

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП  
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

UDC 80 (82)

ISSN 1857-7059

ГОДИШЕН ЗБОРНИК

2023

YEARBOOK

2023



ГОДИНА 14  
БРОЈ 22

VOLUME 14  
NO 22

GOCE DELCEV UNIVERSITY - STIP  
FACULTY OF PHILOLOGY



**УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ – ШТИП  
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ**

---



**ГОДИШЕН ЗБОРНИК  
2023  
YEARBOOK  
2023**

**ГОДИНА 14  
БР. 22**

**VOLUME XIV  
NO 22**

---

**GOCE DELCEV UNIVERSITY – STIP  
FACULTY OF PHILOLOGY**



## ГОДИШЕН ЗБОРНИК ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

### За издавачот:

проф. д-р Луסי Караниколова -Чочоровска

### Издавачки совет

проф. д-р Дејан Мираковски

проф. д-р Лилјана Колева-Гудева

проф. д-р Луסי Караниколова -Чочоровска

проф. д-р Светлана Јакимовска

проф. д-р Ева Ѓорѓиевска

### Редакциски одбор

- проф. д-р Ралф Хајмрат – Универзитет од Малта, Малта  
проф. д-р Неџати Демир – Универзитет од Гази, Турција  
проф. д-р Ридван Џанин – 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 Крамарик – Универзитет Јосип Јурај Штросмаер, Хрватска  
проф. д-р Борјана Просев-Оливер – Универзитет во Загреб, Хрватска  
проф. д-р Татјана Гуришиќ-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, проф. д-р Луסי Караниколова-Чочоровска,  
проф. д-р Ева Ѓорѓиевска, проф. д-р Махмут Челик, проф. д-р Јованка Денкова,  
проф. д-р Даринка Маролова, проф. д-р Весна Коцева, доц. д-р Надица Негриевска,  
доц. д-р Марија Крстева, доц. д-р Наталија Поп Зариева, проф. д-р Игор Станојоски,  
проф. д-р. Лидија Камчева Панова

### Главен уредник

проф. д-р Светлана Јакимовска

### Одговорен уредник

проф. д-р Ева Ѓорѓиевска

### Јазично уредување

м-р. Лилјана Јовановска (македонски јазик)

доц. д-р Сашка Јовановска (англиски јазик)

доц. д-р Наталија Поп Зариева (англиски јазик)

### Техничко уредување

Славе Димитров

### Редакција и администрација

Универзитет „Гоце Делчев“–Штип

Филолошки факултет

ул. „Крсте Мисирков“ 10-А п. факс 201, 2000 Штип  
Република Северна Македонија



## **YEARBOOK FACULTY OF PHILOLOGY**

### **For the publisher:**

Prof. Lusi Karanikolova-Cocorovska, PhD

### **Editorial board**

Prof. Dejan Mirakovski, PhD

Prof. Liljana Koleva-Gudeva, PhD

Prof. Lusi Karanikolova-Cocorovska, PhD

Prof. Svetlana Jakimovska, PhD

Prof. Eva Gjorgjievska, PhD

### **Editorial staff**

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

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

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

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

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

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

Prof. Ronald Shafer PhD – University of Pennsylvania, USA

Prof. Christina Kona, PhD – Hellenic American University, Greece

Prof. Zlatko Kramaric, PhD – University Josip Juraj Strossmaier, 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 Neofit 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, Prof. Lusi Karanikolova-Cocorovska, PhD,  
Prof. Eva Gjorgjievska, PhD, Prof. Mahmut Celik, PhD, Prof. Jovanka Denkova, PhD,  
Prof. Darinka Marolova, PhD, Prof. Vesna Koceva, PhD, Prof. Nadica Negrievska, PhD,  
Prof. Marija Krsteva, PhD, Prof. Natalija Pop Zarieva, PhD, Prof. Igor Stanojoski, PhD,  
Prof. Lidija Kamceva Panova, PhD

### **Editor in chief**

Prof. Svetlana Jakimovska, PhD

### **Managing editor**

Prof. Eva Gjorgjievska, PhD

### **Language editor**

Liljana Jovanovska, MA (Macedonian language)

Prof. Saska Jovanovska, PhD, (English language)

Prof. Natalija Pop Zarieva, PhD, (English language)

### **Technical editor**

Slave Dimitrov

### **Address of editorial office**

Goce Delcev University  
Faculty of Philology  
Krste Misirkov b.b., PO box 201  
2000 Stip, Republic of North Macedonia





## СОДРЖИНА CONTENTS

### *Јазик / Language*

**Билјана Ивановска**

ГЕНИТИВНИОТ ПАДЕЖЕН ОДНОС КАЈ ИМЕНКИТЕ ВО ГЕРМАНСКИОТ  
ЈАЗИК ВРЗ ПРИМЕРИ ОД ЕЛЕКТРОНСКИОТ КОРПУС COSMAS

**Biljana Ivanovska**

THE GENITIVE CASE OF NOUNS IN THE GERMAN LANGUAGE  
USING EXAMPLES FROM THE ELECTRONIC CORPUS COSMAS ..... 9

### *Книжевност / Literature*

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

HUMAN APPEAL TO HORROR: WHEN EASTERN LEGENDS  
AND WESTERN GOTHIC MEET ..... 19

**Krste Iliev, Natalija Pop Zarieva**

APPEARANCE VERSUS REALITY AND THE ACCOMPANYING  
EVIL IN THE FOUR MAJOR SHAKESPEAREAN TRAGEDIES ANALYZED  
THROUGH MACHIAVELLIAN LENS ..... 31

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

SHAKESPEARE'S CLEOPATRA – THE VISCERAL AND THE RATIONAL ..... 39

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

JANE AUSTEN'S NOVEL EMMA ANALYZED AS A CANDIDATE  
FOR L'ECRITURE FEMININE ..... 49

### *Методика на наставата по јазик и книжевност / Language and literature teaching methodology*

**Marija Krsteva**

KNOWLEDGE AND DIGITAL ASPECTS OF STUDYING HUMANITIES ..... 63

**Игор Станојоски**

ЛЕКСИЧКИТЕ ДЕВИЈАЦИИ ВО УПОТРЕБАТА НА МАКЕДОНСКИОТ  
ЈАЗИК ОД СТРАНА НА ПОЛСКИТЕ И УКРАИНСКИТЕ СТУДЕНТИ

**Igor Stanojoski**

LEXICAL DEVIATIONS IN THE USE OF THE MACEDONIAN  
LANGUAGE BY POLISH AND UKRAINIAN STUDENTS ..... 69

**Марица Тасевска, Анита Стоименова**

ЗАСТАПЕНОСТА НА ХЕЛВЕТИЗМИТЕ И ШВАЈЦАРСКАТА  
ЦИВИЛИЗАЦИЈА ВО УЧЕБНИЦИТЕ ПО ГЕРМАНСКИ ЈАЗИК КАКО  
СТРАНСКИ ЈАЗИК – SCHRITTE INTERNATIONAL

**Marica Tasevska, Anita Stoimenova**

THE REPRESENTATION OF HELVETISMS AND SWISS  
CIVILIZATION IN GERMAN TEXTBOOKS AS A FOREIGN  
LANGUAGE – SCHRITTE INTERNATIONAL ..... 75



**Мирјана Пачовска**

ФОРМУЛИ ЗА ПОЗДРАВУВАЊЕ ВО УЧЕБНИЦИТЕ  
ПО ГЕРМАНСКИ КАКО ВТОР СТРАНСКИ ЈАЗИК ВО РС МАКЕДОНИЈА

**Mirjana Pachovska**

GREETINGS FORMULAS IN GERMAN AS A SECOND FOREIGN  
TEXTBOOKS IN REPUBLIC OF NORTH MACEDONIA ..... 87

**Неда Радосавлевиќ**

ЕФЕКТИВНОСТ, МОТИВАЦИЈА И УЛОГАТА НА УЧЕНИЦИТЕ  
ВО КОМБИНИРАНОТО УЧЕЊЕ

**Neda Radosavlevikj, Ph.D**

EFFICIENCY, MOTIVATION AND THE ROLE OF THE STUDENTS  
IN BLENDED LEARNING ..... 107

**Adelina Ramadani Aqifi**

THE ACQUISITION OF ENGLISH LOCAL PREPOSITIONS BY ALBANIAN  
EFL LEARNERS – THE CASE OF NORTH MACEDONIAN HIGH SCHOOLS ..... 119

*Јазик / Language*



## ГЕНИТИВНИОТ ПАДЕЖЕН ОДНОС КАЈ ИМЕНКИТЕ ВО ГЕРМАНСКИОТ ЈАЗИК ВРЗ ПРИМЕРИ ОД ЕЛЕКТРОНСКИОТ КОРПУС COSMAS

**Билјана Ивановска**

e-mail: biljana.ivanovska@ugd.edu.mk

Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

**Апстракт:** Целта на овој труд е објаснување на генитивниот падежен однос кај именките во германскиот јазичен систем и негова реализација во конкретна реченица. Како корпус за анализа се користат примери од електронскиот корпус COSMAS на Институтот за германски јазик во Манхајм, СР Германија. Се анализираат примери кои го обработуваат овој јазичен феномен и истите се поткрепени со реченични потврди преземени од дневните весници: Der Tagesspiegel (2000 – 2022), Thüringische Landeszeitung (2000 – 2012 и 2017 – 2022), Freie Presse (2011 – 2022), Bersenbrücker Kreisblatt (2012 – 2019) и Gießener Anzeiger (2004 – 2022).

Во трудот посебно внимание се посветува на реализацијата на генитивниот падежен однос на именката во поврзаност со титулите, функциите, професиите, специјалностите преку конкретни реченични реализации од анализираниот корпус.

**Клучни зборови:** *генитив, реализација, стандарди, исклучоци*

## THE GENITIVE CASE OF NOUNS IN THE GERMAN LANGUAGE USING EX- AMPLES FROM THE ELECTRONIC CORPUS COSMAS

**Biljana Ivanovska**

E-mail: biljana.ivanovska@ugd.edu.mk

Faculty of Philology, Goce Delchev University, Stip

**Abstract:** The aim of this paper is to explain the genitive case of nouns in the German linguistic system and its realization in specific sentences. Examples from the electronic corpus COSMAS, provided by the Institute for the German language in Mannheim (IdS), Germany, are used for analysis. The study examines examples that address this linguistic phenomenon and supports them with sentences and examples taken from daily newspapers: Der Tagesspiegel (2000-2022), Thüringische Landeszeitung (2000-2012 and 2017-2022), Freie

Presse (2011-2022), Bersenbrücker Kreisblatt (2012-2019), and Gießener Anzeiger (2004-2022).

The study specifically focuses on the realization of the genitive case in nouns in connection with titles, functions, professions, and specialties supported by specific sentence realizations from the analyzed corpus.

**Keywords:** *genitive, realization, standards, exceptions*

## 1. Вовед – општо за генитивот

Генитивот како падеж во германскиот јазичен систем (Der Genitiv / Genetiv, lat. Genus, Genitiv: generis `das Geschlecht, die Herkunft`), според традиционалните граматика се означува како втор падеж во јазичниот систем во германскиот јазик и уште се нарекува *Wes-Fall*, а контролното прашање за овој падеж е *wessen/чиј,а,е; чии; на/од што; на кого/од кого?* Генитивот (Genitiv) е еден од четирите падежи во германската граматика. Тоа е падеж кој се користи за да се изрази припадност или однос меѓу различни ентитети или поими. Генитивот се користи за да се покаже кој е сопственик на нешто или на кој начин два елементи/ентитети/предмети се поврзани меѓу себе. Во продолжение прикажуваме неколку примери за употребата на генитив во германскиот јазик во конкретен реченичен пример: *Das Auto meines Vaters*. (Автомобилот на/од мојот татко.); *Die Farbe der Blumen*. (Бојата на цветовите.); *Der Name des Buches*. (Името на книгата.) Во овие примери „*meines Vaters*“ (на/од мојот татко), „*der Blumen*“ (на цветовите) и „*des Buches*“ (на книгата) се изрази со генитивна форма на именката и покажуваат припадност или однос помеѓу објектите/лицата. Генитивот во германскиот јазик се користи и за изразување временски односи, причина или начин на собирање информации. Традиционалните граматика пишуваат дека именките како зборовна група можат да се деклинираат (менуваат), но и да се флектираат /Дуден 2009, Енгел 1996, 2009, Ербен 1996/. Именката обично се јавува придружувана од други елементи, при што се образува именска синтагма. Нејзини придружни елементи се детерминаторите кои често се јавуваат заедно со придавка (*dieses neue Buch*), предлошките синтагми (*eine Fahrt nach Skopje*), именките (*eine Flasche Wein*), прилозите (*Das Haus dort*), зависните реченици (*die Frage, ob die Aufgabe gelöst ist*) итн. Именската синтагма обично се јавува како: а) субјект (*Der Lehrer liest den Text vor.*), б) акузативен објект (*Der Polizist droht dem Fahrer eine Strafe an.*), в) дативен објект (*Der Vater erzählt dem Kind ein Märchen.*), г) генитивен објект (*Der Verletzte bedarf der Hilfe.*), д) предикативно дополние (*Er ist Lehrer.*), ё) експанзивно дополние (*Sie nahm drei Kilo ab.*), е) генитивен атрибут на именка (*Vaters Haus*), ж) апозиција на именка (*Sko-*

pje, die Hauptstadt Makedoniens), 3) придружен елемент на предлог (bei dieser Gelegenheit), s) носител на лексичкото значење со функционален глагол (unter Aufsicht stehen/ stellen) итн. Детерминаторите се зборови менливи по род кои ја придружуваат именката: ein/dieser/mein Tisch. Тие стојат пред именката, а ако се јавува и придавка, тогаш пред придавката: ein neuer Tisch; dieses unbekannte Wort. Детерминаторот има референцијално значење, т.е. воспоставува врска меѓу предметот што го именува именката и надворешнојазичната дејствителност. Постојат малубројни неменливи детерминатори: lauter, wessen, dessen, deren. За детерминаторите е карактеристично тоа што не може да се комбинираат со таканаречениот саксонски генитив кој претставува именка во генитив употребена пред друга именка: \*ein/der/dieser Peters Mantel. Во однос на дистрибуцијата, оваа карактеристика ги разграничува детерминаторите од придавките кои се, исто така, менливи по род и ја придружуваат именката. Придавките, имено, можат да се јават во оваа позиција: Peters neuer Mantel. Во некои од горенаведените примери очигледна е употребата на генитивниот падеж на именката, но како што е веќе спомнато многупати досега, постојат неколку контексти во кои недостигот на генитивното маркирање се смета за соодветно според нормата (Bojkovska, 2006). Така, последното издание на Дуденовата граматика (Дуден 4, 2009) наведува дека кај силно флектирачки именки може да се испушти генитивното обележување, ако падежот веќе е јасно маркиран на друго место: „После членовите со наставката за генитив ‘-s’, како на пример des, dieses, eines, jedes, генитивниот маркер ‘-s’ често се испушта (испуштање на падежната флексија). Се работи за појава која е зависна од моноваријабилноста на именската фраза: една граматичка карактеристика се изразува само еднаш (§§ 1517, 1534). Испуштањето на генитивната наставка во стандардниот јазик се препознава само делумно.“ (стр. 200)

Изоставување на генитивната наставка, што е условено од морфосинтаксичкиот контекст, не се случува генерално кај сите именки, туку се среќава само кај одредени поткласи на именки (Appel 1941, за „именските зборови со колеблива наставка ‘-s’ “). Во прв план се зборува за именки кои поради својата семантичко-прагматичка и/или комуникативна функција, потекло или морфолошки својства, имаат посебна улога во флективниот систем, особено сопствените имиња, имињата слични на сопствените имиња (на пример, денови од неделата или именувања на производи или стилски периоди); тука спаѓаат таканаречените изрази кои се јавуваат во пар и други координатни структури (како на пример: *des Sturm und Drangs, Peter und Marias Wohnung*), странски зборови, именки модифицирани од други форми (особено конверзии како, на пример, *des Gestern, Gegenüber, Hier und Jetzt*) и скратеници. Најголем дел од овие изрази имаат заедничко својство дека се помалку интегрирани во флективниот систем во споредба со другите именки. (Appel 1941, Nübling 2012)

Ниблинг (Nübling, 2012) во контекст на сопствените именки, исто така, зборува за „зачувување на маркирани одредишни зборови“. Апел (Appel, 1941) го поддржува мислењето дека наведените „именски зборови со лабилно/нестабилно ‘s’“ (Appel, 1941, стр. 9) не се толку подложни на „влијанија од јазичниот систем“ како другите именки, додека пак, тој го поврзува отсуството на наставките кај сопствените именки со нивната посебна „именска функција“ (општо: индивидуализација) (види Дуден 9, 2007). Сепак, сопствените именки во овој контекст не покажуваат еднообразно однесување. Кај имињата на лица, синтагматичкото исчезнување на генитивната наставка е најдалеку развиено и се случува систематски во современиот германски јазик (Дуден 4, 2009, стр. 201, Дуден 9, 2007, стр. 698f., Ниблинг 2012, стр. 236). Кај имињата на лица со секундарен член, кои се користат како постименски генитивни атрибути, маркирањето на генитивот се среќава само кај членот (или кај деклинираната придавка). Според Дуденовата граматика, тука постои асиметрија меѓу женските и машките имиња на лица. Додека именки кои изразуваат машки лица во постпозиција се јавуваат „претежно“ без завршеток (погл. примери со повеќекратно генитивно маркирање, како *die Odyssee des kleinen Daniels* /Одисејата на малиот Даниел), имињата на женски лица во овој контекст се задолжително без флексија (*\*der Geburtstag der kleinen Annas* /роденденот на малата Ана). Кога личното име со секундарен член претходи на одредишната именка, може и именката да се менува (Duden 4, 2009, стр. 201; Duden 9, 2007).

## 2. Реализација на генитивниот падеж кај именките во германскиот јазик

### А) Комбинација: Звање + сопствена именка (лично име)

Обележување на генитивниот падежен однос на именката како комбинација од сопствена именка употребена самостојно (или лично име) со или без член /определен, неопределен/ и именка која означува титула или професија ја сретнав во следниве комбинации во анализираниот корпус. Одредишниот збор може да го носи маркерот за генитивниот падежен однос на сопствената именка (пример 1, 2).

Кога се јавува во комбинација со титула (*Doktor, Direktor, Minister, Ingenieur, Ingenieure, Oberbürgermeister, Graf, Kaiser, König, Präsident, Ministerpräsident, Bundeskanzler, Inspektor, General, Oberst, Kapitän*) именката нема белег за генитив, како што покажува следниот пример (3). Во тој случај само определениот член и сопственото име се носители на генитивниот падеж. Кога именката која означува титула или државна функција и се јавува во комбинација со сопствено име, двата елементи носат белег за генитивен падежен однос, како што покажува пример (4).

- (1) TSP06/OKT.03271 Der Tagesspiegel, 25.10.2006; Bundesbank: Inflation bleibt gefährlich // Präsident Weber hält auch 2007 steigende Zinsen für möglich - und sieht den Aufschwung gefestigt

Auch in der Bundesbank selbst sind die Reformen noch nicht abgeschlossen. Nach dem Verzicht Baden-Württembergs auf einen Vorstandsposten plädiert Weber für eine Verkleinerung des Bundesbank-Vorstandes von derzeit acht auf sechs Mitglieder. Sie müssten aber eine hohe fachliche Kompetenz besitzen. Die Größe des Vorstandes sei aber eine politische Entscheidung. Auch bei den Mitarbeitern wird die Bundesbank den Worten Webers zufolge weiter abspecken: Bis Ende 2010 werde die Notenbank nur noch 10300 Beschäftigte haben. Heute sind es 11800, vor fünf Jahren waren es noch 15000. "Die Bundesbank steckt mitten in einem selbst verordneten Anpassungsprozess. Wir arbeiten aber schon viel effizienter als noch vor wenigen Jahren", betonte der Bundesbank-Präsident.

**(2) TSP15/MAI.01935 Der Tagesspiegel, 30.05.2015; Blatter bleibt - bis auf Weiteres // Dämpfer bei Wiederwahl in Zürich / Europas Politik stellt sich gegen den Fifa-Präsidenten**

"Ich werde die Fifa zurückbringen, gemeinsam schaffen wir das", rief Blatter den Delegierten aus den 209 Mitgliedsländern zu, die er nun für vier weitere Jahre anführen kann. Seine Wahl wurde von vielen Delegierten mit Jubel quittiert. Nach dem Verzicht al-Husseins atmete Blatter tief durch. "Ich war etwas nervös heute, das gebe ich zu", gestand er und wurde euphorisch: "Ich mag euch, ihr habt mich zurück in die Fifa gebracht. Ich bin nicht perfekt." Zudem kündigte er einen Rückzug für 2019 an, am Ende seiner Amtszeit werde er eine robuste Fifa an seinen Nachfolger übergeben

**(3) TSP00/MAR.05731 Der Tagesspiegel, 28.03.2000; Der Irrsinn ist ansteckend. Schwarz, schwärzer, Russland: ein Streifzug durch die aktuelle Moskauer Kulturszene.**

VON JURIJ MAMLEJEW Ein Hauptthema der russischen Kunst und Literatur des letzten Jahrzehnts ist die Apokalypse. Die soziale, die psychologische, die geistige Apokalypse - die Apokalypse in der Gesellschaft, in der Welt und im persönlichen Leben. Diese Faszination und Bedrückung setzt sich bis heute fort. GIm Kino spiegeln sich die Motive des Untergangs in der letzten Zeit in einer Hinwendung der Regisseure zur Hitler- und zur Stalin-Zeit (daneben entstehen "schwarze" Filme, wie die "schwarzen Romane" in der Literatur). Im letzten Jahr beeindruckte besonders Alexander Sokurows Film "Der Moloch". Jelena Spiridonowa, die darin die Figur des Doktor Goebbels verkörpert, ist eine der besten russischen Schauspielerinnen. Eine groteske Ader zeichnete die russische Kultur schon immer aus, hier aber überschreitet die Verbindung von Befremdlichkeiten alle gewohnten Grenzen. Goebbels als Frau und eine Frau als Goebbels, diesen superpsychoanalytischen Spagat hat die Darstellerin glänzend gemeistert.

**(4) TLZ03/MAR.05281 Thüringische Landeszeitung, 19.03.2003, S. ZC-WI219A; Ölpreis entscheidet über Konjunktur - Walter: Zweifel am Optimismus der USA**

Der Chefvolkswirt glaubt nicht daran, dass die angekündigten Reformen Bundeskanzlers Schröders bald greifen werden. Als bremsendes Problem sieht Walter die Gewerkschaften. Im übrigen habe die rot-grüne Bundesregierung finanzpolitisch geschlampt. Im europäischen Vergleich schneide Deutschland schlecht ab, hier sei die Arbeit trotz guter Produktivität zu teuer, das tradierte Vorsorgedenken zu ausgeprägt. Länder wie Irland oder Finnland seien heute dynamischer als die Bundesrepublik.

Во следниот пример (5) генитивниот падеж е маркиран преку определениот член и именката која означува титула, а се јавува во комбинација со сопствено име.

**(5) TSP20/OKT.02979 Der Tagesspiegel, 31.10.2020, S. 22; NACHRICHTEN**

Die Koelnmesse sagt ihre für den November geplanten Messen Art Cologne und Cologne Fine Art & Design ab. Trotz intensiver Vorbereitungen und der Umsetzung aller durch die Corona-Pandemie bedingten Maßnahmen müsse man der von Bund und Ländern getroffenen Entscheidung folgen, die Messen bis Ende November untersage, hieß es von Seiten des Direktors Daniel Hug. Neues Datum ist der 14. bis 18. April 2021, zum ursprünglich geplanten Zeitpunkt finden unter [www.artcologne.de](http://www.artcologne.de) digitale Inhalte und Konferenzformate statt. Tsp

Во случаите кога се јавува сопствената именка со ознака за титула, сопствената именка и именката која означува титула не носат маркер за генитив (примери 6, 7 и 8). Маркерот за генитивен падеж е изразен само преку определениот член. Во примерот (9) именката се менува по слаба деklinација и таа заедно со определениот член е обележена за генитивниот падеж и се јавува во комбинација со сопствено име.

**(6) FPC13/MAR.09423 Freie Presse, 22.03.2013, S. 14;**  
Das Schloss des Doktor Feraboli.

**(7) GIZ05/DEZ.00604 Gießener Anzeiger, 05.12.2005; Der Hase hat es faustdick hinter den Löffeln**

Turner, im Verein mit langjährigen Komödianten des Kellertheaters wie Rosemary Bock, Marta Ormian und Brad Hagan, zeigt dies in der Rolle des Doktor Chumley. Ein Arzt, der an sich und der Welt verzweifelt, weil seine Berufserfahrung durch den eigentlich „normalen“ Elwood auf den Kopf gestellt ist. Erzkomödiant Mark Williams gibt der Rolle des kindlichen Bruder Lustig die nötige Schwerelosigkeit und Liebenswürdigkeit, die den Abend zu einem fröhlichen Erlebnis machen.

**(8) TSP00/MAR.00595 Der Tagesspiegel, 03.03.2000; Buße ohne Reue.**

SPENDENSAMMLER KOHL Die Lebensweisheiten des Doktor Helmut Kohl gelten fort, in jedem Fall für ihn. Erstens: Entscheidend ist, was hinten rauskommt. Zweitens: Wichtig ist immer der Bimbos. Der Altkanzler soll schon sechs Millionen Mark gesammelt haben; die entsprächen der von ihm verschuldeten Strafsumme. Ja, und wenn nun Kohl den Bimbos der CDU erstattet - ist dann nicht dieser Teil der Affäre vorbei? Ist dann nicht gesühnt, was von ihm zu sühnen war? Strafrecht, Zivilrecht, Kohl hat beides in diesem Fall wohl nicht mehr zu fürchten. Dann hätte er sich doch der Partei, seiner Partei gegenüber angemessen verhalten. Mehr noch: Es erscheint jetzt sogar so, als nehme Kohl die Kritik an seinen schwarzen Kassen auf, als nehme er auch die Strafe für sich hin.

**(9) TSP00/JAN.04192 Der Tagesspiegel, 22.01.2000; Nur der Stempel unterscheidet Original und Druck. Bundesdruckerei stellt Schätze aus ihren Archiven aus.**

“...muß etwas gelblich sein”, wies Adolph von Menzel am Rand seiner Zeichnung “Ziege mit Holzpferdchen” aus den “Hessischen Reisebildern” 1847 den Drucker hin. “Dieser Ton etwas zu blau” befand er an anderer Stelle, “Holzpferdchen aufhellen!” steht auch lakonisch da. “Die Farbe des Gesichts ist recht. Das Gesicht an sich aber taugt nichts. Das andere ist besser”, beurteilte Menzel mit Bleistift den Druck seiner Porträtstudie des Grafen Schaumburg-Lippe.

Комбинацијата од именка која означува титула/звање со определен член, каде што двата елемента го носат белегот за генитив се прикажани преку примерите 10 и 11.

**(10) BKR14/APR.00175 Bersenbrücker Kreisblatt, 04.04.2014; Nachwuchs der Ingenieur-Studenten prämiert**

Dabei wies VDI-Regionalvorsitzender Wißerodt darauf hin, dass gerade der Beruf des Ingenieurs ein Beruf mit Zukunft sei. Laut einer Studie im “Ingenieurmonitor”, den der VDI auf Bundesebene mit dem Institut der Deutschen Wirtschaft Köln im Januar dieses Jahres veröffentlicht hat, stieg die gesamtwirtschaftliche Arbeitskräftenachfrage in den Ingenieurberufen im Vormonatsvergleich kräftig um 10,6 Prozent und lag mit 63700 zu besetzenden Stellen auf hohem Niveau. Im Schnitt kamen damit in den Ingenieurberufen bei steigender Tendenz 2,3 offene Stellen auf einen Arbeitslosen.

**(11) BKR16/FEB.00297 Bersenbrücker Kreisblatt, 08.02.2016, S. 11; Hendrik Tenorth ist der “Neue”**

Quakenbrück. Benvenuto, Welcome, Hos geldiniz, Bienvenue und Willkommen: In verschiedenen Sprachen begrüßen die Schüler ihren neuen Leiter gleich zu Beginn der Feierlichkeiten im Forum der Oberschule. “Auf Wunsch gekom-

men und als Gast geblieben“; erklärt denn auch Marion Klein, Stellvertreterin des Direktors, den Ursprung des Wortes. Würde jetzt das Wort Gast gestrichen, passe es gut, meint sie in ihren Begrüßungsworten weiter.

### **Заклучок**

Може да се забележи дека во именката синтагматска група во германскиот јазик, најмалку еден елемент е носител на генитивниот падежен однос. Вообичаено, генитивот е маркиран со членот (определен или неопределен) во именската група. Во која мера генитивот е обележан преку именката зависи од деклинациската класа на именката. Особено кај сопствените именки се случуваат варијации, дали генитивот е обележан или не. Воопшто, маркираната и немаркираната варијанта се со големата варијабилност. Сепак, бидејќи и во номиналните групи со генитив примерите се претставени преку сопствени именки со член, во такви случаи се нарушува стандардното правило за маркерот на генитивот. Во трудов се дадени раличните комбинаторики преку кои може да се изрази генитивот како падеж во комбинација со титулите, функциите, професиите, специјалностите, во зависност од употребата на маркерот за генитив: преку определениот/неопределениот член, преку именката која означува титула, звање, професија и сл. или преку сопственото име, но најчесто, преку комбинација на една од наведените можности за обележување на овој падеж.

### **Користена и консултирана литература:**

- [1] Appel E. (1941). Vom Fehlen des Genitiv-s. Monographie, Verlag Beck, München, Reihe Arbeiten zur Entwicklungspsychologie Band, 21.
- [2] Bojkovska, E. (2006). Grosses Makedonisch-Deutsches, Deutsch-Makedonisches Wörterbuch. Magor, Skopje, 47–50.
- [3] Duden (2007). Die Grammatik. 8., überarb. Aufl., hrsg. Von der Dudenredaktion. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- [4] Duden (2009). Die Grammatik. 8., überarb. Aufl., hrsg. Von der Dudenredaktion. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag. (=Duden 4).
- [5] Engel, U. (1996). Deutsche Grammatik. 3., korrigierte Auflage. Heidelberg.
- [6] Engel, U. (2009). Deutsche Grammatik. Neubearbeitung. 2., durchges. Auflage München.
- [7] Erben, J. (1996). Deutsche Grammatik. Ein Abriß. 12. Auflage., 5.Druck. München-Ismanig.
- [8] Nübling, D.(2012). Auf dem Wege zu Nicht-Flektierbaren: Die Deflexion der deutschen Eigennamen diachron und synchron, Aufsatz, Verlag de Gruyter, Berlin usw., 224 – 246.

- Корпус на истражување (линк)  
COSMAS, IdS: <https://www2.ids-mannheim.de/cosmas2/>

*Книжевност / Literature*



## HUMAN APPEAL TO HORROR: WHEN EASTERN LEGENDS AND WESTERN GOTHIC MEET

Natalija Pop Zarieva<sup>1</sup>, Krste Iliev<sup>2</sup>, Kristina Kostova<sup>3</sup>, Dragan Donev<sup>4</sup>

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

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

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

<sup>4</sup>Faculty of Philology, University “Goce Delcev”- Stip  
dragan.donev@ugd.edu.mk

**Abstract:** This paper focuses on human appeal to horror in literature and traces the link between the old legends and myths from Eastern and Central Europe and Gothic literature leading to creatures that invoke apprehension and terror in Romantic writings. We begin by examining horror elements in some of the initial proto-vampires to be encountered in European folklore and analyse several eastern legends with the purpose of depicting and defining their specific features. This paper also aims at probing into the psychological and social issues that incite human want for horror stories. The cultural theory of the emerging of horror in literature will be presented and discussed as well as what the horror that the vampire represents stands for.

**Key words:** *horror, Eastern and Central European legends, undead, social anxiety, psychological reasons.*

### Introduction

Devendra Varma, in *The Vampire in Legend, Lore and Literature* (1970), explains that the folkloric vampire evoking horror and fear is a difficult creature to understand and interpret. According to various folkloric perceptions of what vampires are, similar creatures have existed, in varying forms and nature, around the world. J. Gordon Melton (*The Vampire Book: Encyclopaedia of the Undead*, 1994) locates original documenting of vampires in an Assyrian poem, which represents evil spirits who “are demons full of violence, ceaselessly devouring blood”. It is worth to note that the bloodsucking characteristic is not synonymous with vampires and not consistent with all the vampires from folklore, particularly in East and Central

European legends. However, it will become one of the characteristics often attributed to the modern literary vampire, particularly the ones following Bram Stoker's *Dracula*. Varma also narrates tales from Egypt, Greece, and India with creatures that come back from the dead and drink human blood. Many cultures in the world have produced similar stories. Despite its universal existence, it is essential to note that the fact as what defines vampires has remained ambiguous. Varma recounts vampiric gods from ancient mythologies, and assumes that as myths live by the power of the spoken word, hence travel to foreign lands, where they mix with the native gods, this blend of ancient vampire-gods and new gods becomes part of superstition and folklore in the new cultures. He defines the vampire from the original myth as "an anthropomorphic theme, a human-animal, life—death configuration. The vampire kills and re-creates. He is the Destroyer and the Preserver, for the passive vampires of life turn into active ones after death" (Varma, 1970, p. xiv). The purpose of these ancient myths, as Varma observes, was "to strike terror - an emotion which, for a brief spell, thrusts an individual beyond the self." (Varma, 1970, p. xiv)

### **Human Appeal to Horror**

Gothic horror is a period in English literature that started with the first Gothic novel by Horace Walpole, *The Castle of Otranto* in 1764, and lasted until the late nineteenth century. Nevertheless, it reached its greatest popularity during the Romantic period in England, between 1780s and 1824. Carter agrees with Cawelti when she asserts that the combination of fantastical events with romance in the Gothic enables us to "confront and exorcise our emotions concerning the mysteries of existence" (1986, p.122). This was a period when readers were attempting to understand the relationship between the two worlds—the spiritual and the new scientific one. Supernatural elements provided them support, according to Carter, because "the problems faced by the characters' touch, however obliquely, upon problems faced by their readers" (Carter, 1986, p. 3). Rosemary Jackson, in *Fantasy: The Literature of Subversion*, states "The fantastic traces the unsaid and the unseen of culture: that which has been silenced, made invisible, covered over and made 'absent'" (1986, p. 3). Fantasy realizes a desire or dismisses it "when this desire is a disturbing element which threatens cultural order and continuity" (Jackson, 1986, p. 3- 4). Finally, fantastic literature enables the reader "to explore in fantasy the boundary between the permitted and the forbidden in a carefully controlled way" (Cawelti, 1976, p. 35) because "it opens up, for a brief moment, on to disorder, on to illegality, on to that which lies outside of the law, that which is outside of the dominant value systems" (Jackson, 1986, p. 4). Therefore, the study of literary vampires can start from the mid to late eighteenth century, as this is the time when Western society started to change and transform due to industrialization. From the beginning of the nineteenth century onwards, the imaginations produced within a new capitalist society often show some

of the devastating psychological effects of living in a materialistic culture and losing the ground of the spiritual world. The new era produced anxieties, and horror as well as the vampire figure found its place in literature easily to convey these anxieties.

