

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП  
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

UDC80 (82)

ISSN 1857-7059

ГОДИШЕН ЗБОРНИК

2018

YEARBOOK

2018



ГОДИНА 9  
БРОЈ 12

VOLUME IX  
NO 12

GOCE DELCEV UNIVERSITY - STIP  
FACULTY OF PHILOLOGY

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ – ШТИП  
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

---



**ГОДИШЕН ЗБОРНИК**  
**2018**  
**YEARBOOK**

ГОДИНА 9  
БР. 12

VOLUME IX  
NO 12

---

GOCE DELCEV UNIVERSITY – STIP  
FACULTY OF PHILOLOGY



## ГОДИШЕН ЗБОРНИК ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

### За издавачот:

вонр. проф. Драгана Кузмановска

### Издавачки совет

проф. д-р Блажо Боев

проф. д-р Лилјана Колева-Гудева

проф. д-р Виолета Димова

вонр. проф. 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 Ѓуришиќ-Бекановиќ – 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 Зузана 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, доц. д-р Весна Коцева, виш лектор м-р Снежана Кирова, лектор м-р Наталија Поп-Зариева, лектор м-р Надица Негриева, лектор м-р Марија Крстева

### Главен уредник

проф. д-р Светлана Јакимовска

### Одговорен уредник

доц. д-р Ева Горѓиевска

### Јазично уредување

Лилјана Јовановска

(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. Ridvan Canim, 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, Ass. Prof. 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 Georgievska, PhD

**Language editor**

Liljana Jovanovska

(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

**Марија Леонтиќ**

ГРАМАТИЧКАТА КАТЕГОРИЈА ПАДЕЖ ВО ТУРСКИОТ  
ЈАЗИК И НЕГОВО ПРЕДАВАЊЕ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК

**Marija Leontik**

THE CASES IN TURKISH LANGUAGE AND THEIR TRANSLATION  
EQUIVALENTS IN MACEDONIAN LANGUAGE .....

9

**Марија Соколова**

АСОЦИЈАТИВНОТО ПОЛЕ НА СТИМУЛУСОТ ГЛУП ВО  
АСОЦИЈАТИВНИТЕ РЕЧНИЦИ НА МАКЕДОНСКИОТ, СРПСКИОТ,  
БУГАРСКИОТ И РУСКИОТ ЈАЗИК

**Marija Sokolova**

THE ASSOCIATIVE FIELD OF THE STIMULUS STUPID IN THE  
ASSOCIATIVE DICTIONARIES OF THE MACEDONIAN, SERBIAN,  
BULGARIAN AND RUSSIAN LANGUAGES .....

17

### ----- КНИЖЕВНОСТ

**Krste Iliev, Natalija Pop Zarieva, Dragan Donev**

SOME COMMON TRAITS SHARED BY ENGLISH RENAISSANCE  
REVENGE TRAGEDIES .....

25

**Славчо Ковилоски**

КНИЖЕВНОТО И ИСТОРИСКОТО ЗА СИРМА ВОЈВОДА

**Slavcho Koviloski**

THE LITERARY AND HISTORICAL WORKS ABOUT SIRMA VOIVODA .....

33

**Ранко Младеноски**

РАСКАЗИ НА ЕТГАР КЕРЕТ НА МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК

**Ranko Mladenoski**

STORIES BY ETGAR KERET IN MACEDONIAN .....

43

**Ева Ѓорѓиевска**

РАЗВОЈНИТЕ ФАЗИ НА СРЕДНОВЕКОВНАТА ИТАЛИЈАНСКА ПОЕЗИЈА

**Eva Gjorgjievska**

THE DEVELOPMENT OF THE ITALIAN MIDDLE AGES POETRY .....

49

**Фатмире Вејсели**

ИНТЕРСУБЈЕКТИВНА АНАЛИЗА ВО ДРАМАТА НА  
МАРИЛУИЗЕ ФЛАЈСЕР „ЧИСТИЛИШТЕ ВО ИНГОЛШТАТ“

**Fatmire Vejseli**

INTER-SUBJECTIVE ANALYSIS BETWEEN MOTHER AND SON  
IN MARILUISE FLEISSER'S PLAY: THE PURGATORY IN INGOLSTADT .....

57

**Krste Iliev, Natalija Pop Zarieva, Dragan Donev**

ATTITUDES TO POETRY IN THE ANTIQUITY AND TO DRAMATIC  
POETRY IN RENAISSANCE ENGLAND .....

65



**Ивана Котева, Махмут Челик**

ДОАЈЕНОТ НА ТУРСКАТА КНИЖЕВНОСТ ВО МАКЕДОНИЈА  
– ИЛХАМИ ЕМИН

**Ivana Koteva, Mahmut Celik**

THE DOYEN OF TURKISH LITERATURE IN REPUBLIC OF  
MACEDONIA- ILHAMI EMIN .....

75

### ----- МЕТОДИКА

**Biljana Ivanova, Snezana Kirova, Dragana Kuzmanovska, Marica Tasevska**

INVESTIGATION OF INSTRUMENTAL AND INTEGRATIVE MOTIVATION OF  
LEARNING SECOND/FOREIGN LANGUAGE IN MACEDONIA .....

85

**Марија Тодорова**

МНОГУЈАЗИЧЕН НАСТАВНИК

**Marija Todorova**

MULTILINGUAL TEACHER .....

95

**Марица Тасевска**

МЕСТОТО И УЛОГА НА ВЕШТИНАТА ЗБОРУВАЊЕ НИЗ  
НАСТАВНИТЕ МЕТОДИ

**Marica Tasevska**

THE PLACE AND THE ROLE OF THE SPEAKING SKILL IN  
THE METHODS OF TEACHING .....

101

**Марица Тасевска, Адријана Хаџи-Николова, Драган Донеv**  
МОТИВАЦИЈАТА КАКО КЛУЧЕН ФАКТОР ЗА ИЗУЧУВАЊЕ  
НА ГЕРМАНСКИОТ ЈАЗИК КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД  
СРЕДНО ГИМНАЗИСКО ОБРАЗОВАНИЕ

**Marica Tasevska, Adrijana Hadzi-Nikolova, Dragan Donev**

MOTIVATION AS A KEY FACTOR FOR LEARNING GERMAN  
LANGUAGE BY THE STUDENTS OF HIGH SCHOOL .....

109

### ----- ПРЕВЕДУВАЊЕ

**Даринка Маролова**

КУЛТУРНОСПЕЦИФИЧНИ ФЕНОМЕНИ ВО

ИНТЕРЛИНГВАЛНАТА КОМУНИКАЦИЈА

(ГЕРМАНСКИ–МАКЕДОНСКИ, МАКЕДОНСКИ–ГЕРМАНСКИ)

**Darinka Marolova**

CULTURE-SPECIFIC FENOMENA IN THE INTERLINGUAL COUNICATION

(GERMAN-MACEDONIAN, MACEDONIAN-GERMAN) .....

119

**Драган Донеv, Марица Тасевска, Крсте Илиев**

ВЛИЈАНИЕТО НА КУЛТУРОЛОШКИТЕ ОСОБЕНОСТИ ВРЗ

ПРОЦЕСОТ НА ПРЕВЕДУВАЊЕ

**Dragan Donev, Marica Tasevska, Krste Iliev**

CULTURAL IMPLICATIONS IN THE PROCESS OF TRANSLATION .....

129

----- *КУЛТУРА*

**Marija Krsteva, Dragan Donev, Krste Plev**  
NEW MEDIA CONTENT – MEME ..... 135

----- *ПРИКАЗИ*

**Људмил Спасов, Ирина Петровска**  
„АКАДЕМСКО ПИШУВАЊЕ 1“ ОД АВТОРКИТЕ ВИОЛЕТА  
ЈАНУШЕВА И БИСЕРА К. СТОЈЧЕВСКА ..... 141







## ГРАМАТИЧКАТА КАТЕГОРИЈА ПАДЕЖ ВО ТУРСКИОТ ЈАЗИК И НЕГОВО ПРЕДАВАЊЕ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК

Марија Леонтиќ<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
marija.leontik@ugd.edu.mk

**Апстракт:** Современиот турски јазик ги има следните падежи: номинатив, генитив, акузатив, датив, локатив, аблатив, инструментал и екватив. Овој труд ќе ги анализира падежите во турскиот и во македонскиот јазик и ќе ги утврди нивните сличности и разлики.

**Клучни зборови:** *турски, македонски, падежи.*

## THE CASES IN TURKISH LANGUAGE AND THEIR TRANSLATION EQUIVALENTS IN MACEDONIAN LANGUAGE

Marija Leontik<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, Macedonia  
marija.leontik@ugd.edu.mk

**Abstract:** The modern Turkish language has these cases: nominative, genitive, accusative, dative, locative, ablative, instrumental and equative. This paper will provide a contrastive analysis of the Turkish and Macedonian cases and will offer an account of their similarities and differences.

**Key words:** *Turkish language, Macedonian language, cases.*

### 1. Дефинирање на граматичката категорија падеж

Грамматичката категорија падеж (тур. isim durumları) според традиционалната дефиниција за поимот падеж, во турскиот јазик е типична за именките и заменките, а во македонскиот јазик се јавува кај заменките. Традиционално под падеж се подразбира менлива морфолошка форма на именките и именските видови зборови зависно од нивната синтаксичка функција. Оваа дефиниција одговара за турскиот јазик како синтетски јазик кој има морфолошки категоријални показатели за падежите, но не и за македонскиот јазик како аналитичен јазик во кој на преден план се синтаксичките категоријални показатели. Зузана Тополињска (2008, стр. 105) вовела нова дефиниција за падежите со која ги опфаќа синтетските и аналитичките јазици: „Под падеж подразбирам синтаксички однос меѓу именската синтагма и нејзе наредената синтаксичка конструкција, било да е тоа предикатски израз или друга именска синтагма“. Привлекува внимание семантичката интерпретација на категоријата падеж на Тополињска (2008, стр. 105–106): „Уверена сум дека падежниот

систем примарно се темели врз опозицијата меѓу персоналните и неперсоналните (секундарно: живи и неживи) референти на соодветните именски синтагми (т.е. учесници на настаните одразени во соодветните актуализирани пропозиции), и – дури во следниот чекор – врз локализацијата на тие настани. Значи, имаме работа со граматикализација на семантичките категории 'човек' и 'простор', токму во таков редослед.

## 2. Падежите кај именките во турскиот јазик и нивното предавање во македонскиот јазик

Грамматичката категорија падеж кај именките изразува разновидни релации и врски на зборовите во рамките на реченицата. Именката, што го содржи падежот, главно се поврзува со глагол што доаѓа по неа, а понекогаш и со именка и постпозиција.

Во турскиот јазик постојат следните осум падежи кај именките (**isim durumları**) што изразуваат разновидни релации на именките и именските синтагми со прирокот во реченицата: **номинатив** (*nominatif durumu, yalın durum*), **акузатив** (*akuzatif durumu, belirtme durumu*), **датив** (*datif durumu, yönelme durumu*), **локатив** (*lokatif durumu, bulunma durumu*), **аблатив** (*ablatif durumu, ayrılma durumu*), **генитив** (*genitif durumu, ilgi durumu*), **инструментал** (*enstrümantal durumu, vasıta durumu*) и **екватив** (*ekvatif durumu, görelilik durumu*).

Сите падежи во турскиот јазик, освен номинативот, имаат морфолошки показатели. Акузативот се изразува со наставката -I (-i, -ı, -u, -ü), дативот со -A (-a, -e), локативот со -DA (-da, -de), аблативот со -DAn (-dan, -den, -tan, -ten), генитивот со -In (-ın, -in, -un, -ün), инструменталот со -lA (-la, -le) и еквативот со -CA (-ca, -ce). Секој падеж во турскиот јазик има одредена синтаксичка функција. Номинативот има функција да биде подмет вршител на дејството; генитивот е падеж кој изразува поседување, припадност и потекло; акузативот е падеж на определен (директен) предмет во реченицата; дативот искажува просторна релација насочување, приближување и индиректен предмет; локативот означува местоположба; аблативот посочува просторна релација оддалечување и одделување, а инструменталот ги опфаќа инструментите, средствата со кои се врши дејството. Падежот екватив, што изразува сличност, пополека ја губи функцијата на падеж и преминува во зборообразувачка наставка со истото значење. Поради ова, во некои граматика на турскиот јазик падежот екватив не е застапен.

Морфолошки показатели на падежите кај именките во турскиот јазик		
<b>номинатив</b> <b>ø</b>	Boraarkadaş arıyor.	Боро бара другар.
<b>генитив</b> <b>-In</b>	Arkadaşın evi büyüktür.	Куќата на другарот е голема.
<b>акузатив</b> <b>-İ</b>	Ben arkadaşını gördüm.	Јас го видов другарот.
<b>датив</b> <b>-A</b>	O, arkadaşına gidiyor. O, arkadaşına kitap veriyor.	Тој оди кај другарот. Тој на другарот му дава книга.
<b>локатив</b>	O, arkadaşta çay içiyor.	Тој кај другарот пие чај.

<b>-DA</b>		
<b>аблатив</b> <b>-DAn</b>	O, arkadaştan geliyor.	Тој доаѓа <b>откај</b> другарот.
<b>инструментал</b> <b>-lA</b>	O, arkadaşla sinemaya gidiyor.	Тој <b>со</b> другарот оди во кино.
<b>екватив</b> <b>-SA</b>	O, arkadaşça davranıyor.	Тој се однесува <b>другарски</b> .
<b>Морфолошки показатели на падежите кај именките во македонскиот јазик</b>		
<b>вокатив</b> <b>-y, -e, -o</b>	<b>Другару</b> , кога пристигна? / Arkadaş, ne zaman geldin?	

Во македонскиот јазик кај именките само падежот **вокатив** како морфолошки показател ги има **вокативните наставки -у, -е за машки род** (*човеку, наставнику, учителе, професоре, директоре, пријателе, судија*) и **вокативните наставки -е, -о за женски род** (*мајко, ќерко, сестро, снао, учителке, наставничке, професорке*). Останатите падежи што немаат морфолошки показател, во македонскиот јазик имаат синтаксички показатели. Ова, како што истакна Зузана Тополињска во својата дефиниција за падежите, најубаво може да се илустрира преку именските синтагми во македонскиот јазик во кои ги затемнивме показателите на падежните односи:

<b>Синтаксички показатели на падежните односи во македонскиот јазик</b>		
	<b>Синтагми со референцијално идентификуван референт во македонскиот јазик</b>	<b>Синтагми со референцијално идентификуван референт во турскиот јазик</b>
<b>номинатив</b>	Добриот татко дојде. Добрата мајка дојде. Доброто дете дојде.	İyi baba geldi. İyi anne geldi. İyi çocuk geldi.
<b>генитив</b>	Книга <b>на</b> добриот татко најдов. Книга <b>од</b> добриот татко најдов. Книга <b>на</b> добрата мајка најдов. Книга <b>од</b> добрата мајка најдов. Книга <b>на</b> доброто дете најдов. Книга <b>од</b> доброто дете најдов.	İyi babanın kitabını buldum.  İyi annenin kitabını buldum.  İyi çocuğun kitabını buldum.
<b>акузатив</b>	<b>Го</b> побара добриот татко. <b>Ја</b> побара добрата мајка. <b>Го</b> побара доброто дете.	İyi babayı aradı. İyi anneyi aradı. İyi çocuğu aradı.
<b>датив</b>	<b>На</b> добриот татко <b>му</b> даде книга. <b>На</b> добрата мајка <b>ѝ</b> даде книга. <b>На</b> доброто дете <b>му</b> даде книга. <b>Кај</b> добриот татко појде. <b>Кај</b> добрата мајка појде. <b>Кај</b> доброто дете појде.	İyi babaya kitap verdi. İyi anneye kitap verdi. İyi çocuğa kitap verdi. İyi babaya gitti. İyi anneye gitti. İyi çocuğa gitti.
<b>локатив</b>	<b>Кај</b> добриот татко живееше. <b>Кај</b> добрата мајка живееше.	İyi babada yaşadı. İyi annede yaşadı.

	<b>Кај</b> доброто дете живееше.	İyi çocukta yaşadı.
<b>аблатив</b>	<b>Од кај</b> добриот татко дојде. <b>Од кај</b> добрата мајка дојде. <b>Од кај</b> доброто дете дојде.	İyi babadan geldi. İyi anneden geldi. İyi çocuktan geldi.
<b>инструментал</b>	Ученикот <b>со</b> добриот татко дојде. Ученикот <b>со</b> добрата мајка дојде. Ученикот <b>со</b> доброто дете дојде.	Öğrenci, iyi babayla geldi. Öğrenci, iyi anneye geldi. Öğrenci, iyi çocukla geldi.

Македонскиот јазик во историскиот развој ги загубил морфолошките показатели на падежите кај именките, но развил други показатели на падежните односи. Номинативниот однос наметнува согласување на подметот и прирокот, а во реченици од типот *подмет + прирок + предмет*, се јавува во членувана форма или содржи други показатели на определеност (Добриот татко купи книга./ İyi baba, kitap satın aldı.). Генитивниот однос што има функција да изрази поседување материјални предмети, припадност, потекло, роднински врски, односно релација дел-целина, се изразува примарно со *предлошката на-конструкција* (Книга **на** добриот татко најдов./ İyi babanın kitabını buldum.), а секундарно со *предлошката од-конструкција* (Книга **од** добриот татко најдов./ İyi babanın kitabını buldum.). Акузативниот однос се изразува со *заменска клитика* (**Го** побара добриот татко./ İyi babayı aradı.). Дативниот однос кога има функција на индиректен предмет се искажува со конструкцијата *предлог на + заменска клитика* (**На** добриот татко **му** даде книга./ İyi babaya kitap verdi.), а кога има функција да посочи просторна релација насочување, се јавуваат *предлозите*. Локативниот однос, кој ја искажува просторната релација местоположба, се изразува со *просторен предлог* од кои најчест е *кај* (**Кај** добриот татко живееше./ İyi babada yaşadı.). Аблативниот однос, кој искажува просторна релација оддалечување, одделување, се изразува со *просторен предлог* од кои најчест е *од* и *откај*. Инструменталниот падежен однос, кој има функција да искаже средства или лица со кои се врши дејството, се изразува со *предлогот со* (Тој **со** добриот татко дојде. Таа **со** автомобил дојде./ O, iyi babayla geldi. O, arabayla geldi.). Од ова може да се согледа дека во македонскиот јазик главни показатели на падежните односи се предлозите кои не се јавуваат само кај номинативниот и акузативниот однос. Кај акузативот и кај дативот како дополнителни показатели на падежот и на определеноста се јавуваат заменските клитики.

### 3. Падежите кај заменките во турскиот јазик и нивно предавање во македонскиот јазик

Во турскиот јазик постојат следните осум падежи кај заменките кои освен номинативот имаат морфолошки показатели: **номинатив** (*Ben okuyorum. / Јас читам.*), **акузатив** (*Onu çağırdık. / Него го повикавме.*), **датив** (*Sana çay hazırlıyorum. / Тебе ти правам чај.*), **локатив** (*Bende kahve içiyoruz./ Кај мене пиеме кафе.*), **аблатив** (*Onlardan çıktı./ Излезе откај нив.*), **генитив** (*Onun kalemi düştü./ Неговиот молив падна.*), **инструментал** (*Alen, köpeklerle geziyor./ Ален шета со кучето.*) и **екватив** (*Bence kitap çok iyi./ Според мене книгата е многу добра.*) Сите падежи кај заменките ги имаат истите функции и падежни наставки како кај именките.

Падежи кај заменките во турскиот јазик		
<b>номинатив ø</b>	<b>ben, sen, o biz, siz, onlar</b>	јас, ти, тој/ таа/ тоа ние, вие, тие
<b>акузатив -İ</b>	<b>beni, seni, onu bizi, sizi, onları</b>	мене ме, тебе те, него го/ неа ја нас нè, вас ве, нив ги
<b>датив-А</b>	<b>bana, sana, ona bize, size, onlara</b>	мене ми, тебе ти, нему му/нејзе ѝ нам ни, вам ви, ним им
<b>локатив-DA</b>	<b>bende, sende, onda  bizde, sizde, onlarda</b>	кај мене, кај тебе, кај него/кај неа во мене, во тебе, во него/во неа кај нас, кај вас, кај нив во нас, во вас, во нив
<b>аблатив -Dan</b>	<b>benden, senden, ondan bizden, sizden, onlardan</b>	од мене, од тебе, од него/од неа од нас, од вас, од нив
<b>генитив-In</b>	<b>benim senin onun  bizim sizin onların</b>	мојот, мојата, моето // моите твојот, твојата, твоето // твоите неговиот/ нејзиниот неговата/ нејзината неговото/ нејзиното // неговите/ нејзините нашиот/ нашата/ нашето// нашите вашиот/ вашата/ вашето // вашите нивниот/нивната/нивното// нивните
<b>инструментал -IA</b>	<b>benimle, seninle, onunla bizimle, sizinle, onlarla</b>	со мене, со тебе, со него/ со неа со нас, со вас, во нив
<b>екватив-CA</b>	<b>bence, sence, onca bize, size, onlarca</b>	според мене, според тебе според него/ според неа според нас, според вас, според нив
Падежи кај заменките во македонскиот јазик		
<b>номинатив ø</b>		<b>јас, ти, тој/таа/тоа, ние, вие, тие ben, sen, o, biz, siz, onlar</b>
<b>акузатив – форма за директен (акузативен) предмет</b>		<b>мене ме, тебе те, него го/неа ја, нас нè, вас ве, нив ги ме, те, го/ ја, нè, ве, ги beni, seni, onu, bizi, sizi, onları</b>
<b>датив – форма за индиректен (дативен) предмет</b>		<b>мене ми, тебе ти, нему му/ нејзе ѝ, нам ни, вам ви, ним им ми, ти, му/ ѝ, ни, ви, им bana, sana, ona, bize, size, onlara</b>

Во македонскиот јазик кај заменките, падежот акузатив и датив имаат граматички показатели, а останатите падежи имаат синтаксички показатели. Номинативниот однос наметнува согласување на подметот и прирокот (*Тој* чита. *Тие* читаат. /*O, okuyor.Onlar okuyorlar.*). Генитивниот однос кај заменките се изразува со *присвојните придавки* (*Неговата* книга се објави. / *Onun kitabı yayınlandı.*). Акузативниот однос се изразува со старите морфолошки *акузативни форми* (*Тебе те* видов. / *Senigördüm.*). Дативниот однос ги користи старите морфолошки *дативни форми* (*Мене ми* пишува. / *Bana yazıyor.*). Локативниот однос се изразува со *просторен*

*предлог* од кои најчести се *кај* и *во*. (*Кај нас учи. Во мене има страв. / Bizde okuyor. Bende korku var.*). Аблативниот однос се изразува со *просторен предлог* од кои најчести се *од* и *откај*. (*Од вас слушна. Откај вас дојде. / Sizden duydu. Sizden geldi.*). Инструменталниот падежен однос се изразува со *предлогот со* (*Јас со него шетам. / Ben onunla geziyorum.*). Од ова може да се согледа дека во македонскиот јазик, акузативниот и дативниот однос се реализира со старите морфолошки акузативни и дативни форми, генитивниот однос се искажува со присвојните придавки, а локативниот, аблативниот и инструменталниот однос се изразува со предлози.

Синтаксички показатели на падежните односи кај заменките во македонскиот јазик		
<b>номинатив</b>	<b>Тој</b> чита./ Таа чита./ Тоа чита. <b>Тие</b> читаат.	<b>O</b> , okuyor. <b>Onlar</b> okuyorlar.
<b>генитив</b>	<b>Неговата</b> книга се објави. <b>Нејзината</b> книга се објави.	<b>Onun</b> kitabı yayınlandı.
<b>акузатив</b>	<b>Тебе те</b> видов.	<b>Seni</b> gördüm.
<b>датив</b>	<b>Мене ми</b> пишува.	<b>Bana</b> yazıyor.
<b>локатив</b>	<b>Кај нас</b> учи. <b>Во мене</b> има страв.	<b>Bizde</b> okuyor. <b>Bende</b> korku var.
<b>аблатив</b>	<b>Од вас</b> слушна. <b>Откај вас</b> дојде.	<b>Sizden</b> duydu. <b>Sizden</b> geldi.
<b>инструментал</b>	<b>Јас со него/неа</b> шетам.	<b>Ben onunla</b> geziyorum.

#### 4. Заклучок

Во турскиот јазик постојат следните осум падежи кај именките (isim durumları) што изразуваат разновидни релации на именките и именските синтагми со прирокот во реченицата: номинатив (nominatif durumu, yalın durum), акузатив (akuzatif durumu, belirtme durumu), датив (datif durumu, yönelme durumu), локатив (lokatif durumu, bulunma durumu), аблатив (ablatif durumu, ayrılma durumu), генитив (genitif durumu, ilgi durumu), инструментал (enstrümantal durumu, vasita durumu) и екватив (ekvatif durumu, görelilik durumu). Номинативниот падежен однос на именката од турскиот јазик во македонскиот јазик се предава со *членувана форма или други показатели на определеност* (*Öğrenci geldi. Yeni öğrenci geldi./ Ученикот дојде. Новиот ученик дојде.*), генитивниот падежен однос од турскиот јазик во македонскиот јазик се предава со *предлошката на-конструкција* и со *предлошката од-конструкција* (*Öğrencinin defteri düşmüş. / Тетратката на ученикот паднала.; İyi öğrencinin defterini buldum. / Тетратка од ученикот најдов.*), акузативниот падежен однос се изразува со *заменска клитика* (*Anneyi telefonla aradı. / Ја побара мајката по телефон.*), дативниот падежен однос кога има функција на индиректен предмет се предава со конструкцијата *предлог на + заменска клитика* (*Arkadaşa mektup yazdı. / На другарот му напиша писмо.*), а кога има функција да посочи просторна релација насочување, се искажува со *предлозите* (*Arkadaşına gidiyor. / Кај другарката оди.*), локативниот падежен однос се предава со *просторен предлог* (*Ninede dinleniyordu. / Кај бабата одмараше.*), аблативниот падежен однос се предава со *просторен предлог* (*Okuldan geldik. / Дојдовме од училиште.; Dededen geldik. / Дојдовме од кај дедо.*), а инструменталниот падежен однос се изразува со *предлогот со* (*O, otobüs ile işe gidiyor. / Таа со автобус оди на работа.*). Падежот екватив во турскиот јазик што

изразува сличност, пополека ја губи функцијата на падеж и преминува во зборообразувачка наставка со истото значење, а во македонскиот јазик главно се предава со *прилози* (О, *babaca davranıyog.* / Тој се однесува *татковски.*)

Во турскиот јазик постојат следните осум падежи кај заменките: номинатив, акузатив, датив, локатив, аблатив, генитив, инструментал и екватив. Акузативот на заменките од турскиот јазик се предава во македонскиот јазик со *акузативните форми на заменките* (*Seni davet ettim.* / Тебе те поканив.), дативниот однос од турскиот јазик се предава со *дативни форми на заменките* (*Sizi aradım.* / Вас ве побарав.), генитивниот однос од турскиот во македонскиот се предава со *присвојни придавки* (*Onların akrabaları geldi.* / Нивните роднини дојдоа.), локативниот (*Bizde film seyrediyoguz.* / Кај мене гледаме филм.), аблативниот (*Senden duydun.* / Од тебе слушна.) и инструменталниот однос (*Biz onlarla müzik dinliyoğuz.* / Ние со нив слушаме музика.) се изразува со *предлози*, а еквативот се изразува со зборот *според* (*Sizce öğrenci çok çalışkan.* / Според вас ученикот е многу работлив.).

### Користена литература:

1. Banguoğlu, T. (1990). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
2. Čaušević, E. (1996). *Gramatika suvremenoga turskog jezika*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
3. Eker, S. (2010). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
4. Ergin, M. (1998). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
5. Gencan, N. T. (1992). *Dilbilgisi*. İstanbul: Kanaat Yayınları.
6. Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri - Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
7. Leontik, M. (2014). *Temel Türkçe Dil Bilgisi*. Skopje.
8. Ахмед, О. (2008). *Вовед во морфологија на турскиот јазик*. Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“.
9. Бојковска, С., Гуркова, М. Л., Пандев, Д., Цветковски Ж. (2008). *Општа граматика на македонскиот јазик*. Скопје: Просветно дело.
10. Јанушева, В. (2017). *Стандарден македонски јазик*. Битола: Универзитет „Св. Климент Охридски“ – Битола.
11. Кепески, К. (1985). *Граматика на македонскиот литературен јазик*. Скопје: Просветно дело.
12. Конески, Б. (1987). *Граматика на македонскиот литературен јазик*. Скопје: Култура.
13. Панзова, В. (1996). *Универзалната граматика и македонскиот јазик*. Скопје: Епоха.
14. Саздов, С. (2007). *Современ македонски јазик 1, 2, 3, 4*. Скопје: Табернакул.
15. Тополињска, З. (2008). *Полски – македонски: граматичка конфронтација*. 8. *Развиток на граматичките категории*. Скопје: Македонска академија на науките и уметностите.





UDC 811.163.3'37  
UDC 811.163.41'37  
UDC 811.163.2'37  
UDC 811.161.1'37

Оригинален научен труд  
Original research paper

## АСОЦИЈАТИВНОТО ПОЛЕ НА СТИМУЛУСОТ *ГЛУП* ВО АСОЦИЈАТИВНИТЕ РЕЧНИЦИ НА МАКЕДОНСКИОТ, СРПСКИОТ, БУГАРСКИОТ И РУСКИОТ ЈАЗИК

Марија Соколова<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
marija280280@yahoo.com

**Апстракт:** Асоцијативните речници помагаат во разграничување на основното од типичното значење на лексемите. За да се дојде до основното значење на некои зборови (глаголи и придавки), потребно е да се разоткрие типичната вонјазична ситуација која е во врска со дадениот збор. Описните придавки најчесто ги опишуваат особините на луѓето, но и на предметите и на појавите. Откривањето на нивното основно значење, значи откривање на типичните ситуации за тие особини, како и типичните учесници за нив.

Во овој труд ќе ги анализираме асоцијативните полиња на стимулусот *глуп* во асоцијативните речници на македонскиот, српскиот, бугарскиот и рускиот јазик.

**Клучни зборови:** *асоцијативи, асоцијативен речник, асоцијативно поле, глуп, стимулус.*

## THE ASSOCIATIVE FIELD OF THE STIMULUS STUPID IN THE ASSOCIATIVE DICTIONARIES OF THE MACEDONIAN, SERBIAN, BULGARIAN AND RUSSIAN LANGUAGES

Marija Sokolova<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, Macedonia  
marija280280@yahoo.com

**Abstract:** Associated dictionaries help distinguish the basic meaning from the typical one of the lexemes. In order to arrive at the basic meaning of some words (verbs and adjectives), it is necessary to reveal the typical out-of-language situation that is related to the given word. Descriptive adjectives describe the characteristics of people, but they also describe objects and phenomena. Detection of their primary meaning means revealing typical situations for those features, as well as typical participants for them.

In this paper we will analyze the associative fields of the stimulus stupid in the associative dictionaries of the Macedonian, Serbian, Bulgarian and Russian languages.

**Key words:** associates, associative vocabulary, associative field, stupid, stimulus.

## 1. Вовед

Нашиот став, нашиот поглед кон работите во голема мера зависи од општественото, политичкото и културното опкружување. Тоа вонјазично искуство преку асоцијативната, психолошката и когнитивната сфера се пренесува на јазикот, т.е. на семантиката. Тоа симболично може да се претстави преку следниот дијаграм.

### График 1 *Линија на формирање на јазичната област*

Вонјазичното искуство не е апсолутно, туку тоа зависи од средината во која припаѓаме. Така, на пример, странците не ги доживуваат работите што се кај нас како што ние ги доживуваме. Тоа се рефлектира и во јазичната област.

Врската меѓу асоцијацијата и зададениот стимулус може да биде:

- **Јазична** – која се состои од основни зборови кои се заеднички за повеќето испитаници и јазици.
- **Вонјазична** – која е предизвикана од досегашното животно искуство на испитаниците. Таа може да биде:
  - **индивидуална** – тоа се идиосинкратични асоцијации со фреквенција еден;
  - **колективна** – која се базира на колективното искуство на испитаниците.

Доколку го анализираме АРМЈ<sup>1</sup> можеме да забележиме дека вонјазична колективна врска создаваат следниве парови стимулус – реакција:

- *Балкан – кан, Балкан – Експрес* (според популарните филмови);
- *Војник – Авганистан* (многу професионални војници од нашава земја беа на мисија во Авганистан);
- *Земја – ЕКВ* (популарниот хит на екс-ју групата ЕКВ: „Ово је земја за нас“);
- *Леб – сол* (според една од најпопуларните македонски групи на поранешните југословенски простори);
- *Сомнително – лице* (според култната драма и претстава во која главната улога ја игра Игор Џамбазов);
- *Образование – СОНК* (во периодот на анкетирање актуелни беа штрајковите на СОНК за подобри услови на вработените во образованието);
- *Се смее – Сашко Коцев* (според моментално најпознатиот комичар во Македонија);
- *Споменик – Александар Македонски* (многу „прашина“ се крена околу споменикот на Александар Македонски);

---

<sup>1</sup> АРМЈ – Асоцијативен речник на македонскиот јазик, е дел од докторската дисертација на Марија Соколова. Тој е резултат на тест на слободни и дискретни асоцијации. Во него за секој од 50 зададени зборови стимулуси се собрани 500 асоцијации на студенти од различни делови на Републиката.

- *Судство – Хаг* (во Хаг им се судеше на неколкумина македонски државјани, вметнати во вооружените настани во 2001 година);
- *Штрајк – Студентски пленум* (периодот кога се формира Студентскиот пленум кој со протести го изрази незадоволството од најавените промени во високото образование) и многу други.

Не постои цврста граница помеѓу јазичните и културолошките асоцијации. Често пати тие се испреплетуваат. Анализата на асоцијативните полиња покажа дека културолошките асоцијации се статистички поддоминантни од јазичните асоцијации, иако јазичните асоцијации се далеку побројни од културолошките асоцијации.

Јазичните асоцијации може да се поделат на синтагматски и парадигматски. Од АРМЈ се гледа дека асоцијативната врска е појака помеѓу синтагматски поврзаните лексеми.

Јачината на асоцијативната врска се мери според фреквенцијата на реакциите на дадениот стимулус.

Не постои семантичко истражување за кое не би можело да се направи асоцијативен тест. Иако во литературата под семантички истражувања не е наведен асоцијативниот тест како посебна метода на истражување, сепак, тој во помала или поголема мера влијае на потврдување на постоечките резултати или откривање на некои стари, но и на нови семантички појави.

Асоцијативните тестови се покажаа како едни од клучните при истражување на антонимијата, при истражување на создавањето на зборовите, при истражување на концептуализацијата и во компаративните семантички истражувања.

Јасно е дека менталниот лексикон на испитаникот е изворот на асоцијативите. Според тоа, големиот број исти асоцијации упатува на семантичка блискост меѓу асоцијативите, што може да се забележи и во АРМЈ.

## 2. Предмет, цел и задачи на истражувањето

Различни народи имаат различно сфаќање, различни погледи на светот и различно вонјазично искуство. Поради тоа и нивните ментални лексикони се различни, како што е различен и јазикот на секој народ.

Целта на ова истражување е да се провери дали навистина вонјазичното искуство (политичко, социјално, општествено, културно) кое секојдневно го доживуваме, влијае на нашиот јазик, а особено на семантиката.

Задача на ова истражување беше да се споредат четирите асоцијативни речници на четири различни, но блиски народи: АРМЈ – Асоцијативен речник на македонскиот јазик, АРСЈ – Асоцијативен речник на српскиот јазик, АРБЈ – Асоцијативен речник на бугарскиот јазик и АРРЈ – Асоцијативен речник на рускиот јазик. Споредбата се направи на еден заеднички стимулус, придавката *глуп*, која се наоѓа во сите 4 асоцијативни речници.

## 3. Популација

Асоцијативните речници се направени врз основа на анкетни тестови спроведени на студентска популација, односно на момчиња и девојчиња на возраст од 18 до 25

години. Според Караулов (1993), младите се идните носители на културниот и општествениот живот на нацијата, па врз основа на нивните реакции може да се планира и скицира идниот културен, политички, јазичен, психолошки и социолошки портрет на нацијата. СЛАР (Словенски асоцијативен речник) е завршен во 2004 година, АРСЈ е завршен во 2005 година, а АРМЈ е завршен 2017 година.

#### 4. Методи и техники на истражувањето

Во истражувањето се земаа предвид само пофреквентните реакции на стимулусот *глуп*. Идиосинкратичните реакции, односно реакциите кои се јавиле само еднаш, не се разгледуваа. За истражувањето се важни реакциите кои се однесуваа на луѓе и реакциите кои се во некаква семантичка врска со стимулусот (синоними, антоними, пароними, хомоними и др.).

Слично истражување е направено од страна на Рајна Драгичевиќ (2010) со споредување на реакциите на три стимулуси: *стар*, *глуп* и *убав*, од три асоцијативни речници: српски, бугарски и руски. Резултатите од тие истражувања укажуваат на постоење на висока сличност во асоцијациите меѓу Србите, Бугарите и Русите, што зборува за културна, социолошка и политичка врска помеѓу овие народи.

Со ова истражување сакаме да провериме како во сето ова се вклопува нашата нација. Иако анализираме само еден стимулус, сметаме дека резултатите би биле слични доколку анализираме два, три, па и повеќе исти стимулуси.

#### 5. Анализа на резултатите

Од табелата подолу може да се види дека одговорите на македонските испитаници се меѓу најхомогените (доколку не се земат предвид единичните асоцијации). Од вкупниот број одговори, 31,3% се различни одговори, а 23,4% се единични одговори. Слична е состојбата на одговорите кај српските испитаници, каде 32,1% се различни одговори, а 22,6% се единични одговори. За разлика од нив, бугарските студенти дале најдивергентни одговори. Од вкупниот број одговори од страна на бугарските испитаници, 42,8% се различни асоцијации, а 32,7% се единични асоцијации. Одговорите на руските испитаници се некаде помеѓу. Тие имаат 35,4% различни асоцијации, а 25,8% единични асоцијации.

**Табела 1** Асоцијативното поле за зборот *глуп* во неколку асоцијативни речници

Јазик	Вкупен број асоцијации	Број на различни асоцијации	Број на единични асоцијации
македонски <i>глуп</i>	511	160	120
српски <i>глуп</i>	800	257	181
бугарски <i>тъп</i>	583	250	191
руски <i>глупый</i>	527	187	136

Хомогеноста на одговорите значи дека тој стимулус во менталниот лексикон е стабилен. Гледаме дека придавката *глуп* во македонскиот ментален лексикон е доста стабилна. Малку постабилна од неа е придавката *глуп* во српскиот ментален лексикон.

Трите најфреквентни реакции за стимулусот *глуп* се:

- АРМЈ: *човек, паметен и прост* (смотан)<sup>2</sup>
- АРБЈ: *човек, паметен и туп*
- АРСЈ: *паметен, човек и ограничен* (*тунав*)
- АРРЈ: *човек, паметен и лудак*

Македонските и бугарските студенти дале речиси исти три најфреквентни асоцијации. Слични се и асоцијациите на српските студенти. Првите две најфреквентни реакции, именката *човек* и придавката *паметен*, се исти за сите четири асоцијативни речници.

Интересно е дека за нас типични претставници со оваа карактеристика (глуп) се: *народ, политичар и добар човек*. Меѓу другите асоцијации со помала фреквенција се среќаваат и: *бабо, дечко и другар*. Можат да се забележат уште и *маж, богат*, па дури и *Македонец и македонски народ* (кои се јавуваат само по еднаш). За Србите типични претставници се: *ученик, плавуша и Босанец*, но има и *полицаец и политичар*, кои се со помала фреквенција. Ваквите реакции кај Србите се резултат на постоењето на многу вицови за плавушите, за полицајците и за Босанците, во кои тие се исмеваат заради некаква глупост. За Русите такви се: *дечко, дете, крал*, но и *маж, ученик, момче, мудрец, студент, другар*. За Бугарите тоа се: *народ, политичар, колега*, но и *момче и студент*.

Гледаме дека постои голема сличност помеѓу типичните претставници за *глуп* кај македонските и бугарските студенти. Поинакви се српските типични претставници на *глуп*. Типичните претставници на *глуп* според руските испитаници се поразлични и тоа се должи, пред сè, на сфаќањето дека малите (младите) се незрели (глупи), а мудроста доаѓа со староста.

Македонците, стимулусот *глуп* ги асоцира на следниве човечки особини: *паметен* (антоним); *неписмен, необразован, наивен, неук, досаден, неинтелигентен, непаметен, смешен, добар човек, мрзелив, неначитан, неразбирлив, неразбран* (придавки) и *прост, смотан, туп* (синоними). Во асоцијативното поле на *глуп* можат да се најдат и зборови со позитивна конотација. Такви се на пример: *паметен 51, добар човек 2, заљубен, мудар, полицаец, професор, студент, човек кој е поразличен 1*. И ова не би требало да нè изненадува бидејќи асоцијациите произлегуваат од моменталното емоционално чувство на испитаниците. Но, интересно е што на глупоста се гледа и како на предност и како на мана.

Слични се реакциите и на бугарските испитаници во однос на човечките особини: *приглуп, смешен, неук, добар, несреќен, наивен, невин*. Слични на македонските синоними се и српските: *ограничен, тунав, прост*. Но, тие ги имаат следниве придавки за човечки особини: *јаден, необразуван, ружен, наивен, добар, неспособен, несреќен, среќен*.

За разлика од нив, руските испитаници на стимулусот *глуп* давале најчесто синтагматски одговори, а само неколку придавки: *мал, наивен*.

---

<sup>2</sup> Зборот во заградата има иста фреквенција на јавувања како и претходниот збор.

Се забележува дека сите четири народи имаат приближна претстава за тоа што претставува *глуб*.

## 6. Заклучни согледувања

Анализата покажа дека постои голема сличност помеѓу асоцијациите кај словенските народи, а пред сè кај Македонците, Бугарите, Србите и во помала мера Русите. А како и не би постоела кога помеѓу овие народи постои силна политичка, економска, социолошка и културолошка врска. Не само поради тоа што се соседи, туку и од анализата може да се види дека Македонците, Бугарите и Србите имаат ист поглед на светот, исти уверувања, па и исти стереотипи. Асоцијативното поле на придавката *глуб* од АРБЈ е најдивергентно, односно има најмногу различни реакции. Има дури 250 различни асоцијации од 583 испитаници, што е 42,8% од асоцијативното поле. За разлика од АРМЈ каде асоцијативното поле на *глуб* е хомогено, во АРБЈ тоа е хетерогено. Од високиот број различни асоцијации произлегува нискиот степен на стабилност на овој збор. Ова би требало да значи дека овој збор во менталниот лексикон на бугарските испитаници е нестабилен, односно се наоѓа некаде во периферијата, или, пак, можеби овој збор има повеќе значења, па реакциите се поделени и упатуваат на некоја од врските со различни значења. Како и да е, територијалната близина носи блискост во јазикот и нормално, блискост во сфаќањата и погледите за одредени поими.

## Користена литература:

1. АРБЈ (2003) – Балтова, П., Ефтимова, А., Липовска, А., Петрова, К. *Български асоцијативен речник, прав и обратен*. Софија: Софийски универзитет „Св. Климент Охридски“, Руска академия на науките.
2. АРРЈ (1994; 1996) – Караулов, Ю. Н., Сорокин, Ю. А., Тарасов, Е. Ф., Уфимцева, Н. В., Черкасова, Г. А. *Ассоциативный тезаурус современного русского языка*. Т. I. Русский ассоциативный словарь. Кн. 1 Прямой словарь: от стимула к реакции. Москва, 1994; кн. 2 Обратный словарь: от реакции к стимулу. Москва, 1994; т. II кн. 3, Москва, 1996; кн. 4, Москва, 1996. Российская академия наук.
3. АРСЈ (2005) – Драгићевић, Р., Пипер, Пр., Стефановић, М. (2005). *Асоцијативни речник српскога језика*, Београд: Службени лист СЦГ, Филолошки факултет у Београду.
4. Драгићевић, Р. (2010). *Вербалне асоцијације кроз српски језик и културу*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност.
5. Караулов, Ю. Н. и Коробова М. М. (1993). *Языковая способность в зеркале ассоциативного поля*. Известия РАН. Серия литературы и языка, Но 5.
6. Соколова, М. (2017). *Паронимите и асоцијативите во македонскиот современ јазик*. Скопје: Докторска дисертација



---

*Книжевност*





## SOME COMMON TRAITS SHARED BY ENGLISH RENAISSANCE REVENGE TRAGEDIES

Krste Iliev<sup>1</sup>, Natalija Pop Zarieva<sup>2</sup>, Dragan Donev<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Philology, "Goce Delcev" University, Stip  
krste.iliev@ugd.edu.mk

<sup>2</sup>Faculty of Philology, "Goce Delcev" University, Stip  
natalija.popzarieva@ugd.edu.mk

<sup>3</sup>Faculty of Philology, "Goce Delcev" University, Stip  
dragan.donev@ugd.edu.mk

**Abstract:** This paper analyzes the origin of the revenge tragedies and the influence of the Roman playwright Seneca on English renaissance tragedies. Furthermore, it will offer a short review on how revenge was perceived in Elizabethan England and with what kind of notions the Elizabethans associated revenge. In addition, this paper will analyze more than a dozen of common traits that English renaissance tragedies share. One of the goals is to establish whether one can speak of some kind of a "common pattern" that, Thomas Kyd, William Shakespeare and possibly other authors used when they endeavored to create these enduringly relevant examples of revenge tragedies.

