

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

UDC80 (82)

ISSN 1857-7059

ГОДИШЕН ЗБОРНИК

2017

YEARBOOK

2017



ГОДИНА 8
БРОЈ 9

VOLUME VIII
NO 9

GOCE DELCEV UNIVERSITY - STIP
FACULTY OF PHILOLOGY

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ – ШТИП
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ



ГОДИШЕН ЗБОРНИК
2017
YEARBOOK

ГОДИНА 8
БР. 9

VOLUME VIII
NO 9

GOCE DELCEV UNIVERSITY – STIP
FACULTY OF PHILOLOGY



ГОДИШЕН ЗБОРНИК ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

За издавачот:

доц. д-р Драгана Кузмановска

Издавачки совет

проф. д-р Блажо Боев

проф. д-р Лилјана Колева-Гудева

проф. д-р Виолета Димова

доц. д-р Драгана Кузмановска

проф. д-р Луси Караниколова -Чочоровска

проф. д-р Светлана Јакимовска

доц. д-р Ева Горѓиевска

Редакциски одбор

- проф. д-р Ралф Хајмрат – Универзитет од Малта, Малта
проф. д-р Нецати Демир – Универзитет од Гази, Турција
проф. д-р Ридван Цанин – Универзитет од Едрене, Турција
проф. д-р Стана Смиљковиќ – Универзитет од Ниш, Србија
проф. д-р Тан Ван Тон Та – Универзитет Париз Ест, Франција
проф. д-р Карин Руке Бритен – Универзитет Париз 7 - Дени Дидро, Франција
проф. д-р Роналд Шејфер – Универзитет од Пенсилванија, САД
проф. д-р Кристина Кона – Хеленски Американски Универзитет, Грција
проф. д-р Златко Крамариќ – Универзитет Јосип Јурај Штросмаер, Хрватска
проф. д-р Борјана Просев-Оливер – Универзитет во Загреб, Хрватска
проф. д-р Татјана Гуришиќ-Беканович – Универзитет на Црна Гора, Црна Гора
проф. д-р Рајка Глушица – Универзитет на Црна Гора, Црна Гора
доц. д-р Марија Тодорова – Баптистички Универзитет од Хонг Конг, Кина
доц. д-р Зоран Поповски – Институт за образование на Хонг Конг, Кина
проф. д-р Елена Андонова – Универзитет „Неофит Рилски“, Бугарија
м-р Диана Мистреану – Универзитет од Луксембург, Луксембург
проф. д-р Сузана Буракова – Универзитет „Павол Јозев Сафарик“, Словачка
доц. д-р Наташа Поповиќ – Универзитет во Нови Сад, Србија
проф. д-р Светлана Јакимовска, доц. д-р Марија Кукубајска, проф. д-р Луси Караниколова-Чочоровска, доц. д-р Ева Горѓиевска, проф. д-р Махмут Челик,
проф. д-р Јованка Денкова, доц. д-р Даринка Маролова, лектор д-р Весна Коцева, виш лектор м-р Снежана Кирова, лектор м-р Наталија Поп-Зариева, лектор м-р Надица Негриевска, лектор м-р Марија Крстева

Главен уредник

проф. д-р Светлана Јакимовска

Одговорен уредник

доц. д-р Ева Горѓиевска

Јазично уредување

Даница Гавриловска-Атанасовска
(македонски јазик)

лектор м-р Биљана Петковска, лектор м-р
Крсте Илиев, лектор м-р Драган Донеv
(англиски јазик)

Техничко уредување

Славе Димитров, Благој Михов

Редакција и администрација

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



YEARBOOK FACULTY OF PHILOLOGY

For the publisher:

Ass. Prof. Dragana Kuzmanovska, PhD

Editorial board

Prof. Blazo Boev, PhD

Prof. Liljana Koleva-Gudeva, PhD

Prof. Violeta Dimova, PhD

Ass. Prof. Dragana Kuzmanovska, PhD

Prof. Lusi Karanikolova-Cocorovska, PhD

Prof. Svetlana Jakimovska, PhD

Ass. Prof. Eva Gjorgjievska

Editorial staff

Prof. Ralf Heimrath, PhD— University of Malta, Malta

Prof. Necati Demir, PhD— University of Gazi, Turkey

Prof. Rıdvan Canım, PhD— University of Edrene, Turkey

Prof. Stana Smiljkovic, PhD— University of Nis, Serbia

Prof. Thanh-Vân Ton-That, PhD— University Paris Est, France

Prof. Karine Rouquet-Brutin PhD— University Paris 7 – Denis Diderot, France

Prof. Ronald Shafer— University of Pennsylvania, USA

Prof. Christina Kkona, PhD— Hellenic American University, Greece

Prof. Zlatko Kramaric, PhD— University Josip Juraj Strosmaer, Croatia

Prof. Borjana Prosev – Oliver, PhD— University of Zagreb, Croatia

Prof. Tatjana Gurisik- Bekanovic, PhD— University of Montenegro, Montenegro

Prof. Rajka Glusica, PhD— University of Montenegro, Montenegro

Ass. Prof. Marija Todorova, PhD— Baptist University of Hong Kong, China

Ass. Prof. Zoran Popovski, PhD— Institute of education, Hong Kong, China

Prof. Elena Andonova, PhD— University Neofilt Rilski, Bulgaria

Diana Mistreanu, MA— University of Luxemburg, Luxemburg

Prof. Zuzana Barakova, PhD— University Pavol Joseph Safarik, Slovakia

Ass. Prof. Natasa Popovik, PhD— University of Novi Sad, Serbia

Prof. Svetlana Jakimovska, PhD, Ass. Prof. Marija Kukubajska, PhD, Prof. Lusi Karanikolova-Cocorovska, PhD, Ass. Prof. Eva Gjorgjievska, PhD, Prof. Mahmut Celik, PhD, Prof. Jovanka Denkova, PhD, Ass. Prof. Darinka Marolova, PhD, lecturer Vesna Koceva, PhD, lecturer Snezana Kirova, MA, lecturer Natalija Pop-Zarieva, MA, lecturer Nadica Negrievska, MA, lecturer Marija Krsteva, MA

Editor in chief

Prof. Svetlana Jakimovska, PhD

Managing editor

Ass. Prof. Eva Gjorgjievska, PhD

Language editor

Danica Gavrilovska-Atanasova

(Macedonian language)

lecturer Biljana Petkovska, lecturer Krste

Iliev, lecturer Dragan Donev

(English language)

Technical editor

Slave Dimitrov, Blagoj Mihov

Address of editorial office

Goce Delcev University

Faculty of Philology

Krste Misirkov b.b., PO box 201

2000 Stip, Republic of Macedonia



СОДРЖИНА CONTENTS

Јазик

Даринка Маролова, Билјана Горгиева
МЕТАФОРИТЕ ВО РОМАНОТ „ЦРНО СЕМЕ“ ОД ТАШКО ГЕОРГИЕВСКИ
И НИВНИОТ ПРЕВОД НА ГЕРМАНСКИ ЈАЗИК 9

Валентина Милошевиќ-Симоновска
БОРБАТА ПРОТИВ ЈАЗИКОТ НА МАЛЏИНСТВАТА ВО
СФЕРАТА НА ОБРАЗОВАНИЕТО ВО ВРЕМЕТО НА
ФАШИЗМОТ ВО ИТАЛИЈА 19

Даринка Маролова, Драгана Кузмановска
ТОПОНИМИТЕ ВО КНИЖЕВНИОТ ПРЕВОД
(ГЕРМАНСКИ-МАКЕДОНСКИ) 27

Книжевност

Ева Ѓорѓиевска
АСПЕКТИТЕ НА ВРЕМЕТО ВО ДРАМСКИОТ ТЕКСТ „НИЧИЈА ЗЕМЈА“
НА ХАРОЛД ПИНТЕР 35

Методика

Весна Коцева, Марија Тодорова
ДИСТИНКЦИЈА И ПОВРЗАНОСТ ПОМЕЃУ ЕКСПЛИЦИТНОТО И
ИМПЛИЦИТНОТО ЗНАЕЊЕ НА СТРАНСКИОТ ЈАЗИК 45

Весна Коцева
ТЕОРИЈАТА НА ОБРАБОТКА НА ИНПУТ НА
ВАН ПАТЕН 53

Марија Тодорова
ИНТЕГРИРАНО УЧЕЊЕ НА СОДРЖИНА И НА ЈАЗИК (CLIL) 63

Весна Продановска-Попоска
ПРЕГЛЕД НА КОМУНИКАТИВНИОТ ПРИСТАП ПРИ ИЗУЧУВАЊЕТО НА
СТРАНСКИ ЈАЗИК СО ОСВРТ КОН ВЕШТИНАТА ЗБОРУВАЊЕ 71

Култура

Ана Velinova
RE-DEFINING COMMUNICATION IN CONTEMPORARY MUSEUMS 81

Ана Велинова, Ева Ѓорѓиевска
МУЗЕЈ И СТРУКТУРА – ОД ЛИНЕАРЕН ДО ЦЕНТРАЛЕН ПРОСТОР 87



МЕТАФОРИТЕ ВО РОМАНОТ „ЦРНО СЕМЕ“ ОД ТАШКО ГЕОРГИЕВСКИ И НИВНИОТ ПРЕВОД НА ГЕРМАНСКИ ЈАЗИК

Даринка Маролова¹, Билјана Горгиева²

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
darinka.marolova@ugd.edu.mk

²Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
biljana.161303@student.ugd.edu.mk

Апстракт. Предмет на истражување на оваа научна работа се метафорите во романот „Црно семе“ од Ташко Георгиевски и нивните преводи на германски јазик. Целта на истражувањето е да се прикажат метафорите како потенцијални транслациски проблеми и да се одредат методите што ги применувал преведувачот на овој роман. Анализата е концентрирана на прашањето што си поставува преведувачот за примарна цел при преводот на метафората, т.е. дали да ја задржи сликата од оригиналот (со буквален превод), дали да врши супституција на сликата од оригиналот (со адаптација и модулација) преку друга слика својствена за јазикот-цел и културата-цел или, пак, да го предаде директното значење (со парафраза) на метафоричниот израз.

Клучни зборови: *превод, метафора, буквален превод, адаптација, модулација, парафраза*

METAPHORS IN THE NOVEL “BLACK SEED” BY TASHKO GOERGIEVSKI AND THEIR TRANSLATIONS IN GERMAN

Darinka Marolova¹, Biljana Gorgieva²

¹Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, Macedonia
darinka.marolova@ugd.edu.mk

²Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, Macedonia
biljana.161303@student.ugd.edu.mk

Abstract: The research subject of this scientific work is analyzing metaphors in the novel "Black Seed" by Tashko Georgievski and their translations in German. The aim of the research is to present metaphors as potential translation problems and to determine the methods the translator of this novel used. The analysis is concentrated on the question of what the translator views as the primary goal in the translation of the metaphor, i.e. whether to preserve the image (depiction) of the original (with a literal translation), or to substitute the image of the original (by adaptation and modulation) by another image inherent in the target language and the target culture, or to reveal the direct meaning (paraphrasing) of the metaphor.

Keywords: *translation, metaphor, literal translation, adaptation, modulation, paraphrase*

1. Вовед

Книжевноста како уметност со висока естетска вредност се одликува со сликовитост во прикажувањето, доминантност на јазичниот израз, како и со голема оптовареност со културни елементи.

Со чинот на преведување, како комуникациски чин со посредство, неминовно доаѓа до загуби¹ во квалитетот на оригиналниот дело, колку и да е добар преводот. Ова се должи на следново: писателот има една мисла, при нејзината вербализација се појавува остаток, односно загуба, преведувачот кога ја прима пораката добива своја сопствена претстава за пораката, па и тука се јавува остаток, добиената ментална слика тој ја интерпретира на другиот јазик и притоа повторно се јавува остаток, кога читателот ја прима пораката повторно има некои загуби.

Како решение Американецот Најда, значаен претставник на комуникациската теорија, ја нуди т.н. динамичка еквиваленција². Динамичка еквиваленција се постигнува кога преводот е максимално разбирлив и природен за публиката на јазикот-цел, така што ќе може да предизвика слични реакции кај примачот на преводот, како кај примачот на оригиналот, без оглед на тоа колку големи промени во јазикот, па дури и во значењето ќе мора да бидат направени (сп. Nida, 1964, стр. 159; Nida & Taber, 1982, стр. 1).

Дали и во која мера се постигнува динамичка еквивалентност при преводот на исказите со фигуративно значење, поконкретно на метафорите е прашање што долги години ги мачело голем број на транслатолози.

Предмет на истражување на овој научен труд се метафорите во романот „Црно семе“ од Ташко Георгиевски и нивните преводни еквиваленти на германски јазик. Од морето на метафори, присутни во именуваниот роман, ќе бидат извадени и анализирани од транслатолошки аспект дваесетина примери. Целта на овој труд е да се согледа степенот на загуба при преводот на метафорите од македонски на германски јазик. Притоа треба да се напомене дека и покрај можноста за загуба, сепак, метафората во преводот може да претставува и шанса за збогатување на јазикот-цел доколку преведувачот со своите квалитети и способности умее да „си игра“ со зборовите и изразите.

2. Метафората во транслатологијата

Метафората³ спаѓа во групата на семантички стилски изразни средства, односно фигури на значењето или како што уште се нарекуваат тропи⁴. „Семантички стилски изразни средства (тропи) се изразни средства каде што зборот добива поинаква смисла. Поточно, семантиката е наука за значењето на зборовите, нивната внатрешност, па оттука овие стилски изразни средства се однесуваат на тие внатрешни својства на зборовите“⁵. Тие според традиционалната реторика претставуваат еден вид „тежок“ украс на уметничкото дело и му даваат висок,

¹ Според Лефевр (1981) во секоја форма на комуникација доаѓа до загуби.

² Неговата теорија се базира на дихотомијата *формална vs. динамичка* еквиваленција. (сп. Nida, 1964, стр. 159)

³ Грчки *μεταφορά* - пренесува

⁴ Грчки *τρόπος* – превртува, пресвртува

⁵ <http://makedonskijazik.mk/2009/10>, пристапено на 4.9.2017 г.

раскошен стил (Андоновски/Марковиќ/Стојковски, 2004, стр. 19). Со други зборови, тропите се зборови или изрази употребени во своето преносно значење, откако го измениле своето првобитно значење преку интервенција во нивната содржина. Така, со тропите се менува еден збор или зборовна група со друг збор или зборовна група, под услов меѓу тие два збора односно две зборовни групи да постои некаков воочлив однос. Тропите се делат на едноставни и сложени. Во едноставните спаѓаат споредбата (компарација) и епитетот, а од сложените најпознати се: метафората, метонимијата, симболот, алегоријата, персонификацијата, хиперболата, литотата, парадоксот, иронијата, сарказмот и сл.

Разбирливо, како тропа, метафората претставува еден вид скратена споредба на две нешта. Притоа се дава само едниот член на споредбата, а другиот треба да го открие, дешифрира читателот. Уште во антиката Аристотел дава дефиниција на поимот „метафора“ велејќи дека метафората е „пренесување од една именка на друга или од родот на вид или од видот на род или по аналогија“ (сп. Караниколова, 2012, стр. 242).

Пр. *Срце – порта највисока*
срце – куќа најширока...
(Татунчо – К.Рацин)¹

Во лингвистиката метафората се третира од аспект на разбирливоста, имено како феномен целосно разбирлив само за мајчините говорители на јазикот, затоа што на метафорите природно се гледа како на лингвистички изрази од посебен вид, односно изрази кои се употребуваат на специфичен начин во едно дело (Reimer/Camp, 2006, стр. 845).

Во транслатологијата, пак, метафората се набљудува од аспект на преводливоста. Според Newmark (1988) транслатологијата во прв ред се занимава со општите преведувачки проблеми и со развивање на стратегии за квалитетен превод. Метафорите варираат од култура во култура и се, на некој начин, непреводливи. Па, како преведувачки проблем, метафората е една од темите со кои се занимава транслатологијата. Dagut (1976) ја гледа метафората како производ на човековата креативност кој има за цел кај читателот да предизвика извесен ефект на шок. Оттука целта на преведувачот, нормално, ќе биде да го постигне истиот ефект на шок кај читателот на преводот.

Голем број на транслатолози се обидуваат да ги одредат постапките кои се применуваат за превод на метафорите. За Van den Broeck (1981) при преводот на метафората се најважни следниве три ситуации:

1. Задржување на сликата од оригиналот (по пат на буквален превод);
2. Супституција на сликата од оригиналот со соодветна метафора во јазикот-цел;
3. Парафразирање на метафората од оригиналниот текст.

Надоврзувајќи се на овие три категории, ние овде ќе ја разложиме втората точка на две – адаптација и модулација, како форми на супституција на сликата од оригиналот со слика во јазикот-цел, и понатаму во трудов ќе анализираме одреден број на примери на метафора заедно со нивните преводи, обидувајќи се применетите транслативски постапки да ги подведеме под некоја од четирите точки: 1. задржување на сликата од оригиналот - буквален превод; 2. супституција на сликата од оригиналот - адаптација, 3. супституција на сликата од оригиналот - модулација, 4. парафразирање на метафората од оригиналниот текст.

¹ <http://makedonskijazik.mk/2009/10/> пристапено на 4.9.2017 г.

3. Превод на метафората со задржување на сликата од оригиналот - буквален превод

Задржување на сликата од оригиналот кај преводот е една од основните цели на секој преведувач. Затоа секој преведувач се труди колку што може да се држи до зборот на оригиналниот исказ, но да не се оддалечи ниту од содржината. Примената на *буквалниот превод* при преведување на изрази со фигуративно, сликовито значење, би можела да придонесе кон создавање на нови изрази и значења со помош на домашни јазични средства.

Пример 1. „Човек не знае на каков трн ќе стапне“ (1988:22)

Beispiel 1. „*Man weiß nie, auf was für einen Dorn man tritt.*“ (1974:20)

Зад изразот *стапнува на трн* се крие содржината дека човек наидува на некоја неволја или, пак, на некој лош човек што ќе му донесе неволја. Со буквалниот превод (герм. *auf einen Dorn treten*) е постигната истата слика од оригиналот, зашто трнот (герм. *Dorn*) и во германскиот и во македонскиот јазик симболизира нешто непријатно.

Пример 2. „Ако веќе сака да потпишува, нека потпише, што бркнува лажица и во туѓа паница?“ (1988:71)

Beispiel 2. „*Wenn er unterschreiben will, soll er doch! Was rührt er da mit seinem Löffel in einer fremden Schüssel?*“ (1974:69)

Бркнува лажица во туѓа паница е архаичен идиоматичен израз, кој како една од особеностите ја има фигуративноста во значењето. Зад овој фигуративен исказ се крие основното значење дека некој се меша во туѓи работи. Во преводот на германски е искористена истата метафора (герм. *mit dem Löffel in einer fremden Schüssel rühren*), иако во германскиот јазик постои идиоматичен израз со истото значење (герм. *die Nase in einen fremden Topf stecken*, буквален превод на мак. *го пука носот во туѓо тенџере*) кој од аспект на стилот се чини дека е посоодветен за овој случај.

Пример 3. „Не ги тераа на слепо да потпишам“ (1988:100)

Beispiel 3. „*Man zwang sie auch nicht, blindlings zu unterschreiben.*“ (1974:99)

Потпишува на слепо метафорично значи се согласува на нешто со својот потпис, без да знае на што. Изразов е добро познат и често употребуван и во германскиот јазик, па затоа буквалниот превод е сосема оправдан (герм. *etwas blindlings unterschreiben*).

Пример 4. „Доне со својата судбина се сретна во војнички автомобил, под дебела и тврда мушама со неодредена боја“ (1988:7)

Beispiel 4. „*Done begegnete seinem Schickal in einem Militärfahrzeug unter einer dicken, harten Zeltplane von unbestimmter Farbe.*“ (1974:5)

Иако, логички гледано, судбината не е човек што може да се сретне, сепак книжевните дела, како дела со доминантен естетски стил избобилуваат со персонифицирани изрази. Во изразот *се сретнува со својата судбина*, каде што судбината е персонифицирана, се содржи значењето дека Доне доживеа нешта што ќе му го промени животот, односно се соочи со некој со судбоносен настан. Изразот на германски е преведен буквално и без каква било експликација (герм. *dem Schickal begegnen*) и на тој начин е задржана истата слика од оригиналот.

4. Превод на метафората со сурституција на сликата од оригиналот - адаптација

Со адаптацијата се врши замена на една културна реалност со друга, која ќе ја има истата функција или вредност во културата-цел. На тој начин се менува, супституира сликата, претставата од оригиналот преку друга слика. Особено често и со висок степен на успешност таа се применува при превод на идиоматични изрази.

Пример 1. „Отиде човекот, не ќе му видиме ни слика ни крпа“ (1988:36)

Beispiel 1. “Der ist weg. Von dem sehen wir keinen Fetzen mehr.” (1974:33)

Изразот *ни слика ни крпа* стои за ‘баш ништо’. Во адаптираната германска верзија (*keinen Fetzen mehr*) со сликата за партал (герм. *Fetzen*) е постигнат истиот ефект од оригиналот.

Пример 2. „Тука ни душата ни работата не чинат ни пет пари!“ рече Доне. (1988:84)

Beispiel 2. “Hier sind Hingabe und Arbeit keinen Pfifferling wert!“ meinte Done. (1974:81,82)

Не чини ни пет пари е фраза со која на фигуративен начин се кажува дека нешто е безвредно. Овој фразеологизам на германски е пренесен, т.е. адаптиран со друг соодветен фразеологизам (герм. *keinen Pfifferling wert sein*), каде што како основа за споредба служи печурката *лисичарка* (*Pfifferling*)¹.

Пример 3. „Тој Коле немаше многу конци на устата“ (1988:86)

Beispiel 3. “Dieser Kole nahm kein Blatt vor den Mund.” (1974:88)

Нема конци на устата е фразеолошки израз со кој фигуративно се кажува дека некој многу зборува и не внимава што зборува. Во преводот е направена адаптација со соодветен германски фразеологизам (герм. *kein Blatt vor den Mund nehmen*) и преку супституција на сликата е постигнат правиот ефект.

Пример 4. „На Христос низ сите коски и жили сè уште му тлееше страв и одвај можеше да изусту“ (1988:73)

Beispiel 4. “Christos steckte noch der Schreck in allen Gliedern, er konnte kaum reden.” (1974:71)

Со изразот *му тлее страв низ сите коски и жили* сликовито се доловува долготрајното присуство на чувството на страв во телото. На германски изразот е адаптиран со соодветен фразеолошки израз кој го има истото значење (герм. *Schreck in allen Gliedern stecken*).

5. Превод на метафората со супституција на сликата од оригиналот - модулација

Со модулацијата, како еден вид приближен превод, се вршат промени во дискурсот, со тоа што одредени елементи се нагласуваат за сметка на други. Ова се

¹ Овој тип на печурки во минатото биле толку распространети што било многу лесно да се набават и затоа немале вредност.

случува со цел пораката од оригиналот да биде во согласност со духот и со обичаите, карактеристични за културата-цел и да изгледа и звучи природно во културата-цел.

Пример 1. „Не сме ние овде за бабин ќеф“ (1988:25)

Beispiel 1. „Wir sind hier nicht zum Kaffe-klatsch.“ (1974:23)

Фразеолошкиот израз *за бабин ќеф* означува дека дејството се врши без некоја посебна цел, туку така, само колку да се потроши времето. Изразот во извадокот е преведен со *Kaffe-klatsch* (мак. *кафе муабет*), зад кој повторно се крие значењето на ‘губење време’.

Пример 2. „Неговата судбина само по него може да мава“ (1988:40)

Beispiel 2. „Seinem Schicksal konnte er nicht entgehen.“ (1974:38)

Со изразот *судбината мава по него* на сликовит начин е претставена ситуација кога некој подлежи на судбински удари, за што во преводот на германски јазик е употребен израз со поинаква слика, имено дека ликот не може да побегне од својата судбина (герм. *dem Schicksal nicht entgehen können*). Овде е, впрочем, содржана поговорката: *од субина не се бега* која скршнува од суштината на оригиналот. Наместо тоа овде убаво би се вклопил буквален превод: *Sein Schicksal kann doch nur ihn schlagen*.¹

Пример 3. „Море Христосе, море долги човече, не ти го расипаа окомото? – а тој ќе одговорише: - Зар е важно тоа? Овде поважно е да не ти ја расипат душата“ (1988:28)

Beispiel 3. „Hör mal, Christos, fragte Done häufig, hör mal, du langer Kerl, haben sie dir vielleicht das Auge ausgeschlagen? – Christos lachte nur. Ist denn das so wichtig? Hauptsache, sie schlagen dir hier nicht die Seele aus dem Leib.“ (1974:26)

Jemandem die Seele aus dem Leib schlagen/prügeln е идиом со кој се означува дека некого брутално го тепаат, малтертираат за да признае или промени нешто. А, пак, со изразот *некому му ја расипуваат душата* значи дека околностите се такви што го прават човека да биде бездушен (без чувство и без морал). Поради дискрепанците во значењето, задржувањето на сликата со буквален превод (герм. *die Seele verderben*) и овде би делувало сосема природно.

Пример 4. „Ајде бре бадијалциш, со лаф не се оди преку рог“ (1988:90)

Beispiel 4. „Ach, ihr Nichtstuer, mit Worten kommt man nicht gegen eine Wand an.“ (1974:88)

Со *лаф не се оди преку рог* е архаична поговорка со значење дека ‘од (празно) зборување нема фајде’ (потребни се дела). Изразот на германски е модулиран со предавање на поинаква слика, имено дека ‘со зборови не се оди против ѕид’ (герм. *mit Worten kommt man nicht gegen eine Wand an*)², но притоа преводот не се придржува до идејата од оригиналот. Дека делата говорат повеќе од зборовите, на германски се кажува со поговорките *Taten sagen mehr als Worte* (мак. *делата говорат повеќе од зборовите*) и *Lass Taten sprechen* (мак. *остави делата да зборуваат*).

¹ За германскиот јазик е вообичаена колокацијата *das Schicksal schlägt* (буквално на мак. *судбината удира*).

² Наспроти ова, во повеќе култури е позната пословицата: *убавиот збор и железни врати отвора*.

6. Превод на метафората со парафразирање

Парафразата (експликација, дефинициски опис) применета во преводот на метафората значи предавање на директното (основното) значење на изразот и со тоа губење на фигуративното значење. Ако на почетокот метафората ја дефиниравме како онаа страна од споредбата која треба да се открие, дешифрира, тогаш со парафразата се дава финалниот производ, т.е. дешифрираната (директната) порака. Несомнено е дека со парафразирање на оригиналните искази се намалува естетската вредност на литературното дело, како што ќе се види од следниве примери извадени од романот „Црно семе“.