Noel Carroll (*The Philosophy of Horror or Paradoxes of the Heart*, 1990) sheds a light on the human appeal to horror in literature and focuses on the cultural moments when horror thrived in literary texts. He asserts that horror tends to ensue in times of social anxiety. He exemplifies this phenomenon in vampire films such as *Nosferatu* by F. W. Murnau, which appeared in 1922 during the Weimar Republic in Germany; and also points to the Great Depression in the United States when “the Universal classics of horror” appeared. He contends, “the horror genre is capable of incorporating or assimilating general social anxieties into its iconography of fear and distress” (p. 207). This cultural theory of the emerging of horror in literature can be applied to the vampire theme in literature in the eighteenth century. As it will be presented here, the folkloric vampire emerged in the areas of armed conflict between the two major empires, the Habsburgs and the Ottomans, in Eastern and Central Europe and reached Western poets and philosophers in the official records of governmental officials and clergy. The vampire figure was assimilated by poets, initially in German ballads, as a metaphor of human nature. The origin of this creature in the East is also aligned with the pre-Romantic appeal to exoticism and the allure of the foreign. As Byron instructed Thomas Moore to turn to the exotic as a source: “Stick to the East; - the oracle, Staël, told me it was the only poetical policy.” (*Byron's Letters and Journals*, 1974)

The first entry of the word vampire in the Oxford English Dictionary dates from 1734 and describes these revenants as “evil spirits who animate the bodies of deceased persons” (as cited in Auerbach, 1995, p. 20). According to Katharina M. Wilson, there are several theories about the origins of the word vampire. One of the most accepted is that it originates from the Slavic words *upir*, *uper* and *upyr*, which are derived from the Turkish word *uber*, meaning “witch” (*The History of the Word Vampire*, 1998, pp. 3-9).

Another theory traces it from the Serbian *bamiiup*, borrowed from the Bulgarian via Greek language. The journey from folklore to literature started when Austrian troops in the areas in Eastern Europe were witnesses of unusual events of superstitious peasants exhuming corpses, sometimes cutting their heads off and often staking them through the heart to make sure that the body will never leave the grave. Soon this region was suffering a vampire panic. These stories from East and Central European countries were spread by the Austrian occupying forces, mainly in the Habsburg Empire, so German poets, philosophers and scientists quickly learnt about this creature. In 1716, the Turks had declared war on the Habsburgs. The war ended with the defeat of the Ottomans, and the Austrian army conquered northern Serbia and Wallachia (Mamatey, 1978, p. 96-97). The occupying Austrian armies who were stationed in these areas made official records of unusual local practices of digging the

dead body out in order to keep it from turning into vampire (Barber, 2010, p. 5). These reports instigated debates among Western European scientists and philosophers on the likelihood of the existence of vampires in reality. Among them was Dom Augustin Calmet, whose work “A Dissertation Concerning Vampires, or the Spectres Which Appear in Hungary, Bohemia, Moravia and Silesia” (1746) invites for searching for rational explanations and scientific proof for the vampire phenomena.

Despite the fact that the Enlightenment had attempted to give rational explanations for the vampire stories supported by scientific evidence, such as the various types of soil and their effect on decomposition, and the biological processes that occur during decomposition, the origins of the belief in vampirism was not sufficiently explained. In 1764, Voltaire wrote his satirical essay “Vampires” in the *Philosophical Dictionary*, where he applies the metaphor of vampire to explain the function of monks and politicians in society, and especially business people who suck the blood of the common people. He asserts: “We never speak of vampires in London, nor even at Paris. I confess, that in both these cities there were stock-jabbers, brokers, and men of business, who sucked the blood of the people in broad day-light; but they were not dead, though corrupted. These true suckers lived not in cemeteries, but in very agreeable palaces.” (1824, p. 305)

For Voltaire vampires served only as tools for metaphorical representation of current political issues, but he also considered them to be merely part of mockable superstition just as he felt organized religion to be. Despite the fact that the eighteenth-century Enlightenment philosophers and theologians were rejecting the idea of vampires, the European reading audience, as Christopher Frayling states, was becoming fed up with Enlightenment rationalism and wanted something different. In the period preceding the French Revolution, Rousseau’s ideas lead some believers into mesmerism, spiritualism and animal magnetism. As part of a wider interest into the occult and the exotic, in certain circles in Paris vampirology had become very fashionable. The Age of Reason brought about the Revolution. The period of tumult during and after it restored the vampire figure which allowed people the required getaway, as supernatural beliefs had always offered a way to comprehend the mysteries and mischiefs of life.

### **Eastern Legends**

In this paper, several officially recorded stories about vampires will be shortly presented in order to trace the route of this creature from folklore and legends of Eastern Europe to the literature of the Western world and notice the folkloric characteristics of this figure. Some of the most well-known vampire stories are: the story of Peter Plogojwitz from Serbia, the Greek tale of vroukolakas, “The Shoemaker from Silesia” and a Romanian tale about a vampire princess.

Tournefort's account "A Voyage to the Levant" (1702) presents his actual witnessing of exhumation of the body of a person who was suspected to be a *vroucolacas*, the Greek term for vampire, derived from Slavic and used to refer to a werewolf. The link with the Slavic word is based on the Slavic belief that upon death the werewolf comes back as "the living dead," that is, a vampire (Bunson, 2000, pp. 275- 276). The French botanist is credited for having recorded the story of the Greek *vroukolakas* on the island of Mykonos. The tale is about a peasant who had died in a field under obscure circumstances. A few days afterwards, people claimed to have seen him wander the streets, allegedly, he "came into houses and turned over furniture, extinguished lamps, embraced people from behind, and played a thousand little roguish tricks." (Barber, 2010, p.21) This stirred the interest of the local clergy and officials to explore the matter of the undead person. When the body was exhumed and a mass was read, the local butcher had the task to cut and examine the body. As some of the observers of the 'vampiric autopsy' stated that the blood of the dead man was quite red, and the butcher claimed that the body was still warm, "they concluded that the deceased had the severe defect of not being quite dead, or, to state it better, of letting himself be reanimated by the devil, for that is exactly the idea they have of a *vrykolakas*" (Barber, 2010, p. 22). What is particularly noticeable here is the pseudoscience that they were using to determine vampirism, and the initial trait of the vampire figure as someone who has struck a pact with the devil, the satanic side of this creature that is going to perpetuate in the literary form. Tournefort's report was written in a humorous style, judging by the way he described the process of dissection as unscientific and his disdainful ending comments "And after that, is it not necessary to point out that the Greeks of today are not the great Greeks, and that there is among them only ignorance and superstition"(as cited in Barber, 2010, p. 24). The report itself, in fact, serves more to prove how credulous and backwards these people were than to establish the existence of a vampire. Based on this report, Barber sums up three qualities of the Greek folkloric vampires: first, when alive, this person had a disagreeable disposition, he was "naturally sullen and quarrelsome" (*Vampires. Burial, and Death: Folklore and Reality*, 2010, p. 21). Second, his death was suspicious, that is, he might have died as a crime victim. Third, he never sucks the blood of his victims or causes someone's death.

The case of Peter Plogojowitz happened in the northern part of Serbia, in the village of Kisilova. It was reported that after his death, he had been buried for ten weeks when nine people from the village died and claimed on their deathbed that he had come to choke them in their sleep. As this phenomenon already existed in their folktales and legends, the peasants suspected that this person had become a vampire. Being familiar with the fact that the body of the dead person turned into a vampire shows specific signs, such as hair and nail growth and lack of body decomposition, the villagers decided to exhume the body. According to the Imperial provisor of the

district, the body of the supposed vampire had not started to decompose; there was no bad odour and the skin even looked fresher. There were signs of blood on his mouth, which was believed to be a result of the blood sucking he had performed on the other people of the village. Then the people pierced a stake into the dead body's heart and burned him to ashes (Barber, 2010, pp.6-7). The whole event was later published by the German theologian Michael Ranft in his book *De Masticatione Mortuorum* (1728). This revenant, unlike the Greek one, has the blood-sucking characteristic, which has permeated as a classic feature of vampires. The Serbian revenant is not characterized with ill nature when he was alive. However, the feature that both revenants share is the absence of bad odour, which usually accompanies the dead body because of decomposition. Ranft looks for a scientific explanation for the undecayed buried bodies in the composition of different types of soil as well as some chemical processes that occur (Bunson, 2000, p.219). This argument is further developed in Barber's *Vampires, Burial and Death: Folklore and Reality* (2010). In fact, when the Orthodox and Catholic Church split in 1054, one of the basic points they differed was about the decay of the body. The Orthodox, which generally covered the area of Eastern Europe, claimed that if the body did not decay after death, it was the case of a vampire. Whereas, the Catholic Church stated that only saints remained undecayed and even emitted pleasant odour. This could be one of the reasons that the vampire superstition was mostly prevalent in the areas of the Orthodox Church as it evidently nurtured vampire stories by the fact that it recognized the superstitious belief (Melton, 1994, p. 101). The first treatise that treats the vampire from the point of view of both churches "Graecorum Hodie Quorundam opinationibus", the Orthodox and Catholic, was written by Leo Allatius in 1645 (Hartnup, 2004, p. 370). He was a Roman Catholic but as he was also Greek (the geographical area typically Orthodox), he was familiar with both religions. The treatise presented the belief that vampires existed and were the work of the devil.

Another vampire story is "The Shoemaker from Silesia", which, according to Barber (2010), is significant as it represents a story in which the person dies prematurely and the reason is suicide, which is an act considered religiously unredeemable. The story is taken from a collection of Prussian folk stories by Grässe. It is about a shoemaker who commits suicide and his wife covers the fact by saying that he died of a stroke. One of the reasons was to avoid the shame that the family would suffer, and to make sure her husband has a proper Christian burial, as burial rites differed for those who have committed suicide or have been killed. This revenant allegedly appeared in a ghost form, scared people in the village and made terrible noise. The ghost-like form is what distinguishes this revenant from the other east European stories and it might be an argument against its vampiric value. However, as people considered the person to have become a vampire, the story just proves how fluid and diverse the folkloric vampire is.

In his worldwide collection of folktales on vampires, *A Clutch of Vampires* (1974), McNally has recorded a Romanian tale about a young girl, the daughter of the emperor, who died from a broken heart because her father sent away the soldier whom she is in love with. After her death, she comes from the grave every night and eats the soldiers who are commissioned to guard the tomb. This continues until a soldier, whom the princess used to know, is to guard her tomb. He is advised by an old woman to hide himself in three different places in the church in order to stay alive. The third night, he hides in her grave when she leaves it as a vampire. When she comes back and sees him in the grave, the curse is broken and she turns alive again. The Romanian vampire tale is important as it features the first female vampire—a young woman, in contrast to the above stories of Plogojowitz, the Mykonos vroukolakas and the “Shoemaker from Silesia”. It has been discussed here because it portrays the folkloric superstition that when someone passes away and leaves an unsettled problem or a loved one, the dead person is cursed to become undead and ramble restlessly until the curse is broken. In this case, it is the soldier’s love and his ingenuity that broke the curse. This is a theme that will be extensively implored by Burger in “Lenore” and Goethe in “The Bride of Corinth”. The other vampire stories merely report stories that supposedly happened, whereas the Romanian tale possesses a more fairy-tale quality of a story about a princess who is saved by love.

In most of these folklore stories, the place where the vampire is found and identified to be a vampire is the grave, which points to the fact that no vampire has ever been caught walking around—the ‘undead’ are always conveniently in their graves. In cases when vampires were determined, the exhumation revealed that the body had not decomposed; it even looked fresher because of the gases produced by certain microorganisms in the dead bodies. However, people were not familiar with the scientific explanation of decomposition and the effects of different types of soil, so they attributed the swelling to that fact that the suspected vampire has grown fat because of the blood he has been drinking. Vampires in most folklore stories share some characteristics: a swollen body, healthy complexion, very often the dead person’s hair and nail growth was taken as a sign; as well as blood on the mouth or in the coffin; unlike the literary representations of vampires as haggard creatures with pale complexion.

The folkloric stories show apparent disparity in the characterization of the vampire with reference to the reasons why the person turned into the “undead”, as well as in the ways of “killing” the supposed vampire. As previously discussed, the vampire legend has offered various explanations of how people become vampires. The two basic beliefs were that either one was born a vampire, or one turned into a vampire because of a transgression, usually some form of desecration. For example, those who become vampires by a hereditary family characteristic could be born on an unlucky day, presented in the old Greek belief that those born on Christmas Day turn

into vampires as penance for their mother's disobedience of bearing a child on the same day as the Virgin Mary (Jones, 1951, p. 115). These sinless vampires are almost of no interest to the literary vampire tradition, as transgressors who have committed some sinful deeds would generally excite the fantasy of many poets and novelists, making the vampire a familiar and famous figure.

Ernest Jones gives the three main reasons for the vampires' haunting only their families according to folklore: the undead person returns to punish his family, to protect the family, or he wants the family to reunite by joining him in his fate (1951, pp. 99- 100). One of the ways to explain the psychological basis of the creation of vampire stories is the need of the family member to express feeling of guilt in their dreams, as Ernest Jones proposes in his psychoanalytical interpretation of the vampire figure (1951, p. 102). The death of a family member is also a reminder of people's own mortality. Dreams of the dead, therefore, may be a manifestation of the dreamer's fear of death, and a person who has dream experiences with vampires may be a sign of guilt over still being alive while a loved one has died (Jones, 1951, p. 113).

Although it is almost impossible accurately to pin down the main characteristics of vampires from folklore, it is evident that the folkloric vampire is commonly represented as a male revenant, who is often but not exclusively, bloodthirsty and has come from the "undead" to resolve an unsettled issue or bring death. The Romanian princess does not conform to this frame as she shows more atrocious qualities, but it appears to be an isolated case.

The vampire from legends is never presented as directly drinking blood. This belief originates from observations of blood at the mouth of the alleged vampire by peasants who exhumed the body to check for signs of vampirism. Furthermore, his common appearance and behaviour differed in the various countries where the tales originated (Barber, 2010, p. 115). Another characteristic of the ambiguous nature of the folkloric vampire is its often ghost-like quality, which draws the victim's vitality. Such a ghost-like characteristic is evident in the tale of Peter Plogojowitz. Montague Summers (1991) explains the distinction between the vampire and the ghost. Whereas, the ghost returns from the dead as an incorporeal spirit, the vampire is immediately recognized by the people he is preying on, usually his family, as the reanimated body of the recently deceased loved one, rather than his spirit. He also defines demons, as vampiric actions often have a demonic trait, stating that the demon takes possession of another body, not his own, unlike the vampire who always returns from the dead in his own body.

The definition of the vampire of folklore is a problematic question, however, for the sake of the further analysis of vampiric characteristics in literature, it seems necessary to set down a benchmark which will be used to evaluate what is vampiric or not. A justifiable definition of the vampiric would be a creature with some of these characteristics:

- He (or less commonly she) has died but has returned from the grave.
- The vampire is corporeal and looks fresh as if still alive.
- He represents extreme danger, but is generally not bloodthirsty in the literal sense.
- There are three main reasons for the vampire's return as an undead: first, either there is an unsettled issue like love or revenge; or second, a crime he committed in life or is himself a victim of crime; and third, the person has been cursed.

## **Conclusion**

In this paper, it has only been the purpose to ascertain the origins of the literary vampire in Eastern and Central European folklore as a figure that brings horror. From what has been discussed, it is evident that in folklore the purpose for the horror story is to inform of unusual deaths and to give an account of the results after death of criminal behaviour in life. However, it can also be described as a tendency of traditional societies to invent stories about the dead to explain or at least to understand something that is a terrifying reality. The image of the vampire from folklore varies, as will the image of the literary vampire become a diverse and complex creature.

From the vampire's inception in human imagination, it has primarily served to provoke apprehension and horror. Despite this trait, there is an evident attraction to the vampire, which is often ascribed to the allure of the forbidden, such as the wish to continue life after death: the appeal to eternal life. The Faustian element is a vital part of vampires, the fact that they offer what is impossible but desirable for humans—immortality, often accompanied by youth, beauty, and sexual pleasure in some cases. These traits as part of the vampiric are granted at the cost of damnation and association with the diabolic.

The horror that the vampire represents often stands for the taboo realms of the body and the instincts. According to Gilmore, "societies have pressure points or 'nodes of affliction,' where internal contradictions and conflicts abound" (Gilmore, 2003, p. 20). These are the points that produce the monsters, which during the Victorian age incited a fear of strangers, the "other", and fear of the senses that human body possesses. Gilmore observes that monsters as figments of our imagination reveal a lot in the process of interpreting fears from a psychological perspective. He asserts, "Imaginary monsters embody a variety of inner states, many sharply contradictory. One of these states stems from fear, a fear not only of the dangerous external world, but of the self." (Gilmore, 2003, p. 193) It is the combination of its folkloric elements with Gothic horror, initially ballads, which produced the literary vampire that we have in literature and films nowadays .

## Bibliography

- [1] Auerbach, N. (1995). *Our Vampires. Ourselves*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- [2] Barber, P. (2010). *Vampires. Burial, and Death: Folklore and Reality*. New Haven, CN: Yale University Press.
- [3] Bunson, M. (2000). *The Vampire Encyclopedia*. New York, NY: Gramercy Books.
- [4] Byron, L. G. (1974). *Byron's Letters and Journals*. Letter dated August 28, 1813. Leslie A.
- [5] Carroll, N. (1990). *The Philosophy of Horror or Paradoxes of the Heart*. New York, NY: Routledge.
- [6] Carter, M. (1986). *Specter or Delusion? The Supernatural in Gothic Fiction*. Ann Arbor: UMI Research.
- [7] Cawelti, J. G. (1976) *Adventure, Mystery, and Romance: Formula Stories as Art and Popular Culture*. Chicago: U Chicago P.
- [8] Frayling, C. (1992). *Vampyres: Lord Byron to Count Dracula*. London, UK: Faber and Faber. Fromm, E. (2010). *Heart of Man: Its Genius for Good and Evil*. Riverdale, NY: American
- [9] Mental Health Foundation Books.
- [10] Fry, C. (1988). "Fictional Conventions and Sexuality in *Dracula*." In *Dracula: The Vampire and the Critics*. Ed. Margaret L. Carter. Ann Arbor: UMI Research Press.
- [11] Gilmore, D. D. (2003) *Monsters: Evil Beings, Mythical Beasts, and All Manner of Imaginary Terrors*. Philadelphia: UP Press.
- [12] Jackson, R. (1986). *Fantasy: The Literature of Subversion. 2nd ed.* London, UK: New Accents.
- [13] Jones, E. (1951). *Essays in Applied Psycho-analysis: Miscellaneous essays*. (GRAD)UK: Hogarth Press.
- [14] Mamatey, V. S. (1978). *The Rise of the Habsburg Empire 1526-1815*. Huntington, NY: Robert E. Krieger Publishing Company.
- [15] McNally, R. T. (1974). *A Clutch of Vampires These Being Among the Best from History and Literature*. Greenwich, CN: New York Graphic Society. Summers, M. (1991). *The Vampire*. New York, NY: Dorset Press.
- [16] Melton, J. G. (1994). *The Vampire Book: The Encyclopedia of the Undead*. Detroit, Michigan: Visible Ink Press.
- [17] Summers, M. (1996). *The Vampire: His Kith and Kin*. New York: University Books.
- [18] Summers, M. (2005). *Vampires and Vampirism*. Mineola, NY: Dover Publications.
- [19] Suther, M. E. (1960). *The Dark Night of Samuel Taylor Coleridge*. New York, NY: Columbia University Press.
- [20] Twitchell, J. (1981). *The Living Dead: A Study of the Vampire in Romantic Literature*. Durham: Duke UP.
- [21] Twitchell, J. B. (1977). "The Rime of the Ancient Mariner as a Vampire Poem." *College Literature*: West Chester; Vol. 4 (1): 21-39.

- [22] Twitchell, J. B. (1981). *The Living Dead: A Study of the Vampire in Romantic Literature*.
- [23] Durham, UK: Duke University Press.
- [24] Vampire (2016). In *Encyclopaedia Britannica*. Retrieved from <https://www.britannica.com/topic/vampire>
- [25] Varma, D. (1970). The Vampire in Legend, Lore and Literature. In Rymer, J. M. *Varney the Vampire: or, The Feast of Blood*. New York. NY: Arno Press.
- [26] Voltaire, M. D. (1824). *A Philosophical Dictionary Volume VI*. London, UK: C.H. Reynell. Retrieved from <https://ebooks.adelaide.edu.au/v/voltaire/dictionary/complete.html>



## APPEARANCE VERSUS REALITY AND THE ACCOMPANYING EVIL IN THE FOUR MAJOR SHAKESPEAREAN TRAGEDIES ANALYZED THROUGH MACHIAVELLIAN LENS

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

**Abstract:** This paper aim is to determine how far Machiavellian principles have shaped the action of the leading characters in the analyzed plays. It analyzes four major Shakespearean tragedies as being representative of the theme of appearance versus reality. This theme is closely associated with the Machiavellian notion of virtù, or possessing a “flexible disposition”, in other words being able to change your behavior from bad to good and vice versa according to circumstances in order for a man of power to achieve “great things”. This paper argues that although the analyzed characters follow to a various degree Machiavelli’s precept, all of them fail. Shakespeare it seems, intentionally or unintentionally follows the Biblical message that God punishes the wicked.

**Key words:** *appearance, reality, evil, Shakespeare, Machiavelli, punishment.*

### Introduction

“Everybody sees what you seem to be, few can touch what you are” (Machiavelli, p.285, *The Prince*.2008)

“But a prince must know how to whitewash (colorare) these attributes perfectly, to be a liar (simulatore) and a hypocrite (dissimulatore)” (Machiavelli, p.281, *The Prince*. 2008)

According to the *Stanford Encyclopedia of Philosophy*: “The term that best captures Machiavelli’s vision of the requirements of power politics is virtù. While the Italian word would normally be translated into English as “virtue”, and would ordinarily convey the conventional connotation of moral goodness, Machiavelli obviously means something very different when he refers to the virtù of the prince. In particular, Machiavelli employs the concept of virtù to refer to the range of personal qualities that the prince will find it necessary to acquire in order to “maintain his

state” and to “achieve great things”, the two standard markers of power for him. This makes it brutally clear there can be no equivalence between the conventional virtues and Machiavellian virtù. Machiavelli’s sense of what it is to be a person of virtù can thus be summarized by his recommendation that the prince above all else must possess a “flexible disposition”. That ruler is best suited for office, on Machiavelli’s account, which is capable of varying her/his conduct from good to evil and back again “as fortune and circumstances dictate” (Nederman and Bogiaris, 2018).

Niccolò Machiavelli, like Shakespeare, wrote his works during the Renaissance. According to Alessandra Petrina, Lord Morley, “urged Thomas Cromwell to read both this book and the *The Prince*, adding a short description of both, and noting how the *The Prince* in particular was ‘surely a good thing for your Lordship and for our Sovereign Lord in Council’ (2009, p.14). Petrina cites L. Arnold Weissberger who had noted that “Thanks to the efforts of Gabriel Harvey, Machiavelli’s works were first introduced to English writers at the University of Cambridge in 1573” (2000, p.14). K.R. Bartlett states “Morley’s recommendation of Machiavelli to Cromwell ... offered, in an oblique way, a confirmation of the need for princes occasionally to break their words, as Henry had done with the rebels [of the Pilgrimage of Grace], and a pledge of loyalty to Cromwell’s policies and the Henrician reform, despite Morley’s own conservative position in matters of religion” (2000, p.77).

John Leslie is attributed the paternity of another instance of writings defending Queen Mary, in which the word ‘Machiavellian’ takes a more pointed political meaning. He states:

And that is it, that I cal a Machiauellian State & Regiment: where Religion is put behind in the second & last place: where ye civil Policie, I meane, is preferred before it, & not limited by any rules of Religion, but ye Religion framed to serue ye time & policy; wher both by word & example of ye Rulers, ye ruled are taught with euery change of Prince to change also the face of their faith and Religion: where, in apparence and shew only, a Religion is pretended, now one, now an other, they force not greatly which, so that at hart there be none at al: where neither by hope nor feare of ought after this life, men are restrained from any maner vice, nor moued to any vertue what so ever: but where it is free to slaunder, to belie, to forswear, to accuse, to corrupt, to oppresse, to robbe, to inuade, to depose, to imprison, to murther, and to commit euery other outrage, never so barbarous (that promiseth to aduance the present Policie in hand) without scruple, feare, or conscience of hel or heauen, of God, or Diuel: and where no restraint, nor allurement is left in the hart of man, to bridle him from euil, nor to inuite him to good: but for vaine fame only & feare of lay lawes, that reache no further then to this body and life: that cal I properly a MachiauellianState and Gouvernance.

(Leslie, 1572, pp. a5.r–a5.v.)

As has been noted, this is far from the invectives in which ‘Machiavelli’ is simply used as another name for the devil, synonymous with cruelty and craft. For

Machiavelli “religion is just a device for princes to keep their populations in awe and so promote civil obedience” (Egan, 2007, p.72). The Elizabethans associated Machiavelli with Satan, due to the fact that in that period the church claimed that the nature of political power is divine, as opposed to Machiavelli’s assertion that it was human.

According to Watson (1976) one of the first Machiavellian characters in Elizabethan England literature was Barabas from Christopher Marlowe’s *The Jew of Malta* written in 1589/1590.

### Body

This paper analyzes some villains of the “four principal tragedies” (Hazlitt, 2009, p.21) as living in the previously described Machiavellian state (e.g., “Something is rotten in the state of Denmark” (*Hamlet*, Act I, scene iv, line 90), “Foul is fair, fair is foul” (*Macbeth*, I. I. 13), “I know our country disposition well. /In Venice they do let God see the pranks /They dare not show their husbands” (*Othello*, III.3. 201-202), “Legitimate Edgar, I must have your land” (*King Lear*, I. ii. 17) etc., through the prism of the Machiavellian virtù (flexible disposition) and the association of Machiavelli with the catchphrase “the exercise of bad faith in political affairs” (Skinner, 1981, p.1)” as the leading principles of the characters in accordance with these Machiavellian precepts, namely that it is not important for the ruler/character to be virtuous but that it is only important that he appears to be so. Shakespeare was probably acquainted with Machiavelli’s works, a view supported by Skinner) as he gives similar attributes to Richard III in *Henry VI Part III* who, in his speech on getting the crown, relies on the Machiavellian precept that the end justifies the means. Richard in *Henry VI Part III* literally follows Machiavelli’s advice for a king to be a hypocrite (*dissimulatore*), adjusting his behavior, talk and looks to a particular situation, taking advantage of people’s weaknesses, triggering discords and taking advantage of the chaos he created. For example, Richard proclaims:

I can smile, and murder whiles I smile,/ And cry ‘Content’ to that which grieves my heart,/ And wet my cheeks with artificial tears/, And frame my face to all occasions./ I’ll drown more sailors than the mermaid shall;/ I’ll slay more gazers than the basilisk;/ I’ll play the orator as well as Nestor, /Deceive more slyly than Ulysses could,/ And, like a Sinon, take another Troy./ I can add colors to the chameleon,/ Change shapes with Proteus for advantages/ And set the murderous Machiavel to school.” (III.ii.182-193)

One of the major themes in these plays is the presence of appearance vs reality. This paper is concerned with this theme with regard to the major villainous characters in the plays, with the exception of Hamlet till he turns into a villain in scene V and The Ghost. The other analyzed characters are the villains of the plays: King Claudius in *Hamlet*, Macbeth and Lady Macbeth in *Macbeth*, Regan, Goneril and Edmund in *King Lear* and Iago in *Othello*. To reiterate with the exception of Hamlet who

seeks revenge and who isn't really a villain till the last scene and the Ghost (who is either Hamlet's father from a Catholic purgatory or diabolic agent from a Protestant perspective), the other characters are villains. With the exception of the Ghost who clearly states his goal: "Revenge his foul and most unnatural murder" (I. v. 25), the other characters assume various roles to hide their real intentions. For example, Hamlet decides that to achieve his goal he will act, in other words be a hypocrite, as if he is mad:

Here, as before, never, so help you mercy,  
How strange or odd soe'er I bear myself  
(As I perchance hereafter shall think meet  
To put an antic disposition on),  
That you, at such times seeing me, never shall,  
With arms encumb'ed thus, or this head-shake,  
Or by pronouncing of some doubtful phrase,  
As 'Well, well, we know,' or 'We could, an if we would,'  
Or 'If we list to speak,' or 'There be, an if they might,'  
Or such ambiguous giving out, to note  
That you know aught of me- this is not to do,  
So grace and mercy at your most need help you.

(I.v. 169-180)

King Claudius also after he kills his brother also named Hamlet, marries his wife, pretends that he is innocent and in grief and that he wants Hamlet to stay, although he later tries to arrange Hamlet's death, an example of Machiavellian virtù, simulation and dissimulation. The contrasts are visible in Act I, scene II and IV.

And we beseech you (Hamlet), bend you to remain  
Here in the cheer and comfort of our eye,  
Our chiefest courtier, cousin, and our son. (I. ii.115-117)  
Claudius intention is visible in the lines that follow:  
As my great power thereof may give thee sense,  
Since yet thy cicatrice looks raw and red  
After the Danish sword, and thy free awe  
Pays homage to us,- thou mayst not coldly set  
Our sovereign process, which imports at full,  
By letters congruing to that effect,  
The present death of Hamlet. Do it, England; (IV. iii.61 -67)

The Ghost in Hamlet is presented as an apparition and thus an appearance, but an appearance that serves to reveal realities, as he reveals the murderer.

In *Macbeth* the theme of appearance vs reality is also widely present. From the outset the witches (by definition women) are presented as having beards, a male feature. They look like men but are in fact woman. Furthermore, their words" Fair

is foul, and foul is fair” foreshadow the shifting of appearance and reality and the transformation of good into bad and vice versa in the play. Some examples where Macbeth and Lady Macbeth exploit this theme is in the lines that follow. In an aside, resolved to kill King Duncan Macbeth states: “Stars, hide your fires; Let not light see my black and deep desires” (I. iv. 58-59). Lady Macbeth gives counsel to her husband how to kill Macbeth: “look like the innocent flower, / But be the serpent under’t” (I.v.63-64).

Macbeth further expresses his intention to hide his true intentions and reality: “False face must hide what false hearth doth know” (I.vii.82). After Duncan arrives at Macbeth’s castle, Lady Macbeth lies, and thus is *simulatore* by pretending that nothing she or her husband can do will match Duncan’s generosity:

All our service  
In every point twice done and then done double  
Were poor and single business to contend  
Against those honours deep and broad wherewith  
Your majesty loads our house: for those of old,  
And the late dignities heap’d up to them,  
We rest your hermits. (I.vi.15-21)

Furthermore, Macbeth tells Banquo that he and his wife couldn’t entertain the king as they would have liked: “Being unprepared, Our will became the servant to defect, Which else should have wrought” (II.1.18-20). Although Macbeth thinks about the witches, he says to Banquo that “I think not of them” (II.1.22), although this is clearly not the case. After Macbeth kills King Duncan and is visited by Macduff, and when is asked by the latter is the king awake, Macbeth although he has just killed him says “Not yet” (II.3.45). In his resolution to kill Banquo, Macbeth further emphasizes his masked appearance:

Let your remembrance apply to Banquo;  
Present him eminence, both with eye and tongue:  
Unsafe the while, that we  
Must lave our honours in these flattering streams,  
And make our faces vizards to our hearts,  
Disguising what they are.  
Lady Macbeth. You must leave this.  
Macbeth. O, full of scorpions is my mind, dear wife!  
Thou know’st that Banquo, and his Fleance, lives. (III.ii.30-38)

In *King Lear* also the theme of appearance vs reality is an essential both in the main plot and the in the subplot. In the main plot, King Lear wrongly believes the flattering words of his daughters Regan and Goneril, instead of believing the virtuous and honest Cordelia. The contrast between Regan and Goneril flattering

words and their evil deed is best seen in Act 1 scene 1 and Act 2 scene 4, an example of Machiavellian virtù.

Goneril:

Sir, I love you more than words can wield the matter;  
Dearer than eyesight, space, and liberty;  
Beyond what can be valued, rich or rare;  
No less than life, with grace, health, beauty, honour; (I.i.55-58)  
Regan is just as obsequious:

Regan. Sir, I am made  
Of the selfsame metal that my sister is,  
And prize me at her worth. In my true heart  
I find she names my very deed of love;  
Only she comes too short, that I profess  
Myself an enemy to all other joys  
Which the most precious square of sense possesses,  
And find I am alone felicitate  
In your dear Highness' love. (I.i.69-76)  
In Act II. Scene V, Lear's daughters show their real faces:  
Regan's reaction is cruel:

Regan: Why not, my lord? If then they chanc'd to slack ye,  
We could control them. If you will come to me  
(For now I spy a danger), I entreat you  
To bring but five-and-twenty. To no more  
Will I give place or notice. (lines 240-244)  
Goneril's reaction is even harsher:

Hear, me, my lord.  
What need you five-and-twenty, ten, or five,  
To follow in a house where twice so many  
Have a command to tend you?  
I dare avouch it, sir. What, fifty followers?  
Is it not well? What should you need of more?  
Yea, or so many, sith that both charge and danger  
Speak 'gainst so great a number? How in one house  
Should many people, under two commands,  
Hold amity? 'Tis hard; almost impossible. (lines 255-264)

In the subplot Edmund, again following the precepts of Machiavelli exploits his father and half-brother by hiding his real intentions, disguises his inclination and plays the hypocrite. After he successfully implicates the true heir and half-brother of wanting to usurp the throne of their father the Earl of Gloucester, Edmund says to Edgar:

I do serve you in this business.