**Key words:** *Seneca, revenge, common traits, The Spanish Tragedy, Hamlet, Titus Andronicus*

### Origins:

English renaissance revenge tragedies drew their inspiration, structure, motifs and symbols from the tragedies of the Roman dramatist, philosopher and statesman Seneca the Younger (c. 4 BC-AD 65.) The first translation of a Senecan tragedy into English language took place in 1559. In that year, a Jesuit priest Jasper Heywood, translated the *Troas* into English language. Heywood continued with the translations of *Thyestes* in 1560 and *Hercules Furens* in 1561. Other scholars also translated Senecan tragedies. Alexander Neville translated Seneca's *Oedipus* in 1560. Thomas Nuce translated the ninth tragedy of Seneca, called *Octavia* in 1561. John Studley translated and published Seneca's tragedies *Agamemnon* and *Medea* in 1566. Studley also translated *Hippolytus* in 1567 and *Hercules Oeteaus*. Thomas Newton, the publisher of the previous tragedies of Seneca in 1581, added to the publication in 1581 his translation of the *Thebais*. The main themes treated by Seneca in his tragedies are: 1) the inconstancy of fortune 2) portrayals of great crimes and examples of the evil results of murder 3) pleadings in favor of simplicity, poverty and chastity. The theme that most impressed the Elizabethans is the second one, i.e. great crimes and subsequent evil results. Seneca chose themes from antiquity that offered opportunities to deal with various passions, such as: hate, jealousy, ambition, love. These passions, when carried too far, enabled Seneca to deal with the psychology of crime. Crimes are described with realism and vice is portrayed in detail. Most of Seneca's criminals are responsible for their misdeeds. The rare exceptions are: Hercules, Oedipus and Deianira. For Seneca, humans have the ability to choose between good and evil. They have the power of free will. Redemption is possible, on the condition that the guilty person repents in earnest. Seneca regards suicide as justified, if it saves honor or if someone's life is full of pain and unbearable. However, Seneca prefers that the characters in his plays fight adversity rather than surrendering without a struggle. Pity for the victim, as well as for the offender is often felt. Blood-revenge is one of the prominent features of Senecan tragedy. This revenge, given

the fact that is often related to religious responsibility, is often spurred by a ghost. The ghosts are related and incited by a Fury. The revenger is often prompted to act by the hallucination of the appearance of the ghost of the deceased person. The slow progress of the process of revenge enables greater pleasure and revenge develops into terrible punishment. Temporary hesitation may detract the revenger for a certain period. Insanity, real such as in the case of Hercules or claimed divine madness such as in the case of Medea, may occur. Rhetorical ruminations on themes such as: life, death and fate are a common occurrence.

### **Elizabethans and revenge**

If we are to better understand the conditions which paved the way for English renaissance drama one has to take into account the descriptions, opinions and accounts of revenge or vendetta, primarily for Italians, in Elizabethan society. In addition to Italians, revenge was also frequently associated with Spaniards and Turks. The historian William Thomas, described the ethos of the Italians in 1549 as possessing touching honor which deals out death for slander. That trait has made them “ware of theyr tongues, that a man maie goe .x.x. yeres through Italie without finding reproche or villanie, vnlesse he prouoke it hym selfe”<sup>1</sup>. Thomas Write (1601) comparison of Englishmen and Italians and Spaniards is as follows: "Our people (for the most part) reueale and disclose themselues very familiarly and easily; the Spaniard and the Italian demurreth much . . . he wil shew a countenance of friendship although he intend reuenge, he can traine his purposes afarre off to vndermine where he pleaseth, he will praise where he hateth, and dispraise where he loueth for a further proiect; he can obserue his times better than we for his plots, and marke out fitter occasions to effectuate his intent."<sup>2</sup>

A vast number of Italian novelists were introduced in England during the sixteenth centuru by *Les Histoires Tragiques* (1559-1570) of Belleforest, later mirrored in 1614 by *Les Histoires Tragiques de nostre Temps* of Rosset. Among other tales of revenge, we find the tale of Amleth, a story that would greatly impact Elizabethan drama. Other *nouelles* that featured revenge were introduced in England by William Painter in his *Palace of Pleasure* (1567-1568), George Touberville in *Tragical Tales* (1574), Robert Smith in *Straunge, lamentable, and Tragical Hystories* retold from Belleforest and Bandello (1577), Thomas Lodge in *The Life and Death of William Longbeard* (1593), and Thomas Beard in his *Theatre of Gods Judgments* (1597).

The book *The historie of Guicciardin containing the warres of Italy*, translated in 1579, also gave the Elizabethans many stories of murders, atrocities and revenge. Thomas Nashe summed up the English perception of the Italians in 1592 by stating that “The Italian saith, a man must not take knowledge of iniurie till he be able to reuenge it” and in 1593 that “Nothing so long of memorie as a dog; these Italians are old dogs, & will carrie an iniurie a whole age in memorie: I haue hearde of a boxe on the eare that hath been reuenged thirtie yeare after”<sup>3</sup>

Englishmen were further acquainted with Italian vengeance through the work of Gentillet “A Discourse.... Against Nicholas Machiavel”. Gentillet writes: *According to the honour of his [Machiavelli's] Nation, vengeances, and enmities are perpetuall and irreconcilable; and indeed, there is nothing wherein they take greater delectation, pleasure, and contentment, than to execute a vengeance; insomuch as, whensoever they can haue their enemie at their pleasure, to be reuenged vpon him they murder him after some strange & barbarous fashion, and in murdering him, they put him in remembrance of the offence done vnto them, with many reproachfull words and iniuries to torment the soule and the bodie together; and sometimes wash their hands and their mouthes with his blood, and force him*

---

<sup>1</sup> The historie of Italie (1549), fol. 4

<sup>2</sup> The Passions of the Minde in General (ed.1630)

<sup>3</sup> "The Unfortunate Traveller," Works, Vol. II, p. 298

Peter Heylyn described the Italians in 1621 as being “ graue, respectiue, and ingenious, excellent men”. However, they had several drawbacks, among them, murder a man rather than slander him”<sup>5</sup>.

To sum up, Elizabethans were afraid of Italian deceitful revenge, even to the extent of visiting Italy, in order not to bring back in England Italian practices. William Harrison in 1587 described this attitude: “This . . . will turne to great ruine of our countrie, and that is, the vsuall sending of noblemens & meane gentlemens sonnes into Italie, from whence they bring home nothing but meere atheisme, infidelitie, vicious conversation, & ambitious and proud behaiour, whereby it commeth to passe that they returne far worsse men than they went out. A gentleman at this present is newlie come out of Italie who went thither an earnest protestant, but coming home he could saie after this maner: ‘Faith & truth is to be kept, where no losse or hinderance of a further purpose is sustained by holding of the same; and forgiuenesse onelie to be shewed when full reuenge is made.’ ”<sup>6</sup>

Lily Bess Campbell argues that “there was a persistent condemnation of revenge in the ethical teachings of Shakespeare’s England, a condemnation which was logically posited and logically defended.”<sup>7</sup> In her opinion this attitude towards revenge was based upon two verses from the Bible: “Recompense to no man evil for evil. . . . Dearly beloved, avenge not yourselves, but rather give place unto wrath; for it is written, Vengeance is mine, I will repay, saith the Lord.”<sup>8</sup>

### **Major characteristics of English revenge tragedies**

English revenge tragedies share a number of similarities with regard to the plot and the structure. With regard to the plot the similarities are as follows: 1) a corrupt court 2) revenge of a father for a son, or the reverse 3) the revenge often involves the ghost of the deceased man 4) hesitation of the hero 5) play within a play 6) the use of real or pretended insanity 7) suicide or contemplation of suicide 8) a scheming villain (A Machiavellian figure) and intrigues 9) philosophical soliloquies 10) murder on stage (often violent) 11) degeneration of the hero 12) the avenger (hero) is killed 13) a number of accomplices 14) innocent victims. This paper will analyse these fourteen common characteristics in three English revenge tragedies: The Spanish tragedy by Thomas Kyd, and Hamlet and Titus Andronicus by William Shakespeare.

The three courts are corrupted. In The Spanish Tragedy, Lorenzo who is the son of the Duke of Castille lies and wants to take credit for capturing Balthazar. In Hamlet, King Hamlet is killed by his brother, Claudius. As Hamlet exclaims “Something is rotten in the state of Denmark” (Act I, scene 4, line 95). In Titus Andronicus, while the two sons of the late Emperor, Saturninus and Basianus, squabble over who will succeed him Titus is proclaimed as the Emperor. Titus refuses the throne and backs Saturninus for new Emperor. When Saturninus is declared an Emperor, he declares that he will marry Lavinia who is already betrothed to his brother Basianus, who refuses to give her up. As a conclusion, there is a great deal of corruption at the three courts in these plays.

---

4 A Discourse . . . Against Nicholas Machiavel (1608), trans. Patericke, Part III, max. 6.

5 Microcosmus, or A little Description of the Great World (1621), p. 90. See also Thomas Palmer, An Essay of the Meanes how to make our Travailes . . . (1606), p. 66; G. B. A. F., A Discovery of the Great Subtiltie and wonderful w'tsedome of the Italians (1591), sig. Bav.

6 A description of England (1577). The passage was added in the 1586 or 1587 edition

7 Theories of revenge in Renaissance England, Lily B. Campbell, 1931

8 The Bible. Verse 12:17 and 19; cf. deut. 23:35

The second point, revenge of a father for a son or the reverse, is present in the three tragedies. In *The Spanish Tragedy*, Hieronimo seeks to revenge the death of his son Don Andrea, in *Hamlet*, Prince Hamlet seeks to revenge the death of his father King Hamlet. In *Titus Andronicus*, the general Titus kills the eldest son of the captured queen of the Goths, to avenge the deaths of his sons in the war against this Germanic tribe. The Queen of the Goths Tamora, in turn, seeks to revenge the death of her son by killing Titus' sons. The revenge cycle continues as Titus kills the sons of Tamora to avenge the rape and mutilation of his daughter.

With regard to the third point, the presence of the ghost of the deceased man, this feature is present in *The Spanish Tragedy*, represented by the Ghost of Don Andrea, in *Hamlet*, it is represented by the Ghost of King Hamlet. In *Titus Andronicus* there is no direct presence of a ghost. Rather, Lucius demands "Ad manes fratrum<sup>9</sup> sacrifice his flesh" (Act I, scene 1, line 115) and that the sacrifice of Tamora's eldest son takes place "That so the shadows be not unappeased"- (Act I, scene 1, line 117). Titus Andronicus demands the same: "These are their brethren, whom you Goths beheld Alive and dead, and for their brethren slain Religiously they ask a sacrifice: To this your son is mark'd, and die he must, To appease their groaning shadows that are gone (Act I, Scene 1, lines 139-143)". However, the term "shadows" and *spirits* can be interpreted as the ghosts of the deceased seeking revenge. In addition, Tamora, Demetrius and Chiron appear disguised as Revenge, Murder and Rape.

With regard to the fourth point, hesitation of the hero, this feature is present in the three plays. Hieronimo doesn't know who killed his son Horatio. When he receives Bel-Imperia's letter implicating Lorenzo and Balthazar for the murder, he is uncertain and decides to procrastinate and investigate further. The same is valid for Hamlet as he is uncertain that King Claudius is the killer, hesitates and procrastinates the act of revenge. The hesitation of Titus is of a different sort. He learns about "the traitors and the truth" (Act IV, scene 1, line 1605) in other words the names of Tamorra's sons who mutilated and raped his daughter Lavinia in Act IV scene I. However, the actual revenge begins late in Act V Scene II when Titus cuts the throats of Demetrius and Chiron and vows to grind their bones, bake their heads, make a banquet and play the cook.

These three plays also share the fifth point as a common feature, a play within a play that serves to facilitate the act of revenge. In *The Spanish Tragedy* the play within a play is Soliman and Persida, in *Hamlet* it is *The Murder of Gonzago* and in *Titus Andronicus* it is Tamora and her sons masquerading as Revenge, Rape and Murder, the actual roles they have performed throughout the play.

These plays also share the sixth characteristics, real or pretended insanity. Hieronimo in *The Spanish Tragedy* goes almost mad as his wife Izabella commits suicide, and Lorenzo prevents him from seeing the king. In an outburst, digging the ground with his dagger, he in Act II, Scene 12, lines 70-74 he exclaims: "Give me my son! you shall not ransom him! Away! I 'll rip the bowels of the earth, [He diggeth with his dagger. And ferry over to th' Elysian plains, and bring my son to show his deadly wounds. Stand from about me!]" Lorenzo explains to the King that Hieronimo's odd behavior is due to the fact that he is covetous of the ransom that his son received for Balthazar and is "Distract, and in a manner lunatic." (Act III, scene 12, line 8). Hamlet also pretends insanity or displays characteristics of insanity. From the outset, Hamlet plans to behave in a strange way or pretend to be mad. He says: "As I perchance hereafter shall think meet to put an antic disposition on" (Act I Scene 5, line 173). In the next act he continues his acting and pretends as though his odd behavior is due to his love for Ophelia. However, in the same act, his insecurities border insanity as he is questioning the reality of his father's ghost. In the third act, one cannot define clearly when he is acting as being insane and when he is really insane. In the fourth act, Hamlet kills Polonius by a mistake, and shows no remorse which can be regarded as a

---

<sup>9</sup> *To the spirits of our brothers*

sign of insanity. However, although on the surface he utters confusing words, these words have a deeper meaning and foreshadow the murder of King Claudius. For example: “A man may fish with the worm that had eat of a/ king, and cat of the fish that had fed of that worm (Act IV Scene 3, lines 28,29), telling the king in couched terms that his end is near and “In heaven/ send hither to see; if your messenger find find him not there, seek him i` the other place / yourself. (Act IV Scene 3, lines 32,33), foreshadowing his revenge. In Act V, Scene 2, lines 220-230, Hamlet says:

“If Hamlet from himself be taken away, /And when he's not himself does wrong Laertes,  
Then Hamlet does it not, Hamlet denies it. /Who does it, then? His madness. If't be so,  
Hamlet is of the faction that is wrong'd; /His madness is poor Hamlet's enemy.

Sir, in this audience, /Let my disclaiming from a purpos'd evil

Free me so far in your most generous thoughts /That I have shot my arrow o'er the house  
And hurt my brother. (Act V, Scene 2, lines 220-230)

With these lines Hamlet apologizes to Laertes and blames his mental illness for his actions. However, his explanation is not valid and sane, as both body and mind are an integral parts of a person.

Titus Andronicus is also bordering sanity. For example, in Act IV, scene 3, lines 1926-1941, he shoots arrows with messages to the gods: “Marcus, we are but shrubs, no cedars we No big-boned men framed of the Cyclops' size; /But metal, Marcus, steel to the very back, /Yet wrung with wrongs more than our backs can bear: /And, sith there's no justice in earth nor hell, We will solicit heaven and move the gods /To send down Justice for to wreak our wrongs. /Come, to this gear. You are a good archer, Marcus; [He gives them the arrows] 'Ad Jovem,' that's for you: here, 'Ad Apollinem:' /'Ad Martem,' that's for myself: /Here, boy, to Pallas: here, to Mercury: /To Saturn, Caius, not to Saturnine; /You were as good to shoot against the wind. /To it, boy! Marcus, loose when I bid. /Of my word, I have written to effect; /There's not a god left unsolicited.”

However in Act V, Scene II, lines 2453-2455, he seems to have recovered as he recognizes the disguised Tamora as Revenge and Demetrius and Chiron as Murder and Rape: “ I know them all, though they suppose me mad, / And will o'erreach them in their own devices: /A pair of cursed hell-hounds and their dam!”

The seventh point, suicide or contemplation of suicide is also present in the three plays. In The Spanish Tragedy, Hieronimo's wife Izabella commits suicide. Hieronimo contemplates suicide when he poses a rhetorical question in Act III, Scene 2, lines 16-20 “This way, or that way? Soft and faire, not so! / For if I hang or kill my-selfe, lets know/ Who will revenge Horatio's murther then!” After performing the act of revenge in the last scene of the play, Hieronimo commits suicide. Bel-Imperia also commits suicide. In Hamlet Ophelia commits suicide, and Hamlet contemplates suicide in the famous soliloquy “To be or not to be” (Act III, Scene 1, lines 1749-1783). In the closing lines of the Fifth Act of Titus Andronicus, Lucius and Marcus Andronicus state that if they have done anything wrong, they shall “hand in hand” (Act V, scene 3, line 2672) fall from the cliffs and “beat forth their brains” (Act V, scene 3, line 2673), in other words they shall commit suicide.

The eight common point, a presence of a scheming villain is also encountered in the three plays. In The Spanish Tragedy, the scheming villain is Lorenzo, who cheats his way into taking credit for the capture of Balthazar, bribes a servant to find who is his sister's lover, kills Horatio, convinces Pedringano to kill Seberine, afraid that he will reveal the truth and arranges Pedrignano's arrest to get rid of him and writes a fake letter “demanding” the release of the prisoner. Lorenzo lies to Hieronimo that Horatio is alive and prevents him from seeing the King, by claiming that the King is too busy. Furthermore, he lies to the King about the nature of Hieronimo's odd behavior.

The scheming villain in Hamlet is King Claudius. King Claudius poisons his brother, Hamlet's father, King Hamlet. King Claudius confesses: “O, my offence is rank it smells to heaven” (Act III, Scene 3, Line 40). Claudius sends Hamlet to England in order to get him killed, and sets up a rigged fencing match. Claudius also summons Rozencrantz and

Gildenstern, Hamlet's childhood friends, to serve as spies to ascertain the cause for his odd behavior.

The scheming villain in *Titus Andronicus* is Aaron the Moor. He is the secret lover of Tamora. He convinces Tamora's sons Chiron and Demetrius to kill Bassianus, and rape Lavinia. In addition, he writes a forged letter, implicating Titus' sons Martius and Quintus for death of Bassianus. Aaron visits Titus, and falsely tells him that Saturninus will spare his sons for their misdeed if either Titus, his brother Marcus, or Titus's son, Lucius, severs one hand and sends it to the Emperor Saturninus. Titus cuts off his hand and sends it to Saturninus. Meanwhile, Tamora gives birth to child fathered by Aaron. Since Aaron doesn't want anyone to know about this event, he kills the nurse to keep the child's race a secret.

The ninth common point, philosophical soliloquys<sup>10</sup>, are also present in the three plays. In *The Spanish Tragedy*, the character that employs soliloquy is Hieronimo. One example is in Act III, Scene 2, lines 1-11: "Oh eies! No eies but fountains fraught with tears". In the following lines, Hieronimo faces internal reflection over two questions: 1) need for evidence for his sons's murderers 2) and a conflict between him and an unjust world that refuses to provide him clues. When he reads the letter, he is unconvinced and he says to himself: "Hieronimo, beware!" (Act III, scene 2, line 37). A second example is found in Act III, Scene 7, lines 1-4 where Hieronimo again comes up with a philosophical soliloquy: "Where shal I run to breath abroad my woes-/ My woes whose weight hath wearied the earth, / Or mine exclaims that haue surcharged the aire/ With ceasles plaints for my deceased sonne?" Although his lamentations were deep, his soul is tortured (act III, scene 6, line 11) "with broken sighes and restles passions". He ruminates that he can't achieve justice and revenge as they are placed in "imperiall heights" (Act III, Scene 6, line 15). A third example of soliloquy is in Act IV, Scene 5. Here Hieronimo explores the idea of "what's is a son?" (Act IV, scene,5, line 4). He concludes that often a son "reckons his parents among the ranke of fooles" (Act IV, scene,5, line 23). However, that is not the case with his son: "He lovd his loving parents, he was my comfort/ And his mother's joy" (Act IV, scene,5, lines 30-31). He concludes by stating that time steals on till violence brings confusion to the murderers. The previously mentioned Hieronimo's contemplation of suicide in Act III, Scene II, can also be regarded as a philosophical soliloquy. There are numerous philosophical soliloquys in *Hamlet*. The most notable is Hamlet's contemplation of suicide in "To be, or not to be: That is the question" (Act III, Scene 1, lines 1749-1783). Another example of soliloquy is "Now might I do it pat while he is praying" in Act III, Scene 3, lines 74-97). This soliloquy explores the idea of prayer as a redeemer and protector from malice. Namely, Hamlet refuses to kill Claudius while he is praying, because in that case he will go to Heaven, and that would not be revenge. Another example of philosophical soliloquy is in Act IV, Scene 4, Lines 31-65 "How all occasions do inform me". In this soliloquy, Hamlet ruminates on the difference between humans and beasts. As a human, he should employ his reason to act if his honor demands it (a father killed, a mother stained) even if the task seems unfeasible. The most striking example of philosophical soliloquy in *Titus Andronicus* is Aaron the Moor's soliloquy in Act II, Scene 1 lines 548-572, where by using references from Greek mythology he explores the idea of using his power as the lover of the new Empress Tamora, to destroy Rome.

There are a number of violent murders in these three plays. In *The Spanish Tragedy*, Horatio is hanged and stabbed. Pedringano is hanged. Hieronimo stabs Lorenzo and Balthazar in front of the King, Viceroy and Duke. Hieronimo also kills the Duke, and finally commits suicide. In *Hamlet*, Claudius pours poison in the ear of King Hamlet. Hamlet kills Polonius. Getrude, Hamlet's mother drinks poison intended for Hamlet and dies. Laertes, Ophelia's brother, wounds Hamlet with the poisoned blade. The same happens to Laertes, who is killed by Hamlet. Hamlet kills King Claudius. Rosencrantz and

---

<sup>10</sup> This paper and passage doesn't include and analyse all the examples of philosophical soliloquys, due to paper length restrictions

Guildestern are reported to have died. There are a number of violent murders in Titus Andronicus. Titus sacrifices Alarbus, the son of Tamora, to avenge the loss of his sons in the war against the Goths. In a scuffle, Titus kills his own son Mutius. Tamorra's sons kill Bassianus. The severed heads of Titus' sons Martius and Quintus are brought to Titus by a messenger. Aaron kills the nurse, who saw the birth of his child. Titus cuts the throats of Demetrius and Chiron. With the excuse that Lavinia has been raped, Titus kills his own daughter. After eating his baked sons Demetrius and Chiron, Titus kills Tamora. In turn, Titus is killed by the Emperor Saturninus. Titus' son Lucius, in an act of revenge, kills Saturninus. Aaron is buried chest-deep to die of thirst and starvation.

With regard to the eleventh point, degeneration of the hero that is valid for the three tragedies. Aristotle described the following characteristics of a tragic hero. He must be of noble birth, to have a tragic flaw (hamartia) which emerges from his heroic and virtuous qualities, the result often is the downfall and death of the tragic hero. These tragedies are about revenge and have a similar common theme, private justice vs public justice. Francis Bacon described revenge as a sort of "wild justice". In addition, it's clear from the Bible that revenge is in the province of God "It's mine to avenge; I will repay" Deuteronomy (32:25, and Hebrews 10:30). In addition to the fact that the heroes take justice in their own hands, the degeneration of the hero is evident due to the fact that Hieronimo kills the innocent Duke, Hamlet kills Polonius by a mistake which indirectly leads to the madness and subsequent suicide of his innocent daughter Ophelia, and Titus Andronicus kills his son Mutius and Lavinia.

With regard to the twelfth point, that the hero is killed, this is valid for the three plays. In the Spanish tragedy, Hieronimo commits suicide. Hamlet is killed by Laertes, and Titus Andronicus is killed by Saturninus.

With regard to the thirteenth point, there are a number of accomplices in the three plays. In The Spanish Tragedy, the accomplices are: Balthazar, Pedringano and Serberine. In Hamlet, the accomplices are: Polonius, Rosencrantz and Guildenstern. In Titus Andronicus, the accomplices are: Demetrius and Chiron.

With regard to the fourteenth point, innocent victims, in The Spanish Tragedy they are represented by Isabella and the Duke of Castille. In Hamlet, the innocent victims are Ophelia and Gertrude. In Titus Andronicus, the innocent victims are his sons: Mutius, Martius and Quintus, his daughter Lavinia and the nurse.

In addition to the aforementioned common traits, these revenge tragedies seem to share one more common trait. That trait is the notion of silence and references to tongue as a symbol of speech. Thus in the Spanish Tragedy, Hieronimo bites out his own tongue and says "Urge no more words, I have no more to say". In Hamlet, Hamlet proclaims "But break my heart, for I must hold my tongue! (Act I, Scene 2, line 362) and the play finishes with a quote reminiscent of Hieronimo's, "So tell him, with th' occurrences, more and less, /Which have solicited- the rest is silence. Dies." (Act v, Scene 2, lines 419-420). Titus Andronicus also fits this description as the tongue of Lavinia is cut off. Demetrius points this out "She hath no tongue to call, nor hands to wash; /And so let's leave her to her silent walks. (Act II, Scene 4, lines 1068-1070). Thomas Middleton's Revenger's tragedy, although not discussed in this paper, also fits the last common trait. Namely, Lussurioso in Act V, scene 5.1, lines 2668-2670 ends with a speech similar to that of Hieronimo and Hamlet: "Farewel to al; He that climes highest has the greatest fall. My tongue is out of office."

Concluding remarks: This paper has analyzed some common characteristics of Revenge tragedies. Although written by different authors, the shared characteristics might come from the fact that: the authors lived in the same period, lived in the same city (London), frequented the same places, read similar books and drew their inspirations from the same authors. Revenge tragedies were extremely popular and no wonder that one might even talk about a similar "template" on a revenge tragedy was written. This might be due to the fact that it was likely that the end result of such play would be a success for the author as well as for the theater company. In addition to the success that they have enjoyed and still



enjoy, these plays are still relevant today and probably will be in the future, as in addition to other qualities that they possess, the theme of revenge is still part and parcel of the human condition to a different degree around the world.

### References:

- Alkhaleefah, T. A. (2015). The Senecan Tragedy and its Adaptation for the Elizabethan Stage: A Study of Thomas Kyd's *The Spanish Tragedy*. *International Journal of English and Literature* (Sept. 2015): 163-167.
- Bowers, F. (1940). *Elizabethan Revenge Tragedy, 1587-1642*. Princeton University Press.
- Campbell, I. L. (1931). Theories of Revenge in Renaissance England. *Modern Philology*. 28.3 281-296. The University of Chicago Press.
- Danson, L. (2000) *Shakespeare's Dramatic Genres*. Oxford University Press, Oxford.
- Kerrigan, J. (1996). *Revenge Tragedy: Aeschylus to Armageddon*. Oxford: Clarendon Press.
- Kyd, T. (2016), *The Spanish Tragedy*. Peterborough, Ontario: Broadview Press.
- Middleton, T. (2012), *Revenger's tragedy*. Oxford: Oxford University Press.
- Shakespeare, W. (1993), *Hamlet*. Oxford: Oxford University Press.
- Shakespeare W. (2003), *Titus Andronicus* Oxford (GB); New York: Oxford University Press.

**КНИЖЕВНОТО И ИСТОРИСКОТО ЗА СИРМА ВОЈВОДА**Славчо Ковилоски<sup>1</sup><sup>1</sup> Институт за македонска литература, Република Македонија  
slavcho.koviloski@outlook.com

**Апстракт:** Во трудот се осврнуваме на начинот на ширење на легендата за Сирма војвода. Интересот за Сирма војвода, започнат уште од времето на Миладиновци, не се изгубил ни во текот на годините по нејзината смрт. Нејзиното име добило статус на симбол на јунаштво на македонската жена. Оттаму, предмет на нашето истражување е да ја одделиме, колку што можеме, историската личност од фолклорно-книжевната претстава за оваа позната ајдутска предводничка.

**Клучни зборови:** *Сирма војвода, ајдути, жени-војводи, народни песни, книжевни дела, Миладиновци, Георги Трајчев.*

**THE LITERARY AND HISTORICAL WORKS ABOUT  
SIRMA VOIVODA**Slavcho Koviloski<sup>1</sup><sup>1</sup> Institute of Macedonian Literature, Republic of Macedonia  
slavcho.koviloski@outlook.com

**Abstract:** In this paper we focus on the way of spreading the legend of Sirma Voivoda. The interest for Sirma Voivoda, which began as early as during the period of Miladinov brothers, was not lost even during the years after her death. Her name gained the status of a symbol of the heroism of the Macedonian woman. Hence, the object of our research is to separate, as much as we can, the historical person from the folklore-literary representation of this famous Ajdut (rebel) leader.

**Keywords:** *Sirma Voivoda, Ajduts, women-Voivode, folk songs, literary works, Miladinov brothers, Georgi Trajchev.*

**1. Вовед**

Името на Сирма војвода постојано се провлекува низ македонската историја, книжевност и фолклор, уште од средината и втората половина на XIX век, сè до денес. Воопшто, таа е најпознатата и најопаената македонска ајдутка, војвотка, предводничка на вооружена чета. Интересот за Сирма војвода, започнат уште од времето на Миладиновци, не се изгубил ни во текот на годините по нејзината смрт. Нејзиното име добило статус на симбол на јунаштво на македонската жена. Оттаму,

предмет на нашето истражување е да ја одделиме, колку што можеме, историската личност од фолклорно-книжевната претстава на оваа позната ајдутска предводничка.

Времето во коешто живеела и дејствувала Сирма војвода, родена Сирма Крстева, било време кога ајдутството зело масовни размери. Причините за тоа ги наоѓаме во опаѓањето на тимарско-спахискиот систем во османлиската држава, анархијата и честите војни што ги воделе османлиите, поради општата општествено-стопанска криза, засилената експлоатација на селаните и граѓаните со дополнителни даноци итн. Зголемувањето на бројноста на ајдутските чети „се гледа од повеќе документи каде што поголем број ајдутски и араамиски чети се групирале за извршување на заедничка акција, од катагодишното предупредување од страна на Портата до локалните власти за подготвен пречек на ајдутите во пролетните месеци, од насрчувањето на гонителите на ајдутите дека ќе им припадне целокупниот имот на фатените или убиените ајдути и араамии“. (Турски извори, 1979, стр. 3-4). Во оваа документација се наоѓаат голем број фермани, бујурулдии, списоци на ханиња, решенија, колективни гаранции, темесуци, хуцети, судски пресуди и др.

Општо е прифатено дека ајдутството, како форма на вооружен отпор, се појавило во XVI век. Ајдутските дружини имале различни репутации, во зависност од времето и непријателот. Нивната дејност се протегала од рамките на разбојништвото до форма на отпор против завладувачот, односно ослободителна форма. Ајдутите најчесто биле активни во периодот од Ѓурѓовден до Митровден, значи, од пролет до есен. Најчесто напаѓале ненадејно, од заседи. Всушност, самиот термин ајдут во својата основа го има значењето на крадец, разбојник, бидејќи жртви на ајдутските напади не биле секогаш само османлиите, туку и богатите христијански трговци. „Во времето на робувањето луѓето најчесто станувале ајдути одметници и смели борци против турската власт од лични причини, кога животот им бил загрозен или кога сакале да се одмаздат за стореното насилство. Овие факти не ја менуваат суштината на ајдутството: да биде заштитник на рајата и носител на нејзиниот отпор. Затоа народот ајдутите ги сметал за свои најдобри синови, ги почитувал и сакал и активно учествувал во нивниот борбен живот, изложен на секојдневни опасности; тој сеедно ги помагал, им пружал уточиште, се радувал на нивните успеси, искрено жалел над нивните несреќи“. (Пенушлиски, 2004а, стр. 260).

Ајдутските песни го опеале животот на ајдутите, со сите нивни добри и лоши страни. Според Марко Китевски: „По својата бројност, по богатството мотиви, по естетските вредности, по фактот што опеваат една важна појава од историјата на нашиот народ, ајдутските песни имаа многу важно место во македонската борбена поезија“. (Китевски, 2004, стр. 8).<sup>1</sup> Оттука го извлекуваме заклучокот дека народот и народните умотворци, се одушевувале од жените-борци (ајдутки, војводи). Иако овие песни се помалубројни во однос на песните во кои се пеело за прославлените ајдути, сепак останале и повеќе песни за жени-војводи. Една од најпознатите, ако не и најпознатата песна за жена-војвода се однесува токму на предметот на нашиот интерес, Сирма војвода.

## **2. Сирма војвода како историски и книжевен лик**

Како прв и основен извор за Сирма војвода го зедевме записот на Димитрија Миладинов во Зборникот на Миладиновци, што се наоѓа веднаш под песната со реден број 212, насловена како „Сирма војвотка“. Во прилог ја презентираме целата песна, којашто има 31 стих:

---

<sup>1</sup> Истото и во: *Ајдутски и револуционерни песни*, 2009, стр. 5.

„Дека се чуло видело,  
 Мома војвода да бидит,  
 На седамдесет сејмени  
 На тија гори зелени,  
 На тија води студени?  
 Мома им веле, говоре:  
 ‘Това сос људба не биват,  
 Това сос срдба не биват!  
 Земајте прстен од раќа,  
 Врзејте прстен на бука,  
 Фрлејте редом на нишан;  
 Кој ќе ударит прстенот,  
 Тој ќе си бидет војвода  
 И мене ќе ме ќердосат.’  
 Сите фрљаа со редом,  
 Никој ми прстен не удри.  
 Мома си веле, говоре:  
 ‘Подај ми, чауш, пушката!’  
 Пушката пукна од раќа,  
 Падна ми прстен од бука,  
 Пак мома веле, говоре:  
 ‘Земајте камен фрлејте,  
 Кој ќе ме мене натфрлит,  
 Тој мене нека ќердосат,  
 Тој млад Војвода да бидет.’  
 Сите ми се редом фрљаа,  
 Никој с камен не натфрли;  
 Сирма ми камен натфрли  
 Десет чекори потамо;  
 И седамдесет дружина  
 Одбраа Сирма војвода“ . (Миладиновци, п. 212)

Значи, на почетокот се сретнуваме со една невообичаена слика за ајдутскиот период во Македонија, имено „мома војвода да бидит“ на седумдесет сејмени. Ваквата ситуација се случила благодарение на машката облека што ја носела Сирма, но пред сè, на нејзината храброст, прецизност и сила. Како што може да се види, ништо не е подарено, ниту пак, доделено без причина. Таа го погодила прстенот на буката со пушка и со камен ги наатфрлила ајдутите, дури „десет чекори потамо“. За да влезе во чета, една жена морала да стори натчовечки напори, да ги победи ајдутите во натпреварите, па дури тогаш да биде прифатена во дружината. Во практика, жените морале да вложат дополнителна сила за да докажат дека вредат и дека можат да бидат членови на дружините. Доколку некој маж сакал да биде ајдутин или револуционер, доволно било да положи заклетва за верност или, пак, да изврши одредена задача, која за жените била двојно потешка и двојно поопасна. Дури откако ќе поминеле низа тестови, тие биле прифатени како рамноправни членови. Во дел од случаите, нивната сила и храброст биле наградувани со тоа што биле избирани за војводи, односно бајрактари на дружините.

Како што спомнавме, во таа прилика Димитрија за првпат изнесува историски сведоштва за физичкото постоење на Сирма, презентирајќи ни податоци за нејзиното родно место, за просторот каде ајдукувала, за оружјето што го носела, односно за

нејзиното ајдутство, за нејзиниот приватен живот, како и за последните години проживеани во Прилеп. Иако скуден, овој запис на најстариот од браќата Миладиновци, ни овозможува поглед кон животниот пат на Сирма, уште тогаш зачинет со романтичарски елементи.

Еве ја целосната белешка што Димитрија Миладинов ја оставил под песната бр. 212, којашто се однесува на Сирма војвода: „Таја песна је од Гаре, село од Долна Дебра - Сирма се роди во Дебарско село Тресанче. Девојка бидвештем под машко облеко опходи как војвода планините Бабин Трап, Стогово, Барбара, Карчин. Момците кои таја водеше, ја узнаха како девојка, кога је се скинаха петлиците од градите. Таја на еден ден од Крушово појде в Прилеп и се врати назад; и од Крушово појде в Кичево т.е. на еден ден истрча растојање од осумнаесет часа. Таја се мајки на еден Миак Българин од Крушово. Неја осумдесетгодишна видохме во Прилеп, и од устата нејсина чухме за младоста је. В одајата је под перница држеше кубурите полни, и сабји, обесени на сидот, висеха над неа. Д. М.“. (Миладиновци, 1983, песна 212, стр. 299).

Оттука ќе извлечеме повеќе податоци кои може да ни помогнат во одгатнувањето на историската Сирма војвода. Според информациите на Димитрија Миладинов, Сирма била родена во дебарското село Тресонче, односно во Мијачијата. Бидејќи песната што Димитрија ја слушнал потекнувала од селото Гари, исто од Дебарско, можеме да заклучиме дека таа веќе била идентификувана како хероина на овој крај. Облечена во машка облека, преправена како маж, Сирма со својата дружина од седумдесетина сејмени, како што се пее во песната, била активна во пределите на планинските краишта на Бабин Трап, Стогово, Барбара, Крчин, односно на поширокиот потег од Бистра, до јужните падини на Шар Планина, до Кичевско на југ и Дебарско на исток.

За да добиеме општа претстава за местата и пределите каде што дејствувала Сирма војвода, ќе наведеме еден запис на патописецот Едмунд Спенсер од 1850 година кој дава убава слика за тоа време. Патописот се однесува на пределите околу Тетово и Тетовско, но сметаме дека тој може да се однесува на кој било дел од Балканот, а особено на западните делови од Македонија: „При патувањето низ одредени немирни краишта на земјата, на кирациите им беше дозволено да носат оружје. Тие патуваа во група од дваесетина или триесетина, па дури и стотина луѓе, кога требаше да се помине некоја опасна област. Тие повеќепати се соочуваа со напади коишто ги одбиваа иако беа нападнати од двојно помногубројни бандити“, и додава дека требало да „се потсетиме дека патуваме во една земја каде што недостигаат патишта, а каде што стоката се транспортира на натоварени животни“. (Македонија во делата на странските патописци, 1992, стр. 9-10). Во такви услови, високи планини, опасности од османлиска војска и качачки банди, воопшто не било лесно да се биде член, а уште помалку да се биде водач на ајдутска дружина. Токму затоа, високо ги вреднуваме физичките и психичките особини со кои се карактеризирала Сирма, што впрочем го истакнува и Димитрија Миладинов.

Во оваа прилика треба да истакнеме дека годината на нејзиното раѓање е определена според записот на Д. Миладинов дека неа, на осумдесетгодишна возраст ја видел во Прилеп. Познато е дека по патувањето во Србија и Австро-Унгарија, Димитрија прероден „Од Савел во Павел“, според зборовите на Кузман Шапкарев, есента 1856 година се вратил во Македонија и станал учител во Прилеп. Ете тука, тој активно се зафатил, меѓу другото, и со собирање на народни умотворби. Тука, во 1856 година и ја сретнал прочуената Сирма која му раскажала за својот живот, и за која, за жал, Димитрија го оставил само овој краток запис. Значи, врз основа на

информацијата дека тогаш Сирма имала осумдесет години, определена е 1776 година, како време на нејзиното раѓање.

Понатаму, воочлив е восхитот на запишувачот Миладинов за нејзината физичка сила, бидејќи „на еден ден истрча растојање од осумнадесет часа“, најпрво: „од Крушово појде в Прилеп и се врати назад; и од Крушово појде в Кичево“. Треба да земеме предвид дека белешката на Димитрија се базирала врз сопствените искази на Сирма и дека секако доколку навистина се случило, тоа би претставувало своевиден подвиг, невозможен и за голем број мажи. Сепак, веруваме дека Миладинов без предубедување го прифатил овој нејзин исказ. Во ширење на легендата за Сирма војвода придонел и прилепчаниецот Георги Трајчев. Во една прилика тој ја презел оваа информација за Сирма, но додека кај Миладиновци тој подвиг се случил само еднаш, кај Трајчев станало: „секој ден по 18 часа била на нозе“ (Трајчевъ, 1941, стр. 120) што е голема разлика.

Кај Трајчев забележуваме и друга комозија во толкувањето на Миладиновци. Така, „В одајата је под перница држеше кубурите полни, и сабји“, тој интерпретирал: „Во нејзината одаја Миладинов видел сабји и пиштоли“. (Трајчевъ, 1941, стр. 120). Во овој случај, извршена е замена на боевото оружје, кубурите станале пиштоли, што секако е во склад со намената на ова оружје, но сепак постои разлика во начинот на употреба и изгледот на кубурот, со модерниот пиштол, односно револвер од времето кога Трајчев пишувал за Сирма (прва половина на XX век). Овие податоци ги изнесуваме како пример за начинот на кој уште повеќе се ширела легендата за Сирма војвода: со постепени додавања и преувеличувања кои не кореспондирале со првичниот извор.

Последниот дел од записот на Димитрија се однесува на нејзиното мажење за некој Мијак од Крушево, за кого се знае дека се викал Велко Спиrow и дека бил бајрактар во нејзината чета. Ова ни покажува, наспроти тврдењата дека за неа дознале дека е жена дури откако ѝ се скинале „петлиците од градите“, дека сепак некои од четата знаеле за нејзиниот пол. Веруваме дека оттаму е и привлечноста и подоцнежниот брак со бајрактарот на четата Велко Спиrow. Што се однесува, пак, до прашањето на нејзината преселба и живот во Прилеп, него го доведуваме во врска со значењето на овој град во средината на XIX век на полето на културата и просветата, но уште повеќе поради неговото значење како еден од најголемите панаѓурски центри во европскиот дел на Османлиската држава, каде што престојувале голем број нејзини сограѓани од Мијачијата.<sup>2</sup> Се разбира, голема улога во изборот на градот каде што живеела по ајдукувањето имала револуционерната традиција на Прилеп.

Сирма Крстева, попозната како Сирма војвода тука и го завршила својот живот. За тоа дознаваме, повторно, од еден краток запис на Кузман Шапкарев, оставен како забелешка во неговата *Автобиографија*. Таа гласи: „неа ја убија

<sup>2</sup> Најистакнат е примерот со познатиот трговец од Лазарополе, Ѓурчин Кокале (1775-1863), којшто бил современик на Сирма. Тој во своите *Наказанија*, односно *Автобиографија*, пишува за неколку доаѓања во Прилеп каде што купувал стока. Така, за 1795 година запишал: „каздисах (заработив – б.м.) малу пари. Појдох во Прилеп, купих едно конче. Му го дадох Цигулу вујкове. Беа му го украде. Пак до годината појдох, купих два, пак едниот ми пшовиса. Пак другата година зедох алот и терав свини. Каздисав многу, от Господа, сполај му, ме дарува дар голем колку радех“. А пак за 1797 година, Кокале запишал: „прикупих офци. Појдох во Прилеп. Идеески оздола зедов еден кон арслан“. Во 1802 година, Кокале повторно го сретнуваме во Прилеп. Од горе наведеното може да се види дека Кокале неколку години по ред одел во Прилеп каде што купувал стока. Трговијата остварена во овој град придонела тој да заработи („каздиса“) многу пари, при што зел и еден ан. (АО ИНИ, *Автобиографија на Ѓурчин Кокале*, Сл. IV. 272, 8-9).

прилепските Турци во 1864 година кога одеше од градот кон Варош“. (Снџгаровъ, 1927, 64). Записот ни овозможува да го потенцираме значењето на Сирма војвода, којашто и на повозрасни години не била заборавена од Турците, но исто така нè доведува во ситуација повторно да се вратиме на прифатената година на нејзиното раѓање. Доколку таа е точна, тогаш можеме само да заклучиме дека во 1864 година, кога имала 88 години, била сè уште здрава и силна за пеш да го помине растојанието од Прилеп до Варош, кое не е толку мало.