Пример 1. „Трај човече, не одврзувај го јазикот“ (1988:15)

Beispiel 1. “Schweig Mensch. Red nicht so viel!” (1974:13)

Го одврзува јазикот е фраза карактеристична за македонскиот јазик со која се означува дека некој се впушта во интензивно зборување. Оваа фраза во преводот е парафразирана со наведување на директниот исказ: *не зборувај многу!* (герм. *Red nicht so viel!*) Како варијанта, со која текстот стилски не би се осиромашил, би можела да се смета адаптацијата на изразот преку примена на соодветна германска поговорка: *der Zunge freien Lauf lassen* (парафразирано на мак. значи: *зборува непречено, слободно*).

Пример 2. „Марко бре пушти, овие ќе нè требаат како што гледам“ (1988:21)

Beispiel 2. “Pass auf Marko, die holen uns weg, wie ich sehe” (1974:19)

Со метафората *треба некого* се претставува на сликовит начин значењето на ‘елиминира, отстранува’. Изразот е парафразиран со глаголот *wegholen* (мак. однесува, зема, отстранува), иако со буквалниот превод (герм. *ausrotten*) би се постигнал ефект поблизок до ефектот што го предизвикува оригиналот.

Пример 3. „Еднаш кога им се сретнале очите Марко не знаел што да прави со своите и ги пикал во цевката на пушката“ (1988:85)

Beispiel 3. “Einmal, als sich ihre Blicke kreuzten, wußte Marko nicht, wohin mit seinen Augen, und er starrte auf den Lauf des Gewehres.” (1974:83)

Со изразот *ги пикна (очите) во цевката* на фигуративен начин се доловува задлабоченото гледање во цевката. Преводот е слободен, т.е. ‘зјапа кон цевката’ (герм. *auf den Lauf des Gewehres starren*) и со поместување на гледната точка. Имено, додека во оригиналот ликот гледа низ цевката (погледот му е внатре во цевката), во германската верзија ликот зјапа во цевката (погледот му е надвор од цевката). Поради тоа буквалниот превод би бил поконкретен: *steckte den Blick in den Lauf des Gewehres hinein*.

Пример 4. „Сакав да ти кажам, почна, имај малку периз на уста...“ (1988:25)

Beispiel 4. “Ich wollte dir nur sagen“, erwiderte er schliesslich, “red nicht so viel“ (1974:23)

Имај периз на устата е израз изведен од лексикализираниот идиом *нема периз на устата* (многу зборува, зборува без ограничувања). Во преводот на германски стои директното значење ‘не зборувај многу’ (герм. *Red nicht so viel*). За да се одбегне стилското осиромашување, овде би препорачале адаптација на изразот со германската поговорка во императив *Nimm ein Blatt vor den Mund*.

Пример 5. „Да ја внесеш својата душа во она што го правиш е голема работа“ „Тука ни душата ни работата не чинат ни пет пари!“ рече Доне. (1988:84)

Beispiel 5. *“Etwas mit Hingabe zu tun, das ist eine große Sache.“ “Hier sind Hingabe und Arbeit keinen Pfifferling wert!“ meinte Done. (1974:81,82)*

Ја внесува душата во она што го прави е убав начин метафорично да се означи љубовта и посветеноста со којашто се врши некоја работа. Изразот е преведен на германски со парафразата ‘да се прави нешто со посветеност’ (герм. *etwas mit Hingabe tun*), иако би можело да се изврши супституција на сликата за душата со сликата за срцето (герм. *mit viel Herz dabei sein*) по пат на модулација и стилски да се постигне повисок квалитет.

Пример 6. *„Кај ти лета опулот, Доне?“, го праши Христос, „Преку водјено ли гледаш нешто или во душата си суркаш?“ (1988:68)*

Beispiel 6. *“Du hast so einen abwesenden Blick, Done“, sagte Christos. “Schaust du übers Wasser oder in dein Herz?“ (1974:66)*

Со изразот *му лета опулот*¹ на сликовит начин е претставена содржината дека некој гледа на страна (не воспоставува контакт со очи со соговорникот). Со парафразата ‘има отсутен поглед’ (герм. *einen abwesenden Blick haben*) преведувачот во извесна мера се оддалечил од идејата на оригиналот. Затоа, овој израз би можел да се парафразира со *Wo schaust du hin?* (мак. *каде гледаш?*)

7. Резултати од анализата

За целите на истражувањето на овој труд се анализираа вкупно 18 примери на метафори кои според применетите преведувачки постапки беа поделени во 4 групи: превод со задржување на сликата од оригиналот – буквален превод, превод со супституција на сликата – адаптација, превод со супституција на сликата – модулација, превод со парафразирање. Со извршената анализа се дојде до следниве резултати: при преводот на метафората најмногу е применувана парафраза (34 %), а потоа се адаптацијата (22 %), модулацијата (22 %) и буквалниот превод (22 %).

Она што е поинтересно е процентуалната претставеност на степенот на успешност која изгледа вака: со преводот на метафората со примена на адаптација се согласуваме 100 %; 75 % од буквалниот превод дал позитивни резултати, а кај 25 % би се претпочитале други преведувачки постапки, во насока на подобар квалитет; модулацијата е со 25 % правилно искористена а со 75 % не се согласуваме; парафразата со 100 % од примерите не ја сметаме за соодветна постапка на превод на метафората.

Според она што сметаме дека би било подобро да се примени во преводот на метафората, најмногу би требало да се применува адаптацијата (44 %), па на второ место е буквалниот превод (39 %), па модулацијата со 11 %, и на крај парафразата со само 6 %. Значи, адаптацијата би требало да најде поголема примена при преводот на метафората, односно за 22 % повеќе отколку што е употребена во наведените извадоци; буквалниот превод би требало да се применува за 17 % повеќе отколку што е применуван во преводот; модулацијата би требало да се употребува за 11 % помалку отколку што е употребена, а најмногу треба да се одбегнува парафразата, односно за 16 % помалку отколку што е употребена.

8. Заклучок

За крај може да заклучиме дека колку и да е добар преводот загуби во квалитетот секако ќе има, дотолку повеќе што литературните дела се дела со

¹ Опул е дијалектен збор со значење на ‘поглед’.

доминантен фигуративен израз кој се карактеризира со имплицитност. Сепак, како најсоодветни методи за превод на метафората според ова истражување е на прво место супституцијата на сликата со адаптација, доколку во јазикот-цел постои компатибилен израз; на второ место - буквален превод со задржување на истата слика од оригиналот, наспроти верувањето дека буквалниот превод е крут превод, кој цврсто се држи до формата и содржината од изворникот; на трето место - супституција на сликата со модулација, која би требало да се употребува само онаму каде што не е можна адаптација поради недостаток од соодветен израз, а сепак со промена на сликата да се постигне истиот ефект од оригиналот и на последно место е парафразата, со која се наведува директното значење, значи се губи фигуративноста, а со тоа се губи и компарацијата, па затоа велíme дека се упростува, осиромашува книжевното дело од аспект на стилот.

Користена литература

1. Broeck, V. den R. (1981). "The Limits of Translatability Exemplified by Metaphor Translation," *Poetics Today*, Vol. 2, No. 4, Translation Theory and Intercultural Relations, pp. 73-87.
2. Dagut, M. (1976). *Can metaphor be translated?* In: Babel International Journal of Translation, XXII.
3. Georgievski, T. (1974). *Schwarze Saat* (Übersetzung: Hans-Joachim Grimm). Berlin, Weimar: Aufbau.
4. Lefevere, A. (1981). *Programmatic Second Thoughts on "literary" and "translation"*. London & New York: Routledge.
5. Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Harlow: Pearson Education Limited.
6. Nida, E. A. (1964). *Toward a Science of Translating. With special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Leiden: Brill.
7. Nida, E. A. / Taber, Ch. R. (1982). *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: Brill.
8. Reimer M. / Camp E. (2006). *The Oxford Handbook of Philosophy of Language*. Oxford: Oxford University Press.

*

1. Андоновски, В./Марковиќ, М./Стојковски Г. (2004). *Македонски јазик и литература*. Скопје: Култура.
2. Георгиевски, Т. (1985). *Црно семе*. Скопје: Македонска книга, Мисла.
3. Караниколова, Л. (2012). *Наратоструктури – читања*. Скопје: Галикул.
4. Никодиновска, Р. (2009). *Дидактика и евалуација на преведувањето од италијански на македонски јазик и обратно*. Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“.
5. Грчева, Р./Рау, П. (2006). *Голем македонско-германски/ германско-македонски речник*. Скопје: Магор.

БОРБАТА ПРОТИВ ЈАЗИКОТ НА МАЛЦИНСТВОТА ВО СФЕРАТА НА ОБРАЗОВАНИЕТО ВО ВРЕМЕТО НА ФАШИЗМОТ ВО ИТАЛИЈА

Валентина Милошевиќ-Симоновска¹

¹Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје, Република Македонија
valemilosim@gmail.com

Апстракт

Во овој труд се зборува за агресивната асимилаторска јазична политика на фашистичкиот режим спроведувана во периодот од дваесеттите до четириесеттите години на 20 век во Италија. Таа била насочена кон етничко-јазичните малцинства во новоприсоединетите територии кон Италија по Првата светска војна, а се реализирала и во сферата на образованието кое било извонреден канал за оформување на италијанскиот јазик и дух. Со бројни јазично-легислативни мерки фашистичката власт се стремела да обезбеди потполна употреба на италијанскиот јазик и истиснување на сите останати малцински јазици, а со тоа и национална интеграција на целата територија на Италија.

Клучни зборови: *јазик, образование, асимилација, малцинства, мерки, интеграција, фашизам*

THE BATTLE AGAINST THE LANGUAGE OF THE MINORITIES IN THE AREA OF EDUCATION IN THE FASCIST PERIOD IN ITALY

Valentina Milosevikj-Simonovska¹

¹ Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Republic of Macedonia
valemilosim@gmail.com

Abstract

This article discusses the aggressive assimilatory linguistic policy of the fascist regime enforced in the period between the 1920s and the 1940s in Italy. Object of this policy were ethno-linguistic minorities in the newly consolidated territories to Italy after the World War I, and it was carried out in the area of education that was an extraordinary way for shaping the Italian language and spirit. With numerous linguistic legislative acts, the fascist government was striving to implement full usage of the Italian language and to discard all other languages of the minorities, and with that, national integration of the entire territory of Italy.

Keywords: *language, education, assimilation, minorities, acts, integration, fascism*

Потребата од создавање и ширење на еден надрегионален јазичен вариетет во модерно доба се раѓа секогаш кога се оформува една нова нација или кога се интензивира потребата таа да се почувствува покомпактна и пообединета, како што се случува во Италија во периодот по Првата светска војна, а се нагласува особено во времето на фашизмот во периодот од дваесеттите до четириесеттите години на 20 век.

Јазичната политика на фашизмот спроведувана во рамките на тоталитарниот режим на неговиот основоположник и идеен творец, Бенито Мусолини, се карактеризира со нејзиниот непријателски однос кон дијалектите, кон јазикот на етничко-јазичните малцинства и силна одбивност кон употребата на егзотизмите т.е. странските зборови во италијанскиот јазик.

Оттука можат да се издвојат три полиња на делување на оваа јазична политика, т.е. може да се зборува за борба против дијалектите, за борба против јазиците на малцинствата и борба против егзотизмите.

Она што ги поврзува сите овие карактеристики е одбраната на националниот јазик, неговата чистота и единство, а сè поактуелната идеја „една нација, еден јазик“ повлекува значајни интервенции во однос на јазиците на малцинствата.

Јазичната политика на фашистичкиот режим во однос на етничко-јазичните малцинства се реализира во повеќе домени и тоа: во сферата на образованието, во сферата на јавниот живот (на јавните натписи, топономастиката, на јавната администрација), како и во сферата на приватниот живот.

Во овој труд ќе стане збор за јазичната политика во сферата на образованието спроведувана кон малцинствата во Италија, особено оние од новите територии и се вклопува во националистичката клима на фашизмот во рамките на која нацијата и националниот интерес се безусловна норма на активностите на државата и власта.

Во периодот непосредно по Првата светска војна, италијанската влада, наспроти мислењето на светската јавност поврзано со анектирањето на одредени територии морала да се покаже либерална во однос на малцинствата гарантирајќи им максимална почит на нивните институции и нивниот јазик. Тоа било поддржано и од кралот Виторио Емануеле III при инаугурирањето на новото Народно собрание на 1 декември 1919 година. И Мусолини го застапувал истиот став кој го сменил веднаш штом бил избран за пратеник во 1921 година.

Во текот на дваесеттите години на 20 век положбата на малцинствата се сменила, на пример, германското население во Алто Адиџе не претставувало повеќе национално малцинство туку етничка реликвија. Што се однесува до јазичната политика на фашистичкиот режим се работи за еден типичен случај во кој еден официјален вариетет се трансформирал најпрвин во маргинализиран, а потоа во забранет јазик, барем за јавна употреба.

Ако во годините непосредно по Првата светска војна, во новите територии анектирани кон Италија, т.е. Јужен Тирол, Венеција Џулија и Фјуме како и во Вал Даоста и Пиемонт кои биле составен дел на Италија уште од 19 век, но не биле јазично асимилирани, опстојувале училишта во кои наставата не се одвивала на италијански јазик, поаѓајќи од 1923 година, ситуацијата потполно се сменила.

Јазик на кој се одвива наставата во државните училишта

Со законска одредба од 1 октомври 1923 година бил воведен италијанскиот јазик како единствен јазик на кој се изведувала наставата во сите училишта ширум Кралството, па според тоа и во новоприсоединетите територии. Било нагласено дека во општините во кои вообичаено се зборувало на поинаков јазик, истиот требало да се изучува во текот на дополнителни часови.

За да се стекне право на таква настава родителите морале на почетокот на школската година да поднесат барање со што се изложувале на опасност да бидат обележани како антинационални и антифашистички елементи и да сносат соодветни последици.

Врз основа на оваа мерка сите училишта на малцинствата во кои наставата не се изведувала на италијански јазик морале постепено да започнат да се италијанизираат тргнувајќи од школската 1923/1924 година и се предвидувало италијанизирањето на тие класови да се комплетира во петте години основно образование, до крајот на школската 1927/1928 година.

Згора на тоа, во училиштата во анектираните територии во кои наставата сè уште не се изведувала на италијански јазик била воведена задолжителна настава на „државен јазик“ со пет часа седмично во првите три години и шест часа во следните години, бидејќи познавањето на италијанскиот јазик било неопходно за премин во повисоките класови. Исто така и во средните и учителските школи во кои наставата се изведувала на некој од малцинските јазици во анектираните територии била воведена задолжителна настава на италијански јазик, тргнувајќи од школската 1927/1928 година.

Оваа мерка била прифатена со одушевување од страна на префектот на Венеција Тридентина, Гвадањини како и од сенаторот Еторе Толомеи, главниот носител на идејата за италијанизирање на Алто Адиџе уште пред доаѓањето на фашизмот. Тој, за да го поттикне запишувањето на учениците од малцинствата во италијанските училишта, предложил дури и воведување на ученички стипендии, како и бесплатни места за најзаслужните ученици, но овие иницијативи се реализирале само делумно.

Со законска одредба од 22 ноември 1925 година дефинитивно била истисната наставата на јазиците на малцинствата, укинувајќи ја притоа и можноста од дополнителни часови на мајчин јазик за учениците од другите малцинства во основното училиште. Оваа мерка ги погодила не само германските, словенечките и хрватските училишта, туку и оние каде се предавало сè уште и малку француски. Но и покрај тоа што францускиот и германскиот јазик не биле прифатени како наставни предмети, и понатаму биле дозволени како помошни средства т.е. како мајчин дијалект во наставата. Исто така извесни отстапки можат да се согледаат и во наставата на т.н. „мајчин дијалект“ која можела да се изведува само на трошок на засегнатите т.е. заинтересираните, во вечерните школи за возрасни или по вообичаената редовна настава. Што се однесува до словенечкиот и српско-хрватскиот, со една законска одредба од 10 март 1927 година се пропишуваат програмите за приемните испити за различни типови и степени на средно образование, како и за матурските испити и оние за проверка на стручната оспособеност. Тие испити се состоеле од различни делови со кои се утврдувал степенот на познавање на италијанскиот јазик (на пример, писмен дел кој се состоел од превод од италијански на словенечки или на српско-хрватски јазик и устен дел, кој се состоел од читање и конверзација).

Овој декрет навистина зачудува во толку повеќе што во сите средни училишта во регионот Венеција Џулија единствен јазик на кој се изведувала наставата бил италијанскиот јазик. Најпосле, во 1931 година со друг декрет бил забранет и истиснат словенечкиот јазик од наставата во гимназиите во Гориција и во Толмино, во педагошките академии во Гориција и во Трст (каде што бил заменет со англискиот) и во техничката и педагошката академија во Удине (каде што бил заменет со францускиот), додека пак во 1928/1929 година биле затворени сите основни училишта на словенечки и српско-хрватски јазик со исклучок на едно.

Со цел да се забрза италијанизирањето на популацијата, уште во 1925 година се започнало со организирање на вечерни курсеви по италијански јазик, така што веќе во 1929 година во Алто Адиџе имало 243 школи со добри 5600 посетители, а тоа е само шест насто од возрасните говорители на друг неиталијански јазик. Некои од овие курсеви биле дури и бесплатни. Згора на тоа, Лингвистичкиот кружок од Болцано организирајќи за сопствените членови курсеви по различни јазици, организирал и еден по италијански јазик, а во 1926 година добил дури и поддршка од националното здружение „Данте Алигиери“. Ова друштво се знае дека уште од почетокот на режимот било особено активно во пропагандата за промоција на италијанскиот јазик, особено преку борбата против странските изрази. Во Трст и неговата околина биле востановени нови вечерни училишта во 1932 година, наменети за адолесценти од 14 до 18 години, потоа женски вечерни школи, школи за занаетчи и земјоделци чиешто присуство било задолжително.

Но, овие мерки не се однесувале само на учениците туку и на наставниците говорители на друг јазик. Всушност, законската одредба дозволувала да се изведува наставата на јазикот на малцинствата како втор јазик во дополнителните часови давајќи му можност на наставникот кој бил стручно оспособен за да ја изведува наставата и на италијански јазик. А оние пак кои немале таква стручна подготвеност можеле да предаваат италијански само ако имале положено соодветни испити. Испитот се состоел од два дела, и тоа, во првиот дел кандидатот во разговор со испитувачите морал да покаже дека сигурно го владее италијанскиот јазик, а во вториот дел, тој се обидува да им објасни и илустрира на учениците неколку страници од некој учебник по веронаука однапред утврден од испитната комисија. Не биле признавани дипломите и стручната оспособеност за предавање на италијански јазик издадени од претходната австриска власт. Притоа не се претпочитало реинтегрирање на наставниците на кои не им се признавала стручната оспособеност, туку се настојувало истите да се пензионираат предвремено или да се испратат во други италијански региони, заменувајќи ги со наставници од централна и јужна Италија.

Ова се случува како резултат на мерката со која се утврдувало дека во училиштата кои сè уште не биле италијанизирани, наставата на државниот јазик требало да ја изведуваат наставници кои не им припаѓале на малцинствата и се со силно патриотско чувство. Наставниците од средните училишта биле избирани на конкурси коишто според Толомеи во 1928 година требало да бидат заменети со назначувања директно од Министерството за образование, надевајќи се дека на тој начин ќе бидат избрани вистински личности, апостоли на националната култура, по можност бивши борци, најпогодните според познавањето на јазикот и локалната традиција, а не исклучиво италијански граѓани од германска националност кои биле избирани на конкурсите за катедрите по германски јазик. Сепак овој екстреман предлог не бил прифатен од власта која се обидувала да ја поврати патриотската доверба доделувајќи им награди на најзаслужните наставници.

Според законската одредба од 22 ноември 1925 година, учителите од основните училишта во кои наставата се изведувала на јазикот на малцинствата кои сè уште биле во служба, но без стручна оспособеност за настава на италијански јазик биле принудени во рок од две години да се стекнат со истата ако не сакаат да бидат отстранети од тоа место. Од тие причини, во областа на Болцано, Покраинската школска управа организирила настава по италијански јазик за наставници.

Оние коишто немале намера да го полагаат тој испит можеле да бараат предвремено пензионирање, додека пак оние кои го положувале испитот по италијански јазик добивале редовно вработување, но притоа од нив се барало да ги

познаваат во извесна мера обичаите и дијалектите од Алто Адице и Тренто. Посебен третман имале наставниците во основните училишта во Венеција Тридентина овозможувајќи им посебни услови за продолжување на службата т.е. при барање за префрлување во друг дел на покраината или во друг регион, имале предност при изборот на местото во однос на другите кандидати.

На наставниците кои останувале без работа не им било лесно ниту да даваат приватни часови, всушност просветниот инспектор имал овластување да ги забрани тие часови ако утврди дека немале за цел да го изградат ученикот во добар граѓанин на Италија. Така уште во 1923 година со декрет експлицитно била забранета приватната настава на германски јазик во Болцано.

Како реакција на таа забрана настанале тајни училишта. Овие лингвистичко-легислативни мерки немале само за цел да обезбедат употреба на италијанскиот јазик на местото на кој и да е друг, туку и национална интеграција на целата територија. Училиштето имало за задача да изврши асимилација на населението кое зборувало на некој од јазиците на малцинствата. Во основните училишта во новоприсоединетите територии кои сè уште не биле трансформирани во италијански, можело да се премине во повисоките класови само ако се положел испит по италијански јазик, па затоа италијанскиот јазик морало да биде застапен со најмалку пет часа неделно настава.

Интересно е да се истакне дека државата ѝ помагала на школската популација со италијанско државјанство ослободувајќи ја од плаќање на секаков вид на уписнини во средните училишта и факултетите. Се водела политика со која се поттикнувале учениците да се запишуваат во италијански училишта и да го учат официјалниот италијански јазик преку доделување на стипендии и други видови на награди. Награди биле предвидени не само за учениците туку и за наставниците. Така, за да се засили имиграцијата на наставничкиот кадар по италијански јазик, им се нуделе многу поволности особено на оние кои биле во служба во новите провинции пред нивното анектирање, како на пример, надомест на патните трошоци. Во 1928 година на група наставници од Венеција Џулија дојдени во посета во Рим, Мусолини им ветил значително подобрување на условите за работа т.е. бесплатно сместување или извесен надомест за истото во зависност од местото каде што се ангажираат. За возврат, поддржувачите на оваа политика меѓу кои и Толомеи очекувале имигрираните италијански наставници да останат на работното место и за време на одморите заради одржување на контактот со учениците, заради сугерирање на добри книги, за да го оневозможат прекилот на активностите на Балилите и појавата на тајни училишта. Како последица на декретот од 1926 година, во 1928 година во Алто Адице веќе постоеле 760 класа каде што италијанскиот јазик бил единствениот наставен јазик и други 30 класа во кои германскиот останал како дополнителен, толериран предмет. Но и овие класови биле укинати уште на почетокот на школската 1929/1930 година. Истите настани се случуваат и во словенечките училишта во Венеција Џулија: Со декрет од 2 август 1926 година било укинато постоењето на Здружението на словенечките наставници со седиште во Трст кое било сочинето од две третини од 500-те наставници со словенско потекло во училиштата во Венеција Џулија. Ова здружение било обвинувано дека го потхранува словенечкиот националистички дух. На почетокот на школската 1928/1929 година во Трст постоело уште само едно неиталијанско училиште кое го посетувале околу илјада ученици, но истото било дефинитивно затворено во 1930 година.

Овие мерки не останале без реакции како позитивни така и негативни. Бројни биле и протестите кои доаѓале од словенското население емигрирано во Југославија. Според нив, реформата не ги италијанизирила само училиштата, туку ги

италијанизираната и наставниците. Од 2300 наставници во 1923 година речиси половината биле од словенечка или хрватска националност. Овие наставници биле отпуштани на покус временски период, праќани на одмор, префрлувани во постарите провинции на Италија, прогонувани надвор од границите на земјата и заменувани со наставници од јужна Италија. Всушност, училиштето требало да стане италијанско и фашистичко. На овие обвинувања фашистичката власт одговорила дека таа им оставила доволно време на наставниците од редот на малцинствата да го научат италијанскиот јазик, а во исто време признала дека не се работело толку за научување на јазикот колку за негово прифаќање. Бидејќи најголемиот дел го познавале, но притоа го мразеле, власта одлучила да ги спаси од штетните и опасни искушенија и носталгија на тој начин што некои од тие наставници ги префрлила во други региони.

Со цел да ја забрза и да ја направи поефикасна италијанизацијата на новите провинции, Министерството за национално образование донело декрет на 5 февруари 1928 година со кој од 1 март истата година се започнало со префрлување на многу наставници од малцинските заедници во другите региони на Италија. За да се олесни изучувањето на италијанскиот јазик во новите провинции се користеле текстови на италијански јазик придружувани од текстови на јазикот на малцинствата, кој имал третман на втор јазик.

Од 1923 година во германските училишта се применувала методата на преведување. Но, не била многу поинаква ни јазично-политичката ситуација во Вал Даоста. Тоа го потврдува и писмото што Мусолини му го испратил на министерот за образование на 7 август 1923 година во кое забележува дека употребата на францускиот јазик од тој регион била толку раширена што било потребно да се обрне повеќе внимание на наставата во основното училиште. Целта не била присилно да се принуди тоа население да не зборува француски. Но, не требало ниту да се охрабрува да продолжи со нешто што требало веќе да исчезне.

Во Италија требало да се зборува италијански. Тогашниот министер со законски одредби ја суспендирал наставата на француски јазик во училиштата во Вал Даоста, а на тие мерки пак се спротивставило особено здружението *Ligue Valdotaïne*, основано во 1909 година со цел да го одбрани францускиот јазик во Вал Даоста. Во протестното писмо упатено до Мусолини биле изнесени повеќе барања меѓу кои задолжителна паралелна настава на двата јазика во основните училишта, слободна употреба на францускиот јазик од страна на наставниците во комуникацијата со учениците во и вон училиштето итн. Овие барања не само што не биле земени предвид, туку со декрет од 22 ноември 1925 година јазичната политика кон малцинските групи се заострила во голема мера преку укинување на дополнителните часови по јазик различен од италијанскиот, во сите основни училишта на малцинствата. Како резултат на забраната на работата на приватните училишта во Алто Адице се создавале тајни училишта, наречени училишта *катакомби* (т.е. *katakomben schulen*). Овие школи биле потпомогнати од општината со простории и опрема, а веќе во 1925 нивниот број бил навистина голем. Лесно може да се претпостави дека овие училишта и нивните наставници биле изложени на постојан прогон, но не биле потполно елиминирани. Такви школи постоеле и во Венеција Џулија и Вал Даоста кои и покрај протестите на еминентни личности немале поддршка од властите.

