a shared theme of sacrifice for greater purposes is observed, manifesting across various cultures from the Balkans to the Far East.

According to Vargyas (1967), folk tales describing the tragic fate of individuals—often the master builder’s wife—buried in the foundations of new structures are an essential part of these ballads. These narratives are well-known throughout the Balkan Peninsula and beyond, in Eastern Europe, Turkey, and Asia, “reflecting a sacrificial tradition that has been discussed for more than 150 years” (Grimm, 1835, p. 45).

The contribution of early collectors such as Thimi Mitko has been crucial in documenting and preserving Albanian folk ballads. His work, “Bleta Shqiptare” (The Albanian Bee), includes variants of the walled-up ballad, specifically referring to the building of the Arta Bridge (Mitko, 1981). These ballads, which depict human sacrifice in construction, are prevalent in many regions of Albania, such as Shkodra, Dukagjini, Kruja, Durrës, and Elbasan, demonstrating how a universal theme like sacrifice adapts to local needs and conditions, particularly in the context of building castles and bridges.

The sacrifice of women in Balkan ballads is closely linked to ancient rituals aimed at ensuring the prosperity of communities. The woman, often envisioned as a symbol of fertility, becomes the ideal victim to ensure the stability and success of the new structure. According to Frazer (1922), these rites represent an effort to appease the forces of nature and guarantee the fertility of the land and the well-being of the community. This explains why sacrifice is a central motif in these ballads, “making the woman a key element in the creation of enduring structures” (Frazer, 1922, p. 89). In the Balkan context, variations of walled-up ballads show how communities have adapted this motif to address social and emotional issues. For example, in some Croatian variants, the woman is spared from being walled in, showing a more lenient approach to sacrifice, while in the Serbian and Albanian versions, the sacrifice remains a central tragic element. This distinction “reflects different cultural influences on the concept of sacrifice and how it relates to societal values” (Vargyas, 1967, p. 104). A clear example of this is the Albanian legend “Legjenda e Rozafës” (The Legend of Rozafa), where the bride asks to leave a window open so she can continue breastfeeding her child even after being entombed: “Nji amanet-o po ju la, / Kur në mur-o t’më muri, / Sy’n e djathtë t’m’a leni jashtë, / Dor’n e djathtë t’m’a leni jashtë, / se e kam lane djalë të vogël” (“One last wish I leave you, / When you wall me up, / Leave my right eye outside,

/ Leave my right hand outside, / For I have left my young son.”) (*Visaret e Kombit*, 1937, p. 244).

Similarly, the Macedonian variant, “Сидане на Скопје” (*Zidanje na Skopje*, The Building of Skopje), reflects the same sacrificial motif, where a woman is sacrificed to ensure the success of the new structure. The common points between the Albanian and Macedonian ballads include the sacrifice of a married woman, a symbolic act that reinforces her connection to family and nature. This theme has been extensively analyzed in Balkan folklore studies, including Dushi (2015), who revisits interpretations of its symbolic and cultural significance.

Each Balkan variant of this ballad reflects the ethnic characteristics of the area where it was found and recorded. As Zimmerman (1979) notes, “Even if the ballad came from India, it was in the Balkans that it was preserved” (Zimmerman, 1979, pp. 371–380). Dundes (1996) found that over 700 variants of the walled-up wife ballad had been published and widely recognized by that time, offering an opportunity for comparative and cross-cultural analysis (Dundes, 1996, p. 185). These ballads represent a shared cultural phenomenon that transcends national and ethnic boundaries.

The sacrifice in Balkan ballads carries a powerful symbolism, which is not limited to the physical act of building but also encompasses the complex relationships between individuals and society. In these ballads, building is not merely an architectural process; it is a symbolic act representing the creation of social structures and the reorganization of communities. Lotman (1976) emphasizes that ballads and folk poetry constitute “systems within systems”, involving “various lexical, syntactic, and phonological levels that interact to produce powerful literary effects” (Lotman, 1976, p. 43).

In many of these ballads, the construction of a bridge or a castle is not just a physical act but a symbol of power and isolation. Bridges represent openness and connection between communities, while castles symbolize isolation and protection from external forces. The sacrifice of the woman makes the construction stable, placing her role as a representative of fertility and connection to the earth and nature at the center. This semiotic perspective shows how the act of building and sacrifice reflects social changes and the tensions related to organizing the community and protecting it from external influences. Ljubomira Parpulova (1984) approaches the walled-up wife ballad from a semiotic perspective, highlighting that the motif of sacrificing the woman is a symbolic structure reflecting the rite of passage for women into social and familial roles, as well as control over their bodies for higher purposes. She argues that the woman’s sacrifice “reflects the conflict between her role as a creator and society’s efforts to ensure the stability of structures through her sacrifice” (Parpulova, 1984, p. 45).

From a feminist perspective, the woman’s sacrifice in these ballads can be interpreted as a metaphor for her subjugation in patriarchal societies. Bruno Bettelheim (1983) adds that the woman’s sacrifice reflects men’s control over her body, turning it into a tool for maintaining social and architectural structures. Her sacrifice for the construction of a castle or a bridge “symbolizes the denial of her autonomy and the reinforcement of patriarchal structures” (Bettelheim, 1983, p. 62).

While Bettelheim (1983, p. 64), citing Arnold van Gennep, emphasizes that sacrifice can be seen as a form of a rite of passage, where the woman transitions from an autonomous individual to an object sacrificed for the community's benefit, he argues that the act of walling up the woman represents a male fantasy for control and sexual and social dominance. Building a stable structure through sacrifice "is a metaphor for male control over women and the effort to maintain power over them". The woman's sacrifice in these ballads is a metaphor for married life, where marriage represents the entrapment of the woman within the patriarchal structures of men. This sacrifice clearly reflects the inferior status of women in these societies, where her sacrifice is justified for building larger, more stable structures like castles and bridges. In recent years, scholars in cultural anthropology, theology, religious studies, and philosophy have brought sacrifice back into focus, highlighting the complex and emotionally charged relationships between sacrifice and violence, self-sacrifice and autonomy, and religious martyrdom and terrorism. In their research and debates, "they have sought to reach the core of the current fascination with sacrifice" (Bekkenkamp & Sherwood, 2003, p. 14).

The growing interest of scholars in understanding sacrifice in modern times is also reflected in how the walled-up ballads remain significant in popular culture and how they are renewed and interpreted across generations. This attention to sacrifice as a universal theme indicates a continuity and development of narratives about sacrifice and their role in shaping cultural and social identity. Through these connections, we can see how the walled-up ballads not only carry a rich cultural heritage but also offer a means to explore and discuss complex and challenging themes of sacrifice in contemporary societies. Studying these ballads from a synchronic perspective allows their observation in the contemporary context, while a diachronic approach reveals their developments and changes over time. This helps in understanding how cultural traditions adapt and evolve, as well as the role they play in shaping cultural and historical identity. In conclusion, sacrifice in Balkan ballads remains a topic of great importance, not only as an ancient ritual but also as a profound symbol reflecting social, gender, and cultural relationships. As recent studies in cultural anthropology and religious studies show, sacrifice is a concept that continues to captivate the human imagination and highlights the complex relationships between self-sacrifice, personal autonomy, and duty to the community. Modern interest in this theme demonstrates how walled-up ballads remain significant in popular culture and continue to be interpreted across generations, illustrating their continuity and relevance in various historical and cultural contexts. These ballads offer a rich lens through which to discuss the complex themes of sacrifice and violence and reflect on the role of women and gender relations in patriarchal societies. Examining these ballads from a synchronic perspective allows us to analyze how they resonate with contemporary contexts, while a diachronic approach helps us understand the developments and transformations that have occurred over the centuries. This combination allows us to see how cultural traditions evolve and how these narratives help shape a nation's cultural and historical identity.

3. The Dead Brother motif in Balkan ballads: themes of promise, sacrifice, and honor

Structure and symbolism of the Dead Brother motif in Balkan ballads

The dead brother motif is one of the oldest and most widespread themes in Balkan oral literature, appearing among Albanians, Greeks, Serbs, Bulgarians, Macedonians, Romanians, and Aromanians. This motif not only reflects deep familial bonds and the pain of loss but also incorporates significant elements of mythology, folk beliefs, and the moral codes of the region (Arapi, 1986). Across the Balkans, this motif has emerged as a collective memory, passed down through songs and ballads, often emphasizing the strong patriarchal structure of Balkan societies and the profound emotional connections between family members, particularly between brother and sister.

Structurally, the motif centers on a widowed mother with many sons and one daughter. The youngest brother becomes the cause of his sister's marriage to a distant land. After the brothers die—either from plague or in war—the dead brother rises from his grave, often motivated by the tears of the mother or sister, and returns the sister home. This act of symbolic return is frequently linked to the overwhelming emotional shock experienced by the mother and daughter, leading to their death or transformation into birds. Variations of this narrative can be seen in both Albanian and Bulgarian ballads, highlighting the motif's enduring presence in Balkan culture. The act of resurrection, often driven by the mother or sister's tears, “emphasizes the importance of besa (a word of honor) and the promise to maintain family unity, even beyond death” (Fochi, 1975, p. 67). However, scholars like Karakostea (1938) have argued that the **Dead Brother's Song** and the **Legend of Lenore**, common in Western European countries such as England, Scandinavia, Germany, and Italy, may have evolved as independent motifs. Karakostea (1938) states that “the motif of the brother and sister traveling together at night is older than that of the dead fiancé traveling with his betrothed” (p. 102). This distinction reflects the cultural significance of sibling relationships in the Balkans, where patriarchal values and strong familial bonds persisted for longer. In other parts of Europe, historical developments gradually introduced new characters such as the fiancé and fiancée, emphasizing romantic relationships over familial ones. In contrast, the Balkan tradition preserved the primacy of brother-sister relationships, often symbolizing sacrifice and familial duty, as seen in the three major Albanian versions of the ballad: “Kënga e Halil Garrisë” (*The Song of Halil Garria*), “Kënga e Dhoqinës” (*The Song of Dhoqina*), and “Kënga e Kostandinit dhe Garentinës” (*The Song of Konstantin and Garentina*).

The Dead Brother motif transcends the realm of mere folklore; it serves as a symbolic bridge between the living and the dead, showing how familial duties and brotherly love extend beyond the physical world. Through this motif, Balkan ballads reinforce the concepts of eternity and honor, where words and promises hold performative power, capable of altering reality, even after death. The Macedonian version of the ballad, known as “Мртв брат на повратки” (**Mrtoḃ brat na povratki**, *The Return of the Dead Brother*), reflects the same core themes of familial duty and sacrifice found in the Albanian “Kostandini dhe

Doruntina” (**Konstantin and Doruntina**). As documented by Verkovic (1985) in **Makedonski narodni umotvorbi (Macedonian Folk Creations**, vol. 2, pp. 205–207), this ballad illustrates the symbolic motif of a brother fulfilling his promise even beyond death. Both versions emphasize the brother as the savior and protector of the family, highlighting the importance of honor and fulfilling promises, even beyond the grave.

Despite these similarities, there are significant differences between the Macedonian and Albanian versions. The Albanian ballad lacks explicit discussion about the sister’s marriage and does not feature Halil Garria as the guarantor of her return. In contrast, the Macedonian version is more epic and enriched with mythical elements, such as petrification (the transformation into stone), which occurs when the sister and mother embrace for the last time. This mythical transformation symbolizes eternity and the unbreakable bond between family members, including their devotion to the deceased brother. Meanwhile, the Albanian ballad focuses on **besa** as a moral code and highlights the tragedy of family separation due to the sister’s marriage far from home, reflecting the influence of patriarchal norms on the social structure (Sinani, 2012). Additionally, Haxhihasani (1982, pp. 8-9) emphasizes that the **besa**—a central theme in Albanian ballads—represents a binding moral commitment, often more powerful than life itself, embodying loyalty and the strength of family ties that transcend ordinary obligations.

*Kostandin, o biri im, / Kostandin, oh my son,
Ku është besa që më dhe, /Where is the sacred promise you gave me,
Se do t’ më sillje Garentinën. / That you would bring Garentina back to me.*
(Arap, 1986, p. 275)

Scholars have noted that this motif carries a mythical and anthropological dimension closely tied to the cultural models of the Balkans. These societies have historically understood death, resurrection, and the fulfillment of obligations within a framework that connects the living and the dead. Both Albanian and Bulgarian ballads illustrate this through the resurrection of the brother—often due to the tears of the mother or sister—“which reinforces the strength of this collective narrative in Balkan culture” (Karakostea, 1938, p. 118). The respect for the given word and the enduring importance of **besa** are reflected in these ballads, contributing to the moral and social norms shared across the region through oral tradition.

Gender dynamics, and the power of language in the Dead Brother motif

The religious motif in the Dead Brother’s Ballad is deeply embedded in the spiritual heritage of the Balkans, representing a spiritual archetype that transcends cultural and religious boundaries. The resurrected brother, a central figure in these ballads, embodies the theme of resurrection, which bears clear parallels to the Christian narrative of Lazarus’ resurrection by Jesus. In the Bulgarian version of the ballad, the brother is named Lazar, “lending the poem a distinctly Christian tone” (Kulavkova, 2021, p. 45). Lazar rises from the grave to fulfill his duty to his family, reinforcing the theme of **besa** and the power of a kept promise, a theme present in all versions of this ballad across the Balkans.

The name Lazar, derived from Eleazar (meaning “he whom God helped resurrect”), adds a strong religious dimension, linking the ballad to Christian tradition and Lazarus Week, celebrated in honor of Jesus’ miracle of raising Lazarus after four days in the tomb (John 11:1–45). This incorporation of religious imagery allows the ballad to be understood as a folkloric expression of profound spiritual and religious themes. The integration of Christian elements with traditional Balkan beliefs about familial obligations and the soul further highlights the “interconnection between pagan and Christian traditions in the region”, imbuing these ballads with a mystical tone (Puchner, 2016, p. 88).

In addition to the religious symbolism, these ballads provide a rich framework for analyzing gender relationships and traditional familial roles. The Dead Brother’s Ballad emphasizes the complex interactions between male figures and key female figures in the family: the mother, the sister, and, in some versions, the lover. The son’s sacrifice and dedication to these women highlight the expectations of men in patriarchal Balkan societies, particularly in families where the father is absent. These ballads focus on the male figure’s responsibility to fulfill his social and familial obligations, reflecting broader social norms and values. The mother figure, as the central female character, is portrayed as a nurturer and emotional anchor for the family. She represents the source of life, stability, and warmth within the family unit. The emphasis on her fertility, the large number of sons, and her grief over their deaths further reinforces the symbolic significance of the mother as a figure of emotional and familial cohesion. Death, however, “chills” the warmth of these relationships, as seen in the ballads where the mother, sister, and lover experience a cooling of emotions or even petrification, as depicted in some Macedonian versions of the ballad (Verkovic, 1985, p. 92).

In these narratives, the focus is often on the brother-sister relationship, which is presented as a pure and sacred bond, free from the sexual fantasies or incestuous undertones that appear in some Western versions of similar themes.

Scholars such as Çabej have explored how Balkan ballads avoid these elements, focusing instead on affective and symbolic relationships. “This reflects the moral values of patriarchal societies, where familial loyalty and emotional bonds are elevated above other considerations” (Çabej, 1975, p. 45).

The power of language is another key theme in these ballads. The Dead Brother’s Ballad addresses the fatal power of words, which transform into reality, acting in line with the theory of speech acts. Words in these ballads have the power to bless, curse, heal, or harm, underscoring the moral and spiritual weight of promises and oaths. In this context, the ballad serves as a cautionary tale about the responsibilities that come with speaking promises and “how language is intimately connected with spirituality and morality” (Searle, 2003, p. 58).

Moreover, these ballads function as intercultural bridges, preserving cultural values and fostering communication across different societies. This intercultural dialogue, facilitated through ballads, maintains a rich narrative tradition that not only reflects the historical interactions between these cultures but also “plays a crucial role in the construction of shared identities and collective meaning” (Sherrington, 2018, p. 124).

The exploration of Balkan ballads in this context goes beyond their evaluation as artistic forms, instead focusing on their essential role in transmitting the values and principles that have shaped Balkan societies over centuries. These ballads provide insight into the challenges and conflicts faced by these societies, but also “offer opportunities for cooperation and intercultural understanding”, as demonstrated by the shared themes of family loyalty, sacrifice, and the sanctity of promises (Dundes, 1996).

Thus, the Dead Brother motif is not only a reflection of Balkan collective consciousness, but also a powerful vehicle for cultural preservation and dialogue across generations and cultures. Through the repetition of themes such as brotherly love, resurrection, and the fulfillment of promises, these ballads create a symbolic structure that strengthens cultural ties among the Balkan peoples and promotes the construction of shared meaning across the region and beyond.

4. Conclusions

The analysis of the *Dead Brother motif* in Balkan ballads reveals its enduring significance as a narrative deeply embedded in the region’s cultural and social fabric. The motif, prevalent across diverse Balkan cultures including Albanian, Greek, Serbian, and Bulgarian traditions, exemplifies the intricate connections between familial obligations, spirituality, and societal values.

Through recurring themes of love, sacrifice, and the transcendence of death, these ballads not only reflect the patriarchal structures of Balkan societies but also convey universal human experiences of loss, duty, and moral integrity.

One of the most striking aspects of the *Dead Brother motif* is its function as a bridge between the living and the dead, where the brother’s resurrection serves as a symbolic act of fulfilling promises made during life. This reflects a broader cultural emphasis on the power of the spoken word and the concept of *besa*, a word of honor that binds individuals to their commitments even beyond the grave. The motif demonstrates the moral weight of familial obligations and how promises are held as sacred in these societies, underscoring the performative power of language in shaping reality.

In addition to its moral and social significance, the motif carries a profound spiritual dimension, drawing on both Christian and pagan traditions. In the Bulgarian version, for example, the brother is named Lazar, evoking the Christian story of Lazarus’ resurrection, which provides a religious framework that enhances the spiritual and symbolic depth of the ballad. This integration of religious themes with folkloric elements illustrates how Balkan ballads function as cultural mediators, blending spiritual, social, and familial values to convey complex narratives that resonate across different cultural contexts.

The comparative analysis of Albanian and Macedonian versions of the ballad highlights the cultural specificities of each region, with the Albanian focus on *besa* and the Macedonian emphasis on mythical elements like petrification. These variations reflect the adaptability of the motif to different social and historical contexts, while maintaining the core themes of sacrifice and familial loyalty. Despite these differences, the ballads share a common narrative structure that speaks to the shared cultural heritage of the Balkans.

Finally, the study of these ballads through the lens of gender dynamics reveals the central role of women as nurturers and emotional anchors within patriarchal societies. The mother's grief, the sister's loyalty, and their connection to the resurrected brother illustrate the complex interplay of gender, family, and societal expectations. This aspect of the ballads emphasizes the sacrificial role of women, who are often portrayed as the moral and emotional core of the family unit.

In conclusion, the *Dead Brother motif* serves not only as a reflection of Balkan cultural consciousness but also as a powerful narrative tool for promoting intercultural understanding and empathy. By exploring universal themes through the lens of regional specificity, these ballads offer a unique window into the shared values of Balkan societies while fostering a deeper understanding of human experiences across cultural boundaries.

References

- Academy of Sciences of Albania. (2006). *Fjalori gjuhës shqipe* [Albanian Dictionary]. Tiranë: Akademia e Shkencave të Shqipërisë.
- Arap, F. (1986). *Këngë të moçme shqiptare* [Ancient Albanian Songs]. Tiranë, Albania: Shtëpia Botuese "Naim Frashëri."
- Bekkenkamp, J., & Sherwood, Y. (Eds.). (2003). *Sanctified Aggression: Legacies of Biblical and Post-Biblical Vocabularies of Violence*. T & T Clark International.
- Bettelheim, B. (1983). *Freud and man's soul*. Vintage Books.
- Çabej, E. (1975). *Për gjenezën e letërsisë shqipe* [On the Genesis of Albanian Literature], in *Studime gjuhësore* [Linguistic Studies] (p. 127). Prishtinë: Rilindja.
- Çetta, A. (1974). *Balada e legjenda* [Ballads and Legends]. Prishtinë, Kosovo: Rilindja.
- Dundes, A. (1965). *The Study of Folklore*. Prentice-Hall.
- Dundes, A. (1996). The Ballad of the "Walled-Up Wife," in *The Walled-Up Wife: A Casebook* (pp. 185–204). University of Wisconsin Press.
- Dushi, A. (2015). The ballad of the walled-up wife in the vernacular cultures of the Balkans: Revisiting some interpretations on the question of its authenticity. *The Ritsumeikan Bungaku*, 683, 932–944. Retrieved from <https://www.ritsumei.ac.jp/acd/cg/lt/rb/683/683PDF/dushi.pdf>
- Fochi, A. (1975). *Cordonate sud-est europene ale baladei populare românești* [Southeast European Paths of the Romanian Folk Ballad]. București: Editura Științifică.
- Frazer, J. G. (1922). *The Golden Bough: A Study in Magic and Religion* (Abridged ed.). Macmillan.
- Grimm, J. (1835). *Deutsche Mythologie von Jacob Grimm* [German Mythology by Jacob Grimm]. Göttingen, Germany.
- Haxhihasani, Q. (Ed.). (1982). *Balada popullore shqiptare* [Albanian Folk Ballads]. Tiranë, Albania: Shtëpia Botuese "Naim Frashëri."
- Karakostea, S. (1938). *La ballade du frère mort et ses variantes* [The Ballad of the Dead Brother and its Variants]. Athènes: Institut de folklore.
- Kulavkova, K. (2021). The Dead Brother's Ballad as a Balkan Shared Place of Memory. *European Scientific Journal (ESJ)*, 17(39), 1–18. <https://doi.org/10.19044/esj.2021>.
- Lotman, Y. (1976). *The Structure of the Artistic Text*. University of Michigan Press.

Mitko, T. (1981). *Vepra* [Works] (Q. Haxhihasani, Ed.). Tiranë, Albania: Akademia e Shkencave të Shqipërisë.

Parpulova, L. (1984). The Ballad of the Walled-Up Wife: Notes about its Structures and about its Semantic. *Balkan Studies*, 25(2), 1–30.

Puchner, W. (2016). Three Greek Folk Ballads in their Balkan Context. *Modern Greek Studies Online*, 2, 67–90. Retrieved from https://www.academia.edu/28901900/Walter_Puchner_Three_Greek_Folk_Ballads_in_their_Balkan_Context_2016.pdf

Searle, J. (2003). From Speech Acts to Social Reality. Retrieved from http://researchgate.net/publication/238744002_John_Searle_From_Speech_Acts_to_Social_Reality/link/0c96052e01c387efbb000000/download

Shaplo, D. (1984). Rreth brendisë së baladës popullore dhe strukturës së saj poetike [On the content of the folk ballad and its poetic structure]. *Kultura popullore*, Nr. 1, 63–69. Tiranë, Albania: Qendra e Studimeve Albanologjike.

Sherrington, H. (2018). Are the Stories Found in Folklore, Legend, and Mythology Still Relevant? Retrieved from <https://lifeasahuman.com/2018/arts-culture/culture/are-the-stories-found-in-folklore-legend-mythology-still-relevant/>

Sinani, S. (2012). *Tradita gojore si etnotekst* [Oral Tradition as Ethnotext]. Tiranë, Albania: Botimet Toena.

Taylor, A. (1964). *The Ballad: A Study in Meaning and Form*. Harvard University Press.

The Bible. (n.d.). John 11:1–45, in *The Holy Bible, New International Version*. Retrieved from <https://www.biblegateway.com/passage/?search=John+11%3A1-45&version=NIV>

Vargyas, L. (1967). *The Origin of the “Walled-Up Wife”: Researches into the Medieval History of Folk Ballad*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Verkovic, S. (1985). *Makedonski narodni umotvorbi* [Macedonian Folk Creations] (Vol. 2 & 3, pp. 205–207 & 61–92, Ed. by K. Penušliski). Skopje, Macedonia: Makedonska Kniga.

Visaret e Kombit. (1937). *Visaret e Kombit* [The Treasures of the Nation] (Vol. II, pp. 240–244). Tiranë, Albania: Shtypshkronja “Nikaj.”

Zimmerman, Z. D. (1979). Moral vision in the Serbian folk epic: The foundation sacrifice of Skadar. *The Slavic and East European Journal*, 23(3), 302–314. <https://doi.org/10.2307/307765>

Zheji, Gj. (1994). *Hyrje në folklor* [Introduction to Folklore]. Tiranë: Phoenix.

КУЛТУРА



CULTURE

RETEX AND GUERILLA DESIGN AS PROMOTERS OF SUSTAINABILITY

Ekaterina Namicheva-Todorovska

Faculty of Technology, Goce Delcev University, Stip, North Macedonia
ekaterina.namiceva@ugd.edu.mk

Petar Namichev

Art Academy, Goce Delcev University, Stip, North Macedonia
petar.namicev@ugd.edu.mk

Aleksandra Jovanovska Hnida

International fashion institute Izet Curi-Skopje
sanja_alek@hotmail.com

Abstract: Furniture design is a complex triangulation, balancing ergonomics, structure, and form. Guerilla furniture design builds upon these fundamental principles, layering in the use of salvaged materials and unconventional building techniques in the pursuit of inexpensive, sustainable solutions. The city is a fertile environment for the design guerilla, offering visual inspiration, cultural resources, and abundant foraging grounds. Like the reuse of existing buildings, guerilla design also uses existing materials for its designs.

It's fascinating to see how guerilla furniture design incorporates salvaged materials and unconventional techniques to create sustainable and affordable solutions. This paper focuses on the results by the project ReTex, European project by the architect Ekaterina Namicheva Todorovska and fashion designer Aleksandra Jovanovska which are reusing existing materials and focusing on energy efficiency while promoting sustainability. Overall, ReTex stands as a testament to the power of design to create positive change and promote sustainability in everyday practices. By reimagining the potential of existing materials and transforming them into something new and innovative, we demonstrate the value of conscious design choices in fostering a more sustainable future.

Keywords: *guerilla design; textile reuse; furniture design; chair redesign; sustainability; salvaged materials.*

Introduction

Guerilla furniture design is a creative and often unconventional approach to designing and making furniture that challenges traditional methods and norms. The term “guerilla” in this context suggests an approach that is resourceful, adaptable, and sometimes even rebellious. Here's a breakdown of the concept:

1. Resourcefulness: Guerilla furniture design often involves readily available or recycled materials, as well as unconventional tools and techniques. Designers may repurpose existing objects or materials in unexpected ways to create functional furniture pieces.
2. Adaptability: Guerilla furniture is designed to be flexible and adaptable to different contexts and needs. It may be easily disassembled, reconfigured, or transported, making it suitable for temporary or transient spaces.
3. Experimentation: Guerilla furniture designers embrace experimentation and innovation, pushing the boundaries of traditional design practices. They may explore unconventional shapes, materials, and construction methods to create unique and eye-catching pieces.
4. Social and Environmental Consciousness: Guerilla furniture design often reflects a commitment to sustainability and social responsibility. By using recycled materials and promoting DIY (do-it-yourself) culture, designers can reduce waste and empower individuals to create their own furniture solutions.
5. Subversion of Norms: Guerilla furniture design challenges conventional notions of furniture aesthetics and functionality. It may incorporate elements of surprise, humor, or activism to provoke thought and encourage interaction with the environment.
6. Accessibility: One of the key aspects of guerrilla furniture design is its accessibility. It allows people with limited resources or technical skills to create functional and aesthetically pleasing furniture using simple materials and techniques.

Examples of guerrilla furniture design could include:

- Furniture made from recycled pallets or shipping crates.
- DIY furniture hacks that repurpose everyday objects into functional pieces.
- Temporary installations or pop-up furniture exhibits in public spaces.
- Interactive furniture pieces that encourage social interaction or community engagement.