Во оваа прилика ќе се навратиме и на две други прашања: зошто не се познати борбени подвизи на војвотките и како тие застанувале на чело на четите. Одговор на нив дава познатиот македонски фолклорист Кирил Пенушлиски: „Инаку, во ајдутските песни за моми војводи (Сирма, Бојана, Румена, Босилка и др.) ретки се описи за нивните борбени подвизи од проста причина што тие биле заеднички – на дружината. Но, објаснувањето зашто момата станала војвода на дружината се правда исклучиво само со нејзиното јунаштво: само таа успеала да погоди ‘врзан прстен на бука’ и да ги натфрли сите ајдути во фрлање камен од рамо!“ (Пенушлиски, 2004б, стр. 182).

Истакнувајќи го нејзиното војводство, отвораеме проблематика поврзана и со прашањето за полот и родот. Во тоа време не било вообичаено жените да одат во планина како дел од ајдутски дружини. Некои од таквите дружини и не сакале да примат жена во своите редови. Според Александар Матковски, турските документи покажуваат дека „жената-ајдутка била само исклучок“. (Матковски, 1983, стр. 192). Иако се евидентирани по еден или два случаи за ајдутки, почнувајќи од XVII век, сепак нивниот број останал скоро незабележителен во однос на ајдутите. Меѓутоа, како што забележавме на почетокот, состојбата е малку поинаква во фолклорот.

Покрај спомнатите Сирма, Бојана, Румена и Босилка или Босилка, во македонскиот фолклор се забележани повеќе песни посветени на моми војводи: „Мома Елена дервенција“ (Шапкарев, п. 354), „Јанка, ајдучка војвода“ (Шапкарев, п. 660), „Јанка војвода и гората“ (Михајлов, п. 392), „Цвета војвода“ (Михајлов, п. 395), „Гроза војвода и нејзината дружина“ (Михајлов, п. 396), „Злата бајрактарка“ (Молерови, п. 41), неименуваната мома во „Мома буљукбаш“. (Миладиновци, п. 228) и други.

Интересно е што познатата песна за Сирма војвода има повеќе варијанти кај кои почетниот модел е скоро идентичен со песната објавена од Миладиновци. Со оваа постапка, создавачот или интерпретаторот на почетокот информира со специфични модели од стихови. Нивните значења ги сфаќаме како комплекс поврзани релации, со цел да се претстават: случки, односи, историски настани, кои како модели формираат свои низи. Како што забележува Ленка Татаровска, овие низи може да се групираат според „семантичката нијансираност на глаголот кој во носивоста на дејството изразува претежно надворешни случувања (на пример: рожба родила..., свадба чинит..., личба личит... и сл.). Наспроти нив, постојат почетни модели кои место глагол содржат други изразни елементи за да го означат процесот на обраќање, создавање и сл.“. (Татаровска, 1985, стр. 162-163). Овие постапки на почетни обраќања вообичаено го носат понатамошниот развој на дејствието. Како пример ќе ги земеме стиховите од песната „Тодора ќерка“: „Каде се чуло, видело, / Момичка војска да војвит / Токму за девет години, / Никој да не ја узнаит, / Дури се сама казала!“ (Миладиновци, п. 201). Истиот почетен модел го сретнуваме и во друга песна кај Миладиновци, насловена како „Мома буљукбаш“: „Дали се чуло, видело, / Мома буљукбаш да бидит, / Со сто ј педесет сејмени, / Со тристамина делии“. (Миладиновци, п. 228).

Пенушлиски утврдува дека во погоре наведените стихови од песната „Годора ќерка“, традицијата одиграла соодветна улога: „во јуначките песни момата е војник, во ајдутските песни таа е војвода. Подоцна, при појавата на комитските песни, како што ќе видиме, овој ист стих повторно се адаптира, во согласност со идејната подлога на сенародната борба за слобода“, при што употребата на овие стихови е „само своевиден традиционален чин на идеализација за постигање на силен ефект“. (Пенушлиски, 2004б, стр. 181). Ова е сосема разбирливо, бидејќи непријателот скоро секогаш станува бездушен кога против себе има силна жена, која предводи дружина.<sup>3</sup>

Бидејќи песната за Сирма војвода има повеќе варијации и е застапена во повеќе зборници на македонски народни песни, се одлучивме да ги спомнеме само оние кои, според нас, се значајни поради времето и местото кога се запишани или објавени, и кои содржат дополнителни белешки. Токму таква е верзијата на песната „Сирма Војвода“ (п. 206), со 22 стиха, објавена од Јосиф Чешмециев во *Македонски народни песни*, каде што се наоѓа и забелешката: „Пеана од Гоце Делчев, неколку дена пред да биде убиен“. Песната е со нотен запис. (Чешмециев, 2017, стр. 239).

Понатаму, веднаш по Втората светска војна и ослободувањето на Вардарскиот дел на Македонија, во редакција на Блаже Конески од печат излезе книгата *Збирка на македонски народни песни*. Во неа, меѓу другите, иако без наслов, е застапена песната за Сирма војвода, овојпат со 33 стиха, 2 повеќе од онаа на Миладиновци. Текстовите на двете песни се идентични, со таа разлика што по петтиот стих кај Конески се додадени следните стихови: „Дружина свидно не падна / дека е мома војвода“. (Збирка на македонски народни песни, 1945, стр. 69-70).

Како мошне значајна ја оценуваме и песната „Дека се чуло видело мома војвода да биде“, објавена во збирката *Македонски борбени народни песни* од Васил Хаџиманов. Песната претставува пократка варијанта, со 15 стиха и со нотен запис. Под неа е забележано: „Пеел Глигор Маџунков од с. Рожден, Тиквешко, 1938, борбена песна за Сирма војвода“. (Хаџиманов, 1960, стр. 23).

Во годините по создавањето на македонската држава Сирма била инспирација и за повеќе дела од уметничка литература. Ќе наведеме само неколку од нив: Блаже Конески, песна „Сирма војвода“; Иван Чаповски, песна „Сирма војвода“; Бошко Смаќоски, драма *Сирма војвода*; Видое Подгорец, роман *Сирма војвода*; Снежана Атанасова-Чадиковска, песна „Сирма војвода“; Апостол Јовановски со илустрираната книга од Миле Топуз, *Сирма војвода*; понатаму Апостол Поп-Јовановски, *Сирма војвода: легенди* и *Македонски народни легенди* и др. Наведениве

<sup>3</sup> Како пример ќе го наведеме случајот со Екатерина (Катерина) Арнаудова од Неврокоп. За неа пишувало француското списание *Le Petit Journal*, кое во бројот 662 од 26 јули 1903 на насловната страница ја илустрирало Арнаудова со своите соборци во акција („Événements D'Orient, Une Jeanne d'Arc Macédonienne“, *Le Petit Journal, Supplément illustré*, No. 662, 26 juillet 1903). Кон активностите на Арнаудова и другите македонски револуционерки се осврнале и неколку американски весници (*Evening star*, Washington, D.C., 04 April 1904; *Omaha daily bee*, Omaha, 03 April 1904), меѓу кои најзначаен осврт дал *The Saint Paul globe* од 8 мај 1904 година, под насловот „Македонските Јованки Орлеанки“. Во неа, „мадам Арнаудова“ е опишана како жена која водела десетина битки од кои излегла неповредена. Понатаму, во текстот се наведува дека „пред неколку години, сега е во триесеттите, мадам Арнаудова влезе во редовите на револуционерите и нејзиното присуство е инспирација за одредите на кои таа била член што резултирало со извршување на некои од најсмелите дела. Таа е голема, мрачна жена, која зборува само кога има нешто да каже, но кога таа се обраќа на групата мажи, за неколку минути тие се подготвени да се справат со целата војска на Султанот. Ништо не ги демотивира османлиите толку многу колку тоа што ја гледаат мадам Арнаудова меѓу кој било одред на бунтовниците со кој тие може да се судрат“. (Albert Sonnichsen, „Macedonia's Joans of Arc“, *The Saint Paul globe*, St. Paul, 08 May 1904, 5).



дела не се конечен список на дела посветени на Сирма војвода, бидејќи нејзиното име се сретнува и во други творби, што претставува поле на друг, дополнителен интерес. Во конкретниот случај сакавме само да го покажеме патот на негувањето на името на Сирма војвода до денешен ден.

Спојувајќи го фолклорот со индивидуалната уметничка поезија, Конески прави извонредна синтеза на народната песна за Сирма, со самовилската песна „Јован Попов и самовила“, и двете од *Зборникот* на Миладиновци, додавајќи современа нитка од современиот живот на жените, кога отворено може да станат „улови љубовници“. Во таа насока, наоѓајќи се помеѓу фолклорот и книжевноста, а пишувајќи за песната „Сирма“ од Конески, Георги Старделов забележува дека: „никој не разбрал во што беше нејзината болка, која несреќа ја натерала да ги бара горските ширини и пискотот на куршумите, па самата ноќе се проколнуваше зошто го прави сето тоа“. Веднаш потоа Старделов прашува: „Во што е, значи, трагизмот на Сирма, на Сирма Војводата?“. И дава одговор: „Во тоа што е таа родена за слобода. Тоа чувство таа нема да го жртвува за ништо друго на светот. Во тоа трагично чувство да си загледан само во себе и единствено во себе, чувството за слобода да не биде само првично туку и пред секое друго чувство, тоа чувство да биде дури и пред чувството за својата рожба, пред мајчинското чувство, во тоа е величието на Сирма и нејзиниот егзистенцијален трагизам“. (Старделов, 1990, стр. 232).

Оттаму, сметаме дека на Сирма може да се гледа како на претставничка не само на индивидуалниот хероизам и бунтовничка од ајдутско време туку и како на претставничка на борбениот женски дух во секое време. Таа е неконвенционална (носи машка облека), силна е (натфрла со камен дури седумдесет ајдути), прецизна е (не ѝ затреперува раката во најважниот момент) и има храброст да предводи дружина составена само од мажи.

### 3. Заклучок

Како што може да се види од приложеното, споменот за Сирма меѓу народот не престанал да тлее и се негувал во вид на песна дури и по стотина години од нејзината смрт. Како што можевме да видиме, вистинското име на Сирма војвода било Сирма Крстева. Родум била од селото Тресонче од Дебарско, Мијачијата. Песната со реден број 212, од *Зборникот* на Миладиновци, заедно со белешката на Димитрија Миладинов се основни извори во реконструирањето на нејзиниот живот. Годишната на нејзиното раѓање (1776) е определена од записот на Димитрија, кој во 1856 година како осудесетгодишна старица ја видел во Прилеп. Песната за Сирма војвода „Дека се чуло видело“ има повеќе варијанти, во зависност од пејачот и местото каде што е пеена. Покрај бројните фолклорни творби, името на Сирма војвода се сретнува и во повеќе уметнички текстови создадени од современи македонски автори.

#### Користена литература:

1. *Ајдутски и револуционерни песни*. (2009). Избор, редакција, предговор и белешки д-р Марко Китевски. Скопје: Камелеон.
2. Архивско одделение на Институтот за национална историја: АО ИНИ. *Автобиографија на Ѓурчин Кокале*. Сл. IV. 272.
3. „Événements D'Orient, Une Jeanne d'Arc Macédonienne“. (1903). *Le Petit Journal, Supplément illustré*, No. 662.
4. *Збирка на македонски народни песни*. (1945). Редактирал Блаже Конески. Скопје: Издава Државното книгоиздателство на Македонија.

5. Китевски, М. (2004). *Македонски народни борбени песни, Антологија по повод 60 години од АСНОМ*. Скопје: Менора.
6. *Македонија во делата на странските патописци, 1850-1864*. (1992). Подготвил Александар Матковски. Скопје: Мисла.
7. Матковски, А. (1983). *Отпорот во Македонија*, 3. Скопје: Мисла.
8. Миладиновци, Д. и К. (1983). *Зборник на народни песни*. Под редакција на Харалампие Поленаковиќ и Торор Димитровски. Скопје: Македонска книга.
9. Пенушлиски, К. (2004а). *Македонски фолклор (историски преглед)*. Скопје: Матица македонска.
10. Пенушлиски, К. (2004б). *Македонската борбена народна лирика*. Скопје: Матица македонска.
11. Снџгаровъ, И. (1927). „Приносъ къмъ историята на просвѣтното дѣло въ Македония. Една автобиографија на Кузманъ Шапкаревъ отъ 1864 година“. *Македонски Прегледъ*, Година III, книга 1. Софија.
12. Старделов, Г. (1990). *Одземање на силата: поезијата на Блаже Конески*. Скопје: Мисла.
13. Татаровска, Л. (1985). „Почетни обраќања во македонската усна поезија - Модели на комуницирање“, *Спектар*, бр. 6. Скопје: ИМЛ
14. Трајчевъ, Г. (1941). *Книга за Мияцитъ (историко-географски очеркъ)*. Македонска библиотека № 12. Софија.
15. *Турски извори за ајдутството и арамиството во Македонија (1725-1775)*, IV. (1979). Превод, редакција и коментар д-р Александар Матковски. Скопје: ИНИ.
16. Хаџиманов, В. (1960). *Македонски борбени народни песни*. Скопје: „Кочо Рацин“.
17. Чешмеџиев, Ј. (2017). *Македонски народни песни*. Составил и редактирал д-р Марко Китевски. Скопје: Гирланда.

\*

- Sonnichsen, A. (1904). „Macedonia’s Joans of Arc“, *The Saint Paul globe*. St. Paul.



**РАСКАЗИ НА ЕТГАР КЕРЕТ НА МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК**Ранко Младеноски<sup>1</sup><sup>1</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
ranko.mladenoski@ugd.edu.mk

**Апстракт:** Трудот претставува осврт кон збирката раскази со наслов „Одеднаш тропање на вратата“ од израелскиот раскажувач Етгар Керет што беше објавена на македонски јазик во 2017 година од скопскиот издавач „Македоника литера“, а во превод на Дарко Цветаноски и Сибел Ајдинова. Најпрво се приложени основните биографски податоци за авторот и за неговото творештво, а потоа се анализираат и се интерпретираат суштинските наративни особености на расказите како што се иронијата и автоиронијата, фантастиката и каледоскопскиот (променливиот) сетинг, метафикциските наративни слоеви, метонимиските супститути за антропонимите кај ликовите, оксиморонот на ниво на раскажувачка синтагма, но и на ниво на наративниот дискурс како „голема реченица“ и слично. На крајот од трудот се заклучува дека скопскиот издавач „Македоника литера“ направил вистински избор на автор и на книга за преведување и за објавување на македонски јазик, зашто расказите на Керет од збирката „Одеднаш тропање на вратата“ се автентично и провокативно белетристичко четиво за пребирливиот вкус на современиот постмодернистички читател.

**Клучни зборови:** „Одеднаш тропање на вратата“, „Македоника литера“, превод, израелски автор, македонски јазик.

**STORIES BY ETGAR KERET IN MACEDONIA**Ranko Mladenoski<sup>1</sup><sup>1</sup> Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, Macedonia  
ranko.mladenoski@ugd.edu.mk

**Abstract:** The paper presents a review of the collection of short stories titled "*Suddenly, a knock on the door*" by the Israeli short story writer Etgar Keret, published in Macedonian in 2017 by the Skopje publisher "Makedonika Litera", and translated by Darko Cvetanoski and Sibel Aydinova. Firstly, the basic biographical data of the author and his work are presented and then the essential narrative characteristics of stories such as irony, self-irony, fantasy and kaleidoscopic (variable) setting, metafictional narrative layers, metonymic substitutes for anthroponymies of the characters, oxymoron at the level of narrative syntagm as well as the narrative discourse such as "long sentence" etc., are analyzed and interpreted. At the end of the paper it is concluded that the Skopje publisher "Makedonika Litera" has made the right choice for the translation and publishing of an author and a book into Macedonian because Karet's stories from the collection "*Suddenly, a knock on the door*" are authentic and provocative fiction for the demanding taste of the contemporary postmodern readers.

**Keywords:** "*Suddenly, a knock on the door*", "*Makedonika Litera*", translation, Israeli author, Macedonian language.

## 1. Вовед

Скопскиот издавач „Македоника литера“ во 2017 година ја објави збирката раскази со наслов „Оеднаш тропање на вратата“ од Етгар Керет<sup>1</sup> на македонски јазик. Преведувачи на расказите се Дарко Цветаноски и Сибел Ајдинова. Етгар Керет (роден 1967 година) е израелски писател. Пишува раскази, но автор е и на стрипови и на сценарија за филм и телевизија. Негови најпознати збирки раскази се: „Цевководи“ (1992), „Недостига Кисинџер“ (1994), „Возачот на автобус кој сакаше да биде Бог“ (2004), „Девојчето на фрижидерот“ (2008) и „Оеднаш тропање на вратата“ (2010). Македонскиот превод на збирката раскази „Оеднаш тропање на вратата“ е, всушност, првото претставување на Керет пред македонската читателска публика на македонски јазик.

Станува збор, имено, за веќе афирмиран и мошне популарен раскажувач чии раскази се објавувани во престижни светски медиуми како што се „Монд“, „Њујорк тајмс“, „Гардијан“ и други, а неговите книги се преведени на повеќе од 40 јазици во педесетина земји. За Керет и за неговите раскажувачки потенцијали Салман Ружди нагласува: „Мислам дека Керет е брилијантен автор, сосема поинаков од сите други што ги знам. Тој е гласот на идната генерација“. (Керет, 2017, стр. 170).

## 2. Наративни постапки

Суштинската особеност што ги прави овие кратки раскази интересни и привлечни за читателот е ефектот на очудување што Керет умешно го вградува безмалку во секој свој расказ. Ваквиот ефект авторот го постигнува со практикување, но и со комбинирање на бројни наративни постапки како што се, на пример, иронијата и автоиронијата, фантастиката и калеидоскопскиот (променливиот) сетинг, метафикциските (металитературните, односно металитерарните) наративни слоеви, метонимиските супститути за антропонимите кај ликовите, оксиморонот на ниво на раскажувачка синтагма, но и на ниво на наративниот дискурс како „голема реченица“ (Барт, 1996, стр. 129-131), проблематиката на Другоста низ фокусот на иронизирањето на / со европоцентризмот, ескапизмот како идеолошка визија, односно како „аспект, модалитет... поглед на свет“ (Стефановски, 2003, стр. 79) на современиот отуѓен и деградиран човек и така натаму. Да погледнеме како функционираат овие наративни „алатки“ во неколку приказни од збирката „Оеднаш тропање на вратата“ која се состои од вкупно 35 раскази.

Воопшто не е случајно што збирката раскази „се отвора“ со расказот „Оеднаш тропање на вратата“, а „се затвора“ со расказот „А какво животно си ти?“. И во двата раскази авторот иронизира и автоиронизира со постапката на креирање на книжевно-уметнички дела. Ваквата метафикциска автоиронија ја забележуваме уште на почетокот од расказот „Оеднаш тропање на вратата“, односно на почетокот од книгата:

---

<sup>1</sup> „Етгар Керет (Рамат Ган, 1967) е израелски автор, познат по своите раскази, стрипови и сценарија за филм и телевизија – најпопуларниот од помладата генерација израелски писатели. Неговите дела имаат добиено повеќе меѓународни награди и признанија. Керет живее во Тел Авив и предава на Универзитетот ’Бен-Гурион‘. Неговите родители се полски Евреи, преживевани од холокаустот. Неговата кука во Варшава се смета за најтесната кука на светот. Според негов расказ е снимен филмот ’Зглобосечачи: љубовна приказна‘ (Wristcutters: A Love Story, 2006) во режија на Горан Дукиќ, а самиот Керет е сценарист на филмот ’\$9,99‘, како и на повеќе краткометражни филмови. Филмот ’Медуза‘, во режија на Керет и неговата сопруга, Шира Гефен, ја добива наградата ’Златна камера‘ на Канскиот фестивал во 2007 година“. (Керет, 2017, стр. 169).

„Раскажи ми приказна“, заповедува брадестиот човек кој седи на каучот во мојата дневна соба. Морам да кажам, ситуацијата е сè, само пријатна не. Јас сум некој кој пишува приказни, а не некој кој ги раскажува. А дури и тоа не е нешто што го правам по порачка. Последниот пат кога некој побара од мене да му раскажам приказна, тоа беше син ми. Тоа беше пред една година. Му раскажав нешто за самовила и ласица – не се сеќавам ни точно што – и за две минути тој беше цврсто заспан. Но, ситуацијата сега е многу различна. Затоа што син ми нема брада ниту, пак, пиштол... Се обидувам да му објаснам на брадестиот човек дека ако го остави пиштолот, тоа само ќе му биде од корист, ќе ни биде и на двајцата. Тешко е да се смисли приказна додека во главата ти е вперена цевка од наполнет пиштол. Но, типот инсистира... Види вака, се обидувам да се разберам. „Види вака ти“, мрмори брадестиот и го репетира пиштолот. „Или приказна или куршум меѓу очи“. Гледам дека изборот ми е ограничен. Типот не се забавува.“ (Керет, 2017, стр. 7-8).

Сосема идентична наративна металитерарно-автоиронична постапка е применета и во последниот расказ од збирката со наслов „А какво животно со ти?“:

„Речениците што сега ги пишувам се во интерес на гледачите на Германската државна телевизија. Новинарката што дојде денес во мојот дом ме замоли да пишувам нешто на компјутерот, бидејќи тоа секогаш било добра слика за јавноста: писател кој пишува. Тоа е клише, и таа го знае тоа, но што е клишето ако не една досадна верзија на вистината, а нејзината улога како новинар е да ги претвора тие вистини во нешто возбудиливо... Најпрвин почнувам да се преправам дека пишувам, но таа вели дека тоа не може така да функционира. Дека луѓето веднаш ќе забележале дека јас само сум се преправал. „Пишувајте нешто навистина“, инсистира, а потоа за секој случај појаснува: „Нека има приказна, нека не бидат само нафрлани зборови. Пишувајте природно, како што го правите тоа секогаш“. И велам дека за мене не е многу природно да пишувам додека ме сликаат за Германската државна телевизија, но таа инсистира. „Е па искористете го тоа“, вели, „напишете приказна токму за ова – за тоа колку сево ова ви изгледа неприродно и за тоа како една неприродност одеднаш раѓа нешто реално, исполнето со страст. Нешто што поминува низ вашиот ’рбет, од мозокот до крстот. Или обратно. Не знам тоа како функционира кај вас, од кој дел од вашето тело протекуваат креативните сокови. Кај секој човек е различно...“ И така јас продолжувам да пишувам не обрнувајќи ѝ внимание, заборавајќи дека е овде, и природен сум. Природен колку што можам да бидам. Јас треба да расчистам некои сметки со гледачите на Германската државна телевизија, но сега не е време за тоа. Сега е време да пишувам. И тоа нешто интересно, зашто таа веќе ме потсети дека кога пишуваш глупости, изгледа ужасно на камера.“ (Керет, 2017, стр. 165-166).

Има, се разбира, и други раскази кај Керет во кои доминира метафикцијата, како што е, на пример, расказот „Приказната, победничка“ (Керет, 2017, стр. 93-94).

Фантастиката во расказите на Керет е реализирана преку калеидоскопскиот (променливиот)<sup>2</sup> сетинг и е во функција да ја нагласи идеологијата на ескапизмот како поглед на свет. На современиот деградиран и отуѓен човек (отуѓен од себеси, од колективот, од природата), ни вели имплицитно авторот на овие кратки и многузачни приказни, му е својствено, но и привлечно бегството од реалноста и, пред сè, од животните премрежија со коишто тој секојдневно се соочува. Илустративен е, во таа смисла, расказот со наслов „Лажанија“ во кој јунакот (Роби) „бега“ од грижата на совеста, поради искажана лага во детството кон неговата мајка, во светот на сопствените лаги што самиот ќе го создаде во текот на својот живот. Во земјата Лажанија живеат сите ликови што се поврзани со лагите на јунакот и тој, на крајот, ќе мора да се соочи со нив, односно со своите лаги. Ескапизмот како творечки мотив се појавува и во расказите „Затворени“, „Пудинг“ (во кој возрасниот јунак

<sup>2</sup> „Калеидоскопскиот сетинг го дефинираат брзи промени од физичкиот свет кон имагинарниот и обратно.“ (Андоновски, 1997, стр. 346).

„се крие“ во своето детство), „Здрав почеток“ (во кој среќаваме ескапизам надополнет со иронија и автоиронија), „Дозеф“ и други. Во расказот „Дозеф“, на пример, јунакот во дијалогот со својот соговорник вели:

„Понекогаш, велам обидувајќи се да му возвратам на неговата отвореност, животот мене ми изгледа како стапица. Нешто во коешто влегуваш без да можеш да знаеш што ќе те улови зад некој агол. И кога си внатре – внатре во животот, мислам – нема бегане, освен можеби самоубиство, што и не е вистинско бегство, повеќе е како предавство. Знаеш што сакам да кажам, нели...?“ (Керет, 2017, стр. 129).

Во улога на нагласување на деградираноста и дегенерираноста на модерниот човек е и метонимиската супституција на антропонимите кај ликовите во расказот со наслов „Забава-изненадување“. Таму, во расказот, ликовите се воведуваат во нарацијата со метонимиски *pars pro toto* „имиња“ (Мустакот, Фластерот, Веѓата, Бричената Глава), а ваквото нивно именување останува до крајот на раскажувањето. Покрај тоа, при маркирањето на овие ликови се нагласува и нивната професија како дистинктивен признак (банкарски менаџер, агент за осигурување, стоматолог) со што се алудира на нивната „технифицираност“, односно на „автоматизираноста“ на модерниот човек, зашто овие ликови во расказот функционираат како ликови-типови:

„Добар е овој Мустакот, си мисли Фластерот, опасен тип. Додека Веѓата е малку невротичен и го прави да биде нервозен. Штом дојдоа, веднаш почна да јаде, а сега само гледа во часовникот и се чеша. Пред малку, кога Пнина го убедуваше да остане, му доаѓаше да го прекине разговорот и да ѝ рече да го остави на раат, да го пушти да си оди. Никому овде не му е потребен. Некој ќе помисли дека е некојси стар пријател на Авнер, а тој е само некој што му чепка во забите.“ (Керет, 2017, стр. 151).

Освен тоа, во некои од расказите на Керет се присутни и хетеролошки (ксенолошки) наративни слоеви. Проблематиката на Другоста (различноста, инаквоста) во овие раскази ја има на неколку нивоа (интеракција на една индивидуа со друга, интеракција на индивидуа со исказ/ текст), но кога се читаат расказите на Керет се добива впечаток дека авторот, сепак, ѝ дава предност на интеракцијата (комуникацијата) меѓу различните народи и различните култури (како интеракција меѓу колективитети), односно на прашањето за односот (мислењето/ ставот) на една кон некоја друга културна заедница. Притоа, се разбира, многу често се поставува односот на супериорност / инфериорност на една наспроти некоја друга култура што е видливо, на пример, на првиот расказ од збирката:

„Се обидувам да му објаснам на брадестиот човек дека ако го остави пиштолот, тоа само ќе му биде од корист... Но, типот инсистира. 'Во оваа земја', објаснува тој, 'ако сакаш нешто, мора да употребиш сила'. Само што дошол овде од Шведска, а во Шведска е сосема поинаку. Таму, ако сакаш нешто, учтиво замолуваш, и најчесто го добиваш тоа. Но, не и на задушливиот спарен Блиски Исток. Доволно е само една недела да бидеш на ова место за да сфатиш како функционираат работите – или поточно, како не функционираат. Палестинците си побараа држава, љубезно. Добија ли? Како не! Па се преориентираа на дигање во воздух на деца по автобуси, и луѓето почнаа да слушаат. Доселениците<sup>3</sup> сакаа дијалог. Го слушна ли некој тоа? Никако. Па, почнаа со физички средства, истурајќи жешко масло врз граничните патроли, и одеднаш имаа публика. Во оваа земја, силата дава право, и не е важно дали станува збор за политика, економија или место за паркирање. Бруталноста е единствениот јазик што го разбираме. Шведска, местото од коешто брадестиот направил алија,<sup>4</sup> е прогресивна и е речиси на врвот во прилично многу работи. Шведска не е само АББА, ИКЕА или Нобеловата награда. Шведска е свет за себе, и сè што имаат таму, го добиле на

---

<sup>3</sup> Израелските доселеници во Западниот Брег.

<sup>4</sup> Aliya – преселба на Евреите во Израел.

мирен начин. Во Шведска, ако отиде кај солистката на Ace of Base, да ѝ тропне на вратата и да ја замоли да пее за него, таа би му рекла да влезе и би му сварила чај. Потоа би ја извадила акустичната гитара од под креветот и би му свирела. И сето тоа со насмевка! Ама овде? Мислам, да не се размавташе со пиштолот, веднаш ќе го исфрлев“ (Керет, 2017, стр. 7-8).

И во расказот со наслов „Едно убаво“ (Керет, 2017, стр. 95-101) се наметнува во приказната контактот меѓу израелската и американската култура низ призмата на нехуманиот однос на американскиот чувар во компанијата кон израелскиот гостин. Се назираат во таа сцена традиционално проблематичните меѓусебни односи на релацијата Исток – Запад. Но, и погоре наведениот цитат од расказот „А какво животно си ти?“ во кој нараторот вели „Јас треба да расчистам некои сметки со гледачите на Германската државна телевизија, но сега не е време за тоа. Сега е време да пишувам“ (Керет, 2017, стр. 166), можеме да го прочитаеме како алузија за супериорно-инфериорниот однос меѓу германската нацистичко-фашистичка политика и израелскиот народ за време на Втората светска војна, односно како алузија за холокаустот.

Очудувањето како ефект од раскажувањето авторот го постигнува и со примената на оксиморонот како, на пример, синтагмата „милосрден убиец“ во расказот „Чекор отаде“ (Керет, 2017, стр. 111). Но, мошне е интересна и провокативна за читателот необичната примена на оксиморонот на ниво на наративниот дискурс како „голема реченица“ во расказот „Хемороид“ (Керет, 2017, стр. 122-123) во кој, освен тоа, авторот го жигосува полтронството и сервилноста на болно амбициозните кариеристи. Во ваков наративен контекст иронијата е неизбежна, а за неа веќе се кажа дека е едно од претпочитаните раскажувачки средства во овие раскази од Етгар Керет.

### 3. Заклучок

Несомнено е дека скопскиот издавач „Македоника литера“ извршил соодветен избор и на автор и на книга кога одлучил еден дел од расказите на Етгар Керет да ги приопшти пред македонската читателска публика со насловот, односно со збирката „Од еднаш, тропане на вратата“. Како што веќе покажавме погоре, кратките раскази на Керет се интересно и привлечно четиво, пред сè, поради очудувачкиот ефект што тие (ќе) го предизвикуваат кај читателската публика. Тука се, се разбира, и иронијата и автоиронијата коишто му даваат особен белег на раскажувачкиот тон во овие приказни на талентираниот израелски автор. Станува збор, всушност, за раскази кои ги маркираат и ги жигосуваат аномалиите и деградациите и во општеството, но и кај индивидуата како универзални појави, при што во никој случај не се поштедени ниту авторот ниту читателите.

Со објавувањето на расказите на Етгар Керет на македонски јазик нашата книжевно-уметничка средина се запознава со успешен и признат автор на светско рамниште, но и стапува во интеракција со современата израелска книжевност којашто и не е многу позната ниту за македонскиот читател ниту за потесните книжевни и книжевно-научни кругови кај нас. Затоа, можеме само да му честитаме на издавачот „Македоника литера“ за ваквиот потег со кој на македонската читателска публика ѝ се нуди квалитетен книжевно-уметнички производ со високи естетски вредности.

### Користена литература:

1. Андоновски Венко (1997). *Структурата на македонскиот реалистичен роман*. Скопје: Детска радост.
2. Барт Ролан (1996). *Увод во структуралната анализа на раскажувањето*. Во: *Теорија на прозата*. Избор на текстовите, превод и предговор Атанас Вангелов. Скопје: Детска радост.



3. Керет, Етгар (2017). *Одеднаш тропане на вратата*. Превод: Дарко Цветаноски и Сибел Ајдинова. Скопје: Македоника литера.
4. Стефановски, Горан (2003). *Мала книга на стапици*. Скопје: Табернакул.

## РАЗВОЈНИТЕ ФАЗИ НА СРЕДНОВЕКОВНАТА ИТАЛИЈАНСКА ПОЕЗИЈА

Ева Ѓорѓиевска<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
eva.gorgievska@ugd.edu.mk

**Апстракт:** Во услови на јазична и општествена разединетост во средновековна Италија, книжевноста на народен јазик има одлучувачка функција во образувањето на единствен, стандардизиран и естетизиран израз кој ќе го афирмира државниот и културен континуитет. Преку поезијата може да се следи како народниот јазик постепено созрева во пишаното творештво, со што се отвора прашањето за еден обединувачки јазичен феномен кој ќе ја услови свеста за национално единство, со оглед на фактот што италијанското општество до 19 век егзистира преку независни градови, владетелства, комуни и сињории. Почнувајќи од религиозната поезија на Сан Франческо од Асизи, па сè до раната љубовна поезија на Данте Алигиери, поезијата стилски се усовршува, а со неа и народниот јазик станува податлив за книжевна експресија. Овој труд го следи развојот на поезијата во Италија во 13 век, сосредоточувајќи го изборот врз оние поети кои биле под непосредно влијание на средновековниот италијански филозоф Св. Тома Аквински.

**Клучни зборови:** *Среден век, италијанска поезија, Сан Франческо од Асизи, Данте, лирика, Св. Тома Аквински*

## THE PHASES OF DEVELOPMENT OF THE ITALIAN MIDDLE AGES POETRY

Eva Gjorgjievska<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, Macedonia  
eva.gorgievska@ugd.edu.mk

**Abstract:** In conditions of lingual and social separation in middle ages Italy, the literature on national language has a decisive function in forming of unique, standardized and aesthetic expression, which will promote the national and traditional continuity. Through the poetry can be followed the way in which the national language gradually soot salt in the written creation, by which it opens the discussions for a new unifying language phenomenon who is leading to the conscience of a national unity, knowing the fact that the Italian society exist until the 19 century through independent governments. Starting from the religious poetry of San Francesco d'Assisi and until the early love poetry of Dante Alighieri, the poetry is stylistically developed, and with it, the language becomes more suitable for a literature expression. This article follows the development of the Italian XIII century poetry, while concentrating on the choice of poets who were on the direct influence of the Italian middle ages philosopher St. Thomas Aquinas.

**Key words:** Middle Ages, Italian poetry, San Francesco d' Assisi, Dante, lyrics, St. Thomas Aquinas

## 1. Вовед: Поезија на латински и на италијански јазик

Кога зборуваме за средновековна италијанска книжевност, мислиме на литературата која се развива на народен италијански јазик, а не на целокупното италијанско творештво во средниот век, кое историски го вклучува периодот од 6 до 14 век. Имено, до 13 век постои литература која се создава на италијанско тло, но која е пишувана исклучиво на латински јазик. Во средниот век паралелно се употребуваат народниот и латинскиот јазик, но тие имаат јасно разграничен домен на употреба. Латинскиот е јазикот со кој се служат образованите, кои умеат да читаат документи и литература испишана на овој јазик, додека пак, народниот јазик се користи во секојдневната комуникација и е разбирлив за сите слоеви од народот. Од своја страна и латинскиот јазик во средниот век е поделен на книжевен и говорен. Од говорниот латински јазик, *волгаре*, се развива денешниот италијански јазик. Латинската книжевност во средниот век има универзален и наднационален карактер, се обраќа на сите земји во кои доминира католичката црква. Нејзините содржини се главно упатени до благородништвото, што укажува на опстојување на цврсти хиерархии кои подоцна ќе треба да бидат надминати од страна на народните поети. Еден од начините за постигнување на ред се насетува во формирањето на единствен народен јазик кој би ја обединил културата и би бил разбирлив за сите (Ѓурчинова, Узуновиќ, 2007).

Се работи всушност за период кој ја опфаќа епохата на феудализмот, познат како темен или мрачен период во кој сите творби и дејствувања се под влијание на религијата. Средниот век е во конфликт со античките, класични вредности. Местото на идеалот на хероизмот од Антиката го заменува фигурата на религиозниот човек. Величењето на светлината на разумот од хеленизмот ќе биде заменето со мистични преокупации. Литературата и филозофијата, како и целокупното сфаќање на животот е под покровителство на Црквата.

## 2. Религиозна поезија

Присуството на религијата во сите домени на живењето го условува и постоењето на религиозно творештво. Тоа станува експресија на моралните и верски дилеми и преокупации на луѓето од тој период. Во првата религиозна поезија на италијански јазик уметничката цел е подредена во однос на верската, но тоа не ја исклучува книжевната вредност на тие дела. Дотолку повеќе што оваа поезија нема за цел да ги потврди црковните догми, туку да претставува размислување за некои општи човекови вредности како хуманизмот, солидарноста и моралната исправност која е составен дел на христијанското учење.

Религиозноста постои и пред формирањето на комуните како градови со самостојно управување, но со подемот на граѓанскиот живот, таа добива сосема поинаква димензија. Од 11 до 16 век, Црквата постепено почнува да ја губи доминацијата, во исто време кога слабее и феудалниот режим. Имено, дотогаш Црквата проповеда во согласност со државните догми, ги оправдува поделбите на привилегирани и обесправени, ставајќи се на страната на првите. Преку творештвото, христијанската религија ги напушта институциите за да се поврзе со обичниот човек и со една поискрена вера. Народниот јазик станува исто така сè позастапен во литургиите за сметка на латинскиот.

Религиозната свест е најсилна во централниот предел на Италија, Умбрија, која поради тоа била наречена *мистична Умбрија*. Токму овде се развива најпозната книжевност со религиозна содржина, чиј што претставник Сан Франческо од Асизи ја реализира во поезијата хармонизацијата на спротивставените нешта, во согласност со средновековната филозофија. Во неговата поезија највидлива трага има обидот на Св. Тома Аквински да го помири рационалистичкото учење на Аристотел со религиозното учење на Црквата (Fortini, 1969).

Сан Франческо од Асизи ја пишува на волгаре *Песната за созданијата* или *Песна за братот Сонце*. Се смета дека *Песната за созданијата* е пишувана според *Песна над песните* од Библијата, како и според некои слични творби од латинската проза. Таа е лауда или еден вид молитва до Бога, која симболично содржи 33 стихови, но е без строга метрика. Авторот се обраќа на божјите творби кои се среќаваат на овој свет: Сонцето, ѕвездите, четирите елементи: воздух, вода, оган, земја; бидејќи сите нешта доаѓаат од Бога, во нив се инкарнирани добрината, светоста и праведноста. Се работи за еден пантеизам според кој невидливото е дел од видливиот свет, тоа е неговата продоховеност. Бидејќи духот е еден, неговото препознавање ќе води до збратимување на луѓето. Упатува апел за хармонично обединување на човекот со останатите суштества на светот, бидејќи низ сите провејува божји дух. Оттаму и болката и смртта треба да бидат сфатени како дел од човечкото постоење. Во песната провејуваат различни расположенија: во првите стихови преовладува радосно расположение на љубов и почит кон хармоничноста во природата, а понатаму се наброени несреќите и болестите кои се составен дел од човековиот живот; на крајот поетот зборува за страдањата и смртта и неопходноста од прифаќање на истите, т.е. за минливоста на животот. Песната завршува со зборот „понижност“; доколку болката понижно се поднесува, таа станува средство за ослободување од гревот и услов за соединување со Бога.

Песната се разликува од останатите творби од средновековието, бидејќи го слави и божјото и човечкото, мистичното и рационалното. Јазикот намерно е народен за да се обрати полесно до бедните и понижните. Смиреното соочување со смртта е опеано во паралела со блесокот на дневната светлина, со што песната и кога ги засегнува овие тематика, го зачувува оптимистичкото верување во еден повистинит, возвишен свет.

### 3. Љубовна поезија

Почнувајќи со религиозната и моралистичка литература од 13 век, италијанското творештво проаѓа низ видлива еволуција во која се случуваат промени како на тематски, така и на композициски план. Италијанската литература која главно беше инспирирана од провансалската лирика, со тек на време ќе достигне поетички квалитети и независност преку кои таа ќе може да врши влијание на идната европска литература и цивилизација. Првите елементи на литературна новина ќе се насетат уште во дворската лирика на Сицилијанската поетска школа од првата половина на 13 век. Оваа поетска школа е меѓу првите во Европа и ќе донесе едно ново поетско искуство, нов стил, моќ да се понира во човековата психа, со што претставува преоден момент кон Хуманизмот и Ренесансата. Лирската поезија на првата поетска школа е врзана за мотивот на љубовта како доминантно чувство, а се инспирирала во голема мера од провансалската лирика во која биле постигнати видливи резултати и која значително влијаела врз поетите од 13 и 14 век, а посебно врз Данте и Петрарка.

Преку преземањето на тематиките од провансалската лирика (односно преку француските влијанија), се оди кон обработка на љубовното чувство, но постојат промени во начинот на негово третирање. Поезијата овде не е изведувана во придружба на музика. Создавана во различен општествен контекст, дворската поезија се разликува од феудалната. Провансалската лирика се одликува со студеност, интелектуалност, изразена грижа за формата и реториката, компликации во изразот, нереалност во сликањето на појавите, нивно издигнување на ниво на апстрактни и недостижни вредности. На ист начин е сликана и саканата на поетите, со совршеност која ја прави нечовечка и речиси секогаш портретирана во пролетен пејзаж кој претставува еден вид клише, стереотип, од денешен аспект кич. Артифициелноста е карактеристика и на објектот што се опева и на постапката која ја применува оној што твори. Се работи за едно рицарско почитување, поклонување пред дамата. Сицилијанската школа игра улога во смената на овие поетички конвенции, во

воведување на извесна спонтаност во изнесувањето на чувството, бидејќи целта е да се направи еден вид прогрес во психологизацијата и на творечкиот субјект и на опеаната дама. Поради тоа мора да се укине мермерната површина на исказот и да се приклони кон натурализација на претставите. Се опишува цел еден дијапазон на емоции поврзани со љубовното чувство кое варира од радост и задоволство, па сè до другата крајност на страдање и измачување. Воздигнувањето на дамата не е сфатено како поништување на поетот, туку напротив како негова предиспозиција да го забележува и доживува возвишеното.

Во оваа поезија сè уште не е достигнат краен индивидуализам карактеристичен за модерната епоха, бидејќи она што го опева поетот е општествено прифатено и препорачано. Станува збор за приклонување кон еден колективен и книжевен, но и општествен идеал на љубовта. Се посветува големо внимание на техничкото градење на песната. Во тој период постојат неколку поетски облици кои се карактеризираат со прецизно дефинирани одлики – сонетот, канцоната и канцонетата. Сите овие песни се пишувани на волгаре, со заемки од латински, провансалски јазик и други италијански говори. Народниот јазик во овие песни добива поголема софистицираност.

Меѓу сицилијанските лиричари значајно место зазема Џакомо да Лентини. Се смета дека токму тој е творец на сонетот. Напишал 16 канцони и 22 сонети. Користи метафори преку кои ги опишува варијациите на љубовното чувство, неговите психолошки ефекти врз субјектот. Кај него многу значајна улога и од филозофски аспект, но и од аспект на формално обликување на песната, има сликата. Визуелизацијата ѝ претходи на имагинацијата. Љубовната опсесија се пренесува од реалната слика кон ментална, имагинарна слика. Акцентот не е ставен на вистинската дама, туку таа е инспирација за превирањата кои се раѓаат во душата на поетот. Како што тој преоѓа од стадиум на визуелна засегањатост кон стадиум на контемплација, така и погледот на љубената има силен ефект врз поетот. Внатрешноста на дамата еманира од нејзиниот поглед, а пак согледувањето на поетот доведува до внатрешна трансформација која раѓа песна. Љубовта кон девојката е исто така аналогија на љубовта кон Бога (*Љубовта е желба која доаѓа од срцето / Amor e uno desio che ven da core*). Сфаќањата на Лентини одговараат на тогашната наука во која може да се препознае и поделбата на Аквински на душата на три вида функции – рационални, сетилни и нутритивни. Првата перцепција е сетилна и ја растреперува душата, за таа подоцна да се преработи во рационална слика (*imaginatio* односно *interpretatio*), која психолошки се носи и покрај реалното отсуство на предметот на љубовта. Во неговото читање на библискиот извадок посветен на *Коринџаните* тој наведува: „*Or my spirit that is my reasoning prays, which means [my reason] organizes in me so that I may frequently say those things that are for the purpose of good, whether by one's own words or of the other holy ones. Or my spirit that is the viewpoint stored in the mind. prays, inasmuch if voices are the likeness of physical things only as a record [in the mind] separate from this which is being understood by the intellect. Therefore he adds, 'but my mind6, that is my intellect, is without fruit, because he does not understand and therefore prophecy or interpretation is better than the gift of tongues*“ (Aquinas Lectures on I Corinthians, chapter 14, 1C3)<sup>1</sup>.