[Exit Edgar.]

And then proceeds by mocking their inability to grasp his real intentions:

A credulous father! and a brother noble,

Whose nature is so far from doing harms

That he suspects none; on whose foolish honesty

My practices ride easy! I see the business.

Let me, if not by birth, have lands by wit;

All with me's meet that I can fashion fit. Exit. (Act I,ii, 175-180)

In *Othello* the theme of appearance vs. reality is also present. For example, Othello is deceived by appearances and words believing that Iago is honest. Iago, openly admits that “I am not what I am” (I.i.69), which further emphasizes his diabolical nature as this phrase is opposite to God’s words to Moses “I am who I am” (Exodus 3:14). According to Raatzsch (2009), Iago refuses to accept reality i.e., being subordinate to Othello, and only acknowledges Othello’s supremacy as an appearance and uses all means to demonstrate that the master is the one who can “keep his own heart to himself” (p.24). It seems as if Iago, in his plan to destroy Othello follows the Machiavellian principle that “People are fickle by nature; it is easy to persuade them of something, but it is hard to fix that persuasion in them” (*The Prince*, p. 149.). Using guile through the whole play Iago forces Othello to blindly believe him, the latter calling Iago four times “Honest Iago” and ten times honest to describe him.

### **Concluding remarks**

Although the analyzed characters veer between reality and appearance and use Machiavelli’s virtù or (flexible disposition), neither of them completes fully his goal and ends his life in a tragic way. Hamlet completes his revenge but is killed; King Claudius becomes king but is punished and killed. Macbeth and Lady Macbeth, likewise become king and queen, but out of remorse Lady Macbeth commits suicide and Macbeth is killed. In *King Lear*, Regan is poisoned by Goneril. Goneril like Macbeth commits suicide; Edmund is mortally wounded by his half-brother Edgar and dies. In *Othello*, Iago causes Othello to smother the innocent Desdemona but is imprisoned after killing his wife. From the way the four analyzed tragedies ended and the actions of the characters one can conclude that Shakespeare didn’t believe in Machiavellian virtù as being a blessing for the person, but rather a curse. Shakespeare could have left the evil characters unharmed, but it seems that he followed the pattern put forward in the Bible, namely that God, punishes wickedness. One proverb from the *Old Testament* is enough to encapsulate the message from the Bible. Proverb 11:5 from the *Old Testament* states: “the righteousness of the perfect shall direct his way: but the wicked shall fall by his own wickedness.”

## References

- [1] Bartlett, K. R. (2000). 'Morley, Machiavelli, and the Pilgrimage of Grace'. In 'Triumphs of English': Henry Parker, Lord Morley, Translator to the Tudor Court: *New Essays in Interpretation*, ed. Marie Axton and James P. Carley. 77–85. London: The British Library.
- [2] Egan, G. (2007). *Shakespeare*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- [3] Leslie, J. (1572). *A Treatise of Treasons Against Q. Elizabeth, and the Croune of England* ([Louvain: John Fowler]
- [4] Machiavelli, N. (2008). *The Prince*. Hacket Publishing Company. Indianapolis: Cambridge.
- [5] Nederman, C. "Niccolò Machiavelli", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2022 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/machiavelli/>>.
- [6] Nederman, Cary J. and Guillaume Bogiaris, 2018, "Niccolò Machiavelli", in *The History of Evil in the Early Modern Age: 1450–1700 CE*, Daniel M. Robinson, Chad Meister, and Charles Taliaferro (eds.), (The History of Evil, 3), London: Routledge, 53–68
- [7] Petrina, A. (2009). *Machiavelli in the British Isles: Two Early Modern Translations of The Prince*. Routledge.
- [8] Raatzsch, R. (2009). *The Apologetics of evil: The case of Iago*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- [9] Shakespeare, W. (2009). "Hamlet". In W. Clark & W. Wright (Eds.), *The Cambridge Shakespeare* (Cambridge Library Collection - Literary Studies, pp. 1-184). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511701269.003
- [10] Shakespeare, W. (2009). "King Lear". In W. Clark & W. Wright (Eds.), *The Cambridge Shakespeare* (Cambridge Library Collection - Literary Studies, pp. 247-426). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511701269.006
- [11] Shakespeare, W. (2009). "Othello". In W. Clark & W. Wright (Eds.), *The Cambridge Shakespeare* (Cambridge Library Collection - Literary Studies, pp. 435-592). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511701269.008
- [12] Shakespeare, W. (2009). "Macbeth". In W. Clark & W. Wright (Eds.), *The Cambridge Shakespeare* (Cambridge Library Collection - Literary Studies, pp. 419-520). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511701252.010
- [13] Skinner, Q. (1981). *Machiavelli: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- [14] Watson, G. (1976). *Machiavel and Machiavelli*. The Sewanee Review.

## SHAKESPEARE'S CLEOPATRA – THE VISCERAL AND THE RATIONAL

**Krste Iliev<sup>1</sup>, Kristina Kostova<sup>2</sup>, Dragan Donev<sup>3</sup>, Natalija Pop Zarieva<sup>4</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  
kristina.kostova@ugd.edu.mk

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

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

**Abstract:** This paper's aim is to shed additional light on the multifaceted and complex character of Cleopatra, particularly whether she loves Antony, or merely lusts for him. Critics are sharply divided on the issue. Most critics view Cleopatra as lusting for Antony, although there are critics who argue in favor of her love towards Antony, a view held by Janet Adelman, Harold Bloom, Maurice Charney and Coppelia Kahn. Another aim of this paper is to establish whether her relationship with Antony serves to project her goal of a strong Egypt with a strong queen. This paper sides with the critics who view Cleopatra as lusting for Antony and at the same time trying to fulfill her vision of a strong Egypt. With regard to Antony, his role in the play is more straightforward, as most critics argue for love on his part.

**Key words:** Cleopatra, Antony, lust, love, Egypt, Rome

### **Introduction**

Cleopatra in *Antony and Cleopatra*, is seen as lustful by a number of critics or poets. For example, Dante Alighieri places Cleopatra in the second circle of Hell in his *Divine Comedy*, the first being reserved for the virtuous pagans. In the tragedy *Antony and Cleopatra*, both characters were viewed by some critics as such, although there are critics who view Antony's love as true love rather than lust. With regard to Cleopatra, critics that have acknowledged her lustful behaviour include: William Hazlitt who states "Cleopatra's whole character is the triumph of the voluptuous, of the love of pleasure and the power of giving it, over every other consideration" (2008, p.63). Anna Murphy Brownell Jameson in *Shakespeare's Heroines: Characteristics of Women, Moral, Poetical, & Historical* writes about Cleopatra's

“oriental voluptuousness” (Jameson, 2008, p.68). A.C. Bradley states “the exercise of sexual attraction is the element of her life” (2008, p.105). Rosalie L. Colie in “The Significance of Style,” from Shakespeare’s *Living Art* points out the Roman view on the relationship between Antony and Cleopatra, and states that both protagonists might be lustful if we view them through Roman lenses: “There is more than the suggestion, then, that love is no more than appetite or a drive; if that were all there was to love, the Roman view of this affair would be correct, Cleopatra simply a whore and Antony besotted, ‘ne’er lust-wearied” (2008, p.214). There is a debate among the critics with regard to whether Antony is in love with Cleopatra or simply lusts after Cleopatra. Sara Munson Deats cites A.C. Bradley who views Antony simultaneously as “‘strumpet’s fool’ and Cleopatra’s ‘peerless lover’” (Bradley, 2004, p.29), A.C. Bradley however seems to settle on Antony’s love for Cleopatra as he writes “How pathetic and even sublime the completeness of his love for Cleopatra!” (as cited in Sara Munson Deats, 2004, p.103). The number of critics who suggest that Antony’s feeling towards Cleopatra is one of love seems to outnumber the critics who claim the opposite. G. Wilson Knight also argues for love on the part of Antony “The strongest thing in Antony is his love for Cleopatra” (Knight, 2008, p.121). Northrop Frye is of the same opinion “The great romantic heroes are normally great lovers too, and Antony’s love for Cleopatra gives him again a dimension that puts him beyond the usual human categories” (2008, p.239).

Augustus William Schlegel states that among other characteristics, Cleopatra is also proud and lustful. He states:

The seductive arts of Cleopatra are in no respect veiled over; she is an ambiguous being made up of royal pride, female vanity, luxury, inconstancy, and true attachment. Although the mutual passion of herself and Antony is without moral dignity, it still excites our sympathy as an insurmountable fascination—they seem formed for each other, and Cleopatra is as remarkable for her seductive charms as Antony for the splendour of his deeds. As they die for each other, we forgive them for having lived for each other.

(Schlegel, 2008, p.61)

### **Main body**

In order to better understand the emotions explored in the play, specifically the sin/emotion of lust in the Antony-Cleopatra relationship, I will look at it through the prism of love-lust dichotomy. In brief, according to the Bible, “Love is patient; lust requires immediate satisfaction. Love is kind; lust is harsh. Love does not demand its own way; lust does” (*New King James Version*, 1996, Corinthians. 13: 4-8). Although this definition mainly refers to the Christian notion of love (charity) or agape, there is striking similarity to current psychological views on love and lust. Although lust can lead to love, these are different emotions and the major difference seems to be whether you care about the person or you just need instant gratification. According

to Janet Brito, a psychologist at the Center for Sexual and Reproductive Health, the major difference between these two emotions is that: lust is impulsive and love takes time or as she writes “Love is rooted in delayed gratification, while lust is rooted in instant pleasure. Lust feels like sprinting; love feels like a marathon. Love means acceptance; lust means indulgence” (Brito, 2018). Iris Krasnow’s stance, author of *Sex After: Women Share How Intimacy Changes as Life Changes*, is summarized as: lust is short and sudden whereas, love is slow and steady or as she says:

Love means hanging on for the long-distance ride. When lust is the primary driver, partners can literally be in and out in one night. Love is rooted in a deep commitment and endurance. Lust is rooted in a longing of the loins and often results in unsatisfying hook-ups. Love is a comforting pilot light that, if fed properly, can fuel a couple for a lifetime. Lust can lead to a roaring bonfire of sex, but sex without a real relationship quickly turns to ashes. (Krasnow, 2018)

Shannon Chavez, who is a psychologist and sex therapist, makes the difference between love and lust which is summed up as: love increases with time, whereas lust decreases with time or in her words:

Love is rooted in attachment and bonding that grows over time. Lust is rooted in intense desire and fades over time. Lust feels like a rollercoaster of emotions driven by biological forces and activated by our reward centre, driven by desire for pleasure and connection. Love feels like the desire and need for attachment with biological sociocultural, and psychological factors that determine its development. (Chavez, 2018)

Perhaps the most relevant difference between these two emotions comes from Ryan Howes, which can be summed up as “lust is about you, whereas love is about them” or in his words: “When you lust for someone, you must have them. You need their body or presence in your life as if your life depends on it. Love is not possessive, though. You’ll certainly want someone you love in your life, but if their best life is found apart from you, then you want that for them. When you find that their well-being is a higher priority than your cravings, you’re in love.” (Howes, 2018)

Being too selfish and not taking into consideration the needs of the others can be very harsh and harmful as humans are social beings. Love on the other hand, can be described as patient and kind, as it is not selfish it takes time, it is steady and it is about the care of the others.

Although modern psychological and Biblical interpretation of love and lust are similar, I will compare the relationship between Cleopatra and Antony using the New Testament passage. However, Antony is Roman and Cleopatra is Egyptian, so the question that arises is whether we can judge them using Christian standards. I will try to point out the similarities between the Christian view and how the notion of lust was regarded in Egypt’s and Rome’s societies. For example, it is assumed that one story from Egyptian literature was the inspiration for the Biblical story of Joseph and

Potiphar's wife in Genesis 39:7. The Egyptian story is called Tale of Two Brothers or The Fate of an Unfaithful Wife. In short, the story is about the detrimental and harsh consequences of unchecked lust caused specifically by the wife of Anpu. Anpu has a brother called Bata. Anpu's wife, while Anpu is away, comes to the house where he lives with his brother and his brother's wife and the latter tries to entice him into sexual intercourse. Bata rejects her advances and returns to the fields. His brother Anpu returns from the field and finds his wife "lying there and it seemed as if she had suffered violence from an evildoer" (Mark, 2016). Since Anpu's wife's sexual lust is not accepted, she falsely claims that Bata tried to rape her. As a consequence of her lust and accusation, Anpu and his brother fall out and Anpu's wife is killed. Another story from Egyptian mythology that points out the detrimental and harsh effects of lust is found in the story of Osiris, his wife Isis, Set and Set's wife Nephtys. In short, Nephtys assumes the likeness of Isis and tries to seduce Osiris. The result of Nephtys's lust and scheming are that Osiris is killed.

Romans also viewed lust as detrimental and harsh. For example, for Seneca libido or sexual desire is "destructive force (exitium) insidiously fixed in the innards" (2017, p.111). According to Seneca, unchecked sexual desire develops into lust. Gaca, paraphrases Seneca's view stating that: "the only way to stop this calamity is to act on one's sexual desires only for reproduction within marriage" (2017, p.111).

The actions of Antony throughout the play show that his love for Cleopatra is unconditional. Antony simply accepts Cleopatra for the person she is. Almost throughout the play Cleopatra fails to understand the notion of Roman honour and duty, the so-called concept of Romanitas (including pietas or dutifulness) that urge him to return to Rome. She is obsessed with Anthony: "See where he is, who's with him, what he does. I did not send you. If you find him sad, Say I am dancing. If in mirth, report That I am sudden sick. Quick, and return" (Act I, Scene 3, 297-300).

Cleopatra is immodest, urges her attendant Alexas to lie on her behalf and wants to seduce Antony. Being immodest with the intent to seduce is one way of describing the notion of lust. One may say that she is very vulnerable queen who only needs a powerful ally and that her main goal is to remain queen of Egypt. However, one may argue that she needs power, because, as H. Kissinger has stated in The New York Times (28 October 1973), power is the ultimate aphrodisiac. Thus, on one hand she uses her lust to remain in power, and on the other hand she needs power to goad and satisfy her lustful nature.

Cleopatra is inconstant and she explicitly says so: "But, sir, forgive me, since my becomings kill me when they do not Eye well to you" (Act I, Scene 3, 410-412). Her changes in behaviour are sign of inconstancy and inconstancy is one of the daughters of the sin/emotion of lust according to Thomas Aquinas. The reason for her inconstancy is that she can't stand the fact that Antony is leaving for Rome and provokes him, saying that he is the greatest liar and unfaithful lover. Although the following passage describes Biblical love or selfless love (agape), it is also valid

for romantic love (eros) as Pope Benedict XVI in his encyclical *Deus Caritas est* (Benedict XVI, 2005) argues that agape and eros are not different types of love, but distinct halves of complete love representing giving and receiving.

If we paraphrase the previously mentioned passage of Corinthians 13: 4-5: 'Love suffers long and is kind; love does not envy; love does not parade itself, is not puffed up; does not behave rudely, does not seek its own' (New King James Version, 1996) and apply it to Cleopatra, one can see that she does not suffer all and is not kind, but provoking. Furthermore, she parades her love pretending that she would faint out of love for Antony. In addition, Cleopatra unconditionally seeks her own way, namely that Antony stays in Egypt, although he is a Roman general and is required elsewhere.

Another argument in support that she is lustful is present in Act I, Scene 5. She asks for mandragora, so that she can fall asleep. Mandragora has a long tradition of being associated with provoking lust. With regard to castrated men, or more particularly the eunuch Mardian, she states: "I take no pleasure in aught a eunuch has. 'Tis well for thee That, being unseminared, thy freer thoughts May not fly forth of Egypt" (533-536). In other words, she is interested only in sex as personal gratification, which is another way to describe lust.

In the next lines from the same scene, she openly envies, contrary to the Bible's description of love, the horse that Antony rides, an apparent allusion to sexual intercourse: "O Charmian, where think'st thou he is now? Stands he or sits he? Or does he walk? Or is he on his horse? O happy horse, to bear the weight of Antony!" (543-546)

Enobarbus, describes her as having infinite variety, which simply means mood swings, another term for inconstancy or another trait of the sin/emotion of lust. He further describes her as riggish, which means lustful or sexually unrestrained. For Cleopatra, the relationship between herself and Antony boils down to the relationship between an angler and a fish. She would imagine that every fish is: "an Antony and say, "Aha! You're caught." (1065-1066) True love doesn't boil down to a hunter-prey relationship. Love is kind, the hunter-prey relationship is a harsh relationship, and is closer to lust than to love. Furthermore, Cleopatra exhibits patterns of self-love, the latter being one of the daughters of lust according to Thomas Aquinas. Upon learning that Antony has married the sister of Octavian, Octavia, she immediately wants to know the traits of the latter. When the messenger comes, she immediately starts to compare Octavia's features to her own, as if she is the epitome for beauty and intelligence. Cleopatra starts asking the Messenger questions such as: "Is she as tall as me?" (Act III, Scene 3, line, 1700), "Didst hear her speak? (Act III, Scene 3, line, 1702), "Is she shrill-tongued or low?" (Act III, Scene 3, line, 1702), "What majesty is in her gait? Remember, If e'er thou looked'st on majesty" (Act III, Scene 3, line 1707-08), "Bear'st thou her face in mind? is't long or round?" (Act III, Scene 3, line, 1726), "Her hair, what colour?" (Act III, Scene 3, line, 1726). In the middle of the battle between Antony and Octavian Caesar, Cleopatra abandons Antony. Enobarbus

provides the information: "Naught, naught, all naught! I can behold no longer. Th' Antoniad, the Egyptian admiral, With all their sixty, fly and turn the rudder" (Act 3, Scene 10, 2062-2064). Her flight from the battle is even more aggravating due to the fact that in the particular moment of her flight, the odds were leaning in favour of Antony and it seemed that they had the advantage. On this occasion it is Scarus who provides the information: "Yon ribaudred nag of Egypt— Whom leprosy o'ertake! —i' th' midst o' th' fight, When vantage like a pair of twins appeared Both as the same, or rather ours the elder, The breeze upon her, like a cow in June, Hoists sails and flies" (Act 3, Scene 10, 2075-2080).

If Cleopatra had really loved Antony, she wouldn't have abandoned him when he had the upper hand. Love endures all and this is not Cleopatra reasoning. On the other hand, lust demands its own way and that is what Cleopatra did. In addition, after their defeat a messenger from Caesar arrives asking for Antony's head. He informs Cleopatra that Caesar is ready to pardon Cleopatra since Caesar knows that: "you embrace not Antony/As you did love, but as you feared him." Cleopatra full heartedly agrees: "He is a god and knows /What is most right. Mine honour was not yielded, But conquered merely" (Act 3, Scene 12, 2320-2322). Cleopatra goes even further and shows favour to the messenger and Caesar by stating: "Most kind messenger, / Say to great Caesar this in deputation: /I kiss his conqu'ring hand. Tell him I am prompt /To lay my crown at 's feet, and there to kneel" (Act 3, Scene 12, 2338-2341).

Again, Cleopatra is inconstant in her actions and in her "love". After Antony orders that the messenger is whipped, he states with regard to Cleopatra: "Were't twenty of the greatest tributaries /That do acknowledge Caesar, should I find them /So saucy with the hand of she here—what's her name /Since she was Cleopatra?" (Act III, Scene 13, 2371-2374)

Antony is implying that due to the fact that her behaviour has changed so drastically, her name must have also changed. Antony states that she has always been fickle and inconstant: "You have been a boggler ever" (Act 3, Scene 12, 2388). Antony further states that she went wantonly after and had been used in lustful moments by Julius Caesar, Gnaeus Pompey and other men: "I found you as a morsel cold upon Dead Caesar's trencher. Nay, you were a fragment Of Gneius Pompey's, besides what hotter hours, Unregistered in vulgar fame, you have Luxuriously picked out" (Act 3, Scene 12, 2395-2399).

Antony loses the next battle also. For his defeat he holds Cleopatra accountable probably due to the fact that she had previously betrayed him and the fact that Caesar promised to leave her to be queen of Egypt if she banished or killed him. He exclaims: "All is lost! /This foul Egyptian hath betrayèd me. / My fleet hath yielded to the foe, and yonder /They cast their caps up and carouse together /Like friends long lost. Triple-turned whore!" (Act IV, Scene 12, 2914-2917)

Antony calls Cleopatra triple-turned whore, because he knows that she had previously betrayed Julius Caesar, Gnaeus Pompey and now it was his turn.

He further exclaims:  
Betray'd I am:  
Oh, this false soul of Egypt! This grave charm,  
Whose eye becked forth my wars and called them home,  
Whose bosom was my crownnet, my chief end,  
Like a right gypsy hath at fast and loose  
Beguiled me to the very heart of loss. (Act IV, Scene 12, lines 2930-35)

He believes that she is a seductress and that she doesn't love him, calling her deadly enchantress and that he was beguiled by a true Gypsy. Cleopatra continues to manipulate Antony seeking immediate satisfaction and exhibiting patterns of self-love. She orders Mardian to report to Antony that she had committed suicide, and that her last word was "Antony" with the disastrous result that Antony utters: "Since Cleopatra died/ I have lived in such dishonour that the gods/ Detest my baseness" (Act IV, Scene 14, 3048-3050). He urges one of his attendants Eros, that "when the exigent should come which now Is come indeed, when I should see behind me Th' inevitable prosecution of Disgrace and horror, that on my command, Thou then wouldst kill me. Do 't. The time is come" (Act IV, Scene 12, 3056-3060). Eros commits suicide rather than killing Antony, and the latter attempts to kill himself by falling on his sword but fails and hurts himself deadly. On seeing Antony, Cleopatra proclaims: "If knife, drugs, serpents, have Edge, sting, or operation, I am safe." (Act IV, Scene 15, 3195-3197) In other words as long as she has the possibility to commit suicide, she will be safe from Octavian. After Antony has died, Cleopatra promised to make the "briefest end." (Act IV, Scene 15, 3274)

We'll bury him, and then, what's brave, what's noble,  
Let's do 't after the high Roman fashion  
And make death proud to take us. Come, away.  
This case of that huge spirit now is cold.  
Ah, women, women! Come. We have no friend  
But resolution, and the briefest end. (Act IV, Scene 15, 3268-74)

However, in Act V, the impression we get is that she is not opting for "the briefest end", but for obtaining favourable conditions from Caesar. She doesn't intend to commit suicide, but dreams of placing her son on the throne of Egypt. She states: "If he please /To give me conquered Egypt for my son, / He gives me so much of mine own as / I Will kneel to him with thanks" (Act V, Scene 2, 3398-3401).

She had forgotten about Antony and her pledge to die. Instead, with regard to Caesar, she describes herself as "his fortune's vassal" (Act V, Scene 2, 3411), constantly learning "a doctrine of obedience" (Act V, Scene 2, 3413) and that she would be happy to meet him or in the original text "would gladly/Look him i' th' face." (Act V, Scene 2, 3413-14) Apparently, Cleopatra tries to stab herself, or more

precisely feigns to kill herself, but in her encounter with Caesar her mood changes and she lies that she gave over the entire treasure to the latter. In fact, Cleopatra has kept, in the words of Seleucos, “Enough to purchase what you have made known” (Act V, Scene 2, 3517). She intends to use that treasure and give it to Livia and Octavia and obtain intervention for her life. The fact that she oscillates between suicide and future life shows her inconstancy, and the fact that she intentionally keeps treasure so that she can buy her freedom, points to the fact that she has love for this world and abhorrence or despair of a future world. “Love of this world” refers to the pleasure which “a man desires to enjoy” and abhorrence or “despair of a future world” means that one is “held back by carnal pleasures” (Summa Theologica, p.2573) and as a consequence cannot obtain spiritual pleasures. This characteristic, alongside with inconstancy are two of the daughters of the sin/emotion of Lust according to Thomas Aquinas.

With regard to Cleopatra as a skilled and rational leader in the play *Antony and Cleopatra*, a number of critics have emphasized her political manoeuvring, military strategy, diplomacy, charismatic leadership, resourcefulness, decision making and emotional intelligence. For example, Janet Adelman in her book “The Common Liar: An Essay on Antony and Cleopatra” explores Cleopatra’s complex character by emphasizing her influence over Antony. Marjorie Garber in her book “Shakespeare After All” explores Cleopatra’s multifaceted character, emphasizing her diplomatic skills and political manoeuvring. Harold Bloom in his book “Shakespeare: The Invention of the Human” discusses Cleopatra’s powerful character and her ability to shape events and Coppelia Kahn in her book “Roman Shakespeare: Warriors, Wounds and Women” explores Cleopatra’s leadership as a female ruler in a male-dominated world.

### **Concluding remarks**

Although this paper has argued that Cleopatra is lustful, she cannot be represented as being only lustful, as there are critics who have argued in favor of her strong attachment and love of Antony. Cleopatra is a multifaceted character and as such requires a more nuanced view. Perhaps a good approach to describe her emotions and character is her quote “I am fire and air” (act V, scene 2, line 3747). According to the Elizabethan Theory of the Four Humors, namely: fire, air, blood and earth; fire was associated with the yellow bile which corresponds to the choleric type of person. This type has the following characteristics: ambitious, energetic and direct and when out of balance: violent, hot-tempered, unscrupulous and vengeful. Cleopatra is ambitious, but she is also violent and hot-tempered. With regard to her description that she is “air”, this element was associated with the sanguine type of person who has the following characteristics: optimistic, cheerful, fun-loving, generous and amorous. When out of balance, this type has the following characteristics: irresponsible, gluttonous, inebriate and lusty. Cleopatra is fun-loving and amorous, but she can also be irresponsible and lusty.

## References

- [1] Adelman, J. (1973). *The Common Liar: An Essay on Antony and Cleopatra*. United Kingdom: Yale University Press.
- [2] Aquinas, T. (1981). *Summa Theologica*. Christian Classics
- [3] Benedict XVI (2005, December 25). *Deus Caritas est*. [https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/en/encyclicals/documents/hf\\_ben-xvi\\_enc\\_20051225\\_deus-caritas-est.html](https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/en/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est.html)
- [4] Bloom, H., Heims. N. (2008). *Bloom's Shakespeare Through the Ages: Antony and Cleopatra*. New York: Infobase Publishing
- [5] Bloom, H. (1999). *Shakespeare: the invention of the human*. United Kingdom: Penguin Publishing Group.
- [6] Brito, J. (2018, June 21). *The difference between love and lust according to experts*. [https://www.huffpost.com/entry/difference-between-love-lust\\_n\\_5b2a965ee4b0321a01cd46ba](https://www.huffpost.com/entry/difference-between-love-lust_n_5b2a965ee4b0321a01cd46ba)
- [7] Chavez, S. (2018, June 21). *The difference between love and lust according to experts*. [https://www.huffpost.com/entry/difference-between-love-lust\\_n\\_5b2a965ee4b0321a01cd46ba](https://www.huffpost.com/entry/difference-between-love-lust_n_5b2a965ee4b0321a01cd46ba)
- [8] Deats, S.M. (2004). *Antony and Cleopatra: New Critical Essays (Shakespeare Criticism)* London: Routledge
- [9] Gaca, K.L. (2017). *The Making of Fornication: Eros, Ethics, and Political Reform in Greek Philosophy and Early Christianity*. University of California Press
- [10] Garber, M. (2008). *Shakespeare After All*. United States: Knopf Doubleday Publishing Group.
- [11] Howes, R. (2018, June 21). *The difference between love and lust according to experts*. [https://www.huffpost.com/entry/difference-between-love-lust\\_n\\_5b2a965ee4b0321a01cd46ba](https://www.huffpost.com/entry/difference-between-love-lust_n_5b2a965ee4b0321a01cd46ba)
- [12] <https://www.worldhistory.org/article/934/love-sex-and-marriage-in-ancient-egypt/>
- [13] Kahn, C. (2013). *Roman Shakespeare: Warriors, Wounds and Women*. United Kingdom: Taylor & Francis.
- [14] Krasnow, I. (2018, June 21). *The difference between love and lust according to experts*. [https://www.huffpost.com/entry/difference-between-love-lust\\_n\\_5b2a965ee4b0321a01cd46ba](https://www.huffpost.com/entry/difference-between-love-lust_n_5b2a965ee4b0321a01cd46ba)
- [15] Mark, J. (2016, September 26). *Love, Sex, and Marriage in Ancient Egypt*. <https://www.worldhistory.org/article/934/love-sex-and-marriage-in-ancient-egypt/>
- [16] Shakespeare, W. (2009). "Antony and Cleopatra" In W. Clark & W. Wright (Eds.), *The Cambridge Shakespeare (Cambridge Library Collection - Literary Studies*, pp. 1-154). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511701276.003
- [17] *The Word in Life Study Bible: New King James Version*. (1996). United States: T. Nelson Publishers.



## JANE AUSTEN'S NOVEL *EMMA* ANALYZED AS A CANDIDATE FOR L'ECRITURE FEMININE

**Kristina Kostova<sup>1</sup>, Dragan Donev<sup>2</sup>, Natalija Pop Zarieva<sup>3</sup>, Krste Iliev<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>Faculty of Philology, University "Goce Delchev"- Shtip  
kristina.kostova@ugd.edu.mk

<sup>2</sup>Faculty of Philology, University "Goce Delchev"- Shtip  
dragan.donev@ugd.edu.mk

<sup>3</sup>Faculty of Philology, University "Goce Delchev"- Shtip  
natalija.popzarieva@ugd.edu.mk

<sup>4</sup>Faculty of Philology, University "Goce Delchev"- Shtip  
krste.iliev@ugd.edu.mk

**Abstract:** This paper represents an attempt at an examination and application of Hélène Cixous' ideas on feminine literature, which are described in her article, "The Laugh of Medusa," as applied to the text of Jane Austen's novel *Emma*. This is an endeavour to dissociate from traditional patriarchal images and apprehensions of feminine lifestyles, which adheres to Cixous' proposal that the marginalized should imprint their voices into the cannon for themselves. Cixous claimed that representation of such images in literature is required for the advancement of our partial understandings to represent typically marginalized groups in a more genuine manner.

In this paper, Austen's novel *Emma* is inspected as a historical prototype of a novel that delineates, but also challenges the ways in which the patriarchy places confines on femininity. The analysis focuses on the main female character and her relationship with other female characters, as well as parental figures, and romantic interests. What is taken into consideration is that these are all relationships in which assumptions of femininity established on patriarchal conventions are demonstrated. This shows how Austen managed to display a more refined depiction of feminine identity.

**Key words:** *l'écriture féminine, Hélène Cixous, Jane Austen, feminine writing, female authorship, phallogentric/gynocentric.*

### Introduction

The patriarchy-based arrangement of Western culture facilitates the saturation of authorship and narrative with a prominent male outlook. Feminist theorist Hélène Cixous emphasizes the significance of feminine writing in "The Laugh of the

Medusa,” in which she encourages women to write for themselves and for the sake of other women and notices that the quantity of female authorship “has always been ridiculously small,” (Cixous, 878). She talked about feminine writing as *l’écriture féminine*, defined by traits that challenge writing in the phallogentric tradition and the patriarchal structure of language.

Cixous argues that “it is by writing, from and toward women, and by taking up the challenge of speech which has been governed by the phallus, that women will confirm women in a place other than that which is reserved in and by the symbolic, that is, in a place other than silence” (Cixous, 881). The Western discourse is analysed as an essentially phallogentric structure comprised of binary oppositions in which one part is always dominant to the other. For example, in the binary opposition comprised of masculine and feminine, the feminine is subordinated to the masculine in a structure of ostensibly unequal power. Cixous proposes an alternative writing for women which would transcend the phallogentric limitations. It would be a reclamation of female voice, which was persistently silenced throughout history, in which the masculine was privileged whereas the feminine was subjugated.

Even though the notion of *l’écriture féminine* developed in France, it has been adopted and appropriated in Anglo-American literary and cultural contexts. There, women and second-wave feminist artists and theorists continued using the French designation in their attempts to challenge the hegemonic structures in language, literature, and culture in general. Many artists and theorists employed the strategies and approaches of *l’écriture féminine* to problematize structures of representation in which the feminine is marginalized. The aim of this paper is to apply the notions of *l’écriture féminine* on a novel written by a woman and explore the ways in which female perspective is offered and displays what it means to be bound to the signifier “woman”. It is even logical to view such a literary endeavour as a representation of a gynocentric structure, in which women’s thoughts, efforts, and stances are presented more authentically.

### **Jane Austen’s authorship as feminine writing**

Jane Austen’s entire literary work is appropriate for an analysis in terms of female writing or *l’écriture féminine* because its allure cannot be resisted by common women readers, nor by feminist critics. Austen (1775-1817) lived in a period marked by the shift not only in the British social and political context, but also in the narrative style of British fiction; it is a period in which the impact of Enlightenment was diminishing, and the impact of the Industrial Revolution was observed in the society. Whether Jane Austen’s writing displays a certain aspect of proto-feminism or not has long been debated. Even though the plots of her novels most often rely on marriage and romantic love, there are certain elements to her writing that provide for a specific feminine perspective, encompassing a rebelliousness of sorts towards the

established patriarchal order. In all her novels, Austen writes about “the process of a young girl’s maturation and the complex relationship between a woman’s desires and the imperatives of propriety” (Poovey, 21). Those issues are about the female experience in society and how it is determined by a woman’s place in society as a social construct. Thus, the consideration of Austen’s work as *l’écriture féminine* is more than logical.

### **Austen’s *Emma* - *l’écriture féminine***

The consideration of an Austen literary work as *l’écriture féminine* is especially applicable to her novel *Emma*, in which gendered matters are depicted with clarity and via a perspective which was new for the time in which this novel was written. Austen does not depict her female protagonists as women of sensibility, who were lauded by the romantic poets and the predominant ideological doctrine of the apportioned areas which assigned domestic roles to women. Mellor maintains: “all of Austen’s novels are novels of female education, novels in which an intelligent but ignorant girl learns to perceive the world more correctly and to understand more fully the workings of human nature and society. Emma Woodhouse must recognize her own cruelty to Miss Bates, must understand how wrongly she has perceived both Jane Fairfax and Harriet Smith before she can equal the intelligence and benevolence of a Mr. Knightley (Mellor, 82).

