

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

UDC 81
UDC 82
UDC 008



ISSN: 2545-3998
DOI: 10.46763/palim

ПАЛИМПСЕСТ

МЕЃУНАРОДНО СПИСАНИЕ ЗА ЛИНГВИСТИЧКИ,
КНИЖЕВНИ И КУЛТУРОЛОШКИ ИСТРАЖУВАЊА

PALIMPSEST

INTERNATIONAL JOURNAL FOR LINGUISTIC,
LITERARY AND CULTURAL RESEARCH

PALMK, VOL 8, NO 16, STIP, 2023

ГОД. VIII, БР. 16
ШТИП, 2023

VOL. VIII, NO 16
STIP, 2023

ПАЛИМПСЕСТ

Меѓународно списание за лингвистички, книжевни
и културолошки истражувања

PALIMPSEST

International Journal for Linguistic, Literary
and Cultural Research

Год. 8, Бр. 16
Штип, 2023

Vol. 8, No 16
Stip, 2023

PALMK, VOL 8, NO 16, STIP, 2023

DOI: <https://doi.org/10.46763/PALIM23816>

ПАЛИМПСЕСТ

Меѓународно списание за лингвистички, книжевни
и културолошки истражувања

ИЗДАВА

Универзитет „Гоце Делчев“, Филолошки факултет, Штип

ГЛАВЕН И ОДГОВОРЕН УРЕДНИК

Ранко Младеноски

УРЕДУВАЧКИ ОДБОР

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

PALIMPSEST

International Journal for Linguistic, Literary
and Cultural Research

PUBLISHED BY

Goce Delchev University, Faculty of Philology, Stip

EDITOR-IN-CHIEF

Ranko Mladenoski

EDITORIAL BOARD

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

РЕДАКЦИСКИ СОВЕТ

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

ЈАЗИЧНО УРЕДУВАЊЕ

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

ТЕХНИЧКИ УРЕДНИК

Славе Димитров

АДРЕСА

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

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

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

EDITORIAL COUNCIL

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

LANGUAGE EDITORS

Ranko Mladenoski (Macedonian language)
Vesna Prodanovska (English language)
Tole Belcev (Russian language)
Biljana Ivanovska (German language)
Marija Leontik (Turkish language)
Svetlana Jakimovska (French language)
Jovana Karanikik Josimovska (Italian language)

TECHNICAL EDITOR

Slave Dimitrov

ADDRESS

PALIMPSEST
EDITORIAL COUNCIL
Faculty of Philology
Krstel Misirkov 10-A
P.O. Box 201
MK-2000, Stip

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

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

СОДРЖИНА / TABLE OF CONTENTS

11 ПРЕДГОВОР

Сунчана Туксар, член на Уредувачкиот одбор на „Палимпсест“

FOREWORD

Sunčana Tuksar, member of the Editorial Board of Palimpsest

ЈАЗИК / LANGUAGE

15 Rossella Montibeler

QUOTIDIANI ITALIANI E COVID-19: L'INFLUSSO DELLA PANDEMIA SULLA LINGUA

Rossella Montibeler

ITALIAN NEWSPAPERS AND COVID-19: THE PANDEMIC'S IMPACT ON THE LANGUAGE

25 Sevdâ Kaman, Şeyma Ebru Koca, Nur Kılıçaslan, Muhammed Durmaz

SEKSENLİ YILLARDAN GÜNÜMÜZE DEĞİŞEN ÖĞRENCİ ARGOSU

Sevdâ Kaman, Şeyma Ebru Koca, Nur Kılıçaslan, Muhammed Durmaz

STUDENT SLANG AND THE CHANGE IN STUDENT SLANG FROM THE EIGHTIES TO THE PRESENT

45 Jonida Cungu, Teuta Toska

PREPOSITIONS FROM A SEMANTIC POINT OF VIEW

57 Blerta Ceka, Gëzim Xhaferri, Biljana Ivanovska

DIE SOZIALE BEDEUTUNG VON ANGLIZISMEN IN DER DEUTSCHEN JUGENDSPRACHE: EINE VERGLEICHENDE ANALYSE ZWISCHEN 'DER STANDARD' UND 'COOL MAGAZIN'

Blerta Ceka, Gëzim Xhaferri, Biljana Ivanovska

THE SOCIAL SIGNIFICANCE OF ANGLICISMS IN GERMAN YOUTH LANGUAGE: A COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN 'DER STANDARD' AND 'COOL MAGAZIN'

67 Марија Стојаноска, Виолета Јанушева

СЛОЖЕНИТЕ ГЛАГОЛСКИ ФОРМИ ВО НАСЛОВИТЕ НА МАКЕДОНСКИТЕ ЕЛЕКТРОНСКИ МЕДИУМИ

Marija Stojanoska, Violeta Janusheva

THE COMPLEX VERB FORMS IN THE HEADLINES OF THE MACEDONIAN ELECTRONIC MEDIA

75 Игор Станојоски

МИНАТИТЕ ВРЕМИЊА ВО МАКЕДОНСКИОТ ПРЕВОД НА РОМАНОТ „ПРАЗНА МАПА“ ОД АЛЕНА МОРНШТАЈНОВА

Igor Stanojovski

PAST TENSES IN THE MACEDONIAN TRANSLATION OF THE NOVEL "BLIND MAP" BY ALENA MORNŠTAJNOVÁ

КНИЖЕВНОСТ / LITERATURE

- 85 Марија Ѓорѓиева-Димова**
АПОСТРОФИЧНОТО ПЕЕЊЕ НА КОЧО РАЦИН
Marija Gjorgjieva-Dimova
THE APOSTROPHE IN KOCHO RACIN'S LYRIC
- 97 Danijela Kostadinović**
COSMOGONIC AND APOCALYPTIC VISION OF THE WORLD IN THE
PROSE OF ŽIVKO ČINGO
- 107 Mihrije Maloku-Morina**
SISTER CARRIE: TRAITS OF DREISER'S SELF-IDENTIFICATION
- 117 Turgay Kabak**
BİR KÜLTÜR TAŞIYICISI BİREY OLARAK İMDAT SANCAR VE BAYBURT
SAĞDIÇ DÜĞÜNLERİ
Turgay Kabak
İMDAT SANCAR AND BAYBURT SAĞDIÇ (BEST MAN'S) WEDDINGS AS
CULTURAL HERITAGE
- 129 Татьяна Вукелич**
ЛОЛИТА – ИКОНА И ДЕВУШКА С ОБЛОЖКИ
Tatjana Vukelić
LOLITA – FROM AN ICON TO A COVER GIRL

КУЛТУРА / CULTURE

- 143 Dejan Malčić**
IL POSTMODERNISMO NEL CINEMA DI DARIO ARGENTO E BRIAN DE
PALMA
Dejan Malčić
POSTMODERNISM IN THE CINEMA OF DARIO ARGENTO AND BRIAN
DE PALMA
- 153 Екатерина Намичева-Тодоровска, Петар Намичев**
РУСКИТЕ АРХИТЕКТИ ВО СКОПЈЕ ВО ПЕРИОДОТ МЕЃУ ДВЕТЕ
СВЕТСКИ ВОЈНИ
Petar Namichev, Ekaterina Namicheva-Todorovska
THE RUSSIAN ARCHITECTS OF SKOPJE IN THE PERIOD BETWEEN THE
TWO WORLD WARS

МЕТОДИКА НА НАСТАВАТА / TEACHING METHODOLOGY

167 François Schmitt

APPROCHE INTERCULTURELLE OU CO-CULTURELLE DE L'ALTÉRITÉ DANS LE *CADRE EUROPEEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES* ET SES OUVRAGES COMPLÉMENTAIRES ?

François Schmitt

INTERCULTURAL OR CO-CULTURAL APPROACH TO OTHERNESS IN THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES AND ITS COMPLEMENTARY WORKS?

179 Anastazija Kirkova-Naskova, Ivana Duckinoska-Mihajlovska

EXPLICIT INSTRUCTION OF PRONUNCIATION LEARNING STRATEGIES AND WORD-STRESS RULES: EXAMINING LEARNERS' REFLECTIONS FROM DIARY ENTRIES

191 Mirvan Xhemaili, Hysen Kasumi

TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE IMPORTANCE OF LINGUISTICS IN THE TEACHING OF SPEAKING SKILLS IN EFL – A CASE STUDY IN THE REPUBLIC OF NORTH MACEDONIA

203 Andrea Frydrychová

PRAGMATISCHE PHRASEME IN AUSGEWÄHLTEN DAF-LEHRWERKEN FÜR DIE NIVEAUSTUFE A1

Andrea Frydrychová

PRAGMATIC PHRASEMES IN SELECTED GFL TEXTBOOKS FOR THE LEVEL A1

215 Marsela Likaj, Ema Kristo

VERMITTLUNG LITERARISCHER TEXTE IN BÜCHERN UND METHODEN ZUM ERLERNEN EINER FREMDSPRACHE (AM BEISPIEL DER DEUTSCHEN SPRACHE)

Marsela Likaj, Ema Kristo

TRANSMISSION OF LITERARY TEXTS IN BOOKS AND METHODS FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING (THE CASE OF THE GERMAN LANGUAGE)

ПРИКАЗИ / BOOK REVIEWS

229 Весна Мојсова-Чепишевска

ШОПОВ ЦЕЛ ЖИВОТ СЕ ЗАЛАГАШЕ МАКЕДОНИЈА ДА ЗРАЧИ ВО КУЛТУРНИОТ МОЗАИК НА СВЕТОТ

Vesna Mojsova Chepishevska

SHOPOV, THROUGHOUT HIS ENTIRE LIFE, HAS STANDED FOR MACEDONIA TO RADIATE IN THE CULTURAL MOSAIC OF THE WORLD

- 241 Биљана Рајчинова-Николова**
ВИСТИНСКО УПАТСТВО ЗА КРИТИЧКИТЕ СПОСОБНОСТИ НА
МАКЕДОНСКАТА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА ВО 19 ВЕК (КОИ *МАКЕДОНСКАТА*
КНИЖЕВНА КРИТИКА ВО XIX ВЕК ОД СЛАВЧО КОВИЛОСКИ, СКОПЈЕ,
ИМЛ, 2022)
Biljana Rajčinova-Nikolova
A REAL GUIDELINE FOR THE CRITICAL SKILLS OF THE MACEDONIAN
INTELLIGENCE IN THE 19TH CENTURY (TOWARD TO *MACEDONIAN*
LITERARY CRITICISM IN THE XIX CENTURY BY SLAVČO KOVILOSKI,
SKOPJE: IML, 2022)
- 253 Иван Антоновски**
ДОРЕЧУВАЊЕ ЗА АНТЕВОТО И АНТЕВСКОТО ПЕЕЊЕ И МИСЛЕЊЕ
СО НОВИ ИСЧИТУВАЊА
Ivan Antonovski
DISCLOSURE ON POETRY AND THE OPINION OF ANTE POPOVSKI
WITH NEW READINGS
- 265 Лидија Камчева Панова**
„ВОВЕД ВО АНАЛИЗА НА ДИСКУРС“ – ПЕРСПЕКТИВИ И
ПРЕДИЗВИЦИ
Lidija Kamceva Panova
“INTRODUCTION TO DISCOURSE ANALYSIS” – PERSPECTIVES AND
CHALLENGES

ДОДАТОК / APPENDIX

- 273 ПОВИК ЗА ОБЈАВУВАЊЕ ТРУДОВИ**
ВО МЕЃУНАРОДНОТО НАУЧНО СПИСАНИЕ „ПАЛИМПСЕСТ“
CALL FOR PAPERS
FOR THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL “PALIMPSEST”

ПРЕДГОВОР

Почитувани чииџаџели,

Шеснаесеттиот број на „Палимпсест“, меѓународното списание за лингвистички, книжевни и културолошки истражувања, е комплетиран благодарение на главниот уредник, проф. д-р Ранко Младеноски, целиот уредувачки тим составен од 32 члена и вкупно 34 автори кои учествувале во работата на ова издание. Во текот на седумте години од успешниот научен развој на списанието, ни беше дадена можност да размислиме за она што сме го постигнале и како можеме да планираме да ги пренесеме придобивките од трудовите во нашите следни потфати.

Разгледувајќи го овој број, се запознаваме со одделни и многу важни елементи кои се дел од ова списание, при што секој од нив има свои специфични функции. Во шеснаесеттото издание на „Палимпсест“ овие делови вклучуваат 23 трудови претставени во петте стандардни рубрики: „Јазик“ (6 труда), „Литература“ (6 труда), „Култура“ (2 труда), „Методика на наставата“ (5 труда) и „Прикази“ (4 труда). Со гордост им претставуваме на читателите теми кои се движат од стандардни јазици и сленг, превод на книги, весници, кино, електронски медиуми и архитектура па сè до поезија и настава за усвојување на критички вештини. Она што во изданието се крие под прашањето *што* е и прашањето *зошто*, што дава кредибилитет на содржината преку подигнување на стандардите и на квалитативно и квантитативно ниво, како на Филолошкиот факултет како негов издавач, така и во интердисциплинарната област на европско и на пошироко меѓународно ниво.