Overall, guerilla furniture design embodies a spirit of creativity, resourcefulness, and innovation that challenges conventional design norms and encourages a more inclusive and sustainable approach to furniture making and consumption.



Figure 1. Reuse of denim as a primary material for the reuse of old furniture.

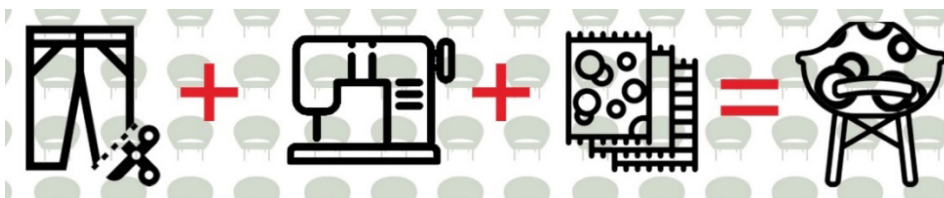


Figure 2. Pictograms for the reuse of materials and furniture, the concept of ReTex

Methodology

This research paper discusses the outcomes of the ReTex project/experiment, a collaborative effort led by architect Ekaterina Namicheva Todorovska and fashion designer Aleksandra Jovanovska. The research and project are centered on reusing existing materials (textiles as denim and old furniture) and prioritizing energy efficiency to advance sustainability objectives. ReTex represents an innovative approach that integrates furniture designs and fashion materials with sustainability principles. By repurposing materials like denim textile and emphasizing energy-efficient design, the project aims to reduce environmental impact and promote more sustainable practices within industries, fashion design and furniture design.

The goal of the experiment was showing young mindsets that through reusing existing materials (in our case denim and used furniture) you can create new designs and make a difference in the guerilla designs. Based on the goal of showing young mindsets the potential of reusing existing materials, here's a methodology used for conducting the experiment:

1. Sampling Design:

- Young individuals from various backgrounds, ages, and socio-economic statuses (purposive sampling is used to select participants who are interested in design, fashion, sustainability, or related fields) are used as target

2. Experimental Intervention:

- Workshops were organized where participants were encouraged to create guerrilla designs using reused denim and furniture.
- Materials were provided, tools, and guidance for participants to experiment with different design techniques and ideas.
- Creativity, collaboration, and innovation in the design process were encouraged.

3. Data Analysis:

- Design outcomes were analyzed to assess creativity, originality, and sustainability of the guerrilla designs created by participants, resulting in group catalog.

4. Interpretation and Conclusion:

- Discussion of implications of the findings for promoting sustainability, creativity, and social change through guerrilla design.
- Conclusions about the effectiveness of the experimental intervention in changing attitudes and behaviors towards reuse.

5. Documentation and Reporting:

- Documentation of the research process.
- Research report or paper outlining the experiment, findings, and conclusions.

By following this methodology, we effectively assessed the impact of reusing materials like denim and used furniture in guerrilla designs on young mindsets, providing valuable insights for promoting sustainability and creativity in design practices.

The guerilla aspects of design

Formal design disciplines, created several centuries ago, developed a fault line between those who design and those who make. Consumerist culture has further reinforced these fault lines, as individuals find themselves radically separated from the processes that sustain them. We have little understanding of where our food comes from, how water finds its way to our faucets, or who made the shiny screens in our pockets. The infrastructure of the world has become confounding, full of misfiring automatic doors, no flushing touchless toilets, baffling thermostats. We increasingly interact with virtual interfaces and faceless people, disconnected from the physical realm. Hand-building furniture (or anything else) is also a political act — a practical protest against corporate hegemony, environmental destruction, and individual apathy. Building as an act of resistance flips the usual paradigm of protest, creating positive products instead of merely tearing down the status quo.

There are four values in the guerilla philosophy:

1. Economy- guerilla designer should maximize resources, minimize waste, and leverage available assets.
2. Honesty- A guerilla designer should obtain material honestly and treat it respectfully, avoiding elaborate ornamentation or obscuring finishes.
3. Utility- A guerilla designer should strive for ergonomic, stable, structurally sound solutions.
4. Beauty- The guerilla designer should develop coherence of form, color, craftsmanship, and conceptual idea.



Figure 3. A guerilla designer should strive for ergonomic, stable, structurally sound solutions, like the obtained old chairs used in ReTex.

Guerilla design and ReTex

Guerilla designers are able to create solutions to the challenges of our time in ways that traditional design firms cannot. They can respond quickly to changing needs and iterate on their designs rapidly, without the constraints of corporate hierarchies or profit margins. They can experiment freely, pushing the boundaries of design and challenging the status quo. Guerilla design is inherently disruptive. It challenges established norms and pushes for a more sustainable, equitable, and creative future. It can be a powerful tool for social change, giving a voice to marginalized communities and empowering individuals to take control of their own destinies. In this rapidly changing world, guerilla design is more important than ever. It offers a way for us to reimagine and reshape the world around us, creating a more just and sustainable future for all.

The city also offers plenty of opportunities for repurposing discarded items into art installations or functional objects. Old bicycles can be turned into chandeliers, broken ceramic pieces can become mosaics, and abandoned doors can be transformed into tables. The guerilla designer learns to see potential in the discarded and overlooked, creating beauty and functionality out of things others may consider trash. Additionally, the city provides a wealth of cultural resources that can inspire and inform design projects. Museums, galleries, music venues, and street art all contribute to a rich tapestry of ideas and styles that the guerilla designer can draw upon. Whether it's the vibrant colors of a graffiti mural or the intricate patterns of a historical tapestry, the city offers a never-ending source of inspiration for the creative mind.

Overall, the urban environment is a playground for the design guerilla, offering endless possibilities for creativity, resourcefulness, and innovation. By embracing the chaos and abundance of the city, the guerilla designer can create unique and impactful work that reflects the energy and diversity of their surroundings.



Figure 4. View of old, damaged chair found in old office space.



Figure 5. Detail of the lower construction of an old chair where colour is applied in order to redesign it.

Through ReTex, we aim to raise awareness about the environmental impact of textile production and the importance of reusing and redesigning materials to reduce waste and pollution. By transforming old denim jeans into new fabric and applying it to old furniture, we extend the life cycle of these items and promote sustainable practices in design and manufacturing. The project not only addresses the issue of waste and pollution in the textile industry, but also highlights the versatility and potential of denim as a material that can be repurposed in creative and innovative ways. By showcasing the potential for upcycling and reusing materials in the design process, we hope to inspire others to think critically about their consumption habits and consider the environmental impact of their choices.

Overall, ReTex stands as a testament to the power of design to create positive change and promote sustainability in everyday practices. By reimagining the potential of existing materials and transforming them into something new and innovative, we demonstrate the value of conscious design choices in fostering a more sustainable future. [7]

Phases of the experiment

The experiment of the workshop ReTex consists of 4 phases:

Phase 1: Supply of old pieces of jeans and chairs

During this phase, participants provided old pieces of denim and chairs that they worked on during the workshop. The chairs were thrown out by an office space. The denim was obtained from second-hand shops, by the participants.

Phase 2: Beginning of the workshop

The workshop begins with participants learning how to process the textile material using manual techniques. They prepared templates for the chairs' upholstery while restoring the construction elements of the chairs.

Phase 3: Applying the textile material to the chairs

Participants applied the textile material to the chairs, following the templates they have prepared.

Phase 4: Exhibition opening

The workshop concludes with an exhibition showcasing the final designs created by the participants. This allows them to showcase their creativity and the skills they have learned during the workshop.



Figure 6. Reuse of denim, new design: chair upholstery.



Figure 7. Denim trousers as a main pollutant in the textile industry was used in the workshop.

Conclusion

Guerilla furniture design often reflects a commitment to sustainability and social responsibility. By using recycled materials as denim and promoting DIY (do-it-yourself) culture, designers can reduce waste and empower individuals to create their own furniture solutions. This was the goal of the experiment, showing how even young designers can contribute to sustainability. [4] The analysis of design outcomes focused on several key criteria:

1. Creativity: The level of creativity exhibited in the workshop was assessed based on the uniqueness and originality of the concepts and ideas presented. Designs that demonstrated innovative thinking,

unconventional approaches using denim as main material, and fresh perspectives were considered highly creative. [5]

2. Originality: The extent to which the guerrilla designs strayed away from conventional norms and traditional design practices was examined to determine their originality. Designs that showcased a distinct style, voice, and identity were considered original and unique. [5]
3. Sustainability: The environmental impact and sustainability of the guerrilla designs were evaluated to determine their long-term viability and eco-friendliness. Designs that incorporated recycled materials, renewable resources, and environmentally-friendly practices were considered sustainable. [6]

Based on these criteria, the group catalog was curated to showcase a diverse range of guerrilla designs that were not only creative and original but also sustainable in their approach. The catalog serves as a testament to the participants' ability to think outside the box, push boundaries, and create impactful designs that challenge the status quo. [8]



Figure 8. Design outcomes from Retex

Bibliography

W. Holman (2015). How to Build Lean, Modern Furniture with Salvaged Materials. Storey Publishing.

Guerilla Architects (2023). The Performative Potential of Architecture. Interview. KoozArch. Published:11 Jan 2023. <https://koozarch.com/interviews/guerilla-architects-the-performative-potential-of-architecture>

BAUPALAST Residenz. (2023). A city-making-laboratory under self-construction.

- Reviewed: 11 Jan 2023. <https://www.guerillaarchitects.de/en/portfolio/baupalast-2/>
- Fiell, C., & Fiell, P. (2005). "Design of the 20th Century". Taschen.
- Friedel, R. (2012). "A Culture of Improvement: Technology and the Western Millennium". MIT Press.
- Hobsbawm, E. J. (2012). "The Age of Revolution: 1789-1848". Hachette UK.
- Reynolds, A. (2015). "Make: Electronics: Learning Through Discovery". Maker Media, Inc.
- Smith, H., & Latham, A. (Eds.). (2013). "DIY Citizenship: Critical Making and Social Media". MIT Press.

МЕТОДИКА
НА НАСТАВАТА



TEACHING
METHODOLOGY

APPLICATION OF STANDARDS-BASED ASSESSMENT FOR CRITICAL THINKING SKILLS DURING LANGUAGE ACQUISITION

Blagojka Zdravkovska-Adamova

South East European University, Republic of North Macedonia
b.zdravkovska@seeu.edu.mk

Suada A. Dzogovic

Haxhi Zeka University, Republic of Kosovo
suada.dzogovic@unhz.eu

Aleksandra P. Taneska

South East European University, Republic of North Macedonia
a.pandilovska@seeu.edu.mk

Abstract: Critical thinking, a fundamental cognitive process, is recognized as pivotal across various domains of human endeavor. Employers prioritize this competency due to its indispensable role in comprehending challenges, exploring opportunities, and making informed decisions within contemporary competitive environments. Consequently, this study employs a mixed-methods approach, combining qualitative and quantitative methodologies to underscore the necessity of integrating standards-based assessment methodologies to evaluate critical thinking skills within language acquisition. Emphasizing this imperative during curriculum design and implementation is crucial, necessitating delineating effective strategies to incentivize students to enhance these proficiencies. As seasoned educators, we recognize the profound significance and applicability of critical thinking across disciplines, hence integrating activities to foster diverse facets of critical thinking within our instructional frameworks. This paper presents the outcomes of analyzing standards-based assessments about critical thinking skills in the domain of the Macedonian language for professional purposes during the academic year 2022/2023 at the South East European University in the Republic of Macedonia. Mastery of these skills is imperative for students to grasp the conceptual underpinnings of their academic pursuits, thereby equipping them for their forthcoming professional endeavors. However, educators consistently grapple with students' deficiencies in these competencies, with fostering critical thinking emerging as a primary pedagogical challenge. Our research findings affirm a significant correlation that is heightened awareness among students regarding the significance of critical thinking correlates positively with increased dedication toward solving pertinent tasks conducive to advancing these cognitive abilities.

Keywords: *critical thinking skills; standards-based assessment; language acquisition; Macedonian language.*

INTRODUCTION

The concept of critical thinking¹ in the modern educational concept has a key and significant role in the teaching and learning process. It includes the expression of attitudes and perceptions that are formed through critical evaluation of information and different ways of expressing it, while a person who thinks critically can accept or agree with the ideas and attitudes of others. Critical thinking emerges prominently when a problem needs to be solved, so each person should be able to make decisions independently of others, employing essential critical thinking skills.

At the same time, it is important to emphasize that having one's point of view as part of critical thinking in no case means arrogance, humiliation, dominance, power, or a clash of views. On the contrary, it means having a reasoned personal position, which may differ from the perceptions of other people. "The core aspects of systems thinking are gaining a bigger picture (going up a level of abstraction) and appreciating other people's perspectives." (Chapman, 2004). According to Fisher (2011), critical thinking is a form of evaluative thought that incorporates both critique and creativity, focusing specifically on assessing the quality of reasoning or arguments that support a belief or a course of action.

Furthermore, critical thinking ranks at the top of the core competencies required by employers because they are necessary to understand challenges, explore opportunities, and make appropriate and precise decisions in a new competitive environment. It is an essential issue both in the educational process and in modern educational reforms. In this context, encouraging students to think critically is a key challenge for university professors. Mastering these skills helps students understand what they are learning, preparing them for their future professional work.

Above all, the starting point is paramount, with students grasping the importance of developing these skills that will enable them to properly analyze data, evaluate arguments, and draw appropriate conclusions. At the same time, the entire process of critical thinking implies the inclusion and application of thought processes for incorporating previous knowledge and experiences. Furthermore, students need to master these skills but also to ensure that they can use them in their assignments and projects during their studies, and further, during their employment, as a final goal. Therefore, our primary intention, especially emphasized in the curricula of the subjects we teach, is the acquired skills for students to apply in their further career path because: "developing critical thinking together with language skills activates study potential, refines key competencies for both study and job performance, and reflects the needs for modernization and optimizing teaching methods at the tertiary level" (Sieglová, 2017:189).

¹ Which according to Haber (2020) is "a type of thinking with characteristics distinct from general intelligence or intellectual virtues such as thoughtfulness and wisdom."

LITERATURE REVIEW

Defining the term critical thinking is complicated because it covers complex activities. On the other hand, there are numerous definitions and ways to measure critical thinking. This diversity can make it challenging for researchers and educators to agree on the essential elements of effective critical thinking, potentially hindering their ability to develop a cohesive theoretical framework for teaching these skills effectively (Dwyer et al., 2011).

It is our belief that the precise definition of this term is stated by Facione (2011) as follows: “we understand critical thinking to be a purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as an explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based” (p.26). Therefore, it is very important to stress that critical thinking allows the individual to deal with reality in a reasonable, mature, and independent way (Lipmann, 1991). In our opinion, critical thinking is a complex concept and the development of critical thinking skills is extremely important special attention should be paid to it during the lectures, especially to the development of the ability: (1) to analyze the information objectively and (2) to make a reasoned judgment.²

With regard to the concept of critical thinking within the educational process, critical thinking has long been considered an effective educational technique (Roberts-Cady, 2008). It is a term used by educators to describe those forms of learning, thinking, and analysis that go beyond memorization and simple reference to information and facts. As critical thinking revolves around intellectual abilities, its concept, and its stimulation should be well thought out in the educational process, especially during the studies when the person achieves the necessary intellectual maturity.

Furthermore, many authors state that effective teaching can significantly enhance students' capacity for critical thinking (Ellis, 2001; Yang & Chun, 2009). For that reason, it is a central concept in modern higher education reforms in which educational institutions are required to put more emphasis on critical thinking skills that, on the one hand, are used in all scientific fields, and on the other hand, students can apply them in all educational, professional and social aspects of their living, that is, they will enable students to successfully walk and progress in the modern world, and “a crucial goal of Higher Education is to support students in developing their ability to think critically.” (Horvath and Forte, 2011)

These 21st-century skills also improve an individual's flexibility which means that students who acquire them during the educational process will be able to think in a way that accepts different attitudes and opinions. In addition, they will also be able to quickly perceive the constant changes in all spheres of life, adapt to them, and be abreast of developments relevant to their field of research. This means that the concept of critical thinking does not imply unique knowledge,

² Our analysis of the development of critical thinking during the Covid-19 pandemic is presented in the paper “Development of critical thinking skills for Macedonian Language for Professional Purposes 2 during the online teaching period” published in 2020.

but much deeper and broader abilities through which the acquired knowledge will be analyzed, evaluated, understood, and connected with other cognizance. Thinking skills are seen as crucial for educated people to cope with a rapidly changing world.

Many educators and researchers argue that specific knowledge will not be as important to the workers and citizens of tomorrow as the ability to learn and make sense of new information. On the other hand, a lack of ability to think clearly, or what experts refer to as a “cognitive error” is a systematic deviation from logical, optimal, rational, reasonable thinking and behavior (Dobelli, 2013). This so-called error can be overcome through techniques that lead to the development of useful mental skills, and critical thinking has been determined as one of the most important cognitive skills.

At the same time, great attention should be paid to the students’ deficiencies concerning these skills, as well as to the appropriate approaches to overcome them. Namely, students face problems when they have to apply these skills in their assignments. On the other hand, professors are aware of the importance of critical thinking, but they are also aware of students’ weaknesses.

Digital skills and critical thinking skills are mandatory skills specified by EU member state employers that every student should acquire during their studies because, regardless of their professional field, they are crucial for effective and efficient work.

At the same time, students master digital skills faster, but university professors face significant problems when it comes to applying critical thinking skills. It is a serious matter that should be given a lot of attention during studies.

The importance of critical thinking stems from the fact that it is a general ability. However, it improves language and presentation skills to accurately and systematically present information and knowledge. In that direction, the language learning curricula should clearly define the critical thinking skills to which attention will be paid within the subject, the exercises through which it will be realized, as well as the evaluation method.

It is especially important to establish intellectual standards based on which this assessment will be conducted. They should be explicit, clear, and unambiguous not only for those who teach and assess but equally important to be understood by students. Evaluating these skills is an extremely important issue, and „students and teachers are important partners in the assessment process because teachers can help students to understand assessment and grading criteria and students can help teachers to create the most appropriate criteria according to their needs“ (Taneska & Zdravkovska-Adamova, 2018: 481). In this context we will mention the standards specified by Paul (1995) (Table 1):

Table 1. Intellectual standards that apply to thinking in every subject (Paul, 1995)

Thinking that is	Vs	Thinking that is
Clear	Vs	Unclear
Precise	vs	Imprecise
Specific	vs	Vague
Accurate	vs	Inaccurate
Relevant	vs	Irrelevant
Plausible	vs	Implausible
Consistent	vs	Inconsistent
Logical	vs	Illogical
Deep	vs	Superficial
Broad	vs	Narrow
Complete	vs	Incomplete
Significant	vs	Trivial
Adequate (for purpose)	vs	Inadequate
Fair	vs	Biased or One-Sided

Previous studies related to the present study are those from Paul and Elder's conducted in 2008. This guide provides a strong framework for integrating critical thinking into language acquisition. Through the application of these elements according to intellectual standards, educators can design curricula and activities that not only teach language but also develop essential critical thinking skills. This approach ensures that students become proficient in the language and enable them for effective and logical communication.

Furthermore, Ennis, who is a prominent figure in the field of critical thinking, (1993) in his paper explored different methodologies for evaluating critical thinking skills. His work is very important because it highlights the significance of integrating critical thinking assessments into educational curricula to ensure that students develop the ability to analyze, evaluate, and create logical arguments across disciplines, including language acquisition. Based on his recommendations, educators can design language acquisition curricula that not only teach linguistic proficiency but also develop students' abilities to think critically. This integrated approach ensures that language learners are prepared to use their language skills effectively in real-world contexts, where critical thinking is essential.

RESEARCH METHODOLOGY

The present study employs a mixed-methods approach, integrating both qualitative and quantitative methodologies, to comprehensively assess the critical thinking proficiencies of students at the South East European University during the academic year 2022/2023. The Macedonian language is a curriculum requirement for all students whose Macedonian is not their native language.

Participants

The study involved a cohort of students enrolled in the Macedonian Language for Professional Purposes (MLPP) course. The cohort comprised 75 students, with 49 students from Skopje and 26 students from Tetovo. The student population was

diverse, primarily consisting of Albanian nationality (approximately 90%), with the remainder including Turks, Bosnians, and other ethnic groups. Students attend two classes per week, ensuring regular and consistent language practice. This structure facilitated continuous learning and allowed students to progressively build their language skills. The course spanned the first two semesters of the students' studies, integrating language learning into the early stages of their academic journey.

Instruments

Quantitative data were obtained through a structured survey administered to the participants of this research. This quantitative methodology facilitated the collection of numerical data concerning students' performance in predefined critical thinking exercises, enabling subsequent statistical analysis and representation of the acquired results. The second instrument was a meticulous examinations and descriptions of the critical thinking tasks delineated within the MLPP curriculum. This qualitative approach entailed systematic documentation and analysis of students' responses to the assigned tasks, allowing for a nuanced understanding of the cognitive processes and reasoning strategies employed by the participants.

Procedure

The amalgamation of both quantitative and qualitative methodologies facilitated a comprehensive exploration of the multifaceted nature of critical thinking among MLPP students. While the quantitative component provided numerical insights into the prevalence and distribution of critical thinking skills within the cohort, the qualitative component offered in-depth insights into the qualitative aspects of students' critical thinking abilities, including the rationale behind their responses and the effectiveness of instructional interventions. This hybrid methodological approach not only facilitated a thorough examination of critical thinking skills among MLPP students but also ensured the convergence and cross-validation of findings, thereby enhancing the validity and reliability of the study outcomes.

It should be emphasized that in this paper we aimed to cover and describe 4 different types of critical thinking that are useful to them during the period of language acquisition, based on the stated evaluation standards. Namely, we worked according to the following procedure:

- In the curriculum for MLPP, for each different critical thinking skill, an appropriate activity and criteria for its evaluation are specified. During the evaluation of the activities, out of a total of 10%, half, that is, 5%, was for exactly determined evaluation intellectual standards from Table 1. Additionally, students were informed about which standards would be pivotal for each respective task.
- Particular attention was paid to giving students clear instructions for each task separately, through explanations on Google Classroom. A deadline of 1 week was set for the completion of the activity. Exercises that were sent after the deadline were not taken into consideration.

RESULTS

The curriculum for the subject Macedonian language for professional purposes clearly shows the activities that will be used to develop the different types of critical thinking – analysis, application of established standards, access to information, and logical reasoning – as well as the way of evaluating these skills based on the mentioned standards.

Analysis is one of the key skills for developing critical thinking. To improve analysis skills, it was very important for students to get clear directions and instructions, but also to become aware of their importance.

The activity for the development of this skill is related to the enrichment of the professional vocabulary. Namely, the students from each faculty were shown an appropriate law on the Macedonian language from which they will individually have to choose professional words through a common shared dictionary (Google Sheets).

Enriching the personal and professional vocabulary (Macedonian–Albanian) is one of the objectives of the subject specified in the curriculum. We were aware of the challenges we would face with this activity, knowing that the first thing to emphasize to students is that a rich professional vocabulary will greatly facilitate communication throughout their future careers. With that, we wanted to direct the students not to use the words they already know but to direct their attention to the possibility of finding, adopting, and applying new professional terms in a language context.

What we could notice is that they easily found a translation of the vocabulary, using, above all, online dictionaries. However, a serious obstacle was the ambiguity of the words, the ability to find a suitable translation depending on the text, and especially the skill to use the term in a self-created example and at the same time take into account the language context.

In terms of evaluation, out of a possible 10%, half of the percentages referred to students' analysis skills based on the following assessment standards (from Table 1): adequate analysis, broad choice of words, and precise determination of the meaning of professional terminology. The other 5% was about the appropriate application of the words in a given context through the use of a measurable instrument. "Students arrive in the classroom with varied educational backgrounds in terms of language proficiency" (Taneska & Zdravkovska-Adamova, 2018: 481).

Considering that for this task the students themselves selected the professional vocabulary based on their previous knowledge, the different levels of proficiency did not affect the total number of percentages they received for the specific task. Analyzing student performance on the Activity, Selection of appropriate professional terminology (Table 2), we can conclude that out of a total of 75 students who followed the MLPP course³, 10 students (13%) did not complete the assignment. Other students performed solid analysis as a critical thinking skill. An equal number of students (18) received 5% and 4% each, which represents almost half of the total number of registered students for the subject (48%). 20 students

³ For each critical thinking skill we have produced charts. However, since the scope of the paper is limited, we only give a presentation of the data.

(27%) received 3% for the assignment. 9 students showed poorer results, that is, 6 (8%) students got 2%, and 3 (4%) students got 1%.

We can conclude that the students understood the importance of enriching their professional vocabulary and demonstrated good analytical skills. We believe that the poorer results of 12% of students are due to insufficient motivation to complete the task in its entirety, and not to weakness in terms of critical analysis skills.

Table 2. Analysis as a critical thinking skill

Critical thinking skill: ANALYSIS Assessment standards: ADEQUATE (FOR PURPOSE), BROAD, PRECISE THINKING Activity: SELECTION OF APPROPRIATE PROFESSIONAL TERMINOLOGY
--

The ability to apply established personal, professional, and social standards and criteria reflects the ability of students to present information in the best possible way. The development of this skill was followed by an extremely important activity: formulating and answering questions for a job interview (entry and exit interview) for a suitable profession from the students' professional sphere.

Before the interview procedure, links were shared on the Google Classroom platform to help students understand the importance of a job interview and prepare appropriate questions and answers. We have analyzed the important steps for successful communication, in terms of language expression, gestures, physical appearance, ability to self-control, i.e. everything that can be useful.

For this activity, students could get 10%, that is, 5% for the following standards listed in Table 1: specific, clear, and significant thinking. The other 5% were about intonation, gesticulation, facial expressions, and physical appearance.

The job interview was the last activity in a series of tasks related to the student's future professional activities. The first task was analyzing, structuring, and designing a job advertisement, then filling out a job application and job description.

Since none of the students had been interviewed before, they showed great interest in this activity and singled it out as extremely important.

Analyzing student performance on the Activity, Job Interview, (Table 3), we can conclude that 70 students have completed this task, that is, they participated in the job interview simulation, and only 5 students (7%) did not show interest. In general, they were well prepared (using the published materials on Google Classroom). In terms of evaluation, 24 students (32%) received 5%, 23 students (31%) received 4%, and 15 students (20%) received 3%. The lower results (7 students got 2% and 1 student was evaluated with 1%) are the result of the fact that they did not do any previous preparation. In our opinion, if the importance of the specific task and the importance of the relevant skill are clearly explained to the students, they make a great effort to complete it.

Table 3. Application of established standards as critical thinking skill

Critical thinking skill: APPLICATION OF ESTABLISHED STANDARDS Assessment standards: SPECIFIC, CLEAR, SIGNIFICANT THINKING Activity: JOB INTERVIEW
--

In the modern world, access to information is readily available. What is especially important is to assess the credibility of the source. That is, the search for facts and knowledge should be realized by identifying relevant grounds. In that direction, the students were asked to present the received objective, subjective, and contemporary information through an oral presentation lasting 5 to 7 minutes. Each student presented with a PowerPoint the institution in which they would like to work in the future and stated the reasons for this. In that direction, we want to emphasize that the students showed excellent skills not only in terms of accessing information but also in terms of evaluating the reliability of data, their relevance, the selection of different sources, and in terms of the ability to present the acquired knowledge and digital skills.

The evaluation of the oral presentation was based on several aspects that were previously explained by the professors through a post on Google Classroom. One of those aspects, for which students could get 5%, related to the skills of presenting accurate, deep, and relevant thinking.