The effort to analyse the manners in which Austen’s *Emma* is an exemplar of feminine literature also brings to light the patriarchal frame of the different societal groups within the text, as well as the attempts of separation from that frame in those little acts of subversion of the characters against the limitations of their rank within that order.

The main goal of ‘feminine literature’ would be to constitute a prospect in the future in which the meanings related to ‘otherness’ or ‘womanhood’ would not be confined as they are under the rule of patriarchy, where woman is guaranteed a voice in the literary canon. The novel *Emma* by Jane Austen depicts the limitations imposed by feminine meaning as delineated by the patriarchal society of the period in which it was written. In true Austen fashion and tradition, parts of it revolve around the never avoidable marriage market of her time as an important feminine issue for women back then, yet once again it depicts female characters which have so much more to offer to the reader than a practical woman who is bound to marry for economic purposes. On the contrary, the novel depicts the seriousness of young women’s development in personality, societal statute, seriousness of character, and reliability of personhood, all of which enrich the impression of having women represented as well-rounded, multi-dimensional, complete people respected and valued for who they are as persons, and not for their gender alone.

The text of *Emma* can educate about the meanings connected to women in

patriarchal societies and structures, how those meanings represent boundaries for women, and how they fail femininity. An analysis of this novel in terms of female writing provides a demonstration of a development from the strictly defined, economically conditioned role that woman has historically been ascribed by the patriarchy, to a position of moderately more freedom to make her own choices. Female characters written by women are challenging to traditionally patriarchal notions of their gender. Whilst considering those challenges and the development of patriarchal limitations on female characters, woman's legitimate place in literature may be brought to light. For that to happen, we must continue to write women that, as Cixous calls for, do not listen to the voices of the Sirens (885), because we cannot let our voices be spoken for us in the falsely feminine tune of male-written characters.

Austen's depiction of women in *Emma* offers her defence of feminine dignity. Austen advocates for women and their intellectual competencies. She illustrates the conduct and thought of her female characters, especially of Emma, as well as their societal place. To attain a better understanding of the reasons why this literary work of Austen's should even be considered as *l'écriture féminine*, one must have knowledge of the societal circumstances in which it was written. For that purpose, the explanation of the arrangement of the patriarchal society in which Austen lived given by LeRoy W. Smith will be taken into consideration. In the words of Smith, patriarchy refers to "an ancient, universal and dominantly masculine society" (Smith, 9). According to this, men in eighteenth century England were the ones who had power and authority, as well as leadership over women and determined which roles would be assigned to women. In fact, the only two functions they ascribed to females were those of mothers and wives (Smith, 1983, p. 12). This constraint is connected to the patriarchal standards for male and female personalities. Women were supposed to demonstrate "passivity, submissiveness, dependence, subjectivity, intuitiveness, sensibility, irrationality" or "emotionality", whereas men evinced "aggressiveness, competitiveness, rationality, analytic ability, objectivity" or "emotional control" (Smith, 11). Women were regarded as dependent of and subservient to men, which is why they were mainly demoted to dealing with issues in the domestic areas. Women's "banishment" into the domestic area made it ordinary for them to be led by a "rationally superior husband". Their main "virtues" were "kindness, humility, gentleness" or "protectiveness" (Korsmeyer, 287). David Monaghan verifies this outlook and affirms that women were associated with home and domestic life, and always subordinated to their husbands. He asserts that the most important virtue ascribed to females was "meekness", since it entailed the "recognition of her inherent inferiority and suppression of whatever abilities she might possess" (Monaghan, 106).

In the century in which *Emma* was written, women lived in a patriarchal society in which men were considered to be their superiors. Men had the authority to delineate women and their situation in society, most often denoting them to the domestic area and confining their efforts in the realm of the household. In this society,

the virtues that were advocated for women, by which they were acknowledged as good women, were the characteristics which made them obedient and inferior to men. Women were offered education which ascertained that they stayed in the shadow of men. As Gary Kelly (2005) explains, the education in the eighteenth century was “designed to fit the individual for a range of related roles in life, according to sex and rank” (p. 252). Education for women encompassed “basic schooling, household management and religious instruction” (Kelly, 2005, p. 256), while men were taught more advanced skills correspondingly with their rank. Women were also prepared in terms of “accomplishments” by governesses, which is mentioned by Austen in *Emma* on more than one occasion. According to Kelly (2005), these accomplishments covered capabilities such as dancing, singing and playing music (all suitable for the purpose of attracting a suitor); drawing, painting, modern languages and needlework (marking their cultural distinction); and letter-writing or knowledge of the “belles-lettres” (p. 257). Therefore, it can be deduced that the education that was accessible was crucial in the continuance and endurance of the governing patriarchal ideas.

Cileli asserts that Jane Austen was most likely aware that Emma would not be the same as the commonly obedient female characters of her other novels when she wrote to a friend, “I am going to take a heroine whom no one but myself will much like” (Çileli, 245). Austen’s heroine Emma is different from her other female characters because she has the benefit of the best circumstances to live a full life independently in her world: “handsome, clever, and rich, with a comfortable home and happy disposition, seemed to unite some of the best blessings of existence.” Emma is “the youngest of the two daughters of a most affectionate, indulgent father” and has “in consequence of her sister’s marriage, been mistress of his house from a very early period” (Justice, 5). Her power as a household leader is shown when Emma easily manages to alter the seating at a dining table, even though her father was against it, a table that “none but Emma could have had power to place there and persuade her father to use” (Justice, 239).

Emma is viewed by many as an exceptionally powerful female character in literature, a testament to which is Marilyn Butler’s claim that Austen’s heroine “is the real ruler of the household at Hartfield” (p. 385). However, this is not entirely accurate. Emma has a particular power, which one might argue it is the power of convincing joint with intellect, however she does not have economic power herself. Her father holds economic power, he simply chooses to assign it to her, but only in the confines of the household. Despite the realities of the societal limitations she experiences in theory, it is visible that in practice Emma’s power in her household translates into her community, and it is noticeable. For instance, she gets advantages from others and her opinion is sought after by others, as is the case with Mr. and Mrs. Weston, who invite her first to the Crown “for the purpose of taking her opinion as to the propriety and comfort of the rooms before any other persons came” (Justice, 2012, p. 219). This is why she holds such high opinion of herself and is convinced

that she is the centre of her community, even though she is being asked to share her views on basically domestic issues which are generally linked with women. Emma behaves as an independent woman with personal sovereignty and opportunity to shape her future, but she also expects that she can shape the future of others in her surrounding as well. Nonetheless, she is not complacent and begins a transformation in which she eventually obtains actual awareness of the world and her real situation.

In terms of *l'écriture féminine*, it is not only important to explore the main female character, but also the way in which the male protagonist was written by the female writer. Mr. George Knightley, according to Waldron, could be seen as "Austen's model for wisdom" which is "carrying the moral authority of the novel" (Waldron, 114), a sentiment which is often expressed in the novel:

Mr Knightley, in fact, was one of the few people who could see faults in Emma Woodhouse, and the only one who ever told her of them: and though this was not particularly agreeable to Emma herself, she knew it would be so much less so to her father, that she would not have him really suspect such a circumstance as her not being thought perfect by everybody (*Emma*, p.5).

Despite the disagreements between the two characters, there are elements of the relationship between Emma and Mr. Knightley which can easily be established as an endorsement of female autonomy, especially when having in mind Mr. Knightley's authority. This can be seen in Mr. Knightley's opinion on Jane Fairfax:

Jane Fairfax has feeling," said Mr. Knightley—"I do not accuse her of want of feeling. Her sensibilities, I suspect, are strong—and her temper excellent in its power of forbearance, patience, self-control; but it wants openness. She is reserved, more reserved, I think, than she used to be—And I love an open temper. No—till Cole alluded to my supposed attachment, it had never entered my head. I saw Jane Fairfax and conversed with her, with admiration and pleasure always—but with no thought beyond. (*Emma*, p.207).

Waldron analyses Knightley's judgement, which could be seen as a judgement of the quality of having "open temper", as being more inclined to "a stormy relationship with someone he can trust" rather than "a calm one with someone whose thoughts may be hidden from him". (Waldron, 127). By preferring Emma's open temper, Mr. Knightley indicates that he will no longer enforce his dominance to defy her and it announces a significant modification in "the self-confident paternal/ fraternal guardian and pedagogue" character of Mr. Knightley along the course of the novel: "Gradually his position is undermined, for in the long run experience teaches him that his attitudes are too rigid, that Emma's intuitions are sometimes better than his 'reasonable' assumptions and that love has little to do with rules of conduct." (Waldron, 132).

In her novels, Austen levels criticism at her society but she does not provide a route of escape or splitting from it and its established norms. At the end of the novel, Emma is not completely independent. However, it must be pointed out that

many opportunities of female independence are examined in the character of Emma. Austen establishes Emma as a character with sharp intellect: Mr Woodhouse “could not meet her in conversation, rational or playful” (Justice, 6). But it can be observed that regardless of her intellect, Emma does not always behave rationally. The reader can see Emma’s arrival at maturity when she abandons the illusion that she can control other people’s lives and decisions. Emma finally starts behaving accordingly and she becomes a rational, level-headed woman, and to depict such a trait in a female character was revolutionary at the time the novel was written. It is important to note that Emma follows the rules of reason and not those of the patriarchy. This is of utter importance in terms of considering the text as *l’écriture féminine*, because by favouring the rules of reason, Austen demonstrates a female character who is as ethical, virtuous, and autonomous as men are. Even at the end, Emma manages to hold on to a significant amount of power, if not complete.

Certain feminist literary critics direct criticism towards Jane Austen’s choice of romantic themes for her novels, often viewed as bolstering the marriage customs of her time. However, it has been convincingly argued by others that Austen is a historical precedent of a novelist who is amongst the first to reach toward the feminine literature that Cixous suggests – by writing, focusing on and disseminating the female perspective. Many of her novels are about capable, tenacious, determined, and bright female central figures whose ideas about marriage were considered atypical for their time. A more detailed inspection at the components of Austen’s work discloses the fundamental ways in which her work opposes the principles of patriarchy.

In *Emma*, a young woman’s future is highly influenced by the marriage market, however, the eponymous character is a woman who does not have an appetite for marriage, especially not for economic purposes. In that way she is able to gracefully triumph against the marriage market’s possible effect by finding an agreement in marriage which is beneficial to both of the joined parties. Regardless of the romance of the “happy” ending of *Emma*, in which the marriage of Emma Woodhouse and George Knightley tie up the plot, the development of their romance uncovers Austen’s methods of disproving of patriarchal notions.

In the eighteenth and early nineteenth century, marriage was women’s resource for obtaining economic safety and social position, even though it also brought about a certain level of subjection of women and their submission to their husbands. Emma is unique as an Austen heroine, because marriage is altogether needless for her. Emma’s struggle for a subject position in a patriarchal discourse is immensely personal and it relies on her privileged socioeconomic position in society (Çileli, 248). She is well aware of her own power and revels in her independence. Emma is aware of her privileged position.

Fortune I do not want; employment I do not want; consequence I do not want: I believe few married women are half as much mistress of their husband’s house as I am of Hartfield; and never, never could I expect to be so truly beloved and important;

so always first and always right in any man's eyes as I am in my father's (*Emma*, p.60).

Emma wants to evade a situation in which she would be confined in marriage. Even though she will later abandon this position, the notion that marriage is in its actuality forswearing of independence is clearly represented in the text. The intricacies of marriage and its complex influence on women's lives is well illustrated in *Emma*. Emma renounces marriage for herself, but she defends it in the case of Harriet Smith. Because Harriet does not have social position and economic stability, Emma wants her to marry Mr. Elton (Justice, 26), because he can provide her with a home and economic safety. By means of this exposition of thought on marriage which depends on the very particular situation of the woman, Austen herself expresses her own outlooks on this ancient institution. Emma is answerable to conventions like the rest. And the solution which is proposed by Austen in this novel is not the existence of an independent woman, but that of an ideal marriage. Emma's marriage to Mr. Knightley is distinctive and important in its own way. It is so extraordinary, that it cannot be stated that the female protagonist, who considered herself capable of avoiding marriage, ends up surrendering to conventions.

There are certain critics who do not view Emma's decision to marry as an act of yielding to conventions at all. Although Emma succumbs to social conventions and marries, her marriage is anything but conventional. Even though his estate Donwell is grander than the Woodhouse household, Hartfield, Mr. Knightley easily agrees to live in Emma's house with her father instead of taking Emma to his house, as was the convention. There are authors who argue that Knightley is surrendering power in their relationship, because he agrees to share Emma's home and be in her domain (Johnson, 427). Nonetheless, this is not an issue of power and who holds in the relationship, because that would imply that the relationship dynamic is imbalanced. What Austen does is revolutionary, because she completely eschews the conversation about marital power by presenting a new model for marriage in which mutual respect is highlighted. As Smith emphasizes, "The marriage of Emma and Knightley is based on the spirit of equality and mutual respect" (155). Mr. Knightley's move to Hartfield is a confirmation of the fact that he views Emma as an equal, not as a lesser or a subordinate, and that he respects her and her living conditions, which is showcased in the text. Emma and George Knightley's marriage is not established on the patriarchal principles of male dominance and female submission, for it "holds the fullest promise of life, one in which the female is openly admired and shares decisions and in which there is mutual trust and a healthy sense of companionship" (Smith, 154-155). Thus Austen, a female writer, manages to present a female perspective on what could be considered as a marriage of equals. Therefore, the female outlook and the meaning of femininity are depicted comprehensively as opposed to the patriarchal stereotypes which are ordinarily attributed to femininity. The dismissal of the unbalanced outlook within the literary cannon can be considered as the most valuable feature of Austen's *Emma*.

Another aspect of this novel which is of interest in regard to *l'écriture féminine* is not only the treatment of marriage, but also Emma's relations with other characters, especially female characters. One such relationship of interest is Emma's and Harriet's friendship, with a focus on Emma's endeavours to find a suitable marital partner for her friend. Emma is "patronising and condescending" and acts as a "male mentor" with Harriet (Smith, 135). When she decides to govern Harriet in her quest for a marital partner, Emma manipulates her friend; manipulation is traditionally viewed as a feminine activity, the means of governing and managing used by people without substantial power. In the attempt to manage other people's choices, Emma allows for arrogance to be her guide to the extent of believing that she is superior.

An important instance of Emma's relationship with other female members of her community is her behaviour towards Miss Bates, whom she insults during their picnic at Box Hill. Emma ridicules Miss Bates to secure her position of power and make clear that the rest of the people are inferior to her (Smith, 134). Austen herself does not approbate such vile behaviour, which is why she expresses her opinion via the words of the most noble character in the novel, Mr. Knightley. Emma finally becomes aware of how wrong she was in treating Miss Bates so badly. She takes moral responsibility for her actions and reaches moral enlightenment (Butler, 385). It is from this moment on that Emma starts gradually deserting her imagination and vanity and begins acting in accordance with reason, thus behaving as a morally independent woman. The fact that Emma has acquired moral seriousness and independence is obviously of great importance to Austen, who as a female writer offers a totally new perspective on the ambitions of a strapping young female member of society. In a society that regarded women as inferior, irrational beings, Emma commands the respect of others, which provides her with true power.

In *Emma*, Austen succeeds to dismiss the patriarchal idea that women are not rational or morally independent creatures. She presents the reader with a considerable anomaly in a patriarchal society: an ambitious, independent, and powerful (within her immediate circle, at least) young woman whose aspirations and appetites in life are not at all what the patriarchy prescribes. With *Emma*, Austen succeeds to inspire, but also to provide a profound insight into the female experience of youth, enthusiasm, initiative, and ambition which could only be understood and felt by those who belong in the category of the "other" gender in society. Austen has long been lauded for her wittiness, sarcasm, and comedic genius, yet the richness her literary works abound in lies in her exquisite feminine perspective, which reinforces the importance of having the ordeal of being a woman explained by a woman.

## Conclusion

Western civilization's structure, which is rooted in patriarchy, has imbued the language we use. Words are signifiers fixed to things and they are linked with the constructs assigned to them by culture. In the case of signifiers linked with femininity,

these constructs may consist of marriage for economic benefit, social appropriateness, a daughter's, a sister's, or a mother's responsibility. Hélène Cixous calls on women to write so that they partake in the meaning that the signifiers to which they are linked acquire. Establishing Cixous' notions as a basis, it can be argued that literature must depict the general agreement regarding the meaning connected with the word "woman," and then permit that its disintegration. This process, as we have seen, can be found in Jane Austen's *Emma*, in which the system that marginalizes women is brought to light and then confronted in numerous ways as characters withstand motion toward a phallic centre.

Austen's *Emma* presents the female perspective written by the female hand; the meaning of femininity is exposed as much broader than the correlated stereotypes which the patriarchy customarily attributes to femininity. That is probably the most significant aspect of feminine writing in the process of rejection and displacement of the unbalanced perspective within literature.

### Bibliography

- [1] Austen, Jane. (2000) *Emma*. London: Wordsworth Classics.
- [2] Butler, Marilyn. (2012). *Emma*. In G. Justice (Ed.), *Emma: Authoritative text, backgrounds, reviews, and criticism* (pp. 385-396). London and New York: W. W. Norton & Company
- [3] Cileli, Meral. (2010) "Discourse, Power and Identity" in John L. Watzke, Paul Chamnes Miller and Miguel Mantero (eds.), *Readings in Language Studies. Volume 2, Language and Power*. International Society for Language Studies Publication. (pp. 241-51)
- [4] Cixous, Hélène. (1976) "The Laugh of the Medusa," translated by Keith Cohen and Paula Cohen, *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 1, no. 4, (pp. 875-893).
- [5] Johnson, Claudia L. (2012). *Emma: Woman, lovely woman reigns alone*. In G. Justice (Ed.), *Emma: Authoritative text, backgrounds, reviews, and criticism* (pp. 415-427). London and New York: W. W. Norton & Company.
- [6] Jones, Vivien. (2009) "Feminisms" *A Companion to Jane Austen* edited by Claudia L. Johnson and Clara Tuite, Wiley-Blackwell (pp. 282-291).
- [7] Justice, G. (Ed.) (2012). *Emma: Authoritative text, backgrounds, reviews, and criticism*. London and New York: W. W. Norton & Company.
- [8] Kelly, Gary. (2005). Education and accomplishments. In J. Todd (Ed.), *Jane Austen in context*. New York: Cambridge University Press (pp. 252-261).
- [9] Korsmeyer, Carolyn. (1992). Reason and morals in the early feminist movement: Mary Wollstonecraft. In C. H. Poston (Ed.), *A Vindication of the Rights of Woman: An authoritative text, backgrounds, the Wollstonecraft debate, criticism* (pp. 285-297). Connecticut: The Easton Press.

- [10] Mellor, Anne K. (2009) "Why Women Didn't Like Romanticism: The Views of Jane Austen and Mary Shelley" in Harold Bloom (ed.), *Bloom's Critical Views, Jane Austen New Edition*, New York: Infobase Publishing
- [11] Monaghan, D. (1981). Jane Austen and the position of women. In D. Monaghan (Ed.), *Jane Austen in a social context* (pp. 105-121). London: The Macmillan Press.
- [12] Poovey, Mary. (2009) "Ideological Contradictions and the Consolations of Form: The Case of Jane Austen" in Harold Bloom (ed.), *Bloom's Critical Views, Jane Austen New Edition*. New York: Infobase Publishing.
- [13] Smith, LeRoy W. (1983). *Jane Austen and the drama of woman*. Basingstoke: The Macmillan Press.
- [14] Waldron, Mary. (2004) *Jane Austen and the Fiction of Her Time*. Cambridge: Cambridge University Press.



*Методика на наставата  
по јазик и книжевност /  
Language and literature  
teaching methodology*



## KNOWLEDGE AND DIGITAL ASPECTS OF STUDYING HUMANITIES

**Marija Krsteva<sup>1</sup>**

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

**Abstract:** The field of humanities as an integral part of all spheres of life is undisputed. As such, the humanities both hold the question and the dynamic answer to the position of digital knowledge and production. On the one hand, the study of humanities shows how students respond to having the study material available digitally and on the other how the technological advancements work to respond to the needs of new generations of teachers and learners. This paper illustrates the connection between knowledge and the digital aspects of the humanities. In particular, it looks into the context of digital humanities maintaining that digital humanities can be seen as a two-way street in both establishing and providing information, knowledge and skills.

**Key words:** *humanities, digital, learners, technology*

### Introduction

This paper examines the role of humanities and digital humanities as a new field in understanding the complexity of the relationship between human development and technological advancement. Knowledge and practice of technological inventions call for developing studies and methodology to better respond to the changes in people's lives brought about by technology. This paper uses qualitative descriptive and comparative methods to illustrate its ideas and arguments.

### Technology, its use and the humanities

It seems like time and development have always followed a pattern repeating itself every hundred years. What people born in the twentieth century can witness from a twenty-first century perspective was also seen by the nineteenth century people at the doorstep of the twentieth. At the turn of the both centuries people equally found themselves betwixt unyielding amazement and daunting inevitability. One such reflection can be noted about Henry Adams, author of twenty volumes of history, biography, politics and fiction, much honored by family, friends and colleagues.

Coming from a lineage of prominent public and political figures including presidents, ministers and advisers when seeing the 1900 Paris Exposition, he “stood before the great machines in the hall of dynamos and was seized with a secular insight approximating religious revelation” (Bercovitch 2005: 259). Now well into his sixties and from a vantage point of the twentieth century “he judged himself a failure, unsuited by heredity, temperament and training for any leading part in the rough-and-tumble world of American politics in the Gilded Age”. (Bercovitch 205: 295). The time certainly questioned people’s existing knowledge and understanding. “To souls more optimizing than Adams, the dynamo whispered of a future bright with the hope of progress. Old dreams of human liberation seemed within a reach of realization” (Bercovitch 2005: 296). Adams’s generation as well as later twentieth century generations lived long enough to see their worlds transformed, the former into modernity of crowded cities and booming industries and the latter of having their reality gone virtual. For Adams, as the anguished figure of transition, the man who had lived in both the old world and the new worlds and had felt the full shock of the radical discontinuity between them, the dynamo foretold a future of uncontrollable technological power, a head long rush towards chaos and the triumph of directionless force over human will. Adams foresaw that the twentieth century would be a global village shadowed by the cloud of technological apocalypse” (Bercovitch 2005: 296). As many of their contemporaries, Henry James also shared the alarm: “his dismay at the imperiled state of culture and society was exacerbated by his “essential loneliness” as he called it in a letter of the 1900 to his young friend Morton Fullerton” (Bercovitch 2005: 301). This historical perspective helps getting a better idea on the irretrievable changes taking place every second enabled by technological advancements and the respective response of humanity. By outlining some of the aspects of the relationship between technology and humanity and the field of humanities in turn, I maintain that there is a two-way relationship between humanity and technology i.e. humanity is technology and technology is humanity, like culture is communication and communication is culture. Technology functions in a context “interacting with work practices, social cognitions, political cultures and institutional structures” (Orlikowski: iii 1995). According to Orlikowski, as a general assumption, technology is not separable and separate from human action: “it is only through human action that technology qua technology can be understood[...]technology becomes technology only when it is used and this use of technology – technology-in-use defines its influence in human affairs” (Orlikowski: iii 1995). She contends that there is a duality between technology as an artifact with specific features and instructions for use on the one hand and technology-in-use or human response in particular context and circumstances on the other (Orlikowski: iii 1995). This understanding entails the examination of enactment, structuring and appropriation of facts and poses the question: What is expected from human action when technology is created as an artifact? To answer this question we should consider the fact that technology-in-use

is transformative and evolutionary process where the users also become developers. The relationship between technology as artifact and technology-in-use fluctuates depending on time, motivations and changes in human action. As a result the prescribed normative procedures change. This however is in no way a simple and straightforward relationship, but rather a complicated transdisciplinary and multidisciplinary engagement. This paper will not examine the myriad aspects of technological artifacts and technology-in-use including robots, nanotechnologies, synthetic organism or genetic engineering. Instead, it claims that the only checks and balances in the above relationship can be found in the humanities. Humanities as a scientific field and the cognitive sciences as part of it, function as roughly parallel interpretive agent in the process of enacting technology. The humanities give the answer to why and how technology-in-use transforms human reality. The human action on the internet and social media and artifacts and their action as technology-in-use have yet to be examined. All that has been discovered about human condition has to be once again applied and checked while examining human action in the virtual world. For example, this type of technology constantly changes and develops, as human action adopts some aspects and features and drops others, transforming and pre-conditioning the invention of yet another artifact. The parallel or two-way- street can be seen in the close research of such developments. For example, various types of media content, such as the memes call for scientific attention to examine and explain the emergence, development and consequences of it. People's privacy and safety on the internet keep on changing and improving its system. One example of the huge break between past and present is the widely popular American sitcom "Two and Half Men". After eight seasons the series completely transformed its concept introducing the digital aspect of people's lives creating a huge gap between the atmosphere, themes and settings of the different seasons while also remaining the same series. Similarly, it is important to acknowledge and examine the attitude of readers to new literary themes that involve digital aspects, such as online frauds and virtual life, while also the new generations of readers read novels from later twentieth century that do not contain the digital aspect of life. This might result into wonder as to why a certain crime in a thriller could not be solved by means of smart phones and technology. The degree of acceptance of different educational programs, videos and applications by teachers and learners is also to be measured. Some programs pick up the attention of users, while others are left barely noticed. This type of immediate research is the safe place for what seems unknown and uncontrollable. Both qualitative and quantitative research on different phenomena prove useful and necessary in checking and balancing emerging transformative technologies and human action and possibly avoiding to repeat the shock that Adams might have felt a century ago. Furthermore, unless people rise above technological changes, they will most certainly face personal, social and professional exclusion. Therefore, it is important to include the segment of learning to use technological artifacts, more so than ever considering

the online availability of technological tools and advancements worldwide. Thus presented the field of humanities is further transformed into digital humanities. Principally digital humanities bring digital tools and methods to the study of the humanities to enable digital knowledge production and distribution. In this respect, digital humanities can also be considered technology-in-use. When it comes to the process of education, looking into humanities in general and digital humanities fosters open-minded methodology with multiple disciplinary and methodological perspectives in answering the questions of introducing digital tools as an additional teaching material for both teaching and learning. The methodological approaches allow for close work with teaching methodology, curricula development, organization and digital opportunities. Combining computational resources with the humanities, the scholarly area of the digital humanities entails systematic use of digital resources and well as analysis of their application. Digital humanities is defined as a new collaborative transdisciplinary and computationally engaged research, teaching and publishing. It further establishes the recognition of the digital tools and methods in the study of the humanities (Burdick, Drucker, Lunenfeld, Presner, Schnapp:2012). In this way, the scholarly area of DH opens up a wide range of opportunities for exploration and application of the humanities alongside the digital. The production of new applications and techniques enables new ways of teaching and research while at the same time allowing for critiquing how these impact the cultural heritage and digital culture (Melissa:2016). Subjects such as literature, history, psychology or sociology, while being taught in the traditional way by the study of books have been increasingly finding their content online or in digital libraries. In today's world of going online for virtually everything, embracing complete online life and culture, students studying the subjects inevitably go online and pick up information at some point of their studies. Therefore, it is necessary to recognize the need for studying online or electronically as a complementary method to the established process of education. In this way, students of all ages will be able to actively access and participate in a direct content delivery. Such possibility directly appeals to the audible, visual and interactive part of the process of learning. Furthermore, the past years of online teaching and studying undoubtedly confirmed the necessity of adjusting the available virtual space to the purpose of education. It proved that online studying and educational resources are indispensable tools in the educational process. The proposed project strongly builds on these conclusions in bringing digital tools in the studies of the humanities. That being said, while the relationship between the digital and the humanities is very productive, there seems to be a notable lack of focus on pedagogy. The 2012 edition of *Debates in the Digital Humanities* claimed that pedagogy was the „neglected ‚stepchild’ of DH” and included an entire section on teaching the digital humanities. Part of the reason is that grants in the humanities are geared more toward research with quantifiable results rather than teaching innovations, which are harder to measure. In recognition of a need for more scholarship on the area of teaching, the

edited volume *Digital Humanities Pedagogy* was published and offered case studies and strategies to address how to teach digital humanities methods in various disciplines. (Klein, Gold:2016).

## Conclusion

To conclude, specific attention should be placed on preparedness and possible obstacles when getting into contact with the digital. How many users completely or partially understand the software organisation, possibilities it offers, its management and usage. Their software is the technological artefact and their action is the technology-in-use. How this relationship goes will show the structure of use or misuse. The year of 2020 saw the inevitable dependency on online resources for teaching and studying. One of the most prominent ones were Microsoft Teams, Moodle and other specifically curated platforms for that. As a result, the field of digital humanities must be recognised as equal partner in transformative technological advancements in order to structure human invention and human reaction. Technology and technology-in-use go hand in hand with their respective research and interpretation. Employing different methodologies and strategies to ease the contact between humans and technological artifacts, humanities could set or at least propose certain boundaries. Only then will humanity avoid the ensuing consequences of the set features and instructions and human action and response to them.

## Bibliography

- [1] Bercovitch, S. (Ed.). (2005). *The Cambridge History of American Literature* (The Cambridge History of American Literature). Cambridge: Cambridge University Press.
- [2] Orlikowski, Wanda J. (1995). *Action and Artifact. The Structuring of Technologies in Use*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- [3] Burdick A. Drucker J. Lunenfeld P. Presner T. S. & Schnapp J. T. (2012). *Digital humanities*. Cambridge, MA: MIT Press.
- [4] Terras, Melissa (2011). *Quantifying Digital Humanities*. London: UCL Centre for Digital Humanities.
- [5] Klein, Lauren F; Gold, Matthew K. (2016). *Digital Humanities. The Expanded Field*. <Debates in the Digital Humanities (archive.org)> Last accessed 08.09.2023.



## ЛЕКСИЧКИТЕ ДЕВИЈАЦИИ ВО УПОТРЕБАТА НА МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК ОД СТРАНА НА ПОЛСКИТЕ И УКРАИНСКИТЕ СТУДЕНТИ

д-р Игор Станојоски  
Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
igor.stanojoski@ugd.edu.mk

**Апстракт:** Лексичките интерференции во усвојувањето на вториот јазик не може да се анализираат без да се земе предвид аспектот на лексичката семантика. Затоа, претпочитаеме да ги нарекуваме лексичко-семантички. Разликуваме три типа лексичко-семантичка интерференција: 1) пренос на лексема од првиот во вториот јазик; 2) пренос на семема; 3) промена на фонемниот состав на зборот. Најголем дел од девијациите во употребата на македонскиот јазик од страна на полските и украинските студенти спаѓаат во првиот и вториот тип.

**Клучни зборови:** *интерференции, девијации, македонски, полски, украински, јазик*

## LEXICAL DEVIATIONS IN THE USE OF THE MACEDONIAN LANGUAGE BY POLISH AND UKRAINIAN STUDENTS

Igor Stanojoski

**Abstract:** Lexical interference in second language acquisition cannot be analyzed without considering the aspect of lexical semantics. Therefore, we prefer to call them lexical-semantic. We distinguish three types of lexical-semantic interference: 1) lexeme transfer from the first to the second language; 2) transfer of seeds; 3) change of the phonemic composition of the word. Most of the deviations in the use of the Macedonian language by Polish and Ukrainian students fall into the first and second types.

**Key words:** *interferences, deviations, Macedonian, Polish, Ukrainian, language*

### 1. Карактеристики и типологија на лексичко-семантичките јазични интерференции

Природата на лексичко-семантичките интерференциски девијации е двојна: тие се лексички и семантички. Во некои типови на овие девијации превладува чисто лексичката страна на интерференцијата, а во некои семантичката. Под

„семантичка интерференција“ ја подразбираме лексичката семантика, додека, пак, граматичката семантика е надвор од границите на нашиот интерес во овој труд.

Главното, врз оваа основа се врши и типологијата на лексичко-семантичките интерференции. Вајхнрајх (1979, стр. 83–91) разликува лексичко-семантички (Вајхнрајх ги нарекува *лексички*) интерференции кај простите зборови и кај сложенките. Лексичко-семантичките интерференции кај простите зборови се делат на три типа: 1) пренос на лексема (условно речено, лексичка интерференција, иако лексемата се пренесува заедно со значењето), 2) пренос на семема, т.е. проширување на значењето на лексичката единица во вториот јазик под влијание на првиот (семантичка интерференција), и 3) тип на слаба лексичка интерференција со промена на фонемниот состав на зборот под влијание на првиот јазик без промена на значењето. Кај сложенките се разликуваат исто така три типа лексичко-семантички интерференции: 1) пренос на зборовни состави, најчесто со приспособување кон правилата што важат во јазикот-примач, 2) калки, или образувања со средства на јазикот-реципиент, но според јазик-модел, 3) хибридни образувања: обично со доведување на еден елемент од јазикот-извор во комбинација со еден „домашен“ елемент.

Типологијата на Вајхнрајх се однесува на лексичко-семантичката интерференција во природна јазична средина, не земајќи ја предвид интерференцијата која настанува во училишни услови на изучување на странски јазик.

Некои од типовите лексичко-семантичка интерференција кои ги изделува Вајхнрајх се појавуваат со голема честота во говорот на полските и на украинските студенти, а некои типови не се појавуваат воопшто. На пример, третиот тип на интерференции кај сложенките не е неопходен во истражувањата од овој вид. Општо земено, типологијата на Вајхнрајх е применлива и за нашиот предмет на истражување. Тоа ќе го покаже и прегледот на покарактеристичните интерференциски девијации, кој го правиме подолу.