Овој број содржи научни трудови, стручни трудови и прикази, напишани на повеќе европски јазици, со кои читателот ги запознава авторите и нивната работа. Заслугата им припаѓа на истражувачи и автори од осум земји: Росела Монтибелер и Дејан Малчиќ од Босна и Херцеговина; Севда Каман, Шејма Ебру Коџа, Нур Киличаслан, Мухамед Дурмаз и Тургај Кабак од Турција; Јонида Џунгу, Теута Тоска, Марсела Ликај и Ема Кристо од Албанија; Данијела Костадиновиќ од Република Србија; Михрије Малоку-Морина, Мирван Џемаили и Хисен Касуми од Косово; Татјана Вукелиќ од Република Хрватска; Франсоа Шмит од Република Словачка; Андреа Фридрихова од Чешка; Блерта Цека, Гезим Џафери, Билјана Ивановска, Марија Стојаноска, Виолета Јанушева, Игор Станојоски, Марија Ѓорѓиева-Димова, Петар Намичев, Екатерина Намичева-Тодоровска, Анастасија Киркова-Наскова, Ивана Дуцкиноска-Михајловска, Весна Мојсова Чепишевска, Билјана Рајчинова-Николова, Иван Антоновски и Лидија Камчева Панова од Македонија.

Искрено им честитаме и им благодариме на авторите, рецензентите и на уредниците.

Сунчана Туксар, член на Уредувачкиот одбор на „Палимпсест“

FOREWORD

Dear readers,

The 16th issue of *Palimpsest, International Journal for Linguistic, Literary and Cultural Research*, has been completed, thanks to the chief editor, prof. Ranko Mladenoski, the entire editorial team comprising 32 members and a total of 34 authors who have participated in the publication. In the course of seven years of the journal's successful scientific growth, the opportunity has been provided for us to reflect on what we have achieved and how we may plan to transfer our gains from the papers at hand to our next assignments.

As we browse through this issue, we find ourselves introduced to separate and very important elements that appear in this journal and they each have their own specific functions. The roles of these pieces include 23 papers in the 16th issue of "Palimpsest", represented in the five standard rubrics: "Language" (6 papers), "Literature" (6 papers), "Culture" (2 papers), "Teaching Methodology" (5 papers) and "Book Reviews" (4 papers). We are proudly presenting topics ranging from standard and slang languages and book translation to newspapers, cinema and electronic media and architecture to poetry and teaching critical skills. What lies beneath of *the what* of the issue is also *the why*, which gives credibility to the content provided by raising the bar on qualitative and qualitative levels, both at the Faculty of Philology, as its publisher, and in the interdisciplinary field at European and international level.

This issue contains scientific, professional papers and reviews written in a wide range of European languages, which introduces the authors and their work to the reader. The credit belongs to researchers and writers encompassing eight countries: Rossella Montibeler and Dejan Malčić from Bosnia and Herzegovina; Sevdia Kaman, Şeyma Ebru Koca, Nur Kılıçaslan, Muhammed Durmaz and Turgay Kabak from Turkey; Jonida Cungu, Teuta Toska, Marsela Likaj and Ema Kristo from Albania; Danijela Kostadinović from the Republic of Serbia; Mihrije Maloku-Morina, Mirvan Xhemaili and Hysen Kasumi from Kosovo; Tatjana Vukelić from The Republic of Croatia; François Schmitt from The Slovak Republic; Andrea Frydrychová from The Czech Republic; Blerta Ceka, Gëzim Xhaferri, Biljana Ivanovska, Marija Stojanoska, Violeta Janusheva, Igor Stanojoski, Marija Gjorgjieva-Dimova, Petar Namichev, Ekaterina Namicheva-Todorovska, Anastazija Kirkova-Naskova, Ivana Duckinoska-Mihajlovska, Vesna Mojsova Chepishchevska, Biljana Rajčinova-Nikolova, Ivan Antonovski and Lidija Kamceva Panova from Macedonia.

We sincerely congratulate and thank the authors of these papers, the reviewers and the editors.

Sunčana Tuksar, member of the Editorial Board of Palimpsest

ЈАЗИК



LANGUAGE

QUOTIDIANI ITALIANI E COVID-19: L'INFLUSSO DELLA PANDEMIA SULLA LINGUA

Rossella Montibeler

Università di Banja Luka, Bosnia ed Erzegovina
montibeler.ro@hotmail.com

Abstract: Questo testo ha lo scopo di mettere in evidenza i cambiamenti che sono avvenuti all'interno della lingua italiana durante la pandemia di Covid-19. Per farlo menzioneremo alcuni titoli di articoli pubblicati nei maggiori quotidiani italiani, come il *Corriere della Sera*, la *Repubblica* e il *Messaggero*. L'articolo è composto essenzialmente da tre parti: nella prima viene elaborato uno dei maggiori dibattiti linguistici nati nel triennio pandemico, ovvero quello legato al genere della parola Covid-19; nella seconda viene mostrato com'è cambiata l'accezione del termine *positivo*; mentre la terza parte si focalizza sui tecnicismi e i forestierismi che hanno cominciato a far parte della nostra nuova realtà quotidiana in seguito alla comparsa del coronavirus.

Parole chiave: Covid-19, lingua italiana, *Corriere della Sera*, la *Repubblica*, Il *Messaggero*.

Introduzione

Se chiedessimo ad un linguista “perché la lingua cambia?” potremmo ricevere due tipi di risposte. La prima, molto semplice e abbastanza intuitiva, la seconda, invece, diverrebbe un'argomentazione estremamente complessa e articolata.

In un primo istante, infatti, le motivazioni potrebbero sembrare ovvie, dal momento che una delle caratteristiche principali della lingua è proprio quella di essere strettamente connessa all'uomo e alle sue attività. Ciò la porta, pertanto, ad essere per natura una forma costantemente soggetta a numerosi cambiamenti. Tuttavia, qualora decidessimo di entrare realmente nel merito di tutti quegli elementi che portano a un mutamento costante della lingua, dovremmo ampliare notevolmente la risposta, poiché anche l'uomo, a sua volta, è influenzato da innumerevoli fattori. Ne consegue che tutti quei fenomeni che interagiscono con l'uomo finiscono per influenzare in maniera diretta o indiretta anche il linguaggio. Basta pensare a tutti i cambiamenti che avvengono nel mondo della politica, a quelli che si susseguono nell'ambito storico e culturale, ma anche geografico, economico e sociale. Bisogna sottolineare, inoltre, che la lingua è già di suo un sistema complesso, un “sistema di suoni articolati distintivi e significanti (fonemi), di elementi lessicali, cioè parole e locuzioni (lessemi e sintagmi), e di forme grammaticali (morfemi)” (Treccani, 2023). Di conseguenza, essendo composta da diversi elementi più o meno connessi tra di loro, i cambiamenti che avvengono al suo interno risultano essere ancor più marcati, poiché evidenti su più fronti.

Questo articolo ha lo scopo di mostrare le modificazioni che ha subito la lingua italiana nel periodo segnato dalla pandemia di Covid-19, cominciato a partire dal dicembre del 2019 e conclusosi ufficialmente nel maggio del 2023. Si tratta di una comparsa che ha modificato in maniera drastica la vita dell'uomo, avendo influito non soltanto sull'uomo stesso, ma anche su tutte le sfere entro le quali l'uomo orbita. Uno di questi è stato senz'ombra di dubbio anche il mondo linguistico, che in pochi giorni si è ritrovato ad accogliere un invidiabile numero di neologismi, forestierismi e slittamenti semantici. Il triennio pandemico, infatti, ha favorito la comparsa di diversi studi linguistici, "a cominciare dagli interventi di esperti e meno esperti sulla stampa periodica o sugli straripanti forum televisivi, poi più diffusamente, e in genere con maggior competenza, sui siti personali di linguisti patentati e nelle pagine, istituzionali o quasi, degli organismi più sensibili ai dati di lingua, quali la Crusca e la Treccani" (Marri, 2023, p. 8). In questo elaborato ci focalizzeremo soprattutto sui titoli di alcuni articoli pubblicati nei quotidiani italiani più importanti, come il *Corriere della Sera*, la *Repubblica* o il *Messaggero*.

**"Coronavirus: restiamo vigili, ma non è il virus Ebola"
(Corriere della Sera)**

In un'intervista per Fanpage.it, la sociolinguista Vera Gheno ha dichiarato: "Se noi esseri umani cambiamo, siamo in perenne evoluzione, se lo è la realtà in cui viviamo, se lo sono i rapporti sociali: come potrebbe la lingua, che funge da intercapedine cognitiva, rimanere immobile verso questo movimento?" (Dente, 2023). La nostra realtà, infatti, è cambiata sul finire del 2019 con i primi casi di contagio da coronavirus e ciò ha portato anche al mutamento della lingua, come già menzionato nelle frasi introduttive. Il primo dibattito linguistico, comparso assieme alla nuova variante del virus, è stato quello legato al nome del virus. *Covid-19* in realtà non è altro che l'acronimo di *Corona Virus Disease*, ovvero "malattia procurata dalla variante di coronavirus scoperta nel 2019", ed è il nominativo ufficiale che è stato attribuito alla variante dal direttore generale della World Health Organization l'11 febbraio 2020. Come annunciato da lui stesso per i media, c'era il bisogno di trovare un nome che non facesse riferimento ad alcun luogo geografico, a nessun animale, a nessun individuo, e nemmeno a un gruppo specifico di persone. Allo stesso tempo doveva essere facilmente pronunciabile in tutto il mondo e doveva fare esplicitamente riferimento alla malattia (Adhanom Ghebreyesus, 2020). Il problema nato successivamente, nel contesto della lingua italiana, viene spiegato abbastanza accuratamente da Sara Giovine (2020) in un articolo pubblicato anche sul sito dell'Accademia della Crusca. Tantissimi italiani si sono chiesti, appunto, quale fosse il genere grammaticale corretto da utilizzare in riferimento alla parola *Covid-19*. Secondo un'analisi delle pagine italiane di Google, condotta l'8 giugno 2020, si è potuto notare che l'utilizzo del maschile dall'inizio è prevalso sicuramente di gran lunga sul femminile¹.

Il genere femminile (*la Covid-19*), considerato più corretto in quanto riferito, nella traduzione, a malattia (ingl. *Disease*), è stato sostenuto

¹ "Il Covid-19" ha prodotto ben 16.500.000 risultati, mentre "la Covid-19" solo 318.000.

dal presidente dell'Accademia della Crusca. L'uso, pur mostrando variazioni nel tempo, sembra essersi invece, nei media, attestato sul maschile (Bonomi, 2021).

Come espone in un articolo la linguista Anne Thornton (2003), i parlanti hanno la tendenza di applicare per *default* il genere maschile alle parole di origine straniera, dal momento che si tratta di un genere non marcato, che quindi viene utilizzato nelle situazioni in cui non è possibile applicare nessun'altra regola (p. 474). In questo caso si può dedurre che l'utilizzo della versione maschile si sia diffuso a causa della correlazione tra Covid-19 (malattia indotta dal coronavirus) e il nome del virus stesso.

Numerose sono infatti le occorrenze rilevate anche negli archivi dei maggiori quotidiani nazionali in cui si fa riferimento all'agente patogeno come al 'virus Covid-19', per esempio: 'Il Covid-19 è un virus che può avere un decorso clinico insidioso con repentini peggioramenti, per questo l'attenzione deve restare alta ma non è il virus Ebola e il nostro Servizio Sanitario Nazionale sta rispondendo decisamente bene alle nuove necessità'² (Giovine, 2020).

D'altra parte, però, è importante sottolineare che il triennio della pandemia non ci ha soltanto spinti a rileggere le regole di genere dei forestierismi, ma ci ha portati anche a rivedere il significato di alcune parole comuni - una delle più chiamate in causa, la parola *positivo*.

“Coronavirus, autocertificazione spostamenti: ecco il nuovo modulo. Va dichiarata la *non positività*” (Il Messaggero)

“Va dichiarata la *non positività*” (Mangani, 2020), “Il tasso di *positività* è passato dal 6,5% al 9,2%” (Turin, 2023), “Giornata *positiva* per la Lombardia” (Vitagliano, 2020), “*Positivi* in vacanza, il rischio di restare nei Covid hotel” (Giannoli, 2021). In questa carrellata di spezzoni tratti da titoli di giornale possiamo notare che l'aggettivo *positivo*, come anche la parola *positività*, hanno assunto dei significati nettamente diversi da quello a cui eravamo abituati prima della pandemia. Non si tratta di un'accezione completamente nuova, dal momento che il termine di *positività* viene utilizzato ormai da anni in medicina e già in passato veniva inteso proprio come “la conferma di una diagnosi, il giudizio affermativo rispetto a una previsione di malattia, con la conseguenza di una condizione sfavorevole per il soggetto esaminato, che, per estensione, diventa egli stesso il positivo” (D'Onghia, 2020). Tuttavia, è importante sottolineare, che il riferimento medico di *positività* nel periodo antecedente alla pandemia non era sicuramente quello più utilizzato nel linguaggio comune, come non era neanche la prima connotazione che veniva in mente quotidianamente ad un parlante italiano medio. Si trattava nella maggior parte dei casi di concetti specifici, quasi tecnicismi, utilizzati esclusivamente da persone dal campo o da persone interessate al settore. Con l'arrivo del coronavirus, anche questa accezione medica si è fatta maggiore strada. In un articolo pubblicato su un quotidiano online della provincia di Monza

² L'esempio è stato tratto da: Harari, S. (2020). *Coronavirus: restiamo vigili, ma non è il virus Ebola*. Corriere.it.

e Brianza, MBNews, possiamo leggere: “Giornata positiva per la Lombardia. Ad annunciarlo il presidente della Regione, Attilio Fontana”. In seguito, troviamo: “I numeri sono in linea e si sta verificando quello che hanno previsto i nostri esperti. Bisogna quindi mantenere la massima attenzione altrimenti la linea di positività rischia di invertirsi” (Vitagliano, 2020). In entrambi gli enunciati troviamo dei termini che fanno riferimento alla positività, ma anche senza leggere interamente il testo, possiamo capire che fanno riferimento a due tipi di positività diversi - il primo molto più vicino all’accezione quotidiana di positività del periodo antecedente al periodo Covid, il secondo, dopo.