Кон средината на 30-тите години како резултат на приближувањето на италијанската политика кон Австрија, а потоа кон Германија започнала нова фаза на јазичната политика особено во Алто Адице. Во 1935 година приватните училишта со настава на германски јазик повторно добиле дозвола за работа, а истата година и германскиот јазик се вратил во основните училишта во областа на Болцано. Како

резултат на италијанско-германскиот договор од 22 мај 1939 година, а кој се однесува на изборот на државјанство, се отвориле дури и германски училишта наменети за оние малцинства кои ќе се определат за Германија.

Но, и покрај овие случувања, законот од 30 октомври 1940 година предвидува строга контрола во странските школки и културни институции, кои за да можеле да работат морале да имаат овластување од државата.

Веронауката како средство за сочувување на јазикот на малцинствата

Несомнено е дека јазикот на малцинствата се користел во религиозните обреди, молитви, литургиски песни, проповеди итн. Всушност, веронауката можела да се смета како мошне важен инструмент во сочувувањето на јазикот на малцинските групи со кој клерот се служел во борбата против режимот, во толку повеќе што часовите по веронаука биле задолжителни во сите одделенија на државните училишта.

Но, во Алто Адиџе, во 1924 година, почнало да преовладува мислењето дека употребата на германскиот јазик на часовите по веронаука требало да се укине во потполност и тоа што е можно поскоро. Исто така и папата Пио XI ја санкционирал употребата на истиот со едно циркуларно писмо од 28 јануари 1924 година. Понатаму, со слични забрани настапиле и школските власти во Болцано во 1928 година и во Венеција Џулија во 1927 година.

Како последица на овие мерки било и исклучувањето од училиштата на оние германски и словенечки свештеници кои не сакале да ја прифатат забраната и да му се приспособат на режимот. Освен протестните реакции од страна на засегнатите свештеници, протестирале и родителите кои барале нивните деца да бидат изземени од наставата по веронаука од четврти клас кога истата се изведувала на италијански јазик. Тогаш свештенството одлучило да ја концентрира наставата по веронаука во црквите, која била помалку застапена во училиштата.

Освен приватните тајни школи и свештенството се ангажирало во тајното изведување на наставата на јазиците на малцинствата. Тајно, бидејќи режимот сметал дека верските семинари и институти мораат исклучиво да се придржуваат до италијанскиот јазик во веронауката.

Дека законот не се почитувал, ни зборуваат бројни сведоштва објавувани во дневниот печат. И тоа од 550 свештеници колку што делувале на територијата на Трст, Гориџија, Паренцо и Фјуме, речиси половината посетувале училишта на словенечки или српско-хрватски јазик и биле воспитувани во словенски дух. Тој клер бил обвинет за индиректна пропаганда преку користење на словенечкиот јазик во молитвите, проповедите, литургиските песни.

Антифашистичкиот отпор на клерот одел до таму што зборувањето на италијански јазик го сметал за грев.

Но, министерот Феделе конечно ја наметнал употребата на италијанскиот јазик и во одделенијата во основното училиште, предложил постепено трансформирање во период од најмногу три години, почнувајќи од учебната 1928/1929 година.

Ниту договорот меѓу Светата столица и италијанската држава склучен во 1929 година не ја подобрил состојбата на малцинското население, бидејќи Мусолини не го прифатил барањето на папата веронауката да се изведува на мајчин јазик во основните училишта во новите територии. Тој не дозволил ниту да се покануваат свештеници од странство во случај да се појави недостаток од свештеници кои го зборувале јазикот на малцинствата, со цел да се олесни следењето и учеството на верниците во литургиите според правилата на Црквата.

Мусолини со ентузијазам го прифатил предлогот на министерот Феделе и издал наредба од октомври 1929 година со која наставата по веронаука во областа на Болцано требало да се изведува исклучиво на италијански јазик. Потоа оваа мерка почнала да важи ширум територијата на Алто Адице, во Тренто и Бресаноне, во Венеција Џулија и во Истра. Така министерот Феделе во договор со Мусолини, почнувајќи од 1929/1930 година го вовел италијанскиот и во наставата по веронаука во сите места каде што веќе две години имало детски градинки.

Значи, наставникот по веронаука морал да го користи италијанскиот јазик, а целта била малите ученици да го совладаат јазикот за покус временски период. Отпорот на клерот продолжил што може да се заклучи од реакциите на повеќе министри кои обвинувале дека во Алто Адице не се предава веронаука на италијански јазик. Причината за тоа истрајно спротивставување на свештенството ја наоѓаме во неговата загриженост од губење на врската со малцинското население кое би го запоставило својот мајчин јазик во полза на државниот италијански јазик. На отпорот на клерот кој инсистирал на употребата на јазикот на малцинствата, фашистичката власт реагирала со пријавување на свештениците, одземање на свидетелствата кои многу често не биле пишувани на италијански јазик, со принудно изучување на религиозни песни на латински со соодветен превод на италијански во градинките и основните училишта, со замена на свештениците од редовите на малцинското население третирали како „странски“ со италијански свештеници. Треба да се напомене дека по договорот со Светата столица и високото општество ја поддржувало асимилаторската политика на фашистите.

Фашизмот оставил несомнено длабоки траги во јазичната политика која се спроведувала кон јазичните малцинства, пред сè во доменот на образованието што е извонреден канал за оформување на новиот италијански јазик и дух, бидејќи по губењето на првиот јазик се раскинува и врската со претходната татковина, па дури и со сопствените родители.

Училиштата одиграле голема улога во асимилирањето на населението кое зборувало на некој од малцинските јазици, а веронауката се афирмирала како важен инструмент во напорите за сочувување на јазиците на малцинските групи. Како резултат на потребата од функционален административен јазик, како и на силниот стремеж за италијанизација, органите на власта му даваат приоритет на националниот јазик во јавната комуникација и привилегиран статус во училиштата.

Јазичната колонизација ги опфатила сите нови територии населени со етнички малцинства, но била сурова и особено трауматична во Алто Адице, каде што јазикот на малцинското население се здобива со статус на маргинализиран, а потоа и забранет јазик за јавна употреба.

Користена литература

Cicconi, Mina (1984), "La campagna per l'autarchia della lingua: una bonifica fallita" in *movimento operaio e socialista*, Genova, Anno VII, 87-97.

Gentile M. (1966). *Educazione linguistica e crisi di liberta`*. Roma: Armando.

Gori, Elisa (2010). "Indirizzi di politica linguistica e di politica scolastica ed educativa durante il fascismo (1923-1939)". Преземено од:

http://www.historied.net/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=21

Montino, Davide (2009). "Educazione scolastica, formazione del consenso e regime fascista". Преземено од: <http://www.liceograssi.it/didattica/davidemontino.htm>.

ТОПОНИМИТЕ ВО КНИЖЕВНИОТ ПРЕВОД (ГЕРМАНСКИ-МАКЕДОНСКИ)

Даринка Маролова¹, Драгана Кузмановска²

¹ Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
darinka.marolova@ugd.edu.mk

² Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
dragana.kuzmanovska@ugd.edu.mk

Апстракт: Предмет на истражување на овој труд се топонимите во германскиот јазик и нивните преводни еквиваленти во македонскиот јазик. Корпусот на истражувањето го чинат дела од германската книжевност и нивните македонски преводи. Цел на истражувањето е од транслатолошки аспект да се определат постапките, применувани при преводот, односно дали и до која мера се преводливи топонимите. Притоа е очекувано дека најголемиот број на топоними се непреводливи, затоа се преземаат по пат на транскрипција или транслитерација, со извесна адаптација кон јазикот-цел, а помал број топоними се преведуваат по пат на модулација или буквален превод.

Клучни зборови: *топоними, транскрипција, транслитерација, буквален превод, модулација*

TOPONYMS IN LITERARY TRANSLATION (GERMAN- MACEDONIAN)

Darinka Marolova¹, Dragana Kuzmanovska²

¹ Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, Macedonia
darinka.marolova@ugd.edu.mk

² Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, Macedonia
dragana.kuzmanovska@ugd.edu.mk

Abstract: The research subject of this scientific paper are toponyms in the German language and their translation equivalents in the Macedonian language. The research corpus consists of selected works of German literature and their Macedonian translations. The aim of the research paper is to identify the translation procedures that translators applied i.e. whether and to what extent the toponyms are translatable. It is expected that the majority of toponyms are untranslatable; therefore, they are borrowed by means of transcription or transliteration, with some adaptation in the target language, while a smaller number of toponyms are translated by modulation or literal translation.

Kew words: *toponyms, transcription, transliteration, literal translation, modulation*

1. Вовед

Топонимот, главно, се дефинира како „назив на некое географско место, месно име“¹. Топонимите, транслатолошки гледано, најчесто се поврзуваат со транскрипцијата, преведувачка постапка за превод на т.н. ‘непреводливи’ поими. Познато е дека транслативниот процес во суштина го овозможуваат сложени операции кои начално се одвиваат во рамките на две фази: „рецептивна (рецепција на појдовниот текст) и продуктивна (продукција на текстот-цел)“ (Kautz, 2002, стр. 62). Рецептивната фаза се однесува на восприаемањето на текстот што треба да се преведува и ги опфаќа читањето и разбирањето, а паралелно со тоа и анализирањето на примените информации. Разбирањето е индивидуално и зависи од повеќе фактори, како што се: „хоризонтот на испраќачот и на примачот, нивното јазично познавање, ситуацијата и контекстот“ (Шернер, кај Nord, 1991, стр. 100). За да ја направи разбиралива за новиот реципиент прочитаната, разбраната и меморираната содржина, преведувачот избира „рамки адекватни на целта и според нив создава нов текст на јазикот-цел, т.н. процес на синтеза“ (Kautz, 2002, стр. 107). Ова е т.н. продуктивна фаза на преведувањето или фаза на текстуализирање. Продуктивната фаза, а впрочем и целиот транслативниот процес, резултира со создавање на соодветен текст-цел или транслат. Но, што значи тоа да биде еден транслат соодветен? Каков треба да биде текстот-цел за да биде транслативната успешна? Герцимиш-Арбогаст (Gerzymisch-Arbogast, 1994, стр. 14) смета дека не треба да се одговара на прашањето дали е еден транслат добар или лош, туку добар или лош во однос на што. Според Шмит (Schmitt, 1999, стр. 44) критериум за проценка на квалитетот на транслатот е прашањето дали транслатот ѝ одговара на својата цел. Според Рајс/ Фермер (Rais/ Vermeer, 1991, стр. 114), услов за успешен трансфер е постигнувањето „кохерентност за реципиентот (интратекстуална кохерентност) и кохерентност меѓу појдовниот текст и транслатот (интертекстуална кохерентност)“. Па, отука и одговорот на прашањето дали еден топоним е успешно трансфериран од еден на друг јазик, зависи од тоа дали е постигната кохерентност за реципиентот и кохерентност меѓу појдовниот текст и транслатот. За таа цел, најпрво треба да се раководиме според следниве прашања: дали топонимот е преводлив или, пак, непреводлив и како треба да се однесува преведувачот во случај ако топонимот е преводлив, односно непреводлив. На овие прашања ќе се обидеме да дадеме одговор преку анализа на извесен број примери на топоними, присутни во некои познати дела од германската литература, паралелно со нивните преводи на македонски јазик. Притоа ќе се обидеме да откриеме според кои начела се раководеле преведувачите додека ги преведувале топонимите ја постигнале целта.

2. Транслатолошки аспекти на топонимите

Бидејќи топонимите може да се третираат како специфична одлика за дадена култура, во преводот на топонимите од германски на македонскиот јазик најчесто се раководиме од фонолошката структура на изворниот јазик, во овој случај германскиот, и на јазикот-цел, во овој случај македонскиот. Во тој контекст ќе го спомнеме терминот ‘фонолошко преведување’. Имено, во однос на адаптацијата кон фонетскиот систем на јазикот-цел, Арсова-Николиќ под терминот ‘фонолошко преведување’ подразбира реализација на преводна еквиваленција на фонолошко ниво. Таа го дефинира овој термин како замена на гласови од еден јазик со гласови од друг јазик, до кое се доаѓа при пренесувањето на зборови од едниот во другиот јазик (сп.

¹ Дигитален речник на македонскиот јазик, <http://www.makedonski.info>, 27.10.2017 г.

Арсова-Николиќ, 1999, стр. 129). Притоа, заедно со значењето на зборот се пренесува и неговата форма од изворниот јазик, при што се врши адаптација на кон гласовниот систем, а при писменото преведување и кон графемскиот систем на јазикот-цел, доколку е различен од системот на изворниот јазик. На овој начин се преведуваат имињата (антропоними и топоними) и позајмените зборови.

При транскрипција на топоними, се разбира, може да се јави проблем при преводот од германски на македонски јазик, особено кај некои специфични гласови, како што се: [i:], [y:], [ʊ], [u:], [e:], [ø:], [ə], [o:], [ɛ:], [œ], [ɐ], [ɔ], [a:]. Оние гласови што ги нема во македонскиот јазик се предаваат со вокал или консонант што им е најблизок по начинот на изговарање, пр. *Köln* ['køln] – *Келн*, *Aachen* [a:ke:n] – *Ахен*, *Wiesbaden* ['vi:s,ba:dŋ] – *Визбаден*. Но, понекогаш се игнорира фонетската структура и се оди кон придржување кон графемската структура: *Magdeburg* ['mɑkdəbɜrk] – *Магдебург*, *Heidelberg* ['hɑɪdlbɜrk] – *Хајделберг*, *Brandenburg* ['brɑndŋbɜrk] – *Бранденбург*¹. Сепак, можна е и појава на двојност во однос на принципот за придржување кон фонолошката структура на изворниот јазик. Ова се забележува при пренесување на имиња кај кои консонантот *S* [z] се јавува во иницијална позиција: *Salzburg* ['zɑ:ltsbɜrk], *Saar* ['zɑ:v], *Saarbrücken* ['zɑ:v'brʏkŋ], *Solingen* ['zɔ:liŋŋ] се предаваат како *Салцбург*, *Сап*, *Сапбрикен*, *Сапбург*, *Солинген*. Но, имињата *Saalburg* ['zɑ:lɜrk], *Seeburg* ['ze:bɜrk], *Seelisberg* ['ze:lisbɜrk], *Siegen* ['zi:gn] и др. се предаваат како *Залбург*, *Зебург*, *Зелисберг*, *Зиген*, соодветно на изговорот во германскиот јазик. Како специфика на германскиот јазик се смета и употребата на конструкцијата (вокал + *h*), при што вокалот е секогаш долг, а консонантот *h* е нечуен. На пример, гласот [i:], меѓу другото се бележи и со *ieh*, *ih*, како што може да види од примерите: – *Wiehengebirge* ['vi:əngəbɪrgə] – *Виенгебирге*, *Ihringshausen* ['i:riŋs'hauzn] – *Ирингсхаузен*; потоа гласот [e:] се обележува со *eh*: *Lehndorf* ['le:ndɔrf] – *Лендорф*; вокалот [ɛ:] со *äh*– *Rähnitz* ['rɛ:nɪts] – *Рениц*; вокалот [a:] со *ah*: *Mahlberg* ['ma:lɜrk] – *Малберг*.

Може да се наведе и случај на погрешната употреба на топоними во македонскиот јазик, како на пр. *Дизелдорф*, кој е општоприфатен поим, а ниту фонетски, ниту графемски не се совпаѓа со оригиналниот германски назив *Düsseldorf* ['dʏslɔrf].

2.1. Заемање на топоними

Со транскрипцијата или транслитерацијата² зборовите или синтагмите се предаваат интегрално во јазикот-цел поради непреводливост. Постапката се применува со едноставно преземање или со преземање и адаптација кон фонетскиот, графемскиот и морфолошкиот систем на јазикот-цел, со што се придонесува кон негово збогатување со неологизми. Транскрипцијата/транслитерацијата важи за најчесто применувана постапка за преведување на лични имиња (антропоними), географски поими (топоними), како и на „непреводливите“ зборови и изрази, кои се специфични за одредена култура, т.н. реалии.

На пример, во новелата „Кос“ (герм. „Die Amsel“) од Роберт Музил наидовме на повеќе топоними. Така, топонимот *Берлин* (герм. *Berlin*) преведувачот го превел со

¹ Во овие случаи крајниот консонант е безвучен [k], а во македонскиот јазик се предава со звучниот консонант г.

² Транскрипцијата, школки кажано, е запишување на изговорени содржини со помош на јазични симболи, додека, пак, транслитерацијата е трансфер на напишаните содржини од еден во друг графемски систем. Многу често, особено при превод на топоними се врши истовремено и транскрипција и транслитерација.

употреба на транскрипција, односно транслитерација. Во поглед на фонолошките и правописните правила на германскиот и на македонскиот јазик, преведувачот наидува на совпаѓање и врши целосно преземање на името на географскиот поим во јазикот-цел. Совпаѓања во поглед на фонолошките и правописните правила на двата јазика се констатираат и кај топонимот *Бремен* (герм. *Bremen*), затоа и тој е преземен по пат на транскрипција, односно транслитерација. Примерот *Чикаго* (герм. *Chikago*) е топоним од англиско потекло. Бидејќи станува збор за име, веќе лексикализирано и како такво прифатено во скоро сите светски јазици не би дискутирале повеќе во однос на преводот, туку само би напоменале, дека е извршена целосна транскрипција, односно транслитерација на оригиналниот американски назив во македонскиот, а транслитерација во германскиот јазик¹.

Во новелата „Поручникот Густл“ (герм. „Leutnant Gustl“) од Артур Шницлер се среќаваат топонимите *Грац* и *Виена*. Двата топонима означуваат градови во Австрија. При преводот на *Грац* (герм. *Graz*) е извршена чиста транскрипција, односно придржување кон фонетската страна на името; а при преводот на *Виена* (герм. *Wien*) преведувачот го користи лексикализираниот и широко прифатен назив, кој е адаптиран на јазичниот систем на македонскиот јазикот, т.е. *Виена*. Лексемата *Виена* е добиена со целосна транслитерација и со додавање на вокалот *a*. Со тоа е направена морфолошка адаптација, со цел именката од женски род да звучи природно во македонскиот јазик.

Hoј Цумтај (герм. *Neu Zittau*) е пример на топоним преземен од делото „Тил, чуварот на железничката пруга“ (герм. „Bahnwärter Thiel“) од Герхарт Хауптман, кој означува име на општина во Германија, за која слободно може да кажеме дека е релативно непозната во споредба со другите наведени географски ентитети. Преведувачот едноставно го транскрибирал називот со примена на знаците од македонската азбука, иако можел да изврши и буквален превод на првиот дел, имено *Neu* значи ‘нов’.

2.2. Преведување на топоними

а) Буквален превод

Топонимот *Северно Море* (Герм. *Nordsee*), кој се среќава во делото „Јавачот на бел коњ“ (герм. „Der Schimmelreiter“) од Теодор Шторм поседува сопствено исконско значење кое не смее да се изгуби со преводот. За таа цел, преведувачот се користи со буквалниот превод и врши делумна модификација во однос на лексичкиот систем на македонскиот јазик², имено од сложената именка прави номинална фраза од придавка и именка, при што придавката се подведува под родот на именката што ја определува.

б) Модулација

Називот Балтичко Море е општоприфатен назив скоро во сите јазици на светот, па дури и во германскиот јазик како *Baltisches Meer* (потекнува од лат. *Mare Balticum*). Сепак за Германците поприродна е употребата на називот *Ostsee* (буквален превод ‘источно море’). Топонимот *Ostsee* кој се среќава во делото „Тристан“ (герм. „Tristan“) од Томас Ман на македонски е преведен со веќе лексикализираната и добро позната форма *Балтичко Море*, со што е извршена модулација, односно извесна промена на дискурсот.

¹ Транскрибираната форма би гласела: Tschikago.

² Евентуалната сложенка „Северноморе“ не би била својствена за македонскиот јазик, за разлика од германскиот, каде што процесот на создавање на сложени именки со *-see* (мк. *more*) како втор член е сè уште жив процес.

Во расказот „Пресуда“ (герм. „Das Urteil“) од Франц Кафка го среќаваме топонимот *Petersburg*, на македонски преведен како ‘*Петроград*’. Всушност, името на градот е со руско потекло и има свое историско значење кое преведувачот би требало да го задржи.¹ Имајќи предвид дека делото „Пресуда“ е напишано во 1912 г., во тоа време рускиот назив на градот бил *Петербург*. Оттаму во оригиналниот текст на германски стои *Petersburg*. Со преводот *Петроград*, преведувачот повторно вовел промена во дискурсот, односно извршил модулација.

Франција (герм. *Frankreich*) е општоприфатен, лексикализиран назив во македонскиот и во некои други словенски јазици (руски, бугарски, украински, белоруски и сл.), кој го среќаваме во романот „Парфем“ (герм. „Das Parfum“) од Патрик Зискинд. Лексемата *Frankreich*, всушност, поседува сопствено значење, кое е препознатливо само во германскиот назив, имено буквално преведно називот значи ‘*Кралство на Франките*’. Во преводот е изгубено значењето. Она што е останато е основата *Frank*, деривирана со суфиксот *-ија*, кој е специфичен за зборообразување на називи на држави и територии².

Резултати од анализата

За целите на истражувањето беа анализирани 10 примери на топоними од германскиот јазик, паралелно со преводните еквиваленти во македонскиот јазик и светло се фрли на применуваните преведувачки постапки. По направената транслатолошка анализа се дојде до заклучокот дека 6 од 10 топоними, значи 60% од примерите се преземени со примена на транскрипција или транслитерација и извесна адаптација од изворниот јазик во јазикот-цел, а 4 односно 40% од примерите се преведени, поточно бивално е преведен само еден пример, односно 10% и модулација е извршена кај 3 примери, односно кај 30% од вкупниот број на анализирани примери.

Заклучок

Очекувано, анализата покажа дека најголемиот број топоними при преводот од еден на друг јазик се пренесуваат онакви какви што се, од изворникот во јазикот-цел, односно само се транскрибираат или, пак, се транслитерираат со извесна адаптација, а помалку се оди кон нивно преведување. При преводот на топонимите најчесто се применува модулацијата, а поретко буквалниот превод. Може да се каже дека останатите општопознати преведувачки постапки, како: експликација, приближен превод, испуштање и сл. воопшто не се соодветни за превод на топоними. Денес благодарение на огромните можности за воспоставување на врски со различни краевина на светот со помош на телекомуникациските уреди, преведувачите сè поретко се наоѓаат на крстопатот, дали еден географски поим треба да биде преземен или преведен и како, бидејќи најголемиот дел на топонимите се веќе лексикализирани и постојат како готови продукти во речничниот фонд на еден јазик, па преведувачите можат само да се повикаат на ваквите готови форми.

¹ Денес градот се вика *Санкт-Петербург* (од 1914 до 1924 г. се викал *Петроград*, а од 1924 до 1991 г. се викал *Ленинград*).

² Овде е извршена делумна адаптација кон фонетскиот систем, бидејќи ев. „Франција“ би било тешко за изговарање.

Примарна литература

1. Hauptmann, G. (1970). *Bahnwärter Thiel*. Stuttgart, Reclam
Хауптман, Г. (2000) *Тил, чуварот на железничката пруга* (превод: Ранка Грчева). Во: Мајсторски раскази од германско-јазичното подрачје. Скопје, Сигмапрес
2. Kafka, F. (1952) *Das Urteil*. In: Kafka, F. *Das Urteil und andere Erzählungen*. Frankfurt am Main, Fischer Bücherei
Кафка, Ф. (2007) Пресуда (превод: Ранка Грчева). Во: Кафка, Ф. *Пресуда и други раскази*. Скопје, Нова наша книга
3. Mann, T. (1954) *Tristan*. Stuttgart, Reclam
Ман, Т. (2000) *Тристан* (превод: Ранка Грчева). Во: Мајсторски раскази од германско-јазичното подрачје. Скопје, Сигмапрес
4. Musil, R. (1978) *Die Amsel*. In: *Gesammelte Werke 7*. Rowohlt, Hamburg
Музил, Р. (2000) Кос (превод: Зорица Симовска). Во: *Мајсторски раскази од германско-јазичното подрачје*. Скопје, Сигмапрес
5. Süskind, P. (1994) *Das Parfum*. Die Geschichte eines Mörders. Zürich, Diogenes
Зискинд П. (2005) *Парфем* (превод: Слободанка Поповска). Скопје, Темплум
6. Schnitzler, A. (1995) *Leutnant Gustl*. In: Schnitzler, A. *Leutnant Gustl & Fräulein Else*. Frankfurt am Main, Fischer
Шницлер, А. (2000) Поручникот Густл (превод: Марина Нишлиска). Во: *Мајсторски раскази од германско-јазичното подрачје*. Скопје: Сигмапрес
7. Storm, T. (1994) *Der Schimmelreiter*. Frankfurt am Main, Insel
Шторм, Т. (2000) Јавачот на бел коњ (превод: Емилија Бојковска). Во: *Мајсторски раскази од германско-јазичното подрачје*. Скопје, Сигмапрес

Секундарна литература

1. Gerzymisch-Arbogast, H. (1994). *Übersetzungswissenschaftliches Propädeutikum*. Tübingen & Basel: Francke.
2. Kautz, U. (2002). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.
3. Nord, Ch. (1991). *Textanalyse und Übersetzen*. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse. Heidelberg: Groos.
4. Reiß, K/ Vermeer, H. J. (1991). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
5. Schmitt, P. A. (1999). *Translation und Technik*. Tübingen: Stauffenburg.
- *
6. Арсова-Николиќ, Л. (1999) *Преведување: теорија и практика*. Скопје, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“
- *
7. Дигитален речник на македонскиот јазик, <http://www.makedonski.info>

Книжевност

АСПЕКТИТЕ НА ВРЕМЕТО ВО ДРАМСКИОТ ТЕКСТ „НИЧИЈА ЗЕМЈА“ НА ХАРОЛД ПИНТЕР

Ева Ѓорѓиевска¹

Апстракт

Целта на овој труд е да се посочат некои од карактеристиките на времето во драмата и во театарот преку анализа на сегменти од драмскиот текст „Ничија земја“ на Харолд Пинтер. Се разгледуваат проблеми како паралелното постоење на психолошкото и историското време во драмата и театарот, елементите преку кои се визуализира и вербализира времето, ликовите како носители на времето, значењето на временските секвенци во драмата, единството на време и простор...