По распадот на сицилијанскиот двор, околу 1266 година, доминантна културна и поетска средина станува Тоскана, каде се развива Тосканската поетска школа. Долго време сицилијанската поезија циркулирала низ Централна Италија, каде

---

<sup>1</sup>

Или мојот дух кој го означува моето резонирање, се моли, што значи (разумот) се организира за да можам течно да ги искам оние работи кои го имаат за цел доброто, без разлика дали со сопствени или со свети зборови. Односно, мојот дух кој го претставува моето гледиште во умот, се моли, на начин на кој што гласовите наликуваат на физичките нешта, но само како копија од нештата разбрани од мојот интелект. (превод Е.Ѓ.)

што иницирала препеви, но и инспирирала создавање на нови љубовни творби типични за тоа поднебје. Тематиките и книжевното ниво на поезијата остануваат непроменети, со таа разлика што во Тосканската школа се присутни и политични или патриотски содржини. Нејзин главен претставник е Гвитоне од Арцо, кој поставува програмски песни кои ги реактуелизираат психолошките фази од вљубувањето и имагинарната визуелизација, слично на претходните поети. Сепак, вистинската вредност на средновековната поезија ќе дојде до израз со појавата на третата поетска школа на Слаткиот нов стил.

#### 4. Слаткиот нов стил (*Dolce stil novo*)

Се појавува во 80-тите години на 13 век. Се работи за една поетика која како основен елемент го задржува љубовното чувство, но се стекнува со поголема емотивна и мисловна длабочина, а поусовршена е и на стилско-формален план. Поезијата ја има за предуслов моралната возвишеност, чистината на душата која поетот ќе ја забележи кај жената што ја опева. Во новата општествена реалност во Италија, сицилијанскиот двор набргу го достигнува својот максимум и започнува да се повторува низ постојани мотиви, клишеа, а на местото на оваа поезија настапуваат релативно поизразени, психолошки посовршени, поизнијансирани поетски облици. Во новата лирика почнува да се јавува духот на граѓанската цивилизација, на новите демократски заедници, општини или комуни во кои започнува сè повеќе да доминира човековата индивидуалност, а религиозниот живот станува полаички, секуларизиран, при што постои тенденција за воспоставување на световната власт и со тоа се создаваат услови за нови етички принципи. Љубовта се разбира реално, се среќава во еден нормален егзистенцијален контекст и на жената не се гледа само како на возвишен идеал, туку таа зазема вистинско место во животот. Први реакции на старата сицилијанска школа се појавуваат во учената средина на Болоња, град кој го има најстариот универзитет во Европа. Школата го добива своето име од Данте кој го споменува во 24 пеење на *Чистилиштето*. Овој правец е „нов“ по содржината, а „сладок“ по стилот. За Данте поезијата има две етапи, едната е онаа кога љубовното чувство предизвикува одредена психолошка состојба, а втората е моментот кога разумот му диктира на поетот да го забележи во форма на стих тоа што го почувствувал.

Поезијата почнува да се одликува со зачетоци на филозофска мисла. Во неа доминираат некои концепции од областа на етиката кои се во контрадикција со провансалската лирика. Дамата овде е далечна не затоа што е на недостижна општествена положба, туку затоа што е олицетворение на доблеста и е идентична на Бога. Во овој период не станува збор за дамите која се среќаваат во замоците, туку за жените кои, поради развојот на граѓанскиот живот, можат да се сретнат во секојдневието на плоштадите.

Зачетник на оваа школа бил болоњскиот правник Гвидо Гвиницели, а негова најпозната програмска канцона е *Во нежното срце се крие секогаш Амор* (*Al cor gentil geraigo sempre Amore*). Оваа песна е значајна бидејќи е репрезентативна за Слаткиот нов стил. Интересно е што Гвиницели трага по синтеза во љубовта на благородното срце на жената и ангелот. Поистоветувањето на љубовта кон Бога и љубовта кон жената има свои инспирации во делото на Св. Тома Аквински. Гвиницели преку интелектуалната структура на канцоната се афирмира како докажувач на нова доктрина во тој период, според која феноменот на љубовта многу покомплексно се анализира, позадлабочено се трага по нејзината потреба и потекло, што ќе биде обележје на целата поезија на оваа школа.

Според него, љубовта може да се роди само во доблесно срце. Новата демократска реалност, новите разбирања во тогашниот општествен живот ќе се гледаат и во ставот според кој благородноста на душата е човеково обележје со кое тој

се здобива по природен пат, тоа е природен феномен, а не привилегија на благородничката класа и не е наследена според сината крв, како што се пропагирало во феудализмот. Неискажливата етерична љубов кон саканата споредена со ангел блеска во погледот на човекот со нежно срце и во него предизвикува чувства свртени кон добрината и Бог (Borsa, 2007). Посебноста на поезијата на Гвиницели се гледа и во стилот, се открива во восхитот на поетот при осознавањето на моќта и влијанието на љубовта врз човековото битие, но во оваа лирика повремено се чувствува и препуштање на интелектуалното за сметка на самото непосредно чувствување.

## 5. Данте Алигиери

Данте Алигиери твори на преминот помеѓу 13 и 14 век, при што неговата првобитна поезија ѝ припаѓа на школата на Слаткиот нов стил, додека пак *Божествената комедија* ќе биде плод на неговата поетска зрелост и ќе припадне на предренесансниот период од 14 век. Во неговата поезија можат да се препознаат програмските концепти на школата, со таа разлика што јазикот и стилот веќе бележат комплексност и усовршување.

Поезијата на Данте е класифицирана во две збирки, едната со наслов *Нов живот*, каде преку сонети и прозни коментари се слави новиот, односно обновен живот преку искуството на љубовта. Втората збирка *Песни* (Rime) ги обединува подоцнежните песни на Данте, кои сепак не се дел од *Божествената комедија*. Тематски и идејно, песните од *Нов живот* ги афирмираат претходните заклучоци на Кавалканти и Гвиницели, но се забележува софистицираност на изразот што претставува подготовка на Данте за неговото идно капитално дело (Chiappelli, 1978). Идејата за погледот на дамата кој прави пресврт во животот на поетот се соединува со идејата за благородноста која не е само белег на дамата, туку е во функција и на облагородување на оној што е во нејзина близина. „Во очите го носи Амор мојата госпоѓа, поради што благородно станува сè она во што таа ќе погледне...“ (Alighieri, 1993)

Кај Данте исто така се реактуелизира учењето на арапскиот филозоф Авероес, според кого душата се состои од ситни честици (spiriti) кои при возбуда се активираат и ја растреперуваат душата: „Од нејзините очи, каде и да ги насочи, излегуваат духовите што горат од љубов и го рануваат погледот на оние што ја гледаат и продираат толку длабоко што секој од нив доаѓа до срцето“ и „Толку нежна и чесна изгледа мојата госпоѓа кога неког поздравува, што јазикот како да занемел трепери, а очите не се осмелуваат да ја погледнат“ (*Ibid.*).

Нов момент во поезијата на Данте кој отсуствува кај претходните поети е т.н. *sapientia amorosa* или поврзаноста на љубовта со спознанието, идеја исто така присутна кај Св. Тома Аквински. Љубовта кон благородното суштество толку го воздигнува човековиот ум, што тој може да се доближи до Бога и да ги разбере небесните работи, а за возврат Бог преку продуховеност и мистика да го воведо во разбирањето и на нештата неспознатливи исклучиво со рационалниот ум (Kristeva, 1983).

## 6. Заклучок

Иако целта на поезијата не секогаш била прагматична, туку претставувала уметнички израз на поетовата емоција, сепак, свесно или несвесно, таа придонела за афирмација на италијанскиот јазик. Преку преносот на поезијата од една во друга средина, се ширела изразноста, вокабуларот, синтаксичката сложеност и богатството на јазикот. Данте дури и во своето теоретско дело *За народниот јазик* (De vulgari eloquentia) ќе ги презентира размислувањата за важноста на народниот јазик, што само ја потврдува тесната врска помеѓу преокупациите врзани за политиката на јазикот и

нејзината поетска пракса. Данте ја анализира историјата на италијанскиот јазик и неговото место меѓу другите романски јазици, правејќи разлика помеѓу „вештачкиот“ латински јазик и „природниот“ народен јазик, *volgare illustre* (избран народен јазик). Сметал дека народниот јазик е сочинет од 14 говори и дека токму задачата на писателите е да го одредат средиштето кое наставува и кои би го претставувало идниот стандардизиран јазик. На средновековната поезија ѝ припаѓаат и *Божествената комедија на Данте*, како и *Каноцниерот* на Франческо Петрарка, но тие капитални дела ја изразуваат веќе изградената свест за народниот италијански јазик и за психолошкиот феномен на љубовта, кај оние големи италијански поети кои се граделе и ги осознавале тајните на поетското творештво под влијание на своите претходници.

#### Користена литература:

1. Ѓурчинова, А., Узуновиќ, Л. (2007). *Италијанската книжевност од XIII до XVI век*. Историски преглед, текстови и коментари, Скопје, Филолошки факултет „Блаже Конески“ – Скопје.  
\*
2. Alighieri, D. (1993). *Vita Nuova*. Milano: Feltrinelli.
3. Aquinas Lectures on I Corinthians, chapter 14, 1C3 (Reportationes 088, R1C ср. 14, 1C3 Pg. 388).
4. Aquin, Thomas d' (1984 – 1986). *Somme théologique*, 4 ., Paris: éd. du Cerf.
5. Borsa, P. (2007). *La nuova poesia di Guido Guinizelli*, Fiesole, Cadmo, 2007.
6. Fortini, A. (1969). *San Francesco*, Roma, Bibliotheca Fides.
7. Kristeva, J. (1983). *Histoires d'amour*. Paris: Denoël.
8. Krstovi
9. , Jelena O; Gellert, Elisabeth (2002). *Classical and Medieval Literature Criticism*. 49. Gale Group. Detroit, Mich.: Gale Group.
10. "Opere di Dante Alighieri" (1978), a cura di Fredi Chiappelli, Ugo Mursia editore, Milano.





## ИНТЕРСУБЈЕКТИВНА АНАЛИЗА ВО ДРАМАТА НА МАРИЛУИЗЕ ФЛАЈСЕР „ЧИСТИЛИШТЕ ВО ИНГОЛШТАТ“

Фатмире Вејсели<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Универзитет на Југоисточна Европа, Тетово  
f.emurllai@seeu.edu.mk

**Апстракт:** Во драмата на Марилуизе Флајсер (МЛФ) „Чистилиште во Инголштат“ (ЧИ) /Marieluise Fleißer „Fegefeuer in Ingolstat“/ јасно се воведува второто ниво на двоен морал. Тоа е претставено преку примерот на Реле. Тој ја презентира конкретната верзија на лажниот сексуален морал и на сексуално мотивираниот однос на мажите кон жените. Во истражувањето за Марилуизе Флајсер, фигурата на Реле е често анализирана. Постои еден вид консензус дека МЛФ овде оформува една од нејзините внатрешно-драматични аукторијални улоги. Младиот Реле е една од самопроекциите на раскажувачката на драмата. Всушност, шемата сосема им одговара на искажувањата на МЛФ кои се однесуваат на улогата на машкото и женското во врска со прашањето за еманципација на патријархалните односи. МЛФ го скицира активниот, просветителски и еманципациски дел на својата личност во улога на млад човек. Тоа сосема точно го одразува нејзиниот став кон *женското* или кон типот на жена, кој во *ЧИ* го агираат речиси сите женски улоги: тие многу повеќе го стабилизираат традиционалниот систем отколку што го ставаат под прашање.

**Клучни зборови:** *интерсубјективност, морал, омаловажување, малтретирање, сексуалност.*

## INTER-SUBJECTIVE ANALYSIS BETWEEN MOTHER AND SON IN MARILUISE FLEISSER'S PLAY: THE PURGATORY IN INGOLSTADT

Fatmire Vejseli<sup>1</sup>

<sup>1</sup>South East European University  
f.emurllai@seeu.edu.mk

**Abstract:** In Mariluise Fleisser's play: *The Purgatory in Ingolstadt*, the double standards and morality are clearly introduced. They are exemplified through Rele's behavior, who presents the specific version of false morality and sexually motivated attitude of men towards women. The related research frequently analyses Rele's character. There is a consensus that the author of the play presents one of inner-dramatic and auctorial roles in this play. Young Rele is one of the self-projections of the play's author. In fact, the scheme fits completely MLF's attitudes in terms of male and female roles within the framework of emancipation and patriarchal relationships. MLF presents the active and the emancipating part of her personality through the role of a young man. This exemplifies accurately her

attitude towards the female or feminine type, portrayed in the play through almost all female roles: they establish the traditional system more than questioning it.

**Key words:** *Inter-subjectivity, morality, humiliation, abuse, sexuality.*

Во фамилијата на Беротерови недостасува мајката, што доведува до веќе опишаниот погрешен развој, како кај таткото, така и кај децата. Во *Чистилиште во Инголитат (ЧИ)*, МЛФ<sup>1</sup> го третира и случајот кога недостасува таткото. Тоа е случај со фамилијата Реле.

Младиот Реле е главен партнер во вонфамилијарните и особено еротските односи на ќерките Беротер. Тој нема татко, а авторката паралелно со таткото Беротер, покажува како преживеаниот сопружник (мајка му на Реле) се обидува да ја преземе улогата на покојникот.

Уште од самиот почеток Реле е претставник на шанса и безизлезност на вонфамилијарните сексуални заплетканости на ќерките во фамилијата, а за авторката претставува, така да се рече, тип на млад човек како еротски субјект и објект.

Уште пред да стапи на сцена, тој е претставен од сексуално патолошки аспект:

Кристијан: Овој Реле знае да ме лути.

Олга: Што е со Реле?

Кристијан: Имаше ли ти нешто со Реле?

Олга: Но, тоа беше одамна. (ЧИ, Сл. 1, 64)

Токму ова прво инсценирање на улогата на Реле утврдува што ќе се случи од еротската страст во христијанското малограѓанско милје. Кристијан слушнал дека Реле знае нешто со што може да ја држи Олга под притисок.

Во ова сцена се конкретизира принципиелното омаловажување на еротското и телесното во христијанската традиција кое со малограѓанското милје уште повеќе се влошува.

Во истражувањето за МЛФ, фигурата на Реле е често анализирана. Постои еден вид консензус дека МЛФ овде оформува една од нејзините внатрешно-драматични ауторијални улоги. Според тоа, младиот Реле е една од самопроекциите на раскажувачката на драмата.<sup>2</sup> Всушност, шемата сосема им одговара на искажувањата на МЛФ, кои се однесуваат на улогата на машкото и женското во врска со прашањето за еманципација на патријархалните односи.

Дури и самата МЛФ го скицира активниот, просветителски и еманципациски дел на својата личност во улога на млад човек. Тоа сосема точно го одразува нејзиниот став кон *женското* или кон типот на жена, кој во *ЧИ* го агираат речиси сите женски улоги: тие многу повеќе го стабилизираат традиционалниот систем отколку што го ставаат под прашање.<sup>3</sup>

Со Реле, МЛФ создава своевиден машки карактер, единствен во нејзиното целокупно творештво. Бидејќи тој е аутсајдер, пред сè, во светот на мажите, може да

---

<sup>1</sup> Marieluise Fleißer

<sup>2</sup> Rühle 1972, 14 ff.; 1985, 221 ff.

<sup>3</sup> Müller 2000, 12.

игра посебна улога наспроти самиот себе и наспроти жените. Нормалниот машки тип кај МЛФ нема разбирање за *женското*, тој господари со него и го користи.

Всушност и со Реле се случува истото, затоа што и тој е маж. Но, неговата посебна психичка (траума) и неговата општествена (стигма) позиција го доведува во ситуација да биде отворен за *женското* и религиозното – како чувствена реалност во делото на МЛФ резервирано за жените – и тогаш кога е совладано од страна на машките црковни функционери и кога во дискурсот на двојниот морал на граѓаните игра фундаментална, но погрешна улога.

Во драмата, авторката го прикажува и вториот модел на фамилија. Првиот модел го запознаваме кај Беротерови. Со портретот на таткото Беротер и анализата на односите помеѓу таткото и децата во фамилијата Беротер, можевме да покажеме како отсуството на мајката води кон специфични дефекти.

Нашата драмска раскажувачка прави обратен експеримент со фамилијата Реле. Ако МЛФ во фамилијата Беротер покажува една патријархална структура на фамилија каде има татко и каде недостасува мајката, тогаш наспротив фамилијата Реле е еден остаток од фамилија во која веќе нема фактички татко. Но, превртената симетрија (како во огледало) оди и подалеку.

Во фамилијата Реле, мајчинското станува позакоравено, бидејќи мајката Реле ја презема улогата на мртвиот патријарх.

Сега нè интересира однесувањето на Реле, односно прашањето како неговата ексцентрична позиција на аутсајдер и „светец“ произлегува од неговите фамилијарни прилики.

Младиот Реле е поврзан со ова затоа што сака да се ослободи од една фамилијарна структура која преку ликот на мајката, особено брутално реагира на него. Бидејќи мајката игра и улога на татко, тоа доведува до состојба, вистинското мајчинско наполно да первертира: оваа татко – мајка се однесува со својот син без да има и најмалку почит за неговата сопствена волја.

Би можело да се каже дека МЛФ овде ја испробува идејата за тоа што се случува кога во фамилијата, во односите со децата, мајчинското не е ограничено, избалансирано или неутрализирано со татковското и обратно, татковското со мајчинското.

Она кое произлегува од овој однос е монструм – мајка која сака да го спречи секое созревање на синот и тоа го спроведува со голема бруталност, како психички, така и телесно. Првата нејзина појава веќе кажува сè:

Мајката *влегува со послужавник*: Те фатив, ти валкан никаквечу. Ќе правиш тоа што јас сакам? (ЧИ, Сл. 4, 89)

Во дијалогот со оваа монструозна татко – мајка, авторката многу конкретно, како и досега, покажува колку е тешко во една таква средина да се пронајде, да се дефинира и да се реализира сопствената личност. Но, младиот Реле воопшто не попушта:

Реле: Не можам да јадам од такви садови. Во врска со тоа, јас сум енигматичен човек. И воопшто тие садови се за болни.

Мајката: Треба да те хранам со сила?

Реле: Чудна си денес со мене.

Мајката: Не ли ти е срам од мајка ти? Почекај само, ќе те затворам во долниот подрум и ќе те оставам да врескаш. (ЧИ, Сл. 4, 90)

Уште на самиот почеток на дијалогот помеѓу синот и мајката се покажува основата на профилот на Реле. Авторката го води дијалогот мошне умешно. Со помош на мајката, својот јунак го поставува во инфантилна положба.

Тоа овозможува од сцената да се создаде анамнеза на почетоците на несреќниот животен тек на синот. Реле се гледа себеси како да е преместен во некое психоаналитичко сеќавање, но, инфантилизирањето, односно теророт на мајката сега се среќава со еден созреан субјект кој ја зграпчува шансата да го рефлектира веќе доживеаното.

Тоа претставува прво дистанцирање. Од теророт, на кој се сеќаваме, станува искрата за ослободување. Затоа Реле не мора да реагира емоционално, туку може да заземе аналитички дистанциран став:

Реле: Тоа е класичен збор. Погледај, мамо, за да видиш како јас можам да се принудам за нешто. Но, ова е кочина, супава е сосема изладена. (ЧИ, Сл. 4, 90)

Синот го препознава клишето, но и бруталноста и неправилноста на однесувањето на мајката: токму тоа што таа ја практикува – хранењето на детето – е бесмислено и без љубов.

Бидејќи мајката тука не го заменува само таткото, туку и целиот систем на живеење во кој човекот е дресиран како дете, тоа значи дека МЛФ на примерот на историјата Реле, ја наоѓа историјата на сопствениот од кон дистанцирање и конечно кон критика на општеството.

Потсетувањето како основа на себенаоѓањето и на критиката на општеството, низ примерот на Реле, воедно нè води кон запознавање на генезата која се однесува на анализата и критиката на интерсубјективноста од страна на МЛФ.

Первертирањето на мајката се огледа во тоа што таа сака да го храни синот како да е мало дете, со што сака да му даде јасно на знаење дека треба да се верува во црковната религија и дека е голем „грев“, ако некој сака да биде нешто посебно.

Сепак, од секој аспект и со секој чекор на мајката, се засилува самосвеста на синот. Тоа се огледа пред сè во тоа што својот животен тек, односно доизработувањето на својот несреќен животен тек, продолжува целно да го поттикнува. Додека мајката се жали за тоа што го избркале од училиште, Реле вели:

Реле: Учителите мислат дека не вредам ништо.

[...]

Се закачиле само за мене. Другите ги оставаат, не знам зошто.

[...]

Велат дека сум како чума.

[...]

Но, не сум чума. Ќе се покаже.

[...]

И уште не е обелоденето. Ќе се чудат. (ЧИ, Сл. 4, 91)

Во дијалогот со мајка му особено јасно е потенцирано дека во ликот и историјата на младиот Реле, МЛФ внела многу автобиографски елементи. Кон сознанието за сопственото Јас и сопствената вредност наспроти предрасудите и дискриминациите на Другите, кај Реле како и кај МЛФ, станува збор за сознавање на посебните тешкотии на една егзистенција која не може да биде недвосмислено дефинирана, затоа што и во иднина останува отворена.

Некои искажувања на Реле во таа смисла, токму поради тоа добиваат извесен егзистенцијалистички квалитет<sup>4</sup>:

Мајката: Дали сакаш да си го блокираш сиот свој живот?  
Реле: Мене ништо не ми оди лесно. Трњето се за мене, тоа го знам.  
(ЧИ, Сл. 4, 91)

Овде многу јасно може да се забележи разликата во однос на модерниот егзистенцијализам на Сартр или Хајдегер. Овој егзистенционализам е атеистички. Напротив, Реле изгледа дека се наоѓа во традицијата на христијанскиот егзистенцијализам.<sup>5</sup>

Егзистенцијалистичкиот патос на туѓинецот и осамениот<sup>6</sup> кај него е возобновено поврзан со мотивираноста за подражавање на Христос. На тоа укажува мотивот за трњето, кој се однесува на круната од трње на заробениот Христос.

Исто така, христолошки е и моментот кога Реле го изговара принципот со кој се дистанцира од мајката, а со тоа и од она кое преку неа го презентира општеството:

Мајката: Само ти дозволувај да те бодат. Само предизвикувај.  
Реле: Ти не можеш да ме разбереш, жено. Ти велам, јас сум повикан.  
Мајката: Синко, само да не се изгубиш премногу високо.  
[...]  
Нема чуда. Сè оди чекор по чекор.  
Реле: Тие не знаат кој сум јас. Можеби имам намера да станам светец.  
Мајката: Светец со муцка. (ЧИ, Сл. 4, 91)

Реле сега сфаќа што значи тоа кога мајката која практикува типична народна религиозност, сака да му го забрани својот план за осветување: тоа го сфаќа како негација на она кое тој всушност го има како цел за својот план да стане „светец“: да се здобие со слобода, резpekt, почитување и признавање на неговото достоинство како посебна индивидуа. Напуштањето на егзистенцијата како „мамин син“ е радикално:

Мајката: Исусе, се наежив.  
Реле: Дали забележуваш дека ме бламираш?  
Мајката: Каж ми, како ти падна такво нешто на памет? Да, и јас бев тука како вечна беда со каење и страдање.  
Реле : Уште ли ќе ме прогонуваш со таа супа?  
Мајката: Веднаш ќе ја тргнам. Сепак, мислам дека тоа се седумте дарби на светиот дух. (ЧИ, Сл. 4, 93)

Откако мајчинското насилство „е средено“, младиот Реле веќе е подготвен да ја напушти улогата на „мамин син“. Ова е особено важно за неговиот понатамошен развој, бидејќи зборот „мамин син“ сите околу него го користат со погрдна конотација за да можат, во улогата на аутсајдер уште повеќе да го стигматизираат и да го заробат.

---

<sup>4</sup> Janke 1982, 12 ff.

<sup>5</sup> Janke 1982, 44 f.

<sup>6</sup> Janke 1982, 124 f.

Интересно е дека првиот партнер во дијалогот кому Реле може да му ја демонстрира својата нова самосвест е токму репрезентантот на онаа моќ на која се потпира и мајката кога ја понижува и не ја респектира посебноста на својот син: религијата и црквата.

Се покажува дека оние кои ја претставуваат религијата и самите се деформирани. Мајката и новакот (Гервазиус) не ја користат Исусовата порака за да ја респектираат и заштитат индивидуалната душа, туку многу повеќе за да создадат мешавина од вера и народно верување против посебните луѓе.

Но, сега Реле оди во одбрана која не е само дефанзивна, туку и офанзивна и почнува со тоа што тој веќе не ја интернализира дискриминацијата, поврзана со понижувањето и презирот. Напротив, начинот на однесување и поведението на Другите му станува објект на критика.

Тоа значи дека обидот да се постигне вистинска и суштинска интересубјективност – интеракција на самосвесни и слободни субјекти – бил неуспешен. МЛФ му допушта на својот јунак да му се врати на големиот гарант на секое човечко достоинство и почит кон Другиот како олицетворение на Бога.

Фактот дека ова истовремено не е претставено како вистинска религиозност, туку како каприц, па дури и како заблуда, нè потсетува на расказот *Ленц* од Георг Бихнер.

Враќањето во религиозната заблуда води исто така назад кон мајката која ја претставува заблудата на народната религиозност. Токму затоа, целата драма завршува со последниот дијалог меѓу мајката и Реле:

Мајката: Ќе се огрешиш, синко.

Реле: За мене ти си мртва, остави ме. Мртва си, не смееш да ми се качиш. Тешка си, пушти ме.

Мајката: Овој е обземен од ѓаволот, нема сомневање.

Реле: Ајде, прекрсти ме трипати, само немој да ме попрскаш со света вода од гробиштата. Ѓаволот е насекаде. Подалеку од мене, зошто не се оддалечуваш? Јас не можам, не го знаев тоа, пушти ме.

Мајката: Веќе не те препознавам.

Реле: Кога ќе умрам, ќе одам во пекол и ќе бидам проколнат, ќе бидам покрај ѓаволите и сите проколнати луѓе. И тоа никогаш не престанува, воопшто не престанува. Погolem ужас нема никаде. (ЧИ, Сл. 5, 124)

Сега веќе можеме точно да го согледаме неуспешниот проект на Реле. Тој сака „светото“ да го направи реалност, да создаде принцип на хумана комуникација.

Нејзин критериум беше самиот тој во позиција на аутсајдер и жртва на Другите. Наместо тоа, сега е на овој свет. Социјална и комуникативната реалност за суштински негативна трансценденција, имено за пеколот.

Тој внатрешносветски пекол кај МЛФ претставува централен симбол за непостигнување на вистинска интересубјективност која неизбежно би морала да допре до љубовта, признавањето и почитувањето и на „отфрлениот“.

**Користена литература:**

1. Fleisser M. (1972) Gesammelte Werke. Bd. 1 – Bd. 3. Frankfurt am Main: Hg. von Günther Rühle.
2. Fleisser M. (1989) Gesammelte Werke. Bd. 4. Frankfurt am Main. Hg. von Günther Rühle in Zusammenarbeit mit Eva Pfister.
3. Müller, Maria E., /Ulrike V (2000) Reflexive Naivität. Geschlechterdifferenz und Literatur. Bd. 11. Berlin.
4. Janke, W. (1982) Existenzphilosophie. Berlin.
5. Rühle, G. (1985) Materialien zum Leben und Schreiben der Marieluise Fleisser. Frankfurt a.M.





## ATTITUDES TO POETRY IN THE ANTIQUITY AND TO DRAMATIC POETRY IN RENAISSANCE ENGLAND

Krste Iliev<sup>1</sup>, Dragan Donev<sup>2</sup>, Natalija Pop Zarieva<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Philology, “Goce Delcev” University, Stip  
krste.iliev@ugd.edu.mk

<sup>2</sup> Faculty of Philology, “Goce Delcev” University, Stip  
dragan.donev@ugd.edu.mk

<sup>3</sup> Faculty of Philology, “Goce Delcev” University, Stip  
natalija.popzarieva@ugd.edu.mk

**Abstract:** This paper offers an outline on how poetry was perceived in Antiquity, how it was opposed to philosophy and what was its impact on the emotions. In addition, this paper will outline the major attitudes to poetry in Renaissance England. The main opposition to poetry in Renaissance England arose due to its incompatibility with Christian doctrine and precepts. Again, one of the main reasons for disparaging poetry is due to the fact that it appeals to and emphasizes certain emotions which, according to Christianity, are to be avoided due to their insidious and unholy nature. In addition, the paper looks at how Shakespeare might have looked at the notion of the poet by reiterating the ancient adage that Poetry is a sort of “divine madness”. The paper ends with William Wordsworth’s view on Poetry and his advice on how Poetry might be beneficial, instead of detrimental, for the readers and for the audience.

**Key words:** *poetry, philosophy, emotions, Christianity, virtue, vice*

“In the present stage of the human mind, poetry and other forms of fiction may certainly be regarded as a good. But we can also imagine the existence of an age in which a severer conception of truth has either banished or transformed them. At any rate we must admit that they hold a different place at different periods of the world’s history. In the infancy of mankind, poetry, with the exception of proverbs, is the whole of literature, and the only instrument of intellectual culture; in modern times she is the shadow or echo of her former self, and appears to have a precarious existence.”<sup>1</sup>

### Attitudes to poetry in antiquity

Plato (428/427- 348/347 BC) looked at poetry and drama from an idealistic perspective. From the outset in Book X from *The Republic*, Plato announces his main theme with regard to poetry: “Many things pleased me in the order of our State, but there was nothing which I liked better than the regulation about poetry” (The Republic, Book X,595).

---

<sup>1</sup> Plato, *Dialogues*, vol. 3, 3rd edition 1892, p.110

Regulation is necessary because “all poetical imitations are ruinous to the understanding of the hearers, and that the knowledge of their true nature is the only antidote to them.” (Book X, 595) That is so, because Plato analyses poetry through the prism of virtue and truth. In *Book X*, Plato, through the mouth of Socrates, disapproves poetry as it is an imitation, branding it as ruinous to the understanding of the hearers and recommends as an antidote the “knowledge of their true nature” (Book X, 595). In his words the tragic poet is an imitator and thus is thus thrice removed from the king and truth. They are thrice removed from the truth because they “copy images” (Book X, 600) and never reach the truth. Socrates questions the contribution that poets make in the state and more importantly questions whether they make mankind virtuous. Socrates continues his diatribe by emphasising the tools that poets use to make poetry sweeter and more attractive, such as: words, phrases, metre, harmony and rhythm pointing out how “poor appearance” (Book X, 601) poetry makes when stripped of these “colours” (Book X, 601). Moreover, for him poetry as an imitation is only a play or sport, and the tragic poets are “imitators in the highest degree” (Book X, line 602). Socrates goes on to describe how poets, by appealing to our “sympathetic element” (Book X, 606) break lose our emotions which are normally kept under control in our own calamities. The spectator feels that there is no disgrace in “praising and pitying” (Book X, 606) anyone who recounts how good man he is or how troubled he is. However, the downside is that the evil and sorrow of other men is “with difficulty repressed in our own” (Book X, 606). The same is valid for comedy, as the jests that people would normally been ashamed by, when performed, people are amused by them. In Socrates’ words, by the same token the other passions such as: desire, pain and pleasure are enhanced by poetry instead of “drying them up” (Book X, 606). In short, poetry prompt us to act in an irrational way by appealing to our inferior rather to our best part and the imitative poet puts a bad constitution in the soul of each individual by making images that are far removed from the truth and by gratifying the irrational part., whereas an Ideal State should be guided by Reason. As in *The Republic* the rulers should be law and reason, If Homer is allowed in pleasures and pain will be the rulers in our State. As a consequence, in Plato’s *Republic*, “we must inform him (the pantomimic actor, but this is also valid for Homer and for poets in general) that in our State such as he are not permitted to exist; the law will not allow them. And so when we have anointed him with myrrh, and set a garland of wool upon his head, we shall send him away to another city” (Book III, 398). For Plato, philosophy and poetry are opposed. He states that “We will remind her(poetry) that there is an ancient quarrel between poetry and philosophy” (Book, X, 607). Poets are makers, as the Greek verb *poiein* means, whereas philosophers are discovering the existing truth. Thus, poetry is concerned with becoming and philosophy with being. For Plato, Poetry is not the truth, and the stake for is no less than “the good or evil of the human soul” (Book, X, 608). In addition, the poetry/philosophy opposition conjures up other dichotomies such as: imagination vs. reason and emotion vs. principle. To sum up, according to Plato, in an ideal state, only hymns to the Gods and praises of famous men ought to be admitted. Furthermore, as Aristotle, Plato describes poetry as a kind of madness: “The third kind is the madness of those who are possessed by the Muses; which taking hold of a delicate and virgin soul, and there inspiring frenzy, awakens lyrical and all other numbers; with these adorning the myriad actions of ancient heroes for the instruction of posterity. But he who, having no touch of the Muses’ madness in his soul, comes to the door and thinks that he will get into the temple by the help of art—he, I say, and his poetry are not admitted; the sane man disappears and is nowhere when he enters into rivalry with the madman.”(Phaedrus) For Plato, there are four kinds of divine madness: “prophetic, initiatory, poetic, erotic, having four gods presiding over them; the first was the inspiration of Apollo, the second that of Dionysus, the third that of the Muses, the fourth that of

Aphrodite and Eros.” Plato was opposed to Poetry to its degeneration in his own day and due to the fact that actors were regarded as degradation of human nature, since in one man in his life one cannot play many parts. In comes as no surprise that in his *Protagoras*, he says that the poets were the Sophists of their day.

For Plato’s disciple, Aristotle (384–322 BC), epic poetry, tragedy, comedy including the dythyrambic poetry and the music of the flute and the lyre are all “modes of imitation” (The Poetics, p.7). For Aristotle the reason for the appearance of poetry lies in our nature. According to him two of our instincts are responsible for the emergence of poetry: the instinct of imitation and the instinct of our nature or the instinct of harmony and rhythm. In his view the instinct of imitation is intrinsic to humans, it is instilled in the childhood, as the child “learns at first by imitation” (The Poetics, p.8). And since everyone is not philosopher to learn as philosophers do, in seeing a likeness ordinary men make inferences. However, the pleasure they get does not derive from the imitation itself, but rather from the “execution, the colouring or some other cause” (The Poetics, p.10). One of the goals of tragedy (or comedy and quite possibly other artistic forms)<sup>2</sup> is to achieve “catharsis”. Merriam Webster defines “catharsis” as “the purification and purgation of emotions—particularly pity and fear—through art”. Thus, Aristotle looks and analyses poetry through the prism of emotions. In addition, for Aristotle “poetry demands a man with special gift for it, or else one with a touch of madness in him” (The Poetics, p. 21). In the one case a man can take the mould of any character; in the other, he is lifted out of his proper self. For Aristotle, as opposed to Plato, poetry is truer than history, because the first is concerned with the universals and the latter with the particulars. As a consequence, “poetry is something more philosophic and of graver import than history” (The Poetics, p. 14). Aristotle refers to Homer as a sort of a teller of noble lies because in his words “Homer more than any other has taught the rest of us the art of framing lies in the right way” (The Poetics, p. 25). The reason, according to Aristotle, lies in the notion that people tend to make false inferences. In other words, by knowing the second to be true, falsely infer that the first is true also.

Both Plato and Aristotle view poetry as an imitation. Whereas Plato regards the poetry-emotion nexus as insidious, because poetry appeals to the irrational part of our soul, stirring the emotions, Aristotle views the poetry-emotion link as beneficial as it leads to the purgation of the emotions.

Marcus Tullius Cicero (106 BC–43 BC), who sided mostly with the Stoics, took Plato’s position on the role of Poetry in society. In the *Tusculan Disputations*, Cicero continues his diatribe on poets by questioning: “But do you not see how much harm is done by poets” (Tusculan Disputations, Book II On bearing pain, Ch. IX). On the one hand they present the bravest men as lamenting, thus softening our minds and on the other hand they are so entertaining that the same events are engraved in our memory. In Cicero’s view the combination of lack of discipline at home and the influence of the poets results in the deprivation of virtue of all its “vigor and energy” (Book II On bearing pain, Ch. IX).

In Cicero’s words the cause for all πάθος or distemper lies in opinion. He further calls it disorder of the mind. These disorders are motions of the mind “excited by an opinion of either good or evil” (Tusculan Disputations, Book III, On grief of mind, Ch. XI). Cicero

---

<sup>2</sup> Scheff, T. J. (1979). *Catharsis in Healing, Ritual, and Drama*. University of California Press. ISBN 0-595-15237-6.

names four perturbations proceeding from our opinions of good and evil. Cicero further call these opinions: an imagined good and an imagined evil. Joy, that is “elated beyond measure”, Book III, On grief of mind, Ch. XI) and lust, “an immoderate inclination after some conceived great good”, (Book III, On grief of mind, Ch. XI) proceed from our opinion of good or imagined good. Our opinion of the evil/imagined evil, produces two perturbations, fear and grief. Cicero describes fear as “an opinion of some great evil impending over us” (Book III, On grief of mind, Ch. XI) and grief “as an opinion of some great evil present” (Book III, On grief of mind, Ch. XI). Cicero is of the opinion that “we should do our utmost effort to oppose these perturbations” (Book III, On grief of mind, Ch. XI). As Aristotle, he deals with the emotions of pity and fear. He opposes the view that fear and pity are natural as the latter “incites us to hasten to the assistance of others” (Book IV, Ch. XX) and “that he who should take away fear, would take away all industry in life” (Book IV, Ch. XX). To counter their claims that they are natural, Cicero cites Zeno the Stoic who gives definition that “a perturbation is a commotion of the mind against nature, in opposition to right reason; or, more briefly, thus, that a perturbation is a somewhat too vehement appetite; and when he says somewhat too vehement, he means such as is at a greater distance from the constant course of nature.” (Book IV, Ch. XXI).

Horace (65 BC –8 BC), in his *Ars Poetica*, besides some practical advises to poets on how to write good poetry, advances his view on how poetry affects our emotions. In his opinion “as the human face smiles at a smile, so it echoes those who weep” (*Ars Poetica*, lines 101,2012). He emphasizes the effect of the spectacle as “the mind is stirred less vividly by what’s heard than by what eyes reliably report” (lines 181,182). His advice to the Chorus is that it should favor the good, give friendly advice, guide the angered, encourage the fearful, praise sound laws and justice, and pray to the gods that “the proud lose their luck, and the wretched regain it” (line 202). Horace states that poets “wish to benefit or to please, or to speak what is both enjoyable and helpful to living” (lines 333,334). In his view the poet “who can blend usefulness and sweetness wins every Vote, at once delighting and teaching the reader” (lines 343-344). The last quotation is known as the Horatian platitude. A similar opinion is expressed in Plato’s *Republic*: “Let them (lovers of poetry) show not only that she is pleasant but also useful to States and to human life, and we will listen in a kindly spirit; for if this can be proved we shall surely be the gainers—I mean, if there is a use in poetry as well as a delight?” (Book X, 607)

### **Attitude to dramatic poetry and plays in Renaissance England**

The question of the significance, influence and role of poetry in society was also a thorny issue in Renaissance England. Whereas the pagan Plato and Cicero disregarded theatre, drama and poetry on philosophical and moral grounds, in Christian and Protestant England the attack was based mostly on theological and moral grounds. As the heir of the medieval miracle plays, the Puritans regarded Renaissance drama simultaneously as heathen and Catholic. Thus in their opinion it was twice removed from true religion. Furthermore, as heathen it was idolatrous. As the bishop of Carthage Cyprian has declared:” Idolatry is the mother of all public amusements”. The cleric, academic and poet William Crashaw attacks plays as heathen, devilish and popish in his sermon preached at Paul’s cross, 14 February, 1607:

*“The ungodly Playes and Enterludes so rife in this nation, what are they but a bastard of Babylon, a daughter of error and confusion, a hellish device (the devils own recreation to mock at holy things) by him delivered to the heathen, from them to papist and from them to us”.* The cleric, academic and poet William Crashaw

attacks plays as heathen, devilish and popish in his sermon preached at Paul's cross, 14 February, 1607: "*The ungodly Playes and Enterludes so rife in this nation, what are they but a bastard of Babylon, a daughter of error and confusion, a hellish device (the devils own recreation to mock at holy things) by him delivered to the heathen, from them to papist and from them to us*".

Many of the calamities that struck England in this period were seen as God's wrath and retribution for the existence of playhouses. This aspect was particularly exploited when the frequent guest, the plague, visited London. As the clergymen Thomas White (c.1550–1624) pronounced in his *A Sermon preached at Pawles Crosse on Sunday the ninth of December, 1576*: "*the cause of playes is sinne, if you look to it well: and the cause of sinne are playes: therefore the cause of plagues are playes.*" (*Complete Works of Shakespeare 2008, p.44*). With regard to the moral objections it was already mentioned that plays were regarded as heathen. As such they contained many practices that can lead to riots and licentiousness. Authors such as Montaigne, Jean Bodin and Juan de Mariana wrote books where they treat theatre and plays unfavorably. The moving force against the stage were the Puritans, who advanced their attacks through preachers, pamphleteers and civic authorities. Whereas the civic authorities and the lord mayor strived continually to keep actors out of the city, the court party provided support for the acting companies by acting as patrons. This battle between the city and the stage continued and resulted with frequent and temporary prohibition and authorization of plays. The first theatre building, The Theatre, was built in "the field to the north" of the city of London and out of its jurisdiction in 1576. The puritans aimed at abolishment but ended with regularization of plays.

The following year in 1577, the preacher John Northbrooke wrote: *A Treatise Against Dicing, Dancing, Plays, and Interludes, with Other Idle Pastimes*. Written in a form of dialogue between the characters of *Age* and *Youth* it expressly states it is written against the plays performed in the aforementioned The Theatre and The Curtain, which opened in the year the treatise was written. After describing plays as works of the Satan to ensnare men and women into "concupiscence and filthy lusts of wicked whoredom" (*A Treatise Against Dicing, Dancing, Plays, and Interludes, with Other Idle Pastimes, 1577, p.3*), he enumerates a number of pagan, Old Testament and Christian teachers with examples and sayings that show the wickedness of plays. Northbrooke states the example of the religious counselor to Constantine I, Lactantius who advised that "*all such spectacles and shows are to be avoided, not only because vices shall not enter our hearts and breasts, but also lest the custom of pleasure should touch us, and convert us thereby both from God and good works*" (p.4). Through the character of *Age*, Northbrooke cites Valerius Maximus by stating that in his opinion practicing plays "*is not only a dishonest and wicked occupation, but also to behold it, and therein to delight, is a shameful thing, because the delight of a wanton mind is an offence*" (p.7). Taking St. Paul first epistle to the Corinthians 15:33 "Evil company corrupts good habits.", *Age* affirms that "evil speaking corrupts good manners" (p.8). *Age* describes the spectators as delighting in "vanity" and leaving "verity" (p.8). Furthermore, *Age* describes players as "crocodiles which devour the pure chastity both of single and married persons, men and women, when as in their plays you shall learn all things that appertain to craft, mischief, deceits, and filthiness. (p.9)" *Age* enumerates all the evil manners that one could obtain from attending plays, such as: deceiving, lying, swearing, murdering, rebelling against princes, ransacking cities, being idle, blaspheming, being proud, deriding any nation etc. *Age* associates plays and playhouses with the deadly sins of: pride, idleness, lust and envy, saying that "one vice nourished another". If our "affections and wicked concupiscence overcome reason" (p.10), it is no wonder and men would behave like beast and "follow all carnal pleasures" (p.10). However, Northbrooke through the

mouth of *Age*, states six conditions under which plays, in this case comedies are permissible for a schoolmaster to practice his scholars. These conditions are: they should be free of ribaldry and filthy terms and words, they should be in Latin and very seldom in English language, they should be performed rarely, they should not be decked up in sumptuous apparel, they should not be performed for profit but for learning, and that they should not be mixed with “vain and wanton toys of love” (p.15).

