

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

UDC80 (82)

ISSN 1857-7059

ГОДИШЕН ЗБОРНИК

2012

YEARBOOK

2012



ГОДИНА 3

VOLUME 3

GOCE DELCEV UNIVERSITY - STIP
FACULTY OF PHILOLOGY

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ – ШТИП
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

ISSN 1857-7229



ГОДИШЕН ЗБОРНИК
2012
YEARBOOK
2012

ГОДИНА 3

VOLUME III

GOCE DELCEV UNIVERSITY – STIP
FACULTY OF PHILOLOGY



**ГОДИШЕН ЗБОРНИК
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ
YEARBOOK
FACULTY OF PHILOLOGY**

За издавачот:

проф. д-р Виолета Димова

Издавачки совет

Проф. д-р Саша Митрев
Проф. д-р Блажо Боев
Проф. д-р Лилјана Колева Гудева
Проф. д-р Виолета Димова
Доц. д-р Јованка Денкова
Доц. д-р Махмут Челик
Доц. д-р Ранко Младеноски
М-р Ристо Костуранов

Редакциски одбор

Проф. д-р Виолета Димова
Вонр. проф. Луси Караниколова
Доц. д-р Толе Белчев
Доц. д-р Билјана Ивановска
Доц. д-р Јованка Денкова
Доц. д-р Марија Леонтиќ
Доц. д-р Марија Кусевска
Доц. д-р Марија Кукубајска
Виш лектор м-р Снежана Кирова
М-р Весна Коцева

Главен уредник

Доц. д-р Билјана Ивановска

Одговорен уредник

Доц. д-р Нина Даскаловска

Јазично уредување

Даница Гавриловска-Атанасовска
(македонски јазик)
Доц. д-р Марија Кукубајска
(англиски јазик)

Техничко уредување

Славе Димитров, Благој Михов

Печати

Печатница „2-ри Август“ - Штип
Тираж - 300 примероци

Редакција и администрација

Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Филолошки факултет
ул. „Крсте Мисирков“ 10А
п. фах 201, 2000 Штип
Р. Македонија

Editorial board

Prof. Sasa Mitrev, Ph.D.
Prof. Blazo Boev, Ph.D.
Prof. Liljana Koleva – Gudeva, Ph.D.
Prof. Violeta Dimova, Ph.D.
Ass. Prof. Jovanka Denkova, Ph.D.
Ass. Prof. Mahmut Chelik, Ph.D.
Ass. Prof. Ranko Mladenoski, Ph.D.
Risto Kosturanov, M.Sc.

Editorial staff

Prof. Violeta Dimova, Ph.D.
Asoc. Prof. Lusi Karanikolova Ph.D.
Ass. Prof. Tole Belcev, Ph.D.
Ass. Prof. Biljana Ivanovska, Ph.D.
Ass. Prof. Jovanka Denkova, Ph.D.
Ass. Prof. Marija Leontic, Ph.D.
Ass. Prof. Marija Kusevska, Ph.D.
Ass. Prof. Marija Kukubajska Ph.D.
Lecturer Snezana Kirova, M.A.
Vesna Koceva, M.A.

Managing editor

Ass. Prof. Biljana Ivanovska, Ph.D.

Editor in chief

Ass. Prof. Nina Daskalovska, Ph.D.

Language editor

Danica Gavrilovska–Atanasovska
(Macedonian)
Ass. Prof. Marija Kukubajska, Ph.D.
(English)

Technical editor

Slave Dimitrov, Blagoj Mihov

Printing

„Vtori Avgust“ - Stip
Printing No 300

Address of editorial office

Goce Delcev University–Stip
Faculty of Philology
Krste Misirkov 10A
PO box 201, 2000 Stip
R. of Macedonia



СОДРЖИНА CONTENT

д-р Билјана Ивановска

ПРАКТИЧНИ ИДЕИ ЗА ПРЕДАВАЊЕ (начини како да се добие фидбек
-повратна информација од студентите)

Biļjana Ivanovska, Ph.D.

PRACTICAL IDEAS FOR TEACHING (HOW TO OBTAIN STUDENTS
FEEDBACK)

м-р Весна Коцева, м-р Татјана Уланска

ПОТРЕБА ОД ВОВЕДУВАЊЕ НА АКТИВНОСТИ ЗА ОБРАБОТКА НА
ИНПУТ НА ЧАСОТ ПО НЕМАЈЧИН ЈАЗИК

Vesna Koceva M.A., Tatjana Ulanska M.A

THE NEED FOR INTRODUCTION OF ACTIVITIES FOR INPUT
PROCESSING IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

д-р Нина Даскаловска, д-р Билјана Ивановска

ЛЕКСИЧКА КОМПЕТЕНЦИЈА

Nina Daskalovska Ph.D., Biļjana Ivanovska Ph.D

LEXICAL COMPETENCE

д-р Брикена Џафери, д-р Гезим Џафери

ПРЕЧКИ ВО УЧЕЊЕТО И УСВОЈУВАЊЕ НА ВТОР ЈАЗИК

Brikena Xhaferri Ph.D., Gezim Xhaferri Ph.D.

LEARNING DISABILITIES AND SECOND LANGUAGE ACQUISITION

м-р Марија Тодорова, м-р Даринка Маролова

НЕВЕРБАЛНАТА КОМУНИКАЦИЈА КАКО ТРАНСКУЛТУРНА
КАТЕГОРИЈА

Marija Todorova M.A., Darinka Marolova M.A.

NON-VERBAL COMMUNICATION AS A TRANSCULTURAL CATEGORY ..

проф. д-р Емилија Петрова Ѓорѓева, Ана Ѓорѓева

ИЗУЧУВАЊЕ НА СТРАНСКИ ЈАЗИК ПРЕКУ ИГРА

Emilija Petrova Gjorgjeva Ph.D, Ana Gjorgjeva

LEARNING FOREIGN LANGUAGE THROUGH GAME

м-р Јане Јованов, Елена Тупаревска

КОРИСТЕЊЕ НА ВИДЕОМАТЕРИЈАЛИ ВО ПОЧЕТНАТА ЕТАПА НА
ИЗУЧУВАЊЕ НА СТРАНСКИОТ ЈАЗИК

Jane Jovanov M.A., Elena Tuparevska

THE USE OF VIDEO MATERIALS IN EARLY FOREIGN LANGUAGE
LEARNING



д-р Билјана Ивановска, д-р Нина Даскаловска
ПЕРСОНАЛИЗАЦИЈАТА ВО НАСТАВАТА ПО СТРАНСКИ ЈАЗИК
НЕ Е САМО НАУКА, ТУКУ И УМЕТНОСТ
Biljana Ivanovska, Ph.D., Nina Daskalovska, Ph.D.
PERSONALIZATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IS NOT ONLY
SCIENCE BUT ART AS WELL.....

м-р Марија Тодорова
СЕМИОТИЧКИ АСПЕКТ И СИСТЕМНОСТ НА ШПАНСКИОТ ЈАЗИК
КАКО ДЕЛ ОД НАСТАВНИОТ ПРОЦЕС
Marija Todorova M.A.
SEMIOTIC ASPECT OF THE SPANISH LANGUAGE AND THE LANGUAGE
AS A SYSTEM IN THE TEACHING PROCESS

м-р Весна Коцева
КООПЕРАТИВНОТО УЧЕЊЕ КАКО МЕТОД ЗА РАЗВИВАЊЕ НА
КОМУНИКАТИВНИТЕ ВЕШТИНИ
Vesna Kocева M.A.
COOPERATIVE LEARNING AS A METHOD FOR DEVELOPING
COMMUNICATIVE SKILLS

д-р Нина Даскаловска
МЕНТАЛЕН ЛЕКСИКОН
Nina Daskalovska, Ph.D.
MENTAL LEXICON

д-р Снежана Ставрева Веселиновска
ЗОШТО ДЕЦАТА ПОМИНУВААТ ПОМАЛКУ ВРЕМЕ ВО
ПРИРОДНАТА СРЕДИНА
Snezana Stavreva Veselinovska Ph.D.
WHY CHILDREN SPEND LESS TIME OUTDOORS

м-р Загорка Донска
ЗАСТАПЕНОСТА НА МОРАЛНИТЕ ВРЕДНОСТИ ВО УЧЕБНИЦИТЕ
ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ВО ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ
(ПРЕДМЕТНА НАСТАВА) ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА
Zagorka Donska, M.A.
THE PRESENCE OF THE MORAL VALUES IN THE TEXT-BOOKS
OF MACEDONIAN LANGUAGE IN THE PRIMARY EDUCATION IN
REPUBLIC OF MACEDONIA

м-р Мима Костова
КОМПАРАТИВНИОТ ПРЕГЛЕД НА МЕРКИТЕ
ПРОТИВДЕВИЈАНТНОТО ОДНЕСУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ВО
МИНАТОТО И ДЕНЕС
Mima Kostova M.A.
COMPARATIVE REVIEW OF THE MEASURES AGAINST DEVIANT
PUPIL BEHAVIOR IN THE PAST AND NOWADAYS



м-р Даринка Маролова
КОНСЕКУТИВНО ТОЛКУВАЊЕ
Darinka Marolova M.A.
CONSECUTIVE INTERPRETATION

м-р Јована Караникиќ
ПРЕДИЗВИК И ПРЕВОДЛИВОСТ НА ТОПОНИМИТЕ:
СТАРАТА ЧАРШИЈА И БИТ-ПАЗАР ВО ИТАЛИЈАНСКИТЕ ПРЕВОДИ
НА СОВРЕМЕНАТА МАКЕДОНСКАТ КНИЖЕВНОСТ.
Jovana Karanikik M.A.
THE CHALLENGE AND THE TRANSLATABILITY OF THE TOPONYMES:
STARA CARSIJA AND BIT-PAZAR IN THE ITALIAN TRANSLATIONS OF
THE MACEDONIAN CONTEMPORARY LITERATURE

м-р Даринка Маролова, Костадин Голаков
УЛОГАТА И ЗНАЧЕЊЕТО НА ТОЛКУВАЧОТ
Darinka Marolova M.A., Kostadin Golakov
INTERPRETER'S ROLE AND IMPORTANCE

д-р Билјана Ивановска, д-р Нина Даскаловска
МОДАЛНИТЕ ЧЕСТИЧКИ ВО ГЕРМАНСКИОТ ЈАЗИК И НИВНИТЕ
ПРЕВОДНИ ЕКВИВАЛЕНТИ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК
Biljana Ivanovska Ph.D., Nina Daskalovska Ph.D.
MODAL PARTICLES IN THE GERMAN LANGUAGE AND THEIR
MACEDONIAN COUNTERPARTS

м-р Драгана Кузмановска, м-р Биљана Петковска
ИМЕНСКИТЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМИ СО КОМПОНЕНТАТА ЗООНИМИ
РАЗГЛЕДУВАНИ ВО МАКЕДОНСКИОТ, ГЕРМАНСКИОТ И
АНГЛИСКИОТ ЈАЗИК.
Dragana Kuzmanovaska M.A., Biljana Petkovska M.A.
NOUN PHRASES WITH ZOONYM COMPONENTS IN MACEDONIAN,
GERMAN AND ENGLISH

д-р Марија Кусевска
ЗА ПОЙМОТ ЛИЦЕ ВО ПРАГМАТИКАТА
Marija Kusevska Ph.D.
ON THE NOTION OF *FACE* IN PRAGMATICS

д-р Марија Леонтиќ
АТАТУРК, ТУРСКИОТ ЈАЗИК И АЛФАБЕТСКАТА РЕФОРМА
Marija Leontik, Ph.D.
ATATURK, TURKISH LANGUAGE AND THE ALPHABETIC
REVOLUTION

д-р Октај Ахмед
ТРЕТОСЛОЖНИОТ И ДИСТИНКТИВНИОТ АКЦЕНТ ВО ТУРСКИТЕ
ГОВОРИ ОД ОХРИДСКО-ПРЕСПАНСКИОТ РЕГИОН
Oktaj Ahmed Ph.D.
THIRD-SYLLABLE AND DISTINCTIVE STRESS IN THE TURKISH
DIALECTS OF OHRID-PRESPA REGION



д-р Виолета Николовска

ЛИТЕРАТУРНИТЕ ЈАЗИЦИ ВО СОВРЕМЕН КОНТЕКСТ

Violeta Nikolovska Ph.D.

STANDARD LANGUAGES IN CONTEMPORARY CONTEXT

д-р Ранко Младеноски

ДЕЛАТА НА МАЖОВСКИ, ЦЕПЕНКОВ И ПРЛИЧЕВ
ЗА АЛЕКСАНДАР III МАКЕДОНСКИ

Ranko Mladenoski, Ph.D.

THE WORKS OF MAZHovski, CEPENKOV I PRLICHEV RELATED TO
ALEXANDER III OF MACEDON

д-р Јованка Денкова, д-р Махмут Челик

„ОЧЕРКИ БЕЛГРАДА“ ОД КОНСТАНТИН ПЕТКОВИЧ –
АВТЕНТИЧНО СВЕДОШТВО ЗА МЕШАЊЕТО НА КУЛТУРИТЕ НА
БАЛКАНОТ

Jovanka Denkova Ph.D, Mahmut Celik Ph.D

„THE OUTLINE OF BELGRADE“ BY KONSTANTIN PETKOVICH - AN
AUTHENTIC TESTIMONY OF THE MIXTURE OF CULTURES ON THE
BALKANS

м-р Ева Велинова

ПОЛИТИЧКАТА МИСЛА И КНИЖЕВНОТО ДЕЛО НА НИКОЛО
МАКИЈАВЕЛИ ВО 16-ВЕКОВНА ИТАЛИЈА

Eva Velinova M.A.

THE POLITICAL THOUGHT AND THE LITERARY WORK OF NICCOLO
MACHIARELLI IN XVI CENTURY ITALY

д-р Луси Караниколова

ЗА РАСКАЗНОСТА ВО ЛИРСКИ КОНТЕКСТ

(Кон „Гулабии“ на Станко Враз)

Lusi Karanikolova Ph.D.

ON THE NARRATIVENESS IN LYRICAL CONTEXT (IN „GJULABII“ BY
STANKO VRZ)

д-р Махмут Челик, д-р Јованка Денкова

ТВОРЕШТВОТО НА ХУСЕЈИН СУЛЕЈМАН ВО КОНТЕКСТ НА
ЦЕЛОКУПНАТА ТУРСКА КНИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦА

Mahmut Celik Ph.D., Jovanka Denkova Ph.D.

THE WORK OF HUSEIN SULEIMAN IN THE CONTEXT OF THE
OVERALL TURKISH CHILDREN'S LITERATURE

д-р Марија Емилија Кукубајска

КНИЖЕВНОСТА, КУЛТУРАТА, НАУКАТА И РЕЛИГИЈАТА
ЗА ПОИМАЊЕ НА КОНЕЧНОСТА И ВЕЧНОСТА

Marija Emilija Kukubajska Ph.D.

LITERATURE, CULTURE, SCIENCE AND RELIGION AND THEIR
APPROACH TO ASPECTS OF FINITENESS AND ETERNITY OF LIFE



м-р Снежана Кирова
ХАКСЛИЕВИТЕ ПОГЛЕДИ НА ЛИТЕРАТУРА
Snezana Kirova M.A.
HUXLEY'S VIEWS OF LITERATURE

д-р Весна Мојсова-Чепишевска
ПИНОКИО И ШЕЌЕРНОТО ДЕТЕ
Vesna Mojsova-Chepisevska, Ph.D.
PINOCCHIO AND THE SUGAR CHILD

м-р Наталија Поп Зариева
КНИЖЕВНИТЕ ДЕЛА КАКО СРЕДСТВО И МЕДИУМ
ЗА РАЗВИВАЊЕ ПОЗИТИВНИ МОРАЛНИ ВРЕДНОСТИ КАЈ МЛАДИТЕ
Natalija Pop Zarieva M.A.
LITERARY WORKS AS A MEANS AND MEDIUM
FOR DEVELOPING POSITIVE MORALVALUES
WITH YOUNG PEOPLE

м-р Јадранка Бочварова, Зоран Павлов
МОБИЛНОСТ НА СТУДЕНТИТЕ
Jadranka Bocvarova M.A. Zoran Pavlov
STUDENTS' MOBILITY

д-р Трајче Нацев
САКРАЛНА АРХИТЕКТУРА ВО ГРАДОТ БАРГАЛА ОД IV ВЕК ДО
КРАЈОТ НА ПРВАТА ДЕЦЕНИЈА НА VII ВЕК
Trajce Nacev Ph.D.
SACRAL ARCHITECTURE IN THE CITY OF BARGALA FROM THE IV
CENTURY TO THE END OF THE FIRST DECADE OF VII CENTURY





Оригинален научен труд
Original research paper

МОДАЛНИТЕ ЧЕСТИЧКИ ВО ГЕРМАНСКИОТ ЈАЗИК И НИВНИТЕ ПРЕВОДНИ ЕКВИВАЛЕНТИ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК

д-р Билјана Ивановска¹
д-р Нина Даскаловска¹

Апстракт: Историскиот преглед на истражувањето на честичките е контроверзен од самиот почеток, дотолку повеќе што честичките сè уште се тежок објект за истражување. Со години, истражувањето на честичките се вршеше само на пишаниот јазик, бидејќи не постоеше интерес за малата група нефлектирани зборови кои не носеа граматичка точност на целата реченица. Во овој труд даваме преглед на модалните честички во германскиот јазик и нивните преводни еквиваленти во македонскиот јазик.

Клучни зборови: *модални честички, преводни еквиваленти, споредбена анализа.*

MODAL PARTICLES IN THE GERMAN LANGUAGE AND THEIR MACEDONIAN COUNTERPARTS

Biljana Ivanovska, Ph.D.¹
Nina Daskalovska, Ph.D.¹

Abstract: Research on particles has been controversial since its beginnings. The main reason is probably that the particles are still a difficult subject of research. For years, research on particles has been carried out only on the written language, because there has been no interest to investigate the small group of non-inflective words that do not affect the grammatical accuracy of the whole sentence. In this paper we give an overview of the modal particles in the German language and their translation equivalents in the Macedonian language.

Key words: *modal particles, translation equivalents, contrastive analysis.*

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



Вовед

Честичките се неменливи зборови што служат за истакнување или определување на други зборови, како и за образување на некои граматички форми. Во исказот некои честички служат за тврдење (*да*), други за одрекување (*не, ни, ниту*), трети за прашување (*дали, ли, зарем, нели*), четврти за искажување заповед (*да, нека*) итн.

Една група честички се користи за истакнување или определување на некои зборови или реченици во исказот. Во неа се izdelуваат повеќе подгрупи, на пример за:

- засилување: *и, барем, дури, пак, просто* (Дури и него го пофалиле. Барем да го видам на фотографија, ако не можам во живо);
- izdelување: *само, единствено, уште* (Само тој го познава. Единствено ти можеш да го разбереш);
- определување: *токму, имено, баш* (Токму вие ни требате. Баш тебе те чекав да влезеш);
- количественост – *токму/скоро/рамно/одвај* (За еден месец продале речиси/токму/рамно/скоро/одвај сто тони никел);
- посочување : *еве, ене, ете* (Еве ти ги гостите).

Во формообразувачки честички спаѓаат: *ќе, би, да, нека, по-, нај-, -годе, било* (*ќе* оди, *да* оди, *нека* оди, *подобар, најдобар, кој било*) (Минова Ѓуркова, 1998 С. 138-139).

Анализа и контрастивно јазично споредување

Во овој труд се обидуваме да направиме споредбена анализа на модалните честички и нивните преводни еквиваленти во делото „Смрт во Венеција“ од Томас Ман. Првата особеност на модалните честички е поврзана со нивното значење. Некои истражувачи сметаат дека честичките немаат значење, бидејќи еден исказ и без честички може да биде точен.

Но, се покажува дека честичките имаат значење кое се разликува од денотативното значење на зборовите кои имаат своја автосемантика. Од оваа причина е посебно тешко да се опише значењето на честичките. Тоа може да се забележи во многу речници и тоа добро им е познато на преведувачите и на оние кои се занимаваат со јазично истражување и со преведување.

Честичките се полисемични. Модалните честички го одразуваат ставот на говорникот кон содржината на исказот, укажуваат и го модифицираат говорното дејствување, го распределуваат исказот во текстот и во говорната ситуација, го расчленуваат текот на разговорот, ги поврзуваат речениците во текстот и сигнализираат одредени претстави за говорниците (Хелбиг/Хелбиг 1999: 10).

Од ова може да се забележи колку различни значења може да имаат модалните честички. Поради тоа, често е многу тешко говорникот да го



најде нивното вистинско место во реченицата и на вистински начин да ги интерпретира за да може се разбере која информација се пренесува со нив. Оттука произлегуваат потешкотиите при преведувањето или толкувањето, без разлика дали станува збор за преведување од или на странски јазик или обратно. Во прилог наведуваме неколку реченични примери ексцерпирани од новелата “Der Tod in Venedig” („Смрт во Венеција“) и нивните преводни еквиваленти во истоимениот превод на Ј. Утковска (2008).

“So, hatte er bald nach dem Tee das Freie gesucht, in der Hoffnung, dass Luft und Bewegung ihn wieder herstellen und ihm zu einem erspriesslichen Abend verhelfen wuerden”.

<http://www.archive.org/stream/dertodinvenedig12108gut/12108.txt>

„И така, откако си го испи чајот, доби желба долго да се шета, со надеж дека свежиот воздух и раздвижувањето малку ќе го живнат за да може подоцна да ужива во плодотворната квечерина“. (2008:5)

“...er sich durchaus mit der Anschauung begnuegt, die heute jedermann, ohne sich weit aus seinem Kreise zu ruehren, von der Oberflaeche der Erde gewinnen kann, und war niemals auch nur versucht gewesen, Europa zu verlassen“.

<http://www.archive.org/stream/dertodinvenedig12108gut/12108.txt>

„... па никогаш не му паднало на памет да трага по нешто далеку од својот дом, а не пак подалеку од границите на Европа“. (2008:11)

“Auch wurde denn, was ihn da eben so spaet und ploetzlich angewandelt, sehr bald durch Vernunft und von jung auf geuebte Selbstzucht gemaessigt und richtig gestellt“.

<http://www.archive.org/stream/dertodinvenedig12108gut/12108.txt>

„Ете затоа, ненадејниот и задоцнет нагон што го обзеде, набрзо го заузда и го разгледа со разумот и со самодисциплината со која мајсторуваше уште од дете“. (2008: 11)

“Doch wurde ihm dessen Verbleib nicht deutlich, da er weder an seinem vorherigen Standort, noch auf dem weiteren Halteplatz, noch auch im Wagen ausfindig zu machen war“.

<http://www.archive.org/stream/dertodinvenedig12108gut/12108.txt>

„Но го немаше, не беше ни на скалите ни на постојката ни во трамвајот“. (2008: 15)

„Einzel, ohne Kameradschaft war er aufgewachsen und hatte doch zeitig erkennen muessen, dass ereinem Geschlecht angehoerte, in dem nicht das Talent, wohl aber die physische Basis eine Seltenheit war, deren das Talent“.

<http://www.archive.org/stream/dertodinvenedig12108gut/12108.txt>

„Растеше сам и без другарчиња, па уште како мал му стана јасно дека им припаѓа на оние кај кои физичката сила е поретка отколку талентот...“. (2008:19)

„Auch wuenschte er sehnlichst, alt zu werden, denn er hatte von jeher



dafuer gehalten, dass wahrhaft gross, umfassend, ja wahrhaft ehrenwert nur das Kuenstlertum zu nennen sei, dem es beschieden war, auf allen Stufen des Menschlichen charakteristisch fruchtbar zu sein“.

<http://www.archive.org/stream/dertodinvenedig12108gut/12108.txt>

„Тогаш умираше од желба да доживее длабока старост, бидејќи веруваше дека единствената уметничка дарба што единствено може да се нарече голем, сеопфатен и, да, вреден за пофалба е оној што е удостоен со продуктивност за време на сите етапи од човековото постоење“. (2008:19)

„...und Zucht war ja zum Gluecke sein eingeborenes Erbteil von vaeterlicher Seite“.

<http://www.archive.org/stream/dertodinvenedig12108gut/12108.txt>

„...а дисциплината, за среќа, му беше вродена особина што ја наследил од страната на неговиот татко“. (2008:19)

Особености на модалните честички

Една од карактеристиките на честичките е хомонимијата. Анализираниите примери покажуваат дека една честичка може да исполнува различни функции во реченицата. На пример, *doch* може да се користи како адверзативен координиран сврзник, честичка за одговор и модална честичка;

eben – може да се користи како придавка, временски прилог или модална честичка. Во македонскиот јазик може да се јават различни преводни еквиваленти: *na* како субординиран сврзник и модална честичка или, пак, како замена за лична замена или модална честичка.

Значајна карактеристика на модалните честички е и нивната способност за комбинација. Германскиот јазик дозволува две или повеќе честички да се употребат една до друга. Во македонскиот јазик, можеби не со толкава фреквентност како во германскиот јазик, но сепак модалните честички дозволуваат нивно комбинирање до одреден степен. Оваа особеност ја прави покомплицирана употребата на честичките.

doch, сврзник: сепак, а, но, ама – како *adv.* да, секако; во исказни реченици: нема соодветен еквивалент – нели, па, но, но нели, веќе;

doch во императивни реченици – нема соодветствување;

doch во кондиционална реченица – само, де, да;

ja како *adv.* да, секако, па, но, нели, секако, навистина – во исказна реченица, нели, а, па сигурно, ама;

ja – во заповедна реченица – и;

mal – па;

eben – во императивна реченица – пак;

eben – во исказна реченица, имено, едноставно, токму, едвај.



Заклучок

Преведувачките еквиваленти за модалните честички ќе зависат од нивото на познавањето и владеењето на странскиот јазик. Иако еден говорник добро го познава мајчиниот јазик, сепак треба добро познавање истовремено и на странскиот јазик за да може да се разбере точното значење што го предава честичката во реченицата.

Анализите покажаа дека употребата на модалните партикули е многу почеста во германскиот отколку во македонскиот јазик, кога се зборува за превод од германски на македонски јазик. Во некои реченични примери не се сретнаа соодветни преводни еквиваленти на германските модални честички (пример: *doch* во императивните реченици, *mal* во затворените прашања.)

Изведените анализи го потврдија нашиот став дека тенденцијата која се јавува од недоволно проучување на употребата на модалните честички во никој случај не е надмината. Бумот на употребата на честичките, пред сè, во германскиот јазик и во некои други јазици не се однесува и на македонскиот јазик.

Но, од една страна, неопходно е да се анализираат партикулите во македонскиот јазик во споредба со оние од германскиот јазичен систем за да можат лексикографите, преведувачите, толкувачите, авторите на учебниците и наставниците по германски јазик правилно да ги употребуваат, а со тоа ќе се постигне и нивна правилна употреба во реченицата при процесот на преведувањето.

Библиографија на кирилица

1. Ман Томас (2008). Смрт во Венеција. Превод Јасмина Утковска. Скопје: Ѓурѓа.
2. Минова–Ѓуркова Л. (1998). Македонски јазик за средното образование. Скопје: Просветно дело.

Библиографија на латиница

1. Helbig/Helbig G. A. (1999). *Deutsche Partikeln – richtig gebraucht?* Langenscheidt-Verlag. Leipzig. Berlin. Muenchen.
2. Helling (1983). *Deutsche Modalpartikeln in Uebersetzungsvergleich deutsch-italienisch italienisch-deutsch*, Trieste.
3. Mann Th. “Der Tod in Venedig”
<http://www.archive.org/stream/dertodinvenedig12108gut/12108.txt>





Оригинален научен труд
Original research paper

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЈАТА ВО НАСТАВАТА ПО СТРАНСКИ ЈАЗИК НЕ Е САМО НАУКА, ТУКУ И УМЕТНОСТ

д-р **Билјана Ивановска**¹
д-р **Нина Даскаловска**¹

Апстракт: Овој труд дава осврт на персонализацијата во наставниот процес и нејзина имплементација во индивидуаниот пристап при предавањето и изучувањето на странски јазик, преку семинари кои се изведуваат на Филолошкиот факултет во Штип, а се ориентирани кон постигнување резултати на индивидуално ниво при работа со студентите. Преку персонализација на наставниот процес, ниту еден учебник не е доволен сам за себе, така што наставниците не треба да ги обесхрабруваат студентите во постигнување на претходно утврдените цели и треба да ја преиспитаат својата функција и улога за доброто на сите страни инволвирани во наставата. Крајната цел на образовниот процес е да се даде автономија на студентите и да им се помогне да станат независни и креативни личности, преку изучувањето и користењето на странскиот јазик.

Клучни зборови: *персонализација, индивидуален пристап, странски јазик во наставата*

PERSONALIZATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IS NOT ONLY SCIENCE BUT ART AS WELL

Biljana Ivanovska, Ph.D.¹
Nina Daskalovska, Ph.D.¹

Abstract: This paper discusses the aspect of personalisation in the teaching process and its implementation in the individualised approach, offering result-oriented and individually tailored seminars of the German language as a foreign language that are given at the Faculty of Philology in Stip. When the teaching process is personalised, no single course book is sufficient so that teachers can avoid being “spoon-fed” and are forced to question their role to the benefit of all parts involved. The ultimate goal of the educational process is

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



to give students autonomy and to help them become independent and creative while learning and using the second language.

Key words: *personalization, individual approach, foreign language teaching*

Вовед

Кога се предава германски јазик како странски јазик, персонализацијата или индивидуалниот пристап е предност за постигнување поголема ефикасност и подобрување на целите во наставата и изучувањето на германскиот јазик како странски јазик. Под персонализација го подразбираме дизајнот и имплементацијата на техниките во наставата за изучување на странски јазик, во согласност со целите на студентите во процесот на студирањето, нивните социјални потреби и личноста. Наставникот треба да биде ефективен комуникант, така што автентичната поврзаност со студентот формира добра можност за размена на идеи, информации, вредности и ставови. Бидејќи образованието го разбираме како уметност и персонализација, пристапот кој ги спојува и премостува интерперсоналните и интраперсоналните недостатоци се чини дека е есенцијален во училиницата, со цел да се поттикне самостоен развој на студентите преку учењето како природен резултат на човечката интеракција и значенската комуникација. Очигледно е дека станува збор за пристап кој бара постојано вложување напори и енергија и пристап кој нуди големи ветувања и награди.

Всушност, на сите нам ни се познати предностите на персонализацијата како техника на предавање. Торнбери (2006:160) во својата неодамнешна книга пишува: „Кога го персонализираш јазикот, го користиш истиот за да зборуваш за своето знаење, искуство и чувства... Менталниот и емоционалниот набој што е вклучен во личните асоцијации со јазикот, го прави истиот да биде полесен за паметење“.

Персонализацијата е техника која имплицира подобра мотивација и подобро ангажирање на студентот во процесот на учењето. Како пристап во наставата, таа формира значенски и поддржувачки динамична средина, каде што резултатите и крајниот исход стануваат модел, кои го одразуваат конкурентното општество во пошироки рамки на своето постоење.

Персонализација во наставата по странски јазик

Според тоа, студентите со кои се употребува овој пристап на персонализација и индивидуална настава се високо мотивирани, со јасно определени цели. Во овој контекст, може да се идентификуваат следниве чекори кои се важни за постигнување на поставените цел:

- точно идентификување на целите на студентите на почетокот на семинарот (што е потребно за студентите, што очекуваат тие од



- наставникот и од семинарот);
- дизајнирање на часовите од семинарот и избор на соодветни материјали за предавање и учебници кои ќе ги задоволат потребите на студентите, како и соодветни индивидуални и групни вежби и задолженија за студентите;
- формирање на мали групи и сесија за индивидуален студент, а со тоа се заменуваат големите групи по бројност кои тешко се менаџираат;
- планирање на часовите со посебна спонтаност и креативност и овозможување студентите да дејствуваат интерактивно во наставниот процес. Меѓутоа, студентите секогаш не знаат што е најдобро за нив така што преголемата флексибилност може да доведе до назадување во планираното постигнување на целите;
- осмислување на активностите за лична комуникација и адаптирање на соодветните теми;
- водење индивидуална евиденција за следење на напредокот на студентите и нивните постигнувања и резултати.

Палетата на материјали што се расположливи и наменети за изучување на германскиот јазик како странски јазик е многу широка и напредната. Најголем дел од овие материјали се посебно насочени кон средно големите групи на студенти или големите по бројност групи на студенти. Со персонализацијата на наставниот процес, ниту еден учебник не е доволен и наставникот не треба да ги обесхрабрува студентите во постигнувањето на целите. Напротив, наставниците треба постојано да ја преиспитуваат својата улога и функција во секоја група поединечно, со цел да се постигнат најдобрите резултати со студентите. Наставникот треба да ја избегнува рутинската и механичката работа, бидејќи таа едноставно станува здодевна. Според ова, наставникот станува истовремено и учител и ученик, што е важно за неговиот професионален и духовен напредок. Интелектуалноста на наставникот не се согледува само покрај таблата и во училиницата, туку секаде каде што се движи тој, во секојдневното општење и комуницирање во средината каде што тој секојдневно опстојува: во автобус, на улица, во кафеана и сл. Во оваа парадигма, улогата на наставникот е накаде помеѓу менаџер во наставниот процес и посредник помеѓу себеси и преостанатите.

Персонализација – наука и уметност

Крајната цел во наставниот процес е да им се даде автономија на студентите и да им се помогне да станат независни и креативни во процесот на користење и восприемање на странскиот јазик, сè со цел подобрување на самите себеси со што ќе ја подигнат вредноста во општеството и во системот каде што тие живеат, работат и опстојуваат. Поради тоа, постигнувањето на рамнотежа меѓу бизнис-ориентираниот пристап кој треба да ги задоволи потребите на современото конкурентно општество,



од една страна, и хуманистичкиот пристап, од друга страна, е важно, според нас, особено во нашето опстојување и делување кое е засновано на знаења и вештини во денешниот, модерен 21 век.

Библиографија

1. Howard Gardner Interview with Steen Nepper Larsen, downloadable at http://pzweb.harvard.edu/Pls/HG_Larsen.pdf (accessed July 2008).
2. Thornbury, S. 2006. *An A-Z of ELT*. Oxford:Macmillan.
3. Pascariu, R. Personalisation in teaching - from think big to think small. *Iatefl Voices*. January-February 2009, Issue 206.p. 7.



Стручен труд
Professional paper

ПРАКТИЧНИ ИДЕИ ЗА ПРЕДАВАЊЕ (начини како да се добие фидбек - повратна информација од студентите)

д-р Билјана Ивановска¹

Апстракт: Повратната реакција на студентите која се однесува на нашите предавања може да има непроценливо значење за наставниот процес. Дали ние секогаш добиваме искрен „фидбек“ од нашите студенти? Бидејќи многу од нас предаваат во контекст кој е насочен кон студентот, логично е да се поттикнат мислите и идеите на студентите кои се однесуваат на нашите предавања. Размислувајте за фидбекот и имајте влијание врз него. Собирањето информации е добро за нашата свест и може да имплицира одредени промени во наставата. Како ќе реагирате на негативен фидбек од студентите? Се обидувам да ги охрабрам наставниците да експериментираат со нови наставни техники и да се предизвикаат себеси со одредени техники на предавање.

Клучни зборови: *повратна информација, практични идеи, техники на предавање*

PRACTICAL IDEAS FOR TEACHING (HOW TO OBTAIN STUDENTS FEEDBACK)

Biljana Ivanovska, Ph.D.¹

Abstract: Students' feedback about our lessons can be invaluable resource for the teaching process. Do we constantly collect honest feedback from our students about our lessons? As many of us teach in a failry student-centred context, it makes sense to elicit our students' thoughts and ideas about our lessons. Reflect on the "feedback" and act on it. Collecting information is good for our awareness, and it can also imply certain changes. How will you react to negative feedback? I try to encourage teachers to experiment and challenge themselves with certain unfamiliar teaching techniques.

Key words: *feedback, practical ideas, teaching techniques*

¹) Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



Вовед

Добивањето фидбек (повратна информација) од студентите може да биде непроценливо важно за успешно реализирање на наставата. Дали наставниците постојано добиваат искрени повратни информации од своите студенти, како рефлексивност на своето одржано предавање? Ако соберете повратна информација од студентите, тогаш се поставуваат следниве прашања: „Што прави наставникот со информацијата добиена од студентите?“, „Колку често добива наставникот повратна информација која е реална и валидна?“ и „Со кого ја споделува тој повратната информација?“..

Многумина од нас - наставниците се стремат да ги поттикнат студентите на размислување; можеби и знаеме како тоа да го направиме со нашите перфектни предавања и презентации, но не можеме истовремено да ги читаме мислите и ставовите на нашите студенти за успешноста на нашите предавања. Сметам дека студентите имаат многу креативни и корисни идеи, што би можеле да придонесат за ефективна настава и учење и тоа да биде поттик за развивање на еден автентичен дијалог помеѓу нас наставниците и нашите студенти.

Добивање фидбек - повратна информација

Ефикасен начин да се добие повратна информација и реакција од студентот е веднаш по некоја изведена активност на часот. Едноставно, јас ги прашувам студентите што мислат тие за изведените активности и вежби по моите предавања или им задавам некоја задача, како на пример: да дискутираат со колегата / колешката во врска со одредената активност, што им се допаднало, а што не, за на крај да направат резиме или краток извештај. Ова одзема минимално време и служи како еден континуиран термометар кој ни покажува колку сме успешни во постигнувањето на саканата цел. Друг начин за собирање повратна информација од студентот е поставување кратки прашања (не повеќе од три или четири) со што студентите би можеле да ги искажат своите размислувања и идеи на крајот на тематската целина. Тоа може да бидат прашања од типот, на пр.: „Што беше целта на денешната методска единица?“, „Која активност со задоволство ја правевте, а која не“, или „Се согласувам / не се согласувам ниту со едното ниту со другото мислење или извештај на моите колеги и зошто?“. (Пр: Се чувствував многу мотивирано денес за време на вежбите; наставната единица ги исполни/не ги исполни моите потреби и очекувања за учење и сл.).

Повратна информација од студентите не треба да се очекува кога наставникот би ги прашал студентите нешто во врска со активноста или темата. Наместо тоа, повратната информација може да се добие со вештина. Еве неколку примери:



- Наставникот пишува краток тест за евалуација од претходните лекции со претходно утврдена тематска содржина и тестот е целно насочен. Студентите го читаат тестот и дискутираат што тие мислат за наведеното, со тоа употребуваат нови зборови – функционален јазик.
- Студентите креираат прашалници меѓусебно со што би ги испитале своите мислења за претходните тематски единици. Студентите се интервјуираат меѓусебно со своите прашалници и ги составуваат информациите во краток извештај кој ќе биде важен за наставникот во остварување на поставените цели.
- Ако имате пристап до видеорекордер пробајте го познатиот модел на т.н. „видеопрезентација“. Исто како, во реалното ТВ шоу каде што натпреварувачите директно се обраќаат на камерата, така и студентите, за време на своите вежби, би можеле да подготват говор или некоја презентација на одредена тема и да се обратат пред камерата. На ваков начин многу лесно може да го задржите вниманието на студентите. Ако немате видеокамера, касетофонот може да биде одлична замена.
- Користете портфолија кои ги одразуваат ставовите и предиспозициите на студентите, но и ставовите и коментарите на наставниците, кои постојано ќе бидат врската помеѓу наставникот и студентот.

Што да се прави со фидбекот од студентите

Што да се прави со повратната информација и реакцијата од студентите. Размислувајте за тоа и дејствувајте на добиените информации. Собирањето информации можеби е добро за нашата свест, но не е практично, освен ако сме подготвени да го земеме предвид планирањето на идните тематски единици. Ова би требало да значи дека ние треба да продолжиме со она што веќе добро го работиме. Секако, мали промени доаѓаат предвид. Како и да е, тоа може да значи да се преиспитаат некои основни идеи и ставови што ги имаме во врска со нашите предавања, што планираме со нив, како и ревидирање и размислување за нашиот стил на предавање.

Можеби и би сакале да се споредиме со другите наставници кои собираат повратни информации од студентите. Ова може да го поттикне наставникот на еден разумен и конструктивен дијалог со своите колеги. Разговорот со нашите студенти за повратната информација што тие ја имаат дадено, секако, е многу корисен. Ова значи поставување на идеите на студентите на сцена со што им даваме шанса тие да бидат подготвени за восприемање на нови информации и нови содржини.

Но, имајте на ум дека студентите можат да дадат повратна информација што не е релевантна или својствена со тематската наставна единица. Во



овие случаи, ние можеме да тврдиме за нашето професионално познавање и свесно да ја игнорираме повратната информација од студентите. На пример, пред неколку години некои студенти пријавени на моите семинари не покажуваа желба да учат разновидни жанрови на пишување кои се очекуваа и беа предуслов за испитот. Да дејствувате врз ваква повратна информација можеби и не е најпожелно, ако се земе предвид дека тие со тоа ќе ја игнорираат и ќе ја занемарат една од целите на семинарот. Како и да е, во овие случаи, потребно е на студентите да им се објасни зошто не се дејствува и не се реагира на нивната повратна информација и да се замолат и да се охрабрат студентите да ја преиспитаат својата цел за учење. Во прилог на целите на семинарот, треба да го имаме предвид конкретно нашиот културен контекст, регионалните и социјалните предуслови и околности под кои се изучува конкретно германскиот јазик како странски јазик (Deutsch als Fremdsprache), како и возрасната граница на нашите студенти. Можеме ли одеднаш да прескокнеме во далечен крај или треба да одиме чекор по чекор за да стигнеме до саканата дестинација? Ова важи и за интегрирањето на студентите, со цел постигнување на можна повратна реакција и информација? Исто така, мораме да имаме предвид неколку работи: Како би реагирале останатите колеги-наставници на повратната реакција и како може да се избегне сликата да се биде дефанзивен при одбраната на своите ставови? Ќе ја цениме ли негативната реакција на студентите исто колку и нивната намера за позитивна промена или ќе ја игнорираме? Со други зборови, до каде се протега нашето гледиште и приспособување кон потребите на студентите и до кој степен сме подготвени да ги прошириме односно да ги прифатиме постојаните барања и новите потреби на студентите? Но, едно останува јасно - нашиот обид за охрабрување на наставниците за постојано воведување на нови наставни методи во наставниот процес, адаптирање на модерната и современа компјутерска технологија и самопредизвикување во однос на употребата на нови техники на предавање, а сето ова во служба на подобрување на наставниот процес во целина, како општо добро и за студентите и за наставниците, воопшто.

Библиографија

1. Voices Iatefl. "Linking, developing and supporting English language teaching professionals worldwide." January-February 2009, Issue 206, p.14.
2. Harmer, J. 1991. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.
3. Pine, G. J. and A.V.Boy. 1977. *Learner Centred Teaching: a Humanistic View*. Denver, Col.: Love Publishing Co.
4. Stevick, E.W. 1996. *Memory, Meaning and Method: A View of Language Teaching* (Second edition). Boston, Mass.: Heinle and Heinle.



Стручен труд
Professional paper

КОНСЕКУТИВНО ТОЛКУВАЊЕ

м-р Даринка Маролова¹

Апстракт: Денес консекутивното толкување е неразделен дел од секојдневието и толкувачот игра многу значајна улога во комуникација меѓу припадниците на различни јазични групи. Тоа се одвива во мошне комплицирани услови, бара соодветни компетенции и особини од толкувачот, а толкувачкиот процес се одвива во повеќе фази: слушање, декодирање, меморирање, бележење и продуцирање. При консекутивното толкување се врши трансфер на вербалните и невербалните елементи од еден јазик во друг со пренесување на суштинската пораката. Вербалниот трансфер може да биде по пат на буквален превод, транскрипција, транспозиција, модулација и адаптација.

Клучни зборови: *консекутивно толкување, белешки, буквален превод, транскрипција, транспозиција, модулација, адаптација*

CONSECUTIVE INTERPRETATION

Darinka Marolova, M.A.¹

Abstract: Today the consecutive interpretation is an integral part of everyday life and the interpreter plays a very important role in the mutual communication between members of different language groups. It occurs in very complicated conditions, requires appropriate competencies and characteristics from the interpreter and the interpreting process itself takes place in several stages: listening, decoding, storage, noting and producing. In the consecutive interpretation occurs a transfer of non-verbal and verbal elements from one language to another by transmitting the essential message. Verbal transfer is possible by literal translation, transcription, transposition, modulation and adaptation.

Key words: *consecutive interpreting, notes, literal translation, transcription, transposition, modulation, adaptation*

Вовед

¹) Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



Консекутивното толкување е доста актуелно во денешниот модерен свет, кој е во знакот на глобализацијата, на сè поголемите економски и политички соработки меѓу припадниците на различни држави, на развиените туризам, наука и техника кои и понатаму се развиваат сè повеќе и повеќе. Па и улогата и значењето на консекутивното толкување стануваат сè поголеми. Трансферот на содржините изразени со помош на јазичните средства од еден јазик на друг, односно од една културна средина во друга се одвива во неколку фази. Во овој труд ќе го проследиме процесот на консекутивното толкување со наведување на дефиниции, фази и примери од македонскиот, германскиот, англискиот и италијанскиот јазик при јазичниот трансфер од еден јазик во друг.

Консекутивно толкување

Поим

Консекутивното толкување се одвива во доста комплицирани услови. Толкувачот се соочува со дефицитарност на време, со оптоварување на меморијата и со посебен психички притисок поради присутноста на голем број слушатели, а некогаш и на целата јавност преку медиумите, па тој може да биде изложен и на оценување од страна на слушателите, меѓу кои се наоѓаат и стручни лица за одредена област, стручни лица за едниот или за двата јазика, а некогаш постои и ризик поради надворешни шумови транслатот да не допре до сите слушатели на соодветен начин. Па, како резултат на ваквите услови толкувачот може да се соочи со намалување на концентрацијата. Од друга страна, пак, позитивно е што толкувачот се наоѓа во близина на говорникот и контактира со него вербално и невербално, па така тој може да го следи ефектот од својот превод и да се наврати кон определен сегмент од говорот. Една од основните карактеристики на овој вид толкување е дека толкувачот прво го слуша излагањето, односно текстот искажан со изворниот јазик и толкува дури откако испраќачот на пораката завршил со изговарањето на дел од текстот или на целиот текст. Толкувачот има малку време да ја сфати пораката, затоа што веднаш по престанокот на говорењето треба да ја соопшти разбраната содржината на другиот јазик. Бидејќи при консекутивното толкување се оптоварува меморијата, за нејзино растоварување толкувачот прави белешки во исто време додека ја прима изворната порака.

Фази

Консекутивното толкување се одвива во неколку фази: слушање, декодирање, меморирање, бележење и продуцирање.

Најпрво толкувачот ја слуша содржината. Слушањето е тесно поврзано со разбирањето на пораката, а за да ја разбере тој ја расчленува,



односно ги декодира слушнатите јазични единици и ги трансформира во соодветни претстави и слики. Овде се поставува прашањето која е најмалата основна јазична единица, која го овозможува разбирањето на изворната порака. Одговорот на оваа дилема гласи: Најмалата единица која е важна за разбирањето на говорот е збор или зборовна група, кои со останатите реченични членови се поврзани преку акцентот и интонацијата. Следува фазата на меморирање, а за полесно меморирање толкувачот ја сведува пораката на нејзините клучни делови како би можел да ја запамти најлесно. Тој ја сведува пораката во мали значенски единици (зборови, синтагми или кратки реченици) кои во вид на асоцијации ќе му помогнат да ја пренесе истата во јазикот-цел, без да испушти некоја важна информација. Притоа може да му биде од голема помош користењето на системот за бележење. Тој ја бележи суштината на порака, а не секој слушнат збор, поради краткото време што стои на располагање. Основни карактеристики на бележењето се: воопштеноста која е резултат на дефицитарноста на време и принципот на вертикализам кој предвидува вертикално запишување, поточно запишување во дијагонала, кон десно и кон долу. Субјектот се става на прво место и тоа лево, еден ред пониско и малку десно се става глаголот, уште пониско и уште подесно се пишува објектот. Другите делови на реченицата се пишуваат десно покрај зборот на кој се однесуваат. Ако се присутни повеќе зборови со иста функција или ако има набројувања тие се наведуваат на исто место, само еден под друг. Оние зборови кои се важни а не спаѓаат во основната шема на бележење се бележат во заграда и тоа под зборот на кој се однесуваат. Секој почеток на нова идеја мора да се обележи, а сврзувачкиот елемент кој ја одредува врската меѓу одделните идеи се пишува на левата маргина пред почетокот на изразувањето на идејата во истиот ред со субјектот. Може да се врши скратување на зборовите, особено кај подолгите. Притоа најдобро е да се запишат првите и последните букви. Последните букви се важни за да може да се одреди видот и категоријата на зборформата (*извештај=извај, известува=извува*). Можно е и скратување на повеќе зборови во еден (*наместо зема учество – учествува, наместо да претпоставиме, во случај ако, кога би - ако²*). Може да се бележат и симболи. Симболот е знак за бележење на еден или повеќе предмети, појави или состојби. Симболите можат да бидат во вид на букви, асоцијации или изведени симболи. Како симболи-букви можат да се користат скратените имиња на земји и организации (*САД, ООН, ЕУ*), сообраќајните ознаки на држави и градови (*МК, СК, ВГ*), букви за поими кои се повторуваат често (*П=партија, К=комисија, У=установа*), цртежи што асоцираат на одредени предмети или појави (*крст=смрт, решетки=затвор, срце=љубов, писмо=порака*)

² Доколку значењето на овој сврзник ги покрива останатите значења на сврзници за условни реченици.



итн. Тие секогаш можат да се комбинираат со други симболи или кратенки. Толкувачот сам си ги измислува симболите или ги презема од веќе постоечките системи од знаци (сообраќајни знаци, пиктограми, амблеми, знамиња, грбови и сл.). При изборот на знак мора да внимава бележењето на знакот да не е потешко од пишувањето на зборот. Системот на бележење се развива со постојано вежбање дури да може толкувачот да ги користи знаците автоматски и без размислување. Само тогаш тие му се од помош (повеќе за системот на бележење кај Матисек, 1989). Следна фаза во консекутивното толкување е продуцирањето, односно прекодирањето на пораката во јазикот-цел. Во оваа фаза се прекодира бележаното и се соопштува слушнатото, разбраното, меморираното со помош на меморијата и на креативноста на толкувачот. Може да се каже дека толкувањето не е само бегло пренесување на содржините, туку создавање на нов текст.

Јазичен трансфер

Јазичниот трансфер во консекутивното толкување е можен по пат на буквален превод, транскрипција (заемка, калка), транспозиција, модулација и адаптација (Никодиновска, 2009).

Буквалниот превод (или структурно идентичен превод) е преведување збор за збор од изворниот јазик во јазикот-цел со пронаоѓање на соодветниот формален еквивалент. Овој вид не е препорачлив затоа што со него се создава текст кој или нема смисла или ја менува смислата на оригиналот. Оваа постапка може да биде од корист само кај преведувањето на термините кои имаат потполна еквиваленција, а тоа се најчесто броевите: *еден - eins* (герм.), *one* (анг.), *uno* (ит.); деновите во неделата: *понеделник - Montag* (герм.), *Monday* (анг.), *lunedì* (ит.); техничките термини: *камера - Kamera* (герм.), *camera* (анг. и ит.) и сл.

Транскрипцијата се користи кога ќе се најде на изрази што не се преведуваат. Ова најчесто се случува со личните имиња (антропонимија) и со географските поими (топономастика) кои или само се преземаат во оригинал, доколку се регистрирани во речниците и се исти во скоро сите јазици (*Берлион - Berlin*, *Урал - Ural*) или подлежат на транслитерација: *Шварцвалд - Schwarzwald* (герм.), *Даблин - Dublin* (анг.) или пак поради огромните фонолошки разлики се прилагодуваат кон фонетиката на јазикот на кој се толкува: *Келн - Köln* (герм.), *Kologne* (анг.), *Kolonia* (ит.). Форми на транскрипцијата се и заемката и калката. Заемката претставува предавање на непреводливите зборови и изрази какви што се, без да се преведуваат: *мајстор - Meister* (герм.), *конто - conto* (ит.), *спагетти - spaghetti* (ит.), *ланшон - laptop* (анг.). Ова е еден од начините на збогатување на јазикот со неологизми. Калката претставува заемање на синтагма од изворниот во јазикот-цел и нејзино калкирање во јазикот-цел, воведувајќи



притоа еден нов, невообичаен израз. Пример за калка од германскиот јазик во македонскиот е *die deutsche Elf* - германската единаесетка (се мисли на единаесетте фудбалери на германската национална репрезентација).

Транспозицијата е најчесто применуваната преведувачка постапка во консекутивното толкување. Таа е граматичка парафраза со помош на која значењето на изворниот текст се изразува преку различни лексички и граматички структури на јазикот-цел: *Се викам Ана - My name is Anna* (анг.), *Ich heiÙe Anna* (герм.), *Mi chiama Ana* (ит.).

Модулацијата (приближен превод) не се однесува само на промените на формата, туку и на промените на дискурсот. Овде се прави промена на пораката, со цел таа да биде во согласност со духот и со обичаите на јазикот цел: *Der Kunde ist König* (герм.) - *Муштеријата е секогаш во право*, *Ein Kerl wie ein Baum* (герм.) - *маж како карпа*, *He moved heaven and earth* (анг.) - *тој бараше и под дрво и под камен*, но постојат и такви, чии значења не се регистрирани туку се откриваат ad hoc: *Er macht einen großen Bogen um ihn.* (герм.) / *го одбегнува*, *It's raining cats and dogs* (анг.) / *врне многу силно*. *Проредот треба да биде 1,0.*

Овде мора да се спомне и метафората која може да претставува проблем во толкувањето, па при соочување со неа најдобро би било таа да се доближи до слушателот со тоа што или ќе се употреби друга метафора, својствена за јазикот-цел која ќе ја има истата функција: *Die dunklen Zeiten sind gekommen* (герм.) / *Дојдоа мрачните времиња*, *a cielo aperto* (ит.) / *под отворено небо* или ќе се пренесе задната намера што ја носи метафората: *Er bietet es wie saures Bier.* (герм.) / *По секоја цена тој сака да се ослободи од нештото*.

Додека метафората е поместување по сличност, метонимијата е поместување на значењето по блискост. Овде не постои никаква сличност меѓу двата елемента, туку асоцијација. *Bevo un bicchiere di acqua* (ит.) / *Ich trinke ein Glas Wasser* (герм.) / *I'm drinking a glass of water* (анг.) / *Пијам чаша вода*.

Адаптацијата е постапка која се состои во адаптирање на една ситуација во друга, во случај кога ситуацијата што е опишана во изворниот текст не постои во јазикот цел или кога не одговара на навиките и обичаите на примателите на преводот. Тоа е форма на слободно преведување во кое можат да бидат внесени измени за изворниот текст да му стане поблизок и поприфатлив на примателот. На пример, како ќе се преведе зборот сејач во пустинска средина или како ќе се преведат називите за четирите годишни времиња онаму каде што има само две. Во тој случај толкувачот наоѓа појави и концепти блиски на слушателите на преводот. На пример, македонскиот израз *Коледарски колачиња* ќе се адаптира со *Weihnachtsküchen* (герм.) кој е својствен за германската средина или *la Befana* (ит.) ќе се адаптира со *Баба Пога*.



Заклучок

Во секоја форма на комуникација доаѓа до загуба, а загубите се уште поголеми при толкувањето, затоа што дури да стигне пораката од говорителот до толкувачот и понатаму од толкувачот до крајниот слушател таа се модифицира (повеќе кај Лефеве, 1981). Затоа велиме дека е невозможно да се преведе оригиналот од збор до збор, со сите детали и со истата граматичка и лексичка структура од изворниот на јазикот на преводот. Ова последното, поради непостоењето на два јазика кои имаат апсолутно иста лексика и граматика. Но дополнителни тешкотии претставуваат и фактите дека консекутивниот толкувач е под постојан притисок од времето, неговата меморија се оптоварува со многу информации и тој е изложен пред јавноста, што му создава дополнителен психички притисок. Поради тежината на ова занимање, толкувачот освен тоа што треба да поседува извесни карактеристики и соодветно образование, треба да биде и запознаен со постапките, односно стратегиите кои би можел да ги искористи при допир со јазични елементи во изворниот јазик кои немаат целосен формален еквивалент во јазикот-цел. Тогаш буквалниот превод е невозможен, па се препорачува толкувачот да посегне по една од следниве постапки: транскрипција, но притоа мора да се внимава што и како ќе се транскрибира; транспозиција, со која потемелно се занимава контрастивна лингвистика, а толкувачот владеејќи ги двата јазика, е запознаен со системите на двата јазика, модулација, притоа толкувачот треба да прави промени на оригиналот, со цел соодветно да се разбере пораката и адаптацијата да му го доближи оригиналот на читателот.

Библиографија

1. Арсова, Николиќ, Лидија: „Преведување, теорија и практика“. Скопје: Универзитет „Св.Кирил и Методиј“, 1999.
2. Kade, Otto: “Vermittelte Kommunikation, Sprachmittlung, Translation“, Leipzig: WEB Verlag Enzyklopedie, 1977.
3. Kautz, Ulrich: „Handbuch Didaktik des Uebersetzens und Dolmetschens“. München: Iudicium, 2002.
4. Lefevere, André: „Programmatic Second Thoughts on „literary” and „translation”, London and New York: Routledge, 1981.
5. Matyssek, Heinz: „Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher, Teil I“, Heidelberg: Julius Groos Verlag 1989.
6. Никодиновска, Радица: „Дидактика и евалуација на преведувањето од италијански јазик на македонски и обратно“. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, 2009.
7. Симоска, Силвана: „Преведувањето наспрема толкувањето: теоретски пристапи и дидактички последици, во Годишен зборник“ – Филолошки факултет „Блаже Конески“, кн. 30. Скопје: Универзитет „Св.Кирил и Методиј“, 2005.



Стручен труд
Professional paper

ИМЕНСКИТЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМИ СО КОМПОНЕНТАТА ЗООНИМИ РАЗГЛЕДУВАНИ ВО МАКЕДОНСКИОТ, ГЕРМАНСКИОТ И АНГЛИСКИОТ ЈАЗИК

м-р Драгана Кузмановска¹
м-р Биљана Петковска¹

Апстракт: Констатацијата на многумина истражувачи во областа на фразеологијата, која всушност им е и единствена, дека фразеологизмите се најтешко преводливите единици во јазикот, нè поттикна со овој наш труд да дадеме мал придонес кон оваа навидум комплексна тема. Комплексноста на фразеологизмите и нивната преводливост или непреводливост од еден на друг јазик произлегува и од фактот што тие, всушност, во себе носат национален белег карактеристичен за определен јазик.

Клучни зборови: *преводливост, непреводливост, комплексност, национален белег*

NOUN PHRASES WITH ZOONYM COMPONENTS IN MACEDONIAN, GERMAN AND ENGLISH

Dragana Kuzmanovska, M.A.¹
Biljana Petkovska, M.A.¹

Abstract: The unique conclusion of many researchers in the phraseology field that phraseologisms are the most difficult translational units encourages us to contribute to this complex theme with our paper. The complexity of phraseologisms and their being translatable or untranslatable from one language into another originates from the fact that they carry national characteristic of a language.

Key words: *translatable, untranslatable, complexity, national characteristic*

Фразеологијата како млада лингвистичка дисциплина, која сè уште не се изборила за одделен статус во рамките на лингвистиката, се занимава со проучување на фразеологизмите. Основен нејзин корпус се неслободните

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



синтагми со постојан компонентен состав чиешто значење не произлегува од лексичките компоненти што го сочинуваат изразот. Новата семантичка вредност на фразата се јавува како последица на затемнувањето на лексичките значења на зборовите во еден фразеологизам. (С.Велковска, 2008)

Констатацијата на многумина истражувачи во областа на фразеологијата, која всушност им е и единствена, дека фразеологизмите се најтешко преводливите единици во јазикот, нè поттикна да со овој наш труд дадеме мал придонес кон оваа навидум комплексна тема. Комплексноста на фразеологизмите и нивната преводливост или непреводливост од еден на друг јазик произлегува и од фактот што тие, всушност, во себе носат национален белег карактеристичен за определен јазик. Оттаму и констатацијата на С. Велковска дека фразеологијата е токму душата на јазикот, бидејќи најтешко се предава на други јазици, без да се изгуби барем нешто при процесот на нивна трансформација од еден на друг јазик.

За да се направат било какви проучувања или истражувања во било која област, потребен е корпус. Ние, во нашево истражување, како основен корпус ќе ги разгледаме поконкретно именскиот фразеологизми со компонентата зооними паралелно во трите јазици македонскиот, германскиот и англискиот јазик.

Меѓу предметите што служат како референти на сликовитата мисла и јазик значајно место зазема и животинскиот свет. Со многуте различни и значајни функции во животот на луѓето, животните оставиле неизбришливи траги во разни сфери од човековиот живот, како што се, во уметноста, во науката, во обичаите и во верувањата и секако во јазикот. Со нашиов труд ќе се обидеме да го потврдиме нивното влијание и во фразеологијата. Фразеологизмите, во кои како основна компонента се јавува животното, се нарекуваат зооними. Преку ваквите фразеологизми т.н. зооними може да изразат карактерните особини на човекот, како што се, мудроста, итрината, силата, храброста, работливоста, мрзливоста и др., со тоа што најчесто се прават споредби меѓу соодветното животно и човекот. Во прилог на ова правиме табеларен преглед:

Македонски зооними	Германски зооними	Англиски зооними
Каде сите Турци таму и гол Асан.= <i>човек опортунист</i>	Mit den Wölfen heulen.	Run with the pack.
Води кучешки живот.= <i>мизерен човек</i>	Ein Hundeleben führen.	Lead a cat and dog life.
Кучињата кои лаат не касаат.= <i>оние кои зборуваат не прават лоши работи</i>	Hunde, die bellen, beißen nicht.	Barking dogs seldom bite.



Се бори како лав.= храбар човек	Kämpfen wie ein Tiger.	Fight like a Trojan/tiger.
Работи како коњ.= работлив човек	Wie ein Pferd arbeiten.	Work like a horse/slave.
Див како тигар. = несоцијализиран човек	So wild wie ein Tiger.	As fierce as a tiger.
Чавка со чавка не си вадат очи. = луѓето кои се исти не си наштетуваат еден на друг	Eine Krähe hackt der anderen kein Auge aus.	Dog don't eat dog.
Уште му лета умот по чавки. = лесноумен човек	Du bist noch nicht trocken hinter den Ohren.	You're still wet behind the ears.
Тврдоглав како магаре на мост.= тврдоглав човек	So störrisch wie ein Esel.	As stubborn as a mule.
Кроток како јагне.= многу мирен човек	Stumm wie ein Fisch sein.	To be as quiet as a mouse.
Работи како волот за слама.= работлив човек но не многу платен	Für Groschen arbeiten.	To work for peanuts.
Како да голтнал жаба. = човек што во моментот не може да зборува поради некоја причина.	Einen Frosch im Hals haben.	To have a frog in the throat.
Јаде како прасе. = лаком човек	Fressen wie ein Schwein.	To eat like a pig.
Црна овца во фамилијата.= неомилен во својата фамилија	Das schwarze Schaf (in der Familie).	The black sheep (in the family).
Се две ко петел на буниште.= вообразен човек	Der Hahn im Korb.	The cock of the walk.
Како слон во стакларница.= несмасен човек	Bekannt sein wie ein bunter Hund.	Known to be like a sore thumb.
Најдобар коњ во шталата.= најереден човек	Das beste Pferd im Stall sein	Be the best horse in the stable.
Плашлив како зајак.= многу плашлив човек	Wie ein Kaninchen vor der Schlange stehen	Like a rabbit in front of the queue.
Фати го бикот за рогови.= соочување со проблемот	Den Stier bei den Hörnern packen.	Take the bull by the horns.
Глувците го напуштаат бродот кој тоне.= секој бега од н	Die Ratten verlassen das sinkende Schiff	The rats are leaving the sinking ship.
Сиромав како црковен глушец.= многу сиромав	Rein wie eine Kirchenmaus	Pure as a church mouse.



Најголемиот број од наведените фразеологизми се споредбени, а останатите се придавски или пак, се цели реченици, пословици и поговорки.

Разгледувајќи ги наведените примери наидовме на повеќе решливи и нерешливи проблеми поврзани со „правилното“ пренесување на фразеологизмот од еден во друг јазик и обратно, особено имајќи го во предвид следново, „правилно“ пренесување на еден фразеологизам на три јазици. Најинтересни се секако оние фразеологизми каде што постои разлика во двата јазици па нивното буквално преведување предизвикува реакција кај изворните говорители на македонскиот јазик.

Од наведеново може да се заклучи дека фраземите, од една страна се универзални појави кои се среќаваат во секој јазик, а од друга страна претставуваат огледало на односната култура. Доколку не се „растворат“ како што треба, ја уништуваат текстурата на јазикот цел (И.Фиданчева, 2004). Оттаму и стравот, беспомошноста и изгубеноста на преведувачите кога ќе стане збор за фраземите во текстот или за намерното нивно испуштање во методите за учење на странски јазик. Но се поставува прашањето за начинот на нивно правилно „растворање“ во другиот, намајчин јазик. Со доброто познавање и разбирање на односната култура, предавање на ситуацијата со друг јазик, односно замена на истите или барем сличните *scenes* со други *frames*. Ова доведува до еден специфичен проблем при преведувањето, односно при дословното пренесување на информацијата од еден во друг јазик, при што многу веројатно е преведувачот како немајчин говорител од јазикот на кој преведува да не ги активира истите *scenes*, кои притоа би ги активирал мајчиниот говорител (M.Wannerem & M.Snell-Horby, 1986). Но, едно е најбитно, фразеологизмот треба да се преведува со фразеологизам.

Славниот германски писател и поет Јохан Гете заклучил дека најголемо богатство на човекот е ако умее на соодветно место во разговорот да вметне позната максима, анегдота или фраза. Секако, ефектот ќе биде поголем ако тие ви паднат на ум во вистинскиот час.

Библиографија

1. Величковски Б. (2009): Македонски пословици и поговорки, Институт за фолклор „Марко Цепенков“, Скопје, книга 73.
2. Велјановска К. (2006): Фразеолошките изрази во македонскиот јазик, Македонска ризница, Куманово.
3. Велковска С. (2002): Белешки за македонската фразеологија, Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“, Јазикот наш денешен книга 8.
4. Мургоски З. (1993 б): Англиско-македонски речник на идиоми, Скопје.
5. Мургоски З. (1996): Македонско-англиски речник на идиоми, второ преработено и проширено издание, Скопје.



6. Фиданчева И. (2004): Соматски фраземи сврзани со поимот „глава“ во германскиот и нивниот превод на македонски јазик, Скопје, IV.
7. Kade, Otto (1968): Zufall und Gesetzmäßigkeit der Übersetzung. Leipzig.
8. Hönig, Hans G. & Kussmal, Paul (1982/1996): Strategie der Übersetzung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Tübingen: Narr.
9. Wannerem M. & Snell- Horby M.(1986): Die Szene hinter dem Text: scenes –and frames- semantics in der Übersetzung, Übersetzungswissenschaft: Eine Neuorientierung, Tübingen: Franceke: 184-205.





ИЗУЧУВАЊЕ НА СТРАНКИ ЈАЗИК ПРЕКУ ИГРА

Д-р Емилија Петрова Ѓорѓева¹
Ана Ѓорѓева

Апстракт: Многумина просветни работници би се согласиле дека најголем непријател во наставниот процес е досадата и анксиозноста кај учениците. Најдобар начин да се пенетрира низ т.н. ефективен филтер е да се создаде чувство на релаксираност и уживање на часот. Една од корисните техники и методи за да се постигне релаксирана атмосфера на часот е секако играта, која може да се примени на секој наставен час, без разлика на предметот кој се подучува, типот на методската единица и секако возраста на учениците, истакнувајќи ја неопходноста на играта на часовите по странски јазик.

Одамна се поминати деновите кога играта се сметаше за маргинална активност резервирана за уморни наставници и ученици кои не можат или не сакаат да се посветат на посериозни задачи. Уште од раните 70-ти години на минатиот век се цени мотивационата вредност на играта на наставниот час, што произлегува од популарноста на натписи на оваа тема издадени во публикацијата „Модерниот наставник“.

Клучни зборови: *мотивација, комуникација, игра, компетенција.*

LEARNING A FOREIGN LANGUAGE THROUGH GAME

Emilija Petrova Gjorgjeva Ph.D.¹
Ana Gjorgjeva

Abstract: A lot of educational workers would agree that the biggest enemy of the teaching process is the boredom and the anxiety of the students. The best way of penetrating the so called effective filter is to create a feeling of relaxation and enjoyment during the lectures. One of the useful techniques and methods for achieving a relaxed atmosphere during the lecture is the game, which can be used during every lecture, no matter what kind of subject is being taught, what is the type of the lesson or the age of the student. Also using the game is absolutely necessary during the foreign language lectures.

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



The days when the game was considered as a marginal activity for tired teachers and for students that cannot or don't want to pay attention on more complex exercises are in the past. The motivational importance of the game during the lecture was valued since the early 1970s, which can be seen from the writings on this theme that were published in the Modern Teacher publication.

Key words: *motivation, communication, rules, competition*

Вовед

Играта се смета за еден од најефективните начини за восприемање на јазични структури. Наставникот кој се одлучил да спроведе игра на часот треба да ја разбере дефиницијата и структурата на играта, да ја земе предвид предноста на техниката, бенефитите од нејзиното користење и можноста за добивање на потполно внимание од учениците, намалување на стресот кај нив давајќи им шанса за вистинска комуникација. Секако дека ефективноста на играта зависи од неколку фактори кои треба да се исполнат за да се реализира истата во потполност. Најважно е да се одбере соодветна игра во соодветно време, којашто несомнено ќе биде интегрирана во наставниот план и програма.

Што е игра? Дефинирање на поимот/анализа и размислувања

Под поимот игра се подразбира форма на разигрување контролирана со правила, Вурне (1995). Jill Hadfield (1990) ја дефинира играта како избегнување на секојдневната рутина и да се направи пауза во процесот на учење, туку напротив е есенцијален дел од методите и техниките за изучување на јазик. Во играта се содржат следните елементи-правила, натпревар, цел, резултат, релаксација и се разбира учење. Ефективноста на учењето се зголемува ако правилно се комбинираат елементите на играта и кај учениците природно постои натпреварувачки дух, при што се зголемува нивото на мотивација да се победи противникот и да се постигне повисок резултат. Со правилно демонстрирање на правилата и целта на играта се реализираат поставените цели и компетенции кај учениците.

При совладување на нови јазични елементи играта додава доза на интерес-континуируваниот интерес предизвикува континуиран напор², бидејќи изучувањето на јазик бара долготраен труд. Играта создава контекст на значајна комуникација, иако можеби во некоја игра јазичните елементи се дискретни, со обидот да се разбере истата и да се одигра со противникот или спротивниот тим се создава контекст на комуникација, која е најважна при изучувањето на странски јазик.

² Thiagarajan, 1999; Wright, Betteridge, & Buckby, (2005) Games for language learning (3rd ed.). New York: Cambridge University Press.



Емотивниот аспект на играта, исто така, има важна улога при примена на играта во наставата, емоциите додаваат разноликост на понекогаш сувиот тип на учење.

Разноликоста и интензитетот на играта може да го намали нивото на анксиозност и да им даде шанса и на срамежливите да земат учество.

Ако правилно и соодветно се постави и изведе играта на часот, таа може да ги опфати сите јазични вештини-слушање, читање, зборување и пишување.

Играта е насочена кон учениците кои земаат активна улога и го водат часот, додека наставникот е само набљудувач.

Со оглед на тоа што повеќето од игрите се организираат во групи, кај учениците се создава чувство за тимска работа, помагање, барање помош, соработка и на тој начин ги развиваат социјалните вештини.³

При учењето преку игра се создава и атмосфера на ред и дисциплина, со оглед на тоа што секој учесник има свој ред и трпеливо го чека моментот кога треба да земе учество, при што се избегнува можноста да се работи со лимитиран број на ученици и веројатноста да се издвојат пасивните ученици.

Кога да се примени игра во наставата?

Играта може да игра голема улога во јазичниот курикулум. Традиционално играта се користела како вежба за загревање на почетокот на часот, дополнителна активност при крајот на часот. Играта е средство за развој не само на когнитивен план, туку има и емоционална и социјална вредност повремен начин да се додаде разноликост во планот на методската единица. Сето ова е во ред, но играта секако треба да се третира и како составен дел при изучување на јазик.⁴

Во рамката Презентација-Вежба-Производ⁵, во која јазичните структури се презентирани од страна на наставникот (слушање или читање), потоа дијалогски се разменуваат при што наставникот има целосна контрола на интеракцијата и на крај се продуцира истата шема со помала контрола од наставникот, играта може да заземе значаен дел токму во последниот дел каде што се продуцира реална јазична комуникација. Исто така, играта може да се примени и при ревизија и рециклирање на претходно научениот материјал.