Клучни зборови: *драмско време, временски секвенци, психолошко и историско време*

THE ASPECTS OF TIME IN THE DRAMA *NO MAN'S LAND* BY HAROLD PINTER

Eva Gjorgjievska²

Abstract

The purpose of this paper is to highlight some of the features of the time in drama and theater by analyzing segments of *No Man's Land* by Harold Pinter. We are examining problems as the parallel existence of psychological and historical time in drama and theater, the elements through which the time is visualized and verbalized, the characters as bearers of the time, the meaning of the time sequences in the play, the unity of time and space....

Key words: *dramatic time, time sequences, psychological and historical time*

Вовед: Парадоксот на времето во драмата и театарот

При анализа на временските аспекти во драмата и театарот нужно се соочуваме со парадоксалност: во театарската изведба се работи за едно реално случување кое автоматски ги укинува минатото и иднината, а од друга страна пак, тоа случување никогаш не кореспондира со стварното време, бидејќи и драмското траење претставува ритуален прекин во објективното време. Читањето на една драма или гледањето на театарска претстава значи исклучување од дејствувањето на прагматичното живеење. Таквата амбивалентност произлегува и од неодминливото драмско двојство текст-претстава, од дистинкцијата на повеќе видови време кои ги засегнува пишаниот текст, како и од апстрактниот карактер на категоријата време.

¹ Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип, eva.velinova@ugd.edu.mk

² Faculty of philology, Goce Delcev University, Stip, Macedonia, eva.velinova@ugd.edu.mk

Намената на текстот за театарска изведба ја потенцира конфронтацијата на двете времиња: она на дејството присутно во драмскиот текст и она на одвивањето на претставата. Станува збор за сооднос на историското и психолошкото време или на времето на случување прецизирано во драмата и на проживеаното време во текот на претставата. Класичниот театар во согласност со заложбите за воспоставување на единство на време на сцената, прави обиди за максимално елиминирање на разликите помеѓу двете времиња и за преклопување на историското со психолошкото време на гледачот. Но, наместо да се историзира претставата, се театрализира историјата. Сублимираното претставување на драмата во просек од два часа со отсуство на скоковити премини на дејството во време го укинува впечатокот на траење и го претставува дејството надвор од процесуалност, кое пак добива одредници на мигновено случување. Целокупната историја се сведува на едно кусо претставување без траење.

Психолошкото и историското време во „Ничија земја“

Драмата „Ничија земја“ (Pinter, 1982) се придржува кон класичниот модел на претставување, бидејќи дејството се одвива во период од едно деноноќие. Употребата на оваа техника создава атмосфера на компресија на времето и го конотира значењето на драмата. Имено, *ничија земја* е синтагма која треба да означи меѓузона, гранична состојба на опстојување, која со себе го повлекува чувството на неспокојство. Да се егзистира надвор од рамките на дефиниран статус е еквивалент на едно празно суштествување во кое не се застапени нормалните услови на човековиот живот. Во истоимената драма метафората е употребена всушност за да го означи начинот на чувствување на животот во кој со оглед на возраста се наметнува претпоставката дека дел од најбогатите задоволства на животот се направени за последен пат, а времето кое следува не нуди можност за авантури или непредвидливост која би била проследена со возбуда. Преку скратувањето на времето на дејството во драмата и неговото приближување до времето потребно за восприемање на истото дејство се добива впечаток на отсуство на траење, а таквата неподвижност станува аналогна на состојбата и идеологијата која ја воспоставува ликот, препознатливо во толкувањето на сонот од страна на протагонистот:

ХИРСТ: ... Паѓање во вода. Тоа го сонував. Езеро. Кој тоа се давеше во мојот сон? Тоа ме заслепи. Се сеќавам. Бев заборавил... Сите звуци се стишија. Беше ладно да се смрзнеш. Во мене има една празнина. Не можам со ништо да ја исполнам. Некаква струја тече низ мене. Не можам да ја запрам. Тие ме убиваат, гушат, ништат. Кој го прави тоа? Јас се гушам... Некој сака да ме удави. (Pinter, 1982: 255)

Кога станува збор исклучиво за драмскиот текст, тој може да се третира како четиво врз кое се применливи концептите на текстуалноста воопшто. Според поделбата на Дикро и Тодоров (1994) во текстот можат да се разграничат три типа на време: време на историјата, време на раскажувањето и време на читањето. Ако на оваа поделба го надоврземе и времето на претставата, тогаш во театарот времето на читањето би било еквивалент на времето на изведбата. Времето на историјата, пак, е сублимирано на рамниште на репликите и се чувствува како белег од минатото чишто последици се реализирани во сегашноста. Кога во рамките на драмскиот текст се случува истовремено присуство на сеќавањето од минатото и на сегашното дејствување се јавува губење на историчноста на минатото, присутна е психолошка

трага од нешто веќе случено кое не може да биде изменето со дејствувањето на ликовите. Со тоа се добива впечаток на укинување на концептот на дејствување по слободна волја и на детерминираност која се граничи со духовна заробеност.

Вообичаено во драмскиот текст стојат знаци кои упатуваат на едно имагинарно време, додека пак времето на траењето се добива исклучиво преку знаците на претставата. Но, постојат и случаи кога драмскиот автор не укажува на временско траење, туку намерно го укинува сакајќи да упати на едно невреме типично за легендата или за митот кое го покажува притисокот на неизбежното или на вечноста. Таквата фаталност или состојба на отсутно време е сугерирана преку чувствувањето на еден од ликовите:

СПУНЕР: Ве остави жена со костенлива коса. Ја загубивте; таква ви е среќата, и таа веќе нема да ви се врати, и нема мој гулабе повеќе да се шета под облаците.

ХИРСТ: Не. (Пауза) Ничија земја...не се поместува...не се менува...не старее...останува...засекогаш...ледена...нема... (Pinter, 1982: 249)

Време на одвивањето и време на сеќавањето

Кога владее единство на време преку драмата е овозможена реализација на аристотеловото соживување со судбината на ликовите. Восприемачот на фикцијата е ослободен од ангажманот на воспоставување на дијалектички однос меѓу двете времиња и од конструирање на празнините во времето. Кога пак постои дистанца помеѓу двете времиња, гледачот или читателот активно учествува во поврзувањето на временските скокови и со тоа е присилен да размислува за настаните кои се случиле во меѓувреме, а не се претставени, иако се сугерирани преку последиците до кои довеле. Меѓутоа, Ан Иберсфелд (1982) нагласува дека и покрај историските разлики речиси во секоја драма е истовремено присутна амбивалентноста единство/дисконтинуитет, континуиран развој/скоковит развој, историска темпоралност/аисторичност. Единството на време не ја исклучува докрај историчноста и се остава на режисерот да ги одгатне назнаките во текстот преку кои би можел да се презентира извесен временски расчекор. Двојството во „Ничија земја“ може да се забележи преку веќе наведените временски дистинкции на ниво на текстот. Од една страна постои единство на време, но од друга, пак, во самиот текст се забележува конфронтација на две времиња: едното е време на одвивањето, а другото времето на сеќавањето, судир во кој се исчитува една загубена младост:

ХИРСТ: Некогаш познавав интересни и значајни луѓе. Некаде имам албум со фотографии. Ке го најдам. Ке ве импресионираат тие лица. Изразито убави... Моите вистински пријатели ме гледаат од албумот. Јас имав свој свет. Го имам. Немојте да мислите дека сега кога го нема, јас ќе се свртам да му се потсмевам, да се сомневам во него, да се прашувам дали некогаш вистински постоел. Не. Таа постоеше. Беше стварна, опиплива, луѓето во неа беа стварни... Сето тоа повеќе го нема. Дали постоеше? Го нема. Никогаш не постоеше. Но останува, трае. (Pinter, 1982: 254-255)

Освен историското и психолошкото време, во драмата и театарот се сретнува и третманот на ритуализација на времето. Во тој случај претставата или дејството на драмата се доживува како дел од еден поголем исконски празник. Кон крајот на драмата Пинтер вклучува елементи типични за ритуалниот театар, преку

надоврзување и репетитивност на содржината на репликите кои наликуваат на мистични мантри. Завршетокот е симболично и ритуално положување на Хирст во граничниот предел на ничија земја помеѓу животот и смртта – постапка која потстетува на обредните жртвувања.

ХИРСТ: Да ја променеме темата. (Пауза) За последен пат. (Пауза) Што реков?

ФОСТЕР: Рековте дека ја менувате темата за последен пат.

ХИРСТ: Но што значи тоа?

ФОСТЕР: Тоа значи дека повеќе нема да ја менувате темата... Ако темата е, на пример, зима, зима ќе биде засекогаш.

ХИРСТ: Дали темата беше зима?

ФОСТЕР: Темата сега е зима. И затоа зима ќе остане засекогаш... пролетта никогаш нема да дојде... Снегот вечно ќе паѓа. Зашто ја променивте темата по последен пат.

ХИРСТ: Што беше претходната тема?

ФОСТЕР: Се заборави. Ја променивте.

ХИРСТ: Што е сегашната тема?

ФОСТЕР: Дека нема никакви можности да се промени темата бидејќи темата е веќе променета... Така што ништо повеќе нема да се случи. Вие напосто засекогаш ќе седите овде. (Pinter, 1982: 276-277)

Визуализација на драмското време

Една од споменатите тешкотии во изучувањето на времето произлегува од фактот што повеќе станува збор за филозофска категорија земајќи ја предвид неговата апстрактност, а помалку за семиотички збир од знаци. Неопипливоста на времето е причина тоа да биде анализирано исклучиво преку посредни, визуелни или дискурзивни елементи. Во драмата и театарот се појавува временска реторика, која произлегува од можноста да се формираат тропи преку кои метафориски или метонимиски се заменува времето со некој свој корелат. Најчест случај на визуелно прочитување на времето е она кое е назначено преку предметноста. Сè што се однесува на времето може да биде претставено со елементи од предметниот свет. Исто така, промената на декорот може да сугерира изминат временски тек. Дури и при запазено единство на време, појавата на паралелни случувања кои означуваат просторен прекин може да упатува на расцепканост на времето, а и симултано постоење на два погледа на свет и две идеологии. Враќањето, пак, на истите места укажува на враќање во времето со што се добива впечаток на циклично протекување на времето и се имплицираат извесни психолошки или идејни аспекти како резултат на таа цикличност.

Во текстот на драмата „Ничија земја“ се забележува почитување на единството на место, кое со значењето на единство на времето. Претставувањето на предметноста во оваа драма би зависело од одлуката на режисјата, но во неа сепак постојат сигнали кои упатуваат на можноста да се расчлени содржината на говорот на: моментална предметност и реминисценции на амбиентот кој го означува минатото, декор кој во себе го вклучува аспектот на промената, а во исто време и на постоењето на различни животни визији. Од една страна стои декорот на сегашната куќа на Хирст, која го сугерира значењето на статусот и класната разлика:

ФОСТЕР: Ти овој пат затекна богат и моќен човек. Тоа е друг општествен ранг. Ова е свет на свилата. Ова е свет на муслинот. Ова е свет на икебаната.

Ова е свет на кулинарски прирачници од осумнаесетти век. Тука во кадата се става млеко. Тука со своно се повикува на вечера. Ова е институција. (Pinter, 1982: 257)

Од друга страна, пак, просторот во паркот како место на краткотрајно остварување на бегство од херметизираниот простор на безживотниот раскошен дом, а исто така и Хампстед Хит како парче земја од некогашна пасторална Англија, го означува копнежот по слобода и чезнењето за ведриот период на почетоците и младоста, кој го чувствуваат двајцата ликови:

СПУНЕР: Јас самиот често шетам по Хампстед Хит и не очекувам ама баш ништо. Премногу сум стар за да очекувам што било. Се согласувате?

ХИРСТ: Да. (Pinter, 1982: 241)

Времето впишано во драмските ликови

Во рамките на временските означители спаѓаат и имињата на ликовите, определбата на раздобјето, декорот или пак костимографијата (Спунер е облечен во стар и излутен костум, темна избледена кошула, згужвана извалкана вратоврска) – елементи преку кои можат да бидат препознаени одредени историски секвенци. Временскиот простор е обележан уште со дидаскалиите и самите дијалози во кои се препознаваат споменатите елементи. Меѓутоа, постојат случаи кога временските означители се апстрахирани или редуцирани, при што нè упатуваат преку визуелни одредници на одредена локална боја или историски миг, но за сметка на тоа го истакнуваат актуелното случување во однос на значајна историска ситуација. Времето може да добие облик на минатост означена преку нејзината трага во сегашноста, постапка која се постигнува со поставување на лик на старец на сцената. Старецот треба да е репрезент на живата присутност на минатото, при што се постигнува сложен сплет на она што е живо и она што е преживеано. Во оваа драма не постои алузија на одредено историско време, па затоа пак уште во дидаскалиите се назначува возраста на протагонистите (преку шеесет години) која треба да укаже на претпоставката дека сегашниот миг е обременет од товарот на минатото. Една од честите теми на Пинтер е сеќавањето и откривањето на луѓето со кои се споделувала младоста. Преку наизменично афирмирање и негирање на сеќавањата, ликот е претставен како идентитет во развој кој е определен од случувањата на личната историја, а неговата возраст истовремено ги содржи актуелниот миг и минатите доживувања, при што сеќавањата имаат хеуристичка карактеристика и отвораат нов аспект на минатото:

ХИРСТ: Ти извонредно добро изгледаш. Не си се променил ни малку. Тоа е веројатно од тенисот. Тоа човек го држи во форма. Колку што се сеќавам, ти беше прав мајстор во тоа во Оксфорд. Уште се занимаваш со белиот спорт? ... Боже мој, колку години има? Кога се видовме за последен пат? Сè ми се чини дека имавме заедничка вечера во триесет и осмата, во клубот. Се сеќаваш ли? Крокли беше присутен, да, Вијат, сега на сè помалку се сеќавам, Бурстон-Смит... Како е Емили? Извонредна жена. Морам да ти кажам дека едно време бев заљубен во неа. Вистински се измачив додека да ја наговорам... На крајот сепак подлегна... Изнајмив за тоа лето еден мал летниковец. Таа доаѓаше два или три пати дневно. Бев составен дел на нејзините пазарни експедиции. (Pinter, 1982: 264-265)

Освен споменатите елементи, преку дидаскалиите и дијалозите кои следат по нив, можат да се добијат информации кои се со директен временски карактер, како на пример промената на годишните времиња или смената на часовите. Меѓутоа, во оваа драма не се толку функционални одредниците од овој тип, туку напротив се потенцира небулозната и хаотична неопределеност на времето:

ХИРСТ: Засекогаш седам овде. Многу љубезно од вас. Кога би сакале само да ми кажете какво е времето. Кога би сакале, по ѓаволите, да ми кажете која е оваа ноќ, или идната ноќ, или онаа другата, завчерашната ноќ. Само отворено. Дали е ова завчера? (Pinter, 1982: 255)

Во дискурсот на ликовите имплицитно се назначени определбите на времето. Преку говорот се добиваат информации за нештата случени надвор од сценското прикажување и го поврзуваат моменталното со некое друго време. Секоја од придавките или прилозите е индиција за драмското време, а посебно оние реченични синтагми кои се повторуваат во рамки на текстот. Зборовните одредници честопати добиваат парадоксално значење, кога на пример упатувајќи на итноост бескрајно ја развлекуваат ситуацијата. Кон споменатите граматички елементи се вбројува и употребата на глаголското време, при што зачестеноста на идното, сегашното или минато време треба да го покаже и односот кон времето во драмата. Така, идното време може да значи итноост, напредок, но и иронично отсуство на секаква идна перспектива. Во „Ничија земја“ главниот лик низ автоирониска постапка ја споменува иднината со цел да укаже на илузорноста во нејзината содржина:

ХИРСТ: ...Што би правел јас без вас? Вечно би седел овде и би чекал некој странец да ми ја наполни чашата. Што би правел додека чекам? Би го прегледувал албумот? Би ковал планови за иднината? (Pinter, 1982: 254)

Временски секвенци во драмата

Во анализата на времето свое значење добиваат и временските означители кои се однесуваат на крајот на дејството, па затоа треба детално да се испита лексичкото поле на последните реплики. Пресвртните случувања (војна, венчавка, смрт) кон крајот на драмата можат да означуваат смена во правецот на времето, а со тоа и вовед во поинаква идеолошка ситуација. Влошувањето или подобрувањето, преодот кон нов поредок или враќањето на веќе постоечкиот, го потенцира отворањето кон новото или пак вечното временско враќање. Кон крајот на драмата „Ничија земја“ се случува веќе споменатото ритуално предавање на Хирст, а преку повторувањето на синтагмите кои ја означуваат финалноста на дадената состојба и отсуство на можност за нејзина промена се упатува на симболично сопирање на времето и нивелирање на идните искуства, со што се затвораат перспективите на иднината.

За да се извлече смислата на временските означители се прибегнува кон поделба на единиците на драмскиот текст и се разгледува начинот на нивното заемно функционирање. Првиот начин на расчленување е оној на почетна ситуација, завршна ситуација и случувања кои се наоѓаат помеѓу. Ваквата анализа се однесува на содржината на текстот и го покажува преодот кој настанува како резултат на околностите, а исто така и правецот по кој се движи линијата на дејството. Преку одредување на трите моменти во драмата, дејството може да се сведе на една реченица. Во овој случај, сосема непретенциозно, тоа би било: Хирст и останатите

ликови прават обиди за неприфаќање на состојбата на егзистирање на плото на ничија земја, за кон крајот да се помират со нужноста на таквото опстојување. Во меѓувреме, пак, се случуваат низа разговори кои влијаат на соочувањето со претстојните мигови на остатокот од животот.

При поделбата на драмскиот текст, големите секвенци кореспондираат со чиновите, преку кои релативно се остварува единство на време, а во нивната последователност се остварува континуитетот на драмското дејство. За разлика од драматургијата во слики, онаа во чиновите не нуди само привремено решение кон крајот на чинот, туку и поставува прашање кое во следниот чин изнудува одговор. Крајот на првиот чин го навестува препознавањето од вториот и преку наznakите за смената на периодите од денот, функционира како процес на доведување на податоците од пределите на несвесното или заборавеното до реактуелизација на минатото време.

Средните секвенци најчесто се идентификуваат со сцените, односно со смената на ликовите. Кога станува збор за посложен и подолг чин, тој може да се расчлени на средни секвенци преку дистинкција на говорните размени меѓу лицата. Специфика на драмата на Пинтер е тоа што отсуствува класична поделба на сцени, но ако тие се разграничуваат според влезот на нови ликови на сцената и покрај отсуството на знаци може да се востанови поделбата на средни секвенци.

Малата секвенца може да се дефинира како минимална единица во која се издвојува некоја идеја, однос меѓу лица или некое дејство. Таа претставува извесна форма на смисла која зависи од пристапот кон текстот. Микросеквенците преку гестовите, содржината на дијалогот, избликот на страсти препознатлив преку наглата смена на лаголското време или начин, преку обликот на искажување (молба, наредба, испитување) – можат да учествуваат во расчленувањето на текстот. Изборот на една од поделбите наметнува различно толкување на смислата, при што често доаѓа до некоординираност на дијалогот и гестот, факт од кој што понекогаш произлегува трагичното во драмата. Во драмите на Пинтер значително функционална е поделбата на микросеквенци кои се експлицитно назначени преку паузите. Паузите можат да се јават како привремен прекин на веригата на мисли и повторно да бидат воспоставени, но уште поголем е ефектот на неговите тишини кои настануваат во моментот кога повеќе нема што да се рече, а наглиот прекин на говорот му го одзема правото и на претходно кажаното, прикажувајќи го како изнасилен говор, кој наместо да ги спојува индивидуите, уште повеќе го потенцира јазот што постои меѓу нив.

Заклучок

Сите споменати аспекти на драмското време ја одредуваат целокупноста на делото и учествуваат во формирање на неговата базична идеја. Единството на времето и останатите временски интервенции ја образуваат филозофската подлога на еден светоглед кој има за цел да се поистовети со чувствувањето на безизлезот. Еден од ликовите изговара: *Утро, а јас сум сам. И не можам да излезам надвор, бидејќи сум заклучен. Ова е куќа на молчење и на непознати луѓе.* (Pinter, 1982: 259) Секој од нив на различен начин го доживува престојот на ничија земја, било како празнотија, бездомност или бесперспективност, а дадените визури формално се поткрепени од изборот на стратегија на времето. Според размислувањето на Валтер Бимел (1980) за да вистински се разбере слученото и преку тоа да се дефинира еден идентитет не е доволно стекнатиот впечаток да се чува во што почист облик, туку да се пренасочи погледот кон внатрешното искуство. На тој начин Пинтер преку теориски и филозофски пристап истовремено создава сложена структура на поимање и отвора еден од најсуптилните моменти на човековото егзистирање.

Користена литература

1. Biemel, Walter. 1980. *Filozofijske analize moderne umjetnosti*. Zagreb: Centar drustvenih djelatnosti Saveza socijalisticke omladine Hrvatske.
2. Дикро, Освалд/Тодоров, Цветан. 1994. *Енциколонедиски речник на науките за јазикот*. Скопје: Детска радост.
3. Ibersfeld, An. 1982. *Citanje pozorista*. Beograd: Nolit.
4. Jakobson, Roman. 1976. *Lingvistika i poetika*. Beograd: Nolit.
5. Miocinovic, Mirjana. 1988. *Moderna teorija drame*. Beograd: Nolit.
6. Pinter, Harold. 1982. *Pet drama*. Beograd: Nolit.

Методика

ДИСТИНКЦИЈА И ПОВРЗАНОСТ ПОМЕЃУ ЕКСПЛИЦИТНОТО И ИМПЛИЦИТНОТО ЗНАЕЊЕ НА СТРАНСКИОТ ЈАЗИК

Весна Коцева¹, Марија Тодорова²

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
vesna.koceva@ugd.edu.mk

²Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
marija.todorova@ugd.edu.mk

Апстракт. Во овој труд се зборува за разликите и интерференцијата помеѓу имплицитното и експлицитното знаење на странскиот јазик. Трудот цели кон прикажување на размислувањата на лингвистите во врска со дистинкцијата и поврзаноста на овие поими. На почетокот се дава осврт на употребата и на дефинирањето на овие поими, а потоа се анализираат различните размислувања на лингвистите во однос на прашањето: „Дали постои интерференција меѓу експлицитното и имплицитното знаење на странскиот јазик?“. Понатаму во трудот се дава краток приказ на теоретските гледишта за односот на имплицитното и експлицитното знаење на странскиот јазик.

Клучни зборови: *интерференција, дистинкција, имплицитно знаење, експлицитно знаење, усвојување, учење, странски јазик*

DISTINCTION AND INTERFERENCE BETWEEN EXPLICIT AND IMPLICIT KNOWLEDGE IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION

Vesna Koceva¹, Marija Todorova²

¹Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, Macedonia
vesna.koceva@ugd.edu.mk

²Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, Macedonia
marija.todorova@ugd.edu.mk

Abstract This paper discusses the differences and the interference between explicit and implicit knowledge in second language acquisition. It initially focuses on the usage and definition of these terms, followed by different linguists' opinions regarding the issue: "Is there any interference between explicit and implicit knowledge in second language acquisition?". Furthermore, the paper presents a brief overview of the theoretical aspects of the interactions between implicit and explicit language knowledge.

Key words: *interference, distinction, implicit knowledge, explicit knowledge, acquisition, learning, second language*

1. Вовед

Човекот ги користи имплицитното и експлицитното знаење во своите секојдневни активности. Имплицитното знаење го користи несвесно и не може да го објасни, односно станува збор за знаење што го поседуваме без да знаеме дека го имаме, додека експлицитното знаење е знаење коешто знаеме дека го знаеме (Dienes & Perner, 1999; цитирано според: Williams, 2009, стр. 321) и свесни сме дека го применуваме. Имплицитното знаење може да биде применливо без да бидеме свесни дека ова знаење било усвоено или дека во моментот влијае врз изразувањето (Cleeremans, Destrebecqz & Boyer, 1998, стр. 406). На пример, мајчиниот јазик го зборуваме течно и можеме веднаш да воочиме некоја граматичка грешка во говорот на соговорникот, но не може секој да објасни кое правило соговорникот не го почитувал. Ученикот го користи своето експлицитно знаење, на пример, кога консултира некоја граматика со цел да ја најде формата во прво лице еднина од некој глагол или кога користи одредена формула за да реши некоја математичка задача.

Во овој труд ќе ги прикажеме размислувањата на лингвистите во врска со дистинкцијата и поврзаноста помеѓу имплицитното и експлицитното знаење на странскиот јазик. Ќе дадеме краток приказ на теоретските гледишта за односот на имплицитното и експлицитното знаење и ќе ја разгледаме употребата и дефинирањето на овие поими преку селектирање на, според нас, најзначајните дефиниции.

1.1 Дистинкција помеѓу експлицитното и имплицитното знаење

Бјалисток (Bialystok, 1994) го дефинира експлицитното знаење како апстрактно знаење кое може да се анализира и да се објасни, а имплицитното знаење како интуитивно знаење, односно ученикот не е свесен дека го научил и дека го поседува. Таа тврди дека не постои контрадикторност меѓу овие два вида на знаење, туку напротив, постои поврзаност и интеракција (стр. 551).

Макаро и Мастерман (Macaro & Masterman, 2006) тврдат дека експлицитното знаење се усвојува по пат на контролиран процес на декларативно помнење или сеќавање, додека имплицитното знаење се усвојува по пат на помалку контролирани процеси или дури и потсвесни процеси (стр. 299).

Хулстијан и Де Граф (Hulstijn & De Graaff, 1994) сметаат дека речовитоста кај изворните говорители е резултат на имплицитното знаење на граматиката на нивниот мајчин јазик, а повеќето изворни говорители имаат незначително експлицитно знаење за нивниот мајчин јазик, иако дел од тоа знаење се учи на училиште. Тие истакнуваат дека процесот на усвојување на имплицитното знаење на мајчиниот јазик не е доволно осознаен, но јасно е, сепак, дека преку усвојување на експлицитно знаење не се стекнува имплицитното знаење. Иако процесот на усвојување на мајчиниот јазик не е доволно осознаен, сепак се претпоставува дека усвојувањето на мајчиниот јазик е резултат на некаков вид на „посветување внимание“ на јазичните форми, на значењата изразени со тие форми и на врските помеѓу формата и значењето. Тие нагласуваат дека речовитоста, т.е. течноста на странски јазик е резултат на имплицитното знаење на L2, исто како и во случајот со мајчиниот јазик, и дека речовитоста на странски јазик се карактеризира со паралелно процесирање, а не со брза сериска примена на правила, бидејќи при паралелното процесирање ученикот не е свесен за начинот на процесирање на информацијата (стр. 98).