## **2. Преглед на покарактеристичните лексичко-семантички девијации во пишаните и усните материјали од полските и украинските студенти.**

*џодина*, наместо *час*. Исклучително честа интерференција и кај украинските и кај полските студенти. Укр. *џодина*, пол. *godzina*, мак. *час*, а од друга страна мак. *џодина* – пол. *rok*, укр. *рік*. Причините за оваа лексичка девијација се очигледни, тоа е обична употреба на несоодветна лексема според моделот на првиот јазик. Она што треба да се забележи овде, е тоа дека во случајов не се работи за грешка од незнаење, туку тоа е најчесто лапсус. Ваква грешка прават дури и студентите македонисти од петта година. Кога не би постоела лексемата *џодина* во македонскиот јазик, најверојатно не би се правела оваа грешка

никогаш. Најзбунувачко за студентот во процесот на зборувањето е токму тоа што лексемата *година* постои и во првиот и во вториот јазик, но се разликува нејзиното место во лексичкиот систем.

*час*, наместо *време*. И лексемата *час* постои и во првиот и во вториот јазик, но се разликува нејзиното место во лексичкиот систем. За оваа интерференција важи сè што се кажа погоре за девијантната употреба на *година*. Освен тоа, во овој пример, интерференцијата е поддржана и од полисемичноста на именката *време* затоа што на мак. *време* одговараат укр. *час* и *йогода*, односно пол. *czas*, *poroda*. Зборуваачот чувствува потреба и во вториот јазик да ги запази оние разлики на кои навикнал во првиот.

*акцеџиџира*, наместо *џрифаџа/џрифаџи*. Се јавува само во говорот на полските студенти, одговара на полските глаголи *akceptować* и *zaakceptować*. Полскиот јазик избобилува со латинизми, кои студентите често ги транспонираат на македонскиот јазик. Во обидот да се погоди соодветниот збор, студентите често се одлучуваат за интернационализам, затоа што интернационализмите играат значајна улога во лексичкиот фонд на македонскиот јазик. Сп. за истото: *Времето беше не сџеџиџално добро. Човекоџи џресџанува да деџиџира за својоџи живоџи. Сџоред мене џаа деџиџиџа е мноџу добра и за Полска и за Украина*.

*ако*, наместо *како*. Оваа девијација се јавува и кај украинските, но исклучително честа е во говорот на полските студенти. Македонското *ако* е посозвучно со украинското и полското *як/як*, во споредба со *како* – само така може да се објасни оваа девијација. Поинаку е кај украинските студенти, кои веќе се навикнати на руското *как*. Ним македонското *како* им звучи пообично, отколку на полските студенти. Дополнителна интерференција и поткрепа на *ако* дава чешкиот соодветник *јако*, а поголем дел од полските македонисти го изучуваат чешкиот јазик како втор словенски јазик. Пр.: ... *џтелевизиџаџа џи емиџува мноџу кичерски џроџрами, ако на џримеџ Евровизиџаџа; Јас мислам, дека ако во Полска, исџо џака и во Македониџа има кич; Имав џаму убави и лоџи моменџи ако секоџ човек во сџџрансџво*.

*некоџаш*, наместо *еднаш*. На пр., *Некоџаш јас бев со моџџе друџари Марек, Вероника и Реџина во Бџешчади*. Разликата меѓу *некоџаш* и *еднаш* во македонскиот јазик е аналогна со *некоџ* и *еден*: непознат, наспрема познат (познат за зборуваачот, без потреба за идентификација). Употребата на *некоџаш* наместо *еднаш* е обусловена од употребата на *kiedyś/колисџ* во соодветната ситуација.

*еден џаџи*, наместо *еднаш*. Сп. укр. *одноџо разу* и пол. *jednego razu*. Пр.: *Јас бев во Македониџа еден џаџи со моџаџа џруџаџа од универзџџеџоџи*.

*мора*, наместо *може*. Ова е една од најнеочекуваните девијации во говорот на полските студенти. Во примерот: *Дали мораме да одиме дома*, наместо *Дали можеме да одиме дома*, навистина тешко е да се најде интерференцијален извор на оваа грешка. Полски *możemy* фонетски е многу поблиско со македонското

можеме, отколку со *мораме* (пол. *musimy*). Грешката не е инцидентна, туку се јавува исклучително често во говорот на многу полски студенти. Кај украинските студенти не се јавува или е многу ретка. Сп. уште: *Многу млади луѓе, не само од Полска ама од сите држави, одат на љечалба, бидејќи не мораат да најдат работа*.

*имам надеж*, наместо *се надевам*. Типична калка во говорот на полските студенти. Сп. полски *tam nadzieję*. Во говорот на украинските студенти се јавува поретко, затоа што во првиот јазик освен *маю надію*, има и *надіюся*.

*во куќа*, наместо *дома*. На пр. [...] *седевме во Таверна или љравевме нешто во куќа*. Се работи за калка: сп. во полскиот јазик *w domu*, полското *dom* на македонски е *куќа*, па *w domu* и на македонски е преведено како предлошко-именска група *во куќа*. Сп. уште: *Сестра ми има 14 години и многу ретко е во куќа*.

*има на име*, наместо *се вика*. На пр. *Не морам да се сејам како ише имаат на име*, наместо *Не можам да се сејам како се викаат*. Ова е обична калка на полскиот израз *mają na imię*.

*љознае*, наместо *заљознае*. Ова е честа интерференциска девијација. На пр. *Ние љознавме многу луѓе*. Тоа е калка од полскиот јазик: *roznać kogoś – заљознае некој*. Но *љознае* исто така често се употребува и место *дознае*: *...љоа разбуди во мене љошовоси за да љознам нешто љовеке*.

*во ноќ*, наместо *ноќе*. На пр. *Многу интересно беше живој во ноќ*, место *Многу интересен беше живојот ноќе*. Сп. укр. *вночі*, пол. *w nocy*.

Мешање на *види* и *љледа*. Етимолошки соодветник на глаголот *види* во полскиот јазик е *widzieć*, а во западноукраинските дијалекти *видіти*, кои се несвршени и значат 'гледа'. Оттаму може да се разберат грешките од типот *ше видам*, место *ше љледам*. Но, често се употребува и обратно – *љледа*, наместо *види*: *Ние бевме во Скопје, таму љледавме Кале и многу дружи сјоменици*; *Сакам да љледам Шаренаја џамија*, наместо *сакам да ја видам Шаренаја џамија*.

Мешање на *каже* и *вели*. *Треба да одиш на лекарот (хирург) и љој ќе ти вели што можеш да љравиш со љвојот шестти љрси во левојот сјојало*, наместо *каже*; *А јас ти кажам за да го дојреш увојот до земјата, и љоа е се Цони*.

*сум*, наместо *има*. Употребата на глаголот *сум*, во егзистенцијално значење наместо глаголот *има* е чисто интерференцијална, потекнува од првиот украински, односно полски јазик. Оваа грешка ја прават и поискусните зборувачи. Пр.: *Кај нас е убава љтрадиција дека на божинската маса мора да биде 12 различни јадења. ... Појоа ние бевме во Бијола и Хераклеа. Таму е многу убав анишчки љеаџар. Во дневната соба љтреба да биде љолема љрљезариска маса*.

*љријатен* (*љријатна*, *љријатно*) се среќаваат пречесто во текстовите на

студентите, под влијание на почестата употреба на *ўприємний/przyjemny* во украинскиот, односно полскиот јазик. Сп.: *Тоа беше многу ўпријатен излеј.*

*некаков (некаква, некакво, некакви),* наместо *некој (некоја...)*. *Кој би ўшогаи бил мајка на неѓовиџе деца – некаква жена или неѓовоџо момче?*

*се зачувува,* наместо *се однесува*. Калка од полскиот јазик од глаголите *zachowywać* (чува, зачувува): *zachowywać się* (однесува се). На пр. ... *важно е како човекоџ се зачувува а не како изгледа или кој е.*

*очиѓледно,* наместо *се разбира*. Оваа девијација исто така се среќава само кај полските студенти. Овде се греша во потрагата по соодветник на честиот полски модален збор *oczywiście* ('се разбира'). Македонското *очиѓледно* одговара на полското *oczywiste*. Примери со оваа девијација: *Во мојоџ домоџ истџо џака ќе биде сауна, базен, иѓралиџиџе за џенис, иѓралиџиџе за деца и очиѓледно џаража.*; ... *Очиѓледно џонекоѓаи немаме време да наўравиме џоа, џреба да се максимално конценџирираме наѓ џооднаслови да неўравиме џреџки.*

*со себе,* наместо *заедно*. Калка од полскиот јазик: *oni są ze sobą* ('џиџе се заедно'). На пр. ... *џар може да живее со себе во еден сџан...*

Целта на овој преглед, се разбира, не е да се исцрпат сите лексичко-семантички интерференциски девијации што се јавуваат во говорот на полските и украинските студенти, туку да се укаже на најчестите и најистрајните типови на интерференциски девијации, на нивното потекло и на нивните карактеристики. Во студентските текстови и на часовите по конверзација регистрираме и бројни други девијации со помала или поголема повторливост. Ёве некои од нив:

*Каџеѓорија,* во која е филмоџ „Сенки“, *смеџа 63 кандигаџи ...*, наместо *брои*.

*Имаи висџина,* наместо *во ўраво си* – калка од полското *masz rację*, како и *џи си ўрав,* наместо *во ўраво си* – калка од украинското *џи ўравий*.

*Во 7 часоџ излеѓувам од дома, се качам во авџобус и одам на факулџа. Сум на месџо во 7.30... Во колку часоџ е на месџо?* наместо *Во колку часоџ е џаму?* – калка од полскиот јазик, сп. *o której jest na miejscu*.

*Каде имаи џари?*, наместо *кај џи се џариџе*, сп. пол. *Gdzie masz pieniądze*.

*Ако имаџе смисла џџо можеме да наўравиме,* наместо – *иѓеја*.

Во примерот *Ўџре околу 5 наўџро, дали си во Скоџје да се среџнеме?* нема грешка, само ќе забележиме дека во македонскиот јазик почесто се употребува глаголот *види се*, додека во полскиот и украинскиот *spotkać się/ зустрііиися*.

*Ме одџисувај* ако можеш, џоздрав и да се чуеме. Во полскиот и во украинскиот јазик постојат глаголи со значење 'одговори во писмена форма' *odpisać/ відписати*.

*Жалувам дека не можев да одам до Охрид но се надевам дека ќе усїеам следно леџо,* наместо пообичното *жалам*. Сп. пол. *żałuję*. Оваа интерференциска девијација може да се третира и како зборообразувачка, затоа што е поврзана со пречестата употреба на суфиксот *-ува*.

### 3. Девиијации во зборообразувањето

Зборообразувачките интерференциски девијации во говорот на полските и украинските студенти се поретки и понерегуларни од лексичко-семантичките и од морфолошките и релативно тешко се систематизираат. Овде ќе дадеме неколку типови девијации и неколку изолирани примери, колку да се добие извесна претстава за овој тип девијации.

Честа девијација е употребата на суфиксот *-ува* кај глаголите. Суфиксот *ува* е еден од најпродуктивните во македонскиот јазик, но сепак во говорот на студентите хиперкоректно се употребува пречесто, и каде што не треба. Ваквите девијации се поврзани и со категоријата на глаголскиот вид, зашто во случаите со девијантна употреба на *-ува*, обично имаме и грешка во видот: несвршен, наместо свршен глагол. Примери: *Не знам дали имаме реална шанса да изџрадуваме добри сџадиони и добри џаџиџиџа.*; ... *дали може да им се дозволува брак и џосвојување деца?*; ... *со џомоџ на друџиџе сакаџ само да џоодобруваџ своџо мислење за себе.*; *Не знам како можам да и објаснувам, дека џоџ не е момче за неа, дека е малку џремлад и може да има џроблеми.*; *Не се заџрижуваџ, се е во ред*; ... *џубувам*, м. *џубам*, итн.

Обратно, иако ретко, се случува да се испушти суфиксот *-ува*. На пр.: *Ако ме знаеш џолку добро колку велиџ, нема џоџреба да џрашаџ*; *Избеџнуваџе оо заџадење/извалкање? на коџаџа и очџџе.*

Кај двовидските глаголи на *-ира* се забележува стремеж за видско уточнување, како во примерот: *Не знала дали сеџа џреба да се луџи или да зиџнорира џаков безобразлук. Решела да ја зиџнорира.*

Проблеми во изборот на суфиксот: ... *џробирала да се исклучам оо заџворенскиоџ живоџ*; *Ако џџ не сакаџ да одџи на лекароџ и не сакаџ да имаџ хирурска оџерација*; *Има исџо џака забрана, не може да се џродава алкохол на деца и младеџ кои имаџ џомалу оо 18 џодини* (стилистичка девијација); *Објаснување џочно се, џџо се однесува на јазичниџе корисници – лиџераџура, кулиџура, искусиџво, реалноси – џочно се, џџо се однесува на нивниоџ живоџ – живоџ во минаџосџ, џрисуџноси и игнина.*; *Јас мислам дека џвоџоџ џроблем не е џолку џолем и срамеџлив како џџ мислиџ, наместо срамен.*; *некулиџурални зборови*; *џеорџично*; и поретко во изборот на префиксот: *Секоја џодина се џоџолемува број на нови куџи* итн.

#### Користена литература:

- [1] Вайнрайх, У. (1979). *Языковые конџакџџ (состџоение и џроблемы исследования)*, Киев: Издательство при Киевском государственном университете, издательства объединения „Вища школа“.
- [2] Станојоски, И. (2009). *Проблемоџ на инџерференциџџе џри изучувањеџо на македонскиоџ јазик во Полска и Украина*, Скопје: самостојно издание.

## ЗАСТАПЕНОСТА НА ХЕЛВЕТИЗМИТЕ И ШВАЈЦАРСКАТА ЦИВИЛИЗАЦИЈА ВО УЧЕБНИЦИТЕ ПО ГЕРМАНСКИ ЈАЗИК КАКО СТРАНСКИ ЈАЗИК – *SCHRITTE INTERNATIONAL*

Марица Тасевска<sup>1</sup>, Анита Стоименова<sup>2</sup>

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

<sup>2</sup> Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
anita.161856@student.ugd.edu.mk

**АПСТРАКТ:** Изучувањето на странски јазик кој не се користи како лингва франка ќе треба да му помогне на ученикот да ја разбере туѓата култура со која се среќава во наставата. Освен со странскиот јазик, изучувачите задолжително треба да се запознаат и со културата и цивилизацијата на земјата чиј јазик се изучува, но и со културата и цивилизацијата на сите земји каде овој јазик се употребува како службен јазик. Во овој труд се анализира еден од учебниците кои се користат за изучување на германски како странски јазик Schritte International. Имено, целта на овој труд е попрецизно да се одреди застапеноста на хелветизмите, како варијации на германскиот јазик кои се употребуваат во Швајцарија и нивните еквиваленти во Германија, како и швајцарската култура, нејзината традицијата и начинот на кој тие се претставени во учебниците *Schritte International*.

**Клучни зборови:** *Швајцарија, германски јазик, култура, јазични вариетиети, учебници, цивилизација*

## THE REPRESENTATION OF HELVETISMS AND SWISS CIVILIZATION IN GERMAN TEXTBOOKS AS A FOREIGN LANGUAGE – *SCHRITTE INTERNATIONAL*

### ABSTRACT

Learning a foreign language that is not used as a lingua franca should help the student to understand the foreign culture encountered in the teaching. Apart from the foreign language, the students must also familiarize themselves with the culture and civilization of the country whose language is being studied, but also with the culture and civilization of all countries where this language is used as an official language. This paper analyzes one of the textbooks used for learning German as a foreign language, Schritte International. Namely, the purpose of this paper is to determine the representation of Helvetianisms more precisely, as variations

of the German language used in Switzerland and their equivalents in Germany, as well as the Swiss culture, its tradition and the way they are presented in Schritte International textbooks.

**Keywords:** *Switzerland, German language, culture, language varieties, textbooks, civilization*

### **Вовед**

Сè повеќе се јавува потребата за анализа на застапеноста на Д-А-Х-Л-концептот во учебниците по германски јазик коишто се користат во нашата земја. При реализација на наставните содржини, одредени текстови не можат да се разберат доколку не се поседува општо знаење за светот, ако не се поседува историско, географско или цивилизациско знаење за одредена земја кое пак, е во врска со значењето и толкувањето на содржината на тој текст. Оттука произлегува важноста на цивилизацискиот елемент во наставата по германски јазик. Затоа е важна застапеноста на Д-А-Х-Л-концептот, во вистинска смисла на зборот, во сите учебници по германски јазик кои се применуваат надвор од германско јазичното подрачје за да се овозможи паралелно совладување како на јазикот, така и на цивилизациските аспекти и вредности на земјите (D) Д-Германија, (A)А-Австрија, (CH)X-Швајцарија и L(L)-Лихтенштајн (Илиева, 2012: 5).

„DaF (германски како странски јазик) ги означува сите наставно-практични и научни активности коишто се занимаваат со германскиот јазик и германската култура на германскојазичните земји од аспект на предавање и учење од страница на земјите во коишто не се зборува на германски јазик“ (Krumm, 2010: 47).

Германскиот јазик се употребува во седум европски држави како национален или регионален службен јазик и како прв јазик на дел од населението (Ammon, Bickel & Lenz, 2016). Правилно остварената комуникација со луѓето од некоја од германскојазичните земји може да се изврши само преку согледување на разликите помеѓу германскиот јазик во Германија и германскиот јазик, на пример, во Швајцарија, преку согледување на разликите во однесувањето на Швајцарците во секојдневниот живот, нивната исхрана, нивното однесување во сообраќајот, за нејзините социјалните и стопански односи, кои активности ги практикуваат во нивното слободно време, нивното однесување со странски државјани коишто престојуваат во нивната земја итн. Информациите за цивилизацијата на германско јазичните земји, коишто се интегрирани во наставата треба најпрво да го олеснат дејствувањето на учениците во различни комуникативни ситуации. Комбинацијата од предавање на јазикот и културните информации за земјата каде овој јазик се зборува како службен јазик се нарекува цивилизација на таа земја, која мора да биде интегрирана во наставата по германски јазик и треба да има една глобална цел, а тоа е стекнување на јазична

компетенција (Илиева, 2012: 62). Бидејќи германскиот јазик не се зборува само во една земја, туку во повеќе земји, наставата по германски јазик не треба да биде ориентирана кон изучување на германскиот јазик со сите негови особености кој се зборува само во една земја, на пример, во Германија. Мноштвото на германскојазични региони, кои се препознатливи преку многу сличности и уште поголеми разлики овозможува интересна и возбудлива настава за учениците. Земајќи ги предвид очекувањата на учениците, наставникот по странски јазик треба да дејствува како посредник помеѓу двете култури, без разлика дали за таа намена е обучуван или не (Picht, 1989: 55ff).

Во голем број од учебниците по германски јазик е претставен стандардниот германски јазик без посебно внимание на варијациите на германскиот јазик во германскојазичните земји како австрицизмите (во Австрија), хелветизмите (во Швајцарија) и тевтонизмите (во Германија) како и културното богатство на тие земји. Недостатокот од познавање на најкарактеристичните варијации на јазикот може да предизвика т.н. културен шок кај изучувачите на германскиот јазик и чувство на негово непознавање. Оттаму произлегува фактот дека, освен стандардните, неопходно е да се разгледуваат сите варијации на германскиот јазик. Во овој труд се анализирани учебниците по германски јазик како странски јазик *Schritte International 1 – 6*. Учебникот се ориентира според принципите на европската референтна јазична рамка за познавање на јазици. Конкретно со учебниците *Schritte International* се совладува материјалот соодветен до B1 ниво. Со помош на овој учебник на јасен, разбирлив и интересен начин за учениците се прикажани овие јазични вариетети на германскиот јазик во Швајцарија. Освен хелветизмите во овој учебник, во доволна мера се застапени и културните богатства, стандарди, начин на живеење итн. во Швајцарија. Со помош на текстовите и сликовитото прикажување во учебникот изучувачите се приближуваат и кон швајцарската култура. Целната група на овој учебникот се возрасни изучувачи на германски јазик од 16 години и тоа за сите нивоа од A1 до B1, без разлика дали изучувачите на германскиот јазик веќе живеат во некоја германско јазична земја или не, дали се подготвуваат за интеграција во некоја од овие земји преку студирање или воспоставување работен однос. Освен тоа, овие учебници претставуваат подготвителен материјал за испитите коишто се полагаат за добивање сертификат за познавање на јазикот (Klimaszyk & Kramer-Kienle, 2006: 6).

### **Анализа на учебниците Schritte International 1 – 6**

**Schritte International 1** е учебник за изучувачи на германскиот јазик без предзнаење, којшто одговара на јазичното ниво A1.1 според Европската референтна рамка за јазици, притоа комплетирајќи го јазичното ниво A1 заедно со учебникот Schritte International 2. Овој учебник, меѓу останатото, содржи информации и за хелветизмите и за швајцарската култура. На страница 14

во учебникот се претставени визит-карти. Изучувачите треба да ги обележат личните податоци на визит-картите со различни бои. Едната од нив е за личност од Швајцарија, од градот Ворблаутен. На овој начин изучувачите ја учат кратенката за Швајцарија (CH). Уште во првата тема, односно во играта помеѓу лекциите на страница 17 преку песна се претставени јазичните вариетети на трите германскојазични земји: Германија, Австрија и Швајцарија. Луѓето потекнуваат и живеат во една од овие земји и се претставуваат и поздравуваат со некоја од разните варијанти на германските поздрави и зборови. Притоа се слуша како при лично претставување, претставникот на швајцарската култура поздравува со „Grüezi“, што го прави различен поздрав од стандардното германско „Hallo“ или „здрavo“ на македонски јазик. При збогувањата Швајцарците (исто како и Австријците) го користат „Auf Wiedersehen“, кој е јазичен вариетет на стандардното германско „Auf Wiedersehen“ односно „довидување“. Во прирачникот за наставници јасно се посочува дека за оваа тема треба да се објаснат и останатите јазични вариетети. Имено, во прирачникот за наставници на страница 27 се упатува на тоа дека и останатите начини на поздравување и збогување треба да бидат спомнати, за изучувачите да не се најдат во непријатна ситуација и да доживеат т.н. јазичен шок за време на нивниот престој во Швајцарија. Во играта помеѓу лекциите на страница 27 е претставена земјината карта на Швајцарија со неколку градови како главниот град Берн и поголемите градови како што се Цирих и Базел. На тој начин изучувачите се здобиваат со јасна слика и претстава за географската положба, како и за најпознатите градови на Швајцарија. На линкот: [http://www.hueber.de/seite/pg\\_lehren\\_uebungsblaetter\\_sit?menu=88993](http://www.hueber.de/seite/pg_lehren_uebungsblaetter_sit?menu=88993) може да се користат дополнителни бесплатни материјали за учење и вежби поврзани со играта помеѓу лекциите 2, каде што изучувачите треба во една табела да ги внесат соседните земји на Германија, Австрија и Швајцарија. На овој начин тие може уште еднаш да ги проверат своите познавања за географската положба на Швајцарија. Во прирачникот за наставници на страница 83 може да се најде примерок за копирање како дополнителен материјал поврзан со играта помеѓу лекциите 2. Во една од вежбите се претставени разгледници од различни земји. Изучувачите треба да ги надополнат имињата на градовите на соодветната слика. За проверка на знаењето изучувачите можат да одговараат на прашањата коишто се однесуваат на Швајцарија. На пример: *Колку луѓе живеат во Швајцарија?*, *Како се вика главниот град?*, *Кој јазик, односно јазичи го зборуваат Швајцарците?* и сл. На овој начин изучувачите ги прошируваат своите познавања за Швајцарија. Во лекција 3 од терминологијата поврзана со јадење и пиење во голем број се објаснети овие разлики на германскиот јазик во Германија, Швајцарија и Австрија. Во воведната вежба за слушање во дијалогот се спомнува зборот „Semmel“, како австрицизам на стандардното германското „Brötchen“ или „лепче“. Тој е многу сличен со швајцарскиот

збор „Semmeli“, меѓутоа Швајцарците во голем број го употребуваат и зборот „Weggli“ за „лепче“. Дополнителниот наслов од оваа тема, односно на првата страница од играта помеѓу лекциите е посветена на „Brotzeit“ или „ужина“ и неговите вариетети во германскојазичните земји. Уште од самиот наслов: „Brotzeit, Vesper, Jause... Wir machen (k)eine Pause. Wir machen Kartoffelsalat“ се воочуваат трите јазични вариетети на германскиот јазик за зборот „Brotzeit“. Во Швајцарија, како синоним на овој збор се употребува „Vesper“ и дополнително е објаснето неговото значење во германскојазичните земји. „Vesper“, односно „ужината“ во швајцарската, па и во културата на сите германскојазични земји, е вид кратка пауза за оброк, под кој најчесто се подразбира широко познатиот германски колбас, приготвен на најразличен начин, со најразновидни прилози, кои доаѓаат со него. На овој начин изучувачите на германскиот јазик не само што се запознаваат со неговите јазични вариетети во останатите германскојазични земји, туку и ги осознаваат нивните навики за јадење. На следната страница табеларно се прикажани и останатите јазични вариетети во Швајцарија поврзани со темата „јадење и пиење“, а тоа се: „Wienerli“ како швајцарски вариетет за „Wiener Würstchen“ или „виенски колбас“, понатаму „Herdöpfel/Gumeli/Grumpere“ како вариетет за „Kartoffel“, односно „компир“, па „Hackplätzchen/Hacktätschli“ како јазичен вариетет за „Frikadelle/Bulette“, односно „кофте/плескавица“, „geräuchertes Rippli“ како јазичен вариетет во Швајцарија за германското „Kasseler Rippchen“ или „ребренца“. На овој начин изучувачите се здобиваат со информација за швајцарската цивилизација, односно за Швајцарците и нивните навики во исхраната од аспект на времето за јадење и изборот на јадења. Уште на самиот почеток тие имаат можност да согледаат дека некои прехранбени производи имаат различни називи во германскојазичните земји. Имено, табелата што следува на крај од лекцијата (на страница 37 од учебникот) имаат можност да ги побараат и споредат различните називи за истите производи.

**Schritte International 2** е учебник за изучувачи на германскиот јазик со предзнаење соодветно на A1.1 ниво, којшто одговара на јазичното ниво A1.2 според Европската референтна рамка за јазици, притоа комплетирајќи го јазичното ниво A1 заедно со учебникот Schritte International 1. Исто така во втората книга, во Schritte International 2, во доволна мера се зборува за хелвинизмите и културата во Швајцарија. Така, во темата поврзана за професиите е презентираан јазичниот вариетет којшто се употребува во Швајцарија, односно „Metzger“, како синоним на стандардното германско „Fleischer“, односно „месар“. Во играта помеѓу лекциите во учебникот ова е опишано на следниов начин: *Beim Fleischer kaufen wir Fleisch und Wurst. Man kann auch „Metzger“ sagen und in Österreich „Fleischhauer“*. Оваа вежба, освен за јазичните вариетети, дава информации и за дел од културата. Имено, содржи информации за најголемите музеи за фигурини од калај во германскојазичните земји. Од Швајцарија кратко

е опишан „Zinnfiguren Museum Zürich“, во којшто постојат многу фигури и групи на фигури на многубројни теми. Во играта помеѓу лекциите на страница 26 опишан е познатиот Карневал, или како што жителите од овие земји го нарекуваат „петтото годишно време“, кој во голема мера се прославува во сите германскојазични земји, а како јазичен вариетет во Швајцарија се употребува синонимот „Fastnacht“, а во другите делови на државата истиот е познат и како „Fasching“. На овој начин учениците ја запознаваат и се приближуваат поблиску до традицијата на овие земји, а ги осознаваат и јазичните различности што постојат во германскиот јазик во Германија и германскиот јазик во Швајцарија. Во прирачникот за наставници на страница 45 се опишани луѓето од германско јазичните земји во ситуација кога прашуваат за патот до одредено место. На сликите во учебникот на страниците 46 и 47 може да се види дека личностите покажуваат со испружена рака со прстот, посочено е во прирачникот дека ова не претставува никаков проблем. Освен тоа, во германскојазичните земји не постои табу во однос на изборот на лица кои би ги застанале на пат и би ги прашале за посакуваната насока на движење. Едноставно може да се постави прашање на оној којшто делува симпатично или оној којшто не изгледа како да е во брзање. Лекција 13 е посветена на модата, во учебникот не постојат цивилизациски информации ниту информации за швајцарските јазични вариетети. На страница 62 во прирачникот за наставници се наведува само дека Германците во слободно време се облекуваат многу слободоумно и лежерно, а истото важи и за Швајцарците. Но, за сите посебни настани и при влез на одредени институции постои т.н. дрес код којшто детално е образложен во прирачникот. Во последната лекција акцентот паѓа врз празниците кои се празнуваат во германскојазичните земји како што се: Божиќ, Нова година и Велигден. Во учебникот за наставници на страница 69 е акцентирана традицијата за Велигден, која во овие земји опстојува повеќе од 300 години. Обичај е во германскојазичните земји родителите да бојадисуваат шарени велигденски јајца за своите деца и истите ги сокриваат низ куќите или градините. Во велигденската корпичка се поставуваат не само велигденските јајца, туку и чоколадни јајца, чоколадни зајчиња и други слатки работи. Но, зошто зајакот е симбол за носител на велигденските јајца сè уште не е познато. Во учебникот (игра помеѓу лекциите 14) се обработува приказната за Св. Никола (Дедо Мраз), односно Nikolaus, во Швајцарија познат и како Samichlaus, кој игра главна улога во швајцарската култура. Изучувачите се здобиваат со информации за неговото живеалиште и неговите активности. Во прирачникот за наставници на страница 70 се објаснети и културните вариетети во германскојазичните земји.

**Schritte International 3** е учебник наменет за изучувачите на германски јазик со предзнаење соодветно на нивото A2.1, според Европската референтна рамка за јазици, притоа комплетирајќи го јазичното ниво A2 заедно со учебниот материјал Schritte International 4. На страница 25 во прирачникот за наставници

се посочува дека во Германија се дели отпадот според материјалот/составот (во согласност со вежбата за слушање на страница 18 и 19). Исто така се упатува на вршење споредби со земјата на потекло на самите изучувачи на јазикот. Во Швајцарија оваа поделба се врши на ист начин. Имено, постојат посебно одредени контејнери за стакло, хартија, пластика, батерии и за останатиот отпад. Во играта помеѓу лекциите 3 на страница 36 и 37 се наведени многубројни и разновидни специјалитети од германскојазичните земји со помош на картата на трите земји. На крај се поттикнуваат изучувачите да одберат еден специјалитет и да побараат рецепт на интернет и дополнителни информации за градот од каде што потекнува за на крај да го презентираат својот резултат. Секој специјалитет е претставен со слика, се спомнува само еден од Швајцарија, а тоа е „Basler Leckerli“. Станува збор за слатко печиво и е карактеристично за неговото зголемено консумирање за време на божиќните празници. Во текстот добиваме цивилизациски информации за Швајцарија, како, на пример, фактот дека е земја на најдобрата чоколада и дека е трета по ред од најголемите градови на Швајцарија. На следниот линк: [https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/S3int\\_zw\\_L03.pdf](https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/S3int_zw_L03.pdf) може да се најдат дополнителни вежби и информации за најпознатите кафетерии во германскојазичните земји со што се поттикнуваат изучувачите на интеркултурната размена на цивилизациски информации. Во играта помеѓу лекциите 4 на страница 46 и 47 со помош на разновидни текстови и слики од различни години е претставен мултифункционалниот Schweizer Taschenmesser, односно мал џебен нож. Неговиот пронаоѓач бил Швајцарецот Карл Елсенер, чијашто првенствена цел била да создаде добар, практичен нож за швајцарската армија. Овој предмет се употребува ширум светот во секојдневниот и професионалниот живот и дури при почеста употреба е како нов. Карактеристичен е по црвената боја со малиот бел крст на него. Во фирмата Victorinox, во којашто се произведува од 1921 година, не постојат откази поради финансиска криза. Ножот денес може да се најде во 120 земји, постојат повеќе од 100 модели со до 33 различни функции.

**Schritte International 4** е учебник за изучувачите на германски јазик со предзнаење, којшто одговара на јазичното ниво A2.2 според Европската референтна рамка за јазици, притоа комплетирајќи го јазичното ниво A2 заедно со учебникот Schritte International 3. Спротивно на Schritte International 1 – 3, во учебникот Schritte International 4 севкупно се наведени само ограничен број информации за Швајцарија, нејзините цивилизациски елементи и јазикот. Во играта помеѓу лекциите на страница 27 на тема *Околу својош* изучувачите се поттикнуваат да пребаруваат на интернет познати производи коишто потекнуваат од трите германскојазични земји. Во прирачникот за наставници на страница 29 е предложено да се побараат информации за карактеристични производи од Швајцарија, како, на пример, за бонбоните Ricola. Во последната лекција од овој учебен материјал во играта помеѓу лекциите се наведуваат

различните вариетети при начинот на збогување во германскојазичните земји.

**Schritte International 5** е учебник наменет за изучувачите на германски јазик со стекнато A2 ниво, и одговара на ниво B1.1 според Европската референтна рамка за јазици, притоа комплетирајќи го јазичното ниво B1 заедно со учебникот Schritte International 6. Во играта помеѓу лекциите 2 се известува за писателот Фридрих Глаусер (Friedrich Glauser). Во некои интернет-извори се наведува во неговата биографија дека бил Швајцарец, но во некои дека бил Австриец. Во текстот може да се прочитаат информации за неговото потекло и за неговиот живот. Во негово време се напишани најпознатите крими-романи од германско јазично подрачје. Дополнителни вежби и материјали може да се најдат на следниов линк: [https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/S5int\\_zw\\_L02.pdf](https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/S5int_zw_L02.pdf).

Малиот број информации што ги содржи овој учебник се обработени во главните теми и во игрите помеѓу лекциите, преку коишто цивилизациските елементи се обработени во интересни текстови за читање. Информации за јазичните вариетети во германскојазичните земји не постојат во овој учебник.