Неопходно е при организацијата и тајмингот да се одбере игра, да се следат неколку важни фактори, за да истата биде доследна, оправдана

³ Jacobs & Kline Liu, 1996, Integrating language functions and collaborative skills in the second language classroom. *TESL Reporter*, 29, 21-33.

⁴ Играта е средство за развој не само на когнитивен план, туку има и емоционална и социјална вредност Lee, 1979; Rixon, 1981, Uberman, 1998

⁵ Presentation-Practice-Production framework (Mauer, 1997)



и успешно да резултира кон претходно поставената цел и компетенција. Наставникот е должен да ја објасни целта на играта и да ја демонстрира. Исто како и кај другите активности на часот, треба да се посвети посебно внимание на нивото на тежина на играта, во чијашто привлечност лежи предизвикот, кој не смее да биде премногу висок за да не се обесхрабрат некои од учениците.

Според Carrier (1990) најважно е правилно да се одбере нивото на играта кое треба да биде компатибилно со јазичното ниво на учениците, како и со целите и задачите на часот. Треба да се земе во предвид и возраста на учениците, нивните карактери (дали се сериозни или лесно се деконцентрираат), и секако времето на игра.⁶

За да можат да се охрабрат сите ученици да земат учество во играта, наставникот треба истата во потполност да ја разбира и владее, како би можел да ја води и следи, и секако да биде потполно потребно е играта да се модифицира и промени во текот на часот.

Играта допринесува во задржување и ставање во функција на изученото, како и подигнување на нивото на ентузијазам кај учениците.

Најефективна е играта што придонесува кон чувството на организираност и самодисциплина, како и развивање на чувството на конкурентност. Меѓутоа, најважна е нејзината едукативна компонента, за да не биде истата залудно потрошено време.

За да постои оправданост и резултат, не треба да се игра секој час. Наставникот треба внимателно да одреди соодветен ритам кој ќе биде најпродуктивен, како и да создаде свои правила, за да играта биде третирана како „сериозна забава“. На пример, се игра откако ќе се извршат сите други задачи предвидени со програмата (ако не се заврши, не играме), ако играта излезе од контрола, бараме соодветна варијанта за да се задржи нивото на интерес и сл.

Политика на играње

Треба да се избегнуваат игри во кои само неколку од учениците ќе партиципираат, а другите ќе се откажат по првиот обид. Играта не смее да се претвори во релаксиран разговор, затоа што може да се излезе од таргетираниот јазик, т.е учениците продолжуваат со користење на мајчиниот јазик, при што се губи ефикасноста.

При вметнување на играта во курикулумот треба да се биде подготвен да се даде образложение за времето поминато во игра особено пред администраторите, родителите и претпоставените, т.е да се има предвид релевантноста, целите и задачите и секако резултатите од истата кои претходно се поставени како компетенции. Треба да се биде сензитивен

⁶ Се смета дека постои разлика при ефикасноста на играта во понеделник наутро и онаа што се игра на крајот од седмицата.



кон училишните нормативи и условите поставени од страна на секторот за образование. Понекогаш може да се соочиме со отпор кон играње на часот, што произлегува од континуираниот имиџ на часовите по странски јазик како релаксација, отколку сериозна академска студија. Играта делумно ја издигнува репутацијата на предметот, но ако несоодветно се користи, може и да му наштети.

Одредување на соодветна игра

1. Пред да се одбере играта, наставникот многу внимателно треба да направи план и начин на реализација. Најважно е на почетокот играта добро да се адаптира на потребите на часот. Еве неколку целни компетенции во кои може да се вметне: Адаптирана игра за подучување на специфични јазични форми и функции;
2. Адаптирана игра за разновидни јазични контексти, возрастни групи, нивоа на познавање на јазикот и содржина;
3. Адаптирана игра за остварување на веќе поставените цели и задачи (ревизија, усвојување на нов вокабулар или граматичка структура, фрази и идиомски изрази во даден нативен контекст).

Варијациите и изгледот на играта зависи од креативноста на наставникот и желбата на учениците⁷. Поставената игра треба да изгледа професионално со строго поставени правила и адекватен материјал, правилата треба да се лесно разбирливи и суштината да се разбере уште во првите минути.

Skehan⁸ (1998) дава пет аспекти кои треба да се рефлектираат во играта и истата да ја евалуираат:

- Значењето е примарно;
- Секогаш постои комуникациски проблем за решавање;
- Активноста мора да има врска со реалниот свет;
- Задачата треба да се изврши до крај;
- Изведбата треба да произлезе од однапред предвидените придобивки.

Предноста на играта како вид на обука

Главната причина поради која играта се смета за еден ефективен начин на учење со голема педагошка вредност е факторот што таа го намалува стресот⁹, делува мотивационо и предизвикува поголем напор кај

⁷ Малите деца се секогаш ентузијастички кон поимот игра на часот, што не значи дека истата не може да се примени и кај повозрасни ученици.

⁸ Definitions of a task-дефиниција на задачата.

⁹ Schultz (1988) "...Stress is a major hindrance in language learning process. This process [Learning language in traditional way] is by its nature time consuming and stress provoking... raise the stress level to a point at which it interferes with student attention and efficiency and undermines motivation. one method has been developed to make students forget that they are in classrelax students by engaging them in stress-reducing task (games)".



учениците за да се постигне подобар резултат, од аспект на конкурентност и во природата на играта е присутен елементот на победа или придонесот кон тимот.¹⁰ На пример, во една игра со диктат, двата спротивни тима се натпреваруваат кој ќе напише повеќе зборови на таблата, нивото на ентузијазам е видливо и внесениот труд и напор е очигледен, како и вниманието и учеството. Целта е постигната, бидејќи единствен начин да се добие поен е да се напише зборот правилно, а тоа имплицира знаење и секако учење.

Играта го релаксира наставниот процес кој сам по себе предизвикува анксиозност кај учениците кои треба да се соочат со непознати граматички структури, текстови, зборови и изрази, се чувствуваат непријатно и несигурно што неминовно афектира на нивната способност за учење. Кога се ослободени од стрес, тие ја подобруваат флуентноста и стилот на природно зборување, не се грижат за своите грешки и полесно комуницираат, што само по себе е главен елемент на изучувањето на странски јазик.

Преку играта учениците не се оптоварени со процесот на учење, тие не се ни свесни дека преку игра стекнуваат когнитивна вредност, што потоа им дава поинаков пристап кон поимот учење и со задоволство го повторуваат тој начин во секое време.

Спонтаната употреба на јазичниот корпус ја зголемува способноста за негово користење, особено ако е со прецизно одбрана цел и контекст.

Според Hadfield (1990), играта ги премостува реалниот свет и училищата многу поефективно од традиционалните методи и техники, коишто имаат лимитиран и строго дефиниран концепт.

На пример, според традиционалниот начин за изучување на прашална форма каде што се објаснети правилата и структурата, веднаш се преминува на поставување на прашања, што може да доведе до блокирање и неактивност при новата непозната содржина. Во овој пристап недостасува компонентата мотивација и натпреварувачки дух и резултатите изостануваат. Меѓутоа, ако вежбата се постави во форма на игра „Најди некој којшто...“, веднаш се забележува промена во атмосферата на часот. На учениците им се дава анкетно ливче, коешто треба да се пополни со одговори земани од сокласниците, а при испрашување тие шетаат од еден до друг испитаник, заемно си помагаат и полесно ги совладуваат граматичките структури, во овој случај прашална форма. (слика1)

Најди некој којшто....

¹⁰Avedon, 1971.



Сака рок музика	Сака филмови	Сака да готви	Има милениче
Може да шие	Не може да плива	Чита добар роман	Обожава чоколада
Има големо семејство	Ја сака зелената боја	Мрази смокви	Го сака англискиот јазик
Гледа ТВ секој ден	Добро се забавува на часот	Има посетено три странски земји	Може да зборува два јазика

Слика 1

Анкетно ливче за прашална форма

Додека се работи вежбата, прашањата се повторуваат по неколку пати и се издвојува бараната личност, при што победник е оној кој најбрзо ќе ги најде бараните податоци. На овој начин се постигнати сите компоненти на методската единица, учениците ги користат формите, го зборуваат јазикот, успешно репортираат, во еден реален контекст којшто исто така ја промовира соработката, тимската работа, развива натпреварувачки дух и секако овозможува мотивираност да се научи.

Спроведување на успешна игра-варијации

Организација - при поучување на деца од претшколска возраст и основно училиште, посебно внимание треба да се посвети на организацијата на часот, при што треба да се биде подготвен да се менуваат активностите на секои 5-10 минути, за да се избегне губењето на интерес. Најдобро е да се имаат подготвено неколку различни варијанти на методи коишто без губење на време ќе се применуваат последователно. Во повисоките одделенија може да се даде повеќе време на една иста активност.

Очекувања - учениците на помала возраст се темпераментни и сакаат да бидат активни; за да се балансира нивото на енергија во училницата треба да се направат алтерации помеѓу динамични активности и тивки активности. Ако имате големо одделение не треба да спроведувате игри што лесно можат да прераснат во хаотична состојба. Ова ќе ве измори, а децата ќе преминат кон игнорирање на наставата. Исто така, јазикот што се користи во играта треба да ги следи нивните способности. Почнете едноставно, а постепено зголемувајте ја тежината на јазикот, како и квантитетот на употребени зборови. Ако забележите дека учениците се колебливи, преминете на друга, полесна игра. Внимателно одберете ги активностите што бараат моторика, пишувањето оставете го за повисоките одделенија, а фокусирајте се на вештините слушање и зборување. Во текот на наставата можете благо да преминете кон игри кои бараат пишување.

Варијации - треба да сте сигурни дека играта прилега на сите стилови на учење, дури и при објаснување на граматика може да варираат



очекувањата од сите ученици. Имајте предвид дека децата најлесно ги учат кратките фрази кои често се повторуваат, па почнете со единечни јазични елементи, кои потоа можат да преминат кон посложени структури.

Почит - поставете строги правила и дисциплина што треба да се задржат во текот на целата игра, кои најдобро е да се презентираат на мајчин јазик за да бидат појасни. Кога постои атмосфера со почит во училиницата, учесниците се чувствуваат доволно сигурни, со што играта ја постигнува својата едукативна вредност.

Рутина - неопходно е да се создаде рутинска шема по која ќе се водат и учениците и наставникот. Направете јасен распоред на активноста која ќе се работи, затоа што тие знаат што да очекуваат и да бидат доволно мотивирани за активноста, а ненадејните промени би го нарушиле балансот и нивната концентрација. Добро е да се определи знак или сигнал со кој ќе ја најавите играта за да не се губи драгоцено време во подготовка за истата¹¹, така што секој ученик се организира физички во училиницата и секако рутински ги прима инструкциите, што е доста добро при дистрибуција на времето и ефективноста од тајмингот предвиден за игра.

Грижа - посветете внимание и грижа кон секој ученик; најдете кај секој од нив нешто што ви се допаѓа и кажете му. Охрабрете ги во текот на играта со континуирана помош каде што е неопходна, така ќе предизвикате почит кон вас како личност и се разбира кон вашиот предмет.

Награда - додадете уште еден поттик кон играта, којшто може да биде некоја симболична награда како стимуланс за поефективно учество. Целта на играта е да се одбере најдобриот, се разбира во процесот на учество секој ќе биде мотивиран да победи, а со тоа и да научи повеќе.

Евалуација - секоја активност во наставниот процес треба да спроведе евалуација, која задолжително треба да се примени и кај играта. Може да се спроведе интерна евалуација, која ја прават учениците меѓу себе, со размена на користениот материјал кој се проверува и оценува со коментар и екстерна евалуација на повисоко ниво во која можат да учествуваат и родителите со пополнување на прашалник во кој се поместени прашања од типот: Дали сметате дека на часот по странски јазик треба да се примени игра? До какви впечатоци има вашето дете од спроведената игра на часот и кои се едукативните резултати од истата? Се разбира во евалуацијата може да продонесат и коментари од повисоките инстанци во училиштето, со цел да се оправда нејзината примена и важност. Евалуацијата е чекор напред кон усвојување на оваа форма на обука во редовниот училиштен курикулум.

¹¹ Сигналите, како што се плескање со рацете или потпевнување на симболична мелодија, придонесуваат кон создавање на пријатно очекување на играта што следи.



Играта како есенцијална техника при изучување на странски јазик

Генералниот впечаток за придонесот на играта во процесот на наставата е универзален. Наставниците стануваат сè посвесни за важноста на овој тип на учење.

Природата на учење поддржано со соодветна игра може да се категоризира во три типа-учење, како резултат на задачите стимулирани преку содржината на играта, знаење развиено низ содржината на играта и вештини како резултат од играта. Последниот тип пак може да се подели на директно и индиректно учење.

Учењето во поглед на содржина директно поврзана со училишниот курикулум варира во различните видови игри, но секако дека развојот на широк опсег на вештини произлезени од играта, се есенцијални за автономниот ученик. Посложените игри придонесуваат кон развојот на специјалните вештини значајни за совладување на странски јазик, како што се дедуктивно размислување, решавање на проблем, подредување на настани и меморирање. Исто така, голем бенефит има од работата во групи, при што се развива поим за групно учење, вештините за преговарање и донесување заедничка одлука.

При спроведеното истражување во Кембриџ, под надзор на тимот составен од универзитетски професори¹², требало да се забележат и истакнат релевантните области од курикулумот кои биле обработени во игрите. Во основното ниво се идентификувани следните области:

- Развој на личноста и социјалната свест (обезбедуваат интерес и мотивација за учење, се одржува нивото на внимание и концентрација, заедничко барање на извор на информација).
- Јазик и писменост (се одржува слушањето, позитивно се реагира на она што е забележано, со коментар, прашање и дејство).
- Креативен развој (реагираат на различни начини на она што го слушаат, гледаат и чувствуваат, користат имагинација за стимулации и приказни).
- Знаење и разбирање на реалниот свет (се истражува со правец и контрола).

Тенденции и модернизирање

Несомнено е дека тенденциите кон модерно училиште влијаат на секој сегмент од образовниот процес, при што се направени радикални промени во повеќе аспекти. Не само училишниот курикулум, туку и методите и техниките на учење и поучување се видливо модифицирани, со цел да се следи континуируваниот тренд на развој во секоја сфера од животот.

Наставникот веќе не е условен да ги користи истите традиционални

¹² Professor Angela McFarlane, Anne Sparrowhawk, Ysanne Heald



методи, кои во денешно време делуваат суво, некреативно и нестимулирачко. Со новите тенденции во кои забележителен дел зема ИТ технологијата, која секако станува дел не само од наставната програма, туку задолжително се имплементира во наставата на секој предмет одделно.

Во поглед на креирање и спроведување на игра за време на часот, ИТ технологијата е неисцрпен извор на модели и игри кои се од пресудно значење особено при изучување на странски јазик. Интернет порталите нудат изобилство од веб-страници на кои може да се одбере соодветна игра согласно со целите на часот. Земајќи предвид дека секое дете пред себе има компјутер, софтверската игра не треба и не смее да се изостави на ниту еден час. Скоро секоја јазична структура или контекст може да се претвори во порелаксиран систем на учење ако се одигра на компјутер. Секоја издавачка куќа што печати учебник по странски јазик, нуди поддржувачка веб-страница на која се поместени мноштво од игри компатибилни со силабусот на учебникот и секако со компетенциите предвидени за тоа ниво на познавање на јазикот. Игрите варираат од наједноставни за малите деца коишто по пат на клик фаќаат зборчиња или поврзуваат слики со соодветен звук, до најсложени квиз игри и забавни тестови од општи познавања за повозрасните ученици. Како и да е, истите игри можат да се инсталираат и да му се понудат на секој ученик да ги одигра. А секако со корелација со предметот Информатика, учениците сами можат да учествуваат во креирање на свој тип на јазична игра.

Заклучок

Странскиот јазик е непозната материја за секој почетник кој за првпат се среќава со нови поими, правила, граматички контекст, семантичка содржина и сосема различен пристап кон начинот на учење. Поимот странски јазик и неговото изучување бара од ученикот огромен труд и напор во совладување на правилата и употребата, кој има за цел кај ученикот да создаде природен тек на мислите кои се филтрираат низ перцепцијата преку мајчиниот јазик. Евентуалниот прогрес и очекуван резултат да се постигне ученикот да размислува на таргетираниот странски јазик е учење секако многу поразлично од она со кое се среќава секојдневно.

Уметноста на доближување на материјата до можностите на секој ученик посебно е суптилна тема и од наставникот по странски јазик се бара да биде ултракреативен и да поседува голема сугестивна сила. Специфичноста на материјата што се подучува сама по себе бара варијации и модифицирање на методите и техниките за подучување на другите предмети. Секој час по странски јазик треба да ја отсликува пред сè



неговата комуникативна карактеристика, специфичноста и уникатноста, а секако и земјата на потекло. За да се совлада јазикот, треба конструктивно да се навлезе во друга култура на живеење и да се поистовети ситуацијата во училиницата со реалниот свет во таа земја. Лингвистичките елементи на наставата се презентираат, но што понатаму со нивната дистрибуција и комбинирање.

Само со правилно и прецизно одбрани методи може да се премости разликата помеѓу реалниот свет и училиницата, како и помеѓу мајчиниот јазик и странскиот. За да се доведе до вистинска реална ситуација во која ќе заживее комуникацијата и за да се постигне слободен тек на јазичните форми, играта е еден од најдобрите начини да се намали тензијата и фрустрацијата од непознатата материја, со што на еден пријатен начин и за наставникот и за учениците се постигнува планираната цел.

Компонентите на играта мотивацијата, натпреварот, соработката, тимската работа, целта, разноликоста, варијациите и отстапувањето од конвенционалното, сувопарно учење, придонесуваат до еден квалитетен начин на реализација на јазичните содржини и резултираат во една префинета јазична флуентност.

Библиографија

1. Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education.
2. Hadfield, J. (1999). *Intermediate vocabulary games*. Harlow, Essex: Longman.
3. Jacobs, G. M., & Kline Liu, K. (1996). *Integrating language functions and collaborative skills in the second language classroom*. *TESL Reporter*, 29, 21-33.
4. Lee, W. R. (1979). *Language teaching games and contests*. Oxford: Oxford University
5. Millis, B. (2005). *The educational value of cooperative games*. *IASCE Newsletter*, 24(3), 5-7.
6. Rixon, S. (1981). *How to use games in language teaching*. London: Macmillan.
7. Thiagarajan, S. (1999). *Teamwork and teamplay: Games and activities for building and training teams*. San Francisco: Jossey-Bass.
8. Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2005). *Games for language learning (3rd ed.)*. New York: Cambridge University Press.
9. Avedon, M.E. and B.S.Brian. 1971. *Learning Through Games. The Study of Games*. New York: John Wiley & Sons, Inc: pp 315-321.





Прегледен труд
Review paper

ПОЛИТИЧКАТА МИСЛА И КНИЖЕВНОТО ДЕЛО НА НИКОЛО МАКИЈАВЕЛИ ВО 16-ВЕКОВНА ИТАЛИЈА

м-р Ева Велинова¹

Апстракт:Целта на овој труд е да разгледа неколку основни премиси од филозофската, политичка и книжевна мисла на Николо Макијавели. Во онаа мера во која ни дозолува обемноста на овој текст, сакаме да ги посочиме недоразбирањата, односно категоризациите кои неосновано беа поврзувани со делото на Макијавели, како и полемичноста на ставовите изнесени во неговото дело „Владетелот“. Во првиот дел од трудот ги наведуваме гледиштата кои го карактеризираат востановеното сфаќање на макијавелизмот, како и критичката мисла која се обидува да ги објасни на научен начин премисите на авторот, додека во вториот дел ја проследуваме разработката на конкретните пасажии од текстот. Макијавели со векови претставувал симбол на бескрупулозност, на сурова политика и оправданост на аморалот. Посветувајќи ја својата книга на Лоренцо де Медичи, тој создава всушност збирка од совети кои треба да му помогнат на владетелот во неговата пракса. Од друга страна пак, неговата дополнителна дејност како книжевник и комедиограф ја презентира во нова светлина неговата творечка работа и зборува за богата и разнолика креативна дејност.

Клучни зборови: макијавелизам, дилематски говор, политика

THE POLITICAL THOUGHT AND LITERARY WORK OF NICCOLO MACHIAVELLI IN XVI CENTURY ITALY

Eva Velinova, M.A.¹

Abstract:The purpose of this paper is to consider a few basic premises of the philosophical, political and literary thought of Niccolo Machiavelli. To the extent that allows the scope of this paper, we wish to point out the misunderstandings or the unfounded categorization that were associated with the work of Machiavelli and the polemics of the attitudes expressed in the work *The Prince*. In the first part of the paper we point out the views that characterize the traditional understanding of the machiavellism and the critical

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



thinking that sought to explain in more scientific way the author's premises, while in the second part we trace the elaboration of specific passages of the text. Machiavelli represents for centuries a symbol of ruthlessness, of crude policy and realistically supported viability of the immoral behavior. Dedicating his book to Lorenzo de Medici, Machiavelli actually wrote a collection of tips that should help the ruler in his practice. On the other hand, his additional work as writer and comedian presents a new light on his creative work and talks about his rich and varied creative activity.

Key words: *machiavellism, dilemmatic speech, politics*

Вовед

„Несреќата на Макијавели била во тоа што на *Владетелот* му дал лоша надворешност. Затоа и не треба да се чудиме ако на неговите современици им изгледал скандалозен. Тој имал смелост да го каже она што во негово време сите имале смелост да го прават; но поради некој општ срам, кој бара да се премолчува и она што сите го прават, неговите идеи предизвикале мачен впечаток“.²

Николо Макијавели, кој се смета за основач на науката за политиката, е еден од оние автори чишто дела низ историјата предизвикувале непрекинати полемични дикусии и вжештени расправи, притоа честопати неосновано изедначувани со сурова бескрупулозност и груба неетичност. Истата парадоксална судбина ја имало и најпознато дело на Макијавели, политичкиот трактат „Владетелот“, кое во 1559 година било вклучено во индексот на забранети книги од страна на црквата, иако се верува дека и папската држава, како и останати апсолутистички режими, биле инспирирани од книгата.

Меѓутоа, паралелно со сличните ставови кои се обидуваат да го дисквалификуваат делото на Макијавели, постојат низа автори кои создале богат опус посветен на целта да ги објаснат и оправдаат неговите текстови. Објаснувањата се разновидни, почнувајќи од податокот дека ставовите на Макијавели не биле исклучиво негови, дека авторот се повикувал на традицијата и на писателите кои му претходеа за да ја формулира својата книга, а значајно е да се забележи дека меѓу овие автори спаѓаат и оние што уживаат глас токму на морализатори, како Тома Аквински на пример. Други критичари споменуваат алузии на моралниот живот на Макијавели, со што би се исклучила можноста за негови заложби за аморални дејства преку книгите. Трети за виновна ја земаат епохата во која живее и твори авторот и која се одликува со неминовна декаденција. Бекон Веруламски, на пример, зборува за тоа дека Макијавели само се преправал дека ги подучува владетелите како да управуваат со државата, а неговата

² De Sanctis, Francesco. (1888) *Saggi critici*. Napoli : A. Morano, p. 215.



прикриена цел била всушност да му се разоткрие на народот на кој начин може да се ослободи од механизмите на власта. Други, исто така, сметаат дека целта на делото било да се доведе владеењето на Медичи до степен на таква тиранија која неминовно би предизвикала бунт и несогласување од страна на народот и со тоа би била доведена до распаѓање. Но, нашата цел не е да ги бараме оправдувањата, туку да го реконструираме периодот на 16-вековна Италија на чие владеење се однесува делото на Макијавели.

Историскиот контекст на делото „Владетелот“

За да ги објасниме премисите на Макијавели и предусловите на неговото дело, најпрво ќе го разгледаме историскиот контекст во кој твори овој автор. Политички услови во кои живее Макијавели се одликуваат со бурни и наизменични промени на двата режими – едниот е републиканскиот, а другиот е оној на сињоријата Медичи. Но, исто така тоа е периодот на војните за Италија кои започнуваат во 1494 година, кога со доаѓањето на Карло VIII се случува бегството на Пјеро де Медичи, со што во Фиренца, родното место на Макијавели, се воспоставува Република. Таа трае сè до 1512 година кога Медичи се враќаат на власт со поддршка на Шпанија. Семејството Медичи ќе се одржи на власт петнаесет години, сè до падот на Рим во 1527 година. За време на републиканскиот режим, Макијавели бил на функцијата секретар на Републиката и бил испраќан на бројни мисии – кај кралот Луј XII, кај папата Јулиј II, кај хабсбуршкиот император Максимилијан. Токму оваа вклученост во републиканскиот режим ќе биде причина за неговото отстранување од јавниот живот во времето на Медичи. Изолиран во местото Сан Кашано каде што го живее својот егзил, Макијавели ќе ја започне книгата „Владетелот“, која ги резимира неговите дотогашни согледувања и искуства од политичкиот живот.

Културниот и државен напредок во Италија бил речиси секогаш во расчекор со состојбата во останатите европски земји – додека Шпанија е преокупирана со истерувањето на Маврите и воспоставувањето на династијата на Арагонците, а Германија ги воспоставува папството и кралството, Италија е во процес на разединување. Од друга страна, државната стабилност во рамки на Италија не секогаш коинцидира временски со културно богати периоди во истата земја. Во еден момент Италија се наоѓа во состојба на истрошеност на креативните сили и нејзиниот културен и државен подем како да запира кон крајот на XVI век и покрај тоа што таа веќе има создадено култура, која кај останатите држави треба допрва да се создава. Вреди да се прашаме на што се должи тој културен крах кој кореспондира, всушност, со времето во кое живее Макијавели и кога е напишано делото „Владетелот“.

Падот на културата во Италија во овој период треба помалку да се гледа во економските или политичките причини, а повеќе во опстојувањето и следствено, пропаѓањето на некои идеи, бидејќи во толкава мера



изумирањето на идеолошките сили знае да го разори постоењето на културните обележја. Италијанската декаденција е последица на постепената загуба на вербата во некои од претходно зацртаните идеали. Тие идеали на заминување во Италија биле обележани преку трите концепти – црквата, царството и комуните. На планот на црквата, тоа се однесува пред сè на постепената деградација на идејата за универзалната монархија пропагирана уште во делото на Данте „Монархија“, напуштање на идејата за канонското право кое требало да го штити народот од феудалноста, и сведување на црковните работи на ниво на лични интереси, на приграбување на заедничното земјиште и посед за сопствено богатење или за префрлање на имотот на име на своите роднини.

Од друга страна феудалистичкиот поредок, колку и да го оставал народот во состојба на неправедност, сепак ја одржувал идејата за историски континуитет на Италија, претставувајќи ја како еден вид логично продолжување на Римското Царство. Но, во еден момент, двете страни на италијанската политика, - гвелфите кои го репрезентираат папството, и гибелините кои ја репрезентираат царската власт - згаснуваат со надоаѓањето на т.н. комунално општество. Имено, во овој период и кралската власт мора да биде подвргната на општите закони, со што општеството се доведува до идејата за рамноправно и слободно дејствување. Граѓаните на комуналното општество можат да ги среќаваат одблиску царевите со кои се еднакви пред законот и кои повеќе не можат да бидат видени во некогашниот блесок и недостижност.

Што се однесува пак до слободарските идеи кои биле ветувани со воспоставувањето на комуните, истите брзо згаснале откако и така рамноправно поставените заедници раѓале поединци кои посакувале да ја тиранизираат околината за да се наметнат како нови владетели, на кои не им одговара животот во рамноправност. Оттука и комуните набрзо се трансформираат во сињории, кои на свое чело имаат еден апсолутистички владетел.

Во таквиот контекст кој му следи на средниот век, италијанската култура немала доволно време да се развие, почнала да приклонува кон постепена декаденција која на почетокот не се исчитувала на појавната страна на живеењето. Имено, внатрешното пропаѓање се навестувало во надворешниот раскош и луксуз кој со последните сили се обидува да го задржи престижот на една култура. Припадниците на тој период се потомствата на генерациите кои во минатото создавале, а чишто плодови сега тие ги трошат неповратно преку материјалните уживања. Склоноста на кнезовите кон пирување, прослави и разврат ја доведува Италија до морална декаденција, која и покрај слободарските идеи кои на почетокот претставуваат нејзина творечка сила, сега стануваат всушност закана за нејзиното опстојување. Ретките мислителите од тоа време се свесни дека



единствено реформата е услов за нештата да бидат доведени во ред.

Друга влијателна фигура во тој период во Фиренца е свештеникот, речисимистик, Циरोламо Савонарола, кој апелира на свесност за моралната дегенерација на неговото опкружување и се залага за очистување кое може да следи со приклучувањето кон верата. Савонарола е радикален во изнесувањето на своите ставови против владеењето и начинот на живот донесен со Медичи. Макијавели е еден од следбениците на Савонарола, но додека Савонарола се обидува да ја излечи нацијата преку аскеза и мистицизам, посветување на верата и молитвите и проповедање да се отргне народот од земните преокупации, казни и насилство кое не раѓа со плод, Макијавели се залага преку науката да го врати духовното здравје на народот.

Ставовите изнесени во делото „Владетелот“

Максимата по којашто Макијавели е препознатлив „Целта ги оправдува средствата“ и која всушност никаде не е спомената во делото, претставува прагматизам во управувањето со политичките работи, а не повик за оправданост на суровоста или цинизам. Делото „Владетелот“ се спротивставува на идеалистичката концепција на политиката во која исправноста на намерите би била доволна за да една политика биде окарактеризирана како успешна. Политичката акција треба да биде вреднувана според реалноста, односно резултатите од преземените потези, при што треба да се напуштат сите идеалистички замисли кои би го довеле владетелот до морализација на сопствената политика. Од суштинско значење во ставовите на Макијавели е разгледувањето на полето на политиката како место на вкрстување на судбината (*fortuna*) и волјата (*virtu*). Владетелот треба да ја поседува таа доблест која не е морал туку волја, за да ги надмине пречките кои ги задава неопходноста на судбината.

Оттаму доаѓа и модерноста на Макијавели, неговата тенденција да го црпи изворот на своето творештво од старогрчките мислителите, односно да се приклони кон секуларизација на политичката мисла. Макијавели се обидува да ја дефинира политиката независно од религијата, да го прикаже функционирањето на државата без Бог. Тој смета дека моралната концепција не треба да се поврзува со политиката, односно владетелот не треба да има постојан морал, туку да се приспособува на околностите. Меѓутоа, иако за него политиката и моралот се две нешта чијшто однос не е непроменлив, сепак тој не вели дека владетелот треба да биде аморален. Неговата констатација е дека кај владетелот може да постои пофлексибилно сфаќање за моралното дејствување ако околностите го наложуваат тоа и ако таквото дејствување е во полза на одржувањето на нацијата.



Како илустрација на мислата на Макијавели можеме да се задржиме на неколку од поглавјата кои ги предизвикаа контроверзите во јавноста. Макијавели всушност ја применува т.н. постапка на дилематски говор (*discorso dilemmatico*), воведувајќи две или повеќе тези кон кои е привидно рамнодушен и низ постепена аргументација се обидува да ги наведе причините кои треба да ја претстават едната од понудените тези како емпириски најуспешна. Една од овие интригантни теми е и онаа за прашањето дали е подобро владетелот да биде сакан или пак треба народот да се плаши од него³. За Макијавели е јасно дека е подобро владетелот да биде сакан, но со неговата прагматска мисла веднаш додава дека таквото нешто не е возможно без да се наруши единството на државата. Затоа и владетелот не треба да се вознемирува ако е сметан за суров, сè додека тоа го доведува народот во општа благосостојба. Од друга страна, вниманието на владетелот секогаш треба да е свртено кон тоа да не предизвикува омраза, бидејќи тоа би било закана и за него самиот и за неговата држава. Умереноста се наметнува како негов филозофски, но уште повеќе реално применлив став.

Другиот контроверзен став се однесува на прашањето за примената на средствата при владеењето⁴. Макијавели соопштува дека тие два принципа се препознаваат во поимите на *законот* и на *силата*. Иако поседувајќи хуманистичка свест признава дека законот им е својствен на луѓето, а силата на животните, сепак додава дека најчесто првиот принцип не е доволен ниту за управување со луѓето. Во тој момент владетелот треба да се однесува, алегориски кажано, како кентаур – спој од животно и човек, односно и како лисица и како лав, обединувајќи ги во себе одликите на итрината и на силата.

За да се разбере смислата и оправданоста на делото на Макијавели, треба да се започне со проследување на неговата филозофска мисла која започнува уште со „Десет книги на Тит Ливиј“. Тука Макијавели ја разгледува шемата на уредувањето на Стариот Рим и се обидува да ги одгатне причините за величественото опстојување во овој триумфален период за Италија. Од друга страна, во писмата и записите на Макијавели можеме да ги следиме размислувањата на авторот за време на неговите дипломатски мисии. Интересот на Макијавели секогаш се однесувал на тоа да се наоѓа во близината на владетелот од кого ќе може да ги научи вештините на проценувањето на околностите и на одлуките за дејствување. Вреди да се напомене дека во „Владетелот“ постојат тематски целини кои се однесуваат на начините на управување со војската, на добледтите и слабостите на владетелите, на видовите државни уредувања, како и на

³) Макијавели, Николо. (1993) Владетелот. Скопје: Култура, едиција „Идеи“. (1518), стр. 74.

⁴) Ibid., стр. 78.



историските околности во тогашна Италија – теми кои на делото му ја одземаат пропагандната функција и го вклучуваат во научните трактати од областа на политиката.

Макијавели како комедиограф

Интересно е да се спомене дека оваа девиза на Макијавели не се однесува само на политиката, туку може да биде пренесена на кој било животен контекст. Едно такво дело е комедијата *Мандрагола*⁵, која го претставува авторот на начин на кој не сме навикнале да го гледаме – како комедиограф, духовит согледувач на општествените збиднувања и на човечките карактери. Макијавели ја пишува „Мандрагола“ во 1518 година и ја посветува на Лоренцо де Медичи, за чијашто свадбена веселба истата е всушност за првпат изведена. Носителот на девизата во случајов не е владетелот, туку Лукреција која е венчана за старецот Нича, кој пак непоколебливо настојува да има потомство од овој брак. Меѓу ликовите, претставникот на ренесансната итрина е младичот Калимах кој смислува итрини за да се доближи до Лукреција. Тој успева да го излаже стариот Нича дека за да има потомство со Лукреција, таа треба да се напије од волшебната течност добиена од билката мандрагола, но несреќата се состои во тоа што првиот што ќе ја помине ноќта со Лукреција по испивањето на таа течност, нужно ќе биде усмртен. Решаваат да подметнат еден скитник кој треба да претставува жртва, но тоа е всушност преобразениот Калимах кој ја користи можноста за да ја искаже својата љубов на Лукреција и да ја придобие нејзината наклонетост. На крајот сите се задоволни – Нича добива потомство иако не знае дека тоа е туѓо, Калимах ја освојува Лукреција и станува почитуваниот кум на детето иако е негов татко, а Лукреција добива млад љубовник. Употребата на стратегии за постигнување на целта и за остварување на сечии интереси ѝ дава на максимата на Макијавели нов, довитлив тон, кој во суштина ги разобличува и јавно посочува лицемеријата на општественото живеење.

Заклучок

Николо Макијавели ѝ припаѓа на групата најзначајни претставници на книжевноста во ренесансна Италија. На неговото дело „Владетелот“ не треба да се гледа како на цинична негативна исповед, туку како на научна книга која има своја строга структура и промисла во изнесувањето на политичките ставови. А Макијавели, пак, да се восприема како комедиограф и научник со богата и разновидна креативна дејност, а помалку како беспопштеден и циничен поттикнувач на песимистички филозофски идеи.

⁵⁾ Niccolò Machiavelli.(2010) *La Mandragola*, Plutone Edizioni Digitali.



Библиографија

1. Ѓурчинова, А. Узуновиќ, Л. (2007) *Италијанската книжевност од XIII до XVI век. Историски преглед, текстови и коментари*. Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“.
2. Макијавели, Николо. (1993) *Владетелот*. Скопје: Култура, едиција „Идеи“. (1518) De Sanctis, Francesco. (1888) *Saggi critici*. Napoli : A. Morano
3. *MACHIAVELLI. (March, 1827.)* - Thomas Babington, Lord Macaulay, *Critical and Historical Essays, Vol. I* [1825] Niccolò Machiavelli. (2010) *La Mandragola*, Plutone Edizioni Digitali.



МОБИЛНОСТ НА СТУДЕНТИТЕ

м-р Јадранка Бочварова¹
Зоран Павлов

Апстракт: Создавањето на европскиот простор за високо образование е планирано преку реализирање на низа од цели. Една од целите на Болоњскиот процес е промоцијата на мобилност со надминување на пречките за слободно движење на студентите, наставниците, истражувачите и административниот персонал. Трудот ја истражува мобилноста на студентите. На почетокот вниманието е насочено кон тоа што всушност претставува мобилноста и кои се придобивките за студентите, наведени се некои од програмите за мобилност на студентите и учеството на некои европски земји во истите. Потоа се презентирани податоците за бројот на странски студенти во Шпанија, Франција, Велика Британија и некои земји од Југоисточна Европа, меѓу кои и Република Македонија, како и на бројот на студенти кои студираат надвор од овие земји. На крајот се посочени некои истражувања во последните години за мобилноста на студентите во Република Македонија.

Клучни зборови: *мобилност, програма, студенти, високо образование*

STUDENTS' MOBILITY

M.A. Jadranka Bocvarova¹
Zoran Pavlov

Abstract: The creation of a European space for higher education is planned through the implementation of a range of purposes. One of the goals of the Bologna process is the promotion of mobility by overcoming obstacles to free movement of students, teachers, researchers, and administrative staff. This paper explores the mobility of students. The early focus is on what actually is mobility and benefits for students, we have listed some programs for student mobility and participation of some European countries. We have presented data on the number of foreign students in Spain, France, Great Britain

¹⁾ Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



and some countries of southeastern Europe, including Macedonia and the number of students studying outside these countries. At the end, we have indicated some researches in recent years for the mobility of students in Macedonia.

Key words: *mobility, program, students, higher education*

Вовед

Болоњскиот процес, како реформа на високото образование, има за цел создавање на заеднички високообразовен европски простор (Ахмети, 2010). Една од целите на Болоњскиот процес е промоцијата на мобилност со надминување на пречките за слободно движење на студентите, наставниците, истражувачите и административниот персонал (Council of Europe. What is the Bologna Process?).

На мобилноста на студентите, во контекст на Болоњскиот процес, може да се гледа и како на инструмент за остварување на дел од целите на оваа реформа на високото образование (Kovačević & Petrović, 2004). Од почетокот мобилноста во Болоњскиот процес е промовирана за различни учесници и во различни аспекти. На конференцијата во Лувен во 2009 година европските министри одговорни за високо образование истакнале дека во 2020 година најмалку 20 проценти од студентите што дипломираат во европскиот простор за високо образование треба да имаат поминато извесен период на обука или студирање во странство (Dimireva и др.; Martinez-Dordella, 2011). Нашето внимание во трудот е насочено кон мобилноста на студентите.

„Мобилноста значи слобода на студентот сам да ја избере установата на која ќе следи настава, привремено или трајно, односно обезбедување неограничена можност за премин од една на друга институција која е компатибилна“ (Kovačević & Petrović, 2004, стр.106).

Мобилноста обезбедува бројни придобивки за студентите. Студентите преку мобилноста имаат можност да соработуваат, да стекнат нови знаења, да учат едни од други, да шират пријателства, културно да се збогатат, да ја набљудуваат и доживеат другата култура, да ја проучат од прва рака средината во текот на подолг период (Dimireva и др.; Sweeney, 2010).

Програми за мобилност на студентите

ЕУ преку своите програми го поттикнува студирањето на универзитети во странство, студиските посети, размената и средбите, со цел зголемување на бројот на своите студенти кои учат во другите земји и се образоваат на поинаков начин (Ružička & Vizek Vidović, 2005).



Овие програми се отворени за студентите од ЕУ, за земјите-кандидати за ЕУ и за членовите на т.н. *европско економско подрачје* (Kovačević & Petrović, 2004). Дел од програмите кои овозможуваат мобилност на студентите се: *Socrates, Erasmus, Tempus, Erasmus Mundus, Leonardo Da Vinci* (Kassinopoulos, 2004; Ružička & Vizek Vidović, 2005; Matijašević & Carić, 2009)..

Република Македонија стана членка на СЕЕPUS мрежата во март 2005 година, со што се овозможи мобилност на студентите и академските кадри помеѓу високообразовните институции од земјите-членки на Централна и Источна Европа. Како инструменти за зголемување на мобилноста на студентите и вработените, Република Македонија ги користи програмите на ЕУ (Темпус, Шестата рамковна програма), COST. Развојот на студиски програми што ќе се реализираат на еден од светските јазици, развојот на информативни центри кои ќе обезбедат јасни и лесно достапни информации за студентите во врска со можностите за меѓународна мобилност, зајакнувањето на студентските стипендии се едни од мерките кои високообразовните институции треба да ги земат предвид и доследно да ги исполнуваат (Хаџиште и др., 2006).

Мобилност на студентите во Европската унија и ЈИЕ

Во Шпанија од 1998-1999 до 2001/2002 година бројот на студенти кои студираат во странство го надминал бројот на странски студенти во Шпанија. Сепак, од година во година оваа разлика бележела намалување: на 100 странски студенти во Шпанија, биле регистрирани 144 шпански студенти кои студираат во странство во учебната 1998/1999 година и 115 во 2001/2002 година. Состојбата се променила од 2002/2003 година и Шпанија од земја којашто испраќа свои студенти во странство станала земја-домаќин на странски студенти.

Во 2002/2003 година на 100 странски студенти во Шпанија само 80 шпански студенти студираат во странство. Во 2006/2007 година нивниот број бил уште помал, вкупно 59. Променетата ситуација можела да се пропише на значителното зголемување на бројот на странски студенти во Шпанија.

Учеството на странските студенти во учебната 2006/2007 година, во однос на вкупниот број студенти во високото образование во Шпанија било 3,3%. Сепак овој процент на странски студенти, во споредба со просекот на европските држави (6,9%) бил релативно низок (Огг и др., 2011, стр.118-119).

Во **Франција** во периодот помеѓу 1998/1999 и 2006/2007 година е забележано зголемување на мобилноста во двете насоки во Франција. Како што е случај со странските студенти, бројот на студенти кои студираат во странство во однос на сите студенти од француска националност постојано се зголемувал. Во текот на овој период бројот на француски



студенти кои студираат во странство се зголемил за 38,1%. Нерамнотежа помеѓу бројот на странски студенти кои студираат во Франција и бројот на француски студенти кои студираат во странство била забележана во 2006/2007 година кога 3,1% од сите француски студенти студирале во странство, додека 11,7% од сите запишани студенти на француските високообразовни институции биле странски студенти.

Со текот на времето оваа нерамнотежа постојано се зголемувала. Во 1998/1999 година на 100 француски студенти запишани на странски високообразовни институции, 341 странски студент се запишале на француските високообразовни институции и 427 во 2006/2007 г.

Во споредба со другите европски земји, учеството на странски студенти меѓу сите студенти било релативно високо. Во 2006/2007 година 11,7% од вкупниот број на студенти во високото образование во Франција биле странски студенти, со тоа Франција е далеку над просекот на европските земји, кој бил 6,9% (Ог и др., 2011, стр. 143-144).

Велика Британија, споредена со другите европски земји, бележи висок процент на странски студенти. Во 2006/2007 година, од вкупниот број на студенти, 18,8% биле странски студенти, додека во 2008/2009 година 20,8%. Помеѓу 32 земји во Европа, во 2006/2007 година за странските студенти Велика Британија била најпривлечна дестинација за студирање и била домаќин на нешто повеќе од 30% од сите странски студенти во европската област.

Промените во процентот на странски студенти од вкупниот број на студенти, кои студираат во Шпанија, Франција и Велика Британија, во периодот од 2000/2001 до 2008/2009 г., се прикажани во табела 1. Во истата табела се прикажани и промените во процентот на студенти од овие земји кои студираат надвор од своите земји, за периодот 2000/2001 до 2006/2007 г.

Табела 1. Број на студенти од други земји и студенти кои студираат во странство

	Студенти од други земји %				Студенти кои студираат во странство %			
	2000/2001	2002/2003	2006/2007	2008/2009	2000/2001	2002/2003	2006/2007	2008/2009
Шпанија	1,4	1,8	3,3	4,4	1,6	1,4	1,9	/
Франција	8,1	10,0	11,7	11,9	2,2	2,4	2,7	/
Велика Британија	10,2	15,2	18,8	20,8	1,1	1,4	1,015	/



Извор: Orr, D., Netz, N., Riechers, M., Volz, N., Watts, L., & Rohde, N. (2011). *Mapping mobility in European higher education . Volume II: Case studies*. Brussels: Directorate General for Education and Culture of the European Commission.

Кога станува збор за **земјите од Југоисточна Европа**, односно за бројот на странските студенти запишани во овие земји и студентите кои студираат надвор од своите земји, може да се забележи дека во Бугарија има повисок процент на странски студенти во однос на останатите земји, во периодот од 2000 до 2004 год. По неа следи Романија, па останатите земји.

Сепак, споредено со ЕУ 27, стапките на запишување странски студенти се ниски. Од друга страна, пак, кај некои од земјите од ЈИЕ се забележува многу повисок процент на студенти кои студираат надвор од нивната земја во однос на ЕУ 27 во истиот период. Во Република Македонија во 2005 година 12,5% од студентите студирале надвор од својата земја, што претставува многу повисок процент во однос на останатите европски земји. Овие податоци се прикажани во табела 2.

Табела 2. *Странски студенти запишани во земји од ЈИЕ и жители од земји од ЈИЕ кои студираат надвор од својата земја*

Странски студенти во високото образование како процент од сите студенти во високото образование	Процент од сите студенти во високото образование			Процент од сите студенти во високото образование запишани на студии надвор од својата земја		
	2000 г.	2003 г.	2004 г.	2000 г.	2004 г.	2005 г.
Бугарија	3,11	3,48	3,63	3,2	8,6	8,7
Хрватска	/	0,55	0,63	/	6,9	6,3
Република Македонија	0,66	0,25	0,33	6,2	10,4	12,1
Романија	2,78	1,51	1,53	1,5	2,4	2,3
Словенија	0,93	1,05	1,06	2,2	2,1	2,0
ЕУ 27	4,95	6,16	6,32	2,1	2,2	2,2

Извор: Линден, Т., Арнхолд, Н., и Василев, К. (2008). *Од фрагментација до соработка: Високо образование, истражување и развој во Југоисточна Европа*. Вашингтон: Меѓународна банка за обнова и развој.

Некои понови истражувања за мобилноста на студентите во Република Македонија

Во врска со мобилноста на македонските студенти Младинскиот образовен форум има спроведено две истражувања, во 2009 и 2010 година. Младинскиот образовен форум во два брана еднаш во мај и вторпат



во септември 2009 година спровел истражување со цел да се согледаат проблемите во досегашната имплементација на ЕКТС. Покрај другото, во рамките на ова истражување била опфатена и студентската мобилност и мобилноста на наставните кадри. Во истражувањето биле опфатени 6 факултети од УКИМ: Филозофски, Филолошки факултет, Правен, Економски, Архитектонски факултет и Факултетот за електротехника и информатички технологии. Приватниот Европскиот универзитет и Студентскиот парламент на УКИМ биле исто така опфатени во истражувањето.

Програмите за мобилност на ЕУ- Постои можност за недоволна информираност на студентите за постоењето на програми за меѓународна размена. Тоа се гледам оттаму што половина од факултетите одговориле дека нивните студенти ги имаат искористено програмите за размена на ЕУ(Поп Иванов и Велковски, 2010).

Студенти испратени на меѓународна размена - Позитивна карактеристика за овие факултети е тоа што од почетокот на имплементацијата на ЕКТС сите факултети имаат испратено студенти на меѓународна размена, а некои од факултетите оствариле и официјална соработка со други факултети од странство. (Поп Иванов и Велковски, 2010).

Странски студенти кои студираат во Македонија - Што се однесува пак до опфатеноста на странски студенти во овие факултети, било забележано дека половина од факултетите имаат странски студенти кои студираат по редовни услови (Поп Иванов и Велковски, 2010).

Во периодот од 1 април до 31 декември 2010 година Младинскиот обраовен форум спровел истражување во два брана – во мај и во септември, во кое во еден дел ја опфаќа мобилноста на студентите. Во ова истражување биле опфатени седум факултети од УКИМ: Економски, Филозофски, Филолошки, Правен, Архитектонски, Машински и Факултет за електротехника и информациски технологии. Покрај нив биле опфатени и: Ректоратот на УКИМ, Министерството за образование и наука, Собранието на РМ, студентскиот парламент на УКИМ и четири студентски организации: ЕЛСА, АЕГЕЕ, ИАЕСТЕ и АИСЕК.

Програми за мобилност на ЕУ- Повеќето од факултетите немаат студенти кои аплицирале за некоја од овие програми или немаат такви информации. Останатите факултети ги навеле програмите Erasmus и Seeris како програми користени од студентите. Бројката на студентите е од 2 до 7. Што се однесува до информирањето на студентите за можностите за мобилност било забележано дека само еден факултет имал организирано трибина за мобилност, додека пак на никој факултет не постоело работно тело или канцеларија за информирање на студентите за можностите за мобилност (Поп Иванов, Ј и др., 2011).



Македонски студенти кои студираат во странство - Во врска со тоа колку македонските студенти ја користат можноста, преку факултетите да поминат семестар или година на друг факултет во странство е забележано дека 23 студенти од пет факултети ја имаат користено оваа можност, додека два факултети немаат студенти кои преку нив студирале во странство (Поп Иванов, Л и др., 2011).

Странски студенти кои студираат во Македонија – Од земјите потписнички на Болоњската декларација, вкупно 15 студенти слушале семестар или година на испитаните факултети. Овие студенти слушале настава на Филолошкиот, Филозофскиот и Правниот факултет. Што се однесува до бројот на постдипломци, МОФ дошол до податок дека тој е 7 и тоа само на Правниот и на Филозофскиот факултет (Поп Иванов, Л и др., 2011).

Заклучок

Мобилноста во високото образование е од големо значење за студентите, нудејќи им можност да поминат извесно време во друга средина, да стекнат нови знаења, да ја прошират мрежата на пријателства, културно да се збогатат. Програмите за мобилност го поттикнуваат студирањето во странство. Република Македонија зема учество во повеќе европски програми за мобилност со цел поттикнување и унапредување на мобилноста на студентите во неа. Во однос на мобилноста на студентите во земјите на ЕУ и ЈИЕ забележавме многу висок процент на странски студенти во Франција и Велика Британија, кој континуирано расте во текот на годините. Овој број далеку го надминува просекот (6,9%) на европските земји. Зголемување на бројот на странските студенти низ годините бележи и Шпанија, но тој е помал отколку во Франција и Велика Британија. Од друга страна, Франција и Велика Британија имаат многу помал процент на студенти кои студираат во странство, во однос на процентот на странски студенти кај нив во периодот 2000/2001 до 2006/2007 г.

Република Македонија, пак, споредена со Бугарија, Хрватска, Романија и Словенија во периодот 2000-2005 година има највисок процент на студенти запишани на студии надвор од својата земја. Овој број е далеку над просекот на земјите од ЕУ. Од друга страна, Република Македонија бележи мал процент на странски студенти. Денес, и покрај тоа што Република Македонија учествува во повеќе програми за мобилност на студентите, може да се забележи недоволна информираност на студентите за програмите за меѓународна мобилност. Потребно е високообразовните установи да ја зајакнат промоцијата на истите. Од друга страна, забележано е мал процент на странски студенти во високото



образование. Со цел зголемување на нивниот број, една од мерките која треба да ја преземат високообразовните институции е јакнење на својата промоција.

Библиографија

1. Ахмети, К. (2010). *Болоњскиот процес и студентите*. Болоња гласник, 16-17. Преземено на 16 декември 2010г. од http://www.tempus.gov.mk/Documents/Bologna%20Newsletter_MAK.pdf
2. Council of Europe. *What is the Bologna Process?* Преземено на 9 февруари 2012 г. од http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/bolognapedestrians_en.asp
3. Dimireva, I., Lichtenwoerhreh., & Oeselg, V. *The European mobility programmes: towards the 20% mobility by the year 2020?* Преземено на 9 февруари 2012г. од <http://unicaroma2010.it/drupal6/drupal6/sites/default/files/file/Article%20Forum%202.pdf>
4. Хаџишче, А., Герамитчиоски, Т., Арнаудова, В., Јашари, Х., Јосифовска, А., Поповски, З & Велковски, З. (2006). *Програма за развој на високото образование*. Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 со придружни програмски документи, 259-318. Преземено на 3 октомври 2010г. од <http://www.npro.edu.mk/dokumenti/strategija-mk.pdf>
5. Kassinopoulos, M. (2004). Student and Staff Mobility in European Higher Education Institutions during the First Years of the Bologna Process. International Conference on Engineering Education and Research “Progress Through Partnership”, 1357-1361.
6. Kovačević, D., & Petrović, M. (2004). *Studiranje u Evropi 2*. Banjaluka: Akademski centar Banjaluka, Studentski dani Mostar.
7. Линден, Т., Арнхолд, Н., и Василев, К. (2008). *Од фрагментација до соработка: Високо образование, истражување и развој во југоисточна Европа*. Вашингтон: Меѓународна банка за обнова и развој.
8. Marinova-Christidi, R. (2009). Bulgaria’s higher education system and the implementation of the Bologna Process. Proceedings of the 2009 EMUNI Conference on Higher Education and Research: *Internationalisation and the Role of University Networks*. Portorož, Slovenia.
9. Martinez-Dordella, S. (2011). Mobility in the Bologna Process. Council for European Studies. *18th International Conference of Europeanist*. Barcelona, Spain.
10. Matijašević, J., Carić, M. (2009). International cooperation in the field of higher education and research, programs, support, possibilities and dissemination. Proceedings of the 2009 EMUNI Conference on Higher Education and Research: *Internationalization and the Role of University Networks*. Portorož, Slovenia.



11. Orr, D., Netz, N., Riechers, M., Volz, N., Watts, L., & Rohde, N. (2011). *Mapping mobility in European higher education. Volume II: Case studies*. Brussels: Directorate General for Education and Culture of the European Commission.
12. Поп Иванов, Л., Божиноска, Ми Божовиќ, С. (2011). *Сонуваме да патуваме: анализа на академската и студентската мобилност преку алатката – пристап до информации од јавен карактер*. Скопје: Младински образовен форум.
13. Поп Иванов, Л., Велковски, Г. (2010). *ЕКТС- Реалност или илузија во високото образование: анализа преку алатката пристап до информации од јавен карактер*. Скопје: Младински образовен форум.
14. Ružička, A., & Vizek Vidović, V. (2005). *Programi mobilnosti. Prvi koraci u Bolonjskom procesu*, 33-39. Преземено на 17 ноември 2011г. од <http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/dokumenti/bologna/Bologna.pdf>
15. Sweeney, S. (2010). *Bologna Process. Responding to the post – 2010 challenge*. Hestington: Higher Education Academy.





Стручен труд
Professional paper

КОРИСТЕЊЕ НА ВИДЕОМАТЕРИЈАЛИ ВО ПОЧЕТНАТА ЕТАПА НА ИЗУЧУВАЊЕ НА СТРАНСКИОТ ЈАЗИК

м-р Јане Јованов¹
Елена Тупаревска

Апстракт: Изучувањето на странскиот јазик денеска не претставува само еден збир на граматички правила и однапред зададени лексички форми кои е пожелно да се знаат, туку вклучува во себе и културолошка компонента која може да се забележи, меѓу другите начини, најдобро преку видеопрезентација на материјалот. Сè повеќе се искористуваат видеоматеријалите не на средните и напредните етапи од изучувањето на јазиците, туку и на почеток на изучувањето на странскиот јазик. Преку овој труд се доловуваат предностите на користењето на видеоматеријалите на почетокот од изучувањето на странскиот јазик.

Клучни зборови: *странски јазик, видеоматеријали, видеолекција*

THE USE OF VIDEO MATERIALS IN EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Jane Jovanov M.A.¹
Elena Tuparevska

Abstract: The study of a foreign language today is not just a set of grammatical rules and preset lexical forms that are desirable to know, but also encompasses cultural component that can be seen, among other ways, through video presentations. Video presentations are increasingly being used not only in intermediate and advanced courses, but also at early foreign language learning. With this paper, we present the advantages of using video materials during early foreign language learning.

Keywords: *foreign language, video materials, video lesson*

Вовед

Методиката на предавање на странските јазици ги проучува целите и содржината, средствата, начините, методите и системите на обука, а

¹⁾ Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



исто така ги изучува процесите на учење и воспитување врз основа на материјалот од странскиот јазик.

Методите и начините за работа со техничките средства за обука, одговараат на барањата на методиката за обука на странските јазици и се нејзин составен дел. Користењето на техничките средства за обука, како новите, така и оние кои имаат широка примена веќе многу години, подлежат на општите цели и содржина на процесот на обука на странскиот јазик, кој се создава врз основа на општата теорија на учење, која во себе ги предвидува психолошките закономерности на мислењето кон меморијата.

Методиката на обука на странскиот јазик има постојани врски со науката за јазикот – лингвистиката. Водечки правец во изучувањето на странската реч денеска е системско-структурниот приод.

За методиката на обука на странскиот јазик, исто така, е важен и функционалниот приод во изучувањето на јазикот, кој го разгледува јазикот од гледна точка на исполнување на неговата основна задача – да служи како средство за комуникација. Јазикот функционира во речта.

Процесот на вербална комуникација се остварува во четири видови: говор, слушање, писмо и читање. Говорењето и слушањето (аудирањето) заедно формираат еден акт на усна комуникација.

Читањето и писмото исто така се обединети во еден акт на писмено општење, формирање и формулирање на мислата. Но за писмено општење постои временска разлика меѓу процесот на восприемање и разбирање, од една страна, и процесот на изразување на мислата, од друга.

Усната реч има две страни – говор и слушање. Говорењето е невозможно да се научи без слушање. Развитокот на навиките за слушање е еден од самостојните задачи во обуката на странскиот јазик.

Процесот на слушање е поврзан со механизмот на аудиомеморирањето. Аудиомеморијата се развива по пат на вежби со слушање, преку користењето на технички средства.

Најсложен механизам во процесот на слушање е логичкото памтење. За разбирање на усната реч не е потребно многукратно восприемање на еден ист материјал.

Возможноста за слушање на странската реч била ограничена, пред сè, со слушањето на говорот на предавачот. Благодарейќи на касетофонот, се зголемила можноста да се слуша странската реч преку говорители на кои јазикот им е мајчин јазик. Сепак, слушањето од касетофон се разликува од слушањето во природни услови.

Говорењето и слушањето формираат заедно еден акт на говорно општење. Обуката за говорење, т.е. изразување на своите мисли во усна форма е самостојна учебна задача. Целта на обуката за говор се определува како „говор на ниво на умење“.

Во работата за формирање на продуктивни навик, чиј краен резултат е умењето за изразување на своите мисли, огромно значење има



создавањето на кратки пораки, ситуации, во кои се наоѓаат оние кои го учат јазикот. Овде важен фактор е обединувањето на аудио и визуелните приеми. Синтезата на визуелното и аудиото ја зголемува ефективноста за формирање на усни навики, и природно го стимулира интересот за јазикот.

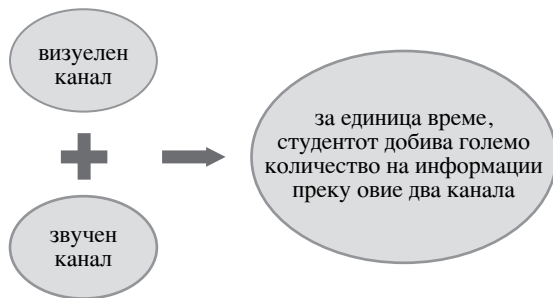
Едно од техничките средства кои имаат широка примена при учењето на странскиот јазик е видеото.

Користење на видеоматеријалите во учењето на странскиот јазик

Демонстрацијата на видеолекциите на часовите по странски јазик дава можност визуелно да се запознаат студентите со особеностите на усниот говор, типичните јазични модели, интонација итн. Видеолекциите создаваат дополнителна јазична средина, ја реконструираат вербалната ситуација со звучни и визуелни средства и даваат дополнителни можности за изучување на неподготвената ситуацииска реч во услови на стандардниот час.

Не излегувајќи од предавалната, студентите ги рашируваат и продлабочуваат своите знаења од странскиот јазик, стануваат учесници во визуелно предаваните лекции. Видеолекцијата ги запознава учениците со голем број на реалии и дава нова информација за државата на изучуваниот јазик.

Во споредба со другите видови технички средства за обука, видеото има видни предности:



Видеолекцијата има важно идејно-воспитно значење. Таа ги запознава студентите со историјата, културата, современиот живот, традициите, обичаите и карактерот на луѓето и државата чијшто јазик се изучува. Играниот филм претставува ефективно средство кое ја обезбедува целосната севкупност на ситуации кои се појавуваат при говорната ситуација, т.е. позитивно влијае во создавањето на комуникативната ситуација.

Комуникативната ситуација е основен услов за формирање на универзалното и основно умевање за примена на дијалогската реч, односно



реплицирање. Реплицирањето е умеене да се искористи комуникативната и функционално насочената реплика во извршувањето на говорните дејствија кои одговараат на факторите на комуникативната ситуација.

Како еден од моделите, користени за време на приказот на филмот, може да се користи и модифицираната фронтална дебата – т.е. „обучувачка дебата“. Тој модел ги става студентите во ситуација на постојано општење со предавачот, или со своите колеги, или со цела група, или глумење на ликовите од филмот, и на тој начин да стапуваат во контакт со другите ликови од филмот, исполнувајќи интерактивна задача во учебниот процес. На тој начин, овој модел помага во формирањето на навиките за реплицирање и ги подготвува студентите за продуктивна дијалогска реч, изградена врз лексичко – граматичката основа на прикажаниот филм.

Видеоекцијата овозможува преповторување на цел филм или сегменти од него со што се создаваат реални ситуации за развој на усната реч, се дејствува емоционално и се стимулира спонтаниот говор.

Уверено може да се каже дека аудиовизуелните средства се користат се повеќе во методиката на предавање на странските јазици на сите нивоа, како и при создавањето на различни навиките.

Користење на видеоматеријалите на почетната етапа на обука

Процесот на учење на странските јазици во основните, средните и високите образовни установи се дели на три етапи: почетна, средна и напредна (сите овие се делат на дополнителни поситни класификации, но за тоа нема да стане збор овде). Почетната етапа ја исполнува улогата на основа во формирањето на комуникативното јадро и се јавува едновременно и примарна етапа во која учениците и студентите добиваат комплекс на неопходни вербални способности и навиките. Користењето на видеоматеријалите помага во реализацијата на воспитно-развивачкиот и образовниот аспект на целта за почетната етапа на обука на странскиот јазик.

Но како да се формира цврста и позитивна мотивација кај учениците и студентите во однос на странскиот јазик за да добиеме најоптимално усвојување на основниот степен?

Постојат, безусловно, доста нестандартни форми на работа на предавачите кои го активираат вниманието и интересот на учениците или студентите кон странскиот јазик. Еден од тие методи е и работата со видеоматеријали. Тоа е ефективна форма на учебна дејност, која не само што го активира вниманието на учениците или студентите, туку и користи за усовршување на нивните навиките за слушање и зборување, бидејќи визуелната помош и аудиокомпонентата помагаат за поточно и подобро разбирање на странскиот јазик и неговиот смисол.



Примената на видеоекции на часовите на кои се предава почетен степен од странскиот јазик внесува разноликост во часот, внесува во него елемент од реалниот живот, па дури и на екран, а исто така и помага во понатамошното учење со помош на видеоматеријали, а не само обично зјапање во екранот. Треба да се има предвид дека телевизискиот екран толку силно управува со вниманието на гледачот (детето, ученикот, студентот), што многу методисти внимателно ги одбираат видеоматеријалите, како засилувачи на човечкото внимание. И сето тоа е јасно, бидејќи е невозможно да се спротиви човек на визуелното дејство на екранот: тој не е потчинет на нашата волја, и ние не можеме да го одбиеме кога нам ќе ни се посака. Познато е дека полесно се усвојува тој учебен материјал, кој врши врз учениците (студентите) емоционално дејство, не само на тие знаења кои туку што ги усвоиле, туку и оние кои ги доживеале.

Уште еден степен на слобода е карактеристичен за користењето во програмата на одредени ликови: познати актери, познати ликови од цртаните филмови, приказните... Телевизијата располага со најшироки можности за формирање на идните идоли, примери за подражавање. Тој процес, кој се остварува спонтано, често неосознаено, може да биде ставен на служба на методите за изучување на странскиот јазик. Од литературните херои се користат Итар Пејо, Робин Худ, Дон Кихот, Гуливер, Шерлок Холмс, Поаро и др. Најкористени ликови во учебниот процес, особено во пониските класови, се имено ликовите и хероите од цртаните филмови: Вини-Пу, Том и Џери, Мики Маус...

Повеќето јавни анкети даваат до знаење дека децата во претшколска возраст даваат приоритет на цртаните филмови. Но кога детето гледа телевизиска програма, тоа може да не обрати внимание на некој детаљ, може да испушти нешто. Сосема е друга ситуацијата кога гледањето на цртаниот филм е баран од страна на предавачот. Детето во овој случај е сконцентриран, заинтересиран најточно да ги запомни зборовите и говорењето на хероите.

Бидејќи хероите во цртаните филмови, посебно на нашите телевизиски станици зборуваат сè повеќе на македонски, отколку на англиски, задача на предавачот е во тоа да им ги потскаже на учениците тие изрази, со чија помош тие може да стапат во улога на избраните од нив ликови. Така, на пример, Вини-Пу е весел лик од цртан филм. За него е карактеристично користењето на таквите изрази како, *Oh, it's wonderful!*; *Good!*; *Nice!*; *It's a pleasure!*; *What about (doing something)?*; *Don't worry*; *Be happy*.

Пајо Паторот е целосна спротивност. Скоро секогаш е меланхоличен, често се сомнева во правилноста на своите дејства и постапките на своите пријатели. Неговиот говор е одраз на тоа: *I don't know*; *I really don't know*; *I'm not sure*.

Праксата покажува дека особено ефективни на почетниот стадиум од учењето на странскиот јазик се и видеомултипликациите. Нивното



користење дозволува да се развива говорната активност на учениците, а исто така да се зголеми говорната активност. Мултипликацијата дава можност лесно да се проникне во суштината на реалноста и појавите во обична надгледна форма, и на тој начин, да се донесе информацијата до самите ученици или студенти. Методски е важно и тоа дека интересот кон цртаните филмови не ослабува дури и при многукратни прегледувања на истите. Тоа помага да се одржи вниманието и да се обезбеди ефективност на учењето.

Посебни предности на мултипликациските видеофилмови се нивната автентичност, информативна збогатеност, концентрација на јазични средства, емоционален пренос врз учениците и др.

Учебни задачи

Една од учебните задачи, кои можат да се решат со помош на видеоматеријали, е повторувањето на лексиката и проширувањето на лексичкиот фонд. За тоа може да послужи каков било клип во времетраење од 30 секунди до 1 минута, во кој се претставени предметите, дејствијата или карактеристиките според соодветната лексичка тема. Препорачливо е тој клип да биде спроведен со музика или текст на соодветниот јазик. Ако се нема можност за добивање на таков видеоматеријал, запишете го клипот со текст на македонски јазик, исклучувајќи го звукот.

Во зависност од големината на групата може да се подели истата на подгрупи или парови, од кои секој ќе добие своја задача. Задачите не треба обврзано да бидат различни, тие можат да се дуплираат за некои групи или парови. Учениците или студентите гледаат клип на кој се претставени различни животни (професии, бои, луѓе, кои извршуваат различни дејствија). Потоа во групи се дебатира виденото. Доколку има потреба, може да се користи речник или да се побара помош од предавачот.

Потоа учениците одговараат на прашања. Според гледаниот клип, може да се дадат задачи – да се именува на англиски првото животно, кое го виделе; да кажат, што прави слонот; што работи човекот кој го виделе на улицата; какви зелени предмети тие виделе на екранот и сл.

Притоа, предавачот им кажува дека ќе го гледаат клипот уште еднаш и треба да проверат во која мера тие ги исполниле своите задачи точно. Потоа се гледа клипот од страна на предавачот и се проверува правилноста на одговорите. Приова, може слободно да се користи функцијата „пауза“ за да се „опише сликата“ и учениците да имаат можност да ги погледнат сите детали на екранот или проекцијата.

Друга задача која може да се реши со помош на видео во таа етапа е задачата за учење на говорот напамет, задача, која многу предавачи воопшто и не ја користат. Треба да се забележи дека користењето на видео за учење на слушање има и свои позитивни и негативни страни.



Од една страна, видеоматеријалот во споредба со аудиозаписот носи поживотен карактер – вие не само што слушате, туку и ги гледате оние кои зборуваат, нивната мимика и гестикулирање, а исто така се добива информација за широкиот контекст на она што се случува – местото на дејство, возраста на учесниците и сл. Од друга страна – сите овие фактори го одвлекуваат слушачот од сопствениот говор и тој може да се занимава само со разгледување на материјалот, наместо да се сконцентрира на слушањето. Затоа, особено на почетен степен, учениците или студентите пред гледање треба да добијат јасно формулирана задача, за чие исполнување треба да се сконцентрираат.

Видеодијалози (5-15 минути)

Овие вежби, освен слушањето, вклучуваат во себе и усовршување на читањето. Може да се предложат неколку варијанти на организација на работата со видеодијалогот.

Варијанта 1. Предавачот избира дел од филмот со должина од 1 до 2 минути, во кој има јасно определени реплики, прости по форма и содржина. Се пишува секоја реплика на одделна картичка, забележувајќи на кој лик таа му припаѓа, а потоа се дели групата на неколку групички и на секоја група ѝ се дава целосна колекција од картичките кои го содржат дијалогот. Групата треба да го прегледа делот од филмот, не гледајќи во картичките, а потоа се ставаат репликите во тој редослед, во кој се среќаваат во видеозаписот.

Потоа треба да се погледне видеофрагментот повторно, проверувајќи ја правилноста на редоследот на репликите. Во случај на потреба, може да се направи пауза.

Учениците или студентите во групата на тој начин го тренираат и читањето со помош на дијалогот.

Во заградите се укажува на должината на целата вежба, вклучувајќи го времето на прегледување на видеоматеријалот, односно делот кој е избран за прегледување.

Предавачот го вклучува делот без звук, и учениците или студентите го повторуваат дијалогот на екранот. Како варијанти може да се предложат следниве:

- Учениците ги распоредуваат картичките во тој редослед, кој тие го сметаат за правилен, а потоа ја проверуваат точноста на своите постапки.
- Дијалогот не се дава картичките, туку на еден лист, и со него треба да се нумерираат репликите во редоследот на нивното кажување.

Варијанта 2. Предавачот избира дел од игран филм во времетраење од 1 до 3 минути, во кој беседата ја водат од три до пет учесници. Препорачливо е учениците да бидат запознаени со ликовите.



Предавачот подготвува два списка – еден со имињата на ликовите и нивните реплики во произволен редослед. Секој ученик добива своја копија. Ако копиите не може да се направат – тогаш се запишува на таблата.

Предавачот им објаснува на учениците дека делот од филмот ќе се покаже без звук и дека нивна задача ќе биде да се распределат репликите по редослед, а исто така, да се разберат кој што зборува, и го покажува видеофрагментот без звук. Учениците работат во парови, наоѓајќи го редоследот на репликите и актерите кои ги искажуваат. Потоа предавачот го покажува видеофрагментот со звук. Учениците ја проверуваат правилноста на својата работа. Дијалогот се чита и се опсудува од групата.