Во неколку свои трудови Елис (Ellis, N., 1993, 1994, 2005) зборува за разликите меѓу имплицитното и експлицитното знаење на L2. Имено, тој тврди дека имплицитното знаење е интуитивно, додека експлицитното знаење е свесно знаење,

односно можеме да зборуваме за интуитивно и свесно знаење на граматиката. На пример, кога ученикот ќе прочита или ќе слушне некоја реченица, може интуитивно да знае дека реченицата не е точна граматички и можеби ќе биде способен да го идентификува делот во кој се наоѓа грешката, но можеби нема да знае кое правило е прекршено. Тоа значи дека ученикот има имплицитно, но не и експлицитно знаење за правилото. Друг ученик можеби ќе го знае правилото кое е прекршено и ќе знае како да ја коригира грешката, а трет ученик можеби ќе знае да го објасни правилото и неговата употреба (Ellis, R., 2009, стр. 11).

Ученикот има пристап до имплицитното знаење и го применува лесно и брзо во непланираниот говор, додека експлицитното знаење постои како декларативно знаење и ученикот го користи кога има доволно време на располагање, а тоа значи дека експлицитното знаење можеби не би било достапно во спонтаната употреба на јазикот. Сепак, постои можност некои ученици да го автоматизираат нивното експлицитно знаење преку непосредната примена и да имаат пристап до него, исто како и до имплицитното знаење. Де Кејзер (DeKeyser, 2003) вели дека автоматизираното експлицитно знаење може да се смета како „функционално еквивалентно“ на имплицитното знаење.

Елис објаснува на кој начин би се случило ова. Имено, тој тврди дека речениците кои на почетокот се производ на употребата на декларативните правила, ако подоцна доволно се практикуваат, односно увежбуваат, може да се изразат автоматски, т.е. не стануваат сами по себе имплицитни правилата, туку речениците или деловите од јазикот кои се составени од тие правила (Ellis, R., 2009, стр. 12).

Несвесното изразување на странскиот јазик се потпира врз имплицитното знаење, па поради тоа тешкотиите кои се јавуваат при изведувањето на јазичните вежби се резултат на тоа што ученикот настојува да го примени експлицитното знаење. Со други зборови, Лантолф (Lantolf, 2000) во неговата социокултуролошка теорија имплицитното знаење го согледува како знаење кое е целосно усвоено од страна на ученикот, т.е. постигната е „самоконтрола“, додека експлицитното знаење може да се дефинира како „алатка“ која ученикот ја користи за да влијае врз изразувањето и да достигне самоконтрола во сложени јазични ситуации. Кога од учениците се бара да донесат некаков граматички заклучок или да го објаснат или да дадат мислење во вежби од типот „размислувај гласно“ или „решавање на проблеми“, тие ако не се чувствуваат способни или ако не веруваат дека можат интуитивно да дадат свое мислење, вообичаено се обидуваат да си помогнат да го направат тоа преку пристап до декларативните информации (Goss et al., 1994; цитирано според: Ellis, R., 2009, стр. 13).

Имплицитното знаење може јасно да се види само во говорот на ученикот, додека експлицитното знаење може да се изрази со зборови. Имплицитното знаење не може да се опише, а неговите правилности единствено се манифестираат во реалната употреба на јазикот. Поради тоа учениците не можат да објаснат зошто се одлучиле да употребат одредена структура. Од друга страна, пак, експлицитното знаење постои во форма на декларативни факти кои можат да се објаснат. Важно е да се напомене дека вербализирањето на некое јазично правило или појава не ја наметнува потребата од користење на метајазикот и иако изгледа дека тие се тесно поврзани, сепак, метајазикот не е важна компонента на експлицитното знаење. Како што нагласуваат Џејмс и Гарет (James & Garrett, 1992), може да се зборува за јазикот со користење на „стандардниот јазик“ или со „нестручен јазик“ (цитирано според: Ellis, R., 2009, стр. 13).

Способноста на ученикот имплицитно да научи еден странски јазик е ограничена и зависи од возраста, имајќи предвид дека малкумина ученици успеваат да постигнат

компетенции како некој изворен говорител. Колку што е ученикот повозрасен, толку е помала неговата способност имплицитно да го усвои J2 (Birdsong, 2006). Наспроти тоа, пак, како што истакнува Бјалисток (Bialystok, 1994, стр. 566), експлицитното знаење може да се совлада на која било возраст, но јасно е дека способноста за учење се намалува на постари години. Се разбира дека постојат ограничувања и на способноста за совладување на експлицитното знаење. Тоа зависи, пред сè, од индивидуалните разлики во аналитичките способности кои се потребни за да се запомни, да се увиди или да се изведе заклучок за тоа знаење (Ellis, R., 2009, стр. 14).

1.2. Поврзаност помеѓу експлицитното и имплицитното знаење

Дискусиите за разликите меѓу експлицитното и имплицитното учење довеле до различни ставови на лингвистите во однос на прашањето: „Дали постои интерференција меѓу експлицитното и имплицитното учење и знаење на странскиот јазик?“. Во однос на оваа дилема постојат две гледишта.

Според првото гледиште нема интерференција, односно нема меѓусебно влијание (анг. non-interface position) меѓу експлицитното и имплицитното знаење. Ова гледиште ја исклучува можноста експлицитното знаење директно да се трансформира во имплицитно и имплицитното знаење да стане експлицитно. Крешен (Krashen, 1981, 1982, 1985) е најголем застапник на ова гледиште и тврди дека учењето не го олеснува усвојувањето, дека експлицитното и имплицитното учење се различни и помеѓу нив не постои поврзаност. Учењето на граматиката може да резултира со експлицитно знаење, но не може да резултира или да влијае врз имплицитното знаење. Поради тоа учењето на граматиката има мала или, воопшто, нема никаква важност за течна употреба на J2, а свесното учење може да служи само за да го контролира аутпутот (Hulstijn & De Graaff, 1994, стр. 99).

Според второто гледиште има интерференција, т.е. има меѓусебно влијание (анг. interface position) кое се јавува во две форми. Според првата, експлицитното знаење станува имплицитно преку практиката, а според втората, експлицитното знаење не може да стане имплицитно, но помага во неговото усвојување. Според ова гледиште, експлицитното знаење се смета, прво, како неопходно и, второ, како средство за усвојување на имплицитното знаење.

Според првата форма на ова гледиште, има големо меѓусебно влијание (анг. strong interface position), односно според нејзините приврзаници постои поврзаност меѓу експлицитното и имплицитното знаење. Имено, имплицитното знаење произлегува директно од експлицитното знаење како резултат на практиката. Де Кејзер (DeKeyser, 1994) смета дека секое експлицитно знаење со посредство на експлицитна настава и комуникативни вежби со текот на времето се претвора во имплицитно. Значи, учениците на почетокот го учат правилото како декларативен факт и потоа преку вежбање на употребата на тоа правило, го конвертираат во имплицитна претстава, иако оваа трансформација (барем на почетокот) не повлекува губење на оригиналната експлицитна претстава (Ellis, R., 2009, стр. 21). Ова гледиште потекнува од литературата за усвојување на вештините во когнитивната психологија, поточно од теориите за контролирано и автоматско процесирање. Една од најпознатите теории е теоријата на Андерсон, според која декларативното знаење, т.е. фактичкото знаење на информациите се претвора во процедурално знаење, односно во знаење за начините со чија помош ќе се изврши некоја операција или дејство преку процес на компилација, прилагодување и реструктурирање. Декларативното знаење не мора секогаш да премине во процедурално знаење. Андерсон (1980) истакнува дека

„понекогаш двете форми на знаење може да постојат истовремено, на пример, кога можеме течно да зборуваме странски јазик и да се сеќаваме на многу граматички правила. Во секој случај, процедуралното, а не декларативното знаење, раководи со изведувањето на вештините“ (стр. 226; цитирано според: Hulstijn & De Graaff, 1994: 99).

Според втората форма, се смета дека има мало меѓусебно влијание (анг. *weak interface position*), односно дека експлицитното знаење не може да стане имплицитно знаење, но може да помогне во усвојувањето на имплицитното знаење. Постојат три толкувања на ова гледиште кои ја потврдуваат можноста експлицитното знаење да стане имплицитно, но поставуваат некои ограничувања, односно кога или како тоа ќе се случи. Според првото толкување, експлицитното знаење се претвора во имплицитно преку практиката, но само ако ученикот е развојно подготвен да ја усвои јазичната форма. Според второто толкување, експлицитното знаење индиректно придонесува за усвојување на имплицитното знаење преку помагање на некои од процесите кои се сметаат за важни или одговорни. Елис тврди дека декларативните правила може да имаат „top-down“ (дедуктивно, од горе-надолу) влијание на перцепцијата, односно да ги истакнат важните карактеристики со што ќе им овозможат на учениците да ги „забележат“ и да ја „забележат разликата“ меѓу инпутот и нивната моментална јазична компетенција (Ellis, N., 1994, стр. 16). Според ова тврдење, имплицитниот и експлицитниот процес на учење „работат“ заедно во усвојувањето на странскиот јазик. Станува збор за динамични процеси кои се случуваат свесно, но краткотрајно, и имаат долготрајни ефекти врз имплицитното знаење (Ellis, N., 2008). Според третото толкување, учениците можат да го користат нивното експлицитно знаење за да продуцираат аутпут кој во тој случај служи како „автоинпут“ на нивните имплицитни механизми за учење (Schmidt & Frota, 1986; Sharwood Smith, 1981).

Елис смета дека ова гледиште е најприфатливо, бидејќи експлицитното знаење кое потекнува од формалната настава може да стане имплицитно, но само ако учениците го достигнале нивото на развој кое им овозможува да го прифатат новиот јазичен материјал. Во тој случај, постоечкото имплицитно знаење на ученикот претставува еден вид филтер кој го филтрира експлицитното знаење и дозволува да помине само тоа знаење кое ученикот е подготвен да го инкорпорира во неговиот меѓујазичен систем (Ellis, R., 1993).

Со цел појасно да ги претстави трите гледишта Елис ја предлага следнава шема користејќи ги термините од теоријата на Андерсон за премин од декларативно во процедурално знаење и Бјалистоковиот дводимензионален модел анализа – контрола на јазичната компетенција (Bialystok, 1990, стр. 118-129).

Табела 1. Разлика меѓу експлицитно/ имплицитно и декларативно/ процедурално знаење (Ellis, R., 1993, стр. 94)

	Декларативно	Процедурално
Експлицитно	Тип А Свесно знаење на поимите од J2	Тип Б Свесно знаење на начините на учење и на комуникативните стратегии. Ученикот може да го користи експлицитното знаење лесно и брзо
Имплицитно	Тип В Интуитивно знаење на поимите од J2	Тип Г Способност автоматски да се користат начините на учење и комуникативните стратегии. Ученикот може течно да го користи интуитивното знаење

Елис тврди дека според гледиштето „без меѓусебно влијание“, знаењето тип Г потекнува единствено од знаењето тип В. Според гледиштето „силно меѓусебно влијание“, знаењето тип А може да се претвори во знаење тип Г со помош на практиката. Според гледиштето „слабо меѓусебно влијание“, знаењето тип А може да се развие во знаење тип В ако учениците се подготвени да го сместат новото знаење во нивниот меѓујазичен систем. Знаењето тип Г може да се развие од знаењето тип В преку формална настава или при природна комуникација (Ellis, R., 1993, стр. 94; цитирано според: Hulstijn & De Graaff, 1994, стр. 100).

Заклучок

Теориското истражување, односно консултирањето на широк спектар на релевантна литература поврзана со оваа проблематика, ни дава право слободно да констатираме дека сè уште нема општоприфатен заклучок во врска со поврзаноста помеѓу имплицитното и експлицитното знаење. Секое од трите споменати теоретски гледишта за односот на имплицитното и експлицитното знаење има и јасна практична примена во наставата. Првото гледиште ја исклучува наставата по граматика од наставата по странски јазик. Декејзеровото гледиште ѝ обезбедува на граматиката место во наставата кое се состои во увежбување на целната структура сè до нејзино целосно процесирање, а ставот на Елис подразбира настава во чиј тек се решаваат задачи со цел да се создаде свест кај ученикот за целната структура. Токму поради тоа Елис смета дека цел на наставата по граматика треба да биде развојот на експлицитното знаење. Разгледувајќи ги различните гледишта поврзани со оваа проблематика можеме да заклучиме дека многумина од теоретичарите имале сосема спротивставени размислувања, односно можеме да констатираме дека не постои општоприфатен заклучок од страна на научниците во врска со интерференцијата помеѓу имплицитното и експлицитното знаење на странскиот јазик.

Користена литература

- [1] Bialystok, E. (1994). Representation and ways of knowing: Three issues in second language acquisition. In N. C. Ellis (Eds.), *Implicit and explicit language learning*. London: Academic Press, 549-569.
- [2] Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: A selective overview. In M. Gullberg & P. Indefrey (Eds.), *The cognitive neuroscience of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 9-49.
- [3] Cleeremans, A., Destrebecqz, A., & Boyer, M. (1998). Implicit learning: news from the front. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(10), 406-416.
- [4] DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 313-348.
- [5] Ellis, N. C. (1993). Rules and Instances in Foreign Language Learning: Interactions of Explicit and Implicit Knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology*, 5, 289-318.
- [6] Ellis, N. C. (1994). *Implicit and explicit language learning*. London: Academic Press.
- [7] Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
- [8] Ellis, N. C. (2008). Implicit and Explicit Knowledge about Language. In J. Cenoz & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition, Volume 6, Knowledge about Language, 1-13.
- [9] Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27, 91-113.
- [10] Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp & H. Reinders (Eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol/Buffalo, NY/Toronto: Multilingual Matters, 3-25.
- [11] Goss, K., Gilbert, P., & Allan, S. (1994). An exploration of shame measures. I: The 'other as shamer scale'. *Personality and Individual Differences*, 17, 713-717.
- [12] Hulstijn, J. H., & de Graaff, R. (1994). Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. *AILA Review*, 11, 97-112.
- [13] James, C., & Garrett, P. P. (1992). *Language awareness in the classroom*. London: Longman.
- [14] Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- [15] Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- [16] Krashen, S. (1985). *The input hypothesis. Issues and implications*. London: Longman.
- [17] Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- [18] Macaro, E., & Masterman, L. (2006). Does intensive grammar instruction make all the difference. *Language Teaching Research*, 10(3), 297-327.
- [19] Schmidt, R., & Frota, S. N. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. R. Day (Eds.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 237-326.
- [20] Sharwood Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 2, 159-169.

- [21] Williams, J. N. (2009). Implicit learning in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *The new handbook of second language acquisition*. Bingley: Emerald Press, 319-353.

ТЕОРИЈАТА НА ОБРАБОТКА НА ИНПУТ НА ВАН ПАТЕН

Весна Коцева¹

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
vesna.koceva@ugd.edu.mk

Апстракт: Во овој труд дискутираме за теоријата на обработка на инпут на Ван Патен и детално го опишуваме првиот процес, т.н. обработка на инпут, од низата процеси кои го чинат усвојувањето на некој странски јазик. Во овој прв процес ученикот има задача да ги открие врските кои се создаваат помеѓу граматичките форми и нивното значење во инпутот на кој е изложен. Теоријата на Ван Патен се однесува на фазата којашто започнува со изложување на ученикот на инпут и која трае до трансформирањето на инпутот во интејк. Во овој труд детално ги утврдуваме принципите на овој модел, односно ги претставуваме заклучоците кои ги формулира Ван Патен со цел да даде одговор на прашањата поврзани со обработката на инпутот.

Клучни зборови: *обработка на инпут, инпут, стратегија, граматичка форма, значење, усвојување, странски јазик*

VANPATTEN'S INPUT PROCESSING THEORY

Vesna Koceva¹

¹Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, Macedonia
vesna.koceva@ugd.edu.mk

Abstract This paper discusses the VanPatten's input processing theory, and also describes in details the first step of the processes involved in second language acquisition, the process called input processing. During this process, the task of the student is to discover the relationship between the grammatical forms and their meanings in the input s/he is exposed to. VanPatten's theory refers to the phase that begins with the student being exposed to the input and lasts until the input is transformed into intake. This paper thoroughly determines the principles of this model i.e. it presents VanPatten's conclusions in order to answer some questions related to input processing.

Kew words: *input processing, input, strategy, grammar form, knowledge, acquisition, second language*

1. Вовед

Знаеме дека децата и возрасните можат да усвојат странски јазик без експлицитно објаснување на граматичките форми. Исто така, знаеме дека наставата може да го забрза процесот на усвојување и да им помогне на изучувачите да постигнат поголемо знаење. Наставата е корисна, но не е неопходна за да се случи усвојување на некој странски јазик. Дебатата во врска со прашањето дали е или не е потребно да се поучува граматиката на странскиот јазик, односно дали е неопходно експлицитното

објаснување или не, Ван Патен ја пренасочува од прашањето: „Дали има потреба или не?“ кон прашањето: „Како треба да го направиме тоа?“ (VanPatten, 1988) и нуди, според него, најсоодветно решение. Тој препорачува да се поучува граматиката на странскиот јазик со обработка на инпут во рамките на комуникативните наставни програми.

Во овој труд ќе дискутираме за теоријата на обработка на инпут на Ван Патен и детално ќе го анализираме првиот процес, т.н. обработка на инпут, од низата процеси кои го чинат усвојувањето на некој странски јазик. Во овој прв процес ученикот има задача да ги открие врските кои се создаваат помеѓу граматичките форми и нивното значење во инпутот на кој е изложен. Теоријата на Ван Патен се однесува на фазата којашто започнува со изложување на ученикот на инпут и која трае до трансформирањето на инпутот во интејк. Во овој труд детално ги утврдуваме принципите на овој модел, односно ги претставуваме заклучоците кои ги формулира Ван Патен со цел да даде одговор на прашањата поврзани со обработката на инпутот.

1.1. Теоријата на обработка на инпут на Ван Патен

Усвојувањето на еден странски јазик (понатаму во текстот се користи кратенката J2) не може да се смета како еден единствен процес, туку, напротив, усвојувањето на некој странски јазик претставува сложен процес што се состои од повеќе различни процеси кои меѓусебно дејствуваат.

Ван Патен (VanPatten, 2004) настојува да објасни еден од овие процеси, односно првиот процес т.н. обработка на инпут (анг. input processing; понатаму во текстот се користи кратенката IP). Во овој прв процес ученикот има задача да ги открие врските кои се создаваат помеѓу граматичките форми и нивното значење во инпутот на кој е изложен. IP се однесува на фазата којашто започнува со изложување на ученикот на инпут и која трае до трансформирањето на инпутот во интејк (стр. 5).

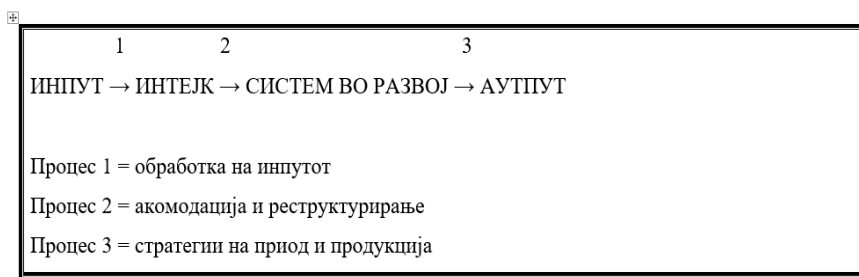
Ван Патен вели дека IP не претставува теорија за усвојување на J2, бидејќи усвојувањето се состои од низа процеси кои заемно дејствуваат. IP нема за цел да ги објаснува механизмите кои се одговорни за тоа како учениците ги организираат научените граматички елементи ниту, пак, како учениците го продуцираат целниот јазик или кои фактори влијаат врз речовитоста и врз точноста на аутпутот (VanPatten, 2004, стр. 5). Овој модел има за цел да објасни во какви услови учениците можат или не можат да ги поврзат формите во инпутот со нивното значење. Фактот дека овој модел ги базира своите принципи врз начинот на кој се обработува инпутот од страна на ученикот, не ја исклучува важноста на аутпутот во усвојувањето на странскиот јазик. Ван Патен потенцира дека инпутот и аутпутот имаат комплементарна улога, но, сепак, примарен извор на јазични податоци за усвојување на J2 останува инпутот на кој се изложува ученикот. Исто така, важно е да се напомене дека IP не се однесува само на учењето на J2 во институционален контекст, туку и на учењето во природни услови (VanPatten, 2004, стр. 6).

Според Ван Патен, (VanPatten, 2004) терминот *обработка на инпут* се користи за да го означи обидот на ученикот да воспостави врска помеѓу формата и значењето во инпутот на кој е изложен. Со други зборови, ученикот создава една низа од ментални поврзувања меѓу формата и нејзиното значење, односно функција, а овие поврзувања, всушност, претставуваат однос помеѓу значењето и начинот на кој тоа е изразено во јазикот. Ван Патен истакнува дека IP не е исто со перцепцијата на формата, односно со фазата во која ученикот забележува дадена форма. Перцепцијата на една форма се однесува на регистрирањето на акустичните сигнали на кои е

изложен ученикот. Оваа фаза настанува пред да биде ученикот способен да му даде специфично значење на она што го слушнал, а понекогаш некои елементи може да не бидат перципирани. Забележувањето се однесува на процесот кога ученикот свесно ја регистрира дадената форма, но тоа не значи дека во тој момент воспоставува врска меѓу формата и значењето, односно ученикот може да ја забележи формата во инпутот без да ја процесира, односно без да ја обработи. Значи, процесирањето подразбира дека се случило и перципирање и забележување, а овие две фази не значат дека се воспоставила врска меѓу формата и значењето и/ или функцијата. Значи, терминот *процесирање* не треба да се толкува ниту како *перципирање* (анг. perception) ниту како *забележување* (анг. noticing) (стр. 6).

Ван Патен (VanPatten, 2004) го користи терминот *интејк* за да го означи оној дел од инпутот кој бил обработен од страна на ученикот во неговата работна меморија и којшто бил ставен на располагање за следни фази на обработка (на пример, за можно преминување во јазичниот систем на ученикот). Интејкот не се состои само од филтрирани податоци, туку вклучува и погрешно обработен материјал како, на пример, погрешно воспоставени врски меѓу формата и значењето. IP не ги подразбира процесите *акомодација* и *реструктурирање* (анг. accommodation, restructuring), односно обработката на инпутот не вклучува прифаќање на формата во новиот систем по воспоставувањето на врската помеѓу таа форма со определеното значење, како и интегрирање на новата форма во системот (стр. 7).

Моделот IP не претставува модел на усвојување на J2. Усвојувањето се состои од повеќе различни процеси кои меѓусебно дејствуваат, а тие процеси Ван Патен ги прикажува на следната слика:

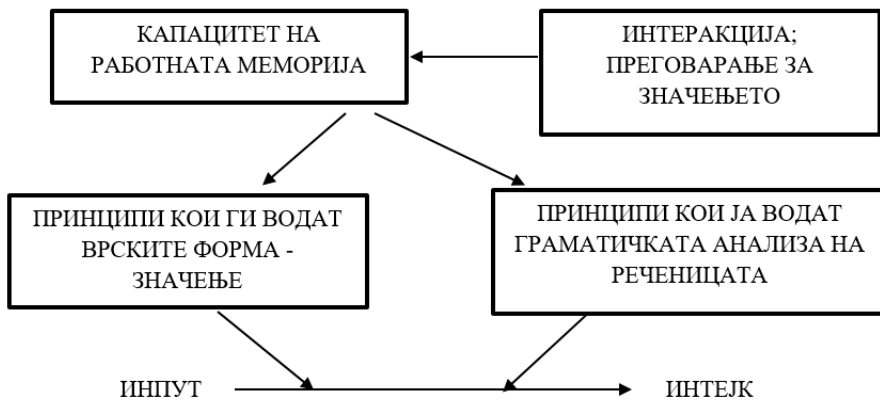


Слика 1. Основни процеси во усвојувањето на J2 (VanPatten, 2004, стр. 26)

IP е првиот процес во моделот на усвојување на Ван Патен. Втората фаза, или процес 2, вклучува низа процеси на вградување на интејкот во новиот јазичен систем. Процесот на прифаќање на формата или на структурата во новиот систем по воспоставувањето на врската помеѓу таа форма или структура со определеното значење во текот на првата фаза се нарекува *акомодација* и овој процес може да биде целосен, делумен или може воопшто да не се случи (причините за тоа сè уште не се познати). Реструктурирањето е процес на интегрирање на новата форма или структура во системот што предизвикува промена во самиот систем. Во оваа смисла IP става на располагање само некои (не е одговорен за складирањето и организацијата) податоци на внатрешниот механизам на ученикот којшто потоа ги складира и ги организира овие податоци. Крајната фаза на овој модел, или процес 3, се состои од група процеси (стратегии на пристап и продукција) кои работат врз основа на стекнатиот јазичен систем и одредуваат што е на располагање во даден момент за да може да се користи

во продукцијата на јазикот. Аутпутот е резултат на усвојувањето и развојот на одвоени процеси како што се стратегиите на приод и продукција. Значи IP претставува појдовна етапа во процесот на усвојување и не може да се поистовети со самиот процес на усвојување (VanPatten, 2004, стр. 25).

IP се состои од следниве елементи:



Слика 2. Составни елементи на првиот процес (VanPatten, 2004, стр. 26)

1.2. Принципи на моделот IP

Ван Патен (VanPatten, 2004) ги утврдува принципите на IP имајќи ги предвид следниве тврдења (стр. 7):

- Учениците прво се фокусираат на значењето, односно се обидуваат да го извлечат значењето од инпутот на кој се изложени (Faerch & Kasper, 1986; Krashen, 1982);
- Учениците мора на некаков начин да ги забележат елементите во инпутот за да настане усвојувањето (Schmidt, 1990);
- Учениците имаат ограничена способност во однос на квантитетот на информации кои можат да ги задржат и да ги процесираат за време на фазата на разбирање и изложување на инпут (Just & Carpenter, 1992).

Првиот и основен принцип на моделот IP е следниот:

„Принцип 1. **Супериорност на значењето.** Учениците прво го обработуваат инпутот за да дојдат до значењето, а дури потоа ја обработуваат формата“ (VanPatten, 2004, стр. 8).