**Schritte International 6** е наменет за изучувачи на германскиот јазик со усвоено B1.1 ниво и којшто одговара на јазичното ниво B1.2 според Европската референтна рамка за јазици, притоа комплетирајќи го јазичното ниво B1 заедно со учебникот Schritte International 5. Сите информации се содржани во главните теми и во игрите помеѓу лекциите, при што цивилизациските информации се обработени во интересни текстови за читање. Во текстовите за слушање и гледање на почетокот од секоја лекција, луѓето се прикажани како размислуваат, чувствуваат и како се однесуваат. Меѓутоа, во овој учебник не се претставени јазични вариетети. Дополнителни информации се дадени во прирачникот за наставници или како упатство за дополнително учење преку пребарување информации на интернет. Во играта помеѓу лекциите 8 на страниците 16 и 17 се известува за швајцарските уметници Urs Wehrli и Nadja Sieger. Двајцата се претставени преку слики и текстови и изучувачите на почетокот се поттикнуваат да размислат што двајцата би можеле да бидат по професија. Во текстот добиваме информации дека нивните претстави се многу забавни и проследени со многу смеење од страница на публиката. Поставено е прашањето дали се тие акробати, кабаретисти, комичари, музичари, пејачи, танчери, аниматори, пантомимичари, кловнови итн.? Или сосема нешто друго? Како и да е, тие уживаат во меѓународен успех на нивните секогаш распродадени претстави во Европа, Америка и Австралија, освен тоа се наградени со многу интернационални награди. Во прирачникот за наставници се посочува на изучувачите да им се пушти за слушање извадокот од нивната програма во учебникот, притоа тие да ги запишат нивните асоцијации во врска со уметниците и нивниот впечаток од целокупната атмосфера којашто овие уметници ја создаваат. Ова претставува олеснителна околност за учениците,

бидејќи не би можеле да се фокусираат на јазикот од причина што Швајцарците зборуваат на швајцарскиот дијалект, којшто е прилично неразбирлив за Германците и Австријците. Наведено е исто така да се поттикнат изучувачите на интернет да пребараат дополнителни информации за двајцата уметници, така што ќе ги презентираат нивните нови сознанија и ќе извршат споредба еден со друг. Во лекција 13 на страница 63 од учебникот може да се најдат неколку податоци за историјата на Швајцарија. Притоа, на изучувачите им се предлага да пребаруваат на интернет или доколку постои на располагање во библиотека (како, на пример, во институтот „Гете“) информации за цивилизацијата на Швајцарија и да ги презентираат за време на часот (дополнителните упатства се наведени во прирачникот за наставници на страница 53). Посочено е да ја претстават Швајцарија од аспект на: *Колку жители ѝ поседува? Како се вика главниот град? Како е означена автомобилската редиспечерска табличка? Кога се прославува државниот празник? Кои меѓународни организации ѝ сојузаат во оваа земја? Дали земјата е членка на Европската Унија* итн. Во истата лекција на страница 64 се опишува политичкиот систем во Германија, но со упатството во прирачникот за наставници на страница 54 се посочува дека може на таа тема да се зборува и за политичкиот систем на Швајцарија. Изучувачите на германскиот јазик треба сами да пребаруваат информации за политичарите и партиите во Швајцарија, за да на самиот крај ги презентираат своите резултати пред цела група. Примерок за копирање не може да се најде во прирачникот за наставници.

### **Заклучок**

При извршена анализа на учебниците Schritte International може да се потврди дека во доволна мера се застапени хелветизмите, односно германските јазични вариетети во Швајцарија и нивните еквиваленти во Германија, како и швајцарската култура и нејзината традиција. Претставени се текстови и разни табели со цивилизациска содржина, коишто содржат многу зборови поврзани со општеството. Во учебниците Schritte International 1 – 6 на јасен, разбирлив и интересен начин за учениците се прикажани јазичните вариетети на германскиот јазик. Овој учебен материјал содржи доволно информации за Швајцарија, држава во која германскиот јазик претставува службен јазик. Освен јазичните вариетети во доволна мера се застапени и културните богатства, стандарди, начин на живеење и сл. Со помош на текстовите и нивното сликовито прикажување на изучувачите на германскиот јазик им се приближуваат швајцарската култура и цивилизација. Информациите се содржани во главните теми како и во игрите помеѓу лекциите, додека цивилизациските елементи се обработени во текстовите за читање и слушање. На соодветен начин се прикажани и луѓето и нивната култура, односно како тие размислуваат, чувствуваат и се однесуваат.

### Користена литература

- [1] Ammon, U., Alexandra N. (2016). *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen 2*. Berlin: De Gruyter.
- [2] Glabionat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2005). *Profile deutsch*. München: Langenscheidt Verlag.
- [3] Heyd, G. (1991). *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- [4] Hilpert, S., Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Sprech, F., Reimann, M., Tomaszewski, A., Kerner, M. & Weers, D. (2006). *Schritte International 3*. Ismaning: Hueber Verlag.
- [5] Hilpert, S., Kalender, S., Kerner, M., Orth-Chambah, J., Schumann, A., Sprech, F., Weers, D., Gottstein-Schramm, B., Krämer-Kienle, I. & Reimann, M. (2007). *Schritte International 5*. Ismaning: Hueber Verlag.
- [6] Hilpert, S., Kerner, M., Niebisch, D., Sprech, F., Weers, D., Reimann, M., Tomaszewski, A., Krämer-Kienle, I. & Orth-Chambah, J. (2006). *Schritte International 4*. Ismaning: Hueber Verlag.
- [7] Hilpert, S., Robert, A., Schumann, A., Sprech, F., Gottstein-Schramm, B., Kalender, S. & Krämer-Kienle, I. (2008). *Schritte International 6*. Ismaning: Hueber Verlag.
- [8] Ilieva, V. (2012). *Das D-A-CH-L-Konzept im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. Bitola: UKLO.
- [9] Kalender S., Klimaszyk, P. (2006). *Schritte International 3, Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- [10] Kalender S., Klimaszyk, P. (2006). *Schritte International 4, Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- [11] Kalender S., Klimaszyk, P. (2007). *Schritte International 5, Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- [12] Kalender S., Klimaszyk, P. (2008). *Schritte International 6, Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- [13] Klimaszyk, P., Krämer-Kienle I. (2006). *Schritte International 1, Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- [14] Klimaszyk, P., Krämer-Kienle I. (2006). *Schritte International 2, Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- [15] Krumm, H. (2010). *Deutsch als Fremdsprache (DaF)*. Stuttgart: UTB, Francke.
- [16] Loetscher, H. (1998). *Reden und Aufsätze*. Zürich: Diogenes-Verlag.
- [17] Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Sprech, F., Bovermann, M. & Reimann M. (2006). *Schritte International 2*. Ismaning: Hueber Verlag.
- [18] Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Sprech, F., Bovermann, M. & Reimann M. (2006). *Schritte International 1*. Ismaning: Hueber Verlag.
- [19] Picht, R. (1989). *Kultur und Landeskundewissenschaft. Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr.

**Веб-страницы**

- [1] [www.schweiz.ch/swiss-language.asp](http://www.schweiz.ch/swiss-language.asp)
- [2] <https://www.hueber.de>
- [3] [http://is.muni.cz/th/183850/pedf\\_m/Diplomova\\_prace.pdf](http://is.muni.cz/th/183850/pedf_m/Diplomova_prace.pdf)
- [4] <http://cornelia.siteware.ch/cms/didaktik/landeskundedidaktik/abcd-thesen-und-dachl-konzept>
- [5] <http://cornelia.siteware.ch/blog/wordpress/2009/06/06/abcd-thesen-zur-landeskunde-und-das-dachl-konzept>



## ФОРМУЛИ ЗА ПОЗДРАВУВАЊЕ ВО УЧЕБНИЦИТЕ ПО ГЕРМАНСКИ КАКО ВТОР СТРАНСКИ ЈАЗИК ВО РС МАКЕДОНИЈА

Мирјана Пачовска<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Филолошки факултет „Блаже Конески“ – Скопје  
[mirjana\\_pachovska@yahoo.de](mailto:mirjana_pachovska@yahoo.de)

**Апстракт:** Формулите за поздравување (понатаму: ФП) заедно со формулите за претставување се први комуникативни фразеологизми (понатаму: КФ) со кои изучувачот на странски јазик се среќава при изучувањето на странскиот јазик. ФП открива многу за манирите што ги има испраќачот, но и за односот што постои помеѓу испраќачот и примачот на поздравот, како и за поводот кога се употребува. Изучувачите на странски јазици уште во основното образование се среќаваат со различни КФ, како во учебниците, така и на часовите по странски јазик.

Целта на ова истражување е да се испитаат видовите ФП што се среќаваат во учебниците по германски како втор странски јазик во РС Македонија и врз основа на ексцерпирани примери, да се направи споредба помеѓу ФП на две нивоа: во основно и во средно образование.

**Клучни зборови:** комуникативни фразеологизми, формули за поздравување, германски како втор странски јазик, учебници

## GREETINGS FORMULAS IN GERMAN AS A SECOND FOREIGN TEXTBOOKS IN REPUBLIC OF NORTH MACEDONIA

Mirjana Pachovska

**Abstract:** Greetings Formulas (hereinafter: GF) along with the Formulae of Introduction are the first communicative phraseological units (hereinafter: CFU) that the foreign language learner encounters during the foreign language acquisition. GF reveal greatly about the manners of the sender, as well as about the relationship between the interlocutors, as well as about the occasion when those greetings are used. Foreign language learners are being introduced with different CPU both in textbooks and in foreign language classes during FL classes in elementary school. The purpose of this research is to examine the types of GF comprised in German as a second foreign language textbooks in Republic of North Macedonia

and, based on the excerpted examples, to make a comparison between GF at two levels: in primary and secondary education.

**Keywords:** *Communicative Phraseological Units, Formal Greetings, German as a Second Foreign Language, Textbooks*

## Дефинирање на комуникативните фразеологизми

Се смета дека КФ припаѓаат на периферниот дел<sup>1</sup> од фразеологијата<sup>2</sup>, а интересот за истражување на овие изрази се појавува во последните триесетина години.

Иако на лингвистите сè уште не им успева целосно да дадат точна дефиниција за КФ, според основната класификација на Бургер, овој вид фразеологизми, покрај референцијалните и структурните, се изделуваат како релевантен подвид на фразеологизми што имаат „*одредени задачи во воспоставувањето, дефинирањето, извршувањето и завршувањето на комуникативните дејствија*“ (превод М. П.), а според Мајор (Mayor 2006: 103), тие се „*изрази кои може да се користат во одредена комуникациска ситуација и кои, ипак, може да бидат интеркултурно многу различни*“ (превод М. П.).

Уште од самото појавување во фразеолошкото поле на истражување, овие изрази добиваат голем бројни конкурентни термини, за кои Ленк (Lenk 2014: 80–82) вели дека, на некој начин, повеќе или помалку, се синонимни. На пример, Бургер (Burger 2003: 37) ги нарекува *Kommunikative Phraseologismen*

<sup>1</sup> Штумф (Stumpf 2017: 59–96) на оваа проблематика посветува труд со наслов: „*Ist das Zentrum-Peripherie-Modell in der heutigen Phraseologieforschung noch haltbar?* (Дали моделот центар – периферија во денешните фразеолошки истражувања сè уште е издржлив?) Во почетните фразеолошки истражувања, моделот центар – периферија многу се применува, особено кога со негова помош се „средувал“ исклучително хетерогениот предмет на истражувањата во фразеологијата. Со развојот на фразеологијата како самостојна научна дисциплината, сè почесто се актуелни легитимните сомневања за тоа дали овој модел сè уште е актуелен, современ и издржлив или, пак, може да се смета како „камен на сопнување“, па затоа, од многу лингвисти (дури и од самиот Штумф) се напушта ваквата строга поделба на фразеолошкиот материјал.

<sup>2</sup> Палм (Palm 1997: 1) ја дефинира фразеологијата како: [...] *die Wissenschaft oder Lehre von den festen Wortverbindungen einer Sprache, die in System und Satz Funktion und Bedeutung einzelner Wörter (Lexeme) übernehmen können...*“ (Наука или учење за неслободните зборовни состави на еден јазик, кои во еден јазичен систем и реченица може да преземат функција и значење на поединечни зборови (лексеми) (превод М. П.), а Симоска (2016: 265–266), под терминот фразеологизам ги подразбира „сите видови петрифицирани структурно-синтаксички јазични состави со преносно значење што се преземаат како готови единици од лексиконот на еден јазик.“

<sup>3</sup> Burger (2003: 36): „...bestimmte Aufgaben bei der Herstellung, Definition, dem Vollzug und der Beendigung kommunikativer Handlungen.“

<sup>4</sup> Mayor (2006: 103) „...solche Ausdrücke, die in einer bestimmten kommunikativen Situation benutzt werden und die auch interkulturell sehr unterschiedlich sein können.“

(комуникаѿивни фразеолоѿизми), *Routineformeln* (руѿински формули), но и *pragmatische Phraseologismen*<sup>5</sup> (ѿраѿмаѿски фразеолоѿизми). Како руѿински формули се познати, исто така, и кај Глезер (Gläser 1986), кај Мајор (Mayor 2006) и кај Кулмас (Coulmas 1981: 65), а Кемпке (Kempcke 1994: 309 и 2000) зборува за *kommunikative Wendungen* (комуникаѿивни изрази).

### Дефиниѿија и карактеристики на формулите за поздравување

Полето на КФ е хетерогено и има бројни истражувачки пристапи и обиди за типологија на различни групи и подгрупи КФ. Во ова истражување, се фокусираме само на една група, а тоа се формулите за поздравување.

Кулмас (Coulmas 1981: 140) напоменува дека оваа група и групата *формули за ѿресѿавување* се најдобро истражуваните видови КФ, пред сѐ од етнографски и од општествено-психолошки аспект. Според него, изборот на поздравот зависи од многу фактори: формалноста на ситуацијата, блискоста на учесниците, нивните општествени односи, времето и местото на средбата итн. Кулмас (Coulmas 1981: 144) заклучува дека „ФП се компоненти на ритуализирани модели рутина кои имаат многу различни специфични културолошки карактеристики“<sup>6</sup> (превод М. П.).

Според Глезер (Gläser 1990: 132), овие формули имаат фатичка (контактна) функција и со нив, почнува (се отвора), и завршува (се затвора) разговорот, а притоа, соговорникот може да е присутен просторно или да е оддалечен, во случај на телефонски разговор.

Флајшер (Fleischer 1982: 135), на пример, групата ФП ја подведува под една друга група, кај него наречена *Höflichkeitsformeln oder Kontaktformeln* (учѿивни формули или формули за конѿакѿ), а Глезер (Gläser 1990: 132) ги обработува како заедничка група под името: *Begrüßungs- und Abschiedsformeln* (формули за ѿоздравување и збоѿување).

Во ова истражување, кон оваа група ќе ги подведеме следниве подгрупи:

- *Grußformeln* (формули за поздравување),
- *Willkommensformeln* (формули за добредојде) и
- *Begegnungsformeln* (формули при среќавање).

---

<sup>5</sup> Терминот *pragmatische Phraseologismen* (прагматички фразеологизми), освен кај Бургер, се среќава и кај Бургер, Бухофер и Зилм (Burger, Buchofer & Sialm 1982: 41).

<sup>6</sup> Coulmas (1981: 144) „...sind bestandteile ritualisierter Routinen, die stark voneinander abweichende kulturspezifische Ausprägungen aufweisen.“

## Цел на истражувањето

Емпириската анализа во ова истражување има за цел да одговори на следниве прашања:

- 1) Кои ФП се среќаваат во учебниците по германски јазик во основното и во средното гимназиско образование во РСМ?
- 2) Колку се застапени ФП во избраните учебници?
- 3) Кои се разликите и/или сличностите помеѓу ФП во овие учебници?

Со цел да се одговори на овие прашања, се прави ексцерпирање на примерите од учебниците кои се анализираат, а потоа, примерите се класификуваат, според лекциите и според критериумот дали се наоѓаат во учебниците за основно или за средно образование.

За разлика од Германија и германскојазичните земји во кои се напишани голем број дисертации и научни трудови поврзани со ФП, во нашата земја, досега тие не се предмет на истражување. Исто така, и учебниците што се анализираат, досега, не се обработени.

## Критериуми што се земаат предвид при анализата на корпусот од овие учебници

При ексцерпирање на примерите, забележани се над 20 групи КФ (на пр.: формули за љовикување, формули за информирање, формули за рејлицирање, формули за збоѓување, формули за честиијање и сл.), но, во овој труд, се обработува само групата ФП.

Многу често, една ФП може да припаѓа и кон друга група (на пр., најчесто, таква симбиоза има помеѓу ФП и формулите за збоѓување или помеѓу ФП и формулите за претставување). Затоа, при анализата, се зема предвид и контекстот во кој е употребена ФП.

Анализата се ограничува само на корпусот ФП што се застапени во лекциите во учебниците и во сите придружни додатни делови од лекциите, односно во деловите што следат по лекциите. Во анализата, не е земен предвид снимениот материјал затоа што, генерално, истите формули што веќе се среќаваат во учебниците, се повторуваат.

Како основа за ексцерпираните примери, служат две дефиниции за ФП: првата на Мајор (Mayor 2006: 131), кој првично под овој тип фразеологизми ги подразбира сите изрази што се појавуваат на почеток, на крајот и во текот на комуникацијата, а имаат намена да го поздрават соговорникот. На пр.: *Guten Morgen* (добро ујтро), *Hallo* (здраво), *Tschüs* (чао) итн.; и втората на Глезер (Gläser 1990: 132), која вели дека ФП го „отвораат“ односно „затвораат“ разговорот, а притоа, соговорникот во комуникацијата може да е присутен просторно или да е оддалечен, во случај на телефонски разговор.

## Анализа на учебниците во основно образование

### 1. Анализа на учебникот Planet A1

Учениците започнуваат со изучување на германскиот јазик како втор задолжителен изборен предмет во шесто одделение. Првиот контакт со јазикот тие го имаат токму со овој учебник кој ја има следнава структура: учебникот има 16 наставни единици и половина од нив, значи од 1. до 8. наставна единица, се наменети за VI одделение, а останатите осум наставни единици, од 9 до 16 наставна единица, се предвидени за VII одделение.

По секоја четврта тема, има дел наречен *Das kann ich schon* (Тоа веќе ѝо знам) и *Zum Schluss* (За крај). Идејата е, преку овие делови да се повторат најважните целини од материјалот што е изучен во наставните единици. Има повторување на граматички и лексички теми, а дел од материјалот што е сместен тука, е тесно поврзан и со темата цивилизација. Учебникот завршува со *Wortliste* (Листа со зборови) која е листа со вкупниот број зборови од целиот учебник и во неа, се наведени само зборовите, а не и синтагмите, па затоа ги нема ФП, како: Guten Tag, Guten Abend, туку само еднословните поздравни формули: Grüezi, Hallo и Servus.

1.1. Во продолжение, се наведуваат сите ексерпти од учебникот за VI одд. основно образование и страница на која се среќава ексерптит.

Лекции и дополнителни делови	ФП	Учебник/одделение/стр.
1. лекција	He, Julia!	(Planet VI/7/8)
	Hallo	(Planet VI/7/8)
	Guten Morgen	(Planet VI/8)
	Guten Tag	(Planet VI/8)
	Guten Abend	(Planet VI/8)
2. лекција	Hallo, Hannes	(Planet VI/14)
	Tag, Günter.	(Planet VI/14)
	Guten Tag, Hanna.	(Planet VI/14)
	Hallo	(Planet VI/14)
	He, Hannes! Hallo	(Planet VI/14)
	Hallo, hallo, hallo	(Planet VI/16)
Das kann ich schon	Hallo	(Planet VI/17)
	Tag	(Planet VI/17)
	Guten Morgen	(Planet VI/17)
	Guten Tag	(Planet VI/17)
	Guten Abend	(Planet VI/17)
3. лекција	Der Moderator sagt Guten Tag	(Planet VI/18)
	Hallo Sara. Hallo Lisa	(Planet VI/22)

4. лекција	<b>Hallo, Onkel Alfred.</b>	(Planet VI/24)
	<b>Hallo Lisa</b>	(Planet VI/24)
	<b>Guten Abend</b>	(Planet VI/24)
	<b>Hallo Opa</b>	(Planet VI/24)
	<b>Guten Abend</b>	(Planet VI/24)
	<b>Gute Nacht</b>	(Planet VI/24)
Das kann ich schon	<b>Hallo!</b>	(Planet VI/28)
	<b>Gute Nacht</b>	(Planet VI/28)
Zum Schluss	<b>Hallo</b>	(Planet VI/30)
	<b>Guten Morgen</b>	(Planet VI/30)
	<b>Guten Tag</b>	(Planet VI/30)
	<b>Guten Abend</b>	(Planet VI/30)
	<b>Gute Nacht</b>	(Planet VI/30)
	<b>Grüezi</b>	(Planet VI/30)
	<b>Grüß Gott</b>	(Planet VI/30)
	<b>Servus</b>	(Planet VI/30)
	<b>Hallo</b>	(Planet VI/31)
5. лекција	<b>Hallo</b>	(Planet VI/36)
	<b>Guten Morgen</b>	(Planet VI/36)
	<b>Guten Morgen</b>	(Planet VI/36/38)
	<b>Hallo</b>	(Planet VI/38)
6. лекција	<b>Liebe Maria</b>	(Planet VI/44)
Das kann ich schon	-	
7. лекција	<b>Guten Morgen</b>	(Planet VI/47)
8. лекција	-	
Das kann ich schon	-	
Zum Schluss	<b>Hallo, ich bin Maria P.</b>	(Planet VI/60)

**Табела 1:** Преглед на сите ексцерпирани формули за поздравување во учебникот Planet за VI одд.

1.2. Следуваат сите ексцерпти од учебникот за VII одд. основно образование и страницата на која се среќава ексцерптот.

Лекции и дополнителни делови	ФП	Учебник/одделение/стр.
	-	
10. лекција	<b>Hallo Maiké.</b>	(Planet VII/69)
	<b>Hallo.</b>	(Planet VII/69)
	<b>Hallo, Lena, hier ist Jakob.</b>	(Planet VII/70)
	<b>Hallo Jakob</b>	(Planet VII/70)
	<b>Hallo, Tante...</b>	(Planet VII/71)
Das kann ich schon	-	

11. лекција	-	
12. лекција	<b>Hallo, Julia</b>	(Planet VII/82)
Das kann ich schon	-	
Zum Schluss	-	
13. лекција	<b>Hallo,</b>	(Planet VII/94)
14. лекција	<b>Hallo, Manu! Hier ist Uli.</b>	(Planet VII/98)
	<b>Hallo Uli.</b>	(Planet VII/98)
	<b>Hallo Christine!</b>	(Planet VII/99)
	<b>Hallo Uli.</b>	(Planet VII/100)
Das kann ich schon	-	
15. лекција	-	
16. лекција	<b>Hallo, Ane.</b>	(Planet VII/106)
	<b>Hallo, Alex!</b>	(Planet VII/106)
	<b>Hallo Jenny.</b>	(Planet VII/106)
	<b>Hallo</b>	(Planet VII/106)
	<b>Hallo Mama</b>	(Planet VII/107)
	<b>Hallo, sagt Mama.</b>	(Planet VII/107)
	<b>Hallo Papa</b>	(Planet VII/107)
	<b>Guten Tag! Karo, Karo, guten Tag</b>	(Planet VII/107)
	<b>Hallo, Tante Vera. Hier ist Alex.</b>	(Planet VII/111)
	<b>Hallo, Alex.</b>	(Planet VII/111)
	<b>Hallo Alex, Anna und Jenny</b>	(Planet VII/111)
Zum Schluss	<b>Hallo. Guten Tag</b>	(Planet VII/116)
Wortliste (на крајот од учебникот)	<b>Hallo</b>	(Planet VII/117)
	<b>Grüß Gott</b>	(Planet VII/119)
	<b>Grüezi</b>	(Planet VII/119)
	<b>Servus</b>	(Planet VII/119)

**Табела 2:** Преглед на сите ексцерпирани формули за поздравување во учебникот Planet за VII одд.

## 2. Анализа на учебникот Logisch A2

За учениците во осмо и деветто одделение во основното образование, е наменет учебникот Logisch A2. Во овој случај, треба да се напомене дека станува збор за учебник од друга издавачка куќа, што значи и сосема различна структура на учебник, во однос на структурата на учебникот од претходните две одделенија. Имено, овој учебник е конципиран на следниов начин: учебникот има 16 наставни содржини, од кои првите осум се наменети како материјал за во VIII (осмо) одделение, а следните осум за во IX (деветто) одделение.

По секоја наставна единица, следува дел со наслов *Kannst du das schon?* (Дали сè уште го знаеш?), а на крајот од страницата, најчесто, се напишани

и комуникативни фразеологизми кои не се секогаш вметнати во наставните единици. По секоја четврта наставна единица, следи дел *Grammatikübersicht* (Преглед на граматиката) и *Fertigkeitstraining* (Тренинг) и се застапени четирите вештини: Hören, Lesen Sprechen Schreiben (слушање, читање, зборување и пишување). Единствено овој учебник, не содржи листа со зборови на крајот.

2.1. Во табелата, се претставуваат сите ексерпти од учебникот за VIII одд. основно образование и страницата на која се среќава ексерптит.

Лекции и дополнителни делови	КФ	Учебник/одделение/стр.
1. лекција	<b>Liebe Oma,</b>	(Logisch VIII/11)
	<b>Lieber/liebe</b>	(Logisch VIII/11)
	<b>Hallo</b>	(Logisch VIII/11)
2. лекција	-	
Kannst du das schon	-	
3. лекција	<b>Hallo Leute,</b>	(Logisch VIII/21)
Kannst du das schon?	-	
4. лекција	-	
Kannst du das schon?	-	
Grammatikübersicht	-	
Fertigkeitstraining:Hören	-	
5. лекција	<b>Hey...! So cool. Danke</b>	(Logisch VIII/39)
	<b>Hallo..!</b>	(Logisch VIII/39)
	<b>Lieber..!</b>	(Logisch VIII/39)
	<b>Hallo Paps,...</b>	(Logisch VIII/41)
6. лекција	-	
7. лекција	<b>Hi, Florian</b>	(Logisch VIII/53)
	<b>Hi, Flo,</b>	(Logisch VIII/54)
	<b>Hi, Marlene,</b>	(Logisch VIII/54)
8. лекција	-	
Grammatikübersicht	-	
Fertigkeitstraining: Lesen	-	

**Табела 3:** Преглед на сите ексерпирани формули за поздравување во учебникот Logisch за VIII одд.

2.2. Во следната табела, се наведуваат сите ексцерпти од учебникот за IX одд. основно образование страницата на која се среќава ексцерптит.

Лекции и дополнителни делови	ФП	Учебник и стр.
9. лекција	<b>Hallo</b>	(Logisch VIII/70)
Kannst du das schon?	-	
10. лекција	<b>Hallo, Mama</b>	(Logisch VIII/76)
Kannst du das schon?	-	
11. лекција	-	
Kannst du das schon?	-	
12. лекција	<b>Hallo</b>	(Logisch VIII/90)
	<b>Hi</b>	(Logisch VIII/90)
Grammatikübersicht	-	
Fertigkeitstraining: Sprechen	-	
Kannst du das schon?	-	
13. лекција	<b>Lieber Herr Dr. Winter,</b>	(Logisch VIII/99)
	<b>Lieber Robby,</b>	(Logisch VIII/99)
14. лекција	<b>Hallo ihr!</b>	(Logisch VIII/108)
Kannst du das schon?	-	
15. лекција	<b>Hallo Pia,</b>	(Logisch VIII/111)
	<b>Lieber Christian</b>	(Logisch VIII/111)
	<b>Liebe Eva</b>	(Logisch VIII/111)
Kannst du das schon?	-	
16. лекција	<b>Griß di!</b>	(Logisch VIII/118)
Grammatikübersicht	-	
Fertigkeitstraining: Schreiben	-	
Sprechen 16 l.	<b>Hallo,...</b>	(Logisch VIII/125)
	<b>Guten Tag,...</b>	(Logisch VIII/125)
	<b>Hallo, mein Name ist Dominik.</b>	(Logisch VIII/125)
	<b>Hallo Dominik,</b>	(Logisch VIII/125)
Quellenverzeichnis	Учебникот завршува со извори што се користени и во него, воопшто не се застапени КФ	Стр. 128

**Табела 4:** Преглед на сите ексцерпирани формули за поздравување во учебникот Logisch за IX одд.

Следува целосен приказ на формулите за поздравување во учебниците што се користат во основното образование.

ФП во учебниците за основно образование			
Учебник Planet		Учебник Logisch	
VI	VII	VIII	IX
Hallo	Hallo	Hallo	Hallo
He		Hi	Hi
Guten Morgen		Hey	
Guten Tag	Guten Tag		Guten Tag
Guten Abend		Liebe/Lieber	Liebe/lieber
Gute Nacht			
Grüezi (хелветизам)			Griß di (австрицизам)
Grüß Gott			
Servus (австрицизам)			
9	2	4	5

Табела 5: Преглед на формулите за поздравување во учебниците во основното образование

Врз основа на ексцерпираниите примери доаѓаме до следниве резултати:

- Во учебникот за VI одд., се застапени следниве ФП: *Hallo*, *He*, *Guten Morgen*, *Guten Tag*, *Guten Abend*, *Gute Nacht*, *Grüezi*, *Grüß Gott* и *Servus*.
- Германскиот поздрав *Hallo*, во еден случај, е употребен неколкупати, односно се повторува, како во ехо (*Hallo, hallo, hallo*), а за овој феномен, зборува и Кулмас (1981: 109).
- Разговорни варијанти на германското *Hallo* се: *He*, *Hi* и *Hey*. Овие формули, се неформални и, најчесто, се упатуваат на личност која соговорникот лично ја познава, а поздравот се однесува на целиот ден, независно дали е ден или ноќ.
- Под влијание на англискиот, се користат комуникативните фразеологизми: *Hi* и *Hey*. Притоа, *Hi* за првпат се користи дури во VIII одд., а тоа значи дека се користи во период кога тинејџерите зачестено користат англицизми, особено во друштво на своите врсници, како што е случајот со ликовите во учебникот.
- *Hey* се појавува за првпат во VIII одд. *Hey*<sup>7</sup> може да има неколку значења: ФП, извик за обраќање и извик за да се искаже изненадување или гнев
- *Guten Morgen*, *Guten Tag*, *Guten Abend*, *Gute Nacht* се основните поздрави

<sup>7</sup> <https://www.wortbedeutung.info/hey>, Преземено на: 12.2.2023 г.

што се изучуваат на првите часови по германски јазик.

- *Gute Nacht*, во одредени контексти, може да е и формула за збогување, но во контекстите каде што е употребена има функција на поздрав.
- Поретко се забележува ФП во елиптична форма, имено само *Tag*, што е синонимен поздрав за *Guten Tag*. Оваа форма е неформална, а Германците имаат навика во неформални ситуации, наместо да се поздрават со долгата стандардна форма *Guten Tag*, да искористат само *Tag*. Во македонскиот јазик, тоа не е возможно и прифатливо, ниту во разговорниот јазик. Нема форма 'ден', како скратен поздрав од *добар ден*.
- Се користат дијалектните формули за поздравување: *Grüezi*, *Griß Gott*, *Servus* и тие се прикажани на сликовит начин, преку географската карта од Германија, Швајцарија и Австрија, при што се алудира на регионот каде што се користат.

Изненадува фактот што во учебниците се земаат предвид и дијалектни варијанти на ФП, кои се типични и специфични за одредена култура. Овој феномен се должи на плурицентричноста на германскиот јазик затоа што не постои еден германски стандард, туку повеќе вариетети (германски, австриски, швајцарски). Во одредени случаи или скоро во сите, тие претставуваат и проблем за точно преведување, но и за точно усвојување во јазикот цел.

- Во учебникот за VII одд., се застапени само две ФП: *Hallo* и само еднаш *Guten Tag*. Изненадува фактот што останатите ФП, воопшто, не се користат.
- Во учебникот за VIII одд., се застапени само четири ФП: *Liebe/lieber*; *Hallo*, *Hi*, *Hey!*
- *Liebe/lieber* секогаш е искористена во пишаната комуникација, т.е. во меил или во писмо и, најчесто, е дополнета со името на оној кому му е упатен меилот или писмото. Во учебникот, оваа ФП е поврзана со понеформални меилови и е упатена до близок соговорник.
- И во учебникот за IX одд., не се забележани многу поздравни формули. Тука, се среќаваат само: *Hallo*, *Hi*, *Guten Tag* и *Liebe/Lieber* која се користи или на почеток во пишан меил или во писмо. Новина е што за првпат се употребува и дијалектната ФП (*Griß di*<sup>8</sup>) што не се дел од задолжителната наставна програма, а тоа значи дека, често, случајно или намерно и се пропуштаат. Овој ФП не се забележува понатаму ни во учебниците од средно образование.
- Анализата покажува дека во учебниците за основно образование, најмногу ФП се среќаваат во учебникот за VI одд., а најмалку во неговото продолжение, т.е. во VII одд.
- Во учебникот *Logisch*, изненадува сознанието дека не е забележано користење на основните поздрави, како: *Guten Tag*, *Guten Morgen* или *Gute Nacht*.

---

<sup>8</sup> *Griß di* е австрицизам и се користи како алтернативен поздрав за германското *Hallo*.

## Анализа на учебниците во средно гимназиско образование

### 1. Анализа на учебникот Prima A1, Band 4

Овој учебник е наменет за учениците кои го изучуваат германскиот како втор странски јазик во прва година од гимназиското образование. Учебникот има свој претходник, Prima A1 кој, пак, не се користи во основното училиште. Тоа значи дека изучувачите за првпат се среќаваат со ликовите во учебникот и со овој модел на учебник. Учебникот има 7 наставни теми, по третата лекција, дел со наслов *Kleine Pause (Мала пауза)* што содржи игри и делови погодни за зборување. Учебникот завршува со делот *Große Pause (Голема пауза)* што е составен од приказни, слики, тест и преглед на содржината со најважните аспекти што се изучиле.

Во продолжение, се прикажуваат сите ексцерпти од учебникот **Prima A1, Band 4** за I год. средно гимназиско образование и страницата на која се среќава ексцерптит.