Per dimostrare quanto la pandemia abbia influenzato la lingua, possiamo fare riferimento anche ad uno degli *slogan* sicuramente più utilizzati nelle teorie motivazionali, ovvero “Siamo positivi!”. La parola *positivo* nasce, infatti, nel tardo latino dal participio passato del verbo “ponere”, facendo riferimento a “ciò che è posto”, a qualcosa di fondato, esistente, reale, poiché dato dall’esperienza.

Il ricorso alle parole positivo e positività intese, invece, come condizione di chi è predisposto all’ottimismo, viene considerato un uso estensivo del termine: tale significato non ha uno stretto legame con l’etimo della parola, ma è emerso dall’ampliamento dei contesti d’uso del termine. Nel caso di positivo si potrebbe per esempio individuare nel Positivismo di inizio Ottocento il momento a partire dal quale l’aggettivo positivo ha assunto anche il significato di ‘fiducioso, ottimista’ (D’Onghia, 2020).

Il Positivismo, infatti, è una corrente filosofica nata nella prima metà dell’Ottocento incentrata soprattutto sull’esaltazione della scienza. Col passare degli anni questa filosofia si è diffusa su diverse sfere, che, ad ogni modo, avevano un punto in comune, ovvero una massima fiducia nel progresso scientifico. “Una persona che aderisce al Positivismo è, di conseguenza, anche una persona che ha fiducia nei mezzi propri e altrui” (D’Onghia, 2020) e con questi mezzi si oppone alla critica e alla demolizione, e cerca di muoversi verso il raggiungimento di uno scopo. Il significato dell’aggettivo positivo, utilizzato in riferimento ad una persona ottimista, che cerca di guardare avanti, è nato proprio da questa ideologia.

Ora, a distanza di mesi dalla comparsa del virus che ha collassato il mondo, il messaggio “Siamo positivi!” ha cominciato ad avere un significato ambivalente, ed è diventato quasi un gioco di parole. Da un lato, continua a portare con sé un’aria ottimista, motivazionale, indotta dalla connotazione positivista alla quale eravamo abituati ormai da anni; ma anche un senso di disagio provocato dall’esperienza pandemica che ha colpito l’intero mondo. Ovviamente, come già detto in precedenza, non si tratta di un significato totalmente nuovo, ma semplicemente di una prova di quanto la connotazione tecnica, quella utilizzata in medicina, “si sia diffusa e sia penetrata nella nostra quotidianità, tanto da dare vita a (discutibili) ironie” (Di Valvasone, 2020).

“Effetto Long Covid: in quali di questi sintomi vi riconoscete?” (la Repubblica)

Il significato medico della parola positivo non è l’unico tecnicismo che è entrato a far parte della nostra vita quotidiana. Durante il periodo della pandemia

ci siamo trovati a leggere testate di giornale piene di tecnicismi legati soprattutto all'ambito medico. Non è la prima volta che ci imbattiamo in un fenomeno di questo tipo, perché è effettivamente da anni che, ad ogni cambio della stagione, nei giornali ricompare la voce di un medico pronta a dare consigli su come combattere le allergie o prevenire l'influenza. Durante la pandemia di Covid-19, tuttavia, ciò è diventato quasi una nuova forma di normalità e Daniela Pietrini (2020), in un suo articolo, cerca di motivare questa nuova realtà rifacendosi a un testo di Patrick Charaudeau, e scrive: "Perché il discorso scientifico trovi spazio in quello giornalistico deve quindi trattare fatti scientifici considerati eccezionali, che tocchino il destino umano o pongano problemi di ordine morale o etico, e soprattutto che siano suscettibili di avere un impatto immediato sulla vita quotidiana degli individui"³. Sia i giornalisti, che i medici, hanno cercato il più possibile, soprattutto in una fase iniziale, di sostituire il linguaggio specifico a quello comune, per favorire la comprensione delle notizie a un pubblico esteso; ma l'utilizzo di alcuni tecnicismi è stato comunque inevitabile. Proprio questi tecnicismi, a tre anni di distanza dal primo caso di coronavirus, sono diventati quasi parole comuni, dal momento che l'impiego di una certa terminologia a livello quotidiano, ha favorito l'avvicinamento delle due varietà di lingua - quella specifica, appartenente all'ambito scientifico e medico, e quella dell'italiano comune. Alcuni di questi tecnicismi sono, ad esempio, *dispnea*, *asintomatico* e *immunità di gregge*. Come ci suggerisce il Vocabolario online della Treccani, la *dispnea*, in medicina, è una "difficoltà, permanente o occasionale, della respirazione, dovuta ad ostacoli alla circolazione dell'aria nelle vie respiratorie, a malattie dell'apparato circolatorio, a cause di origine nervosa o stati tossinfettivi". La parola *dispnea* è entrata molto presto a far parte di un sistema di vocaboli comune.

Per quanto non manchino gli esempi in cui il termine, secondo la prassi della scrittura divulgativa, è accompagnato da glosse esplicative ("Tutti i cittadini con febbre, mal di gola e *dispnea*, cioè difficoltà a respirare, [...]”, 21 marzo 2020, *Corriere della sera*), *dispnea* è usato spesso, soprattutto negli articoli più recenti, senza ulteriori chiarimenti, a riprova di un'acquisita dimestichezza anche terminologica con i sintomi da Covid-19 (Pietrini, 2020).

Non si può dire lo stesso dei termini *anosmia* e *ageusia*, "al posto dei quali però si è preferito usare le corrispondenti perifrasi trasparenti - perdita dell'olfatto e perdita del gusto" (Bonomi, 2021). Ovviamente, esistono casi in cui questi due termini sono stati utilizzati autonomamente senza ulteriori spiegazioni, ma sono più rari rispetto a quelli legati al termine *dispnea*. Ciò potrebbe essere correlato al fatto che la parola *dispnea* fa intuire al lettore quasi subito a che cosa fa riferimento, a differenza di *anosmia* e *ageusia* che sono più difficili da concretizzare. Infatti, essendo composta dal prefisso *dis*, che sta ad indicare una disfunzione, e il termine greco *pnea* (πνέα), che indica il respiro, potrebbe far capire quasi subito al lettore, anche poco informato, che si tratta di un'alterazione

³ Daniela Pietrini fa riferimento anche a Charaudeau, P. (2008). *La médiatisation de la science*. Clonage, OGM, manipulations génétiques. Bruxelles: de boeck.

del respiro. La parola *dispnea*, tra l'altro, è molto simile anche al termine *apnea*, che sicuramente veniva utilizzato molto spesso anche prima della pandemia in un linguaggio abbastanza comune.

Questo ovviamente non è un caso isolato. La pandemia ha portato a un gran numero di cambiamenti linguistici, tra i quali possiamo trovare anche l'inserimento di una quantità abbondante di forestierismi nel linguaggio comune. *Lockdown*, *smart working*, *green pass*, *webinar* e *droplet*, sono soltanto alcune delle parole straniere che in pochi giorni sono diventate parte dell'italiano comune. Il saggista e studioso di lingua, Antonio Zoppetti (2020), fa un'analisi del vocabolario focalizzandosi proprio sull'integrazione della parola *lockdown* nel linguaggio giornalistico italiano. Analizza alcune testate del *Corriere* pubblicate nel gennaio del 2020 come, ad esempio, "Virus cinese, panico globale. Città chiuse e feste vietate", "Virus in Cina, venti milioni in quarantena. Paura in Europa" oppure "Virus, la Cina isola 4 città". Zoppetti con questi titoli cerca di enfatizzare l'utilizzo di parole prettamente italiane come "città *chiuse*", *quarantena*, oppure "la Cina *isola*". Questi termini, tuttavia, sono stati presto rimpiazzati dal termine inglese *lockdown*, nel momento in cui il virus è arrivato anche nei Paesi anglofoni. Infatti, il 17 marzo "lockdown" ha fatto la sua comparsa nei titoli del *Corriere* e di altri giornali. La stessa sera ha fatto capolino in televisione, era una parola ancora sconosciuta, così sconosciuta che nel pronunciarla, nella puntata di *Dimartedì*, Giovanni Floris ha detto "lockout". "Lockout" circola da tempo e con bassa frequenza soprattutto nel linguaggio della "pallacanestro" (Zoppetti, 2020).

Facendo una ricerca del termine *lockdown* sul sito Corriere.it, possiamo vedere che nell'anno 2020 la parola è comparsa in 8571 articoli, nel 2021 la ritroviamo 4788 volte, nel 2022 i testi in cui compare sono 2099, mentre nel 2019 soltanto 6⁴. Se analizziamo per mesi la presenza della parola *lockdown* nell'anno 2020, possiamo notare che nei mesi di gennaio e febbraio compare soltanto una volta, mentre a partire da marzo ci imbattiamo in centinaia di comparse mensili. In aggiunta, se analizziamo i sei casi che compaiono nel 2019, quindi prima della pandemia, possiamo vedere che la parola inglese veniva spesso accompagnata da una spiegazione più dettagliata in italiano o da un sinonimo italiano come nel caso di: "Dopo un *lockdown* (*isolamento*) iniziale, le venti scuole sono state poste in *lockout*, una misura di sicurezza più leggera che prevede la continuazione delle attività scolastiche e post-scolastiche, anche se con il divieto di entrata e uscita dalla scuola" (Redazione, 2019). Questa frase è stata tratta da un articolo che dava una notizia su una diciottenne armata che aveva fatto delle minacce nella scuola di Denver. L'argomento, dunque, non aveva nulla a che vedere con il coronavirus e, tra l'altro, il termine inglese era stato evidentemente spiegato e accompagnato da un sinonimo italiano.

Tra le parole straniere che hanno invaso il parlato quotidiano, possiamo trovare anche alcuni sostantivi legati al lavoro e alla scuola, che, durante la pandemia, assieme alla lingua hanno subito grandi cambiamenti. Infatti, è nata

⁴ <https://sitesearch.corriere.it/forward.jsp?q=lockdown#>, ricerca effettuata e sito consultato il 2 settembre 2023

l'esigenza di dare un nome a queste nuove condizioni lavorative e scolastiche, e il risultato è stato l'inserimento di termini inglesi nella lingua italiana, come *webinar* o *smart working*. *Smart working*, peraltro, è un falso anglicismo, dato che l'angloamericano per descrivere il lavoro fuori sede, ovvero il lavoro da casa, utilizza termini come *remote work* o *working from home* (Bonomi e Piotti, 2020, p. 5). Ad ogni modo, si tratta di parole che sono ben presto entrate nel parlato quotidiano e vi sono rimaste.

Per entrambe sono state proposte alternative italiane: per lockdown, il cui significato originario è 'confinamento di prigionieri nelle loro celle', i corrispondenti usati sono confinamento (suggerito dalla Crusca), chiusura, clausura, blindatura, blocco di emergenza/totale, isolamento, reclusione, fino agli imprecisi e inopportuni serrata e coprifuoco (Bonomi e Piotti, 2020, p. 5).

D'altra parte, dalla Crusca era stato proposto anche il termine "lavoro agile" in sostituzione a *smart working*. Nel marzo 2020, infatti, Claudio Marazzini, presidente dell'Accademia della Crusca, scrive:

Nei vari interventi pubblici più recenti, le due denominazioni si stanno affrontando con alterne fortune, ma lavoro agile pare reagire bene: è stato adoperato da parlanti qualificati e dotati di prestigio, e risulta assumere persino una posizione di vantaggio statistico sull'avversario inglese, a cui pure molti restano fanaticamente abbarbicati. La lotta senza quartiere al virus diventa anche il teatro della competizione tra queste due forme linguistiche.

Già un mese più tardi, in un altro articolo confessa che il termine inglese ha soppiantato il termine italiano e si rifà ad una ricerca di Google nella quale "smart working" ha totalizzato circa 8.440.000 risultati, mentre "lavoro agile" circa 805.000. Definisce, in aggiunta, questa vittoria dell'anglicismo sull'italiano come un risvolto aspettato e prevedibile (Marazzini, 2020).