Според овој принцип ученикот најпрво се обидува да го обработи оној дел во инпутот кој се однесува на пораката т.е. на комуникативната цел, а не делот кој се однесува на формата или на граматичкото правило. Овој принцип не води до прашањето: „Што е она што ученикот го обработува, особено на почетното ниво на усвојување на J2?“. Изучувачите на J2 знаат дека во она што им е кажано се наоѓаат т.н. „главни зборови“ (анг. „big words“) кои ќе им помогнат да дојдат до значењето и нивните внатрешни механизми се обидуваат да ги идентификуваат токму тие зборови

Ван Патен изведува и трет заклучок (в) од првиот принцип кој се базира врз идејата дека сите форми не се исти кога станува збор за значењето што го изразуваат. Некои форми се носители на значење, а некои не се. Во третиот заклучок од првиот принцип Ван Патен тврди:

„Принцип 1 (в). Учениците претпочитаат да ја обработат ‘позначајната’ морфологија пред ‘помалку значајната’ морфологија“ (VanPatten, 2004, стр. 10).

Со други зборови, учениците претпочитаат да ги обработат оние елементи во инпутот кои се носители на некако значење во однос на оние кои не се. „Значајни“ се оние елементи кои се носители на значење и не се редундантни со лексички елементи кои го носат истото значење. „Помалку значајни“ елементи се оние кои носат значење и се редундантни, а „незначајни“ елементи се оние кои немаат семантичка информација. Терминот *значајност* (анг. *meaningfulness*) што го користи Ван Патен се однесува на комуникативната вредност на формата, односно колку формата придонесува за разбирање на целосното значење на еден исказ (VanPatten, 2004, стр. 10). Заклучокот (в) нè наведува на погрешен пат поради фактот дека сите граматички форми не се морфолошки елементи, бидејќи постојат и како инфлексии кај именките и глаголите. Формата може да се однесува и на редот на зборовите во реченицата. Како второ, со овој заклучок не се прави разлика меѓу редундантна форма којашто е носител на значење и форма (без разлика дали е редундантна или не) која не е носител на значење. Поради тоа, Ван Патен го преработува овој заклучок и изведува два нови заклучоци (г) и (д):

„Нов принцип 1 (г). **Претпочитување на нередундантната форма.** Учениците претпочитаат да ја обработат нередундантната значенска граматичка форма пред да ги обработат редундантните значенски форми“ (VanPatten, 2004, стр. 11).

„Нов принцип 1 (д). **Значењето пред незначењето.** Учениците претпочитаат да ги обработат значенските граматички форми пред незначенските форми независно од редундантноста“ (VanPatten, 2004, стр. 11).

Кога ќе се земе предвид фактот дека една форма има различни нивоа на значајност или, како што вели Ван Патен, различна комуникативна вредност, тогаш се поставува прашањето: „Ако учениците се насочени да го процесираат значењето на еден исказ, тогаш како може да процесираат форма која не придонесува за општото значење на исказот?“. Со цел да даде одговор на ова прашање, Ван Патен го формулира следниот заклучок:

„За да можат учениците да ја обработат формата која не е значајна, тие мора да бидат способни да ја обработат информативната или комуникативната содржина, а притоа да не предизвикаат штета на капацитетот на ученикот да го задржи вниманието“ (VanPatten, 2004, стр. 11).

Овој заклучок се однесува на теоријата за изучување на втор јазик, според која јасната разбирливост на инпутот резултира со поголемо усвојување, но, сепак, во овој случај би преформулирале дека со јасна разбирливост на инпутот има поголема веројатност самата форма да биде процесирани со инпутот. Овој заклучок претставува обопштување на ставовите на многу научници меѓу кои Блау, Хеч и Лонг (Blau, 1990; Hatch, 1983; Long, 1985; цитирано според VanPatten, 2004, стр. 11) кои нагласуваат

дека ако на ученикот му се понуди разбирлив инпут, тоа го олеснува разбирањето и усвојувањето на J2, а во овој случај станува збор за некоја форма или граматичко правило. Сепак, со овој заклучок не се зема предвид постоењето на редувантна и, во исто време, значенска форма која можеби потешко ќе се процесира.

Овој заклучок не претставува принцип во вистинска смисла на зборот и е изведен од сите претходно споменати заклучоци, па поради тоа Ван Патен го преформулира како нов заклучок (f), односно:

„Принцип 1 (f). **Достапност на ресурсите.** За да можат учениците да ги процесираат редувантните значенски граматички форми, па дури и некои кои немаат значење, важно е процесирањето на целосното значење на реченицата да не смее во целост да ги исцрпи сите достапни ресурси за обработка“ (VanPatten, 2004, стр. 11).

Нивото на компетенција и способноста на ученикот да има пристап до лексичките поими кои веќе се инкорпорирани во развојниот јазичен систем придонесуваат за достапност на ресурсите. Доколку при процесот на разбирање на инпутот не се јават тешкотии во идентификувањето на лексичките елементи, тогаш во принцип ресурсите не би биле толку оптоварени колку што нормално би било случај во некоја поранешна фаза на изучување. Притоа, препознатливоста на зборовите во инпутот е од големо значење, што едноставно значи дека колку што е помал бројот на непознати зборови во инпутот толку е помала потребата за обработка на непознати зборови што како резултат им остава простор на ресурсите да се насочат кон обработка на граматичката форма (VanPatten, 2004, стр. 12).

Еден друг фактор кој треба да се земе предвид е дека ако ученикот ја познава лексиката во една реченица, тогаш полесно ќе може да ја разбере реченицата, бидејќи ќе има повеќе време на располагање за да посвети внимание на граматичките елементи.

Имајќи ги предвид истражувањата водени во врска со местоположбата на формалните елементи во рамките на реченицата, како и резултатите кои покажуваат дека во зависност од местоположбата во реченицата некои елементи се повидливи во однос на други елементи, Ван Патен го формулира следниот заклучок:

„Нов принцип 1 (e). **Местоположба во реченицата.** Учениците се обидуваат да ги обработат поимите кои се на почетна позиција во реченицата пред поимите кои се наоѓаат на крајот или во средината на реченицата“ (VanPatten, 2004, стр. 13).

Имено, оној елемент кој се наоѓа на почетна позиција во реченицата е позабележителен во споредба со елементот кој се наоѓа на крајот од реченицата кој, пак, е позабележителен во однос на елементите кои се наоѓаат во средина на реченицата. Значи, најпрво се обработуваат елементите кои се наоѓаат на почетна позиција во реченицата.

Истражувањата за начинот на обработка на речениците покажуваат дека учениците ѝ припишуваат функција на подмет на првата именка или заменка која ќе ја сретнат во рамките на реченицата. Оваа „навика“ на учениците Ван Патен ја дефинира во вториот принцип:

„Принцип 2. **Прва именка.** Учениците ја процесираат првата именка или заменка која ја среќаваат во реченицата како подмет“ (VanPatten, 2004, стр. 15).

Оваа „навика“ понекогаш ги води учениците до погрешно толкување на значењето на реченицата. На пример, често учениците погрешно ја разбираат реченицата: „*John makes Mark clean the room*“ и на прашањето: „*Who cleans the room?*“, одговараат „*John*“ (VanPatten, 2004, стр. 16).

Овој принцип има низа последици во различни јазици, односно различната синтаксичка структура на речениците доведува до погрешно толкување на инпутот, а со тоа и до побавно усвојување на J2. Но, резултатите од некои истражувања покажуваат како, во некои случаи, може да биде намалено влијанието на овој принцип. На пример, реченицата „*The cow was kicked by the horse.*“ најчесто учениците ја разбираат како „*The cow kicked the horse.*“. Оваа грешка може да се поправи благодарение на лексичката семантика. На пример, во реченицата „*The fence was kicked by the horse.*“, лексичко-семантичката компонента на глаголот покажува дека подмет во реченицата ќе биде суштество кое поседува нозе, а со тоа се елиминира каква било можност за погрешно разбирање (VanPatten, 2004, стр.16). Овој заклучок Ван Патен го дефинира како:

„Принцип 2 (а). **Лексичка семантика.** За да ја разберат реченицата, учениците се потпираат врз лексичката семантика наместо врз редот на зборовите во реченицата кога има услови за тоа“ (VanPatten, 2004, стр. 17).

Другиот начин со чија помош може да се намали влијанието од принцип 2 се однесува на степенот на веројатност дека една именка може да биде подмет во однос на друга именка во реченицата. На пример, ако инпутот ги содржи именките „man“ (човек), „dog“ (куче) и глаголот „bite“ (грize), ученикот точно ќе знае кој е подметот во реченицата имајќи предвид дека во реалноста поверојатно е кучето да го гризне човекот отколку спротивното. Исто така, и реченицата „*The farmer was kicked by the horse*“ учениците ќе ја разберат точно имајќи го предвид општото знаење или она што реално се случува. Овој заклучок Ван Патен го дефинира како:

„Принцип 2 (б). **Степен на веројатност.** За да ја разберат реченицата, учениците се потпираат врз веројатноста дека нешто постои наместо врз редот на зборовите во реченицата кога има услови за тоа“ (VanPatten, 2004, стр.17).

Ван Патен и Хјустон (VanPatten & Houston, 1998; цитирано според: VanPatten, 2004, стр. 17) спроведуваат истражување со цел да утврдат дали присуството на некои вметнати информации во реченицата би го намалило влијанието на *принцип 2*, односно дали би се ограничиле можните интерпретации на еден исказ. Истражувачите им даваат на учениците идентични реченици, но притоа една од двете реченици има вметнати контекстуални информации кои имаат за цел да им помогнат на учениците точно да ја интерпретираат реченицата. На пример, ако учениците треба да го интерпретираат значењето на следните реченици во кои е подвлечена целната структура:

1. Gloria contó a su amiga que la atacó Ramón en casa.
2. Roberto está en el hospital porque lo atacó María con un cuchillo.

јасно е дека ученикот полесно ќе дојде до точното значење на втората реченица, бидејќи почетната контекстуална информација *Роберто е во болница* му сугерира на ученикот дека *нешто му се случило на Роберто*. Оваа вметната информација му помага на ученикот точно да го утврди вршителот на дејството во целната

(подвлечената) реченица, а да го отфрли значењето „Роберто е во болница, бидејќи тој ја нападна Марија со нож“, поради тоа што нема смисла во овој контекст. Додека, пак, кај првата реченица почетната информација *Глорија ѝ кажа на својата пријателка* не му нуди на ученикот информација која ќе му помогне точно да го разбере остатокот од реченицата, односно ученикот може да ја интерпретира реченицата на два начина – или *Глорија го нападна Рамон* или *Рамон ја нападна Глорија*. Резултатите од истражувањето покажуваат јасно дека учениците го избегнуваат *принцип 2* ако контекстуалните информации кои се присутни во реченицата го ограничуваат можното значење. Поради тоа, Ван Патен додава и трет заклучок на овој принцип:

„Принцип 2 (в). **Ограничен контекст.** Учениците помалку прибегнуваат кон принцип 2 ако претходниот контекст го ограничува толкувањето на реченицата“ (VanPatten, 2004, стр.18).

Мораме да напоменеме дека принципите кои претходно ги анализиравме не дејствуваат изолирано, туку честопати некои од нив влијаат заедно или понекогаш еден принцип му претходи на друг. Исто така, мора да се предочи дека повеќе фактори влијаат врз фазата на обработка на инпутот и дека само со еден принцип не може да се објасни зошто одредена форма може да биде „тешка“ за процесирање.

Заклучок

Имајќи предвид дека не постојат дилеми во врска со значајната улога на инпутот во усвојувањето на одреден странски јазик можеме да констатираме дека овој труд ќе придонесе за подобро разбирање на првиот процес, т.н. обработка на инпут, од низата процеси кои го чинат усвојувањето на некој странски јазик. Преку претставувањето на теоријата на Ван Патен детално ја образложивме фазата којашто започнува со изложување на ученикот на инпут и која трае до трансформирањето на инпутот во интејк. Можеме да констатираме дека утврдувањето и анализата на принципите кои ги формулира Ван Патен ќе помогне полесно да се идентификува причината поради која учениците имаат потешкотии при обработката на некоја форма во инпутот.

Користена литература

- [1] Blau, E. K. (1990). The effect of syntax, speed and pauses on listening comprehension. *TESOL Quarterly*, 24, 746-753.
- [2] Faerch, C., & Kasper, G. (1986). The role of comprehension in second language learning. *Applied Linguistics*, 7, 257-274.
- [3] Hatch, E. (1983). Simplified input and second language acquisition. In R.W. Andersen (Eds.), *Pidginization and creolization as language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 64-88.
- [4] Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99, 122-149.
- [5] Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- [6] Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. M. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 377- 393.

- [7] Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- [8] VanPatten, B. (1988). How juries get hung: Problems with the evidence for a focus on form. *Language Learning*, 38, 243-260.
- [9] VanPatten, B. (2004). *Processing instruction: Theory, research and commentary*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- [10] VanPatten, B., & Houston, T. (1998). Contextual effects in processing L2 input sentences. *Spanish Applied Linguistics*, 2, 53-70.

ИНТЕГРИРАНО УЧЕЊЕ НА СОДРЖИНА И НА ЈАЗИК (CLIL)

Марија Тодорова¹

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
marija.todorova@ugd.edu.mk

Апстракт

Во овој труд се зборува за двојазичната настава која се заснова на методот CLIL (Content and Language Integrated Learning). Целта на овој труд е детално да се појасни што точно претставува пристапот што го интегрира наставата по нејазични предмети од наставната програма и странскиот јазик.

Клучни зборови: *двојазичност, содржина, интегрирано учење, CLIL, странски јазик*

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL)

Marija Todorova¹

¹Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, Macedonia
marija.todorova@ugd.edu.mk

Abstract

This paper discusses the bilingual education based on CLIL (Content and Language Integrated Learning). The purpose of this paper is to explain in details, what exactly is the approach that integrates the teaching of non-linguistic subjects from the curriculum and the foreign language.

Key words: *bilingualism, content, integrated learning, CLIL, second language*

Вовед

Изучувањето и владеењето на што повеќе странски јазици е од големо значење и има огромно влијание врз секој од нас и нашата интелектуална надградба. Современиот начин на живот, како и новата реалност во Европа и во светот ни наложува постојано да се развиваме како на личен така и на професионален план. Сето тоа нè поттикнува да учиме и да усвојуваме странски јазици, да пројавуваме интерес кон другите народи и култури, да ја разбираме културната разновидност во Европа и во светот и да умееме да ги користиме акумулираните знаења во мултикултурна средина. Потребата од учење, владеење и користење на повеќе од еден јазик во едно општество налага промени во образовните системи т.е. тие треба да се ориентирани кон образование на билингвални и многујазични личности и кон развој на многујазични општества.

Европската Унија ги поттикнува своите граѓани да учат барем два од европските јазици. Една од институциите која се занимава со јазичната политика, која зазема значајно место во многу европски документи, е Советот на Европа. Мерките усвоени од Советот на Европа се основа за развој на јазичната и образовна политика, сè со цел граѓаните на Европа да се развијат во многујазични личности (Guide for the

Development of Language Education Policies in Europe, 2003:32). Новите тенденции во јазичната политика и планирањето во европските земји настојуваат да овозможат спроведување на двојазична настава, без разлика дали станува збор за употреба на малцинскиот и доминантниот јазик на заедницата т.е. дали се работи за странски или мајчин јазик.

Во овој контекст може да се каже дека наставата CLIL, преку која учениците можат да учат училишни предмети на странски јазик, е од суштинско значење за исполнување на европските цели на јазичната настава. Поради тоа, треба да обрнеме посебно внимание на овој тип на настава, детално објаснувајќи што всушност претставува истата. Овој тип на настава е се повеќе застапен во образовните системи во светот и е составен дел од училишните програми.

CLIL настава

CLIL е акроним кој доаѓа од англискиот израз „Content and Language Integrated Learning“ и претставува посебен вид настава која подразбира интегрирано усвојување на странскиот јазик и на содржината на нов училиштен предмет (Coyle et al., 2010:1). Овој метод не подразбира учење на нејазичен предмет на странски јазик, како што се одвива наставата на мајчин јазик и затоа не може да се оствари, едноставно со промена на јазиците (Marsh et al., 1999: 17). Имено, станува збор за метод во кој јазикот и нејазичната содржина имаат еднаква важност и заедно претставуваат предмет на настава. Оваа двојна цел бара посебен наставен приод, бидејќи усвојувањето на нејазичниот предмет не се одвива на странски јазик, туку заедно со него, со негово посредување. Во овој контекст се користи терминот „посреден јазик“ со кој јасно се прикажува улогата на странскиот јазик во овој вид на настава (Serragiotto, 2003:3). Наставата CLIL може да е поврзана со конкретен нејазичен предмет, со некоја тематска област која ги комбинира на пример природните и општествените науки, со академски теми и текстови на странски јазик или со специјални тематски курсеви за ученици кои следат наставата по странски јазик. Неопходно е да се истакне дека CLIL не претставува нова форма на настава по странски јазици или по нејазични предмети, туку станува збор за метод кој подразбира иновативно спојување на овие две форми на настава (Coyle et al. 2010:1). CLIL, исто така, може да се опише и како образовен пристап во кој содржината, од наставниот план и програма, им се предава на странски јазик, на ученици и на студенти од определен степен на формално редовно образование (основно, средно или високо) (Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008:9). За овој метод биле употребувани многу други термини, како на пример Content-Based Instruction, Content based language learning, Content centered learning итн., но сите тие подоцна биле унифицирани со терминот CLIL кој поради многубројните позитивни резултати постигнати во пракса во различни училишта каде што наставата на нејазични предмети била спроведена на странски јазик, официјално се воведува во современата дидактика во 1994 година (Marsh et al., 2001).

Инаку, овој вид на настава во кој јазикот има посредна улога за прв пат почнал да се употребува во XIX век во Луксембург и во Малта, а веќе во триесеттите и четириесеттите години на XX век во заедници со јазични малцинствата (Унгарија, Германија, Велика Британија итн.) (Eurydice, 2006:14). Подоцна, помеѓу 1970 и 1980 година, наставата CLIL станала дел од образовните програми во Канада, каде што нејазичните предмети биле предавани на француски јазик на ученици, говорители на англиски јазик (Dalton – Puffer, 2008:200).

Голем број автори кои се занимаваат со оваа проблематика дале многу други дефиниции за наставата CLIL, освен веќе наведените. Така, Марш (Marsh, 2002:28)

истакнува дека CLIL е пристап кој може да се однесува не само на усвојувањето на еден јазик, туку и на развојот на меѓукултурни компетенции. Од друга страна, друг автор (Van de Craen, 2006, цит. во Bentley, 2010: 5) истакнува дека целта на методот CLIL е да се даде приоритет на усвојување на нејазичните предмети заедно со јазикот, додека пак, според Гаџо (Gažo, 2007 цит. во Bentley, 2010: 5) наставата CLIL е опфатена во рамките на поширокиот поим „двојазично образование“, во кој интегрирањето на јазикот и содржината се издвојува како примарен концепт.

Позитивни страни на CLIL наставата

Голем број истражувања и анализи на успехот на учениците во изучување на странски јазик во рамките на традиционална настава по странски јазик или во CLIL настава покажуваат дека подобри резултати постигнале учениците кои учествувале и го научиле јазикот во CLIL настава. Затоа, со големо внимание треба да се истакнат позитивните страни на CLIL наставата во однос на традиционалната настава по странски јазик.

Во рамките на традиционалната настава по странски јазик, ученикот или студентот развива основни комуникациски вештини поврзани со општи и секојдневни теми. Од друга страна, пак, во рамките на CLIL наставата, кога странскиот јазик кој се користи како посреден јазик при учењето на нејазични предмети е често формален и содржи апстрактни концепти, студентот развива когнитивни академски јазични вештини т.е. способност за изразување на одредена тема.

Најчесто, како добра страна на наставата CLIL се наведуваат следниве аспекти (Bentley, 2010: 6): воведување на нови поими во наставните програми преку немајчиниот јазик, подобрување на продуктивните јазични вештини на теми од наставните предмети, подобрување на знаењето поврзано со наставните предмети и целиот јазик, зголемување на самовербата кај учениците за успешно користење на целиот т.е. на странскиот или на мајчиниот јазик, употребата на различни дидактички материјали кои го поттикнуваат развојот на когнитивните вештини (проценка, креативно размислување и евалуација), наставната програма како и развојот на општествените вредности на заедницата стануваат главен фокус на наставниот материјал. Исто така, истражувања покажале дека овој вид на настава го развива вокабуларот, лексичкиот фонд се збогатува со разновидни зборови и поими на двата јазика; ја зголемува мотивацијата за учење, бидејќи јазикот сам по себе станува средство, а не цел што доведува до значително намалување на анксиозноста манифестирана од страна на учениците; на учениците им овозможува да ги истакнат своите комуникативни вештини, металингвистичките капацитети, когнитивни способности и креативност и обезбедува можности за природна интеракција со другите луѓе и со светот. Учениците кои учествувале во CLIL настава покажуваат подобри резултати во владеењето на странскиот јазик, а тие резултати позитивно се одразуваат и на мајчиниот јазик односно учениците се стекнале со повисок степен на познавање на странскиот јазик.

CLIL и интеркултурна свест

Културата го одредува начинот на кој го доживуваме светот околу нас, а јазикот го користиме за да ја интерпретираме нашата перцепција за светот.

Во една од дефинициите за CLIL настава јасно се истакнува значењето на културниот аспект на овој пристап. Така, Марш (Marsh, 2002) смета дека CLIL е пристап кој ги вклучува јазиците, меѓукултурното знаење, разбирање и вештини и подобрување на образованието.

Резултатите од многу студии покажуваат дека двојазичните ученици, за разлика од еднојазичните, се поотворени кон други култури и помалку се потпираат на стереотипи (Hamers & Blanc, 1989: 133; Anisfeld & Lambert, 1964; Lambert & Tucker, 1972). Тие, исто така, имаат и потолерантен став кон националните малцинства во својата земја. Фреди (Freddi, 1999:2, 3) смета дека никој не може да постигне совршен билингвизам без бикултуралност. Не е доволно само да се научат новите зборови, туку неопходно е да се усвојат и нивните автентични преносливи значења. Како што истакнува Фреди, совршената двојазична личност поседува бикултурна компетенција ако знае да користи одредени јазични форми кои одговараат на комуникативната ситуација и соговорниците.

Наставата CLIL е генерално поврзана со развојот на интеркултурната свест (Coyle et al., 2010), бидејќи им овозможува на студентите да стекнат искуство какво што не би било возможно да се стекне во рамките на традиционалната настава по странски јазик. Сепак, важно е да се истакне дека вклучувањето на културните аспекти во наставата CLIL не треба да се разгледува како опција, туку како неопходност (Coyle et al. 2010, 64). Затоа, некои автори истакнуваат дека целта на наставата CLIL од културен аспект е развој на позитивни ставови кај учениците и свесност за граѓанска одговорност како на глобално, така и на локално ниво (Bentley, 2010:7)

Наставничкиот кадар во CLIL наставата

Интегрираниот пристап подразбира дека наставникот по нејазичен предмет во својата настава мора да внесе одредени аспекти на странски јазик, а наставникот по странски јазик мора да ја приспособи својата настава на содржината на нејазичните предмети (Dale & Tanner, 2012). Наставникот по нејазичен предмет во својата настава треба да го предава својот предмет преку странски јазик, поточно, да му помогне на ученикот истовремено да го учи и странскиот јазик и содржината на нејазичниот предмет. Од друга страна, пак, наставникот по странски јазик има за цел да го поврзе учењето на нејазични содржини со усвојувањето на странски јазик, најчесто преку развивање на академски компетенции преку задачи поврзани со нејазичниот предмет.

Општоприфатено е дека наставниците по нејазични предмети во наставата CLIL треба да имаат познавање на странски јазик на ниво еквивалентно на нивото Ц1 на ЦЕФР (CEFR)¹ или најмалку на Б2 ниво. Но, овие прописи се разликуваат од земја до земја.

Професионалните способности на наставникот се клучен елемент во оваа област, и ако не постои специјална обука, често може да се создадат препреки (Mehisto, 2008; Coyle et al., 2010). Истражувањето на Лоренцо (Lorenzo, 2008) покажува дека наставниците во CLIL наставата често не располагаат со широк репертоар на стратегии со помош на кои наставните содржини ќе бидат предадени на разбирлив јазик. Дополнителен проблем се јавува од фактот дека предметните наставници кои се вклучени во програмата CLIL не сфаќаат дека нивниот предмет всушност е место за развој и практикување на јазикот со иста важност како и усвојувањето на наставните содржини (Mehisto, 2008; Lyster, 2007; Gajo, 2007).

¹ Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) - Заедничка европска референтна рамка за јазици

Методот CLIL во голема мера се потпира на улогата на наставникот, а според Навес (Náves 2009: 32) некои од главните карактеристики на успешната интегрирана настава се:

- Наставниците практикуваат активно предавање, кое вклучува давање јасни упатства, прецизен опис на задачите, ангажирање на учениците со фокус на наставната задача, соодветно темпо, како и соопштување на очекувањата во врска со успехот на учениците.
- При пласирањето на нови информации, наставниците подготвуваат соодветна стратегија како што се демонстрирање, употреба на визуелен материјал, излагање на идеи преку употреба на поголем број зборови со слично значење, преформулирање, премостување, создавање на врска меѓу новите информации и претходното знаење итн., со цел прифаќањето на новите информации да биде разбирливо.
- Наставниците го следат напредокот на учениците и ако е потребно веднаш обезбедуваат повратни информации. Тие постојано го проверуваат нивото на разбирање и на тој начин постигнуваат високо ниво на комуникација како помеѓу наставниците и учениците, така и помеѓу самите студенти.
- Ефективните инструкции на наставниците им овозможуваат на учениците да се изразат со вербално одговорање на L1 и L2² или со невербално одговорање (преку задача). Во првите фази се става акцент на развојот на рецептивните вештини, а во подоцнежните фази на развојот на продуктивните вештини.
- Наставникот овозможува конзистентно интегрирање на наставните содржини и целниот јазик, при што когнитивните способности и процеси, како што се идентификација, споредба, донесување заклучоци, наоѓање сличности и разлики итн. се интегрираат во програмата.
- Наставниците користат информации поврзани со културата на земјата од каде што потекнуваат учениците, а воедно преку следење на културните вредности и норми се осврнуваат и на културата на земјите во кои се зборува целниот јазик.
- Задачите и проектите вклучуваат учење преку активности, учење преку искуство и задачи кои се фокусираат на решавање на проблеми. Во овие активности наставникот по јазик соработува со наставник од дадена област.
- CLIL специјалистите, исто така, предлагаат и учење преку соработка, самостојно учење и учење преку самоопатување.