Претскажувања (30 минути)

Предавачот го подготвува видеофрагментот од телевизиската програма или филм, од кој доста брзо може да се разбере како понатаму ќе се развива приказната. Им се раздаваат на учениците таблички или се црта таблица на таблата, при што предавачот кажува дека ќе го прикаже почетокот на видеофрагментот и треба да се размисли, како ќе се развива понатаму содржината, а потоа треба да се пополни табелата:

Табела 1

TOPIC	
SIGHTS	
WORDS	
SOUNDS	
SMELLS	

Предавачот покажува доволно голем дел од видеофрагментот, за да може да се разбере сижето и неговиот понатамошен развој. Учениците или студентите во парови го дискутираат виденото и ја пополнуваат табелата. Предавачот ги дискутира со нив нивните коментари, а потоа го покажува остатокот од видеофрагментот. Учениците дебатираат во парови за фрагментот кој го виделе, слушнале и го споредуваат со тоа што тие очекувале да видат. Предавачот со цел клас разговара за тоа дали се оправдале нивните очекувања. По потреба, фрагментот го гледаат уште еднаш.



Задачите околу работата со видеофрагментот од телевизиската програма може да се развијат на повеќе начини. За време на гледањето, предавачот прави паузи за да можат учениците да погодат што ќе се случи понатаму. Потоа продолжува гледањето и го споредуваат она што го очекувале од она што го виделе.

Според друга варијанта, предавачот однапред го подготвува класот за тоа што тие треба да гледаат. Потоа до моментот на гледање тие одговараат на следниве прашања:

Who will you see?

Where will the scene or action take place?

What things will you see?

What are some lines of the dialogue you will hear?

Ако е потребно, пред одговарањето на прашањата, предавачот го покажува прво почетокот на фрагментот за да можат учениците да ја предвидат следната реплика. Предавачот треба да сопира пред секоја реплика.

Може да се користи следнава задача: предавачот раскажува на што ќе се однесува фрагментот и на таблата ги запишува имињата на шест предмети или имињата на луѓето, од кои четири ќе се појават во видеофрагментот, а два нема. Учениците (студентите) треба да предвидат кои четири личности ќе се појават. Тоа е прекрасен начин за воведување на активната лексика.

Five W's and H (10- 15 минути)

Од вестите на телевизија, предавачот избира фрагмент кој го чита водителот и кој содржи доволно материјал, за да се зададат сите видови на специјални прашања.

Предавачот му објаснува на класот дека тие сега ќе видат вистински вести, во кои се содржи информација за одговор на прашањата:

Who is about?;

What is about?;

When did it happen?;

Where did it happen?

Why did it happen?;

How did it happen?

На таблата предавачот ги запишува овие шест прашања, ги предупредува учениците за тоа колку вести ќе има во дадениот видеофрагмент. Задача пред првото гледање е да слушаат и да се потрудат да ја разберат темата. Задачата пред второто гледање е да слушаат и да направат забелешки пред секое прашање. По второто гледање, учениците одговараат на овие шест прашања.



Потоа може да се предложи да се погледнат вестите и по трет пат, по што треба да се напише мала статија која ги содржи вестите кои се слушнати на телевизорот. Тоа може да се даде и како домашна задача.

Кратки вести (15-45 минути)

Учителот избира видеофрагмент од програмата со неколку различни вести. За секој ученик или студент се подготвува копија од избраните вести и им се раздаваат. Потоа на учениците им се предлага да ги видат вестите, да измислат за секоја вест најпригоден наслов и да ја пополнат таблицата. Учениците (студентите) ја пополнуваат табелата:

Foreign news				
National news				
Accidents				
Disasters				
Famous people				
Arts/entertainment				
Sports				

Предавачот ги покажува вестите уште еднаш, прави пауза по секоја вест, со цел учениците да можат да дадат свој наслов. Класот ја дебатира компатибилноста на направениот избор.

Библиографија

1. Барменкова О.И. (1999). Видеозањатия в системе обучения иностранной речи // *Иностранные языки в школе*, 20-25.
2. Барменкова О.И. (1997). *Эффективные приемы обучения английскому языку*. – Пенза.
3. Natioan Tsing Hua University (1997). *Video materials for teaching English as a global language*. Прочитано на 4 април 2008 година. <http://mx.nthu.edu.tw/~katchen/professional/stets.htm>



Оригинален научен труд
Original research paper

ПРЕДИЗВИК И ПРЕВОДЛИВОСТ НА ТОПОНИМИТЕ: СТАРАТА ЧАРШИЈА И БИТ- ПАЗАР ВО ИТАЛИЈАНСКИТЕ ПРЕВОДИ НА СОВРЕМЕНАТА МАКЕДОНСКА КНИЖЕВНОСТ

м-р **Јована Караникиќ¹**

Апстракт: Целта на овој труд е да ја прикаже топономастиката како важна компонента во еден книжевен текст на која треба да се обрне поголемо внимание особено при превод. Преку конкретните примери на два топоними: Стара чаршија и Бит-пазар, кои се среќаваат во неколку текстови од современи македонски автори, преведени на италијански и на англиски јазик, претставени се преведувачките решенија, можните стратегии на преведување, но и двосмисленоста која може да произлезе како несакана последица во преводот.

Клучни зборови: *топоними, преведувачки стратегии, италијански јазик*

THE CHALLENGE AND THE TRANSLATABILITY OF THE TOPONYMES: STARA ČARŠIJA AND BIT-PAZAR IN THE ITALIAN TRANSLATIONS OF THE MACEDONIAN CONTEMPORARY LITERATURE

Jovana Karanikik, M.A.¹

Abstract: This aim of this paper is to demonstrate the toponomastics as an important component of a literary text, and which should be treated with greater attention especially in the process of translation. The two concrete examples of Stara Čaršija and Bit-pazar, that can be found in couple of texts of contemporary Macedonian authors, translated in Italian and English language, illustrate the different solutions of the translators, the possible strategies that can be undertaken, and the ambiguity that can result as a unwelcome consequence in the translation.

Key words: *toponomastics, translation strategies, Italian language*

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



Вовед

Топонимите, односно имињата на места, претставуваат силна компонента во еден книжевен текст. Преводите на македонската книжевност на италијански јазик изобилуваат со географски имиња на градови, населби, планини, како и имиња на структури како мостови, тврдини итн. Овој текст поаѓа од една анализа на топонимите од аспект на нивната врска со македонската култура и начинот на кој преводот успева или не успева да ги пренесе „товарот“ од конотации содржан во еден топоним.

Можни стратегии за превод на топонимите

Преку споредба на текстови од македонската литература преведени на италијански јазик може да се забележи дека врз најголем дел од топонимите е извршена транслитерација. Транслитерацијата во овој случај претставува пренесување на букви од македонската кирилична азбука преку латинични букви или збир на латинични букви. Транслитерацијата се извршува преку систем од правила. Правилата за транслитерација овозможуваат еднозначно пренесување на македонски географски имиња, имиња на историски личности, споменици на културата, како и термини од македонско потекло во соодветната научна област со средствата на специјално конструираната верзија на латиничната азбука.² Во некои случаи името на местото е семантички преведено, затоа што е тесно врзано со карактеристиките на тоа место. А во други случаи е извршена таканаречената техника на *објаснување*, односно преведувачот додава во текстот информации кои се содржат во името од појдовниот текст.³

Специфичен пример: Стара чаршија и Бит-пазар

Особен интерес привлекува присутвото на *Страта чаршија* во Скопје, како топоним кој се појавува во неколку текстови од различни современи автори, преведени на италијански јазик. Топонимот е формиран од придавката *стар,а, о_и* именката *чаршија*, еден од многуте турцизми присутни во македонскиот јазик, со значење на дел од град со дуќани, односно центар на град.⁴ Инаку зборот потекнува од персискиот збор *çar-si, çar* со значење - четири, а *su* - страна.⁵ Еден од можните еквиваленти во италијанскиот јазик е *centro storico*, „првобитното јадро на еден град, кој

²) Мурговски Зозе (2005), Речник на македонскиот јазик, Филолошки факултет „Блаже Конески“ - Скопје, стр. 830

³) Salmon Kovarski Laura, (2006), „La traduzione dei nomi propri nei testi fizonali. Teorie e strategie in ottica multidisciplinare. in: Il Nome nel testo, 8

⁴) Мурговски Зозе (2005), Речник на македонскиот јазик., цит.дело стр. 901

⁵) Податоци во врска со етимологијата се добиени по пат на консултации со д-р Марија Леонтиќ, професор на Катедрата за турски јазик и книжевност на Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.



вообичаено е и дел од градот од најголем историско-уметнички интерес“⁶.

Во расказот *Антологичарот* на Драги Михајловски, ова е првото место каде што пријателите и колегите од Македонија, го водат штотуку пристигнатиот американски колега. Тоа и ќе остане едно од омилените места кои што ги посетува главниот лик во неговото слободно време и од каде што преку комуникација со луѓето ќе го вежба македонскиот јазик и ќе ги продлабочува знењата за културата на оваа земја.

„Тука мирисаше на душа, душа слична на онаа што, не толку одамна во сега далечната Америка непромислено ја продадов џабе на ѓаволот. Чувството ми се продлабочи кога на излегување од аеродромската зграда видов двајца средовечни мажи, моја врст приближно, како држат транспарент со моето име напишано на средине – Ричард! Мои луѓе, си реков. Потоа, по кусото возење со таксито гадно се опивме некаде во *старата чаршија*, (...) *Три јавора* мислам дека беше или *Т’га за југ*, сега веќе не сум сосема сигурен. И уште средбата и разговорот со еден чичко кај кого отидов пролетта следната година да купам черце или нешто слично од богатиот македонски арсенал на везени работи зашто веќе поднаучив малку македонски и сè почесто шетавам низ *Бит пазар* и *Стара чаршија*.⁷

„La sensazione diventò più intensa quando all’uscita dall’edificio aeroportuale vidi due uomini sulla cinquantina, quindi più o meno della mia stessa età, che tenevano un cartello con il mio nome scritto al centro – Richard! La mia gente, mi disse. Successivamente, dopo il breve percorso fatto in un lurido taxi ci ubriacammo da qualche parte a *Stara Čarsija*, Tri Javora penso che fosse o *T’ga za jug*, adesso non posso più dire di esserne completamente sicuro.(...) E ricordo anche l’incontro e la conversazione fatta con un signore da cui ero andato la primavera successiva per comprare un tappetino o qualcosa di simile del ricco arsenale macedone di cose lavorate a mano, visto che avevo già imparato un po’ di macedone e sempre più spesso andavo a farmi un giro al mercato Bit Pazar o nella *Stara Caršija!*”⁸

Од примерите може да се забележи дека преведувачот направил транслитерација на името од македонски јазик. Сепак, откако по првпат го внесува името, употребил и белешка на преведувачот, објаснувајќи дека се работи за „стар квартал, односно дел од градот Скопје, полн со занаетчиски дуќани и работилници кој датира од турскиот период“. Преведувачот на истиот расказ од англиски јазик, пак, употребил семантички превод “old market” (стар пазар)⁹.

⁶ Grande dizionario Garzanti della lingua italiana(1989), Garzanti, Milano, str. 353.

⁷ Михајловски Драги (2003), *Антологичарот*, во *Раскази од шести кат*, Каприкорнус, Скопје.

⁸ Mihajlovski Dragi (2008), *L’antologista in “Diversity”*, trad. di Mariangela Biancofiore, disp.da: <http://www.diversity.org.mk/Sodrzina.asp?idEKniga=179&idTekst=1166>

⁹ Mihajlovski Dragi (2011) *Selected Works*, NUB Sv. Kliment Ohridski, Skopje.



И во романот *Сиркачот* на Прокопиев еден од настаните се одвива токму во овој дел од Скопје. Таму, всушност, се наоѓа канцеларијата на американскиот инвеститор Пол Дандроф, за кого работи главниот лик во романот. Нараторот објаснува дека изборот на местото не е случаен, туку дека е мотивиран од мултиетничкиот карактер на овој дел од градот. И токму тој податок го потенцира американскиот инвеститор во неговите извештаи до централните оддели на неговата организација. Така, ова место во извештаите на Дандроф добива ново значење, станува предизвик за американскиот инвеститор и место на потенцијална опасност. Тој аспект е видлив во следниот извадок:

„Откако are working together поретко доаѓа во зградата на претпријатието, речиси секој ден е со Дандроф, а секој втор кај Дандроф, во неговата канцеларија во Стара чаршија. Канцеларијата е во стариот дел на градот - вели Дандроф со извесна гордост. Сигурно во извештаите до својата организација со седиште во Њујорк споменува дека Канцеларијата за помош е сместена во predominantly Albanian area (...) а потоа во прошетка низ Чаршијата”.¹⁰

„Da quando lavorano insieme, raramente viene nell'ufficio della società ma vi passa quasi ogni giorno con Dundroff, mentre gli altri giorni sta all'ufficio di Dundroff nella Città Vecchia. (...)L'ufficio è nella parte vecchia della città – dice Dandroff, non senza orgoglio. Deve aver citato nei suoi rapporti al quartier generale di New York della sua organizzazione che l'Ufficio Aiuti a Skopje è situato in un'area di prevalenza albanese. (...)E dopo mentre camminano per la Città Vecchia si muove abilmente come se fosse un residente di lunga data in mezzo agli uomini...”¹¹

Во оригиналниот текст, авторот само еднаш го користи описот „стариот дел од градот“, во останатиот дел го користи името *Стара чаршија* или само *Чаршијата*. Преведувачот најверојатно го добил името поаѓајќи од описот – Città Vecchia, со значење на Стар Град во италијанскиот јазик, и извршил превод кој делумно соодветствува на карактеристиките на ова место. Останатите релевантни карактеристики можат да се извлечат од контекстот. Други именувања кои се сретнуваат во туристичките водичи за Скопје на италијански јазик се: „il Vecchio Bazar” (Стариот пазар), „il Centro Storico” (Историски центар од градот). Па така, овој дел од Битола во расказот *Гон* од Драги Михајловски, повторно е преведен како *centro storico*¹². Инаку, маркираните делови на англиски јазик во оригиналот му служат на авторот да ја доближи сликата за Дандроф, така што ги пренесува истите зборови што Американецот ги користи кога зборува за

¹⁰ Прокопиев Александар (2007) *Сиркачот*, Магор, Скопје.

¹¹ Prokopiev Aleksandar (2009) *Voyeur*, trad. di Francesca Sammarco, Besa, Nardo.

¹² Mihajlovski Dragi (2008), Suola in „Diversity” trad. di Mariangela Biancofiore, disp.da: <http://www.diversity.org.mk/Sodrzina.asp?idEKniga=179&idTekst=1165>



Македонија. Со оваа наративна стратегија авторот сака да ја потенцира хипокризијата што ја гледа во однесувањето на Дандроф.

Етикетата на зона во која присуството на население од муслуманска вероисповед е пренесена со негативна конотација во веќе споменатиот расказ *Ѓон* на Михаловски.

„Потоа веднаш отидов во Старата Чаршија или „у Техеран“ како што велат Скопјаните, го најдов Шилото, го купив ѓонот и право на Железничка, извадив карта во еден правец и вечерта околу осум бев во Битола“¹³.

„Subito dopo andai a Stara Ćaršija o “a Teheran” come dicono gli abitanti di Skopje, trovai lo Spunzone, comprai la suola e di corsa alla stazione, presi un biglietto di sola andata e la sera stessa, verso le otto ero a Bitola“.¹⁴

Со оглед на тоа што сите споменати раскази на Михајловски од ист преведувач, во преводот врз името е извршена само транслитерација, како и во претходниот случај. Само што во овој случај, до името на овој дел од Скопје, стои име на друг град со кој е спореден на презирен начин, токму заради етничката маркираност. Исто така, друг елемент што може да се забележи е предлогот „у“ во оригиналниот текст кој е граматички некоректен, но е типичен за говорниот јазик од околината на Скопје, наместо стандардниот „во“. Со тоа авторот става акцент ставовите и стереотипите што постојат помеѓу етничките заедници во Македонија. Вреди да се забележи во овој случај и ставот на авторот, кој во овој случај е и главниот лик, студент од Битола кој останал да работи во Скопје. Тој го става изразот под наводници и го препишува на жителите на Скопје, група на која не припаѓа, значи се оградува себеси од овој став. Преведувачот не го пренел во преводот тој стилски елемент кој паѓа во очи кај читателот на оригиналниот текст. Во тој случај, стилскиот ефект е помал во преводот, но основното значење сепак е пренесено.

Друго место кое покрај географската близина се сретнува и во сличен контекст со Стара чаршија е Бит-пазар. Тоа е местото каде што главниот лик од расказот *Ѓон* на Михајловски треба да заврши една зделка кај „кондуријата“. Не случајно тоа е и местото кое често го посетува споменатиот Американец од расказот *Антологичарот*. Зборот *пазар* во македонскиот јазик означува, меѓу другото, отворен простор или зграда што се користи за купување и продавање производи¹⁵. Во овој случај може да се забележи дека во италијанскиот јазик се користи терминот *bazar*, чие основно значење во италијанскиот јазик е „типичен пазар од исламскиот исток и од северна Африка“.¹⁶ Етимолошкиот корен е од персискиот збор *bazar*, а името на местото доаѓа од турскиот збор *bitpazarı*, што значи пазар

¹³) Михајловски Драги (2003), *Ѓон*, во *Раскази од шести кат*, Каприкорнус, Скопје.

¹⁴) Mihajlovski Dragi (2008), *Suola*, цит. Дело.

¹⁵) Мургоски Зозе (2005), *Речник на македонскиот јазик*, цит.дело стр. 534

¹⁶) Il Grande dizionario Garzanti della lingua italiana (1989), Garzanti, Milano, str.211.



на кој се продаваат стари предмети.¹⁷ Асонанцата на овие двата термини од македонскиот и италијанскиот јазик укажува на заедничката етимологија. Овие термини го рефлектираат влијанието на трговските и културните контакти врз лексиката на различни јазици.

Преведувачот на италијанскиот превод на расказот *Антологичарот* користил техника на *објаснување* и вметнал „mercato” (пазар)¹⁸ пред името на местото: „sempre più spesso andavo a farmi un giro al mercato Bit Pazar”¹⁹. Во другиот расказ не е прецизирано дека се работи за пазар, но може да се разбере од контекст:

“Devi andare a Bit Pazar, dove stanno i calzolai” Lo riconoscerai facilmente,” disse, “c’ha il naso proprio come uno spunzone, per questo lo chiamano così; a Bit Pazar, nella zona dei calzolai!”²⁰

„Ќе ојш на Бит-пазар, кај шо се кондурациите“. „Ногу лесно ќе го познајш, рече, носо му е баш ко шило, зато така го викаме; на Бит-пазар е, кај кондураците!“²¹

- Сепак, најинтересни забелешки поттикна споредбата со преводите на истите текстови на англиски јазик. Преведувачите на расказот *Ѓон*, односно *Sole –leather*, користеле „Old Market” (Стар пазар)²² за Бит-пазар, додека преведувачот на расказот *Антологичарот*, односно *The anthologist*, го искористил истиот израз за Стара чаршија, и го оставил Бит-пазар со латинично писмо, значи го искористил оригиналното име без објаснување.²³

¹⁷) Податоци во врска со етимологијата се добиени по пат на консултации со д-р Марија Леонтиќ, професор на Катедрата за турски јазик и книжевност на Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.

¹⁸) Китановски Наум (1996), Италијанско-македонски речник, Еуроклиент, Скопје, стр. 510.

¹⁹) Mihajlovski Dragi (2008), *L’antologista*, цит. дело.

²⁰) Mihajlovski Dragi (2008), *Suola*, цит. дело.

²¹) Михајловски Драги (2003), *Ѓон*, цит. дело.

²²) Mihajlovski Dragi (2011), *Selected Works*, цит. дело: „He’s in the Old Market, with the shoemakers“.

²³) Mihajlovski Dragi (2011), *Selected Works*, цит. дело: „through the Bit Pazar and the Old market“.



Заклучок

При сумирање на заклучоците од споредбите помеѓу споменатите тесктови може да се забележи дека за едно исто место се сретнуваат повеќе соодветни изрази во еден странски јазик. Од друга страна, пак, еден ист израз во еден странски јазик е искористен за означување две различни места во македонскиот јазик. Овие примери се показател за спектарот од можности и предизвици кои преведувачите го откриваат при реконструирање на богатството од значења кое е содржано во име на едно место, односно топоним.

Библиографија

Единици на кирилица

1. Китановски Наум (1996), Италијанско-македонски речник, Еурокиент, Скопје.
2. Михајловски Драги (2003), Антологичарот, во Раскази од шести кат, Каприкорнус, Скопје.
3. Михајловски Драги (2003), Ѓон, во Раскази од шести кат, Каприкорнус, Скопје.
4. Прокопиев Александар, (2007), Сиркачот, Магор, Скопје.
5. Мургоски Зозе (2005), Речник на македонскиот јазик, Филолошки факултет „Блаже Конески“, Скопје.

Единици на латиница

1. Grande dizionario Garzanti della lingua italiana(1989), Garzanti, Milano Mihajlovski Dragi (2008), „L’antologista in „Diversity”, trad. di Mariangela Biancofiore, disp.da: <http://www.diversity.org.mk/Sodrzina.asp?idEKniga=179&idTekst=1166>
2. Mihajlovski Dragi (2008), „Suola“ in „Diversity” trad. di Mariangela Biancofiore, disp. da: <http://www.diversity.org.mk/Sodrzina.asp?idEKniga=179&idTekst=1165>
3. Mihajlovski Dragi,(2011), Selected Works, NUB Sv. Kliment Ohridski, Skopje Salmon Kovarski Laura, (2006), „La traduzione dei nomi propri nei testi fizonali. Teorie e strategie in ottica multidisciplinare. in: Il Nome nel testo, Prokopiev Aleksandar, (2009), Voyeur, trad. di Francesca Sammarco, Besa, Nardo





Стручен труд
Professional paper

„ОЧЕРКИ БЕЛГРАДА“ ОД КОНСТАНТИН ПЕТКОВИЧ – АВТЕНТИЧНО СВЕДОШТВО ЗА МЕШАЊЕТО НА КУЛТУРИТЕ НА БАЛКАНОТ

д-р Јованка Денкова¹
д-р Махмут Челик

Апстракт: Патописот „Очерки Белграда“ од Константин Петкович, создаден непосредно по неговото дипломирање кај познатиот руски славист И.И. Срезневски, е израз на одушевувањето на писателот од просветителските идеи кои биле широко распространети низ тогашна Европа. Како и кај сите европски познати просветители, па и кај македонските, така и Константин Петкович почувствува потреба и желба да се евидентира состојбата од соживотот во една мултикултурна средина, каква што во тоа време беше Белград, со измешано муслиманско и христијанско население.

Клучни зборови: *мултикултуралност, христијанство, муслимани, Исток, Запад.*

„THE OUTLINE OF BELGRADE“ BY KONSTANTIN PETKOVICH - AN AUTHENTIC TESTIMONY OF THE MIXTURE OF CULTURES ON THE BALKANS

Jovanka Denkova, Ph.D.¹
Mahmut Ćelik, Ph.D.

Abstract: The travelogue “The outline of Belgrade” by Constantine Petkovich, written shortly after his graduation at the famous Russian Slavist I. I. Sreznevski is an expression of the author’s amazement of the enlightenment ideas that were widespread throughout Europe at that time. Constantine Petkovich, as well as all the European well-known educators and even the Macedonian ones, felt the need and desire to make a record of the condition of the coexistence within a multicultural environment, authentic for that time in Belgrade, with the mixed Muslim and Christian population.

Key words: *multiculturalism, Christianity, Muslim, East, West.*

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



Писателите на македонската преродба претставуваат највпечатлив одраз на времето. Покрај со литературна работа, нивен интелектуален интерес се и прашања од поширокиот спектар на националната култура, собирањето и публикувањето на народното творештво, културните споменици од минатото, историјата и посебно јазикот, народниот и литературниот.²

Покрај веќе познатите имиња на Браќата Миладиновци, рускиот воспитаник Рајко Жинзифов, Јордан Хаџи Константинов - Џинот, Григор Прличев и многу други, и двајцата браќа, башиноселците Димитрија и Константин Петкович, партиципираат во македонската историја на литературата и културата со повеќе активности. Постариот брат, Константин, се здобил со факултетското образование во Москва и притоа совладал повеќе јазици. Трган од извесни нови сознанија и следејќи и понатаму упатствата на својот познат професор Срезневски, тој презел патувања по јужнословенските земји – Хрватска, Србија, Словенија, а ги посетил и Грац и Атина, запознавајќи се со широк круг на видни личности.³ Набргу по завршувањето на славистичките студии кај Срезневски, Константин Петкович извесно време поминал во посета на Белград. Впечатоците од тој престој ги преточил во зборови во написот „Очерки Белграда“ („Скици за Белград“), отпечатен во Петроград (1853). Овој опис на Белград е всушност резултат на личните посматрања и разговорите што ги водел Петковиќ во Белград меѓу 1-5 август 1852 година со приватни и службени лица, како и од податоците што ги добил од неколкуте установи што ги посетил: Лицејот, Читалиштето, Воената академија, Министерството за просвета и др. Овој опис е интересен, бидејќи од него го дознаваме составот на жителите во градот, борбата што се води меѓу конзервативниот начин на живеење и продорот на новото и многу други податоци, со што тој е првиот Македонец кој своите впечатоци од престојот во Белград ги објави во една солидно композирана статија. Во Белград по Петковиќ ќе престојуваат и Димитар Миладинов, Џинот и Пулевски, но ниеден од нив не се сетил да ни остави слика од Белград од времето на нивната посета. Описот ја надополнува сликата на Белград во првите години од втората половина на минатиот век и по посетата на градот е објавен во едно од централните руски списанија „Журналь Министерства народног просвештенија“ кое било читано и во Белград, со што мошне поучно може да им зборува и на белграѓаните до каде тие дошле со просветниот и културниот напредок. Своите „Очерки Белграда“ Константин ги композирал така што зборува за местоположбата,

²) Васил Тоциновски, Преводите на македонскиот XIX век, Институт за македонска литература, Скопје, 2005, стр.158.

³) Георги Сталев, Македонската литература во XIX век, I дел, Институт за македонска литература, Скопје, 2001, стр.208.



населението, учебните установи, црквата, литературата и за кнежевството Србија.⁴

Целиот патопис условно може да се подели на два дела. Првиот дел ги опфаќа деловите *Место и Жители*, а вториот дел ги опфаќа останатите делови: *Учебни установи, Литература, Цркви и Српското кнежевство*. Разликата меѓу овие два дела се состои во тоа што во првиот дел авторот најмногу се задржува на опис на градот Белград и неговите жители, при што се пројавува и неговиот субјективен став кон она што го гледа, а во вториот дел преовладуваат статистичките податоци и тој делува малку сувопарно, зашто низ тие зборови тешко може да се види емотивноста или сликовитоста на Константин Петкович. Исто така, меѓу сите тие статистички податоци во вториот дел, тешко може да се види мешањето на културниот код меѓу Истокот и Западот. Од тие причини, ќе се задржиме само на првиот дел од текстот.

Уште во првите сентенции, видливо е присуството на бинарната опозиција: горе-долу, ваму-таму и сл. Оваа опозиција е претставена уште при првиот визуелен контакт со градот и неговата околина. Додека од далеку (од Земун) Белград наликува на вистински „европски град“: „...се гледа црква со камбанарија и најнови згради, кои се протегаат нагоре по реката Сава“⁵, веднаш потоа, авторот нè симнува, нè приземјува, така што се влева во големата врволица од луѓе во другиот дел од градот, оној дел во внатрешноста на тврдината со многубројните дуќанчиња. Со тоа Петкович ја дава основната мисла која го одразува културниот контраст кој владее на секој чекор во тогашен Белград, нарекувајќи го „азиски град“: „Но, влегувајќи во градот, ќе видите дека се наоѓате во азиски град, особено во стариот град – во делови, припиени кон тврдината, кои се оградени со ѕид или со насип. Овде улиците се тесни и нечисти, куќите се обиколени со ѕидови и се расфрлани ваму-таму без никаков ред; продавниците на занаетчиите и продавачите го претставуваат истиот вид, како и во сите градови на исток“. Од потцртаната наративна секвенца експлицитно се гледа дека Петкович отворено ги сопоставува Истокот и Западот на улиците во Белград.

Потоа кажува што може да се купи по дуќаните („изрежан тутун, лулиња шамии“), и овде зборува за оној дел од стар Белград каде живееле претежно Турци и каде што имало 14 џамии. Овде ни дава уште една наративна секвенца во која ја истакнува поделеноста на просторот за живеење и водење трговија меѓу турското и муслиманското население: „Надвор од тврдината и насипите тие не можат ни да се населуваат ниту

⁴ Харалампие Поленаковиќ, Во екот на народното будење, Константин Д. Петковиќ и неговите Очерки Белграда од 1853 година, Култура, 2007, стр.266-267.

⁵ Скици на Белград, превод на современ македонски јазик од Ванчо Тушевски, во кн. Студии за браќата Константин и Андреја Петковичи, том I, Менора, Скопје, 2000, стр.199.



пак да водат трговија“, за веднаш потоа, преку скоро идентична реченица (во првиот дел) да ја предаде сликата на христијанскиот дел од градот. Притоа, видлива е контрастната ситуација меѓу двата дела од градот. Сликата на христијанскиот дел е далеку посветла и понапредна: *„Надвор од тврдината и насипите се наоѓа чисто христијанскиот Белград. Тука постепено гледаме како карактерот на европските градови добива превласт над азиските животни обичаи; водат прави улици, се прават мостови и се градат камени згради на два или три ката...“*.

Во поглед на облеката, кај белграѓани се забележува „борбата на Европа со Азија“: *„На улица, во црква или на шеталиште среќавате Србин од Белград, облечен по модни париски списанија и покрај него друг – негов земјак, во црвени шалвари, широк појас со пиштоли и јатаган, со чалма или со округла шапка“*. Значи, на една страна луѓе облечени по најнова париска мода, а на друга страна шалвари, но жените главно ја пазат народната носија, а на прекрасните Србинки им забележува оти околу вратот и на главата носат многу златници (*„едно нешто не ми се допадна, што убавите Србинки на вратот и на главата носат премногу златници“*), што за него е знак на заостанатост. Во овој дел, Петкович со отворен восхит зборува за веќе организираниот културен живот на Белграѓаните во неделите и празничните денови: *„Во тие денови белградското друштво обично се собира приквечер, пред зајдисонце, во малечката градина на пиварницата, каде пијат пиво и слушаат градска музика; пред јавните бањи, каде што исто така пијат пиво и слушаат тажни песни..., или на крај на „Калемегдан“, каде што нема ни пиво ни музика, но затоа воздухот е чист...“*. Меѓутоа, она што многу го тревожи е отсуството на писменост кај Србинките: *„Србинките сè уште не знаат да бараат задоволство и разонода во читање книга: поголем дел од нив не умеат ниту да читаат, ниту да пишуваат“*, а наспроти тоа го весели фактот што веќе се појавиле и првите искри на образование, макар и во домашни услови: *„...сега само во некои куќи родителите почнуваат да ги учат своите ќерки на читање, пишување, музика и европски танци“*.

Во поглед на просветата, Белград е центар не само на Србија, туку и на Босна и Бугарија, за што голема заслуга имал Лицејот со Правниот и Филозофскиот факултет со 8 професори и 52 студенти, а потоа зборува и за останатите училишта и училишни установи.⁶ Мошне интересна е неговата забелешка која се однесува на наставничкиот кадар во образовните установи, каде што се пројавува и неговата критика: *„Поголем дел од професорите се Срби и доктори на германските универзитети; на прв поглед тие имаат големи претензии на ученост, на дело не се големи стручњаци во својата област. Сите тие се испраќаат во германските*

⁶ Харалампие Поленаковиќ, Во екот на народното будење, Константин Д. Петковиќ и неговите Очерки Белграда од 1853 година, Култура, 2007, стр.271.



универзитети без познавање на германскиот јазик, меѓутоа по три години се враќаат како доктори имајќи таква звучна титула, гледаат од високо на сè и со некакво потценување на своите земјаци и другари, кои го завршиле образованието во руските училишта, но немаат слични титули“.

Зборува за литературата, дава список на печатените книги во Србија, меѓутоа овде има големи празнини за некои години, а се среќаваат и некои погрешно напишани имиња и презимиња на автори, што може да се смета и за печатарска грешка. Со неколку зборови информира за црковната организација во Србија: бројот на владиците, манастирите и службениците. На крајот дава сумарна слика на кнежевството Србија, големината, бројот на градовите и селата, вкупното население (849.288), распоредот на населението, односот кон Турците, бројот на воените сили, грбот на Србија и друго, а завршната мисла во овој опис е целата пофална за успехите на Србија во трговијата и индустријата, образованието и литературата, како и општествениот живот.⁷

Константин Петкович е мошне препознатлив во своето стилско обележување на формата контраст и тоа го апострофира пак при општата слика кога одбележува дека во Белград сè повеќе се чувствува здивот на европеизацијата, а „азиските животни обичаи“ полека, но сигурно гаснат.⁸ Во своите „Скици за Белград“ Константин Петкович се пројавил како суптилен набљудувач на соживотот на различните култури на Балканот.

Библиографија

1. Поленаковиќ Х.(2007): Во екот на народното будење, Константин Д. Петковиќ и неговите Очерки Белграда од 1853 година, Култура, Скопје.
2. Сталев Г. (2001): Македонската литература во XIX век, I дел, Институт за македонска литература, Скопје.
3. Тоциновски В. (2005): Преводите на македонскиот XIX век, Институт за македонска литература, Скопје.
4. Тушевски В. (2000): Студии за браќата Константин и Андреја Петковичи, том I, Менора, Скопје.
5. Тушевски В. (2007): *Скици на Белград*, превод на современ македонски јазик од Ванчо Тушевски, во кн.Студии за браќата Константин и Андреја Петковичи, том I, Менора, Скопје.

⁷⁾ Исто, стр.272-273.

⁸⁾ Ванчо Тушевски, Студии за браќата Константин и Андреја Петковиќ, том I, Менора, Скопје, 2000, стр.196-197.





Оригинален научен труд
Original research paper

LEARNING DISABILITIES AND SECOND LANGUAGE ACQUISITION

Brikena Xhaferri Ph.D.¹
Gezim Xhaferri Ph.D.¹

Abstract: The paper discusses in detail the issue of learning disabilities, the causes and instruction methods and materials in teaching this group of learners. It is intended primarily for teachers and also students involved in teaching and learning foreign languages. First of all, when teaching disabled students, foreign language teachers should do a needs analysis of the student's situation, problems and materials which should be used.

The article suggests that stakeholders involved in planning education in the Republic of Macedonia should consider the needs of this group of learners and have teachers who are specialists in the field to design appropriate curricula and teach them. Such efforts require greater and more long-term sources of funding for research, specifically in the areas of assessment and instruction, training, and assistive technology.

Key words: *learning disabilities, second language acquisition, teaching*

ПРЕЧКИ ВО УЧЕЊЕТО И УСВОЈУВАЊЕ НА ВТОР ЈАЗИК

д-р Брикена Џафери¹
д-р Гезим Џафери¹

Апстракт: Во овој труд се дискутира во детали прашањето поврзано со проблеми во учењето, причините за истите, методите на предавање, како и материјалот за предавањето кај оваа група ученици. Наменето е примарно за наставници кои предаваат, како и за ученици кои изучуваат странски јазици. Најпрво, во наставата со учениците со хендикеп, наставниците по странски јазик треба да направат анализа на потребите на моменталната ситуација на ученикот, како и на проблемите и материјалите кои треба да се употребат.

Овој труд предложува засегнатите страни вклучени во планирањето на едукацијата во Република Македонија да ги земат предвид потребите на оваа група на ученици и да ангажираат наставници кои се обучени за

¹) Универзитет на Југоисточна Европа – Тетово.
Southeast European University – Tetovo.



ова поле, со цел да дизајнираат соодветен курикулум и да им предаваат на овие ученици. Таквите напори бараат поголеми и подолготрајни извори во изведување на истражувањето, кое е специфично во областа на оценувањето и наставата, во тренингот и во помошната технологија.

Клучни зборови: *пречки во учењето, усвојување на втор јазик, предавање*

Introduction

Second language acquisition is an unconscious processes where the learners learn any additional language through exposure. Language learners differ in many aspects when they acquire a foreign language. The individual differences that influence second language acquisition are: aptitude, motivation, age, learning style, learning strategies and gender. Nevertheless, few studies in Macedonia deal with disabled students and their capacity to learn any foreign language. Children with learning disabilities might find it difficult to cope with real-life situations and also, they will fear that the language learnt cannot be used outside the class, this is true to the fact the self-esteem is very low. Thus, not only doctors and parents but also, the teachers can notice the behaviors in the class.

Do we ever notice and analyze in our classes the students' facial expressions or their reactions during the instructions for the different tasks? Do we take into consideration that we have to respond to the needs of every student in the class? This is an issue that bothers me a lot, and unfortunately, there has not been done much in Macedonia and the question "What can I do to help these students" remains in me. Since all the students should be treated the same, it's our responsibility to tailor courses according to their special needs.

Literature Review

According to Lock and Layton (2002) ... "students with limited English proficiency may be mistakenly identified as learning disabled due to inherent similarities between intrinsic processing deficits and the process of second language acquisition". These learning disabilities can affect every aspect of learning; and an academic symptom is the issue that we, language teachers, are concerned the most. Learning disabilities typically affect five general areas: spoken language, written language, arithmetic, reasoning, and memory. According to the research done no one have all the symptoms and the number of symptoms seen in a particular child does not give an indication as to whether the disability is mild or severe" ... (Ab.p.213).

According to Lock and Layton 2002, there are three causes of the learning disabilities.



1. Heredity- which means that often learning disabilities run in the family, and in many cases these children have parents with the same disease,
2. Problems during the pregnancy- which means that it might be caused by illness or injury during or before birth,
3. Accidents - which are very likely to happen in the head.

Ganschow and Sparks (1993) are among the first researchers who began investigating ways that learning disabled students could be helped to learn a foreign language and for the first time they use the term “foreign language learning disability” (FLLD). They further suggest that in order to help these types of learners we should; a) make an enquiry into the student’s developmental and family learning history, b) make an inquiry into the student’s elementary and secondary educational history, c) an enquiry into all previous experiences with foreign language learning, d) assessment of intelligence, language functioning, and academic achievement and e) administration of linguistic-based assessment instructions.

On the other hand, Schwarz and Burt (1995) point out that “by Law, learning disability (LD) is defined as significant gap between a person’s intelligence and the skills the person has achieved at each stage. Children acquire language through a process of natural use in real life experiences. Similarly, second language is also acquired by way of natural use in real life experiences “... (ERIC).

These students perform poorly on group tests, experience reversals in reading and writing, are easily confused by instructions and develop poor peer relationship. Genesee (2000) argues that the specialized functions of specific regions of the brain are not fixed at birth but are shaped by experience and learning. To use a computer analogy, we now think that the young brain is like a computer with incredibly sophisticated hardwiring, but no software. The software of the brain, like the software of desktop computers, harnesses the exceptional processing capacity of the brain in the service of specialized functions, like vision, smell, and language. All individuals have to acquire or develop their own software in order to harness the processing power of the brain with which they are born...”(para. 2).

Maldonado (1994) considers that “Bilingual students are often lost between these two levels of proficiency in L1 and L2. Language interference results from inadequate development of L1 and L2. These interferences may result in the inability to achieve the native language or English as a second language (para.11).

Thus, even though a learning disability does not disappear, the teacher can provide help by giving the right types of educational experiences and enhancing the motivation. The first step for a teacher is to learn to recognize the symptoms of the learning disabled students and as we know more about



some of the learning disabilities that we might encounter, the next step is to figure out how we can help (LeLoup & Ponterio, 1997).

The communication needed to learn cooperatively will not only strengthen the language, but will also strengthen understanding and retention of the concept being learned. An important component of cooperative learning is the opportunity it provides for students to take responsibility for their cooperative roles (Raborn, 1995 p.6). These programs might take some time but the results will be evident. Schwarz and Burt, (1995) give an example of The Learning Disabilities Association (LDA) in Minneapolis, in a project funded by the Minnesota Department of Education and Medtronics, Inc., used a combination of measures at the Lehmann ABE center to assess adult ESL learners who were suspected of having learning disabilities. The assessment included some standardized tests--the Basic English Skills Test (BEST), the Learning Styles Inventory, a phonics inventory, and the Test of Non-verbal Intelligence-R (Tonin-R)--as well as some alternative assessment--learner observations by teachers and learning disabilities specialists, and native language writing samples and interviews. I believe that we as teachers possess the ability to find out the difficulties and strengths of every student.

Instructional Methods and Materials

It is our belief that the language teachers should be trained in using special teaching methodologies for dealing with disabled students in their classes. In four stages of language acquisition: in pre-production the teacher should provide activities chosen carefully for them and do not force speaking, after that early production the teacher activates that small vocabulary that they have and finally, encourage them to produce the language. Also, a peer can be signed to help the disabled learner understand the essential information. Because, of a great importance is the support that they can get from peers and it gives them the safety of being loved and respected by the others.

Then, their engagement at home should be planned very carefully and assignments should be directly related to the work that they had in the class, and give them more extra time to complete them. LeLoup and Ponterio (1997) support the technology in teaching as a very important tool to help the students to improve their overall performance. The “Assistive Technology” section includes links to journals specializing in assistive technology (AT) for disabled persons. I strongly agree with their statement because technology can enhance learning with visuals, provide them with variety of learning materials and finally, give them more options to become independent learners.

Learning disabilities affect learning in any language and must therefore be a guiding factor in designing instruction for the adult learner with disabilities. Educators of learning disabled children and adults (Almanza, Singleton, & Terrill, 1995/96; Baca & Cervantes, 1991; Ganschow & Sparks, 1993 cited



in Schwarz and Terill, ERIC) give the following suggestions for providing instruction:

- Be highly structured and predictable.
- Teach small amounts of material at one time in sequential steps.
- Include opportunities to use several senses and learning strategies.
- Provide multisensory reviews.
- Recognize and build on learners' strengths and prior knowledge.
- Simplify language but not content.
- Emphasize content words and make concepts accessible through the use of pictures, charts, maps, etc.
- Reinforce main ideas and concepts through rephrasing rather than through verbatim repetition.
- Be aware that learners often can take in information, but may experience difficulty retrieving it and sorting it appropriately.
- Provide a clean, uncluttered, quiet, and well-lit learning environment.

We strongly believe that some of the abovementioned suggestions can be used in the Macedonian context because the number of the ESL population with special needs is increasing more and more and the language teachers are not well-equipped to meet their needs. They deserve to be treated like the others. But, unfortunately the reality that we are facing is that we need to be more involved in special training programs and find our own ways to affect their minds.

Conclusion: There is a possibility that learning disability does not influence all areas of learning, it may have a significant impact on the social and work life of the learner. Therefore, the field of English language teaching must intensify its efforts to assist learning disabled learners and their teachers. Authorities in the Republic of Macedonia should consider the needs of this group of learners and have teachers who are specialists in the field to design appropriate curricula and teach them. Such efforts require greater and more long-term sources of funding for research, specifically in the areas of assessment and instruction, training, and assistive technology.

All parents would probably accept all ideas offered by the teachers in order to give their best to help him and make him proud student who is loved and respectful from all the people in the world because learning is the strongest tool to activate even the brains that were born with shadow.



References

1. Genesee, F (2000): Brain Research: Implications for Second Language Learning. ERIC Digest. Retrived on April 2012 form the web: <http://ericadr.piccard.csc.com/extra/ericdigests/ed447727.html>
2. Lock, R.H & Layton, A.C (2002): Isolating Intrinsic Processing Disorders from Second Language Acquisition. Retrived on April 2012 form the web: http://www.ldonline.org/ld_indepth/bilingual_ld/esl_ld_math.html
3. LeLoup, J.W & Ponterio, R (1997): Language Education and Learning Disabilities. Vol. 1, pp. 2-4. Retrived on April 2012 form the web:<http://ilt.msu.edu/vol1num1/net/default.html>
4. Maldonado, J.A: (1994): Bilingual Special Education: Specific Learning Disabilities in Language and Reading. The Journal of Educational Issues of Language Minority Students v14 p. 127-148. Retrived on April 2012 form the web: <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/jeilms/vol14/maldonad.htm>
5. Raborn.D.T: (1995) Mathematics For Students with Learning Disabilities from Language-Minority Backgrounds: Recommendations for Teaching
6. New York State Association for Bilingual Education Journal Volume10, pp. 25-33
Robinson, P. (2002). Individual differences and Instructed Language Learning. John Benjamins
7. Schwarz, R &Burt, M.: (1995) ESL Instruction for Learning Disabled Adults. ERIC Digest. Published:1995-01-00. Retrived on April 2012 form the web:http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed379966.html
8. (National Information Center for Children and Youth with Disabilities)www.aed.org/nichcy



Стручен труд
Professional paper

УЛОГАТА И ЗНАЧЕЊЕТО НА ТОЛКУВАЧОТ

м-р Даринка Маролова¹
Костадин Голаков

Апстракт: Толкувањето претставува универзална човекова активност со долга историја. Во овој труд се дадени кратка историја на толкувањето, проблемите со кои се соочува толкувачот во процесот на толкување, како и компетенциите и вештините кои еден современ толкувач треба да ги поседува, независно од тоа дали се работи за консекутивно или симултано толкување. Покрај постојаното надградување на толкувачките вештини во текот на целата толкувачка дејност, треба перманентно да се усвојуваат нови стручни полиња и да се збогатува фондот на јазичното знаење со нови стручни термини од различни области, а и толкувачот треба да се труди да биде информиран за актуелните збиднувањата. Освен од дисциплините кои спаѓаат во доменот на толкувањето, современиот толкувач треба да поседува знаења и од други области кои придонесуваат толкувањето да биде успешно спроведено.

Клучни зборови: *толкување, толкувач, проблеми, компетенции, вештини, надградба*

THE ROLE AND IMPORTANCE OF THE INTERPRETER

Darinka Marolova, M.A.¹
Kostadin Golakov

Abstract: Interpreting is a universal human activity with a long history behind it. This paper presents a short history of interpreting; the challenges the interpreter faces during the interpreting process; as well as the competences and skills a contemporary interpreter should possess, both in terms of consecutive and simultaneous interpreting.

Apart from continuously developing interpreting skills during the general interpreting activity, the interpreter should also acquire new professional knowledge and enrich his/her vocabulary, i.e. professional terminology covering various fields, as well as to be up-to-date with current events.

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



The knowledge of the interpreter must not be limited to the disciplines of interpreting alone, i.e. the contemporary interpreter must possess additional knowledge that would enable successful realization of the interpreting process.

Key words: *Interpreting, interpreter, issues, competences, skills, upgrade.*

Вовед

Толкувањето претставува универзална човекова активност со долга историја. Секогаш кога припадници на две различни заедници доаѓале во контакт и увидувале постоење на меѓусебни јазични разлики, постепено развивале способности за толкување од еден јазик на друг, водени од желбата да ги премостат овие разлики. Најстарите историски докази сведочат за примена на најстарата форма на јазично посредување при трговски размени, патувања, офанзивни и сл. Во зависност од условите, најчесто толкувале робови, припадници на покорен народ или затвореници кои ги познавале двата јазика (Боуен, 1998:45).

Во европската дипломатија како јазици за комуницирање се векови наназад се користеле арамејскиот², латинскиот, подоцна италијанскиот, а особено францускиот (Боуен 1998:43). Сè до Првата светска војна францускиот јазик, скоро без исклучок, бил јазик на дипломатијата и на меѓудржавните контакти. Но, бидејќи сите учесници не го владееле овој јазик, морало да се ангажираат толкувачи. Училишта за толкувачи на почетокот сè уште немало, па се регрутирале успешни и искусни дипломати, новинари, правници и други кои случајно ќе се нашле таму (Фелдвег, 1996:8), а кои знаеле два или повеќе јазици, но поради стравот дека нема да бидат сосема неутрални често се ангажирале „толкувачи“ од двете страни на преговорите³. Се толкувало исклучиво консекутивно.

Со постојаните барања за користење на нови јазици за време на меѓународните средби постепено станувала очигледна потребата од побрза и поефикасна метода на толкување, а со напредокот на технологијата, имено со пронаоѓањето на системи за пренесување на гласот е овозможено симултаното толкување. За почеток на симултаното толкување, општо земено, се смета 1927 год. (Фелдвег, 1996:12), кога опремата за симултано толкување првпат била применета на една конференција во Женева, а овој вид толкување како средство за непречена комуникација е афирмиран и популаризиран со Нирнбершките процеси (1945-1946) и со неговата примена во ООН (Фелдвег, 1996:13). Со тоа се поврзува почетокот на современото конференциско толкување, при што се претпочита симултаното во однос на консекутивното толкување.

²) Јазик што спаѓа во семитската група јазици.

³) Лигата на народите е прва организација што ја вовела категоријата „меѓународен службеник“ и за толкувачите, кои ќе ѝ служат на организацијата, а не на своите земји. (Боуен, 1998:46)



Оттогаш до денес има значителни усовршувања во квалитетот на апаратурата за симултано толкување и на образованието на толкувачот. Низ целиот свет постојано се отвораат нови центри за обука на конференциски толкувачи и за унапредување на науката за толкувањето.

Главен дел

Денес толкувачите се неразделен дел на современото општество благодарение на сè помногубројните комуникациски врски меѓу народите и на сè поголемиот научно-технички и економски напредок. Тие се присутни во својство на медијатори во многу информативни и спортски емисии на телевизија, при туристички и забавни настани со меѓународен карактер, при судски процеси, на меѓународни состаноци и средби, стручни советувања, дискусии, образовани активности и усовршувања. Можат да се видат како стојат зад некој политичар или висок функционер при интервјуа, конференции за печатот, при давање изјави или како седат во стаклени кабинати и толкуваат при големи меѓународни собири: преговори, договори, самити, конференции. Од денешна гледна точка, светот не може да се замисли без толкувачи⁴.

При претворањето на појдовниот текст во текстот-цел, дали при консекутивното или при симултаното толкување, толкувачот се соочува со голем број предизвици и тешкотии. За да се справи со нив, треба да исполнува извесни услови, како во однос на особините на личноста, така и во однос на стекнатите компетенции.

Во поглед на карактерните особини, толкувачот треба да биде комуникативен, флексибилен, интелигентен, одговорен, свесен за задачата и целта, снаодлив, сигурен, самоуверен, смел, брз во реагирањето, треба да поседува моќ за концентрација и за меморија и сл. Во поглед на емоционалните особини, треба да биде смирен, сталожен, истраен, трпелив, непристрасен и сл., а еден од најважните аспекти е да биде во добра состојба: психофизички здрав, трезвен, мотивиран и сл.

Во поглед на образованието, толкувачот треба да поседува целосна компетентност за предметот на толкувањето, за јазикот (овде мора да се додаде и културата) и за транслацијата (Норд 1991:172).

⁴) За илустрација: само во еден единствен ден Европската унија за своите состаноци ангажира повеќе стотици толкувачи, како постојано вработени, така и хонорарно со дури до девет работни јазици (Куриц, 1996:19). Сепак, ова занимање е многу малку познато, заштитено и признато. Често толкувачот се поистоветува со кореспондент по странски јазик, со дипломиран преведувач, со наставник по странски јазик или со која било личност што престојувала или живеела извесно време во земјата каде што се зборува тој јазик. Ваквите неквалификувани лица им ги одземаат налозите и им го рунираат угледот на стручните и спремни толкувачи. Затоа Шмит (1999:20) констатира: „Дилетантизмот во преведувањето го има секаде“. Освен тоа, ретко кога му се укажува признание на толкувачот, и покрај неговите огромни заслуги, а толкувањето, за жал, и понатаму останува во очите на јавноста да биде професија од втор ред.



- Да се има целосна компетентност за предметот значи да се поседуваат познавања од проблематиката и терминологијата на стручното поле за кое станува збор при ангажманот. Најдобро би било толкувачот да се концентрира на една или на само малку стручни области, но тоа е ретко можно бидејќи обично му се нудат различни стручни полиња кои изискуваат од него сестрана наобразба и информираност.
- Во поглед на јазиците и културите, толкувачот треба беспрекорно да ги владее двата јазика, и тоа до таа мера што ќе може без никакви тешкотии да го разбира слушнатото и да го изразува разбраното веднаш и автоматски во другиот јазик, но и солидно да ги познава културните заднини на јазиците, затоа што транслатот адресиран до носителот на друга култура често бара подобрувања, разјаснувања и прецизирања, за да може носителот на другата култура да ги прими информациите исто како носителот на културата за која е наменет оригиналот (Черњаховска 1977:87).
- Транслаторските компетенции опфаќаат повеќе вештини и способности. Толкувачот мора да ги владее методите и техниките на симултаното и на консекутивното толкување. Притоа е важно да знае дека тој треба да се раководи секогаш според поставената цел - соодветното пренесување на смислата и на функцијата - и да биде лојален на оригиналниот излагач (Кауц 2002:56). Тој не смее да исфрлува делови што не го интересираат, ниту пак смее да ги пренесува своите сомнежи и ставови, а најважно од сè е да знае дека се толкуваат секогаш заокружени целини, макар и минимални.

Професионалните толкувачи [...] претпочитаат да чекаат да заврши говорот и да обезбеди максимум информации. Тие знаат дека соодветното значење на зборовите доаѓа не само од нивниот јазичен тенор, туку и од когнитивниот контекст. (Ледерер 1990:58)

Бидејќи во рецептивната фаза толкувачот се соочува со неповторливоста на оригиналниот текст⁵, треба да ги активира максимално концентрацијата и вниманието. Освен тоа, во оваа фаза доаѓа до израз способноста на толкувачот за вршење синтаксичка и контекстуална анализа, моќта за антиципирање, за сублимирање на најважните елементи од оригиналниот текст и за селективно помнење на извесна должина на секвенци од текстот, барем додека да го изговори текстот во јазикот-цел.

Продуктивната фаза од толкувачкиот процес не е толку компликувана како рецептивната, затоа што најголемиот број проблеми се поврзани токму со разбирањето. Фелдвег (1996:196) смета дека толкувачот го

⁵ Исклучок се случате кога толкувачот однапред го добива текстот што ќе се излага. Но, и тогаш не постои гаранција дека излагачот целосно ќе се држи до ракописот, па толкувачот никогаш не може безусловно да се потпре на пишуваниот текст, туку секогаш важи изговорениот збор. (Куриц 1996:40)



завршил главниот дел од својата работа кога ќе почне да го пренесува текстот во јазикот-цел. Во фазата на пренесување, тој треба да го направи разбирливо она што го разбрал и го меморирал при претходната (и единствена) рецепција, продуцирајќи нова формулација во јазикот-цел без да има можност повторно да ѝ се наврати, да ја измени, да ја дотера или да ја коригира, дури и ако е свесен или ако сфатил од реакциите на слушателите дека верзијата што ја понудил не е оптимална. Неговата формулација треба да биде прецизна и компримирана во поглед на јазичните средства и адаптирана кон функцијата и интенцијата на текстот, како и кон културните специфики на реципиентот. Во продуктивната фаза доаѓа до израз креативноста (особено во консекутивното толкување) и моќта за продукција, која ја опфаќа способноста на толкувачот да се изразува течно, динамично и јасно, употребувајќи добро осмислени и коректни реченици и одбрани зборови, да зборува со умерена јачина на гласот и брзина, да изгледа природно, да внимава на стилот и, користејќи одредени стратегии, да умее незабележливо да ги надминува евентуалните проблеми.

За време на двете фази толкувачот мора да умее да ги користи сите околности што му стојат на располагање, како што се познавањето на целта на толкувањето, на интенцијата на излагачот, на барањата на начрталот, на културата и ситуацијата во која треба да се јави транслатот, очекувањата на адресатите, супрасегменталните елементи, визуелните помагала (слики, шаблони, дијаграми) и сите други предзнаења што ги стекнал за време на животот, и тоа брзо (но никако брзоплето) поради големиот временскиот притисок⁶.

Поради специфичноста на секој од двата вида толкување, симултаното и консекутивното, потребно е толкувачот да поседува компетенции специфични за едниот или за другиот вид толкување. Така, консекутивниот толкувач треба да се одликува со поголема способност за меморирање (а за растоварување на меморијата потребно е да умее да бележи), за креирање на текст (со вовед, главен дел и заклучок), за резимирање, синтетизирање и комуницирање со висок степен на убедливост, мелодичност во гласот и со цела актерска палета на гестови и мимики. За разлика од консекутивниот толкувач, гестикацијата на симултаниот толкувач не допира до реципиентот. Бидејќи симултаното толкување се одликува со истовременост во текот на рецептивната и продуктивната фаза, од таквиот толкувачот се очекува да може да слуша и да зборува истовремено⁷, односно да го дели вниманието, да

⁶) Временскиот дефицит се одразува, секако, врз квалитетот на транслатот, па затоа толкувачот често мора да се задоволува со својот продукт, кој секако дека би бил подобар кога толкувачот би имал повеќе време на располагање. (Вилс 1992:46)

⁷) Вештината да слуша и да зборува истовремено се развива со вежбање. Лембарт (1988:381) вели: „Слушањето и зборувањето истовремено е здобиена вештина, не нешто што толкувачите го имаат од раѓање“.



може автоматски да го извршува процесот на декодирање на изворната порака и на нејзино кодирање во јазикот-цел, како и да може да мисли истовремено со говорителот и да антиципира. Од помош може да му биде и оптималното искористување на паузите на говорителот и брзото бришење од меморијата на веќе пренесените информации, за да си направи простор за нови.

Освен тоа што треба да поседува транслаторски и карактерни компетенции, толкувачот треба да биде и добро подготвен за претстојниот ангажман. Подготовките се вршат непосредно пред ангажманот или во текот образованието.

Пред ангажманот толкувачот мора да се подготви за предметот за кој ќе стане збор на состанокот и за терминологијата. Тој консултира помагала како речници, енциклопедии, стручни книги, прирачници, весници, Интернет, се навраќа кон сопствените искуства од претходни слични ангажмани, истражува документирано разговори, состаноци на истата тема, се советува со стручни лица итн. За таа цел мора прво да обезбеди навремени и доволни информации (најчесто од нарачателот, поретко од учесниците) за времето, местото, времетраењето, техничките услови, темата, целта, учесниците на состанокот (со нивните погледи, намери, очекувања, улоги, јазични знаења и др.) и материјали во врска со настанот (програми, предлози, тези, апстракти, ракописи и др.).

Заклучок

На голем број факултети и институти во целиот свет се обучуваат идните толкувачи. Цел на образованието е да се создаде готов толкувач што ќе биде спремен веднаш да ја извршува задачата професионално и со целосна одговорност за квалитетот. За да се провери дали идниот толкувач навистина има предиспозиции за вршење на оваа дејност и дали добро ги познава двата работни јазика, се вршат тестирања уште пред приемот во образовната институција, каде што потоа следува интензивно усовршување на вештините⁸ и знаењата. Покрај постојаното надградување на толкувачките вештини во текот на целата толкувачка дејност, постојано се усвојуваат нови стручни полиња и се збогатува фондот на јазичното знаење со нови стручни термини од различни области, а и толкувачот се труди да биде постојано информиран за актуелните збиднувањата.

За заокружување на образованието на толкувачот е потребно и изучување на други предмети: меѓународни организации, контрастивна лингвистика, транслатологија, терминологија, цивилизација, професионална етика и сл.

⁸Различни методи и техники на вежбање на вештините симултано и консекутивно толкување (повеќе кај Курц 1996:101), како и постапки и стратегии за решавање на толкувачките проблеми нуди дидактиката.



Библиографија

1. Feldweg, E.: *Der Konferenzdolmetscher im internationalen Kommunikationsprozess*. Heidelberg: Groos 1996
2. Gile, D.: *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: Benjamins 1995
3. Hlebec, B.: *Opšta Načela Prevođenja*. Beograd: Naučna knjiga 1989 Kalina, S.: Zum Erwerb strategischer Verhaltensweisen beim Dolmetschen. In: Lauer, A./ Wills, W. (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft im Umbruch*. Tübingen: Narr 1996, 271-280
4. Kapp, V.: Probleme von Theorie und Praxis in der Ausbildung zum Übersetzer und Dolmetscher. In: Kapp, V. (Hrsg.): *Übersetzer und Dolmetscher. Theoretische Grundlagen, Ausbildung, Berufspraxis*. Tübingen: Francke 1991, 7-12
5. Kautz, U.: *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium 2002 Keiser, W.: Der Beruf des Konferenzdolmetschers. In: Kapp, V. (Hrsg.): *Übersetzer und Dolmetscher. Theoretische Grundlagen, Ausbildung, Berufspraxis*. Tübingen: Francke 1991, 196-209
6. Николиќ-Арсова, Л.: *Преведување: теорија и практика*. Скопје: Универзитет Св. Кирил и Методиј 1999
7. Pöchhacker, F.: Dolmetschtheorie: Handeln, Text und Kognition. In: Lauer, A./ Wills, (Hrsg.) W.: *Übersetzungswissenschaft im Umbruch*. Tübingen: Narr 1996, 291-300
8. Pöchhacker, F.: Simultandolmetschen. In: Snell-Hornby, M./Hönig, H.G./ Kussmaul, P. u.a.: *Handbuch Translation*. Tübingen: Narr 1998, 301-303
9. Prunč, E.: *Einführung in die Translationswissenschaft. Band 1 Orientierungsrahmen*. Graz: Institut für Translationswissenschaft 2003
10. Reiß, K./Vermeer, H.J.: *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie* Tübingen: Niemeyer 1991 Risku, H.: *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenburg 1998
11. Sami, F.: Die Rolle der institutionalisierten Kommunikationssituation im Dolmetschprozess. In: Gerzymisch-Arbogast usw. (Hrsg.): *Wege der Übersetzungs- und Dolmetschforschung*. Tübingen: Narr 1999, 195-208
12. Seleskovtch, D.: Zur Theorie des Dolmetschens. In: Kapp, V. (Hrsg.): *Übersetzer und Dolmetscher. Theoretische Grundlagen, Ausbildung, Berufspraxis*. Tübingen: Francke 1991, 37-49
13. Stolze, R.: *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*. Tübingen: Narr 2001 Willett, R.: Die Ausbildung zum Konferenzdolmetscher. In: Kapp, V. (Hrsg.): *Übersetzer und Dolmetscher. Theoretische Grundlagen, Ausbildung, Berufspraxis*. Tübingen: Francke 1991, 87-109
14. Wills, W.: *Übersetzungswissenschaft, Probleme und Methoden*. Stuttgart: Klett 1977 Wills, W.: Die Bedeutung des Übersetzens und Dolmetschens in der Gegenwart. In Kapp, V.(Hrsg.): *Übersetzer und Dolmetscher. Theoretische Grundlagen, Ausbildung, Berufspraxis*. Tübingen: Francke 1991, 13-25





Оригинален научен труд
Original professional paper

ЗА РАСКАЗНОСТА ВО ЛИРСКИ КОНТЕКСТ (Кон „Ѓулабии“ на Станко Враз)

д-р Луси Караниколова¹

Апстракт: Првата книга љубовна поезија на основоположникот на лирскиот израз во новата хрватска литература Станко Враз дозволува во раскошниот лирски контекст да бидат нотирани елементи на расказност (=нарација). Тоа се должи помалку на влијанието на европскиот Запад и школата на романтизмот, а повеќе на настојувањето на поетот во автентичниот поетски интерес – да се изрази љубовта спрема Љубица Кантили, да бидат вметнати доминантните преокупации на идеологијата и поетиката на илиризмот – родољубието и словенофилството.

Клучни зборови: љубовен и патриотски мотив, словенофилство, лирика, расказност

ON THE NARRATIVENESS IN LYRICAL CONTEXT (IN „GJULABII” BY STANKO VRAZ)

Lusi Karanikolova Ph.D.¹

Abstract: The first book of love poetry of Stanko Vraz - the founder of lyric expression in new Croatian literature, permits narration elements to be noted in the rich lyric context.

This is less due to the impact of the European West and the school of Romanticism, and more due to the poet persistence in the authentic poetic interest - to express love for Ljubica Kantili, to be inserted dominant concerns of the ideology and poetics of ilirizm – patriotism and Slavophilism.

Keywords: love and patriotic motive, Slavophilism, lyrics, narration

Пристап

Лирското поетско писмо располага со концентрирана семантика најчесто невидлива „на прв поглед“. Неговата природа по дефиниција не допушта аналитичност (=разложување) на лирските информации, од едноставна причина што нејзиното височество – естетската сатисфакција

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



е резултат токму на густото, збиено значење. „Разводнувањето“ на значењето е привилегија на „избраните“: оние опитните кои умеат да читаат лирика „со загледување“, со леснина и ненапрегање, разложувајќи го синтетизираниот исказ интимно, „во себе“.

Овој процес е мошне возбудлив, особено ако се знае дека „лирскиот читател“ за тоа или не зборува или не наоѓа доволно зборови да го објасни значењето. Уште потешко е да се објасни процесот на рецепција. Парадоксално, но вистинито: убавината е во густината и во тешкотијата!..

Во стихозбирката „Ѓулабии“, со која ги постави основите на лирскиот израз во новата хрватска литература, Станко Враз го „поедноставува“ доминантно лирскиот дискурс со расказност. Станува збор за легитимна творечка постапка која е воопшто неочекувана во една поезија посветена на Љубица Кантили и која програмски го поддржува максималистичкиот концепт на поетиката на илиризмот – обединувањето на сите јужни Словени. Неа хрватската критеристика ведаш не ја препознава, иако го нотира нејзиниот зародиш во влијанието на Пушкин и неговиот роман во стихови „Евгениј Онегин“ врз младиот илирски поет.

Врховниот хрватски критичарски авторитет Антун Бараќе го отфрли овој деветнаесетвековен став, прогласувајќи го за заблуда: „Сродност меѓу ‘Ѓулабии’ и различните романи од времето на романтизмот, додуша, има. Но, тие се во целост во нивниот впечаток, а не во композицијата. Почнувајќи да пишува песни за Љубица, Враз не можел да знае како ќе бидат завршени. ‘Ѓулабии’ се збирка љубовни песни, секако поврзани, но никаков роман“ (Вагас, 1965:19, 20).

Приказ

Структура на „Ѓулабии“

Формата на полската народна песна *краковјак*, осум шестерци распоредени во две катренски строфи е основна единица на структурата на поетската книга „Ѓулабии“.

48.

„Bog je tebe stvorio,
Ljubice milena,
S tjelom od lepote,
s srcem od kamena.

To je zašto plačem
s glavom na koljenu,
Plačem, tužim tugu
Vjek neizrečenu“.

(Vraz, 1965:55)



Стихозбирката содржи 389 вакви песни, подредени во четири пеења и еден пролог, озаглавен како „Разлог“. Низ повеќе од 3.200 стихови, Враз поетски ја слави љубовта кон девојката Љубица Кантили, внука од сестра на Људевит Гај и го апологизира својот хрватско-словенечки патриотизам до ниво на јужнословенство и општословенство.

Како словенечки поет кој ја напушта матичната средина, прифаќајќи ја идеолошката програма на илиризмот, Враз својот книжевен углед во Хрватска ќе го стекне токму со песните од циклусот „Ѓулабии“. „Оваа е прва книга со љубовна поезија во новата хрватска литература“, каде што поетот ги слика „(...) средбите со љубената девојка, миговите на неизвесност, надеж и остварена среќа. Еротиката во песните е испреплетена со пејзажи од словенечките и хрватските краишта и со изрази на љубов спрема сопствениот народ и словенството, со восхит спрема убавините на Горенска, спрема словенските девојки“. (Вагас, 1965:18, 19)

Првото пеење кое содржи 113 песни-краковјаци напишано во 1836 год., а објавено во „Даница илирска“ во 1837 год., (заедно со второто пеење) претставува историја на неговото вљубување во Љубица Кантили.

Второто пеење составено од 124 песни-краковјаци веќе го „дава“ и првиот патриотски мотив. Ова е време кога Враз дознава за бракот на Љубица со имотниот љубљански трговец Едуардо Енглер, есента 1937 година.

Во третиот дел од стихозбирката, остварен низ 133 песни-краковјаци, Враз ја слика својата душевна состојба по мажачката на Љубица Кантили, за веќе во четвртото пеење, со вкупно 19 песни-краковјаци, да ја универзализира својата интимна љубов во љубов кон жената воопшто и љубов кон словенскиот народ и човештвото.

Како посебна книга, „Ѓулабии“ доживува прво издание во 1840 година, но без третото и четвртото пеење, кои делумно се печатат на страниците на „Даница“ и во алманахот „Искра“. Интегрално, стихозбирката е објавена постхумно, во Загреб, во Собраните дела во пет книги (1863-1877).

Поетските мотиви

Поетското искуство на Станко Враз и пред 1837 година е податливо за љубовна поезија. Освен тоа, тој доаѓајќи во Загреб е воодушевен од илирската идеологија на Људевит Гај - литературната продукција на оваа епоха да ја поддржува национална програма и пошироко - да го пропагира утопистичкиот концепт за обединување на јужните Словени.

Првите лирски изливи, песните од првото и второто пеење, Враз ги подготвува под мотото „На Славица“ („Slavici“), за подоцна посветата да биде променета во „На Љубица“ („Ljubici“). Оваа одлука на поетот упатува на интимизам, на поезија со афективни и персонални тонови. Всушност, станува збор за своевидно потиснување на објектот и афирмација на субјектот во една специфична лирска перспектива, зашто оваа е поезија на антрополошки елементи.



Кога Враз почнува да го создава циклусот „Ѓулабии“, можеби и нема намера да го „збогати“ и прошири доминантниот љубовен мотив, инициран во заглавието на стихозбирката со патриотскиот, односно словенофилскиот. Зашто имено, „ѓул“, според толкувањето на поетот значи-трндафил, роза, мирисно цвеќе и симбол на љубовта и смртта. Ако на ова се додаде и вкоренетото сфаќање во словенската, па и светската фолклорна и книжевна традиција дека розата „и восхитува и боли“, тогаш тоа сосема би соодветствувало на љубовната судбина на Враз и неговата Платонска љубов спрема девојката, која станува туѓа жена, за набрзо да умре:

„Krasan je tvoj vijenac/od ruža spleteni./Al je pod ružami/mnogi trn skriveni“ (Од 113-тата песна на првото пеење) (Vraz, 1965:65)

Да останеше само на таквата програмска платформа Враз ќе беше само прв романтичар во историјата на хрватската литература. Дали интимната болка или „агресивноста“ на илирската програма и поетика ќе го принудат „да го додаде“ родољубивиот, односно словенофилскиот мотив и не е толку важно. Важно е што таа поезија е исклучително непосредна и „наивно едноставна“, заради што Антун Барац ќе го нарече нејзиниот создавач „највпечатлив романтик меѓу илирците“ (Barac, 1965:18).

Еве како изгледа „едноставноста и непосредноста“ на поетскиот исказ на Станко Враз:

104-та песна од второто пеење, со доминантно љубовен мотив: „U vrtu je ruža/ljubljen od dana./Stidna ko djevojka/prvom celivana./Oj ružo, oj ružo/prvi Vesne dare!/Ti cvatiš, a moju/možda grob već tare“ (Vraz, 1965:81).

Или: 17-тата песна од четвртото пеење, со „развиен“ патриотски мотив, кога тој веќе се универзализира и прераснува во - љубов кон сето човештво: „Svi narodi braća./svi su božja čeda./Na njih jedno nebo/i jedan bog gleda./I ko jedno sunce/nad svimi ishodi./I jedno stoj, vladaj/pravo nad narodi!“ (Vraz, 1965:108)

Наизменичното и спонтано препуштање час на љубовниот, час на патриотскиот/словенофилскиот мотив, секако со квантитативна и квалитативна доминација на интимното „отворање“ пред себе и пред читателот е врховен белег на првата „лирска книга“ во хрватската литература. Најапосле, љубовта е таа што овде и доминира и триумфира.

За расказаноста

Непогрешлив е впечатокот по однос на Вразовите „Ѓулабии“ уште од првото нецелосно издание во 1837 година дека во доминантниот лирски контекст се „инфилтрирани“ наративни елементи. Заправо, „лирската нарација“^{2*} е суштински белег на дискурсот на првиот лирик во хрватската

²⁾Терминот „лирска нарација“ со особено задоволство го позајмувам од семинарската работа „Поезијата на Станко Враз“ на студентката Боркица Трајковска од трета година на Филолошкиот факултет при Универзитетот „Гоце Делчев“ - Штип.



литература. Иако „наративноста во лириката“ не Враз во почетокот е погрешно дефинирана како „роман во стихови“, сепак валиден е ставот дека се работи за стихови, заемно поврзани во една целина, заокружена или подобро, обезбедена благодарение на процесуалноста и секако линеарното прогресирање на поетската идеја која, ни помалку ни повеќе, ја поминува трасата: љубов → родољубие → јужнословенство → словенство → општочовештво!