Analyzing student performance on the Activity, Presentation of an Institution, (Table 4), we can immediately notice is that for this task there are more students (12 students, ie 16%), compared to the other tasks, who did not send it and did not present it because they should have devoted more time and read different sources. However, the common view of the professors is that those who completed it showed amazing results both in terms of digital skills, but also in terms of skills to access information. Regarding the evaluation of accurate, deep, relevant thinking, 22 students (29%) were evaluated with 5%, 18 students (24%) with 4%, and 14 students (19%) with 3%. The weaker results (8 students got 2% and 1 student got 1%) are mainly the result of the students having consulted a limited number of sources.

Table 4. Access to information as a critical thinking skill

Critical thinking skill: ACCESS TO INFORMATION Assessment standards: ACCURATE, DEEP, RELEVANT THINKING Activity: PRESENTATION OF AN INSTITUTION
--

The development of critical thinking through mastering the skill of logical reasoning was in the direction of establishing correlations and conclusions that are supported or determined by data in the form of a Debate (Table 5) about the criteria for successful professional communication.

Namely, during week 11, the students were given 8 generally accepted rules for holding an effective meeting. Their task was to pick out and arrange the three most important rules and give their explanation. They were asked to analyze Internet sources, provide links, and list at least two more rules for a successful meeting. Through the well-executed additional exercise, they confirmed our opinion that they possess good digital skills for searching the appropriate topic in the Macedonian language.

They received a maximum of 5% for their digital search skills, and 5% for their logical, complete, and consistent thinking. The results clearly show that the students showed the greatest interest in debate (only 2 students, ie 3% did not participate) and the best results. Even 2/3 of the students showed excellent results, i.e. 31 students (41%) received 5% and 21 students (28%) received 4%. Furthermore, 15 students (20%) were rated 3%, and 6 students (8%) were rated 2%. Students demonstrated excellent skills for logical reasoning as their views were supported by strong and clear opinions, and this was confirmed by creating a meeting agenda.

Table 5. Logical reasoning as a critical thinking skill

Critical thinking skill:
LOGICAL REASONING
Assessment standards:
LOGICAL, COMPLETE, CONSISTENT THINKING
Activity:
DEBATE

All in all, as it can be seen from the tables above, this evaluation is based on the predefined standards, ensuring that students' progress is measured accurately and objectively. Through this comprehensive approach, the curriculum aims to equip students with the critical thinking abilities necessary for their professional success.

CONCLUSION

This paper aimed to explore the application of standard assessments of critical thinking skills at a University level of education. Critical thinking stands as the paramount educational attainment towards which students should aspire upon the culmination of their studies. In this vein, we contend that its cultivation warrants meticulous attention throughout the educational trajectory, encompassing a spectrum of critical perspectives fostered through deliberate and contextually appropriate methodologies and activities.

The findings derived from our research unequivocally underscore the imperative of clearly elucidating the significance of critical thought to students, buttressed by empirical evidence. Such clarity ensures their earnest engagement in activities conducive to the refinement of these cognitive faculties. Central to this endeavor is the cultivation of a workforce responsive to the exigencies of the contemporary labor market. Individuals endowed with adept critical thinking skills are poised to exert a profoundly positive influence on professional endeavors, irrespective of the disciplinary domain.

The empirical results of our research confirm that students understood the importance of enriching professional vocabulary and demonstrated solid analytical skills. Similarly, Qian's study (2002) examined the effects of vocabulary instruction on students' critical thinking skills. The results demonstrated that students who received structured vocabulary lessons exhibited improved critical thinking and analytical abilities. The study concluded that vocabulary development is essential for cultivating higher-order thinking skills.

Although none of the students have had a job interview before, they possess excellent skills in terms of application of established standards. It is safe to emphasize that this is the result of the clear guidelines and the appropriate materials published on Google Classroom, but also the result of the student's motivation to improve language skills that are exceptional for their future careers.

Considering that the characteristic of the generations of the 21st century is the ability to acquire digital skills quickly, we did not doubt their skills to easily access all information. However, students should be able to find the relevant information themselves and thus become more autonomous learners. The same conclusion was provided by Bruce's research (2004) who investigates how information literacy contributes to autonomous learning. The study reveals the importance of information literacy education in helping students develop the skills needed to independently find, evaluate, and use information, thus promoting greater autonomy in their learning processes.

The meeting agenda created by the students validates their logical reasoning skills. Concerning all the mentioned skills, it is generally that students should be motivated to cooperate in terms of improving their critical thinking skills and it is imperative that they also receive appropriate guidance and relevant materials.

Concurrently, the evaluation of these skills assumes paramount importance, underscoring the collaborative partnership between students and educators. Teachers assume a pivotal role in explicating assessment and grading criteria to students, while the latter contribute to the formulation of criteria tailored to their specific learning contexts. This symbiotic relationship is integral to the evaluative process, within both the educational milieu and ongoing pedagogical reforms.

References

- Bruce, C. (2004). *Information literacy as a catalyst for educational change: A background paper*. UNESCO.
- Chapman, J. (2004). *System Failure: Why governments must learn to think differently*. London, Demos.

- Dobelli, R. (2013). *The Art of Thinking* (1st ed.). HarperCollins.
- Dwyer, C., Hogan, M., & Stewart, I. (2011). The promotion of critical thinking skills through argument mapping. In C. P. Horvath & J. M. Forte (Eds.), *Critical thinking* (pp. 97-122). Nova Science Publisher.
- Dzogovic, S. A., & Bajrami, V. (2023). *Qualitative Research Methods in Science and Higher Education*. Human Research in Rehabilitation, 13(1), 156-166.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. In *Teaching for Higher Order Thinking*, 32(3), 179-186.
- Ellis, T. J. (2001). Multimedia enhanced educational products as a tool to promote critical thinking in adult students. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 10(3), 107-124.
- Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment. Retrieved from www.insightassessment.com
- Fisher, A. (2011). *Critical Thinking: An Introduction (second edition)*. Cambridge University Press.
- Haber, J. (2020). *Critical Thinking*. The MIT Press Essential Knowledge Series.
- Horvath, C. P., & Forte, J. M. (Eds.). (2011). *Critical thinking*. Nova Science Publishers.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Paul, R. (1995). The four domains of critical thinking. In J. Willsen & A. J. A. Binker (Eds.), *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world* (pp. 123-132). Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. The Foundation for Critical Thinking. Retrieved June 01, 2024, from <https://www.criticalthinking.org>
- Roberts-Cady, S. (2008). The role of critical thinking in academic dishonesty policies. *International Journal for Educational Integrity*, 4(2), 60-66.
- Sieglová, D. (2017). Critical thinking for language learning and teaching: Methods for the 21st century. *Proceedings of the Cross-Cultural Business Conference 2017*. University of Applied Sciences Upper Austria, School of Management, Campus Steyr. https://www.researchgate.net/publication/315697174_Critical_Thinking_for_Language_Learning_and_Teaching_Methods_for_the_21st_Century
- Taneska, P. A., & Zdravkovska-Adamova, B. (2018). Creating syllabus and developing grading criteria for Macedonian language for professional purposes at SEEU according to needs based analysis. *Journal of Teaching and Education*.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513-536.
- Yang, S. C., & Chun, T. (2009). Experimental study of teaching critical thinking in civic education in Taiwanese junior high school. *British Journal of Educational Psychology*.
- Zdravkovska-Adamova, B., & Taneska, P. A. (2020). Development of critical thinking skills for Macedonian language for professional purposes 2 during the online teaching period. *SEEU Review*, 15(1), Challenges and Perspectives of COVID-19.

GLI ASPETTI GRAMMATICALI NEI MANUALI DI ITALIANO LS, LIVELLO B1 IN USO NELLE SCUOLE SUPERIORI NELLA MACEDONIA DEL NORD

Branka Grivčevska

Università “Ss Cirillo e Metodij” di Skopje, Repubblica di Macedonia del Nord
branka.grivcevska@ff.ukim.edu.mk

Abstract: Il nostro contributo si pone l'obiettivo di analizzare gli aspetti grammaticali presenti nei manuali d'italiano LS *Spazio Italia3* di Mimma Flavia Diaco e Maria Gloria Tommasini, della casa editrice Loescher e *Ragazzi in rete* di Marco Mezzadri e Paolo E. Balboni di Guerra edizioni, entrambi corrispondenti al livello B1 e in uso nelle scuole superiori nella Macedonia del Nord, dove l'italiano si studia come seconda lingua straniera.

Nel presente lavoro si cercherà di rispondere alle seguenti domande: (a) Qual è l'approccio adottato dagli autori? (b) Qual è la tipologia di attività ed esercizi proposti? (d) In che misura gli elementi inclusi nel programma dei manuali corrispondono alla lista dei descrittori grammaticali del livello B1 del QCER?

Parole chiave: *grammatica, metalinguistica, manuale d'italiano LS, approccio, tecnica didattica, QCER, programmi.*

Grammatica e metalinguistica

Sulla nozione di Grammatica esiste una vasta letteratura a seconda del rilievo che essa assume. Se analizziamo alcune delle accezioni più ricorrenti del termine *Grammatica* contenute nei Dizionari di lingua italiana, nei Dizionari di linguistica, nel Dizionario di Glottodidattica di Paolo Balboni, ci rendiamo conto della vaghezza e della polisemia che si attribuisce al termine grammatica. Il suo significato oscilla da definizioni restrittive e parziali ad accezioni molto ampie, fino a quelle usate per descrivere tipi di sistemi anche non linguistici, ossia lontani dalle strutture formali di una lingua; si parla infatti della grammatica dell'arte o grammatica della musica, della pittura (l'insieme delle regole basilari di una scienza, di una disciplina, di un'arte: *la grammatica della pittura*). Nei materiali didattici per l'insegnamento di L2 la Grammatica viene definita come “fonologia, morfologia e sintassi di una lingua” (Ciliberti, 2013).

Balboni nel suo “Dizionario di glottodidattica” definisce la grammatica quale sistema di regole, intese come meccanismi di funzionamento di una lingua. Tradizionalmente “grammatica”, al singolare, comprendeva l'intero complesso di regole di una lingua, mentre oggi si preferisce usare “grammatiche” al plurale,

precisando di volta in volta l'ambito: grammatica fonologica, grafemica, testuale, sociolinguistica, e così via per tutte le componenti che costituiscono la competenza comunicativa (Balboni, 1999, p. 48).

In questa sede abbiamo adottato la definizione del termine *grammatica* dal Dizionario di linguistica di Dubois, J. Et al., della casa editrice Zanichelli:

“La descrizione completa di una lingua, cioè dei suoi principi di organizzazione. In questo caso la grammatica comprende diverse parti: una fonologia (studio dei fonemi e delle loro regole di combinazione), una sintassi (regole di combinazione dei morfemi e dei sintagmi), una lessicologia (studio del lessico) e una semantica (studio dei significati dei morfemi e delle loro combinazioni (Dubois et al., 1993, p. 140).”

Ciò detto, ci si pone la domanda se la grammatica sia metalinguistica, se siano un tutt'uno o si tratti di concetti diversi.

Per metalinguistica si intende la funzione metalinguistica ossia “una delle funzioni fondamentali del linguaggio, consistente nell'analisi e nella descrizione del linguaggio stesso assunto come oggetto”.¹ Il Dizionario di lingua italiana della Zanichelli non registra la voce metalinguistica.

Balboni dà un'ulteriore spiegazione al termine competenza metalinguistica quale “capacità di descrivere i meccanismi di funzionamento della lingua. È un aspetto della metacompetenza e rimanda all'usage di Widdowson e al movimento di *Language awareness*” (Balboni, 1999, p. 64). La competenza metalinguistica rientra nella competenza comunicativa e si realizza in atti comunicativi quali chiedere e dire come si dice una parola o come si chiama un oggetto in lingua straniera, chiedere di ripetere, chiedere una spiegazione lessicale; nell'insegnamento delle lingue la competenza metalinguistica è essenziale per facilitare il compito e richiede l'uso di una terminologia specialistica (“nome”, “aggettivo”, “soggetto”, ecc.) (Balboni, 1999, p. 48).

Il manuale *Spazio Italia3* Livello B1

Per poter fare un'analisi adeguata dei manuali in questione ci si è serviti della scheda di analisi dei manuali didattici L2 proposta da Velasquez, Faone e Nuzzo (2017, p. 65).

Il manuale *Spazio Italia3* rappresenta un nuovo corso di italiano per stranieri della casa editrice torinese Loescher a cura di Mimma Flavia Diaco e Maria Gloria Tommasini, uscito nel 2018. È finalizzato all'apprendimento della lingua italiana sia come L2 sia come LS. Il corso è rivolto a stranieri adulti e giovani adulti, anche di madrelingua tipologicamente distante dall'italiano. Ha un'impostazione finalizzata allo sviluppo della competenza comunicativa per agire in contesti diversi: la lingua parlata è al centro dello studio, ma non vengono trascurate le abilità di comprensione e di produzione scritta. Il manuale è dotato di semplici tabelle riepilogative che aiutano lo studente a capire le regole grammaticali. È possibile consultare il corso anche in formato digitale con la possibilità di avere un libro interattivo per ogni studente. In più ci sono 100 esercizi interattivi extra

¹ <https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=metalinguistico>

per ogni livello, un glossario, narrative graduate e dei video autentici per un esempio reale della lingua d'uso. Si tratta di un approccio pragmatico, facile e incoraggiante per comunicare da subito e imparare divertendosi.

Il corso è strutturato in 4 livelli/volumi corrispettivi ai 4 livelli A1, A2, B1 e B2.

Ogni livello propone:

- un manuale e due test redatti sui modelli degli enti certificatori che permettono agli studenti di prendere consapevolezza del loro apprendimento linguistico, collocati dopo le unità 4 e 8,
- un eserciziario che corrisponde all'impostazione del manuale e costituisce un ampliamento rispetto al manuale, e propone ulteriori attività di comprensione e produzione scritta e orale, nuovi esercizi/attività grammaticali e lessicali.

Il fatto curioso è che ogni unità presenta:

- un portfolio con il quale gli studenti possono documentare i propri progressi;
- un glossario in ordine alfabetico situato alla fine dell'eserciziario che presenta il lessico di ciascuna unità con la traduzione in lingua inglese;
- le tracce audio del corso e video autentici con relative attività on-line rintracciabili sul sito della casa editrice;
- il CD per l'insegnante con le tracce audio del manuale;
- il DVD ROM e il Libro LIM e un'ampia offerta di materiali extra per sviluppare ulteriormente le abilità di comprensione e produzione scritta e orale;
- la guida per l'insegnante costituita da un'introduzione all'opera, da un'accurata descrizione di ciascuna attività e dalle relative chiavi.

Il manuale in questione "*Spazio Italia3*" corrispondente al livello B1 in base ai descrittori del QCER. È pensato per apprendenti di livello intermedio, si pone l'obiettivo di raggiungere il grado di comunicazione funzionale alla comprensione dei messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari e alla produzione di testi semplici e coerenti. Il testo è strutturato in 8 unità didattiche. Ciascuna unità didattica è suddivisa in tre sezioni: vivere una lingua, sapere la lingua e civiltà.

La scansione di ogni unità didattica imita un determinato modello operativo, in base al quale sono modulati e disposti i materiali e i contenuti linguistici selezionati. L'iter che viene seguito muove sempre da un avvicinamento visivo e lessicale all'argomento dell'unità e si concretizza in un'attività di abbinamento/matching, il presupposto di domande-stimolo utili ad accrescere la motivazione degli apprendenti, introducendoli al focus tematico. In questo modo inizia la sezione **Vivere la lingua**, gli obiettivi dell'apprendimento, esplicitati e indicizzati si trovano nell'intestazione della pagina iniziale dell'unità, gli obiettivi vengono affidati a ogni fase del lavoro. Si potrebbe dire che esistono certe costanti che riguardano questa fase dell'unità (o questo step-termine utilizzato dagli autori) quali il ricorso alle immagini che servono come supporto a un dato linguistico, la

preferenza dell'input orale e un lavoro sul testo articolato in differenti tipologie di attività che servono ad analizzare a fondo le risorse. Il materiale linguistico presentato viene sistematizzato e ulteriormente proposto per delle analisi nella sezione successiva, ossia **Sapere la lingua**, in cui si riflette sulla corretta pronuncia e grafia. Il bagaglio del materiale appreso, sia di strutture metalinguistiche, sia lessicali, viene consolidato nelle attività di comprensione e produzione scritta e orale. Nella sezione **Civiltà** si fa un confronto interculturale. Il video offre la possibilità per ulteriori riflessioni culturali e permette una totale immersione nella realtà italiana.

Il Manuale *Ragazzi in rete* B1

Il secondo manuale oggetto della nostra analisi è *Ragazzi in rete*, livello B1 di Marco Mezzadri e Paolo E. Balboni della casa editrice Guerra edizioni del 2015. Il manuale è suddiviso in 3 volumi in base al QCER, rispettivamente A1, A2 e B1. Ciascun volume dispone di libro dello studente, guida per l'insegnante, CD audio e materiali sul sito web. Ogni volume è composto da 8 Percorsi (corrispondenti a Unità didattiche) che a sua volta sono suddivisi in 3 Unità di apprendimento denominate Lezioni, una parte dedicata alla civiltà, un progetto, un test di autovalutazione e una sezione di revisione e ampliamento.

In appendice a ogni volume sono collocati:

- una sintesi grammaticale
- una sezione “giochi di ruolo”
- una sezione di fonologia intitolata “giochiamo con i suoni” e
- il glossario dei termini usati.

Il sito web offre materiali aggiuntivi scaricabili, compresi gli audio in formato MP3, attività e progetti da svolgere in rete e in più informazioni e collegamenti per l'apprendimento dell'italiano. Il manuale propone una metodologia di gradualità dei sillabi sviluppati, struttura particolare dei percorsi e un maggiore controllo del lessico e delle strutture proposte. Ogni Unità di apprendimento è articolata in globalità, analisi e sintesi. Le tre Unità di apprendimento che trattano argomenti simili costituiscono un Percorso, che si conclude con una parte di civiltà che serve da rinforzo alla sintesi, un test di autovalutazione e una parte dedicata alla revisione e ampliamento. Questo modello operativo si propone come più efficace e facile sia per l'insegnante sia per l'apprendente. Il volume si presenta come un manuale che si basa sull'approccio induttivo. La grammatica viene scoperta dallo studente sotto la guida dell'insegnante, e questo fatto non si limita solo alla grammatica, ma si estende anche per gli altri ambiti, quali il lessico, la cultura ecc. Lo studente è costantemente sollecitato ad attivare le sue preconcoscenze e rimane costantemente coinvolto e motivato a formulare delle ipotesi, favorendo anche la collaborazione soprattutto nella parte del Percorso intitolata progetti. In questa sezione viene stimolata la scoperta induttiva e una rielaborazione più spontanea degli input attraverso l'applicazione di tecniche e strategie collaborative.

Ragazzi in rete è organizzato secondo i tre principi/tre capisaldi del QCER, sapere una lingua significa “saper fare” in quella lingua, “saper fare” con una

lingua significa lavorare su un sillabo complesso in cui tutti gli elementi sono uniti in un monosillabo e che la competenza comunicativa va graduata in una serie di livelli successivi sulla base del “saper fare”. Il manuale dispone di un’enorme quantità di materiali audio registrati nelle diverse varietà regionali italiane. Si addotta l’apprendimento a spirale, ci si torna più volte a vari contenuti e ciò che è stato studiato in precedenza viene ripreso e approfondito.

Livello B1, QCER, Competenze linguistiche

Come già accennato prima, entrambi i manuali corrispondono al livello B1 del QCER, il Quadro Comune Europeo di Riferimento (Consiglio d’Europa 2002).

La scala globale elaborata dal Consiglio d’Europa nel 2002 definisce i livelli comuni di riferimento e stabilisce un apprendente di livello intermedio B1:

“È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente a scuola. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.” (Consiglio d’Europa, 2002, p. 39).

Le competenze linguistiche previste dal QCER per il livello in questione sono:

- La correttezza grammaticale - Comunica con ragionevole correttezza in contesti familiari; la padronanza grammaticale è generalmente buona anche se si nota l’influenza della lingua madre. Nonostante tutti gli errori, ciò che cerca di esprimere è chiaro. Usa in modo ragionevolmente corretto un repertorio di formule di routine e strutture d’uso frequente, relative alle situazioni più prevedibili.
- Padronanza fonologica - La pronuncia è chiaramente comprensibile, anche se è evidente a tratti l’accento straniero e vi possono occasionalmente essere errori.
- La padronanza ortografica - È in grado di stendere un testo scritto che rispetti standard convenzionali di impaginazione e strutturazione in paragrafi. Ortografia e punteggiatura sono ragionevolmente corrette, ma possono presentare tracce dell’influenza della lingua madre. (Consiglio d’Europa, 2002, p. 32).

Analisi degli aspetti grammaticali nei manuali d’italiano

Siccome la lista delle strutture grammaticali stabilite dai descrittori del QCER è molto lunga, abbiamo deciso di presentare soltanto gli elementi facenti parte della lista e inclusi nei manuali oggetto della nostra ricerca.

Partendo dalla categoria dei NOMI, tutti gli elementi previsti dalla sopramenzionata lista dei descrittori QCER sono inclusi nei manuali. Tuttavia è

da mettere in evidenza due aspetti che li differenziano: il primo sta nel fatto che il manuale *Spazio Italia3* non si limita alla sola categoria dei *nomi sovrabbondanti*, ma ricopre anche i nomi *invariabili, difettivi e indipendenti*, il che non vale per *Ragazzi in rete*. Sempre nella categoria dei nomi, i descrittori QCER presentano parzialmente i *nomi alterati*, solo i suffissi per formare i *diminutivi e gli accrescitivi*, mentre il manuale *Spazio Italia3* ne fa una panoramica completa. *Ragazzi in rete* si mostra più ridotto, presenta solo un suffisso per ciascuna categoria, e oltre ai diminutivi e accrescitivi introduce anche i peggiorativi.

La categoria dei PRONOMI – Il manuale *Spazio Italia3* omette l'utilizzo dei pronomi nei tempi composti, sia pronomi personali atoni complemento diretto e indiretto, sia i pronomi doppi. Visto che i pronomi personali complemento diretto e indiretto e il loro uso con i tempi composti sono già elaborati e presenti nel volume A2 del manuale *Ragazzi in rete*, nel volume B1 sono presentati in forma di ripasso e per questo motivo si presentano solo pochissimi esempi senza spiegazioni aggiuntive. Un momento di perplessità ha suscitato in noi il fatto che i pronomi doppi sono presentati nel Percorso numero 4 e solo nel Percorso 5 sono elaborati i pronomi atoni e la loro posizione proclitica ed enclitica con i verbi modali con il condizionale semplice, allargato poi a tutti i tempi semplici. Il manuale *Spazio Italia3* presenta l'intero gruppo dei verbi pronominali *farcela, sentirsela, andarsene, starsene e avercela*, mentre la lista dei descrittori QCER si limita solo al verbo *avercela*. Questo gruppo è completamente assente nel manuale *Ragazzi in rete* B1, ad eccezione del verbo *farcela*. La forma verbale *avercela* è presente nel volume A2 del manuale *Ragazzi in rete*. Per quanto riguarda l'uso partitivo della particella pronominale *ne* e l'uso della particella pronominale *ci* con i verbi pronominali *volerci, metterci, sentirci, vederci*, previsti dai descrittori QCER, questi non sono inclusi nel sillabo del manuale *Spazio Italia 3*, e nel manuale *Ragazzi in rete* B1 sono presenti solo esempi con i verbi *volerci e metterci*. Al contrario il manuale *Spazio Italia3* introduce i pronomi *ciò e quello*, omessi nella lista descrittori QCER. *Ragazzi in rete* B1 propone l'uso della particella pronominale *ne* con valore partitivo e oltre al pronome relativo *cui* presenta anche il pronome *che*. Quanto agli AGGETTIVI, nel manuale *Spazio Italia 3* il paragone è completamente assente, si fa solo accenno alle forme organiche *meglio e peggio*. Comunque, si dedica maggior spazio alla *posizione degli aggettivi* - non incluso nella lista descrittori QCER. Sono poi omesse le categorie degli *aggettivi indefiniti, aggettivi numerali ordinali*. Il *Ragazzi in rete* B1 copre più contenuti di questa categoria, iniziando dall'uso di *bello e buono* in posizione pronominale, degli aggettivi alterati diminutivi a suffisso *-ino* e dagli aggettivi indefiniti solo l'aggettivo *nessuno* allargando questo gruppo con altri indefiniti che potrebbero svolgere la funzione sia di aggettivi che di pronomi: *poco, qualche, alcuni, un po', niente, nulla, ognuno, qualcosa e qualcuno*. Parlando del paragone, si registra l'omissione totale del *comparativo di uguaglianza e degli aggettivi numerali ordinali*. Stando agli ARTICOLI il manuale *Spazio Italia 3* non segue alla lettera tutte le situazioni previste dai descrittori QCER: manca l'uso degli articoli con espressioni di tempo, con le piccole isole, l'uso dell'articolo partitivo, ecc. Nel manuale *Ragazzi in rete* B1 questa categoria grammaticale è presentata a spirale,

si inizia con un ripasso delle cose studiate in precedenza per continuare con approfondimento e presentazione degli aspetti nuovi. Non si sofferma al diverso uso dell'articolo o dei casi in cui l'articolo va ommesso se non un breve accenno all'uso dell'articolo con i nomi di famiglia. Per quanto riguarda la categoria dei VERBI e dei tempi e modi verbali, possiamo sostenere che si tratti della categoria maggiormente elaborata. Entrambi i manuali comprendono il ripasso del passato prossimo dei verbi regolari e irregolari. L'uso del passato prossimo con i verbi riflessivi, presente nel manuale *Spazio Italia3*, è ommesso dal manuale *Ragazzi in rete* B1, ma si tratta di contenuto già presente nel volume A2. Lo stesso manuale non prende in considerazione e non elabora i casi di verbi che possono fungere sia da transitivi che da intransitivi e il loro uso nel passato prossimo. Consideriamo che sia fondamentale dedicare maggior tempo alla spiegazione e alla messa in pratica di questi argomenti, visto che il passato prossimo è il primo tempo composto che si apprende e in più le regole sono applicabili a tutti gli altri tempi composti. La lista dei descrittori QCER non prevede esplicitamente il paragone tra l'uso del *passato prossimo* vs *imperfetto*, ma essendo due tempi verbali inclusi nel programma risulta più che ovvio coprire anche quella parte. *Spazio Italia 3* ne dedica una buona parte. Per il *Ragazzi in rete* B1 l'*imperfetto* si presenta a spirale, visto che si tratta di elemento presente nel volume A2, si richiama tutto ciò studiato in precedenza. Il *trapassato prossimo* è completamente ommesso nel manuale *Ragazzi in rete* B1. Quanto al *futuro*, *Spazio Italia3* presenta il futuro semplice, il futuro anteriore con i loro valori temporali e modali, mentre *Ragazzi in rete* B1 fa richiamo al futuro semplice solo per analogia per la formazione delle forme verbali del *condizionale semplice*. Il manuale *Spazio Italia3* oltre al condizionale semplice presenta anche il *condizionale composto*, ommesso dalla lista descrittori QCER. Un fatto per cui siamo rimasti perplessi è la motivazione degli autori di far precedere il condizionale al futuro. Il manuale *Ragazzi in rete* B1 conclude il suo panorama grammaticale con la *forma impersonale con si/uno e loro/tu*, con il *gerundio* e i diversi valori che esso può assumere e il costrutto *stare al futuro + gerundio* per fare ipotesi. Gli ultimi due elementi sono ommessi dalla lista dei descrittori QCER. Il manuale *Spazio Italia3* elabora l'*imperativo* 2 p.sg. e pl. per dare consigli e ordini, nonché la *forma impersonale e passivante con l'uso della particella si e forma impersonale con i verbi modali*. Per quanto riguarda il *congiuntivo* e il suo uso, viene ommesso l'uso del congiuntivo con valore esortativo alla 3 p. sg. "Vada dritto, ma non giri a destra." al posto dell'imperativo. È completamente ommesso l'uso del presente indicativo e del futuro per esprimere il periodo ipotetico della realtà nel manuale *Spazio Italia3*, mentre *Ragazzi in rete* B1 lo prevede nel sillabo, ma è un contenuto elaborato nel volume precedente, A2. Le PREPOSIZIONI sono la categoria grammaticale meno analizzata: delle 8 unità didattiche solo in una si fa accenno ad un paio di preposizioni, ma si tratta di una spiegazione scarsa. Essendo una categoria grammaticale che richiede molto tempo per essere appresa/acquisita, bisognerebbe aggiungere un maggior numero di testi e attività per praticarle. Nonostante i descrittori QCER prevedano una panoramica degli AVVERBI, il manuale *Spazio Italia3* si sofferma solo sugli avverbi in -mente e il manuale *Ragazzi in rete* B1 oltre agli avverbi di modo

in *-mente*, si sofferma anche sugli avverbi di quantità, di luogo, di frequenza e sulle forme organiche *meglio*, *peggio*. I descrittori QCER presentano una lista dettagliata relativa alla frase semplice, nonché alla frase complessa; purtroppo gli elementi sintattici di solito non si trovano nei manuali di lingua. Osserviamo poi che nel manuale *Spazio Italia3* a malapena si fa cenno ad alcune delle congiunzioni coordinative, ci si sofferma solo a livello di riconoscimento, e l'analisi non viene approfondita. Condividiamo appieno il punto di vista degli autori, anche se ci troviamo a un livello intermedio, si tratta di linguaggio metalinguistico specifico, complesso che richiede certe prenoscenze. Basta essere capaci di distinguere una frase semplice da una complessa e riuscire ad individuare le congiunzioni di maggior frequenza.