Де Граф и неговите соработници (de Graaff et al., 2007:20) истакнуваат пет основни индикатори за успех во процесот на учење преку наставата CLIL, благодарение на наставниците, а тие се:

- Наставниците го олеснуваат процесот на презентирање на знаењата намалувајќи ги барањата на минимално ниво, преку внимателно избирање на атрактивен автентичен материјал, приспособување на текстови на нивото на учениците и премостување на нивото на јазикот и содржината преку активна примена на говорот и визуелни помагала.
- Наставниците го олеснуваат процесот на фокусирање на разбирањето преку поттикнување на учениците да го прошират вокабуларот поставувајќи прашања, проверувајќи го значењето на зборот, користејќи експлицитен и имплицитен метод за давање корективни повратни информации, како и преку вежбање со помош на соодветни усни и писмени задачи или активности.

² L1 – прв или мајчин јазик

L2 – втор или странски јазик

- Наставниците го олеснуваат процесот на фокусирање на формата преку давање примери, преку преформулирање и проверување на претпоставки, појаснување на прашања и давање повратни информации. Нема докази дека наставниците кои се дел од CLIL наставата даваат експлицитни инструкции фокусирани на формата, на пример, објаснување на правила.
- Наставниците им помагаат на учениците да го истакнат своето знаење преку нивно мотивирање и охрабрување, преку работа на разни интерактивни задачи, преку креативни усни активности (усни презентации, тркалезни маси, дебати) и пишани форми на изразување (анкети, интервјуа, статии, писма), преку комуникативно изводливи задачи, давајќи им доволно време да ја завршат задачата, охрабрувајќи ги да зборуваат само на странски јазик, поправајќи ги јазичните грешки и поттикнувајќи ги меѓусебно да си даваат повратни информации.
- Наставниците ја олеснуваат примената на стратегиите за разбирање поттикнувајќи ги учениците да ги поврзат проблемите во разбирањето и репродукцијата на јазикот.

Учениците во CLIL наставата

Во наставата CLIL учениците мора да го владеат јазикот на кој се предава нејазичната содржина (Bentley, 2010: 11), особено лексиката, граматичките структури и функционалните аспекти на јазикот кои се карактеристични за нејазичниот предмет. Знаењето на јазикот е неопходно за студентите да можат да ја разберат содржината, но и да ги пренесат своите идеи. Освен тоа, учениците треба да го владеат и секојдневниот, помалку формален јазик кој исто така може да се користи во наставата. Наставата CLIL им овозможува на учениците да развијат јазични вештини за време на часовите, преку усвојување на вокабулар и на граматика.

Предизвиците со кои се соочуваат учениците во наставата CLIL може да се поделат во три групи: афективни, јазични и културни (Dale & Tanner, 2012:41). Афективните се однесуваат на емоционалните предизвици со кои се соочуваат учениците за време на рецептивната и продуктивна употреба на јазикот (несигурност, анксиозност и беспомошност при употребата или разбирањето на содржината на странски јазик). Јазичните предизвици се однесуваат на можностите за разбирање и продукција на три нивоа: дискурси, реченици и лексеми. Културните предизвици се однесуваат на културните разлики помеѓу учениците кои го користат странскиот јазик како посреден и културата на земјата на странскиот јазик.

Заклучок

Во вој труд се дефинира и појаснува наставата CLIL, детално се истакнуваат позитивните страни т.е. предностите на истата, се нагласува културниот аспект, и исцрпно се објаснува улогата на наставничкиот кадар и на учениците т.е. на студентите како директни учесници во овој тип на настава.

Фокусот на CLIL наставата е разбирањето на нејазичната содржина, а не на граматичките структури. При реализирањето на овој тип на настава повеќето наставници не поучуваат граматика додека предаваат нејазичен предмет, бидејќи наставната содржината и јазикот се интегрирани. Поради фактот дека граматиката и лексиката се меѓусебно зависни, важно е да се фокусираме на нив како на неразделни делови, а не како посебни јазични структури.

Наставата CLIL претставува дел од јазичната политика на многу земји кои се стремат да овозможат спроведување на двојазична настава и се ориентираат кон

поучување на билингвални и многујазични личности и кон развој на многујазични општества.

Користена литература

1. Anisfeld, E.& Lambert, W.E. (1964). Evaluation reactions of bilingual and monolingual children to spoken language. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 89-97. U: Hamers, J. F. & Blanc, M. H. A. (1989). *Bilinguality & Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Beacco, J.C. & Byram, M. (2003) *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: from Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Language Policy Division. Council of Europe.
3. Bentley K. (2010). *The Teaching Knowledge Test Course. CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Coyle, D. Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Dale, L. & Tanner, R. (2012). *CLIL Activities. A resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Dalton-Puffer, C. (2008). *Outcomes and processes in Content and Language Integrated learning (CLIL): Current research from Europe*. U: Delanoy, W. & Volkman, L. (prir.) *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter.
7. De Graaff, R., Koopman, G.J., Anikina, Y., & Westhoff, G. (2007). *An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5).
8. Eurydice (2006). *Apprendimento integrato do lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa*. Bruxelles: Commissione europea.
9. Freddi, G. (1992) *Bilinguismo e biculturalismo*. U: Balboni, P.E. (prir.) (1999) *Educazione bilingue*. Perugia: Guerra Edizioni.
10. Gajo, L. (2007). *Linguistic knowledge and Subject knowledge: how does bilingualism contribute to subject development?.* *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5).
11. Hamers, J. F. & Blanc, M. H. A. (1989). *Bilinguality & Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
12. Lambert, W.E. & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children: the St. Lambert experiment*. Massachusetts: Newbury House, Rowley U: Cummins, J. & Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*. London, New York: Longman.
13. Lorenzo, F. (2008). *Instructional discourse in bilingual settings: an empirical study of linguistic adjustments in CLIL*. *Language Learning Journal*, 36 (1)
14. Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through Content; A counter-balanced approach*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
15. Marsh, D. (2002) *CLIL/EMILE - The European Dimension: Action, trends and Foresight Potential*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finland
16. Marsh, D., Maljers, A & Hartiala, A-K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finland.
17. Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M.J. (2008) *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.

18. Navés, T. (2009). Effective CLIL programmes. In Ruiz de Zarobe, Y. and Jimenez Catalan, R.M. (eds.), CLIL: evidence from research in Europe. Bristol: Multilingual Matters.
19. Serragiotto, G. (2003). C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici. Perugia: Guerra Edizioni, Welland Ontario: Soleil.

ПРЕГЛЕД НА КОМУНИКАТИВНИОТ ПРИСТАП ПРИ ИЗУЧУВАЊЕТО НА СТРАНСКИ ЈАЗИК СО ОСВРТ КОН ВЕШТИНАТА ЗБОРУВАЊЕ

Весна Продановска-Попоска¹

¹ Факултет за биотехнички науки, ул. „Партизанска“ бб
Битола, Македонија
vesna.prodanovska@uklo.edu.mk

Апстракт

Изучувањето на странски јазик е сложен процес кој бара стекнување на вештини при што изучувачот станува компетентен да го користи истиот во бројни и разновидни ситуации. Комуникативното изучување на странски јазик се разбира како една целина на начела за тоа зошто се изучува странски јазик, на кој начин, кои видови на активности се сметаат за полезни за изучувањето како и улогата на наставниот и ученикот за време на процесот. Зборувањето е вештина која е прва на допир со странскиот јазик и се смета дека е најчеста активност во поглед на останатите компоненти при изучувањето на странски јазик. Во овој труд се прикажува еден осврт на комуникативниот пристап не само кон општите карактеристики при совладувањето на странски јазик, туку и во поглед на стекнување на вештината зборување.

Клучни зборови: *изучување на странски јазик, вештини, комуникативна компетенција, вештина-зборување*

Abstract

Foreign language learning is a complex process that requires acquisition of skills in which the learner becomes competent to use it in numerous and diverse situations. Communicative study of a foreign language is understood as a whole of principles explaining the reason why foreign language is taught, which types of activities are considered useful for studying, as well as the role of the teacher and the student during the process. Speaking is a skill that appears initially within the foreign language learning and is considered to be the most common activity in terms of other components in learning a foreign language. This paper presents an overview of the communicative approach not only to the general characteristics of mastering a foreign language, but also in terms of acquiring the skill of speaking.

Keywords: *foreign language learning, skills, communicative competence, speaking-skill*

1. Комуникативниот приод при изучувањето на странски јазик

Комуникативното изучување на странски јазик може да се разбере како целина од принципи чијашто цел е да се изучува јазикот, начинот на кој учениците го совладуваат, видот на активностите на час кои влијаат на изучувањето и улогата на наставниот и ученикот на час [1].

Потеклото на овој вид изучување се наоѓа во промените на британскиот начин на изучување странски јазик кој датира од крајот на 60-тите години на минатиот век. Во 1971 година група експерти започнале да ја проучуваат можноста за разработување на јазични курсеви од единица-кредит системот, каде што во истиот тој систем задачите се разделуваат на „делови или единици и секој/ја од нив одговара на едена компонента на потребите на ученикот, што е системски поврзано со сите останати делови [2].

Експертите од истата група ги користеле проучувањата на потребите на јазиците кои се изучуваат во Европа. Во еден специјален претходен документ, подготвен од британскиот лингвист Д. А. Вилкинс [3], се предлага функционално или комуникативно дефинирање на јазикот, кое може да послужи како основа за подготовка на комуникативни наставни програми при изучувањето на странски јазик. Придонесот на Вилкинс беше анализата на комуникативните значења коишто ученикот е должен да ги разбере и да ги покаже. Наместо да се опишува моменталната состојба на јазикот низ традиционалните концепти за граматиката и лексиката, Вилкинс се обидел да ги докаже системите на значењата кои се наоѓаат зад комуникативната употреба на јазикот.

Работата на Европскиот совет, написите на Викинс, Видоусон, Кандлин, Брумфит и Џонсон, како и многу останати британски лингвисти кои работеле на теоретската основа на комуникативниот или функционалниот приод за изучување на јазиците, брзата употреба на овие идеи од автори на учебници, исто така и брзото прифаќање на овие нови начела од британските експерти од областа на изучувањето на странските јазици, центрите за развивање на наставна програма итн., сето тоа се однесува на поимот што се нарекува **комуникативен приод** (што всушност значи изучување на јазикот на комуникативен начин). Иако движењето започнува во голема мера како британска иновација, која се фокусира на алтернативните концепти на наставната програма, од средината на 1970 г. интересот за комуникативниот приод се зголемува.

Американските и британските приврзаници во денешно време го согледуваат овој начин како приод (а не метод) чијашто цел е:

А. Да се направи комуникативната компетенција цел во изучувањето на странските јазици;

В. Да се подготват процедури за изучување на четирите јазични вештини кои ја земаат предвид и заемната зависност на јазикот и комуникацијата.

Хават [4] направил разлика помеѓу „силната“ и „слабата“ верзија на комуникативниот начин на изучување на странските јазици: „Во извесна смисла има ‘силна’ и ‘слаба’ верзија на овој приод. *Слабата* којашто преминала повеќе или помалку во стандардта пракса во последните 10 години го нагласува значењето на располагањето со можноста да се користи англискиот јазик за комуникативни цели и особено се обидува да ги интегрира овие активности во пошироката наставна програма за странските јазици. *Силната* верзија на ваквото изучување, од друга страна, го зајакнува тврдењето дека јазикот се стекнува преку комуникација, така што не станува само збор за активирање на постоечкото инертно познавање на јазикот и стимулирање на развојот на јазичниот систем. Ако првата може да се

опише како 'учење како да се користи англискиот', втората се однесува на 'користење на англискиот за да се научи'."

За Чомски [5] фокусот на лингвистичката теорија е да се окарактеризираат апстрактните способности кои говорниците ги поседуваат и им дозволуваат да креираат граматички правилни реченици на дадениот јазик. Хајмс [6] изјавил дека таквиот аспект на теоријата на јазикот е стерилен и е неопходно теоријата на јазикот да се разгледа како дел од една обоштена теорија, вклучувајќи ги комуникацијата и културата. Теоријата на комуникативната компетенција според Хајмс е дефиниција за она што говорникот треба да го знае за да биде комуникациски адекватен и умесен во една средина во која се зборува на тој јазик. Според Хајмс, односно во врска со неговиот аспект на комуникативната компетенција, истата таа вклучува знаење и можност да се користи јазикот во однос на:

1. Дали (и до кој степен) нешто е формално изводливо?
2. Дали (и до кој степен) нешто е изводливо преку достапните средства за неговото исполнување?
3. Дали (и до кој степен) нешто е соодветно во однос на контекстот во кој се користи и оценува?
4. Дали (и до кој степен) нешто е направено, поточно исполнето и каква е последицата од таквото исполнување?

Теоријата за комуникативната компетенција, како што вклучува и познавањето на јазикот, предлага многу поцелосен поглед отколку аспектите за компетентност на Чомски, кој главно се занимава со апстрактните граматички поими.

Една друга теорија на јазикот на комуникацијата во полза на комуникативниот приод е функционалното објаснување за употребата на јазикот според Холидеј.

„Лингвистиката... се занимава... со описот на јазичните дејствија или текстови така што само преку изучување на јазикот се употребуваат сите функции на јазикот, и според тоа сите компоненти кои се значајни се доведуваат во фокус“ [7].

Приврзаниците на комуникативниот начин на изучување на јазикот го разбираат совладувањето на јазикот кој се изучува како стекнување на јазични средства со кои се исполнуваат различни видови функции.

2. Улогата на наставникот и ученикот од аспект на комуникативниот начин на изучување на странски јазик

Според Ричардс [1], комуникативниот начин на изучување странски јазик вклучува нови улоги и за наставникот и за ученикот. Учениците во овој случај треба да учествуваат во процесот кој се базира повеќе како на групен отколку индивидуален пристап кон изучувањето. Тие треба да се чувствуваат пријатно кога ги слушаат соучениците во групната работа или пак во задачите каде што се поделени во парови, наместо да се потпираат на наставникот како модел. Се очекува дека учениците треба да преземат одговорност до голем степен за своето совладување/учење, а наставникот да има улога на посредник и набљудувач, како и советник, коешто вклучува и поразличен аспект кон грешките и нивното коригирање. Брин и Кандлин [8] на следниот начин ги опишуваат улогите на наставникот во однос на комуникативниот начин на изучување странски јазик:

„Наставникот има две основни улоги. Првата е да го олесни процесот на комуникација меѓу сите учесници на часот и тоа при исполнување на

различни активности. Втората улога е да се однесува како независен учесник во рамките на групата во која се предава/ учи. Втората улога е тесно поврзана со целите на првата улога, а исто така и произлегува како нејзин резултат. Овие улоги налагаат збир на второстепени улоги за наставникот: прво како организатор на наставни ресурси, сметајќи се и себеси за ресурс; второ како раководител во рамките на процедурите и активностите на час... и една трета улога на наставникот е дека тој станува истражувач и изучувач што, всушност, треба најмногу да придонесе во однос на карактерот на изучувањето и користењето на организациските можности“.

2.1. Приказ на основните принципи на комуникативниот приод и неговата употреба

Во табелата подолу се дадени основните принципи на комуникативниот приод и неговата употреба во наставниот процес.

Принцип	Употреба
Се користат автентични материјали	Наставникот користи написи од весници, огласи за работа, метеоролошки прогнози, менија, каталози...
Една функција може да има повеќе различни форми	Студентите можат да комуницираат за дадена цел на повеќе начини
Учениците треба да научат да бидат сплотени и да се согласуваат	Наставникот употребува активности, како реченици со погрешен распоред или неточни реченици
Учениците треба да имаат можност да ги изразуваат своите ставови	Игрите се од полза, бидејќи се активности во кои учениците треба да комуницираат и да добиваат повратен одговор (дали слушателот/ читателот разбира?...)
Грешките се толерираат до одреден степен	Соучениците и наставникот ги игнорираат грешките

Насочување на соработка меѓу учениците: можност да се дебатира за значењето на дадени зборови, поими...	Наставникот користи приказни од стрипови: учениците работат заедно за да можат да ја погодат или претскажат наредната слика
Социјалниот контекст на комуникативниот приод е од суштествено значење	Наставникот користи игра со менување на улоги
Да се совлада соодветно користење на јазичните форми	Наставникот објаснува која е улогата на учениците или ја објаснува конкретната ситуација во која тие се наоѓаат и како сето тоа влијае врз комуникацијата: наставникот ги насочува учениците да развиваат вештини за самостојно учење
Наставникот се однесува како консултант/ посредник	Наставникот се движи меѓу групите, дава совети и одговара на прашања: наставникот соработува со учениците во однос на нивниот избор на цели, содржини и процеси
Говорителите имаат избор во комуникацијата, односно ШТО и КАКО да го кажат	Учениците и наставниците предложуваат алтернативни форми кои можат да се користат
На учениците треба да им биде дадена можност да разработат стратегии за толкувањето на јазикот кој активно се користи од изворните говорници	За домашна работа учениците треба да слушаат дебата на радио или да следат на телевизија

* Adapted from *Techniques and Principles in Language Teaching*, 2nd ed., Diane Larsen-Freeman, Oxford University Press, 2000; and *Partnership in Learning: Teaching ESL to Adults*, Julia Robinson and Mary Selman, Oxford University Press, 1986.

2.2. Комуникативниот приод, зборувањето како вештина и правилниот изговор

Односот на комуникативниот приод кон улогата на изговорот при изучувањето на странски јазик се развивал низ годините. Во почетокот на утврдувањето на овој приод повеќето од спомнатите техники и материјални за настава т.е. совладување на вештината зборување и правилен изговор се отфрлуваат заради теоретските и практичните несообразности и се сметаат како несоодветни за изучувањето на странскиот јазик како комуникација. Повлијаени од различните пристапи и материјали базирани на дискурс, користени за да се научи јазикот на комуникативен начин, авторите на учебниците и наставниците почнуваат да бараат посоодветен начин за изучување на правилниот изговор а со тоа и вештината зборување. Тие решаваат дека насочувањето на поголем дел од енергијата за да се изучуваат функциите на јазикот (т.е. ритам, акцент и интонација) во контекстот на дискурсот е оптимален начин за организирање на краткотраен курс исклучиво сконцентриран на правилен изговор т.е. вештина зборување за учениците по англиски јазик. Мекнарни и Менделсон [9] го истакнуваат тој став многу јасно:

„... краткотрајниот курс по правилен изговор треба да се фокусира на прво место врз супрасегментните карактеристики, бидејќи тие имаат најголемо влијание врз разбирливоста на англискиот кај оние кои го изучуваат. Ние откривме дека давајќи приоритет на супрасегментите аспекти на англискиот не само што ја подобрува разбирливоста, но исто така е и помалку разочарувачки за нив, бидејќи за кратко време може да се постигне поголема промена“.

Во денешно време се гледаат знаци на оддалечување на дебатата „сегментни/супрасегментни“ аспекти кон еден поурамнотежен пристап. Ваквиот аспект покажува дека неспособноста да се разграничат звуци кои имаат висока функционална тежина (како /i/ во зборот “list” и /i:/ во зборот “least”), како и неумешноста да се разграничат интонацијата и разликите во акцентот, можат да имаат негативен ефект врз усната комуникација и способноста за слушање и разбирање на учениците. Така што наставната програма за изговор која се користи денес има за цел да ги определи најважните аспекти на погореспомнатите карактеристики и да ги интегрира на соодветен начин во наставата кои би одговарале на нивоата на секоја група на ученици.

Како дополнување кон сегментите и супрасегментите карактеристики на англискиот јазик доаѓа и прашањето на карактеристиката на гласот т.е. секој јазик има некои стереотипни карактеристики како висина на звукот, типови на самогласки (отворени, затворени), неутрална позиција на јазикот и степенот на мускулната активност, кои придонесуваат за општиот квалитет на изговорот, а со тоа и на зборувањето т.е. текот на целата комуникација.

3. Заклучок

Целта на совладувањето на вештината зборување, а преку тоа и подобрувањето на изговорот, не значи дека учениците треба да звучат како изворни говорници на странскиот јазик кој го изучуваат. Ваквото ниво може да се постигне, се разбира, само во ретки исклучителни случаи кај особено талентирани или мотивирани ученици, но сепак како за цел се смета дека е

нереалистична. Поскромно и пореалистично би било да им се даде можност на учениците да го надминат нивото-праг, така што нивниот изговор нема да ги одвлекува од способноста да комуницираат. Штом се определи нивото на разбирлив или прифатлив изговор, една од неопходните компоненти за успешна комуникација, следно што доаѓа е прашањето со какви методски средства наставниците можат да го подобрат зборувањето како вештина, а со тоа и правилниот изговор на „неразбирливите“ говорници на англиски јазик, така што тие би станале „разбирливи/ прифатливи“. Сето ова е прашање во склоп на комуникативниот начин на изучување странски јазик, при што приврзаниците за овој приод не се изјасниле на соодветен начин за наставата по правилен изговор (што е неизоставен дел од вештината зборување), ниту пак разработиле пакет стратегии за истото прашање. Изговорот е почетен и клучен аспект во развојот на зборувањето како вештина. Како што признава Барнс [10] „... и покрај малите несоодветности во лексиката и граматиката, учениците се повеќе склони да комуницираат ефикасно кога имаат добар изговор и интонација“.

Користена литература

1. Richards, J.C. 2006, *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press. pp.2-6
2. Van Ek, J., and L. G. Alexander., 1980, *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon, pp.6
3. Wilkins, D., 1972, *Grammatical, situational and notional syllabuses*. In *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (Ed.). Proceedings of the 3rd International Congress of Applied Linguistics. Heidelberg: Julius Groose Verlag. Reprinted in Brumfit & Johnson (eds.) (1979). pp. 82-90.
4. Howatt, R.A., 1984, *History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. Pp. 279
5. Chomsky, N. , 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press
6. Hymes, D. H. , 1966, “Two types of linguistic relativity”. In Bright, W. Sociolinguistics. The Hague: Mouton. pp. 114–158.
7. Halliday, M. A. K. . 1970, *Language Structure and Language Function In J Lyons* (ed.), *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth Penguin pp. 140-65
8. Breen, M., & Candlin, C. N. ,1980. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*. Pp.99
9. Mc Nerney, M., & Mendelsohn, D. 1992, *Suprasegmentals in the pronunciation class: Setting priorities*. In P. Avery & S. Ehrlich (Eds.), *Teaching American English pronunciation* Oxford: Oxford University Press. pp.185-196
10. Burns, A. , 2003. *Clearly speaking: pronunciation in action for teachers*. National Center for English Language Teaching and Research, Macquaire University, Sydney NSW 2109. Pp.5

Культура

RE-DEFINING COMMUNICATION IN CONTEMPORARY MUSEUMS

Ana, Velinova¹

¹ School of Architecture and Design, University American College, Skopje, Macedonia
velinova@uacs.edu.mk

Abstract

The idea of the museum is one rooted within a setting – a place for the Muses. It was a place to communicate the different areas of interest represented by the Muses, thus having the authenticity of the setting as its intrinsic quality. To understand the communication within this museum setting is to emphasize its perceptive and reflective capacities, therefore to translate it to a sensorial and intellectual exchange. These sensorial and atmospheric qualities embodied in the museum communication have their equivalent in the architectural space of the contemporary museum - the envelope of museum space can be considered to attribute and mediate museum communication. The aim of this research is to recognize these specificities in the contemporary museum and to abstract the qualities anticipating the future museum.

Key words: museum setting, perception, atmosphere, communication

Introduction

The idea behind the museum is one associated with communication, understood as relating to self and to the World. It originated in a spatial and temporal context that emphasized knowledge and the museum can be considered the embodiment of this idea. It derived in the authenticity of the museum setting, its etymology revealing a place dedicated to the Muses. This setting allowed for communication to be transferred to the field of the intellectual and the sensorial. Though collections were associated to the later development of the museum, it held a reference to personal understanding, knowledge and memory.¹ This dialectic of communication as relating to self by relating to the exterior, represents the aspect of personal experience in the specificity of the museum context.²

The introduction of museum typologies structured the spatiality of museum communication. The architecture of museum space therefore became a component of museum communication, reinventing the role of museum setting. Though the modern museum aesthetic marked the envelope of museum space as a background for museum display and the museum display as abstracted from its context, it confronted the static of the

¹ Findlen summarizes different aspects of the museum in its ‘renaissance genealogy’, acknowledging also that “museum was foremost a mental category and collecting a cognitive activity that could be appropriated for social and cultural ends”. (Findlen, 1989, p. 63) *The Museum: its Classical Etymology and Renaissance Genealogy*

² Bataille points to this relation and communication between the museum and visitor: “the rooms and art objects form only the container, the content of which is formed by the visitors” (Bataille, 1997, p. 21)

display and the dynamic of movement and connections, and stated the museum sequence. This position will later develop into criteria for museum experience, thus dispersing the understanding of museum communication.

This research on museum communication includes the following case studies: Bloch Building, The Nelson-Atkins Museum of Art, Kansas City, Missouri, United States (Steven Holl, 2007); The Kiasma Museum of Contemporary Art, Helsinki, Finland (Steven Holl, 1998); The Jewish Museum, Berlin, Germany (Daniel Libeskind, 1999); Danish Jewish Museum, Copenhagen, Denmark (Daniel Libeskind, 2003); Kunsthaus Bregenz, Vorarlberger Landesgalerie, Bregenz, Austria (Peter Zumthor, 1997); Kolumba Diocesan Museum, Cologne, Germany (Peter Zumthor, 2007).

The envelope of museum space and the notion of peripheral perception - the experience beyond museum framings

Referring to museum communication as an experience indicates the questions of the context of museum communication and the authenticity of museum experience. Both these are contained in the enveloping of museum space. The contemporary museum re-defines the limits of the fragmented museum display into the more integrating museum sequence. The dialectical relationship between the museum object and museum space will enhance the understanding of the museum envelope not as an enclosed entity, rather a point for initiating a museum experience.³ This role of the museum envelope can also be considered a reference of the 'open encyclopedia', replacing the immense collections' taxonomies. This holistic approach activates the sensorial qualities of museum space, transferring museum communication in the phenomenology of perception and re-defining the sense of museum communication.

The 'peripheral perception' in museum communication introduces a new structure to museum space.⁴ The enveloping of museum content and museum space is a concentration that communicates both the material and the non-material. This position reveals the complexity of the museum space – the dense internal structure and relations. It points to the dominance of the spatial sequences of museum space over the fragmented museum objects. By redefining the relation between the object and the background, the envelope of museum space becomes an active participant of the museum experience.