Conclusion

Come abbiamo potuto vedere finora, la lingua durante la pandemia è diventata quasi un campo di battaglia, dove i linguisti, come anche gli scrittori e, in aggiunta, anche i lettori, hanno potuto dare diverse soluzioni e dire la propria opinione riguardo a vari fenomeni, che in pochi giorni sono diventati parte integrante della nostra vita quotidiana. Abbiamo imparato a convivere con diversi forestierismi, ci siamo abituati a usare vari tecnicismi, ma abbiamo rimodellato anche il significato di alcune parole quotidiane: una di queste è stata sicuramente la parola *positivo*, che abbiamo menzionato nel secondo capitolo. La pandemia, tuttavia, ci ha fatto rivalutare anche la profondità di alcuni nostri rapporti, dal momento che le misure restrittive e le leggi facevano non di rado la distinzione tra congiunti, fidanzati oppure affetti stabili⁵. Di volta in volta si è cercato di capire, quindi, quale fosse il vero senso della parola *congiunto*, e cosa significasse per la legge la parola *fidanzato*. Inoltre, molte volte leggendo il giornale ci siamo

⁵ Adragna, P. R. (2020). Coronavirus, congiunti, fidanzati e affetti stabili: essere amici è diventata una colpa. *La Repubblica*.

sentiti letteralmente in guerra con un nemico invisibile. L'utilizzo delle metafore belliche⁶, infatti, ha invaso i giornali, e così il Covid è diventato il nemico contro cui combattere, mentre i medici venivano spesso raffigurati come eroi, che di tanto in tanto cadevano "al fronte".

Tutto questo ha rappresentato una nostra realtà quotidiana per un certo periodo di tempo, ma nei prossimi anni si potrebbero svolgere degli studi per capire se i cambiamenti che abbiamo menzionato hanno stravolto permanentemente la lingua italiana, oppure se si è trattato soltanto di una ripercussione linguistica attuale e fondata esclusivamente sul momento. Bisognerà, in poche parole, approfondire questi studi, per capire quanto il periodo pandemico abbia veramente influito sulla lingua. Per il momento la parola *positivo* non è ancora riuscita a ripulirsi dalla traccia che ha lasciato su di lei il coronavirus e le metafore belliche sono ancora all'ordine del giorno. Il 9 settembre 2023, infatti, è stato pubblicato un articolo di Daniela Minerva sulla *Repubblica*, intitolato: "Covid, il nemico che ritorna".

Per concludere, dunque, mi rifaccio ad una citazione di Marazzini che sostiene: "Ogni evento umano ha riflessi che toccano la lingua, perché attraverso la lingua gli uomini prendono coscienza dei fatti, li soppesano, li giudicano, ne traggono conseguenze. Le tracce dei fatti restano sempre appiccicate alle parole" (Benatallah, Kadir, 2023, p. 409).

Bibliografia

- [1] Adhanom Ghebreyesus, T. (2020). *WHO Director-General's remarks at the media briefing on 2019-nCoV on 11 February 2020*. Consultato il 27 agosto 2023. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-remarks-at-the-media-briefing-on-2019-ncov-on-11-february-2020>
- [2] Benatallah, Y. & Kadir, N. (2023). La pandemia di covid-19 e la contaminazione linguistica nella stampa italiana. La Repubblica come esempio. *Aleph. Langues, médias et sociétés*, 10 (3), 409-428.
- [3] Bonomi, I. (2021). Osservazioni sull'innovazione lessicale legata al covid-19. *Lingue e culture dei media*, 5 (2), 1-15.
- [4] Bonomi, I. & Piotti, M. (2020). Emergenza sanitaria, media e lingua: qualche riflessione. *Lingue e Culture dei Media*, 4 (1), 1-7.
- [5] Dente, G. (2023). Società e lingua cambiano, Vera Gheno: "Abbiamo due generi grammaticali e infiniti generi umani. *Fanpage.it*. Consultato il 23 agosto 2023. <https://www.fanpage.it/stile-e-trend/moda/societa-e-lingua-cambiano-vera-gheno-abbiamo-due-generi-grammaticali-e-infiniti-generi-umani/>
- [6] Di Valvasone, L. (2020). Linguistica, "Positivo" ovvero quando il Covid cambia le parole. *Poliorama*. Consultato il 31 agosto 2023. <https://www.poliorama.it/2020/12/31/linguistica-positivo-ovvero-quando-il-covid-cambia-le-parole/>
- [7] D'Onghia, M. V. (2020). La (s)fortuna di chiamarsi positivo. Una riflessione linguistica. *Treccani*. Consultato il 5 settembre 2023. https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/parole/positivo.html
- [8] Giannoli, V. (2021). Positivi in vacanza, il rischio di restare nei Covid hotel. *La Repubblica*. Consultato il 31 agosto 2023. <https://www.repubblica.it/>

⁶ Margherita Benzi e Marco Novarese hanno racchiuso alcune ricerche ed esperimenti sull'argomento nell'articolo *Metaphors we Lie by: our 'War' against COVID-19*. *HPLS*, 44 (2), 1-22.

- cronaca/2021/07/18/news/positivi_in_vacanza_il_rischio_di_restare_nei_covid_hotel-310718106/
- [9] Giovine, S. (2020). Il Covid-19 o la Covid-19?. *Accademia della Crusca*. Consultato il 23 agosto 2023. <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/il-covid19-o-la-covid19/2787>
- [10] Harari, S. (2020). Coronavirus: restiamo vigili, ma non è il virus Ebola. *Corriere della Sera*. Consultato il 22 agosto 2023. https://www.corriere.it/cronache/20-febbraio_27/coronavirus-restiamo-vigili-ma-non-virus-ebola-622dde4a-59a2-11ea-af71-899699a3d6d8.shtml
- [11] Mangani, C. (2020). Coronavirus, autocertificazione spostamenti: ecco il nuovo modulo. Va dichiarata la “non positività”. *Il Messaggero*. Consultato il 5 agosto 2023. https://www.ilmessaggero.it/italia/autocertificazione_nuovo_modulo_coronavirus_spostamenti-5116371.html?refresh_ce
- [12] Marazzini, C. (2020). In margine a un’epidemia: risvolti linguistici di un virus. *Accademia della Crusca*. Consultato il 31 agosto 2023. <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/in-margine-a-unepidemia-risvolti-linguistici-di-un-virus/7895>
- [13] Marri, F. (2023). *La lingua del Covid. Italiano pubblico e privato sotto attacco virale*. Limena: Libreriauniversitaria.it.
- [14] Minerva, D. (2022). Covid, il nemico che ritorna. *La Repubblica*. Consultato il 10 settembre 2023. https://www.repubblica.it/commenti/2023/09/09/news/il_nemico_che_ritorna_covid-413784653/
- [15] Pietrini, D. (2020). Parola di medico: tecnicismi e divulgazione nel discorso sul coronavirus. Parole nel turbine vasto. *Treccani*. Consultato il 2 settembre 2023. https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/parole/parole_nel_turbine_7.html
- [16] Redazione. (2019). Columbine e altre 20 scuole di Denver in «lockdown» dopo le minacce di una 18enne. *Corriere della Sera*. https://www.corriere.it/esteri/19_aprile_17/columbine-altre-20-scuole-denver-lockdown-le-minacce-una-18enne-c9bab624-60e1-11e9-a327-0127d031f6b3.shtml
- [17] Thornton, A. M. (2003). L’assegnazione del genere in italiano. *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*, 1 (1), 467–482.
- [18] Treccani. *Lingua. Vocabolario online*. Consultato il 15 agosto 2023. <https://www.treccani.it/vocabolario/lingua/>
- [19] Turin, S. (2023). Covid, in Italia i casi tornano ad aumentare: «La convivenza con Sars CoV-2 è appena iniziata». *Corriere della Sera*. Consultato il 4 settembre 2023. https://www.corriere.it/salute/malattie_infettive/23_agosto_29/covid-aumento-casi-italia-pandemia-non-finita-be401f6e-4674-11ee-94cf-76f12b5af0d1.shtml
- [20] Vitagliano, V. (2020). Coronavirus, giornata positiva. Fontana: “Tra qualche giorno auspichiamo la discesa”. *MBNews*. Consultato il 6 settembre 2023. <https://www.mbnews.it/2020/04/coronavirus-lombardia-contagi/>
- [21] Zoppetti, A. (2020). Aggiornamenti sul contagio lessicale del virus a corona. *Diciamolo in italiano*. Consultato il 24 agosto 2023 <https://diciamoloinitaliano.wordpress.com/2020/04/20/aggiornamenti-sul-contagio-lessicale-del-virus-a-corona/>
- [22] Zorzetto, D. (2023). Effetto Long Covid: in quali di questi sintomi vi riconoscete?. *La Repubblica*. Consultato il 7 settembre 2023. https://www.repubblica.it/salute/2023/03/16/news/long_covid_sintomi_virus-392246087/

Rossella Montibeler

University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina

Italian Newspapers and Covid-19: The Pandemic's Impact on the Language

Abstract: This text aims to highlight the changes that have occurred within the Italian language during the COVID-19 pandemic. To do so, we will mention some headlines from articles published in major Italian newspapers such as *Corriere della Sera*, *la Repubblica*, and *Il Messaggero*. The article is essentially composed of three parts: the first part elaborates on one of the major linguistic debates that arose during the pandemic period, namely the one related to the gender of the word *COVID-19*; the second part shows how the meaning of the term *positive* has changed; while the third part focuses on the technicalities and foreign words that have become part of our new daily reality following the emergence of the coronavirus.

Keywords: *COVID-19; Italian language; Corriere della Sera; la Repubblica; Il Messaggero.*

SEKSENLİ YILLARDAN GÜNÜMÜZE DEĞİŞEN ÖĞRENCİ ARGOSU

Sevda Kaman

Bartın Üniversitesi, Bartın, skaman@bartin.edu.tr

Şeyma Ebru Koca

Bartın Üniversitesi, Bartın, seymaeburkoca@gmail.com

Nur Kılıçaslan

Bartın Üniversitesi, Bartın, nurklicaslan06@gmail.com

Muhammed Durmaz

Bartın Üniversitesi, Bartın, drmz.muhammed@hotmail.com

Özet: Her yeni kuşağın kültüre, dile, toplumsal değişime tanıklık eden, sürekli kendini yenileyen, genişleten bir alan olan argoya bakışı farklıdır. Argo ve gençlik dilinin en benzeyen yanı çok hızlı değişim içinde bulunmalarıdır. Bu çalışmada öğrenci argosundaki kuşak farkını ve seksenli yıllardan günümüze öğrenci argosunun değişimini, argo sözlüklerinin taranması ve anket uygulaması ile tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde Ferit Develioğlu'nun Türk Argosu (İnceleme ve Sözlük) isimli sözlüğünün 1980 yılındaki altıncı baskısı esas alınarak tespit edilen öğrenci argosunu karşılayan 89 sözcük ve deyim in Hulki Aktunç'un Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla) isimli eserinin 2020'deki on üçüncü baskısında yer alıp almadığı tarama yöntemiyle saptanmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde bu sözcük ve deyimlerin geçerliliğini koruyup korumadığı üniversite öğrencilerine uygulanan anket yoluyla incelenmiştir. Bu çalışma cinsiyet, yaş, ailenin gelir ve eğitim düzeyi vb. değişkenlerin argo kullanımını ne ölçüde etkilediği, argonun kullanım alanı ve hangi durumlarda tercih edildiği, öğrencilerin küfür-argo algısı, zamanın argodaki belirleyici rolü ile ilgili veriler sunmaktadır.¹

Anahtar kelimeler: *Argo, öğrenci argosu, argo sözlükleri, anket.*

Giriş

“Bir dil değişir çünkü iletişim işlevini yerine getirir”

André Martinet

Etimolojisi hakkında farklı görüşler ileri sürülen 1520'lerde Fransızcada seyyar satıcı jargonunda (pedlar's French) “hırsızların ve serserilerin dili” anlamına

¹ Bu makalede Doç. Dr. Sevda Kaman'ın danışmanlığını yaptığı, Bartın Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinden Şeyma Ebru Koca'nın proje yürütücüsü, Nur Kılıçaslan ve Muhammed Durmaz'ın araştırmacısı olduğu Tübitak 2209-A 2021/2 Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında desteklenen 1919B012108383 numaralı projede elde edilen verilerden yararlanılmıştır.

gelen *argo/argot* sözcüğü genel dile geçerek 17. yüzyılda “Paris haydutlarının ve hırsızlarının jargonu (kılık değiştirme ve gizleme amacıyla)” (URL-1) anlamıyla kullanılmıştır. Arslan (2015, s. 198) sözcüğün Fransız Akademisinin sözlüğüne ancak 1740 yılında girebildiğini, eskiden “hırsızlık zanaati veya hırsızlar esnafı”, başka bir açıklamaya göre de “dilenci esnafı” anlamına gelen bu sözcüğün şimdiki anlamını 1690’da kazandığını aktarmıştır. Zamanla yaygınlaşarak diğer dillere de geçen *argo* (argot) (İng. *argot, slang*; Alm. *argot, gaunersprache*) sözcüğü *Türkçe Güncel Sözlük*’te (URL-2) “1. Her yerde ve her zaman kullanılmayan veya kullanılmaması gereken çoklukla eğitimsiz kişilerin söylediği söz veya deyim. 2. Serserilerin, külhanbeylerinin kullandığı söz veya deyim.” olarak tanımlanmıştır. Argo zamanla sadece “avamın dili” ya da “eğitimsiz kişilerin söylediği söz” olarak görülmemiş, “belirli bir mesleğin jargonu” olarak da nitelendirilmiştir. Nitekim Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü’nde “Bir toplumdaki genel geçer dilden ayrı, ama ondan türeme olan, belli çevrelerce kullanılan ve herkesçe anlaşılmayan, eğretilmelerin büyük bir yer tuttuğu, kendine özgü sözcük ve deyimlerden oluşan özel dil.” (Vardar, 2002, s. 24) olarak tanımlanan argo İngilizcede aşağılık *argo/low slang* (esnaf, gemici vb. tabakalara özgü olan ve hapishane, meyhane, genelev argoları); *yüksek argo/high-life slang* (ordu, yatılı okul, üniversite, spor, sahne, borsa, parlamento, basın, inanç dünyası vb. argoları) (Develioğlu, 1980, s. 23) şeklinde sınıflandırılır. Bu durum argonun “kültürsüz ve aşağı tabakanın ağzı, avamın/eğitimsizlerin dili” tanımıyla sınırlandırılmayacağını göstermektedir.