The next attack on poetry and other entertainers came two years later in 1579. It came from the pen of Stephen Gosson and it was entitled: *The School of Abuse, containing a plesant invective against poets, Pipers, Plaiers, Iesters and such like Caterpillers of a commonwealth etc. (1579)* Gosson dedicated this pamphlet to Master Phillip Sidney. In the very first chapter, Gosson compares poetry with poison that is spread all over the world by poets. Next, Gosson describes poets as masters of disguise by comparing them to deceivers, and turns on its head Horace’s platitude that the role of poetry is to delight and instruct. From his point of view poets use ornaments to embellish their works, i.e, to achieve delight which enables them to sell them without arising suspicion. In such manner, In Gosson’s view, characters in the poems conceal their mischievous deeds. He further states that if we pull out the mask and unmask them we shall perceive theirs: disgrace (*reproch*) vanity, wantonness and folly. In Gosson’s view, Plato was right to banish them from the commonwealth, because they are “effeminate writers, unprofitable members, and utter enemies to virtue” (p.11). Gosson describes the insidious nature of Poetry by narrating the way that those who are thought the art pass gradually from piping to playing, from playing to pleasure, from pleasure to sloth, from sloth to sleep, from sleep to sin, from sin to death, and finally from death to the devil. Gosson contrast the poetry of his time with the poetry of ancient time, saying that in ancient times it was used to retell the notable “worthy captains, the wholesome councils of good fathers and virtuous lives of predecessors” (p.15) at solemn feasts, that way keeping the hearers away from drinking too much. In Gosson’s view poets hurt the conscience by employing melody to arouse the hearing, costly apparel to appeal to the sight, effeminate gesture to ravish the sense and wanton speech to turn desire to lust. That way through the ears, the effects pass on to the heart, then to the mind where “reason and virtue” (p.22) reside. However, despite these rebukes Gosson, like Nothbrooke before him, is of the opinion that under some conditions certain plays are commendable on moral grounds.

In 1579, Thomas Lodge published a treatise *A Defense of Poetry, Music and Stage Plays* answering the objections put forward by Gosson. On the charges that poets create paltry toys, tending to foolishness and accomplishing nothing, Lodge reminds us that Aeneas in Virgil portrays a diligent captain, with the help of “byrds, beasts and trees the follies of the world are disiphered” (p.4), the creation is portrayed through the image of Prometheus and the fall of pride through Narcissus. Since according to Seneca the study of poets is to make children ready to understand wisdom, in Lodge’s view, Gosson does not comply with the precept and he compares him with oyster who doesn’t receive air while he swims. In likewise manner Gosson does not receive instruction while reading poetry. Lodge, reiterates Gosson’s view that poets are eloquent but wanton, write of no wisdom, their tales being frivolous, profaning holy things and that they do not seek to perfect our souls. To this objection, Lodge cites Horace’s *Ars Poetica*, namely that Orpheus with the help of poetry overcame tigers and lions, and that Amphion with the help of his lute and speech put the stones where he wanted. In short in Lodge’s view, poets were the creators of cities, writers of good laws, maintainers of religion, disturbers of the wicked, promoters of the well-disposed, inventors of laws, and the footpaths to knowledge and understanding. With regard to the way we perceive poetry, Lodge states that it is up to the audience to choose what to

see and what to receive. He compares poetry with a flower, out of which the bee produces honey and the spider poison. Lodge repeats Cicero's view that comedies are *an imitation of life, a mirror of customs, an image of truth*. Lodge goes on to describe the practices of Roman theatre, and draws a comparison with the old poets stating that the poets in England "apply their writing to people's vain" (p.27) and that they represent "small spectacles of folly" (p.27). Lodge does not agree with Gosson that "unless the thing be taken away the vice will continue" (p.27), but instead pleads for bringing "those things on stage that were altogether tending to virtue" (p.27). For Lodge, it is a "pity to abolish the thing which has so great virtue in it, because it is abused. (p.28)"

The next attack on the stage and theatre came in 1580, when the poet Anthony Munday published his tract *A second and third blast of retreat from plaies and Theaters*. The first blast was Gosson's School of Abuse. It is the most theologically based as the word *God* occurs 184 times, *Lord* 51 times, *Christ* 23, *Savior* 5 times, *Christian/ Christians* 17, *Devil* 22 times, *Satan* 7 times. Munday, using verses from the Scripture and relying on his own judgment posits that plays act against the will of God and play into the hands of Devil. For him if the English do not shun plays, they will end if not into the hands of foreign enemies, then surely into the hands of their spiritual adversaries: The Pope or the Devil. To describe plays and theatre he uses words and phrases such as: abomination, odious, pestilence, filthy speech, vile motions, beastly gestures, and horrible filthiness. For Munday, other vices are less pernicious because they only hurt the doer, whereas plays hurt both the beholders and the hearers. In Munday's opinion "God is offended as the Diuel is fed by Theatres" (p.6). Munday regards seeing plays as an "Apostasie from the faith" (p.13) and regards plays as "works of the Devil" (p.13). His next objection to the plays is that people flock in greater numbers to the Theatre than to the Church, preferring pastimes before the Church, leaving the sacrament "to feed the eyes with the impure and whorish sight of most filthy pastime." For Munday, plays are "mockery of religion" (p.32), and playgoers by laughing at filthy and abominable things commit sins, which turn out to be the most pestilent in the end. As theatre is consecrated to idols, in Munday's view it offends God. Munday advocates a return to the "house of Lord" (p.39) through a renunciation of the former wickedness of their lives, and a "holie warre against al vncleaness" (p.39) by shunning the "madness of stages" (p.39) and abhor "the filthiness of plaies" (p.39) and offering themselves wholly unto God, so that they would attain "perpetual protection" (p.40). In his view plays are not to be permitted in a Christian state, because they are "publike enimies to vir|tue & religion; allurements vnto sinne; corrupters of good manners" (p.43). Furthermore, plays bring "bring both the Gospel into slander; the Sabboth into con|tempt; mens soules into danger; and finalie the whole Common|weale into disorder." (p.44). For Munday, part of the danger comes from the fact that people are "naturalie of our selues euil and corrupt" (p.44) and "blinded with our owne affections," (p.44) and the fact that "euerie man conceaueth of the goodnes or badnes of a thing according as it seemeth in his owne opiniō" (p.46). The ambush is that "neuertheles the opinions of the rude multitude are not alwais the soundest" (p.47). Their opinions are "are mooued with vnconstant motions" (p.47), often liking "they like of that which is most hurtful; and dislike that which is most profitable" (p.47) He calls people opinions "vaine opinions" (p.50), stating that only with the help of God we are able to distinguish "profitable from hurtful things" (p.50). In his view the greatest liar has become the "best poet" (p.104). The author that can "can make the most notorious lie, and disguise falshood in such sort, that he maie passe vnperceaued, is held the best writer" (p.104) However, Munday admits that some authors works are profitable and "deserue commendation." (p.107). Munday next compares the force that the words uttered by the preacher and the words uttered by the "prophane plaier" (p.114) to move men unto virtue. He states that preacher's words are words of truth, whereas player's words are uttered in "vttered in scor|ning sort, interlaced



with filthie, lewde, & vngodlie speeches” (p.114). He thus concludes that he doesn't believe players words have a greater force to move men unto virtue. Finally, he concludes that “the principal end of all their interludes is to feede the world with sights, & fond pastimes; to iuggle in good earnest the monie out of other mens purses into their owne hands” (p.115-116).

Sir Phillip Sidney, endeavored in his work, *An Apology of Poetry* (written c.1579, published in 1595), to defend poetry from the attacks and to raise it from the state of being considered “the laughing stock of children” (*Criticism: The Major Texts, An Apology of Poetry*, 1952, p.110) from being “thrown down to so ridiculous an estimation (p.113)” and having a reputation “as the mountebanks of Venice” (p.139). To achieve this Sidney starts by pointing out that in fact poetry that poetry fed the other branches and sciences or as he calls the “tougher knowledges” (p.110). He justifies his view by stating that the first recorded books in Ancient Greece were written by no other than poets, naming Museaus, Homer and Hesiod. In his view all vocations, with the exception of the poet, are constrained and depend on Nature and can build upon Nature. The poet on the other hand, disdains to be tied to its constraints and is “lifted up with the vigor of his own invention” creates another nature, that is another world. He either creates things that are better than those found in nature or creates new ones. Although the poet goes “hand in hand with Nature” (p.113) is not limited “freely ranging only within the zodiac of his own wit” (p.113). Sidney's words the world created by poetry is “a rich tapestry (p.113)” than the one created by Nature. In short, according to Sidney, Nature's world is brazen, Poetry's world is golden.

Sidney endeavors to compare the poet primarily with the historian and the philosopher. Sidney describes the historian as building his authority on books written “upon the notable foundation of hearsay (p.117)” and as being “tied to the particular truth of things and not to the general reason of things” (p.119). The philosopher on the other hand teaches obscurely, setting down the bare rule with thorny arguments, and is misty to be conceived, so that only learned men can understand him, that is those that are already learned. His knowledge is based on the abstract and general that happy should be those that can apply what he teaches. According to Sidney, the philosopher teaches through precept and the historian by example. But since both lack one quality, are incomplete and thus fail in their mission. In Sidney's view the poet accomplished both by giving “a perfect picture” (p.119) of what the philosopher says should be done by one that is presupposed to have done it “by coupling the general notion with the particular example” (p.119). Only the “speaking picture of poesy” (p.119) can illuminate and figure forth the wisdom of philosophy. On the other hand, History, acquaints us with the particular now whereas the poetry acquaints us with the “universal consideration” (p.121). The major constrain of the historian is that he is bound by to describe things as they were, the poet on the other hand can be liberal. The historian knowledge of an example only “informs a conjectured likelihood” (p.121), the poet on the other hand can “frame his example to that which is most reasonable” (p.122). Sidney pursues his *Apology*, by stating the main objections that the *Mysomousoi* or poet-haters have against poetry. These objections are: firstly, that there are better sciences than poetry, secondly that poetry is the mother of lies, thirdly that poetry is the nurse of abuse and source for inducing pestilent desires, and lastly and chiefly that Plato banished it out of the Republic. To the first objection, Sidney replies that there is no other learning that teaches and moves to virtue better than poetry. To the second objection, Sidney replies that poet is the “least liar” (p.132) of all, because he never affirms as the other professions do, and therefore never lies. In addition, the poet never limits our imagination, telling you what you should believe or what is true and what isn't, but rather what should be and what shouldn't be. In defence of the third objection, Sidney states that it is not Poetry which abuses man's

wit, but that man's wit abuses poetry. Furthermore, Sidney puts forward the analogy that: with the sword you can both kill your father and defend your country. To the objection that poetry has subverted the ethos of the English nation from action to imagination, and from doing things worthy to be written, to writing things worthy to be done; Sidney replies that in fact poetry is "the companion of the camps" (p.135). In other words, Sidney says that poetry is the friend of warfare, action and virtue. In Sidney view we are mistaking about Plato, because he only wanted to "drive out those wrong opinions of the Deity" (p.137), that is "banishing the abuse, not the thing not banishing it, but giving due honour unto it, shall be our patron and not our adversary." (p.137). Furthermore, he has honoured poetry in *Ion*. He considers "full evil" (p.138) the fact that Plato, through the mouth of Socrates attacked poetry, because Socrates spent his last days in prison putting "Aesop's fables into verses" (p.138).

Sidney proceeds with discussing the condition of poetry in England and why his country has become a hard stepmother to poets. He finds the biggest fault in "base men with servile wits" (p.139) undertake writing and publishing poetry and so "by their own disgracefulness, disgrace the most graceful poetry". He further laments the fact that English Tragedies and Comedies, observe "rules neither of honest civility nor of skilful Poetry" (p.140). It is also Sidney's recommendation that we should believe that the poets were "first bringers-in of all civility" (p.147)-according to Bembus, to believe "that no philosopher's precepts can sooner make you an honest man than the treading of Virgil" (p.147)-according to Scaliger, and that "under the veil of fables" (p.147) gives us all knowledge -according to Hesiod and Homer. According to Phillip Sidney, "there are many mysteries contained in Poetry" (p.147) which were purposely written "darkly" (p.147), so as not to be abused by the "profane wits" (p.147), and to believe ourselves when "they tell you they will make you immortal by their verses" (p.147).

The last major work from this period that dealt with poetry and stage plays was Phillip Stubbes' *Anatomy of Abuses (1583)*. Stubbs includes a chapter on the immorality of stage-plays and interludes. According to Stubbs the immorality of the plays is due to their association with the heathen, the Devil and the Vice in the miracle and morality plays. In his opinion "to worship Devils and betray Christ Jesus" (A critical edition of Phillip Stubbs' *Anatomy of Abuses*, p.239), can hardly be beneficial for a society.

Concluding remarks: An outline of the attitudes to poetry would be far from complete if it doesn't include a quotation by the foremost representative of dramatic poetry, and of poetry in general, William Shakespeare. In *A Midsummer's Night Dream*, through the mouth of Theseus, Shakespeare, sheds light on the nature of the poet:

"The lunatic, the lover and the poet  
Are of imagination all compact:  
One sees more devils than vast hell can hold,  
That is, the madman: the lover, all as frantic,  
Sees Helen's beauty in a brow of Egypt:  
The poet's eye, in fine frenzy rolling,  
Doth glance from heaven to earth, from earth to heaven;  
And as imagination bodies forth  
The forms of things unknown, the poet's pen  
Turns them to shapes and gives to airy nothing  
A local habitation and a name.  
Such tricks hath strong imagination,  
That if it would but apprehend some joy,

It comprehends some bringer of that joy;  
Or in the night, imagining some fear,  
How easy is a bush supposed a bear!"

(Act V, scene I, lines 8-23)

Shakespeare equates the poet, with regard to imagination and creativity with the lunatic and the lover. This is an ancient equation, due to the fact that Plato described imagination as a gift of God, stating "in fact the best things we have comes from madness" (Phaedrus), and that in the classical world "love at first sight" was supposed to derive from *theia mania* or divine madness. Shakespeare calls this creative process accompanied with "frenzy" as "tricks having strong imagination". In Theseus' view, the crux with regard to poets and imagination is that humans with poetic inclinations tend to overemphasize certain emotions. Thus, by looking at something positive, the result would be an overflow of positive feelings, or the reverse with regard to something that is negative. The common thread that connects: Plato, Aristotle, Cicero, Horace, the Renaissance critics and Shakespeare is the effect of poetry on the emotions. The difference is that the ancient looked at the emotions through philosophical lenses, namely emotions vs reason, whereas the Renaissance critics looked from Christian perspective, namely the choice between uncomely emotions versus humility before God. William Wordsworth in the *Preface to the Lyrical Ballads*, which can be regarded as the manifest of Romantic movement, has also described poetry in terms of emotions. Wordsworth defines poetry as: "the spontaneous overflow of powerful feelings it takes its origin from emotion recollected in tranquility: the emotion is contemplated till, by a species of reaction, the tranquility gradually disappears, and an emotion, kindred to that which was before the subject of contemplation, is gradually produced, and does itself actually exist in the mind" (Wordsworth and Coleridge, *Lyrical Ballads* (2005, p. 251,). Perhaps the best precept on how to avoid the pitfalls and reap the benefits with regard to poetry, comes from Wordsworth himself. For Wordsworth, "an accurate taste in poetry" is "an *acquired* talent, which can only be produced by a severe thought and a long continued intercourse with the best models of composition" (Wordsworth and Coleridge, *Lyrical Ballads*, 2005, p. 8).

## References:

- Aristotle (1962). *On the Art of Poetry*. Oxford: Clarendon press.
- Cicero. (1927). *Tusculan Disputations*. Cambridge, MA: Harvard University Press,
- Gosson, S. (1841). *The School of Abuse, containing a plesaunt invective against poets, Pipers, Plaiers, Iesters and such like Caterpillers of a commonwealth etc.* London: The Shakespeare Society
- Horace. (1995). *The Satires, Epistles and Ars Poetica*.. Harvard University Press
- Kidney, M. J. (1996). A critical edition of Phillip Stubbes' *Anatomy of Abuses*. *PhD Thesis*
- Lodge, T. (1853). *A Defense of Poetry, Music and Stage Plays*. London: Shakespeare society
- Munday, A. (2004). A second and third blast of retreat from plaies and Theaters. Blackwell publishing LTD
- Northbrooke, J. (2004). *A Treatise Against Dicing, Dancing, Plays, and Interludes, with Other Idle Pastimes*. Blackwell publishing LTD.
- Plato (1892). *The Republic*. *Plato, Dialogues*, Vol. 3, 3rd edition, Oxford University Press.
- Plato (1892). *Dialogues*. *Laws*. Vol. 5, 3rd edition. Oxford University Press.
- Plato (1892). *Dialogues*. *Ion*. Vol. 1, 3rd edition Oxford University Press.
- Plato (1892). *Phaedrus*. *Dialogues*. Vol. 1, 3rd edition. Oxford University Press.
- Walter, J. B. (1970). *Criticism: The Major Texts*. Harcourt College Pub; Enlarged edition.
- Wordsworth, W. Coleridge, S. T. (2005). *Lyrical Ballads*. London: Routledge.

## ДООЈЕНОТ НА ТУРСКАТА КНИЖЕВНОСТ ВО МАКЕДОНИЈА –ИЛХАМИ ЕМИН

Ивана Котева<sup>1</sup>, Махмут Челик<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
ivanakoteva@yahoo.com

<sup>2</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
mahmut.celik@ugd.edu.mk

**Резиме:** Предмет на нашиот интерес при истражувањето кое му претходеше на овој научен труд беше животниот и творечки пат на Илхами Емин, односно неговиот придонес во развојот на турската книжевност во Р Македонија. За таа цел се консултираме со литературни дела кои нудат многу податоци, односно зборуваат за периодот во кој што живеел и творел „поетот на турскиот народ“. Започнувајќи од неговото раѓање во градот Радовиш, неговите бурни школски години, па сè до неговото творештво и успешно дејствување во разни културни области, уште еднаш ја докажуваме неговата голема заслуга за развојот на турската книжевност на нашите простори. Илхами Емин понесува уште една значајна карактеристика во творештвото, а тоа е билингвизмот. Имено, тој твори и издава паралелно и на турски и на македонски јазик, односно неговите дела се издаваат и во Р Македонија и во Р Турција, па затоа можеме да кажеме дека Емин досежно и естетски ги има задолжено и турската и македонската книжевност.

**Клучни зборови:** *Илхами Емин, доајен, турска книжевност, билингвизам.*

## THE DOYEN OF TURKISH LITERATURE IN REPUBLIC OF MACEDONIA- ILHAMI EMIN

Ivana Koteva<sup>1</sup>, Mahmut Celik<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Philology, “Goce Delcev” University, Stip  
ivanakoteva@yahoo.com

<sup>2</sup> Faculty of Philology, “Goce Delcev” University, Stip  
mahmut.celik@ugd.edu.mk

**Resume:** The subject of our interest in the research that preceded this scholarly work was the life and creative path of Ilhami Emin, that is, his contribution to the development of Turkish literature in the Republic of Macedonia. For the purpose we consulted with literary works that offer many data, that is, they talk about the period in which he lived and created "the poet of the Turkish people". Beginning from his birth in the city of Radovis, his tumultuous school years to his work and successful acting in various cultural areas, we once again prove his great merit for the development of Turkish literature in our region. Ilhami Emin conveyed another important feature in his creation, which is bilingualism. Namely, he creates and publishes in parallel both in Turkish and in the Macedonian language, that is, his works are published in the Republic of Macedonia and the Republic of Turkey, which is why we can say that Emin has in range and aesthetically charged both the Turkish and the Macedonian literature.

**Key words:** *Ilhami Emin, doyen, Turkish literature, bilingualism.*

## Вовед

Турската книжевност во Р Македонија е пример за опстанок којшто од самиот свој почеток, па сè до ден денешен, иако во минимални услови за развој и без заслужена поддршка, напредувала многу и се искачила на пиедесталот на овдешните книжевности. Нејзините основоположници се и сведоци на таа историја, односно на развојот на турската наука и култура во овие простори.

Еден од доајените на турската книжевност во Р Македонија, истовремено и олицетворение на литературата на овдешните Турци, е големиот поет, преведувач, културен деец во разни области (фолклорот, театарот, филмот, радиото, издаваштвото) Илхами Емин. Или со други зборови би рекле: легендарниот поет на македонските Турци. Тој е еден од најеминентните ликови во турската литература на нашиве простори кој со својата неуморна творечка, преведувачка и новинарска дејност, дал голем придонес за развојот на истата. Доколку не го познавате него, тогаш не можете да ја разберете турската книжевност во Македонија. Но, дали само книжевноста? Не, и балканскиот народ, и миграцијата, и чувството на малцинство.

Работната обврска на оваа исклучителна и универзална личност, најчесто било новинарството, со кое Илхами Емин почна да навлегува во полето на книжевното творештво, со што продолжува и денес.

## Животниот пат на Илхами Емин

Емин Илхами, поет на генерацијата писателски космополити од Македонија, е роден во Радовиш на 8 август 1931 година. Неговата мајка, Шефије била единствената ќерка на Суфи Мехмет Ага од радовишкото село Злеово. Татко му Рифат пак, бил првото дете на јурукот Емин Ага, а се занимавал со изработка и поправка на чевли (кондурација).

Основното образование го завршил во родниот Радовиш. Писменоста ја започнал на српски јазик, а подоцна продолжил да се образува на бугарски јазик, да оди во црква и да пее во радовишкиот православен хор, но не успеале да го прекрстат затоа што неговиот татко бил оца.

*„Никогаши нема да го заборавам првиот училишен ден, во учебната 1938/39 година“, вели Емин. „Мојата постара сестра Асије ме однесе до училишната порта и таму ме остави. Но, јас наместо во училиштето се сокрив во дворот. Кога заврши наставата, следејќи ги другите деца, се вратив дома. На прашањето на татко ми: 'Како ти помина првиот училишен ден?' јас реков 'Добро' и веројатно тоа беше првата лага во мојот живот“,* раскажува тој. (Гурел, 2016, стр. 50). Оваа пракса се повторувала во континуитет и може да се каже дека Илхами Емин тешко го завршил првото одделение.

Во месец април 1941 година, Македонија потпаднала под бугарска окупација. Во училиштата наставата се одржувала на бугарски јазик, а со ова се продолжиле и училишните тешкотии на Емин. По краток период поминат во второ одделение, Емин го напуштил училиштето, за подоцна да биде чирак во работилницата на столарот Кара Герас. Овде започнува и неговата новинарска кариера, секојдневно носејќи весници во просториите на бугарските офицери. Од парите што му ги давал Кара Герас, си ја купил првата усна хармоника наречена „Пиколо“. Вака поминале две години од неговиот живот, продавајќи ги весниците „Зора“, „Зарја“, „Утро“, „Целокупна Бугарија“ и „Стршел“, а ноките ги поминувал на таванот од неговиот дом, каде што на гасна ламба ги читал весниците што останале непропадени.

Во месец ноември 1944 год. Бугарите ја напуштиле Македонија, а она што нему му останало како мираз од Втората светска војна, е бугарскиот јазик, од кој што, се разбира, подоцна имал голема полза. (Гурел, 2016, стр. 51–52)

Средното образование Емин го продолжил во Скопје. Во 1951 година завршил средно економско училиште. 4 години подоцна дипломирал на Педагошката академија при Универзитетот „Кирил и Методиј“ во Скопје на групата Македонски јазик и книжевност.

За годините на образование Емин вели:

*„За жал, не се образував на турски јазик. По Балканските војни, турските училишта во Македонија беа затворени. Во прво и второ одделение, во Радовиш, наставата ја следев на српски јазик. Кога поминав во трето одделение, овде дојде бугарската војска, а со тоа образовен јазик стана бугарскиот. И трето одделение вака го поминав. Кога сме кај режимот на Тито, во месец декември 1944 год. за прв пат започна настава на турски јазик. Но, јас бев петто одделение и овој пат бев принуден наставата да ја продолжам на македонски јазик. Кога го завршив основното образование, јас веќе читав и пишував на три јазици.*

*Но, од бугарскиот период имам и некои добри спомени. Додека учев во основното училиште, бев ангажиран во училишната библиотека. Со повлекувањето на Бугарите од овие простори, мене ми рекоа: 'Ќе ги собереш сите книги на бугарски јазик и ќе ги запалиш'. Јас ги собрав, но не можев да ѝ одолеам на класиката преведена на бугарски јазик. Нив ги сокрив, во ноќите ги собирав во вреќи и ги пренесував на таванот од нашата куќа. Но, се плашев и од моите дома; сестра ми воопшто не ги сакаше Бугарите бидејќи тие го тепаа татко ми. Во тоа време во Радовиш немаше струја. Откако домашните ќе заспиеја, јас скришно се качував на таванот и на гасна ламба ги читав книгите. Вака, за прв пат се запознав со познатите писатели како што се Гете, Бирон...“ (Улќу Озел Акгундуз, Заман, 21 мај 2015, Скопје)*

односно:

*„Преживеав четири различни државни уредувања. Српската, бугарската, периодот на Титова Југославија, како и македонската книжевност, ги научив со нивниот оригинален, литературен јазик.“ (Гурел, 2016, стр. 50)*

Најубавите години од своето детство, Емин ги поминал со дедо му Суфи Мехмет Ага во Злеово. *„Но, кога сме кај овој период, морам да ја споменам и нашата сосетка Хаџинине. Уживав во долгите разговори со неа додека седевме на чардакот од нејзината куќа. Ги гледавме ластовичките како летаат, а таа ми велеше: Тие не се птици, тие се мали аџии, но поверни од луѓето. Тие заминуваат на југ, и напролет повторно се враќаат во нивните родни гнезда, а луѓето ако заминат на аџилак, не се враќаат.“* – ми раскажа Емин. (од разговорот со И.Е. 28.6.2017)

Семејството на Илхами Емин е едно од многубројните семејства кои емигрирале во Република Турција. Најпрво заминала неговата постара сестра Фахрије заедно со сопругот Џелал Нури од Битола. Поради голема поврзаност и копнеж по своите внуци, госпоѓа Шефије принудно заминала за Турција, а веднаш по неа заминал и нејзиниот сопруг Рифат, додека Илхами Емин својот живот го продолжил во Скопје. (Емин, 2011, стр. 103 – 104)

Како член на Унијата на писатели и новинари на Р Македонија, Илхами Емин во Скопје се оженил со госпоѓа Емире, тогаш вработена во турската програма на Радио Скопје. Овој брак бил овековечен со доаѓање на свет на нивните две деца, синот Рифат и ќерката Билге Емин.

## Значаен придонес остварил на полето на книжевноста

По завршувањето на Педагошката академија, односно во периодот помеѓу 1952 – 1954 година, Емин, работел како наставник во турското училиште „Тефејуз“ во Скопје. Неуморно и професионално ја градел својата кариера и во списанијата „Пионер“, „Нова Македонија“, „Бирлик“ и „Сеслер“. Од 1970 до 1978 година врши дејност како одговорен уредник на турската програма при Радио Скопје. Во 1978 година бил избран за генерален директор на Народниот театар во Скопје. Оваа дејност ја вршел 5 години, т.е. во 1982 година преминал на функцијата заменик министер за култура.

Во светот на литературата најпрво влезе со својата поезија, а своите дела ги пишувал и на македонски и на турски јазик. Неговите први збирки поезија „Животот пее и плаче“ / "Gülür Ağlayan Nayat" (1955) и „Деноноќија“ / "Günlügeceli" (1957) се издадени на македонски јазик. „Животот пее и плаче“ / "Gülür Ağlayan Nayat" (1955) е дело кое содржи 22 песни напишани на македонски јазик. Дел од нив се преведени и на турски јазик од страна на Неџати Зекерија и Шукру Рамо. Првите песни на турските поети во Македонија напишани на турски јазик ги исполнуваат страниците на книгата „Чекори кон иднината“ / "Yüğü Aydınlığa", издадена во Скопје, 1951 година од страна на редакцијата „Бирлик“. Потоа, во 1952 година, во редакција на „Детска Радост“ во печат излегува делото „Гласови“ / "Sesler", чијшто репертоар го сочинуваат поезиите на Неџати Зекерија, Фахри Каја, Махмут Киратли и Илхами Емин. Две години подоцна, од страна на издавачката куќа Кочо Рацин е издадена книгата „Барање“ / "Ağamak" која ги содржи поезиите на Емин и Неџати Зекерија.

„Отаде каменот“ / "Taş Ötesi" е првата книга во Македонија објавена на два јазика, на турски и македонски јазик (издавачка куќа Култура, Скопје 1965), „Ѓулчичекхана“ / "Gülçiçekhane" (издавачка куќа Култура, Скопје 1974), „Ѓулпат“ / "Gülyol" (изд. куќа Макавеј, Скопје 2003), „Ѓул карпа“ / "Gülkaşa" (издавачи Дијалог, Скопје 2009). „Розариум“ / "Gülistan" (Скопје 1995) и „Ѓулдин“ / "Güldin" во 1996 година се издадени на македонски јазик од страна на издавачка куќа „Мисла“ во Скопје.

Негови книги издадени на турски јазик: „Сончева поезија“ / "Güneşli Şiirler" (изд. куќа „Томурџук“, Скопје 1966; 2 издание, Детска радост, Скопје 1990), „Четириесет пријатели“ / "Kırk Dost" (изд. куќа Детска радост, Скопје 1965), „Роза“ / "Gülçiçek" (во издание на „Сеслер“, Скопје 1972), „Сарај без мачка“ / "Aş Kedisiz Saray" (изд. куќа „Томурџук“, Скопје 1973), „Поетска азбука“ / "Şiirli Alfabe" (изд. куќа „Томурџук“, Скопје 1974), „Ѓулев“ / "Gülev" (изд. куќа „Бирлик“, Скопје 1980), „Сите сме Тито“ / "Herimiz Tito" (во издание на „Бирлик“, Скопје, 1982), „По јурчки“ / "Yögükçe" (во издание на „Бирлик“, Скопје 1984), „Поезија“ / "Şiirler" (изд. куќа Детска радост, Скопје 1990), „Ѓулдесте“ / "Güldeste" (во издание на „Бирлик“, Скопје 1993), "Yüğüyen Duvar" (издавачки центар Три, Скопје 2008), истиот роман во 2012 година е преведен и издаден на македонски јазик под наслов Сид што оди, „Огнени птици“ / "Ateş Kuşları" (роман напишан на македонски јазик, изд. куќа Три, Скопје 2011).

Неколку негови дела се издадени и во Турција: „Ѓулк'лч“ / "Gülklüç" (издавач Хабора, Истанбул 1971), „Слон“ / "Fil" (издавач Митос, Истанбул 2011). Во истоимената издавачка куќа, во Истанбул 2011 год. е издадено и делото „Секавањата на Илхами Емин за Балканците и Турците“ / "İlhami Emin'in Anıları Balkanlar ve Türkler", а како на автор на истото се запишува Рифат Емин Сипахи, синот на Илхами Емин.

Илхами Емин покрај поезијата, ги збогатил и другите литературни видови на турската книжевност во Република Македонија. Неговиот прв роман *Sud што оди* (*Yürüyün Duvar*), е објавен прво на турски јазик, а подоцна во сопствен превод и на македонски јазик. Со разновиден јазик и наративно патување, претставува една призма на балканскиот народ. Овој роман со себе ја понесе и наградата „Рациново признание“ за роман на годината. Покрај ова, Емин, во 2012 година со нас сподели и 259 страници на македонски јазик од неговиот роман *Огнени птици*.

Работната обврска на оваа исклучителна и универзална личност, најчесто било новинарството. Тој е еден од најзначајните и најпознати новинари и уредници на весникот „Нова Македонија“. Емин, својот книжевен творечки пат го почна во „Нова Македонија“, како и многу други журналисти, познати книжевни творци и информативни ѕвезди. Илхами Емин се истакна како одличен новинар, супериорен филмски рецензент во времето на бумот на новиот филм, известувач од филмските фестивали и креативен пренесувач на филмските идеи во новинскиот медиум. Овде ќе го споменеме податокот дека тој е воопшто првиот македонски новинар кој престојувал на филмскиот фестивал во Кан, уште во далечната 1961 година.

Не може, а да не се забележи неговиот успех и на полето на театарот. Во 1969 год. во Народниот театар во Скопје е изведена театарската претстава „Туѓинци“/“Yabancılar”, напишана од маестралниот Емин, а подоцна истата била емитувана и на телевизиските екрани. Во 1971 год. пак, повторно во Народниот театар во Скопје, овојпат од страна на турски драмски уметници е изведена претстава според новото дело на Илхамин Емин, наречено „Насредин“/“Nasrettin”, а потоа било објавено и во списанието „Сеслер“.

Богатата кариера на Илхами Емин беше заслужено наградена и со документарен филм, кој беше посветен на животот, делото и уметноста на овој турски писател од Македонија. Филмот насловен како „Гулчинар Илхами Емин“ е во режија на Исмет Арасан, а поддржан од Министерството за култура и туризам на Р Турција и од Министерството за култура на Р Македонија. Овој настан уште еднаш го потврди фактот дека Илхами Емин има многу значајна улога во развојниот однос помеѓу Р Македонија и Р Турција. Премиерата на филмот се одржа на 25 декември 2017 год.

### Преведувачката активност на Илхами Емин

Како личен преведувач на Тито, Илхами Емин се искачува на пиедесталот на турско-македонските, односно македонско-турските преводи. Тој е преведувачот на манифестацијата „Струшки вечери на поезијата“ одржани во 1981 година.

Познавајќи ги одлично карактеристиките на двата јазика, Емин има преведено многу литературни дела од турски на македонски јазик и обратно.

По заслуга на „големиот“ Емин, учениците од турска националност во Македонија, денес ги читаат книгите на најблагородните македонски писатели, Славко Јаневски, Јован Стрезовски и др.

Илхами Емин ги афирмираше доблестите на источната (турска) поезија и филозофија кај нас. Тој креативно ги преведе на македонски јазик песните на тројцата најзначајни турски поети – суфисти Ахмед Јесеви, Јунус Емре и Џелалудин Руми - Мевлана. Оние кои не знаат турски, можат да ги читаат и да се воодушевуваат од зборовите и идеите на Јесеви, Јунус и Мевлана, кои спаѓаат меѓу најголемите мудреци на светот.

Нема да погрешиме ако кажеме дека Емин беше првиот човек кој ѝ овозможи средба на македонската читателска публика и големиот турски поет Назим Хикмет. Преведувајќи ја поезијата на Хикмет, Емин ја објавуваше во повеќе списанија, а



подоцна, во 1965 год. од страна на издавачката куќа „Култура“ беше издадена и книгата „Поезија“. Ова дело ги содржи најпопуларните, најчитаните песни на Хикмет, а на македонски јазик приопштени од маестралниот преведувач Емин.

## Придонесот на Илхами Емин во детската литература

Како што споменавме претходно, Илхами Емин, со својата поезија на големи врати влезе во турската книжевност. Неговата прва песна со наслов „Реферат“ беше објавена во детското списание „Пионерски весник“, на македонски јазик. Исто така и песната „Патењето на птицата“ ("Kuşun Izdırabı"), од книгата „Сеслер“ ("Sesler") се вреднува како пример на детската литература.

Во периодот што следи, во списанијата „Томурџук“ и „Севинч“ освен поезија се издаваат и приказни за деца.

Неговите поезии, посветени на најмалите, најмилите, на децата се собрани во следните книги: „Сарајот без месечина“ ("Ay Kedisiz Saray") (1964), „Четириесет пријатели“ ("Kırk Dost") (1965), „Сончеви песни“ ("Güneşli Şiirler") (1966), „Песна за азбуката“ ("Şiir Alfabe") (1975).

Творечките трудови на Илхами Емин, се среќаваат во многу антологии, издадени како во Р Македонија, така и во Р Турција. Денес сведочат и неговите ракотворби сместени во училишните книги. Пример за тоа е учебникот за средно образование „Турски јазик и книжевност за 4 год. гимназија“ ("Türk Dili ve Edebiyatı Lise 4."), подготвена од страна на проф. д-р Хамди Хасан и Зеки Ѓурел (2004 год.). Исто така, заслужено место добива и во книгата на Есат Бајрам „Лектира за 8 одделение“ ("8Sınıf Okuma Kitabı"), потоа „Лектира Лист за 2 одделение“ ("Yaprak Okuma Kitabı Sınıf 2") на Неџати Зекерија, како и во лектирата за 3 одд. „Летајте птици летајте“ ("Uçun Kuşlar Uçun") од Нусрет Дишо Улку, истовремено запишувајќи се и како критичар на истата.

## Заклучок

Познатиот поет, писател, критичар, преведувач и новинар Илхами Емин е една од најзначајните личности на турската култура и литература во Р Македонија. Тој долги години ѝ служи на турската книжевност, а неговиот придонес, секако, е вреднуван со многубројни награди.

Работната обврска на оваа исклучителна и универзална личност најчесто било новинарството, со кое Илхами Емин почна да навлегува во полето на книжевното творештво, со што продолжува и денес. Покрај новинарството, Емин се докажал и како одличен филмски критичар, известувач од филмските фестивали и креативен пренесувач на филмските идеи во новинскиот медиум, а не помалку е значајна и неговата дејност на полето на преведувањето.

Илхами Емин е уметникот чии што дела успеале да влезат во многу антологии, енциклопедии и училишни книги, како во Р Турција, така и во земјите на целиот Балкан. Уметникот чијшто плоден книжевен опус вбројува многу поетски наслови за деца и возрасни, досежно и естетски вредно ги задолжил, како турската, така и македонската литература.

Неговиот живот кој трае речиси еден век, не го поминал напрасно, туку ни ги оставил неговите спомени во расказите, поезиите, театарот, весниците... Кога тој во овие години сè уште мисли да го наградува човештвото, тогаш она што нам ни преостанува е да му аплаудираме, да го читаме, разбираме и раскажуваме.

### Користена литература:

1. Аго, А. (1989). *Литературата на турската народност во Социјалистичка Република Македонија од 1944 до 1984 година*, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје: необјавена докторска теза.
2. Котева, И. (2018). *Поетското творештво на Илхами Емин објавено на македонски јазик*, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип: необјавен магистерски труд.
3. Челик, М. (2009). *Критичка анализа врз детските раскази од турската литература на првата воена генерација во Македонија*, необјавена докторска теза.
4. Çelik, M. (2003). *Makedonya Türk Çocuk Edebiyatının Birinci Kuşak Yazarları*. Gostivar: Hikmet, journal of Scientific Research.
5. Emin, İ. (2011). *İlhami Emin'in Anıları Balkanlar ve Türkler*. Hazırlayan: Rifat Emin Sipahi. İstanbul: MitoS Yayınları.
6. Gürel, Z. ve Gürel, R. (2016). *Gülkaya İlhami Emin:hayatı-sanatı-eserleri*. Üsküp: Yeni Balkan.
7. Karahasan, M. (1995). *İlhami Emin'in Türkçe İlk Kitabı*. Eleştiriler - Üsküp.
8. Kaya, F. (1992). *Yugoslavya'da Çağdaş Türk Şiiri Antolojisi*. İstanbul.
9. Kaya, F. (1994). *Şiirimizin Gelişme Yolu*, Seçme Yazılar. Üsküp: Birlik Yayınları.
10. Nuredin, A. (2011). *Balkanlardan Türkiye'ye Göç ve Etkileri*. Ankara: Çağla Yayıncılık.



---

---

*Методика*



## INVESTIGATION OF INSTRUMENTAL AND INTEGRATIVE MOTIVATION OF LEARNING SECOND/FOREIGN LANGUAGE IN MACEDONIA

Biljana Ivanova<sup>1</sup>, Snezana Kirova<sup>2</sup>, Dragana Kuzmanovska<sup>3</sup>, Marica Tasevska<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Philology, "Goce Delcev" University, Stip  
biljana.petkovska@ugd.edu.mk

<sup>2</sup>Faculty of Philology, "Goce Delcev" University, Stip  
snezana.kirova@ugd.edu.mk

<sup>3</sup>Faculty of Philology, "Goce Delcev" University, Stip  
dragana.kuzmanovska@ugd.edu.mk

<sup>4</sup>Faculty of Philology, "Goce Delcev" University, Stip  
marica.tasevska@ugd.edu.mk

**Abstract:** As any kind of teaching, teaching foreign languages is a challenging task. As educators, we need to find different approaches and try to use different materials in the teaching process. These new types of knowledge will empower students to gain adequate language proficiency needed for the challenges and demands of the 21st century. When it comes to second language learning in the real world learning is no mean feat. When the studies begin and start to reveal, the teacher becomes responsible for much of the learner's motivation for learning. The teacher's main role is to find and create powerful learning environment that will allow the students to facilitate meaningful learning that is also attractive or fun. The primary purpose of this paper is to examine instrumental and integrative motivation of Macedonian learners of English and German as a foreign language and to investigate the domains of English and German relevant to the undergraduate students of the 'Goce Delcev' University in Stip, Republic of Macedonia. This investigation made on 50 students, learners of English and German from the UGD Stip will hopefully give us the answer concerning the level of motivation and will possibly provide additional insight into a better identification of the existing motivational challenges and into taking a more realistic perspective of Foreign Language Teaching in the country.

**Key words:** *second language, instrumental motivation, integrative motivation, learning, challenges*

### Introduction

Teaching F/SL is a very complex process because of a numbers of variables involved with the teacher assuming multiple roles. Language teachers, including myself, have observed on many occasions apprehension and discomfort experienced by many students who attempted to acquire and produce a foreign language. Foreign/Second language teachers have to assess each learner, how he/she learns a language and how to best facilitate the process of learning and acquisition. When the studies begin and start to reveal, the teacher becomes responsible for much of the learners' motivation for learning. Under scrutiny of his students is the teacher's power to motivate them and his/her ability to facilitate meaningful learning which is also attractive or fun (Chambers, 1999, p.137). The teacher's main role is to find and create powerful learning environments that allow this to

happen. This would ensure that the learners' self-concept is congruous to the learning process and that their self-esteem and self-confidence while learning F/SL are promoted as well as protected, which means that motivation is therefore instrumental to achieving this. Certainly, it is the case that everything that a teacher does has a motivational influence on students (Dornyei, 2001a, p.32). Many learners express their inability and sometimes even acknowledge their failure in learning to speak a second/foreign language. They may be good in learning other skills but, when it comes to communicating in another language, they claim to have a 'mental block' against it (Horwitz et al., 1986:125). As teachers of foreign language at the University "Goce Delcev" of Stip, we help students to increase their knowledge and develop the skills they need in their specialist area during their university course and that they will probably require in their future professional career. We have had the opportunity to observe, in an informal way, hundreds of such students and have speculated that many Macedonian learners of English and German at "Goce Delcev" University might be liable feeling anxious in their general English and German language learning and, above all, in their speaking skills. Hopefully, this research can further the discussion and assist in inspiring foreign/second language learners' quest to ultimately become fully proficient speakers. By identifying noticeable affective and cognitive factors affecting intermediate and predominantly advanced students' decisions to speak English and German, this research could present additional insight into current research. Ultimately, with this research, teachers, professors, educational professionals, and others intrigued in learning about factors affecting foreign/second language learners' decisions to speak, may find this useful within the worldwide landscape of second language learning and teaching. Motivations for this research have also resulted from our personal experiences in speaking another language. We were curious about why certain decisions were made to resist speaking English and German even when students chose to live in a foreign country and attended a language institute to become proficient in a foreign/second language.