Дали ќе беше можно првичниот мотив – интимната љубов да еволуира и да метастазира до тој степен што да се универзализира во љубов спрема целото човештво ако идејата и исказот не беа подложени на расказност? Дали ќе можеше таа љубов да доживее повеќекратна трансформација, квалитативно збогатена во секоја нова, наредна форма, од љубов во патриотизам, од патриотизам во јужнословенство, од него во словенство и конечно во љубов спрема човекот воопшто, ако не постоеше некаков „расказен“ лигамент меѓу овие кардинални мотиви? Дали е можно во една ваква лирска констелација наративноста да стане неопходна? Одговорот е прост. Се работи за неприкосновениот закон на литерарното писмо, *par excellence*, зашто имено, секое ефективно раскажување се кристализира во афективен или емоционален ефект: „Писмото располага со еден скриен каприц до кој особено држи и кој може да се опише како конкретизација која копнее по воопштување (нарација) и како воопштување кое копнее кон конкретизација“ (Вангелов, 1996:35).

Тука нема апстракција. За да се екстензивира поетската идеја - љубов до рамништето - општочовечка љубов, неминовно е (Враз, за тоа, како поет по вокација и не морал да биде свесен), алките меѓу ентитетите во тој процес на „израснување“ да бидат направени од наративен материјал. Лиричноста со тоа не губи ниту семантички ниту естетски. Неа не можеме „да ја раскажеме или прераскажеме“. Впечатокот и натаму останува лишен од соодветни и доволно добри за неа зборови. Но, затоа пак, може „да се раскаже“ целината на стихозбирката и секое одделно пеење.

Прашањето на расказноста во доминантно лирскиот контекст на „Ѓулабии“ станува дотолку посложено што таа, расказноста тешко може „да се покаже“. Најчесто е имплицитно присутна меѓу одделните песни (=краковјаци), потоа во, на места, наглото „прекршување“ на љубовта во родољубие, па и во зачудувачки спонтаното преоѓање од едно во друго пеење, кога и редовно се случува „смена“ на мотивите.

Очигледна наративност е забележителна во почетокот на второто пеење:

Прва песна, второ пеење: „Onkraj Pirije/grad stoji na stijeni./U tom gradu tuži/junak zatravljeni;-/Tuži, prisluškuje/s jedne razvaline./Ne bi li on čuo/glasak iz daljine“ (Vraz, 1965:66). Дејствителноста од овој тип набрзо, веќе во петтата песна, ќе биде „прекината“ со лирски љубовен излив, но во невообичаен и секако неочекуван раскажувачки манир: „Prava ljubav



stvara/(to nam je očito)/Od mahnita mudro./od mudra mahnito./Što od mene stvori./dokučit ne mogu;/To j' samo Njoj znano/i višjemu bogu.“ (Vraz, 1965:67). Впрочем, слично како што мотивите спонтано преоѓаат еден во друг и расказноста и лиричноста ту се радикално издвоени, ту се присутни во исто време и на исто место, ту пак се „кријат“ една од друга. Едно е сигурно – ги има нив во оваа извонредна поезија, макар не била таа „роман во стихови“, ами само своевидно единство од одделни лирски песни.

Враз интуитивно ја применува наративноста, најмногу заради европското романтичарско влијание на кое бил изложен и во кое бил одлично упатен. Тој се помага со неа, за со наративноста и преку неа поедноставно да го стави на очиглед својот автономен интимистичко-персонализиран поетски интерес, се разбира во илирски манир.

Коментар

„Ѓулабии“ на Станко Враз ја претставуваат ентузијастичката и персонализирана лирска природа на поетот. Тие едновременно ја нудат и речиси незаобичолената за тој период словенска глорификација. Го прават тоа така што вметнуваат елементи на расказност во раскошниот и, секако, нагласен лирски контекст.

Во оваа смисла Враз, колку и да се смета за „словенечки одметник“, колку и да му припаѓа на хрватскиот илиризам, исто толку, ако не и повеќе – тој е „свој“! Ако не остана единствен, тогаш беше прв во љубовната лирика, кој предложи и лично успешно изгради не идеолошки и колективен како Људевит Гај, ами антрополошки, индивидуалистички концепт со словенофилски (и словеномитолошки) елементи.

По таков начин, поезијата на Враз на голема врата го „внесе“ европскиот романтизам во хрватската литература.

Библиографија

1. Bal, Mieke. 1989. Opisi (Za jednu teoriju narativnog opisa), Uvod u naratologiju, Izbor, redakciju prijevoda, uvodni tekst i bibliografiju sačinio Zlatko Kramarić, Osijek, Izdavački centar Revija, str. 199-221;
2. Barac, Antun. 1954. Dijela, Vraz-Preradović. Zagreb. Matica hrvatska, str.7-36;
3. Beker, Miroslav. 1991. Semiotika književnosti. Zagreb. Biblioteka Zavoda za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta u Zagrebu;
4. Вангелов, Атанас. 1996. Елементи на расказноста. Теорија на прозата. Избор на текстовите, превод и предоговор, Атанас Вангелов. Скопје. Детска радост. стр. 7-40.
5. Вангелов, Атанас. 1996. Отсутноста-реч. Скопје, Lettre internationale бр. 2, стр. 28-36;
6. Vraz, Stanko. 1965. Pjesme i članci. Vraz-Preradović. Zagreb. Matica hrvatska, Zora.
7. Николовска, Кристина. 2004. Глаголска метафора. Скопје. Зојдер.



Стручен труд
Professional paper

ТВОРЕШТВОТО НА ХУСЕЈИН СУЛЕЈМАН ВО КОНТЕКСТ НА ЦЕЛОКУПНАТА ТУРСКА КНИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦА

д-р Махмут Челик¹
д-р Јованка Денкова¹

Апстракт: Во овој труд се разработува прашањето за некои општи одлики на творештвото за деца кај турските писатели. Имено, расказите за деца на првата повоена генерација турски писатели во Република Македонија се со воспитно-дидактички карактер, а една од најсиромашните страни на расказите за деца на првата генерација турски писатели во Република Македонија е отсуството на фантазија во нив. Познато е дека детската фантазија не познава граници. Нивната сила за фантазирање не можат да ја спречат никакви општествени ограничувања и условувања. Децата си замислуваат оти летаат низ небеските простори. Фантазираат како летаат низ вселената. Тие бараат да им се раскажуваат невозможни приказни.

Речиси не постојат раскази за деца ни со популарна научно-фантастична содржина кај писателите за деца на првата повоена генерација турски писатели во Република Македонија, кои би ги прошириле видиците на детето.

Клучни зборови: *книжевност, деца, фантазија, дидактика*

THE WORK OF HUSEIN SULEIMAN IN THE CONTEXT OF THE OVERALL TURKISH CHILDREN'S LITERATURE

Mahmut Ćelik, Ph.D.¹
Jovanka Denkova, Ph.D.¹

Abstract: This paper presents the issues of some general features of children's literature by Turkish writers. The stories for children of the first postwar generation Turkish writers in Macedonia are with educational and didactic character, and are characterised as one of the poorest pages of the stories for children as well as the lack of imagination in them. It is known that children's imagination knows no boundaries. Their strength of wishful thinking can not be prevented by any social limitations and conditionings.

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



Children imagine that they fly through the celestial spaces. They fantasize that they are flying through the space. They are eager to be told impossible stories. There are almost no stories for children with the popular science fiction content by Turkish writers of the first postwar generation in Macedonia, which would have expanded the horizons of the child.

Keywords: *literature, children, fantasy, didacticism.*

Турската литература во Република Македонија во својот развој до денес бележи три свои основни периоди:

1. Турска литература во Македонија во текот на османлиското владеење (од крајот на 14 век до октомври 1912 година);
2. Турска литература во Македонија од 1912 до декември 1944 година; и
3. Турска литература во Република Македонија од декември 1944 година до денес.

Што се однесува до нашата тема, не постојат истражувања околу тоа дали постоеле и кои биле првите турски раскажувачи за деца во периодот на османлиското владеење. Притоа, слични истражувања сè уште не постојат ни за евентуалното творештво на раскази за деца ни во периодот на Балканските војни (1912-1913) до декември 1944 година, иако се претпоставува дека постоеле извесни обиди за пишување раскази за деца на турски јазик во истите периоди.

Првите раскази за деца на турски јазик во Република Македонија (бивша Југославија) почнуваат да се објавуваат на страниците од весникот „Бирлик“ (кон крајот од 1944 година) и весникот за деца „Pioner gazetesi“ (Пионерски весник) и списанијата за деца „Севинч“ и „Томурџук“. Подоцна, првин во рамките на издавачката куќа „Кочо Рацин“ (односно „Детска радост“), а потоа во рамките на издавачката куќа „Бирлик“ почнува издавањето и на книги раскази за деца на турски јазик во Република Македонија.

Основоположниците на турската литература во Република Македонија кои се основоположници и на расказите за деца на турски јазик во Република Македонија, се Хусејин Сулејман, Мустафа Карахасан, Шукри Рамо, Неџати Зекерија, Фахри Каја, Махмут Киратли, Суреја Јусуф и Илхами Емин.

Расказите за деца на првата повоена генерација турски писатели во Република Македонија се со воспитно-дидактички карактер, бидејќи почнувајќи од декември 1944 година, од слични содржини се чувствуваше голема потреба во тукушто отворените училишта со турски наставен јазик во Република Македонија (училиштето „Тефејууз“ во Скопје под истото име постои од 26 декември 1944 година). Притоа и повеќето автори на првата повоена генерација турски писатели беа просветни работници или први новинари на турски јазик во весникот „Бирлик“ и „Пионерски весник“



на турски јазик. Затоа, Мелакат Али со право вели дека „Литературата на Турците во Македонија почна со литература за деца“.²

Речиси сите турски писатели од таа генерација немаа можност да се школуваат на својот мајчин јазик, што имаше силен одраз и врз нивното творештво. Исто така, оваа генерација турски писатели беше под силно влијание на владејачката идеологија, што негативно се одрази врз нивната творечка слобода.

Една од најсиромашните страни на расказите за деца на првата генерација турски писатели во Република Македонија е отсуството на фантазија во нив. Овој недостиг помалку се чувствува кај Неџати Зекерија и Илхами Емин (кој, за жал, во своето досегашно мошне богато поетско творештво за деца остави само мал број раскази за деца, а меѓу нив токму во овој поглед е забележлив богатиот спектар на фантазирање во неговите раскази „Сладолед“ и „Дали Пики зборува“). Овој недостиг доаѓа, пред сè, оттаму што првата повоена генерација турски писатели, со ретки исклучоци, недоволно ја познаваат детската психологија. Познато е дека детската фантазија не познава граници. Нивната сила за фантазирање не можат да ја спречат никакви општествени ограничувања и условувања. Децата си замислуваат оти летаат низ небеските простори. Фантазираат како летаат низ вселената. Тие бараат да им се раскажуваат невозможни приказни.

Речиси не постојат раскази за деца ни со популарна научно-фантастична содржина кај писателите за деца на првата повоена генерација турски писатели во Република Македонија, кои би ги прошириле видичите на детето.

Исто така, недостасуваат и авантуристички содржини во расказите за деца на првата повоена генерација турски писатели во Република Македонија, како и кај писателите кои дојдоа веднаш по нив во оваа литература. Ваквите раскази кај децата, исто така, се мошне омилени.

За жал, освен кај Хусејин Сулејман, речиси ниеден писател на раскази за деца на првата повоена генерација турски писатели во Република Македонија не посвети поголемо внимание на уметничката обработка на турските народни приказни од Македонија.

Иако во литературата на Турската заедница во Република Македонија остана како најмалку продуктивен автор, сепак, Хусејин Сулејман и со својата единствена збирка раскази „Деца“, објавена постхумно, зазема видно место во творештвото на првата повоена генерација турски писатели за деца кај нас. Тој, меѓу првите, ако не и прв и речиси единствен меѓу писателите на првата повоена генерација турски писатели во Република Македонија, вниманието на читателите го сврте кон неисцрпното богато народно творештво на турската заедница кај нас.

²⁾ Çocuklara bir tutam hikâye, NİD “Mikena”, Manastır, 2008, стр. 9.



Хусејин Сулејман е роден во 1901 година во Куманово. Негов прв домашен учител е татко му Ибрахим Ефенди, адвокат, од кого малиот Хусејин го научи старото турско (арапско) писмо. По завршување на основното училиште во 1911 година, се запишува на Руждије (гимназија). Меѓутоа, Балканските војни го спречуваат неговото понатамошно школување. Своето образование го продолжува индивидуално, земајќи часови кај Хафиз Бедри Ефенди, кој во тоа време тукушто го беше завршил своето школување на познатиот Ал Асхар теолошки универзитет во Каиро. До 1923 година Хусејин работи кај својот татко во Куманово, при што дава бесплатни часови на деца на сиромашни семејства. По смртта на татко му во 1929 година, Хусејин доаѓа во Скопје, каде што присуствува на разговорите на Руфаискиот шејх Садеттин Ефенди (за неупатените добро е да кажеме дека истиот шејх во сеќавањата на познатиот турски поет Јахја Кемал, се спомнува како човек кој ги редактира првите стихови на поетот).³ Во исто време младиот Хусејин се интересира за историјата на спомениците на културата во Скопје, што е и еден од мотивите за негово службување во Вакуфската дирекција сè до 1941 година, кога пак поради избувнување на Втората светска војна мора да ја напушти оваа служба. Во текот на војната и за време на окупацијата Хусејин Сулејман ја проучува турската историја и култура.

По војната, сè до својата смрт во 1963 година, Хусејин Сулејман е учител во основното училиште „Тефејјуз“ во Скопје, кога одржува часови по турски јазик и на курсистите за идни турски учители во Скопје.

За време на својот живот Хусејин Сулејман не објави посебна книга раскази за деца, ниту друга книга. По неговата смрт, Фахри Каја во 1964 година ги собра низ списанијата за деца неговите раскази, објавени под наслов „Деца“.

По неговата смрт во списанието „Сеслер“ се објавени негови истражувања и од областа на турското народно творештво во нашата земја.

Според неговиот расказ „Алиш“, кој обработува тема од истоимената народна песна, на сцената на турскиот театар во Скопје со успех е изведена битова драма.

Повеќе раскази од неговата постхумно објавена единствена книга „Деца“ се инспирирани од турското народно творештво. Меѓутоа, во истата книга постојат и раскази на различни други теми. Најдобар пример за тоа се расказите „Смртта на еден лист“ и „Само земјата го задоволува ненаситното око на човекот“.

Посебно истакнување заслужува јазикот во расказите на Хусејин Сулејман, кој е мошне течен и јасен, за разлика од повеќето писатели на

³) Yahya Kemal, Çocukluğum, gençliğim, siyasi ve edebi hatıralarım, İstanbul, 1975, стр. 96-97.



првата повоена генерација турски писатели кај нас, кои имаа проблеми околу јазикот. Во неговиот јазик воопшто не се забележува изнасиленост, како кај повеќето автори на првата повоена генерација турски писатели во нашата земја.

Библиографија

1. Çocuklara bir tutam hikaye, NİD Mikena, Manastır, 2008.
2. Hayber Abdülkadir, Makedonya ve Kosova Türklerinin edebiyatı, Milli Eğitim Bakanlığı yayınları, İstanbul, 2001.
3. Karahasan Mustafa, Eleştiriler, Birlik yayınları, Üsküp, 1995
4. Kemal Yahya, Çocukluğum, Gençliğim, Siyasi ve Edebi Hatıralarım, İstanbul, 1975, стр. 96-97.
5. Süleyman Hüseyin, Çocuklar, Detska Radost, Üsküp, 1964.
6. Ülker Çiğdem, Makedonya Türk öyküsünde kimlik sorunu, T.C. Kültür Bakanlığı yayınları, Ankara, 1998





Стручен труд
Professional paper

КНИЖЕВНОСТА, КУЛТУРАТА, НАУКАТА И РЕЛИГИЈАТА ЗА ПОИМАЊЕ НА КОНЕЧНОСТА И ВЕЧНОСТА

д-р Марија Емилија Кукубајска¹

Апстракт: Научниците, и религиозните и атеистите, се согласни дека постои нешто необјаснето а сепак регистрирано во биомасата и физиологијата на мозокот, што упатува на мисловната материја и на процесот кој дифузира таинствена духовна потреба да се трага по тоа како да се стане подобро човечко суштество или спротивно на тоа, а во контекст на трајни вредности - на земјата, вредности кои упатуваат на вечното, во „небесата“. Во оваа потрага, верата, или нејзиното отсуство, во основа го одредуваат односот кон прашањата за конечност или „бескрајот“ на животот. Во оваа потрага, моралната и духовната реакција на умот и мозокот се набљудувани и од духовен и од технолошки аспект. Се наведува научна студија од Харвард која ги истражува биохемиските реакции и промени во мозокот и нивната поврзаност со духовни стимулирања. Наодот од оваа студија е наречен *генот на Господ* (the God gene). Овој ген се смета одговорен за мотивацијата и гравитацијата на човекот кон Бог, за целно ориентираната способност на човештвото себеси да се култивира како агенс за развивање на подобар карактерен интегритет, или како негативен, екстрем, деструктивен агенс - ако генот го има во недостатни количини. Покрај наведување на други примери, овој труд ја утврдува внатрешната и најважна „мрежа“ на физички и духовни аспекти на живот која меѓузависно ја регулира човековата потрага по одговори на повисоките морални прашања: значењето на смртта и бесконечноста, креативноста и нејзините трајни вредности, иследувани од народната литература до егзактните области во науките, како и во уметностите. Ставови наведени во ова истражување се потврдуваат со научните наоди за трајно инсталирани „духовни носители“ на позитивни и негативни вредности кај човекот, кои од неодамна станаа мерливи дури и во својата материјална природа. Ова го поддржува постојано зголемуваното значење на суштинската потреба од етички пристап неопходен во сите одбласти на функционирање на човековото суштество: во социоекономски, дипломатски, еколошки и други интердисциплинарни области.

Неопходноста од морални стандарди и норми над релативистичките и слободни интерпретации за она што е исправно и погрешно се реafirмира како конструктивен стабилизатор и регулатор во области од науката,

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.



технологијата и човековото поведење, и во нивниот однос кон смртта, и потоа.

Клучни зборови: *генот на Господ, физиологија на духовен, космички дизајн, етички вредности*

**LITERATURE, CULTURE, SCIENCE AND RELIGION
AND THEIR APPROACH TO ASPECTS OF FINITENESS
AND ETERNITY OF LIFE**

Marija Emilija Kukubajska Ph.D.²

Abstract: Scientists, religious or atheist alike, agree that there is something inexplicable, yet detectable in the bio-mass and the physiology of the brain, which points to the thinking matter and process diffusing a mysterious spiritual drive for the quest of becoming better human being, or the opposite, all in the context of earning lasting values on earth, or towards eternity, in heaven. In this quest faith or the lack of it, basically determine attitude toward issues of finiteness or endlessness of life. Moral and spiritual reaction of the mind and the brain in the quest, are observed from both spiritual and technological aspect. A Harvard study examines bio-chemical reactions and changes in the brain in relation to spiritual stimuli, and names them the *God-gene*. This gene is found responsible for the motivation, gravitation towards God, the goal-oriented capacity of mankind to cultivate itself as agent for better human beings, or as negative, erosive, extreme, destructive agent – in a lesser presence of this gene. Supported by other examples, this paper recognizes the innate and ultimate wiring of physical and spiritual aspects of life that interdependently regulate the human search for answers to higher moral questions: meaning of death and infinity, creativity and its *lasting* values – observed from folk literature to factual fields of science and the arts. Scientific statements cited in this research confirm points of view and findings of permanently installed *spiritual carriers* of positive and negative values in man, recently measurable even in its material nature. This supports the increasingly recognized importance of the essential demand for ethical approach needed in all areas of functioning of the human being - from bio-ethics to socio-economic, diplomatic, ecological and other inter-disciplinary fields. The necessity of moral standards and norms, beyond relativistic and deliberate interpretation of what is right or wrong is reaffirmed as constructive stabilizer and regulator in areas of science, technology and human behavior, in their approach to death, and beyond.

Key words: *God gene, physiology of the spiritual, cosmic design, ethical values*

²⁾ Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



Интердисциплинарните научни истражувања во 20 и 21 век докажуваат дека човекот се соочува со постојано растечки проблеми да остане креативно позитивен кога е опкружуван со очигледно девијантни и деструктивни морални интерпретации на она што е конструктивен однос, како кон секуларниот така и кон духовниот светоглед, оттаму и кон идејата за конечност и вечност на *животот и на човековото дело*.

Историско, и предисториско, е прашањето дали смртта е дел од продолжението на другата страна од животот, во бесконечност, *вечноста*, дали е човекот, *смртникот*, дел од креацијата на Креаторот кој ќе го спаси, и „Дали Господ е во човековите гени“ (Namer, 2003) податливи низ духовната потрага по трајни вредности, апсолутни величини како предуслов за можно *бесмртното постоење*. Последната формулација е прашање кое го сочинува насловот на современата студија на американскиот научен аналитичар Џефри Клугер, објавена во „Тајм“ магазинот (Kluger, 2004). Неговата формално секуларно научна студијата, покрај додатни истражувања од други научници, е од интерес и на оваа анализа на културолошкиот, етичкиот, религиозен светоглед кон смртта и *животот* по неа.

Студијата на Клугер опфаќа радиус на религии чие практикување се одразува на психофизичката состојба на мозокот/умот и статистички го признава ефектот на одредени вродени тенденции на човековата свест да биде во континуирана потреба за верување во сила која е во контрола на сè. Доктор Клугер експериментално доаѓа до делумно мерлива потврда дека „има нешто“ непознато а постоечко, нешто што културолошките, социолошки, религиозни и научно-технолошки истражувања го сметаат за *енергетско-духовно транспонирање* по материјалното, физичко постоење, нешто што спрема менталните/духовни капацитети на човекот се идентификувало до сега со атрибутите *светлина (во рајска убавина) божествена добрина/етика*, како наспроти тоа – темина, негативен набој, домен на деструкција, светови на *неколот*. Овие позитивни/негативни промени во мозокот се биотехнолошки детектирани како нови, конструктивни или дегенеративни духовни функции.

Фундаменталното филозофско и утилитаристичко прашање за постоење/непостоење по смртта и порано доведувало до апсурдни, самопоразувачки претпоставки дека трајноста на духот и неговата неуништлива енергија се само привид или измислица, по што е познат и егистенцијализмот како филозофски правец, кој од либералните атеистички интелектуалци на 20 век создаде и книжевно и социјално-анархични војници.

За културолошкото прашање дали потрагата по вечниот бог или божјата вечност е во нашите гени (создадени од *Бог*), студијата на Клугер навестува дека кон крајот на 20 век се забележува зголемена согласност



дека човековото битие веројатно немало да може да преживее (не само духовно), без чувството и неговото практикување низ верата во постоење на божествена надмоќ, животна сила што и историски и архетипски ја хранела човековата волја за живот, а која е во контрола на менталните, емотивни и физички мотивации за оперативност и афирмативност во функционирање на човековиот психосоматски систем.

И Исак Њутон, научникот од кого што учел и Ајнштајн, по ова прашање ја соопштува состојбата на своите интензивни научни сознанија за синхронизираноста на космичките физички со духовните закони. Во неговите грандиозни истражувања во филозофијата и космологијата, Њутон призна дека „И законот за гравитација е дело на Господ“, инсталиран и во физичките закони на природата, и во човековат свест која го придвижува човекот да гравитира кон божественото, вечното.

Еволуцијата на науката, на книжевноста и на новоколективната, глобализирана свест на човековото битие, укажува дека и по сите милениумски деструктивни процеси и војни (инспирирани од верски, културни или етнички судири) човекот како духовен ентитет сè уште не го усвошил кодот за владеење со своите диви инстинкти за моќ, оние какви и митологијата и фолклорната литература ги изразува и преку трагични и комични транспозиции на народното искуство, интуиција и инвентивна нарација на анонимниот гениј. Човековиот неуспех да ги контролира и усвошува своите базични, импулсивни, антиинтелигентни реакции, и покрај континуираната цивилизациска надградба, спрема автори од разни култури и литератури во светот, како и спрема философско-религиозната анализа на Рик Уорен (Warren, 2002), во основа се должи на човековата ограничена моќ и примитивен, анархичен отпор да ги прифати постоењето и улогата на авторитет и суверенитет неспоредливо надмоќен над човекот. Уорен смета дека Тој, Творецот на Вечноста, *Господ*, е едно од имињата во бесконечниот список на ентитетот на семејниот *геном* во духовната и материјална екологија, дека тој е причината и целта за движење на творештвото со кое може да се надмине угинувањето на создадените вредности, и да се транспортираат трајните творечки резултати, односно духовни усвошувања - од земни во надземни. Ваквите ставови подразбираат творештво посветено на моралното добро за човекот, посветено на моралното усвошување преку светата (над световната) морална законитост дадена од Творецот за да се бори со антитезата на прогресот, епитомот за корупција на духот, порочност во секој домен од функционирање на карактерот.

Таа свест се развивала и трансформирала од жестоки демантирања на божественоста, до потребата од субпрецизна отвореност за прифаќања на истражувања на космичките тајни, какви што ги признава и Карл Саган во своите дела за космологијата (Sagan, 2002).



Агресивниот антагонизам против традиционалното верување во вечноста и Бог, еволуираат и преку новата дифузија на генеричен спиритуализам, кој вклучува и предцивилизациски паганизам и крајно негативистички сатанизам. Овие ретродвижења на мислата (испревртено претставувани за прогресивни (од левата идеологија во социокултурните промени), успешно се хранат од, и мутираат во, глобалниот диверзитет на мултикултурни влијанија пренесувани се пофанатично во 20 и 21 век преку динамични економски, етнички, културни или акултурни, мигранти, во засилената окупирање на туѓи култури и верувања, како и на купување на *друго* државјанство (со негирање на интегрирање во неговата култура). Оваа нова номадизација на културите, пред сè, евидентно се движи од земјите на некогашниот *трет свет* кон досега релативно супериорно етаблираниот „развиен“ Запад и, пред сè, кон САД, култури кои незападните номади веќе ги сметаат за *некогаш водечки, деструктивно развиен*. Менувањето на лексиконот и културолошката логика покажува симптоми на нетрпеливост кон западниот светоглед за концептот на спасение во вечноста, иако природата на овој филозофско-религиозен и морален конфликт е предмет на сите истории на литературата.

За кодификацијата на верувањето во вечност по смртта е неизбежно да се наведе дека таа е регистрирана во целиот Стар Завет, од кој книгата *Еклезиасти* на Соломон ја дава аксиомата на јудео-христијанското верување дека „Бог ја има поставено вечноста во срцата на луѓето, но тие сепак не можат да сфатат што Бог има сторено за нив, од почеток до крај“.

Во воведот на својата книга „*Теории за човекот и културата*“, американскиот антрополог Елвин Хач (Hach, 1979) верува дека одговорите на прашањето за умирањето и транспонирањето во другиот свет не може да бидат унифицирани под една теорија со оглед и на субјективните верзии за тоа како настанувала идејата за смртта и вечноста во една народна приказна и за тоа кој и како придонесува во востановување на причините и последиците за прикажување и објаснување на идејата за Бог и за вечност во културите.

Историчарот на науката Томас Кун во својата книга „*Структурата на научните револуции*“ од 1962 година признава дека објаснувањето на поимите за смртта и вечноста вообичаено доведува и до крајно различни набљудувања „условени од субјективниот светоглед на истражувачот“, со што се сложува и Елвин Хач.

За илустрација ќе биде наведен цитатот за различните резултати од анализи на идентични мотиви за различно толкување на идејата за „крај или бескрај“ на човековата душа: „Тоа, пред сè, личи на ситуација кога професионалната заедница одненадеж е префрлена на некоја друга планета, на која познатите предмети се посматраат низ друга



светлина, а освен тоа на нив им се придружуваат и предмети кои дотогаш биле непознати“, пишува Кун во истото дело.

„Поимот за културата и претставата на човекот за постоењето е цел на антропологот“, размислува Хач, што води до синтеза на објективни податоци и субјективни анализи кои заедно го одредуваат значењето на истражувањата за поимите на вечноста и смртноста (Nach, 1973). Смесолот на „смртта и вечноста“ е во основата и на секоја научно/практична авантура на човековото истражувачко љубопитство, восхит или очај од (не)постоење по смртта.

Уште пред 18 век и пред просветителството во Европа и САД, кога собирачите на усната литература, браќата Грим, ги просветлувале читателите со народно-книжевни жанрови, во Америка генијалните документи *Декларацијата на независноста* и *Повелбата за човековите права*, ја поставувале американската цивилизација која до деструктивните 60-ти години на минатиот век и неколку децении потоа се покажувала како општествено најусовршената, најлогична, најдоржлива, здраворазумски демократска.

Таа цивилизација ќе ја инспирира литературата, социокултурата и филозофијата на 17, 18, 19 и 20 век (од Вилијам Бредфорд до Вилијам Бенет).

И пред ерата на рационализмот, западната цивилизација, култура, литература и фолклор ја користеле универзалната сила на разумот да ги спојуваат законитостите во природните и хуманистички науки, во меѓузависно дообјаснување на надрационалните, мистични, митски, фолклорни пораки за престанокот на животот и/или почетокот на вечноста. Тоа е случајот со Галилео, Бојл и посебно со Њутон. Њутон во суштина, иако тој факт не и е доволно познат и на научната јавност, има посветено повеќе време од својот работен век на истражувања во теолошките дисциплини отколку на астрономијата, физиката и математиката.

Токму поради теолошкиот аспект на Њутоновите научни истражувања за вечноста, во споредбени и интердисциплинарни анализи треба да се зема предвид неговата религиозна, христијанска размисла за постоењето на *Создавачот на законите на вселената* и на бесконечното продолжение, трансформација на материјата односно трансфигурацијата на духот над телото, во небесни димензии. Поблизок до православната отколку до католичката и протестантската филозофија на црквата, Њутон, за Творецот на вечните закони на вселената, која како тема е присутна и во народната и авторизирана литература, пишува: *“Гравитацијата ги објаснува движењата на планетите, но таа не може да објасни кој ги поставил планетите во движење. Бог владее со сите нешта и знае за се што е и што може да биде сторено“* (Hall, 1996).

Во својата кореспонденција посветена на она што „може да биде“ по смртта, во неоспорното продолжение на духот (енергијата), Њутон тврди



дека додека ги пишувал своите славни *Принципи*, тој ги набљудувал онака како што тие би имале смисол за човек кој верува во Бог, на традиционално-христијански начин.

Њутон ја има согледано евидентноста на Господовата моќ во дизајнирање на системот на небесните светови во кои земниот живот продолжува по телесната смрт, низ континуум на вечноста на „*таквото прекрасно единство во планетарниот систем*“ (Newton, 1953), неговиот ред и неговата динамична информираност низ вселената, над нас, и во нас.

Според оваа претпоставка тезата за смртта и вечноста и за космичките катастрофи е поставена на „божјата интервенција за реформа на системите“. За оваа *реформа* Њутон научно прорекнува и ја проектира за 2060 година. За тој „крај“ на светот зборува и народната литература преку приказни за надреални настани и дејствија. Народните приказни сами по себе се евиденција за постојаното движење и сооднос помеѓу животот и смртта, за мобилните претстави за привремено враќање од смртта или за трајно надминување на смртта со вечност, како и за нередот, хаосот, кој предизвикува недела против невините жртви, но и за кулминирање на правдата како морален ред кон/во „рајските благослови на земјата“, како во приказните на Цепенков, *Бабината мома Злата позлатена*, северноамериканската приказна *Индијанската девојка се враќа од мртвите* или приказните на браќата Грим: *Црвенкапа* и *Снежана и седумте џуџиња*.

Инспирирани од теолошкото објаснување за *смртта и вечноста* преку природните и општествените науки на Њутон, други ментални магнати од тој период, како Волтер и Џон Лок имаат применето концепти од *Природниот Закон на Њутон*. Тие во своите интерпретации на културно-политичките системи ги прифаќаат иманентните, природни права на движење на социокултурните настани, како што е случај и со небесните тела и со нивната природа заснована на трајни законитости за *по-ред-ок во движењето*.

Такво влијание застапувал и шкотскиот просветител Адам Смит. Неговото влијание се огледа и во неговата „*Теорија на моралното чувство*“, *The Theory of Moral Sentiments*, (Smith, 2010), како и во капиталната книга од социјална економија „*Истражување во природата и причините за збогатување на народите*“, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (Smith, 2002). Во 18 век Соединетите Американски Држави се прогласуваат за независни од идеолошкото и црковно таторство на Англија. Научната и книжевна мисла се бори за правата на човекот да ја креира и истражува сопствената судбина за самоодржување или гинеење за идеалите, за верба во подобра иднина заснована на верба во Бог, но не и верба, по секоја цена, во корумпирани институции или во институционализирани права на црквата. За тие права пишува и контроверзниот натурализиран Американец од британско



потекло Томас Пејн (1737 – 1809), кој ја напуштил британската империја и црква и се посветил на либерално-конзервативно објаснување на правата и слободите на човекот, за да си ја дообјаснува целта на постоењето, на создавањето и на уживањето вовозможен рај во тогаш ново откриената земја - рај, (Eden), „новиот Ерусалим“, terra incognita, Америка, која и спонтано, но и систематизирано во својата хетерогеност интегрира домородечки верувања и култури кои дотогаш биле туѓи на европскиот религиозен светоглед и етика.

Пејн во неговата книга „Здрав разум“, Common Sense (Paine, 1776) застанува во одбрана на независноста на САД, во што централно место во потрага по смислата за градење на нов свет и на идејата за „рај на земјата“ е моќта на човековата индивидуа (која е анонимна во народните приказни). Таа потрага по слобода од тиранија на институциите врз личната и приватна сопственост или врз правата на човекот - се одразува и во позитивистичкиот однос низ подоцнежната индустриска, и научна, револуција. Во оваа револуција се наметнува и нова опасност: човекот да си присвои „централно место“ во животот на земјата, заменувајќи го Бог врз основа на веќе регресивното мислење дека науките можат да прифаќаат вистини единствено ако тие се мерливи со инструменти (измислени) од човекот.

Овој радикален став *неетички* и неоправдано ги исмева човековите милениумски потраги по смисолот на животот. „Неопходноста од атеизам“ на всушност неромантичниот романтичар Перси Шели ќе биде и симбол и тригер на интелектуален и морален револт кој ќе заведе новоинспирирани, а непроверени идеи и идеологии, кои во текот на следните 100 години ќе воспалуваат своевидни социјални активисти на нетолерантни побуни и војни од дотогаш незнаени размери. Од таквите идеи против иманентноста на Креаторот во живиот и нежив свет, атеизмот и секуларизмот во техничките и општествени науки ќе водат до нова замена на улогата на Бог како суштина и „создавач“ на вечноста. Со таа најдрастично масовна негација на *седржителот на животот и смртта*, атеистичкиот светоглед наметнува нова идеолошка заблуда: дека човекот, без *измислениот* Бог - може да знае сè, дека човекот е единствениот фактор кој треба да го замени Бог со себеси. Оваа слобода вечноста на духот/душата го прогласува за нов апсурд и го промовира преку својата лева идеологија дифузирана низ се помалку „западната“ култура и морал. Филозофијата на бесмисленоста/апсурдот кај либералните ревизионисти на научната и книжевна мисла во САД се обидува да го следи жестокото незадоволство од неправдата на животот на земјата, додека го ја негира божјата правда, како што прокламираа француските и други европски трагачи по смисолот на животот, што ќе еволуира во други форми на т.н. креативна перверзија. Еден од многуте такви примери не ја поштедува и народната литература. Невината Црвенкапа е прикажана како проститутка која го намамува



волкот, како што е аморалната, атеистичката, хедонистичка ревизија на новокомпираните народни приказни во збирката на Гарнер (Garner, 1994).

Народните приказни пренесени од Европа во САД од 18 век до денес имаат специфична историја на трансформирање на евроамериканското културно наследство (преку анимираните филм како и преку новокомпираните девијантни верзии на наследените приказни). Во 60-тите години на минатиот век внесуваат во американската книжевност етички ревизионизам кој драстично ги релативизира и потиснува европските културни и христијански пораки во литературата со тема за Бог, живот и смрт. Во мултикултурниот процес во САД, сè повлијателна замена за евроамериканскиот традиционален светоглед стануваат спиритуалистите од новопаганските „верници“ – неверници. Нивната претстава за вечноста се враќа кон предисториски верувања во моќта на духовите во животните и растенијата, преку анимистички и сатанистички професионали на темни сили или на квази светли мајки на земјата (вклучувајќи келтски, друидски, готски, латински обреди и називи, како што е кај верниците во мајката земја, Геа). За сметка на заживување на ретро манирот (назад кон предхристијанството) и во литературата, како и во музиката, модниот дизајн, филмот, сликарството... христијанската мисла на Америка, и нејзината претстава за светот на земјата и космосот и на физичкото и духовно постоење одново се смета за надмината, социокултурен однос во каков максимално ужива марксистичкиот атеизам и агностицизам преку комунистички, социјалистички, либерални отфрлања на христијанскиот светоглед во 20 и 21 век.

Во толкување на вечноста и смртта, народните приказни во САД со зачувана европска позадина задржале во себе христијански рефлексии за природното право на човековиот инстинкт и инвентивност, за толкување на смртта и вечноста, за одржување на вербата во таа вечност, за позитивниот длабоко човечен, афирмативен однос кон животот, кон неговата условна *смртност* и безусловна бесконечност за конструктивните, праведните.

И народните македонски приказни во овој контекст остануваат да бидат и апотеоза и самоанализа на свеста за 1. бесконечноста и смртноста (Посета на луѓето на сонцето) и за 2. продолжување на егзистенцијата на народниот дух, енергијата на поединецот и на народот, на цивилизацијата во југоисточниот дел од Балканот, Македонија (Бабината мома Злата Позлатена или Пепелашка, варијанта на западноевропската приказна за Cinderella).

Вербата во Бог, во неговата вечност и во човековата можност за надминување на земните маки му давала снага и на македонскиот народ и на неговиот народен раскажувач, да верува во победата над исчезнувањето без иднина, во спас од неправда нанесена од несовершените човекови расудувања.



Заклучок

Станува очигледна и една додатна задача на книжевната уметност и наука, вклучувајќи и други општествени и технички науки, да зазема неопходен недискриминаторски, непристрасен, толерантен пристап и кон новите и кон традиционалните идеи за *промени*. Промената не значи секогаш прогрес, а почитта кон традицијата не значи регрес. Цивилизациската толерантност треба да е во служба на одбрана на рамнотежата при објективно анализирање и на старите но незастарувачки идеи, како и на новите, но не секогаш конструктивни идеи за *ревидирање на идејата за Бог* и за човекот, за физичките и надфизички законитости и докажувања на вистината за човечното и надчовечното, за конечноста и бесконечноста *создадени* од алфа и омега, од она сè во сè, одразени во литературната, и во општата, с-мисла.

Библиографија

1. Garner, James Finn, *Politically Correct Bedtime Stories*, Macmillan Publishing, USA, 1994
2. Groothuis, Dr. Douglas, *Confronting The New Age*, Inter-Varsity Press- Eugene, Oregon, 2006
3. *Grimm's household tales* at Project Gutenberg. Translated by Margaret Hunt (www.gutenberg.org)
4. Graham, Billy, *The Journey: How to live by faith in an uncertain world*, Word Publishing, 2006
5. Hall, A. R. *Isaac Newton: Adventurer in Thought*, Cambridge, England: Cambridge University Press, 1996
6. Hamer, Dean, *The God Gene: How Faith Is Hardwired into Our Genes*, Doubleday, 2003
7. Hatch, Elvin, *Theories of Man and Culture*, Columbia University Press, NY, NY, 1973
8. Hawking, Stephen, *The Future of Quantutum Cosmology*, NATO (ASI) conference, Cambridge, England, September, 1999
9. Kelly Monroe Kullberg, *Finding God at Harvard*, Zondervan, 1997
10. Kluger, Geoffrey, *The God gene*, TIME magazine, NY, NY, 2004 Levin, Mark R., *Liberty and Tyranny*, Treshold editions, Simon and Shuster, NY, NY, 2009
11. Smith, Adam, Glasgow Edition of the Works and Correspondence, Vol. 1, “*The Theory of Moral Sentiments* [1759]. The Online Library of Liberty. Retrieved 2010; and Knud Haakonssen. ed. *The Theory of Moral Sentiments*. Cambridge University Press. 2002 Warren, Rick, *The Purpose Driven Life*, Zondervan, Grand Rapids, Michigan, 2002



ЗА ПОИМОТ ЛИЦЕ ВО ПРАГМАТИКАТА

д-р Марија Кусевска¹

Апстракт: Целта на овој труд е да даде преглед на теориите за лицето, теориите за учтивост и последиците од нивното различно толкување во различни културни средини. Посебно се истакнуваат теоријата за лицето на Гофман и теоријата за учтивост на Браун и Левинсон, коишто извршиле особено големо влијание во областа на прагматичките и меѓукултурните истражувања. Истражувањата вршени во различни културни средини покажуваат дека лицето и принципот за учтивост се универзални, но начинот на кој се реализираат е специфичен за секое општество. Ваквата посебност често доведува до различни очекувања во процесот на комуникација за коишто соговорниците може да не бидат свесни. Како последица, се создаваат конфликтни ситуации кои доведуваат до недоразбирање и загрозување на лицето и на говорителот и на неговите соговорници. Контрастивната анализа може да придонесе за правилно разбирање на овие ситуации.

Клучни зборови: *лице, работа на лицето, учтивост, меѓукултурна комуникација, прагматика, контрастивна анализа*

ON THE NOTION OF FACE IN PRAGMATICS

Marija Kusevska, Ph.D.¹

Abstract: This paper reviews the theories of face and politeness as well as the consequences of their different understanding in different cultural environments. Special emphasis is laid on Goffman's face theory and Brown and Levinson's politeness theory, which have greatly influenced research in pragmatics and intercultural communication. Research carried out in different cultural environments proves that while face and politeness are of universal nature, their realization in everyday face-to-face communication is culture specific. Due to their otherness, interlocutors from different cultures may apply different expectations which they may not be aware of. This gives rise to conflict episodes resulting in misunderstanding and threatening the face of both

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



the speaker and listener. Contrastive analysis may offer valuable explanations for those situations

Key words: *face, facework, politeness, intercultural communication, pragmatics, contrastive analysis*

Вовед

Чекањето ред за да бидете услужени е извонреден пример за нашето однесување и за прекршувањето на нормите на однесување, а автобуската станица е извонредно место за илустрација. Замислете дека разговарате со службеничката за возниот ред на автобусите за Белград. И додека вие разговарате, влегува висок, силен човек, со засукани мустаќи, и без да ви обрне какво било внимание почнува да се распрашува за она што него го интересира. Вие го гледате, вчудовидени од неговиот однос. Зарем не ве гледа? Дури и многу години наназад, кога луѓето во нашата земја не чекаа во ред, редот постоеше, бидејќи оние што чекаа знаеја кој кога дошол и кој по кого треба да биде услужен. Многумина кои се обидуваа да бидат услужени преку ред предизвикуваа револт кај останатите и создаваат конфликтни ситуации.

Централен поим во теориите за учтивост е поимот *лице* кој се користи како метафора за индивидуалните карактеристики или за изразување на апстрактните поими како чест, почитување, личното *јас*, и сл. Ваквото негово значење потекнува од кинеските зборови *mian zi* и *lian*. Гао (2009) наведува дека првите две значења коишто речниците ги наведуваат за *mian zi* и за *lian* се *лице* и *слика*. Неговите испитаници најчесто го опишувале *mian zi* како самопочитување, покажување воодушевување кон себе, гордост, одбрана на своето *јас*. Авторот наведуваат дека *mian zi* го претставува „општественото *јас*“, изразено како углед, престиж, гордост, одобрување и покажување почит од страна на другите, место во општеството и општествен статус. При објаснувањето на *mian zi*, испитаниците укажуваат и на неговото значење во комуникацијата, дефинирајќи го како привлечност, пријателство, чесно однесување, меѓусебно почитување и сл.

Поимот *lian* најчесто се дефинира како нешто што претставува „доверба на општеството во моралниот катрактер и интегритет, чиешто губење го оневозможува дејствувањето на индивидуата во заедницата“ (Ху 1944).

Со слично значење, во англискиот јазик се користи поимот *face*, со значење чест, углед. Пренесено од кинескиот, во него се користат и изразите *lose face* (губи лице - да бидете понижени, да бидете посрамени, да ги изгубите угледот и честа) и *save face* (го заштитува лицето - да не дозволите вашиот соговорник да биде понижен или ставен во непријатна ситуација).



Во македонскиот јазик се користат зборовите *лице* и *образ*. Покрај буквалното значење, зборот *лице* ги има и следните преносни значења:

Чест - Како имаш *лице*! Сигурно сте се нашле во ситуација кога не сте имале ниту храброст, ниту *лице* да кажете некои од следниве реченици.

Карактер - си го покажа вистинското *лице*; театарската претстава „Шетам со *лажно лице*“; Очајните ѕвезди го покажаа своето *валкано лице*;

Директно - му кажа *в лице*; потсмевање *в лице*; му разговаравме *лице в лице*.

За зборот *образ*, покрај неговите другите значења, во Толковниот речник на македонскиот јазик се наведува и следното значење: 4. (прен.) Чест, здобиена почит. *Тој е човек без образ. Веќе нема образ да се појави таму. Зарем уште имаш образ да зборуваш?* ~ **Нема ни срам ни образ** – за дрзок, безобразен човек. **Го обели образот** – направи нешто добро, чесно, постапи правило, подигне нечиј углед. **Го изгуби образот** – ја изгуби честа, почитта.

Човекот од автобуската станица е човек „без образ и срам“, бесрамен и арогантен. Но тој и не се труди да си го „чува образот“, а за мојот „образ“ воопшто не му е гајле. Во комуникацијата со луѓето надвор од неговото поле на интерес, тој секогаш ќе ги крши принципите на учтивост.

Поимите *лице* и *работа на лицето (facework)* на Ирвинг Гофман

Во својот труд *On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction* (*За работа на лицето: анализа на ритуалните елементи во интеракцијата*), Гофман поаѓа од претпоставката дека секој човек живее во свет на општествени контакти кои можат да бидат остварени директно, лице в лице, или посредно, преку други учесници. Поимот *лице* тој го дефинира како *позитивна општествена вредност* којашто индивидуата ја стекнала за време на определен контакт. Лицето е слика создадена за себе според прифатени општествени норми. Но ние исто така имаме чувства и кон лицето на другите учесници.

Индивидуата може да *има лице* (to have face), да *биде во лице* (to be in face) или да *го одржува лицето* (to maintain face) кога линијата што ја зазема во комуникацијата претставува слика карактеристична за неа. Таа може да *биде во погрешно лице* (to be in wrong face) кога за неа се добива впечаток кој не е во согласност со линијата карактеристична за неа или може да *нема лице* (to be out of face) кога во комуникацијата не зазема линија којашто учесниците обично ја заземаат во таква ситуација.

Во англоамериканското општество, фразата *да го изгуби лицето* (to lose face) значи дека индивидуата е во *погрешно лице*, *нема лице*, или е посрамена. Фразата *да го заштити лицето* (to save face) се однесува на оние процеси во кои индивидуата им покажува на своите соговорници дека не го изгубила лицето.



Во процесот на комуникација, од соговорниците се очекува тие да покажуваат *самопочит* (self-respect), но и *почит кон другите* (considerateness). Оние кои не се воздржуваат да предизвикуваат такви состојби, општеството ги нарекува *бездушни* (heartless); оние кои се подготвени да го стават сопственото лице на ризик ги нарекува *бесрамни* (shameless) и сл. Меѓусебното прифаќање претставува основна структурална карактеристика на комуникацијата лице в лице. Ваквото одржување на лицето е услов за комуникација, а не нејзина цел.

Гофман го употребува терминот *работа на лицето* (facework) со кој ги означува оние активности на индивидуата кои овозможуваат сè што прави таа да биде во согласност со лицето. *Работа на лицето* (facework) се користи за да се пресретнат „инцидентите“ – оние настани кои го загрозуваат лицето. Може да се очекува дека припадниците на секој општествен круг имаат извесно познавање за *работата на лицето* (facework) и искуство при неговата примена. Во модерното општество ова понекогаш се нарекува такт, дипломатија или комуникациски вештини.

Теоријата за учтивост на Браун и Левинсон

Браун и Левинсон ја формулираат својата теорија за учтивост врз основа на концептот за *лице* (face), изведен од Гофмановата теорија за *лицето* и *работа на лицето* (facework, 1967). Лицето има две посебни потреби – да не биде попречувано и да му биде изразено признание.

Според тоа, концептот *лице* се состои од два аспекта: *негативно лице* и *позитивно лице*. *Негативното лице* ја изразува потребата на секој компетентен возрасен припадник неговите дејства да не бидат спречувани од другите; *позитивното лице* претставува позитивна слика која ја вклучува потребата на секој припадник да биде прифатен и почитуван од другите припадници на општеството.

Браун и Левинсон (1987) тврдат дека има некои комуникациски чинови кои по својата природа го загрозуваат лицето, „имено оние чинови кои според својата природа се спротивни на потребите на соговорниците“ (1987:65). Впрочем сите говорни чинови се сметаат за *чинови кои го загрозуваат лицето* (face-threatening acts) и кои можат да ги загрозат потребите на позитивното или на негативното лице. Дури и давањето комплимент за некои луѓе може да претставува закана, доколку не сметаат дека комплиментот е несоодветен или ако се работи за лица кои по природа се срамежливи.

Бидејќи лицето може да биде повредено, „сите разумни говорители се стремат да ги избегнуваат овие говорни чинови, или применуваат стратегии со кои би ја свеле заканата на минимум“ (Браун и Левинсон, 1987:68).



Поимот *лице* во другите култури

Учтивоста веројатно има универзален карактер, но досегашните теории и најголемиот број истражувања потекнуваат од земјите во коишто се зборува англиски. Па и концептите врз коишто овие теории се изградени се карактеристични за овие култури и го опишуваат однесувањето на нивните припадници. Тие ја отсликуваат учтивоста, пред сè, како средство за избегнување конфликтни ситуации во комуникацијата. Меѓутоа, како што наведуваат Бајрактароглу и Сифиану (2001) „она што не се зема предвид во таквата концептуализација е дека учтивоста не е само средство за потиснување на нашите чувства, туку и средство за нивно искажување“. Говорните чинови што ги произведуваме можат да го загрозат лицето на соговорникот, но можат и да го поттикнат и да го засилат и додека во некои култури во основа на учтивоста стои тактичноста, во други може да доминираат поинакви концепти, како на пример дарежливоста и скромноста. (Лич, 1983) Затоа многу лингвисти истакнуваат дека теоријата за учтивост во која лицето, онака како што е опишано, е основен концепт не успева да понуди задоволително објаснение за учтивото однесување во различни култури, бидејќи во секоја култура таа се остварува според сопствени општествени норми.

Токму заради ова, лингвистите коишто го истражуваат овој феномен во различни култури внесуваат различни особености на човековото однесување, земајќи ги предвид вредностите коишто важат во нив. Така Танен (1984) зборува за „инволвираност“ и „изразување почит (considerateness)“, па луѓето коишто многу зборуваат, често ги прекинуваат другите, зборуваат гласно, се интересираат за другите и сл. не мора да значи дека се агресивни; тие карактеристики може поинаку да се толкуваат во културата од која доаѓаат. Лим и Бауерс (1991) сметаат дека луѓето имаат три, а не две основни потреби изразени преку лицето: „другарство“, „компетентност“ и „автономност“, коешто соодветствува на негативното лице на Браун и Левинсон.

Триандис (1990) се фокусира на „индивидуализмот наспроти колективизмот“. Според овој приод, општествата се карактеризираат како „индивидуалистички“ и во нив примарни се самостојноста, настојчивоста и автономијата или како „колективистички“ и во нив индивидуата покажува зависност од групата кон која припаѓа.

Хофштад (1998) се осврнува на една друга димензија на општеството: машкост и женскост. Според него: „Машкоста е карактеристика на оние општества во кои од мажите се очекува да бидат настојчиви, силни и насочени кон материјален успех; од жените, пак, се очекува да бидат поскумомни, нежни, и насочени кон квалитетен живот. Со женскост се карактеризираат оние општества во кои и од мажите и од жените се очекува да бидат скумомни, нежни и насочени кон квалитетен живот“.



Во општествата наклонети кон женскост преовладуваат рамноправност, солидарност, компромис и скромност; во општествата наклонети кон машкост преовладуваат праведност, конкуренција и сила.

Сколон и Сколон (2003) поимот за лицето го сметаат за парадоксален концепт. Од една страна, во комуникацијата имаме потреба да се поврзуваме со другите учесници и да им ја покажеме нашата поврзаност. Од друга страна, имаме потреба да задржиме извесен степен на независност од другите учесници и да им покажеме дека ја почитуваме нивната независност. Во зависност од моќта, општественото растојание и степенот на наметнување, Сколон и Сколон разликуваат три системи на учтивост: *систем на почитување, систем на солидарност и хиерархиски систем*.

Вјежбицка (1999), чии погледи за меѓукултурната комуникација се извонредно влијателни, го критикува етноцентризмот во проучувањето на говорните чинови. Во многу истражувања на говорните чинови се среќаваат изјави дека кога луѓето сакаат да замолат, тоа го прават на индиректен начин и на тоа се гледа како на универзален принцип. Општо земено, тие избегнуваат користење на императиви од типот *Tell me the time (Кажи ми колку е часот)*, што претставува директно замолување, и го заменуваат со прашања како *Can you tell me the time? (Можеш ли да ми кажеш колку е часот?)* и сл. Очигледно е дека ваквите изјави се засновани исклучиво врз основа на набљудувања во англискиот јазик.

Други култури развиле други типови на однесување важни за комуникацијата во нивното општеството. Англискиот јазик развил особено богат систем на средства кои ги одразуваат карактеристиките на англосаксонската културна традиција: традиција која става посебен акцент на правата и на автономијата на секоја индивидуа, која се воздржува од мешањето во работите на другите *It's none of my business (Не е моја работа)*, која ги толерира индивидуалните особености, ја почитува приватноста, ги оправдува компромисите и не се согласува со никаков вид на догма. Имплицитната претпоставка која се одразува во англискиот говор е следната: секој има право на сопствени чувства, сопствени желби и сопствено мислење; ако сакам да влијаам врз дејството на некој друг морам да покажам дека и тие може да имаат свои чувства, желби или мислења, и дека тие не мора да се исти како моите.

Вјежбицка (1999) ги споредува говорните чинови во англискиот, во полскиот и во јапонскиот јазик преку следните културни вредности: приватност, интимност, растојание, објективизам, срдечност и љубезност. Споредбата претставува поддршка за нејзината теза дека секоја култура има свои специфични говорни чинови и дека оние елементи коишто се важни за една култура не мора да се исто толку важни за друга. Англискиот, на пример, развил комплекс културни вредности кои влијаат врз секоја индивидуа да биде постојано свесна дека постојат други луѓе,



други мислења, да се гледа на себеси како на само една индивидуа меѓу многуте други, од кои сите имаат право на свој психолошки простор, своја автономија, свои специфичности и ексцентричности. Тоа води кон тоа објективизмот и антидогматизмот да се сметаат како важни општествени и културни вредности.

Меѓутоа, бесмислено е да се тврди дека говорните чинови во англискиот јазик отсликуваат извесни културни вредности додека говорните чинови во полскиот јазик или во некој друг јазик отсликуваат непостоење на таквите вредности. Ова само покажува дека полскиот јазик ги отсликува вредностите карактеристични за полската култура. Од гледна точка на англиските говорители, начинот на кој Полјаците зборуваат може да изгледа како да отсликува догматизам, необрнување внимание на другите луѓе, нефлексибилност, стремеж да се наредува, стремеж за мешање во работите на другите итн. Од друга страна, од гледна точка на полските говорители, на англискиот начин на зборување може да се гледа како да отсликува недостаток на топлина, спонтаност и искреност.

Истото се однесува и на претпоставената универзална максима за хармонија: „минимизирање на несогласувањето, максимизирање на согласувањето“. Како што покажува Шифрин (1984), во еврејската култура постои јасна склоност кон несогласувањето: во оваа култура, луѓето покажуваат дека соработуваат со другите и дека се интересираат за нив на тој начин што ќе кажат *не*, а не *да*. Во еврејската култура расправањето се цени како форма на дружељубивост и на несогласувањето, а не на согласувањето, се гледа како на форма што ги приближува луѓето.

Заклучок

При комуникација на луѓе од различни култури се создаваат конфликтни ситуации. Припадниците на различни култури имаат различен поглед на светот и различни вредности, па според тоа и различни очекувања во однос на однесувањето на нивните соговорници. Ваквите различни очекувања им оневозможуваат на соговорниците соодветно декодирање на значењето и однесувањето. Припадниците на различни култури може да им припишат различни значења на вербалните и невербалните однесувања. Припадниците на една културна заедница имаат исти очекувања за тоа што е правилно, а што е неправилно однесување во одредена ситуација.

Тинг-Туми (2009) како извори на меѓукултурните конфликти ги наведува судирот на културните/етничките вредности, проблемите на декодирање при комуницирањето, и прашањата во врска со идентитетот. Грижата за заштита на сопственото лице е грижа за заштита на сопствениот идентитет, кога тој е загрозен заради некоја конфликтна ситуација. Грижата за заштита на лицето на другите е заштита на идентитетот на



другата страна во конфликтната ситуација. Дали ќе решиме да учествуваме или да не учествуваме во конфликтната ситуација зависи од тоа како сме навикнати да реагираме при појава на конфликтни ситуации и како во тие ситуации се однесуваме кон лицето. Лицето е во основа поврзано со почитување на сопствениот идентитет и почитување на идентитетот на другите.

Во секоја ситуација во која доаѓа до комуникација на индивидуи од различни култури, луѓето имаат извесни очекувања за тоа како комуникацијата треба да се одвива. Секоја култура има свои правила за тоа како другите треба да се однесуваат и учесниците во комуникацијата ги обликуваат своите очекувања според тие научени правила.

Разбирањето на потребите на лицето од разни култури е од огромно практично значење. Секојдневните состаноци на претставниците на компании од различни земји, собири на луѓе од различни култури, дебатни настани со меѓународен состав се арена на културни судири и културни недоразбирања. Меѓу учесниците на овие настани постојано лебди опасноста од недоразбирање и етикетирање на другите како груби, незаинтересирани или арогантни. Очигледно е дека ваквите културни судири не може сосема да се елиминираат, но може да се ублажат со подигање на свесноста за различните вредности во различни култури. Контрастивните истражувања на различни култури можат да ни помогнат да го надминеме она што Танен (1984:154) со право го нарекува „траума на меѓукултурната комуникација“.

Библиографија

1. Bayraktaroglu, Arin and Maria Sifianou. (Eds.) (2001), *Linguistic Politeness Across Boundaries: The Case of Greek and Turkish*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
2. Brown, P. and Levinson, S. (1987), *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Goffman, Erving. (1967), “On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction.” In Goffman, Erving. *Interactional Ritual: Essays on face-to-face behaviour*. New York: Penguin Books, Ltd.
4. Hofstede, Geert (ed.) (1998), *Masculinity and Femininity*. Thousand Oaks, CA: Sage.
5. *Anthropologist*. 46(1), pp: 45-64.
6. Leech, Geoffrey N. (1983), *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
7. Lim, Tae-Seop and Bowers, John W. (1991), “Facework, solidarity, approbation and tact”. *Human Communication Research* 17/3: 415–450.
8. Schiffrin, D. (1984), “Jewish argument as sociability.” *Language in Society*, 13: 311-335.



9. Scollon, R. and Scollon, S. W. (2003), *Intercultural Communication. A Discourse Approach*. Oxford: Blackwell Publishing.
10. Tannen, Deborah. (1984), *Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends*. Norwood, NJ: Ablex.
11. Ting-Toomey, Stella. (2009), “Facework collision in intercultural communication”. In Bargiela-Chiappini, Francesca (Editor); Haugh, Michael (Editor). *Face, Communication and Social Interaction*. London, , GBR: Equinox Publishing Ltd.
12. Triandis, Harry C. (1989), “Cross-cultural studies of individualism and collectivism”. In J. Berman (ed.) *Nebraska Symposium on Motivation*, 41–133. Lincoln: University of Nebraska Press.
13. Wierzbicka, Anna. (1999), *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*, Berlin: Walter de Gruyter and Co.
14. Watts, Richard J. (2003), *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
15. Конески, К. (2006), *Толковен речник на македонскиот јазик. Том 3*. Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“.





АТАТУРК, ТУРСКИОТ ЈАЗИК И АЛФАБЕТСКАТА РЕФОРМА

д-р Марија Леонтиќ¹

Апстракт: Многу малку лидери во светот, во текот на својот живот, освоиле толку многу победи на бојното поле и во областа на културата. Ататурк со сите свои карактеристики е еден од тие ретки лидери. Тој отвори нови хоризонти на Турција и на турскиот народ со својот систем на размислување, со далекувидоста, навременото мотивирање на околината и поттикнувањето на активност. Ататурк, како мислител, знаеше дека јазикот е еден од основните столбови на националната култура. Затоа ја поттикна јазичната реформа за да го зближи говорниот и пишаниот јазик, и народниот јазик со јазикот на интелектуалците. Како прва етапа на јазичната реформа на 1 ноември 1928 година се реализира алфабетската реформа со што латинските букви се прифатија со закон. На овој начин алфабетската реформа стана точка на пресврт во историјата на турскиот јазик и култура и за кратко време турскиот со својата мекост и звучност повторно со сета своја убавина излезе на виделина.

Клучни зборови: *Ататурк, турски јазик, латинска азбука на турскиот јазик, вокали во турскиот јазик, консонанти во турскиот јазик*

ATATURK, TURKISH LANGUAGE AND THE ALPHABETIC REVOLUTION

Marija Leontic, Ph.D.¹

Abstract: There are very few leaders in this world which have won a lot of victories on the battle fields, in the area of war as well as in the area of culture. Ataturk with all his characteristics is one of those rare leaders. He opened new horizons to Turkey and its people with his ideas, visions, his encouragement and motivation to his people at the right time. Ataturk as a thinker knew that language is one of the basic pillars of the national culture. He wanted to bring the vernacular and the language of the intellectuals closer to each other. With this goal Ataturk started an alphabet revolution in Turkey. On

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



1st November 1928 the alphabet revolution became a reality and Latin alphabet was introduced by law. The alphabet revolution became a turning point in Turkish language and cultural history. For a short time, the Turkish language with all its softness and melody presents all its beauty again.

Key words: *Ataturk, Turkish language, Latin alphabet of Turkish language, vowels in Turkish language, consonants in Turkish language.*

Вовед

Мустафа Кемал Ататурк е роден во 1881 год. во Солун, а починал на 10 ноември 1938 год. во Истанбул. Ататурк е првиот претседател на Република Турција. Бил лидер на народноослободителната борба која ја започнал во 1919 год., а во 1923 год. ја основал модерна Турција. Откако ја основал современа Турција, во секоја област реализирал реформи. Меѓу нив се јазичната и алфабетската реформа. Колку многу голема важност оддавал на јазикот може да се согледа од неговиот тестамент, бидејќи својот имот го оставил на Републиканската народна партија, Институтот за турска историја и Институтот за турски јазик.

Ататурк и алфабетската реформа

Ататурк, во 1923 год. ја основал Република Турција. Тој сакал со брзи чекори да ја модернизира и осовремени својата татковина. Бидејќи народот и различните средини не биле целосно свесно подготвени за тоа, Ататурк бил принуден да применува долги подготовки, раскажувања, објаснувања, убедувања и поттикнувања. Со разновидните реформи влијаел на начинот на живот и на размислување на турскиот народ, а со тоа му отворил нови хоризонти. Ататурк, како мислител, знаел дека јазикот е еден од основните столбови на националната култура. Затоа, за да го зближи разговорниот јазик со пишаниот јазик и народниот јазик со интелектуалниот јазик, ја поттикнувал јазичната реформа. Со директива на Ататурк и со одлука на Министерскиот совет, Јазичната комисија составена од: Фалих Рифки Атај, Јакуп Кадри Караосманоглу, Рушен Ешреф Унајдин, Ахмет Џеват Емре, Рагип Хулуси Оздем, Фазил Ахмет Ајкач, Мехмет Емин Ериширгил и Ихсан Сунгу на 26 јуни 1928 год. официјално започнала интензивно и педантно да работи во подготовката на соодветна турска национална азбука, што во основа го има латинскиот алфабет.

Како прва етапа на јазичната реформа, на 1 ноември 1928 год. се реализира алфабетската реформа со што латинските букви се прифатија со закон. За прифаќањето на латинските букви имало иницијатива во 1924 год., но бидејќи средината сè уште не била подготвена, за оваа новина четири години се правени темелни подготовки и во 1928 год. алфабетската реформа е успешно реализирана. Ататурк, во еден говор, ова го рекол за



алфабетската реформа: „Другари, за да дојде до израз нашиот убав јазик ги прифаќае новите турски букви. Нашиот звучен и богат јазик ќе дојде до израз со новите турски букви. Мораме да сфатиме дека ова беше нужно за да се спасиме од знаците кои не ги разбиравме и не беа разбирливи, а кои со векови како железен обрач ни ги стегаа главите. Ние секако сакаме да си го разбереме својот јазик. Со овие нови букви, за кратко време, целосно и на идеален начин ќе го разбереме. Во блиско време цел свет ќе биде сведок на творбата што ја разбираме. Во ова категорично сум сигурен. И вие бидете сигурни...“² Научните работници кои се наоѓале околу Ататурк, дури и оние кои работеле со него, биле воодушевени од неговата верба, но мислеле дека за да се реализира алфабетската реформа и за да таа си го утврди своето место се потребни шест-седум години. Ататурк не се согласувал со ова, според него било доволно една година. Ова можеме да го согледаме од Законот за признавање и примена на турската латинска азбука. За да ја презентира новата турска латинска азбука и за да го поттикне народот за да ја восприеми, Ататурк како учител одел од едно на друго место, на табла или на хартија неуморно ги пишувал новите букви и го поттикнувал народот да ги чита и го препорачувал следново: „По ова за нас е потребно активност, движење и напредување со од. Многу работи се направени, но тоа не се последните работи што денес треба да ги направиме, пред себе имаме уште една многу неопходна работа: новата турска азбука треба брзо да се научи. Поучете ја на секој сонародник, жена, маж, носач на товар, возач на чамец. Знајте дека ова е должност кон љубовта кон татковината и љубовта кон народот. Додека ја реализирате оваа должност имајте на ум дека само група од десет отсто од народот знае да чита и пишува, а осумдесет-деведесет отсто не знае. Ова е срамота. Секој кој е човек треба да се засрами од ова...“³

За да се присвои и за да се научи новата турска азбука се организирале курсеви низ цела Турција. Ова го одобрило и Големото народно собрание на Турција. Ататурк, во местата коишто ги посетувал, следел како и колку брзо се прифаќа новата азбука. Во овој период сите интелектуалци, писатели, научни работници и новинари се вклучиле во дискусија за новата турска азбука и напишале безброј написи. Во овој поглед Ататурк беше среќен, бидејќи најголем дел од написите и новинарите веруваа во него, неговата работа и визионерство и во весниците пишувајќи поддржувачки, а за народот иницирачки написи, овозможиле законот подобро да се вреднува и да се реализира. Но најважно од сè, е тоа што ова чувство и верба и по многу години не се изгуби.

²) Ататурк овој говор го одржал на 9.8.1928 год. Видете: Korkmaz Zeynep. (1992). Atatürk ve Türk Dili. Türk Dil Kurumu- Ankara, 33

³) Korkmaz Zeynep. (1992). Atatürk ve Türk Dili - Belgeler. Türk Dil Kurumu- Ankara, 34



Новиот турски латиничен алфабет

Целокупноста на изразот на гласовите со букви според одреден редослед се нарекува азбука (алфабет). Целокупноста на изразот на гласовите во турскиот јазик со букви според одреден редослед се нарекува турска азбука (турски алфабет).

Турската азбука, земајќи ги за основа латинските букви, се усвои на ден 1.11.1928 год. со Законот за усвојување и примена на турските букви под број 1353. Во новата турска азбука има 29 букви. Овие букви имаат печатна и ракописна форма. Тие се наредени според овој редослед: **A a, B b, C c, Ç ç, D d, E e, F f, G g, Ğ ğ, H h, İ i, I ı, J j, K k, L l, M m, N n, O o, Ö ö, P p, R r, S s, Ş ş, T t, U u, Ü ü, V v, Y y, Z z.**

Во секој јазик има повеќе гласови отколку што постојат букви во азбуката, затоа што секој јазик има дијалектологија со богат јазичен систем. Затоа работата на јазичните комисији е многу тешка и носи голема одговорност. Азбуката на секој јазик се подготвува според стандардниот јазик. За стандарден турски јазик се избрал истанбулскиот говор. Времето покажа дека ова е правилен избор, бидејќи истанбулскиот говор е мек и богат со звучни гласови.

Стандардниот турски јазик е мек и милозвучен. Не треба да сте јазичар за да го знаете и за да го почувствувате ова. Поради овие карактеристики на турскиот јазик, многу мои студенти од Македонија, се запишуваат на Групата за турски јазик и книжевност и одлучуваат да го студираат турскиот јазик. А народот во Македонија што не знае што значи јазичен систем, вокал и консонант, во разговорите, секогаш истакнува дека турскиот јазик го доживува како мек и мелодичен. Во мојот секојдневен живот и на моите часови често ги слушам личните изрази од видот „Кога го слушам турскиот јазик ми се чини како да слушам музика“ или „За мене турскиот јазик личи на музика“. Во моите групи имам трудољубиви и мрзливи студенти, но сите го сакаат турскиот јазик и сметаат дека тој е мек, мелодичен и убав како музика.

Ние, како јазичари, имаме за цел да го расветлиме волшепството на турскиот јазик и во овој поглед улогата на новата азбука која е усвоена во 1928 година. Еден јазик го чинат мек во прв степен вокалите, во втор степен сонантите, а во трет степен звучните консонанти.

Во турскиот јазик има осум вокали (самогласки) и дваесет и еден консонант (согласки). Турскиот јазик е богат со вокали. Турскиот јазик ги содржи следниве осум вокали: **a, e, i, ı, o, ö, u, ü**; од кои **e, i, ö, ü** се меки, **a, ı, o, u** се тврди.

Вокали во турскиот јазик - Türkçede Vokaller							
a	e	i	ı	o	ö	u	ü
Меки вокали - İnce Vokaller							
e	i	ö	ü				



Тврди вокали - Kalın Vokaller							
a	ı	o	u				

Во турскиот јазик има дваесет и еден консонант: **b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z**. Од овие **b, c, d, g, ğ, v, j, z, l, m, n, r, y** се звучни консонанти, а **p, ç, t, k, h, ş, f, s** се беззвучни консонанти.

Но и звучните консонанти не се звучни под ист степен. Гласовите **l, m, n, r, y** кои спаѓаат во групата на звучни консонанти се изразито звучни и силни. Овие гласови, со некои свои карактеристики личат на вокалите, и затоа во некои јазици тие се нарекуваат сонанти.

Консонанти во турскиот јазик - Türkçede Konsonantlar																				
b	c	ç	d	f	g	ğ	h	j	k	l	m	n	p	r	s	ş	t	v	y	z
Звучни консонанти - Sedahlı Konsonantlar																				
b	c	d	g	ğ	j	v	z	l	m	n	r	y								
Беззвучни консонанти - Sedasız Konsonantlar																				
p	ç	t	k	h	ş	f	s													

Кога ќе погледнеме во сите овие гласови и букви ќе согледаме со колкаво големо внимание се одбрани. Ако погледнеме математички, ќе утврдиме дека осум вокали, пет сонанти и осум звучни консонанти даваат звучност, мелодичност и мекост на турскиот јазик, а само осум консонанти остануваат беззвучни. Природно, дваесет и едниот глас кои даваат звучност на турскиот јазик се многу подоминантни и повпечатливи во споредба со осумте беззвучни консонанти.