Okul (öğretmen, öğrenci) argosu informal bir dil olan argonun oluşum alanlarından biridir. Hulki Aktunç (2020, s. 9-10) alan argosunun on sekiz oluşum alanını yakınlıkları açısından “suç dünyası, kapalı dünyalar, azınlık dünyası, cinsel dünya, alışveriş dünyası, spor dünyası” şeklinde altı öbekte sıralamış; öğrenci argosunu kapalı dünyalar [hapishane, tutukevi (mahpus, tutuklu) argosu; yatılı okul, okul (öğrenci, öğretmen)] argosuna dâhil etmiştir. Okuldan okula hatta sınıftan sınıfa yer yer değişiklikler gösteren öğrenci argosunun ortaya çıkışında Güngör (2016, s. 20) rutinleşmiş okul hayatına renk katma çabasının ve otoriteye isyan düşüncesinin etken olduğunu ifade etmiştir. Alimi ve Arua (2008, s.39) “öğrencilerin kültürel, akademik veya sosyal yaşamlarını tanımlamak için kullanılan, yaratıcılıklarının gayri resmi ve son derece etkileyici ürünleri” olarak tanımladıkları öğrenci argosunun sosyal işlevine dikkat çekmişlerdir. Masum niyetli olduğu, mecazî iletişim ihtiyacından kaynaklandığı (Çiftçi, 2006, s. 300) ifade edilen öğrenci argosu yüksek ifade gücüne sahiptir.

Güngör (2016, s. 20), öğrenci argosunu “derse giriş ve çıkış ziliyle, ders araç gereçleriyle, derse çalışma, dersi anlama ve anlatma durumuyla, okul ve okuldaki çeşitli yer ve kurullarla, okulda yapılan yazılı ve sözlü sınavlarla, derslerden alınan notlar ve karneyle, dersten kalma ve sınıf tekrarıyla, okuldan kaçma, okula gitmeme durumuyla, okuldan atılma durumuyla, öğretmenin çeşitli vasıflarıyla, öğrencinin yaş durumuyla, öğrencinin fiziki yapısıyla ilgili argolar” şeklinde sınıflandırmıştır. Öğrencilerin bir arada geçirdiği zamanın daha fazla olmasından dolayı öğrenci argosu daha çok yatılı okullarda ve üniversitelerde yaşatılmaktadır. Üniversitelere dayalı öğrenci argosu genellikle dersler, sınavlar, notlar, devamsızlık, öğrenci ve öğretmen davranışları, kampüs ve yurt yaşantısı ile ilgilidir.

Bu çalışmada “yüksek argo” sayılan öğrenci argosundaki kuşak farkı ve seksenli yıllardan günümüze öğrenci argosunun değişimi incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Literatüre bakıldığında öğrenci argosuyla ilgili kapsamlı ve çok boyutlu çalışmaların sayısının az olduğu görülmüştür. Öğrenci argosuna yönelik bu az sayıdaki çalışmalarda ise “kuşak farkı ve öğrenci argosunun değişimi” esas alınmamıştır. Bu çalışmanın amacı öğrenci argosunun argo sözlüklerinin tanıklığından ve saha uygulamasından (anketten) faydalanarak değişimini gözlemlemek; öğrenci argosunun ve dolayısıyla gençlik dilinin dinamizmini belirlemektir.

Araştırmanın Yöntem ve Tekniği

Araştırmanın birinci safhasında Ferit Develioğlu’nun Türk Argosu (İnceleme ve Sözlük) isimli sözlüğünün 1980 yılındaki altıncı baskısı esas alınarak öğrenci argosunu karşılayan 89 sözcük ve deyim tespit edilmiştir. Türk Argosu (İnceleme ve Sözlük) isimli sözlüğün ilk baskısı 1941’de, son baskısı 1980’de yapılmıştır. Sözlüğün 1980 yılındaki baskısının ön sözünde “*Türk Argosu*’nun genişletilmiş beşinci baskısı 1970 yılında yapılmış ve önceki baskıları gibi yine kısa bir sürede tükenmişti. Kitabın her baskısı yapıldıktan sonra, dilimizde yaygın olarak konuşulan birçok argo kelime ve deyimlerin kitaba girmediğini, ayrıca, yenilerinin de türediğini görmüşümdür. Bu kez beş-altı yıllık bir gecikme ile kitabın altıncı baskısını yaparken eseri yeniden ele almak gerekmiştir. Yanlışlar düzeltilmiş, 176 yeni kelime ve deyim eklenerek kitap genişletilmiş bulunmaktadır.” ifadeleri yer almaktadır. Araştırmanın ikinci safhasında Hulki Aktunç’un Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla) isimli eserinin 2020’deki on üçüncü baskısında yer alıp almadığı tarama yöntemiyle saptanmıştır. Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla)’nın 1990-2008 yılları arasındaki baskılarında toplam 5253 madde başı, 7305 tanım, 3960 tanık cümle bulunmaktadır. 2008 yılı ocak ayında çıkan beşinci baskıda ise “ön sözünden son sayfasına katkılarla güncellenerek ve bütünüyle gözden geçirilerek” hazırlandığı, toplam 5318 madde başı, 7345 tanım, 4000 tanık cümle bulunduğu not düşülmüştür. Sözlüğün 5. baskısından sonraki baskılarda içerik değişmemiştir yani sözlüğün 2008’deki beşinci baskısı ile 2020’deki on üçüncü baskısı içerik olarak aynıdır.

Söz konusu sözlüklerin öğrenci argosu temelinde karşılaştırılmasından sonra seksenli yıllardaki öğrenci argosunu karşılayan bu 89 sözcük ve deyim Bartın Üniversitesi öğrencileri özelinde geçerliliğini koruyup korumadığı, öğrenci argosunda modanın yönü yirmi üç soruluk anket yoluyla incelenmiş; “Survey Monkey” adlı anket portalından yararlanılarak anket sonuçlarının istatistiği literatür taramasından elde edilen verilerle analiz edilmiştir.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Çalışmada Tübitak 2209-A 2021/2 Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında desteklenen 1919B012108383 numaralı projede elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde Ferit Develioğlu’nun Türk Argosu (İnceleme ve Sözlük) (6. baskı) ile Hulki

Aktunç'un Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla) (13. baskı) isimli argo sözlükleri taranmış; iki eserdeki öğrenci argosunu karşılayan sözcükler karşılaştırılmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde Bartın Üniversitesi öğrencilerine uygulanan -etik kurul onaylı- yirmi üç soruluk anketin sonuçları değerlendirilmiştir. Ankete farklı bölümlerde ve sınıflarda okuyan 218 öğrenci katılım sağlamıştır.

Araştırmanın Bulguları

Çalışmada öncelikle Ferit Develioğlu'nun Türk Argosu (İnceleme ve Sözlük) isimli sözlüğünün 1980 yılındaki altıncı baskısında “öğr. arg.” kısaltmasıyla gösterilen öğrenci argosunu karşılayan 89 sözcük ve deyim tespit edilmiştir: **abeci** (aptal), **abla** (öğrencilere yakınlık gösterip bol not veren kadın öğretmen), **ağabey** (öğrencilere yakınlık gösterip bol not veren erkek öğretmen), **amele** (devamlı iş elbisesiyle gezen erkek öğretmen), **asabatı bozulmak** (sinirleri bozulmak), **atomlamak** (sınıfta kalmak), **ayaz** (korkulan ders), **ayazağa** (gayet sert, yüzü gülmez, öğrenciyi korkutan hoca), **aynasız** (katı disiplinli erkek öğretmen), **balık tutmak** (şansı, talihi yardım etmek), **barbunya** (tam not, on numara), **beton gibi** (dersine iyi çalışmış, kendisine çok güvenen öğrencinin durumu), **bıdık** (kısa boylu erkek öğretmen), **büyük kurna** (okulun disiplin kurulu başkanı), **cımbız** (öğrencileri sürekli olarak tedirgin eden, iğneleyen kadın öğretmen), **çiftedikiş** (iki yıllık, bir sınıfta ikinci yılını okuyan öğrenci), **çifte kavrulmuş** (çifte dikiş), **davul** (çok şişman kadın öğretmen), **dede** (yaşlı ve bıyıklı büyük talebe), **delege** (aptal, sersem, ahmak, budala), **deplasman yapmak** (yazılı imtihan esnasında konuşmak), **depo** (kendi alanında çok bilgili, tecrübeli hoca), **diplemek** (sınıfta kalmak), **eski memur** (eski öğrenci, her yıl ikişer yıl okuyarak, sınıf geçen talebe), **fos** (kendi dalında yetersiz kadın öğretmen), **gavur bozuntusu** (kekeleyen, kekeme), **gazete çıkarmak** (gece yataktan dedikodu yapmak), **hamam** (lisenin disiplin kurulu), **hanım evladı** (çok terbiyeli çocuk), **hasta** (hazırlıksız sınıfa giren, tembel öğrenci), **hasta olmak** (derse çalışmadan sınıfa girmek), **hava sıkmak** (can sıkmak, baş ağrıtmak), **hoca** (öğrenci arasında hitap şeklinde kullanılır), **ırgalamak** (ilgilendirmek), **inek** (kendisini tamamen derse kaptırmış olan çalışkan ve saf öğrenci), **inekçil** (aşırı derecede kendisini derse kaptırmış olan çok çalışkan ve saf öğrenci), **kaput gitmek** (hiçbir sınavı verememek), **kaputu kesmek** (sınavlardan birini vermek), **kaputu yırtmak** (kaputu kesmek), **kasap** (çok zayıf not veren erkek öğretmen), **kazlamak** (enayi yerine koymak), **kefal** (orta not), **kereviz** (öğrenci arasında kullanılan küfürümsü bir söz), **kıl** (öğrenciler için iyilik düşünmediği sanılan erkek öğretmen), **kırpış** (sağ gözündeki tik bulunan erkek öğretmen), **kilometre doldurmak** (vakit geçirmek), **kobra** (öğrencilere karşı acımasız olan erkek öğretmen), **kontes** (herhangi bir kadın hoca), **kuru** (çok zayıf kadın öğretmen), **lokum** (öğrenciye kendini çok sevdiren, yumuşak huylu, notu bol, halim selim kadın öğretmen), **madara** (derste hocanın bir yanlısını bulup yüzüne vurma, hocayı bozma), **majino** hattı (öğrenciyi çok korkutan dersler fizik, kimya, cebir, geometri...), **mal** (cigara), **mantar** (salak, budala, hacıya tipli kimse), **marşal** [ders] (öğretmenin gelmediği, yahut gelip de sözlü yoklama yapmadığı ders), **marşal yardımı** (kadınların yüz tuvaleti), **matrak** [ders] (resim, müzik, idman gibi hoş giden kolay, alaylı ders), **mektep** (1. fena kadınların bulunduğu yer. 2. hapisane), **morfin koymak** (öğretmeni her bakımdan

aldatmak), **müsvedde** (içi geçmiş, kendinden geçmiş, Allahlık), öküz koşturmak (zar tutmak), **palas** (1. kolay, rahat [nesne]. 2. insana kolaylık veren rahatlık gösteren, hoş giden nesne, kimse, yer), **palas geçmek** (rahat, kolay, sıkıntısız geçmek), **piyango çekmek** (sözlü yoklama yapmak), posta kaldırmak (birkaç öğrenci bir araya gelerek okulu asmak), radarıcı (haber verici, müzevir), radarıcılık (dikizcilik, filecilik, röntgencilik), saçaklı (giyinişine özen göstermeyen kadın öğretmen), salatalık (ihtiyar hoca), **santral** (zekâ), **semer devirmek** (rüyada şeytan aldatmasına uğramak, hamamcı olmak), **sermek** (bırakmak, meşgul olmamak, ihmal etmek), sıkı (hoşa giden iyi öğretmen, sıkı bir öğretmen, sıkı bir öğrenci), **simit** (sıfır [numara]), **sokmak** (ceza vermek), şirdenlik etmek (şamata yapmak, altını üstüne getirmek, gürültü patırtı yapmak), şişti (dersini bilmedi, öğretmenden fena not aldı), **tatava yapmak** (önem vermemek, üzerinde durmamak), tırlamak (kaçmak, bir yerden ayrılmak, ölmek ve de sınıfta kalmak), **tin tin** (derslere hazırlıksız gelen erkek öğretmen), **toslamak** (çarpmak, geri vermek, tembellik etmek, dersini bilmemek, bir kitabı kekeleyerek okumak), uçuşa gitmek (cinsi münasebette bulunmak), **umum müdür** (şişman öğrenci), **üniversite** (eğlenceli çevre, eğlence yeri, bari genelev), yatırmak (mağlup etmek), **yavru** (küçük ve terbiyeli öğrenci), **yolunu bulmak** (yolmak), yüzünü yıkamak (tıraş olmak), **zilli** (hafif davranışlar içinde olan kadın öğretmen).