A differenza di questa parte che gli autori hanno deciso di escludere dai manuali, vale la pena menzionare l'introduzione delle interiezioni e delle esclamazioni, una vera rarità.

Il fatto che ci sorprende è la presenza della fonetica e fonologia, quasi mai presenti nei manuali di apprendimento linguistico. Il manuale *Spazio Italia3*, sin dall'unità 1 presenta il troncamento e l'elisione. La fonologia è oggetto di maggiore attenzione ai livelli iniziali, ma la presentazione di fenomeni fonologici continua fino ai livelli avanzati di apprendimento. La pronuncia e la grafia sono concetti cui si dedica sufficiente spazio: sono argomenti presenti in ciascuna unità, non soltanto sotto forma di ascolto e ripetizione/imitazione di certi suoni o parole, ma con un approccio un po' diverso. Si presta maggior attenzione alla percezione, alla discriminazione, alla pronuncia e alla scrittura corretta, e certo anche alla riflessione sulla lingua. Per la prima volta viene incluso anche il valore distintivo delle vocali *è, è, ò, ó*, la discriminazione di alcuni monosillabi che hanno un doppio valore grammaticale es: *da, dà, e, è, la, là* ecc.

Per gli autori del manuale *Ragazzi in rete B1* il sistema fonologico non è un semplice elenco di suoni, bensì un sistema di significati. Questo presupposto ha spinto gli autori a sviluppare ed elaborare una sezione del manuale dedicata alla fonologia. Hanno cercato di fare riferimento ad alcune lingue straniere e alle difficoltà che alcuni apprendenti potrebbero affrontare nell'articolazione di certi suoni. È più che ovvio, e con questo concordiamo appieno con gli autori, il che risulta impossibile prevedere tutti i punti critici. Questa sezione intitolata "giochiamo con i suoni" è organizzata in maniera modulare e l'insegnante può decidere di saltare, cambiare l'ordine di alcune parti senza compromettere l'acquisizione dello studente. Bisogna solo fare attenzione alle false analogie tra i suoni delle diverse lingue. La guida dell'insegnante fornisce il modello di pronuncia aggiornato delle vocali *e* e *o* aperte e chiuse e si fa riferimento alle diverse realizzazioni dei suoni sia nel modello neostandard sia nei vari italiani regionali. Oltre alla fonologia gli autori hanno deciso di costruire un repertorio delle intonazioni fondamentali, interrogativa, conclusiva, sospensiva. La prosodia è un elemento molto importante della comunicazione ed assolutamente dovrebbe essere presentato e gli apprendenti dovrebbero imparare a riconoscere e a imitare i diversi tipi di intonazione, intonazione discendente per le frasi conclusive o intonazione ascendente per quelle interrogative. Vengono menzionate anche

alcune esclamazioni: Beh, Uffa!

Ciò che merita di essere evidenziato è il fatto che nel manuale *Spazio Italia3* sin dalla prima unità didattica si introducono e si utilizzano i termini della metalinguistica, categorie variabili, invariabili, e i nomi di tutte le altre parti del discorso. L'alunno sin dalla prima unità è costretto ad adottarli. Al contrario, gli autori del manuale *Ragazzi in rete* dichiarano di aver tentato di ridurre al minimo la terminologia tecnica e di utilizzare solo termini intuitivi e facilmente spiegabili, per cui si parla di doppi, semplici, sonoro, sordo, termini ormai conosciuti. Tutto questo con l'obiettivo di rendere i contenuti facilmente fruibili e applicabili per entrambe le parti, sia docente che studente.

Programmi istituzionali

In quanto ai programmi scolastici adottati in Macedonia, possiamo dire che i manuali presi in esame corrispondono in buona parte ai contenuti grammaticali previsti dai programmi attualmente in uso. I programmi del primo e del secondo anno del liceo sono reperibili ai seguenti link:

Primo anno del liceo, per 2 ore settimanali - https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2018/09/Nastavna_programa-Italijanski_jazik-I_GO-vtor.pdf

Secondo anno del liceo, per 2 ore settimanali - https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2018/11/Nastavna_programa-Italijanski_jazik-II_SSO4-vtor.pdf

Partendo da quanto previsto dai programmi istituzionali si deduce che: gli elementi prosodici previsti dai programmi istituzionali sono presenti anche nei manuali, con lieve differenza che il manuale *Spazio Italia* presta maggior accento alla fonetica e fonologia, alla corretta discriminazione dei suoni, al valore distintivo dei vocali e doppio valore grammaticale dei monosillabi, mentre *Ragazzi in rete* oltre a questi aspetti si concentra anche alle intonazioni fondamentali (interrogativa, sospensiva, conclusiva). In quanto al paragone, il programma prevede ripasso dell'intero panorama del comparativo e superlativo e accenno ad alcune forme organiche, il che è completamente presente nel manuale *Ragazzi in rete*, mentre *Spazio Italia* si sofferma solo alle forme organiche del comparativo e superlativo: *maggiore, minore, migliore, peggiore, ottimo*, dato che il resto è elaborato in precedenza. I pronomi ci e ne sono parzialmente presenti nei manuali, solo in forma di approfondimenti di quanto studiato in precedenza, *Ragazzi in rete* introduce il pronome ci con i verbi pronominali quali *volerci e metterci* e il pronome ne con valore partitivo. Entrambi i manuali presentano gli altri usi della particella pronominale ne quali, *Ne ho bisogno, ne ho voglia, che ne pensi? che ne dite?* Agli avverbi di quantità *tanto, molto, troppo, poco, abbastanza* non si dedica particolare attenzione e spazio nei manuali visto che si tratta di avverbi presenti sin dai primi livelli di studio, idem vale per gli aggettivi qualificativi e per il presente indicativo. Il programma stabilisce che bisogna dedicare molto tempo e spazio al passato prossimo, al confronto tra il passato prossimo e l'imperfetto, e al condizionale presente, tutto questo dettagliatamente elaborato nei manuali, eccezione il futuro, *Spazio Italia3* si sofferma sia al futuro semplice che anteriore, mentre *Ragazzi in rete* ne fa solo un richiamo per introdurre le forme verbali del condizionale semplice. Il condizionale composto

previsto dal programma istituzionale non risulta sulla lista dei descrittori del livello B1 del QCER, probabilmente il motivo per cui manca anche nel manuale *Ragazzi in rete*. Stando al periodo ipotetico del primo tipo, il periodo ipotetico della realtà, è completamente omissivo, solo il programma istituzionale lo prevede. In quanto al gerundio e alla frase perifrastica, inclusi nel programma istituzionale, sono presenti solo nel manuale *Ragazzi in rete*. Si tratta di elementi che non sono presenti nemmeno sulla lista dei descrittori del livello B1 del QCER. Al contrario l'imperativo diretto con verbi regolari e irregolari, le forme impersonali, previsti sia dal programma che dalla lista dei descrittori del livello B1 del QCER, sono presenti nel manuale *Spazio Italia3* e sono assenti nel manuale *Ragazzi in rete*. Stando agli aggettivi e ai pronomi possessivi, sono completamente assenti nei manuali, visto che si tratta di categorie elaborate in precedenza. Idem vale per la categoria dei pronomi diretti e indiretti nei tempi composti, assente perché elaborati prima. Il manuale *Ragazzi in rete* ne dedica una piccola parte, ma solo in forma di ripasso. Gli avverbi in *-mente* previsti dal programma sono presenti in entrambi i manuali.

Conclusione

L'indagine panoramica svolta sulle modalità con cui si realizza lo sviluppo della competenza metalinguistica nei manuali di italiano L2 riconferma il suo ruolo di personaggio principale, senza essere la protagonista nell'insegnamento. I manuali presi in esame propongono percorsi di riflessione sulla lingua in larga parte adeguati al momento in cui soffermarsi sulle forme linguistiche, al tipo di attività tramite cui lo studente è guidato alla scoperta del funzionamento e del valore delle strutture e alle modalità di presentazione dei fatti linguistici, attività comunque volte a evitare il ricorso a modelli di descrizione grammaticale complessi e a ridurre al minimo l'apparato terminologico necessario per l'esplicitazione. Tornando a quanto affermato prima nel manuale *Spazio Italia3* la terminologia metalinguistica è fortemente presente sin dalle prime pagine. Entrambi i manuali presentano la grammatica in maniera induttiva e stimolano continuamente gli alunni a riflettere sulla lingua. Concludiamo il nostro studio con una citazione di Claudie Matthiae che condividiamo pienamente "Il manuale ideale non esiste, si sa". (Matthiae, 2012, p. 350).

Bibliografia

Balboni, E.P. *Nozionario di glottodidattica*, Itals in <https://www.itals.it/nozion/noziof.htm>

Balboni, E.P. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra edizioni.

Ciliberti, A. (2013). *La nozione di grammatica e l'insegnamento di L2*, in *Italiano Lingua Due*, n.1 1-14.

Consiglio d'Europa, (2002). Modern Languages Division 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: insegnamento, apprendimento, valutazione*, trad. it. sull'originale inglese di F. Quartapelle, D. Bertocchi. Firenze: La Nuova Italia.

Dubois, J. Et alii. (1993). *Dizionario di linguistica*. Bologna: Zanichelli.

Matthiae, C. (2012). *La riflessione metalinguistica nei manuali d'italiano L2: case*

study, in *Italiano Lingua Due*, n.1, 343-351.

Mezzadri, M., Balboni, E.P. (2015). *Ragazzi in rete*, livello B1. Guerra edizioni.

Tommasini, M.G., Diaco, M.F. (2019). *Spazio Italia3*, livello B1. Torino: Loescher Editore.

Velasquez, D.C., Faone, S., Nuzzo, E. (2017). *Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata*, in *Italiano Lingua Due*, n.2, 1-74.

* * *

МОН, БРО, (2018). *Наставна програма по италијански јазик (втор сѝрански јазик), прва година, средно четѝригодишно образование*, https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2018/09/Nastavna_programa-Italijanski_jazik-I_GO-vtor.pdf

МОН, БРО, (2018). *Наставна програма по италијански јазик (втор сѝрански јазик), втора година, средно четѝригодишно образование*. https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2018/11/Nastavna_programa-Italijanski_jazik-II_SSO4-vtor.pdf

Branka Grivčevska

SS. Cyril and Methodius University, Skopje, North Macedonia

Grammatical Aspects in Italian L2 Textbooks, Level B1, Used in High Schools in North Macedonia

Abstract: This paper aims to analyze the grammatical aspects present in the Italian L2 Textbooks *Spazio Italia3* by Mimma Flavia Diaco and Maria Gloria Tommasini, published by Loescher, and *Ragazzi in rete* by Marco Mezzadri and Paolo E. Balboni, published by Guerra Edizioni. Both textbooks correspond to the B1 level and are used in high schools in North Macedonia, where Italian is studied as a second foreign language.

This paper will try to answer the following questions: (a) What is the approach adopted by the authors? (b) What is the type of activities and exercises proposed? (d) To what extent do the elements included in the program of the textbooks correspond to the list of grammatical descriptors of level B1 of the CEFR?

Keywords: *grammar; metalinguistics; Italian L2 textbook; approach; teaching technique; CEFR; curricula.*

EFL STUDENTS' ATTITUDES TOWARD THE USE OF PODCASTS AS A LANGUAGE LEARNING MEDIUM TO INCREASE LEARNING INTEREST

Afrim Aliti

South East European University, Tetovo
aa14120@seeu.edu.mk

Brikena Xhaferi

South East European University, Tetovo
b.xhaferi@seeu.edu.mk

Abstract: Podcasts offer a free and entertaining way of acquiring content that cuts across every discipline, including language acquisition. Thus, they can be used in classrooms worldwide to foster student engagement and increase access to target languages. This study evaluated the potential of podcasts to elicit interest in learning among English as a Foreign Language (EFL) students. The authors employed a mixed-methods approach to provide a holistic view of students' podcast use, perceived usefulness, and challenges faced. Data were collected by administering a structured questionnaire to 42 EFL students representing various educational backgrounds. The descriptive data collected demographic information, current podcast usage, perceptions about podcasts always, and estimated impact on learning interest. Attitudes toward podcasts with different demographic variables were compared with independent t-tests. Results suggest that students positively perceive the use of podcasts for learning. Moreover, there is a significant positive relationship between the use of podcasting media and its perceived impact on learning.

Keywords: *EFL; podcast; language; learning attitudes; learning interest.*

1. Introduction

In the early 2000s, podcasts emerged as a new media content delivery model that enabled users to download episodes and listen to them at their leisure, changing the way people consume audio materials. At first, podcasts were largely popular with tech-savvy audiences and content consumers; then, they migrated to all types of listeners. Today, they exist in spheres from education and journalism to entertainment and more because they are convenient, approachable, and offer highly specific content to listeners.

The use of podcasts to learn a language has gained great popularity due to the ability of its form to improve different aspects of any language. Podcasts also provide learners with access to authentic language input, which is essential for

developing listening and comprehension skills (Bustari et al., 2017). As Rahimi and Katal (2012) explain, “Podcasts feature authentic language use, which can guide learners to grasp the situational practice of different languages” (p. 1156). This exposure to natural language improves learners’ listening skills and grasp of pronunciation, intonation, rhythm, etc. Podcasts also frequently include native speakers modeling proper language use (Rahimi & Katal, 2012).

Podcasts are also useful because they are available on the go, anywhere and anytime, so learners can incorporate language learning into their life. O’Bannon et al. (2011) suggest that “the portability and accessibility of podcasts enable MLLs (Multiple Language Learners) to take up language content material at the time, spot and mode of their picking” (p. 1886). This flexibility enriches learners’ motivation and engagement, improving language acquisition (Vandergrift & Goh, 2012).

Moreover, podcasts can be curated per interests and learning styles, leading to a more customized style of learning. Born et al. (2011) note that “the richness of genres and topics in podcasts makes it possible for learners to enjoy learning experiences based on their interests” (p. 205). Such personalization may increase learners’ intrinsic language learning motivation (Dörnyei & Ushioda, 2011).

While podcasts provide these advantages, there are also some difficulties when using them as a tool in EFL education. For example, students struggle to choose podcast content that fits their proficiency abilities. As Sangkala et al. (2015) note, “Locating podcasts at an appropriate level of language proficiency for learners can be difficult because the vast majority are designed to native speaker standards” (p. 28). Unfortunately, this mismatch leads to frustration and lack of motivation.

Another drawback is the possibility of passive listening and learners being nonpareil in their participation. As Jones and Issroff (2007) explain: Listening strategies are significant; “without proper guidance and active listening strategies” (p. 405), learners may passively listen to podcasts without engaging constructively or internally processing the language input. Therefore, educators are challenged to provide a means of structured activity and tasks that invite podcast listeners to respond to what they heard (O’Bryan & Hegelheimer, 2007).

All in all, Podcasts provide a flexible and authentic language content resource that is an important mastery tool for improving listening skills, pronunciation, and extraordinary competencies in a target language. Therefore, this research examines how EFL learners perceive utilizing podcasts as a tool for language learning and the effect of their perceptions on interest and motivation. It also examines the spectrum of attitudes between high school and undergraduate students to explore differences in how both groups perceive the potential utility of podcasts. Finally, it seeks to use the findings to recommend how podcasts can be used by educators and curriculum developers to enhance language learning.

2. Literature Review

A number of studies explore podcasts’ impact on EFL learners’ language skills. The results of these studies emphasize that podcasts are an effective resource

for improving listening comprehension and pronunciation skills. Researchers have observed that podcasts, especially those designed for language learners offer a range of accents, speech rates, and authentic language use. Repeated exposure to native speakers' speech through podcasts can significantly enhance learners' ability to understand spoken language in real-world contexts.

O'Bryan and Hegelheimer (2007) report that "students who used podcasts for language courses to supplement traditional coursework did better on listening comprehension" (p. 169). Similarly, Rahimi and Katal (2012) report that "learners who regularly listened to English podcasts demonstrated better pronunciation and vocabulary retention compared to those who did not" (p. 1158). Ducate and Lomicka (2009) found that using podcasts for speaking practice allowed learners to speak up in a non-threatening environment, increasing confidence and fluency.

A study by Abdulrahman et al. (2021) focused on EFL learners in Saudi Arabia and found that students who listened to podcasts regularly over a semester showed substantial improvement in their listening comprehension and pronunciation. The study emphasized that podcasts' repetitive and varied speech patterns contributed to these gains. The questionnaire results showed that students had a positive attitude towards using podcasts in listening classes. They found podcasts to offer authentic materials, engaging activities like listening exercises, and meaningful tasks, which increased their motivation to learn English. The study suggested that teachers consider incorporating podcasts into listening lessons, given their effectiveness as a technology-based learning tool. In addition, Amiri et al. (2023) aimed to investigate the impact of using podcasts as instructional tools on EFL learners' vocabulary knowledge and their satisfaction with podcasts. Results showed that the podcast group significantly outperformed the control group in vocabulary learning. Additionally, thematic analysis revealed four key themes: vocabulary achievement, learning through listening, learner choice and flexibility, and the usefulness of podcasts as instructional tools. The study concluded that podcasts enhance vocabulary learning and offer pedagogical benefits for EFL instruction, with implications for curriculum development.

Similarly, Vasquez and Navarro (2023) explored how podcasts contribute to vocabulary acquisition in Spanish language learners. Their research revealed that learners who used podcasts focused on current events or specific topics (like history or science) developed richer vocabularies, especially when paired with pre- and post-listening exercises. While, in a study conducted by Turan and Erkan (2022), Turkish university students used podcasts for supplementary language practice. The research concluded that learners appreciated the flexibility podcasts offered, particularly the ability to self-pace their learning and choose topics of interest. These factors positively impacted learner motivation and engagement. Nonetheless, the study conducted by Brown and Richards (2022) discussed the difficulties teachers face when incorporating podcasts into the curriculum. They emphasized that while podcasts are beneficial, teachers need to provide students with clear guidance on how to use them for maximum learning benefit. Additionally, some learners may struggle with accents or dialects in podcasts, which can hinder comprehension.

A common conclusion drawn from the abovementioned studies is that podcasts serve as an effective tool for enhancing language learning, particularly in developing listening comprehension, vocabulary acquisition, and learner autonomy. The research consistently demonstrates that podcasts provide authentic, engaging, and flexible learning experiences, motivating students and promoting more personalized language practice. Furthermore, podcasts are seen as valuable supplementary resources in both traditional and blended learning environments, with clear pedagogical benefits for EFL instruction. However, the successful integration of podcasts into curricula requires careful selection and guidance to maximize their educational potential. Educators need to ensure that the podcasts chosen to align with the specific learning objectives of the course. This means selecting podcasts that not only fit the language proficiency levels of the students but also cover topics that are relevant to the curriculum. For language learning it is crucial to offer a range of podcast types, including narratives, interviews, and discussions, to cater to different learning styles and keep students engaged.

3. Research Methodology

3.1 Research design

This study's systematic approach focused on both the practical use of podcasts and ELF learners' perceptions of them. To evaluate the impact of podcasts on EFL students, a comprehensive database (Student Podcast Usage) was utilized to gather both quantitative and qualitative data.

3.2 Research Questions

The study aims to answer the following research questions:

1. What are the attitudes of EFL students toward using podcasts as an L2 learning medium?
2. Does the frequency of podcast use increase students' motivation and engagement in English language classes?
3. To what extent do attitudes towards the use of podcasts differ between undergraduate and high school EFL students?

3.3 Participants

The primary data collection tool was a student survey, which was administered to a sample of 42 EFL students from the same learning background. Twelve of the students (aged 18; 8 females and 4 males) were from the Municipal High School Gymnasium "Sami Frasheri" in Kumanovo, North Macedonia. Since ICT is mandatory at secondary schools in North Macedonia, EFL students are digital natives and have been exposed to different mediums throughout the education process. The other 30 participants were undergraduates between 18-24 years old from different departments excluding the English Language and Literature department at Tetovo University, Tetovo- North Macedonia. Seventeen females and 13 males in the upper intermediate level of English volunteered to participate as EFL learners in the study via an online Google form.

3.4 Instrument and Data Collection

The student survey included five sections: demographic information, current use of podcasts, attitudes toward podcasts in language learning, perceived impact on learning attention, and open-ended questions. Podcast usage frequency was evaluated with a Likert scale ranging from “Never” to “Very often,” while the types of podcasts were indicated by a checklist containing multiple answer options. The last section contained two questions in an open-ended format and listed students’ experiences listening to podcasts for learning purposes.

3.5 Data Analysis

The data gathered were quantitatively analyzed through descriptive and inferential statistical methods to determine students’ perception and usage of podcasts as a language acquisition aid. The quantitative demographic data, frequency of using podcasts, and perceived learning impact were presented in basic statistical measures of mean, standard deviation, frequency, and percentage.

4. Research Results

4.1 Current Use of Podcasts

The findings reveal that the usage of podcasts among these learners is high.

Table 1. Frequency of using podcasts

Response	N	%
Never	1	2.4
Rarely	9	21.4
Occasionally	19	45.2
Often	9	21.4
Very often	4	9.5

Table 2. Types of podcasts

Responses	%
Educational podcasts	26.7
Entertainment podcasts	33.3
Language learning podcasts	25.3
News podcasts	9.3
Other	5.5

ANOVAs and independent samples t-test found no statistically significant difference in the use of podcasts based on the participants’ gender, age group, education level, and length of time studying English (Table 3).

Table 3. *Use of Podcasts by Demographic Characteristics*

	M	SD	<i>p-value</i>
Gender			0.694
Male	68.38	25.05	
Female	68.50	24.24	
Age Group			0.988
< 18	63.54	33.05	
18-24	69.44	17.27	
25-34	71.88	24.50	
Current Level of Education			0.433
High School	65.48	27.36	
Undergraduate	71.43	20.97	
Length of Time Studying English			0.751
< 1	70.83	14.43	
2-5 yrs	73.61	9.77	
> 5 yrs	66.67	27.92	

4.2 Attitudes towards Podcasts in Language Learning

This section provides results on participants' attitude towards the podcasts.

Table 4. *Attitudes towards Language Learning Podcasts*

	Negative Attitude	Neutral Attitude	Positive Attitude
Useful Tool for Language Learning	0.0%	7.1%	92.9%
Language Learning Podcasts are Engaging	2.4%	26.2%	71.4%
Podcasts Improve English Listening Skills	0.0%	4.8%	95.3%
Podcasts Improve English Speaking Skills	0.0%	9.5%	90.5%
Podcasts Improve Interest in Learning	0.0%	21.4%	78.5%

The participants favored the use of podcasts for language learning, with a mean score of 77.98 (SD = 10.77). This suggests that the majority of learners view podcasts as a valuable and effective tool in their language acquisition. Table 4 illustrates positive attitudes across all measured domains, indicating broad approval of podcasts in all aspects of language learning.

Table 5. *Attitudes by Demographic Characteristics*

	M	SD	<i>p-value</i>
Gender			0.255
Male	80.29	8.00	
Female	76.40	12.21	
Age Group			0.933
< 18	77.92	10.10	
18-24	78.61	12.58	
25-34	77.08	9.16	

Current Level of Education			0.016
High School	74.05	10.20	
Undergraduate	81.90	10.06	
Length of Time Studying English			0.445
< 1	78.33	5.77	
2-5 yrs	73.89	11.67	
> 5 yrs	79.17	10.83	

As shown in Table 5, ANOVAs and independent sample t-tests were run to determine if there was a difference in participants' attitudes based on gender, age group, education level, and length of time studying English. There were no statistically significant differences (Table 4). Undergraduate students had more positive attitudes ($M = 81.90$, $SD = 10.06$) than high school students ($M = 74.05$, $SD = 10.20$), with a statistically significant difference of $t(40) = -2.513$, $p = .016$.

4.3 Perceived Impact on Learning Interest

Another important point in the survey was perceived learner interest. The results are presented in Table 6.

Table 6. *Perceived Impact by Demographic Characteristics*

	M	SD	<i>p-value</i>
Gender			0.880
Male	77.08	19.09	
Female	74.31	14.52	
Age Group	76.04	11.25	
< 18			0.569
18-24	77.21	15.46	
25-34	74.50	14.65	
Current Level of Education			0.198
High School	72.62	16.11	
Undergraduate	78.57	13.19	
Length of Time Studying English			0.912
< 1	79.17	19.09	
2-5 yrs	75.00	8.84	
> 5 yrs	75.42	16.24	

As Table 6 shows, the perceived impact of podcasts on language learning was positive, with a mean score of 75.60 ($SD = 14.86$). The majority, 83.4%, indicated that they will continue using podcasts in the future, and 83.3% said their interest in learning English increased. ANOVAs and independent sample t-tests were run to determine if there was a difference in the perceived impact on learning interest by the participants' gender, age group, education level, and length of time studying English. There were no statistically significant differences (Table 6).

4.4 Podcast Benefits and Challenges

The last survey section contained questions about the participants’ perceived benefits and challenges regarding the use of podcasts. Figure 1 illustrates the key benefits of podcasts as identified by participants in the study.

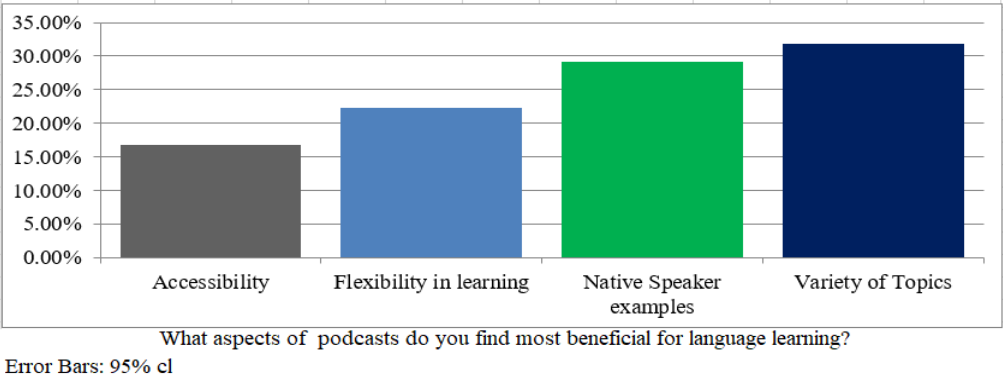


Figure 1. Podcast Benefits for Language Learning

Figure 2 present the main challenges faced by the learners during the use of podcasts in the class.