Лекции и дополнителни делови	ФП	Учебник/година/стр.
8. лекција	-	
Das kannst du doch	-	
9. лекција	Ja, <b>guten Tag</b> , ich bin Elina.	<b>(Prima A2/I/18)</b>
Das kannst du doch	-	
10. лекција	Hy, Toby	<b>(Prima A2/I/22)</b>
	Hallo! Во мејл	<b>(Prima A2/I/25)</b>
Das kannst du doch	-	
Kleine Pause	Hey, du!	<b>(Prima A2/I/31)</b>
11. лекција	Guten Tag. Guten Tag.	<b>(Prima A2/I/39)</b>
Das kannst du	-	
12. лекција	Hi, Freunde!	<b>(Prima A2/I/46)</b>
Das kannst du	-	
13. лекција	Guten Tag, wir hätten gern..	<b>(Prima A2/I/54)</b>
Das kannst du	-	
14. лекција	-	
Das kannst du	-	
Große Pause	Hallo Tina!	<b>(Prima A2/I/70)</b>
Wortliste	-	

Табела 5: Преглед на сите ексцерпирани формули за поздравување во учебникот Prima A1 за I г.

## 2. Анализа на учебникот Prima B1, Band 5

Овој учебник е продолжение на претходниот учебник и е наменет за втора година гимназиско образование, што значи дека изучувачите на германскиот како втор странски јазик веќе се запознаени со структурата на учебникот. Но и овој учебник има делумно поинаква структура: имено, станува збор за 22 теми, по секоја трета тема има дел наречен *Training (Повторување)*, во кој се обработуваат, генерално, сите изучени елементи од трите лекции како целина. Во овие делови, има и ФП кои се земени предвид при анализата, особено ако тие, воопшто, не се претходно спомнати во лекциите.

Во табелата подолу, се покажуваат сите ексерпти од учебникот **Prima B1, Band 5** за II год. средно гимназиско образование и страницата на која се среќава ексерптит.

Лекции и дополнителни делови	ФП	Учебник/година/стр.
1. лекција	-	
2. лекција	-	
3. лекција	-	
Training 1	Liebe Thea...	(Prima B1/II//20)
4. лекција	-	
5. лекција	-	
6. лекција	-	
Training 2	Hallo	(Prima B1/II//36)
	Hi	(Prima B1/II//36)
	Sehr geehrte Frau Langenfeld..	(Prima B1/II//36)
7. лекција	-	
8. лекција	Guten Tag, hier Praxis Dr. Meyer	(Prima B1/II/43)
	Guten Tag, Marco Petric am Apparat.	(Prima B1/II/43)
	Guten Tag, Herr P.. Was fehlt ihnen denn?	(Prima B1/II/44)
9. лекција	Hi, Lisa,	(Prima B1/II/46)
Training 3	-	
10. лекција	Guten Tag, kann ich Ihnen helfen?	(Prima B1/II/57)
	Guten Tag, ich möchte...	(Prima B1/II/57)
11. лекција	-	
12. лекција	Liebe Marina,	(Prima B1/II/63)
Training	Hallo, ich heiße Maria..	(Prima B1/II/66)
	Hallo Leute	(Prima B1/II/68)
13. лекција	-	
14. лекција	-	

15. лекција	<b>Hallo zusammen,</b>	<b>(Prima B1/II/81)</b>
	<b>Hallo Andreas</b>	<b>(Prima B1/II/81)</b>
Training 5	<b>Liebe/r..</b>	<b>(Prima B1/II/85)</b>
16. лекција	<b>Liebe/r...</b>	<b>(Prima B1/II/88)</b>
17. лекција	-	
18. лекција	-	
Training 6	-	
19. лекција	<b>Sehr geehrte Damen und Herren</b>	<b>(Prima B1/II/104)</b>
20. лекција	-	
21. лекција	-	
22. лекција	-	
Training 7	<b>Hallo Lisa, hallo Alex</b>	<b>(Prima B1/II/118)</b>
	<b>Liebe Michi</b>	<b>(Prima B1/II/120)</b>
	<b>Lieber...</b>	<b>(Prima B1/II/120)</b>
	<b>Hallo zusammen,</b>	<b>(Prima B1/II/120)</b>
	<b>Hallo...</b>	<b>(Prima B1/II/120)</b>
	<b>Hi..</b>	<b>(Prima B1/II/120)</b>
	<b>Hallo, ihr alle!</b>	<b>(Prima B1/II/120)</b>
	<b>Hallo Jungs,</b>	<b>(Prima B1/II/120)</b>
	<b>Hallo,...,</b>	<b>(Prima B1/II/120)</b>
	<b>Sehr geehrter Herr Schulz</b>	<b>(Prima B1/II/121)</b>
Liste der unregelmäßigen Verben	-	
Liste der Verben mit Präpositionen	-	
Wortliste	-	
Redemittel	-	

**Табела 6:** Преглед на сите ексерпирани формули за поздравување во учебникот Prima B1 за II г.

### 3. Анализа на учебникот **Beste Freunde B1.1.**

Во трета година гимназиско образование, учениците се среќаваат повторно со нов учебник од друга издавачка куќа. Овој учебник ја има следнава структура: започнува со лекција број 37, а завршува со лекција број 45.

По секоја трета лекција, со која воедно се прави целина од една наставна тема, следи делот со четири наслови: *Landeskunde* (Цивилизација), *Lesen* (Читање), *Auf einen Blick* (На ѝрв ѝоѓлег ѝоѓлег), *Weißt du noch?* (Дали ушѝе знаеш?) Целта на овие делови е повторување на сето она што е работено во трите лекции како завршена целина. На крајот, учебникот завршува со регистар на зборови.

Во продолжение, се даваат сите ексцерпти од учебникот Beste Freunde B1.1. за III год. средно гимназиско образование и страницата на која се среќава ексцерптит.

Лекции и дополнителни пасуси	ФП	Учебник/година/стр.
Предговор на книгата	Liebe Leserinnen, liebe Leser	(BF B1.1/III/3)
37. лекција	Hi, ihr zwei	(BF B1.1/III/7)
	Hi Ana	(BF B1.1/III/7)
	Lieber Fabio	(BF B1.1/III/8)
	Hey Anna	(BF B1.1/III/8)
38. лекција	Hallo	(BF B1.1/III/14)
	Hallo, liebe Schülerinnen und Schüler	(BF B1.1/III/15)
	Wir begrüßen euch...	(BF B1.1/III/15)
39. лекција	-	
Landeskunde	-	
Lesen	Hi Hendik,	(BF B1.1/III/21)
Auf einen Blick	-	
40. лекција	Liebe Sofie!	(BF B1.1/III/27)
41. лекција	Liebes Tierhein-Team	(BF B1.1/III/31)
42. лекција	Liebe Schülerinnen und Schüler, liebe Lehrerinnen und Lehrer, liebe Eltern	(BF B1.1/III/34)
Landeskunde	-	
Lesen	Servus Leute!	(BF B1.1/III/39)
	Moin!	(BF B1.1/III/39)
Auf einen Blick	-	
43. лекција	Hi, mein Name ist Simon.	(BF B1.1/III/43)
44. лекција	-	
45. лекција	Hi, Nicole!	(BF B1.1/III/53)
Landeskunde	-	
Lesen	-	
Auf einen Blick	-	
Wortliste	-	

Табела 7: Преглед на сите ексцерпирани формули за поздравување во учебникот Beste Freunde B1.1. за III г.

#### 4. Анализа на учебникот Beste Freunde B1.2.

Овој учебник, е наменет за учениците во четврта година гимназиско образование. Учебникот претставува продолжение на оној материјал од трета година, значи ги има истите ликови и сосема истата шема во структурата

на лекциите. Со овој учебник, завршува процесот на средно образование на изучувачите и тие, на крај, во четврта година, треба да го постигнат нивото B1.2.

Во табелата што следува, се дадени сите ексерпти од учебникот Beste Freunde B1.2. за IV год. средно гимназиско образование и страницата на која се среќава ексерптитот.

Лекции и дополнителни пасуси	ФП	Учебник/година/стр.
Предговор на учебникот	<b>Liebe Leserinnen, liebe Leser</b>	<b>(BFB1.2/IV/7)</b>
46. лекција	<b>Hi, Laura, Wie geht's?</b>	<b>(BFB1.2/IV/7)</b>
	<b>Hey Laura, обраќање во мејл</b>	<b>(BFB1.2/IV/8)</b>
47. лекција	<b>Hey, toll!</b>	<b>(BFB1.2/IV/12)</b>
48. лекција	-	
Landeskunde	-	
Lesen	-	
49. лекција	<b>Hallo, Jonas, hallo Max</b>	<b>(BFB1.2/IV/28)</b>
50. лекција	-	
51. лекција	-	
Landeskunde	-	
Lesen	<b>Hallo. Grüßte sie mich</b>	<b>(BFB1.2/IV/39)</b>
	<b>Hallo, grüßte ich zurück</b>	<b>(BFB1.2/IV/39)</b>
	<b>Hallo, grüßte Tina wieder freundlich.</b>	<b>(BFB1.2/IV/39)</b>
52. лекција	-	
53. лекција	<b>Hey, was ist denn los?</b>	<b>(BFB1.2/IV/50)</b>
	<b>Hey, lusig!</b>	
	<b>Hi, alles okay?</b>	<b>(BFB1.2/IV/51)</b>
54. лекција	<b>Hi, Anna, das Konzert ist zu Ende.</b>	<b>(BFB1.2/IV/54)</b>
Landeskunde	-	
Lesen	-	

**Табела 8:** Преглед на сите ексерпирани формули за поздравување во учебникот Beste Freunde B1.2. за IV г.

Следува целосен приказ на формулите за поздравување во учебниците за средно гимназиско образование.

ФП во учебниците за средно гимназиско образование			
Учебник	Учебник	Учебник	Учебник
Prima A1, Band 4	Prima B1, Band 5	Beste Freunde B1.1.	Beste Freunde B1.2.
I година	II година	III година	IV година
Hallo	Hallo	Hallo	Hallo
Hi	Hi	Hi	Hi
Guten Tag	Guten Tag	Hey	Hey
Hy	Liebe/lieber	Liebe/Lieber	
	Sehr geehrte/r	Servus	
		Moin	
		Wir begrüßen euch	
4	5	7	3

Табела 9: Преглед на формулите за поздравување во учебниците  
за средно гимназиско образование

#### Резултати од анализата:

- Во прва година средно гимназиско образование, се започнува со нов учебник и во целиот учебник, се застапени само четири ФП, и тоа: *Hy*, *Guten Tag*, *Hi* и *Hallo*. На крајот од учебникот, има листа со зборови, во која нема ФП.
- Во учебникот за втора година, преовладуваат текстови во кои, воопшто, во некои од нив нема комуникативни фразеологизми, а од ФП, се застапени само следниве: *Hallo*, *Hi*, *Guten Tag*, *Liebe/lieber* и *Sehr geehrte/r*. *Liebe/lieber* и *sehr geehrte/r* се користат само во меилови, и тоа: *Liebe/lieber* е наменета за поздравување на блиска особа, а учтивата форма *Sehr geehrte/r*, која и за првпат се употребува во овој учебник, е наменета за поофицијални меилови или писма. Од вкупно 22 лекции и 7 дополнителни пасуси на наставните единици со наслов *Training*, ФП не се, воопшто, употребени во 17 наставни единици/дополнителни пасуси.
- Hallo* е придружено со варијантите: *Hallo zusammen*, *Hallo Leute*, *Hallo Andreas*, *Hallo Jungs*.
- Во учебникот за трета година, се застапени следниве ФП: *Hi*, *Liebe/r*, *Hey*, *Hallo*, *Wir begrüßen euch*, *Servus* и *Moin* како дијалектна ФП, а воедно и за првпат досега застапена во овој учебник.
- Учебникот за четврта година, изобилува со дијалози и текстови, но во него, се забележани само овие ФП: *Hi*, *Hey*, *Hallo*, *Liebe*. Притоа, ФП *Hey* е употребена само еднаш како формула за поздравување (*Hey, Laura*), а двапати (*hey toll* и *hey lustig*) во поинаков контекст, односно *hey* има значење

на извикот *ej*. Ако го прочитаме примерот (*hey, Laura*), без да го знаеме контекстот во кој е употребена оваа ФП, тогаш можеме да го сфатиме како извик, па оттука се заклучува дека контекстот и ситуацијата играат голема и значајна улога за точно класификување на ваквите формули.

6. Од анализата на овие четири учебници, се заклучува дека единствено *Hallo* и *Hu* се искористени како ФП во сите учебници.
7. Посложен поздрав се користи дури во трета година (*Wir begrüßen dich*), а во трета година, за првпат, е искористен и дијалектниот поздрав *Moin*. Тоа е и единствениот пат кога овој дијалектен поздрав е употребен во учебниците.
8. Анализата не ги потврдува нашите очекувања дека во учебниците за средно гимназиско образование ќе се појават најголем број различни и посложени КФ за поздравување.

На крај од анализата, се прикажува и табелата со ФП одделно, односно оние што се среќаваат само во основно, оние што се среќаваат само во средно и заедничките ФП, т.е. оние што се застапени и во учебниците за основно и во учебниците за средно гимназиско образование.

Формули за поздравување		
во основно образование	во средно гимназиско и во основно образование	во средно гимназиско образование
<b>Hallo</b> <b>He</b> <b>Hi</b> <b>Hey</b> <b>Guten Morgen</b> <b>Guten Tag</b> <b>Guten Abend</b> <b>Gute Nacht</b> <b>Grüezi</b> <b>Grüß Gott</b> <b>Servus</b> <b>Griß di</b> <b>Liebe/lieber</b>	<b>Hallo</b> <b>Hi</b> <b>Hey</b> <b>Guten Tag</b> <b>Liebe/lieber</b> <b>Servus</b>	<b>Hallo</b>  <b>Hy</b> <b>Hi</b> <b>Hey</b> <b>Moin</b>  <b>Guten Tag</b> <b>Sehr geehrte/r</b> <b>Servus</b> <b>Wir begrüßen euch</b> <b>Liebe/lieber</b>
<b>Вкупно 13</b>	<b>Вкупно 6</b>	<b>Вкупно 10</b>

**Табела 10:** Преглед на вкупниот број самостојни формули за поздравување во учебниците за основно и средно гимназиско образование

Врз основа на оваа табела, може да се заклучи дека исти ФП кои се користат и во учебниците за основно и во учебниците за средно гимназиско образование се само шест, и тоа: *Hallo*, *Hi*, *Hey*, *Guten Tag*, *Liebe/lieber* и *Servus*. Овие резултати изненадуваат затоа што не се очекува ФП од типот: *Guten Morgen* или *Gute Nacht* да не се употребени ниту еднаш во учебниците за средно

гимназиско образование, имајќи предвид дека секојдневно се користат на часовите по германски јазик.

Од друга страна, во сите анализирани учебници, воопшто, не се искористени следниве ФП: *Grüß dich*, *Grüß Sie*, *Mahlzeit* или *Hallöchen*.

### **Заклучок**

На некој начин, ФП претставуваат израз на човечката желба за интеракција и често ја покажуваат подготвеноста и компетентноста на соговорниците да комуницираат едни со други.

Ова истражување што се базира на ексцерпиран корпус од 6 учебници и со кој се обработени ФП, покажува дека прашањето за ФП во учебниците кои се користат и во основно и во средно гимназиско образование е повеќе од актуелно, а тоа, секако, е поврзано со функционалните својства на дадените ФП затоа што тие се користат во скоро сите контексти за да се започне разговор. И во учебниците за основно, а и во оние за средно гимназиско образование, генерално, се претпочитаат ФП иако е очигледно дека се третираат многу различно и несистематски, а за тоа сведочи различниот број ФП кои се користат во анализираниите учебници.

Ова истражување дава можност за заклучок дека најмногу ФП се користат во VI одделение, а во погорните одделенија, доаѓа само до нивно повторување, односно скоро целосна незастапеност на ФП, на пример, во учебникот за IV година гимназиско образование.

Кога и која ФП се користи, зависи од неколку фактори и тоа: од возраста на изучувачите, од тоа дали станува збор за формална или неформална ситуација и сл. Голем број од нив постојано се повторуваат, а некои се употребени многу ретко, што е и нормално затоа што станува збор за дијалектните формули за поздравување.

Од истражувањето се гледа дека ФП се составен дел од анализираниите учебници и дека имаат голема и клучна улога при усвојување на германскиот јазик како втор странски јазик во нашето основно и средно гимназиско образование.

### **Користена литература:**

#### **А. Латиница**

- [1] **Burger**, H./Buhofer A./Sialm A.(1982). *Handbuch der Phraseologie*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- [2] **Burger**, H.(2003). *Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 2 überarbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- [3] **Coulmas**, F.(1981). *Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik*. Wiesbaden: Athenaion.

- [4] **Fleischer, W.** (1982). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- [5] **Gläser, R.** (1986). *Phraseologie der englischen Sprache*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- [6] **Kempcke, G.** (1994). „Zur Darstellung der kommunikativen Wendungen in den gegenwartssprachlichen Wörterbüchern des Deutschen“. In: *Sandig, Barbara (ed.): EUROPHRAS 92. Tendenzen der Phraseologieforschung*. Bochum, Brockmeyer.
- [7] **Lenk, Hartmut E.H.** (2014). Kommunikative Routineformeln in Zeitungskommentaren. In: *Kommunikative Routinen. Formen, Formeln, Forschungsbereiche. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Irma Hyvärinen*. S.77-98. Peter Lang Verlag.
- [8] **Mayor, S. I.** (2006). *Routineformeln im Spanischen und im Deutschen: eine pragmalinguistische kontrastive Analyse*. Praesens Verlag. Dissertation.
- [9] **Palm, C.** (1997). *Phraseologie. Eine Einführung*, 2. Auflage, Gunter Narr. Tübingen
- [10] **Stumpf, S.** (2016). *Formelhafte (Ir-)Regularitäten. Korpuslinguistische Befunde und sprachtheoretische Überlegungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

#### **Б. Кирилица**

- [1] **Симоска, С.** (2016). „Библијата како непресушен извор на фразеологизми: германско-македонски паралели.“ Во: *Зборник на трудови од меѓународната научна конференција*. 73–83. Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“.

#### **В. Е-книги и линкови**

- Wortbedeutung. <https://www.wortbedeutung.info/hey> Преземено на: 12.2.2023г.

## ЕФЕКТИВНОСТ, МОТИВАЦИЈА И УЛОГАТА НА УЧЕНИЦИТЕ ВО КОМБИНИРАНОТО УЧЕЊЕ

д-р Неда Радосавлевиќ

Универзитет на Југоисточна Европа – Тетово

n.radosavleviq@seeu.edu.mk

**Апстракт:** Комбинираното учење претставува составен дел на наставата при изучување на англискиот како странски јазик во многу високообразовни институции. Активната настава вклучува директна вклученост на ученикот, како и стекнување знаења преку интеракција со наставникот и другите ученици. Поимот „blended learning“ потекнува од зборот „blend“ што означува „смеса, комбинација“, комбинирање на традиционалниот модел на фронтална настава со современиот начин на учење јазик, односно со примена на технологии. Активната настава овозможува користење на компјутерот во училница како наставно средство со огромен потенцијал како извор на многу информации.

Компјутерот претставува и универзален систем за изведување на наставата со подигнување на квалитетот, како и мотивирање на студентите за побрзо и поквалитетно учење. Со воведувањето на компјутерскиот систем во високото образование, ќе им се овозможи на студентите настава која ќе биде приспособена на индивидуалните интереси и потреби на студентите. Користејќи го образовниот софтвер студентите ќе се стимулираат да стекнат поширок опсег знаења и пред сè **когнитивни, емоционални и социјални** вештини кои ќе го подобрат квалитетот на нивното знаење.

**Клучни зборови:** *комбинирано учење, компјутерски системи, образовен софтвер, примена на технологии, мотивација, развој на вештини*

## EFFICIENCY, MOTIVATION AND THE ROLE OF THE STUDENTS IN BLENDED LEARNING

**Abstract:** Blended learning represents a fundamental part in the curriculum when learning English as a second language in many higher educational institutions. Active teaching includes involving students directly in the process of interaction with the teacher and the other students. The term “blended learning” comes from the word “blend” which means “mixture, combination”, combining the traditional frontal model of teaching with the contemporary way of learning the language, with the use of technology. Active teaching enables using the computer in the classroom as a teaching tool with enormous potential and source for information.

The computer represents a universal system for conducting the teaching with raising the quality, motivating the students for faster and better quality learning. Introducing the computer system in higher education, will enable teaching the students according to their individual interests and needs. Implementing the software management system will stimulate students to gain and expand their knowledge, and get cognitive, emotional and social skills that will make their knowledge much better quality.

**Key words:** *blended learning, computer system, educational software, use of technology, motivation, use of skills*

## 1. ЕФЕКТИВНОСТА ОД ПРИМЕНАТА НА КОМБИНИРАНОТО УЧЕЊЕ

Многу е значајна ефективната примена на комбинираниот метод во наставниот процес, како и начинот на негово имплементирање во високообразовните институции. Предностите на комбинираната настава се во начинот на кој таа може да се изведе во училиница, со традиционален модел при што фронталната настава се комбинира со модерен начин, односно со примена на технологии. На овој начин студентите дел од часот го поминуваат во училиница, каде што наставникот применува традиционален метод, односно изведување на наставата преку предавања со користење на соодветен материјал наменет за одреден час, како, на пример: книги во пишана форма и наставни ливчиња. Другиот дел од часот студентите го поминуваат во компјутерска училиница и наставата се одвива со примена на компјутерска технологија, при што наставникот подготвува соодветни вежби или, пак, користи тестови за самоевалуација преку кои практично ги тестира студентите на материјалот кој претходно го предавал во традиционалната училиница.

Карактеристична за комбинираното учење е примената на различни ресурси преку кои наставникот комуницира со студентите. Наставата која се одвива комбинирано претставува чекор напред во високото образование и му овозможува на студентот да го избере најдобриот начин на учење англиски јазик како странски.

Предностите на комбинираниот наставен модел се: флексибилност во поглед на место и време (преку примена на технологијата, односно компјутерите, се овозможува студентите и наставникот да комуницираат од место и во време кое ним најмногу им одговара) продуктивност (наставникот ги прегледува задачите и студентите навремено добиваат известување, односно повратна информација) и забрзување на комуникацијата меѓу наставникот и студентите како и меѓу самите студенти.

Комбинираното учење уште се нарекува и кооперативно учење (Пичиано и Циубан, 2005, стр. 8). Една од главните предности на ова учење се состои во тоа што им помага на студентите да соработуваат и заедно да изработуваат проекти или, пак, да работат заедно на одредени задачи во групи каде што, доколку се

појави некој проблем, студентите можат меѓусебно да си помагаат и, доколку е потребно, да се консултираат со наставникот. Доколку студентите работат на одреден проект, нивната комуникација би се одвивала онлајн преку електронска пошта и форуми за дискусија. Кај комбинираната настава во фокусот на вниманието е студентот кој треба да се промовира како двигател на наставата, а не како пасивен објект – примател на знаењето. Оттука, наставникот е оној кој треба да ги следи потребите на студентите и да ги насочува самостојно да учат во согласност со нивните индивидуални способности.

Од овој контекст произлегува настојувањето на студентот да му се овозможи активна улога во процесот на учење, како и залагање тој да стане поавтономен во изучувањето на англискиот јазик како странски. Оттука произлегува и ставот на (Рос и Гејџ 2010, стр. 2) „битно е како универзитетите ќе ја применат комбинираната настава“. Слично Вајт предлага идна истражувачка агенда во која „главна цел е студентот и како тој учи во средината каде се применува комбинираната настава, колку индивидуалното и дигиталното учење придонесува за тој да стане поавтономен во средината каде работи самостојно или соработува со други студенти преку колаборативни активности“. Комбинирањето на активностите овозможува примена на современи технологии во наставата, како видеоконференции, блогови, викис (wikis) и други модерни типови медиуми.

Примената на комбинираното учење започнува со рамката за квалитет креирана од Конзорциумот Слоун-Си (2001) (Слоун-Си е организација во која се вбројуваат 1500 колеџи и универзитети кои го промовираат дигиталното учење). Оваа организација е формирана во 2001 година и има за цел да го развие квалитетот и истражувањата на академската заедница поврзани со дигитално учење. Таа го промовира интегрирањето на дигиталното учење во високото образование. Оваа рамка истовремено го евалуира и комбинираното учење (Лоренцо, Мур, Лаумакис, Греам и Џубан, 2010, стр. 6) според 5 компоненти ефективност на дигиталното учење, задоволство на студентите, задоволство на кадарот, примена и технолошка подготвеност.

Една од критиките е дека многу развојни иницијативи не се имплементираат ефективно. Со воведување на наставна методологија, како комбинираното учење, важно е да се следи неговиот развојот и постигнатите резултати. Неопходен елемент на овој процес е системот за интегрирано дигитално менаџирање на учењето (internal management system) преку кој дигитално се следи работата на наставниците и студентите.

Комбинираното учење претставува современ образовен модел кој се реализира со помош на технологијата. Во овој контекст, напредокот на технологијата овозможува користење на дигиталните ресурси кои ги поддржуваат интерактивните и колаборативни активности помеѓу студентите

кои не се физички присутни и комуницираат само преку интернет. Еден од главните принципи на комбинираното учење е дека се фокусира на потребите и стилот на учење на студентот, како и дека нуди можности за социјализирање и размена на знаењето помеѓу студентите и наставниците во различни временски зони (Занг и Бонк, 2008, стр.110).

Студентите сами по себе се разликуваат според стилот и стратегиите на учење. Главната цел на комбинираното учење е да им помогне на студентите да учат применувајќи различни методи, притоа потенцирајќи дека не функционира секој метод еднакво за сите. Според учењето на Ноулз (1984) за андрагогија, самонасоченото учење им нуди можности на возрасните студенти за креирање ефективна средина врз основа на нивниот стил за учење, потребите и она што тие го преферираат.

Според литературата, постојат седумдесет и една различна теорија во врска со стиловите на учење (Кофилд, 2004). Стилот на учење зависи од можностите и однесувањето на поединецот кон учењето. Од огромно значење е да се обрне внимание на различните стилови на учење на студентот во процесот на развој на технолошките иновации во високообразовните институции. Во овој контекст, Серватка (2004, стр. 110) изјавува дека стилот на учење е клучен фактор при определување на мотивацијата кај послабите студенти во дигиталната средина. Наставниците и дизајнерите на курсот при креирање дигитални компоненти треба да ги користат дигиталните ресурси, како Јутјуб, Викис, кои имаат голем потенцијал, за да изберат активности и материјали на интернет според различните стилови на кои студентите учат.

Според Санто, не постои тесна врска помеѓу дигиталното учење и различните стилови за учење на студентите. Тој аргументира дека постои недостаток на истражувања во врска со искуствата на студентите и колку се тие успешни да се социјализираат во дигиталната средина според својот стил на учење. Од друга страна, се јавува проблем бидејќи не може да се објасни стилот на кој студентите учат во различни култури, па затоа овој факт не може во целост да се генерализира.

Според Дјуи (2008, стр. 15), едукативното истражување е процес на откривање на проблемите со кои се соочува заедницата, како и нивно решавање преку дефинирање на целите и резултатите од наставата. Тоа е систематски процес преку кој јасно се разгледуваат битните прашања, се бараат и следат важни информации, се формулираат решенијата и се имплементираат во наставниот процес. Комуникацијата и колаборативниот пристап се посебно битни помеѓу студентите, бидејќи на тој начин тие ги споделуваат искуствата и мислењата.

Оттука произлегува фактот дека за да може да се овозможи да дојде до израз критичкото размислување потребно е учесниците активно да се вклучени во процесот на критичко изнесување на своите мислења за текот на

комбинираната настава. Заедницата за истражување ги поврзува студентите и ја поттикнува дисциплината на систематски начин за да се реализираат целите на наставата која истовремено ќе го поддржи развојот, како на поединецот така и на целокупната заедница.

## **2. МОТИВИРАЊЕ НА СТУДЕНТИТЕ ВО ДИГИТАЛНАТА СРЕДИНА**

Мотивирањето на студентите во дигиталната средина е предизвик за наставниците во високообразовните институции. За да можат ефективно да ги применат интерактивните и колаборативни активности во дигиталната средина, потребно е наставниците да се обучат како да ги користат технолошките алатки и како да применат соодветни наставни стратегии. За разлика од традиционалната средина, во дигиталната средина наставникот ги селектира активностите и ги стимулира послабите студенти да станат поактивни и да комуницираат меѓусебно давајќи им повратна информација (Пас, Денен и Бонк, 2007, стр. 65).

Наставникот треба да определи во наставната програма како ќе се реализира комбинираното учење и колку активности студентите треба да реализираат преку интернет неделно. Во овој контекст, главните проблеми со кои се соочуваат студентите се однесуваат на тоа дека не знаат кои се очекувањата на наставникот во однос на нивното учество во дигиталната средина. Овие проблеми се однесуваат на мотивацијата, додека факторот време е многу значаен и се однесува на студентите кои се мотивирани и ефективно го користат времето за комуникација во дигиталната средина. Наставниците треба да создадат стимулативна средина преку креирање автентични, забавни активности кои преку социјализација ќе ја поттикнат интерактивноста на студентите.

Комбинираното учење има значајна улога во пронаоѓање соодветни решенија кои се однесуваат на разликите во стилот на учење, однесувањето и мотивацијата на студентите. Во оваа смисла, една од целите на комбинираното учење е да се препознаат овие разлики и да се охрабрат студентите да го осознаат својот стил на учење. Студентите треба да се почувствуваат сигурно, и да изградат внатрешна самодоверба притоа знаејќи ги своите силни и слаби страни, односно областите за понатамошен развој (Кајл и Торн, 2008, стр. 43).

Комбинираното учење е комбинација на вештини во кои спаѓаат ефективна комуникација, набљудување, прашување, слушање, давање информации/повратни информации, како и дигиталните техники кои овозможуваат подлабоки знаења кои не се постигнуваат со традиционални методи. На студентот треба да му се помогне да го развие својот потенцијал, со што комбинираното учење треба да овозможи да се креираат активности и решенија според стилот на кој студентот учи, кои ќе имаат значајна улога во традиционалната и дигиталната средина (Кајл и Торн, 2008, стр. 47).

Според Бонк и Денен (2007, стр. 66), постојат десет елементи кои ги мотивираат студентите да комуницираат во дигиталната средина. Во овие елементи спаѓаат следниве средината во која се одвиваат активностите треба да ги мотивира студентите и да создаде позитивна клима за социјализација. Почетните активности треба да им користат на наставниците во процесот на меѓусебно запознавање на студентите. Во дигиталната средина наставникот се претставува опишувајќи се себеси додека студентите преку дигиталниот форум се запознаваат откривајќи ги своите сличности и разлики.

Вториот елемент кој ги мотивира студентите е повратната информација преку која може да се види нивната работа и учество во курсот, како и колку ги исполниле очекувањата од курсот. Мониторирањето на прогресот на студентите е мотивирачко за многу студенти (Андерсон, 2003, стр. 68). Во овој контекст, како резултат од оценувањето на активностите во дигиталната средина студентите имаат потреба за повратна информација бидејќи тоа ги стимулира да го подобрат квалитетот на својата работа. Повратната информација може да биде во форма на самооценување (преку технолошките алатки се оценува работата на студентите), форум за дискутирање, како и реакција од самиот наставник.

Наставникот ги мотивира и насочува студентите да комуницираат во дигиталната средина и потребно е да го задржи нивниот интерес давајќи им интересни активности кои ги стимулираат да размислуваат критички. Изборот на автентични и интересни активности е третиот елемент, додека четвртиот е колку активностите дадени од наставникот се значајни за знаењето на студентите во дигиталната средина. Во овој контекст, студентите треба да се мотивираат да решаваат активности базирани врз проблеми, реални ситуации преку кои можат да ги дискутираат своите искуства, размислувања и идеи (Андерсон, 2003, стр. 69). Студентите можат да се изразат и писмено преку пишување есеи во форумот за дискутирање и понатаму да добијат реакција од соучениците.

Во овој контекст наставникот треба да им овозможи на студентите да бидат активни учесници во процесот на учење во дигиталната средина и да направат свој избор (Бонк, Фишлер и Греам, 2005, стр. 69). Во оваа смисла, потребно е да им се даде шанса самите да изберат на кои форуми за дискусија ќе земат учество, дури да им се даде можност да бидат лидери и самите да развијат теми за дискутирање (Хара, Бонк, Ангели, 2000, стр. 69). Оттука произлегува фактот дека дигиталната средина нуди можности за разноликост на активности кои се нудат за студентите. Еден од факторите кои се значајни за дигиталното учење е колку ова учење му помага на студентот да развие љубопитство за да се мотивира да сугерира нови идеи и да се поттикне да не чека од наставникот, туку самиот да пронајде одговори и решенија. Ова ќе му помогне во развојот на критичкото размислување (Хара, Бонк, Ангели, 2000, стр. 70).

Форумите за дискусија ги мотивираат студентите да комуницираат со соучениците и да даваат повратна информација. Интеракциите со соучениците имаат за цел да ги решат колаборативните проблеми и ги мотивираат студентите да го изразат своето знаење при тоа истакнувајќи го своето критичко мислење (Хакер и Најдерхасер, 2000, стр. 71). Мотивацијата на студентите да учествуваат во дигиталните активности има одредена цел. Доколку целта е да се положи тестот, студентите се мотивирани да учат за тестот. Студентите кои имаат за цел групен проект ќе бидат мотивирани меѓусебно да комуницираат. Работата во група е значаен фактор кој им помага на студентите во социјализацијата и им дава можности за нови предизвици. При изборот на активности треба да се води сметка за адаптирање на активностите за асинхрона и синхрона комуникација. Некои активности ќе бидат подобро применливи за интеракција во живо, додека, пак, други ќе бидат поволни за асинхрона комуникација. Ова укажува на фактот дека активностите треба да се селектираат за да ги стимулираат студентите активно да комуницираат во дигиталната средина (Хакер и Најдерхасер, 2000, стр. 72).