Tespit edilen bu 89 sözcük ve deyimden 64'ünün Hulki Aktunç'un Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla) isimli eserinde (13. baskı) bulunduğu saptanmıştır: **abeci, abla, amele, asabatı** bozulmak, atomlamak, ayaz, ayazağa, aynasız, balık tutmak, barbunya, çifte dikiş, çifte kavrulmuş, davul, dede, depo, diplemek, eski memur, fos, hamam, hanım evladı, hasta, hasta olmak, hava sıkamak, hoca, inek, kaput gitmek, kaputu kesmek, kasap, kefal, kereviz, kıl, kilometre doldurmak, kobra, kontes, kuru, lokum, madara, mal, mantar, marşal yardımı, mektep, morfin koymak, öküz koşturmak, palas, palas geçmek, posta kaldırmak, radarıcı, salatalık, santral, sermek, sıkı, simit, sokmak, tatava etmek, tırlamak, tintin, toslamak, uçuşa gitmek, üniversite, yatırmak, yavru, yolunu bulmak/**yolmak**, yüzünü yıkamak, zilli. Bilindiği gibi alan argolarındaki sözcükler zamanla daha sık kullanılarak genel argoya geçebilir ve anlam değiştirebilir. Hulki Aktunç'un sözlüğünde yukarıda bahsi geçen 64 sözcükten 30'unun genel argoya geçtiği, 34'ünün Ferit Develioğlu'nun sözlüğündeki anlamlarını koruyarak öğrenci argosu olarak kullanıldığı belirlenmiştir: “**atomlamak, barbunya, çifte dikiş, çifte kavrulmuş, dede, depo, eski memur, hamam, hanım evladı, hasta, inek, kaput gitmek, kaputu kesmek, kefal, kobra, kontes, marşal yardımı, mektep, morfin koymak, öküz koşturmak, palas, palas geçmek, posta kaldırmak, radarıcı, santral, sermek, simit, tintin, uçuşa gitmek, üniversite, yatırmak, yavru, yolmak, yüzünü yıkamak.**” İki sözlük arasındaki süreçte söz konusu 89 sözcük ve deyimden sadece 34'ünün öğrenci argosu anlamını koruması argonun modası ve değişimi üzerine önemli ipuçları vermektedir.

Çalışmanın ikinci bölümünde adı geçen argo sözlükleri dışında “kuşak farkı ve öğrenci argosunun değişimi” meselesi üniversite öğrencilerine uygulanan yirmi üç soruluk anket yoluyla da izlenmek istenmiştir.

1. Anket Soruları ve Verilen Cevaplar Üzerine Değerlendirmeler:**Soru 1: Cinsiyetiniz?**

Kadın	%56,88	124
Erkek	%43,12	94
	Toplam	218

Tabloda görüldüğü üzere kadın katılımcıların sayısı erkeklerin sayısından otuz fazladır ancak erkek öğrenciler %43,12 ile belirgin bir oranda görünürlüğe sahiptir.

Soru 2: Yaş aralığınız?

18-20	%44,70	97
21-24	%48,8	106
25 ve üstü	%6,4	14
	Cevaplanan	217
	Cevap vermeyen	1
	Toplam	218

Anket yaş çeşitliliği olması için ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrencilerine uygulanmıştır. Ankete lisansüstü öğrencilerinin katılımı oldukça düşüktür.

3. “Doğum yeriniz?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen cevaplarda Türkiye’nin birçok şehri yazılmıştır ancak Ankara (69) ve İstanbul (25) doğumlu öğrencilerin sayıca fazla olduğu görülmektedir. Sorunun amacı katılımcıların argo kültürünü aldıkları şehri -doğdukları yerde ailelerinin ikamet ettikleri varsayılarak- tespit etmektir çünkü büyük şehirlerdeki kültürel değişimin daha hızlı olduğu, argo çeşitliliğini barındırdığı bilinmektedir. Katılımcıların yaklaşık olarak yarısının (97, %44,49) doğum yeri kültürel değişimin hızlı olduğu İstanbul, Ankara, İzmir gibi büyük şehirlerdir. Bu soruya ankete katılan bir kişi doğum tarihini yazmış, iki kişi cevap vermemiştir.

Soru 4: Aile bireylerinizin eğitim düzeyleri nedir? (Baba)

Okur-yazar değil	%0,46	1
Okur-yazar	%3,21	7
İlkokul	%20,64	45
Ortaokul	%24,77	54
Lise	%33,03	72
Lisans	%15,60	34
Lisansüstü	%2,29	5
	Toplam	218

Bu soruda “baba” için verilen cevaplarda katılımcıların babalarının %17,89’unun (39’unun) eğitim düzeylerinin lisans ve lisansüstü mezunu kategorisinde olduğu görülmektedir.

Soru 5: Aile bireylerinizin eğitim düzeyleri nedir? (Anne)

Okur-yazar değil	%5,50	12
Okur-yazar	%2,29	5
İlkokul	%32,57	71

Ortaokul	%29,36	64
Lise	%23,39	51
Lisans	%5,50	12
Lisansüstü	%1,38	3
	Toplam	218

Aynı soruda “anne” için verilen cevaplara bakıldığında katılımcıların annelerinin sadece %6,88’inin (15’inin) eğitim düzeylerinin lisans ve lisansüstü mezunu kategorisinde olduğu görülmektedir.

Soru 6: Ailenin aylık gelir düzeyi nedir?

0-5.500 TL	%21,86	47
5.501-8.000 TL	%33,49	72
8.001-11.000 TL	%19,53	42
11.001-15.000 TL	%16,74	36
15.000 TL ve üstü	%8,37	18
	Cevaplanan	215
	Cevap vermeyen	3
	Toplam	218

Sokak dilinin ve argonun kullanımında cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, meslek, statü gibi değişkenler yanında kişinin/ailesinin sosyo-ekonomik durumu da etkilidir. Ailenin aylık gelir düzeyi ile ilgili soru asgari ücret -anket uygulandığında 5.500,35 TL idi- esas alınarak hazırlanmıştır. Ankete katılan 3 kişi bu soruyu cevaplamamıştır. Soruyu cevaplayan öğrencilerin %21,86’sının (47’sinin) ailelerinin gelir düzeylerinin asgari ücret ve asgari ücretin altında olduğu görülmektedir.

Soru 7: Ne sıklıkla argo kullanıyorsunuz?

Hiç kullanmam.	%9,17	20
Kullanmam.	%11,47	25
Seyrek kullanırım.	%61,93	135
Sık kullanırım.	%13,30	29
Her zaman kullanırım.	%4,13	9
	Toplam	218

Bu soruya alınan cevaplarda katılımcılardan argoyu günlük hayatında hiç kullanmayanların oranı oldukça düşükken argoyu seyrek kullananların oranı ise oldukça yüksektir. Bununla birlikte argoyu seyrek kullananların oranının yüksek olmasında öğrencilerin argonun ne olduğunu tam olarak bilmemelerinin yani argonun sınırlarını belirleyememelerinin, küfürle, kaba ve müstehcen sözlerle karıştırmalarının payı vardır. Bu durumla ilgili Üstünova (2001: 697) Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerine uyguladığı ankete dayalı “Üniversite Öğrencilerinin Argoya Bakış-Argoda Kuşak Farkı” isimli çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmış, öğrencilerin argonun sınırlarını kesin olarak çizemediklerini, estetikten yoksun söylemleri (bedduaları, çirkin ve kaba sözleri, halk söyleyişlerini, küfürleri) argoyla karıştırdıklarını aktarmıştır. Coşar ve Atsız Gökdağ (2000, s. 436) “Gençler Arasında Argo Kullanımı ve Gençlerin Argo Karşısındaki Tutumu”

isimli çalışmalarında argoyle iç içe yaşadıkları sezilen gençlerin ankete verdikleri cevaplarda cesur tavır sergilemediklerini gözlemlediklerini ve bu durumun toplumsal ve kültürel yönlendirmelerin etkisiyle olduğunu ifade etmişlerdir.

Soru 8: Argo kullanımından rahatsızlık duyuyor musunuz?

Kesinlikle duymam.	%2,75	6
Duymam.	%15,60	34
Kısmen duyarım.	%47,25	103
Çoğunlukla duyarım.	%19,72	43
Kesinlikle duyarım.	%14,68	32
Toplam		218

Bu sorunun cevaplarına göre argodan “çoğunlukla” ve “kesinlikle” rahatsızlık duyanların oranı 34,4%’tür. “Kısmen rahatsızlık duyarım” cevabının oranının yüksek olması argo kullanımında şartların ve durumların etkili olduğunu düşündürmektedir. Burada katılımcıların argo kullananlara bakış açılarını da anlamak mümkündür. Ortam ve şartları dikkate almadan argo kullanımına karşı olumsuz bir tutum söz konusuken “gerekli” görülen durumlarda kullanımından rahatsızlık duyulmamaktadır. Argodan rahatsızlık duymayanların oranı sadece %18,65’tir.

Soru 9: Argonun şifreli bir dil olduğunu düşünüyor musunuz?

Kesinlikle düşünmüyorum.	%13,30	29
Düşünmüyorum.	%37,16	81
Kısmen düşünüyorum.	%35,32	77
Çoğunlukla düşünüyorum.	%7,34	16
Kesinlikle düşünüyorum.	%6,88	15
Toplam		218

Bu soruya göre argoyu şifreli bir dil olarak görmeyen kesimin “kesinlikle düşünmüyorum” ve “düşünmüyorum” cevaplarıyla (%50,46) çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Yüksek bir oranla argonun şifreli bir dil olarak görülmemesi, argonun temel işlevlerinden birinin öğrenciler tarafından bilinmediğini veya öğrencilerin argoyu bu işleviyle kullanmadığını gösterir. Argonun küfür, kaba söz, müstehcen ifadelerle karıştırılması ise bu durumun nedenleri arasında sayılabilir. İnsanlar arasındaki iletişimde şifreli bir anlatım gerçekleştirme temel işlevine sahip olması beklenen argoya karşı öğrencilerin algısının ve argonun işlevinin de seksenli yıllardan bu yana değişmiş olduğunu söyleyebiliriz.

Soru 10: Argonun alanlarından birinin ‘öğrenci argosu’ olduğunu biliyor musunuz?

Evet, biliyorum.	%42,66	93
Hayır, bilmiyorum.	%57,34	125
Toplam		218

Tablodan görüldüğü üzere ilgili soruya verilen cevaplar öğrenci argosu alanını bilmeyenlerin oranının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Soru 11: Duygu durumunuz argo kullanımınızı etkiler mi?

Kesinlikle etkilemez.	%6,88	15
Etkilemez.	%7,80	17
Kısmen etkiler.	%31,65	69
Çoğunlukla etkiler.	%33,49	73
Kesinlikle etkiler.	%20,18	44
	Toplam	218

Bu soruya %53.67 gibi bir oranla “çoğunlukla etkiler” ve “kesinlikle etkiler” cevapları verilmiştir. Argonun daha çok olumsuz duyguların dışavurumu olarak görülmesi; bunun yanında “eğlenmek, alay etmek, rahatlamak, sinirlerini hafifletmek, incitmek” için de kullanılması duygu durumunun argo kullanımda etkili olduğunu göstermektedir ki katılımcıların cevapları da bu yöndedir.

Soru 12: Sizce argo standart dili etkiler mi?

Kesinlikle etkilemez.	%1,83	4
Etkilemez.	%9,63	21
Kısmen etkiler.	%24,77	54
Çoğunlukla etkiler.	%33,94	74
Kesinlikle etkiler.	%29,82	65
	Toplam	218

Bu soruda “çoğunlukla etkiler” ve “kesinlikle etkiler” cevaplarının oranı (%63,76) yüksektir. Alan argosundan genel argoya ve genel argodan standart dile bir tür geçişim (ozmoz) vardır (Aktunç, 2020, s. 13). Katılımcıların yarısından çoğunun bu geçişimin/etkileşimin farkına varmış olmaları dikkat çekicidir.

Soru 13: Aile bireylerinizin argo kullanım sıklığı nedir?