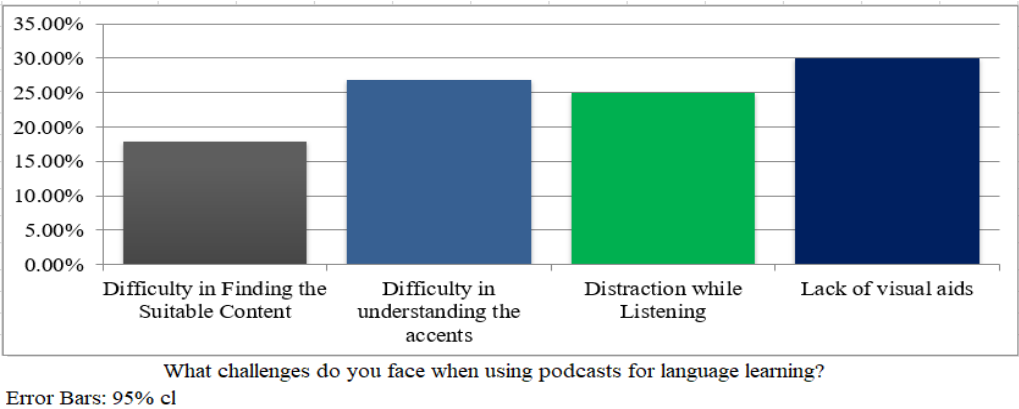


Figure 2. Podcast Challenges for Language Learning

Table 7. Student Experiences

Themes	Subthemes	Example Quotes
Improving Skills	Vocabulary; Learning Skills; Exposure to Native Speakers	“I have learned new words” “improve your vocabulary” “introduce new vocabulary in context”
Convenience	Adaptable Methods; Easy to Squeeze in	“offer an appealingly adaptable and efficient method” “download episodes for offline mode” “flexible learning opportunities”

Motivation	Interesting and Motivating; Variety; Fun	“interesting and motivating” “engaging experience” “motivational”
Good Experience for Learning	Positive; Effective; Satisfying Results	“Great experience” “Pretty helpful” “very useful”
Challenges	Concentration	“I couldn’t concentrate on the fast talking” “need hours and hours of practice to parse out the words”

Based on Table 7 results, the quotes show that they have learned new words and podcasts are appealing and motivating for them, but challenges include difficulty concentrating.

Table 8. *Student Suggestions*

Themes	Subthemes	Example Suggestions
Appropriateness	Variety and Relevance; Align with education	“Selecting podcasts that cater to different interests and proficiency levels” “Align podcasts with lesson objectives”
Supportive Materials	Transcripts; Vocabulary Lists	“Providing transcripts and vocabulary lists,” “Taking notes, pausing to repeat phrases, and summarizing content”
Practical Usage	Daily Use; Exposure to Various Topics	“Incorporating podcasts into daily routines” “Exposure to a wide range of topics for understanding vocabulary in different contexts”
Relevance	Making Content Entertaining and Relevant	“Making content more entertaining and relevant to listeners; interests.”

Finally, the participants provided some useful suggestions, including theme appropriateness, where the podcasts should align with lesson objectives. They should serve as supporting material, should be incorporated into daily teaching routines, and should be chosen based on relevance for learning.

5. Discussion

The findings of this study indicate that EFL students generally hold a favorable attitude toward using podcasts as a language learning resource. This positive outlook is reflected in the significant direct relationship identified between podcast usage and perceived learning impact, suggesting that students believe engaging with podcasts enhances their language acquisition. The results are similar to those found by Abdulrahman et al. (2021) with learners in Saudi

Arabia. The questionnaire results showed that students had a positive attitude towards using podcasts in listening classes. They found podcasts to offer authentic materials, engaging activities like listening exercises, and meaningful tasks, which increased their motivation to learn English. The study suggested that teachers consider incorporating podcasts into listening lessons, given their effectiveness as a technology-based learning tool.

Notably, undergraduate students demonstrated a more enthusiastic attitude toward podcasts than their high school counterparts, which may be attributed to their development of greater autonomy and self-directed learning skills. This trend suggests that as students progress in their educational journey, they may become more receptive to innovative learning tools like podcasts, recognizing their potential utility for enhancing language skills.

Despite the positive perceptions, the study also identified several barriers that hinder the effective use of podcasts in language learning. A primary challenge faced by students is the difficulty in finding podcast content that aligns with their language proficiency levels and specific learning goals. This highlights the need for educators to curate appropriate podcast offerings that cater to diverse learner needs. Moreover, educators must assist students in developing focused listening strategies to enhance their engagement and comprehension during audio-based instruction. These results to some extent are aligned with those of Brown and Richards (2022) who discussed the difficulties teachers face when incorporating podcasts into the curriculum. They emphasized that while podcasts are beneficial, teachers need to provide students with clear guidance on how to use them for maximum learning benefit.

The results also suggest that the use of podcasts can lead to more effective learning experiences, echoing previous research by Abdous et al. (2009), which found that students engaged in podcast-based speaking activities showed improvements in both speaking fluency and accuracy. This positive association between podcast usage and perceived learning benefits emphasizes their potential as valuable tools in language instruction. By addressing the identified barriers and leveraging positive attitudes toward podcasts, educators can create enriching learning environments that harness the benefits of this medium, ultimately enhancing students' language skills and confidence.

6. Conclusion

Regarding the first research question, the students' overall perception of podcasts was generally energetic, characterized by an ability to enhance their skills, flexibility, and engagement. The use of podcasts aided in the acquisition of new vocabulary and enabled the students to listen to native speakers, which improved their pronunciation and listening skills. They found the ability to easily fit podcasts into their schedule and the number of topics featured inspirational and exciting. Occasional issues like fast speech and inability to focus were noted as challenges.

With respect to the second question, students gave various suggestions for the use of podcasts to improve the teaching and learning of languages.

Recommendations included using features such as quizzes, discussion prompts, and live chats to boost attentiveness and enhance comprehension. Setting daily goals was recommended for learners to monitor their progress and remain engaged throughout the day. Also, students suggested choosing only those podcasts that are within their ability level and interest areas. They also pointed out the importance of additional aids, like transcripts, to enhance understanding and revision. All of these recommendations contribute to the effective use of podcasts in education.

For the third question, the evidence provided in the study shows that podcasts may bring a great improvement in the studying process. The findings on the direct relationship between the use of podcasts and perceived learning benefits are in line with prior studies, such as Abdous et al. (2009) who noted enhancement of speaking accuracy and fluency of students during podcast activities. This suggests that podcasts can be incorporated into language teaching and learning as a useful component in enhancing the learning process. Nonetheless, it is important to note that it is possible to add new solutions to the list of improvements in order to optimize podcast usage for educational purposes and overcome the challenges listed above.

In summary, this study suggests that podcasts can serve as an important means to assist in language learning, providing learners with flexibility and exposure to authentic language input that may further facilitate interest in the course material and level up their motivation! Thus, the positive relationship between podcast uses and perceived learning effect suggests that students who frequently choose to learn languages through podcasts consider them beneficial in fostering language skills and engagement.

This study has several limitations that might affect the generalizability and reproducibility of its results. Nevertheless, these are not large samples and may somewhat reflect the characteristics of EFL students as a field with differences; consequently, generalizing this to broader populations will limit the external validity of the results. Although the study was localized within one region in our country, it may not reveal cultural and educational differences among other regions that are likely to affect students' acceptance of podcasts.

References

- Abdous, M., Camarena, M. M., & Facer, B. R. (2009). MALL Technology: Use of academic podcasting in the foreign language classroom. *ReCALL*, 21, 76-95. <http://dx.doi.org/10.1017/S0958344009000020>.
- Abdulrahman et al. (2021). The use of Podcasts on EFL students' listening comprehension. In *International Journal of Language Education* 2(2):23
- Amiri et al.(2023). The Impact of Podcasts on Students' English Vocabulary Knowledge and Satisfaction: A Quasi-Experimental Study. In *Interdiscip J Virtual Learn Med Sci* 14 (2). Retrieved on September 5, 2024 from the web:
- Brown, L., & Richards, S. (2022). Challenges of incorporating podcasts into language learning curricula: Teacher perspectives. *Language Teaching Research*, 26(1), 118-135. <https://doi.org/10.1177/13621688211032127>
- Born, C. J., Nixon, A. L., & Tassava, C. (2011). Closing in on vocabulary acquisition: The use of mobile technologies in a foreign language classroom. In A. Kitchenham (Ed.),

Models for Interdisciplinary Mobile Learning: Delivering Information to Students (pp. 195-210). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-60960-511-7.ch011>

Bustari, A., Samad, I. A., & Achmad, D. (2017). The use of podcasts in improving students' speaking skill. *Journal of English Language and Education*, 3(2), 97-111.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Pearson Education. <https://doi.org/10.4324/9781315833750>

Ducate, L., & Lomicka, L. (2009). Podcasting: An effective tool for honing language students' pronunciation? *Language Learning & Technology*, 13(3), 66-86. <http://llt.msu.edu/vol13num3/ducatelomicka.pdf>

Jones, A., & Issroff, K. (2007). Learning technologies: Affective and social issues in computer-supported collaborative learning. *Computers & Education*, 44(4), 395-408. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.04.004>

O'Bannon, B. W., Lubke, J. K., Beard, J. L., & Britt, V. G. (2011). Using podcasts to replace lecture: Effects on student achievement. *Computers & Education*, 57(3), 1885-1892. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.001>

O'Bryan, A., & Hegelheimer, V. (2007). Integrating CALL into the classroom: The role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*, 19(2), 162-180. <https://doi.org/10.1017/S0958344007000523>

Sangkala, I., ul Haq, M. Z., & Sakka, F. B. (2015). The use of English language teaching podcast in teaching listening of students. *Jurnal Keguruan dan Ilmu Pendidikan*, 2(1), 23-33.

Rahimi, M., & Katal, M. (2012). The role of metacognitive listening strategies awareness and podcast-use readiness in using podcasting for learning English as a foreign language. *Computers in Human Behavior*, 28(4), 1153-1161. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.01.025>

Turan, F., & Erkan, G. (2022). EFL learners' perceptions of podcasting for language learning: A case study. *Journal of Educational Technology & Society*, 25(4), 65-77.

Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203843376>

Vasquez, C., & Navarro, M. (2023). The role of podcasts in vocabulary acquisition: An analysis of Spanish learners. *Language Learning & Technology*, 27(2), 55-73. <https://doi.org/10.10125/LLT.V27I2.18290>

INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION IM DAF- UNTERRICHT: EVALUATION UND SELBSTREFLEXION EINER INTERKULTURELLEN UNTERRICHTSSEQUENZ

Marisa Janku

Universität Tirana, Albanien
marisa.janku@unitir.edu.al

Livia Xhango

Goethe-Zentrum Tirana, Albanien
livia.xhango@goethe.al

Abstract: Neben dem Erwerb der Fähigkeit, sich in einer Fremdsprache zu verständigen, ist der Erwerb einer offenen und toleranten Einstellung gegenüber Land und Leuten der Lernsprache seit langem ein selbstverständliches und integriertes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts. Um dieses Lernziel zu integrieren, ist es wichtig zu wissen, wie spezifische kulturelle und interkulturelle Werte vermittelt werden können. Dies kann nun aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven behandelt werden. Dennoch ist es gerade im Fremdsprachenunterricht interessant und wichtig, kulturübergreifende Themen aus didaktischer Perspektive zu betrachten. Im Rahmen dieser Arbeit wurden die Begriffe interkulturelles Lernen, interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Kommunikation und kulturreflexives Lernen untersucht und anhand der einschlägigen Fachliteratur erörtert. Diesbezüglich wurde im albanischen Kontext am Goethe-Zentrum Tirana, mit dem Ziel das interkulturelle Lernen zu fördern, ein Unterrichtsvorschlag zum Thema „Essen“ umgesetzt. Der Unterrichtsvorschlag zum Thema „Essen“ soll Lehrkräften systematische und didaktische Anregungen für den Einsatz von kulturreflexivem Lernen im Fremdsprachenunterricht geben. Interkulturelles Lernen ist seit langem ein Thema in den Bereichen der Fremd- und Zweitsprachenlehrforschung, und es besteht Interesse darüber hinaus. Diese Arbeit zielt daher darauf ab, einen kohärenten Überblick zu geben, der für die Entwicklung des interkulturellen Sprachunterrichts lehrreich sein könnte. Darüber hinaus berücksichtigt dieser Beitrag den im interkulturellen Fremdsprachenunterricht in Albanien nicht mehr zu vernachlässigenden Aspekt des interkulturellen Lernens.

Schlüsselwörter: *interkulturelle Kommunikation, kulturreflexives Lernen, DaF-Unterricht, Selbstreflexion.*

1. EINLEITUNG

In den letzten Jahren hat man in Albanien eine große Welle der Auswanderung nach Deutschland wahrgenommen. Grund dafür sind unter anderem bessere Lebensbedingungen, bessere Arbeitsmöglichkeiten, ein höheres Einkommen,

eine größere Auswahlmöglichkeit an Studienplätzen usw. Wenn die Auswanderer sich dann in Deutschland befinden, berichten die Meisten von ihnen, dass sie Schwierigkeiten darin haben, sich in dem neuen sozialen Umfeld zurechtzufinden oder sich an die neuen Lebensbedingungen anzupassen. Ihnen fällt es durchaus schwer, sich dem Fremden zu öffnen und fühlen sich verzweifelt. Aber auch für ihre Kinder stellt die Schule eine große Hürde dar. Die Sprache selbst ist schon ein schwer überwindbares Hindernis und außerdem müssen sie noch die sozialen Einflüsse und Werte in Einklang bringen. Dies ist nur möglich, wenn sie sich ihrer eigenen kulturellen Prägung bzw. ihrer eigenen kulturellen Perspektive bewusst werden (vgl. Gogolin/Georgi/Krüger-Potratz/Lengyel/Sandfuchs 2018, S. 33).

Ziel dieser Untersuchung ist es daher, die Wirkung kultureller Aspekte auf den DaF-Unterricht im Goethe-Zentrum Tirana zu untersuchen, das neben dem Erwerb von Sprachkompetenzen auch ein kulturelles bzw. kulturreflexives Lernen fördert. Es soll also erforscht werden, ob die Kursteilnehmenden nach der Unterrichtssequenz offener sind, sich auf Neues einzulassen und ihr fremdes Benehmen zu reflektieren bzw. zu verstehen.

Um dieses Ziel zu erreichen wird eine Unterrichtssequenz zum Thema „Essen“ ausgearbeitet und in die Praxis umgesetzt. Eine positive Auswertung der vorliegenden Untersuchung wird den Lernern eigene Erfahrungen mit dem Unvertrauten ermöglichen und die Bewusstheit kultureller Diversitäten und Ähnlichkeiten fördern, indem sie beginnen, kulturreflexiv zu denken und zu handeln. Das Thema „Essen“ wurde aus dem Grund gewählt, weil es die Alltagserfahrungen von Menschen einbezieht, für Menschen aller Kulturen relevant ist und Einblicke in gesellschaftliche Bräuche, Einstellungen und Werte geben. Darüber hinaus wird das Thema „Essen“ „als Medium zur Reflexion über die eigene Kultur“ (Heringer, 2022, S. 159) genutzt, sowohl für die Suche nach Heterogenität im kulturell Vertrauten als auch im Ich und eignet sich daher hervorragend für die vorliegende Arbeit zum kulturellen Lernen (vgl. Krumm 1995, S. 158).

2. METHODE

2.1. Korpus

Die vorliegende Untersuchung hat im Juli 2023 im Goethe-Zentrum Tirana stattgefunden. Das Goethe-Zentrum Tirana ist Teil des internationalen Netzwerks der Goethe-Institute und fördert die kulturelle Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Albanien. Das Goethe-Zentrum vermittelt ein umfassendes und aktuelles Deutschlandbild durch Informationen über das kulturelle, gesellschaftliche und politische Leben.

Der Unterrichtsvorschlag wurde donnerstags, in der ersten und zweiten Stunde durchgeführt und dauerte insgesamt zwei Unterrichtseinheiten. Für diesen Unterrichtsvorschlag wurde ein Klassenzimmer im Goethe-Zentrum Tirana benutzt, das über ein Smart Board, Lautsprecher und einen Laptop mit Internetzugang verfügt. Die Daten zu dieser Untersuchung wurden folgendermaßen erhoben: a) Fragebogen für die Lerner, der hauptsächlich aus geschlossenen Fragen bestand, b) ein Formular mit Feldnotizen für die Lehrkraft zu besonderen Beobachtungen

und Auffälligkeiten während des Unterrichts, c) ein anschließendes Gespräch im Plenum mit den Lernern.

Die wichtigsten Ergebnisse wurden schließlich miteinander verglichen bzw. abgewogen und dienten als Indikator für den Erfolg dieser Methode.

2.2. Hypothesen

Die Auseinandersetzung mit dem kulturwissenschaftlichen Diskurs und unsere langjährige Erfahrung als Dozentin an der Fremdsprachenfakultät der Universität Tirana und als Lehrkraft im Goethe-Zentrum Tirana führte im Rahmen der vorliegenden Arbeit zur Formulierung folgender Forschungsfrage:

Inwiefern werden die Einstellungen bzw. Haltungen meiner Deutschlerner beeinflusst und reflektiert, wenn ich in meinem Unterricht Materialien am Beispiel des Themas „Essen“ in Bezug auf das kulturelle Lernen einsetze?

Hinsichtlich der Forschungsfrage werden Hypothesen aufgestellt, die die Erwartungen der Ergebnisse präzisieren sollen. Daher sollten die Lernenden nach der Intervention:

1. die interkulturelle und universelle Bedeutung des Themas „Essen“ verstehen und nachvollziehen können.
2. sich bewusst werden, dass „Essen“ (Gerichte, Tischsitten) kulturbedingt ist.
3. offener und bereitwilliger werden, etwas Neues zu probieren bzw. zu erleben.

In der vorliegenden Arbeit soll untersucht werden, inwieweit sich diese, von der Forschungsfrage abgeleiteten Hypothesen in der Realität bestätigen.

2.3. Informationen zu Untersuchungsteilnehmenden

Die untersuchte Erwachsenengruppe besteht aus acht Frauen und vier Männern. Es handelt sich um einen Kurs auf dem B1.1-Niveau (superintensiv) mit jeweils zwanzig Unterrichtseinheiten in der Woche. Die Gruppe ist homogen und die meisten von ihnen sind in Albanien aufgewachsen (mit nur einer Ausnahme) und bilden eine funktionierende Klassengemeinschaft. Die meisten von ihnen kommen aus Familien der unteren Mittelschicht und ihr Erfahrungshorizont begrenzt sich vorwiegend auf ihre unmittelbare Umwelt. Ihre Deutschkenntnisse sind ausreichend genug für ihr Niveau und unter ihnen gibt es einige Lerner, die über ein reichhaltiges Wissen verfügen, was auch zur Entscheidung geführt hat, gerade diese Gruppe auszuwählen.

2.4. Beobachtungsbogen

Für diese Untersuchung wurden folgende Beobachtungsinstrumente benutzt: *Fragebogen* (für die Lerner)

Die Entscheidung fiel auf einen Fragebogen mit geschlossenen Fragen, da die Lerner sich ungern schriftlich oder mündlich äußern. Um die Lerner nicht zu überfordern wurden nur fünf geschlossene Fragen formuliert, deren Beantwortung wenig Zeit seitens der Lernenden beanspruchte. Die Ausgangssprache der

Fragebögen war Deutsch, da sich die Lerner auf dem B1-Niveau befinden und in der Lage sind, die Fragen zu verstehen. Konkrete Fragen wurden allgemeinen vorgezogen und es wurde auf klare Formulierungen bei den Fragen geachtet.

Selektive Beobachtung (durch die Lehrkraft)

Es ist eine offene und unsystematische Beobachtung seitens der Lehrkraft, nachdem die Lerner über die Intervention informiert wurden (vgl. Badstübner-Kizik 2010, S. 101). Der Zweck dieser Beobachtung besteht vor allem darin, die Emotionen des Schülers zu beobachten. Dies ist einerseits wichtig für die Weiterentwicklung von Interventionen und bildet andererseits die Grundlage für kulturreflexives Lernen (vgl. Rademacher/Wilhelm 2020, S. 26). Die Notizen sind sehr kurz und präzise formuliert und halten nur die Dinge fest, die auffallen und ungewöhnlich sind und eindeutig als Nachweis für das Erreichen der Lernziele gelten.

Gruppendiskussion (im Plenum)

Als wesentlicher Bestandteil dieser Arbeit wurde die Gruppendiskussion gewählt, denn sie ist nicht nur für verschiedenste Fragestellungen einsetzbar, sondern kann auch „psychische Barrieren abbauen, um zu kollektiven Einstellungen und Ideologien zu gelangen“ (Witte, 2019, S. 51). Der Untersuchung von kollektiven Einstellungen, Ideologien und Vorurteilen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu (vgl. Gogolin 2003, S.98).

Fragen oder anregende Argumente bei Gesprächsstillständen wurden anhand der Bouchard-Checkliste überprüft. Dadurch wurden überflüssige Fragen und Wiederholungen vermieden und sichergestellt, dass die Fragen „einfach, klar formuliert und sachbezogen“ (Kuhn, 2007, S. 145) waren. Es wurde besonders darauf geachtet, dass die Ergebnisse der Umfrage nicht von der Lehrkraft beeinflusst wurden, da die Fragen in erster Linie auf die Wahrnehmungen und Emotionen der Lerner abzielten.

2.5. Didaktisch-methodische Umsetzung

Den Lernern des B1.1-Kurses im Goethe-Zentrum wurde mitgeteilt, dass in den folgenden Stunden eine etwas andere Annäherung zum Thema „Essen“ im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit stattfinden würde, ohne Lehrwerk und mit anderen Materialien. Das gesamte Untersuchungsmaterial wurde im Klassenzimmer erhoben.

Der Fragebogen bestand aus fünf Fragen, die lauteten:

1. *Nenne drei deiner Lieblingsspeisen (möglichst Deutsch, ansonsten Albanisch)!*
2. *Sind dir die folgenden Speisen bekannt? Welche dieser Speisen hast du schon probiert? Welche davon würdest du wieder gerne probieren?*
3. *Du würdest gerne mit einem Freund/ einer Freundin ins Restaurant gehen. In welches Restaurant würdest du am liebsten hingehen?*
4. *Menschen auf der ganzen Welt haben unterschiedliche Tischsitten. Schau dir die Fotos genau an und ergänze, in welchen Ländern oder auf*

welchem Kontinent sich diese Menschen befinden.

5. *Von welcher der vier Familien aus Frage vier würdest du gern zum Essen eingeladen werden?*

Der Fragebogen wurde von insgesamt zwölf Kursteilnehmenden ausgefüllt.

- a) Am Anfang der Stunde erhielten die Lerner einen Fragebogen, der vorwiegend aus geschlossenen Fragen bestand – nur eine der fünf Fragen war offen. Dieser Fragebogen sollte dazu dienen, die Ausgangssituation der Lerner besser nachzuvollziehen. Er sollte Erkenntnis darüber geben, welche Einstellungen und Erfahrungen die Lerner in ihrem Leben hatten und im Endeffekt bei der anschließenden Dokumentation helfen. Während der Fragebogen seitens der Lerner ausgefüllt wurde, fiel auf, dass sie alle Fragen darin deutlich verstanden hatten, da keine Fragen diesbezüglich aufkamen.
- b) Nach dem Fragebogen folgten zwei Unterrichtseinheiten mit Materialien und Aufgaben zum Thema Essen. Während der Stunde, aber auch danach, wurden Feldnotizen seitens der Lehrkraft bezüglich der Reaktionen der Lerner festgehalten. Diese Notizen sollten Aufschluss darüber geben, welche Einstellungen und Perspektiven die Lerner zum dem Thema haben. Dies sollte dabei helfen, das Verfahren besser zu verstehen und zu analysieren.

Die Arbeitsblätter mit der Überschrift „Eine Mensa in Deutschland“ sollten die Lerner auf eine Phantasiereise in die deutschsprachigen Ländern schicken. Dabei sollten die Lerner so tun, als ob sie in einer Mensa in Deutschland essen würden und dort auf die Speisekarte schauen. Die Speisen, die ihnen schon bekannt waren, sollten sie rot und die Speisen, die sie schon probiert hatten, blau markieren. Dies sollte dazu führen, dass die Lerner sich bewusstwerden, dass das Thema „Essen“ kulturell geprägt ist.

Im nächsten Schritt sollten sie in einer Tabelle, wo verschiedene Speisen dargestellt waren, das Land ankreuzen, von dem sie annahmen, woher die Speisen kommen. Unter anderem konnten sie in der Tabelle auch „universal“ ankreuzen, wenn sie der Ansicht waren, dass diese Speisen weltweit gegessen werden. Durch diese Aufgabe kamen die Lerner zu dem Entschluss, dass das Essen in der Mensa nicht unbedingt kulturbedingt ist, sondern durchaus international.

Damit die Lerner motivierter mit dem Material arbeiten könnten, wurde eine authentische Speisekarte aus einer Mensa verwendet. Dabei wurden Strategien wie das Leseverstehen (Global- und Selektivverstehen) und Wortschatzstrategien zum Wortfeld Speisen (Wörter mit Bildern erklären etc.) geübt. Unter anderem wurde durch den Einblick in die Essgewohnheiten in den deutschen Mensen das kulturelle Lernen beim Ausfüllen der Tabelle gefördert.

In der vierten Übung wurden die Essgewohnheiten der Lerner verglichen und es wurden sowohl Unterschiede, als auch Gemeinsamkeiten erkannt. Nach dieser Lektion sollten die Lerner in der Lage sein, die interkulturelle oder universelle Natur vom Thema „Essen“ zu erkennen, indem sie ihr neu erworbenes Wissen

über die Essgewohnheiten anderer Menschen reflektierten.

Die letzte Übung beschäftigte sich mit der Bildung von zusammengesetzten Nomen. Diese Aufgabe sollte andeuten, dass kulturelles Lernen nicht getrennt vom sprachlichen Lernen zu verstehen ist, obwohl auch im ganzen Unterrichtsvorschlag deutlich wird, dass kulturelles und sprachliches Lernen im fremdsprachlichen Unterricht untrennbar sind.

c) Im Anschluss des Unterrichtsvorschlags fand die Gruppendiskussion im Plenum statt. Die Lernenden wurden auf die Gruppendiskussion vorbereitet, indem ihnen erklärt wurde, dass eine ‚lockere‘ Diskussion auf Albanisch stattfinden würde, wo ihre persönliche Meinung gefragt und kein faktisches oder sprachliches Wissen verlangt würde.

d) Zwei Tage danach fand die letzte Phase der Untersuchung statt. Die Lerner sollten einen letzten Fragebogen ausfüllen, der identisch mit dem ersten Fragebogen war, den die Lerner am Anfang der Intervention ausgefüllt hatten. Er beinhaltete auch dieselben Fragen. Dieser Vorgang fand absichtlich zwei Tage später statt und nach der Gruppendiskussion, damit die Lerner Zeit hatten, etwas Abstand von der letzten Unterrichtseinheit zu nehmen und die Ergebnisse dadurch nicht beeinflusst werden sollten.