Гласови кои даваат звучност и мекост на турскиот Türk Diline Sedahlık, Ahenklilik ve Yumuşaklık Katan Sesler										Математички израз Matematiksel İfade	
Вокали vokaller	e	i	ö	ü	a	ı	o	u	8	Вкупно 21 глас Toplam 21 ses	
Сонанти sonantlar	l	m	n	r	y				5		
Звучни консонанти sedahlı konsonantlar	b	c	d	g	ğ	j	v	z	8		
Гласови кои даваат тврдост на турскиот јазик Türk Diline Sertlik Katan Sesler										Математички израз Matematiksel İfade	
Беззвучни консонанти sedasız konsonantlar	p	ç	t	k	h	ş	f	s	8	Вкупно 8 гласа Toplam 8 ses	



Мекоста и звучноста на турскиот јазик во прв степен се поврзани со природата на гласовите, но неговото доживување како мелодија се должи на гласовните хармонии во турскиот јазик. Во турскиот јазик има голема вокална хармонија, мала вокална хармонија, консонантска хармонија и вокално-консонантска хармонија. Во турскиот јазик сè е во хармонија. Прво вокалите се хармонизираат меѓу себе, потоа консонантите меѓусебно се усогласуваат, а на крај вокалите и консонантите. Како што во една композиција нотите се редат според одредени правила, така и во турскиот јазик гласовите се редат според правилата на овие гласовни хармонии. Всушност, лицата кои не го знаат турскиот јазик, кога почнуваат да го учат најмногу тешкотии имаат на овој план и учејќи ги гласовните хармонии, учат да зборуваат и да пишуваат на турски како да научиле да создаваат композиција. Ова воопшто не е лесно, нивниот труд и напор го следат со години, но на крај кога ќе го достигнат саканото ниво, тие се радуваат како да компонирале совршена мелодија.

А ова беше желба и сон на Ататурк. За кратко време, поради леснотијата што ја овозможуваше турската латинска азбука, во Турција се зголеми бројот на жителите кои знаат да читаат и пишуваат, а во странство се зголеми бројот на лицата кои сакаат да го изучуваат турскиот јазик. На овој начин, алфабетската реформа, стана пресвртна точка во историјата на турскиот јазик и култура и за кратко време турскиот јазик со својата мекост и мелодичност повторно со сета своја убавина излезе на виделина. Ова беше визија, желба и извор на среќа на Ататурк што може да се согледа од следниот негов исказ: „Отсега затворајќи ги очите, можам толку јасно да видам дека по кратко време, со новите турски букви ќе се реализира восхитувачки турски духовен подем кој ќе достигне моќ и почит на меѓународно ниво, а оваа глетка ме прави неизмерно среќен...“⁴

Заклучок

Турците во текот на историскиот развој употребувале многу азбуки, но според географската распространетост и времетраењето најважни се орхунската, ујгурската, арапската и латиничната азбука. Турците, откако во X век го прифатиле исламот, во XV век ја прифатиле и арапската азбука. Но прифаќањето на арапската азбука отворило пат во турскиот јазик да навлезат арапски и персиски зборови, заедно со граматички правила и афикси. Турскиот јазик што се пишувал со арапска азбука се нарекол османско-турски, односно накратко османлиски. Но арапската азбука не била соодветна ниту на турската фонетика, ниту на турската граматичка структура. Арапскиот и турскиот јазик припаѓаат на различни јазични семејства и природно е меѓусебно да имаат многу разлики. Арапскиот е

⁴ (2006). Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri. Atatürk kültür, dil ve tarih yüksek kurumu – Atatürk araştırma merkezi. – Ankara, 735



флексивен јазик и припаѓа на самиското јазичното семејство, а турскиот е аглутинативен јазик и спаѓа во алтајското јазичното семејство. Арапскиот е јазик богат со консонанти, а турскиот е богат со вокали. Откако се увидело дека арапската азбука не е соодветна на турскиот јазик, дека е направен голем јаз меѓу интелектуалниот и народниот јазик, помеѓу разговорниот и пишаниот јазик, во османлиската држава се отвориле многубројни дискусии и се барале решенија. Но овие јазични движења немале вистинска научна основа и затоа и резултатите биле незадоволителни. Вистинското решение се пронајде во републиканскиот период со алфабетската реформа на Ататурк. За кратко време се создаде турската латинска азбука соодветна на турските гласови. Како резултат на оваа алфабетска реформа, на 1 ноември 1928 год. се озакони усвојувањето на латинските букви. На овој начин се создаде соодветна поврзаност помеѓу структурата и функционирањето на турскиот јазик со турската азбука, а тоа отвори нов пат за негов развој како културен јазик. Затоа, алфабетската реформа во Турција со право можеме да ја окарактеризираме како една од најголемите реформи на Ататурк.

Библиографија

1. Ergin Muharrem. (1998). *Türk Dilbilgisi*. Bayrak – İstanbul;
2. Korkmaz Zeynep. (1992). *Atatürk ve Türk Dili - Belgeler*. Türk Dil Kurumu-Ankara, 34;
3. Korkmaz Zeynep, Ercilasun Ahmet, Yetiş Kâzım, Sakaoğlu Saim, Kerman Zeynep. (1997). *Atatürk ve Türk Dili 2*. Türk Dil Kurumu Yayınları – Ankara;
4. Korkmaz Zeynep. (1995). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar 1*. Türk Dil Kurumu Yayınları – Ankara;
5. (1996). *Uluslararası Türk Dili Kongresi*. Türk Dil Kurumu Yayınları – Ankara;
6. (2006). *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu-Atatürk Araştırma Merkezi. – Ankara.





Стручен труд
Professional paper

НЕВЕРБАЛНАТА КОМУНИКАЦИЈА КАКО ТРАНСКУЛТУРНА КАТЕГОРИЈА

м-р Марија Тодорова¹
м-р Даринка Маролова¹

Апстракт: Невербалните и паралингвалните средства, како придружни елементи на секоја вербална комуникација се културолошки условени. Од културолошката заднина зависи начинот на кој им се обраќае на луѓето, начинот на кој се поздравуваме, дали додека зборуваме ги гледаме соговорниците во очи, како ја менуваме интонацијата, како ги соопштуваме мислите и сл. Во овој труд ќе наведеме само неколку од мноштвото културни специфики во поглед на невербалните средства како: начин на поздравување, личен простор и физички контакт, насмевка, и во поглед на паралингвалните средства како: дикција, брзина, јачина, тон, звук, интонација при зборувањето.

Клучни зборови: *култура, комуникација, невербални средства*

NON-VERBAL COMMUNICATION AS A TRANSCULTURAL CATEGORY

Marija Todorova, M.A.¹
Darinka Marolova, M.A.¹

Abstract: Non-verbal and paralingual means, which are accompanying elements of any verbal communication, are culturally conditioned. The cultural background determines the way we address and greet people, whether we establish eye contact, our intonation, as well as the way we convey our thoughts. This paper covers just a few of the many cultural specifics in terms of non-verbal means such as: way of greeting, personal space and body / physical contact, smile; and in terms of paralingual means such as: diction, speed, strength, tone, sound, intonation when speaking.

Key words: *culture, communication, non-verbal means*

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



Комуникацијата е процес не само на заемно дејствување, разбирање или неразбирање, туку и процес на разменување информации, идеи, чувства. Таа се остварува со вербални (зборовите и врските меѓу нив) и невербални елементи (мимики, гестови, телесни движења, физички контакт). Секоја култура остава белези во јазикот и во начинот на комуницирање и однесување меѓу луѓето, кои сме должни да ги развиваме и негуваме, како што ги развивале и негувале и нашите предци. Но, бидејќи начинот на комуницирање има транскултурен карактер, припадниците на различни култури лесно може да најдат на погрешно меѓусебно разбирање.

Овде ќе се задржиме на разликите во начинот на комуницирање меѓу припадниците на различни културни заедници со помош на невербалните средства² за комуникација, кои се јавуваат најчесто како придружни елементи на вербалната комуникација. Поради неможноста да ги опфатиме сите случаи на невербално комуницирање со културолошка заднина, ќе наведеме само извесни репрезентативни примери во однос на: начинот на поздравување, личниот простор и физичкиот контакт, насмевката, паралингвалните средства (дикција, брзина, јачина, тон, звук, интонација при зборувањето).

а) *Начин на поздравување.* Припадниците на европската цивилизација се поздравуваат со ракување и доста важен им е контактот со очи, што не е случај, на пример, со Јапонците кои избегнуваат поглед, како и со Турците, каде жените ги поздравуваат мажите со наведната глава без каков било контакт со очи. Кинезите пак, се поздравуваат со поклонување. Православните христијани, вклучувајќи ги и Македонците, при поздравување се бакнуваат трипати, додека пак муслиманите се бакнуваат двапати. Луѓето од Источна Европа, Шпанија, Грција, Италија, Португалија, Израел и арапскиот свет се прегрнуваат и бакнуваат при средба со семејството и пријателите, што не е случај со луѓето од Јапонија и Скандинавија. И Јужна Америка и Мексико се места каде што допирот т.е. топлата прегратка за поздрав е рутина. За нив физичкиот контакт т.е. прегратката претставува важен дел од комуникацијата. Бразилците за поздрав го практикуваат допирот „потупнување по рамо“, како и бакнежот на образ. Во Коста Рика, жените се поздравуваат со бакнеж на образите и рака на рамо.

б) *Личен простор и физички контакт.* Секој човек си има свој воздушен „балон“, личен простор што би сакал да го зачува само за себе. Американците, на пример, сакаат поголем простор од она што е прифатено за нормално на пр. за Мексиканците. Други културни заедници кои бараат повеќе простор се оние на: Англија, Германија и Австралија. Арапите,

²) Како што секоја културна особина е предодредена од социјалните и историските настани, така и невербалните средства се условени од поднебјето на коешто му припаѓаат корисниците на невербалните знаци.



Латиноамериканците и Американците од шпанско говорно подрачје, пак, спаѓаат во групата на колективни култури т.е. култури кои бараат помал личен простор. Овде се вбројуваат и Македонците кои многу почесто настапуваат од име на групата, на која ѝ припаѓаат, и се ориентираат кон целите и вредностите на заедницата³. Телесниот контакт, гестикулациите, мимиките се одбегнуваат во германската културна заедница.

в) *Насмевка*. За успешна комуникација, многу е важна насмевката. Со насмевка се постигнува пријатна, искрена и дискретна комуникација, која може значително да ја „стопли“ атмосферата и да влијае на зголемување на довербата меѓу соговорниците. И таа може да биде условена од културата. Во САД и Латинска Америка – насмевката означува радост и среќа. Во Јапонија насмевката служи не само за изразување на радост и среќа, туку и за прикривање на засраменост, незадоволство или лутина.

д) *Паралингвални средства* (дикција, брзина, јачина, тон, звук, интонација при зборувањето). Во зависност од намерите на соговорникот, од ситуацијата и од заемните односи со соговорникот, тонот на гласот прави да има разлика во значењата на една реченица т.е. гласот го изразува расположението и моменталната емотивна состојба на соговорникот. Повишувањето или снижувањето на гласот покажува дали една личност поставува прашање, донесува заклучок или пак изразува заповед. Освен тоа, интонацијата со која е кажана информацијата, има големо влијание на перцепцијата на соговорникот т.е. ни помага да донесеме заклучок за карактерот, внатрешната и надворешната личност, емотивната состојба на личноста итн., да ги разбереме правилно кажаните зборови. Така на пример, Арапите зборуваат гласно. Тоа за нив значи моќ и искреност, и затоа според нив треба да се зборува што погласно за да биде појасно. За Бразилците гласното зборување означува заинтересираност и вклученост во комуникацијата. Филипинците зборуваат нежно. Тоа за нив претставува знак за добро образована и воспитана личност. Американците зборуваат со повисок тон кога се лути и нервозни. Шпанците⁴ зборуваат понежно, но брзо, со неколку паузи во текот на зборувањето. Германците зборуваат гласно и јасно и ги изговараат секогаш речениците до крај. Македонците

³) Индивидуалноста, односно колективноста во културите се должи веројатно на слабите, односно цврстите врски меѓу припадниците на една социо-општествена група и на изразеното чувство на припадност. Социјалните врски кон останатите луѓе, кон роднините, соседите и сл. се многу посилен овде отколку, на пример, во германското поднебје.

⁴) Од голема важност за шпанскиот јазик е да се претстави и објасни значењето на интонацијата и повишувањето на гласот при изговарањето на зборовите или речениците (исказни, прашални и извични). Исказна реченица е со непроменет редослед на зборовите, па само со менување на интонацијата може да премине во прашална или извична.) **Пр.** *Ah, quieres ir al cine.* – Аха, сакаш да одиш на кино. / *¿Quieres ir al cine?* – Сакаш ли да одиш на кино? / *¡Ah, quieres ir al cine!* – Аха, сакаш да одиш на кино!



почнуваат да зборуваат и кога ќе добијат фидбек дека се разбрани, го прекинуваат текот на реченицата и започнуваат нова реченица, со цел да добијат на време. Финците, главно, зборуваат малку, но со долги паузи, кои не треба да бидат сфатени како недостаток на интерес за разговор.

Заклучок

Можеме да констатираме дека невербалните и паралингвалните средства, како придружни елементи на секоја комуникација се културолошки условени, затоа што социјалната интеракција е културолошки условена. Но, треба да внимаваме во никој случај да не им припишеме генерални карактеристики на сите припадници на одредена култура, затоа што во тој случај би создале стеротипи.

Начинот на којим се обраќаеме на другите луѓе, начинот на поздравување, дали ги гледаме во очи, како ја менуваме интонацијата, како соопштуваме, сето тоа е одраз на културата. Секоја култура си има свој начин на гледање и интерпретација на светот, а може да има дури и влијанија врз начинот на зборување, начинот на размислување и врз ставовите на луѓето. Значи културното знаење влијае врз преференциите на говорителот при продукцијата на текстот, т.е. на селекцијата, организацијата и комбинацијата на лексичките и морфосинтаксчките елементи.

Библиографија

1. Adrian Holliday, M. H. (2004). *Intercutlrual Communication*. London and New York: Routledge Taylor & Francis group.
2. CRIT, g.C.(2003). *Claves para la comunicaci3n intercultural*. Castell3: Universitat Haume I.
3. House, Juliane (2004): *Zwischen Sprachen und Kulturen*. In: Albrecht, J3rn/Gerzymisch-Arbogast, Heidrun/ Rothfuß-Bastian, Dorothee (Hrsg.): *Übersetzung- Translation- Traduction. Neue Forschungsfragen in der Diskussion*. Tübingen: Narr. 107-125
4. Larry A. Samovar, R. E. (2009). *Communication between cultures*. Boston, MA: Wadsworth.
5. Maletzke, Gerhard (1996): *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: VS.
6. Reiß, Katharina/ Vermeer, Hans J. (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
7. Ron Scollon, S. W. (2001). *Intercultural Communication*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.
8. Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating Across Cultures*. New York and London: The Guilford Press.
9. Vermeer, Hans J.: *Übersetzen als kultureller Transfer*. In: Snell-Hornby, Mary (Hrsg.)(1994): *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung*. München: Francke. 30-53



Стручен труд
Professional paper

СЕМИОТИЧКИ АСПЕКТ И СИСТЕМНОСТ НА ШПАНСКИОТ ЈАЗИК КАКО ДЕЛ ОД НАСТАВНИОТ ПРОЦЕС

Марија Тодорова¹

Апстракт: Јазикот е средство за комуникација, кој се состои од голем број знаци и сите тие на некој начин се поврзани меѓу себе формирајќи систем. Науката што се занимава со толкување на знаците и нивните системи е семиотиката. Семиотичкиот аспект на јазикот како и системноста на јазикот се од голема важност и треба да им се обрне повеќе внимание при реализирање на наставата во случајот наставата по шпанскиот јазик.

Едно од клучните прашања, кое всушност е и предмет на овој труд е како да ги „добриме“ на учениците и на студентите овие две важни карактеристики на јазикот при изведувањето на наставата, со цел полесно и поефикасно совладување на јазикот. Во овој труд го разгледуваме знакот како збор или дел од збор и нивното значење, како и сличности и разлики при нивната употреба во јазичниот систем, во јазикот како целина.

Клучни зборови: *семиотика, систем, јазик, наставен процес*

SEMIOTIC ASPECT OF THE SPANISH LANGUAGE AND THE LANGUAGE AS A SYSTEM IN THE TEACHING PROCESS

Marija Todorova¹

Abstract: The language is a means of communication consisting of many signs and all connected somehow, forming a system. The study that deals with the interpretation of the signs and their systems is called semiotics. The semiotic aspect of the language and the language as a system are of great importance and should be given greater attention within the process of Spanish language teaching.

One of the key issues covered by this paper presents the manner to “approach” these two important features of language to pupils and students in the process of teaching in order to make the process of Spanish language learning easier and more effective. This paper deals with the sign as a word or part of a word and its meaning, as well as similarities and differences in their use within the language system i.e. the language as a whole.

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



Key words: *semiotics; system; language; teaching process*

И покрај тоа што јазични знаци има безброј, сепак системот на писмото како знаков систем т.е. азбуката на секој јазик е составена од дваесет до четириесет букви или знаци. Македонската азбука се состои од 31 знак или буква што е еднакво на 31 глас. Шпанската азбука пак се состои од 27 букви, но зависно од дијалектите и вариететите на шпанскиот јазик може да има помалку или повеќе или исто толку гласови.

Подолу ќе ги разгледаме двата аспекта поодделно и потребата од нивно „предавање“ во текот на наставата.

1. Семиотички аспект на шпанскиот јазик како дел од наставата.

а) Уште во почетокот на наставата по шпански јазик, на часовите предвидени за *изговор*, треба да се обрне внимание на два клучни аспекти од областа на семиотиката.

1. На студентите и на учениците треба да им се објасни дека исти звуци во странскиот т.е. шпанскиот јазик и во мајчиниот јазик се одбележуваат со различни знаци. На пример:

- Фонемите [ll] и [y] во шпанскиот јазик се еквивалентни на фонемата [j] во македонскиот, на (јајце – yo [yo] ; gallina [gajína])
- Во шпанскиот јазик звукот [i], во зависност од тоа што значи, графички може да се одбележи на два начина. Ако е дел од збор тогаш се обележува како „i“ - junio, semiótica, principante ...но ако е во улога на сврзник, тогаш се обележува како „y“ - Mario y Juanita (Марио и Хуанита), mi hermano y su esposa (брат ми и неговата сопруга)...
- Фонемата [g] во шпанскиот јазик е еквивалент на [x] во македонскиот и тоа кога се наоѓа пред „e“ и „i“ (gente [xéⁿ te]; gitana [xitáⁿ a] итн.). Исто така, еквивалент на фонемата [x] во македонскиот јазик е и фонемата [j] и тоа пред „u“, „o“ и „a“ како на пример (Juan [Xuán]; joven [xóven]; jamón [xamón] итн.)

2. Исто така, потребно е на студентите и учениците да им се објасни дека еден исти графички симбол/знак во двата јазика (во нашиот случај тоа се македонски и шпански јазик) може да има различна звучна вредност. На пример:

- Во македонскиот јазик буквата „j“ е графички симбол кој ја означува фонемата [j] (идеја), додека во шпанскиот јазик истиот тој симбол ја означува фонемата [x], (jota [xóta]). Во некои јазици, пак, воопшто не постои тој графички знак, како на пример во бугарскиот јазик.

б) Семиотиката се разгледува и во текот на наставата по *лексика* преку изучувањето на шпанскиот графички систем, правопис и значењето на зборовите. За оваа цел, се пристапува кон користење и вклучување на



разни игри во наставата приспособени на нивото на владеење на јазикот како и на возраста на оние што го изучуваат јазикот. Соодветни игри за постигнување на разнобразие во текот на часот, како и зголемен интерес и внимание, а притоа и постигнување на нашата цел се крстозбори, бесилка, загатки и други игри на зборови.

Како вид знаци може да се вклучат и општоприфатените кратенки за изразување на подолги или вообичаени зборови и изрази. Еве некои од нив во шпанскиот, англискиот и македонскиот јазик:

ej. (por ejemplo) = ex. (for example) = на пр. (на пример)

adj. (adjetivo) = adj. (adjective) = прид. (придавка)

adv. (adverbio) = adv. (adverb) = прил. (прилог)

UE (Unión Europea) = EU (European Union) = ЕУ (Европска унија)

RU (Reino Unido) = UK (United Kingdom) = ОК (Обединето Кралство)

Biol. (Biología) = Biol. (Biology) = биол. (биологија)

Geog. (Geografía) = Geog. (Geography) = геогр. (географија)

Econ. (Economía) = Econ. (Economics) = екон. (економија)

Lit. (Literatura) = Lit. (Literature) = лит. (литература)

C.I./C. Id. (Cédula de Identidad) = л.к. (лична карта)

Esp. (Español) = Span. (Spanish) = шпан. (шпански)

gr. (Griego) = gr. (Greek) = гр. (грчки)

etc. (etcétera) = etc. (et cetera) = итн. (и така натаму)

l (litro) = l (liter) = л (литар)

km (kilómetro/s) = km. (kilometer) = км. (километар)

mm (milímetro/s) = mm (millimeter) = мм (милиметар)

N. (norte) = N (north) = С (север)

E (este) = E (east) = И (исток)

O (oeste) = W (west) = З (запад)

S (sur) = S (south) = Ј (југ)

NE. (nordeste) = NE (northeast) = СИ (североисток)

NO. (noroeste) = NW (northwest) = СЗ (северозапад)

SO. (suroeste) = SW (southwest) = ЈЗ (југозапад)

SE. (sureste) = SE (southeast) = ЈИ (југоисток)

p./pág. (página/s) = pg. (page) = стр. (страница)

pl. (plural) = pl. (plural) = множ. (множина)

sing. (singular) = sing. (singular) = едн. (еднина)

TV. (televisión) = TV (television) = ТВ (телевизија)

Во текот на реализирањето на наставата треба да се напомене дека семиотиката разликува јазични и не јазични знаци т.е. вербални и невербални. Невербалните знаци имаат исто толку важна улога во процесот на комуникација како и вербалните за да не дојде до недоразбирање. Различни култури користат различни знаци: ракување, кимање со глава (на пр. во Бугарија за потврдување т.е. „ДА“, главата се врти лево-



десно, кое што на пример во Македонија значи одрекување т.е. „НЕ“, а за потврда се кима горе-долу, кое што пак во Бугарија значи одрекување т.е. „НЕ“, поздравување (на пр. Кинезите поздравуваат со поклонување), намигнување итн.

Исто така, семиотиката разликува природојазични и вештачки знакови системи.

Во **природојазичните** системи спаѓаат националните јазици (македонски, шпански итн.) Во овие системи секој знак се однесува на конкретен предмет од реалноста. Но, не сите знаци се конкретни, не секогаш означуваат само предмети кои постојат, кои ги има во стварноста, туку постојат и апстрактните, метафизичките знаци, кои означуваат нешто кое не е опипливо, но сепак постои во нашата свест. Сето ова е опфатено и многу добро се објаснува преку стилските изразни средства, како семантички (метафора, алегорија, персонификација, епитет, симбол, метонимија, хипербола, литота, иронија, парадокс итн.), така и фонетско-морфолошки (асонанца, алитерација, ономотопеја, паронوماзија, анафора, епифора, симплоха, палилогија итн.)

Од сите овие ќе ја издвоиме ономотопејата - гласовна фигура со која се имитираат звуците од природата и се употребуваат како знаци за конкретен предмет, животно, инсекти итн. („мјау“, „аф-аф“, „тик-так“...). Секој јазик содржи такви зборови, а еве и неколку примери, општоприфатени во неколку странски јазици:

- Птица- *pío* (шпански)- *tweet* (англиски) - *cui cui* (француски) - *Pier Pier* (германски) – цив цив (македонски);
- Куче- *guau* (шпански) - *arf* (англиски) - *ouah ouah* (француски) - *Wau Wau* (германски) - *au au* (португалски) – Аф Аф (македонски);
- Петел - *quiquiriqui* (шпански) - *cock-a-doodle-doo* (англиски) - *Cocorico* (француски) - *Kikeriki* (германски) - кукуруку (македонски);
- Маче - *miau* (шпански) - *meow* (англиски) - *Miaou* (француски) - *Miau* (германски) – мјау (македонски);
- Овца - *bee* (шпански) - *baa* (англиски) - *Bê* (француски) - *Mäh* (германски) – бее (македонски);
- Патка - *cuac* (шпански) - *quack* (англиски) - *coïn* (француски) - квак квак (македонски);
- Крава - *тши* (шпански)- *Моо'* (англиски) - *Meuh* (француски) - *Muh* (германски) – муу муу (македонски).

Вештачки знакови системи т.е. договорени знаци имаме во математиката и информатиката. Во вештачки знаци или како уште се нарекуваат знаци – сигнали спаѓаат и сообраќајните знаци, железничките сигнали, димни сигнали, семафори, телеграфски сигнали, предупредувачки светилки, сигнални ракети, црвени знамиња, предупредувачките трепкачи, алармни системи и сигнали за помош, сигнали за опасност, свирки и сирени, свончиња и тапани. Овде, исто така, се вклучени и знаците од јазикот на



глувонемите и слепите и се создадени за дополнителни социјални цели. Сите овие како и нивното значење и улога треба да им се објаснат на студентите и учениците во текот на наставата.

Системност на шпанскиот јазик како дел од наставата

Јазикот е систем од знаци, сложена структура, целина составена од елементи кои се меѓусебно поврзани и кои се менуваат со текот на времето. Знаците сами по себе не би имале никакво значење, затоа тие треба да се поврзани и да претставуваат еден систем т.е. јазикот. Системноста ги ограничува луѓето да го менуваат јазикот. Промената на еден систем може да биде сфатена само како интервенција од страна на специјалисти и граматичари, затоа што системноста е една од клучните карактеристики на еден јазик што на некој начин го претставува идентитетот на јазикот.

а) Кога станува збор за системност на јазикот од аспект на изговорот во шпанскиот јазик, во наставата предвидена за *изговор*, се јавува потреба и неопходно е на студентите и учениците да им се објаснат поимите како *díptongos* (дифтонзи - структура од две самогласки) и *tríptongos* (трифтонзи - структура од три самогласки) како дел од зборови, а зборовите пак како дел од една реченица итн. Исто така, треба да се објаснат правилата за акцентирање на зборовите т.е. местото на акцентот. Со други зборови, треба да се објаснат правилата за изговор на зборовите како целина, како систем од букви т.е. фонеме.

- Во шпанскиот јазик постојат силни (a, e, o) и слаби самогласки (i, u). Комбинацијата од слаба и силна самогласка или од две слаби самогласки се нарекува дифтонг. Тие се изговараат како еден слог и не можат да се разделат при пренесување на зборовите. На пр. *baile, historia, agua, causa, ruido, viuda* и др. Кога буквата **h** се наоѓа помеѓу две самогласки, од кои едната е силна, а другата слаба, овие самогласки исто така формираат дифтонг. На пр. **ahumar**.
- Трифтонзите, пак, се комбинација од две слаби самогласки и една силна самогласка меѓу нив. Трифтонзите, исто така, формираат еден слог. На пр. *continuáis, limpiáis, Paraguay*.
- Во некои јазици, како на пример во бугарскиот јазик не постојат дифтонзи и трифтонзи и секоја самогласка формира еден слог.
- Исто така, треба да им се напомени и објасни на студентите и учениците дека комбинацијата од букви, како што се **mb** и **nv** се изговараат на исти начин [mb].
- Комбинацијата **rr** - [r]: *co-rrer [ko'ér] ca-rre-ra [ka'éra]*. Оваа комбинација не се среќава никогаш во почетокот и крајот на зборот. Не може да се раздели во одделни слогови при пренесување на зборот. Исто така, во различни слогови не се делат и комбинациите како **ch**, **ll**: *mu-cha-cho (muchacho), bo-ca-di-lló (bocadillo)* итн.



Значи, од овде се гледа дека треба да се обрне големо внимание како на поделбата на зборовите на слогови и пренесувањето на зборови на нов ред, така и на местото на акцентот во зборовите коешто е строго дефинирано во шпанскиот јазик.

б) Системноста на јазикот во случајот на шпанскиот јазик се изразува и преку различни граматички структури. Една реченица е систем од зборови кои се граматички правилно поврзани и структурирани. Затоа во наставата по *граматика* треба да се обрне внимание и да се разгледа системноста на јазикот и од аспект на граматиката.

- Еден од начините да се изрази иднина е структура од глаголот IR (во сегашно време) + предлогот A + глагол (во инфинитив)

IR + A + INF → **voy a estudiar** = ќе учам; **va a viajar** = ќе патува; **vamos a viajar** = ќе патуваме...

- Сегашно трајно време (дејство што се врши во моментот на зборувањето) - глаголскиот комплекс од глаголот ESTAR (во сегашно време) и GERUNDIO (од глаголот).

ESTAR + GERUNDIO → **estoy estudiando** учам (во моментот); **está viajando** патува (во моментот) итн.

- Pretérito perfecto de indicativo (Минато неопределено време): глаголот haber (во сегашно време) и партицип на соодветниот глагол → **he visto** - сум видел, сум читал, си гледал...

- Pluscuamperfecto de indicativo (Предминато време): глаголот haber (во минато несвршено време) и партицип на соодветниот глагол → A las doce ya se **habían marchado** - Во дванаесет веќе си *беа отишле*.

- Карактеристично за шпанскиот јазик е дека сите глаголи се групирани во три глаголски групи и тоа: **-AR** (cantar, hablar, estudiar...), **-ER** (comer, beber, aprender...), **-IR** (escribir, vivir, dormir...). Уште една одлична можност, повторно да се согледа системноста како карактеристика на јазикот и потребата да се објасни истата на студентите и учениците при изучување на граматички времиња т.е. да се објасни начинот на формирање на граматички времиња во шпанскиот јазик. Конјугацијата на глаголот за кое и да е граматичко време настанува со отстранување на глаголската група од инфинитивната форма на глаголот и додавање на соодветни наставки т.е. завршоци за секое лице одделно.

CANTAR

cant-**o**
cant-**as**
cant-**a**

cant-**amos**
cant-**áis**
cant-**an**

COMER

com-**o**
com-**es**
com-**e**

com-**emos**
com-**éis**
com-**en**

VIVIR

viv-**o**
viv-**es**
viv-**e**

viv-**imos**
viv-**ís**
viv-**en**



в) Системноста на јазикот, исто така, се јавува и се согледува и во наставата предвидена за **лексика**. Истата се согледува преку потребата да се објасни значењето на коренот на зборовите и значењето на префиксите и суфиксите на зборовите, со цел за полесно учење и усвојување на новите зборови.

- Претставки или префикси (морфеми во почетокот на друга морфема). Постојат т.н. популарни префикси како оние на *a-grupar* „да групира“, *des-coser* „да рашива“, *en-cabezar* „да раководи“, *es-coger* „избира“, *entre-comillar* „да постави во наводници“, *sobre-pasar* „да надмине“, *tras-nochar* „да остане буден цела ноќ“ итн. Исто така, постојат префикси - латинизми кои се среќаваат во зборови, како на пример во: *ad-aptar* „да се приспособи“, *dis-cernir* „да разликува, да распознава“, *ex-carcelar* „да се ослободи од затвор“, *inter-ferir* „да се меша“, *sub-desartollo* „недоразвиеност“ *transporte* „транспорт“ итн. Во формирањето на зборовите во шпанскиот јазик често се среќаваат и префикси - хеленизми во зборови како *a-fónico* – „пресипнат“, *anti-americano* – „антиамерикански“, *dia-crónico* – „дијахронен“. Префиксите не ја менуваат граматичката категорија на основата на глаголот (*des-coser* – „да рашива“, како и *coser* – „да шие“), но влијаат на нивното значење.

- Наставки или суфикси (морфеми на крајот на други морфеми) пак за разлика од префиксите може да ја менуваат граматичката категорија на нивните основи. Така, на пример, од глаголот *hallar* – „(се) наоѓа“, со додавање на соодветна наставка се добива именката *hall-azgo* – „открытие“, од глаголот *perdurar* „да трае долго“, се добива придавката *perdur-able* – „траен“, од придавката *español* „шпански“, се добива глаголот *español-izar* – „шпанијализира“.

Системноста на јазикот, исто така, се согледува и при потребата да се објасни дека некои зборови во шпанскиот јазик секогаш одат со одредени предлози, како на пример:

- Viajar **en** – патува **со** (авион);
- Emprezar **a** – почнува **да** (прави нешто);
- Ir **a** – одам **на** (театар);
- Hablar **de** – зборувам **за** (нешто или некогаш);
- Hablar **a** – зборувам **на** (Марија).

Именките во шпанскиот јазик секогаш доаѓаат со определен или неопределен член за разлика од некои од другите јазици, како на пример во македонскиот јазик каде што воопшто нема неопределен член и именките може и да не се членувани. На пример:

Carlos es **un** chico simpático. – Карлос е симпатично момче.

Juanita es **una** mujer muy amable. – Хуанита е многу љубезна жена.



Заклучок

Можеме да констатираме дека семиотичкиот аспект, како и системноста на јазикот се две од неговите најважни карактеристики. Тие се среќаваат во сите области на јазикот: фонетика, морфологија, лексикологија, правопис, синтакса, стилистика итн. и затоа треба да им се обрне значително поголемо внимание при реализација на наставниот процес т.е. при изведувањето на наставата. Професорите треба да умеат да ги вклучат во наставата и притоа да ги објаснат, а студентите пак треба да се запознаат со нив прво теоретски, а потоа станувајќи свесни за нивната огромна важност да умеат и да ги применат при употребата на јазикот во практика.

Библиографија

1. Cobos, Rubén. *A Dictionary of New Mexico and Southern Colorado Spanish*. Santa Fe: Museum of New Mexico Press, 1983.
2. Marcel Danesi. *Messages, signs, and meanings: A Basic Textbook in Semiotics and Communication Theor.* Toronto: University of Toronto, Canadian Scholars' Press Inc. 2004.
3. Paul Cogley, Litza Jansz. *Semiótica para Principantes*. United Kingdom: Icon Books Ltd., 1997.
4. Richard Barrutia; Armin Schwegler. *Fonética y Fonología Española*. España: 2004
5. Симеонова, Ѓ. *Преподавателят по чужд език. Комуникативна ориентација и комуникативност в обучението*. Софија, 2000
6. Симеонова, Ѓ. *Технологија на урока, Чуждоезиково обучение, 2*. Софија, 2010



Прегледен труд
Review paper

КОМПАРАТИВНИОТ ПРЕГЛЕД НА МЕРКИТЕ ПРОТИВ ДЕВИЈАНТНОТО ОДНЕСУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ВО МИНАТОТО И ДЕНЕС

м-р Мима Костова¹

Апстракт: Девијантното однесување на учениците и мерките што се преземаат против истото е еден од најважните проблеми во воспитно-образовниот процес. Од девијантното однесување на учениците за време на наставата и вон неа зависи степенот на конзумирање на знаењата од страна на учениците за време на воспитно-образовниот процес. Заради сето ова е многу важно да се истражат облиците на девијантното однесување на учениците не само во денешнината, туку и во минатото, како и мерките што се преземаат против истото. Во оваа насока спроведовме истражување во кое направивме компаративен преглед на облиците на девијантно однесување во минатото и денес и мерките што се преземале и се преземаат против истото.

Клучни зборови: *девијантно однесување, ученици, минато, денешнина*

COMPARATIVE REVIEW OF THE MEASURES AGAINST DEVIANT PUPIL BEHAVIOR IN THE PAST AND NOWADAYS

Mima Kostova, M.A.¹

The deviant behaviour of pupils and the measures against it is one of the most important problems in the educational process. The level of consuming knowledge by the pupils depends on the deviant behaviour of the pupils during the education process. Because of this, it is very important to research different types of deviant behaviour of the pupils not only today, but also in the past, as well the measures that are undertaken against it. In this direction, we undertook a research in which we made a comparative review of the different types of deviant behaviour in the past and today, as well as the measures that were undertaken and are still being undertaken against it.

Key words: *deviant behavior, pupils, past, nowadays*

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



Вовед

Девијантното однесување на учениците е многу важен сегмент од воспитно-образовниот процес за време на наставата и вон неа и од него зависи степенот на конзумирање на знаењата од страна на учениците за време на воспитно-образовниот процес. Едноставно кажано, колку понемирни се учениците за време на наставата, толку помалку имаат можност да ги совладаат знаењата за време на воспитно-образовниот процес. Значи, нема да претераме ако кажеме дека девијантното однесување директно влијае врз воспитно-образовниот процес, а преку тоа и врз подоцнежното оформување на учениците во зрели личности. Заради сето ова е многу важно да се истражат облиците на девијантното однесување на учениците не само во денешнината, туку и во минатото. Секако дека е важно да се истражат и мерките против девијантното однесување на учениците, исто така, во минатото и денес и да се направи компаративен преглед помеѓу нив со цел да се согледа евентуалната разлика. Во оваа насока спроведовме истражување во кое направивме компаративен преглед на облиците на девијантно однесување во минатото и денес и мерките што се преземале и се преземаат против истото.

Резултати од истражувањето

За да можеме да направиме компарација помеѓу облиците на девијантното однесување и мерките против него во историјата и денес, направивме преглед на облиците на девијантното однесување на учениците во одделни земји низ историјата. До податоци за ова истражување дојдовме преку користење на методот на теориска анализа. Со помош на овој метод дојдовме до сведоштва од историски извори кои сведочат за мерките против девијантното однесување на учениците во неколку земји низ историјата. Овој преглед го претставуваме хронолошки обработен, почнувајќи од познатите цивилизации во периодот на антиката, па преку средниот век, за да завршиме со првиот период на новиот век.

Што се однесува до мерките против девијантното однесување на учениците, тие се практикувале главно со помош на казнување, при што доминирало физичкото казнување. Меѓутоа, уште од периодот на антиката имало иницијативи против практикувањето на физичкото казнување. Ваквите иницијативи (иако биле поединечни) продолжиле и во средниот век, додека во новиот век (од не така одамна) физичкото казнување во голема мера е забрането, иако истото се уште егзистира во голема мера.

Во нашето истражување, посебен осврт направивме кон состојбата во Македонија. За девијантните појави во училиштата во Македонија не постојат пишани сведоштва за подалечното минато. Што се однесува до поблиското минато, до вакви податоци дојдовме преку разговори со лица од различна возраст. Притоа ја користевме техниката интервју. Оваа



техника ја користевме затоа што за поблиското минато не постојат пишани документи за сите облици на девијантно однесување и за мерките против него. Причините за ова се сосема разбирливи. На пример, познато е дека во блиското минато во училиштата во Македонија постоело физичкото казнување. Но, никаде не постои пишана евиденција за тоа колку ученици на кој час и од кој наставник биле физички казнувани. Заради тоа се определевме за истражувачката техника интервју, преку која единствено можеше да се дојде до бараните податоци.

Во интервјуто, откако претходно ја објаснувавме целта и предметот на истражувањето, на секој од испитаниците поединечно поставувавме прашања според следниот редослед:

Име и презиме

Година на раѓање

Од која до која година сте учеле основно образование?

Во кој град или село сте учеле?

Кои облици на девијантно и деликвентно однесување на учениците биле присутни во времето кога вие сте учеле основно училиште? Овде како потсетник за интервјуирианиот ги спомнувавме девијантните појави, како што се:

- недисциплина на час,
- задевање на останатите ученици за време на час,
- незаинтересираност и преокупираност со друга активност наместо со наставата,
- бегане од часови,
- употреба на алкохол,
- употреба на дрога,
- кражби,
- тепачки меѓу учениците,
- навредување на наставникот,
- физички напад врз наставникот,
- оштетување на училишните помагала и мебел,
- други активности што претставуваат девијантно однесување.

Вториот дел од интервјуто се однесуваше на мерките против девијантното однесување и истиот беше формулиран преку прашањето: Какви беа облиците за преземање мерки против девијантното и деликвентно однесување?

Како потсетник ги спомнувавме:

- укор,
- физичко казнување,
- бркње од час и пишување неоправдан,
- намалување на оценката,
- испраќање на ученикот кај училишниот психолог,



- испраќање на ученикот кај директорот,
- повикување на разговор на родителите на ученикот,
- јавно истакнување на името на ученикот со девијантно однесување,
- ставање во т.н. „лошо коше“ или друг вид привремена изолација повикување помош однадвор – пред сè на органите на редот и други соодветни институции други облици на казнување.

Во реализирањето на интервјуата се трудеме да бидат опфатени лица кои ќе сведочат за различни периоди од нашата понова историја.

Како резултат на изјавите од интервјуираните лица можат да се донесат следниве заклучоци:

1. Постоеле разни облици на девијантно однесување во училиштата во поблиското минато во Р. Македонија во периодот на средината и втората половина на XX век.
2. Истовремено во училиштата во поблиското минато во Р. Македонија во периодот на средината и втората половина на XX век речиси не постоеле облици на деликвентно однесување (судир со законот од страна на учениците, дрога, алкохол, проституција и сл.).
3. Облиците на девијантно однесување најчесто биле: недисциплина на час, задевање на останатите ученици за време на час, незаинтересираност и прекопираност со друга активност наместо со наставата, бегане од часови и тепачки меѓу учениците.
4. Постои разлика помеѓу градските и селските училишта. Така, на пример, во селските училишта девијантното однесување на учениците речиси било сведено на минимум, додека во градските училишта девијантното однесување на учениците било во извесен степен поизразено.
5. Против девијантното однесување на учениците во училиштата во поблиското минато во Македонија се преземале речиси сите мерки што ги спомнавме со потсетникот за нашето интервју, а тоа се: укор, физичко казнување, бркање од час и пишување неоправдан, намалување на оценката, испраќање на ученикот кај училишниот психолог, испраќање на ученикот кај директорот, повикување на разговор на родителите на ученикот, јавно истакнување на името на ученикот со девијантно однесување и ставање во т.н. „лошо коше“.
6. Во тоа време не постоел училиштен психолог, што значи дека не постоела мерката испраќање на ученикот кај училиштен психолог. Исто така, заради релативно поблискиот карактер на облиците на девијантно однесување, не постоело ниту повикување помош однадвор – пред сè на органите на редот и други соодветни институции.
7. Оштетувањето на училишниот мебел (како облик на девијантно однесување), главно, се сведувал на цртање и шарање по училишните клупи, а не на некое посериозно оштетување.



8. Физичкото казнување на учениците со девијантно однесување било вообичаено во тој период. Сепак тоа било повеќе или помалку симболично казнување, а најголем доказ за ова е фактот што во тој период не бил забележан случај на повреда на некој ученик како резултат на физичкото казнување од страна на наставникот. Ова казнување главно се сведува на умерени удари со стапче, по некоја шлаканица и теглење за уво на недисциплинираниот ученик или група ученици. Казнувањето го вршеле наставниците, а понекогаш и директорот на училиштето. Физички можеле да ги казнуваат учениците дури и служителите (помошниот училишен персонал) во одредени ситуации (доколку со девијантното однесување на ученикот, на каков било начин, била загрозна работата на служителот, т.е. на помошниот училишен персонал.

Воопшто во училиштата во Р. Македонија по првата половина на XX век и подоцна, т.е. во поблиската историја дисциплината во училиштата била на релативно високо ниво. Постоеле поблаги облици на девијантно однесување против кои биле преземани соодветни мерки. Не постоеле екстремни облици на девијантно однесување.

Заклучок

Што се однесува до компаративниот преглед на облиците на девијантно однесување и мерките против нив во минатото и денес во останатите земји, врз основа на нашето истражување дојдовме до следниве заклучоци:

1. Девијантното однесување на учениците за време на воспитно-образовниот процес постоело во сите историски периоди од човековото егзистирање. Наидовме на сведоштва од историски извори од кои се гледа дека немирни ученици имало и во античкиот период и во средновековниот и во новиот век. До вакви податоци дојдовме преку описите во кои се дадени некои од мерките што тогаш се преземале против учениците со девијантно однесување.
2. Девијантно однесување на учениците и мерки против истото постои и денес во Европа и светот, а секако и во Република Македонија. До овој (општо и добро познат) заклучок дојдовме преку консултирањето соодветна литература и преку теренското истражување што го спроведовме во соодветен број училишта.
3. Облиците на девијантно однесување на учениците за време на воспитно-образовниот процес во минатото биле многу поблаги во однос на облиците на девијантното однесување на учениците за време на воспитно-образовниот процес во денешницата.
4. Во минатото, главни облици на девијантно однесување на учениците за време на наставниот процес биле: недисциплината на час, задевањето на останатите ученици за време на час, бегањето од



часови, а понекогаш и тепачки меѓу учениците. Оштетувањето на училишниот мебел и помагала главно се сведуваало на шарање по клупите, столчињата и таблите.

5. Во денешницата кон овие облици на девијантно однесување на учениците за време на воспитно-образовниот процес се придодале и некои поекстремни облици, како што се: намерното оштетување на скапата училишна опрема (компјутери и сл.), навредување на наставниците, физички напади врз наставниците, употреба на алкохол, па дури и на дрога и проститиција (иако во ретки случаи). На ниво на останатите држави е забележано дури и носење оружје за време на наставниот процес. Практично ова се облици на деликвентно однесување со кое се занимава Кривичниот закон. Девијантното однесување на учениците е во драстичен пораст и не може да се предвиди до кои граници ќе оди сето тоа доколку не се преземат посериозни мерки.
6. Мерките против девијантното однесување на учениците за време на воспитно-образовниот процес во минатото биле мошне остри, на моменти дури и сурови. Ова се однесува, пред сè, на физичкото казнување кое се состоело од разни видови тепање (со прачка, со прат, со раце и сл.), преку теглење за увото, па сè до други облици на казнување (клучење врз зрна од пченка и сл.). Присутно било и усното навредување на немирните ученици и нивно именување со погрдни имиња, како и нивното издвојување во однос на останатите ученици (ставање во т. н. „лошо коше“ и сл.).
7. Мерките против девијантното однесување на учениците за време на воспитно-образовниот процес во денешницата се далеку поблаги и поцивилизирани. Физичкото казнување и навредување на ученикот се строго забранети за што следуваат и казни против наставниците кои тоа ќе го прекршат. Во поново време е забрането дури и бркање од час на немирниот ученик. Новина во однос на минатото е училишниот психолог кој има за задача да разговара и да ги советува немирните ученици. Мерките против деликвентното однесување, пак, не се во надлежност на училиштето и за нив се задолжени органите на редот.
8. Облиците на девијантното однесување на учениците за време на воспитно-образовниот процес се обратнопропорционални во однос на мерките против девијантното однесување на учениците за време на воспитно-образовниот процес. Така, на пример, кога мерките против девијантното однесување на учениците биле поостри, имало поблаги облици на девијантно однесување и обратно – кога овие мерки станале поблаги, драстично се зголемил степенот на девијантното однесување на учениците за време на воспитно-образовниот процес.



Библиографија

- Ajduković, M. (1982). *Samoiskaz kao indikator devijantne i delikventne aktivnosti*. Magistarski rad, Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet, Zagreb.
- Алексоски, С. (1997). Криминална психологија. Педагошки факултет, Штип.
- Aristophanes, *Lysistrata and Other Plays* (London: Penguin Classics, 2002), 65
- Арнаудовски, Љ. (2007). Криминологија. 2-ри Август, Штип.
- Downey, “Ancient Education,” *The Classical Journal* 52, no.8 (May 1980):
- Ed. Sienkewicz, “Education and Training,” *Ancient Greece* (New Jersey: Salem Press, Inc., 2007), 245.
- Fuess, Claude M. and Emory S. Basford (eds.) *Unseen Harvests, A Treasury of Teaching*. New York: The Macmillan Co. (1947).
- Јашовиќ, Ж. (1988). Малолетничка деликвенција. Универзитет “Кирил и Методиј”, Скопје.
- Jo-Ann Shelton, *As the Romans Did: A Sourcebook in Roman Social History* (New York: Oxford University Press, 1998).
- Mavrogenes, “Reading in Ancient Greece,” *Journal of Reading* 23, no.8 (May 1980): 693
- Michael Chiappetta, “Historiography and Roman Education,” *History of Education Journal* 4, no. 4 (1953): 149-156.
- Маршал, Г. (2004). Оксфордски речник по социологија. Ми-Ан, Скопје.
- McCallister, W. J. *The Growth of Freedom in Education* (1931), London: Constable and Co.
- Nanette R. Pascal, “The Legacy of Roman Education (in the Forum),” *The Classical Journal* 79, no. 4 (1984): 351-355.
- Plato, “*The Republic*“, 1961 edition
- Plutarch, *The Training of Children*, c. 110 CE (Ancient History Sourcebook), 5-6.
- Plutarch, *The Rise and Fall of Athens: Nine Greek Lives* (London: Penguin Classics, 1960), 78, 188, 246-7.
- Plutarch, *The Education of Children*, 1927 edition
- Рангелова, Е. (2002) Педагогически проблеми на ресоцијализацијата на децата с девиантно поведение (Софија,
- Robert A. Kaster, *Guardians of language: the grammarian and society in late antiquity* (Berkeley: University of California Press, 1997).
- Robert McCole Wilson A Study of Attitudes Towards Corporal Punishment as an Educational Procedure From the Earliest Times to the Present Copyright 1997-2000 Robert M. Wilson (<http://www.zona-pellucida.com/wilson03a.html>)
- Simon Hornblower and Antony Spawforth, *Oxford Classical Dictionary* (New York: Oxford University Press, 1996).
- Skelton, John. *Magnyfycence (A Moral Play)* 1908. London: Oxford University Press,.



Teresa Morgan, “Assessment in Roman Education,” *Assessment in Education* 8, no. 1 (2001).

Wicksteed, Joseph H. *The Challenge of Childhood: An Essay on Nature and Education*, Chapman & Hall, London, 1936

Woody, Thomas. *Life and Education in Early Societies* (1949), New York: The Macmillan co.

Žlebnik, L. (1972). *Psihologija deteta I mladih*. Delta-Pres, Beograd.

<http://library.thinkquest.org/J002606/Discipline.html>

<http://library.thinkquest.org/J002606/AncientEgypt.html>



Стручен труд
Professional paper

КНИЖЕВНИТЕ ДЕЛА КАКО СРЕДСТВО И МЕДИУМ ЗА РАЗВИВАЊЕ ПОЗИТИВНИ МОРАЛНИ ВРЕДНОСТИ КАЈ МЛАДИТЕ

м-р Наталија Поп Зариева¹

Апстракт: Покрај револуционерниот напредок на многу научни полиња, чијашто крајна цел веројатно биле да се направи човековиот живот поубав, полесен, стигнавме до момент кога се прашуваме што се случило со основните морални принципи на однесување кои нè прават уникатни суштества. Живееме во свет на заборавени морални вредности и мора да се прашаеме каде оди сево ова и како тоа влијае на младите. Мојот пристап кон оваа тема е од гледиште на наставник кој се соочува со фактот дека отсуството на морални вредности ја прави професијата наставник многу неблагодарна, а училницата место каде што учениците воопшто не би сакале да бидат. Во текстот претставувам разни теории за вредности од минатото па до денес и новелата „Бисерот“ од Џон Стеинбек, како одличен пример на литературно дело кое обработува некои основни морални вредности. Моја цел беше да покажам дека и книжевните дела може да помогнат во вградување на моралните вредности кај младите.

Клучни зборови: морални вредности, литература, младите, етика, доблести, материјалистичко општество

LITERARY WORKS AS A MEANS AND MEDIUM FOR DEVELOPING POSITIVE MORALVALUES WITH YOUNG PEOPLE

Natalija Pop Zarieva M.A.¹

Abstract: Despite the revolutionary improvements in many scientific areas which have aimed towards making life better or easier, we have come to a point when we ask ourselves what has happened to the basic human principles of behavior which make us unique beings. We live in a world of forgotten moral values and we have to ask ourselves where this is leading to and how it affects the young population. My approach towards this topic is generally from the point of view of a teacher who has become aware of the fact that the

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



absence of moral values has made teaching a very unrewarding profession and the classroom a place where the student would rather not be. In this paper I present different theories on values and the novel “The Pearl” as a fine example of literary work which explores some fundamental moral values. My purpose was to suggest that a literary work can help in installing moral values in the younger generation if taken as a resort to introducing values.

Key words: *moral values, teaching literature, young people, society, ethics, virtues, materialistic society*

Вовед

Она што ме поттикна на размислување на една древна тема, стара колку човечката цивилизација, а во последно време како да го губи своето значење и место во современиот свет, е една од мудрите мисли на таткото на индиската нација Махатма Ганди која вели:

„Ако богатството се изгуби, ништо не е изгубено
Ако здравјето се изгуби, нешто е изгубено
Ако карактерот се изгуби, сè е изгубено.“

Зборот карактер овде не е употребен од аспект на психологијата, како црта или карактеристика на личноста или во народниот говор како добар или лош карактер, туку во контекст на морал и морални вредности. Зборот „морал“ потекнува од латинскиот збор „moralis” со значење „соодветно однесување на личноста во општеството“, а употребен во множина означува „обичаи, начин на однесување“. Со други зборови, „моралот“ треба да се сфати како нешто што претставува дел од традицијата што се предава од генерација на генерација во општеството. Денес во современиот свет во кој живееме, сите сме сведоци дека моралните стандарди во општеството се како некој животински вид кој е во опасност од изумирање. Постои огромна промена на полето на вредности како последица на повеќе фактори надополнети со влијанието на модерната култура на живеење, индустријализацијата, глобализацијата, мултинационални земји и веројатно и други влијание кои се надвор од мојата способност за перцепција и восприемање на комплексноста на современото живеење.

Текст

Кога размислувам за вредностите, мојата мисла има потреба да ги разбере и проникне од две основни гледишта: како родител и како предавач. Вредностите кои ние ќе им ги вградиме на нашите деца денес, свесно или несвесно, ќе имаат големо влијание на општеството во иднина. Показателите за детериорација на моралните вредности во генерациите



што растат се очигледни во многу сфери на нашето живеење, од едноставното занемарување или игнорирање на мислењето на другите луѓе, па до изразена индиферентност кон кодовите на однесување и установените правила и регулации. Како резултат на тоа општеството станува понасилно, помалку конзервативно и „послободно“, секако не во позитивна смисла. Оваа деградација ги прави денешните млади да бидат поагресивни, да речеме од периодот во 80-тите години на минатиот век, и претерано да употребуваат навредлив и вулгарен жаргон. Назадувањето во стандардите на однесување на младите луѓе е резултат на губењето на морален водич дома или/и во училиште.

Вредностите се водечки принципи, кои имаат одлучувачка улога во секојдневните ситуации, но и во животните ситуации кои се од пресудно значење на личноста. Предавањето односно поучувањето вредности значи поттикнување кај младите чувство за хуманизам и длабока загриженост за добросостојбата на другите и на нацијата во целина. Секое наше дејство и секоја наша мисла, гледано од аспект на психологијата и медицината, остава впечаток во нашиот ум. Сите вакви впечатоци го определуваат нашето однесување во даден момент и нашето реагирање во дадени ситуации. Целосниот збир на сите наши импресии е она што го определува нашиот карактер односно однесување. Минатото ја определува и дефинира иднината, и последователно сегашноста, нашите сегашни мисли и импресии во умот и даваат форма на нашата иднина. Ова е еден од водечките принципи во развојот на личноста. Токму поради ова е од огромна важност да младиот човек да се поучува и учи на морални вредности од најрана возраст како на училиште така и дома.

Не може а да не се земе предвид фактот дека моралните вредности не се вградуваат во многу домови, како што тоа порано беше случај, но и улогата на на училиштата во влијанието на моралните вредности е сосема минорна. Ако зборуваме за формалното образование, до пред извесно време моралните вредности не беа изучувани ниту како одделен предмет, ниту како тема во програмата на некои од блиските области на изучување. Неодамна се случија промени во националниот курикулум и беше воведен предметот Етика како посебен предмет на изучување во основното образование. Но, што е со генерациите кои растеле во време кога биле лишени од моралните вредности и назадени во моралниот релативизам на образовниот систем, и сега произвеле поколение кое го носи моралниот релативизам до нови нивоа.

Фактот што младиот човек не е упатен за моралните вредности во домот води кон недостаток на дисциплина во училницата, што пак ја прави училницата место на безредие каде што поучувањето станува сè потешко. Ова е клучниот момент што ме натера да размислувам за моралните вредности во општеството и однесувањето на младите денес.



Пред извесно време наидов на новелата „Бисер“ од Џон Стеинбек. Нејзината главна карактеристика лежи во едноставноста на стилот, јазикот и содржината. И покрај директниот стил Стеинбек успева да претстави моќни ликови и живи и детални описи на околината. Приказната се фокусира на еден сиромашен човек и неговата жена, кои наоѓаат огромен бисер на кој целото село почнува да чувствува завист. Она што го привлече моето внимание беа моментите на размислување за своите постапки, поврзаноста со Бога, постојаното проценување на сопственото однесување кон другите и постапките во секојдневното живеење. Оваа книга би била прекрасен извор на етички теми за дискутирање на часовите по литература и пример на однесување на младите денес. Таа ве носи во еден свет каде што мирот во природата ве тера да размислувате за правичноста на делата, што е морално прифатливо, а што не, што е најважното во животот. Таа ве поттикнува да размислувате за вредностите во животот и донесување на вистински одлуки.

Друга причина зошто оваа книга е вредна за младите читатели е што на суптилен начин го наметнува проблемот на американскиот сон. Иако некои критичари гледаат во него нешто повеќе од тежнење за материјален успех, јас во приказната за Кино и бисерот што го нашол гледам огледало на денешниот свет за материјално богатство. Вредностите се сосема заборавени во потрагата да се здобиеме со богатство и материјални добра. Ова го прави општеството во кое живееме екстремно материјалистичко и луѓето се само заинтересирани за својата материјална благосостојба, заборавајќи на духовното, хуманото и потребите на другите луѓе. Луѓето стануваат себични, безверни и само со цел да уживаат. Преку ситуациите од животот на главниот лик можат да се извлечат заклучоци за она што е поважно и најважно во животот, дека желбата за материјален успех го уништува човечното во човекот и носи зло и несреќа. „Бисерот“ е прекрасен пример да се споредат моралните вредности на различно место и во различно време со моралните вредности денес.

Моја цел е да нагласам дека иако моралните вредности се менуваат и развиваат со текот на времето, постојат некои основни или природни вредности кои не смеат да бидат заборавени. Затоа што ако се деградира моралното однесување на поединецот, така постепено и општеството ќе се деградира.

Во проучувањето на ова дело се обидов да ги пронајдам сите примери на етички проблеми кои се претставени. Меѓу примерите на расизам, како чест вид на однесување во делото и разбирлив со оглед на фактот дека дејството се случува за време на колонијалната ера во Мексико, во едно мало рурално гратче Ла Паз, но не и етички оправдана појава и начин на однесување, среќаваат и примери на класизам. Овие две појави се карактеристични за колонизаторите кои во исто време биле и богатата



класа кои ги уживала сите привилегии во градот, а локалното население било сметано за граѓани од втор ред, а понекогш третирано максимално нечовечно. Но, етичкиот проблем кој преовладува низ целата книга, скоро на секоја нејзина страница е посоењето на Бог. Ова го опфаќа целосното живеење на колонозираните селани. Она што го прави специфично е тоа што тие направиле комбинација од нивните родени политеистички верувања во повеќе богови и христијанското менотеистичко верување. Она што им е заедничко на двете верувања е постоењето на дух што е над луѓето и над физичкото. Ова може да се сфати како обид на авторот да ни каже дека секоја религија е важна. Религиозниот плурализам е присутен во Соединетите Американски Држави, како мешавина од повеќе религии кои постојат на едно исто место. Религиозен плурализам е поим кој се однесува на светското гледиште, според кое една религија не е единствен извор на вистината, и дека барем некои вистини и вистински вредности постојат и во другите религии.

Како и да е, оваа етичка појава не би сакала да гледам од аспект дали постои една или повеќе вистински религии, туку повеќе од гледиште на важноста од верувањето во духовното, онаа сила што ги прочистува нашите души и што ни го осветлува патот кон моралното живеење, живеење во склад со природата.

Прочувањето на литературата и книжевните дела од аспект на добро и лошо однесување, идентификување на морални вредности кои се добри и позитивно влијаат на самата личност, но и целото општество на индиректен начин може да претставува корисен начин да се издигне свеста младиот човек за квалитетно живеење. Би сакала да се прочува литературата од гледиште на нормативната етика, која ни овозможува практично да ги осознаеме моралните стандарди кои го определуваат погрешниот и правилниот однесување. Ова подразбира дефинирање и определување на добрите навики кои треба да ги имаме, должностите кои треба да ги следиме или последиците и влијанието од нашето однесување на другите.

Многу филозофи сметаат дека моралноста се состои од точно дефинирани правила на однесување, како „не убивај“ или „не кради“. Тоа подразбира дека личноста треба да ги научи овие правила и се осигура секое свое дејство да биде во склад со правилата. Оваа теорија делумно влијае на однесувањето затоа што учењето на правила не значи дека личноста ќе ги чувствува како дел од себе, затоа пак значењето на развивање *добри карактерни навики или навики на однесување* може да помогне во изградување на морална личност. Кога еднаш личноста ќе се здобие со карактеристиката *добротворност* на пример, таа тогаш повторливо и по навика ќе се однесува *добротворно* во животот. Ова е тема на прочување на доблесната етика, една од најстарите традиции во



филозофијата за правилно и добро живеење. Таа води корени од Платон, кој нагласил четири доблести, кои подоцна биле наречени *главни доблести*: мудрост, храброст, умереност и правда (Платон во Купер, 1997). Други важни доблести се сметале: *волјата, дарезжливоста, самопочитта, добриот нарав и искреноста*. Во истовреме личноста треба да се учи да ги одбегнува лошите карактеристики, како: *страшливоста, неправдата, суетноста и рамнодушност*. Теоријата за доблест ја нагласува потребата од морално образование, затоа што доблесните карактеристики на личноста се развиваат од најмлади години. Затоа возрасните се одговорните за вградување на доблестите во младите.

Аристотел тврдел дека доблестите се добри навикни кои ние ги учиме, кои ни ги регулираат односно управуваат емоциите (Аристотел во Барнс, 1984). Во 17 век германскиот филозоф Семуел Пуфендоф ги нарекол *должности*, и притоа разликува: *должности кон Бога, должности кон себе и должности кон другите*. А, пак, најраниот осврт на теоријата за права е онаа на британскиот филозоф Џон Лок, според кого не треба да им наштетиме на ничиј живот, здравје, слобода и сопственост. Според Лок овие се природни права, кои ни се дадени нам од Бога. (Лок во Џексон).

Потоа во 1776 г. следува Декларацијата за независност на Соединетите Американски Држави, потпишана од Томас Џеферсон, која признава три фундаментални права: живот, слобода и потрага по среќа (Декларација за независност: Транскрипција ВО КОНГРЕС, 4 јули, 1776).

Во постмодерната ера глобалната мрежа претставува еден нов медиум кој ги однел моралните вредности во нов неочекуван правец. Етичките вредности кои важат за некој народ или култура овде сосема ја губат важноста, затоа што интернетот ги изложува младите и општо луѓето на огромен број различни култури, вредности, норми и верувања, кои ги рефлектираат различните културни позадини и интереси. Иако правилата за однесување или етиката кога станува збор за интернетот би можеле да бидат корисни, истите се разликуваат дури и меѓу професионални заедници во една земја, а помеѓу повеќе земји очигледна е новозможноста од зеднички етички принципи. Како место за социјализација, споделување искуства, бескраен извор на информации, интернетот во многу случаи има позитивен ефекти на луѓето, посебно младите, но во истовреме е место каде што луѓето ги менуваат своите верувања, убедувања, ставови и вредности. Значи Интернетот е една нова закана за моралните вредности на човекот, затоа што нема сопствени, унифицирани кодови на однесување.



Заклучок

Постоенето на Бог во секој сегмент на нашите животи е многу значаен праг за благосостојбата и подобриот живот на секој поединец и на нацијата во целина, особено во денешниот свет на разнишани морални вредности и ставови. Во контраст со етичките вредности што генерално постојат денес, во постмодерната ера, се обидов да го доловам значењето на моралните вредности во „Бисерот“ на Џон Стеинбек во средина на 12 век со загубени или разнишани морални вредности и однесување. Во изгубените вредности ја гледам опасноста да се изгуби традицијата и културата на нацијата и затоа сметам дека еден од можните начини да се всадат позитивни морални вредности кај младите е преку читање и толкување на книжевни дела кои отсликуваат одделни етички проблеми или примери на позитивно или негативно морало однесување. Доблесните карактеристика се вградуваат од најмала возраст, затоа треба да се стави посебен акцент на градењето на доблесна младина која ќе успее да и одолее на пороците, замките и заблудите на интернетот и која ќе претставува иднината на нашата земја.

Библиографија

1. Hungorani A.T.& Ganga A. Hungorani: *The Encyclopedia of Gandhian Thoughts*. Retrieved on 29 Nov. 2010. <http://www.mkgandhi.org/gandhiquotes.htm>
2. Hoad T. F.. “moral.” *The Concise Oxford Dictionary of English Etymology*. 1996. *Encyclopedia.com*. Retrieved on 2 Dec. 2010 <<http://www.encyclopedia.com>>.
3. Fieser.J.(2003) Ethics . Retrieved on 15 Oct. 2010. www.iep.utm.edu Plato, *Republic*, 6:510-511, in Cooper, John M., ed., *Plato: Complete Works* (Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1997).
4. Aristotle, *Nicomachean Ethics*, in Barnes, Jonathan, ed., *The Complete Works of Aristotle* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1984). *Online Etymology Dictionary*. Retrieved on 2nd December, 2010, from Dictionary.com website: <http://dictionary.reference.com/browse/deontological>
5. Locke, John, *Two Treatises*, in Jackson P. *John Locke: Two Treatises of Government* Retrieved on 15 Oct. 2010. <http://www.suite101.com/content/john-locke--two-treatises-of-government-a232478#ixzz16zOkfoLQ> http://www.archives.gov/exhibits/charters/declaration_transcript.html
6. Steinbeck,J.(1992) *The Pearl*. New York, Penguin Books





Оригинален научен труд
Original research paper

ЛЕКСИЧКА КОМПЕТЕНЦИЈА

д-р **Нина Даскаловска**¹
д-р **Билјана Ивановска**¹

Апстракт: Учењето на странски јазик е комплексен процес кој вклучува стекнување на повеќе видови компетенции кои ќе им овозможат на учениците успешно да го користат јазикот во разновидни ситуации. Една од тие компетенции е лексичката компетенција. Според Заедничката европска референтна рамка за јазиците, големината, опсегот и контролата на вокабуларот се главните параметри за усвојувањето на јазикот, за одредување на нивото на јазичната компетенција и за планирање на наставата. Меѓутоа, и покрај важноста на лексичката компетенција, сè уште немаме соодветна теорија за тоа кои фактори влијаат врз развивање на лексичката компетенција. Во овој труд се дискутира за различните приоди за дефинирање на лексичкото знаење и за моделите на лексичка компетенција, се потенцира сложеноста на усвојување на вокабуларот и неговата важноста за развивање на комуникативната компетенција кај учениците и се укажува на неопходноста од посветување посебно внимание на вокабуларот во наставата по странски јазици.

Клучни зборови: *комуникативна компетенција, лексичка компетенција, аспекти на знаење на зборот, нивоа на знаење на зборот, модели на лексичка компетенција*

LEXICAL COMPETENCE

Nina Daskalovska, Ph.D.¹
Biljana Ivanovska, Ph.D.¹

Abstract: Learning a foreign language is a complex process which involves the acquisition of several types of competences which will enable learners to use the language successfully in various situations. One of these competences is the linguistic competence. According to the Common European Framework of Reference for Languages, the size, range and control of vocabulary are the main parameters for the acquisition of the language,

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



determining the level of language competence and planning the instruction. However, despite the importance of lexical competence, we still do not have an adequate theory about the factors that influence the development of lexical competence. This paper discusses the different approaches to defining lexical knowledge and the models of lexical competence, emphasizes the complexity of vocabulary acquisition and its importance for the development of communicative competence and stresses the need of devoting more time and attention to the acquisition of vocabulary in language teaching.

Key words: *communicative competence, lexical competence, aspects of knowing a word, levels of knowing a word, models of lexical competence.*

Вовед

Една од главните цели на наставата по англиски јазик 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 (Hymes, 1979) како реакција на дефиницијата за компетенција на Ноам Чомски. Според Чомски, компетенцијата (competence) се состои од ментални претстави на лингвистичките правила кои ја сочинуваат внатрешната граматика на говорителот/ слушателот. Таа граматика е имплицитна и се манифестира во интуицијата која говорителот/ слушателот ја има за граматичноста на реченицата; додека употребата (performance) се состои од користење на граматиката при разбирањето и продукцијата на јазикот (Ellis, 1994: 12-13). Компетенцијата, според Чомски, се однесува на „идеален“ говорител/ слушател кој не е подложен на ограниченост на меморијата, промена на вниманието и интересот, грешки, двоумења, повторувања, паузи, испуштање и додавање зборови итн. Тој сметал дека теоријата за јазикот треба да биде теорија за компетенцијата, бидејќи варијациите кои се јавуваат при употреба на јазикот не ја рефлектираат лингвистичката способност на слушателот/ говорителот (Brown, 1987: 24-25).

Креирајќи го терминот „комуникативна компетенција“, Хајмс демонстрирал промена на фокусот кој дотогаш бил насочен кон јазикот како формален систем. Како социолингвист, тој бил заинтересиран за општественото и културното знаење кое им е потребно на говорниците за да можат да ги разберат и да ги користат јазичните форми. Затоа, според него, не е доволно само знаење, туку и способност да се употреби тоа знаење во комуникацијата (Hedge, 2000: 45). Тој тврдел дека покрај лингвистичката компетенција изворниот говорител има и друг систем на правила, односно тој интуитивно знае што е општествено соодветно или несоодветно и може да го приспособи својот јазик според темата, ситуацијата и учесниците во комуникацијата (Stern, 1992: 73). Хајмс вели:



„Мора да имаме на ум дека децата стекнуваат знаење за речениците не само како граматички реченици, туку и како реченици кои се соодветни во дадена ситуација. Тие стекнуваат компетенција за тоа кога да зборуваат, а кога не, како и што да зборуваат, со кого, кога, каде и на кој начин... Постојат правила на употреба без кои граматичките правила би биле бескорисни“ (Hymes, 1979: 15).

Од друга страна, Канал и Свејн (Canale & Swain), кои предложиле една од најприфатените интерпретации на комуникативната компетенција, истакнуваат: „Како што Хајмс вели дека има граматички правила кои се бескорисни без правила за употреба на јазикот, така ние чувствуваме дека има правила на употреба на јазикот кои би биле бескорисни без граматички правила“ (цитирано во Scarcella & Oxford, 1992: 72). Според нив, комуникативната компетенција се состои од три компоненти: граматичка, социолингвистичка и стратегиска. Граматичката компетенција се однесува на знаењето за јазикот, неговата форма и значење. Таа вклучува знаење за правописот, изговорот, вокабуларот, формирањето на зборовите, граматичките структури, структурата на речениците и семантиката. Социолингвистичката компетенција се состои од две групи на правила: социокултурни правила на употреба и правила на дискурс. Знаењето на тие правила би било клучно за интерпретирање на пораките, особено кога постои мала транспарентност помеѓу буквалното значење на пораката и намерата на говорникот. Стратегиската компетенција се состои од вербални и невербални комуникациски стратегии кои може да се користат како компензација кога има прекин во комуникацијата заради варијаблите на употреба на јазикот или недоволна компетенција. Таквите стратегии можат да бидат од два типа: оние коишто се однесуваат на граматичката компетенција и оние кои се однесуваат на социолингвистичката компетенција (Canale & Swain, 1980). Подоцна Канал ја проширил таа рамка со уште една компетенција – дискурсна компетенција која се однесува на способноста за разбирање на правилата на дискурсот, што вклучува разбирање на организацијата на говорни и писмени текстови и врските помеѓу речениците (Skehan, 1998: 157-159).

И покрај тоа што „лексичката компетенција е срцевината на комуникативната компетенција“ (Meara, 1996a: 35), тој аспект на јазичната компетенција не добил големо внимание ниту во една од интерпретациите и објаснувањата за комуникативна компетенција. Во теоретската рамка на Канал и Свејн знаењето на вокабуларот се спомнува како еден од елементите на граматичката компетенција, меѓутоа, како што истакнува Меара, лексиката е спомната само двапати така што од објавувањето на статијата, комуникативната парадигма доминирала во објаснувањето на јазичната компетенција, што имало негативно влијание врз систематските студии за лексичка компетенција. Тој, исто така, додава дека основниот проблем е што немаме соодветна теорија за тоа кои фактори влијаат врз



лексичката компетенција, а таква теорија е апсолутно неопходна ако сакаме да бидеме во можност да дадеме разумни сугестии за тоа како да се предава и како да се учи вокабуларот.

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.