Hiç kullanmazlar.	%21,56	47
Kullanmazlar.	%33,03	72
Seyrek kullanırlar.	%40,37	88
Sık kullanırlar.	%4,59	10
Her zaman kullanırlar.	%0,46	1
	Toplam	218

Argo kullanımını çevrenin, sosyokültürel ortamın ve en başta ailenin etkilediği muhakkaktır. Aile içi argo kullanımını ölçmek amacıyla sorulan bu soruya verilen cevaplara göre katılımcıların ailelerinden 11’i (%4,83) hayatlarında genele göre düşük bir oranla argoya sıkça yer verirken argo kullanmayan aile oranı %73’tür.

Soru 14: Argo kullanımında yakınlık derecesi etken midir?

Kesinlikle etken değildir.	%7,80	17
Etken değildir.	%7,34	16
Kısmen etkendir.	%27,98	61
Çoğunlukla etkendir.	%33,94	74
Kesinlikle etkendir.	%22,94	50
	Toplam	218

Bu soruya verilen cevaplara bakıldığında “çoğunlukla etkindir” ve “kesinlikle etkindir” cevaplarının oranı %56,88’dir. Cevaplar argo kullanımını belirleyen asli unsurlardan birinin ‘ilişkilerdeki yakınlık ve samimiyet’ olduğunu, resmiyetin argoyu kısıtladığını göstermektedir.

Soru 15: Sosyal medyanın öğrenci argosunu etkilediğini düşünüyor musunuz?

Kesinlikle düşünmüyorum.	%2,30	5
Düşünmüyorum.	%5,53	12
Kısmen düşünüyorum.	%20,74	45
Çoğunlukla düşünüyorum.	%31,34	68
Kesinlikle düşünüyorum.	%40,09	87
	Cevaplanan	217
	Cevap vermeyen	1
	Toplam	218

Sosyal medyanın gündelik yaşamı ve dili etkileme gücü argoyu da kapsamaktadır. İlgili soruya verilen cevaplardan katılımcıların sosyal medyadaki informal ortamın argo üzerinde etkili rol oynadığını düşündükleri görülmüştür.

Soru 16: Kadınların argo kullanmasını doğru buluyor musunuz?

Kesinlikle doğru bulmuyorum.	%25,23	55
Doğru bulmuyorum.	%37,16	81
Kısmen doğru buluyorum.	%27,98	61
Çoğunlukla doğru buluyorum.	%3,21	7
Kesinlikle doğru buluyorum.	%6,42	14
	Toplam	218

Toplumsal cinsiyet farkındalığını ölçmek amacıyla sorulan bu soruya anketi cevaplayan kişiler %25,23 oranla “kesinlikle doğru bulmuyorum”, %37,16 “doğru bulmuyorum” cevabını vermiştir. Ataerki toplumlarda erkin sembolü olan erkeğin güç ve otorite ile bir tutulan argo ve küfrü kullanması genellikle sıradan bir şeymiş gibi algılanır ve hatta bazen desteklenirken kadına atfedilen toplumsal rollerden biri argo ve küfür kullanmamasıdır (Sebzecioğlu&Özgür, 2015, s. 84). Argonun eril dilinin ve toplumun kadına yüklediği rollerin katılımcıların cevaplarını etkilediği düşünülmektedir. Bununla birlikte toplumsal cinsiyet üzerine yapılan son çalışmalar toplumsal yapıdaki değişikliklerin kadınların dilini de etkilediğini göstermektedir. Örneğin Sibel Kocaer (2006, s. 100) kültürel etkileşimin fazla olduğu büyük şehirlerde eğitim gören ya da eğitilmiş kadınlarda argolu konuşmanın son zamanlarda yaygınlaştığını, kadınların zayıf ve güçsüz konumlandırılmak istemedikleri için “gücün sahibi” olan “erkekler”e mal edilmiş argo ve küfrü kullanarak toplumda “güç”, “otorite” sahibi olarak görünmeye çalıştıklarını ifade etmiştir.

Soru 17: Erkeklerin argo kullanmasını doğru buluyor musunuz?

Kesinlikle doğru bulmuyorum.	%27,06	59
Doğru bulmuyorum.	%34,86	76
Kısmen doğru buluyorum.	%27,52	60

Çoğunlukla doğru buluyorum.	%4,13	9
Kesinlikle doğru buluyorum.	%6,42	14
	Toplam	218

Bu soruya anketi cevaplayan kişilerden 55'i "kesinlikle doğru bulmuyorum, 81'i "doğru bulmuyorum" cevabını vermiştir. Bu iki soruda katılımcıların verdiği cevapların oranları birbirine oldukça yakındır, buna göre katılımcıların kadın ve erkek fark etmeksizin argo kullanılmasına genel olarak sıcak bakmadığı görülmektedir. Ancak ankete katılanların 124'ünün kadın, 94'ünün erkek olduğunu da göz ardı etmemek gerekmektedir.

Soru 18: Argo ve küfürde kadınların aşağılandığını düşünüyor musunuz?

Kesinlikle düşünmüyorum.	%4,59	10
Düşünmüyorum.	%10,09	22
Kısmen düşünüyorum.	%19,27	42
Çoğunlukla düşünüyorum.	%27,52	60
Kesinlikle düşünüyorum.	%38,53	84
	Toplam	218

İlgili soruya verilen cevaplara göre katılımcıların çoğu argo ve küfürde özellikle kadınların aşağılandığını düşünmektedir. Argo ve küfürlerin çoğu kadın bedeni ile ilgilidir. Cinsiyetçi dil kullanımının atasözleri, argo, günlük dil ve medya aracılığıyla oldukça yaygın olduğunu aktaran Güden'e (2006, s.2) göre kullanılan bu eril dil, genellikle kadını ve onun cinselliğini aşağılayıcı, kadını zorunlu rollere iten ve saldırgan bir dildir ve dildeki erkek egemenliği, kadının toplumsal olarak ikincilliğini pekiştirir niteliktedir.

Soru 19: Argo ve küfürde erkeklerin aşağılandığını düşünüyor musunuz?

Kesinlikle düşünmüyorum.	%14,29	31
Düşünmüyorum.	%30,88	67
Kısmen düşünüyorum.	%30,88	67
Çoğunlukla düşünüyorum.	%14,29	31
Kesinlikle düşünüyorum.	%9,68	21
	Cevaplanan	217
	Cevap vermeyen	1
	Toplam	218

Bu soruya verilen cevaplar katılımcılarda toplumsal cinsiyet farkındalığının olmadığını göstermektedir. Tüzin (2006, s. 106) *Argo ve Küfür Bağlamında Cinsel Eylemin Nesnesi Olarak "Kadın"* isimli çalışmasında erillikle biçimlenmiş dillerde kadınları aşağılamak için kullanılan sözcüklerin sayısının erkekler için olanlardan çok daha fazla olduğunu belirtmiş; erkeğe yönelik argo, deyim ve küfürlerde göndermenin yine kadın kimliğine olduğuna dikkat çekmiştir.

Soru 20: Öğretmeninizin/hocanızın argo kullanıyor olması derse bakış açınızı etkiler mi?

Kesinlikle etkilemez.	%4,13	9
Etkilemez.	%14,22	31

Kısmen etkiler.	%17,43	38
Çoğunlukla etkiler.	%21,10	46
Kesinlikle etkiler.	%43,12	94
	Toplam	218

İlgili soruya verilen cevaplara göre %43,12 oranında öğretmenin argo kullanımının dersi kesinlikle etkilediği düşünülmektedir. Katılımcıların diğer sorulara verdikleri cevaplardaki argo tutumları bu soruya verilen cevapları da anlaşılmaktadır. Argoyu ailelerinin ve kendilerinin seyrek kullandıklarını belirten çoğunluğun öğretmenlerinin argo kullanmasına olumlu bakmaması şaşırtıcı değildir.

Soru 21: Sizce argo ile küfür aynı kategoride midir?

Kesinlikle aynı değildir.	%10,19	22
Aynı değildir.	%25,93	56
Kısmen aynıdır.	%41,20	89
Çoğunlukla aynıdır.	%15,74	34
Kesinlikle aynıdır.	%6,94	15
	Cevaplanan	216
	Cevap vermeyen	2
	Toplam	218

Katılımcıların argo ile küfür algısını ölçmek amacıyla yöneltilen bu soruya verilen cevaplarda %22,68'i küfür ile argonun aynı olduğu, %36,12'si ise aynı olmadığı görüşündedir. Katılımcıların anketin son sorusundaki "Okul, dersler, sınavlar vs. hakkında sıklıkla kullandığınız argo sözcükleri yazar mısınız?" sorusuna verdiği cevaplarda küfürlere de rastlanması katılımcıların bir kısmının bu ayrımı yapamadıklarına işaret eder. Toplumun genelinde de argonun bilinmemesini Arslan (2015, s. 196) argonun daha çok "müstehcen konuşma, belden aşağı konuşma; konuşurken cinsel çağrışımlar yapacak şekilde iki anlama da gelebilecek sözcükleri seçme; bazı kelime ve kavramları, incitme veya alay amacıyla cinsel içerikli imalar yükleyerek kullanma; teklifsiz, kaba konuşma vb." gibi daha çok yanlış anlamlarda kullanmasına bağlamaktadır.

Soru 22: Aşağıda 1980'li yıllarda kullanılan öğrenci argosu ile ilgili kelime listesi bulunmaktadır. Lütfen bu kelimeleri kullanıp kullanmadığınız ile ilgili değerlendirme (hiç duymadım, duydum ama kullanmıyorum, kullanıyorum) yapınız.

	Hiç duymadım.		Duydum ama kullanmıyorum		Kullanıyorum		Toplam
Abeci	47,25%	103	21,10%	46	31,65%	69	218
abla	49,77%	108	32,72%	71	17,51%	38	217
ağabey	48,62%	106	34,40%	75	16,97%	37	218
amele	33,64%	73	43,78%	95	22,58%	49	217
asabatı bozulmak	34,72%	75	34,72%	75	30,56%	66	216
atomlamak	79,26%	172	17,97%	39	2,76%	6	217

STUDENT SLANG AND THE CHANGE IN STUDENT SLANG
FROM THE EIGHTIES TO THE PRESENT

ayaz	66,06%	144	25,69%	56	8,26%	18	218
ayazağa	77,98%	170	19,27%	42	2,75%	6	218
aynasız	58,72%	128	31,19%	68	10,09%	22	218
balık tutmak	45,87%	100	38,07%	83	16,06%	35	218
barbunya	79,36%	173	16,51%	36	4,13%	9	218
beton gibi	36,24%	79	45,87%	100	17,89%	39	218
bıdık	33,64%	73	46,54%	101	19,82%	43	217
büyük kurna	80,65%	175	16,13%	35	3,23%	7	217
cımbız	61,01%	133	33,94%	74	5,05%	11	218
çiftedikiş	27,98%	61	40,37%	88	31,65%	69	218
çifte kavrulmuş	39,45%	86	42,20%	92	18,35%	40	218
davul	44,24%	96	47,47%	103	8,29%	18	217
dede	31,34%	68	45,16%	98	23,50%	51	217
delege	72,48%	158	22,94%	50	4,59%	10	218
deplasman yapmak	68,81%	150	27,52%	60	3,67%	8	218
depo	63,30%	138	28,44%	62	8,26%	18	218
diplemek	59,53%	128	31,16%	67	9,30%	20	215
eski memur	61,47%	134	33,49%	73	5,05%	11	218
fos	27,98%	61	44,50%	97	27,52%	60	218
gavur bozuntusu	68,35%	149	27,98%	61	3,67%	8	218
gazete çıkarmak	75,58%	164	21,20%	46	3,23%	7	217
hamam	75,69%	165	20,18%	44	4,13%	9	218
hanım evladı	12,39%	27	52,29%	114	35,32%	77	218
hasta	64,35%	139	25,00%	54	10,65%	23	216
hasta olmak	61,01%	133	30,28%	66	8,72%	19	218
hava sıkamak	48,15%	104	36,57%	79	15,28%	33	216
hoca	9,22%	20	22,58%	49	68,20%	148	217
ırgalamak	27,31%	59	33,33%	72	39,35%	85	216
inek	10,14%	22	34,56%	75	55,30%	120	217
inekçil	44,95%	98	37,61%	82	17,43%	38	218
kaput gitmek	74,77%	163	20,18%	44	5,05%	11	218
kaputu kesmek	78,90%	172	19,27%	42	1,83%	4	218
kaputu yırtmak	80,73%	176	16,51%	36	2,75%	6	218
kasap	66,97%	146	24,31%	53	8,72%	19	218
kazlamak	68,81%	150	23,85%	52	7,34%	16	218
kefal	71,56%	156	24,31%	53	4,13%	9	218
kereviz	68,66%	149	27,65%	60	3,69%	8	217
kıl	21,56%	47	44,50%	97	33,94%	74	218
kırpış	84,79%	184	14,75%	32	0,46%	1	217