2.6. Ergebnisse des Fragebogens

Die Ergebnisse der beiden Fragebögen, Einführungs- und Abschlussfragebogen, wurden verglichen und mithilfe von Excel visualisiert, in Tabellen und Grafiken dargestellt. Auch Bortz/Döring (2006) sind der Meinung, dass „Grafiken für besonders wichtige Ergebnisse vorgesehen werden sollten, da sie Fließtexte auflockern und besondere Aufmerksamkeit erregen“ (S. 43). Der Wissensstand der Lerner, die Offenheit für Vielfalt und die Bereitschaft, sich auf neue Erfahrungen einzulassen, werden durch den Vergleich von Einführungs- und Abschlussfragebögen vor und nach dem Unterrichtsvorschlag erhoben.

Die erste Frage des Fragebogens zielte darauf ab, den Fragebogen mit einer Frage zu beginnen, die die Lerner gut kennen und leicht beantworten können. Dadurch sollte der Stress verringert und zudem ihre Essvorlieben geäußert werden. Außerdem sollten die Lerner erkennen, ob internationale Gerichte bei ihrer Auswahl vorkommen.

Die Essgewohnheiten der Lernenden wurden analysiert und bewertet, um die Ergebnisse dieser Studie besser vergleichbar zu machen. Es wurde festgestellt, dass sich die Essgewohnheiten der Studierenden bei der zweiten Befragung kaum verändert haben. Sie essen gerne Spaghetti, aber auch viel Fleisch und Pizza, während Fisch- und Gemüsegerichte als auch Pommes und Reis oft als weniger beliebt gelten. Der zweite Fragebogen zeigte, dass eine Person nach der Intervention zu Spaghetti umgestiegen ist, während die Zahl der Lieblingsgerichte mit Gemüse reduziert wurde. Internationale Speisen, die als Lieblings Speisen der Lerner angegeben wurden, sind: Spaghetti, Pizza, Fisch, Pommes und Reis.

Die zweite Frage sollte den Wissensstand bzw. das globale Wissen der Lerner über die Weltküche angeben, ihre Bereitschaft erfassen, Neues auszuprobieren, und die Antworten vor und nach der Intervention vergleichen. Das zeigt, dass das

Wissen der Lernenden über die internationale Küche eher gering ist. Sushi kennen alle Kursteilnehmer und nur zwei von ihnen scheinen Tacos nicht zu kennen. Sushi kennen womöglich alle, weil es in Tirana zahlreiche Sushi-Restaurants gibt und sie daher die Chance hatten, Sushi zu probieren. Brezel und Currywurst mit Pommes kennen nur die Wenigsten, was daran liegen könnte, dass nur wenige der Kursteilnehmer die Möglichkeit hatten, in die deutschsprachigen Länder zu reisen und die deutsche Küche zu genießen.

Interessant an dieser Entwicklung ist die Tatsache, dass sich der Wissensstand der Lerner verbessert hat, und, dass sie bereitwilliger wurden, Neues auszuprobieren. Nichtsdestotrotz zeigten einige von ihnen kein Interesse an unbekannte Speisen.

Was im Fragebogen *zwei* im Vergleich zu Fragebogen *eins* besonders positiv auffällt, ist die Tatsache, dass etwa fünf weitere Kursteilnehmer sich während der Wartezeit über diese unbekannten Speisen erkundigt haben, zwei andere haben diese Speisen sogar probiert und zwei weitere von ihnen würden es wieder gerne probieren. Das bedeutet, dass sich die Lerner über die neuen Essgewohnheiten erkundigt haben und neugierig darauf geworden sind.

Das Ziel der *dritten Frage* des Fragebogens war es, herauszufinden, ob die Lerngruppe nach der Intervention offener gegenüber der internationalen Küche und der Spezialitäten aus anderen Ländern sind. Die Auswahl der Länder fiel absichtlich auf die chinesische, deutsche, italienische und albanische Küche. Die albanische Küche sollte das „Vertraute“ und „Einheimische“ darstellen. Die italienische und griechische Küche repräsentiert das „Bekannte“ und die chinesische Küche das „Unbekannte“ und das „Exotische“. Laut dem ersten Fragebogen gingen fünf der Lerner mit Freunden in ein albanisches Restaurant, fünf weitere Lerner entschieden sich für ein italienisches Restaurant, zwei für ein deutsches und keiner für das chinesische Restaurant. In einer zweiten Umfrage wurde die Zahl der Lerner, die sich für das albanische Restaurant entschieden, um zwei Personen verringert, wobei fünf der Lerner wieder das italienische Restaurant wählten. Für die zweite Umfrage ist es besonders wichtig, dass diesmal drei Personen das deutsche Restaurant und nur einer der Lerner zum ersten Mal ein chinesisches Restaurant besuchen wollten.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Intervention das Interesse der Lerner geweckt und sie offener gemacht hat. Die Bereitschaft etwas Neues auszuprobieren, ist auch gestiegen, aber im Endeffekt haben sich die Essgewohnheiten der Lerner nicht wesentlich geändert. Dennoch äußerten die Lerner nach dem Unterrichtsgespräch in entspannter Atmosphäre den Wunsch, künftig ein deutsches und chinesisches Restaurant zu besuchen.

Darüber hinaus zielt die *vierte Aufgabe* des Fragebogens darauf ab, herauszufinden, ob die Lerner gegenüber neuen Erfahrungen mit Menschen aus fremden Ländern entgegenkommender wären als zuvor. Das Thema „Essen“ steht hierbei wieder im Fokus. Durch die Bilder dieser Aufgabe werden sich die Lerner der kulturell relevanten Natur von Tischmanieren bewusst, indem sie (bewusst oder unbewusst) ungewohnte westliche Tischmanieren erkennen. Absicht dieser Aufgabe ist aufs Neue, die Offenheit der Lerner zu vergleichen.

Auch in der *fünften und letzten Frage* geht es darum, dass die Lerner ihre gewohnte und vertraute Sicherheitszone verlassen und sich auf Neues einlassen.

Beim Vergleich der beiden Umfragen wurde festgestellt, dass fast alle Lerner in der ersten Umfrage zu den europäischen Familien eingeladen werden wollten. Etwa nur zwei Lerner gaben an, dass sie gerne bei einer amerikanischen Familie essen würden, wobei nur einer der Lerner sich für Japan entschied. Afrika wurde von keinem Lerner ausgewählt. Ein zweiter Fragebogen sah ganz anders aus. Die Mehrheit der Studenten entschied sich für Europa (sechs) und USA (drei) und der Rest für Japan (zwei) und Afrika (eins).

2.7. Ergebnisse der Feldnotizen

Nach der Beobachtung wurde in kurzen Notizen nur das Wichtigste festgehalten, hauptsächlich die Reaktionen der Lerner. Anfangs wiesen einige der Lerner ein mangelndes Vertrauen in ihre Deutschkenntnisse auf, doch schließlich war es überraschend, dass alle sich aktiv beteiligt haben und dadurch motiviert waren. Die Übungen waren so konzipiert, dass alle Lerner auf dem B1.1-Niveau imstande waren, sie zu verstehen und zu bearbeiten. Dadurch konnten die Lerner schrittweise mehr Autonomie und Selbstvertrauen gewinnen und äußerten sich auch ziemlich positiv demgegenüber. „*Das war überhaupt nicht schwer!*“ oder „*Ich konnte alle Aufgaben bearbeiten!*“ usw.

Außerdem lag der Fokus von Anfang an eher auf den kulturellen Gemeinsamkeiten als auf den Unterschieden, wie das folgende Beispiel bestätigt. In der Mensa-Speisekarte gab es viele bekannte Gerichte, die auch zum täglichen Speiseplan gehören (Pizza, Wrap, Baguette etc.), und als die Lerner sich mit der Mensa-Speisekarte beschäftigten, kam seitens eines Lerners die Aussage, dass doch alles universelle Nahrung sein kann. Diese Aussage war eine Art Bestätigung, dass er die ähnlichen Essgewohnheiten erkannt hatte und der Fokus nicht mehr auf die Unterschiede lag.

2.8. Ergebnisse der Gruppendiskussion

Das beabsichtigte Ziel dieser Untersuchung war, dass die Lerner:

- die interkulturelle und universelle Bedeutung des Themas „Essen“ verstehen und nachvollziehen können.
- sich bewusst werden, dass „Essen“ (Gerichte, Tischsitten) kulturbedingt ist.
- offener und bereitwilliger werden etwas Neues zu probieren bzw. zu erleben.

Es ist äußerst wichtig, dass man beim interkulturellen Lernen eine gewisse Affektivität verspürt, denn nur wenn die Lerner gegenüber neuen Erfahrungen gefühlsmäßig positiv eingestellt sind, können sie ihre alten Einstellungen auch ändern und offener werden. Daher war es sehr wichtig, dass diese Intervention den Lernern vor allem Spaß macht und sie sich in einer angenehmen, stressfreien Lernatmosphäre befinden. Den Unterricht haben die Lerner laut ihren Aussagen, als positiv, abwechslungsreich, interessant und lehrreich empfunden. Da die Lerner in der Lage sein sollten, sich unvoreingenommen äußern zu können, fand

die Diskussion auf Albanisch statt.

Einige dieser Äußerungen zur Frage, ob ihnen der Unterricht gefallen hat, werden im Folgenden kurz zusammengefasst:

M.: „Das Thema „Essgewohnheiten“ war sehr interessant und ich habe viel mehr darüber gelernt, wie Menschen aus anderen Ländern essen.“

J.: „Vor allem fand ich es toll, dass wir nicht mit dem Buch gearbeitet haben und mal etwas anderes als Grammatik und Wortschatz gemacht haben. Sicherlich ist die Sprache wichtig, aber ich möchte in Zukunft in Deutschland leben und arbeiten und für mich ist es wichtig auch etwas über ihre Kultur zu lernen.“

E.: „Deutsch war besser als sonst. Es hat mir Spaß gemacht.“

A.: „Das Thema „Essen“ ist eins meiner Lieblingsthemen. Ich fand es interessant, über andere Länder zu sprechen und etwas darüber zu lernen.“

Neben der affektiven Seite äußerten auch einige der Lerner, dass sie den Unterricht auch inhaltlich sehr wichtig fanden:

L.: „Ich denke, dass die Essgewohnheiten anderer Länder sehr interessant sind und würde mir wünschen solche Themen öfters im Unterricht zu behandeln.“

N.: „Mir hat es gefallen, dass wir über kulturelle Themen gesprochen haben.“

R.: „Mir ist aufgefallen, dass wir viele Gemeinsamkeiten auch mit anderen Ländern haben.“

G.: „Ich habe noch nie mit Essstäbchen gegessen, würde es aber gerne mal probieren.“

Letzten Endes kann man davon ausgehen, dass die obengenannten Ziele den Aussagen nach auch erreicht wurden. Die Lerner hatten Spaß daran, sie beantworteten alle Fragen und nahmen gerne am Gespräch teil.

3. ZUSAMMENFASSUNG

Nach den beiden Unterrichtsstunden machten die Lerner selbst die Feststellung, dass sie auch zu Hause ziemlich international essen und, dass es beim Essen keine wesentlichen Unterschiede zwischen ihrem Land und anderen Ländern gibt.

Die Ergebnisse der Studie waren sehr motivierend. Nach kurzer Umsetzung der Unterrichtsvorschläge konnten die Lerner erste Ergebnisse selbst feststellen. Dies zeigt sich unter anderem in der Bereitschaft zu Unterrichtsgesprächen und der Fähigkeit, über Neues nachzudenken. Sie entwickelten Empathie und versuchten, Fremdes durch Perspektivwechsel zu verstehen. Sie versuchten, über ihren eigenen Standpunkt hinauszublicken und neue „Wahrheiten“ zu entdecken.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Lernenden nach der Intervention sicherer fühlen, sich in der Fremdsprache auszudrücken und an Gesprächen in der Fremdsprache teilzunehmen. Es ist jedoch zu betonen, dass die Ergebnisse dieser Studie aufgrund der geringen Probandenzahl nicht

verallgemeinert werden können, sondern über einen längeren Zeitraum erfolgen und ggf. um weitere Themen und andere Inhalte zu erweitern.

4. LITERATURVERZEICHNIS

Bortz, J./Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg.

Badstübner-Kizik, C. (2010). *Kontaktdidaktik und ihre empirischen Implikationen*. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15:2 (pp.99-112).

Gogolin, I./Georgi, Viola B./Krüger-Potratz, M., Lengyel, D., Sandfuchs, U. (2018). *Handbuch. Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn.

Gogolin, I. (2003). Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen In Bausch, K-R, Christ/ H., Krumm/H-J.(Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage* (pp.96-102). Tübingen/Basel.

Heringer, H-J. (2022). *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen.

Krumm, H-J. (1995). Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Bausch, K-R, Christ/H., Krumm/ H-J.(Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Auflage* (pp.156-161). Tübingen/Basel.

Kuhn, Ch. (2007). *Fremdsprache berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache*. Diss. Jena: Digitale Bibliothek Thüringen.

Rademacher, H./Wilhelm, M. (2020). *Miteinander über 90 interkulturelle Spiele, Übungen, Projektvorschläge*. Berlin.

Witte, A. (2019). Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess. In: Hu, Adelheid/ Byram, Michael (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation: Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment* (pp. 49-66).Tübingen.

Marisa Janku

University of Tirana, Albania

Livia Xhango

Goethe-Centre Tirana, Albania

Intercultural Communication in German Lesson: Evaluation and Self-reflection on an Intercultural Teaching Sequence

Abstract: In addition to acquiring the ability to communicate in a foreign language, acquiring an open and tolerant attitude towards the country and people of the language being taught has long been a natural and integrated learning goal of foreign language teaching. In order to integrate this learning goal, it is important to know how specific cultural and intercultural values can be conveyed. This can now be treated from different scientific perspectives. Nevertheless, especially in foreign language teaching, it is interesting and important to look at cross-cultural topics from a didactic perspective. As part of this work, the terms intercultural learning, intercultural competence, intercultural communication and culturally reflective learning were examined and discussed based

on the relevant specialist literature. In this regard, a teaching proposal on the topic of “food” was implemented in the Albanian context at the Goethe Center Tirana with the aim of promoting intercultural learning. The teaching suggestion on the topic of “Food” is intended to give teachers systematic and didactic suggestions for the use of culturally reflective learning in foreign language lessons. Intercultural learning has long been a topic in the fields of foreign and second language teaching research, and there is interest beyond it. This work therefore aims to provide a coherent overview that can be used for the development of intercultural language teaching. In addition, it takes into account the aspect of intercultural learning that can no longer be neglected in intercultural foreign language teaching in Albania.

Keywords: *intercultural communication; culturally reflective learning; GFL lessons; self-reflection.*

INTERKULTURELLE DIDAKTIK MIT FEDERICO GARCÍA LORCAS POESIE: PRAKTISCHE ANWENDUNGEN IM UNTERRICHT

Admira Nushi

UT, Albanien

admira.nushi@unitir.edu.al

Daniel Leka

UT, Albanien

daniel.leka@unitir.edu.al

Abstract: Die vorliegende Studie untersucht die Integration des Gedichts im Unterricht durch den Einsatz aktiver und kommunikativer Methoden. Der Ansatz beginnt mit dem individuellen Textlesen und führt zu Gruppenkommentaren sowie didaktischen Aktivitäten, die das Verständnis kultureller Aspekte in literarischen Texten fördern. Federico García Lorca, ein herausragender spanischer Dichter des frühen 20. Jahrhunderts, ist bekannt für die Einführung neopopulärer und surrealistischer Literatur während des Silbernen Zeitalters der spanischen Literatur. Dieser Artikel zielt darauf ab, das kulturelle Element der Ballade „Romanze vom Mond, vom Monde“ als didaktisches Instrument zur Förderung der Kulturvermittlung in der B-Sprache darzustellen. Er soll die Lesekompetenz stärken und Schüler dazu ermutigen, literarische Texte analytisch, and reflektierend und kritisch zu betrachten. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf einem literarischen und interkulturellen Vergleich der Zigeunkulturen in Albanien und Spanien. Die Schülerinnen und Schüler werden durch motivierende didaktische Aktivitäten aktiv in ihre literarische und kulturelle Bildung einbezogen.

Schlüsselwörter: *Literatur, Gedicht, didaktischer Ansatz, Lorca, interkulturelle Kommunikation.*

1. Einleitung

Dieser Artikel untersucht die kulturelle Kompetenz und Assimilation von Studierenden, die eine Fremdsprache durch die Analyse lyrischer Literatur erlernen. Dieser Lernprozess stellt für die Studierenden eine doppelte Herausforderung dar, da sie sowohl die Sprache als auch das Verständnis für die Literatur und Kultur in dieser Fremdsprache entwickeln müssen. Die Literatur wird als wesentlicher Bestandteil des sprachlichen und kulturellen Transfers betrachtet, wobei ihre besonderen didaktischen Vorteile in Bezug auf Motivation und eine ganzheitliche Perspektive bekannt sind (vgl. Esselborn, 1999, S. 19).

Das Ziel dieser Arbeit liegt in der Erkundung neuer Unterrichtsformen und der Motivation der Studierenden. Der Fokus liegt dabei auf der Vermittlung

und Assimilation kultureller Elemente durch literarische Texte, die eng mit dem Sprachunterricht verbunden sind, sowie der Förderung der Entwicklung literarischer und kreativer Kompetenzen im Schreiben und Sprechen.

Als Untersuchungsobjekt dient das Gedicht „Romanze vom Monde, vom Monde“ (*Romance de Luna, Luna*) aus der Sammlung „Zigeuner-Romanzen“ (Garcia Lorca, 1966) (*Romancero gitano*) von Federico García Lorca, einem herausragenden Autor der spanischen Literatur des 20. Jahrhunderts.

Dieses Gedicht erweist sich trotz seiner Kürze als effektives Instrument im Fremdsprachenunterricht und ermöglicht die Durchführung verschiedener Aktivitäten. Gedichte fördern den Lernprozess in Bezug auf Intonation, Aussprache, Rhythmus, neue Wörter und die Sprache selbst als Endziel. Zudem können Gedichte gezielt eingesetzt werden, um die Aufmerksamkeit der Studierenden auf die besonderen Merkmale der Sprache und Kultur zu lenken (vgl. Pearce et al., 2018, S. 28). Gedichte stellen eine effektive Methode dar, um kulturelle Themen im Unterricht zu behandeln, indem sie interkulturelle Beziehungen unter Betonung von Sprach-, Literatur- und Kreativaspekten vermitteln.

Nach einer einführenden Betrachtung der Rolle von Gedichten als Träger kultureller Elemente werden die Merkmale von Loras neopopulärer Poesie zusammengefasst und die Gründe untersucht, warum sie im Kulturunterricht für Spanischlernende praktisch und kommunikativ relevant ist. Schließlich liegt der Fokus auf dem didaktischen Aspekt, wobei einige Vorschläge für die effiziente Integration von Loras literarischem Werk in den Spanischunterricht als Fremdsprache sowie für seine kulturelle Interpretation präsentiert werden.

2. Die Lyrik von Lorca bei Deutschlernenden als Fremdsprache

Die positive Resonanz, die die spanische Poesie des Silbernen Zeitalters zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Europa erhielt, ermutigte Dichter und Übersetzer aus aller Welt, sie in verschiedene Sprachen zu übertragen. Einige Kritiker betrachten das Bestehen des Silbernen Zeitalters in der spanischen Literatur als einen bedeutenden Glücksfall, so Urrutia Cárdenas, da es „im Einklang mit der spanischen Gesellschaft steht,... das Äquivalent der Literatur, die in anderen europäischen Ländern geschrieben wurde“ (1999-2000, S. 594).

Federico García Lorca, einer der herausragenden Vertreter dieser literarischen Epoche, ist international bekannt für Werke wie „Bernarda Alba Haus“, „Zigeuner-Romanzen“, „Yerma“, „Bluthochzeit“, „Gedicht des tiefer Gesang“ usw. Er zählt zu den meistübersetzten spanischen Autoren in Europa. Sein literarisches Schaffen, das surreal und neopopulär ist, schöpft aus der Lyrik seiner Heimatregion und entführt den Leser in die andalusische Traumwelt der Stadt Granada, während es die Traditionen des Volkes lyrisch verarbeitet (vgl. Fernando Rubio, 2019, S. 309).

Der Erfolg von Loras Poesie in Spanien und darüber hinaus ist eng mit seinem Bestreben verbunden, dieses Genre für einfache Menschen zugänglich zu machen und die Volkskultur mit europäischen Avantgarde-Tendenzen zu verschmelzen. Seine Dichtung reflektiert die Realität des südlichen Spaniens und seiner Kultur, indem er gezielt jene Merkmale auswählt, die seinem literarischen

Werk dienen (vgl. Cuevas García, 1995, S. 7-11). Lyrik und Drama existieren in einer symbiotischen poetischen Tradition nebeneinander (vgl. Torres Monreal, 1989, S. 1357). Diese charakteristischen Merkmale seines Schaffens machen Loras Lyrik besonders geeignet für den Kulturunterricht einer Fremdsprache, dank ihrer realistischen Tiefe, der Darstellung volkstümlicher Szenen, ihrer kulturellen Verankerung und Traditionen.

Das lyrische Werk „Zigeuner-Romanzen“ veröffentlicht 1928, gehört zur andalusischen Phase im Schaffen Loras und verdient Anerkennung dafür, dass es das Thema der Zigeuner in die Poesie erhebt. Der Dichter schöpfte aus Motiven der volkstümlichen Lieder seiner Herkunft und belebte dabei das Genre der spanischen mittelalterlichen Romanzen, bekannt als „*el romance*“. Aus diesem Buch haben wir das Gedicht „Romanze vom Monde, vom Monde“ als didaktischen Ansatz ausgewählt. Die Lyrik von Lorca in diesem Werk spielt eine entscheidende Rolle bei der Vermittlung kultureller Elemente aus mehreren Gründen:

- Loras Lyrik reflektiert den kulturellen Realismus von Granada und bietet einen tiefen Einblick in das Leben und die Kultur der Zigeuner als Volk und Mythos.
- Durch die Erzählung, die Charaktere und tiefgründige psychologische Einsichten werden die Leser mit den Traditionen, Bräuchen und kulturellen Werten vertraut gemacht.
- Literarische Texte fördern und schützen die interkulturelle Vielfalt, indem sie verschiedene Erfahrungen und Werte darstellen. Dies trägt dazu bei, die Perspektiven der Leser zu erweitern und sie dazu zu bringen, kulturelle Vielfalt besser zu verstehen und zu respektieren.

3. Der literarische Text und seine interkulturelle Rolle im Fremdsprachenunterricht

Aus didaktischer Sicht der Fremdsprache ist die Verwendung literarischer Texte aufgrund ihres Inhalts und ihrer Funktion als Ergänzung zu jeder methodischen Herangehensweise im Unterricht, wie Grammatik und Lexik, von großem Interesse.

Der literarische Text ist reich an kulturellen Elementen, da der Schriftsteller ein subjektives Bild seiner Zeit vermittelt, eine spezifische kulturelle Identität der Gesellschaft zu einem historischen Zeitpunkt, soziale Bräuche, kulturelles Erbe, Traditionen und Lebensweisen. Sanz Pastor (2006, S. 6) argumentiert, dass es gerechtfertigt ist, dass Studierende eine Verbindung zur Literatur als direktes Manifest der Kultur der Fremdsprache herstellen. Dies ermöglicht es ihnen, die interkulturelle Kommunikation wahrzunehmen, die als Schlüssel zur Verständigung zwischen verschiedenen Kulturen betrachtet wird. Poesie bereichert die sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten der Studierenden und fördert die Entwicklung literarischer, kultureller und kommunikativer Kompetenzen in der Fremdsprache (vgl. Acquaroni, 2007, S. 28)

Neue wissenschaftliche Erkenntnisse der Soziolinguistik betonen die untrennbare Verbindung zwischen Sprache und Kultur, wobei Literatur als Vermittler zwischen ihnen dient. Hymes (1972) prägte den Begriff der

kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht, während Canale und Swain (1980) ein Modell entwickelten, das grammatische Kompetenz, soziolinguistische Kompetenz, strategische Kompetenz und diskursive Kompetenz umfasst, grundlegend im Fremdsprachenunterricht. Literarische Texte fördern kommunikative Fähigkeiten im Sprachlernen. Didaktische Modelle, die auf dem kommunikativen Sprachunterricht basieren, ermutigen Lernende, Aktivitäten zur Förderung der Kommunikation zu nutzen. Lotman (1979) beschreibt literarische Texte als Artefakte mit dreifacher Funktion: kommunikativ, semiotisch und symbolisch, die zugleich kulturelle Werte vermitteln.

Gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) nimmt der Lernende die Rolle eines instrumentellen Sprechers, sozialen Agenten und interkulturellen Vermittlers ein. Die vorgestellten didaktischen Ansätze zielen darauf ab, diese Dimensionen zu entwickeln und die Entwicklung der vier Sprachfertigkeiten - Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören - zu fördern (2002, S. 93).

Der Lehrer sollte sowohl mit seiner eigenen Kultur als auch mit der spanischen Kultur der Zielsprache vertraut sein und auf dieser Grundlage einen interkulturellen Dialog im Unterricht führen, um die Kompetenz im Umgang zwischen Kultur A und B zu fördern. Der Lehrer verfolgt das Ziel, den Studierenden die Kultur der Zielsprache näherzubringen, was Toleranz, Wertschätzung und Verständnis für die Kultur des Anderen stärkt und gleichzeitig die Wertschätzung der eigenen Kultur fördert. Er ermutigt die Studierenden zu einem persönlichen und zusammenhängenden Verständnis des literarischen Textes und gestaltet Aktivitäten, die den Kontrast und die Nähe zwischen Kultur A und B durch den Einsatz literarischer Texte der Sprache A veranschaulichen. Auf diese Weise unterstützt er die Entwicklung interkultureller Kompetenzen.

Eine zentrale Herausforderung für den Lehrer besteht darin, den geeigneten Text auszuwählen und die Studierenden durch den Lernprozess zu führen. Die Auswahlkriterien sollten pädagogisch, didaktisch und soziokulturell fundiert sein, wobei besonders die Aktivitäten hervorzuheben sind, die mit literarischen Texten arbeiten (vgl. Acquaroni, 2007, S. 77-80). Didaktische Aktivitäten sollten praxisorientiert, motivierend, kreativ und dem Leistungsniveau der Studierenden angepasst sein. Sie sollten auf vorhandenen Kenntnissen der Studierenden aufbauen und neue Erkenntnisse vermitteln, die der Text bietet.

Die Untersuchung literarischer Texte im Klassenzimmer mittels aktiver und kommunikativer Methodik beginnt mit dem individuellen Lesen des Textes, geht über die Gruppendiskussion hinaus und umfasst didaktische Aktivitäten zur Vertiefung des Verständnisses der Kultur im literarischen Werk. Eine aktive und kommunikative Methodik fördert effektives Lernen und die aktive Mitarbeit der Studierenden, um sicherzustellen, dass sie alle behandelten Themen assimilieren und ihr Wissen in die Praxis umsetzen können.

4. Didaktischer Vorschlag zur Arbeit mit „*Romanze vom Monde, vom Monde*“

Dieser didaktische Vorschlag zielt darauf ab, einem Studenten auf dem

B2-Sprachniveau Spanisch als Fremdsprache die spanische Kultur durch den lyrischen Text „*Romanze vom Monde, vom Monde*“ von Lorca näherzubringen (2016, S. 15).

Gemäß Acquaroni wird der Vorschlag in verschiedene Aktivitäten unterteilt, die sich auf den literarischen Text konzentrieren und die kommunikativen und kulturellen Kompetenzen der Lernenden fördern sollen (2007, S. 83). Die Aktivitäten sind für Gruppen von vier Personen konzipiert, um aktive Kommunikation und Debatten zu unterstützen.