### 3. УЛОГАТА НА УЧЕНИЦИТЕ ВО КОМБИНИРАНОТО УЧЕЊЕ

„Во 21. век учениците се веб-потрошувачи (web consumers) и имаат потреба од дигитална настава која ја поддржува партиципацијата и интеракцијата. Тие се стремат кон искуства кои се друштвени и ги поврзуваат еден со друг (Вест и Вест, 2009, стр. 2).“

Активното учење („engaged learning“) не е нов наставен пристап. Споменуван е со различни термини како: интерактивно учење, социјално сознавање, конструктивизам и учење базирано на решавање проблеми (ibid.). Сите тие го потенцираат учењето фокусирано кон студентот во средина каде што наставникот го олеснува учењето. За да се дефинира средината во којашто се учи, Дјуи (1916/1997) ја потенцира вредноста на индивидуалното искуство во процесот на учење, како и соработката помеѓу учениците. Работата на Дјуи била доминантна и се проширила кај возрасните ученици преку концептот за андрагогија (1980) на Малколм Ноулз (Malcolm Knowles).

Другите теоретичари, Брунер, Виготски и Пијаже, ја прифатиле филозофијата дека луѓето не учат во вакуум, туку преку интеракција. Брунер (Bruner) во својата работа со (Борнстејн 1989, стр. 13) изјавил дека „развојот е суштински поврзан со интеракцијата“, која е изградена врз база на поранешната дефиниција за реципроцитет: „длабоката потреба да одговори на другите за да функционираат заедно кон одредена цел (Брунер, 1966, стр. 67).“

Виготски (Vygotsky, 1981) верувал дека социјалната интеракција им помага на учениците да учат од другите за да изградат покомплексна претстава за светот. Еден од темелите на работата на Виготски е „зоната за следен развој“ („zone of

proximal development“”), која се однесува на разликата помеѓу способноста за независно решавање на проблемот на поединецот и потенцијалната способност на поединецот кога работи со возрасен или понапреден ученик. Виготски ова го прифатил како ефективно само ако ги стимулира способностите и му помага на ученикот да помине низ зоната на следен развој.

Учењето на Пијаже (Piaget) потенцира дека за да има смисла, учењето мора да биде поврзано со ученикот (1969). Тој го опишува активното учење (терминот кој го избрал е конструктивизам), како го создаваме светот, со знаење изградено од претходните искуства и влијанието на новите искуства. Пијаже, спротивно од Виготски, сметал дека развојот ќе биде поочигледен да се случи кога двајца партнери со еднакво знаење соработуваат за да пронајдат решение отколку кога повешт партнер доминира во извршување на задачата. Пијаже верувал дека ефективна дискусија е можна само доколку постои симетричка врска помеѓу дискутантите. Разговорот меѓу врстници е позначаен отколку оној меѓу возрасен и дете бидејќи еднаквите партнери за разлика од партнерите со нееднаков авторитет, можат да ги решат контрадикциите помеѓу своите гледишта.

Појавата на учењето базирано врз проблем (problem-based learning) е еволутивен чекор и е континуум на активното учење. Во средината каде што се применува ова учење, проблемот е поставен од учениците кои заедно работат во тим за да ја дефинираат природата на проблемот и да пронајдат решение. За време на овој процес, „учениците ќе развијат интелектуално љубопитство, самодоверба и активности кои ќе доведат до доживотно учење“. Според Вотсон и Гро (2001, стр. 21), учењето базирано врз проблем е дел од интерактивното учење. Во овој контекст, иако интеракцијата поминува низ многу теории, конструктивизмот зазема централна улога и се однесува епистемиолошки во однос на поединецот и социјалните односи. Според (Смит и Раган 1999, стр. 15) главните претпоставки на индивидуалниот конструктивизам се следниве:

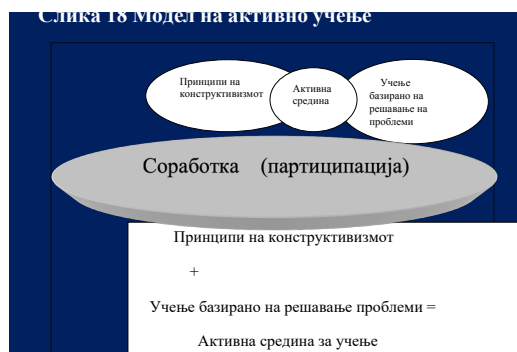
- Знаење конструирано од искуство;
- Учењето е резултат на личната интерпретација на знаењето;
- Учењето е активен процес во кој значењето е развиено врз база на искуство;
- Учењето е колаборативен процес со споредбено значење донесено врз база на многубројни перспективи.

Ова колаборативно стекнување знаење е клуч во создавањето успешна дигитална средина. Активностите кои се задолжителни за интеракција помеѓу студентите ги охрабруваат студентите да ги споделуваат идеите и промовираат длабоко размислување.

Во заклучокот за социјалниот конструктивизам, (Бајгел, 2010, стр. 5) забележува дека „фокусирањето кон содржината ги оправдува целите на образованието.“ Содржината е основа во конструирањето знаење; и тогаш учењето го зазема своето место и добива значење. Во овој контекст,

креативноста, критичката анализа и вештото прикажување се тесно поврзани во процесот на креирање структури со кохерентно значење.“ Како резултат на ова, во дигиталната средина, учениците сами ја создаваат формата и им даваат значење на активностите кои овозможуваат соработка.

Според (Колисон, Елбаум, Хавинд и Тинкер, 2000, стр. 97): „Има силен доказ кој сугерира дека учениците најдобро учат кога создаваат сопствено знаење и нив треба да ги насочиме и да им помогнеме да размислуваат критички.“



Слика 1: Модел на активно учење (Конрад и Доналдсон, 2011, стр. 4)

На **сликата 1** е илустрирана комбинацијата од конструктивизмот и филозофијата на учењето базирано на проблем во контекст на соработка која е резултат на средината со активно учење. Активното учење е фокусирано кон ученикот, чијашто улога е составен дел од новото знаење. Ова укажува дека во средината со активно учење секоја од активностите на ученикот придонесува за развој не само на индивидуалното знаење, туку и за развој на целата заедница.

#### 4. ЗАКЛУЧОК

Комбинираното учење има значајна улога во пронаоѓање на соодветни решенија кои се однесуваат на разликите во стилот на учење, однесувањето и мотивацијата на студентите. Во оваа смисла, една од целите на комбинираното учење е да се препознаат овие разлики и да се охрабрат студентите да изградат разбирање за себе. Студентите треба да се почувствуваат сигурно, да изградат внатрешна самодоверба и да бидат „комфорен сам со себе“ (being comfortable with yourself) притоа знаејќи ги своите силни страни, како и области за понатамошен развој (Кајл и Торн, 2008, стр. 43).

Комбинираното учење им овозможува на студентите да изградат слика за самите себе, да осознаат кој е нивниот стил за учење кој понатаму ќе помогне за развој на интегрираното учење. Доколку ова учење се поддржи со соодветна обука, прераснува во специјално искуство.

Мотивацијата на студентите да учествуваат во дигиталните активности има одредена цел. Активностите треба внимателно да бидат одбрани и да ги стимулираат студентите активно да комуницираат во дигиталната средина. Работата во група е значаен фактор кој им помага на студентите во социјализацијата и им дава можности за нови предизвици. При изборот на активности треба да се води сметка за адаптирање на активностите за асинхрона и синхрона комуникација. Некои активности ќе бидат подобро применливи за интеракција во живо, додека пак, други ќе бидат поволни за асинхрона комуникација. Ова укажува на фактот дека активностите треба да се селектираат со цел да ги стимулираат студентите активно да комуницираат во дигиталната средина (Кајл и Торн 2008, стр. 72).

Високообразовните институции стануваат свесни за потребата на обука која е многу корисна и функционира на различни нивоа. Главната предност е дека наставниците и студентите потребно е да ја прифаќаат средината и таа станува многу повеќе од само средина за учење, студентите учат еден од друг, додека наставникот го следи целиот процес на развој на студентот во средината каде се имплементира комбинираното учење.

## **Користена литература**

### **Единици на латиница**

- [1] Anderson, T.& Elloumi, F. (2003). *In Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca University: Athabasca.
- [2] Aberdeen Group (2008). Research brief: *The rise of Learning Management Systems in Talent Management Systems*, Aberdeen, Boston.
- [3] Banados, E. (2006). A Blended-learning Pedagogical Model for Teaching and Learning EFL Successfully Through an Online Interactive Multimedia Environment. *CALICO Journal*, 23(3).
- [4] Bersin, J., Howard, C., O' Leonard, K., Mallon, D. (2009). *Learning Management Systems 2009: Facts, Practice Analysis, Trends and Provider Profiles*, Bersin & Associates.
- [5] Bonk, Curtis.J. and Charles.R. Graham.(2006). *The Handbook of Blended learning*. EDUCASE Centre for Applied Research Volume 7. USA.
- [6] Bonk, C.J. & Zhang, K. (2008). *Addressing diverse learner preferences and intelligences with emerging technologies: Matching models to online opportunities*. Canadian Journal of Learning and Technology, 34 (2).
- [7] Bornstein, M.H. & Bruner, J.S. (1989) On interaction. In M.H. Bornstein & J.S.Bruner (Eds.), *Interaction in human development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- [8] Collison, G., Elbaum, B., Haavind, S., & Tinker, R. (2000). *Facilitating online learning: Effective strategies for moderators*. Madison, WI: Atwood.

- [9] Conrad, R.-M. & Donaldson, A. (2011). *Engaging the Online Learner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [10] Davis, H. C. & Fill, K. (2007). *Embedding blended learning in a university's teaching culture: Experiences and reflections*. British Journal of Educational Technology, 38(5), 817–828.
- [11] Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- [12] Dziuban, C.D., Hartman, J.L., & Moskal, P.D. (2004). *Blended learning*. ECAR Research Bulletin, 7.
- [13] Garrison, D.R., & Kanuka, H. (2004). *Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education*. Internet and Higher Education 7(2004) 95–105.
- [14] Garrison, D.R., & Vaughan, N.D. (2008). *Blended learning in Higher Education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [15] Grgurović, M. (2010). *Technology-enhanced blended language learning in an ESL class: A description of a model and an application of the Diffusion of Innovations theory*. Graduate College at Digital Repository: Iowa State University, Ames 2010.
- [16] Hannafin, M.J., Hannafin, K.M., Land, S.L., & Oliver, K. (1997). *Grounded practice and the design of constructivist learning environments*. Educational Technology, Research and Development, 45(3), 101–117.
- [17] Hara, N., Bonk, C.J. & Angeli, C.J. (2000). *Content analysis of online discussion in an applied educational psychology course*. Instructional Science, 28 (20), 115–152.
- [18] Jonassen, David. H, Peck, Kyle. L and Brent G. Wilson (1999). *Learning with technology*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Publishing.
- [19] Lonn, S., Teasley, S. D. (2009). “Saving time or innovating practice: Investigating perceptions and uses of Learning Management Systems”, *Computers & Education*, Vol. 53, No. 3, pp. 686–694.
- [20] Piaget, J. (1969). *The mechanisms of perception*. London: Routledge & Kegan Paul.
- [21] Picciano, G.A., Dziuban, D.C. (2005). *Blended Learning Research Perspectives*. University of Illinois – Chicago (UIC) The Sloan Consortium.
- [22] Picciano, G.A. (2009). *Blending with Purpose: The Multimodal Model*. Journal of Asynchronous Learning Networks, 13(1).
- [23] Prensky, Mark. (2001b). Digital Natives, digital Immigrants, part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6): 1–6.
- [24] Rivera, R. & Guiza, M. (2017), “*Flipped classroom to Support Blended Learning Teaching*”, Universidad Autonoma de Baja California.
- [25] Ross, B., & Gage, K. (2006). *Global perspectives on blended learning: Insight from Web CT and our customers in higher education*. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: global perspectives, local designs* (pp. 155–168). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- [26] Vaughan, N.D. (2010). *A blended community of inquiry approach: Linking student engagement and course redesign*. Internet and Higher Education, 13 (1), 60–65.

- [27] Vygotsky, L. S. (1981). *The genesis of higher mental functions*. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concepts of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe.
- [28] Sharma, P. and Barret, B. (2007). *Blended Learning: Using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan Education.
- [29] Thorne, S.L. (2008). *Computer-Mediated Communication*. Encyclopedia of Language and Education, 2<sup>nd</sup> Edition, Volume 4.
- [30] West, J., & West M. (2009). *Using wikis for online collaboration*. San Francisco: Josse-Bass.

### Единици на кирилица

- [1] Лазарова-Никовска, Ана. (2013). *Употреба на електронски ресурси во настава по странски јазици на универзитетско ниво*. Зборник од ФОН Универзитет, Факултет за странски јазици (350–363), 2013.
- [2] Лазарова-Никовска, А., Димова, В. (2011). *Употреба на ИК-технологии во настава по јазик*. Прирачник за наставата по немајчин јазик за наставниците во основно, средното и високото образование во Алексова, Г и други. Британски совет, Скопје, (73–78).

## THE ACQUISITION OF ENGLISH SPATIAL PREPOSITIONS BY ALBANIAN EFL LEARNERS – THE CASE OF NORTH MACEDONIAN HIGH SCHOOLS

**Adelina Ramadani Aqifi**

\* South East European University, Tetovo, North Macedonia  
(Tel: 00389071704806, e-mail: ar18115@seeu.edu.mk)

**Abstract:** Acquiring English as a target language is a very challenging process. The target language has many elements that are distinctive in its role and function. Therefore, Albanian EFL students face challenges learning a foreign language when it comes to particular prepositions. For language educators, it is significant to discover how Albanian EFL students learn spatial prepositions and the difficulties that they encounter in acquiring them. The main aim of the study is to investigate the acquisition of spatial prepositions by Albanian EFL learners; how learners acquire spatial prepositions and if they use them appropriately. The research instruments that are used in this study were students' questionnaire, teachers' interview, and an observation. The research was conducted in three different high schools in Kumanova. Comparison is made with the foreign spatial prepositions and Albanian prepositions during the teaching process. During the acquisition of the foreign language, students face many difficulties that decrease their interest and motivation, and there are cases when learners acquire spatial prepositions and it can be the opposite; they are not able to learn prepositions at all. The results of the study show that Albanian EFL learners have troubles in acquiring spatial prepositions correctly in the target language, in this case English language; students are not able to identify the meanings and usages of spatial prepositions, and cannot use them correctly in the target language.

**Key words:** *Language Acquisition, Learners, spatial prepositions, strategies.*

### 1. INTRODUCTION

Learning a foreign language takes time, and it can be particularly difficult to acquire the grammatical aspects correctly. All languages in the world have many parts that learners find hard to learn such as: articles, prepositions, vocabulary, etc. Consequently, languages have their own functions and rules, all languages vary from each other, and that is why students find a foreign language very demanding and confusing to learn. Then teaching English in EFL classroom might be a complicated process for teachers because there are learners with different background, language proficiency, and needs. Moreover, using different types of learning strategies in the lesson causes challenges for students and professors. It can influence learners'

needs and as a consequence not allow students to learn the target language perfectly. Acquiring prepositions in EFL classroom is a challenging process for learners because there are different types of prepositions in the foreign language in comparison with the native language and for these reason learners most of the times face difficulties during the acquisition of prepositions in English language. The main aim of this study is to discover how EFL learners acquire and use English prepositions in the classroom, which type of prepositions they find most confusing and what kind of strategies they use in order to learn them correctly.

## **2. PROBLEM STATEMENT**

EFL learners especially Albanian learners have trouble acquiring prepositions because they find them very confusing and hard to understand and use correctly during language learning. Most of the time, learners make mistakes and they are not aware of using the incorrect prepositions because they think that English prepositions have the same meaning with the prepositions in their native language. For this reason, EFL learners are not able to use and comprehend spatial prepositions properly. The importance of this study is to discover why Albanian learners are not able to acquire prepositions appropriately and use them correctly in the foreign language. Additionally, teachers need to find the most useful methods to teach prepositions to learners and help them face with challenges during the acquisition of the foreign language especially prepositions. Prepositions are very important in the second language but they are also very demanding especially for EFL learners. There are many prepositions in the target language and they have multiple meanings and usage too. Due to this, learners face challenges when they acquire prepositions. Prepositions are words that most of the time change their position in the sentence because they can be seen before a noun or a pronoun.

### **2.1. Research Questions**

The research will give answers to the following questions:

1. Which are the most challenging prepositions of English language that Albanian EFL learners acquire?
2. How do Albanian EFL learners acquire and use English spatial prepositions in different classroom tasks?
3. What kind of teaching strategies do English teachers use to teach English prepositions?

## **3. LITERATURE REVIEW**

When learning a foreign language, students and teachers have to be conscious that they have problems throughout the second language acquisition. Learners will not acquire the second language quickly because it is different from their native language.

SLA is absolutely complex and very hard because it contains many elements that need to be learned carefully. There are many parts of the second language that learners consider confusing and difficult, especially prepositions. In the second language, prepositions are very difficult because they have different function and relation within the language. According to Akere (1998, p.106), the primary function of a preposition is to express relation in space between one thing and another (as cited in Okanlawon & Ojetunde, 2007 p.98). “Prepositions or relational words are part of the smallest word frames; that is, they are static or settled and shut in it is unrealistic to create extra individuals or stretched out to create new ones” (Parrot, 2014). “They are grammatical forms of units used to demonstrate a significant connection that of time, place, instrumental and causal between two substances, one being that spoken by the prepositional supplement” (Quirk & Greenbaun, 1976 as cited in Ibrahim, Haruna, Ibrahim & Yunus, 2018 p.14). “A preposition is a part of speech which is placed before a noun or a pronoun to indicate a direction, method, place, source, etc. in other words, to show the relation of that noun or pronoun with any other word of the sentence” (Acharyya, 2021). “Prepositions often tell us where one noun is in relation to another (e.g., The coffee is on the table beside you). But they can also indicate more abstract ideas, such as purpose or contrast (e.g., We went for a walk despite the rain)” (Ross, 2021). According to Essberger (2016), “The name “preposition” (pre + position) means “place before”. Prepositions usually come before another word, usually a noun or noun phrase: noun, pronoun, noun phrase, gerund (verb in –ing form)”. Based on the citations, we can see that prepositions are very important in the target language because without prepositions learners cannot formulate sentences correctly. Learning prepositions is not an easy process because they are small words that have different meaning, function, and usage in the second language.

### **3.1. Types of prepositions**

Prepositions are very significant in the second language, but they are also very difficult to acquire because they have different meaning and usage in L2. Learners often encounter difficulties in accurately acquiring prepositions in second language, particularly English, due to their varied meanings and abundance. According to Owusu (2019), there are five types of prepositions in L2 such as:

(1) Simple prepositions: are one-word and one-syllable prepositions. They are the most common prepositions and usually to determine the location, time or direction of nouns in sentences. Examples are: at, by, down, from, past etc. (2) Double prepositions indicate movement or direction. They can be single or separated words. Examples are: upon, up to, onto, within etc. (3) A compound preposition is a combination of two or more words that function as a single preposition. The words in a compound prepositions can be any part of speech, including nouns, adjectives, verbs, and adverbs. Some examples of compound prepositions include: along with, out of, up to etc. (4) The phrasal preposition is a collection of words or phrases that

meet the noun or pronoun in a sentence. When two or more than two words together with any preposition are functioning, it is called a phrasal preposition.

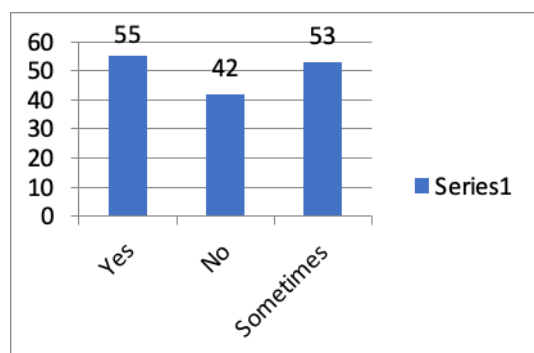
Examples: in front of, with reference to, contrary to etc. (5) A participial preposition is a participle (an -ed or -ing verb) that functions as a preposition. Unlike other participles, participial prepositions don't necessarily create dangling modifiers when they don't correspond to a subject.

#### 4. THE STUDY

The aim of the study is to investigate the acquisition of spatial prepositions by Albanian EFL learners in high school classes. The study was conducted with 150 high school students (2nd year) learning in three different high school in Kumanovo, North Macedonia. The findings for the study were collected through English students participating in an online questionnaire. Then twelve classes were observed in group work, individual and peer work in order to capture the reaction and the role of the teacher in these different classes. And ten professors were interviewed in order to get better insights in the acquisition of spatial prepositions by Albanian EFL learners.

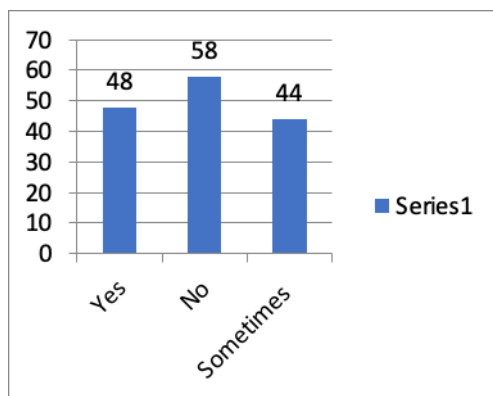
#### 5. FINDINGS

The researcher has presented questionnaire results related to the acquisition of spatial prepositions in the classroom, and the questionnaire contained 12 questions but only 3 questions are described.



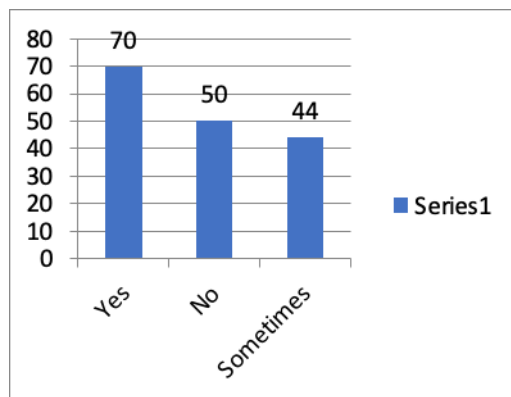
**Figure 1.** I find prepositions more difficult to understand than any other parts of the speech.

As it can be seen, 55 students find prepositions more difficult to understand, while 42 students reported that they do not find prepositions difficult, and 53 of them reported that prepositions sometimes are the most difficult to understand than any other parts of the speech; this was expected because Albanian learners have troubles to understand prepositions and use prepositions correctly.



**Figure 2.** I think there is a poor presentation of prepositions in texts

It can be perceived that 48 students expressed that there is a poor presentation of prepositions in texts, and 58 students declared that there is not a poor presentation of prepositions and 44 of them affirmed that there is sometimes a poor presentation of prepositions in texts.



**Figure 3.** I can understand better simple prepositions (e.g. in, by, on, at, about, under) than complex prepositions (e.g. according to, out of, similar to, in case of)

The results showed that 70 students recognized better simple prepositions than complex prepositions, while 50 students declared that they cannot perceive better simple prepositions and 44 of students affirmed that they sometimes interpret better simple prepositions than complex prepositions.

Then twelve classes were observed in group work in order to capture the reaction and the role of the teacher in these different classes.

Group 1	Student 1	Student 2	Student 3	Student 4	Student 5	Student 6
High						√
Average			√			
Low	√	√		√	√	

**Table 1.** Students' participation grammar exercises.

Table 1 shows data on students' participation in grammar exercises. 1 student participated highly in the class, while another was an average participant, and 4 others were low participants.

Group 2	Student 1	Student 2	Student 3	Student 4	Student 5	Student 6
High		√	√			
Average	√				√	
Low				√		√

**Table 2.** Students' participation of prepositions of place.

Table 2 shows data on students' participation in prepositions of place. 2 students participated highly in the class, while two others were average participants, and 2 others were low participants.

Group 3	Student 1	Student 2	Student 3	Student 4	Student 5	Student 6
High				√		
Average		√	√			√
Low	√				√	

**Table 3.** Students' participation in reading.

Table 3 shows data on students' participation in reading. 1 student participated highly in the class, while 3 others students were average participants. 2 of the students were low participants.

Based on the questionnaire results, it can be concluded that participants find prepositions more difficult to understand than any other part of the speech. This is probably due to the fact that English prepositions have multiple meaning and are difficult to be used in different contexts. As seen in students' responses prepositions are poorly presented in many texts teacher use with their students and this prevent the students to see their presence with the context. It is known that modern teaching methodologies suggest inductive grammar teaching which helps learners to see all grammar features in the context and then the learners deduce rules themselves. Moreover, we had different participation of students in group work because learners

in general had a lot of problems to work in groups; they were not able to use spatial prepositions correctly and many other parts of the language such reading, listening, and writing skills. Most of the time, learners express their knowledge in different ways because they have troubles to use prepositions properly in the classroom and this is the reason that their participation differs because they have different abilities and knowledge in acquiring the target language especially grammar skills.

### **5.1. Interview results**

Ten teachers participated in the interview, each teacher expressed his/her opinion about spatial prepositions usage in the lesson and how learners acquire this type of prepositions based on his/her working experience.

According to teachers, the first language affects the learning of the foreign language especially prepositions and for this reason learners have troubles to acquire prepositions correctly. After that, learners make more mistakes because they always think in the first language and try to translate prepositions in their native language. Moreover, learners cannot differentiate spatial prepositions such as: at, in, and on and they are confused most of the time when they use this type of prepositions. Then, because they are unable to construct sentences in the foreign language and utilize appropriate spatial prepositions, learners struggle when using prepositions. They also get confused which preposition to use because prepositions in the foreign language have multiple meanings and usages. An additional point is that when learners attempt to select the appropriate preposition, they often make mistakes as they opt to translate them in their native language. What is more, the main reason that learners make mistakes in using prepositions incorrectly is that they do not exercise enough, nor read books or improve prepositions usage through video games, worksheets, flashcards etc. According to the teachers, their instruction of prepositions is based on the curriculum and the students' needs. Teachers face problems during the lesson when they teach spatial prepositions especially when they translate prepositions in their native language. Due to the fact that prepositions in English as a foreign language have multiple meanings while in the native language there is only one that is used for every aspect, teachers find it difficult to provide learners with the right answer. To conclude, teachers need to be very careful while teaching prepositions and ought to choose the appropriate strategies to learners in order to understand the meaning and usage of a preposition. And on the other hand, students have to learn and practice the English prepositions more in order to be successful in acquiring them properly.

### **5.2. Research questions**

Q1: Which are the most challenging prepositions of English language that Albanian EFL learners acquire?

- Most of Albanian EFL learners find spatial prepositions the most problematic such as: at, in, and on. Students claim that these types of prepositions are very confusing to understand and to use in the language. They state that spatial

prepositions have multiple meanings and usage in English while in their native language-it is different. Students mostly match foreign preposition with their L1 prepositions, and because of this fact they have troubles to learn and use them correctly. Another problem is that Albanian learners try to acquire the foreign language based on the native languages' rules especially regarding the grammar part. They think that English grammar is similar to Albanian grammar and they have troubles to learn the grammar of the other language correctly. Furthermore, Albanian learners do not pay enough attention to spatial prepositions; they do not practice or read more in English in order to improve their language skills particularly regarding the prepositions. Students tend to learn prepositions but they again have problems because they need teachers' help and motivation to acquire spatial prepositions appropriately.

Q2: How do Albanian EFL learners acquire and use English spatial prepositions in different classroom tasks?

- Even though that Albanian EFL learners have troubles to acquire spatial prepositions carefully, there are certain strategies or methods that learners use to learn prepositions in different classroom tasks. Students use some specific strategies, and most of the time they tend to guess the meaning of a preposition when they do not know the exact meaning of the preposition in the foreign language. Even if they are not absolutely sure that the meaning of that preposition cannot be correct, they still guess. Another method that learners use is to translate directly from their native language when they use English prepositions. This method of translating directly from the native language is not appropriate because learners are not able to understand prepositions in the foreign language and therefore fail to use them correctly. Learners have more problems and they are more confused when using the translation part because they learn the prepositions based on their native language. When using pictures, flashcards, videos or songs, learners have the opportunity to understand and use spatial prepositions correctly during lesson, which leads to a better understanding of the prepositions' meaning and usage in the English language. The last method that is useful for learners to acquire prepositions is teachers' help during the lesson. Teachers are the main factors or influencers that inspire, explain, and motivate learners in the teaching process. They can help learners to acquire spatial prepositions correctly by giving them different materials, exercises or handouts in order learners to apprehend prepositions accurately.

Q3: What kind of teaching strategies do English teachers use to teach English prepositions?

- During the teaching process, most of the teachers use distinctive teaching strategies due to the teachers' dissimilarity. But when they teach English prepositions, they use some of the strategies such as: deductive method because teachers find this method more useful in acquiring prepositions or both methods -deductive and inductive method because they consider both methods to be beneficial in class. Another strategy is the student-centered approach, as well as the usage of materials from the internet like worksheets about prepositions or matching games. But most of the time, teachers use strategies based on their students' level, need, and background. They assess the type of students they have in their classes, finding a suitable strategy to teach prepositions in the easiest way in order learners to find prepositions simple. Also teachers teach prepositions based on the lesson plan, but they again try to give additional explanations to learners. Additionally, there are cases where the strategy depends on the school materials because each lesson is related to grammar skills or prepositions. Teachers use a method based on students' capacity and they explain and give different examples to learners about spatial prepositions. Nevertheless, teachers always teach based on the curriculum, they sometimes bypass the curriculum and focus on the grammar part more in order to provide the learners an explanation that the foreign language is not similar to their native language. Students must be very careful when they acquire the target language especially in terms of the grammar skills such as spatial prepositions as they are one of the most important part of the language.

## 6. CONCLUSION

It can be concluded that spatial prepositions in the foreign language in this case English language are not very easy to acquire and use properly. The reason that spatial prepositions are challenging is that there are different types of prepositions that have distinctive meanings and usage in the language. Because of this, learners are not able to learn prepositions correctly and understand them clearly. Another reason is that nonnative speakers of English acquire the target language based on their native languages' rules and learners cannot make the differentiation between prepositions in their L1 and L2. EFL learners most of the time make mistakes during the acquisition of spatial prepositions and they find prepositions confusing. This happens as a result of a lack of reading in English and they do not practice grammar skills especially the spatial prepositions. On the other hand, there are many differences between first and second language acquisition. The main difference is that L1 is absolutely different because of vocabulary, grammar, pronunciation, spelling and many other matters.

Having different grammar and its rules, the L1 has a great influence to EFL learners because learners cannot be able to understand that grammar in L2 due to that fact that there are distinctive rules, certain function and meaning in comparison to L1. And this is one of the reason for the EFL learners' difficulties acquiring spatial prepositions i.e. multi-meaning and multi-usage as well. Another factor is that L1 plays an important role in the acquisition of the foreign language is the fact that EFL learners firstly think in their L1 when acquiring the target language. They also do not pay attention to the differences between languages and they make more mistakes in grammar, writing, and speaking during the lesson. But there are cases when L1 is very necessary in the acquisition of the foreign language because learners sometimes need to use L1 in order to understand L2 better. And there are cases when teachers find is that using L1 is easier when teaching L2 in the classroom. In this case learners are able to relate things between L1 and L2, and acquire both languages appropriately. Moreover, it is concluded that teachers should be very careful during their teaching process as they need to use the appropriate strategies in the lesson. Teachers should teach prepositions to learners based on their background, their knowledge and their needs. During the teaching process, teachers need to do an analysis of learners' proficiency in the classroom and apply a suitable type of learning techniques learners use to acquire the target language. They also need to be aware what problems the learners face during the acquisition of the foreign language and how do learners understand grammar of L2 especially prepositions. Teachers need to find out how EFL learners acquire spatial prepositions and what kind of strategies or materials they use to learn and use prepositions correctly. Besides, teachers should notice learners' problems and their lack of knowledge about the target language, as teachers are the main factor in the classroom that can help learners to acquire the foreign language and to use it properly as they have a great influence on learners that can motivate them to learn the language especially in terms of the spatial prepositions. In this case, teachers have to use different strategies in the lesson that can help learners to understand prepositions and explain prepositions clearly.

## **7. RECOMMENDATIONS**

This chapter presents some recommendations for teachers and students regarding the acquisition of the spatial prepositions in the target language. The recommendations for teachers are: teachers have to pay more attention to students' needs and background, and be aware of using better learning strategies in the lesson. They need to explain to students that they should not learn the foreign language based on their native language, and have to focus on more grammar skills especially prepositions. The teachers should advise students to practice English more especially the grammar skills, to read more English books and to communicate mostly in the target language. The teachers have to be careful in their teaching process; they must teach students based on students' needs and the students' proficiency level. Also

teachers should not allow the first language to influence in the acquisition of the foreign language; L1 should be used only for specific situations when students have troubles to understand in L2, teachers must be aware of the acquisition of spatial prepositions; that is complex process, and they must help students to learn these prepositions correctly. Students and teachers must work with each other in order to acquire the target language correctly.

## REFERENCES

- [1] Anvar A. (2010). The Meanings of the Preposition “BY” in the IX-XIX Centuries with Their Azerbaijani Equivalents. Retrieved 5 September, 2021 from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081992.pdf>
- [2] American University (2009). Prepositions. Retrieved 7 September, 2021 from: <https://www.american.edu/provost/academic-access/upload/prepositions.pdf>
- [3] Acharyya S. (2021). Prepositions in English Grammar with Examples. Retrieved 8 September, 2021 from: <https://englishcompositions.com/preposition-in-english-grammar>
- [4] Boquist. P (2009). The Second Language Acquisition of English Prepositions. Retrieved 8 May, 2020 from: <https://pdfs.semanticscholar.org/6f20/714936d4e00ec7d2fc5564594115cbacfb1a.pdf>
- [5] Burns. A & Richards. J (2012). Pedagogy and Practice in Second Language Teaching. Cambridge University Press.
- [6] Barman. B (2012). The Linguistic Philosophy of Noam Chomsky. ISSN 1607-2278
- [7] Conor (2021). The Complete Guide to Prepositions in English. Retrieved 19 September, 2021 from: <https://oneminuteenglish.org/en/the-complete-guide-to-prepositions-in-english/>
- [8] Carter, R. & McCarthy, M (2006). Cambridge Grammar of English. Cambridge: Cambridge University Press.
- [9] Collins (2021). Grammar. In Collins.com dictionary. Retrieved 28 November, 2021 from: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/grammar-pattern>
- [10] Essberger J. (2016). English Prepositions List. Retrieved 7 September, 2021 from: <https://www.englishclub.com/store/wp-content/uploads/2019/01/EPL-sample.pdf>