Literature review

## **Motivation**

Motivation as a research area was initiated by Robert Gardner and his Canadian colleagues in 1950s. Nevertheless, the 1990s witnessed a considerable number of scholars working towards other motivational paradigms. Instrumental and negative motivations are established as important predictors of language learning, their relation to the language learning and their effects over the language learning. Gardner (1985) said that the concept of motivation is concerned with the question "Why does an organism behave as it does?" which means that when we state that an individual is motivated, we infer this on two classes of observations. According to him, these two classes are: the individual displays some goal-directed activity, and that person expends some effort. The conclusion is that the motivation involves four aspects, a goal, effortful behaviour, a desire to attain the goal, and favourable attitudes toward the activity in question. These aspects are not unidimensional and they are grouped into two conceptually distinct categories. There is almost always some kind of drive or a need for one to know what is happening around oneself. In motivational psychology, the topic of interest is the one that motivates someone's drive or intention to satisfy one's needs. The evolution of motivation as a theoretical construct was published in the early twentieth century. The conditioning approach focuses on how habits are formed unconsciously by stimuli and responses when there is a drive for someone to act (Dornyei, 2001). In the middle of the twentieth century the behaviourist psychology stressed "reinforcement as the primary mechanism for establishing and maintaining behaviour" (Brophy, 1998, p.3). During the 1960s the "Hierarchy of needs" proposed by Carl Rogers

and Abraham Maslow (Dornyei, 2001) proposed the self-actualising tendency that explains behaviours as responses to felt needs (Brophy, 1998). The current spirit is characterized by cognitive approach to “how mental processes are transformed into action” (Dornyei, 2001, p.7) which focus on how attitudes, thoughts, beliefs and interpretation of events influence individual behaviour (Dornyei, 2001). Dornyei (1998) attempted to achieve a synthesis of the static and dynamic conceptions of motivation by defining it as a “process whereby a certain amount of instigation force arises, initiates action, and persists as long as no other force comes into play to weaken it and thereby terminate action, or until the planned outcome has been reached” (p.118). Dornyei proposed a motivational framework consisting of four subsystems: integrative motivation, instrumental motivation, the need for achievement, and attritions about past failures. Another division of motivation is dividing it to intrinsic and extrinsic motivation. Intrinsically motivated behaviours are internal rewards (for example “the joy of doing a particular activity or satisfying one’s curiosity”) (Dornyei 1994, p.275) while extrinsically motivated behaviours are those that the individual performs to “receive some extrinsic award” for example good grades or to avoid punishment. This model was upheld by Clement and Kruidenier (1983) and Noels et al. (2000) who extended Dornyei’s framework by adding “amotivation” to it and dividing intrinsic motivation into knowledge, mastery and stimulation, and extrinsic motivation into external, interjected and identified regulation. On the other hand, Manolopoulou- Sergi (2004) suggests that motivation can be related to different stages of information processing: input, central processing and output. However, the applicability of these frameworks needs to be verified by extensive empirical evidence.

Although both instrumental and integrative motivations have been established as important predictors of language learning, previous work has provided different findings as to the question which of two types of motivation is more essential. Gardner and his Canadian colleagues conducted a research on French learning in Canada which indicated that both monetary rewards and integrative desires were positively related to various aspects of second language learning, such as length of learning, effectiveness of learning, behaviours in the classroom, and willingness to interact with members of that community (Gardner and McIntyre, 1991; Gardner et al., 1992). On the other hand, Clement and Kruidenier (1983), who based their study on learners from unicultural and multicultural backgrounds, argue that “the integrative orientation appeared only in multicultural contexts among members of a clearly dominant group” (p.72). When talking about FLA settings Dornyei claims that although integrative motivation affects language learning to some extent, instrumental motivation may be particularly important. The existing evidence points to the fact that contexts have a profound impact on the instrumental and integrative motivations related to language learning. “The nature and effect of certain motivation components might vary as a function of the environment in which the learning takes place” (Dornyei, 1990, p. 48). While over-viewing his theory Gardner also admitted that the role of motivation should be consistent and universal in language learning in different settings. He and McIntyre (1991) later emphasized that “the important point is that motivation itself is dynamic” (p. 62). Therefore, the inclusion of contexts as a variable is essential to our understanding of motivation in relation to language learning.

### **Motivation - different Schools of thoughts**

According to Gardner (1979; 1985), the socio-educational model developed from numerous investigations is comprised of four classes or variables: intelligence, language aptitude, motivation and situational anxiety. In combination, these variables all impact each other, and combined together they show how effectively a student will perform. This model



is used to assess optimal learning conditions in language as evident in Figure 2.1. These variables are not mutually exclusive and interact with one another. The socio-educational model of Gardner and Lambert (1972) has inspired the investigation of the role of motivation in foreign/second language learning. Gardner considers that English learning is a kind of social psychology. An organism which is motivated is composed of an “effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favourable attitudes toward learning the language” (Gardner, 1985:10). He and Lambert focus on integrative and instrumental orientation. Integrative motivation refers to language learning for “personal growth and cultural enrichment” (Gardner and Lambert, 1972, cited in Lightbown, 1999), whereas instrumental orientation means “a desire to learn the target language so as to achieve some practical goal” (Gardner and Lambert, 1959, 1972, cited in Noels, 1999). For the integrative motivation the underlying goal for learning the target language may be to involve communication with the other community while for the instrumental it may be of pragmatic benefits as learning the language successfully may indicate getting a better job. In addition to this, Gardner (1972) also states that since learners with integrative orientation are closely linked with the target language community, their attitudes towards learning the language are more positive and they are also more competent in L2 learning than those whose main goal is instrumental. If teachers are based on this theory they can do more by triggering students’ integrative motivation as it may affect their learning. For example, by introducing web-based media texts, students are given a chance to be more interactive on Internet, and get to know more about the global affairs.

Beside Gardnerian social construct on integrative and instrumental motivation, other studies focus on intrinsic and extrinsic motivation. Intrinsic motivation refers to those learners whose rewards are internal, such as the satisfaction of performing a particular task. On the other hand, extrinsically motivated behaviours are those who refer to external rewards. From established studies, results show that learners who are intrinsically motivated performed better academically and are more motivated with computer-based language learning (Deci and Ryan 1985; Chang and Lehman, 2002, cited in Chang, 2005). Based on this theory, Deci and Ryan (1985 cited in Spratt, 2002), suggest that intrinsic motivation takes place when learners experience autonomy, in other words, self-determination gives rise to intrinsic motivation. Self-determination, as introduced by Deci and Ryan (1985) and Deci, Vallerand, Pelletier and Ryan (1991), cited in Noels (1999), is an elaboration of the intrinsic and extrinsic construct. Learners who are intrinsically motivated and driven by this theory of self-determination have positive feelings towards the task because they choose to it on a voluntary basis. Therefore, as long as the learner judges the activity to be valuable, motivation is sustained (Deci and Ryan, 1995). If we go back to the Internet, if the students use it, will they become more active and responsive learners?

Moreover, according to the study conducted by Noels (1999), teachers’ communicative style does have significant effect on learners’ intrinsic motivational orientation. Teachers’ authoritarian style or not giving useful feedback may discourage learners from sustaining their self-determination and competence in performing the task. On the contrary, if autonomy and informative feedback are provided by teachers, learners’ sense of self-determination and enjoyment are expected to be increased. Therefore, collecting students’ feedback while evaluating teaching materials, the essence of action research, shows a more positive and encouraging teaching approach in the 21st information age.

I believe that if we as teachers cannot find a way to motivate students directly we should do that by finding ways to motivate them indirectly which means that we should try to make them think and learn autonomously, to increase their self-confidence and to eliminate the anxiety they feel while learning the language. This will lead to the achievement of greater motivation followed by a success. Here the things are seen only from the teachers’

perspective. On the other hand, if we try to see the students' perspective by analysing their work we must find out which aspects are more valuable and then do tasks from those areas which will improve the students' skills and will gain positive results. If the teachers are competent and know exactly what they are doing, the contribution to motivation will be increased by revealing facts about learning English as a foreign language.

## **THE RESEARCH METHODOLOGY**

The present study examined the motivational patterns of Macedonian university-level English and German learners. More specifically, the study seeks to answer the following questions:

1. What are the motivational patterns of Macedonian university students for learning English? Which motivations are stronger?

The study is based on a survey consisting of a motivational questionnaire and a background questionnaire which were made among the undergraduate students of English as a foreign language.

### **Research participants**

The survey was made on second year Macedonian students at the 'Goce Delcev' University of Stip who study English and German as a foreign language. Their age ranges from 19-21, the average age is 20 and male and female participants are 23 to 27 which in percentage is 46% males and 54 females. There was a focus group of 50 students from the Faculty of Philology. The participants have already taken two semesters of English classes in the first year of study at the university but the level and area of the English and German language they study is different according to the content of the subject. Two instruments were used for this study: a motivational questionnaire, and a background questionnaire. The students were interviewed at the beginning of the fall semester.

### **Research instruments**

Two instruments were used in the study: a background questionnaire, and modified motivational questionnaire. The background questionnaire consists of questions about students' age, gender, years of studying English and German, field of study and the importance of English and German in our country. There was a focus group of 50 students from the Faculty of Philology. Their age ranges from 19-21, the average age is 20 and male and female participants are 23 to 27 which in percentage it will be 46% males and 54 females. The average years of learning English and German are 9. Most of them do not answer the question about the importance of English and German in our country probably because they have not faced the need of English and German in their future careers yet. The motivational questionnaire was carefully adapted from the motivation surveys administered in foreign language settings by Clément and Kruidenier (1983), Clément et al. (1994) and Ely (1986) in such a way that the items were deemed concise, explicit and characteristic of the Macedonian settings. The questionnaire was modified into 16 questions and the students again answered from "strongly agree" to "strongly disagree". Items 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12 were adapted from Ely (1986), with "Spanish" replaced by "English". Items 1, 2, 5, 7, 10, 16 were adapted from Clément and Kruidenier (1983), with "French" changed into "English". Items 13, 14, 15 were adopted from Clément, Dörnyei, and Noels (1994). The respondents were asked to rate each of the 16 statements about the reasons for English and German

learning on the same 5-point interval scale as used for the FLCAS in terms of their agreement with the statement in descending order.

### Results and analysis

Correlation between instrumental and integrative motivation items and anxiety  
 In order to see the difference between the instrumental and integrative motivational items and which have more influence on people's motivation separate tables were made from both motivations. The tables below present the percentages of students' answer according to instrumental and integrative level.

#### Instrumental motivation items

I want to be able to use it with English/German-speaking people.	88%
It will be helpful for my future career.	99%
I may need it to be admitted to a higher school.	56%
I need it to fulfil the university foreign language requirement.	52%
It may make me a more qualified job candidate.	92%
I have to take the State Language Exam.	34%
I want to understand English/German films/videos, pop music, or books/magazines.	70%

88% of the students strongly agree and agree with the statement that they need English language because they want to use it in an English/German speaking area. 99% of them, which is of course an enormously high percentage, answered that English and German language will be helpful in their future career. 56% of the students strongly agree and agree with the statement that they need to know English and German because they might use it in higher education. 52% of them think that they need the language so they can fulfil the university foreign language requirement. 92% of the students strongly agree and agree with the fact that knowing English and German language will make them more qualified candidates. 34 % of them agree with the statement that they need to learn English and German because they will have to take the State Language Exam. And, according to the last instrumental item, 70% of the students strongly agree and agree with the statement that they need to understand English and German language because they want to understand English and German films/videos, pop music, or books and magazines.

#### Integrative motivation items

I would like to travel to an English/German-speaking area.	84%
I am interested in English/German culture, history or Literature.	56%
It helps me understand English/German-speaking people and their way of life.	86%
I need it for study abroad.	76%
I can get pleasure from learning English/German.	70%

According to the integrative motivation items 84% of the students strongly agree and agree with the fact that they need English and German language because they want to travel to an English/German speaking area. 56% of them strongly agree and agree with the statement that they are interested in English/German culture, history or literature. 86% of the students answered that they need English/German language because it will help them

understand English/German-speaking people and their way of life. 76% of the students strongly agree and agree with the statement that they need English and German to study abroad. And the last integrative statement in the questionnaire is answered positively by 70% of the students.

Looking at the results of the instrumental and integrative motivation items of the motivation questionnaire it is more than obvious that the students' anxiety level is greater with the integrative items because the motivation is lower. Students feel less anxious when they answer the statements concerning their future career and language which makes them more qualified job candidates than the need to study abroad and the pleasure from learning the language. But, eventually, both integrative and instrumental orientations, and intrinsic and extrinsic motivations contribute to the learning of a second/foreign language. Nevertheless, the answer to the question which one is more important varies from context to context. Likewise, students in different contexts may be motivated to learn a second/foreign language by different orientations. This is why the issue is still worth further exploration in situations with different groups of learners.

## **Discussion**

If we closely examine the motivation questionnaire given to the students we can notice that there is a dichotomy: integrative vs. instrumental motivation which was consistent in the motivation cluster found by Ely (1986). For example, although "I want to understand English/German films/videos, pop music, or books/magazines" appeared integrative, it was more instrumental by nature, as suggested by the factor analysis. It is likely that students want to improve their English and German for entertainment, not for integrative purposes. On the other hand, as a reason for studying English/German the question "I need it for study abroad" was integrative, rather than instrumental, which can indicate a studying abroad with desire to get involved in the target culture.

This leads to the conclusion that there is no way to categorize the instrumental and integrative motivation. However, the instrumental motivation appeared to be more prominent than the integrative one. Our learners are more concerned about the role English/German language plays in their academic and career advancement. 98% out of 100% think that English/German language will help them in their future careers. Fourteen questions of this questionnaire were supported by the students. Questions 6 and 11 are the only questions that are below 50% but, even there one third of the students answered positively.

The two types of motivation (instrumental and integrative) are different in the extent they affect the anxiety level. Integrative motivation, not the instrumental one, seems to be able to predict the anxiety level of learners to some extent. This is consistent with Noels et al. (1999) who suggest: Learning a language for material rewards or because of some pressure does not support sustained effort or eventual competence. Language learners who have valued goals for learning, particularly the goal of self-development and enjoyment in learning, tend to be more involved and successful in that learning experience. (p. 31)

## **Conclusion**

This study aimed at understanding the extent to which motivation affects English and German learning at Macedonia's institutions of higher learning. In conclusion, the results indicated a moderate to high motivation level. The students demonstrated two prominent factors on the motivation scale: instrumentality and integrativeness, and

validated the context-specific approach to the understanding of this model. The analysis also suggested that the learners were motivated more instrumentally than integratively. No significant relationship was found between anxiety and motivation in general. However, there were differences in the degree of the impact of the two types of motivation on anxiety: instrumental motivation in general did not affect how anxious the students were in foreign language classrooms, except for school requirements which were found to be negatively correlated with anxiety and admission to a higher school which was positively correlated with anxiety. School requirements were also found to have a negative effect on the students' proficiency. On the other hand, integrative motivation, particularly the desire to get involved in the target culture, could predict anxiety level to a significant extent.

The results of this study suggest that learners' motivation and identities are rooted in their historical background and influenced by both social and contextual factors. The findings support other researchers' views (e.g., Norton, 2000; Thorne, 2005) that motivation is not a static element, but is shaped by previous and ongoing activities and changes corresponding to the broader social context. It seems that, in the English language learning process, the more learners engage in learning activities, the more actively they locate themselves in the social context and make efforts to align with social discourses, and the more they experience personal transformation.

### References:

1. Chang M.M. & Lehman J.D. (2002) *Learning foreign language through an interactive multimedia program: an experimental study on the effects of the relevance component of the ARCS model*. CALICO Journal 20, 81–98.
2. Chang M.M. (2005) *Applying self-regulated learning strategies in a web-based instruction – an investigation of motivation perception*. Computer Assisted Language Learning 18, 217–230.
3. Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). *Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language*. Language Learning, 44(3), 417 - 448.
4. Clément, R., & Kruidenier, B.G. (1983). *Orientations in second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence*. Language Learning, 33, 273-291.
5. Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005). *The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort*. The Modern Language Journal, 89(1), 19-36.
6. Dörnyei, Z. (1994). *Motivation and motivating in the foreign language classroom*. Modern Language Journal, 78, 273-284.
7. Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Longman: Pearson Education Limited.
8. Ely, C. (1986). *Language learning motivation: A descriptive and causal analysis*. The Modern Language Journal, 70(1), 28-35.
9. Gardner, R. C. (1982). *Language attitudes and language learning*. In E. B. Ryan, and H. Giles (Eds.), *Attitudes towards language variation* (pp. 132-147). London, United Kingdom: Edward Arnold.
10. Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning*. Edward Arnold.
11. Gardner, R. C., Lalonde, R. N., and Pierson, R. (1983). *The socio-educational model of second language acquisition: An investigation using LISREL causal modelling*. Journal of Language and Social Psychology, 2, 1-15.

12. Gardner, R. C., Lalonde, R. N., and Moorcroft, R. (1985). *The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations*. *Language Learning*, 35, 207-227.
13. Gardner, R. C., Lalonde, R. N., Moorcroft, R., and Evers, F. T. (1987). *Second language attrition: The role of motivation and use*. *Journal of Language and Social Psychology*, 6, 29-47.
14. Gardner, R. C., and Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
15. Gardner, R. C. and MacIntyre, P. D. (1991). *An instrumental motivation in language study*. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.
16. Gardner, R. C., and MacIntyre, P. D. (1993). *A student's contributions to second language learning*. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
17. Gardner, R. C., Moorcroft, R., and Metford, J. (1989). *Second language learning in an immersion program: Factors influencing acquisition and retention*. *Journal of Language and Social Psychology*, 8, 287-305.
18. Noels, K.A., Clément, R., & Pelletier, L.G. (1999). *Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation*. *The Modern Language Journal*, 83 (1), 23-34.
19. Noels, K.A., Pelletier, L.G., & Vallerand, R.J. (2000). *Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory*. *Language Learning*, 50(1), 57-85.
20. Noels, K. A., Clément, R., and Pelletier, A. G. (2001). *Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English*. *The Canadian Language Review*, 57, 424-442.



## МНОГУЈАЗИЧЕН НАСТАВНИК

Марија Тодорова<sup>1</sup>

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

### Апстракт

Во овој труд се зборува за многујазичната настава и се потенцира улогата на многујазичниот наставник како директен учесник во истата. Целта на овој труд е да се истакнат компетенциите на еден наставник за да се смета за многујазичен, т.е. кои се неговите компетенции за да може да одговори на современите барања и предизвици и да ги задоволи потребите на современото општество.

**Клучни зборови:** *многујазичност; многујазична настава; многујазичен наставник; компетенции.*

## MULTILINGUAL TEACHER

Marija Todorova<sup>1</sup>

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

**Abstract** This paper discusses the multilingual education and it underlines the role of the multilingual teachers as direct participants in the process of multilingual teaching. The purpose of this paper is to explain the competences of a multilingual teacher in order to meet the needs of our modern society with all of its modern requirements and challenges.

**Key words:** *multilingualism; multilingual education; multilingual teacher; competence.*

### Вовед

Методиката на наставата по странски јазик е дисциплина од областа на педагогијата и честопати многујазичната методика се разгледува како дел од методиката на наставата по странски јазик. Тие се разликуваат само по тоа што многујазичната методика се занимава со наставата и изучувањето на повеќе јазици (Doje, 2007; цит. од Стојчева), но некои научници сметаат дека треба да се разработи самостојна дидактика и методика на многујазичноста. Поради фактот дека многујазичноста се движи по нагорна линија и дека традиционалната организација на наставата по странски јазик сè помалку ги задоволува потребите на современото динамично и мултикултурно општество, многу покорисно би било да се овозможи согласување и координација на методиките кои се занимаваат со наставата и изучувањето на одделни јазици во една методика, многујазична методика. Според Мајснер, многујазична методика претставува „трансверзална“ методика, која се одликува првенствено со тоа што се занимава со можностите на меѓујазичната настава и се обидува да ги истакне предностите, но исто така и евентуалните недостатоци на



оваа форма на настава (Meißner 2004, цит.од Стојчева). Виатер, пак, многујазичната методика ја определува како наука за комбинирана и координирана настава и изучување на неколку странски јазици во училиштата и надвор од нив. Основната цел е стимулирање на многујазичноста преку развивање на концепти за оптимизирање и зголемување на ефикасноста на процесот на изучување на странските јазици, а исто така и преку запознавање на јазичното и културно богатство (Wiater 2008: 60, цит.од Стојчева). Клучна улога во реализирањето на многујазичната настава има наставникот. Наставниците, кои се ангажирани за спроведување на овој тип настава, треба да бидат обучени за специфичноста на оваа работа.

### **Многујазичен наставник**

Употребата на различни јазици во образованието може да биде одраз на многубројни фактори, како што се, на пример, јазичната разновидност во одредена земја или регион; специфичните социјални или верски потреби или желбата за промовирање на националниот идентитет. Зголемениот интерес за јазиците, освен што ја поттикнува многујазичноста, исто така ја зголемува и потребата за квалитетна настава по странски јазик, т.е. потребата за квалитетна многујазична настава. Наставниците се клучен елемент во спроведување на квалитетна настава по странски јазици.

Од неодамна, во некои програми за обука на наставници е воведен нов термин „наставник по странски јазици“. Наставниците по странски јазици се прифаќаат како наставници по повеќе странски јазици, а не само по еден странски јазик. Овие наставници ставаат акцент на многујазичниот пристап во наставата и предаваат преку концептот на многујазичноста. Повеќето, ако не и сите наставници кои предаваат во многујазична училница, дури и оние што предаваат во малцинските училишта, не се соодветно обучени за да одговорат на посебните услови и да ги постигнат образовните цели на училиштето. Тие ги прилагодуваат своите знаења и вештини најдобро што можат. За да одговорат на оваа задача и успешно да ја реализираат наставата, тие мора да поминат квалитетна специјализирана обука за наставници и да добијат добра и соодветна практична подготовка. Таквиот вид обука овозможува наставниците да стекнат вештини за разбирање на: конкретните цели на многујазичните училници, важноста на целите за развојот на соодветни едукативни материјали и методи, меѓукултурната компетентност, социјалниот идентитет итн.

Пред да се разгледаат специфичните компетенции кои треба да ги поседува еден наставник во многујазичната настава, треба прво да се истакнат основните компетенции кои се однесуваат на сите наставници. Во последните неколку децении, од наставниците се очекува да имаат сè повеќе и повеќе компетенции, бидејќи развојот на образованието оди во нагорна линија, а наставата станува сè посложен процес. До неодамна, од наставниците се очекуваше да поседуваат два основни квалитети: добро познавање на материјалот што треба да го предаваат и способност за успешно реализирање на предавањето. Процесот „како да се предава“ вклучува сè, почнувајќи од подготовка на оперативен план за наставен час, т.е. планирање на конкретни лекции и активности за време на наставата.

Во последните две или три децении е додадена трета компонента, т.е. квалитет кој треба да го поседуваат наставниците, а тоа е примена на комуникациските вештини во училницата. Развојот и унапредувањето на процесот на проверка и оценка на знаењето и вештините на учениците, како и на процесот на евалуација на програмата, дополнително ги зголемуваат критериумите за идните наставници, т.е. тие уште треба да ги познаваат и алатките за оценување и да поседуваат способност за одржување врска помеѓу училиштето и општеството. Развојот пак на технологијата, особено на

информатичките и комуникациските технологии, бара од наставниците да имаат соодветно познавање на различните алатки во образовните технологии. Образованието на наставниците, како и идејата за доживотно учење, претставуваат мотивација за развој на сопствените знаења и вештини, за континуиран професионален развој и за постигнување поголем успех во процесот на настава.

Накратко, *идеалниот* наставник на дваесет и првиот век би требало да поседува:

- познавање на материјалот;
- способност да користи различни педагошки методи;
- способност за ефикасна комуникација во училищата;
- способност за избор и подготовка на соодветни материјали;
- способност да подготви и спроведе алатки за проверка и оценка на знаењето;
- способност да ја разбира и да ја одржува врската со општеството;
- способност за користење на различни образовни технологии;
- способност и мотивација за понатамошен професионален развој.

Освен горенаведените, во листата на квалитети кои треба да ги поседуваат наставниците, може да бидат вклучени и дополнителни, подетални квалитети, како што се: вистинска грижа за учениците, разбирање на образовната психологија, способност да советува и да соработува ефикасно со учениците, административни вештини итн. Но, дали навистина треба да се бара толку многу од наставниците? Критериумите за наставниците и сложеноста на програмите за нивна обука се јавуваат како резултат на брзиот развој и зголемената комплексност на светот околу нас. Тоа значи дека, ако во некоја област образовниот систем не е доволно развиен, тогаш листата на квалитети за наставниците ќе биде пократка. На пример, ако во некое училиште во рурална средина не се користи никаква технологија, тогаш нема потреба таму да се организираат, на пример, компјутерски курсеви за обука на наставниците. При изготвувањето на листата на специфичните компетенции кои треба да ги поседува еден наставник кои се однесуваат на определена програма за обука на наставници, важно е да се земат предвид реалните потреби на локално ниво.

Компетенциите, кои се земаат предвид и кои мора да ги поседува еден двојазичен наставник, може да се прилагодат и понатаму да се развијат при обуката на многујазичниот наставник. Овие компетенции се сумирани од страна на Центарот за применета лингвистика во Вашингтон (Center for Applied Linguistics, Washington, D.C. 1974) на следниов начин:

- познавање на јазикот, како на изучуваните јазици, така и на јазикот на ученикот;
- познавање на лингвистика и двојазичност (многујазичност);
- почитување на културата на ученикот и способност позитивно да реагираат на меѓукултурните разлики во меѓукултурна средина;
- познавање и примена на различни методи во наставата, вклучувајќи и тимска работа,
- способност да се користат и да се приспособат наставните програми и да се изработат соодветни учебни материјали,
- способност за самоevaluација и оценување на учениците,
- демонстрирање на компетенциите во училищата.

Може да се забележи дека наведените компетенции не се однесуваат конкретно на многујазичната настава, бидејќи многу време обуката на многујазичниот наставник била само дел од општата програма за обука на наставници.

Различно гледиште има Холтон (Cenoz, J., & Genesee, F. 1998: 130, Houlton, 1986), а листата на компетенции која тој ја предложил, заслужува внимание поради две причини:

- (1) Се насочува кон јазичните компетенции;
- (2) Ги специфицира компетенциите во согласност со различните облици на наставата и нејзините различни фази.

Списокот на компетенции може да се преработи и да се вклучи во многујазичната настава за наставници. Оваа листа изгледа вака:

(1) Наставници во градинка:

- Употреба на мајчиниот јазик како средство во наставата при реализацијата на наставната програма.

(2) Наставници во основно училиште:

- Употреба на мајчиниот јазик за работа и комуникација на час;

- Описменување на учениците на стандарден јазик.

(3) Наставници во средно образование:

- Предавање по стандардниот јазик и литература до ниво за оценување;

- Употреба на мајчиниот јазик како средство за комуникација на час.

(4) Сите наставници:

- Осознавање на јазичната разновидност и стратегии да се вклучи истата во училиницата. (Cenoz, J., & Genesee, F. 1998: 11–12, Houlton, 1986).

Според ЗЕРР<sup>1</sup>, европскиот профил на наставникот по странски јазик, опфаќа специфични компетенции кои наставниците по странски јазици би требало да ги стекнат за време на нивната обука:

1. Основни јазични, педагошки и методички вештини;
2. Други аспекти на професионална компетентност, како на пример, европско државјанство, психолошки аспекти на учењето, филозофија на образованието, наставникот како менаџер во училиницата и информатички и комуникациски технологии;
3. Вештини за предавање;
4. Спроведување на успешни наставни стилови и стратегии за време на час, за поттикнување на мотивацијата и поимање на разликите на учениците, како и на учењето од различни контексти;
5. Способност за учество во активно истражување;
6. Способност за тестирање, проверка и оценка;
7. Меѓукултурни вештини и ставови;
8. Способност да се поттикнат учениците да покажат почит кон литературата и културата;
9. Способност да се примени индивидуален пристап во класовите составени од различни ученици, во согласност со нивните вештини и способности итн. (ЗЕРР, цит. од Стојчева 2006)

Секој наставник, дури и ако е школуван и квалификуван, како одговорен професионалец треба да продолжи да се едуцира преку разни активности како што се: набљудување во училиницата, групна обука, самоевалуација или рефлексива, применето истражување итн. Неговиот професионален развој треба да му биде цел во текот на целиот негов живот. Наставникот треба да го синтетизира своето претходно искуство со стекнатото знаење, да го применува во пракса и да постигне професионална компетентност. Со цел наставниците континуирано да се развиваат на професионален план во текот на животот, програмите за обука на наставници треба да обезбедат доволно можности за спроведување на индивидуални истражувања со што би се стекнало поголемо искуство и самодоверба во училиницата.

---

<sup>1</sup> Заедничка европска референтна рамка за јазиците

Од погоре кажаното, станува многу јасно дека еден од најважните фактори кои влијаат врз успехот на учењето на јазикот е наставникот. Одлични наставници создаваат одлични ученици. Сепак, наставниците не се раѓаат одлични, некои работат многу напорно за да го добијат овој епитет. Учениците, кои не веруваат дека нивните наставници се компетентни, исто така не веруваат дека би научиле нешто од нив. Наставниците треба да знаат и да запомнат дека кога се сомневаат во сопствените способности, ја губат довербата кај своите ученици. Тоа може да ги стави наставниците во незгодна ситуација, а всушност тие треба да бидат авторитетот во училиштето и лидерите во наставниот процес. Учениците многу брзо формираат мислење за самодовербата на наставникот и за неговите способности. За среќа, тие исто така брзо го менуваат своето мислење кога ќе забележат промена во подготвеноста на наставникот. Ставот на наставниците е од голема важност за учениците и нивното учење. Мислењето, кое го имаат наставниците за сопствените способности и вештини и мислењето за капацитетот и менталните можности на своите ученици, директно се рефлектира врз процесот на учење и успехот на учениците. На пример, ако ученикот смета дека наставникот нема високо мислење за него и го смета за лош ученик, тој никогаш нема да постигне добри резултати и да биде одличен, како што би бил ученикот кој ја чувствува довербата на наставникот кој има добро мислење за него и високи очекувања. Меѓутоа, тоа не значи дека наставниците треба да ги сметаат сите ученици за одлични, но секако треба да им покажат дека сите имаат потенцијал да учат и да се развиваат. Тоа во голема мера би ја зголемила мотивацијата на учениците. Истражувањата покажуваат дека, постојат уште неколку фактори кои влијаат врз мотивацијата на учениците. Според Едмунд Сас (Tokuhama-Espinoza, Т. 2008: 161), осумте најважни фактори кои влијаат врз мотивацијата на учениците, а се контролирани од наставникот, се следните:

1. Ентузијазмот на наставникот;
2. Знаење по предметот;
3. Организација на наставата;
4. Соодветно ниво на потешкотии;
5. Активно учество на учениците;
6. Разновидност на активности и методи;
7. Личен однос помеѓу наставникот и ученикот;
8. Употреба на соодветни, конкретни и јасни примери.

Наставниците, кои се придржуваат кон овие фактори, се поуспешни. Некои веруваат дека само „роден“ наставник и оние кои вродено поседуваат страст и мотивација за својата работа, т.е. родени да бидат наставници, ќе бидат успешни во својата работа и можат да бидат одлични наставници. Фактот дека овие осум фактори ги мотивираат учениците, е почетна точка за усовршување на секој наставник, без разлика дали е „роден“ или „обучен“.

## Заклучок

Современиот начин на живот ни наложува да поседуваме одредени знаења и способности за да се реализираме како успешни личности. Денес, владеењето на што повеќе странски јазици е предност за секој од нас и од големо значење за нашата интелектуална и професионална надградба. 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. Поради фактот дека традиционалната организација на наставата по странски јазик сè помалку ги задоволува потребите на современото динамично и мултикултурно општество,

подобро би било да се разработи и користи во целост многујазичната методика. Клучна улога во реализирањето на многујазичната настава има наставникот. Наставниците треба да се стремат да се вклопат во промените кои се налагаат во образовните системи, т.е. и тие треба да се ориентираат кон поучување на билингвални и многујазични личности и кон развој на многујазични општества. Наставниците, кои се ангажирани за спроведување на многујазична настава, треба да бидат обучени за специфичноста на оваа работа. Тие треба да поседуваат одредени компетенции за да се сметаат за многујазични наставници. Покрај тоа, треба да развијат свест кај учениците за евентуална блискост меѓу јазиците кои се предмет на изучување и усвојување, да ги научат да го разбираат сопствениот процес на учење на странски јазик и евентуално да го спроведуваат самостојно и ефикасно, користејќи стратегии за успешно усвојување на следните јазици. Мислам дека сè уште сме многу далеку од идејата за многујазична настава и креирање на многујазични општества, и затоа се надевам дека во иднина наставниците по странски јазик ќе работат на својот развој и ќе ги користат можностите за доусовршување со цел да можат успешно да учествуваат во спроведувањето на квалитетна многујазична настава. Многујазичните наставници би можеле да користат учебни материјали, нови методи, активности и стратегии кои, од една страна, би ги задоволиле потребите на учениците и би го олесниле процесот на усвојување на јазикот, а од друга страна, би го поттикнале развојот на многујазичноста. Се надевам дека наставниците по странски јазици ќе бидат помотивирани да посветат малку повеќе внимание на наставата и да се стремат да станат многујазични наставници за да одговорат на предизвиците на современото општество и образование.

### Користена литература:

1. Стойчева, М. (2006). *Европска Езикова Политика*. Софија: Св. Климент Охридски.
2. Стойчева, Д. (2008). *Многоезичноста в чуждоезиковото обучение*. В сп. Чуждоезиково обучение 5. Софија: Св. Климент Охридски.
3. Стойчева, Д. (2010). *Методика на многоезичието – съшност, цели, принципи*. В сп. Езици и култури в диалог. Традиции, приемственост, новаторство. Софија: Св. Климент Охридски.
4. Cenoz, J., & Genesee, F. (1998). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters LTD.
5. Center for Applied Linguistics. (1974). *Guidelines for the preparation and certification of teachers of bilingual-bicultural education in the United States of America*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
6. Tokuhama-Espinosa, T. (2008). *Living Languages: Multilingualism across the Lifespan*. Connecticut: Praeger Publishers.

## МЕСТОТО И УЛОГА НА ВЕШТИНАТА ЗБОРУВАЊЕ НИЗ НАСТАВНИТЕ МЕТОДИ

Марица Тасевска<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
marica.tasevska@ugd.edu.mk

**Апстракт:** Вештината *зборување* претставува една од клучните вештини со која може да се процени познавањето на еден јазик. Значењето на оваа вештина од аспект на јазична комуникација претставува една од главните цели на европската референтна рамка за јазици, па оттука истата се истакнува во модерната настава по странски јазик низ сите европски земји, во однос на изучување на граматичките правила или вокабуларот на еден јазик. Кога зборуваме за вештината *зборување* во наставата по странски јазик, мислиме на еден комплексен процес кој бил под постојано влијание од политичките и општествените менувања, па оттука целта на овој труд е да се прикаже местото и улогата на вештината зборување низ наставните методи, почнувајќи од граматичко-преводниот метод, директниот метод, аудиолингвалниот и аудиовизуелниот метод, па сè до комуникативниот метод и интеркултурниот приод.

**Клучни зборови:** *метод, вештина, настава, комуникација, јазик, странски*

## THE PLACE AND THE ROLE OF THE SPEAKING SKILL IN THE METHODS OF TEACHING

Marica Tasevska<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Philology, “Goce Delcev” University, Stip  
marica.tasevska@ugd.edu.mk

**Abstract:** The *speaking* skill is one of the key skills to evaluate the language knowledge. The importance of this skill regarding language communication is one of the main goals of the Common European Framework of Reference for Languages; hence, it is emphasized in the modern foreign language instruction in all European countries, related to the learning of grammar rules and vocabulary of the language. When we speak about the *speaking* skill in the foreign language instruction, we think about a complex process, constantly influenced by the political and social changes. Therefore, the purpose of this paper is to demonstrate the place and the role of the speaking skill in the methods of teaching, beginning with the Grammar-Translation Method, the Direct Method, the Audio-Lingual Method and the Audio-Visual Method and ending the Communicative Method and Intercultural approach.

**Keywords:** *method, skill, instruction, communication, language, foreign*

## Вовед

*Зборувањето* означува сè она што се однесува на усната комуникација. Во онлајн прирачникот, во кој во кратки црти се објаснети поимите кои се однесуваат на теми од областа Методиката на наставата по германски јазик, *зборувањето* се дефинира како процес кој по фаза на рецепција на гласови води до продуцирање на смисловни гласовни комбинации. Во наставата по странски јазик оваа вештина претставува една од четирите класични вештини покрај слушањето, читањето и зборувањето, и истата може различно да се дефинира во однос на тоа дали се работи за вештината зборување како наставна или посредна цел. Како посредна цел зборувањето служи за проверка на знаењата на учениците и нивно коригирање, додека пак за зборувањето како наставна цел говориме кога зборувањето служи за комуникативни цели (Schatz, 2006, стр. 203).

Со историскиот развој на наставата по странски јазик се развиле и разновидни наставни методи, кои подоцна се имплементирале во наставата. Уште во средината на 19 век настанале методите како: граматичко-преведувачкиот метод, директниот метод, аудиовизуелниот метод, аудиолингвалниот метод, посредниот метод, интеркултурен приод и други дополнителни методи кои од историски аспект се тешки за систематизирање.

Овие методи навистина се јавуваат под влијание на некои историски достигнувања, но сепак конкретно не обележуваат одредена историска епоха. Дури може да се говори за наставни концепти коишто заедно и меѓусебно си влијаат едни на други. Секој од овие методи се базира на различни принципи во кои третирањето на вештината зборување се одвива на различен начин, па оттука целта на овој труд е да се прикаже местото и значењето на вештината зборување во наставата низ сите овие методи кои беа набројани погоре во трудот.

## Граматичко-преведувачки метод

Ова е еден од најзастапените методи во наставата по странски јазик, препознатлив уште кај традиционалната настава, имајќи предвид дека почетоците на овој метод се поврзуваат со методите на настава кои се користеле при изучувањето на „старите“ (латинскиот и грчкиот) јазици. Самиот назив на овој метод укажува на главната наставна цел, односно усвојување на јазикот преку усвојување на граматичките правила на еден јазик и преку превод на текстови.

Применувањето на истите методи во наставата по новововедените странски јазици во гимназиското образование се потпира на повеќе причини и тоа:

- Основна цел на наставата во гимназиското образование била да се развие „свеста за јазикот“, односно едно општо сознание за јазичните феномени;
- Наставата по странски јазик била привилегија само за учениците кои посетувале гимназија (мал број ученици од високата класа);
- Ако новите предмети по странски јазик (францускиот и англискиот јазик) се прифатат како училишни предмети и за цел го имаат општото сознание за јазикот кај учениците, мора да претставуваат конкуренција на латинскиот и на грчкиот јазик. Бидејќи немале друг избор освен да формулираат слични цели, почнале да се применуваат слични методи како методите за изучување на грчкиот и на латинскиот јазик.

Класичниот концепт на овој метод е: хомогени групи по возраст и познавање на јазикот, како и заеднички мајчин јазик (Neuner & Hunfeld, 1993, стр.19). Овој

метод се ориентира според следниве основни принципи (Neuner & Hunfeld, 1993, стр.31):

- Во центарот на наставата стои пишаниот, а не говорниот јазик;
- Употреба на оригинални литературни текстови од познати автори со осврт на одредени граматички структури;
- Објаснување на граматичките правила преку споредба со мајчиниот јазик;
- Продукција на граматички точни реченици.

Станува збор за дедуктивен метод кој се заснова врз принципот од општо кон поединечно спознание или во овој случај од поединечни зборови и граматички правила чекор по чекор се создава јазичниот систем. Усвојувањето, односно совладувањето на граматичките правила според овој метод значи и совладување на јазикот. На овие принципи е заснован и планот за наставен час: најпрво се објаснуваат граматичките правила, поткрепени со примери на мајчин јазик, а веќе во следната фаза следи преведување на одреден текст.

Од досега кажаното можеме да заклучиме дека вештината зборување едвај и да игра некоја улога во наставата, концептирана според овој метод. Говорниот јазик многу ретко се употребува во наставата, бидејќи целиот нејзин тек се одвива на мајчиниот јазик, а повеќе осврт се дава на општо познавање на јазикот, отколку умеење со јазикот, односно интеракција. Во секој случај се развиваат други вештини, како што се читањето и пишувањето, коишто во овој случај служат повеќе како средство кое води до постигнување на наставната цел. Карактерот на овој метод не толерира грешки, што секако претставува пречка за говорното умеење на јазикот. Иако барањата на новото модерно општество за основна главна цел ја има интеркултурната компетенција, сепак овој метод не се покажал како најсоодветен за постигнување на оваа цел.

### Директен метод

Овој метод се јавува кон крајот на 19 век како негативна реакција на дотогашниот граматичко-преведувачки метод. Како најзначаен предводник на овој метод е германскиот филолог Вилхелм Виетор, критикувајќи го граматичко-преведувачкиот метод, преку кој „живиот јазик“ се усвојува на ист начин како и „мртвиот јазик“, а со тоа и го игнорира природниот развој на еден „жив“ јазик. Тој вели:

*„Und wenn es auch gelänge, (dem Schüler) die beste Grammatik und das umfassendste Wörterbuch im Kopf zu schaffen, so hätte er noch immer keine Sprache gelernt. Die Sprache besteht aus Lauten und nicht aus Buchstaben.“*

(Viëtor, 1882; цитирано во Neuner & Hunfeld, 1993, стр. 34)

Всушност, овој цитат претставува и главна цел на директниот метод: активна настава по странски јазик во која говорниот јазик има апсолутна предност наспрема пишаниот јазик (Neuner & Hunfeld, 1993, стр. 33). Наместо учењето напамет, усвојувањето на јазикот се заснова на т.н. природно учење, односно доближување кон јазикот преку автентични ситуации и негово усвојување преку методи на асоцијации. Според овој метод, изучувањето на странскиот јазик протекува на ист начин како и усвојувањето на мајчиниот јазик (Neuner & Hunfeld, 1993, стр. 33).

Принципи на директниот метод се:



- Предност на говорниот јазик наспроти пишаниот, а со тоа и предност на вештините слушање и зборување наспроти читање и пишување;
- Говорниот јазик како составен дел од секој наставен план;
- Воведување на дијалогот како карактеристичен вид текст, преку чија ситуативност, се олеснува усвојувањето на странскиот јазик;
- Усвојување на јазичните правила на едно емоционално наспроти когнитивно ниво, преку имитација и адаптација. Нивното објаснување се одвива по пат на индукција, односно изведување на заклучоци од поединечно кон општо;
- Мајчиниот јазик го попречува усвојувањето на странскиот јазик, а неговата употреба во наставата се сведува на минимум.

Од горенаведените принципи на директниот метод може да се согледа дека говорниот јазик е од големо значење за наставата по странски јазик и тоа не само во супериорна улога пред пишаниот јазик, туку како основна наставна цел. Како последица на овој метод се воведоа и нови иновации од аспект на усвојување на вештината зборување, како што се: изговорот и усвојувањето на вокабуларот на еден јазик. Кога би ги сумирале карактеристиките на овој метод, можеме да забележиме дека тие сè уште се среќаваат во современата настава по странски јазик.

Карактеристични за директниот метод се вежбите како: дијалози, прашања и одговори, реченици или текстови со празнини за пополнување, реченици за довршување на мисла, учење напамет песна или рима итн., кои придонесуваат за развивање на вештината зборување и нејзина примена во секојдневната комуникација.

### **Аудиолингвален и аудиовизуелен метод**

**Аудиолингвалниот метод** се етаблира во 40-тите години на 20 век најпрво во САД, како следбеник на директниот метод со цел негово понатамошно развивање. Како последица на историските случувања, во кои јазикот стои во центарот на научните интереси, настануваат и теориите на бихевиоризмот во областа на психологијата или структурализмот во областа на лингвистиката, чии откритија се одраз на аудиолингвалниот метод.

Како претставник на бихевиоризмот се јавува Скинер, според кој јазикот се дефинира како „вербално однесување“ (Neuner & Hunfeld, 1993, стр. 60), а се заснова на процес на создавање навик кои се зацврстуваат преку постојано учење.

Како најзначаен претставник на американскиот структурализам е Леонард Блумфилд кој тврди дека јазикот може да се научи само од изворен говорител, а учењето на јазикот се заснова на постојано примање и имитирање, учење и учење напамет. Воедно во своите дела „*Introduction to the Study of Language*“ и „*Language*“ тој ги акцентира двата најзначајни интереси на овој метод:

1. Лингвистиката треба да се занимава само со структурите на еден јазик (пред сè на говорниот јазик);
2. Лингвистиката треба да претставува емпирска и дескриптивна наука.

Всушност, од влијанијата на бихевиоризмот и структурализмот настануваат и принципите кои го карактеризираат аудиолингвалниот метод, а тоа се:

- Предност на говорниот наспроти пишаниот јазик, а паралелно со тоа и приоритет на одредени вештини, односно слушање и зборување наспроти читање и пишување;

- Ситуативност во наставата: Воведување на јазични модели од секојдневието и нивно презентирање преку дијалози;
- Присвојување на јазичниот модел преку имитирање и повторување (создавање навики);
- Еднојазичност во наставата (наставата да се одвива само со употреба на целниот јазик);
- Автентичност на наставникот;
- Индуктивен метод за донесување заклучоци.