Die Lektüre des literarischen Textes erfolgt durch eine aktive und kommunikative Methodik, beginnend mit dem individuellen Lesen des Textes, gefolgt von Gruppendiskussionen und didaktischen Übungen zur Vertiefung des kulturellen Verständnisses des Werkes. Die Methodik wird entsprechend der definierten Ziele gestaltet, um sicherzustellen, dass die Lernenden alle behandelten Themen umfassend verstehen. Die Sequenz soll das Verständnis der spanischen Kultur vertiefen und ermöglicht Vergleiche mit der albanischen Kultur gemäß Acquaronis Vorschlag (2007, S. 71-94).

Der Vorschlag betont die klassischen vier Phasen des Unterrichts (Einführung, Präsentation, Semantisierung und Übung) und bietet Vorschläge zur Umsetzung dieser Phasen.

In der Einführungsphase werden die vorhandenen Kenntnisse der Lernenden über den Autor und sein Werk aktiviert. Lorca, als der meistübersetzte spanische Dichter ins Albanische, ist dem albanischen Studenten bekannt, insbesondere durch sein tragisches Theater und seine neopopuläre Poesie. Diese Phase zielt darauf ab, relevante Grundkenntnisse über den Autor und sein Werk zu sammeln, zu präzisieren und zu fokussieren. Die Motivation zum Lesen und die Aktivierung vorher erworbener Kenntnisse oder intuitiver Ansätze fördern interkulturelle Reflexionen und bereiten den Übergang zur zweiten Phase vor (Acquaroni, 2007, S. 85).

Lújan Ramón betont die Unterschiede zwischen Autor und Leser im Kontext des literarischen Werks. Daher sind einführende Aktivitäten von großer Bedeutung, um den literarischen Text zu kontextualisieren und Missverständnisse aufgrund des Sprachniveaus der Lernenden oder ihrer Lebenssituationen zu vermeiden (2016, S. 4-5). Sanz Pastor nennt spezifische Kenntnisse, die der Lehrer vermitteln sollte, wie kulturelles Wissen (historische Informationen über den Autor und die Literaturgeschichte), spezialisiertes Wissen (Merkmale literarischer Gattungen oder Literaturtheorie) sowie Kenntnisse über Sprachcodes und Didaktik (2010, S. 136).

Nach der Einführungsphase folgt die Präsentationsphase, in der die Besonderheiten von Lorca im albanischen Kontext und einige ins Albanische übersetzte Gedichte (Poezi, 2000, S. 70-80) behandelt werden. Die Lernenden erhalten Informationen durch den Lehrer sowie durch persönliche Lektüre über den Autor und den literarischen, kulturellen und historischen Kontext, in dem das Werk entstand, sowie über „*Romanze vom Monde, vom Monde*“. Dies unterstützt sie dabei, das Gedicht besser zu verstehen und seine Botschaften als Produkte ihrer Zeit zu interpretieren.

Die Lernenden erlangen auch Kenntnisse über die Lebensumstände des Autors während der Schaffenszeit des literarischen Werks sowie über die Kultur von Granada und Loras Rolle als Autor der Generation von ‚27. Lorca und seine Literatur sind integraler Bestandteil der spanischen Literaturgeschichte und des Silbernen Zeitalters der spanischen Literatur. Daher zielt der gesamte Unterrichtsinhalt darauf ab, nicht nur die literarische und kulturelle Kompetenz, sondern auch die diskursive und kommunikative Kompetenz zu entwickeln. Die Lernenden werden auch mit Elementen der andalusischen Kultur vertraut gemacht, wie dem Flamenco und dem Stierkampf, sowie mit historischen Aspekten, die vom Lehrer vermittelt werden.

Präsentation des Buches „Zigeuner-Romanzen“ (Garcia Lorca, 2016) anhand von Schlüsselwörtern, die vom Autor verwendet wurden, wie z.B. „romance“ - romanzen, „gitano“-Zigeuner, „luna“- Mond, etc., sowie grundlegende Informationen, auf denen der didaktische Vorschlag basiert.

Der Titel des Buches und des Gedichts wird untersucht. Beide enthalten das gemeinsame Wort „*romance*“, ein lyrisch-erzählerisches literarisches Werk, das im späten Mittelalter mündlich überliefert wurde. Das Buch, eine Sammlung mehrerer Romanzen, wird als *Romancero* bezeichnet. Lorca integrierte wesentliche Elemente der Volkspoesie (Themen, Rhythmen, Versmaß usw.) und interpretierte die Welt der Zigeuner, indem er ihre Beziehung zur andalusischen Gesellschaft beschrieb.

Der Pädagoge gibt abschließend Informationen über das zu lesende Gedicht und den vermittelten kulturellen Kontext. In dieser Phase werden mittels kurzer Texte und Interviews der historische und soziale Kontext des Gedichts präsentiert. Die Schüler hören außerdem Loras Lyrik durch audiovisuelle Medien, da dieses Gedicht auf Spanisch auf YouTube¹ verfügbar ist und von den Rhythmen des Flamenco begleitet wird², wie vom Autor intendiert. Dieser Moment ist wichtig für die Erweiterung des kulturellen Wissens, da die Schüler ein populäres Kunstwerk des Flamencos erleben, das aus lyrischen Versen, Musik, Tanz, der Gitarre als musikalischem Begleitinstrument, Solisten und Chorsängern sowie traditioneller Kleidung besteht. Während sie das Gedicht hören, schätzen die Schüler, wie viel sie aus der Rezitation eines Muttersprachlers verstehen oder aus dem Singen und Tanzen des Flamencos ableiten können. Die Schüler werden ermutigt, ihre Gedanken auszutauschen und sich tiefer in den Lernprozess zu vertiefen.

Die Lesung des Gedichts erfolgt in allen drei Formen (global, selektiv und intensiv). Entsprechend diesen Lesemethoden wird sowohl individuell, in Gruppen als auch im Plenum gearbeitet. Der Lehrer motiviert die Schüler, das Interesse am Lesen aufrechtzuerhalten, und lenkt die Aufmerksamkeit auf soziokulturelle Aspekte des Gedichts. Das laute Lesen des Gedichts in der Klasse wird wiederholt, während die Schüler unbekannte Wörter und Ausdrücke identifizieren oder durch Vorschläge des Lehrers ersetzen.

¹ „Romanze vom Monde, vom Monde“ in Spanisch. <https://www.youtube.com/watch?v=GblU84PA0uE> Abgerufen am: 10/04/ 2024.

² Camaron de la Isla Gesang „Romanze vom Monde, vom Monde“ <https://www.youtube.com/watch?v=uIOM4-7VEy0> Abgerufen am: 10/04/ 2024.

In der dritten Phase, der Semantisierung, erfolgt die Analyse des Gedichts, bei der die Schüler ihre Position beziehen. Ein Hauptziel ist es, durch das Lesen des Gedichts Themen und sprachliche Aspekte zu entdecken. Die Schüler teilen das Gedicht in Teile (basierend auf der Strophenaufteilung) auf und identifizieren die Ereignisse in jedem Teil. Diese Arbeit wird in Gruppen durchgeführt, bevor alle Teile des Gedichts sinnvoll miteinander verbunden werden. Der Lehrer begleitet den Prozess der Entdeckung und Interpretation des Gedichts.

In der letzten Phase, der Übungsphase, ermutigt der Pädagoge die Schüler, die Botschaften des Gedichts darzustellen. Sie sollen in der Lage sein, eine detaillierte Analyse des Gedichts durchzuführen und wichtige Elemente wie Themen, Stil und literarische Figuren zu identifizieren. Sie präsentieren überzeugende Argumente für ihre Interpretation und stützen ihre Ansichten mit Textbeispielen.

Die Lektüre des Gedichts ist eng mit dem Verständnis rhetorischer Figuren verbunden. Loras Sprache ist voller Metaphern und Symbole, die das Textverständnis herausfordern. Luján-Ramón zufolge wird die Metapher als wesentlich für das Verständnis der Realität betrachtet, ein Phänomen, das in der Alltagssprache präsent ist und hilft, die Welt um uns herum zu begreifen. Die Entwicklung stilistischer Kompetenzen ist eng mit der Entwicklung literarischer und kommunikativer Kompetenzen in Fremdsprachen verbunden (Luján-Ramón 2016, S. 8). Übungen, die sich auf rhetorische Figuren konzentrieren, fördern die Fantasie der Schüler, erweitern ihren Wortschatz und ihre Vorstellungskraft, da sie versuchen, diese Figuren mit anderen Worten zu erklären oder zu ersetzen und die impliziten Bedeutungen zu erkunden. Diese Übungen finden in Gruppen statt, daher sind klare Anweisungen des Lehrers für den Arbeitsprozess erforderlich, um Debatten, Zusammenarbeit und kritisches Reflektieren über den Text zu fördern.

In dieser Phase werden durch didaktische Aktivitäten früher erworbene Kenntnisse über die spanische Kultur mit dem gelesenen Gedicht und der in den literarischen Text verwobenen Kultur verbunden.

Lorca, ein Autor des Neopopularismus und Surrealismus, verschmilzt Realität und Vorstellungskraft, während er den simplen Folklorismus vermeidet und den Mythos sowie die Tragödie der Zigeuner hervorhebt. Der Tod eines Zigeunerkindes in einer Nacht mit vollem Mond bricht ihren Stolz. Der provokante Mond, Bailaora, fordert das Kind heraus, wird aber von dessen Widerstand zurückgewiesen. Die Zigeuner nähern sich stolz dem Lagerfeuer, doch ihr tragisches Schicksal widersteht ihnen. Lorca behandelt in diesem Gedicht Themen, die er besonders schätzt: Kindheit, Tod, Leben, Liebe. Der mythologische Mythos und das Symbol begleiten Loras Werk. So zieht der Mond in dem Gedicht „*Romanze vom Monde, vom Monde*“ die Aufmerksamkeit auf sich, ausgedrückt durch eine hartnäckig wiederholte Metapher: „Mond, Mond ..., siehst du, siehst du...“. Mit seinem Glanz umhüllt der Mond die poetische Welt und symbolisiert den Tod. Dieses Gedicht versteht man nur durch das Lesen der Symbole: Mond, Luft, Staub, Steppenzehe, Himmelhitze.

Die Gypsies aus Südspanien können mit den Zigeunern Albaniens (im Fall des albanischen Studenten) assoziiert werden, einer Bevölkerungsgruppe aus Nordafrika, nomadisch, marginalisiert, mit reicher kultureller Erbschaft und einer

über Jahrhunderte überlieferten Sprache. Ein Student, der Loras Gedichte über Zigeuner liest, vergleicht sie mit seinem Wissen über die Kultur der Zigeuner und beginnt, das Leben der Zigeuner Spaniens und die begleitende Kultur zu konzipieren.

Der Student verfügt über Vorwissen über seine eigene literarische und kulturelle Herkunft, das aus dem Schulunterricht oder persönlichem Lesen resultiert. Aus diesem Grund werden kreative Aktivitäten organisiert, die sich sowohl auf Elemente der heimischen als auch der spanischen Kultur stützen, unterstützt durch literarische Texte in der Muttersprache. Ein Beispiel hierfür ist der ausgewählte albanische literarische Text, der für Vergleiche und Diskussionen innerhalb seines kulturellen Kontextes steht: „Zigeuner, geschrieben von dem Dichter Genc Leka (Leka, 22. Juli 2018). Der Autor behandelt meisterhaft das Thema des Verlusts der Schönheit in der Welt der Zigeuner, die mythologisch als nomadisch auf Pferden reitend, in Traurigkeit und Melancholie gekleidet, den Verfall der Schönheit gemeinsam mit den Herbstblättern beklagen.

Der Vergleich dieser beiden literarischen Texte trägt zur Entwicklung kommunikativer und interkultureller Kompetenzen bei. Im Fokus steht der narrative Gehalt beider Gedichte sowie die Figur der Zigeuner, ihre umgebende Traurigkeit, das tragische Schicksal und ihr Mythos. Die Schüler verweilen, um das Konzept von Leben und Tod in beiden Gedichten zu konzipieren und persönliche Lebenserfahrungen einzubringen.

Eine weitere spannende Aktivität ist der Vergleich des lyrischen Romans „Romanze vom Monde, vom Monde“ mit seiner Übersetzung in die albanische Sprache (Poezi, 2000, S. 77-78). Die Übungen zu beiden übersetzten Texten sind vielfältig. Ein Beispiel hierfür ist der Vergleich der Übersetzung der Schlüsselwörter innerhalb des kulturellen Kontextes sowie die Vermittlung von Informationen, die den Studenten zur Verfügung gestellt werden.

Die abschließende Phase ist von besonderer Bedeutung, da hier der didaktische Vorschlag bewertet wird, um zukünftige Arbeitsmethoden zu verbessern und neue Aktivitäten zu entwickeln, die die Aufmerksamkeit der Studenten auf sich ziehen und die Lernziele effektiv erreichen. Der Lehrer berücksichtigt die Interessen seiner Schüler, auch mithilfe von Fragebögen, um den Unterricht weiter anzupassen und zu optimieren.

Für eine effektive Behandlung von Loras Poesie im Spanischunterricht als Fremdsprache können wir folgende didaktische Strategien vorschlagen:

- Bevor wir in den Text eintauchen, ist es wichtig, den historischen und kulturellen Kontext zu verstehen, in dem das Gedicht entstanden ist. Dies beinhaltet die Erklärung der Bedeutung des Flamencos und des Zigeunermythos.
- Die Schüler sollten die stilistischen Techniken kennenlernen, die Lorca verwendet, sowie die Struktur seiner Poesie.
- Eine wichtige Aktivität für die Schüler, die Spanisch sprechen, wäre die Übersetzung des Gedichts, um die Botschaften und Bilder zu verstehen.
- Die Schüler können das Gedicht in Gruppen diskutieren und interpretieren, indem sie ihre Gedanken und Gefühle zur Interpretation

des Autors teilen.

- Nach dem Studium von Loras Gedichten können die Schüler ermutigt werden, eigene Gedichte zu kreieren, inspiriert von den Themen und Ereignissen.
- Die Schüler können in Prosa schreiben, inspiriert von der Geschichte, die das Gedicht erzählt.
- Die Schüler können künstlerische Präsentationen wie Gemälde, Skulpturen oder Performances erstellen, die ihre Inspiration aus der Poesie zum Ausdruck bringen.
- Die Schüler können das Gedicht rezitieren, um ihre Fremdsprachenkenntnisse zu üben.

Diese didaktischen Strategien können dazu beitragen, das Verständnis und die literarischen Fähigkeiten der Schüler im Spanischunterricht als Fremdsprache zu verbessern.

5. Zusammenfassung

Literarische Texte spielen eine entscheidende Rolle im Fremdsprachenunterricht, da sie nicht nur sprachliche Fähigkeiten fördern, sondern auch das kulturelle Verständnis, kritisches Denken, emotionale Intelligenz, Kreativität und Ausdrucksvermögen der Schüler entwickeln. Sanz betont, dass das Lesen von Literatur ein Prozess des Dekodierens und der Erkenntnis ist, aus dem Schlussfolgerungen gezogen werden. Literatur dient als Kommunikationsmittel, weshalb das Hauptziel ist, dass der Schüler den literarischen Text versteht, sich damit identifiziert und ihn in verschiedenen kommunikativen Situationen nutzen kann.

Unser Artikel konzentriert sich auf den Wert literarischer Texte als didaktisches Mittel. Das ausgewählte Gedicht „Romanze vom Monde, vom Monde“, besitzt einen starken literarischen und kulturellen Charakter und trägt zur Entwicklung kommunikativer, literarischer und interkultureller Kompetenzen bei. Durch den Einsatz literarischer Texte als kulturelle Produkte vergangener Epochen, die im Dialog mit Studenten des 21. Jahrhunderts stehen, wird das Interesse am Lesen gefördert und zur analytischen und vergleichenden Herangehensweise motiviert.

Der Student erschließt den poetischen Text, der stilistisch, lexikalisch und thematisch komplex ist, begleitet vom Lehrer durch gezielte didaktische Übungen sowohl in Gruppen als auch individuell. Der vergleichende Zugang zwischen Kultur A und Kultur B durch literarische Texte fördert die kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen. Die Identifizierung kultureller Elemente im literarischen Text zeigt Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf, fördert jedoch gleichzeitig Respekt und Toleranz für die Kultur des Anderen, wichtige Werte in der heutigen Gesellschaft.

Durch die Didaktisierung der Lyrik von Federico García Lorca für den Spanischunterricht unterstreichen wir die Bedeutung dieses Werks in folgenden Bereichen:

Spanische und hispanische Kultur: Lorca zählt zu den bedeutendsten und

bekanntesten Dichtern der spanischen Literatur. Seine Werke spiegeln die Tiefe der spanischen Kultur und ihrer Geschichte wider. Durch seine Poesie können die Studenten mehr über die Geschichte, Kultur, Traditionen und Identität Spaniens und der hispanischen Welt erfahren.

Sprachliche Kompetenz: Loras Poesie ist reich an starken Bildern, Metaphern und tiefen Emotionen. Durch das Studium seiner Gedichte können die Studenten ihre sprachlichen Fähigkeiten in Spanisch entwickeln, indem sie die Struktur der Sprache und ihren künstlerischen Gebrauch in einem literarischen Kontext verstehen.

Emotionale und kulturelle Erfahrung: Loras Poesie hat einen starken emotionalen und kulturellen Einfluss. Indem sie sich mit seinen Gedichten vertraut machen, können die Studenten verschiedene Emotionen erleben und die Tiefe der in der Poesie ausgedrückten Gefühle und Gedanken verstehen.

Literatur

Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que lleva el viento: literatura y enseñanza de español como EE/L2*. Madrid: Santillana.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Cuevas García, C. (1995). Palabras liminares. In *El teatro de Lorca, Tragedia, drama y farsa*. Publicaciones del IX congreso de literatura española contemporánea. Universidad de Málaga, 10, 7-11.

Esselborn, K. (1999). Wozu Literatur im Fremd-sprachenunterricht und welche? Deutsch als Fremdsprache in Korea. *Zeitschrift der Koreanischen Gesellschaft für DaF* 4, 19–48.

Fernando Rubio, J. A. (2019). La literatura Lorquina en la Edad de Palta. In *Historia y cultura de Lorca (1900-1936)*. Editorial Tres columnas, 317-338.

García Lorca, F. (1966). *Zigeuner-Romanzen*. Deutsch von Enrique Beck. Frankfurt: Insel Verlag.

García Lorca, F. (1969). *Prosa*. Madrid: Alianza Editorial.

García Lorca, F. (2016). *Romancero gitano*. Austral.

Hymes, D. (1972). In *Communicative competence*. London: Pride. In J.B. Pride & J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.

Lázaro Carreter, F. (1987). La literatura como fenómeno comunicativo. In *Estudios Lingüísticos*. Barcelona: Crítica.

Leka, G. (22. 06. 2018) *Ciganët*. In Sadik Bejko. *Genc Leka, poezi e trishtimit dhe e dhimbjes*.

<https://alb-spirit.com/2018/07/22/sadik-bejko-genc-leka-poezi-e-trishtimit-dhe-e-dhimbjes/> Abgerufen am 10.02.2024.

Lotman, J. (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.

Luján-Ramón, S. (2016). La competencia literaria en la enseñanza de español LE/L2. *Revista Internacional de Ciencias Humanas*, 4 (1), 1-14.

DOI: <<https://doi.org/10.37467/gka-revhuman.v4.731>>

MCER. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

Pearce, N., & Nichols, J., & Erlam, R. (2019). The power of the poem: Exploring the use of poetry in the beginner languages classroom. *Babel* 53, 3, 22- 29.

Poezi spanjolle të shekullit XX. (2000) *Balada e hënës, hënës.* Tirana: Naim Frashëri, 77-78.

Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 5-23.

Sanz Pastor, M. (2010). La construcción del componente cultural: Enfoque comunicativo y literatura. In *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid. Actas de Expolingua 2006, 129-138.

Torres Monreal, F. (1989). El teatro de García Lorca en Francia. *Estudios románicos*, 5, 1346-1369.

Urrutia Cárdenas, H. (1999-2000). La Edad de Plata de la literatura española (1868-1936). *Revista de filología y su didáctica*, 22-23, 581-595.

Admira Nushi

University of Tirana, Faculty of Foreign Languages, Albania

Daniel Leka

University of Tirana, Faculty of Foreign Languages, Albania

**Intercultural Didactics in the Poetry of Federico García Lorca:
Practical Application in the Classroom**

Abstract: The present study investigates the integration of poetry into education through application of active and communicative methods. The approach begins with individual text reading and progresses to group discussions and didactic activities aimed at fostering an understanding of cultural aspects in literary texts. Federico García Lorca, a distinguished Spanish poet of the early 20th century, is renowned for introducing neopopular and surrealist literature during the Silver Age of Spanish literature. This article aims to present the cultural element of *Ballad of the Moon*, Moon, as a didactic tool in teaching culture within the B language. This didactic proposal enhances reading competence and encourages analytical, reflective, and critical competence regarding literary texts. The focus includes a comparison of gypsy culture in Albania and Spain through a literary and intercultural approach. Students engage in motivational didactic activities crucial for their literary and cultural education.

Keywords: *literature; poetry; didactic proposal; Lorca; intercultural communication.*

ПРИКАЗИ



BOOK REVIEWS

**ВОКАБУЛАРОТ – НАЈВАЖНАТА И НАЈТЕШКАТА ЗАДАЧА
ПРИ УСВОЈУВАЊЕ НА СТРАНСКИОТ ЈАЗИК****Марија Гркова-Беадер**Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип, С. Македонија
marija1.grkova@ugd.edu.mk

Апстракт: Авторката проф. д-р Нина Даскаловска во 2021 година го објави делото „Усвојување на вокабуларот – поими, процеси и стратегии“. Од предговорот на книгата дознаваме дека е наменета, пред сè, за студентите по странски јазик и книжевност на додипломски и последипломски студии кои се подготвуваат да бидат наставници по странски јазик, бидејќи ќе им послужи како дополнителна литература по предметите од областа на методиката на наставата по странски јазик и книжевност и ќе им овозможи подлабоко запознавање со оваа проблематика и успешна примена на стекнатите знаења во практика. Освен тоа, монографијата може да им послужи и на наставниците кои веќе работат во образованието за освежување на нивните знаења и поттикнување за поголема примена на техниките и стратегиите за учење на вокабуларот во наставата.

Клучни зборови: *учебник, вокабулар, методика, странски јазик, студент, подготовка на идни наставници.*

Вовед

Учебникот „Усвојување на вокабуларот – поими, процеси и стратегии“ од авторката Нина Даскаловска е објавен во 2021 година како издание на Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип. Станува збор за дополнителна литература која влегува во рамките на наставата по предметите поврзани со методиката на наставата по англиски јазик. Иако монографијата, главно, би им служела на студентите кои се подготвуваат да бидат идни наставници, овој учебник може да биде полезно помагало и за целиот наставен кадар што се занимава со истражувањата поврзани со странските јазици.

Како што се споменува во предговорот, искуствата на многу изучувачи на странски јазици покажуваат дека усвојувањето на вокабуларот е една од најважните, но и најтешките задачи со кои се соочуваат при учењето на странскиот јазик. Колку и добро да ја совладаат граматиката или да го усовршат изговорот, ако не поседуваат доволен вокабулар, не можат да ја развијат својата јазична компетенција и успешно да го користат јазикот во комуникација. Според авторката, развивањето на четирите јазични вештини во голема мера зависи од вокабуларот што го поседуваат изучувачите на

странскиот јазик. Затоа во наставата по странски јазици треба да се посвети посебно внимание на усвојувањето на вокабуларот, а наставниците треба да ги знаат основните поими поврзани со вокабуларот, процесите на усвојување на вокабуларот, како и техниките и стратегиите кои може да се користат во наставата и надвор од неа.

Од содржината во учебникот

Монографијата „Усвојување на вокабуларот – поими, процеси и стратегии“ е составена од две главни поглавја (*Основни прашања за вокабуларот и процесите на неговото усвојување* и *Улогата на вокабуларот во наставата некогаш и денес*) чија содржина е поделена низ 70 страници, односно поголем број наслови кои ги прикажуваме во прилог:

1. ОСНОВНИ ПРАШАЊА ЗА ВОКАБУЛАРОТ И ПРОЦЕСИТЕ НА НЕГОВОТО УСВОЈУВАЊЕ

- 1.1. Комуникативна компетенција;
- 1.2. Лексичка компетенција;
 - 1.2.1. Аспекти на знаење на зборот;
 - 1.2.2. Нивоа на знаење на зборот;
 - 1.2.3. Модели на лексичка компетенција;
- 1.3. Ментален лексикон;
 - 1.3.1. Метафори за менталниот лексикон;
 - 1.3.2. Истражувања за менталниот лексикон;
- 1.4. Рецептивно и продуктивно знаење на вокабуларот;
- 1.5. Експлицитно наспроти имплицитно учење на вокабуларот;
 - 1.5.1. Дистинкцијата помеѓу експлицитното и имплицитното учење;
 - 1.5.2. Улогата на свесноста во учењето на јазикот;
 - 1.5.3. Поврзаноста помеѓу експлицитното и имплицитното знаење;
- 1.6. Инцидентно наспроти интенционално усвојување на вокабуларот;

2. УЛОГАТА НА ВОКАБУЛАРОТ ВО НАСТАВАТА НЕКОГАШ И ДЕНЕС

- 2.1. Застапеноста на вокабуларот во наставните методи;
- 2.2. Приоди и активности за интегрирање на вокабуларот во наставата;
 - 2.2.1. Приоди кон интегрирање на вокабуларот во наставата;
 - 2.2.2. Активности за учење на вокабуларот во рамките на наставата;
 - 2.2.2.1. Директно учење на вокабуларот;
 - 2.2.3. Селектирање и презентирање на вокабуларот;
- 2.3. Стратегии за учење на вокабуларот.

Од погоренаведената содржина можеме да забележиме дека авторката дава детални теориски и практични пристапи за усвојувањето на вокабуларот при учење на странскиот јазик, како и при подготовка како да се пренесува наученото во наставата.

Во воведниот дел можеме да го прочитаеме овој многу важен сегмент: „Учењето на странски јазик опфаќа усвојување на граматиката и на вокабуларот и развивање на четирите јазични вештини – слушање, зборување,

читање и пишување. Меѓутоа, за разлика од граматиката која речиси секогаш имала централно место во програмите за учење на јазикот, на вокабуларот не му се посветувало големо внимание. Приодот кон вокабуларот најчесто не бил систематски и не играл голема улога при одредувањето на целите во наставните програми“ (Даскаловска, 2021, стр. 8). Понатаму авторката дава хронолошки податоци поврзани со истражувањата за вокабуларот, како и мноштво научни осврти за неговото усвојување. Па, така, наведува дека учениците можат да научат зборови при читање и се укажува на тоа дека програмите кои вклучуваат екстензивно читање се поефективни отколку систематското учење на вокабуларот со користење на деконтекстуализирани вежби.

Во првата глава насловена „Основни прашања за вокабуларот и процесите на неговото усвојување“ се среќаваат поголем број наслови кои ги прикажуваме погоре. Во овој дел ќе издвоиме некои важни сегменти од нив, така што читателите би се поврзале со содржината на делото. Така, авторката (Даскаловска, 2021, стр. 11) споменува дека една од главните цели на наставата по странски јазици е да се стекне способност за ефективна комуникација во секојдневни ситуации. Па затоа еден од најчестите термини кои во последно време се употребуваат во врска со учењето на јазиците е терминот „комуникативна компетенција“ кој бил воведен од Хајмс. Потоа се споменува дека комуникативната компетенција се состои од три компоненти: граматичка, социолингвистичка и стратегиска. Но, од монографијата дознаваме дека „лексичката компетенција е срцевината на комуникативната компетенција“. Анализирајќи го зборот од аспект на лексичкото знаење, авторката издвојува дека постојат два приода за дефинирање на лексичкото знаење. Едниот приод се фокусира на различните аспекти на знаење на зборот, додека другиот приод се однесува на нивоата на знаење, односно фазите во усвојувањето на зборот.