Аспекти на знаење на зборот

Една од најраните дефиниции за тоа што значи да се знае еден збор ја предложил Кронбах во 1942 година. Според оваа дефиниција постојат пет типа на разбирање на зборот:

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. Расположливост (способност за продуктивна употреба). (цитирано во Read, 1997: 315)
6. Како што забележуваат Веш и Парибакт (Wesche & Paribakht, 1996: 28), „таа рана карактеризација ја препознава мултидимензионалноста на зголемувањето на знаењето за зборовите и тешкотијата тоа да се измери со линеарна скала“.

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 синтаксичкото 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. (Meara, 1996b: 1)

Укажувајќи на недостатоците на листата на Ричардс, Меара (ibid.: 2) истакнува дека тој, всушност, не се обидува да даде систематско објаснување за тоа што значи да се знае еден збор, туку само дава приказ на тогашните истражувања и теми кои биле важни за наставата. Помеѓу другите забелешки Меара го спомнува чудниот редослед на претпоставките. Имено, 7-та и 8-та претпоставка, знаењето на семантичката вредност и многуте различни значења на зборот се ставени на дното на листата, додека некои други периферни аспекти, како што е знаењето колку често може да се сретне зборот, се ставени погоре на листата. Освен тоа, листата не содржи ништо што ќе укаже на проблемот на активниот наспроти пасивниот вокабулар, растот и забораването на вокабуларот, условите во кои се усвојува вокабуларот итн. Тој заклучува дека со исклучок на шестата претпоставка, листата била поттикната од прашањата важни за дескриптивната лингвистика, а не за психолингвистиката или педагогијата (ibid.: 3).

Појасна и подетална слика за тоа што значи да се знае еден збор со објаснувања и сугестии за наставниците како да му пријдат на секој од дадените аспекти на знаење на зборот во наставата дал Пол Нејшн (Nation, 1990: 31), еден од најпознатите лингвисти во областа на усвојувањето на вокабуларот. Тој вели дека за да се одговори на прашањето што треба ученикот да знае за да „знае“ еден збор, треба да се разграничи дали зборот се учи за рецептивна или продуктивна употреба. Неговата класификација содржи четири главни димензии, секоја со по две компоненти, а секоја компонента понатаму е поделена на два дела, од кои едната се однесува на рецептивното знаење, а другата на продуктивното знаење.

Табела 1. Аспекти на знаење на зборот (Nation, 1990: 31)

Форма		
Говорна	Р	Како звучи зборот?
	П	Како се изговара зборот?
Писмена	Р	Како изгледа зборот?
	П	Како се пишува зборот?



Позиција		
Граматички структури	Р	Во какви структури се јавува зборот?
	П	Во какви структури треба да го употребиме
Колокации	Р	Кои зборови или видови зборови можеме да ги очекуваме пред или по зборот?
	П	Кои зборови или видови зборови мораме да ги користиме со тој збор?
Функција		
Фреквентност	Р	Колку е чест зборот?
	П	Колку често зборот треба да се употребува?
Соодветност	Р	Каде можеме да очекуваме да го сретнеме зборот?
	П	Каде може да се употреби тој збор?
Значење		
Концепт		Што значи зборот?
		Кој збор треба да се употреби за да се изрази тоа значење?
Асоцијации		На кои други зборови нè потсетува тој збор?
		Кои други зборови можеме да ги употребиме наместо тој збор?

Р = рецептивно знаење; П = продуктивно знаење

Според објаснувањето на Нејшн (ibid.: 32), овој опис на знаењето на зборот може да се однесува само на мала пропорција од вкупниот вокабулар што го поседуваат изворните говорители, бидејќи повеќето од нив не знаат да ги напишат или да ги изговорат сите зборови кои им се познати и не се сигурни за значењето и употребата на многу од нив. Причините за тоа се што изворните говорители го збогатуваат својот вокабулар во текот на целиот живот. Тие учат нови зборови и го прошируваат и реорганизираат знаењето на познатите зборови. Освен тоа, нивниот рецептивен вокабулар е многу поголем од продуктивниот вокабулар и има многу зборови кои се наоѓаат на границата. Голем број од зборовите во нивниот рецептивен вокабулар се многу ретки зборови, па тие и не мора да знаат многу за нив, бидејќи ретко ги среќаваат.



Нивоа на знаење на зборот

Додека едни истражувачи сметаат дека знаењето на зборот вклучува низа на меѓусебно поврзани аспекти на знаење, како што се морфолошкото и граматичкото знаење и знаењето за значењето на зборот, други сметаат дека лексичкото знаење се состои од прогресивни нивоа на знаење, почнувајќи од површно знаење на зборот па сè до способноста истиот збор да се употреби точно во слободна продукција (Laufer et al., 2004). Тој природ Рид (Read, 1997: 315) го нарекува „развоен природ“, бидејќи идентификува нивоа на знаења кои може да се интерпретираат како фази во усвојувањето на зборот. Лексичкиот развој може да се карактеризира како движење или прогресија од општа категоризација или нејасност до поголема прецизност или владеење на нијансите на значење. Зборувајќи за димензиите на развојот на вокабуларот Хенриксен (Henriksen, 1999: 311) вели дека многу зборови никогаш нема да бидат целосно научени и дека ниту еден изворен говорител не може да го знае целиот потенцијал на значења на еден збор. Разбирањето постепено се менува и се зголемува како што се зголемува искуството со светот и со јазикот. Општо е прифатено дека само мал дел од зборовите што ги знаеме рецептивно некогаш ќе станат продуктивни. Се претпоставува дека поголемиот број зборови прво влегуваат во рецептивниот вокабулар, а потоа можат да станат продуктивни. Но, сосема е нејасно каде треба да се постави границата помеѓу рецептивното и продуктивното знаење. Мелка (Melka, 1997: 84) истакнува дека лингвистите можеби грешат кога зборуваат за рецептивното и продуктивното знаење како за два различни видови на знаење на зборовите и дека би било подобро традиционалната дихотомија помеѓу рецептивниот и продуктивниот вокабулар да се редефинира како континуум на степени на знаење. Некои аспекти на знаење на зборот можат да се продуктивни, додека други да останат на рецептивно ниво.

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.“

(цитирано во Read, 1997: 315)

Дејл, исто така, дискутирал и за петта фаза: способност да се разликува зборот од други зборови тесно поврзани со дадениот збор по форма и употреба, што е слично на димензијата на Кронбах „прецизност на значењето“ (ibid.).



Стандардните процедури за истражување на степенот на знаење на зборот е преку интервју, што одзема многу време и може да се спроведе само со мал број испитаници. 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), 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 употребам зборот во реченица.

За потребите на своите истражувања со испитаници во Канада кои го учеле англискиот како втор јазик, Веш и Парибакт (Wesche & Paribakht, 1996) развиле „Скала на знаење на вокабуларот“ (Vocabulary Knowledge Scale – VKS) базирана врз петте нивоа на усвојување на вокабуларот на Гас (Gass, 1988), 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 употребам зборот во реченица _____ .

Оваа скала вклучува елементи на рецептивно и продуктивно знаење, бидејќи бара од испитаниците не само објаснување на зборот туку и негова употреба во реченица. Таа овозможува тестирање на поголем број зборови, но петте нивоа не претставуваат пет фази на усвојување на даден збор (Read, 1997: 317). Иако „Скалата на знаење на вокабуларот“ многумина ја опишуваат како инструмент за мерење на длабочината на знаењето на



зборот, Лауфер и Голдстајн (Laufer & Goldstein, 2004) сметаат дека тоа е индиректен тест на значење на зборовите. Информацијата која може да се добие со користење на оваа скала е дали испитаниците ја знаат формата и едно значење на дадениот збор. Иако последното ниво има за цел да го одреди продуктивното знаење на зборот, сепак способноста да се употреби зборот во реченица не мора да значи дека испитаниците целосно го владеат зборот, бидејќи речениците може да бидат кратки и „семантички неутрални“ (Read, 2000: 137) и да не дадат никаква индикација за степенот на знаењето на зборот. Меѓутоа, Веш и Парибакт (Wesche & Paribakht, 1996: 33) не претендираат дека целта на нивниот инструмент е да го мери вкупното знаење на вокабуларот. Тие објаснуваат дека скалата опфаќа одредени фази во првичното развивање на основните значења на дадени зборови и не ги покажува малите зголемувања во знаењето ниту доловува софистицирано знаење за зборовите ниту, пак, ги опишува мрежите во менталниот лексикон на кои им припаѓаат зборовите. Според нив, скалата треба да се сфати како практичен инструмент за одредување на првичното препознавање и употреба на зборовите.

Модели на лексичка компетенција

Меара (Meara, 1996a) смета дека и покрај комплексноста на лексиконот, лексичката компетенција, сепак, може да се опише со неколку лесно мерливи димензии кои не се однесуваат на индивидуалните лексички единици, туку на лексиконот како целина. Според него, основната димензија на лексичката компетенција е големината. Учениците со поголем вокабулар покажуваат поголем успех во голем број јазични вештини отколку учениците со мал вокабулар и постојат докази кои го потврдуваат гледиштето дека вокабуларот дава значителен придонес речиси во сите аспекти на јазична компетенција. Тој констатира дека постојат многу мал број на студии кои ја истражуваат големината на вокабуларот кај учениците кои учат странски јазик и повеќето од нив се однесуваат на мал број учесници, па тешко е од нив да се изведе општ заклучок. Тој смета дека основниот проблем е што нема адекватни тестови за мерење на големината на вокабуларот кои би можеле да ги разрешат овие прашања. Засега, најблиску до стандарден тест за мерење на вокабуларот е „Тестот на нивоа на вокабуларот“ (Vocabulary Levels Test) креиран од Нејшн (Nation, 1990) со кој се тестираат мал број зборови групирани според фреквентноста со користење на комплексен формат со повеќекратен избор. Меѓутоа, заради големиот број на зборови во еден просечен лексикон, не е практично да се тестираат сите зборови, па потребно е да се користи адекватен метод за селектирање на зборовите.

Првиот проблем кој притоа се појавува е тешкотијата при одредувањето на бројот на зборовите кои го сочинуваат вокабуларот, бидејќи не постои согласност околу тоа што може да се смета за збор, па затоа проценките



за големината на вокабуларот на изворните говорители се движи од 15.000 до 216.000 (Goulden et al., 1990: 342). Вториот проблем кој го наведува Меара (Meara, 1996a.: 39) е што е многу тешко да се направи проценка на нешто многу големо од мал примерок. Ако бројот на зборовите што некое лице ги знае е мал, тогаш е релативно лесно да се тестира разумна пропорција од тие зборови. На пример, ако некој знае 400 збора, тест со 40 збора би бил прилично репрезентативен за вокабуларот на тоа лице. Но, колку што е поголем вокабуларот на испитаниците, проблемот станува сè поголем. И третиот проблем се однесува на резултатите од тестот кои во голема мера зависат од типот на тестот. На пример, кај тестовите со повеќекратен избор, не се тестира само целниот збор, туку и сите други зборови дадени во опциите за избор. Сите овие проблеми обесхрабриле многумина да создадат стандарден тест за мерење на вокабуларот.

Меѓутоа, како што истакнува Меара (ibid.: 44), големината на вокабуларот е важна кога станува збор за мал лексикон. Но, колку што е поголем лексиконот, големината на вокабуларот станува помалку важен фактор. Наместо тоа поголема важност добива прашањето колку добро се знаат тие зборови. Овде повторно се јавува проблем, бидејќи за да се тестира знаењето на 50 зборови според спецификациите на знаење на зборот на Ричардс и Нејшн, потребно е да се направат голем број тестови за секој од дадените аспекти, што е непрактично. Оттука, Меара (ibid.: 41) заклучува дека она што навистина е потребно е тест кој ќе се однесува на целиот вокабулар, а не на поединечни зборови. Потребна е карактеристика која ќе може да прави разлика помеѓу лицата кои поседуваат голем вокабулар само заради тоа што научиле долга листа на зборови и лица чиј вокабулар има подобра структура и кај кои постои мрежа на асоцијации меѓу зборовите. Таквите тестови би го вклучувале степенот на поврзаност на зборовите во мрежата, просечниот број на врски помеѓу зборовите, просечната оддалеченост помеѓу одредени зборови во мрежата итн. Ваквите врски се токму тоа според што се разликуваат вистински вокабулар и само листа на зборови. Постојат докази дека вокабуларот на лицата кои учат странски јазик нема толку добра структура како кај изворните говорители, бидејќи за нив е потешко да пронајдат асоцијации за дадените зборови и често не можат да ги согледаат врските меѓу зборовите кои се очигледни за изворните говорители. Тоа сугерира дека „лексичката организација“ е важна димензија на лексичката компетенција, и дека „организацијата“ се однесува на целиот вокабулар, а не на одделни зборови.

Еден од најпознатите тестови за мерење на длабочината на знаењето на зборовите, креиран од Рид (Read, 2000: 180-186), користи формат на зборовни асоцијации (Word-associates test). Покрај целниот збор дадени се 8 други зборови од кои испитаниците треба да изберат четири кои се семантички поврзани со целниот збор. Четирите асоцијации преставуваат различни односи: парадигматски (синоними), синтагматски (колокации)



и аналитички (зборовите претставуваат дел од значењето на целниот збор). Се претпоставува дека учениците кои поседуваат длабоко лексичко знаење полесно ќе ги идентификуваат асоцијациите од оние ученици чие знаење не е толку длабоко, така што длабокото лексичко знаење на голем број зборови може да се тестира на економичен начин. Освен тоа, ваквиот формат овозможува мерење на специфичните семантички врски, што укажува на типот на знаење што го поседуваат учениците за дадените зборови како и развивањето на тоа знаење (Schoonen & Verhallen, 2008: 217).

Во согласност со комуникативните трендови во наставата по странски јазици и врз основа на дефиницијата за јазична компетенција која вклучува знаење на јазикот и способност за користење на истиот во контекст, Чапел (Chapelle) предложила лексички модел кој содржи три компоненти на лексичка компетенција:

1. Контекст на употреба на вокабуларот;
 2. Знаење на вокабуларот и фундаменталните процеси;
 3. Метакогнитивни стратегии потребни за употреба на вокабуларот.
- (Read, 2000: 28-29)

Како што објаснува Рид (Read, 1997: 318), гледано од оваа перспектива, истражувањата во областа на тестирањето на вокабуларот се фокусираат на втората компонента, знаење на вокабуларот и фундаменталните процеси, која вклучува големина на вокабуларот, знаење на карактеристиките на зборовите, организација на менталниот лексикон и процесите потребни за пристапување кон менталниот лексикон. Резултатот од ваквата фокусираност е што зборовите се третираат како индивидуални единици кои можат да се презентираат изолирано и чие значење може да се генерализира во многу ситуации. Меѓутоа, во согласност со концептот за комуникативна компетенција, тестовите треба да симулираат ситуации кои одговараат на реална употреба на јазикот, што одговара на првата компонента во рамката на Чапел. Третата компонента на лексичка компетенција е користењето на метакогнитивни стратегии кои играат посредничка улога помеѓу знаењето на ученикот, неговите капацитети за процесирање и комуникативните барања на контекстот.

Третиот модел на лексичка компетенција, предложен од Хенриксен (Henriksen, 1999 :304), се состои од три различни, но меѓусебно поврзани димензии:

1. Делумно-прецизно знаење;
2. Длабочина на знаење;
3. Рецептивно-продуктивно знаење.

Првата димензија на Хенриксен ја рефлектира постапноста во усвојувањето на лексичкото знаење, нејзината втора димензија се однесува на компонентите како што се изговор, правопис, значење, регистар,



фреквенција, и морфолошки, синтаксички и колокациски особини, а третата димензија соодветствува на гледиштето дека знаењето на зборот содржи два аспекти – рецептивно и продуктивно. Таа истакнува дека усвојувањето на значењето на зборот е комплексен процес кој вклучува спојување на значењето со формата и градење на мрежа, и смета дека е подобро да се користи терминот „процес на семантизација“ наместо прилично нејасниот и премногу општ термин усвојување на значењето на зборот, за да се потенцираат процесите на развивање на семантичко разбирање на зборот и одредување на семантичките врски со други лексички единици во комплексната структура на менталниот лексикон или семантичките мрежи.

Заклучок

Сето ова укажува на комплексноста на учењето на вокабуларот и големината на задачата со која се соочуваат учениците при усвојувањето на вокабуларот. Во истражувањата и наставата, на зборовите обично се гледа како на засебни елементи, но тоа не е во согласност со психолошката реалност. Зборовите функционираат во семантички мрежи на поврзани зборови. Па затоа, учењето на нови зборови не е само усвојување на изолирани лексички единици: новите зборови се вклопуваат во лексичката мрежа што значи дека треба да се воспостават сите видови на врски со поврзани зборови. Така, учењето на вокабуларот е повеќе систематско учење отколку учење на одделни зборови (Haastrup & Henriksen, 2000).

Поаѓајќи од овие сознанија, наставниците треба да посветат посебно внимание на усвојувањето на вокабуларот и развивањето на лексичката компетенција кај учениците и да применуваат различни стратегии и активности кои ќе им овозможат на учениците не само усвојување на нови зборови туку и нивно длабоко процесирање заради воспоставување семантички врски со други лексички единици и нивно интегрирање во постоечките лексички мрежи.

Библиографија

1. **Brown, H. D.** (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. 2nd ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
2. **Canale, M. & Swain, M.** (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47
3. **Ellis, R.** (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
4. **Gass, S.** (1988). Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9, 198–217.
5. **Goulden, R., Nation, P. & Read, J.** (1990). How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics*, 11, 341-363.



6. **Haastруп, К. & Henriksen, В.** (2000). Vocabulary acquisition: Acquiring depth of word knowledge through network building. *International Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
7. **Hedge, Т.** (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
8. **Henriksen, В.** (1999). Three Dimensions of Vocabulary Development. *SSLA*, 21, 303-317.
9. **Hymes, D. H.** (1979). On communicative competence. In: Brumfit, C.J. and Johnson, K. (eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
10. **Laufer, В. & Goldstein, Z.** (2004). Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Computer Adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 399-436.
11. **Meara, P.** (1996a). The dimensions of lexical competence. In: G Brown, K Malmkjaer and J Williams (Eds.) *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 1966. 35-52.
12. **Meara, P.** (1996b). The vocabulary knowledge framework. *Vocabulary Acquisition Research Group Virtual Library* [Online]. Available at: <http://www.swansea.ac.uk/cals/calsres/vlibrary/pm96d.htm> [2009, November].
13. **Melka, F.** (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In Schmitt, N. and McCarthy, M. (Eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press
14. **Nation, I. S. P.** (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House.
15. **Read, J.** (1997). Vocabulary and Testing. In Schmitt, N. and McCarthy, M. (Eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press
16. **Read, J.** (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. **Scarcella, R. C. & Oxford, R. L.** (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
18. **Schoonen, R. & Verhallen, M.** (2008). The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing*, 25(2), 211-236.
19. **Skehan, P.** (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.)
20. **Stern, H. H.** (1992) *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
21. **Waring, R.** (2002). Scales of Vocabulary Knowledge in Second Language Vocabulary Assessment. Notre Dame Seishin University. Available at: <http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/scales.htm>
22. **Wesche, M. & Paribakht, T. S.** (1996). Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth Versus Breadth. *The Canadian Modern Language Review*, 53(1), 13-40





Оригинален научен труд
Original research paper

МЕНТАЛЕН ЛЕКСИКОН

д-р **Нина Даскаловска**¹

Апстракт: Во текот на животот луѓето усвојуваат голем број на зборови. Според некои проценки, изворните говорители на англискиот јазик со завршено средно образование знаат околу 20.000 зборовни семејства, или 32.000 лексички единици. Според други проценки, тој број е многу поголем и може да биде и над 50.000. Овие бројки и фактот дека зборовите се пронаоѓаат за една петтина од секундата зборуваат за голема организираност на зборовите во умот или во менталниот лексикон. Иако истражувачите се обидуваат да продрат во тајните на умот и да ги откријат организацијата и функционирањето на менталниот лексикон, голем дел од тоа сè уште е мистерија. Во овој труд се дискутира за истражувањата на менталниот лексикон и метафорите со чијашто помош се вршат обиди да се отсликаат содржината и организацијата на менталниот лексикон.

Клучни зборови: *ментален лексикон, метафори, зборовни асоцијации, лапсуси, билингвизам*

MENTAL LEXICON

Nina Daskalovska, Ph.D.¹

Abstract: In the course of their life, people acquire a large number of words. According to some estimates, native English speakers with completed secondary education know around 20.000 word families, or 32.000 lexical units. According to other estimates, this number is much higher, and could be well over 50.000. These figures and the fact that words are retrieved in one fifth of a second indicate extremely good organization of the mental lexicon. Researchers have been trying to discover the secrets of the mind and the organization and functioning of the mental lexicon, but a great deal of it is still a mystery. This paper discusses the investigations of the mental lexicon and the metaphors that are used to describe the content and organization of the mental lexicon.

Key words: *mental lexicon, metaphors, word associations, slips of the tongue, bilingualism.*

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



Метафори за менталниот лексикон

Иако е тешко да се одреди колкав е бројот на зборовите кои луѓето ги усвојуваат во текот на животот, според поскумомните проценки, изворните говорители на англискиот јазик со завршено средно образование знаат околу 20.000 зборовни семејства, или 32.000 лексички единици (Nation, 1990). Според други проценки, тој број е многу поголем и може да биде и над 50.000. Овие бројки и фактот дека зборовите се пронаоѓаат за една петтина од секундата зборуваат за голема организираност на зборовите во умот или во менталниот лексикон. Иако истражувачите се обидуваат да продрат во тајните на умот и да ги откријат организацијата и функционирањето на менталниот лексикон, голем дел од тоа сè уште е мистерија. Затоа има голем број метафори со чијашто помош се вршат обиди да се отсликаат содржината и организацијата на менталниот лексикон. МекКарти (McCarthy, 1990: 34-35) наведува неколку од тие метафори како што се метафорите *речник*, *тесаурус*, *енциклопедија*, *компјутер* и *библиотека*. Метафората *речник* имплицира дека зборот и неговото значење се „запишани“ заедно (вклучувајќи и информација за неговата класа, изговор, етимологија и деривации), дека таа информација е складирана по азбучен ред и може лесно и економично да се пребара. Метафората *тесаурус* е малку поинаква, бидејќи овде зборовите се класифицирани според семантичките полиња, што значи дека изборот на зборовите се прави според значењето. Метафората *енциклопедија* сугерира дека зборовите со себе носат суштински врски со други видови на знаење, вклучувајќи историско, перцептивно и општествено знаење. Метафората *компјутер* сугерира способност за брзо процесирање, комплексен начин на складирање со најразновидни врски меѓу зборовите и нивно брзо пронаоѓање. Компјутерот, исто така, ни ја дава идејата за динамичен инпут кој постојано се обновува и ги реорганизира податоците. Метафората *библиотека* се обидува да долови инпут кој постојано се обновува и е под контрола на централен каталог како во библиотека, каде што е дадена информација за секоја книга и местото каде што се наоѓа, што би можело да нè води до претпоставката дека сличен централен каталог постои и во менталниот лексикон, каде што може да се провери локацијата на зборот (Aitchison, 2003: 33). Во библиотеките често се поставува прашањето дали популарните книги треба да се сместат на полица каде што може лесно да се најдат. Истото прашање би можело да се постави за менталниот лексикон: дали сите зборови се третираат подеднакво или има различен третман за почестите и поретките зборови (ibid.: 34).

Дискутирајќи за метафората *речник*, Ејчисон (Aitchison, 2003: 10-14) наведува неколку разлики помеѓу менталниот лексикон и речникот. Првата разлика се однесува на начинот на кој зборовите се подредени. Таа



вели дека бидејќи во речниците зборовите се подредени по азбучен ред, ако менталниот лексикон е, исто така, организиран по азбучен ред, може да се очекува кога луѓето понекогаш погрешно употребуваат еден збор наместо друг, случајно да изберат соседен збор. Но, таквите грешки се сосема неверојатни, што станува јасно ако се погледнат неколку примери на „лапсуси“ како што се „He told a funny antidote“, каде што наместо „anecdote“ (анегдота) е употребен зборот „antidote“ (противотров), или „The doctor listened to her chest with a periscope“, каде што зборот „periscope“ (перископ) е употребен наместо зборот „stethoscope“ (стетоскоп). Таквите грешки укажуваат дека дури и ако менталниот лексикон делумно е организиран според првите гласови, редоследот не е целосно азбучен. Други аспекти на гласовната структура на зборот како што се завршетокот, акцентот и акцентираната самогласка играат улога во распоредувањето на зборовите во умот. Или ако ја земеме за пример реченицата „The inhabitants of the car were unhurt“ во која говорникот сакал да го употреби зборот „occupants“ (луѓето кои се наоѓале во автомобилот) наместо „inhabitants“ (жители), можеме да заклучиме дека човечкиот ментален лексикон не може да биде организиран исклучително врз основа на гласот или писмената форма, туку дека треба да се земе предвид и значењето, бидејќи луѓето често мешаат зборови кои имаат слично значење. Друга разлика која ја наведува Ејчисон е што речниците содржат точно одреден број на зборови и се застарени, бидејќи јазикот постојано се менува, а пред сè вокабуларот. За разлика од речниците, содржината на менталниот лексикон не е точно одредена, луѓето постојано додаваат нови зборови и го менуваат изговорот и значењето на постоечките. Освен тоа, менталниот лексикон содржи многу повеќе информации за секој збор. Речниците наведуваат само мал избор на зборови со кои дадените зборови обично се употребуваат и најчесто се дадени во изолација, така што содржат сосема малку информации за синтаксичките структури во кои дадените зборови може да се употребуваат. Што се однесува до изговорот, речниците обично даваат само еден изговор за секој збор, додека ние за секој збор можеме да разбереме различни изговори од различни говорители.

Аналогијата помеѓу речник и ментален лексикон, според Алтман (Altmann, во подготовка), не е соодветна, бидејќи пристапот кон речникот и пристапот кон менталниот лексикон се сосема различни. Имено, кога бараме некој збор во речник, ја гледаме само формата на зборовите и не се задржуваме на дефинициите на соседните зборови. Но, кога бараме збор во нашиот ментален лексикон ја процесираме содржината и на соседните зборови сè додека не дојдеме до бараниот збор. Тој ги наведува истражувањата на Вилијам Марслен-Вилсон во 70-тите години од минатиот век кои покажале дека ние можеме да го препознаеме зборот додека сè уште го слушаме, но важен аспект на тој процес е што зборовите не се



пронаоѓаат, туку се активираат. Имено, кога низата од гласови влегува во нашиот аудиторен систем, се активираат сите зборови кои започнуваат со тие гласови. Како што продолжува низата од гласови, зборовите кои не се компатибилни почнуваат да се деактивираат сè додека не отпаднат сите алтернативи и остане само бараниот збор. При тоа голема улога има предвидувањето за тоа кои фонеме би можеле да следуваат и кое би било соодветното значење. Првиот показател за точниот избор на зборот е акустичкиот сигнал кој потоа брзо се менува за да го вклучи и значењето и контекстот. Ако зборот има повеќе значења, се активираат сите значења на тој збор сè додека алтернативните значења кои не одговараат во дадениот контекст не отпаднат. Овие истражувања, исто така, покажале дека почестите зборови се активираат побрзо од зборовите кои поретко се употребуваат и дека кога контекстот го поддржува пореткото значење на зборот, тогаш се активираат и почестите и поретките значења на зборот. Но, ако контекстот го поддржува почестото значење, поретките значења покажуваат или слаба активација или воопшто не се активираат.

Од сите аналогии, Ејчисон (Aitchison, 2003: 31-32) ја преферира аналогичката на мапа која на еден начин одговара на ситуација од реалниот живот, а на друг начин е сосема различна. Таа вели дека најкорисната мапа често не дава точна претстава за теренот и дава пример со познатата мапа на подземната железница во Лондон која на елегантен начин ја сумира суштинската информација. Го жртвува реализмот, но со тоа станува подобра. Мапата јасно покажува кои возни линии со кои станици се поврзуваат, со што дава слика за реалноста. Од друга страна, различните линии се претставени со различни бои, но ние не очекуваме возовите или шините да бидат со тие бои, ниту пак очекуваме оддалеченоста од станиците да биде точно дадена. Според оваа мапа можеме да се обидеме да направиме дијаграм на врските во менталниот лексикон, кој на некој начин е сличен на планот на подземната железница во Лондон. Но, како што вели Ејчисон, постои една голема разлика меѓу нив. Ние можеме да слеземе во подземната железница и да направиме мапа на конекциите помеѓу станиците, но сè уште не можеме да ги видиме врските во умот. Друг аспект по кој менталната мапа може да се разликува од мапата на железницата е што можеби кај менталната мапа се работи за систем или група на системи кои се сосема различни, така што една линија би била за воз, друга за автобус, трета за камила. Таа заклучува дека логичното објаснување не мора да нè води во вистинскиот правец, бидејќи можеби умот работи на начин кој е сосема спротивен на интуицијата.

Сево ова зборува за големите нејаснотии поврзани со менталниот лексикон и напорите на истражувачите да ги откријат начините на кои зборовите во умот се складираат, се процесираат и се повикуваат од меморијата кога треба да се употребат. Мек Карти (McCarthy, 1990: 34-44) вели дека сите тие метафори можат само делумно да го опишат



нашето знаење за менталниот лексикон, но сите ја содржат идејата за инпут (т.е. дека јазикот се запишува на некој начин), складирање (дека тој се складира и не се губи), и повикување на зборот од меморијата (дека може да се повика кога е потребен).

За децата кои го учат мајчиниот јазик речиси ситот лингвистички инпут во првите години е говорен. За учениците кои учат странски јазик писмениот и говорниот јазик играат иста улога уште од почетокот. За изворните говорители важен е општиот облик на зборот, тие обрнуваат поголемо внимание на почетниот и крајниот дел на зборот, бројот на слоговите, општата ритмичка структура и акцентот. При појавата „на врвот на јазикот“ (tip-of-the-tongue phenomenon) тие можат да ги наведат овие карактеристики и општиот облик, но сепак не можат да се сетат на точниот збор. Затоа МекКарти (ibid.: 36) смета дека за да им се помогне на учениците да запомнат одреден збор би било корисно да им се обрне внимание на слоговната структура и акцентот на зборот.

Со метафорите коишто се однесуваат на складирањето на зборовите се прави обид да се долови суштината на организацијата на менталниот лексикон и да се илустрираат начините на кои индивидуалните елементи се поврзуваат едни со други. Во однос на метафората *речник*, може да очекуваме секој збор да биде поврзан со значењето, синтаксичката класа, гласовната структура, писмената форма, неколку деривации, и ако станува збор за добро организиран речник, и врски со синоними па дури и антоними (ibid.: 38).

Меѓутоа, како што нагласува Мек Карти (ibid.: 43), знаењето на еден збор не значи дека тој може да се повика од меморијата кога е потребно. Ако ученикот не може активно да го употреби зборот кога му е потребен без големо ментално пребарување, тогаш можеби станува збор за некомплетно знаење на зборот или, пак, знаење на зборот на рецептивно ниво. Рецептивното повикување на зборот од меморијата вклучува спојување на писмениот или говорниот инпут со складираните гласовни или ортографски структури и нивните значења. Истражувањата покажуваат дека идиомите, фразите и деривациите на зборовите се складираат како целини, така што при повикувањето од меморијата им се пристапува директно, без претходна анализа. Продуктивното повикување на зборот од меморијата го следи спротивниот пат од рецептивното повикување: на значењата треба да им се даде форма, при што некои од формите ќе бидат основни зборови, некои ќе бидат деривации или сложенки или изрази составени од повеќе зборови.

Бидејќи при употребата на мајчиниот јазик луѓето зборуваат течно и брзо, повеќе истражувачи сметаат дека тоа е резултат на складирањето на конструкции составени од повеќе зборови во меморијата и нивно повикување од меморијата како целини при употребата на јазикот (Lewis, 2002; Nattinger & DeCarrico, 1992; Sinclair, 1991). Во однос на меморијата,



Аткинсон и Шифрин (Atkinson & Shiffrin, 1968) разликуваат три фази: сензорно складирање во меморијата, каде што стимулот се задржува само дел од секундата, краткотрајна меморија, каде што елементите се процесираат од една четвртина од секундата до неколку минути, и долготрајна меморија која претставува трајно складирање. Бројот на елементите кои може да се задржат во краткотрајната меморија е седум (Hirsh, 2003), а под елементи се подразбираат не само поединечни зборови, туку и изразите кои се составени од повеќе зборови, но се складирани како една целина, па имаат статус на индивидуални зборови (Lewis, 2002). Синклер (Sinclair, 1991: 110) смета дека тоа произлегува од тенденцијата на луѓето за економичност во сите сфери на животот, па поради ограниченоста на работната или краткотрајната меморија, користењето на овие изрази преовладува при процесирањето на јазикот. Рот (Rott, 2009) констатира дека на учениците им недостасува знаењето на многубројните формули кои ги користат изворните говорители, па затоа голем број лингвисти препорачуваат фокусот на наставата да не биде на изолирани зборови (McCarthy, 1990), туку да им се помогне на учениците да ги усвојат тие низи од зборови за да може да зборуваат течно и автоматски како што го прават тоа изворните говорители (N. Ellis, 1995a; Lewis, 2002; Nattinger & DeCarrico, 1992; Pawley & Syder, 1983).

Истражувања на менталниот лексикон

За истражување на менталниот лексикон се користат разновидни тестови и се анализира говорот на испитаниците, бидејќи фазите низ кои минува лицето за да го пронајде потребниот збор може да укаже на општата организација на една цела област: зборовите кои се поврзани може да бидат складирани близу едни до други, или може да бидат оддалечени, но меѓу нив може да постојат силни врски (Aitchison, 2003). Еден од најчесто користените тестови е тестот на зборовни асоцијации кој во психолошките истражувања кај мајчиниот јазик има долга традиција, а дури неодамна ваквите тестови почнале да се употребуваат и во истражувањата кај лицата кои учат странски јазици. Кај овие истражувања, на испитаниците им се дава еден збор и тие треба да одговорат со првиот збор или со зборови кои им доаѓаат на ум. Претпоставката е дека автоматските одговори, без многу размислување, се состојат од зборовите кои имаат најсилни врски со дадениот збор во менталниот лексикон на испитаниците (Schmitt, 2000: 38).

Организацијата на менталниот лексикон од гледна точка на зборовните асоцијации се опишува со помош на квантитативни и квалитативни карактеристики (Zareva, 2007). Во квантитативни карактеристики спаѓаат важноста на првиот одговор, сличноста во одговорите, разновидноста во одговорите, расположливоста на одговорите, бројот на одговорите итн.



Квалитативни карактеристики се однесуваат на класификацијата на одговорите според тоа дали асоцијациите покажуваат парадигматски, синтагматски или семантички односи.

Првите психолошки експерименти откриле дека постои голем степен на изедначеност во одговорите кај изворните говорители и покрај нивните индивидуални разлики. Диз (Deese, цитирано во Zareva, 2007) забележал дека една од уникатните карактеристики на јазикот се однесува на многу развиените врски помеѓу зборовите во јазикот. Затоа, тој сметал дека најдобар начин за проучување на врските помеѓу значењата на зборовите е да се примени семантички приод кон анализата на тие асоцијации, што е во согласност со сегашната теорија за семантички полиња која вели дека значењата на зборовите мора да се разберат во однос на другите зборови кои сочинуваат една семантичка област. Тие односи може да бидат од два типа: парадигматски односи меѓу зборови кои може да се заменат во добро формирана синтаксичка низа (синоними, антоними, хипоними, мероними), и синтагматски односи меѓу зборовите кои одат едни со други во граматичка низа и имаат семантички афинитети. Многу истражувачи прифатиле една поширока категоризација на одговорите, базирана не само врз семантичките односи туку и врз лексичката класа, според која парадигматски одговори се оние кои припаѓаат на иста лексичка категорија како стимулот, а синтагматски одговори се оние кои припаѓаат на различна лексичка класа од онаа на зборот кој е употребен како стимул.

Голем број истражувачи се согласуваат дека тестовите на зборовни асоцијации се корисен инструмент за мерење на способноста на учениците да продуцираат асоцијации слични на изворните говорители, така што поголема сличност на асоцијациите ќе укаже на повисок степен на лексичко знаење. Досегашните студии посочуваат дека видот на лексичките врски кај учениците се разликуваат од оние кај изворните говорители. Кај изворните говорители постои тенденција на движење од синтагматски кон парадигматски асоцијации (Schmitt, 2000: 40), додека децата преферираат синтагматски асоцијации, барем додека не наполнат седум години, а исто така даваат и голем број на асоцијации по звучност (Meara, 1983: 28). Одговорите кај учениците се разликуваат од оние на изворните говорители по тоа што тие се поразлични и помалку хомогени што, според Меара (ibid.: 29), е чудно, бидејќи учениците имаат помал и поограничен вокабулар. Тој смета дека една од причините е тоа што учениците даваат асоцијации по звучност исто како и децата, бидејќи кај учениците менталниот лексикон не е толку развиен како кај изворните говорители. Друга причина може да биде тоа што учениците често погрешно го разбираат дадениот збор и го заменуваат со друг збор кој има фонолошка сличност со него. Тоа сугерира дека семантичките врски во менталниот лексикон кај учениците се слаби, често потиснати од фонолошките сличности, што не се случува кај изворните говорители. Меѓутоа, со зголемувањето на нивото на



јазична компетенција, одговорите на учениците стануваат сè послични со оние на изворните говорители, што укажува на тоа дека и асоцијациите, како и другите аспекти на знаење на вокабуларот, се развиваат постепено (Schmitt, 2000 : 41).

Друг извор за истражување на менталниот лексикон е анализата на „лапусите“, односно грешките во говорот кај изворните говорители кои може да вклучуваат замена на целниот збор со друг, а кои може да бидат семантички грешки (hot-cold), спој на два збора (minal – minor/trivial) и малапропизми (apartment-appointment) (Channel, 1988: 86-87). Шанел смета дека ако зборовите во менталниот лексикон се распоредени според значење, тогаш грешката би резултирала во избор на збор со слично значење, меѓутоа таквиот модел не може да ја објасни појавата на малапропизми кои претставуваат грешки при изборот на зборови кои звучат слично, но немаат никакви сличности во значењето. Оттука Феј и Катлер (Fay & Cutler, цитирано во Channel, 1988: 88) заклучуваат дека мора да постои единствен лексикон со фонолошки распоред на кој му се пристапува преку две различни мрежи, една фонолошка и една семантичка. Во корпусот на Феј и Катлер, 87% од малапропизмите имале ист број на слогови како целните зборови, а 98% имале ист акцент. Тоа ги навело на претпоставката дека зборовите се организирани прво по слоговна структура и/ или акцент, а дури потоа по гласовна структура.

Од друга страна, Шанел (ibid.: 85) смета дека е можно да има две листи (складишта) на зборовите во умот, една за процесот на продукција, друга за процесот на разбирање. Според неа, дел од процесот на продукција мора да се состои од избор на соодветни зборови според значењето што треба да се пренесе. Зборовната форма потоа се претвора во фонолошки облик за понатамошно процесирање во говор. Така, процесот на мапирање е значење → звук. При разбирање, процесот на мапирање е звук → значење. Овие разлики може да сугерираат дека во менталното складиште на зборови оптималниот распоред за продукција би бил според значењето, додека за разбирање би бил според звукот. Друг интересен податок во корпусот на Феј и Катлер е дека 99% од малапропизмите биле во иста синтаксичка категорија како и целниот збор, што покажува дека на одредено ниво на процесирање, синтаксата е можен организатор на менталниот лексикон. Шанел вели дека лексичките грешки кај изворните говорители многу ретко се целосно случајни и дека секогаш постои некаква врска со целниот збор која може да биде семантичка, фонолошка или прагматичка. Истото се случува и кај лицата што учат странски јазици. Втора сличност е тоа што и кај учениците се јавува истиот феномен „на врвот на јазикот“ како и кај изворните говорители. Овие податоци покажуваат дека до одреден степен лексиконите кај изворните говорители и кај лицата што учат странски јазик се слични, бидејќи покажуваат слично однесување (ibid.: 88-89).



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. Притоа се поставува прашањето дали мемориските единици на тие две нивоа се одделени според јазикот или не. Де Грут (de Groot, 2002: 33-39) наведува три можности. Според првата можност, еден збор и неговиот преводен еквивалент имаат посебни претстави во меморијата. Според втората можност, зборот и неговиот преводен еквивалент имаат заедничка претстава во меморијата, а според третата опција, постои раздвоеност на едно ниво, а интеграција на другото ниво, односно таа се состои од три компоненти: две претстави за формата и една за значењето.

Потврда за третото гледиште е добиена од експериментите со „стимулација“ (priming) коишто покажале дека кога на испитаниците им се дава задача која се однесува на формата на зборовите, зборот од едниот јазик не го активира соодветниот збор од другиот јазик, барем кога се однесува за зборови кои не се сродни. Но, кога задачата бара фокусирање на значењето, тогаш првиот збор го активира преводниот еквивалент и кај сродните зборови и кај оние што не се сродни, што посочува на фактот дека на ниво на значење, преводните еквиваленти имаат заедничка претстава. Ова гледиште е потврдено и со експериментите со „семантичка стимулација“ кои покажале дека целниот збор се процесира побрзо кога на испитаниците им се покажува збор кој е семантички поврзан со него, а тоа се случува и во случаите кога стимулот и целниот збор се од еден јазик, и кога стимулот е од едниот јазик, а целниот збор од другиот. Постојат две верзии на овој трикомпонентен модел. Според првиот модел, формите на зборовите од двата јазика се директно поврзани една со друга, а само формата на зборот од мајчиниот јазик е поврзана со поимот, односно со значењето. Според вториот модел, формите на двата збора не се директно поврзани една со друга, туку и двете форми се поврзани со претставата за поимот кој е заеднички за двата збора. Па така, според првиот модел, разбирањето и зборувањето на втор јазик оди преку претставите за формата на зборовите на првиот јазик. Имено, визуелно претставен збор од вториот јазик прво ја поттикнува активацијата на формата на соодветниот збор од првиот јазик што потоа води кон активација на значењето. Додека според вториот модел, зборовите од вториот јазик се процесираат речиси на ист начин како кај првиот јазик, преку директна врска помеѓу формата на зборот и неговото значење. Потер (Potter, цитирано во De Groot, 2002: 38) предлага и трет, развоен модел кој се наоѓа помеѓу двата, односно тој смета



дека со практиката врските меѓу формите на зборовите од двата јазика се заменуваат со директните врски помеѓу формите на зборовите од вториот јазик и нивните поими. Истражувањата покажуваат дека претставите во меморијата не се исти кај сите лица и дека тоа зависи од нивото на јазична компетенција. Имено, кај лицата со ниско ниво на јазична компетенција на вториот јазик, преовладува првиот модел, односно формалните врски помеѓу зборовите од двата јазика, додека кај оние кои течно го зборуваат вториот јазик преовладува вториот модел, односно семантичките врски.

Некои лингвисти сметаат дека еден од факторите кои може да влијаат врз организацијата на менталниот лексикон кај билингвалните лица е и начинот на кој се усвоени јазиците. Имено, Ервин и Озгуд (Ervin & Osgood, цитирано во Meara, 1980: 228) сметаат дека ако двата јазика се усвоени истовремено во иста средина, може да се очекува за еден збор лицата да имаат еден поим со две форми, по една за секој јазик. Додека, кај лицата кои двата јазика ги учеле во различен период, може да се развијат два одделни лексикони, по еден за секој јазик, кои функционираат одделно еден од друг. Меѓутоа, експериментите со учење на нови зборови и нивно складирање во меморијата покажуваат дека зборовите од вториот јазик се на некој начин интегрирани со зборовите од мајчиниот јазик и формираат еден комплексен лексикон. Резултатите од проучувањата на структурата на семантичките врски во билингвалните лексикони со помош на тестови со зборовни асоцијации покажуваат дека зборовите од вториот јазик не се толку добро организирани и дека пристапот до нив е потежок отколку кај зборовите од првиот јазик. Но, постои доказ дека овие разлики се намалуваат со зголемувањето на нивото на јазичната компетенција, што укажува на фактот дека зборовите од вториот јазик на крајот целосно се интегрираат во менталниот лексикон (Meara, 1980: 237). До истите сознанија дошол и Хенинг (Henning, цитирано во Nation, 1990) кој открил дека учениците со ниско ниво на јазична компетенција го складираат вокабуларот според гласовите во зборот, па тие поврзуваат зборови кои звучат слично (horse-house). Учениците на повисоко ниво на јазична компетенција ги складираат зборовите според значењето (horse-cow). Како што учениците напредуваат, се менува начинот на кој тие ги складираат зборовите во меморијата, така што складирањето по форма се заменува со складирање по значење.



Заклучок

Иако организацијата и функционирањето на менталниот лексикон сè уште не се доволно разјаснети, досегашните сознанија ни покажуваат дека учениците имаат огромна задача при усвојувањето на вокабуларот на странскиот јазик почнувајќи од фрагментарно знаење на мал број зборови до воспоставување на „гигантски мултидимензионални мрежи во кои секој елемент е поврзан со неколку други“ (Aitchison, 2003: 82). Тоа нè наведува на заклучокот дека главниот предизвик во учењето и употребата на странски јазик не е во областа на синтаксичките принципи, туку во срцевината на лексиконот (Singleton, 1999).

Библиографија

Aitchison, J. (2003). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. (3rd ed.). Oxford: Blackwell Publishing.

Altmann, G. T. M. (во подготовка). *The Ascent of Babel*. (2nd Ed.) http://homepage.mac.com/gerry_althmann/babel/assets/Chapter-6.pdf. Цитирано со дозвола од авторот.

Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1968). Human Memory: A Propose System and its Control Processes. In Spense, K.W. & Spence, J.T. (Eds.) *Advances in the Psychology of Learning and Motivation Research and Theory*, Vol. II. New York: Academic Press, 89-195.

Channel, J. (1988). Psychological Considerations in the Study of L2 Vocabulary Acquisition. In Carter, R. & McCarthy, M. (eds.) *Vocabulary and Language Teaching*. Harlow, Essex: Longman.

De Groot, A. M. B. (2002). Lexical Representation and Lexical Processing in the L2 User. In Cook, V.J. (Ed.) *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ellis, N. C. (1995a). Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking and points of order. *Studies of Second Language Acquisition*, 18, 91-126.

Hirsh, E. D. (2003). Reading Comprehension Requires Knowledge-of Words and the World. *American Educator*. Available at: http://www.aft.org/pubsreports/american_educator/spring2003/AE_SPRNG.pdf

Lewis, M. (2002). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Boston: Thomson.

McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 14, 221-246.

Meara, P. (1983). Word associations in a foreign language. *Nottingham Linguistics Circular*, 11, 28-38.

Nattinger, J. R. & DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.



Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House.

Pawley, A. & Syder, F. H. (1983). *Two puzzles for linguistic theory: native like selection and native like fluency*. In Richards, J.C. & Schmidt, R.W. (Eds.) *Language and Communication*. London: Longman.

Rott, S. (2009). The effect of awareness-raising on the use of formulaic constructions. In Corrigan, R., Moravcsik, E.A., Ouali, H. and Wheatley, K.M. (Eds.). *Formulaic Language, Volume 2: Acquisition, loss, psychological reality, and functional explanations*. Amsterdam: John Benjamins.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Singleton, D. (1999). *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zareva, A. (2007). Structure of the second language mental lexicon: how does it compare to native speakers' lexical organization? *Second Language Research*, 23(2), 123-153.



Стручен труд
Professional paper

ТРЕТОСЛОЖНИОТ И ДИСТИНКТИВНИОТ АКЦЕНТ ВО ТУРСКИТЕ ГОВОРИ ОД ОХРИДСКО-ПРЕСПАНСКИОТ РЕГИОН

д-р Октај Ахмед¹

Апстракт: Акцентот во турските говори од Охридско-преспанскиот регион, во споредба со другите турски говори во Република Македонија или со стандардниот турски јазик, е поразличен. Третосложниот акцент е присутен на лексичко ниво, како и на ниво на акцентски групи. Во одредени ситуации се среќава и историски третосложен акцент. На функционално ниво, покрај третосложниот акцент, акцентот во ТГОПР има и дистинктивна функција. При исто фонетско опкружување, различното акцентирање, доведува до промена на значењето на зборовите.

Клучни зборови: *турски говори, акцент, третосложен акцент, дистинктивен акцент, дијалектологија*

THIRD-SYLLABLE AND DISTINCTIVE STRESS IN THE TURKISH DIALECTS OF OHRID-PRESPA REGION

Oktaj Ahmed, Ph.D.¹

Abstract: The stress in the Turkish dialects of Ohrid-Prespa region, compared to the other Turkish dialects in Republic of Macedonia and the standard Turkish, is different.

Third-syllable stress (stress in the third syllable counted from the end of the word) is present on lexical level, as well as on the stress groups. Also, in some situations, there is a so called historical third-syllable stress.

On functional level, beside the third-syllable stress, the stress in the TDOPR also has a distinctive function. In the same phonetic context, various stressing results in the shift of the meanings of the words.

Key words: *Turkish dialects, stress, third-syllable stress, distinctive stress, dialectology*

¹Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филолошки факултет „Блаже Конески“ - Скопје
University “St. Cyril and Methodius” Faculty of Philology, „Blaze Koneski” - Skopje



Вовед

Турскиот акцент не е динамичен, како што е македонскиот. Иако најчесто тој е на финалниот слог, може да се сретне и во други позиции (на пр. во иницијална позиција кај топонимите и сл.).

Повеќевековното меѓусебно влијание на македонскиот и на турскиот јазик резултира, меѓу другото, и со сличен акцент и во двата јазика.

Дијалектолошки истражувања направени на теренот покажаа дека македонскиот третосложен акцент во идентична форма го има и во турските говори од Охридско-преспанскиот регион (во продолжение: ТГОПР). Иако цел на овие истражувања направени во текот на 2.000 години беше сосема поинаква, сепак ова неочекувано откритите требаше да се сподели со научната јавност, пред сè поради тоа што резултатите беа премногу впечатливи. Сепак, до сега никој ништо не објави околу оваа проблематика. Барем на авторот на овие редови не му е познат некој таков труд. Ова е само краток преглед и секако дека ќе треба понатамошна подлабока и детална анализа за да се опфатат сите карактеристики на акцентот во ТГОПР.

Во продолжение нема да се изложат веќе познатите правила од стандардниот турски јазик (повеќе за акцентот во турскиот јазик во: Açarlar 1970, Inkelas 2003, Levi 2002b, Coşkun 2000 & 2002, Birinci 1996, Börekçi 2005, Demircan 1981), односно нема да зборуваме за акцентот на наставките (пример: Demircan 1976), топонимите (пример: Demircan 1976), за зборовниот (пример: Demircan 1975, Levi 2003), фразеолошкиот и акцентот на сложени синтагматски (пример: Demircan 1978, Levi 2002a) или глаголски конструкции (пример: Demir 1996), реченичниот акцент, како и акцентот во другите туркофонски јазици (на пример во азербејџанскиот, како најблискиот на турскиот јазик: Sultanzade 2004), туку само на неколкуте различности кои се појавуваат во ТГОПР.

Акцентот во ТГОПР

Третосложниот акцент² е очигледен и се среќава во најголем дел од евидентираните реченици во ТГОПР. Ова, пред сè, се приметувa во фразите или акцентските целости (повеќе за акцентот и интонацијата на именските синтагми и акцентски групи во турскиот јазик во: Levi 2002a). Значи, исто како и во македонскиот јазик, и во ТГОПР се акцентира третиот слог од позади.

Евидентираните случаи на третосложен акцент во ТГОПР може да се класифицираат во неколку групи.

²) Третосложен акцент значи дека се акцентира третиот слог на зборот или изразот гледано од позади.



Акцентски групи:

Редупликации, како акцентски групи. Ова најчесто важи за редупликации кои се состојат од зборови кои имаат до два слога: aǵlá aǵla *плачи плачи*, atá ata *фрлајќи фрлајќи*, azét azer *малку малку/малку по малку*, birét birer *еден по еден/поединечно*, çabúk çabuk *брзо брзо/брзајќи*, güzél güzel *убаво убаво*, gizli' gizli *потайно*, yavaş yavaş *лека полека/полека полека*, итн.

Кај подолгите зборови, акцентски групи не се создаваат, но зборовите повторно се третосложно акцентирани: tek írlene tek írlene *котрлајќи се*, úyanır úyanmaz *веднаш итом се разбуди*, итн.

Третосложниот акцент се јавува и кај редупликации кои се состојат од зборови со слично значење или функција: evdén eve *од куќа в куќа*, göbúr gögmez *откако виде веднаш*, k. arı' k. *оса маж (и) жена/сопругници*, yán yana *еден покрај друг*, yemék içmek *јадење пиење*, итн.

Кај некои **други акцентски групи**, односно акцентски групи кои се состојат од повеќе зборови, а сепак тоа да не е реченичен акцент, повторно се јавува третосложен акцент: k. arpa'lar içi *внатре во карпите*, bir, yo'la'qadar *до еден пат*, ne zeman bi'nmişler *кога/откога се качиле*, yarın gece *утревечер*, mezar taşının *на надгробниот камен*, Bayram' için *за Бајрам*, eski' para *стара пара*, bir sofr'a biçiminde *во форма на софра*, samán gibi *како сламка*, итн.

Зборовен третосложен акцент: késtirdik *пресековме/дигнавме раце*, sevđásından astálanır *се разболува од (својата) љубов*, merdúvlenlerin ayúk ları *ногарките од скалата*, samánk a'lar *сламки*, ark. ardášlardan *од пријателите*, frijidérlerde *во фрижидер*, итн.

Третосложниот акцент во некои примери е толку силен што како што се менува бројот на слогови, така се менува и акцентот во тие зборови, односно се акцентира третиот слог од позади: ódunci *столар*, odúncilar *столари*, oduncı'ların *на столарите*; órman *шума*, ormáncılar *шумари*, ormancı'ların *на шумарите*.

Во некои примери среќаваме траги од **историскиот третосложен акцент**. Тоа е евидентно во примери кај кои акцентот се паѓал на третиот слог од позади во минатото, но денес кај нив еден слог е отпаднат. Со други зборови кажано, акцентот е задржан на истиот слог и кога зборот (во случајов: контекстот) има еден слог помалку:

Кај падежот **акузатив** (определеност): gúyaу (<gúyaу) *сонот*, çuk úrçey (<çuk úrçeyi) *дупчето*, k. aşı'çey (<k. aşı'çeyi) *лажичето*, maslink áçey (<maslink áçeyi) *маслинчето*, и др.

Со суфиксација на сврзникот **„ile“**, со што се добива падежната наставка за **инструментал**: birbirleri'yle (<birbirleri' ile) *еден со друг*,



emek lemékle (<emek lemék_ile) со лазење, k oyunlárle (<k oyunlár_ile) со овци, taşlárle (<taşlár_ile) со камења, yavaşle (<yavaş_ile) полека, ayak ları'le (<ayak ları'_ile) со нозете/со своите нозе, gözleri'le (<gözleri'_ile) со очите/со своите очи, k aşıları'le (<k aşıları'_ile) со веѓите/со своите веѓи, k uzi'le (<k uzi'_ile) со јагне, и др.

Кај некои повеќесложни примери кои се предикализирани со копулата /-dir/, на прв поглед изгледа дека е акцентиран четвртиот слог од позади, но ако подобро се погледне, ќе се види дека тука копулата семантички е замислена како македонскиот помошен глагол „сум“ во трето лице еднина, кој во македонскиот јазик е посебна лексема. Во случајов, лингвистичката интерференција е на психолингвистичко ниво. Значи, при лингвистичкото генерирање, психолошки копулата се замислува дека е посебна лексема и на тој начин се акцентира само зборот, без копулата, и тоа повторно со третосложен акцент: tepésindedir (<tepésinde_dir) е на врвот (на нешто), yánındadır (<yánında_dir) е до него/неа, k áynagidir (<k áynagi_dir) (му/и') е изворот, и др.

Во другите евидентирани примери на зборови кои не се третосложно акцентирани, акцентот многу често има дистинктивен признак. Дистинктивниот акцент не е посебна одлика само на ТГОПР, туку делумно го има и во стандардниот турски јазик (Börekçi 2005), меѓутоа во овие говори често е од витално значење за функционалната комуникација на говорителите. Имено, исти лексички форми, со сосема исто фонетско опкружување и иста фонетска структура на морфемите, имаат различни синтаксички функции, во зависност од тоа дали се акцентирани, каде се акцентирани или не се акцентирани. Само како илустрација, подолу се дадени неколку примери.

а) Бројната придавка „bir“ (еден), во зависност од акцентот, има различна функција:

Ако е акцентирана, тогаш е определена придавка, односно означува „еден“ (1), како број: bi'r k aşı́k. една лажица.

Кога не е акцентирана, тогаш се работи за неопределена придавка, односно значи било кое нешто: bi'g k aşı́k. една/некоја лажица.

б) Лексемата „gene“ има различна функција, во зависност од акцентот:

Ако е акцентирана, тогаш е прилог со значење „повторно, пак“: géne giRéu'm повторно да влезам, géne yáttım повторно легнав, ben géne jác повторно....

Ако, пак, е како неакцентирана лексема, тогаш е партикула: gene giRéu'm а пак да влезам, gene yáttım од друга страна, легнав/ и/а, пак, легнав, ben gene и/а jác пак.

в) Лексемата „ne“ има индиректна функција, со тоа што помага при акцентирање на глаголот, за да акцентот има дистинктивен признак:



Таа служи за да се оттргне второстепениот акцент од крајот на глаголот кога се формира прашална реченица: *Ne uýarásın? Што правиш?*

Исто така, оваа лексема, иако самата не е акцентирана, помага при формирање на декларативна реченица: *Ónı ne uýarásın. Тоа што го правиш.*

Значи, иако оваа лексема е неакцентирана, во зависност од тоа дали реченицата е прашална или декларативна, влијае на местото на акцентот во глаголот што следи.

Акцентот може да образува **падежен однос**, иако постојат посебни морфеми за падежите во турскиот јазик:

Падежен однос со локативно значење (го определува местото):
arkardaşları uýnında kaј priјatelıte.

Падежен однос со дативно значење (определува насока или движење):
arkardaşları uýnında kon/накај priјatelıte.

Во овие говори евидентирани се и примери кога акцентот е и третосложен, и дистинктивен, но има траги и од историскиот третосложен акцент (односно денес не се третосложно акцентирани):

Глаголите со проста парадигма најчесто се третосложно акцентирани:
çi'k arđı (<*çik-ar-dı*, минато определено време) *извади*.

Глаголите со сложена конјугација денес не мора да се третосложно акцентирани, но оваа разлика во акцентирањето укажува на дистинктивност во значењето, т.е. ако на овие примери се додаде испуштениот копулативен глагол „*i-*“, тогаш повторно имаме третосложен акцент: *çik arđı* (<*çik-ar i-dı*, имперфект на аористот) *излегуваше*.

Заклучок

Може да се заклучи дека третосложниот акцент е сè почесто присутен во турските говори од Охридско-преспанскиот регион, и тоа и на лексичко ниво, како и на ниво на акцентски групи.

Кај некои примери постои историски третосложен акцент, односно во минатото овие примери биле третосложно анцентирани, додека денес имаат изгубено една морфема, било таа морфема да е полнозначна (корен) или службена (наставка) и со тоа не се третосложно акцентирани. Губењето на една морфема се има случено најдоцна во XIX. век, оти се среќаваат во текстовите на почетокот на XX. век. Сето ова упатува на заклучокот дека третосложниот акцент во овие говори не е нов, туку е од многу порано.

Третосложниот акцент има и дистинктивна функција и тоа во случаите кога, навидум, нема третосложен акцент. Дистинктивноста е резултат на историскиот третосложен акцент во едниот пример од контрастираните глаголски парови.



Покрај третосложниот, акцентот во овие говори има и многу функционален и витален дистинктивен признак. Различното акцентирање на истото фонетско опкружување, со иста фонетска структура на морфемите, резултира со промена и во значењето.

Дистинктивноста на акцентот се евидентира и во образување на падежни односи, иако во стандардниот турски јазик постојат посебни падежни наставки за тоа. Овие падежни наставки ги има и во ТГОПР, но сепак евидентирани се примери кога и без падежни наставки, но со различно акцентирање, се образуваат падежни односи.

Авторот на трудов се надева дека овие белешки околу акцентот ќе послужат како вовед во едно посериозно, посистематско, како и историско, со поширок опфат и повеќе јазици, третирање на третосложниот и дистинктивниот акцент во ТГОПР. Само на тој начин ќе може подлабоко да се одредат (ако воопшто и можат да се одредат) границите на меѓусебното влијание на македонскиот и турскиот јазик со своите периферни говори, поточно со говорите од Охридско-преспанскиот регион.

Прилог - Транскрипција на гласовите од ТГОПР (Табела)

<u>Знак</u>	<u>Значење</u>
˘	акцентска група
á	акцентирано „a“
é	акцентирано „e“
ğ	тврдо (постпалатално) „g“
ı́	акцентирано „ı“ (како бугарското „ь“ или албанското „ë“)
ı̇	акцентирано „i“
k̇	тврдо (постпалатално) „k“
l̇	тврдо (дентално) „l“
ó	акцентирано „o“
ö́	акцентирано „ö“ (како германското или унгарското „ö“)
ú	акцентирано „u“
ǘ	акцентирано „ü“ (како германското или унгарското „ü“)

Библиографија

1. Acarlar, K. (1970). Türkçede Durak ve Vurguların Önemi. *Türk Dili*, 223, 5-7.
2. Birinci, N. (1996). Yer Adlarında Vurgu. *Türk Dili*, 539, 547-548.
3. Birinci, N. (1996). Yer Adlarında Vurgu. *Türk Dili*, 539, 547-548.
4. Börekçi, M. (2005). Türkçede Vurgu - Tonlama - Ölçü - Anlam İlişkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 187-207.
5. Coşkun, V. (2000). Türkiye Türkçesinde Vurgu, Ton ve Ezgi. *Türk Dili*, 584, 126-130.



6. Coşkun, V. (2000). Türkiye Türkçesinde Vurgu, Ton ve Ezgi. *Türk Dili*, 584, 126-130.
7. Demir, N. (1996). Birleşik Füller ve Vurgu: -iver- Şeklinin Görevlerini Tespitte Vurgunun Rolü. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 1994, 83-94.
8. Demircan, Ö. (1975). Türk Dilinde Vurgu: Sözcük Vurgusu. *Türk Dili*, 284, 333-339.
9. Demircan, Ö. (1976). Türk Dilinde Ek Vurgusu. *Türk Dili*, 294, 196-200.
10. Demircan, Ö. (1976). Türkiye Yer Adlarında Vurgu. *Türk Dili*, 300, 402-411.
11. Demircan, Ö. (1978). Bileşik Sözcük ve Bileşik Sözcüklerde Vurgu. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 1977, 263-275.
12. Demircan, Ö. (1981). Türkiye Türkçesinde Vurgulama ve Odaklama. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 1978-1979, 157-163.
13. Inkelas, S. & Orgun, C. O.. (2003). Turkish Stress: A Review, To appear in: *Phonology 20*, Earlier version presented at the first Workshop on Altaic Formal Linguistics (WAFL), at MIT, May.
14. Levi, S. (2002a). Intonation of Noun Compounds and Genitives in Turkish. *The 9th International Phonology Meeting: Structure and Melody, Vienna, 1-3 November 2002*.
15. Levi, S. V. (2002b). Limitations on Tonal Crowding in Turkish Intonation. *Phonologica, Proceedings from the 9 International Phonology Conference, Vienna, 1-3 Nov 2002*.
16. Levi, S. V. (2003, February). Acoustic Correlates of Lexical Accent in Turkish. *Journal of Phonetics*.
17. Sultanzade, V. (2004). Azerbaycan Türkçesinde Hitapların Vurgusu. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 17, 131-139.





Прегледен труд
Review paper

ДЕЛАТА НА МАЖОВСКИ, ЦЕПЕНКОВ И ПРЛИЧЕВ ЗА АЛЕКСАНДАР III МАКЕДОНСКИ

д-р Ранко Младеноски¹

Апстракт: Трудот претставува преглед и анализа на мемоарските и книжевно-уметничките дела на Исaiја Мажовски, Марко Цепенков и Григор Прличев во кои се споменува славниот крал на античка Македонија, Александар III Македонски. Станува збор, имено, за *Спомените на Мажовски*, песната на Цепенков со наслов *Мајка Македонија ги советува своите чеда да востанат против тиранијата на Турците*, како и две слова (беседи, говори) на Прличев – *Слово на св. Кирил и Методиј* и *Слово одржано во Охрид во 1883 година*. Овие тројца наши културни и револуционерни дејци од 19 век се повикуваат на славата на Александар Македонски со цел да го поттикнат и да го зацврстат националниот, револуционерниот, но и просветниот дух на Македонците во нивното време. Тоа е време кога македонскиот народ, исто како и многу други народи на Балканскиот Полуостров и во Европа, тежнее кон создавање на своја самостојна, независна национална држава во нејзините јазични и етнографски граници.

Меѓутоа, покрај ова, во наведените македонски книжевни споменици од 19 век Александар Македонски ја има и улогата на интерактивен код на различните култури, а тоа значи дека на најславниот античко-македонски крал, покрај националниот, му се придава и еден општ, универзален карактер.

Клучни зборови: *Александар Македонски, Мажовски, Цепенков, Прличев, култури, интеракција*

THE WORKS OF MAZHOVSKI, CEPENKOV I PRLICHEV RELATED TO ALEXANDER III OF MACEDON

Ranko Mladenoski, Ph.D.¹

Abstract: The paper gives an overview and an analysis of the memoirs and the literary works of Isaija Mazhovski, Marko Cepenkov and Grigor Prlichev in which they mention the famous king of ancient Macedonia, Alexander III

1)* Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



of Macedon. The particular works in question are *Mazhovski's Memories*, the poem *Mother Macedonia advises her children to rebel against the Turk's tyranny* by Cepenkov, as well as two speeches (sermons, talks) given by Prlichev – *A speech on Sts. Cyril and Methodius* and *A speech given in Ohrid in 1993*. These three cultural and revolutionary figures of the 19th century refer to the glory of Alexander of Macedon in order to encourage and strengthen the national, revolutionary and educational spirit of the Macedonians at that time. It's a time when the Macedonian people, like many other peoples in the Balkan Peninsula and Europe, want to create their own independent national state in its linguistic and ethnographic boundaries. However, in addition to this, in these Macedonian literary monuments of the 19th century, Alexander of Macedon has the role of an interactive code of different cultures, which means that the most famous ancient Macedonian king, apart from national, is given a general, universal character.

Key words: *Alexander of Macedon, Mazhovski, Cepenkov, Prlichev, culture, interaction*

Вовед

Присуството на најславниот крал на античка Македонија, Александар III Македонски (356 – 323 пред Христа), во македонската книжевна традиција е засведочено од фолклорот па сè до современата македонска литература. Во македонската писменост од 19 век Александар Македонски го среќаваме кај голем број македонисти, но во тоа предничат пет наши културни дејци, а тоа се Горѓија Пулевски, Атанас Македонец, Исаија Мажовски, Марко Цепенков и Григор Прличев. Односот на Горѓија Пулевски и Атанас Македонец кон античка Македонија и конкретно кон Александар Македонски го елаборираме во друг труд, а овде се задржуваме на мемоарите од Исаија Мажовски, една песна од Цепенков и две слова на Прличев во кои се споменува славниот крал на античките Македонци.

Она што ги обединува овие тројца автори (Мажовски, Цепенков, Прличев), но и многу други македонисти од 19 век, е нивното верување и нивната убеденост дека современите Македонци имаат потекло од античките Македонци. Ќе ги погледнеме овде ставовите на Мажовски, Цепенков и Прличев во однос на тоа прашање, но и нивниот однос кон историската личност Александар Македонски. Во нашите истражувања на делата од тројцата споменати македонисти од 19 век од посебен интерес ќе биде прашањето за улогата на Александар Македонски како интерактивен код на културите.



Спомените на Исаија Мажовски

Македонскиот културен и револуционерен деец од 19 век Исаија Радев Мажовски ја застапува тезата дека Словените се староседелци на Балканскиот Полуостров, а според него, тоа особено се однесува на Македонците од неговото време коишто се потомци на славните антички Македонци. Се разбира, и Мажовски смета дека античките Македонци биле Словени, како и античко-македонските кралеви Каран (легендарен античко-македонски крал), Филип II Македонски и Александар III Македонски.

Ваквите свои ставови Мажовски ни ги пренесува преку своите мемоари што денес се познати како *Спомените на Исаија Мажовски*. Целосниот наслов на мемоарите на Мажовски, всушност, гласи: „Спомените на Исаија Радев Мажовски роден на 9 март 1852 година во село Лазарополе, Дебарско – Македонија“. Во *Спомените* Мажовски го опишува својот живот од неговото раѓање па сè до 1908 година, а во книжевната историја сè уште останува отворено прашањето за тоа кога и каде починал овој наш деец од 19 век.

Спомените на Мажовски за првпат се објавени во 1922 година во Софија и тоа на бугарски јазик. На македонски јазик овој значаен текст од македонската книжевна историја го издаде Томислав Тодоровски во 1972 година со еден предговор за животниот пат и за делото на Исаија Радев Мажовски.²

Од мемоарите на Мажовски може да се види дека тој имал мошне активен и бурен живот исполнет со чести патувања, преземање конкретни акции во борбата за слобода на македонскиот народ, но и со чести клеветења, предавства и затворања. Мажовски, всушност, е застапник на идејата за заедничка борба на Македонците и Албанците против османлиското ропство и за создавање на посебни и самостојни држави на македонскиот и на албанскиот народ на Балканскиот Полуостров. Затоа, тој често патува во Албанија, но и во Бугарија и во Русија за да бара поддршка од тамошните фактори за таа своја идеја. При тие патувања, Мажовски се среќавал со видни и влијателни личности од тоа време и секогаш ја користел можноста да ги запознае сите нив со тешката положба на македонскиот народ и неговата желба за слобода и за своја самостојна национална држава.

Во таа смисла, во својот говор одржан во јули 1888 година на бродот „Рицар“ на реката Днепар, пред голем број руски великодостојници, Мажовски, меѓу другото, ќе ги изложи своите сфаќања за историјата барајќи, секако, разбирање и помош за својата идеја за ослободување на Македонија од тешкото и мачно петвековно турско ропство:

„Македонскиот старословенски народ уште пред 2.500 години е

²⁾ Томислав Тодоровски, *Спомените на Мажовски*, Мисла, Скопје, 1972.



доселен во денешна Македонија под водството на царот Каран кој, како и царевите Филип и Александар, бил чист Словен“.³

Потврда за ваквиот став наоѓаме и на друго место во „Спомените“ на Мажовски:

„Меѓутоа, мојата желба не се ограничуваше само на испраќање егзархиски владика во Дебар, туку и на подобрување на неподносливата положба на македонскиот народ, кој во денешна Македонија се доселил пред 2.600, а не пред 1.200 години, како што тоа го тврдат нашите душмани“.⁴

Покрај ова, Мажовски сведочи и за една значајна книга, за некаква „Стара албанска историја“, чиј сопственик бил првиот албански шеик од градот Јанина, во која пишувало за „великиот и моќниот македонско-словенски цар Александар“. Идентично како во мошне популарниот средновековен *Роман за Александар Македонски*, во таа историја се зборувало и за влегувањето на Александар Македонски во Рим.⁵

Во *Спомените* на Мажовски, Александар Македонски се става во контекст на словенството, но и во функција на поттик во борбата на македонскиот народ за слобода. Очигледни се тука воспоставените врски меѓу современата македонска и античко-македонската култура, а тоа за нашиот Мажовски е идеја која ќе ги поттикне и ќе ги охрабри Македонците да се борат против тиранијата, но ќе ги поттикне и ќе ги охрабри надворешните фактори да ја помогнат или, пак, барем да не ја попречуваат таа борба. Носејќи го во себе Александар Македонски како модел за херојство и за борбеност, Мажовски го воспоставува тој линк меѓу руската, современата македонска, албанската и античко-македонската култура. Воопшто не е случајно тоа што Мажовски го потенцира фактот дека еден албански шеик зборува за древната македонска историја и потврдува, преку веќе споменатата „Стара албанска историја“, дека Македонците се тие што први се доселиле на Балканскиот Полуостров, зашто на тој начин неговиот исказ станува поубедлив и во поголема мера поттикнувачки. Тој албански шеик зборува (односно прекажува што пишува во старата историја) и за Александар Македонски кој, пак, во *Спомените* на Мажовски е историска личност со поттикнувачки и интегрирачки карактер.