Transferring museum communication to the field of perception is implied in the naming of the Kiasma Museum.⁵ It suggests that all previously known elements are subjected to the intertwining - the movement and the museum space, the museum object and the museum sequence, the material and the non-material. It also suggests the intertwining of the dualities of the external and the internal, the known and the unknown, the expected and the unexpected, thus relating the visitor to the museum space. The authenticity of this

³ Analyzing the 'embodied image' and its perceptive value, Pallasmaa states that "the quality and richness of an architectural image arises from the wealth of associative images and meanings that it evokes" (Pallasmaa, *The Embodied Image: Imagination and Imagery in Architecture*, 2011, p. 75)

⁴ Pallasmaa emphasizes that "the quality of an architectural reality (...) depend fundamentally on the nature of peripheral vision, which enfolds the subject in the space". (Pallasmaa, *The Eyes of the Skin. Architecture and the Senses*, 2005, p. 13)

⁵ The project for the 'Kiasma Museum' is a winning competition entry by Steven Holl for a museum of contemporary art in Helsinki, Finland in 1992. The name of the project alludes to the notion of 'chiasm' or intertwining by Maurice Merleau-Ponty. (Pallasmaa, *The Eyes of the Skin. Architecture and the Senses*, 2005, p. 7)

experience originates in the context, of which light is taken as an active component into the design of the museum space.⁶ It becomes an element that redefines the materiality of the museum space, by replacing the utility of light to a participant in producing experience.⁷ All other elements are translated within this understanding. The diversity and unpredictability of the dynamic sequence, collecting simultaneously direction, scale and materiality, points to the intersection of perception and experience in museum communication.

Blurring the museum display and the enveloping of museum space is a means of communication in the Jewish Museum in Berlin. It can be considered that museum envelope contains the absence of museum objects, defining the communication within this museum space. The sense of communication can be described by the unexpected emphasize of the length, width or height of museum spaces, creating an associative and suggestive experience. This experience is further emphasized by the sloping of museum surfaces.⁸ The unpredictable and unexpected museum trajectories structure the museum communication. The underground entrance of the museum also has its associative value.⁹ To accentuate the absence, the non-material voids of space and only strings of incoming light display the limits of the museum space and confirm the role of the museum envelope enclosing a museum experience.¹⁰

Visualizing and communicating the non-material – transformed narratives in museums

The understanding of museum envelope can be expanded with the aspect of the narrative in museum space, attributing its role to decipher and structure the museum. The museum has the ability to structure the material and the non-material and the precision to communicate the space and time of the narrative. The museum narrative therefore becomes a function similar to the enveloping of museum space, a function that can be related to the visitor. It has the role of creating a trajectory, conceptual and material, connecting the museum sequences. Museum narrative has the ability to unify the contents of museum space, by that creating the precise sense of communication.¹¹ Therefore, the role of museum narrative is in creating the mode of communication and its spatial and temporal dimensions, the accents of the material and non-material, the trajectory through which the narrative unfolds and the potential to simultaneously activate the sense of the narrative and communicate it to the visitor.

⁶ All galleries receive natural ‘horizontal light of northern latitudes’, that Frampton describes it as an ‘interwoven torsion of space and light’. (Frampton, 2003, p. 230)

⁷ Also Zumthor explains the ‘poetics’ of positioning materials’ qualities into an ‘architectural context’. (Zumthor, *Thinking Architecture*, 2006)

⁸ Pallasmaa describes these as ‘dynamically destabilized structures’. (Pallasmaa, *The Embodied Image: Imagination and Imagery in Architecture*, 2011, p. 75)

⁹ Heynen points to mimesis in architecture in the Jewish Museum in Berlin designed by Daniel Libeskind in contemporary theories: “Derrida points out that Libeskind’s void is full of history, of meaning, and of experience and that it is therefore distinct from a completely neutral, purely receptive void (...)”. (Heynen, 1999, p. 206)

¹⁰ This association of non-lighted space inside the museum is used to emphasize experience – abstracting the materiality of museum envelope and focusing the experience on museum content. In ‘Reshaping museum space’ this quality is analyzed through science centers to accentuate the authenticity of the setting - the science laboratory. (Toon, 2005)

¹¹ This embodied sense in museum communication can be translated within different theories, for example, in his ‘Open Work’ Eco points to the aesthetic as a means of communication in the multiplicity of its meanings in contemporary culture. (Eco, 1989)

The Bloch Building of the Nelson-Atkins Museum of Art creates museum topography with two separate museum trajectories – the inside and the outside of museum narrative. They are marked with the museum envelope, its materiality and structure decomposing the denoted museum. The museum enfilade unfolds consecutive sequences, collecting the material and the non-material, the inside and outside of museum narrative and creating the sense of museum communication.¹² This tread connecting two conceptual trajectories of the interior and the exterior is complemented with the museum art display, its context allowing for it to be experienced beyond the museum framings.

The Kolumba Diocesan Museum created over an archaeological site is using the museum envelope and enfilade to create museum sequences and narrative layers. The museum envelope depicts the context of the museum narrative. The meandering trajectory is connecting the different narrative sequences, directing the museum communication and accentuating the time of the narrative instead of an overview of the narrative. It creates a trajectory inside the museum space that can be considered an interpretation of enfilade, which includes the visitor being in the narrative.

In the Danish Jewish Museum the narrative associations of the Jewish Museum in Berlin are translated into a different materiality. The museum creates a space inside space by interpolating an enfilade within museum space, and the enveloping is communicating the sense of the narrative. The created enfilade multiplies the time of the narrative by creating an extended narrative trajectory inside the museum space.

Communicating architectural atmospheres in contemporary museums

The capacity of museum setting to structure the museum communication can be translated into the architectural atmosphere as a means of communication in contemporary museums. It simultaneously enhances the qualities of the enveloped space and the content of museum space. The atmosphere of museum space has the ability to state the sense of communication and to activate its multiplicity of meanings, opposite of the architectural museum space used as a background for display and disassociated from the museum content.

Acknowledging the potential of architecture to abstract a space and attribute it with its own qualities, Zumthor points to the borders defining the different spatial atmospheres. The contained 'tension' between the two has the ability to unify, compose and structure the material and the non-material of architectural atmosphere.¹³ This experience is utmost recognized in museum space, its envelope creating the museum atmosphere and structuring the museum sequences. The museum atmosphere has the potential to mediate a connection between the museum content and the visitor, to create the sense of communication and communicate it both at intellectual and sensorial level.

At the Bloch Building of the Nelson-Atkins Museum of Art, an atmosphere is created by decomposing the elements of museum architecture into museum topography. Two trajectories of the museum narrative are connected by the museum envelope - the

¹² Rethinking the relation between interior and exterior of museum space can be depicted earlier in Scarpa's museums. The focus on museum sequences emphasizes experience over the fragmented museum display. The museum sequences are created in relation to museum display, using it as a participant in enveloping the museum space. Its methodology of designing a museum for the museum display opposes the postulation of the neutrality of museum space. (Los, 2009)

¹³ (Zumthor, *Atmospheres: Architectural environments, surrounding objects*, 2006)

lanterns are used to accent the relation between exterior and interior. The lanterns are interpolated along the enfilade, structuring the interior and the exterior of the narrative. The main architectural atmosphere is therefore a composition of museum sequences of material and light, complementing the museum display and communicating the sense of the narrative.

In the Kunsthau Bregenz, the re-thinking of light source creates the museum atmosphere. The museum follows a familiar theme, the neutrality of the spatial plan articulated by linear walls, but multiplied on several floors. Every other floor is used to infuse light into the museum space, creating the atmosphere of the unexpected natural zenithal light. This approach to using light as a source of experience is the main topic, creating different atmospheres in the museum space – it accentuates the source light and the non-material in the interior and the relation between the visitor and the background to communicate sceneries inside museum space.

At the Kolumba Diocesan Museum, the enveloping of an archaeological narrative has its context as a starting point in creating the museum atmosphere. Affirming the context, the qualities of museum envelope are used to enhance experience - the materiality and the light perforations of the envelope create different sequences of architectural atmospheres. The enfilade above the archaeological site defines a trajectory of architectural experience in the museum space, replacing the enfilade acknowledged as a utility of space. The materiality and color of the enfilade confront the space, depicting the movement through the museum narrative. This projected movement directs communication into consecutive sequences of perception and experience.

Conclusion

An understanding of museum setting as a point to initiate communication in the museum activates the perceptive and reflective capacities and transfers communication to a sensorial and intellectual exchange. The museum space has its role to unify the aspects of museum experience and communicate them to the visitor. By positioning these qualities of museum space in relation to the visitor, museum communication is associated to personal understanding, knowledge and memory.

The museum envelope depicts the museum setting, embodies the museum atmosphere and authenticates the experience. The museum experience emphasizes the perceptive values of museum space and activates the museum sequence beyond museum frames and fragments. Therefore, the museum envelope has the potential to structure the museum display and the museum space, the envelope of museum space becoming an active participant of museum experience and transferring museum communication in the phenomenology of perception. The enveloping of museum space has the potential to attribute and mediate museum communication and define the sense of communicating the narrative. The communication inside museum includes the dynamic of museum narrative: the movement initiating the narrative sequences, the material and the non-material, the spatial and temporal dimensions, including the visitor in museum space. This emphasizing of different points of personal experience re-defines the understanding of museum communication.

Literature

Bataille, G. (1997). *Museum*. In N. Leach (Ed.), *Rethinking Architecture. A Reader in Cultural Theory* (pp. 19 - 21). London: Routledge.
Eco, U. (1989). *The Open Work*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Findlen, P. (1989). The Museum: its Classical Etymology and Renaissance Genealogy. *Journal of the History of Collections*, no.1, 59 - 78.
- Frampton, K. (2003). *Steven Holl, Architect*. Milan: Electa Architecture.
- Heynen, H. (1999). *Architecture and Modernity. A Critique*. Cambridge, Massachusetts; London, England: MIT Press.
- ICOM International Committee for Museology (ICOFOM). (2010). *Key Concepts of Museology*. (A. Desvallées, & F. Mairesse, Eds.) Paris: Armand Colin.
- Los, S. (2009). *Carlo Scarpa: A Poet of Architecture*. Köln: Taschen.
- Pallasmaa, J. (2011). *The Embodied Image: Imagination and Imagery in Architecture*. Chichester, West Sussex: John Wiley and Sons.
- Pallasmaa, J. (2005). *The Eyes of the Skin. Architecture and the Senses*. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- Toon, R. (2005). Black box science in black box science centres. In S. MacLeod (Ed.), *Reshaping Museum Space: Architecture, Design, Exhibitions* (pp. 26 - 38). London and New York: Routledge.
- Zumthor, P. (2006). *Atmospheres: Architectural environments, surrounding objects*. Basel: Birkhäuser.
- Zumthor, P. (2006). *Thinking Architecture*. Basel: Birkhäuser.

МУЗЕЈ И СТРУКТУРА – ОД ЛИНЕАРЕН ДО ЦЕНТРАЛЕН ПРОСТОР

Ана Велинова¹, Ева Ѓорѓиевска²

¹ School of Architecture and Design, University American College, Skopje, Macedonia
velinova@uacs.edu.mk

² Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

eva.gorgievska@student.ugd.edu.mk

Апстракт

Музејскиот простор во својата структура ги опфаќа моделите на просторна организација и методите на изложување на музејски колекции. Колекционирањето како клучна активност, формирањето на колекции и нивната просторна организација се во процес на постојана трансформација. Активностите поврзани со колекционирањето и уредувањето на колекции започнуваат со *Музејот во Александрија*, а преку ренесансните модели е претставена промената во карактерот на изложување на колекциите, од приватен во јавен. Изложувањето на колекциите за јавност е проследено и со промена во структурата на изложбениот простор. Еден пример кој јасно го одразува тоа е палатата, а подоцна музејот *Лувр*. Во примерот на Лувр, формирањето на музејски колекции и трансформацијата започнуваат со адаптација на музејска програма во дефинираната линеарна структура на палатата, до редефинирањето на програмската и просторната структура на музејот Лувр.

Клучни зборови: *колекционирање, музеј, музејски простор*

Abstract

The museum space in its structure covers the models of spatial organization and the methods of exhibiting the museum collections. The collecting as a key activity, the formation of collections and their spatial organization are in the process of constant transformation. The activities related to the collection and to the arrangement of collections begin with the Alexandria Museum, while through the Renaissance models is represented the change of the character of the exhibiting collections, from private to public. The exhibiting of the collection in public is followed by a change in the structure of the exhibiting space. An example that clearly reflects this is the Palace, and later the Museum of Louvre. In the Louvre example, the formation of the museum collections and the transformations begin with the adaptation of a museum program in the defined linear structure of the Palace, to the redefining of the program and the spatial structure of the Louvre Museum.

Key words: *collection, museum, museum space*

Музеј - појава, значење и етимологија

Појавата на музејот е поврзана со *Музејот во Александрија*, основан кон крајот на IV или почетокот на III в. пр.н.е, според различни извори. Потеклото на музејот и неговото значење ги дефинира етимолошкото значење на терминот *музеј*¹, според кое тој претставува место посветено на деветте музи - заштитнички на „епската и лирската

¹ (Кл. грч. *Μουσείον*; лат. *Musaeum*)

поезија, историјата, музиката, трагедијата, пантомимата, комедијата, танцот и астрономијата“ (Тресидер, 2001, стр. 163). Во едно истражување за основањето на Музејот во Александрија (Berti & Costa, 2009), авторите се повикуваат на записите на Strabo и Callimachus. Strabo дава опис на Музејот како „дел од комплексот на палатата, тој содржи *peripatos* и *exedra*, и *oikos* во која се наоѓа заедничка маса од *philologoi* - членови на Музејот“ (стр. 7). Callimachus ги објаснува колекциите на Музејот и начинот на којшто тие се уредени во *класи*, *поткласи*, по *азбучен ред*, со *биографски и библиографски податоци за авторите* (стр. 12). Колекционирањето се појавува како една од активностите на музејот, а колекциите кои имаат своја структура и организација се вклучени во процесот на учење.²

Улогата која ја има *Musaeum* е претставена во една студија: „Како посредник помеѓу приватниот и јавниот простор, помеѓу идејата за учењето како контемплативна активност, хуманистичката идеја за колекционирањето како стратегија, и општествените барања за престиж и промоција остварени преку колекционирањето, *Musaeum* претставувал епистемолошка структура која опфаќала различни идеи, претстави и институции од клучно значење за доцната ренесансна култура“ (Findlen, 1989, стр. 59). Препознавањето на елементите кои ја претставуваат структурата на *Musaeum*, како колекционирањето кое е дел од неговата програма и структурата на колекциите како стратегија во процесот на учење, се јавуваат како клучни активности и во различните просторни структури карактеристични за колекционирањето во XVI и XVII век во западноевропските земји. Findlen (1989) ја разгледува идејата за колекционирање во периодот на ренесансата во Европа преку *социологистичка анализа* на различните *категории* и *структури* карактеристични за колекционирањето во западноевропските земји во XVI и XVII век. Повикувајќи се на истражување на Eugenio Battisti³ во кое ренесансните градини⁴ се дефинирани како *концептуален систем*, таа ја проширува оваа дефиниција на музејот како „концептуален систем преку кој колекционерите го интерпретираат и истражуваат светот кој го наследиле“ и претставува „категија која вклучува и воедно обединува голем број (...) навидум различни активности, [како] централен организирачки принцип на културната активност до доцниот XVI век“ (стр. 61). Активностите поврзани со колекционирањето се претставени и во именувањето на просториите на колекционерите. *Kunstkammer* се однесува на просториите во кои се колекционираат дела со естетска вредност. *Wunderkammer* се однесува на кабинетите во кои се чуваат пронајдоци и предмети со научно значење. Како дел од приватните колекции, според едно истражување (Johnson, Schwartz, & Serrano, 2010) тие од посетителите бараат „повторно креирање на врските помеѓу предметите со цел да се пронајде значењето на колекцијата, (...) бидејќи просторот *помеѓу* предметите е оној кој ја одредува колекцијата“ (стр. 2). Ова ги навестува организацијата и уредувањето на колекциите, значајни за подоцнежното формирање на музејскиот простор.

Преку различните просторни структури карактеристични за колекционирањето во периодот на ренесансата се следи и промената во неговиот карактер. *Студиото* карактеристично за XVI век, како приватен простор на колекционерите, во XVII век ќе биде заменето со *галерија* како изложбен простор „низ кој е овозможено движење“ (Findlen, 1989, стр. 71). Но она што е значајно е „одвојувањето на термините кои ја дефинираат колекцијата просторно и оние кои укажуваат на нејзината филозофска конфигурација“ (стр. 70).

² Овие активности се карактеристични и за *Библиотеката во Александрија*.

³ Eugenio Battisti, “*L’Anti-Rinascimento*”.

⁴ Според претходно наведените записи во истражувањето на Paula Findlen, градината е претставена како автентично место посветено на деветте музи.

Музејски колекции

Приватните простории на колекционерите ја претставуваат идејата за простор во кој е овозможена размена на знаења од различни области. Промената во карактерот на изложување на колекциите ја навестуваат прикажаните просторни структури карактеристични за колекционирањето во европските земји. Изложувањето на колекциите го менува својот карактер во музејскиот простор достапен за јавноста. Според едно истражување (Duncan & Wallach, 2004) за настанувањето на музејот на уметност: „Новата институција - јавниот музеј на уметност - ќе наследи некои од основните церемонијални функции на кралската колекција од која настанува. Но под влијание на новите историски сили, овие церемонијални функции ќе бидат преобликувани и редефинирани и на крајот јавниот музеј на уметност ќе развие свои специфични форми и свој карактеристичен изглед“ (стр. 49). Промената во карактерот на изложувањето укажува на методите на изложување на музејските колекции и нивната програмска и просторна организација која ги прави истите достапни за јавноста.

Формирање и просторна организација

Жорж Батај во своите записи се повикува на *Големата енциклопедија*, според која „првиот музеј во модерна смисла на зборот (односно, првата јавна колекција) е основана во Франција...“ (Bataille, 1997, стр. 21).⁵ За формирањето на јавните колекции и јавните музеи, во истражувањето на Duncan и Wallach (2004) е наведено: „Јавниот музеј на уметност еволуира во XVIII век од друг вид на колекција на која наликува на многу начини - кралската уметничка галерија. Во овој период кралските колекции низ цела Европа се претворени во јавни колекции. Во Франција, Револуцијата ќе го прогласи Лувр за музеј, но дури и пред Револуцијата, плановите за новиот музеј биле во тек. И во неколку други земји кралските колекции се претворени во јавни музеи од страна на членовите на кралското семејство“ (стр. 49). Примерот на палатата Лувр во Париз ја отсликува оваа промена во карактерот на изложување, од приватен во јавен, промените во програмирањето и во дадената структура.

Историјата на Лувр започнува во 1190 година, со изградба на тврдина покрај реката Сена на западниот дел на Париз, покрај ѕидините изградени околу градот во XII век. Во XIV век Лувр станува кралска резиденција, а ѕидините се проширени на десната страна на Сена. Во XVI век Лувр започнува да се трансформира во ренесансна палата, а од 1546 година палатата е трансформирана со изградба на ренесансните западно и јужно крило, на местото на претходните средновековни. Во 1564 година започнува да се гради палатата Тилери, со идеја за изградба на коридор што ќе ги поврзе палатите Лувр и Тилери. *Малата Галерија* започнува да се гради во 1566 година, а двете палати ќе бидат поврзани со *Големата Галерија* изградена во периодот од 1595 до 1610 година. Во 1625 година започнува доградбата на западното крило и оформувањето на централен двор со изградба на уште еден павилјон кој ги поврзува двете крила. Оформувањето на дворот е завршено со доградба на јужното крило во периодот од 1661 до 1663 година. Доградбата на палатата Тилери продолжува и во првата половина на XIX век, кога се поврзува со Лувр и се оформуваат два централни двора на палатата. Во 1871 година палатата Тилери е запалена, а во 1883 целосно срушена. Од 1882 година започнува реконструкцијата со која ќе биде оформена денешната структура на Лувр (History of the Louvre, 2013). Сите овие трансформации на палатата ја структурираат како линеарен

⁵ Во овие записи е посочено дека *првата јавна колекција* на Музејот во Оксфорд датира од крајот на XVII век (Bataille, 1997, стр. 21).

простор, во кој поединечните простории се надоврзуваат една на друга и формираат *енфилада*. Различните крила на палатата се организирани околу централниот простор, како вертикален изграден наспроти хоризонтален отворен простор. Оваа организација ќе биде променета со одлука од 1983 година за реорганизација на Лувр според проектот на Јо Минг Пеи, со поставување на *Пирамидата* која претставува влезен и централен дел на музејот и на отворениот простор.

Музејски простор

Уредувањето на нови содржини кои ја трансформираат палатата Лувр започнува во 1692 година, со идејата за галерија на антички скулптури во *Салата на Каријатидите*. Меѓу новите содржини на палатата Лувр од 1692 година е и *Кралската академија за сликарство и скулптура* на Франција која ја организира првата изложба во 1699 година во *Големата галерија*. Почнувајќи од 1791 година се оформуваат колекциите на Лувр и во 1793 година во палатата е отворен *Централен музеј на уметност* достапен за јавноста. Колекциите и галериите на палатата Лувр од 1981 година стануваат дел од проектот за *Големiot Лувр*, за уредување на палатата како музеј (History of the Louvre, 2013). Со промената во карактерот на изложување започнува процесот на формирање на музејот Лувр.

Денешната структура на Лувр датира од 1882 година. Музејот претставува адаптација на палатата Лувр во која организацијата на изложбениот простор е во дефинираната структура. Концептот на организација на изложбениот простор ја следи структурата на палатата во која движењето е со линеарен тек, низ *енфилада*, односно движењето се одвива низ просториите кои се надоврзуваат една на друга. Ваквата организација на просторот ја диктира линијата на движење низ трите крила во кои се уредени колекциите. Во оваа структура колекциите се организирани според нивното потекло и уредени низ временска рамка.

Од 1983 година палатата Лувр е реорганизирана со поставување на *Пирамидата* во централниот двор. Идејата за обнова на Лувр од 1981 година предвидува план за реорганизација на музејот со формирање на нов влез. Од *Пирамидата* поставена во централниот двор се пристапува во влезниот хол во подземното ниво од каде што движењето продолжува кон секое од трите крила во кои се изложени колекциите. Со формирање на влезен хол се менува организацијата на музејот - постоењето на централен простор овозможува влез, директен пристап и поврзување на трите крила во кои се организирани колекциите. Пирамидата е поставена како централен простор наспроти линеарната структура на палатата, што ја рedefинира нејзината структура.

Пирамидата во централниот двор, проектирана од Јо Минг Пеи, овозможува континуирана линија на движење низ отворениот простор, централниот хол и музејскиот простор, според Пеи „[Пирамидата] е она што некогашната палата ја прави обединет музеј“ (Jodidio, 2009, стр. 10). Поставувањето на *Пирамидата* ја рedefинира врската помеѓу структурата на палатата и отворениот простор. Нејзината поставеност во централниот двор претставува почетна и крајна точка во движењето низ музејот и ги поврзува надворешниот и внатрешниот простор. Наспроти постоечката структура на Лувр, таа е изведена како стаклена структура. Пирамидата како архитектура која асоцира на одреден историски и територијален контекст, во дворот на палатата Лувр добива ново, *конотативно значење* (Есо, 1980). Од нејзиното отворање во 1989 година, музејот Лувр е препознатлив по *Пирамидата* и обратно, „контекстот и историјата на Лувр, историјата на Франција, се оние кои го прават присуството на *Пирамидата* значајно“ (Jodidio, 2009, стр. 9).

Заклучок

Во прикажаните програмски и просторни структури се анализирани активностите поврзани со колекционирањето и изложувањето на колекциите. Областа на истражување е дефинирана со *Музејот во Александрија*, а прикажаните ренесансни модели ја означуваат трансформацијата на активностите поврзани со колекционирањето и процесот на формирање на јавни колекции. Промената во карактерот на изложување, од приватен во јавен, е прикажана преку примерот на уредување и организација на колекциите на Лувр достапни за јавноста и преку промените во просторната структура на изложбениот простор. Преку трансформацијата на палатата *Лувр* во музеј, музејската програма е адаптирана на дефинираната структура и организацијата ја следи главната аксијална комуникација во просторот. Нагласено е линеарното движење низ просторот на трите крила на палатата. Со поставување на *Пирамидата* како влезен хол во централниот дел се редефинира структурата во централна, нагласувајќи го оформувањето, пристапот и поврзувањето на трите крила како единствен музеј. Постоеното на централната структура на *Пирамидата* овозможува поврзување на просторот од внатрешниот двор на палатата до влезниот хол кон музејскиот простор, редефинирајќи го целиот просторот како централен, интегриран и континуиран.

Користена литература

- Bataille, G. (1997). Museum. Bo N. Leach (Ур.), Rethinking Architecture. A Reader in Cultural Theory (стр. 19 - 21). London: Routledge.
- Berti, M., & Costa, V. (2009). The Ancient Library of Alexandria. A Model for Classical Scholarship in the Age of Million Book Libraries. Orbis Terrarum: Essays in Scholarship and Technology. International Symposium on the Scaife Digital Library. Kentucky.
- Duncan, C., & Wallach, A. (2004). The Universal Survey Museum. Bo B. M. Carbonell (Ур.), Museum Studies: An Anthology of Contexts (стр. 46 - 62). Malden: Blackwell.
- Eco, U. (1980). Function and Sign: the Semiotics of Architecture. Bo N. Leach (Ур.), Rethinking Architecture: a Reader in Cultural Theory (1997) (стр. 181 - 202). London: Routledge.
- Findlen, P. (1989). The Museum: its Classical Etymology and Renaissance Genealogy. Journal of the History of Collections, no.1 , 59 - 78.
- History of the Louvre. (2013). Retrieved April 04, 2013, from Louvre Museum. Paris [online]: <http://www.louvre.fr/en/history-louvre>
- Jodidio, P. (2009). I. M. Pei - La Pyramide Du Louvre / The Louvre Pyramid. Munich - Berlin - London - New York: Prestel Verlag.
- Johnson, A., Schwartz, J. A., & Serrano, N. L. (2010). On the Virtues of Cabinets and Curiosities. Bo J. A. Schwartz, & N. L. Serrano, Curious Collectors, Collected Curiosities: An Interdisciplinary Study (стр. 1 - 11). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Тресидер, Ц. (2001). Речник на симболи. Скопје: ТРИ.