Во овој дел од монографијата учиме и што значи да се ЗНАЕ зборот, а тоа значи:

1. Генерализација (способност да се дефинира зборот);
2. Апликација (да се избере соодветната употреба на зборот);
3. Широчина на значење (да се знаат различните значења);
4. Прецизност на значењето (примена на зборот во сите можни ситуации);
5. Распожливост (способност за продуктивна употреба) (Даскаловска, 2021, стр. 13).

Според авторката (Даскаловска, 2021, стр. 13), осврнувајќи се на литературата, една од највлијателните статии во областа на усвојувањето на вокабуларот која сè уште има големо влијание врз истражувањата и дискусиите во оваа област е статијата на Џек Ричардс со наслов „Улогата на вокабуларот во наставата“, објавена во 1976 година, во која тој дава осум претпоставки како теоретска рамка за опишување на знаењето на вокабуларот. Тие претпоставки се следните:

1. Изворниот говорител продолжува да го збогатува својот вокабулар и во подоцнежните години, додека развојот на синтаксата во тие години стагнира;
2. Да се знае еден збор значи да се знае степенот на веројатноста тој да се сретне во говорна или во писмена форма. За многу зборови ние, исто така, знаеме кои видови на зборови можат да се употребат со нив;
3. Да се знае еден збор значи да се знаат ограничувањата во врска со употребата на тој збор во зависност од функцијата или ситуацијата;
4. Да се знае еден збор значи да се знае неговото синтаксичко однесување;
5. Да се знае еден збор значи да се знае основната форма на зборот и неговите деривации;
6. Да се знае еден збор значи да се знае мрежата на асоцијации помеѓу тој збор и другите зборови во јазикот;
7. Да се знае еден збор значи да се знае неговата семантичка вредност;
8. Да се знае еден збор значи да се знаат многуте различни значења поврзани со тој збор.

Во делот *Нивоа на знаење на зборови*, Даскаловска (2021, стр. 15) го дава следниов заклучок: „Еден од првите истражувачи кои предложиле скала за идентификување на нивоата на знаење на зборовите кај изворните говорители е Дејл (Dale) кој дефинирал 4 основни фази во знаењето на зборот:

Фаза 1. „Никогаш не сум го видел“;

Фаза 2. „Сум го слушнал, но не знам што значи“;

Фаза 3. „Го препознавам во контекст – може да значи...“;

Фаза 4. „Го знам.“

Понатаму авторката продолжува: „За потребите на своите истражувања повеќе лингвисти креирале слични скали кои го покажуваат декларативното знаење и се користат за самооценување на учениците за нивното знаење на дадени зборови. Една од тие скали е скалата на Д’Ана и Цехмајстер (D’Anna & Zechmeister, цитирано во Waring, 2002) (цитирано кај Даскаловска, 2021), што тие ја користеле во нивното истражување за големината на вокабуларот кај студентите. Таа се состои од следните нивоа:

1. Никогаш не сум го видел или слушнал зборот порано;
2. Сум го видел или слушнал зборот, но не знам што значи;
3. Сум го видел или слушнал зборот и имам нејасна идеја за неговото значење;
4. Би можел да го препознам значењето на зборот на тест со повеќекратен избор;
5. Го знам значењето на зборот доволно за да можам да го дефинирам.“

„Слична скала користела и Цимерман (Zimmerman) (ibid.), но нејзината скала се состои од четири нивоа:

1. Не го знам зборот;
2. Сум го видел зборот порано, но не сум сигурен за значењето;
3. Го разбираам зборот кога ќе го видам или слушнам, но не го употребувам при зборување или пишување;
4. Можам да го употребаам зборот во реченица.“

Понатаму, „за потребите на своите истражувања со испитаници во Канада кои го учеле англискиот како втор јазик, Веш и Парибакт (Wesche & Paribakht, 1996, цитирано кај Даскаловска, 2021) развиле „Скала на знаење на вокабуларот“ (Vocabulary Knowledge Scale – VKS) базирана врз петте нивоа на усвојување на вокабуларот на Гас (Gass, 1988, цитирано кај Даскаловска, 2021), во која учениците го искажуваат своето знаење за секој збор на скала од пет нивоа:

1. Не се сеќавам дека сум го видел тој збор претходно;
2. Сум го видел тој збор, но не знам што значи;
3. Сум го видел тој збор претходно, и мислам дека значи _____ ;
4. Го знам тој збор. Тој значи _____ (синоним или превод);
5. Можам да го употребаам зборот во реченица _____ .“

Меѓу големиот број наслови и поднаслови, авторката посветува внимание и за менталниот лексикон, метафорите поврзани со него, како и истражувањата што ги издвојува во својата монографија. Таа наведува: „Постојат многу експерименти чијашто цел е да се открие како се складираат зборовите во менталниот лексикон кај лицата кои зборуваат два јазика и тие експерименти може да ни укажат на тоа кој би бил крајниот резултат од учењето на странски јазик. Едно од најприфатените гледишта е дека меморијата кај билингвалните лица е хиерархиска, односно дека се состои од најмалку две нивоа, при што едното ниво ги содржи значењата на зборовите, а другото ниво формите. При тоа се поставува прашањето дали мемориските единици на тие две нивоа се одделени според јазикот или не.“ (Даскаловска, 2021, стр. 23).

Посебно внимание привлекува делот за *Експлицитно насиројно имплицитно учење на вокабуларот* при што се наведуваат следниве теории за усвојување на мајчиниот и на странските јазици дадени од автори:

- Течната продукција на јазикот кај изворните говорители од која било возраст се базира врз имплицитното знаење на граматиката на нивниот мајчин јазик;
- Повеќето изворни говорители имаат мало „експлицитно знаење“ за нивниот јазик, иако дел од тоа се учи на училиште;
- Речиси ништо не се знае за процесот на усвојување на имплицитното знаење за мајчиниот јазик. Но, едно е сигурно – имплицитното знаење не е стекнато преку усвојување на експлицитно знаење;
- Иако речиси ништо не знаеме за процесите на усвојување на мајчиниот јазик, сепак можеме да претпоставиме дека усвојувањето на мајчиниот јазик вклучува некаков вид на посветување внимание

на јазичните форми, на значењата изразени со тие форми и на врските помеѓу формата и значењето;

- Како и во случајот со мајчиниот јазик, течната употреба на вториот јазик се базира врз имплицитно знаење за тој јазик;
- Течната употреба на јазикот се карактеризира со паралелно процесуирање. Тоа сигурно не е резултат на брза сервиска примена на правила. При паралелното процесуирање не постои свесност за начинот на процесуирање на информацијата (Даскаловска, 2021, стр. 32).

Подолу, во насловот *Улогата на свесноста во учењето на јазикот*, авторката ги издвојува следниве четири аспекти на свесност: Свесност како намера; Свесност како внимание; Свесност како спознание; Свесност како контрола (Даскаловска, 2021, стр. 33).

Од монографијата, исто така, дознаваме дека постојат и разлики меѓу инцидентното и интенцијалното учење на вокабуларот, и со тоа преминуваме кон следната глава со наслов „Улогата на вокабуларот во наставата некогаш и денес“ (Даскаловска, 2021, стр. 46). Во овој дел авторката го разгледува насловот *Застапеноста на вокабуларот во наставните методи*, при што прави преглед и на наставните методи од наставата по странски јазик. Потоа следи насловот *Приоди и активности за интегрирање на вокабуларот во наставата* каде што се споменува дека на учењето на вокабуларот треба да му се пристапи на организиран и принципиелен начин, земајќи ги предвид сознанијата и резултатите од истражувањата на полето на усвојувањето на вокабуларот. Понатаму, авторката ги разгледува приодите кон интегрирање и активностите за учење на вокабуларот во наставата, како и директното учење, селектирањето и презентирањето на вокабуларот (Даскаловска, 2021, стр. 53-63).

На страница 63 авторката ги наведува стратегиите за учење на вокабуларот, а во овој дел дознаваме дека постојат директни и индиректни стратегии прикажани табеларно. На самиот крај дознаваме дека „стратегиите се особено важни за учење на поретките зборови. Бидејќи ги има многу, наставниците не може да посветат време за сите нив на час, па заради тоа учениците треба да се обучат да се справат со тие зборови кога ќе ги сретнат“ (Даскаловска, 2021, стр. 70).

Заклучок

Учебникот „Усвојување на вокабуларот – поими, процеси и стратегии“ од професорката Нина Даскаловска е објавен во 2021 година како дел од работата на авторката во рамките на Филолошкиот факултет при Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип. Нејзината богата биографија, нејзините искуства во наставата и нејзините научни истражувања дадоа плод во една ваква монографија која е полезно учебно помагало, дополнителна литература за студентите кои следат методика на настава по странски јазик, но, би рекле, дека е и одличен водич низ целата настава по странски јазик, па, според тоа,

придружник на наставниот кадар што се занимава со истражување на која била област од странскиот јазик.

Кон ова ќе го додадеме и следниов извадок од книгата: „Бидејќи учениците треба да научат голем број зборови за да можат успешно да го користат јазикот, а не е возможно да се научи целиот вокабулар на час, потребно е учениците да научат како да продолжат самостојно да учат“. Цитирајќи ја Сокмен, авторката наведува: „Најважен чекор за да станат независни е да го препознаат својот стил на учење. Сокмен смета дека примената на разновидни вежби на час ќе им ги покажат можните стратегии на учениците од кои тие можат да ги изберат оние кои им одговараат на нивните когнитивни стилови на учење. Друг начин е со користење на прашалник кој ќе ги наведе учениците да размислуваат кои активности повеќе им одговараат и на кои начини учат полесно.“ (Даскаловска, 2021, стр. 70). Понатаму, цитирајќи го Нејшн наведува: „Истражувањата покажуваат дека учениците многу се разликуваат во користењето на стратегиите. Обуката во користењето на стратегиите треба да биде интегрален дел на програмата за учење на вокабуларот при што наставниците треба да одлучат на кои стратегии да им се обрне внимание, колку време да се посвети на нив, како да се вежбаат стратегиите и како да ги следат учениците и да им укажуваат дали правилно ги користат стратегиите. Тој сугерира дека за секоја стратегија треба да се посветат четири до пет часа во текот на одреден период.“ (Даскаловска, 2021, стр. 70).

Сосема на крај, се убедивме за значењето на усвојувањето на вокабуларот при учење странски јазик, па ни останува само да им го препорачаме на сите што ќе најдат полза во него, а на авторката ѝ испраќаме честитки за монографијата и ѝ посакуваме да ја збогати својата библиографија со уште многу вакви дела, а со тоа ќе ја збогати и нашата библиотека.

Marija Grkova-Beader

Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, North Macedonia

Vocabulary – The Most Important And Most Difficult Task In Learning A Foreign Language

Abstract: The author, Prof. Dr. Nina Daskalovska, published the work “Vocabulary Acquisition - Poems, Processes and Strategies” in 2021. From the preface to the book, we learn that it is intended primarily for undergraduate and postgraduate students of foreign language and literature who are preparing to be foreign language teachers, as it will serve as additional literature for subjects in the field of foreign language and literature teaching methodology and will enable them to gain a deeper understanding of this issue and successfully apply the acquired knowledge in practice. In addition, the monograph can also serve teachers who are already working in education to refresh their knowledge and encourage greater application of vocabulary learning techniques and strategies in teaching.

Keywords: *textbook; vocabulary; methodology; foreign language; students; preparation of future teachers.*

ECOCRITICISM: EXPLORING THE NON-HUMAN WORLD IN AVRAMOVSKA'S NOVEL *ВОДНИ ТЕЛА*

Kalina Maleska

Ss. Cyril and Methodius University, Skopje
kalina.maleska@ff.ukim.edu.mk

Abstract: This article explores how a small-scale utopia can be envisioned and constructed within a dystopian world affected by a gradual environmental catastrophe. The novel that depicts this dystopian setting is *Водни тела* (Water Bodies) by the Macedonian diasporic writer Ana Avramovska. The novel is focused on a woman coming back from Australia to her native town of Kumanovo, after many years abroad, to encounter how the town has changed as a result of the long-lasting effects of pollution. Searching for various unconventional ways to mitigate the pollution and find the sources of a river bank that has existed long ago, according to the grandmother's stories, the narrator and her friends unconsciously search for their own beginnings. In line with previous research of ecofeminist fiction and dystopic perspectives, the novel explores and even insists on the possibility of enacting a utopian vision of a better world even in the middle of the environmental calamity. The main thesis explored in this research is that *Water Bodies* is an eco-critical novel, in accordance with Lawrence Buell's criteria for evaluating a text as embodying environmental consciousness. All elements discussed in the article, such as the environmental problems, the importance of the nonhuman environment, and the search for an eco-utopia are arguments that support such thesis.

Keywords: *ecocriticism; eco-utopia; ecofeminism; nonhuman; Avramovska; Водни тела.*

Introduction

In the era of the Anthropocene, when the negative effects of human activities on nature have increasingly been emphasized through indicating climate changes, excessive pollution and other environmental hazards, there have also been attempts to redefine the role and place of human agents in the world and nature as only one of the numerous agents that coexist in nature. Traditionally, the human subject has been prioritized and placed highest in the hierarchical positioning of species. Ecocriticism attempts to combat anthropocentrism through focusing on narration and shift of discourse that would place nonhuman entities on an equal scale as the human entities. "As opposed to anthropocentrism's privileging of homo sapiens, the human becomes one species of animal among many materialities from a nonhuman perspective, becomes a feature of a period of time (such as the Anthropocene) against geological or cosmic scales, and becomes at best a

threatening or at worst a parasitical presence when considered in ecological terms” (Colombino and Childs, 2022, p. 356). Thus, to move away from the cultural prioritization of the human subject signifies repositioning of humans as one entity among many other entities.

This article discusses how a small-scale utopia can be envisioned and constructed within a dystopian world affected by an environmental catastrophe. The novel that depicts this dystopian setting is *Водни тела* (*Water Bodies*) by the Macedonian writer Ana Avramovska. It is focused on a woman coming back from Australia to her native town of Kumanovo in North Macedonia, after many years abroad, to encounter how her native town has changed as a result of the long-lasting effects of pollution. Searching for various unconventional ways to mitigate the pollution and find the sources of a river bank that has existed long ago, according to her grandmother’s stories, the narrator and her friends unconsciously search for their own beginnings.

Water Bodies can be considered an ecocritical novel, as it draws attention to the relationship and mutual influence of humans, other living beings and nature. As Nayar (2009) suggests, the task of ecocriticism “is to see how theoretically informed readings of cultural texts can contribute not only to consciousness raising but also look into the politics of development and the construction of ‘nature’” (p. 329). Analysis and interpretation of texts necessarily entail readings that include not only the aesthetic dimensions of texts, but also comments on the political and social circumstances of those texts. “Ecocriticism focuses on the material contexts of industrialization, development, pollution and ecocide while developing a frame for reading.” (Nayar 2009, p. 329).

I explore the novel as a deliberately constructed possibility of enacting a utopian vision of an ecological world even in the middle of an environmental calamity. I suggest that it is a “constructed possibility” because, at times, the novel goes into improbabilities in terms of the plot and stereotyping characters in order to put forward an idea, which is more foregrounded than the storyline.

I draw on Lawrence Buell’s (1995) criteria for evaluating a text as embodying environmental consciousness, which include: “The non-human dimension is an actual presence in the text and not merely a façade; The human interest is not privileged over everything else; The text shows humans as accountable to the environment and any actions they perform that damages the ecosystem.” (pp. 7-8). In this context, I explore how *Water Bodies* presents the human and the nonhuman world as integrated, and how it makes distinct human actions that affect the environment.

Environmental calamities

Pollution is a serious problem in several Macedonian towns, and this is the background on which *Water Bodies* is created. It represents images of urban toxified landscapes, as well as of toxified natural spaces that show potential for revival.

When Neda, the narrator of Avramovska’s novel, arrives at the airport, she is greeted by her close friend Gavril, they drive to Kumanovo. The narrator’s

reiterated question to herself is “Why am I here”, which is directly connected to the later possibility to construct a small-scale utopia. The setting at this point is clearly dystopian. It is cold and dark, there is smoke along the whole road to Kumanovo, and when they enter the town it is covered in even denser fog and smoke. There is an abundance of images of “fog”, “smoke”, “darkness”, “pollution”, “garbage”, “plastic bottles”, “plastic bags” thrown around, “cans” being carried through the streets close to the market, “frozen mud ponds”, “exhaust gases”, and reference to the responsibility of the “human factor”. “I have never seen the city like this” (Аврамовска, 2022, p. 28), says the narrator suggesting that the deterioration has taken place in the last several years while she was away.

“From the car’s window, the greyness is now intertwined with distant, pale light. A swarm of plastic bags reel around them. They pass through the dumping ground... The stench slowly enters the car” (Аврамовска, 2022, pp. 23-4). Kumanovo is a desolate town, people do not go out unless they have to, and only with masks.

In reality, in the winter months in Kumanovo are indeed marked by polluted air, but the novel’s setting is certainly dystopian in the sense that it shows pollution on a much higher scale than it is, and in presenting the people walking the streets in masks worn to protect themselves from the pollution. The atmosphere is also dystopian – the conversations between the characters are also slow, there is a constant sense of nausea and focus on the polluted environment.

There are numerous indications that the dystopia is a result of the patriarchal system and values, in which successful businessmen embody the principle that is highly unsettling in its negative environmental impact. One of the most direct indications is the scene in which the narrator meets a man who throws a bag of garbage into the river. The man is described as having strong and sharp facial features, robust body. “But what she finds most striking is the large watch... and the enormous Gucci belt with an equally enormous buckle in the form of the word Gucci.” (Аврамовска, 2022, p. 97) He also carries in his hands a key pendant with the marks of BMW. When the narrator asks him not to throw the garbage into the river, he says: “Why not? Does it belong to your father?” (p. 97) So, his arrogance, even impudence, his lack of concern for the environment, his rich attire suggest that he is some kind of prototypical representative of a machoistic man in a patriarchal society. Unlike him, the four main characters (Neda, Gavril, their friend Jasna, and the grandmother) are constantly aware of the human negative influence on the environment and act in order to mitigate it.

The non-human environment

“Who can forget those moments when something that seems inanimate turns out to be vitally, even dangerously alive?” (Ghosh, 2016, p. 3) This is how the book *The Great Derangement* by Amitav Ghosh begins, in which Ghosh manages inventively to show the interconnectedness between climate change, literature, history and politics. What the question in the beginning of the book refers to is that not only humans, but everything in nature – regardless of whether it is a living being or a climate phenomenon – can become an active force that

affects its environment. This, according to Ghosh, is well known to all residents of the Sundarbans, the large mangrove forest of the Bengal Delta, where tigers incessantly lurk – the human does not see the tiger, but only its prints in the mud, and feels its presence. If the tiger attacks, the human will not see it until the last moment. Seeing the tiger is the moment of recognition of the presence of a conscious being that has existed even before that moment of recognition. Something similar happened to Ghosh himself when, faced by an unexpected hurricane in Delhi, he recognized this weather phenomenon as an active force. The novel by Avramovska expresses such moment of recognition of the animals as active beings with their own consciousness.

In his study of climate change novels *Anthropocene Fictions: The Novel in a Time of Climate Change*, Adam Trexler (2015) points out that they usually represent apocalyptic scenarios or employ literary strategies connected to human psychology. *Water Bodies* is concerned predominantly to the non-human context. The non-human world is foregrounded in the novel, thus becoming a part of the author's representation of the negative effects of the human presence on the environment. In this way, Avramovska draws the attention to what is a rarely treated theme in Macedonian literature. Namely, the four main characters of the novel are the ones who realize the devastating effects of humans on nature, and the healing effects that nature can have on humans provided that it is protected.

This becomes obvious in many scenes in the novel: some of the most important and recurring leitmotifs are those of the goat and the fairies. Gavril, a cab-driver who works illegally, has had an accident which became a turning point of his life. He tells the narrator about the accident, suggesting that he must have hit something, an animal of some kind, which the people who were with him in the car suggest was a goat. The scene is described at length with details that emphasize Gavril's feeling of responsibility and regret. He searches for the goat for a long time, pacing through the environment with care and respect.

Other animals also take up an important part in the novel. And so do supernatural creatures, such as fairies. It turns out that the fairies are in fact the rays of sun peeking through the shadows of the poplar trees by the river, forming patterns that resemble fairies. Thus, they serve as metaphors of the clean environment in the past.

The grandmother's stories about fairies appearing on the river in Kumanovo, and Jasna's photographs capturing water bodies and various type of trees point out to their quality of providing connection between the human and the natural world.

Dreams also play a very important part in the novel, turning away from the rational industrial progress into the role of spontaneity and sub-consciousness in protecting the environment. Gavril's frequent dreams of the accident link the goat to a fairy, bringing up the theme of fairies as metaphors of the clean environment in the past. The grandmother's stories about fairies appearing on the river in Kumanovo, and Jasna's photographs capturing water and sometimes fairies point out to their quality of providing connection between the human and the natural world.

Search for an Eco-Utopia

Water Bodies examines the concepts of interconnectedness between dystopia and the possibility of a utopia within this dystopian setting. The utopian space is predominantly marked by ecofeminism, as evident in several aspects:

- The stories of the existence of a clean river bank in the past are orally transmitted from the grandmother to her granddaughter, so via the female line of predecessors.
- The utopian space is a subject of quest inspired by the woman narrator, and although previously a few other characters, both male and female, have heard of the nostalgically clean place of the riverbank, it is only after the arrival and initiative of Neda that the search for the utopian place actually begins.
- Additionally, the unpolluted place that existed in the past but can also be revived in the future is symbolically represented through the symbol of fairies.
- The hope expressed in the novel and the connection to the non-human are new in comparison to the previous dystopian novels (in N. Macedonia) written by male authors, which are predominantly pessimistic and human-centered.

As Axel Goodbody (2007) suggests, “The ecocritical approach is not necessarily rooted in a perception of crisis in the sense of impending global environmental collapse, but it is driven by concern about the unviability of our current treatment of the natural environment in the longer term and by conviction of the need for an ongoing re-examination of our underlying attitudes towards nature.” (p. 21) The re-examined attitudes towards nature are present in the novel in Gavril’s deeply felt grief for accidentally hitting the goat, in the quest of the characters for the river bank, and in Jasna’s exhibition of her photographs whose motif are water bodies and trees.

According to Justyna Kostkowska (2013), “Val Plumwood has pointed out that the rationalist, androcentric master narrative that had served to support patriarchy must now give way to multicentric pluralism. The way we use language must be carefully scrutinized and reformed to eliminate old hegemonic patterns and to promote modes of linguistic expression that foster connectivity instead of separation, equality instead of hierarchy, diversity instead of homogeny.” (p. 8) “Old hegemonic patterns” and “androcentric master narrative” are also present in the novel, especially in the narrator’s analysis of the actions of the so-called Gucci man. In reexamining his actions later, she says:

The Gucci-man does not see himself as part of the world in which he exists, but as his external manipulator. He thinks that he affects the environment, and is himself untouched by his effects over the environment... He thinks that since nature, air, streets cannot be bought or possessed or exploited, they disappear, fall into a perceptive black hole. The bag, the cans, the garbage are objects that do not belong in his car, his yard, his house, but belong to the ‘not his’ street, not his river, not his country. (Аврамовска, 2022, p. 111)

Here, the narrator uses language precisely to foreground the connectivity between human and nature, and the Gucci-man's lack of awareness of that connectivity.

Discovering the potential of an eco-utopia

Finally, when the narrator, her grandmother, Gavril and Jasna arrive on the river bank – although the river is so filled with garbage that it seems to have disappeared, they all see the potential of clean environment. They see it in their imagination and the awakened urge for action. For example, in the river's murmur, the narrator tries to hear the fairies' speech. She imagines children holding hands, and the darkness coming "not with a bang, but with the gentleness of snow" (Аврамовска, 2022, pp. 122-3). The clouds clear and the sun's rays fall through the branches, so that "the river with the garbage covered with snow reminds her of images of distant galaxies". The river flows on "carrying not just human poison, mire and malice, but also its clarity and persistence" (p. 123).

What happens in this scene is a changed perception of the existing pollution. It is a vision of a world that could be transformed, an eco-utopia that could be created, and which is created by the small company standing by the river. It is reinforced by the exhibition of Jasna's photographs at the end that points to a possibility of implementing the changes in practice.

Conclusion

The three main elements in the novel are the dystopian setting, the emphasis on the non-human environment and, through it, the possibility of creating an eco-utopia. In this sense, and referring the Lawrence Buell's criteria, the novel foregrounds the integration between the human and non-human world; the human interest is not privileged; the events display how the humans are aware of their accountability to the environment. Thus it could be stated that the novel *Water Bodies* embodies environmental consciousness.

In terms of the turn towards the nonhuman part of nature, with the focus on the goat, the trees, the fairies, as well as the dogs and cats that surround Neda's grandmother – all of them treated as important agents of action and change themselves, the novel represents an ecocritical attempt to undermine the high hierarchical positioning of the humans. Such attempts, as Colombino and Childs state, are "in part ethical, in part political, in part cultural, but fundamentally philosophical" (2022, p. 355).

In *Water Bodies*, human agency appears as part of a broader context in which a variety of agencies act and influence each other, rather than humans exposing domination and lack of concern of the environment, as represented by the critical examination of the Gucci man. From the criticism of the polluted environment in which the narrator finds herself, and which is affected by human activity, the novel moves into exploring possibilities and awareness of mutual interactions with other parts of the world, both living (the animals and plants) and non-living (the river). The entanglements between them shift and make porous the boundaries between landscape and bodies. Thus the novel challenges the traditional position of placing human interests at the center.

Bibliography

Аврамовска, Ана (2022). *Водни тела*. Скопје: Паблицер.

* * *

Buell, L. (1995). *The Environmental Imagination: Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture*. Boston, Harvard University Press.

Colombino, L. and Childs, P. (2022). Narrating the (non)human: ecologies, consciousness and myth, *Textual Practice*, 36:3, 355-364. <https://doi.org/10.1080/0950236X.2022.2030097>

Ghosh, A. (2016). *The Great Derangement: Climate Change and the Unthinkable*. Chicago: University of Chicago Press.

Goodbody, A. (2007). *Nature, Technology and Cultural Change in Twentieth-Century German Literature: The Challenge of Ecocriticism*. New York, Palgrave Macmillan.

Kostkowska, J. (2013). *Ecocriticism and Women Writers: Environmentalist Poetics of Virginia Woolf, Jeanette Winterson and Ali Smith*. Hampshire, Palgrave Macmillan.

Nayar, P. K. (2009). *Contemporary Literary and Cultural Theory: From Structuralism to Ecocriticism*. Delhi, Pearson.

Trexler, A. (2015). *Anthropocene Fictions: The Novel in a Time of Climate Change*. University of Virginia Press.

ДОДАТОК



APPENDIX

ПОВИК ЗА ДОСТАВУВАЊЕ ТРУДОВИ ЗА „ПАЛИМПСЕСТ“

**Трудовите за наредниот број на „Палимпсест“ да се испраќаат
најдоцна до 15 март 2025 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

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 next issue of Palimpsest
is 15 March 2025.**

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 4th 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

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. IX
БР. 18

ПАЛІМШЕСТ

PALIMPSEST

VOL. IX
NO 18