Песната на Марко Цепенков

Станува збор за песна од нашиот најактивен и најоригинален собирач и запишувач на македонски народни умотворби од 19 век. Тоа е песна со еден подолг наслов кој гласи *Мајка Македонија ги советува своите чед*

³⁾ Исто, стр. 44.

⁴⁾ Исто, стр. 72.

⁵⁾ Исто, стр. 82-85.



да *востанат против тиранијата на Турците*.⁶ Според својата содржина, но и според својата уметничка порака, оваа песна на Цепенков е многу слична со двете песни на Ѓорѓија Пулевски („Самовила македонска“ и „Македонцим ув прилог“), а тоа го потврдува и Блаже Ристовски:

„Оваа песна по многу свои карактеристики е слична на песните на Ѓорѓија М. Пулевски. Иако Македонците ги наречува и ’Бугари’, и Цепенков посегнува по ’велика цара Александра што се слави и до ден-денеска’. Тоа беше всушност говорот на генерацијата на Цепенков и на тој наш граѓанско-еснафски слој од македонските низини, од кои произлегоа Пулевски, Мажовски, Мушевич и др. што во основата на својата идеологија ја постави државноста и културата на античката македонска држава“.⁷

Во споменатата песна Марко Цепенков ги повикува своите сонародници, Македонците, да се борат против петвековниот „турски јарем“ потсетувајќи на славното минато во древните времиња кога Александар Македонски со својата македонска војска ги победувал непријателите и на Балканскиот Полуостров, но и во Азија:

*Помислете вие мили чеда:
за велика цара Александра
што се слави и до ден-денеска
за негово чудо по земјата
што напраи со негоа војска
и отиде дури до Азија,
во Азија при цара Дарија,
го победи и данок зеде.*⁸

Јасно е дека и овде Александар Македонски треба да послужи како пример за поттикнување и воздигнување на борбениот дух кај Македонците во борбата за слобода. Очигледно е, исто така, дека како и во двете песни на Пулевски, и во песната на Цепенков се поставуваат опозиции базирани врз категориите *супериорност* и *инфериорност* во кои во прв ред е вклучен македонскиот крал Александар Македонски и неговите персиски непријатели.

Интересно е тоа што Цепенков во песната го споменува и историскиот податок за војувањето на Александар Македонски против персискиот

⁶ Првата објава на песната од Марко Цепенков: Майка Македонија ги советува своите чеда да востанат против тиранијата на Турците, „Автономија“, I, 28, Софија, 12. II. 1899, стр. 3; За ова, исто така, да се види: Марко К. Цепенков, Македонски народни умотворби, Книга десетта, Материјали, Литературни творби, Редактирал Блаже Ристовски, Македонска книга, Институт за фолклор, Скопје, 1980, стр. 244 - 246.

⁷ Марко К. Цепенков, Македонски народни умотворби, Книга десетта, Материјали, Литературни творби, цит. дело, стр. 367.

⁸ Исто, стр. 246.



крал Дариј III, односно ги споменува битките на македонските војни против персиската војска во кои Персијците секогаш биле победувани. На ваков начин, со потсетувањето на големите победи на античко-македонската војска, ангажираноста на оваа песна добива во интензитет и во поголема мера ја постигнува основната интенција на нејзиниот автор – поттикнување и охрабрување на Македонците за нивното вклучување во ослободителната борба против петвековните поробувачи. Токму поради тоа, воопшто не е случајно што Марко Цепенков во поголемиот дел од својата песна дава опис за мошне тешката положба на македонскиот народ којшто секојдневно е подложен на тортури и измачувања од страна на „клетите Турци“ што, секако, треба да биде уште поголем поттик за да станат „сите на оружје“.

Навраќањето кон исклучителното херојство и кон светската воена слава на античките Македонци и на најголемиот крал и освојувач во античкиот период, Александар III Македонски, во песната на Цепенков е во функција да ја засили веќе споменатата поетска поента, односно порака (повикот за борба) во втората половина на 19 век, т.е. во времето кога на сета територија од Македонија веќе зачестуваат организираните акции за слобода и за своја самостојна држава врз национална основа.

Словата на Григор Прличев

Нашиот втор Хомер од 19 век, Григор Прличев, во две свои слова (излагања, обраќања, говори) патемно го споменува и Александар Македонски. Првото е *Слово на св. Кирил и Методиј* одржано во Солунската гимназија на празникот на сесловенските просветители во периодот на неговото учителствување во Солун од 1883 до 1890 година. Повеќе автори укажуваат на тоа дека не е познато во која од овие години Прличев го одржал овој свој говор пред учителите во Солунската гимназија. Но, Блаже Ристовски тврди дека ова слово на Прличев е одржано во 1885 година.⁹ Второто слово на Прличев во кое се споменува славниот македонски крал Александар Македонски е *Словото одржано во Охрид во 1883 година*.¹⁰

Во *Слово на св. Кирил и Методиј* Александар Македонски е спомнат во следниов контекст:

„Мајка Македонија многу е ослабнала. Откако породила великаго Александра, откако породила св. св. Кирила и Методија, оттогаш мајка Македонија лежи на леглото си ужасно изнеможена, совршено примрела. Мајка, што родила великаго сина, надали ќе може да роди и друго. Затоа

⁹) Блаже Ристовски, Александар Македонски во историската свест на Македонците во XIX и XX век, во: Македонија и македонската нација, Детска радост, Скопје, 1995, стр. 135.

¹⁰) Гане Тодоровски, Големите подвиги на Григор Прличев, во: Македонската книжевност во XIX век, Наша книга, Скопје, 1990, стр. 159 - 160.



толко редки са на светот великите мъжи. Цели просветени държави, во течение на 50 години, едва могат да произведат един велик мъж¹¹.

И во *Словото одржано во Охрид во 1883 година* Прличев го споменува Александар Македонски во контекст на светите браќа Кирил и Методиј, односно во контекст на заостанувањето на Македонија во просветата во времето на Прличев:

„Повторувам, оти учителите не се должни да проповедаат. Тие дошле не за друго, освен да ги учат вашите деца да станат добри граѓани и да си ја подигнат татковината, оваа убавица Македонија, оваа топла и благодатна Македонија, оваа плодовита Македонија, која ги родила светите Кирил и Методија. Не сте ли уверени, господа, оти нашата Македонија денеска е најдолна од сите земји во светот? Не е ли голем срам за Македонците, кои едно време преку Александра Великаго го покорија целиот свет и го натераа да гувее пред македонскиот престиж, кои после преку светите Кирил и Методија покрстија милиони Словени и ги просветија, денеска ние да бидеме најдолни од сиот свет во просвештението... Не е ли гревота, учителите со жар и ревност да доаѓаат да ѝ послужат на Македонија, а ние со камен да ги побиваме?“¹²

Во двете слова Прличев зборува за загубената слава и за загубениот престиж што Македонија го имала во античкото време на чело со Александар Македонски, но и во времето на мисионерската просветителска дејност на македонските свети браќа Кирил и Методиј. Ова, секако, значи дека во 19 век Александар Македонски не се става само во функција на поттикнувачки фактор во револуционерната, вооружената борба на македонскиот народ, туку неговото славно име и дело се актуелизираат и во рамките на просветителските цели пред кои се поставени Македонците во тоа време.

Поставувањето на Александар Македонски во контекст на светите солунски браќа зборува за тоа дека кај македонистите во 19 век постоела свест за еден континуиран развој на македонската историја од античко време преку средниот век па сè до 19 век со што повторно доаѓаме до воспоставувањето на врската меѓу денешните Македонци и античките Македонци. Од тоа може да се заклучи дека и во словата на Григор Прличев, на еден индиректен начин, Александар Македонски е поставен во улога на интерактивен код на културите. Во исказот „Македонците... едно време преку Александра Великаго го покорија целиот свет и го натераа да гувее пред македонскиот престиж“ од *Словото на Прличев одржано во Охрид во 1883 година*, е потенцирана супериорноста (елитноста) на Македонците (а со тоа и на Александар Македонски) во однос на целиот свет којшто

¹¹) Григор Пърличев, Слово на св. Кирил и Методия, во: Григор Пърличев, Избрани произведения, „Български писател“, София, 1980, стр. 233; Да се види исто и во: Гане Тодоровски, Големиот подвиг на Григор Прличев, цит. дело, стр. 157.

¹²) Исто, стр. 159.



е инфериорен (субалтерен) поради што и „гувее пред македонскиот престиж“. Тоа значи дека Александар Македонски и овде ја има улогата на интеркултурен код (*Македонците vs. сите Други*), но тоа е базирано врз односот колонизатори (Македонците) – колонизирани (*Другите* во светот што тогаш бил познат).

Заклучни изводи

Доминантна тема во овие писмени споменици од 19 век што се поврзани со најголемиот античко-македонски крал е словенското потекло на античките Македонци, па според тоа и словенското потекло на Александар Македонски. Имено, овие македонски дејци од 19 век, Исаија Мажовски, Марко Цепенков и Григор Прличев, најчесто се изјаснуваат како потомци на античките Македонци, односно како потомци на Александар Македонски. Ваквата идеја на овие наши културни дејци, но и на безмалку сите македонисти од 19 век, има една сосема практична цел – да го поттикне, да го мобилизира, да го анимира македонското население во вооружената борба за слобода, како и во просветителската акција за образование на свој македонски народен јазик, и тоа против османлиската тиранија и против туѓите пропаганди (српската, бугарската и грчката) на македонска почва во времето кога македонскиот народ, исто како и другите народи на Балканскиот Полуостров и во Европа, тежнее кон создавање на своја национална држава во нејзините јазични и етнографски граници.

Во делата на Исаија Мажовски, Марко Цепенков и Григор Прличев, античкиот македонски крал Александар III Македонски многу често е поставен во улога на интерактивен код на културите и тоа во рамките на категориите *супериорност* и *инфериорност*, односно *елитност* и *субалтерност* (колонизатори и колонизирани). Тоа бездруго значи дека Александар Македонски има мошне значајно место и суштинска улога во мемоарското и книжевното творештво на овие тројца македонисти од 19 век и тоа, пред сè, како интерактивен код на култури коишто и временски и просторно се многу оддалечени меѓу себе.

Библиографија

1. Пърличев Григор (1980), Избрани произведения, „Български писател“, Софија.
2. Ристовски Блаже (1995), Македонија и македонската нација, Детска радост, Скопје.
3. Тодоровски Гане (1990), Македонската книжевност во XIX век, Наша книга, Скопје.
4. Тодоровски Томислав (1972), Спомените на Мажовски, Мисла, Скопје.
5. Цепенков Марко К. (1980), Македонски народни умотворби, Книга десетта, Материјали, Литературни творби, Редактирал Блаже Ристовски, Македонска книга, Институт за фолклор, Скопје.



ХАКСЛИЕВИТЕ ПОГЛЕДИ НА ЛИТЕРАТУРА

м-р Снежана Кирова¹

Апстракт: Олдос Хаксли многу размислувал за литература и тие негови размислувања останале забележани во многу есеи и расфрлани низ неговите романи. Тој сметал дека мнозинството поети не се занимаваат со нови области, туку претпочитаат да ја потврдат својата моќ во веќе испитаните области. Доминантни содржини на најголемата поезија се љубов, смрт, природа, религија: „примарни чувства и праизворни лични мистерии“. Овие нешта за нас се опипливо материјални, што не е случај со апстракции и идеи, барем кај повеќето луѓе. Така доаѓаме до ситуација во која пред поетите лежи цел еден свет кој би можел да биде нивен но тие, од страв или поради недостиг на талент, не го земаат.

Клучни зборови: *област на поезија, есеј, наука, содржини, идеи*

HUXLEY'S VIEWS OF LITERATURE

Snezana Kirova, M.A.¹

Abstract: Aldous Huxley reflected upon literature throughout his whole life and his thoughts remained recorded in many essays and scattered through his novels. He believed that most poets did not deal with new areas but preferred to confirm their power in areas already surveyed. Dominant contents of the largest poetry are love, death, nature, religion: “primary emotions and primeval personal mysteries.” These things for us are tangible property which is not the case with abstractions and ideas, at least for most people. So we are faced with a situation in which the poets have a whole new world that could be theirs, but because of fear or lack of talent, they do not take it.

Key words: *area of poetry, essay, science, contents, ideas*

Во текот на својот живот Олдос Хаксли многу размислувал за литература и тие негови размислувања останале забележани во многу есеи и расфрлани низ неговите романи. Првата збирка на есеи „На маргина“ е издадена во 1923 год. и во неа се наоѓа есејот „Област на поезија“. Во

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



овој есеј Хаксли се занимава со проблемот на проширување на областа на поезијата. Тој вели дека во теорија би било можно да се пишува поезија за сè она што му е достапно на човековиот дух. Меѓутоа, проучувајќи поезија доаѓаме до заклучок дека најдобрата светска поезија се занимава со многу тесна област. Се случувало понекогаш некој посмел поет да се обиде да ги прошири границите на областа на поезијата. Сепак, мнозинството поети не се занимаваат со нови области, туку претпочитаат да ја потврдат својата моќ во веќе испитаните области. Така доаѓаме до ситуација во која пред поетите лежи цел еден свет кој би можел да биде нивен но тие, од страв или поради недостиг на талент, не го земаат.

Покрај Хаксли, со овој проблем се занимавал и Вордсворт и за него пишувал во предговорот за „Лирски балади“ каде што зборува за значајни и интересни содржини, коишто поетите би можеле да ги претворат во поезија. Една таква област е и широкиот свет на апстракции и идеи, те. на наука и филозофија. Вордсворт вели:

„Најоддалечените откритија на хемичари, ботаничари или минералози ќе бидат исто така прави предмети за уметноста на поетот, како и кои било други со кои се бави сега, ако било кога дојде време тие нешта да ни бидат блиски, а односите под кои тие се согледуваат да бидат опипливо реални како ауштества кои се радуваат и страдаат...“

На поетот сите овие содржини можат да му послужат за создавање уметност, но под услов тој и неговата читателска публика да можат таа содржина да ја прифатат со некоја емоција. Не е доволно поетот да ја прифати содржината само со сетилата или само со интелектот, тој и апстракцијата мора силно да ја чувствува, таа мора да му биде емоционално важна да би можел од неа да создаде поезија.

Доминантни содржини на најголемата поезија се љубов, смрт, природа, религија: „примарни чувства и праизворни лични мистерии“². Овие нешта за нас се опипливо материјални, што не е случај со апстракции и идеи, барем кај повеќето луѓе. Кога ги забележуваат овие работи, тие не се радуваат и не страдаат, туку само мислат. Луѓе кои во апстракции силно чувствуваат ретко се поети; тоа се луѓе од наука и филозофи кои се во потрага по вистината. Комбинација на поет и научник е исклучително ретка, поради што теоретската универзалност на уметноста ретко се остварувала во пракса.

Во денешно време понекогаш се чини дека новите, модерни поети прават нешта што порано не се правени. Всушност, вистина е дека тие денес слободно пишуваат за секојдневниот живот, како што тоа некогаш го правел Хомер. Воведувањето на индустријализацијата и модерната психологија во поезијата не донесува ништо суштински ново, старите

² Хаксли О. (1974). Есеји, Нолит, Београд, стр. 22



граници не се проширени. Вистинска новина би била кога поетите би зеле некоја нова идеја или факт со кои нè надарила науката. Пишувањето за телефоните и грубостите не значи проширувањето на областа на поезијата, туку само потврдување на правото да се пишува за фактите на современиот живот како што тоа го правеле Хомер и Чосер.

Литературната ситуација во раниот 20 век би можела да се спореди со онаа во раниот 17 век – и во двете епохи постои реакција против формализираната поетска традиција и таа реакција се огледува во стремежот поезијата да се врати кон реалниот живот и поприморните форми на изразување. Разликата помеѓу овие две епохи се состои во тоа што револуцијата во 17 век била дело на еден поет – гениј, Џон Дон, а револуцијата во 20 век била дело на неколку послаби поети од кои ниту еден немал доволно сила во праксата да ги спроведе своите теориски замисли. Дон бил „поет – филозоф – човек – од – дело“ со страсна љубопитност кон најневеројатните видови на материјалниот живот и идеи, што му овозможи да ги прошири границите на поезијата надвор од обичниот живот, а во просторот на интелектуалната апстракција.

Поетите на раниот 20 век се метафизичари без свој Џон Дон. Постои теориска слобода да се создава поезија од било што што постои на светот, но таа во праксата уште не се користи. Причината е едноставна: уште не се појавил гениј кој на поетите би им покажал како да ја искористат таа слобода.

Во есејот „*Вулгарност во литература*“ Хаксли зборува за француската сцена на трагедии каде што се сметало за вулгарно да се спомнуваат некои зборови. Тоа биле зборовите кои имале врска со човековото тело и неговите функции. На сцената не постоеле луѓе од крв и месо, туку трагични јунаци и жени јунаци „кои никогаш не боледуваат од кивавица“. До ваквото отфрлање на телото дошло затоа што човековото духовно битие е премногу сложено, па така преполовено станува речиси совладлив предмет за писателите. Поради ова, Хаксли класичната дисциплина во основа ја смета за бегство од тешкотии, т.е. од претставување на бескрајно сложена и таинствена реалност. За него материјата е бескрајно посложена и позагадочна од светот на умот. Бидејќи не одобрува беганье од тешкотии во уметноста, Хаксли не го одобрува ниту класицизмот. Тој не може да го прифати исклучувањето на телото, туку смета дека е неопходно литературата да ја признае физиологијата и понатаму да истражува во таа насока.

Во својот најпознат роман „*Контрапункт на животот*“ Хаксли ги излага своите погледи на литература низ ликот на писателот Филип Кворлз. Секој човек, според своето занимање, има различен поглед на реалност или некој настан. Писателот би требало да гледа со сите тие очи заедно и, иако малку чудна, таа слика сепак не би била ни половина толку чудна како реалноста.



Постојат едноставни нешта кои во уметноста многу потешко се прикажуваат од некои многу посложени. За тоа писателот треба да има талент, и тоа талент кој доаѓа и од срцето и од главата. Ако го нема срцето, тогаш нема ни разбирање. Ако писателот веќе не го поседува тој талент, тогаш е подобро да остане она што е т.е. да ја негува својата градина... Уметничкиот проблем за Хаксли е како да се откријат човековите најзначајни далечни хоризонти кои се наоѓаат зад познатите и блиските нешта. Нештата кои се гледаат на крајот на тие хоризонти мораат да бидат доволно чудни, како би го направиле мистериозно и она што е познато. Но, проблемот е како тоа да се постигне без бескрајно да се одолговлекува работата.

Хаксли дури се прашува дали писатели на романи воопшто треба да се стават во романи. Писателот на роман оправдува естетски обопштувања и употреба на експеримент во романи. Неговата работа може да илустрира други начини на раскажување на една иста приказна. Ако вториот писател раскажува делови од истата приказна како и првиот, можат да се направат варијации на таа тема. На тој начин може да се оди до бесконечност; на некој степен можеме да имаме еден писател кој ја раскажува почетната приказна, користејќи алгебарски симболи или термини за промена на крвниот притисок. Сè е во животот неверојатно ако успееме да ја симнеме покривката на очигледноста којашто ја создале нашите навикни. Ништо не е само онакво какво изгледа - или изгледа како неколку милиони други нешта во исто време.

Во романот на идеи, како што вели Хаксли, карактерот на секоја личност мора, колку што е тоа можно, да биде имплициран во идеите чишто гласноговорник е тој. Но, ако пишувате роман на идеи, проблемот е во тоа што морате да пишувате за луѓето кои имаат некои идеи да изразат. Тоа ни остава многу мал процент од луѓето на располагање; затоа прави писатели не пишуваат романи на идеи. Другиот недостаток на романот на идеи е тоа што тој е нужно измислен, затоа што луѓето кои можат брзо да ги изговорат своите грижливо формулирани мисли никогаш не се сосема реални; тие секогаш се по малку чудовишни, а живот со чудовишта секогаш на крајот станува прилично досаден.

По Хаксли, една од работите кои тешко се паметат е дека човековите заслуги на едно не се гаранција за заслуги на некое друго поле. Луѓето сè уште веруваат во филозофијата на Платон, затоа што тој одлично пишувал. Толстој бил одличен писател на романи, но поради тоа ние не мораме неговите идеи за моралот да ги сметаме за помалку омразени, што се однесува и на неговата естетика, социологија и религија. Ваква неспособност надвор од сопствената струка кај научниците и филозофите не е изненадувачка, бидејќи е очигледно дека претераното развивање само на менталните функции води кон атрофија на останатите. Но,



уметниците се помалку специјализирани, посестрани се во својот развој и затоа уметникот не смее да има слепа дамка и слабоумие на филозофи и светци. Затоа на Толстој не може да му се прости изопачување на неговите најдлабоки инстинкти, а ние му веруваме повеќе отколку на некој интелектуалец или духовен специјалист. Некои луѓе на кои им се восхитуваме можат да имаат омразени ставови и обратно, некои луѓе кои треба да ги презираме можат да имаат ставови вредни за почит.

Во „*Контрапункт на животот*“ Хаксли се занимава и со еден мошне интересен проблем – музикализација на прозата. Таа музикализација тој не ја разбира на симболички начин, како подредување на смислата на звукот, туку повеќе во конструкцијата. Тој, за пример, го земал Бетовен: промени на расположение и брзи премини. На пример, во првиот став на Б-дур квартетот величественоста се менува со шега, а комедија ненадејно навестува чудесни и трагични свечености во скерцото на Ц-молскиот квартет. Како и да е, за Хаксли сепак се поинтересни модулациите и тоа не само од клуч во клуч, туку и од едно расположение до друго. Кога постои збир на варијации, овој процес уште повеќе напредува. На пример, варијација на дијабели – цел еден опсег на мисли и чувства во органска врска со смешната мала мелодија на валцер. Како ова да се смести во роман? Потребни се само доволно ликови и паралели, контрапунктни заплети. Додека едниот лик ја убива жената, другиот бутка детска количка во паркот. За писателот, модулациите се поинтересни, но и потешки; модулација се изведува така што се повторуваат ситуации и ликови. Се земаат неколку луѓе кои прават исти нешта на различни начини и, се разбира, се разликуваат меѓусебно. Или, може да се модулира и обратно – со соочување на слични луѓе со различни проблеми. Постои уште еден начин: писателот на роман да ја преземе на себе привилегијата да одбере да ги набљудува настаните во нивни различни аспекти – емоционални, религиозни, научни, метафизички, економски итн. Тогаш ќе ги модулира од еден до друг аспект. Но, можеби овој начин е премногу тирански, бидејќи ја наметнува волјата на авторот. Некои се наклонети да го помислат ова; меѓутоа, друго прашање е дали еден автор треба да биде толку скромен.

Овие размислувања на Хаксли се само еден фрагмент од неговите сфаќања на уметноста воопшто, кои тој ги изложил во спомнатите есеи. Покрај овие, тој напишал и множество на други есеи кои се занимаваат со проблематиката на музика и сликарство. Некои критичари тврделе дека Хаксли бил подобар есеист отколку романсиер, токму затоа што повеќе се грижел за идеите отколку за заплетот или ликовите, па така во неговите романи често се случува идеите да ја попречат приказната. Но, ова сепак не може да го сокрие најважниот факт: од сите негови дела, неговите романи се најчитани и најдобро запаметени.



Библиографија

1. Huxley A. (1947) *The olive tree and other essays*, London : Chatto and Windus
2. Huxley A. (1948) *On the Margin*, Chatto & Windus, London
3. Huxley A. (1963) *Literature and Science*, New York: Harper & Row
4. Хаксли О. (1974) *Есеју*, Нолит, Београд
5. Huxley A. (1975) *Point Counter Point*, Harmondsworth, Hazell, Watson & Viney Ltd.
<http://www.biblio.com/aldous-huxley~97369~author>
<http://www.quotesnsayings.net/quotes/73020>
<http://somaweb.org/w/huxbio.html>



Стручен труд
Professional paper

САКРАЛНА АРХИТЕКТУРА ВО ГРАДОТ БАРГАЛА ОД IV ВЕК ДО КРАЈОТ НА ПРВАТА ДЕЦЕНИЈА НА VII ВЕК

д-р Трајче Нацев¹

Апстракт: Со археолошките истражувања на локалитетот Баргала започнати од 1967 година па сè до денес се откриени неколку објекти кои припаѓаат на сакралната архитектура, од кои три припаѓаат на доцноантичкиот период: Епископска базилика 1967 година, базилика Ехтра мурос 1970 и Ранохристијанска градска базилика 2008 година. Откриените сакрални објекти го потврдуваат градот Баргала како прво епископско седиште во Брегалничкиот басен.

Клучни заборови: сакрална архитектура, базилика, ексонартекс, нартекс, наос, апсида, северен кораб, јужен кораб, стилобат

SACRAL ARCHITECTURE IN THE CITY OF BARGALA FROM THE IV CENTURY TO THE END OF THE FIRST DECADE OF VII CENTURY

Trajce Nacev Ph.D.¹

Abstract: The archaeological location Bargala researches from 1967 till now have discovered several items belonging to sacral architecture of which three belong to the Late Antique period: Episcopal basilica in 1967, Basilica Ehtra muros in 1970 and early Christian basilica city in 2008. The discovered sacred objects, confirmed the city of Bargala as the first Episcopal seat in Bregalnica vally.

Key Words: sacral architecture, basilica, exonartex, nartex, nave, apse, north aisle, south aisle, stylobate

Вовед

Градот Баргала се наоѓа во источниот дел на Р.Македонија, во подножјето на планината Плачковица, на десниот брег на Козјачка Река, на простор погоден за изградба на фортификација, кај некогашниот Горен Козјак во месноста Градот, на оддалеченост од 2,5 км јужно од денешното село Долен Козјак и на 13 км североисточно од градот Штип.

¹⁾ Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



Името на градот Баргала за првпат се среќава на еден пронајден натпис датиран од 371 година, откриен во месноста Ханче, во атарот на село Карбинци.² Се работи за натпис во кој се говори за подигањето на градската порта. Во актите на Халкедонскиот собор од 451 година, Баргала се појавила како Епископски центар.³ Името на градот се среќава и во Хиерокловиот Синекдем,⁴ каде што кон крајот на 5 век Баргала припаѓала на Македонија Втора.⁵ Името Брегалница се однесува на епископијата, а се среќава во Житието на петнаесетте тивериополски маченици.⁶ И. Иванов го поврзува со градот Баргала и заклучува дека реката Брегалница името го добила од градот Баргала, од што понатаму произлегува дека Брегалничката епископија се појавува како можен наследник на Баргалската епископија.⁷

Информации за постоење на археолошки остатоци во градот Баргала ги даваат: Р. Груиќ во своите археолошки и историски белешки,⁸ С. Михајлов објавувајќи ги резултатите од проучувањето на црквата „Св. Горѓи“ во село Горен Козјак⁹ и И. Венедиков во статијата Баргала.¹⁰

Доцноантичкиот град и ранохристијанскиот епископски центар Баргала е откриен и убициран од страна на академик Б. Алексова во 1966 година.

Во рамките на систематските археолошки истражувања изведени од: академик Блага Алексова, Звонко Белдедовски и Трајче Нацев, во периодот од 1966 па сè до денес, целосно се истражени: Епископиумот и Северозападниот одбранбен ѕид, а делумно: Североисточниот одбранбен ѕид и базиликата Ехтра мурос, која е лоцирана надвор од градските ѕидини. Со отворањето на нова културна содржина во централниот дел на градот откриена е Градската ранохристијанска базилика, која Баргала ја потврдува како прво епископско седиште во Брегалничкиот басен.

Во рамките на Епископиумот од градот Баргала со досегашните археолошки истражувања во рамките на одбранбените ѕидови се откриени: Епископската базилика,¹¹ баптистериумот¹² и градската ранохристијанска

²) Венедиков И., 1948, 84-86.

³) Венедиков И., 1948

⁴) Иванов, 1906, 72

⁵) Папазоглу Ф., 1957, 246.

⁶) Алексова Б., 1967, 11

⁷) Иванов, 1905, 74-83

⁸) Груиќ, 1955, 212-215.

⁹) Михајлов С., 1949, 4-19.

¹⁰) Венедиков И., 1948, 84-86.

¹¹) Откривањето е изведено од страна на академик Блага Алексова во периодот од 1967 до 1971 година.

¹²) Ibid.



базилика,¹³ надвор од градските бедеми откриена е базиликата Ехтра мурос.¹⁴

Епископска базилика

Поставена на доминанта позиција, со своето значење и големина ги надвишува останатите објекти во Епископиумот. Епископската базилика со димензии: должина 40.00 м и широчина 20.00 м претставува стандарден тип на ранохристијанска црковна градба, раширен во медитеранските земји и на Балканскиот Полуостров.

Базиликата е трибродна со полукружна апсида однатре и однадвор, внатрешен нартекс и отворен егзонартекс и баптистериум, покрај северниот периметрален ѕид.¹⁵



Слика 1. Епископска базилика

Во базиликата се влегувало од поплочениот плоштад, преку осум високи скали со одморалиште пред отворениот ексонартекс. Западната фасада претставува тричлена аркада - трибелон, одвоена со колони чии бази се најдени ин ситу и крај нив колоните со импостите. Едниот од двата капители има натпис на старогрчки јазик, во превод Христe помогни му на својот роб, епископот Хермија.

Отворениот трем - ексонартексот комуницирал со внатрешниот нартекс, преку пет врати, од кои две, најсеверната и централната, подоцна биле затворени. Нартексот има три врати кои водат во наосот и во страничните кораби. Два реда од по седум колони го делат наосот од јужниот и северниот кораб. Интерколумните биле затворени со парапетни плочи во парови, што биле споени со по едно квадратно столпче. Верниците во црквата биле поделени, мажите во јужниот, а жените во северниот брод.

¹³) Градската ранохристијанска базилика е откриена со систематски археолошки истражувања под раководство на Трајче Нацев во периодот од 2007 до 2009 година.

¹⁴) Базиликата е откриена од страна на Блага Алексова, а целосно истражена и документирана од страна на Звонко Белдедовски.

¹⁵) Алексова Б., 1989, 44.



Слика 2. Северен брод со мозаичен под

Во наосот јужно од надолжната оска на црквата е откриена основа од мермерен амвон.

Подовите во црквата се поплочени со голем вкус за композиција и колористичка техника. Подовите во ексонартексот, нартексот и јужниот брод се поплочени со големи црвеникави плочи, а наосот со плочи од црвеникав и сив дацит. Претходно добро обработени и измазнети. Северниот брод, резервиран за жените, е изведен од мозаик од големи парчиња полихромен мермер. По должината на целиот кораб се оформени седум посебни полиња со геометриски орнаменти, што ги сочинуваат кругови со розети, ромбови и квадрати. Во средишниот дел на централното поле е формиран крст со издолжени краци.

Западната страна на презвeterиумот е одбележана со масивни камени блокови со жлебови за парапетни плочи. Влезот е со проекција на запад со изрезбани лежишта за мали колони кои ја носеле арката на презвeterиумот. Остатоци од подот се најдени по рабовите и истиот претставува бордура од бели мермерни плочи и сиви плочи. Целиот аранжман претставува луксузно решение на подот во опус сектиле, техника која се применува кај најголемите христијански храмови.

Апсидата е повисока за една скала од презвeterиумот, во неа е откриен голем земјен сад, од осветувањето на црквата, во кој биле поставени светите остатоци од маченикот.

Баптистериум

Баптистериумот има крстовиден план со нартекс.¹⁶ Според планот, баптистериумот еднадвор претставува базиликална градба, а однатре крстовиден објект со полукружна апсида однатре и полигонална еднадвор. На западната страна се оформени два влезе за комуникација со вестибилот, а за комуникација со базиликата е оформен влез во северниот периметрален сид на базиликата.

¹⁶⁾ Алексова Б., 1989, 47; Белдедовски З., 2003, 209; Нацев Т., 2008, 74



Слика 3. Баптистериум (крстилница)

Вестибилот на баптистериумот претставува правоаголна просторија, во која подот е мозаичен, сочуван фрагментирано со флорални и животински орнаменти. Бордурата на овој мозаик ја сочинуваат кругови и розети.

Во средината на баптистериумот е откриена писцина со крстовидна форма која одговара на формата на баптистериумот и со краци кои формираат издлабени полукружни ниши од надворешната страна на писцината. Писцината припаѓа на типот впишан крст во крст во форма на осмострана писцина. Околу базенот е оформена ограда изградена од тули над која стоеле колони со капители што носеле балдахин. Во западниот дел на баптистериумот е откриена постара писцина со крстовиден базен, со ниши од источната и западната страна, поставена во кружна платформа во хоросан малтер. При археолошките истражувања биле откриени лежишта за осум бази кои носеле колони со капители, над кои бил поставен балдахин, а помеѓу колоните постоела ограда од плочи. На источната страна на платформата била оформена ниша за пристап на службено лице за крштавањето, а на западната страна приод со две скали, за кандидатот за крштавање да слезе во базенот со вода, каде што се одвивал чинот на крштавањето.

Градска ранохристијанска базилика

Градската ранохристијанска базилика, сместена е меѓу улиците Виа Принципалис и споредна улица која ја поврзува инсулата со главната улица.



Слика 4. Градска ранохристијанска базилика

Градската ранохристијанска базилика со димензии должина 16,80 и 13,45 м, излегува од формата на стандарден тип и претставува скратен тип на ранохристијанска базиликална градба со приближно квадратна форма.¹⁷ Базилики од ваков тип на територијата на Македонија не се откриени, а се среќаваат во Р.Бугарија на локалитетите: Црквина, Мелник (Свети Никола) и во Св.Врач – Сандански (Епископска базилика).

Базиликата е трибродна со полукружна апсида од надвор и внатре и нартекс. Истата излегува од оската исток – запад со отклон кон југ. Во базиликата се констатирани четири влеза. Главниот влез е од југ, кој преку три скали излегува директно на главната улица.

Нартексот има неправилна трапезоидна правоаголна форма со димензии: ширина 12.80 и две различни должини 3.20 на југ и 2.20 м на север. Во него се влегува од главниот влез, а со наосот комуницира преку двоен влез дипилон со ширина од 3.20 м. Подот бил решен од сиви полигонални плочи.

Наосот е со квадратна форма со должина 6.20 м и ширина 5.70 м, а со сидан стилобат одделен е од странчните кораби. Презвeterиумот од наосот е одделен со канцелна олтарна преграда. Паралелните плочи се со декорација на крстови и октогони. Пред истурениот влез од олтарната преграда е откриен фрагмент од мозаик со кружна форма со геометриски фигури и најверојатно крст во централниот дел на кругот.

Презвeterиумот има правоаголна форма со должина 5.70 м и широчина 1.75. При истражувањето најдена е олтарна маса, а под подот на местотто каде што била истата е откриена сидана ниша (кататезис или

¹⁷⁾ Нацев Т., Фрков Ј 2009



кататезион) во кој биле сместени светите мошти (енканион). Подот во презвителиумот бил од тула поставена во варов малтер.

Апсидата однатре и надвор е полукружна, без синтронос.

Во северниот и јужниот брод се влегувало од запад (нартекс) и од исток. Покрај внатрешното лице на периметралните сидови, откриени се банкини за седење со висина од 0.35 м од површината на подот. Подовите и во двата брода биле решени со тули поставени во варов малтер.

4. Базилика Ехтра мурос

Базиликата лоцирана е надвор од градските сидини на едно мало зарамнето плато, во непосредна близина на главниот влез Порта принципалис, и на растојание од 75 м оддалеченост од северозападниот градски сид.¹⁸



Слика 5. Базилика Ехтра мурос

Објектот претставува трикорабна ранохристијанска базилика, со нартекс кој е делумно откриен поради конфигурацијата на теренот на овој дел од базиликата.

При истражувањето е откриена богата архитектонско декоративна камена пластика: менои, капители и бази од прозорски бифори, колони, капители, бази и парапетни плочи од јужниот и северниот стилобат, како и голем број на фрагменти од преградните плочи на презвителиумот.

Презвителиум

Ширината на презвителиумот изнесува 6.50 м, а неговата должина поради големата деструкција сè уште, не може точно да се одреди. Апсидата

¹⁸⁾ Алексова Б., 1989, 48; Белдедовски З., 2003, 212; Нацев Т., 2008, 85



е со ширина од 4.80 м и со длабочина од 3.30 м. Подот во презвителиумот изведен е од тули, кои биле поставени во хидростатен малтер.

Наос

Наосот на базиликата е со ширина од 6.30 м и должина од 11 м. Подот во наосот бил решен со црвени и бели камени плочи (правоаголни, квадратни, триаголни и ромбоидни) во техника опус сектиле. Плочите биле редени во црвен хидростатен малтер.

Јужниот и северниот стилобат го одделуваат наосот од јужниот и северниот кораб. Интерколумната (простор помеѓу два столба) секундарно била подсидаана за 0,20 м. Во наосот се влегува од запад преку влез широк 2,20 м. Прагот на влезот е изведен од добро обработен монолитен камен (андезит).

Северен кораб

Северниот кораб е со димензии од 16,10 x 3,10 – 3,30 м. Подот во коработ бил изведен од тули со различни димензии, поставувани во хидростатен малтер.

Влегувањето коработ било од запад преку влез со ширина од 1,60 м.

Јужен кораб

Димензиите на јужниот кораб се исти со димензиите на северниот кораб, односно 16,10 x 3,10 -3,30 м. Влегувањето во коработ е од запад, преку влез со ширина од 1,60 м. Подот е речиси целосно уништен и само врз основа на откриените фрагменти од тули можеме да констатираме дека и овој под, како и подот во северниот кораб бил решен со тули поставувани во варов малтер.

Нартекс

Во нартексот се влегува преку три влезе сместени во западниот сид на базиликата. Централниот влез води директно во наосот, а останатите два во северниот и јужниот кораб. До главниот влез се доаѓало преку едно скалило изведено од добро обработен монолитен блок. Прагот на влезот е изработен исто така од монолитен камен блок кој ја следи целата ширина на влезот. Подот во нартексот бил изработен од тули, исто како и подот во северниот и јужниот кораб.

Западната фасада на објектот била појачана со четири пиластри, по еден на аголот каде што се спојува со северниот и јужниот периметрален сид на базиликата и уште два поставени на западниот сид.

З.Белдедовски врз основа на добиените археолошки истражувања е на мислење дека објектот е со две градежни фази. Во првата градежна фаза дека базиликата била без нартекс и со некропола пред западниот влез,



односно сид на базиликата, а во втората фаза дека бил изграден нартексот.

Ваквата констатација за некропола од западната страна не би можеле да ја прифатиме, бидејќи влезот во поголем број на ранохристијански базилики е од западната страна, исто така и конфигурацијата на теренот не дозволува главниот влез во базиликата да биде од север или југ. Гробовите кои се откриени при истражувањето во нартексот, а кои колегата З.Белдедовски ги спомнува се секундарни погребувања (на црковни великодостојници) и во никој случај не би можеле да ги споменеме како гробови од доцноантичката некропола.

Доцноантичката некропола откриена е со истражувањето во 2008 година кога се вршени систематски археолошки истражувања на просторот покрај северниот периматрален сид, при што беа откриени десетина гробови од типот цисти со камени плочи.

Завршни согледувања

Објектите со сакрален карактер започнуваат да се градат во втората половина на 4 век, кога христијанството званично добива статус на државна религија или барем истата е изедначена со другите религии. Во рамките на ова започнуваат да се градат сакрални објекти со христијански карактер, пред сè базилики (Епископска базилика, базиликата Ехтра мурос и градската ранохристијанска базилика), а во сакралните објекти влегуваат и гробниците и гробовите од доцноантичкиот период, кои поради рамките во кои треба да биде овој труд ќе бидат објавени во некој друг научен труд.

Градењето на сакралните објекти е изведено во опус инцертум без нагласени редови, користејќи речен камен кој меѓу себе бил поврзуван со варов малтер, исклучок прави ранохристијанската градска базилика, каде што кај некои сидови наместо варов малтер била користена земја.

Градењето на базиликите речиси било во исто време, односно во втората половина на 4 век, а секако и уривањето било во исто време, односно со аваро-словенските напади при крајот на 6 век или првата деценија на 7 век.

Животот во градот Баргала и територијата околу неа, со мал прекин по аваро-словенските напади во крајот на 6 век и првата деценија од 7 век, продолжил сè до доцниот среден век, односно крајот на 19 или почетокот на 20 век, кога жителите од селото Горен Козјак се иселиле на просторот на денешното село Долен Козјак.



Библиографија

1. Алексова Б., Баргала - Брегалница во светлината на новите археолошки истражувања, ИНИ 3, Скопје 1967.
2. Алексова Б., Епископија на Брегалница, Прилеп, 1989.
3. Белдедовски З., Комплексот на Епископската базилика во Баргала, Старохристијанска археологија во Македонија, МАНУ, Скопје, 2003.
4. Венедиков И., Баргала, Раскопки и проучувања, Софија, 1948.
5. Грујиќ Р., Археолошке и историске белешки из Македоније, Старианар н.с. III – IV, Београд, 1955, 203-215.
6. Иванов И. Северна Македонија, Софија 1906.
7. Михајлов Ст., Козјак и Брегалничката епископија, ИАИ 15, Софија, 1949, 1-22.
8. Нацев Т., Доцноантичкиот град Баргала Штип, 2009.
9. Нацев Т., Фрков Ј., Археолошко и архитектонско истражување и реконструкција со анастилоза на градската ранохристијанска базилика на градот Баргала, Зборник посветен на академик Алексова Б., Скопје 2010.



Оригинален научен труд
Original research paper

ЗОШТО ДЕЦАТА ПОМИНУВААТ ПОМАЛКУ ВРЕМЕ ВО ПРИРОДНАТА СРЕДИНА?

Д-р Снежана Ставрева-Веселиновска¹

Апстракт: Животот на децата радикално е сменет во текот на изминативе неколку години. Тие имаат малку слободно време и нивните животи се структурирани, организирани и временски определени до минута. Денес, децата се помалку поврзани со природниот свет отколку во кое било друго време во историјата. Слободното време повеќе не се поминува на отворено. Сè поголем број истражувања покажуваат дека природниот свет има бројни поволности за деца и возрасни. Уште е мистериозно кои се придобивките на умот, телото и духот од изложеноста на природната околина и искуството со природата и емпириските докази нè тераат да се преиспитаеме и повторно да го обмислиме животот на децата денес. Оваа природна врска беше заменета на различни начини - поголема интеракција со дигиталниот свет, помалку неструктурирани игри на отворено, како и зголемена урбанизација. Ова намалена изложеност на природата има последици кои ние штотуку почнуваме да ги разбираме. Интердисциплинарни истражувања сега укажуваат дека оваа неповрзаност (и фигуративно и буквално) има далекусежни последици за здравјето и благосостојбата на поединците и на природната средина во којашто живеат и дејствуваат. Децата се попаметни, повеќе соработуваат, посреќни се и поздрави кога имаат чести и разновидни можности за слободна и неорганизирана игра на отворено.

Во овој труд се презентирани резултатите од истражувањето направено со деца на возраст од 5 до 6 години во градинките во урбаните и руралните средини. Резултатите кои се статистички обработени водат кон заклучок за поврзаноста на децата со природната средина.

Клучни зборови: деца, природа, природен свет, природна врска, детска градинка

¹ Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.



WHY CHILDREN SPEND LESS TIME OUTDOORS

Snezana Stavreva Veselinovska Ph.D.²

Abstract: The lives of children have radically changed over the past few years. They have little free time and their lives are structured, organized and timed nearly to the minute. Today's children are less connected to the natural world than at any other time in history. No longer is free time spent outdoors. A growing body of research has demonstrated that the natural world holds numerous benefits for children and adults. It is still mysterious how the mind, body and spirit gain from exposure to and experiences with nature and empirical evidence forces us to examine and rethink the lives of today's children. This natural connection has been replaced in various ways – greater interaction with the digital world, less unstructured outdoor play, and growing urbanization. This decreased exposure to nature has consequences that we are just beginning to understand. Research across disciplines now suggests that this disconnect (both figurative and literal) has far-reaching consequences for the health and well-being of both individuals and the natural environment in which they live and act. Children are smarter, more cooperative, happier and healthier when they have frequent and varied opportunities for free and unstructured play outdoors.

In this paper we present the results of the research made on children aged 5-6 years in kindergartens in urban and rural environment. The results that are statistically processed give us the conclusion about the connection of children with the natural environment.

Key words: *children, nature, natural world, natural connection, kindergartens*

Вовед

Моите лични ставови што сакам да ги изнесам во овој труд, поткрепени со резултати од повеќе истражувања на луѓе кои се занимаваат со оваа проблематика - не е екологија на минатото која обично расправа за тоа дека децата треба да ја почитуваат природата за да ја заштитат. Наместо тоа, идејата што сакам да ја вметнам во овој текст е базирана на сопствено размислување: шетање во шумите, мирисање на розите, играње со кал..., тоа се добри детски игри кои имаат позитивно влијание врз менталното здравје, учењето и развој на детскиот мозок. Да се биде блиску до природата значи да се зголеми концентрацијата кај луѓето, да го подобри однесувањето на децата и да го подобри успехот на учениците.

²⁾ Faculty of educational sciences, Goce Delcev University, Stip.



„Трагедијата со која се соочуваме во оваа генерација е тоа дека децата немаат време за истражување, за играње надвор, за шетање во природата”. А играта е таа којашто на децата им дозволува да се пронајдат себеси, да пронајдат какви се тие како луѓе и да увидат што чини и што не чини. За новата генерација, природата е повеќе апстрактна отколку реална. (Veselinovska, 2007)

За жал, нашето општество ги учи младите луѓе како да го избегнуваат директниот контакт со природата. Оваа лекција – повторно, за жал, е развиена во училиштата, семејствата, па и пошироко во општеството. Нашиот институционален градско-селски дизајн, како и културното однесување несвесно ја асоцира природата како „судбина“ – додека ја деасоцира од радоста и самотијата. Медиумите и родителите ги плашат децата од шумите и полињата, а во училиштата многу малку се работи на оваа проблематика за да се надмине денешната состојба во која се наоѓаат и децата, и природата. Во „нашминканите“ или пропаднати училишни системи ја гледаме „смртта на историјата на природата“ која со отворени раце и уста упатува повик до сегашните генерации за будење на заспаната свест кај возрасните. Постмодернистичкото гледање дека реалноста е само конструкција – дека ние сме тие што програмираме - што треба да бидеме? – покажува намалување на лимитите на човековите можности. Но бидејќи младите минуваат сè помалку и помалку од нивното слободно време во природното опкружување, нивните сетила го зголемуваат прагот на дразба, и физиолошки и психолошки, и сето ова го редуцира доживувањето на убавините на природата, а единствен креатор, композитор и актер е само таа – ПРИРОДАТА. (Veselinovska, 2007)

Како родители и наставници секогаш можеме да зборуваме и раскажуваме за шумите по кои шетаваме како деца, за куќичките од дрво во шумата и за сите убавини што ги имаме почувствувано како деца. Но сега сме соочени со сериозен проблем. Како да ги извадеме нашите деца од домовите кои се постојано седнати пред компјутер и се „закачени“ на Фејсбук, Скајп или МСН. И кога сакаме да им укажеме најдобра намера, нашите деца повторно се несериозни, затоа што тие се деца, и само деца, и не можат да разберат што пропуштаат надвор.

Повторно се прашувам – како да ги заздравиме скршените коски помеѓу децата и природата? Тоа треба да биде наш интерес, не само затоа што етиката и естетиката го бараат тоа, туку затоа што нашето ментално, физичко и духовно здравје зависи од тоа. Треба да го пронајдеме алтернативниот пат кон иднината, вклучувајќи некои од најиновативните средини – училишни курикулуми, реимагинација и редизајнирање на градската средина, како што еден теоретичар го нарекува „зоополис”, начин на адресирање на предизвиците опфаќајќи еколошки групи и начини на кои организациите базирани на доверба може да помогнат да се нарече „природата како дел од духовниот развој на децата“.



Родителите, децата, бабите и дедовците, нивните наставници, научници, екологисти и истражувачи јавно зборуваат за овие проблеми. Тие ја препознаваат трансформацијата која веќе е на повидок. Некои од нив цртаат друго време во кое децата и природата се повторно соединети – а природата е многу попочитувана и заштитена.

Природната околина како извор на спознание

Како да се вовлечат децата непосредно за да ја запознаат природата, посебно онаму каде што при осознавањето на природните појави се бараат одговори на бројни прашања и проблеми?

Животот на денешните деца е значително променет за разлика од минатото. Децата своето слободно време повеќе не го поминуваат надвор и воопшто не размислуваат за тоа како да си играат надвор, како да ја истражуваат природата која е во нивно опкружување и дека постои во нивните дворови. Истражувачите кои се занимаваат и ја проучуваат оваа проблематика покажале дека контактот на децата со природата има многубројни позитивни придобивки, како за децата така и за возрасните. Додека сè уште е мистерија како умот, телото и духот растат и се развиваат во природата, емпириските докази нè тераат да размислуваме за тоа како децата да ги извадиме надвор од нивните домови и да ги вратиме во природата која е богата со прекрасни убавини и пејзажи. За истражувачите кои се занимаваат со оваа проблематика, прекинот на контактот на децата со природата е комплексен и многу загрижувачки проблем. Оваа дисконекција на децата со природата има големи последици пред се врз здравјето на децата, но исто така е и со последици за природата која ги опкружува и во која тие живеат.

Формирањето на претставите и поимите, нивната концептуализација, како и учењето по пат на истражување, започнува со интерактивен однос на детето со предметите, појавите и процесите во природата. Непосредниот престој во природа ќе овозможи да се создаваат „поздрави, поприродни и похумани односи меѓу човекот и природата“. Затоа, Супек пишува: „Човекот треба да живее во природата, меѓу растенијата и животните, а не растенијата и животните да живеат меѓу луѓето“.

Човекот дејствува на надворешниот свет, и надворешниот свет дејствува на човекот. Резултат на тоа меѓусебно дејствување е искуството кое го вклучува надворешниот свет со сетилните органи, нервниот систем, мислењето, чувствата и постапките, односно објектот и субјектот. Различни луѓе не можат да имаат иста околина, и покрај тоа што се опкружени со исти предмети. Сè што го опкружува детето, не е дел од неговата околина. Само оние предмети со кои детето вистински стапува во меѓусебни односи ја сочинува неговата реална околина. Потенцијалната



околина ја сочинуваат оние предмети со кои детето би можело да стапи во меѓусебни односи и така да се изложи на нивното ефикасно дејствување.

Природата како извор на сознанието има извонредно значење во својата сознајна целисходност. Колку повеќе откритија направило детето, толку подлабока радост на научник доживува тоа, толку повеќе пред него се открива непознатото, толку повеќе се прашува: Зошто? Како? Што е тоа? – и се похрабро ги насочува своите интелектуални сили кон тоа да се осознае непознатото, да се добие одговор на непознатото.

Кратка историја за движењето на децата во природата

Веќе неколку декади учителите за околината, натуралисти и други истражувачи интензивно работат со цел да ги доближат децата до природата. Од 2005 година како резултат на бројни трендови, вклучувајќи ја и свесноста за добросостојбата на човекот, неговата способност за учење и здравјето, како и грижата за децата, послушноста и националното внимание на медиумите околу нарушувањето кое што е предизвикано од недостиг на природата, овој проблем сè почесто се изнесува пред меѓународната публика. Во 2006 година авторот на книгата „Последното дете во шумите“, Ричард Лоув, е повикан во Вашингтон за кампањата под наслов „Да не се остава ниедно дете внатре“ со цел поврзување на детето со природата. По неколку години од настанот, јавното мислење и свесност достигнаа значително ниво. Оваа тема сè повеќе е активна во јавноста и добива повеќе внимание од кога било порано. Паралелно со движењето за враќање на децата во природата се појавија и многу други движења: за активно живеење, чисто здравје, градови во кои се пешачи, кои најдоа смисла и причина за постоење. Во прашање е здравјето на детето и на планетата Земја. Досегашните истражувања покажуваат дека скоро секој човек кој е поврзан со природата како дете имал блиски искуства во природата. Но, ако искуствата на децата од идните генерации значително се намалат, како ќе знаат тие како настанала планетата Земја, како се развивала, што се случувало со различните видови на растителни и животински организми.

Зошто децата поминуваат помалку време во природната средина?

Истражувањата покажуваат дека кај повеќе од 94% од родителите најголемата грижа при донесувањето на одлука дали да им дозволат на нивните деца слободно да играат надвор е безбедноста на нивните деца (Bagley et al. 2006). Во истражување извршено врз околу 800 мајки е откриено дека 82% од мајките не им дозволувале на нивните деца да си играат слободно поради безбедносни причини, 85% од мајките откриле



дека нивните деца не си играат во природна средина бидејќи нивните деца си играат на компјутерите или пак гледаат телевизија, а 77% од мајките изјавиле дека немаат доволно слободно време за да го изнесат своето дете во природата (Clements, 2004).

Овие истражувања се најдобар индикатор за тоа колку добро би влијаело изнесувањето на нивните деца во природата. Психолошките придобивки се очигледни: повеќе игра во природата ќе придонесе за спречување на запаѓање на детето во депресија. Всушност улогата што ја има искуството на детето во природата е непроценлива и токму поради тоа треба да му се дозволи на детето да поминува повеќе време во природата. Други придобивки кои ги дава природата се: психолошката, когнитивната и креативната страна која им ја дава природата на децата. Децата се попаметни, покооперативни, посреќни и поздрави кога поминуваат повеќе време во природата. Зелените полиња и зелените терени за игра го намалуваат нивото на стрес кај учениците. Слободната игра во природни средини ја зголемува когнитивната флексибилност на децата, способноста за решавање на проблеми, креативноста, самодисциплината и почитувањето на себеси. Учениците постигнуваат повисоки оценки (на стандардизирани тестови) кога во наставниот план е вклучен и престој во природна средина. Дури и вниманието на учениците се зголемува доколку тие скоро имале пристап во природна средина.

Зошто на децата им треба природата и зошто на природата ѝ требаат децата?

Родителите, пријателите, бабите и дедовците, наставниците и сите граѓани се луѓе кои сакаат да го направат тоа што е најдобро за своите деца. Во изминатите 20 до 30 години начинот на живеење е значајно променет со многубројни негативни ефекти врз децата, без голем број на луѓе да сфатат што се случува.

Како резултат на тоа се појавија проблеми во општеството како што се дефицит на внимание, социјалните и моралните навикви се на ниско ниво и сето ова е последица на стресниот живот на младите. Тие се психичко-социјалните и физички карактеристики на овие промени. Како такви промени се вбројуваат: намалено време поминато во природата, повеќе време се поминува опкружени со технологија, помалку слободно и неиспланирано време и 30% намалено користење на велосипеди.

Родителите од сите средини (рурални, урбани) укажуваат на многу причини околу тоа зошто нивните деца поминуваат помалку време од нив во природата, вклучувајќи ја и сигурноста која треба да ја уживаат нивните деца, неможноста за пристап во природните средини, натпреварувањата меѓу децата во компјутерски игри, опасниот сообраќај, обемните зададени домашни работи и други притисоци што им се наметнуваат на дацата.



Родителите имаат најдобри намери кога ги носат своите деца на училиште и ги враќаат од училиште дома. Овие активности се доста значајни за децата, но нивниот живот и животот на нивните родители секојдневно се строго структурирани.

Кој е крајниот резултат од сето ова?

Децата имаат малку или воопшто немаат слободно време. Нивните животи се структурирани и испланирани скоро до минута. Кога се дома во своето слободно време, а би можеле да се надвор, тие најчесто се „закачени“ на некој од електронските апарати. Во една седмица, само околу 6% од децата, на возраст од 9 до 13 години, играат сами или со другарчињата во природата. Наставниците и другите одговорни лица биле изненадени од овие резултати, бидејќи децата не можат да пешачат повеќе од половина километар и притоа се физички исцрпени.

Предмет на истражувањето

Нашите училишта и детски градинки повеќе од 15 години низ повеќе проекти се охрабруваат да ги прифатат принципите на педагошката практика да ја промовираат активна вклученост на учениците во сферата на еколошкото образование и воспитание. Иако сè поинтензивно се истакнуваат позитивните придобивки од директниот контакт на децата со природата (воспитно-образовни, когнитивни, социјални) наставниците и воспитувачите сè уште истите ги сфаќаат како форма во наставата наместо како стратегија.

Во тој контекст направивме истражување за да ја покажеме врската која постои (или отсуствува) кај денешните деца со природата, придобивките и последиците кои децата можат да ги имаат во зависност од времето кое го поминуваат во природата.

Истражувањето беше спроведено во две детски градинки, во мај 2010 година. Едната детска градинка е „Вера Циривири Трена“, клон „Развигорче“ лоцирана во централното градско подрачје во Општина Штип. Истражувањето е направено кај 31 деца, од кои 18 беа машки, а 13 женски, на возраст од 5 до 6 години и ја опфаќаа големата група, пред тргнување во прво одделение од деветогодишното основно образование во Р. Македонија. Втората детска градинка е истурена единица на Детската градинка „Астибо“ во приградската населба Баби.

Интервјуиравме 25 деца, од кои 14 женски, а 11 машки, на возраст од 5 до 6 години. Ги анкетиравме мајките на интервјуираните деца, односно вкупно 25.

Интервјуата и анкетите беа спроведени од страна на студентите од предучилишно воспитување при Педагошкиот факултет во Штип (сега Факултет за образовни науки), кои таму ја реализираат педагошката практика од сите методички предмети.



1. Интервјуто се состоеше од неколку прашања: Лични прашања:
 - Колку години имаш?
 - Да се обележи машко или женско
 - Опиши каде живееш? (град/село)
2. Како би ја опишала природата?
3. Кои животни најчесто ги гледаш во природата?
4. Опиши како си се грижел за нив?
5. Колку време во текот на неделата поминуваш надвор од дома? Во кои активности учествуваш?
6. Кои природни феномени си ги видел? Опиши ги? (виножито, затемнување на сонце и др.)
7. Колку време поминуваш во неделата гледајќи тв, играјќи виде игри или во користење на компјутер?

Резултати од истражувањето

По статистичката обработка на податоците дојдовме до следните резултати. Децата кои беа интервјуирани од Детската градинка „Вера Циривири Трена“, клон „Развигорче“ живеат во Штип. Штип е голем, населен град. Интервјуиравме 31 деца, 18 од нив машки и 13 девојчиња. Добиените одговори на прашањата во анкетниот лист се следните:

1. Тие ја опишуваат природата како убава, надарена, и способна за креирање на многу различни работи. „Природата е убава затоа што има многу работи кои таа може да ги креира, а ние не можеме. Има многу различни и убави растенија и животни. Природата е гледана како нешто убаво каде што животните се слободни, дрвјата растат и сè е зелено. Децата прават разлика помеѓу светот на природата и светот на луѓето (на пример „природта е она што земјата го направила, свет на животни“, „шуми, ливади, места кои не се покриени со згради“).
2. Децата покажуваат на мачињата, кучињата и гулабите како најпознати животни. Овие животни секојдневно се дел од нивното опкружување. Три деца кои покажаа на верверичката, срна и делфин како животни кои ги имаат видено надвор од нивниот град.
3. Повеќето деца велат дека одат да си играат со нивните другари. Едно вели: „Се грижам за мојата мачка. Јас и моите пријатели се грижеме за животните во населбата“.
4. За жал, иако многу од нив велат дека играат надвор, исто така минуваат поголем дел од времето гледајќи телевизија или играјќи игри на компјутер. Интересно е што тие знаат дека не мора да го прават тоа, но сепак го прават. Интересен е фактот дека девојчињата не се заинтересирани за играње на компјутерски игри. Момчињата минуваат во просек по 3-4 часа дневно играјќи на компјутер. Во просек децата гледаат 1-2 часа дневно телевизија. Пред сè гледаат цртани филмови.



5. Тие опишуваат што им се има случено и како се чувствуваат кога некој од наброените феномени се појавиле. Некои од нив се обидоа да го опишат феноменот: „Имам видено роса на цвеќе. Личи на вода. Пареата не е вообичаено да се види. Кога гледаш наоколу не можеш да видиш ништо. Виножитото е многу убаво и има седум бои. Мразот изгледа како снег. Како бела пудра”.

Втората градинка во која беше извршено истражувањето е истурена единица на Детската градинка „Астибо” во приградската населба Баби.

Интервјуиравме 25 деца, од кои 15 женски, а 10 машки, на возраст од 5 до 6 години. Ги анкетиравме мајките на интервјуираните деца, односно вкупно 25 мајки. Добиените одговори беа следните:

1. Природата е гледана како нешто убаво каде што животните се слободни, дрвјата растат и сè е зелено. Децата прават разлика помеѓу светот на природата и светот на луѓето (на пример, „природата е она што земјата го направила, свет на животни”, „шуми, ливади, места кои не се покриени со згради”)
2. Најголемиот број од децата се свесни за птиците и различните инсекти. Не прават разлика помеѓу дивите животни и домашните миленичиња.
3. Децата покажуваат голема грижа за животните кои ги опкружуваат. Тие им носат храна, градат засолништа, ги чуваат и си играат со истите.
4. Децата минуваат многу време надвор. По училиште се среќаваат со своите другари за да си играат.
5. Тие ги опишуваат природните феномени многу детално.
6. Интересен е фактот дека и тука девојчињата не се заинтересирани многу за играње на компјутерски игри. Момчињата минуваат во просек по 34 минути дневно играјќи на компјутер. Во просек децата гледаат ТВ 60 минути дневно. Пред сè, гледаат цртани филмови.

Вториот дел од истражувањето се одговори од мајките на испитаните деца со цел да добиеме подетални сознанија за тоа како тие го поминувале слободното време кога тие биле деца и како нивните деца го поминуваат слободното време во текот на денот. Во анкетата беа опфатени вкупно 56 мајки на интервјуираните деца од двете детски градинки. По статистичката обработка на податоците дојдовме до следните резултати:

- Над 85% (или 48 мајки) потврдуваат дека нивните деца поминуваат помалку време надвор отколку кога тие биле деца. Скоро сите мајки велат дека кога тие биле деца поминувале многу повеќе време надвор секој ден.
- 80% од мајките изјавуваат дека тие поминувале надвор 3 или повеќе часа во игра, за разлика од денес кога само 35% од децата поминуваат толку време играјќи надвор.



Заклучок

Од добиените резултати доаѓаме до следните заклучоци:

1. Децата кои живеат во големите градови поминуваат многу повеќе време дома, покрај компјутерот или телевизорот.
2. Децата кои живеат во рурални средини поминуваат многу повеќе време надвор, играјќи во природата, во однос на децата кои живеат во градовите. И тие играат компјутер и гледаат ТВ, но исто така минуваат и многу време надвор од дома. Кај нив постои здрав баланс помеѓу техничките активности и активностите во природа.
3. Во заклучокот може да дадеме и наши препораки за тоа како децата може да го зголемат нивното интересирање за природата и нивниот контакт со нив. Крајниот одговор е поминување повеќе време играјќи надвор, објаснувајќи им како да засадат дрвја и да се грижат за нив, да им се покаже како едно животно да се сака и како да се отргнат од компјутерски игри и ТВ.
4. Иако современото општество во сите сфери на образованието преферира употреба на ИКТ во наставата, природните појави и феномени чишто креации се на природата, најживописно можат да се доживеат ако децата се изнесат надвор и директно ги почувствуваат преку своите сетила. Воспитувачите во детските градинки, па и во училиштата преку интернет, можат да им покажуваат најразлични растенија и животни, мориња и езера... Но, ако на децата им се скрати врската со природата, која е предмет на истражување во овој труд, тие за жал нема да знаат какви растенија и дрвја растат надвор од нивниот прозор. Тие не можат да знаат со какво изобилство од убавини располага природата кога го немаат слушнато жуборот на потокот, песната на птиците, здивот на ветерот... а сето тоа ќе го почувствуваат ако бидат изнесени надвор од нивните домови. Полека, но сигурно, веселиот детски цагор од пред нашите дворови го снемума, најразличните игри како што се криенка, народна итн. се заборавени, а целосната комуникација и дружење на децата и младите е преку тастатурата и мониторот.
5. Како автор на овој труд и едукатор на идните едукатори на децата од предучилишна возраст преку наставните предмети Еколошко воспитување и Детето и природата треба да ги научиме нашите студенти како да го најдат моделот и начинот на којшто децата поголемиот дел од денот да го живеат во вистинскиот реален живот, а виртуелниот свет да е само мал сегмент во нивното секојдневно едуцирање, бидејќи во спротивност ќе создадеме генерација, која не ќе може никако да се приспособи на предизвиците што ги носи животот.



Децата и општеството како целина можат многу да добијат со зголемување на неформалната игра и можностите за формално учење кое училишните дворови можат да им го понудат на децата. Училишните дворови се места каде што децата може да се свртат кон магијата која е нивно право стекнато со раѓањето, способноста да учат со нивниот уникатен начин преку истражување и откривање на природниот свет. Исто така, кога училишните дворови се интегрирани со целокупниот наставен план, доаѓа до покачување и на академското образование кај децата и образованието за животната средина. Но можеби, уште позначајно, училишните дворови нудат надеж дека идните генерации ќе развијат вредности за животната средина за да станат управувачи со Земјата и разноликоста на природата. Постигнувањето на оваа цел ќе бара големи промени на сите нивоа: лични, политички, институционални и културни. Потребно ни е подлабоко разбирање помеѓу родителите, децата и животната средина – бариерите кои постојат во урбани, субурбани и рурални средини, но исто така бариерите кои се поспецифични и имаат географска, етичка и економска позадина.

Користена литература

1. Bagley S., Ball K., Salmon J. (2006): Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play, *Health & place*, vol. 12, no. 4, pp. 383-393.
2. Clements, R. (2004). "An Investigation of the State of Outdoor Play." *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 5, No. 1, pp. 68-80.
3. Stavreva-Veselinovska, S., (2007); – *Moving from biophobia to biophilia*, Congress of ecologists of Macedonia with international participation and marking the 80 anniversary of Prof. dr Ljupce Grupce's life and 60 years scientific work, 6-9 october, Struga, Makedonia.
4. Stavreva-Veselinovska, S. (2007); *The children's familiarity with the natural environment*. Международно научно-практическој конференци "Традиции и иновации в дошколно образование" посвященной 135 – летю МПГУ, Московский педагогический государственной университет, 7 – 9 ноември, Москва p. 285-294.





ПОТРЕБА ОД ВОВЕДУВАЊЕ НА АКТИВНОСТИ ЗА ОБРАБОТКА НА ИНПУТ НА ЧАСОТ ПО НЕМАЈЧИН ЈАЗИК

м-р Весна Коцева¹
м-р Татјана Уланска¹

Апстракт: И покрај долгогодишната интеракција со немајчиниот јазик, сепак, многу ученици не можат да се изразуваат како нативните говорители. Причината ја согледуваме во процесот на совладување на немајчиниот јазик кога учениците се изложуваат на инпут од кој што обработуваат само мал дел. На часот по немајчин јазик учениците треба да се подготват да го користат јазикот во реални животни ситуации, а не за потребите во училиницата. Поради тоа сметаме дека е потребно да се промени пристапот во поучувањето немајчин јазик, односно ние во улога на наставници да понудиме активности преку кои ќе се модифицира начинот на којшто учениците го перципираат и го обработуваат инпутот на кој се изложени, со цел да се зголеми интејкот кој го извлекуваат од инпутот.

Клучни зборови: *инпут, немајчин јазик, настава*

THE NEED FOR INTRODUCTION OF ACTIVITIES FOR INPUT PROCESSING IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Vesna Koceva, M.A.¹
Tatjana Ulanska, M.A.¹

Abstract: Despite the fact that foreign language interaction has been taking place for many years, still, many students face difficulties expressing themselves as native speakers. The reason for this is found in the process of acquisition of the foreign language where the students are exposed to an input where only a small fragment is processed. In the foreign language classes, the students should be prepared to use the language in real life situations, not for the needs of the classroom. For that reason it is believed that the approach in the teaching process of the foreign language needs to be altered, i.e. our role as teachers should provide a range of activities which will modify the way students perceive and process the input they are exposed to, in order to increase the intake taken from the input.

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



Key words: *input, foreign language, teaching process*

Вовед

Начинот на којшто учениците го усвојуваат и го користат немајчиниот јазик е прашање што е предмет на расправа на многу научници и за кое постојат многу теории и хипотези. Досегашните теории за усвојување на немајчиниот јазик го објаснуваат начинот на имплементација на јазичните компетенции во новиот јазичен систем. Извршени се многу истражувања во насока на опишување на методите кои се применуваат во наставата со ставање акцент на прашањето дали има одреден метод кој е поефикасен од другите.

Во улога на наставници по немајчин јазик имаме задача да утврдиме и последователно да го одбереме и да го примениме најсоодветниот приод кој ќе им помогне на учениците успешно да ги усвојат граматичките особености на јазикот што го учат, односно да утврдиме кои наставни техники и методи се најефикасни во поучувањето и напредувањето во учењето. Како наставници по немајчин јазик си ги поставуваме прашањата: како да поучуваме граматика на начин кој ќе се надоврзува на природните процеси на учење и дали одредени приоди во поучувањето граматика се поефикасни во споредба со други.

Особености на методот „поучување со обработка на инпут“

Улогата на наставата во процесот на усвојување на немајчиниот јазик е предмет на голем дел од истражувањата и од теориите за усвојување на немајчин јазик кои не даваат исто објаснување за тоа како наставата може најмногу да помогне во учењето јазик и кој наставен метод е најефикасен.

Според теоријата на Крашен (Krashen, 1982) клучен фактор во напредувањето во учењето има интеракцијата и секојдневната комуникација, односно учениците го усвојуваат немајчиниот јазик преку разбирање на инпутот на кој се изложени. Според Крашен, изложувањето на учениците на инпут не е единственото нешто што ним им треба, бидејќи искуствата покажуваат дека и покрај долгогодишната интеракција со немајчиниот јазик, сепак многу ученици не можат да се изразуваат на истиот јазик како што го прават тоа нативните говорители.

Зависноста на учењето од инпутот и влијанието на интеракцијата во процесот на совладување на немајчиниот јазик го објаснува и Лонг (Long, 1985) во својата хипотеза според која учениците ги совладуваат јазичните форми во моментот кога ќе ги забележат. Лонг предлага неколку начини, меѓу кои и модификација на инпутот, со чијашто помош преку интеракција во наставата учениците се насочуваат да ги забележат оние форми кои треба да ги научат.

Ван Патен (Van Patten, 1996) во својата теорија зборува за метод на поучување граматика на немајчин јазик кој го нарекува „поучување



со обработка на инпут“ којшто им помага на учениците да ја обработат информацијата преку вежби за разбирање и директно да го конвертираат инпутот во интејк. Моделот на обработка на инпут презентирани од Ван Патен се состои во насочување на вниманието на учениците врз граматичките форми и структури. Ван Патен тврди дека новиот метод на поучување граматика со обработка на инпут влијае врз подобрувањето на квалитетот на инпутот на кој се изложени учениците со цел да се зголеми интејкот кој учениците го извлекуваат од инпутот. Обработката на инпутот претставува процес на претворање на инпутот во интејк, односно воспоставување ефикасна и точна корелација помеѓу формата и значењето.

Според Ван Патен, учениците во процесот на учење на граматика запоставуваат голем дел од важните граматички карактеристики во инпутот, поради тоа што нивната концентрација е насочена врз комуникацијата преку изведување на вежбите за аутпут кои ги форсира традиционалниот пристап, а кои од една страна помагаат да се развие флуентност и точност во продукцијата на немајчиниот јазик, но од друга страна го запоставуваат совладувањето на граматичките правила.

Со имплементација на дидактичкиот приод на Ван Патен се интервенира во процесите кои учениците ги применуваат за да извлечат податоци од инпутот. Според Ван Патен, учениците го обработуваат инпутот со намера да ја сфатат пораката која се содржи во него и го користат него за да направат конекција помеѓу формата и значењето. Во овој процес учениците го филтрираат, редуцираат и модифицираат инпутот во нова единица наречена интејк. За време на фазата на обработка на инпутот само дел од инпутот ќе стане интејк. Методот на Ван Патен (Van Patten, 1996) цели кон промена на начинот на кој се перципира и обработува инпутот од страна на учениците.

Традиционалниот метод наспрема поучување со обработка на инпут

Во наставата по немајчин јазик постојано се предлагаат и се воведуваат нови методи, но сепак начинот на којшто се поучува граматиката сè уште е многу традиционален.