Целта на наставата концептирана според овој метод е развивање на способноста за комуникација во секојдневни ситуации, а се изведува преку имитирање и повторување на јазичниот модел (pattern drills), а која води до автоматизација или создавање навики. Според ова, аудилингвалниот метод уште се нарекува и „pattern Method“, „habitforming Method“ или „oral approach“, што го прави мошне различен од директниот метод (Neuner&Hunfeld, 1993, стр. 60).

**Аудиовизуелниот метод** се јавува најпрво во Франција, паралелно со аудилингвалниот метод, потпирајќи се на истите принципи, а се разликува по истовремена употреба на акустични и оптички материјал во наставата. Ако кај аудилингвалниот метод слушањето и зборувањето се јавуваат во преден план, а потоа се објаснува значењето, кај аудиовизуелниот метод најпрво се презентира визуелната слика, која ја осветлува ситуацијата, а потоа следува зборувањето (Neuner &Hunfeld, 1994, стр. 64).

И во двата метода вештината зборување игра огромна улога, како доказ за вниманието што му се посветувало на јазикот уште во тоа време. Сепак, се јавуваат одредени проблеми, произлезени од неусогласеноста помеѓу побарувачката за употреба на јазикот и бихевиористичките обиди за анализа и опис на јазичните форми. Како последица од ова, јазикот во дијалозите кои во учебниците се вметнувале како карактеристични текстови за овие методи, делува малку неприродно, поради вметнување на одредени граматички категории, кои мораа да бидат усвоени во наставата (Neuner &Hunfeld, 1993, стр. 68).

### **Комуникативен метод**

Како последица на критиките за концептот на аудиовизуелниот метод, поткрепени од бихевиористичката психологија, во почетокот на 70-тите години се појавува комуникативниот метод. На неговото формирање му претходат повеќе тогашни збиднувања и тоа: како прво, постојаниот пораст на изучување на странски јазик по Втората светска војна, како и развојот на туризмот во европските земји, проширените комуникациски медиуми и проширувањето на понудите за изучување на втор странски јазик во училиштата (Neuner&Hunfeld, 1993, стр. 83).

Паралелно со ова се интегрира и новонастанатата наука за јазикот, прагмалингвистиката, која претставува одлучувачки фактор за развојот на комуникативниот метод. За разлика од бихевиоризмот, којшто учењето на странскиот јазик го дефинира како „чист процес на имитација“, прагмалингвистиката под изучување на странски јазик подразбира „еден разумен, когнитивен процес“ (Neuner&Hunfeld, 1993, стр. 84), со што го демантира во целост бихевиоризмот, но и придонесува за понатамошно развивање на нови модерни методи во наставата по странски јазик. Под влијание на прагмалингвистиката се дефинира и целосно прагматичната цел на комуникативниот метод која важи до ден денес, а тоа е усвојување на комуникативната компетенција, со тоа и побрза и

поверодостојна примена на наученото од наставата во секојдневните комуникативни ситуации (Neuner&Hunfeld, 1993, стр. 88).

Како и кај преостанатите методи, претходници на комуникативниот метод, умеештото со јазикот е целта и на овој метод, под што се подразбира развивање, не само на вештината зборување во целост, туку и развивање и усвојување на сите четири вештини – слушање, зборување, читање и пишување – што го разликува комуникативниот метод од преостанатите методи. И овде граматиката не е исклучена во целост, но сепак се јавува само од полза за реализација на конкретни активности од секојдневието. Истото важи и за вокабуларот, кој сообразува со содржината и одбраните теми во наставниот материјал. Сè се сведува на тоа дека дијалогот има тенденција кон поедноставни реченични структури и нивен чист редослед (Neuner&Hunfeld, 1993, стр. 92).

Од целта на комуникативниот метод, а која се однесува на секојдневна употреба на јазикот, се темелат и принципите на комуникативниот метод. Секако, овие принципи треба да соодветствуваат на условите во наставната група. Во таа насока се и размислувањата на Јаникова која истакнува (Janíková, 2011):

- Наставата да се ориентира кон учениците, како и кон поврзаноста на наставните содржини, така и кон наставните методи и процесот на учење;
- Активирање на учениците (ученикот се набљудува како активен партнер во наставниот процес);
- Самостојно учење;
- Когнитивно учење;
- Креативен пристап кон јазикот;
- Развивање стратегии на разбирање и учење.

Развивањето на вештината зборување, а со тоа и успешно разбирање при зборување секако стои во преден план кај комуникативниот метод. Иако, повеќе е нагласено усвојувањето на вештината зборување, сепак и останатите вештини не остануваат занемарени, зашто и тие придонесуваат за успешна комуникација.

За тоа колку оваа вештина е важна за комуникативниот метод, го потврдува и воведувањето на нови социјални форми како што се работа во пар и групи. Иако на прв поглед се чини дека ова барање е прилично еднострано и ги занемарува останатите аспекти, сепак е доволно за настава во средно училиште, на секундарно ниво, бидејќи ги подготвува учениците за основна комуникација во странство и ги намалува пречките при комуникацијата.

## **Интеркултурен приод**

Овој концепт својот подем го доживува во втората половина на 80-тите години како последица на прагмалингвистичките влијанија и претставува следбеник на комуникативниот метод. За разлика од комуникативниот метод, интеркултурниот приод се стреми кон тоа усвојувањето на странскиот јазик да достигне едно повисоко ниво, односно „усвојување на комуникативна компетенција во интеркултурни ситуации“ (Janíková, 2011, стр. 31).

Оваа цел ја следи идејата дека можноста да се добие нов поглед во еден непознат свет и истиот да се споредува со сопствениот, е она што би можело да ги заинтригира учениците за наставата по странски јазик (Neuner&Hunfeld, 1993, стр.111). Фокусот на наставата лежи во контрастивното пренесување на културата на целниот јазик со културата на сопствениот и во проширувањето на животното

искуство со искуствата од земјите на целниот јазик (Neuner&Hunfeld, 1993, стр. 117). Секако, тенденцијата на комуникативниот приод е од него да се надградат и развијат понатамошни концепти (Janíková, 2011, стр. 31):

- Јазичните и културни феномени контрастивно се обработуваат врз основа на сопствениот јазик, општество и култура;
- Целта е да се подигне свеста за самиот процес на учење. Наставата не се ограничува само на изучување на јазични или културни содржини;
- Вештините на читање и пишување, а посебно приемот на литературни текстови, ќе подлежат на оценување;
- Способноста за комуникација не се ограничува само на јазичното дејствување во секојдневието, туку повеќе на експресивниот елемент (дискусии, хеуристичко и креативно пишување итн.).

Повеќе од очигледно е дека овој концепт се практикува многу повеќе во азиските земји (земји, кои географски се пооддалечени од земјите на целниот јазик), односно тоа се земјите кои негуваат многу поразлични обичаи и карактеристики за разлика од земјите во кои се зборува јазикот кој се изучува. Врз основа на ова се нагласува развивање на стратегиите на разбирање на јазикот, бидејќи овде не е вклучено директното влијание на јазикот, туку се работи за медиумско пренесување на јазикот (Neuner&Hunfeld, 1993, стр. 124).

Развивањето на вештината *зборување* не игра некоја улога во овој процес, но овозможува преку реализирање на процесот на разбирање, да се достигне оспособување во комуникацискиот дел.

### Заклучок

Од погоре кажаното можеме да констатираме дека во сите овие методи развивањето на вештината *зборување* игра различна улога. Ако граматичко-преводниот метод ја акцентираше граматиката како клучен фактор, преку увежбување со преводи на текстови да се усвои еден странски јазик, во директниот метод, преку асоцијации, вежби и имитирање, акцентот беше ставен токму на зборувањето. На овој концепт се потпираат и аудиолингвалниот и аудиовизуелниот метод кои го проширија директниот метод и методот за репродуктивни вежби, како што е моделот на повторување на јазични вежби до стекнување на навики. Следниот клучен чекор за развивање на оваа вештина го презеде комуникативниот метод, кој се залага за усвојување на сите четири вештини, како средство за успешна комуникација. Паралелно со тоа се менува и улогата на наставникот во целиот тој наставен процес. Наставникот повеќе не претставува строг авторитет во овој процес, туку повеќе се јавува како партнер во совладувањето на странскиот јазик. Освен тоа се појавија и нови социјални форми во наставата, кои ја зголемија интеракцијата на учениците во наставниот процес. Со појавата на интеркултурниот принцип усвојувањето на комуникативната компетенција достигна едно поинакво ниво, односно усвојување на јазикот преку усвојување на стратегиите за разбирање.

### Користена литература:

- Совет на Европа (2012). *Заедничка европска референтна рамка за јазици: учење, настава, оценување*. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“.
- Janíková, V. (2011). *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Brno, Masarykova univerzita.

*Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin/München: Langenscheidt.*  
*Schatz, H. (2006). Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20. München: Langenscheidt.*

**Користени веб-страници:**

<https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Sprechen>

## МОТИВАЦИЈАТА КАКО КЛУЧЕН ФАКТОР ЗА ИЗУЧУВАЊЕ НА ГЕРМАНСКИОТ ЈАЗИК КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ОД СРЕДНО ГИМНАЗИСКО ОБРАЗОВАНИЕ

Марица Тасевска<sup>1</sup>, Адријана Хаџи-Николова<sup>2</sup>, Драган Донеv<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
marica.tasevska@ugd.edu.mk

<sup>2</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
adrijana.hadzi-nikolova@ugd.edu.mk

<sup>3</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
dragan.donev@ugd.edu.mk

**Апстракт :** Теоријата на мотивацијата има една долга традиција пред сè со мноштво од најразлични тенденции карактеристични за своето време. Нејзините почетоци се присутни уште во Антиката преку старогрчкиот филозоф Епикур (314 – 270 год. пр.н.е) и неговиот хедонизам чија цел е достигнување среќен и мирен живот кој би се одликувал со душевна непопатеност, ослободеност од страв и отсуство на болка, а кулминацијата ја достигнува со појавата на хуманистичката психологија и Адам Маслов (1908 –1970), преку неговата теза на поставување приоритети и самоактуализација. Мотивацијата и до ден денес е присутна во секоја сфера на човековото дејствување, па и во наставата по странски јазик. Немотивираноста го попречува остварувањето на конкретни цели, па оттука наш предмет на истражување е токму присуството на мотивацијата кај учениците од средното гимназиско образование за изучување на германскиот јазик. Истражувањето ќе се врши преку претходно подготвен прашалник за учениците, а неговите резултати ќе се пласираат токму во овој труд, со надеж дека истите ќе можат да се интегрираат и во наставата со цел полесно усвојување на странските јазици.

**Клучни зборови:** *настава, странски, мотивираност, јазици, ученици, образование*

## MOTIVATION AS A KEY FACTOR FOR LEARNING GERMAN LANGUAGE BY THE STUDENTS OF HIGH SCHOOL

Marica Tasevska<sup>1</sup>, Adrijana Hadzi-Nikolova<sup>2</sup>, Dragan Donev<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Philology, “Goce Delcev” University, Stip  
marica.tasevska@ugd.edu.mk

<sup>2</sup> Faculty of Philology, “Goce Delcev” University, Stip  
adrijana.hadzi-nikolova@ugd.edu.mk

<sup>3</sup> Faculty of Philology, “Goce Delcev” University, Stip  
dragan.donev@ugd.edu.mk

**Abstract:** The theory of motivation has a long tradition with a variety of different tendencies typical for their time. The beginnings are present in the Antics, with the works of the ancient Greek philosopher Epicurus (314 – 270 BC) and his hedonism, whose goal was to reach a happy and peaceful life characterized by tranquility, peace and freedom from fear as well as absence of pain. They culminated with the appearance of the humanistic philosophy and Adam Maslow (1908 – 1970) with his theory for setting priorities and self-actualization. The motivation is present in every aspect of the human life and the foreign language instruction is no exception. Demotivation hinders the realization of precise goals; hence, our research is based on the presence of motivation of the students from the

Gymnasium high school in learning the German language. The research will be conducted with previously prepared questionnaire for the students and its results will be discussed in this paper, hoping for its integration in the education with the purpose of making the foreign language acquisition easier.

**Keywords:** *instruction, foreign, motivation, languages, students, education*

## Вовед

Колкава е важноста на мотивацијата за ефикасна настава по странски јазик може да се сфати доколку се направи споредба со било која друга вештина, спортска активност или научна цел. Размислете какви резултати би постигнале немотивираните спортисти. Зошто би вложиле толкав труд ако немаат цел и мотив за успешна игра. Мотивацијата е клучниот двигател, особено кога се работи за нешто во што мора да се вклучи многу труд или да се посвети многу внимание, што значи потребен е значителен умствен напор. За да го постигнеме посакуваниот резултат, односно да се стекнеме со умешност на дејствување и интеракција со странскиот јазик, од голема важност е мотивираноста на учениците уште во почетните фази на изучување на еден странски јазик. Мотивираните ученици имаат и поголема желба и наклонетост кон изучување на странски јазик, за разлика од нив немотивираните ученици покажуваат отпор кон странскиот јазик со што потешко или во одредени ситуации воопшто и не го усвојуваат истиот. За таа цел веќе години наназад голем број научници се занимавале со овој термин со цел да се изнајдат најдобрите техники и методи со кои би се подигнала мотивацијата на часот по странски јазик. За конкретно разбирање на терминот *мотивација* од голема важност е пред сè да објасни етимолошкото потекло на мотивацијата, како и прецизно да се дефинираат различните аспекти на истиот.

Терминот *мотивација* доаѓа од латинскиот збор *'movere'* што значи да се движи. Оттука, несомнено може да заклучиме дека мотивацијата е двигател на секој наш процес, физички или умствен. Овој феномен се обликувал низ историјата од страна на наставниците, научниците, политичарите и сите останати. Во основата на овој термин лежи зборот *мотив* кој посочува од една страна на потребите, внатрешниот поттик или пак од друга страна на награда или казна.

Според Пелтонен, мотивацијата е варијабилна умствена состојба која е пресудна за однесувањето на луѓето и нивните интереси за точно одредена ситуација (Peltonen, 1985, p. 52).

Според еден од најцитираните германски психолози и наставници Хекхаузен, мотивацијата претставува хипотетичка изградба со која се објаснува правецот, траењето и интензитетот на однесувањето, односно *мотивацијата се дефинира како моментална подготвеност на индивидуата за разбирање, насочување и координирање на неговите сетилни, когнитивни и моторни функции кон остварување на одредена цел (Heckhausen, 1974, p.149).*

Од наставен аспект мотивацијата за учење зависи од тоа дали учениците воопшто проследуваат одредени наставни активности, колку долго се проследуваат овие активности и колку интензивно се учи. Од овие причини постојат и различни мотиви кои го објаснуваат нашето однесување. Така, на пример, дел од учениците се мотивирани за повисока оценка, пофалба од страна на наставниците или родителите, други пак се мотивирани за стекнување углед од страна на соучениците, а кај поединци пак може да се јави и негативен ефект. Сето тоа и произлегува од

истакнатоста на одредена форма на мотивација. Денес едноставно можеме да кажеме дека мотивацијата е движечка сила во секој аспект на човековото делување.

## **1. Мотивацијата и учењето странски јазик**

Големiot број спроведени истражувања од страна на истакнати научници резултираат со тврдењето дека учењето претставува активен процес во кој индивидуата создава нова слика за себе наспроти другите луѓе или реалноста (Takala, 1992 цитирано во Karppinen, 2005, p. 7). Не може да се учи пасивно, па оттука можеме да заклучиме дека мотивацијата претставува еден од клучните фактори во наставниот процес. Според Апелтауер, усвојувањето на странскиот јазик може да се одвива или преку негово спонтано ненасочено усвојување или пак негово изучување. Ненасоченото усвојување на странскиот јазик се одвива на сличен начин како и усвојувањето на мајчиниот јазик или пак на начин на кој се усвојува втор странски јазик преку живеење во целната земја, т.е. од самото опкружување (Apeltauer, 1997). Од друга страна пак, процесот на усвојување на јазикот преку учење се одвива свесно, во насочена настава преку точно прецизирани учебници, со точно поставени цели, во точно утврдена училница и време. Во последните неколку години интензивно, преку истражувања, се работи за изнаоѓање на најсоодветни техники за зголемена мотивација во наставниот процес. Германскиот професор Апелт Валтер (Aplet Walter) спровел истражување со цел да ги утврди мотивите за изучување на странски јазик, каде што дошол до резултати дека покрај интегративните, инструменталните, внатрешните и надворешните мотиви, голема улога играат и општествениот мотив, мотивот од родителите и наставниците, потребата од комуникација, љубопитноста, користа од странскиот јазик и неговата примена. Овде припаѓаат фамилијарните ставови за изучување на еден странски јазик, желбата на ученикот да им се допадне на наставниците, интересите за културата и цивилизацијата на целната земја, како и потребата од комуникација во истата, желбата за добивање подобра оценка или пак изнаоѓање подобра работа или пак желбата за самореализација. Овие резултати укажуваат на тоа дека во наставниот процес предност имаат когнитивните и социјалните мотиви за изучување на јазикот, но не се исклучуваат ниту љубопитноста и претставата на учениците за усвојување странски јазик кој би бил од голема корист при интеракција со други луѓе (1981).

Покрај споменатите мотиви не треба да се изостави и самовербата и сликата која ученикот ја има за себе кои во голема мера влијаат врз мотивацијата на учениците кон наставниот процес. Контактот со странската култура и општество ја зајакнуваат самовербата и влијаат позитивно за зголемување на нивната мотивираност (Dönges, 2001 цитирано во Karppinen, 2005, p. 9). Сепак она во кое се сложни сите методичари, лингвисти и професори е дека ученикот пред сè треба да покажува интерес за странскиот јазик, за истиот и да го изучува.

## **2. Аспекти на мотивацијата**

Мотивацијата има повеќе аспекти кои се јавуваат речиси кај сите возрасни групи што се занимаваат со оваа вештина. Некои од аспектите на мотивација се следните: внатрешна мотивација, надворешна мотивација, лична ефикасност и социјална мотивација.

### **2.1. Внатрешна мотивација**

Внатрешната мотивација, како што и самото име ни кажува, е лична движечка сила, внатрешна, која нè тера да ја исполниме целта што ја имаме поставено. Гатри и



Вигфилд (Guthrie & Wigfield, 2000) објаснуваат дека внатрешната мотивација се однесува на личното уживање во активностите на учење кои се однесуваат за наше добро, а кои можеби се прават и во слободно време. Тие цитираат автори кои велат дека активностите поттикнати од внатрешна мотивација вклучуваат уживање, возбуда и интерес. Внатрешната мотивација всушност содржи и душевна компонента, т.е. желба на читателот да стапи во интеракција со тие активности (Guthrie & Wigfield, 2000, p. 407). Најголема е мотивацијата која доаѓа одвнатре, ние самите како личности сме најголеми двигатели на нашите дела, нашата свест и потсвест се најчесто одговорни за нашите постапки. Доколку кај нас постои решеност нешто да се заврши, тоа е најголемиот знак дека целта ќе се оствари. Доколку лично сме мотивирани да го прочитаме текстот за да дознаеме или научиме нешто или да ја решиме задачата што ни е поставена, веројатноста дека така ќе биде е голема. Гатри и Вигфилд (Guthrie & Wigfield, 1999, p. 201) велат дека внатрешната мотивација се однесува на тоа дека читателот учествува во активноста за свое добро и ужива во знаењето што го конструира од текстот и на тоа што е изложен на активност читање кога е можно и соодветно.

Според Милер и Феарклот (Miller & Faircloth, 2009), внатрешната мотивација е централна ако станува збор за долгорочна ангажираност, како и ангажираност надвор од училиштето. Всушност, тие сметаат дека за да се постигне разбирање, потребна и клучна е внатрешна и лична посветеност. Освен тоа, тие сметаат дека внатрешната мотивација е најмоќната во процесот на изучување на странски со која би се постигнале долгорочни резултати.

Гатри и Вигфилд (Guthrie & Wigfield, 2000, p.407) велат дека внатрешната мотивација исто така има неколку аспекти, како љубопитноста, вклученоста и прифаќањето на предизвик. Љубопитноста е всушност вклученост на детето во задачите со цел да ја исполни својата желба да научи и да го разбере светот околу него. Вклученоста означува уживање на детето во неговата задлабоченост и восприемање на текстот. Ова често се означува и како „да се изгубиш во книгата“. Прифаќањето на предизвик означува желба да се сфати комплицираната литература и да се разберат сложените идеи во текстот.

## **2.2. Надворешна мотивација**

Надворешната мотивација, како што кажува самото име, е стимул однадвор за да се исполни некоја цел. Според многу научници, дејствувањата предизвикани од надворешната мотивација имаат инструментална функција. Целта на ваквите однесувања и дејствувања најчесто е условена од добивање пофалба (на пример, добра оценка) или пак избегнување одредена казна (Schiefele & Kölger, 1998). Така на пример, некои ученици сакаат да бидат подобри од нивните соученици, некои пак остварувањето на наставната цел го гледаат преку зголемување на нивниот месечен цепарлак што го добиваат од родителите. Сепак, оваа мотивација е краткорочна, бидејќи ако не правиме нешто лично за себе, најчесто и не го правиме од вистински причини. Па многу често се случува да се откажеме пред да стигнеме до целта. Сепак, надворешната мотивација е површна, бидејќи овде учениците не учат заради уживање, па со тоа по добивањето на очекуваната награда или пофалба најчесто се губи и мотивацијата. Тарнер (Turner, 1995) исто така зборува за мотивацијата и вели дека кога се зборува за внатрешната мотивација, се занемарува фактот што учениците најчесто не читаат изолирано, туку се во интеракција со остатокот од одделението и наставникот. Па оттука и надворешната мотивација од соучениците и најмногу од наставникот може да одигра клучна улога во исполнувањето на целта.

### **2.3. Лична ефикасност**

Личната ефикасност е исто така значаен аспект на мотивацијата, бидејќи колку е поголема личната самосатисфакција, толку се и подобри резултатите. Кога размислуваме позитивно за себе и за тоа што го правиме, тогаш и можностите за успех се поголеми. Бандура (Bandura цитирано во Guthrie & Wigfield, 2000, p.407) ја дефинира личната ефикасност како сопствено судење за своите способности за да се организираат и извршат дејства кои се потребни за да се исполни некоја цел. Гатри и Вигфилд (Guthrie & Wigfield, 1999) велат дека личната ефикасност е чувството на ученикот за неговата способност да го изучува странскиот јазик.

### **2.4. Социјална мотивација**

Секој човек има свои лични причини да присвои или научи нешто ново. Покрај когнитивните, постојат и социјални мотиви како наклонетоста или безбедноста кои и тоа како играат голема улога дури и при учењето на странскиот јазик. Така, на пример, од големо значење за сите ученици е да создадат позитивен однос со нивните наставници. Наставниците можеби и претставуваат еден од најважните фактори кои го условуваат изучувањето на странскиот јазик. Наставникот е тој кој треба со помош на современи техники и методи да ја разбуди љубопитноста и љубовта кај учениците за изучување на јазикот. Како други социјални мотиви можат да се јават: стекнување на признание и моќ или пак избегнување негативни санкции. Според Штангл, за наставниот процес од најголемо значење е постоењето на љубопитност или интерес за предметната област (Stangl, 2018).

### **2.5. Интегративна vs. инструментална мотивација**

Интегративно мотивираните ученици се интересираат за јазикот и културата на целната земја и го изучуваат јазикот со една единствена цел, односно интеракција со луѓе кои го говорат целниот јазик. Кај интегративната мотивација се развива желбата за идентификација со странскиот јазик и интеграција со културата и цивилизацијата на целната земја. Од друга страна пак, инструментално мотивираната личност познавањето на јазикот го гледа како средство од кое подоцна би извлекол некоја корист, на пример, во професијата (Gardner, 1985, p.11).

## **3. Мотивираноста на учениците за изучување на германскиот јазик во средното гимназиско образование**

За да се утврди мотивираноста на учениците од средното гимназиско образование во Штип, беше спроведена анкета во истото училиште во која учествуваа околу 90 ученици. Резултатите од спроведената анкета ги презентираме во табела 1.

На прашањето: *Зошто сакате да учите германски јазик?*, на поголем број понудени искази ги добивме следниве резултати:

Табела 1. Опис на статистичките податоци за мотивираноста на учениците за изучување на германскиот јазик

Table 1. Description of statistical data on students' motivation in German language learning

	<b>Потполно се согласувам</b>	<b>Се согласувам</b>	<b>Делумно не се согласувам</b>	<b>Воопшто не се согласувам</b>
1. За да работам во една од германскојазичните земји	20 %	44,4 %	25,5 %	10 %
2. Можност за подобра и подобро платена работа	27,7 %	47,7 %	18,8 %	5,5 %
3. Германскиот јазик ми е потребен во мојата идна професија	6,6 %	22,2 %	48,8 %	22,2 %
4. Во мојот град има доста луѓе од германскојазичните земји, со кои би можел да комуницирам	1,1 %	6,6 %	23,3 %	68,8 %
5. Се интересирам за германскојазичната култура	14,4 %	23,3 %	31,1 %	31,1 %
6. Ми се допаѓа германскиот јазик	21,1 %	40 %	21,1 %	17,7 %
7. Затоа што имам доста слободно време кое би го пополнил за изучување на германскиот јазик	7,7 %	20 %	28,8 %	43,3 %
8. За патувања во германскојазичните земји	40 %	41,1 %	14,4 %	4,4 %

Од табелата 1 може да се забележи дека германскиот јазик како средство за пронаоѓање работа во некоја од германскојазичните земји го сметаат 44,4 % од испитаните ученици, додека пак само 10 % од испитаниците воопшто не се согласуваат дека клучниот мотив за учење на јазик треба да преставува пронаоѓањето на работа во германскојазичните земји.

За речиси половина од учениците германскиот јазик игра голема улога во пронаоѓање на подобра и подобро платена работа, додека пак само 5,5 % од

учениците сметаат дека воопшто умењето на јазикот не е одлучувачки фактор за работа.

Во исказот бр. 3 од табелата дека германскиот јазик може да биде услов за нивната идна професија, поголем број од вкупно 48,8 % испитани ученици не ја гледаат потребата од германскиот јазик во нивната идна професија, а помал процент со 22,2 % воопшто и не ја гледаат значајната улога на германскиот јазик во нивната идна професија.

На исказот бр. 4 дека германскиот јазик е потребен за комуникација со луѓе во мојата непосредна околина, најголем број од испитаниците со 68,8% воопшто и не се согласуваат со исказот, што сметаме дека резултатот се должи на помалиот број луѓе во нашиот град кои интензивно го користат германскиот јазик, како и бројот на туристи од германскојазичните земји, со што би се створила ситуација за комуникација.

За културата како мотив за изучување на германскиот јазик, добивме поделени мислења дека истата не претставува голем мотив за изучување на јазикот, односно според резултатите 31,1 % делумно се согласуваат со овој исказ и исто толкав процент воопшто не се согласуваат со исказот, додека пак мал процент од учениците имаат поголем интерес за културата на германскојазичните земји што 14,4 % потполно се согласуваат. Овде можеме да го наведеме и фактот и влијанието на англискиот јазик кој е присутен во секојдневието на учениците преку различни извори.

На исказот бр. 6 од делот кој се однесува на мотивацијата за учење германски јазик, голем процент од учениците сакаат да го изучуваат германскиот јазик, затоа што им се допаѓа, додека пак за 17,7 % тоа воопшто и не претставува мотив за учење на јазикот, односно истите немаат поголема наклонетост кон овој јазик.

Интересен е податокот што само 7,7 % од испитаниците како слободна активност го имаат изучувањето на германскиот јазик, за разлика со останатите 43,3 % кои воопшто не сакаат да го изучуваат германскиот јазик во своето слободно време.

Очекувани беа резултатите кои ги добивме на последниот исказ каде што најголем број од учениците сметаат дека германскиот јазик ќе им послужи за комуникација при патувања, наспроти оние 4,4 % за кои германскиот јазик не треба да биде услов при патувања во германскојазичните земји.

## **Заклучок**

Според спроведената анализа на делот кој се однесува на мотивацијата за изучување на германскиот јазик, можеме да заклучиме дека најголем број од учениците со вкупно 44,4 %, што е речиси половина од испитаниците, како мотив за изучување на јазикот ја сметаат можноста за вработување во некоја од германскојазичните земји, што се должи на големата побарувачка на кадар од балканските земји за овие простори. Поголем број испитаници, вкупно 47,7%, се согласуваат дека познавањето на германскиот јазик може да биде услов за пронаоѓање на подобра и подобро платена работа. Бидејќи во овие простори мал е бројот на населени лица од германскојазичните земји, исто толку помал е бројот на лица кои го владеат јазикот, дури 68,8 % воопшто не се согласуваат дека имаат можност да го користат јазикот во секојдневна комуникација со други луѓе. Изненадува и податокот што поголем број млади лица од 31,1 % делумно или воопшто немаат интерес за културата на земјите во кои се зборува германскиот јазик, со што би се стимулирала и нивната мотивација за учество во наставата по германски јазик. Сепак 40 % се согласуваат дека им се допаѓа германскиот јазик, како дополнителен мотив за негово

изучување. Дури 43,3 % од испитаниците воопшто и не сакаат да го изучуваат германскиот јазик како активност во слободното време, наспроти оној мал процент на ученици кои сакаат да го изучуваат јазикот во слободното време. За поголем дел од учениците можноста за комуникација на германски јазик при патувања е голем мотив за изучување на јазикот. Оттука можеме да заклучиме дека во модерната настава по странски јазик е зголемена инструменталната мотивација кај учениците за изучување на германскиот јазик, иако не се исклучува и присуството на внатрешна и интегративната мотивација за кои како наставници сметаме дека се неопходен фактор за долгорочно усвојување на странскиот јазик, бидејќи само преку идентификација со други култури се надградува и развива поединецот, а бенефитите од овој процес би можеле да бидат и од голема општествена и социјална корист.

### Користена литература:

1. Apeltauer, E. (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Universität Gesamthochschule Kassel. Langenscheidt.
2. Apelt, W. (1981). *Motivation und Fremdsprachenunterricht*. Leipzig. VEB Verlag Enzyklopädie.
3. Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and motivation*. London. Edward Arnold.
4. Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading, *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 199 – 205.
5. Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* Vol. 3 (p. 403 – 422), Mahwah, NJ: Erlbaum.
6. Heckhausen, H. (1974). Motive und ihre Entstehung. In: F.E. Weinert and C.F. Graumann (Eds.). *Funkkolleg Pädagogische Psychologie*, S. 133 – 172. Frankfurt/M.
7. Karpinnen, M. (2005). *Lernmotivation der Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe in Finnland. Eine Vergleichstudie über den Motivationsstand der A- und B3-Deutschlernenden*. Universität Jyväskylä. Pro Gradu –Arbeit.
8. Miller, S. D. & Faircloth, B. S. (2009). Motivation and reading comprehension. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension*, (p. 307 – 322), Routledge, London: Taylor and Francis.
9. Peltonen, M. (1985). *Koulutusoppi*. Keuruu. Otava.
10. Turner, J. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30 (3), 410 – 441.

### Интернет ресурси

<http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Motivation>

<https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/leistungsmotivation/8717>

<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/Lernmotivation.shtml>

---

*Преведување*



## КУЛТУРНОСПЕЦИФИЧНИ ФЕНОМЕНИ ВО ИНТЕРЛИНГВАЛНАТА КОМУНИКАЦИЈА (ГЕРМАНСКИ – МАКЕДОНСКИ, МАКЕДОНСКИ –ГЕРМАНСКИ)

Даринка Маролова<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
darinka.marolov@ugd.edu.mk

**Апстракт:** Предмет на истражување на овој научен труд се културноспецифичните феномени во комуникацијата меѓу говорителите на германскиот и на македонскиот јазик, како припадници на две различни култури. За остварување на оваа комуникација е неопходно солидно познавање на двата јазика и на двете култури. Најчесто како познавачи на двата јазика и на двете култури се преведувачите кои, во својство на посредници, овозможуваат непречен тек на комуникацијата. Културноспецифичните феномени се доста проблематични, затоа што за голем број феномени од изворниот јазик не може да се пронајдат соодветни целосни преводни еквиваленти во јазикот-цел. Оваа проблематика структурно се обработува во рамките на две категории, т.е. како културноспецифични феномени во јазикот, и тоа во лексиката, граматиката и графемиката; и културноспецифични феномени во начинот на комуницирање каде што посебен акцент се става врз примената на фразеолошките изрази во комуникацијата.

**Клучни зборови:** *преведување, преводна еквивалентност, културноспецифични феномени, реалии, фразеолошки изрази*

## CULTURE-SPECIFIC FENOMENA IN THE INTERLINGUAL COUNICATION (GERMAN- MACEDONIAN, MACEDONIAN-GERMAN)

Darinka Marolova<sup>1</sup>

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

**Abstract.** Research subject of this scientific paper are the culture-specific phenomena in communication between German and Macedonian speakers as members of two different cultures. To achieve this communication it is necessary to possess a good knowledge of both languages and both cultures. Mostly the translators are those who know both languages and both cultures and who, as mediators, provide an uninterrupted flow of communication. Culture-specific phenomena are quite problematic, because for many phenomena of the source language, can not be found adequate full translation equivalents in the target-language. This issue is structurally processed within two categories, i.e. as culture-specific phenomena in language, actually in lexis, grammar and graphemics; and culture-specific phenomena in the way of communication, where special emphasis is put on usage of phraseological expressions in communication.

**Key words:** *translation, translation equivalence, culture-specific phenomena, realia, phrasal expressions*



## Вовед

Обиди за дефинирање на поимот „култура“<sup>1</sup> досега имало од страна на многу културолози, социолози, антрополози и др. затоа што културата е предмет на истражување на културологијата, социологијата, антропологијата, но и на многу други дисциплини. Нидерман (Niedermann, 194, p.159) ја дефинира културата како сè она што не е дадено од природата, туку создадено од човекот – поединечно или во заедницата, односно она што ја надополнува природата со помош на човековиот труд.

Секоја култура поседува сопствени специфичности, т.н. културноспецифични феномени. Под културноспецифични феномени се подразбираат сите оние специфични објекти или апстрактни појави, кои што се цврсто сраснати за културата и предизвикуваат одредени претстави, а се непознати за другите култури или кај припадниците на другите култури предизвикуваат поинакви претстави. Нив ги има во сите животни полиња и го карактеризираат начинот на живеење на припадниците на една култура. Овде спаѓаат материјалните предмети, како што се облека, храна, музички инструменти, алати итн., како и дејствија, концепти, системи, ставови, навики, традиции, институции, титули, хумор, табу-теми итн. За Норд (Nord, 1993, p.22) културноспецифични се „сите форми на (јазично и нејазично) делување и однесување, кои врз основа на нормите, конвенциите и мислењата што владеат во една културна заедница се различни од оние во другите заедници“. Хансен (Hansen, 1996, p.63), пак, под културната специфика ги опфаќа „сите културни и социоекономски дадености на еден јазичен простор кои во одредена ситуација ќе доведат до одредено разбирање и до соодветно однесување“. Во секој случај, културноспецифичните феномени денес сведочат за разликите во доменот на општеството, политиката, социјалата и културата кои со векови се развивале во склад со географските, климатските, политичките, економските услови на околината. Со други зборови, културната специфика го одразува идентитетот на етничките групи.

Значи, поимот 'културна специфика' се однесува на предмети, дејства, концепти, институции кои се врзани за една заедница и им се добро познати на сите или на најголемиот број припадници на таа култура. Како културноспецифични елементи можеме да ги сметаме сопствените имиња, мерките, намирниците, обичаите, песните, облеката и многу други. Сите тие се групираат во т.н. културни системи, како на пр., систем на облека, систем на намирници, систем на ритуали и сл. Таквите системи понатаму можат да се делат на потсистеми, на пр., видови јадење, обичаи при јадењето, помошни средства за јадење и сл. како потсистеми на системот за исхрана. Како потсистеми на системот на помошни средства за јадење, пак, може да се сметаат: нож, виљушка, лажица и сл. Вакви потподелби можат да се направат на сите културни системи.

Културноспецифичните феномени се често присутни во комуникацијата, а нивната проблематична природа особено доаѓа до израз во интерлингвалната комуникација, за чие овозможување е неопходен ангажман на преведувач. Токму проблематичната природа на културноспецифичните феномени во комуникацијата меѓу говорителите на германскиот и на македонскиот јазик е предмет на истражување на оваа научна работа. Притоа се наведуваат голем број германски и македонски примери од областа на јазикот и од областа на начинот на комуницирање и се прави

---

<sup>1</sup> Постојењето на зборот 'култура' е регистрирано од 17 век и потекнува од латинскиот збор 'colere' кој на македонски значи 'негува'. (Assmann, 2006:9)

обид за изнаоѓање на соодветни преводни еквиваленти за ваквите феномени. Онаму каде што не постојат преводни еквиваленти, односно, велеме дека постојат лексички празнини во јазикот-цел, се пристапува кон образложенија на значењата. Во рамките на јазичните феномени посебно ќе се анализираат културноспецифичните феномени на лексичко, на граматичко и на графемско ниво, а во рамките на начинот на комуницирање особено ќе се задржиме на фразеолошките изрази, како феномени со изразита културна оптовареност кои се исклучително чести во комуникацијата (повеќе кај Marolova, 2014). За целите на истражувањето ќе се применуваат дескриптивни, аналитички, егземплярни, споредбени, дефинициски и др. научно-истражувачки методи.

### Културноспецифични феномени во јазикот

Јазичните културноспецифични феномени ги опфаќаат феномените во рамки на лексиката, граматиката и графемиката кои имаат културна заднина.

Културноспецифичните феномени во лексиката (реалии) служат за вербализација на специфични феномени, на пр., предмети, обичаи, титули, мерни единици, институции итн. кои се најчесто поврзани со материјалната и духовната култура на говорителите на тој јазик. Таквите феномени се непознати за говорителите на другиот јазик, па затоа и останале невербализирани во текот на развитокот на јазикот-цел. Па, нив може слободно да ги наречеме „културни термини“. Бидејќи немаат соодветен преводен еквивалент, велеме дека за нив постојат лексички празнини во јазикот-цел.

Во прилог следуваат неколку примери на германски и македонски реалии, а нивните значења се објаснети на јазикот-цел.

Германски –Македонски	Македонски– Германски
<p><i>Seilschaft- XXX</i>  <b>Објаснение:</b> овој термин потекнува од планинарењето и означува група на луѓе која е поврзана со сигурносна сајла за да се осигури од паѓање. Денес во политиката и економијата во преносна смисла се мисли на неформално групирање на луѓе со цел да си помогнат еден на друг за некаква придобивка, најчесто во негативна конотација („група луѓе, изврзани меѓу себе како црева“)</p>	<p><i>Налани – XXX</i>  <b>Објаснение:</b> <i>handgemachte hölzerne Schuhe mit Ledergürtel, die besonders von den Mädchen draußen getragen wurden.</i></p>
<p><i>Abendland - XXX</i>  <b>Објаснение:</b> вака некогаш се нарекувал западниот дел на Европа, особено Германија, Англија, Франција, Италија и Пиринејскиот Полуостров, односно станува збор за загубените западни провинции на Римското Кралство до 475 год. каде што се зборувало латински.</p>	<p><i>Свиждања –</i>  <b>Објаснение:</b> <i>zeitlich genau bestimmte grenzübergreifende Treffen zwischen Mazedoniern und Bulgaren aus den Grenzstädten in der Zeit des Sozialismus.</i></p>

<p><i>Stasi - XXX</i>  <b>Објаснение:</b> Ова е кратката форма на Министерството за државна безбедност која во ДДР истовремено служела и како служба за информации и тајна полиција и манфестирала моќ на партијата СЕД (Партија за социјалстичко единство на Германија)</p>	<p><i>Печалба – XXX</i>  <b>Објаснение:</b> <i>vorübergehende Auswanderung der jungen Männer in der Vergangenheit zum Zweck der Arbeit in Ausland und mit der Absicht mit den Verdiensten wieder zur Familie zu Hause zurückzukehren.</i></p>
<p><i>Spätzle Maultaschen – XXX</i>  <b>Објаснение:</b> специјалитет - џебови од тестенини полнети со смеса од мелено месо, кромид и киснато лепче или, вегетаријанско со сирење и спанаќ.</p>	<p><i>Пастрмајлија –XXX</i>  <b>Објаснение:</b> <i>eine regionale Spezialität in manchen Ortschaften Mazedoniens, welche aus Teig und Fleisch zubereitet wird.</i></p>
<p><i>Töpferanz – XXX</i>  <b>Објаснение:</b> вид народен танц преку кој се раскажува за секојдневни работи од минатото, пр.за грнчарството (герм. <i>Töpferhandwerk</i>)</p>	<p><i>Тешкото – XXX</i>  <b>Објаснение:</b> <i>der schwere Reigentanz, ein mazedonischer tradioneller Volkstanz</i></p>
<p><i>Kathreintanz – XXX</i>  <b>Објаснение:</b> овој обичај кај германските алски и франконски региони го означува завршувањето на традиционалната сезона за танцување и се одржува последата сабота пред 25 ноември.</p>	<p><i>Бабарска маска – XXX</i>  <b>Објаснение:</b> <i>eine Pelzmaske, die zur Vorführung der Neujahrriuale in manchen Ortschaften Mazedoniens nach dem julianischen Kalendar (am 14. Januar) diente.</i></p>

Културноспецифичните феномени во граматиката се во тесна врска со граматичкиот систем на еден јазик и особено доаѓаат до израз при споредбеното набљудување на два јазика. Граматичките разлики во јазичните системи како лингвистички ентитети ги третира контрастивната лингвистика. Такви граматички феномени, контрастивно набљудувани во германскиот и во македонскиот јазик може да се регистрираат кај Pluralia tantum, кај глаголските видови, кај сложените глаголски времиња, кај удвоениот предмет и многу други, како што може да се види од следниве примери:

Германски –Македонски	Македонски– Германски
<i>eine Schere</i> (едн.) – <i>ножици</i> (множ.)	<i>ножици</i> (множ.) – <i>eine Schere</i> (едн.)
<i>Schlossberg</i> (сложенка) – <i>рид со замок</i> (именска синтагма)	<i>се смее</i> (повратен) – <i>lachen</i> (неповратен)
<i>ein bei seinem Volk schon damals geltender Grundsatz</i> (развиен атрибут) – <i>начело кое уште тогаш важело кај неговиот народ</i> (релативна реченица)	<i>завалила оган</i> – <i>sie machte ein Feuer</i> (различни колокации)
<i>Kaum hatte ich es genommen, so spürte ich, dass ich heute noch nichts gegessen hatte.</i> (експлицитен подмет) – <i>Штом го зедов, почувствував дека денес уште не сум јадел ништо.</i> (имплицитен подмет)	<i>го натерале</i> (резултативен вид) <i>дапонее</i> (деминутивен вид) – <i>sie baten</i> (неутрален вид) <i>ihn, etwas zu singen</i> (неутрален вид)
<i>Ich habe sie gesehen.</i> (перфект) – <i>Ja видов.</i> (минато определено свршено време)	<i>Му реков на човекот.</i> (аналитички индиректен предмет) – <i>Ich habe dem Mann gesagt.</i> (синтетички индиректен предмет – датив)

Културноспецифичните феномени во графемиката се претставени пред сè преку разлики во ортографијата и интерпункцијата кои почиваат на културни корени.