Иако наставниците сметаат дека традиционалниот приод во наставата по немајчин јазик е застарен наставен метод кој не резултира со продукција на „квалитетен“ аутпут, сепак емпириските истражувања го покажуваат спротивното. Наставниците кои предаваат немајчин јазик во различен образовен контекст (основно училиште, средно училиште, високо образовна институција, училиште за странски јазици и приватни часови) се изјаснуваат дека ги започнуваат предавањата по немајчин јазик со експлицитни објаснувања на граматичките правила на целниот јазик, проследени со дефиниции и нефункционални писмени и усни вежби,



фокусирајќи се на механичка примена на граматичките правила и форми, со цел тие да се запомнат. Во поучувањето граматика наставниците акцент ставаат на разните вежби за аутпут, односно концентрацијата на учениците ја насочуваат кон усвојување на граматичките правила и вежбите за аутпут, со цел да се постигне усна или писмена продукција во целниот јазик. Исто така и учебниците кои се користат во наставата по немајчин јазик избобилуваат со неделотворни писмени и усни вежби, во кои од ученикот се бара само механичко репродуцирање на наученото правило со надеж дека тоа ќе се меморизира. Ние во улога на наставници по немајчин јазик треба да си поставиме за цел да ги подготвиме учениците да го користат јазикот во реални животни ситуации, а не за потребите во училиницата, и во најлош случај за да можат ги решат задачите во тестовите. Токму поради тоа потребно е да го промениме пристапот во поучувањето граматика на немајчин јазик, односно да се занимаваме со почетната фаза на совладување на немајчиниот јазик во која учениците ги поврзуваат граматичките форми со нивното значење, и да понудиме активности преку кои ќе се модифицира начинот на кој учениците го перципираат и го обработуваат инпутот, а со цел да се постигне подобар интејк. Ако не се фокусираме на аутпутот и вниманието го насочиме кон инпутот, со примена на активности кои нудат можност да се интерпретира точно релацијата помеѓу формата и значењето без какво било продуцирање на таргет-формата или структурата, учениците би можеле полесно да забележат определени форми и побргу да ги обработат.

Досегашните истражувањата покажуваат дека кога учениците ги обработуваат елементите на новиот јазик прво се фокусираат на значењето. Поради тоа потребно е да понудиме делотворни активности кои ќе им обезбедат на учениците пристап до разбирлив и значенски инпут и ќе им помогнат преку насочување на нивното внимание на граматичките форми во инпутот, прецизно да го обработат, а со тоа да се постигне зголемување на квалитетот и квантитетот на интејкот.

За таа цел, неопходно е најпрво учениците да се запознаат со стратегиите на обработка на инпутот кои би имале негативно влијание врз разбирањето и дури понатаму со примена на активности на структуриран инпут да се насочат кон воспоставување правилна конекција меѓу формата и значењето.

Имајќи предвид дека значајно време од часот во наставата по немајчин јазик се посветува на експлицитни објаснувања кои не обезбедуваат корисен инпут, потребно е во улога на наставници да понудиме активности кои ќе ги изложат учениците на големо количество на разбирлив и значенски инпут и ќе им помогнат прецизно и ефикасно да го обработат инпутот, а со тоа времето кое порано се посветуваше на објаснување на правилата на немајчиниот јазик да се исполни со комуникативни активности.



Во поучувањето немајчин јазик експлицитните објаснувања и механичките вежби не се ефикасни начини учениците да се фокусираат на формата. Поради тоа, има потреба на учениците да им се понудат активности со помош на кои концентрирајќи се на структурата ќе го извлечат значењето од инпутот т.е. ќе ги извлечат податоците за интејк.

Кога учениците ќе ги совладаат формите и кога нив ќе ги поврзат со значењето во контекстуализирана ситуација (преку активности на структуриран инпут или други граматички задачи, а не преку механички вежби или вежби според даден пример), можеме да сметаме дека тие се оспособени за користење на јазикот во комуникативни цели.

Заклучок

Можеме да очекуваме дека со примена на активности за обработка на инпутот на часот по немајчин јазик ќе се зголеми мотивацијата, учениците ќе се поттикнат да го изразат своето сопствено мислење, да ги изградат комуникациските вештини, да стапат во интеракција во комуникативни ситуации и да се изразат со вистински јазик. Затоа сметаме дека наставниците би требало да посветуваат поголемо внимание на иницијалната фаза во усвојувањето на немајчиниот јазик во која учениците ги поврзуваат граматичките форми со нивното значење и да бараат учениците да учествуваат во интерактивни активности, а експлицитните објаснувања во поучувањето на граматиката на немајчиниот јазик да ги заменат со големо количество на инпут кој е поедноставен за разбирање од страна на учениците и кој полесно и побргу би го обработиле.

Библиографија

1. Benati, A. G. and J. F. Lee. (2010): Processing Instruction and Discourse. London: Continuum.
2. Ellis, R. (1994): The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
3. Farley A. (2005): Structured Input: Grammar Instruction for the Acquisition-Oriented Classroom. New York: McGraw-Hill.
4. Gass, S.M. (1997): Input, interaction, and the second language learner. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
5. Krashen, S.D. (1982): Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press.
6. Krashen, S. (1985): The input hypothesis: Issues and implications. London: Longman.
7. Long, M.H. (1985): Input and second language acquisition theory. In S.M. Gass & C.Madden 8. VanPatten, B. (1996): Input processing and grammar instruction: Theory and research. Norwood, NJ: Ablex.



8. VanPatten, B. (2003): From input to output: A teacher's guide to second language acquisition. New York: McGraw-Hill.
9. VanPatten, B. (2004): Processing Instruction, Theory, Research, and Commentary. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers,.
10. Wong, W. (2005): Input Enhancement: From Theory and Research to the Classroom, New York: McGraw-Hill.



Стручен труд
Professional paper

КООПЕРАТИВНОТО УЧЕЊЕ КАКО МЕТОД ЗА РАЗВИВАЊЕ НА КОМУНИКАТИВНИТЕ ВЕШТИНИ

м-р Весна Коцева¹

Апстракт: Кооперативното учење е наставен метод кој се реализира преку работа во групи и се базира на мотивацијата, интеракцијата и соработката помеѓу членовите на групата. Овој наставен метод се концентрира на хетерогеноста на работните групи, на ефективната позитивна заемна зависност на членовите во групата и на еднаквата можност секој од нив да даде удел во постигнувањето на заедничкиот успех. При примена на кооперативниот метод, учениците како членови во групата се зависни едни од други и се свесени дека само со разменување и споделување на личното знаење и способности ќе можат да постигнат повеќе, односно знаат дека со индивидуална работа нема да можат да ја постигнат зададената заедничка цел.

Клучни зборови: *кооперативен метод, соработка, работа во група*

COOPERATIVE LEARNING AS A METHOD FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE SKILLS

Vesna Koceva, M.A.¹

Abstract: Cooperative learning is a teaching method which is realized through group work and it is based on motivation, interaction and cooperation among the members in the group. This teaching method is concentrated on the heterogeneity of the working groups, the effective positive mutual dependency of the members within the group and the equal opportunity for each of them to participate in achieving the mutual success. With the application of the cooperative method, the students, as members of a group, depend on each other and they realize that only with exchange and sharing of their personal knowledge and skills they can achieve more i.e. they realize that with individual work they will not be able to achieve the assigned task.

Key words: *cooperative method, cooperation, group work*

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



Вовед

Условите во современото општество ја наметнуваат потребата од прифаќање на систем на вредности, како што е солидарноста, прифаќање и почитување на другиот, на различниот. За да се адаптираме на современата општествена реалност треба да сфатиме дека луѓето се меѓусебно поврзани и дека препреките можеме да ги совладаме само ако соработуваме меѓусебно.

И во процесот на настава можат да се постигнат подобри резултати во атмосфера на поголема кооперативност односно соработка помеѓу учениците. За да биде наставата квалитетна потребно е да се намали важноста на самостојната работа и на конкуренцијата помеѓу учениците и да се претпочита тимската работа и соработката. За разлика од традиционалниот метод на настава во кој става акцент на индивидуалноста, а со тоа и на егоизмот, кооперативниот наставен метод е концентриран на контактот меѓу учениците, високиот степен на одговорност и меѓусебна соработка и има за цел да ја избегне компетитивноста.

Карактеристики на кооперативниот наставен метод

Според Џонсон и Џонсон (1987: 2), „да се научи еден наставен материјал со идејата дека треба истиот да им го објасниш и на другите членови на групата, ја зголемува многу повеќе мотивацијата, за разлика од тоа да треба сам да го слушаш или читаш“. Контактот со подобрите ученици во кооперативна атмосфера ја зголемува употребата на стратегии за размислување, произведува попродуктивни и покритички стратегии за анализа, покреативни одговори, полаборирани објаснувања. Начинот да се разговара, да се дискутира и да се објасни на другите материјалот кој треба да се научи, ја подобрува меморијата и поттикнува развој на стратегии за размислување на повисок степен (Johnson & Johnson, 1987).

Терминот кооперативно учење се дефинира како процес на соработка, структуриран во контраст со методот на едноставана размена на информации или извршување на наредби и упатства. Со други зборови, се подразбира индивидуално учење како резултат на процес во група.

Учениците во процесот на кооперативното учење т.е. преку интеракцијата во групата стекнуваат низа социјални вештини, како што се меѓусебна толеранција, договарање, поделба на задачите, почитување на меѓусебните разлики, меѓусебно помагање итн. Но, иако кооперативното учење се случува во група, секој облик на учење во група не е кооперативно учење. Станува збор за кооперативно учење ако сите членови на групата работат на остварување на заедничката задача, ако успехот на групата зависи од сите членови на групата и ако успехот на секој член зависи од успехот на групата. Кооперативното учење ја зголемува мотивацијата за учење. Ученикот е мотивиран кога е насочен директно кон некоја



цел односно кога ученикот е заинтересиран за нешто тој е поттикнат да го достигне она што е поставено како цел. Многу наставници сметаат дека работата во група не носи лична одговорност. Но според Комољо (1998: 67), личната одговорност во учењето во група не се намалува туку напротив се зголемува бидејќи секој член од групата има интерес да се постигне заедничката цел и се труди да ја изврши задачата која му е доделена во групата, поради тоа и мотивацијата е поголема, за разлика од традиционалната работа во групи во која работи само најдобриот ученик, а другите ја следат неговата работа.

Разлики помеѓу кооперативното, индивидуалистичкото и компетитивното учење

Според теоретичарите не можеме да се соочиме со комплексноста на општеството на индивидуален и компетитивен начин туку потребно е да соработуваме меѓусебно со цел да ги решиме тие комплексни проблеми.

Во традиционалниот метод на настава доминира компетитивното учење кое претставува поттик, но само за оние ученици кои постигнуваат успех, додека останатите кои во натпреварувачката атмосфера не можат да постигнат успех, се демотивираат и се откажуваат. Во ваков наставен контекст се јавува и нетрпеливост меѓу учениците што секако не придонесува за постигнување на подобри резултати.

Кооперативното учење настанува како антитеза на компетитивното учење. Во традиционалниот метод на настава, наставникот поставува прашање упатено кон учениците, и они кои го знаат одговорот на прашањето креваат рака. Наставникот прашува еден од учениците, а другите кои кренале рака се надеваат дека тој ќе погреша за да можат да добијат шанса и тие да го кажат својот одговор. Во ваква натпреварувачка средина, нормално е учениците да чувствуваат задоволство од неуспехот на соученикот односно нивниот успех зависи од неуспехот на другиот. Додека пак во кооперативна атмосфера успехот на секој член на групата значи и успех на сите други т.е. подобри оценки, награди и пофалби. Во овој контекст учениците се надеваат дека другиот ќе одговори точно. Значи групата е средство со помош на кое се остваруваат личните цели и единствен начин да се постигне успех е преку групата, односно секој член од групата може да ги достигне своите цели единствено преку другите членови на групата. Поради тоа членовите во групата меѓусебно си помагаат, се охрабруваат да дадат максимум од себе, со цел преку успехот на групата да го достигнат и сопствениот успех. Со други зборови резултатот на секој ученик се базира на резултатите кои ќе ги постигнат другите членови на групата.

Во традиционалниот метод на настава успехот на еден ученик ги намалува шансите за успех на другите и тоа претставува дополнителна



фрустрација, додека со имплементација на кооперативниот метод учениците работат заедно со цел да се постигне заедничката цел. Фактот дека се работи заедно донесува позитивни ефекти во совладувањето на наставниот материјал.

За разлика од компетитивниот начин на учење според кој „Ако ти победиш, јас ќе изгубам“ и обратно „Ако јас победам, ти ќе изгубиш“, и индивидуалистичкиот начин на учење, според кој „Секој овде е сам и секој работи сам за себе“, во кооперативниот наставен метод, учениците се водени од мотото: „Ќе потонеме или ќе пливаме заедно“ (Johnson & Johnson, 1987).

И покрај тоа што кооперативното учење е метод на настава кој се реализира преку соработка со другите соученици, не исклучува и моменти на индивидуална работа или моменти на натпреварување.

Улогата на наставникот во совладувањето на наставниот материјал преку примена на кооперативниот метод

Улогата на наставникот при примена на кооперативниот метод се состои во примена на повеќе техники за водење на часот, со чија помош учениците работат во мали групи на заеднички вежби и добиваат оценки врз основа на добиените резултати.

Не постои една единствена верзија на кооперативно учење, туку повеќе верзии и тоа не треба да се поистовети со работата во група на час.

Најголема грижа на наставниците најчесто е комплетирањето на наставната програма, а помалку внимание посветуваат на она што е значајно и што треба да биде запаметено од учениците. На часовите со примена на традиционалниот метод, наставникот го предава наставниот материјал, а ученикот се концентрира пред сè на објаснувањето и на запишувањето на најважните работи според него. Иако наставникот добро го предава наставниот материјал, тоа не е гаранција дека учениците ќе научат, бидејќи традиционалниот метод им оди во прилог само на одличните ученици. Напротив пак, кооперативното учење, ги вклучува сите ученици во работата во група за да се достигне заедничката цел, значи учениците заемно соработуваат, преземаат одговорност, донесуваат одлуки и ги надминуваат конфликтите во личните односи. Сè ова води кон подобро совладување на материјалот, го олеснува развојот на когнитивните способности и навиките да се работи со другите, им помага на учениците да имаат доверба во сопствените способности и ги подготвува за работната средина во иднина.

Со помош на кооперативниот метод се намалуваат проблемите поврзани со дисциплината на часот, изолирањето на учениците, конфликтот меѓу нив, незаинтересираноста за наставниот материјал и слабата активност на часот. Со овој метод се става акцент на солидарноста и заемната помош



помеѓу најдобрите ученици и оние кои имаат тешкотии во совладувањето на наставниот материјал. Наставникот не е повеќе единствената личност од која ученикот може да научи. Наставникот има улога да ги активира, организира и ориентира кон задачата, способностите и предзнаењата на учениците. Со овие активности се развиваат социјализацијата т.е. соработката, заемната почит, способноста позитивно да се совладаат конфликтите. Компетенциите на наставникот не се променети, тој треба добро да ги владее темите кои ги предава и постојано да биде ажуриран, но треба да знае да го избере квантитетот на материјали со кои ќе работат учениците, да го подели на тој начин што ќе може да се работи во група. Додека кај традиционалниот метод на настава, наставникот се грижи само за начините кои ќе го олеснат совладувањето на наставната содржина, при примената на кооперативниот метод наставникот треба да биде способен да ги насочи учениците по вистинскиот пат кој треба да го следат за да научат поефикасно.

За разлика од компетитивниот начин на учење, кога секој ученик се подготвува да победи или изгуби, а вообичаените реченици на наставникот се: „Кој прв ја заврши задачата?“; „Забрането е препишување и договарање со другите ученици“; „Ако откријам дека некој препишува, ќе му ја поништам задачата“; „Што мислиш да преземеш за да победиш следниот пат“?; „Ако некој сака да праша нешто нека крене рака“, со примена на кооперативниот метод наставникот ја поттикнува соработката и заемното помагање на членовите во групата. Учениците не работат сами туку во интеракција со другите, не постои завист кон најдобриот ученик, сите ученици се свесни дека само взаемната помош е неопходна за постигнување на позитивен резултат на сите.

Заклучок

Кооперативниот начин на учење треба да се сфати како важен аспект на образовниот процес и треба да биде едно од решенијата која ги нуди современата дидактика. Традиционалниот метод на настава кој се состои во предавање на наставниот материјал, индивидуално учење и испрашување потребно е да се замени со заедничка работа на наставникот и учениците во совладувањето на предметните содржини.

Кооперативниот наставен метод може да придонесе во решавањето на многу проблеми во образовниот систем, како што е вклучувањето на проблематичните ученици во наставата, на оние кои се помалку мотивирани за учење и оние кои имаат потешкотии во совладувањето на материјалот и интегрирање на учениците кои имаат пречки во развојот, учениците од други етнички заедници, молчеливите одлични ученици итн.

Можеме да заклучиме дека овој наставен метод ги има следните позитивни карактеристики: учениците се стекнуваат со вештина за



изразување и слушање, стимулирање на дискусија, охрабрување и помагање, олеснување на комуникацијата, намалување на напнатоста, решавање на проблеми, се валоризираат одличните ученици од страна на нивните соученици, се развиваат социјалните компетенции, како што е почитувањето на другиот, одговорноста, заемното помагање и пријателството. Пријателските врски кои се формираат во групата имаат големо влијание врз психолошката состојба на ученикот, ја зголемуваат сигурноста, самопочитувањето, психолошката стабилност, позитивниот став кон материјалот за учење. Преку примена на овој наставен метод се учи и способноста за лидерство, како да се комуницира, како да се донесуваат одлуки, како да се соочуваш со конфликтите и да ги решаваш, и други способности кои се неопходни во работната средина за која се подготвуваат учениците во иднина.

Библиографија

1. Comoglio M. e Cardoso M., *Insegnare ed apprendere in gruppo*, LAS, Roma, 1996;
2. Comoglio M., *Educare insegnando, apprendere ed applicare il cooperative learning*, LAS, Roma, 1996;
3. Comoglio, M., *Educare insegnando*, LAS, Roma, 1998;
4. Comoglio M., *Il cooperative learning*, Gruppo Abele, Torino, 1999;
5. Sharan Y., *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Trento, Erickson, 1998;
6. Johnson E. W. e Johnson R. T., *L'apprendimento cooperativo*, Trento, Erickson, 1998;
7. Johnson, D.W., & Johnson, R.T., *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987;
8. Slavin, R.E. *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. New Jersey: Prentice Hall, 1998.



Оригинален научен труд
Original research paper

ПИНОКИО И ШЕЌЕРНОТО ДЕТЕ¹

д-р Весна Мојсова–Чепишевска²

Апстракт: Оние автори кои го носат приматот на вистински автори за деца сфаќаат колку е тешко да се пишува за нив. Литературата за деца е сериозен дури и страшен предизвик за талентот на еден писател, зашто, како што вели големиот Антоан Де Сент-Егзипери, писателот треба да се сети како му изгледал светот кога бил дете. Овој мој текст е обид да се покаже како преку добрата литература за деца може да се поведе една борба против жестокиот атак на визуелните медиуми. Имено, и телевизијата и компјутерските игри во кои се задлабочуваат денешниве деца се нешто што треба да се прифати како неминовност на духот на времето, ама тие, априори **поагресивни медиуми, ќе им бидат помалку силни „противници“ на уметностите, ако им претходи читањето.** И тоа – читањето на приказни со сликовници во кои статичноста на илустрацијата ќе го овозможи потребното време и за разговор и за вистинско восприемање на убавината на текстот, вели Јадранка Владова. Овој текст е и обид преку филмскиот да се навратиме и на малку подзаборавениот книжевен Пинокио, но да се потсетиме и на македонскиот Пинокио!

Клучни зборови: литература за деца, визуелни медиуми

PINOCCHIO AND THE SUGAR CHILD

Vesna Mojsova-Chepisevska, Ph.D.²

Abstract: Those authors, who has the primacy of true children’s authors realize how difficult is to write about them. Children’s literature is a serious and even a terrible challenge for the writers’ talent, because, as the great Antoine de Saint-Exupery says, the writer should remember how they looked

¹ Овој текст ѝ го подарувам на Јадранка Владова зашто еден добар дел од својот професионален живот ѝ го посвети на литературата за деца како професор по овој предмет на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ и како пасиониран книжевен истражувач и читател на оваа литература. Згора на сè, во годината кога е пишуван текстот (2011) се навршија 55 години од нејзиното раѓање и 5 години од нејзината смрт.

² Филолошки факултет „Блаже Конески“, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје.

Faculty of Philology “Blaze Koneski”, University “St. Cyril and Methodius” – Skopje.



upon the world when they were a child. My text is an attempt to show how the good literature for children can lead a fight against the attack of the visual media. Namely, both the television and the computer games, which occupy the attention of today's children, *are an inevitable part of the spirit in the times, but, those, a priori aggressive media shall be weak "opponents" to the arts, if the reading takes the lead. And – reading stories form picture-books in which the statics of the illustration would provide time needed both for conversation and true perception of the text beauty*", says Jadranka Vladova. This text is also an attempt to call on the little forgotten literary *Pinocchio* through the film, but it is also an attempt to call on the Macedonian *Pinocchio*.

Key words: *literature for children, visual media*

Оние автори кои го носат приматот на вистински автори за деца сфаќаат колку е тешко да се пишува за нив. Литературата за деца е сериозен дури и страшен предизвик за талентот на еден писател, зашто, како што вели големиот Антоан Де Сент-Егзипери, писателот треба да се сети како му изгледал светот кога бил дете. „Писателите се должни“, нагласува Јадранка Владова, „без бебешки пелтечења, без лажно спуштање до децата, со сета зрелост да им го покажат достапниот дел од светот на децата, како **ветување** за идното цело“.³

Овој мој текст е обид да се потсетиме како преку добрата литература за деца може да се поведе една борба против жестокиот атак на визуелните медиуми. Имено, и телевизијата и компјутерските игри во кои се задлабочуваат денешниве деца се нешто што треба „да се прифати како неминовност на духот на времето, ама тие, априори **поагресивни медиуми, ќе им бидат помалку силни „противници“ на уметностите, ако им претходи читањето**. И тоа – читањето на приказни со сликовници во кои статичноста на илустрацијата ќе го овозможи потребното време и за разговор и за вистинско восприемање на убавината на текстот“ (Владова, 2001: 8, означеното е мое).

Овој текст е и обид преку филмскиот да се навратиме и на малку подзаборавениот книжевен ПИНОКИО, но да се потсетиме и на македонскиот ПИНОКИО! Сепак, во духот на времето најпрвин за филмскиот!

ЗА ФИЛМСКИОТ „ПИНОКИО“

Филмот „Снежана и седумте цуциња“ само што влегуваше во завршната година на продукција кога тимот за развој на приказните во студиото на Волт Дизни бара материјал за некој нареден долгометражен цртан филм. На сценаристите вниманието им го привлекува книгата

³) Јадранка Владова. Литературата за деца. – Скопје: Ѓурѓа, 2001, 21.



„Авантурите на Пинокио“, една мрачна и гротескна приказна за палавата дрвена кукла која во 1891 година ја објави италијанскиот писател Карло Колоди,⁴ дело кое со својата тема земена од светот на играчките/куклите, инспирира и некои негови колеги од италијанската литература, како Алберто Чочи и Луизи Бертили-Вамба, но без некој сериозен успех.⁵ Набрзо се утврдува дека адаптацијата на приказната за филмскиот Пинокио треба да претрпи значително повеќе промени отколку сказната на браќата Грим за Снежана. Дизни на почетокот во работата на филмот им дава одврзани раце на сценаристите, бидејќи во целост е насочен на завршницата на „Снежана и седумте џуџиња“. И така до крајот на 1937 година сè повеќе аниматори се слободни да се позанимаваат со *Пинокио* и да експериментираат со првите скици и грубите тестови на анимацијата. Видно растоварен, Волт Дизни ѝ се придружува на екипата откако цртаниот филм за Снежана ги освојува сите светски киносали, иако без онаа посветеност и надзор што ги имала сказната на браќата Грим. Но, охрабрен од фантастичниот успех, тој им соопштува на соработниците дека има намера годишно да прави по еден цртан филм.⁶

Првата голема дилема е ликот на Пинокио, а копјата се кршат околу тоа дали тој да се прикаже како кукла или како мало дете? Во поголемиот дел од дотогашните илустрации Пинокио е прикажуван како типична тетарска марионета, со издолжен нос, сплескани дрвени раце и висока шилеста шапка, што веројатно и влијаело врз првобитниот дизајн во студиото на Дизни. Кога Волт Дизни во пролетта 1938 година го погледнува нацрт-сценариото и првите текстови за анимираниот филм „Пинокио“, не му се допаѓа ниту правецот во кој се движи адаптацијата на приказната, ниту изгледот и однесувањето на главниот јунак. Сметајќи дека на сценариото му недостасуваат потопли чувства, а дека Пинокио не е симпатичен и мил, набрзо ги прекинува работите и бара целосна преправка на текстот.

⁴ Карло Колоди е псевдонимот на Карло Лоренцини (1826-1890), италијански писател, преведувач и новинар, кој е многу попознат како татко на светски популарната дрвена кукла. Инаку, Колоди напрвин ја објавува својата сказна „Повеќа на една кукла“ (Storia di un bugattino) во продолженија во „Списанието за деца“ во периодот 1881-1883 година, а потоа во Фиренца, во 1883 година, како посебни издание, ја објавува книгата под наслов „Авантурите на Пинокио“.

⁵ Можеме да кажеме, вели Јадранка Владова, дека дури „словенската верзија“ на „Пинокио“ – „Златното клуче“ на Алексеј Толстој (1882-1945), го доживеала, можеби, соодветниот успех. (Види Јадранка Владова. „Очовечувањето низ љубов или Пинокио“ во Литература за деца. – Скопје: Гурѓа, 2001, 104-122.)

⁶ На почетокот на 1938 година веќе не знаел каде по прво да посвети внимание – на „Пинокио“ или на „Бамби“, додека истовремено размислувал и за некои нови краткотражни остварувања со Мики Маус и Пајо Паторот. Истата година паралелно со започнувањето на изградбата на сопствено студио, Волт Дизни е постојано на состаноци за пишување сценарио за цртаниот филм „Алиса во земјата на чудата“ кој, сепак, ќе го сними дури по 13 години.



Во меѓувреме групата млади аниматори, предводени од Френк Томас и Оли Џонстон, излегува од сенката на постарите колеги, покажувајќи поголема приспособливост за напредните идеи/решенија кои Волт Дизни сака да ги види во новиот филм. Дури откако Милт Кал, со поддршка на Томас, Џонстон и уште осум други аниматори, го црта **заоблениот и симпатичен Пинокио**, а одделението за развој на приказната, по повеќемесечните експерименти, го преправа сценариото и го приспособува за најшироката публика, Дизни во есента 1938 година дозволува да се продолжи со анимирањето.

Дополнителен поттик за продукција на цртаната форма на приказната за дрвеното дете се случува кога е осмислен ликот на **штурчето Џимини**, денес еден од најпознатите анимирани ликови. Во приказната на Колоди штурчето се појавува на почетокот на книгата. Но, кај Колоди ова штурче е убиено од Пинокио со чекан, па затоа во нацрт-сценариото овој лик воопшто не е споменат. Но Волт Дизни сака уште еден симпатичен јунак, па така на ова симпатично штурче му ја доделува улогата на совеста на Пинокио, како и улогата на главен наратор⁷. Како што напредувала продукцијата на Џимини, по настојување на Волт, му се доделува сè поголема минутажа во филмот, па постепено тој ги презема и сцените кои првобитно биле наменети за Пинокио. Во меѓувреме, ликот на Џепето поминува низ огромна преобразба, од првобитното дебело и ќелаво старче до **жилавото и весело деденце** кое денес го памтиме од филмот.

По две години продукција и трошоци од приближно 2,6 милиони долари (денешни 100 милиони долари), 750-те аниматори и филмски техничари го завршиле долгометражниот цртан филм „Пинокио“ и тоа само петнаесет дена пред закажаната премиера. Премиерата се одржала на 7 февруари 1940 година во огромното Center кино во Њујорк, без онаа позната медиумска помпа која го следела анимираниот првенец на Дизни „Снежана и седумте џуџиња“. Над триесет илјадната публика реагирала бурно на филмот, ракоплескајќи често и на невообичаени места.⁸

Сепак, филмската публика не покажува доволен респект кон оваа реализација на Дизни, но затоа филмската критика очекувано го

⁷) Осмислувањето на изгледот на Џимини претставувало посебен предизвик за цртачите: на првите скици тој изгледал како бубалка од учебниците по биологија, со антени на главата и тенки екстремитети, што на Дизни не му се допаднало, па побарал повеќе идеи/решенија. Така, во својата крајна верзија штурчето станува она препознатливо човече со бели ракавици и сино-жолт шешир, и само со еден атрибут на инсектите – без уши. Со него, всушност, се создава и моделот на јунакот-придружник, кој ќе стане еден вид заштитен знак на сите идни цртани филмови на Дизни.

⁸) Приказната за дрвената кукла, без оглед на среќниот крај, претставува едно од најмрачните остварувања кои Волт Дизни ги продуцира за време на својот живот. Главниот јунак Пинокио често е изложен на тешки животни предизвици, а одредени сцени, како онаа на преобразбата на Лампвик во магаре, се многу драматични. Можеби и во тоа треба да се бара причината зошто за време на војната гледачите не го покажуваат очекуваниот интерес.



поздравува „Пинокио“ со воодушевување. Потврда за неговиот квалитет се двата *Оскара* од Академијата во категоријата за најдобра музика и најдобра песна. „Пинокио“ секогаш се наоѓа некаде при врвот на сите топ-листи за најдобри цртани филмови, и се смета за најдобар пример на техничкото совршенство кон кое Дизни отсекогаш се стремел.

Познатиот режисер Френсис Форд Копола се обиде на почетокот на 90-тите години на дваесеттиот век да сними прв игран филм за Пинокио, но целиот проект е запрен поради проблеми со авторските права. Последната адаптација на „Пинокио“ е од 2002 година, кога Роберто Бењини глумеше и го режираше делото.

ЗА КНИЖЕВНИОТ „ПИНОКИО“

Текстот *Пинокио* се дефинира како авторска (уметничка) сказна и во него ја препознаваме матрицата на усната (фолклорната) сказна, а чудното *раѓање* на Пинокио и неговото вистинско *очовечување* нè насочува кон една митолошка предлошка. Во оваа приказна на Колоди уште пожестокото се потенцира детскиот аспект како една крајно чувствителна категорија. Во тој контекст, авторот многу лесно му овозможува на **детето-читател** да се идентификува со *непослушниот* Пинокио, но и да ја препознае дидактичката поука на возрасните. Од друга страна, возрасниот читател може да биде поучен како да се подучува детето на неговиот не така лесен пат до светот на големите/возрасните.

„Пинокио“ има класичен почеток на сказна или поточно симулиран почеток на сказна кој се уништува со внесувањето на читателскиот аспект:

Си беше еднаш...

- Еден цар! – веднаш ќе речат моите мали читатели.

Така, Колоди низ гласот на нараторот нема да ги заборава своите читатели и низ целиот текст ќе изнаоѓа начин да им се обраќа и да ја одржува живата врска со нив со што не им дозволува да останат надвор од текстот, но и од самата приказна. Тоа се забележува уште на самиот почеток кога ја прави и *корекцијата* на стереотипниот почеток на сказната, па им вели:

Не, деца, згреиште. Си беше еднаш едно парче дрво.

Тоа не беше некое скапоцено дрво, туку обично парче од камара, од оние што зиме се фрлаат в печка и в огниште за да се завали оган и да се загреат собите.

Ваквото раѓање на Пинокио може да се спореди со најчестите раѓања на неговите роднини од митологијата. Материјалот од кое е направен е крајно едноставен (обично парче дрво кое се користи за греење) и може да се спореди со земјата/калта, *најевтиниот* употребуван во многу космогониски митови⁹ кој станува *скапоцен* заради божествениот здив вложен во нивното *раѓање*. Цепето станува вистински татко на Пинокио

⁹ Од земја се направени првиот човек Адам во „Библијата“ и Енкиду во „Гилгамеш“.



зашто слично на Таткото Бог кој со збор го создава материјалниот свет, најпрвин ќе му даде име на своето идно дете од дрво, па дури потоа ќе го изделка од парчето дрво што му го дал мајсторот Чилеца.

Релацијата меѓу Цепето и Пинокио се доживува како **релација меѓу татко и син**, па во тој контекст и напуштањето на домот од страна на Пинокио се прима без чудење. „Татковско-синовскиот однос“, вели Јадранка Владова, „се прикажува низ транспарентно читливата симболика на **проодувањето**. Да се избега од оној што те научил **да одиш** е, всушност, најироничното нешто што секојдневно се случува во природата“ (2001: 108).

Во Пинокио откриваме особини својствени за секое дете *кое сака да биде добро, ама не знае како*, кое како кривко и недоследно суштество дозволува да го привлечат забранетите нешта, кое се кае за сторените грешки, но кое, исто така, многу брзо дозволува да западне во нови неволји и да стори нови, уште пострашни грешки. Така многубројните епизоди ја имаат функцијата на изодување на патот на искушенијата, но и на испуението на Пинокио.¹⁰

„Ликот на **Штурчето-дрдорко** ни ги открива атрибутите на еден *педагог* што можеби“, нагласува Владова, „од аспект на жанрот на басната, може да звучи и несоодветно и иронично. Но, изборот на Колоди е сепак оправдан ако се имаат предвид генералните особености на овој лик: тој е инсект, малечок е и подвижен, и е како некоја невидлива сила и како некој невидлив Бог може да ги види нештата од поинаква перспектива.¹¹ **Аспектот на чудесното** во сказната, покрај свеста дека Пинокио е кукла, покрај ликовите-животни, се воочува и во улогата што ја има **Самовилата**. Таа има антропоморфна форма (најпрвин е девојче, па потоа станува жена) и животинска форма (коза) и како расне во текстот, преку афирмација на женскиот принцип, станува посоодветна за замена на мајчинската фигура во животот на Пинокио“¹²

Светот во оваа приказна е поделен како во класичната сказна на два пола јасно издиференцирани и противставени: на доброто и злото. Единствено во ликот на Пинокио се прекршуваат/преплетуваат и двата. Тој како и секое дете посакува да се развие во позитивна личност. Неговата самокритичност е една од неговите главни доблести. Така, умее сосема отворено да направи една ваква смела споредба: *Тој е најдоброт*

¹⁰) Неговиот долг пат е оптоварен со сите можни гревови, од непочитување и неблагодарност на/кон таткото, преку убиството на Штурчето-дрдорко, до лагите упатени кон Самовилата со кои ги одложува своите детски, но сепак, сериозни обврски како што се одењето в училиште и учењето.

¹¹) Тоа е и главната причина зошто Волт Дизни инсистира на развивање на цртаната форма на овој лик.

¹²) Со ова авторот како да го омекнува судирот меѓу подразбирливиот психолошки конфликт на таткото и детето од ист пол (Владова, 2001: 111).



татко на светот како што сум јас најлошиот син кој може да се роди (подвлеченото е мое). Односот Цепето – Пинокио ја потенцира безусловната, природна и неспорна татковска жртва, како што е или како што би требало да биде тоа во животот, но и го сугерира сознанието дека Пинокио треба да израсне токму од љубовта кон својот татко. Затоа приврзаноста што Пинокио ја чувствува кон својот татко го поттикнуваат на вистински подвиг – спасување на родителот.

Дидактичноста е крајно директна. Пинокио е постојано директно советуван и од Штурчето-дрдорко и од Самовилата, но подискретно, со една татковска лутина поради непочитувањето на авторитетот, и од Цепето. Но, Клоди со многу хумор успева да ја обои својата дидактичност и во тој контекст мошне успешно е истакнат аспектот на храната.¹³ Ваквото инсистирање врз значењето на храната, е мошне функционално. „Имено“, истакнува Владова, „во детската возраст **храната како закана, награда и казна** е соодветно направен избор, затоа што во својата беспомошност детето, нејзиното отсуство го смета за сериозно загрозување на својата егзистенција, при што ја согледува и својата зависност од возрасните“ (2001: 118, подвлеченото е мое).

Карло Колоди многу успешно го вметнува и мотивот на трудот и повторно со помош на хуморот секогаш ја извртува секоја намера на Пинокио да **преживее без труд**.

Најконтроверзниот лик во литературата за деца е само кукла, но со сите човечки мани. Во прво време како кукла има и доволно антропоморфни особини, па така тој зборува, а откако ќе научи да оди, почнува и да оди, да се движи, да талка, па и да размислува, да мудрува, постојано да биде гладен ... Храната, сепак не го пораснува. Единствено што расне на неговото тело е **носот** и тоа секогаш кога неговиот сопственик без грижа на совест лаже. „Но, Пинокио, **чудесно очовечувајќи се** на рамниште на сказната, **симболички раснејќи**, му овозможува на детето-читател убава идентификација во сопствените самопроверки и барања на сопствени решенија во интегрирањето меѓу Големите“ (2001: 122, подвлеченото е мое). Токму во тоа лежи вистинската провокација оваа авторска сказна да се обликува и филмски.

¹³⁾ По страшната метаморфоза во магаре, Колоди иронизира со храната на Пинокио (тој е принуден да јаде слама, сено т.е. она што го јадат магарињата). Оваа епизода отвора можност за интересна споредба со хуморот на Цепенков во волшебната приказна Силјан Штркот, сугерира Владова, кога Силјан трансформиран во штрк, наместо човечка храна, ќе јаде, „гуштери, змии и калуѓерици“ (2001: 114). И во сцената со полжавот Колоди иронизира кога по бесконечно долго време овој ќе му донесе на заглавениот Пинокио на подавалник леб направен од гипс, пиле од цврста хартија и четири кајсии од обоен алабастер.



ЗА МАКЕДОНСКИОТ „ПИНОКИО“¹⁴

„Шеќерната приказна“ на Славко Јаневски е модерна **сказна за Шеќерното дете или за македонскиот Пинокио**.¹⁵ Ова шеќерно дете е родено од фантазијата и од фантастичното, но како „најблагодотворен агенс и составка на имагинацијата“, како што вели Миодраг Друговац во неговата „Македонска книжевност за деца и младина“ (Скопје: *Детска радост*, 1996).

Во сказната за Шеќерното дете главниот раскажувач уште веднаш нè воведува во времето и просторот кога и каде се случил „чудниот настан“:

„Пред сто, или уште толку и повеќе, години, во градот Негобило живеел, а можеби и не живеел, слаткарот Марко“.¹⁶ (*ШП*, 5)

И оттука започнува приказната за доживувањата на Шеќерното дете, која понатаму ќе се преплете со приказната за украдениот славеј од страна на шумските арамии: мечката, волкот и лисицата. Јаневски преку примената на наративната постапка „рассказ во рассказот“ си обезбедува за себе „алиби“, т.е. се сокрива зад некој друг, неверодостоен раскажувач и со тоа обезбедува сигурност не само за својот став како наратор, туку обезбедува сигурност и за својот однос кон веројатното. Во ваков случај неговото „јас“ останува недопрено од невозможното, но неговиот јунак – скитник - Шеќерното дете доживува многу необични нешта.

„Животните, растенијата, птиците, играчките, сите тие зборуваат, живеат во заедници аналогни на човековата, а тоа не предизвикува некое големо изненадување кај читателот, што е карактеристично за чудесното“.¹⁷

Во борбата меѓу доброто и злото, победува доброто. Славејот е слободен. Шумата повторно станува шума во која сите пеат. А шеќерното дете може конечно да се врати во најголемиот мал град на светот Негобило, кај коларот Ване и слаткарот Марко, пораснато и позрело.

Македонскиот Пинокио е истовремено и „еден симбол – на добрината, слободата, правината, упорноста и вербата во својата животна определеност“ (Друговац, 1996: 148). Тој е едно од многуте мајсторлаци на слаткарот Марко. Една вечер стариот слаткар почнал да меси некоја нова

¹⁴ Оваа релација за првпат ја третирам во текстот Весна Мојсова-Чепишевска. „За уметничката сказна Шеќерна приказна“ во Книжевен контекст 3: споредбени книжевни истражувања. – Скопје: Институт за македонска литература, 1999, 237-251 и во Весна Мојсова-Чепишевска. Литературни преокупации. – Скопје: Менора, 2000, 196-221.

¹⁵ Види кај првиот рецензент на оваа уметничка сказна Сима Цуциќ во *Летопис Матице српске*. – Нови Сад: II фебруар 1955, 191.

¹⁶ Славко Јаневски. *Шеќерна приказна*. – Скопје: 1993.

¹⁷ Виолета Ѓорѓиевска-Димова. „Еден прилог кон темата фантастиката во делата на Славко Јаневски со посебен осврт кон Шеќерната приказна“ во XXI Научна дискусија. – Скопје: XXVII Меѓународен семинар за македонски јазик, литература и култура, Институт Отворено општество Македонија, 1995, 319-323.



мајсторија од шеќер и млеко. Впрочем и славниот Пинокио е најпрвин дрвена кукла, која по многуте возбудливи доживувања сепак на крај ќе стане вистинско дете. И двајцата, Шеќерното дете и Пинокио, имаат прекрасни родители (слаткарот Марко и столарот Цепето), почитувани во местото, но особено обожавани од страна на децата. Но и двајцата мајстори сепак се премногу осамени. Затоа кога ќе ги направат своите најубави дела: шеќерното и дрвеното дете, ќе посакаат да станат вистински. И се случува чудо. Шеќерното дете по лижнувањето од страна на глумчето оживува. Од страв да не биде целото изедено, бега од дома, стигнува во шумата во која некогаш сите пееле и од тука ги започнува своите авантури. Како и шеќерното дете и Пинокио, дрвената кукла, почнува да зборува, да се смее, да размислува и да доживува најразлични авантури. Тој би можел да биде пример за секое дете. Но секогаш за него е попривлечно она што е забрането, отколку она што е заповедано. Каењето следува веднаш по грешката, но и новата грешка по каењето. Зашто едноставно сака знаење без учење.

И така како што авантурите на Шеќерното дете израснуваат до симбол на добрината, слободата, правината, упорноста и вербата во сопствената животна определеност, така судбината на несреќната дрвена кукла, која арамии и незнајковци ја водат од опасност во опасност и која наивно верува во лесно стекнатото богатство и лесниот живот без работа, прераснува во симбол на детските непромислени работи и на детските размислувања околу тие непромислени работи.

Секое дете ќе се согласи дека посебниот свет на шеќерното дете, како и посебниот свет на Пинокио е многу повеќе сличен на вистинскиот т.е. на светот што го живее секое дете, отколку што е различен со него. Зашто кое дете барем еднаш во животот не било шеќерно дете кое секој ќе посака да го „изеде“? Зарем за секој родител сопственото дете не е некој „посебен шеќер“? Зарем секое дете не сака да направи некоја добрина или правина како што тоа го прават и шеќерното дете и Пинокио? Но и едното и другото го стекнуваат искуството не со помош на приказните на возрасните, туку во животот. Сè што се случува и во едната и во другата приказна се лични доживувања на шеќерното дете, т.е. на Пинокио и тие се толку убедливи што може да му помогне на секој читател-дете добро да размисли пред нешто да одлучи, но и добро да размисли за она што веќе го направил.

„Авантурата на шеќерното дете“, истакнува Миодраг Друговац, „соодветствува со авантурата на нашиот писател: ослободувањето на славејчето, враќањето на природните нешта во нивниот слободен свет на непречено живеење, значи – меѓу другото – враќање на човекот, според тоа и на писателот, во светот на слободното пројавување на својата волја во сообразност со хуманистичката мисија што ја има општеството“ (1996: 148). А Карло Колоди, авторот на приказната за Пинокио, кој добро ги



познавал децата и бил нивен најголем пријател ја пишува оваа приказна, вели Достиња Старовиќ во поговорот кон ова дело, „*zato da podsjeti svoje čitaoce da ono što u jednom trenutku uzbuđuje i raduje, u drugom može da postane uzrok velikih nevolja*“.¹⁸

Така што и шеќерното дете и Пинокио го водат детето-читател низ чудните и неочекувани доживувања. А двете уметнички сказни се само уште една потврда за **сказната како прекрасен и незаменлив другар на детето кое расте.**

И сосема за крај. Најконтроверзниот лик во македонската литература за деца е само дете направено од шеќер, но со сите човечки мани, како и оние на Пинокио. Токму во тоа лежи и една вистинска провокација оваа авторска сказна да се реализира и во некои други медиуми, освен во книга. Но, „Шеќерната приказна“ досега е реализирана само како ТВ-серија на МРТВ во шест епизоди, потоа како опера на сцената на МОБ под диригентство на Димитрие Бужаровски и како претстава чијашто премиера се случи на 1 април 2010 година во најновиот проект на Турскиот театар.¹⁹

Библиографија

Владова, Јадранка (2001). „Очовечувањето низ љубов или Пинокио“ во *Литература за деца*. – Скопје: Гурѓа.

Друговац, Миодраг (1996). *Македонска книжевност за деца и младина*. – Скопје: *Детска радост*.

Ѓорѓиевска-Димова, Виолета (1995). „Еден прилог кон темата фантастиката во делата на Славко Јаневски со посебен осврт кон *Шеќерната приказна*“ во *XXI Научна дискусија*. – Скопје: *XXVII Меѓународен семинар за македонски јазик, литература и култура*, 319-323.

Ивановска, Габриела (2006). *Зад превезот на сказните во Мираж*. – Скопје: 15 јули.

Јаневски, Славко (1993). *Шеќерна приказна*. – Скопје.

Cashdon, Sheldon (1999). *The Witch must die – how fairy tales shape our lives*, Basic Books. – New York: NY.

Колоди, Карло (1997). *Пинокио*. – Скопје: *Детска радост*.

Liti, Maks (1994). *Evropska narodna bajka*. – Beograd: *Orbis*.

Мојсова-Чепишевска, Весна (2000). „За уметничката сказна *Шеќерна приказна*“ во *Литературни преокупации*. – Скопје: *Менора*.

Starović, Dostinja (1987). „Razgovor o djelu“ во Karlo Kolodi. *Pinokio*. – Sarajevo: *Svjetlost*.

¹⁸) Dostinja Starović. „Razgovor o djelu“ во Karlo Kolodi. *Pinokio*. – Sarajevo: Svjetlost, 1987, 161.

¹⁹) Режисер на оваа позната приказна од Славко Јаневски е Коле Ангеловски. Музиката е на Љупчо Мирковски, а дизајн на претставата на Илина Ангеловска, додека куклите ги изработија Кирил Василев и Енес Деари. Види http://www.turskiteatar.mk/index.php?option=com_content&view=article&id=56%3Aekerli-ocykue&lang=mk



Стручен труд
Professional paper

ЛИТЕРАТУРНИТЕ ЈАЗИЦИ ВО СОВРЕМЕН КОНТЕКСТ

д-р Виолета Николовска¹

Апстракт: Концепцијата на нацијата врзана за државата, карактеристична за 18 век во Европа, денес е многу изменета. Економски најмоќните држави денеска не се еднонационални. Прашањето за јазикот, особено за службениот јазик, не може да се разгледува надвор од социјалниот контекст. Денеска светот се квалификува како „глобално село“ во кое современите стандардни јазици имаат потреба од јазична политика и јазично планирање. Во трудот ќе се осврнеме на некои поими кои се во врска со овие две научни и општествени дејности, како на пример јазичен статус и јазична култура. Укажуваме и на тоа дека стандардните јазици во современ контекст се соочуваат со слични проблеми.

Клучни зборови: *нација, држава, јазик, јазичен статус, јазична култура*

STANDARD LANGUAGES IN CONTEMPORARY CONTEXT

Violeta Nikolovska, PhD¹

Abstract. The concept of the nation linked to the state, characteristic of the 18th century Europe, has changed a lot. States with powerful economies nowadays are not single nation states. The question of the language, especially the official language, cannot be viewed out of the social context. These days, the world is often qualified as “a global village” in which modern standard languages are in need of language policy and language planning, which involve both scientific and social activities. This paper discusses some concepts related to these two disciplines, such as language status and language culture. It is also pointed out that standard languages are currently facing similar problems.

Key words: *nation, state, language, language status, linguistic culture*

Поимот нација во современ контекст (Вовед)

Светот во којшто живееме се менува, се менува многу бргу. Расцепканоста на феуди ја замениле градови со концентрирано население,

¹ Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of educational sciences, Goce Delcev University, Stip.



денес имаме не градови, туку мегаполиси, со број на жители колку што имаат некои држави. Концепцијата на нацијата, врзана за државата, карактеристична за 18 век во Европа, денес е значително изменета. Економски најмоќните држави денеска не се еднонационални: САД, Европската унија (па во поблиското минато и бившиот Советски сојуз). Кај овие држави, особено во САД, поимот „нација“ веќе различно се дефинира. Овој државен сојуз, САД, заедница на имигранти од различни национални идентитети, без поголема историска традиција, на светот му понуди нов концепт на нацијата, кој се врзува за животот во иста држава, а не за заедничкото потекло на луѓето и историската традиција. Со ова, веќе почна да се проблематизира поимот нација, кој нужно беше поврзан со поимот за идентитетот. Во новата држава, дефинирана како „сон за припадници на различни нации“, ваквото поимање на нацијата „американската нација“, беше прифатено многу лесно. Немаше натпревар за докажување на националната припадност, бидејќи немаше ниту „загорзена“ нација.

Европската унија е унија на држави (од различни нации), но со голема и силна традиција. Затоа, овде прашањето на националните идентитети мораше да биде решено, и тоа на праведен принцип, за да нема незадоволни членови. Повелбата за основни права на Европската унија, член 22, 2000 год. (Charter of Fundamental Rights of European Union, Article 22, 2000, преземено од Th. Ricento, 2006), тоа и го овозможува: Унијата ќе ја почитува културната, верската и јазичната разновидност.

Службените јазици во социјален контекст

Прашањето на јазикот, особено на службените, официјални јазици во државите, не може да се разгледува надвор од општествениот, социјален контекст. Во 19 век, и до 19 век, лингвистите се занимавале со прашањето за чистотата на литературните јазици, со тоа кој ги расипува јазиците, како и со тоа зошто се менуваат, дали има чисти јазици или сите се во помала или поголема мера мешани. Дваесеттиот век во Европа, особено во поставките на угледната Прашка лингвистичка школа, го одбележа теориското третирање на прашањето за стандардните јазици и грижата за нив. Прашањата за стандардниот јазик и природата на неговата норма (познато е во лингвистичката научна мисла тврдењето за нејзината еластична стабилност) добија третман на научна дисциплина. Грижата за стандардните јазици, за нивната норма, во науката за јазикот, особено во трудовите на оваа лингвистичка школа, доби сериозен, научен третман.

Социолингвистиката, како наука родена во втората половина на 20 век, на почетокот се занимаваше со тоа како одредени социјални феномени наоѓаат свој одраз во јазикот. Проблематиката на стандардните јазици никогаш не беше напуштена. Се разгледуваа фазите во развојот на литературнојазичната норма, јазичните идиоми што се бираат за



норма на стандардниот јазик, процесите на кодификација на јазиците. Во метрополите, како на пр. градот Њујорк, се изделуваа и изучуваа т.н. урбани дијалекти. Се вовеле поимот урбана дијалектологија. Тоа беше крајот на 20 век.

Актуелна слика

Денеска имаме друга слика. Многу се зборува за глобализација. Светот се квалификува како „глобално село“. Се прашуваме што се случува и што ќе се случи со различните јазици во ова „глобално село“. Се зборува за влијанието на социјалните феномени врз јазикот, но повеќе се зборува за јазична политика, јазично планирање. Повеќенационалните, моќни држави го рedefинираа проблемот на јазикот во државата, во општеството. Денес современите јазици како да се паралелно официјални со еден светски јазик, а тоа е англискиот јазик. Да се задржиме на поимот „светски јазик“. Во нашата средина, можеби и сè уште, ако требаше да донесете потврда за познавање на светски јазик, тоа можеше да биде покрај англискиот и некој друг јазик (на пр. рускиот). Денеска, се бара познавање на англиски јазик. Кога ќе се спомене светски јазик, се мисли на англиски јазик. Англискиот јазик стана јазик на комуникација во ова т.н. глобално село.

Интересен е фактот што ни една вешташка творба за комуникација, како што беа јазиците од типот на есперанто, замислени како интернационални јазици, не успеа да заживее.

Она што ги зближува народите и во економски силните и во економски послабите држави, со свои национални, стандардни јазици е како да го решат проблемот со силното влијание на англискиот јазик во нивните јазици. Многу трудови, и во нашата средина, се напишани на оваа тема. Се дефинираат областите во кои се среќаваат англизмите и се бараат одговори дали треба, колку треба и како треба да се заменуваат.

За јазичната свест како фактор за негувањето и развојот на стандардниот јазик

Секое време си носи свое обележје. Македонскиот јазик трпел влијание од грчкиот јазик, од турскиот, еден период од српскиот, и денес од англискиот јазик. Ова е уште еден прилог кон тоа дека чисти јазици нема. Само колкав фонд на француска лексика има во англискиот јазик! На овој начин се збогатува речникот на јазикот, но и странскиот, позајмен збор може да се употреби со една сосема нова, специфична нијанса на значењето, која ќе биде својствена само за него. Меѓутоа, тука е важен еден друг момент, што многу визионерски го забележа Б. Корубин уште во далечната 1969 година (Б. Корубин, 1969): „За стихијата и свеста во развојот на литературниот јазик“. Литературната обработка на еден



јазик, вели Корубин во оваа статија, е воопшто свесна обработка (Б. Корубин, 1969, стр. 31). Прашањето е каква треба да биде таа свесна активност во развојот на литературните јазици? Пред да одговориме на ова прашање, да се задржиме малку на ова прашање: свесна активност во развојот на литературните јазици, а не само и ограничено: во развојот на нормата на литературните јазици. Во минатиот век, век на еднонационални држави (во кој државата се поврзуваше со нацијата), доволно беше да се зборува само за изборот на јазичниот идиом што ќе функционира како литературен јазик и за тоа каков треба да биде односот (првенствено на свесниот фактор, јазичните стручњаци) кон нормата на литературниот јазик. Денеска, во ова т.н. „глобално село“, потребно е токму вака да се постави прашањето: „За стихијата и свеста во развојот на литературните јазици“. Ке опстанат ли? Кои ќе опстанат? Зошто? Како да се зачуваат? Како да се негуваат? Секако, за да се одговораат овие прашања потребно е да дејствува свесниот фактор. А тој свесен фактор што е ако не е јазичната политика (во позитивна смисла, како стратегија, планирање) и јазичното планирање. Денеска, овие две нешта се споија во една научна дисциплина, која би можеле да ја оквалификуваме и како постсоциолингвистичка.

Еден од поимите што се употребуваат во оваа дисциплина е поимот за јазичен статус. Во теоријата на јазична политика и планирање, под поимот јазичен статус се подразбира перципираната релативна вредност на еден јазик којашто е во врска со социјалната полезност на тој јазик. Според теоријата на јазична политика и планирање, социјалната полезност, вредност на јазикот, опфаќа два моменти: т.н. пазарна вредност на јазикот, како средство за комуникација во средината и низа субјективни карактеристики кои се во врска со општествената јазична култура (в. Th. Ricento, 2006, стр. 5). Ваквото поимање на јазичниот статус ја открива неговата реална улога во една социјална средина. Теоретичарите во оваа област нагласуваат дека статусот на јазикот не зависи исклучиво и неопходно од легалниот статус што јазикот го добива од државата преку извршните, законодавните и правните рамки. Тоа, според многу автори, е неопходниот минимум. Централните елементи во достигнувањето и градењето на јазичен статус се главно вонлингвистички и на некој начин супралегални (бараат повеќе од законска одлука). Тука влегуваат естетски, психолошки, идеолошки фактори. Ова, всушност, и не е многу нова работа. И социолингвистите (в. М. Radovanović, 1979), кога ги дефинираа фазите по кои се доаѓа до стандарден јазик и неговата норма, зборуваа за 10 фази, од кои седум, се остваруваа по кодификацијата (пропишувањето) на нормата на стандардниот јазик: елаборација (разработка) на нормата, акцептуација (прифаќање) на нормата, имплементација (спроведување, примена) на нормата, експанзија (ширење) на нормата, култивација (негување) на нормата, а последните две фази се однесуваа на нејзиното



преиспитување, на дејството на свесниот фактор во неа, кој секако треба да ја следи и правилно да ја насочува нејзината динамичност – евалуација на нормата и евентуално нејзина реконструкција.

Прифаќањето, ширењето и примената на нормата на еден стандарден јазик нема да се случат бргу и лесно, ако не се извршени претходно солидни анализи и истражувања, ако изборот на јазичниот идиом што ќе влезе како литературен јазик со своја норма од различни причини е погрешен. Тоа се феномени што зависат токму од естетски, социолошки, идеолошки и во крајна линија психолошки фактори.

Како што може да се види, култивацијата на нормата, општествената јазична култура, и во социолингвистиката, и во теоријата за јазична политика и планирање, се битен фактор во постигнувањето на јазичниот статус. Токму на ова поле треба да се ангажираат јазичните стручњаци, секако силно помогнати од соодветните државни институции.

Заклучок

Во современиов „глобален“ свет, веќе не е толку важно дали еден јазик е единствен официјален јазик во една држава или не (тоа може и да се промени). Важно е тој да се негува, да се одржува во здрав живот. Тука е потребно да се гради и соодветна јазична политика и јазично планирање, кои како што веќе видовме, израснаа во нови, сериозни научни дисциплини, со свои теориски и методолошки поставки.

Во оваа нова наука се употребува и терминот *јазична екологија*. Значи, во ова бурно време, пред нас се наложува не само да ги негуваме, туку и да ги заштитиме литературните јазици, бидејќи тие се дел од нашите идентитети и различности. Замислете само, колку би бил монотон еден свет во кој би исчезнале различностите!

Библиографија

1. Б. Корубин, Јазикот наш денешен, *Наша книга*, Скопје, 1969.
2. М. Radovanović, “Sociolinguistika”, *BIGZ*, Beograd, 1979.
3. Th. Ricento (ed.), “An Introduction to Language Policy”, Blackwell Publishing, 2006.





Стручен труд
Professional paper

ЗАСТАПЕНОСТА НА МОРАЛНИТЕ ВРЕДНОСТИ ВО УЧЕБНИЦИТЕ ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ВО ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ (ПРЕДМЕТНА НАСТАВА) ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

М-р Загорка Донска

Апстракт: Презентирањето на моралните вредности преку наставниот процес во основното образование е многу важно за формирањето на моралниот лик на учениците. Ова презентирање се одвива главно преку предметот Македонски јазик. Ги истражувавме текстовите во кои се застапени морални вредности во учебниците по македонски јазик од петто до осмо одделение. Направивме анализа на сите четиринаесет учебници по македонски јазик кои официјално се одобрени од Министерството за образование и наука на Република Македонија, при што утврдивме дека постои значителен број текстови во сите нив посветени на морални содржини. Ги разгледавме овие текстови и ги претставивме нашите заклучоци.

Клучни зборови: *морал, етика, морални вредности, учебници по македонски јазик*

TRE PRESENCE OF THE MORAL VALUES IN THE TEXT-BOOKS OF MACEDONIAN LANGUAGE IN THE PRIMARY EDUCATION IN REPUBLIC OF MACEDONIA

Zagorka Donska, M.A.

Teaching the moral values is very important in the forming of the pupils' moral identity. This teaching happens mainly through the school subject Macedonian language. We investigated the texts in which moral values are present, from the fifth up to eighth grade in elementary schools. We investigated all fourteen school text-books of Macedonian language that are officially recognized by the Ministry of education and science of Republic of Macedonia. We discovered that there is magnificent amount of texts in all of them, dedicated to the moral values for the pupils from fifth to eighth grade in elementary school, we overlooked all of them and we presented our conclusions.

Key words: *morality, ethics, moral values, school books of Macedonian language*



Вовед

Застапеноста на моралните вредности во учебниците по македонски јазик од основното образование во Република Македонија е еден од клучните фактори кои влијаат врз оформувањето на моралниот лик на нашите ученици и идни кадри. Во основното училиште децата за првпат организирано и систематски се среќаваат со различни знаења и сознанија, меѓу кои и со насоките и примерите за позитивното морално однесување. Заради тоа е важно да се открие во колкав степен се застапени моралните вредности токму во учебниците од основно образование (во предметната настава) во основното образование.

Притоа се фокусиравме на предметот Македонски јазик во предметната (а не во одделенската) настава, затоа што сметаме дека токму предметната настава се поклопува со возраста на децата (а тоа е периодот од петто до осмо, односно од шесто до девето одделение) во која се случуваат најважните промени во психофизичкиот развој (влегувањето во пубертет), па токму тогаш (кога тие се најчувствителни) најмногу треба да се влијае врз нивно насочување кон правилно морално воспитување.

Во Република Македонија досега не се објавени трудови на оваа тема. Не е спроведено ниту какво било истражување посветено на детектирање и анализа на текстовите во кои се застапени морални вредности во наставните содржини по македонски јазик во предметна настава - деветгодишно образование. Поради специфичноста на овој наслов (кој е лимитиран само на наставата по македонски јазик во училиштата во Република Македонија) логично е дека вакви истражувања и трудови не се објавени ниту во странство. Нашето истражување е прво од ваков вид во Република Македонија и пошироко.

Познато е дека децата се среќаваат со нормите на моралното однесување уште во предучилишна возраст и тоа во семејната средина, преку дружењето со врсниците, преку медиумите и сл. (Гргин, 1996). Сепак, со организирано морално воспитување учениците се среќаваат дури во училиштето.

Моралното воспитување воедно претставува и процес на формирање морална личност, што значи изградување морална свест и морално однесување. Моралното воспитување претставува организирана, свесна, намерна, целесобразна, интенционална дејност на одредена заедница со цел да се прифатат и остварат етичките начела и поставки на таа заедница (Вукасовиќ, 1974).

Моралното воспитување е процес во кој треба да се оствари единство на сите компоненти на моралната личност.

Во процесот на образованието голема улога има наставникот како главен носител на воспитниот процес во училиштата, како и активното учество на ученикот. Оттаму многу е важно наставникот да биде морално



изградена личност, односно да има етички лик со висока вредност.

Моралното воспитание во процесот на образование има пресудна улога и во подоцнежното формирање на личноста на ученикот, т.е. по каков пат ќе тргне во текот на подоцнежниот живот. Ученикот мора да биде морално воспитуван преку воспитно-образовниот процес за да може да го разликува праведното од неправедното, исправното од неискравното, доброто од лошото. Крајна цел е ученикот да се однесува во склад со позитивните морални вредности во текот на целиот свој живот.

Заради сето ова, многу е важно да се посвети посебно внимание на афирмирањето на моралните вредности за време на наставниот процес. Притоа посебна улога во ова има токму предметот Македонски јазик, т.е. учебниците што се користат во овој предмет (како што претходно спомнавме). Ете, затоа сметаме дека е важно да направиме преглед на наставните содржини по македонски јазик во учебниците од предметна настава - деветгодишно образование во кои се афирмираат моралните вредности. Практично овие содржини го претставуваат клучниот импулс што ги оформува учениците од морален аспект, затоа што преку нив учениците за првпат се среќаваат со организирано претставување на моралните вредности низ воспитно-образовниот процес.

Резултати и заклучоци од истражувањето

За време на нашето истражување ги разгледавме учебниците по македонски јазик и литература што се прифатени од Министерството за образование и наука за учебната 2010/2011 година, при што ставивме акцент на застапеноста на моралните вредности, односно моралните поуки што можат да се извлечат од текстовите објавени во овие учебници.

Списокот на овие учебници го презедовме од веб-страницата на Министерството за образование и наука (www.mon.gov.mk) на којашто беа објавени овие учебници заедно со нивната целосна содржина. Освен учебниците во овој список, анализиравме уште два учебника кои исто така се одобрени од МОН и се во употреба но, нивната содржина не ја најдовме на веб-страницата. Така, разгледавме вкупно девет учебници.

Од прегледот и анализата на овие девет учебници по македонски јазик година од аспект на застапеноста на текстови со содржини посветени на моралните вредности, ги извлековме следниве заклучоци:

1) Во сите учебници, без исклучок, се застапени текстови со содржини посветени на моралните вредности.

2) Текстовите со содржини посветени на моралните вредности се приспособени според возраста на учениците (што, впрочем, е случај и со сите останати содржини од учебниците). Така, на пример, во некои текстови за седмо одделение, опишаните ликови во нив исто така се ученици во седмо одделение и сл. Ова е многу важно и е целосно во склад со методите на моралното воспитание.



3) Текстовите со содржини посветени на моралните вредности се објавени во различни литературни жанрови и тоа:

а) Прозни текстови. Среди нив се забележуваат кратки раскази (кои се предадени во целост) и извадоци од поголеми текстови (романи, биографии и сл.);

б) Поезија, која главно се состои од кратки песни, но и извадоци од поеми;

в) Драмски текстови, кои исто така главно се извадоци од драми.

4) Од аспект на авторите на текстови со содржини посветени на моралните вредности, се забележуваат:

а) Авторски текстови;

б) Текстови од народното творештво;

5) Кај авторските текстови се забележуваат:

а) Автори со потекло од Македонија (Македонци, Албанци...)

б) Странски автори (повеќе или помалку познати, припадници на разни народи).

б) Кај текстовите од народното творештво се застапени:

а) Македонски народни умотворби;

б) Народни умотворби од други народи.

Сметаме дека ваквата широка палета од автори од разни поднебја и народи, исто така, има свое значење и тежина, затоа што на учениците им се испраќа порака дека најзначајните морални вредности се универзални без оглед за кој народ станува збор или за кој временски период, т.е. дека автори од разни земји и временски периоди пишувале и ги третирале подеднакво општочовечките заеднички морални вредности.

7) Од аспект на ликовите во текстовите со содржини посветени на моралните вредности моралните пораки се пренесни преку:

а) Позитивни ликови и нивни дејства,

б) Негативни ликови и нивни дејства.

Позитивните ликови и нивните високоморални дејства доминираат во текстовите со содржини посветени на моралните вредности. Тоа се деца или возрасни кои прават добри и чесни дела што треба да им послужат како пример на учениците.

Негативните ликови и нивните дејства се претставени како антипод на позитивните ликови. Преку нивното очигледно негативно, неморално и нечесно однесување, на учениците им се испраќа порака како не треба да се однесуваат во животот. Затоа сметаме дека и претставувањето на вакви ликови има свој придонес во моралното воспитание на учениците.

8) Од аспект на јасноста во пренесувањето на моралните пораки од текстовите со содржини посветени на моралните вредности, сметаме дека постојат текстови кои сами по себе, јасно и недвосмислено со својата содржина упатуваат недвосмислени морални пораки без потреба да бидат дообјаснувани.



Наспроти нив, постојат текстови кои за да бидат правилно и целосно сфатени е потребно дополнително објаснување од страна на наставникот. Ова посебно важи за текстовите кои претставуваат извадоци од поголеми дела, па така наставникот треба да им ја раскаже накратко содржината на целото дело. Освен тоа, за некои дела од минатото (како што е, на пример, извадокот од драмата „Македонска крвава свадба“) наставникот не само што треба да им ја раскаже целата содржина на учениците, туку треба и да им ги објасни условите кои владееле во тоа време за да можат да сфатат зошто било толку важно неменувањето на верата.

9) За правилно сфаќање на пораките на сите текстови со содржини посветени на моралните вредности (без оглед на тоа колку јасно истите се презентирани) многу важна улога треба да одигра наставникот, кој треба (освен потребните дообјаснувања за содржината и за моралните пораки застапени во неа) да иницира и разговори со учениците посветени на моралниот аспект на текстовите, за време на кои учениците ќе бидат поттикнувани и насочувани кон правилно сфаќање на моралните пораки што текстот ги нуди.

10) Во текстовите со содржини посветени на моралните вредности се среќаваат следниве морални вредности:

а) Љубов, која е основа за секоја морална вредност. Претставена е љубовта: на родител кон својата рожба и обратно, на брат кон сестра и обратно, љубов кон припадник на спротивниот пол, љубов кон татковината, љубов кон животните и растенијата итн.;

б) Почит. Претставена е почит кон постарите, почит кон минатото и борбата на нашиот народ, почит кон културното наследство итн.;

в) Праведност;

г) Љубезност;

д) Хуманост;

ѓ) Добродушност;

е) Милозливост;

ж) Добродетелност;

з) Покајување за направената грешка;

с) Простување;

и) Одговорност кон извршувањето на задачите;

ј) Помагање на послабите и на оние на кои им е потребна помош;

к) Верност;

л) Трудолубивост;

љ) Искреност.

11) Не е едноставно да се одговори на прашањето дали претставените текстови со содржини посветени на моралните вредности се во доволен број застапени во учебниците по македонски јазик во основното образование (предметна настава) во Република Македонија. Ова, заради



фактот што сметаме дека во процесот на морално воспитание во воспитно-образовниот процес не е важен квантитетот, туку квалитетот на ваквите текстови. Неколку добри и квалитетни текстови со јасни и недвосмислени морални пораки можат да останат поголем ефект во однос на поголем број текстови чии морални пораки не се сосема јасно артикулирани. Во овде наведените учебници сметаме дека постојат квалитетни текстови со содржини посветени на моралните вредности.

12) За моралните вредности може да се зборува не само на часовите по литература, туку и на часовите од граматика, медиумска култура, писмени и говорни вежби, лектира, па и за време на неформалните разговори со учениците.

Да го земеме, на пример, подрачјето *граматика*. Во овие лекции главно е опфатено изучување на граматички и правописни правила и дефиниции. Но, сите тие правила и дефиниции, за да бидат сфатени и разбрани од страна на учениците, треба да се илустрираат со примери. Па токму овие примери, кои наставникот ги пишува на табла, а учениците ги запишуваат во тетратките, можат да даваат морални поуки, а истовремено да одговараат на барањата од лекцијата.

Моралните вредности можат да се промовираат и преку соодветно одбрани текстови во подрачјето *медиумска култура*. Поимот *медиумска култура* значи дека учениците добиваат сознанија за печатените и електронски медиуми. За таа цел во учебниците по македонски јазик се застапени одредени текстови како илустрација за она што се учи, но наставникот може да посочи и други текстови (написи во весници, списанија, извадоци од Интернет, радио или телевизиски снимки и слично), кои нудат јасни морални пораки.

Писмените и говорни вежби се одлична можност учениците да размислуваат, пишуваат или говорат на тема поврзана со некоја морална вредност.

Во погорните одделенија особено интересни часови за учениците се говорните вежби во вид на дебата. И тогаш наставникот може да сугерира или да извлече од учениците некоја интересна тема, посветена на моралните вредности, на која тие ќе дебатираат.

Читањето лектури е, исто така, многу важно за учениците. Лектирите го збогатуваат нивниот речнички фонд, ја развиваат нивната фантазија, им овозможуваат да патуваат низ времето, да среќаваат различни ликови итн. Исто така, соодветно одбраната лектира од страна на наставникот може да понуди содржини со различни морални вредности.

На крајот од сето досега изнесено, апелираме и во иднина во учебниците по македонски јазик во предметната настава - деветгодишното образование во Република Македонија да бидат застапени квалитетни текстови чиешто изучување ќе придонесе во оформувањето на моралниот лик на ученикот.



Библиографија

1. Vukasovic, A. (1974) *Moralni odgoj*, Zagreb, Liber
2. Grgin, T. (1996), *Edukacijska psihologija*, Jastrebarsko, Naklada Slap
3. Петрова Горгева, Емилија (2005), „Современото училиште и моралното воспитување“, Педагошки факултет „Гоце Делчев“, Штип.
4. Петрова Горгева, Емилија (2010). „Основи на педагогија“
5. Учебник „Македонски јазик за петто одделение“ од Љубица Севдинска и Весна Настоска
6. Учебник „Македонски јазик за петто одделение во деветгодишно основно образование“ од Косара Гочкова
7. Учебник „Македонски јазик за петто одделение“ од Нада Николовска, Лилјана Ефтимова и Анастасија Стојанова
8. Учебник „Македонски јазик за шесто одделение, основно образование“ од Билјана Димовска и Сузана Цветковиќ
9. Учебник „Македонски јазик за шесто одделение во осумгодишно основно образование“ од Раско Лозановски и Зорица Русевска
10. Учебник „Македонски јазик за седмо одделение за основно образование“ од авторките Снежана Велкова и Соња Јовановска
11. Учебник „Македонски јазик за седмо одделение на осумгодишното основно образование“ од Томе Богдановски
12. Учебник „Македонски јазик за шесто одделение за основно образование“ од Снежана Велкова и Соња Јовановска
13. Учебник „Македонски јазик за осмо одделение на осумгодишно образование“ од Снежана Велкова и Соња Јовановска



ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

ГОДИШЕН ЗБОРНИК

2012