Денес сите именки, и конкретни и апстрактни, во германскиот јазик се пишуваат со голема почетна буква, за разлика од македонскиот јазик, каде што сите општи именки се пишуваат со мала почетна буква. Една од најмаркантните особини на германскиот јазик е присуството на умлаут, што претставува проблем при транслитерација на сопствените имиња од германски на македонски јазик. Како доста ефикасно решение со текот на времето се покажала адаптацијата на умлаутите кон македонскиот изговор, со употреба на, по изговор, најблискиот вокал. Така, *i* стои за *ü*, *e* стои за *ö* und *ä*. Освен тоа, постојат и букви кои ги има во едниот, а воопшто ги нема во другиот јазик. За илустрација може да послужи табелата што следува:

Германски –Македонски	Македонски– Германски
<i>Beichte</i> – <i>исповед</i> (голема – мала почетна буква)	<i>исповед</i> – <i>Beichte</i> – <i>исповед</i> (мала – голема почетна буква)
<i>das Grau</i> – <i>сивост</i> (голема – мала почетна буква)	<i>сивост</i> – <i>das Grau</i> <i>исповед</i> (мала – голема почетна буква)
<i>Was aber zu viel ist, ist zuviel und alles muss zuletzt eine ordentliche grade Art haben</i> - <i>Но, што е многу, многу е, а сè мора да се прави по редот на нештата.</i> (различна интерпункција)	<i>...кевејадам–имреколволкот–идвата!</i> <i>...sagte ihnen der Wolf. „Alle beide fresse ich.“</i> (различна интерпункција)
<i>Max</i> – <i>Макс</i> (различна ортографија)	<i>Луција</i> – <i>Lucia</i> (различна ортографија)

<i>Köln</i> – <i>Келн</i> (различна ортографија)	<i>Делчево</i> – <i>Deltschevo</i> (различна ортографија)
<i>Karlsruhe</i> – <i>Карлсруе</i> (различна ортографија)	<i>Тошио</i> – <i>Toscho</i> (различна ортографија)

### Културноспецифични феномени во начинот на комуницирање

Познато е дека во комуникацијата се врши размена на информациски материјал помеѓу соговорниците во одреден ситуациски контекст. Во тој ситуациски контекст владеат извесни модели на однесување кои се во директна зависност од културата. Такви се, на пр., начинот на движење, на ориентирање, на облекување, на поздравување, на претставување (на некое лице), на обраќање, држењето дистанца кон соговорникот итн. Кога ќе се појават некои специфични начини на комуницирање во еден културен круг, кои им се туѓи на припадниците на некој друг културен круг, тогаш може да настане прекин на нормалниот тек на комуницирање. Па, така, во јазикот-цел може да дојде до промени во ориентираноста на исказот, начинот на нагласување на некои делови од дискурсот, сликовитоста, имплицитноста на исказот, примената на извици, употребата на фразеолошки изрази, игрите на зборови, лексичките варијации, начините на изразување чувственост итн.

Германски – Македонски	Македонски – Германски
<i>Entschuldigung, haben Sie etwas gesagt?</i> (учтива форма на обраќање) – <i>Рече нешто, чиче?</i> (директно обраќање со вметнување на лексика која означува роднинска врска)	<i>Отвори врата, затвори врата, и денот поминал!</i> ; - <i>Tür auf, Tür zu, und die Zeit ist vergangen</i> (потенцирање со императив – потенцирање со елипса)
<i>Man kann nie wissen.</i> - <i>Никогааш не можеш да знаеш.</i> – (промена на перспективата на говорниот акт)	<i>Ej, стари пријателу!</i> (извик и вокативна форма кај именката) - <i>Hör mal, alter Freund!</i> (лексичка манифестација и неутрална форма кај именката)
<i>Wie geht's?</i> - <i>Како си?</i> (промена на перспективата на говорниот акт)	<i>Koj знае од кога не сум бил во Охрид.</i> <i>Ich bin ja seit sehr langer Zeit nicht in Ohrid gewesen</i> (промена на перспективата на говорниот акт)
<i>Ich bin noch nie zu einem Baal gegangen.</i> (единечна негација) – <i>Никогааш не сум била на никаков бал.</i> (тројна негација – нагласување)	<i>Ако продолжиш да зборуваш, татко ќе те исфрли како партал.</i> – <i>Wenn du weitersprichst, wird dich Vater wegfehen.</i> (различна сликовитост)

Овде посебен акцент ќе ставиме на примената на фразеолошките изрази во комуникацијата, како феномени со изразена културна заднина.

Фразеолошките изрази, односно фразеологизмите „според стојалиштето на повеќе светски, па и наши фразеолози, можеме да ги дефинираме како неслободни

зборовни состави, секвенции, со значенски карактер, кои исклучиво како непроменлива целост и како еквивалент на единствен збор, се репродуцираат, од една до друга генерација родени говорители од исто јазично подрачје, и тоа, пред сè, во актот на говорот, и во принцип содржат најмалку два полнозначни збора кои, како и секој друг збор, при говорењето или пишувањето, беспрекорно се вклопуваат во исказот со евидентна можност за вршење на синтаксичка функција во реченицата, при што барем едниот од нив задолжително упатува на семантичка метаморфоза“ (Димитровски-Ширилов, 2003, стр. 2). Значи, станува збор за изрази кои настанале некаде во минатото и се пренесувале од колено на колено и носат извесна симболика која има врска со реалноста на поднебјето и на епохата во кои се појавиле за прв пат. Ако ги набљудуваме контрастивно, ќе сфатиме дека јазичните средства употребени во оригиналниот фразеолошки израз ја немаат секогаш истата симболика и во културата-цел. Па така, во тој поглед постојат три ситуации и тоа: постојење на целосна еквивалентност (кога за оригиналниот израз во јазикот-цел постои соодветен израз, т.е. израз со истите јазични средства и со истото значење); семантичка еквивалентност (кога за оригиналниот израз во јазикот-цел постои адаптиран израз, т.е. израз со различни јазични средства, а со исто значење) и нулта еквивалентност (кога за оригиналниот израз во јазикот-цел не постои соодветен израз (па, најчесто значењето се пренесува со парафразирање).

За илустрација во продолжение се нудат по неколку примери на фразеолошки изрази од секоја категорија:

а) Целосна еквивалентност

Германски –Македонски	Македонски – Германски
<i>Zähne wie Perlen – Бисер бели заби</i>	<i>Бисер бели заби – Zähne wie Perlen</i>
<i>hungrig wie ein Wolf – гладен како волк</i>	<i>гладен како волк – hungrig wie ein Wolf</i>
<i>sich fühlen wie ein Fisch auf dem Trockenem – се чувствува како риба на суво</i>	<i>се чувствува како риба на суво – sich fühlen wie ein Fisch auf dem Trockenem</i>
<i>schmeicheln wie eine Katze – се умилкува како мачка</i>	<i>се умилкува како мачка – schmeicheln wie eine Katze</i>
<i>arbeiten wie ein Pferd – работи како коњ</i>	<i>работи како коњ – arbeiten wie ein Pferd</i>
<i>fleißig wie eine Ameise – вреден како мравка</i>	<i>вреден како мравка – fleißig wie eine Ameise</i>
<i>treu wie ein Hund – верен како куче</i>	<i>верен како куче – treu wie ein Hund</i>

б) Семантичка еквивалентност

Германски – Македонски	Македонски – Германски
<i>schnell wie ein Puma – брз како стрела</i>	<i>брз како стрела – schnell wie ein Puma</i>
<i>stolz wie ein Pfau – горд како коњ</i>	<i>горд како коњ – stolz wie ein Pfau</i>
<i>gesund sein wie ein Fisch im Wasser – здрав како дрен</i>	<i>здрав како дрен – gesund sein wie ein Fisch im Wasser</i>
<i>Dreikäusehoch – висок метар и жилет</i>	<i>метар и жилет висок – Dreikäusehoch</i>
<i>Gebranntes Kind scheut das Feuer - Кoj се попарил од млеко, дува и на матеница</i>	<i>Кoj се попарил од млеко, дува и на матеница – Gebranntes Kind scheut das Feuer</i>
<i>müde wie ein Hund sein – мртов уморен</i>	<i>мртов уморен – müde wie ein Hund</i>
<i>reden wie ein Wasserfall – Зборува (меле) како празна воденица</i>	<i>Зборува (меле) како празна воденица – reden wie ein Wasserfall</i>

в) Нулта еквивалентност

Германски – Македонски	Македонски – Германски
<i>Mit Kind und Kegel – XXX</i> <b>Значење:</b> <i>со целата фамилија и со сета покуќнина</i>	<i>Ако баба лажи, труп не лажи. – XXX</i> <b>Значење:</b> <i>es gibt feste Beweise</i>
<i>jemandem lange Zähne machen – XXX</i> <b>Значење:</b> <i>му предизвикува желба, интерес за нешто</i>	<i>Ѓаволот ни копа ни ора. – XXX</i> <b>Значење:</b> <i>Es gibt einen Trieb, der die Menschen dazu bringt Sünde/Fehler zu machen</i>
<i>sich wie ein Aal winden – XXX</i> <b>Значење:</b> <i>се обидува на секој можен начин да се оправда, да излезе од тешка ситуација</i>	<i>Залудно работи, залудно не седи. – XXX</i> <b>Значење:</b> <i>besser umsonst (ohne Gewinne) zu arbeiten als sich umsonst zu faulenzten</i>
<i>wie von wilden Affen gebissen sein – XXX</i> <b>Значење:</b> <i>се однесува несоодветно, како полуден</i>	<i>Кoj со ѓаволот, тикви сади, ѓаволот на крај очите му ги вади.</i> <b>Значење:</b> <i>man muss aufpassen mit wem man eine Partnerschaft gründet.</i>
<i>Nicht das schärfste Messer in der Schublade sein – XXX</i> <b>Значење:</b> <i>не е најинтелигентен</i>	<i>Лозје не бара молитва, туку мотика.</i> <b>Значење:</b> <i>Man soll nicht Gebete sagen, sondern hart arbeiten um Erträge zu gewinnen.</i>

## Заклучок

Културноспецифичните феномени, и оние во јазикот, и оние во начинот на комуницирање се од проблематична природа. Проблематичноста особено доаѓа до израз во интерлингвалната комуникација меѓу припадници на две различни култури. Секоја култура се одликува со свои специфики, кои со текот на времето навлегле и во јазикот, а се одразиле и врз начинот на комуницирање. За најголемиот број културни специфики се станува свесен дури во контакт со некој друг јазик, т.е. или како истражувачи кои се занимаваат со контрастивна анализа на два јазика, или како учесници во интерлингвалната комуникација, односно како припадници на две различни култури.

Онаму каде што постојат културни дискрепации во јазикот и во начинот на комуницирање меѓу припадниците на различни култури, се нарушува нормалниот тек на комуникација, па доаѓа до недоразбирања или до погрешни разбирања. За надминување на ваквите проблеми се ангажира преведувач. За да може да ги премостува културните дискрепации кои постојат во јазикот, и во начинот на комуницирање и со тоа доследно да си ја извршува поставената задача, преведувачот мора да поседува солидни познавања, како од двата јазика, така и од двете култури.

Културните дискрепации во јазикот може да се јават на ниво на лексика, граматика и графемика. На ниво на лексика тие најчесто се должат на тоа што во јазикот-цел за културноспецифичните феномени од изворниот јазик постојат лексички празнини. Во таков случај преведувачот е поставен пред предизвикот да наоѓа решенија за настанатите проблеми. Притоа, тој најчесто посетува по парафразирање на изразот, при што со употреба на минимален фонд на зборови се обидува да постигне максимално доближување на изразот до публиката на јазикот-цел.

Во рамките на граматиката се јавуваат разлики во граматичките системи на споредуваните јазици. Културната заднина на ваквите разлики најчесто лежи некаде во минатото и таа врска со културата избледела со текот на времето. Граматичките феномени се најчесто предмет на анализа на контрастивните лингвисти и не претставуваат голем проблем за преведувачите, под услов преведувачите солидно да ги познаваат граматичките системи на двата јазика. Овде преведувачите едноставно ги трансформираат граматичките структури, применувајќи ги правилата кои важат за јазикот-цел, без оглед на тоа колкави отстапки од формата на оригиналот ќе мора да направат. Истото се однесува и на феномените од графемиката, чија врска со културата е невидлива од синхрониски аспект. Преведувачот во вакви случаи ги адаптира изворните феномени кон графемскиот систем на јазикот-цел и создава текст во согласност со правилата на јазикот-цел, кој на реципиентот му изгледа сосема природно.

Кога станува збор за начинот на комуницирање меѓу припадниците на германската и на македонската култура, може да се констатираат голем број разлики, како на пример, разлики во начинот на обраќање, во перспективата на говорниот акт, во начините на потенцирање на некои елементи, за сметка на други, во сликовитоста на исказот и сл. За надминување на ваквите дискрепации, преведувачот најчесто го адаптира исказот кон културата-цел, или, пак, го парафразира, модулира, експлицира и сл.



### Користена литература:

1. Assmann, A. (2006). *Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen*, Berlin, Erich Schmidt.
2. Burger, H. (2003). *Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin, Erich Schmidt.
3. Duden (2002). *Redewendungen, Wörterbuch der deutschen Idiomatik*, 2. neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Band 11, Mannheim/ Leipzig/Wien/Zürich, Dudenverlag.
4. Hansen, D. (1996). Zum Übersetzen von Kulturspezifika in Fachtexten. In: Kellertat, Andreas F. (Hrsg.): *Übersetzerische Kompetenz. Beiträge zur universitären Übersetzerbildung in Deutschland und Skandinavien*, Frankfurt am Main etc. Peter Lang, 63–78.
5. Marolova, D. (2014). *Kultur in Prosatexten in übersetzungswissenschaftlicher Beleuchtung mit einer exemplarischen Analyse von Texten aus dem Deutschen und dem Makedonischen* (Dissertation), Fakultät für Sprachen, Kulturen und Kommunikation, SEEU, Tetovo.
6. Niedermann, J. (1941). *Kultur. Werden und Wandlungen des Begriffs und seiner Ersatzbegriffe von Cicero bis Herder*. In: Bertoni, Giulio (Hrsg.): *Biblioteca dell' Archivum Romanicum. Serie I: Storia – Letteratura – Paleografia. Vol.28*. Firenze.
7. Nord, Ch. (1993). *Einführung in das funktionale Übersetzen. Am Beispiel von Titeln und Überschriften*, Tübingen & Basel, Franke.
8. Reiß, K. & Vermeer, H.J. (1991). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheori*, Tübingen, Niemeyer.

\*

1. Димитровски, Т. & Ширилов, Т. (2003). *Фразеолошки речник на македонскиот јазик*, том први, Скопје: Огледало.
2. Никодиновска, Р. (2009) *Дидактика и евалуација на преведувањето од италијански на македонски јазик и обратно*, Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“.
3. Рау, П; Маролова, Д. (2014) *Скрипта по предметот преведување и толкување од македонски на германски јазик*, Штип: Универзитет „Гоце Делчев“.

## ВЛИЈАНИЕТО НА КУЛТУРОЛОШКИТЕ ОСОБЕНОСТИ ВРЗ ПРОЦЕСОТ НА ПРЕВЕДУВАЊЕ

Драган Донеv<sup>1</sup>, Марица Тасевска<sup>2</sup>, Крсте Илиев<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
dragan.donev@ugd.edu.mk

<sup>2</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
marica.tasevska@ugd.edu.mk

<sup>3</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
krste.iliev@ugd.edu.mk

**Апстракт:** Културолошките особености сè почесто се во фокусот на истражувањата поврзани со науката за преводот. Во овој труд ќе се обидеме накратко да извршиме стручна анализа на ставови од еминентни истражувачи од оваа област изнесени во нивни трудови на оваа тематика, како и влијание на културолошките аспекти во процесот на преведување од еден на друг јазик и нивното влијание во комуникацијата во меѓународниот глобализиран контекст. Притоа ќе биде анализирана улогата што културата ја има во општествените ситуации на современиот живот. Ќе бидат презентирани мислењата на повеќе автори, како и нивни сознанија, откритија и предлози во однос на потребата од акцентот врз културните особени како важен аспект во изучувањето на англискиот како странски јазик во време на глобализацијата. Ќе ја акцентираме улогата на културолошките особености од изворниот јазик и нивното влијание врз процесот на преведување.

**Клучни зборови:** *јазик, култура, преведување, наука за преведување*

## CULTURAL IMPLICATIONS IN THE PROCESS OF TRANSLATION

Dragan Donev<sup>1</sup>, Marica Tasevska<sup>2</sup>, Krste Iliev<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Philology, “Goce Delcev” University, Stip  
dragan.donev@ugd.edu.mk

<sup>2</sup> Faculty of Philology, “Goce Delcev” University, Stip  
marica.tasevska@ugd.edu.mk

<sup>3</sup> Faculty of Philology, “Goce Delcev” University, Stip  
krste.iliev@ugd.edu.mk

**Abstract:** Cultural aspects are more often in the focus of research related to translation studies and teaching translation. In this paper we will try to give a brief overview of the views of eminent researchers in this field presented in their papers on this subject as well as the impact of the cultural aspects on translation as a process as well as teaching translation. The influence of culture in communication will also be looked at in the international globalized context. The role that culture plays in the social situations of contemporary life will be analyzed. The opinions of several authors will be presented as well as their findings, discoveries and suggestions regarding the need for emphasis on cultural implication as an important aspect in the study of English as a foreign language in times of globalization. We will focus on the cultural aspects of the source language and their impact in the process of translation.

**Key words:** *language, culture, translation, translation studies*

Според Абаси (Abbasi, 2012), јазикот претставува феномен и фактор кој поврзува различни култури. Тој исто така е и начин на изразување чувства и идеи што луѓето сакаат да ги разменуваат едни со други. Преведувањето игра значајна улога во процесот на премостување различни културолошки и комуникациски феномени. Затоа авторите сметаат дека преведувањето е есенцијален, фундаментален и адекватен начин за поврзување на различни култури, но сепак нагласуваат дека постојат извесни културолошки ограничувања. Добриот преведувач треба истовремено да биде свесен за културолошките фактори и традиции на двата јазика за свесно да го анализира контекстот на текстот на изворниот текст и да го прилагоди оној на преводот.

Гинтер (Ginter, 2002), зборува за тоа дека преводот претставува чин на културолошки обусловена комуникација. Преведувачот претставува првиот читач на текстот од културата на целниот јазик, па како резултат на тоа има и огромна обврска како ќе го изведе сиот овој процес со сите негови детали и финеси. За неа учењето да се преведува значи да се учи како текстот правилно да се прочита, т.е. да се произведат значења што прифатливи и разбирливи за културата на читателската публика на јазикот цел. За читателската публика нема пристап до оригиналот, таа го чита оригиналот преку преводот, и тој е основниот извор на комуникација помеѓу двете култури во контакт.

Глофовиќ (Glodjović, 2010) додава дека при преведувањето културолошките импликации можат да се појават во повеќе форми како на лексичко и синтаксичко ниво, така и на општите традиции и навики во една култура. Преведувачот треба да донесе одлука во врска со важноста на дадени културолошки аспекти и во колкав обем ќе биде неопходно и пожелно тие особености да се пренесат во целниот јазик. Целта на изворниот текст исто така игра важна улога врз импликациите во преводот. Да се земат предвид сите овие особености при преведувањето, значи да се препознаат проблематичните елементи и да се разгледаат повеќе можности при донесувањето одлука за изнаоѓање на оптималното решение во секој поединечен случај.

Ставот дека преведувањето како процес и на пренесување културни елементи од изворниот јазик во целниот јазик во денешно време е сè погласно застапуван, а се чини дека овој тренд ќе се задржи извесен период. Причината за ова лежи во еден друг процес кој паралелно се реализира, а тоа е глобализацијата, појава која веќе подолго време се провлекува во публикациите на многу научни трудови од широк спектар на области. Науката за преводот исто така не е имуна на оваа појава која е белег на нашата современост (Bielsa, 2009).

Глобализацијата најчесто претставува синоним за фактот дека светот станува сè помал и за појавата на можноста за непосредна комуникација каде било во светот. Широко распространетите метафори на забрзана мобилност, како на пример, информацискиот суперавтопат, само го потенцираат овој факт, и овозможуваат да се формира претстава за светот како еден вид мрежа од локации што се меѓусебно тесно поврзани на тој начин што просторот се премостува (Bielsa, 2009).

Ваквата компактност на светот што од една страна ја отвора потребата за поголема комуникација со други субјекти и трансферот на елементи од нивните поднебја и култури, од друга страна ја отежнува истата таа комуникација затоа што јазичната бариера ја поткрепува неможноста да се разберат инволвираните во глобализацијата. Ситуацијата станува уште посложена доколку се има предвид дека културолошките аспекти на едно општество може значително да се разликуваат од

некое друго. При ваквата комуникативна интеракција на два или повеќе субјекти, настануваат комплексните феномени во доменот на културолошките и лингвистичките елементи, предизвикани токму од самата глобализација. Сето ова зборува во прилог на ставовите дека јазикот и неговата култура се два поврзани елемента кои би требало да се изучуваат еден покрај друг. Ова го истакнуваат Бирам и Гранди кои велат дека јазикот и културата се неразделни (Byram & Grundy, 2003).

Според Ричардсон (Richardson, 2001), при самата помисла за меѓукултурната комуникација, веднаш се наметнуваат проблемите со преводливоста. Преведувањето не подразбира само пренесување на пораки помеѓу два јазика. Преведувањето како процес на пренесување на некоја суштина е во центарот на секоја комуникација. Комуникацијата не се одвива непосредно. Дури и при секојдневен разговор ние вршме еден вид преведување или пренесување на суштина, на материја, во конкретниот случај таа материја се нашите мисли што ги пренесуваме во вид на зборови на заедничкиот јазик што го имаме со нашиот соговорник. Зборовите, според него, што се напишани во една книга, ќе бидат различно разбрани од различни читатели. Притоа секој ќе добие помалку или повеќе различна или барем малку модификувана порака. Секој ја толкува мислата пренесена преку физичките зборови на начин што има смисла за самиот читател во неговиот случај во неговиот контекст. Тој оди дури дотаму да тврди дека процесот на преведување е присутен и при самото конструирање на реченицата, при самото креирање на идејата во мислите на авторот и внимателното одбирање на зборовите кои ќе послужат како средство за преточување на авторската идеја во реченица запишана на лист хартија. При пишувањето ние ги запишуваме нашите идеи во еден вид код. Тој код сме го научиле, тој ни бил пренесен или преведен од нашите предци и кој влијае врз нашето восприемање на светот околу нас, на нашето поимање за процесите, предметите и појавите во нашиот севкупен контекст. При овој процес појаснува авторот дека тој најпрво треба своите идеи сам да си ги разјасни и презентира, а дури потоа на своите соговорници што го зборуваат истиот јазик. Со други зборови, ние сме свесни што сакаме да искажеме дури и пред да го концептуализираме тоа на нашиот јазик. Ова можеби навидум изгледа не можно. Но, може да се појасни доколку зборуваме два или повеќе јазика. Во тој случај она што го замислуваме преку едниот јазик и се обидеме да го пренесеме на другиот јазик што го зборуваме, ќе забележиме дека во нашиот ум настанува различна концептуализација која е културолошки обусловена од феномените карактеристични за културата на чин јазик се обидуваме да ги пренесеме нашите идеи. Затоа тој заклучува дека се наметнува општиот заклучок дека постои еден вид јаз помеѓу она што сакаме да го кажеме и она што јазикот ни овозможува да го пренесеме или уште повеќе она што ни овозможува да го замислиме. Затоа вели дека комуникацијата е секогаш дефективна. Таа подразбира извесна доза на непознатост што е суштинска за природата на човекот. Комуникацијата, според него, ниту е она што ние го соопштуваме ниту пак она што ние го читаме, а друг се обидел да го соопшти. Комуникацијата е оној јаз што се наоѓа помеѓу изговореното и реципираното. Никогаш не можеме да го разбереме она што соговорникот сака да го соопшти во неговата исконска форма. Кога читаме, ние всушност пренесуваме или примаме она што е напишано во некаква рамка која за нас нешто значи. Со други зборови, ние сами себе си го преведуваме текстот врз основа на нашето сеопшто искуство. Едноставно самиот факт што еден текст е изговорен или напишан, тој веќе е преведен од мислите на авторот на лист хартија или усно пренесен. И доколку постои дисјункција во самиот почеток на индивидуалната комуникација, можеме само да замислиме колку повеќе тоа ќе биде нагласено кога ќе се обидеме да комуницираме на меѓукултурно ниво. Затоа во основа комуникацијата претставува проблем на преведувањето како процес.

Во овој поглед, улогата на преведувачот е аналогна на антропологот. Обајцата имаат за задача да пренесуваат искуства од една култура во друга. Овој чин на културна интерпретација е многу проблематичен и избилува со многубројни стапици.

### **Заклучок**

Како што вели Џорџ Штајнер (1975), преведувањето воспоставува рамнотежа помеѓу себе и оригиналот, помеѓу изворниот јазик и целниот јазик. Во исто време оваа рамнотежа потенцијално може да биде нарушена од толкувачкиот пристап на самиот преведувач, како и самиот процес на прилагодување и адаптација. Парадигмата на преведувањето останува некомпетирана сè додека не се постигне реципроцитет, се додека оригиналот не добие онолку колку што самиот губи при процесот на преведување.

Ваквото тврдење, според Ричардсон, го прави процесот на преведување еден вид антрополошки процес и смета дека антрополошката анализа треба да го има ова предвид кога ја обработува меѓукултурната комуникација (Richardson, 2001). Тој го истакнува фактот дека помеѓу различни културолошки формации секогаш постојат јазови. Ова доведува до темелни импликации за каков и да е вид интерпретација која ќе се обиде да ги презентира идеите на едно општество на начин разбирлив за луѓето од друга култура. Притоа постои една иманентна мистерија која лежи во суштината на целокупната комуникација, и токму врз оваа мистерија се темели тајната на културолошките разлики.

### **Користена литература:**

1. Abbasi G, Saleh S., Assemi A., Dehghan S. (2012) *Language, Translation, and Culture*. International Conference on Language, Medias and Culture IPEDR vol.33. Singapore: IACSIT Press.
2. Bielsa, E. (2009). *Globalisation and Translation: A Theoretical Approach*. Routledge. Philadelphia.
3. Byram, M., & Grundy, P. (Eds.). (2003). *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon; Buffalo. Multilingual Matters.
4. Ginter, A. (2002). *Cultural Issues in Translation. Studies about languages*. KALBU STUDIJS.
5. Glodjović, A. (2010). *Translation As A Means Of Cross-cultural Communication: Some Problems In Literary Text Translations*. Linguistics and Literature Vol 8. Linguistics and Literature. University of Kragujevac.
6. Ricahrdsон, M. (2001). *Translation As a Means of Cultrual Transmission*. University of London.



# *Культура*



**NEW MEDIA CONTENT – MEME**Marija Krsteva<sup>1</sup>, Dragan Donev<sup>2</sup>, Krste Iliev<sup>3</sup>1 Faculty of Philology, University “Goce Delcev” – Stip  
marija.krsteva@ugd.edu.mk2 Faculty of Philology, University “Goce Delcev” – Stip  
dragan.donev@ugd.edu.mk3 Faculty of Philology, University “Goce Delcev” – Stip  
krste.iliev@ugd.edu.mk

**Abstract:** The ever increasing use of new technologies and digitalization led to significant changes in people’s everyday lives. The new media content produced as a result of it led to change of patterns of behavior, understanding of social, cultural and political developments both globally and locally. One such media product, the meme, plays significant role in creating concepts and understanding. This process is metaphorical and can tackle different issues by drawing people’s attention and engaging their thinking. Furthermore, it can significantly impact people’s biases.

**Key Words:** *new, media, content, meme, metaphor, bias*

New technologies and digitalization are irreversibly changing the nature of creating, assessing and spreading media content. One specific type of media content is the meme. Like many other linguistic terms, the term meme has come to reflect the new changes in e contemporary world. Thus the term internet meme originates from Richard Dawking's invention of the word meme in his 1989 book *The Selfish Gene*, aimed to denote the spread of cultural information. His pre-internet meme of "mutation by random change and spreading" (Solon: 2013) has been transformed into a digital unit of cultural transmission. The internet meme added one specific attribute to this meaning and that is placing the concept of meme on the Internet.

The internet meme has become an integral part of digital content. One definition of the internet meme determines it as "an activity, concept, catchphrase or piece of media that spreads often as mimicry or for humorous purposes, from person to person via the internet". (Schubert: 2003) An internet meme may take the form of an image, video, website or hashtag. It may be just a word or phrase, sometimes intentionally misspelled.

Internet memes have the specific property of being related to or analyzed against the background of a topic or context. In addition, their frequency can also be traced. As such, meme representations vary from news to entertainment, from big ideas to banality. This wide application of the memes as media content gives them a key role in dissemination and amplification of ideas. Their visual format and entertaining content added to their widespread use. They are also cross-cultural phenomena because foreign languages do not play great role. The written messages are easily translated or modified to suit a different context.

Therefore, the internet memes are a global phenomenon reinforced by automated technology. Powerful new tools enabled the unprecedented spread of media content in the



21st century. Social networks and messaging created the perfect arena for the memes. Memes are inviting for multiplication and sharing because of their inherent communicative nature.

Nevertheless, determining the nature of the memes can be challenging. Their concept can be discussed on a different levels. Economically, internet memes generate publicity and create the golden opportunity for advertising. Socially, media consumers often neglect the source of the memes as long as they are teasing and attractive. There is no big narrative network to call for accountability in this respect and often there can be no official news company behind them. On the other hand, the content can also be staged and manipulated.

Academically, memes can be viewed as postmodern hybrid creations combining the visual and the written modes of expression. They make use of different artistic forms, genres, modes and techniques. The visual and the written parts form one unit often using radical parody, irony, kitsch, quotations and other stylistic devices. The result is a new media item of rich semiotic content, a metaphor ready to be seen by more media consumer than ever before. It is characterized by its ever-changing and evolving nature trying to follow the newest trends in social media and advertising. Therefore, the question is do memes amplify or decrease popular biases on the internet?

Metaphors are critical features of communication, of understanding ourselves and the world around us. "But our conceptual system is not something we are normally aware of. In most of the little things we do every day we simply think and act more or less automatically along certain lines. Just what these lines are is by no means obvious. One way to find out is by looking at language. Since communication is based on the same conceptual system that we use in thinking and acting, language is an important source of evidence for what that system is like. Primarily on the basis of linguistic evidence we have found that most of our conceptual system is metaphorical in nature." (Lakoff & Johnson 1980: 3).

In this respect, since according to Lakoff metaphors explain one thing in terms of another, a metaphor is established to "satisfy a purpose, namely understanding an aspect of the concept" (Lakoff & Johnson 1980: 97). The concept represented by the memes is trying to fit in our experience through likeness and similarity by highlighting certain aspects and downplaying others. A meme can influence how we perceive, think and what we do. When it comes to facing biases a meme can help check and balance people's beliefs. The aspect of truth-telling of traditional narratives follows a different pattern from that of the memes. "Truth is therefore a function of its own conceptual system. It is because many of our concepts are metaphorical in nature, and because we understand situations in terms of those concepts that metaphors can be true or false". (Lakoff & Johnson 1980: 148).

Memes as functioning metaphors emphasize different aspects of our experience. The widespread use of the memes is due their metaphorical nature. "Metaphors may create realities for us, especially social realities. A metaphor may thus be a guide for future action. Such action will of course fit the metaphor. This will in turn reinforce the power of metaphor to make experience coherent. In this sense, metaphors can be self-fulfilling prophecies" (Lakoff & Johnson 1980:156)

Shana Leibowitz (2015) and Samantha Lee (2015) created a list of 20 cognitive biases as they say "that screw up your decisions". They include the following: (1) anchoring bias, or believing the first piece of information they hear, (2) availability heuristic, or overestimating the importance of the information available to them, (3) bandwagon effect, or when the probability of a person adopting certain belief increases with the number of people who hold that belief, (4) blind-spot bias, or failing to recognize their own cognitive biases as biases in itself, (5) choice-supportive bias, or when you choose something and you tend to feel positive about it, even if that choice has flaws, (6) clustering illusion, or the

tendency to see patterns in random events, (7) confirmation bias, or the tendency to listen only to information that confirms our preconceptions, (8) conservatism bias, or when people favor prior evidence over new evidence that has emerged, (9) information bias, or the tendency to seek information when it does not affect action (10) ostrich effect, or the decision to ignore dangerous or negative information, or burying one's head in the sand, like an ostrich, (11) outcome bias, or judging a decision based on the outcome - rather than how exactly the decision was made in the moment, (12) overconfidence or being too confident about one's abilities which might cause risky decisions, (13) placebo effect, or simply believing that something will have a certain effect on them and causing them to have that effect, (14) pro-innovation bias or when a proponent of an innovation tends to overvalue its usefulness and undervalue its limitations, (15) the tendency to weigh the latest information more heavily than older data, (16) silence, or the tendency to focus on the most recognizable features of a person or concept, (17) selective perception, or allowing expectations to influence perception of the world, (18) stereotyping, or expecting a group or a person to have certain qualities without having real information about the person, (19) survivorship bias, or an error that comes on focusing only surviving examples, causing misjudgment of a situation and (20) zero-risk bias, or loving certainty even if it is counterproductive, eliminating risk entirely would entail no chance of harm being caused.

To illustrate the metaphorical concepts of the memes and their targeting of certain cognitive biases I chose three different popular memes. They are visual memes combining visual and written elements.



Pic 1.



Pic 2.



Pic 3.

The first one, (pic.1), shows picture of a pop culture celebrity in British society next to the phrase "To Brexit or not to Brexit". The fact that a particular role model is chosen to stand by the comment corresponding to the well-known Shakespearian phrase "To be or not to be" aims at drawing people's attention to making their own stand on the issue and that they are bound to take a stand.

The second one (pic. 2), represents a photo of a comedian who does a particular gesture showing the need for rethinking something. The text next to him is in the form of a joke sending a firm message: "climate change doesn't matter (if you stay indoors)". This is a way of using the meme to refer to each and everyone's consciousness.

The third example, (pic.3), shows how a current situation may be perceived when there are either two opposing or competing sides. In this case, the idea of the picture showing a young man who has a girlfriend and is in an established relationship and still looks for other options, has been figuratively transferred to verify one's understanding of their own stand regarding certain issue.

All of the above examples tend to incorporate a number of stylistic devices and genres. This particular combination creates a metaphor sending a unique message. It is important to note that metaphorical conceptualization is manifold and as a result can tackle a number of cognitive biases. Memes create a two way street. On the one hand the conceptual system helps people understand an issue and on the other people fit the issue in the way they understand the conceptual system. In this sense, biases are automatically reviewed and challenged, accepted or rejected.

To conclude, despite their superficial nature, memes can have a profound effect on the modern media consumer. Their innate metaphorical messages can openly challenge a number of biases. Meme's effect can be best seen best if we quantify their popularity when they are grouped in different genres. Furthermore, that would enable further study and analysis in the development of this field.

## References:

1. Shifman, Limon. (2014). *Memes in Digital Culture*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
2. Schubert, Karen. (2003-07-31). "Bazaar goes Bizarre". USA Today (Retrieved 2007-07-05)
3. Dawkins, Richard. (1989). *The Selfish Gene* (2ed). Oxford: Oxford University Press.
4. Solon, Olivia. (2003-06-20). Richard Dawkins on the Internet's hijacking of the word 'meme'. Wired UK. (Retrieved 01.07.2013).
5. Lakoff, G.,& Johnson, M. (1980). *Metaphors we Live by*. Chicago: University of Chicago Press.
6. *Journalism, Fake News & Disinformation (Handbook for Journalism Education and Training)*. (2018). Paris: UNESCO.
7. Leibowitz, Shana.,& Lee Samantha (2015-08-26). 20 Cognitive Biases that Screw up your Decisions. Business Insider ( Retrieved 25.09.2018).
8. <https://imgflip.com/mememtemplate/112067320/Distracted-boyfriend>
9. <https://me.me/i/climate-change-doesnt-matter-if-you-stay-indoors-memefulcom-none-13204187>
10. <https://imgur.com/gallery/qPHV59a>



---

*Прикази*



## „АКАДЕМСКО ПИШУВАЊЕ 1“ ОД АВТОРКИТЕ ВИОЛЕТА ЈАНУШЕВА И БИСЕРА К. СТОЈЧЕВСКА

Људмил Спасов<sup>1</sup>, Ирина Петровска<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Република Македонија  
ljspasov@ukim.edu.mk

<sup>2</sup>Универзитет „Св. Климент Охридски“, Република Македонија  
irina.petrovska@yahoo.com

**Апстракт:** Во овој текст се претставува учебникот „Академско пишување 1“ од авторките Виолета Јанушева и Бисера Костадиновска-Стојчевска. Ова е прво издание на учебникот, наменет за студентите што го слушаат предметот *Академско пишување* во текот на своите студии. Во текстот, акцентот се става на претставување на структурата на учебникот, на неговата важност, како и на неговиот придонес за подобрување и унапредување на писменото изразување на студентите.

**Клучни зборови:** *учебник, академско пишување, писмено изразување.*

## ACADEMIC WRITING 1 BY VIOLETA JANUSHEVA AND BISERA K. STOJCHEVSKA

Ljudmil Spasov<sup>1</sup>, Irina Petrovska<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Univeristy “Ss. Cyril and Methodius”, Republic of Macedonia  
ljspasov@ukim.edu.mk

<sup>2</sup> University “St. Kliment Ohridski”, Republic of Macedonia  
irina.petrovska@yahoo.com

**Abstract:** This text is a review of the course book *Akademsko pishuvanje 1* [Academic writing 1] by the authors Violeta Janusheva and Bisera Kostadinovska- Stojchevska. This is the first edition of the course book and it is dedicated for the students that have the teaching subject Academic Writing in their studies. The text highlights the structure of the course book, its relevance and its contribution to the improvement and promoting of the students’ written expression.

**Key words:** *course book, academic writing, written expression.*

Имајќи предвид дека наставниот предмет *Академско пишување* станува дел од студиските програми на сите високообразовни институции во сите циклуси на образованието, како и дека во досегашните истражувања на авторките се констатирани недоволни компетенции на студентите во однос на пишаниот израз, повеќе од очигледна е потребата од постоење на учебник од овој вид. Учебникот излезе од печат во 2017 година во издание на Универзитетот „Св. Климент

Охридски“, Педагошки факултет во Битола. Текстот ги воведува студентите во основите на академското пишување и ги запознава со структурата на петпараграфскиот есеј, како основна форма од која се поаѓа при пишувањето есеј, како и со сите неопходни елементи на процесот на пишување. На овој начин, студентите ги следат фазите во пишувањето есеј, почнувајќи од најмалата структурна единица – параграфот – до целосната верзија на есејот и практично се оспособуваат да напишат есеј според сите правила за почитување на интелектуалната сопственост, а истовремено го култивираат сопственото писмено изразување.

Текстот содржи 90 страници (компјутерски обработен текст, со проред 1, фонт Times New Roman, големина на буквите 12). Текстот е составен од: содржина, предговор, 10 дела и користена литература.

Во првиот дел, *Избор и формулација на тема*, авторките се задржуваат на објаснување на основното прашање при пишувањето, а тоа е избор и формулација на темата. Покрај деталното објаснување, во овој дел е наведен предлог-модел за избор и формулација на темата, а тоа, во голема мера, им помага на студентите успешно да се воведат во она што претставува основа за натамошен развој на идеите.

Имајќи предвид дека темата и тезата не се идентични поими и дека тие треба да се разграничуваат при пишувањето есеј, во вториот дел, *Избор и формулација на теза*, авторките ја нагласуваат оваа разлика и ја покажуваат преку конкретни примери. Во овој дел, авторките, исто така, наведуваат предлог-модел што има за цел да им помогне на студентите во избор и успешна формулација на тезата.

Од гледна точка на фактот дека во секој процес на пишување од големо значење е и мотивот, во третиот дел, *Мотив*, авторките го определуваат овој поим како интелектуален контекст што ги поврзува темата и тезата и што ги покажува причините поради кои за одредена тема се јавува потреба од натамошна елаборација.

Четвртиот дел, *Јазик и стил*, се надоврзува на претходните делови и укажува на важноста од употребата на прецизен јазик и стил при пишувањето есеј. Во овој дел се наведуваат голем број насоки во однос на јазикот, стилот, должината на речениците, употребата на пасивни форми, употребата на одредени зборови што на исказот му даваат сосема друго значење, како и употребата на поврзувачки зборови со цел да се обезбеди кохезија и кохеренција на мислите.

Делот *Публика и цел* е петти дел и во него авторките покажуваат дека начинот на презентација на информациите во есејот, во голема мера, е определен од потенцијалната публика, односно од потенцијалните читатели. Според публиката, се определуваат јазикот и стилот на есејот. Целта ги воведува студентите во важноста на намерата на пишувачот.

Во шестиот дел, *Тон и став*, авторките ги разграничуваат овие два поима, што често неоправдано се заменуваат меѓу себе. Тонот се определува како емоционална поставеност на пишувачот кон една појава или проблем. Ставот, пак, се поврзува со аргументите и со тоа дали пишувачот ја брани афирмативната или негативната алтернатива на тезата.

Седмиот дел, *Кохеренција*, ги воведува студентите во основните правила што ја обезбедуваат кохеренцијата на есејот. Кохеренцијата придонесува за единството на текстот, затоа што зборовите, фразите, речениците и параграфите се држат заедно и се поврзани едни со други во една смисловна целина. Понатаму, се определуваат видовите кохеренција и се наведуваат голем број техники, како и транзициски сигнали за да се направи текстот колку што е можно покохерентен.

Осмиот дел, *Параграф*, се однесува на најмалата структурна единица од есејот, параграфот, и дава низа корисни информации за неговата структура и за начинот на

пишување. Во овој дел се објаснуваат сите параграфи на есејот, воведниот, трите параграфи на телото и завршниот параграф, како и нивната структура.

Во деветтиот дел, *Плагијат*, студентите се запознаваат со поимот плагијат и со начините за почитување на интелектуалната сопственост и методолошките стандарди. Земен е предвид стилот на Американската психолошка асоцијација и покажани се неколку најчесто употребувани примери за цитирање на изворите.

Десеттиот и последен дел, *Парафраза*, ги воведува студентите во основите на парафразирањето, што е важен елемент од пишувањето есеј.

Идејата за текстот целосно произлегува од согледаните пропусти при пишувањето есеј во наставната практика и од истражувањата на авторките што покажуваат голем број слабости во писменото изразување на студентите, недоволна вклученост на наставниците во поучување за оваа особено значајна област, како и недоволно знаење за улогата на петпараграфскиот есеј во процесот на оспособување на студентите за квалитетен пишан израз. Консултирани се и истражувањата од оваа област во англиската и американската литература. Ако се земе предвид фактот дека подобрувањето и култивирањето на писменото изразување на студентите е императив на секој наставно-образовен процес, како и фактот дека овој учебник е меѓу првите што се занимава со овој проблем, станува јасно дека со учебникот се пополнува една голема празнина во областа на писменото изразување на студентите. Во оваа смисла, понудените содржини покажуваат голем степен на оригиналност, особено во понудените предлог-модел, како и во текстовите предвидени за вежби.

Овој текст се одликува со јасни и значајни методичко-дидактички вредности. Содржините на текстот се јасно и системски образложени, што значи следени се принципот на постапност и принципот на изложување од поедноставно кон посложено, а тоа им овозможува на студентите да се воведат во вештините за пишување и да се оспособат за создавање на квалитетен, креативен и кохерентен академски пишан израз. Особена методичко-дидактичка вредност се согледува во текстовите предвидени за вежби. Текстовите се внимателно избрани и се во функција на секој од деловите на кој се однесуваат, а важен е нивниот придонес во практичното оспособување на студентите да ги применуваат знаењата стекнати во процесот на поучување. Во најголем број од текстовите се присутни задачи што го нагласуваат активното учество на студентите во наставната практика и го развиваат нивното логичко, креативно и критичко размислување. Исто така, во поголем број задачи се бара ангажирање на повисоките мисловни процеси, анализа, синтеза и вреднување, што на текстот му дава уште поголема методичко-дидактичка вредност.

Користената литература опфаќа 2 извори на кирилица, 40 на латиница, како и 25 извори од кои се ексерпирани одделни сегменти и е целосно соодветна на содржините во текстот.

Терминологијата користена во учебникот се надоврзува на општоприфатената терминологија во македонскиот јазик. Јазикот и стилот се одликуваат со карактеристиките на научно-учебничкиот потстил. Текстот се одликува со висок степен на кохерентност што им овозможува на студентите да го следат текот на мислата и полесно да ја усвојуваат елаборираните содржини.

Со учебникот *Академско пишување 1* се прават пионерски чекори во областа на оспособувањето на студентите во РМ за афирмација и промоција на сопствениот пишан израз, а тоа, несомнено, ја зголемува неговата актуелност и важност. Текстот се одликува со сите карактеристики на научно-учебничкиот потстил, што значи дека содржината е елаборирана на начин разбирлив за студентите. Поради неговите методичко-дидактички вредности, текстот може да им користи на наставниците од основно и од средно образование што предаваат Македонски јазик, зашто во тие



учебници воопшто не постојат информации или содржини што се однесуваат на петпараграфскиот есеј или на одделни негови структурни елементи, а општо е познато дека при полагање на државната матура една од задачите е пишувањето есеј.



ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

ГОДИШЕН ЗБОРНИК

2018