kilometre doldurmak	55,09%	119	33,80%	73	11,11%	24	216
kobra	70,64%	154	22,94%	50	6,42%	14	218
kontes	67,74%	147	27,65%	60	4,61%	10	217
kuru	43,12%	94	46,79%	102	10,09%	22	218
lokum	38,99%	85	34,40%	75	26,61%	58	218
madara	40,00%	86	46,05%	99	13,95%	30	215
majina hattı	83,94%	183	14,22%	31	1,83%	4	218
mal	45,87%	100	33,94%	74	20,18%	44	218
mantar	76,15%	166	20,18%	44	3,67%	8	218
marşal ders	81,19%	177	16,51%	36	2,29%	5	218
marşal yardımı	85,12%	183	13,02%	28	1,86%	4	215
matrak ders	45,87%	100	30,73%	67	23,39%	51	218
mektep	59,91%	130	29,95%	65	10,14%	22	217
morfin koymak	79,72%	173	18,89%	41	1,38%	3	217
müsvedde	61,01%	133	27,98%	61	11,01%	24	218
öküz koşturmak	73,39%	160	21,56%	47	5,05%	11	218
palas	79,36%	173	17,89%	39	2,75%	6	218
palas geçmek	81,02%	175	16,67%	36	2,31%	5	216
piyango çekmek	59,63%	130	32,57%	71	7,80%	17	218
posta kaldırmak	75,58%	164	22,58%	49	1,84%	4	217
radarcı	46,33%	101	40,83%	89	12,84%	28	218
radarcılık	50,00%	109	36,70%	80	13,30%	29	218
saçaklı	37,79%	82	43,32%	94	18,89%	41	217
salatalık	75,00%	162	22,22%	48	2,78%	6	216
santral	73,27%	159	22,12%	48	4,61%	10	217
semer devirmek	78,90%	172	19,27%	42	1,83%	4	218
sermek	62,39%	136	26,61%	58	11,01%	24	218
sıkı	50,69%	110	27,19%	59	22,12%	48	217
simit	74,19%	161	22,58%	49	3,23%	7	217
sokmak	60,37%	131	28,11%	61	11,52%	25	217
şirdenlik etmek	83,49%	182	14,68%	32	1,83%	4	218
şıştı	65,28%	141	24,54%	53	10,19%	22	216
tatava yapmak	22,48%	49	41,74%	91	35,78%	78	218
tırlamak	70,18%	153	19,72%	43	10,09%	22	218
tin tin	58,99%	128	28,11%	61	12,90%	28	217
toslamak	35,32%	77	36,24%	79	28,44%	62	218
uçuşa gitmek	70,64%	154	20,18%	44	9,17%	20	218
umum müdür	82,11%	179	15,14%	33	2,75%	6	218
üniversite	44,24%	96	34,10%	74	21,66%	47	217

yatırmak	47,93%	104	34,10%	74	17,97%	39	217
yavru	45,41%	99	32,11%	70	22,48%	49	218
yolunu bulmak	47,00%	102	31,34%	68	21,66%	47	217
yüzünü yıkamak	52,07%	113	33,18%	72	14,75%	32	217
zilli	24,42%	53	51,15%	111	24,42%	53	217

Öğrencilerin %30 ve üzerindeki oranla bu sorudaki 89 sözcük ve deyimden öğrenci argosundaki anlamıyla duyduğunu ve kullanmadıkları belirttikleri sözcükler (38) şunlardır: *amele, asabatı bozulmak, aynasız, balık tutmak, beton gibi, bıdık, cımbız, çifte dikiş, çifte kavrulmuş, davul, diplemek, eski memur, fos, hanım evladı, hasta olmak, hava sıkamak, ırgalamak, inek, inekçil, kıl, kilometre doldurmak, kuru, lokum, madara, mal, matrak ders, piyango çekmek, radarçı, radarcılık, saçaklı, tatava yapmak, toslamak, üniversite, yatırmak, yavru, yolunu bulmak, yüzünü yıkamak, zilli*. Yine öğrencilerin %30 ve üzerindeki oranla kullandıklarını belirttikleri sözcük sayısı (11) oldukça azdır: “*abeci* %31,65; *abla* %32,72, *ağabey* %34,40, *asabatı bozulmak* %30,56; *çifte dikiş* %31,65; *dede* %45,16, *hanım evladı* %35,32; *hoca* %68,20; *inek* %55,30; *kıl* %33,94; *tatava yapmak* %35,78”. Bunlar dışındaki sözcük ve deyimleri kullanma oranları oldukça düşüktür.

Soru 23. Okul, dersler, sınavlar vs. hakkında sıklıkla kullandığınız argo sözcükleri yazar mısınız?” sorusuna 140 kişi cevap vermiş, 78 kişi cevap vermemiştir. Bu soruya verilen cevaplardaki argo ifadeler şöyle tasnif edilmiştir: “*derse çalışma, dersi anlama ve anlatma durumuyla ilgili argolar: ayıkmak, çakozlamak, kafa ütölemek, kasmak, köklemek, mala bağlamak; derslerden alınan notlar ve karneyle ilgili argolar: loto oynamak, toslamak; okul ve okuldaki çeşitli yer ve kurullarla ilgili argolar: kapalı cezaevi; okulda yapılan yazılı ve sözlü sınavlarla ilgili argolar: abanılmış sınav, babayı almak, çerez, hapı yutmak, kazık, kazık sormak, kek, kol gibi, mahşer günü, naneyi yemek; öğrenciyle ilgili argolar: abaza, aga, ampüte, asalak, beyinsiz, bro, çakal, çömez, çöp, efso, ezik, federal, feno, hacı/hacım, beyinsiz, güdük, ispitçi, kanka, kezban, kıt kafa, konya ovası, köylü, kuru, mal, mezarcı, mıy mıy, odun, popi, radar, reis, sakat, seme, sevimsiz, sıkıcı, sista/sister, ukala dümbeleği, uyuz, yalaka, yıkık, zırtapoz; öğretmenle ilgili argolar: atarlı giderli, avel, hasta, goygoycu, gudubet, katı, kıl, pamuk, tırt; ilişki ve durumlarla ilgili argolar: atarlanmak/atar yapmak, ateş etmek, ayar olmak, boş yapmak, dızlamak, duyar kasmak, geyik yapmak, havalanmak, hayırlı işler, horozlanmak, manitacılık, yükselmek, yürümek.*” Verilen cevaplarda, bu sözcükler dışındakiler ise bir kez kullanılmıştır. Ayrıca 140 kişiden 35’inin argo yerine küfür/hakaret ifade eden sözcük kullanması bu kişilerin zihinlerinde argo ve küfür arasındaki ayrımın netleşmediğini göstermektedir.

Sonuç

Bu makalede seksenli yıllardan günümüze “yüksek argo” sayılan öğrenci argosunun değişimini gözlemlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde Ferit Develioğlu’nun 1980 yılında altıncı baskısı yayımlanan argo sözlüğündeki öğrenci argosunu karşılayan 89 sözcük ve deyim Hülki Aktunç’un 2020’de

on üçüncü baskısı yapılan argo sözlüğünde 64'ünün bulunduğu ancak sadece 34'ünün öğrenci argosu olarak kullanıldığı tarama yoluyla belirlenmiştir. Bu tarama öğrenci argosundaki 30 sözcüğün genel argoya geçtiğini, 34'ünün anlamını koruduğunu göstermektedir. Söz konusu argo sözlüklerinin öğrenci argosu temelinde karşılaştırılmasından sonra çalışmanın ikinci bölümünde Bartın Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde okuyan ön lisans, lisans, lisansüstü öğrencilerine uygulanan anket sonucuna göre değerlendirmeler yapılmıştır. Seksenli yıllardaki öğrenci argosunu karşılayan 89 sözcük ve deyimden ankete katılan öğrencilerin %30 ve üzerindeki oranla kullandıklarını belirttikleri sözcük sayısı 11'dir. Argo sözlüklerin taramaları sonucunda elde edilen bilgiler ve anket sonuçlarındaki veriler öğrenci argosunun değişimini göstermekte; alan argosundan genel argoya geçişimi örneklemektedir. Bu değişimleri argonun sözlü dilin ürünü olmasıyla ve argonun/dilin dinamizmiyle açıklamak mümkündür. Bir diğer neden ise argonun şifresi çözülen sözcüğe yenisini bulma özelliğidir. Dil içinde yeni bir dil oluşturan argo, şifreli bir dil olduğu için şifreleri çözüldükçe yeni sözcükler üretir. Bu durum argonun yenilikçi ve yaratıcı bir yönü olduğunu, dilin değişken yapısını yansıttığını göstermektedir. Dillerdeki değişime yaşlı kişiler daha fazla direnç gösterirken toplumdaki sosyal gruplar içerisinde argo kullanımına ve yenilenmesine en yatkın kesim gençlerdir. Gençler toplumsal paradigmalardan, sosyo-kültürel değişimlerden etkilenen dilin değişimine daha hızlı ayak uydurmaktadırlar. Bu sebeple öğrenci argosundaki değişim kaçınılmazdır.

Çalışmada uygulanan anketin ilk altı sorusu katılımcıların demografik yapısı (cinsiyet, yaş, doğum yeri, ailenin eğitim durumu ve gelir düzeyi) ile ilgilidir. Bu soruların sorulmasının amacı “dil ve yaş, dil ve cinsiyet, dil ve kimlik, dil ve ekonomik yapı” gibi dilin sosyokültürel yansımalarının argo kullanımı üzerindeki etkilerini belirlemektir. Buna göre katılımcıların tamamı Bartın Üniversitesi öğrencisi olup çoğunlukla 18-24 yaş arasındaki lisans öğrencileridir. Katılımcıların çoğunun aile eğitim düzeyleri “ortaokul ve lise mezunu” kategorisindedir ve aile gelir düzeyleri orta gelirin altındadır. Katılımcıların argoya karşı tutumlarına dair şu sonuçlara varılmıştır:

1. Katılımcılardan argoyu seyrek kullananların oranı yüksektir.
2. Argo kullanımından kısmen rahatsızlık duyanların oranı fazladır.
3. Argo kullanımının şifreli bir dil olduğunu düşünmeyen kesimin çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir.
4. Argonun alanlarından birinin ‘öğrenci argosu’ olduğunu bilmeyenlerin oranı daha yüksektir.
5. Duygu durumunun argo kullanımını etkilediği görüşünü benimseyenlerin sayısı fazladır.
6. Katılımcıların çoğu argonun standart dile etkisi olduğunu düşünmektedir.
7. Katılımcıların çoğu ailelerinin seyrek olarak argo kullandıklarını belirtmişlerdir.
8. Yakınlık derecesinin ve sosyal medyanın argo kullanımını etkilediğini düşünenlerin oranı yüksektir.
9. Katılımcıların kadınların da erkeklerin de argo kullanmasına sıcak bakmadığı tespit edilmiştir.

10. Argo ve küfürde özellikle kadınların aşağılandığını, erkeklerin ise daha az aşağılandığını veya aşağılanmadığını düşünen katılımcı sayısı fazladır.
11. Öğretmenin/hocanın argo kullanımının derse bakış açılarını etkileyeceğini belirten katılımcı sayısı fazladır.
12. Argo ile küfrün aynı kategoride olmadığını düşünenlerin oranı düşüktür.

İlk üç madde, aslında öğrenciler arasında argonun ve öğrenci argosunun doğru şekilde bilinmediğinin bir göstergesidir. Argo ile küfür, kaba, müstehcen ifadelerin aynı sayılması argonun şifreli bir olarak görülmemesinin ve argoya karşı algının olumsuz olmasının nedenlerindendir. Bu durum gerek aile gerekse öğrenciler arasında ve okulda argonun kullanımına karşı olumsuz bir tutumu da beraberinde getirmiştir.

Günümüzde gençler arasındaki argo kullanımının eskiye nazaran giderek yaygınlaşması köşe yazılarında, sosyal medyada, bilimsel yayınlarda ele alınan bir konudur. Bu makalenin hazırlanması sürecinde de öğrencilerin okul kantinlerinde, yurtlarda, sınıflarda, toplu taşıma araçlarında argoyu sıklıkla kullandıklarına tanıklık edilmiştir. Bu gerçekliğin ankete yansımamasının, ankette argonun seyrek kullanıldığının belirtilmesinin nedenleri arasında öğrencilerin argonun ne olduğunu tam olarak bilmemelerinin, zihinlerinde argoyu “müstehcen konuşma, kaba söz ve küfür” ile özdeşleştirmelerinin rolü vardır. Nitekim argonun kötü şöhreti, zihinlerdeki olumsuz çağrışımı sözlüklerdeki argo tanımlarında da karşılık bulmaktadır. “Okul, dersler, sınavlar vs. hakkında sıklıkla kullandığınız argo sözcükleri yazar mısınız?” sorusuna verilen cevaplarda argo yanında hakaret ve küfür sayılan sözlerin yazılmasından, argonun nitelikleri ve oluşum alanları hakkındaki sorulara verilen cevaplardan katılımcıların argoya dair detaylı bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum argo üzerine bilimsel yayınların az olması, katılımcılar için argonun teorikten ziyade pratikte karşılığının olması ile açıklanabilir.

Kaynakça

- [1] Aktunç, Hulki (2020). Türkçenin Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- [2] Alimi, Modupe M./Arua, Arua E. (2008): “Gender and Student Slang in the University of Botswana”. In: Arua, Arua E./Bagwasi, Mompoloki M./Sebina, Tiro/Seboni, Barolong (eds): *English Language and Literature. Cross-Cultural Currents*. New Castle: 38-53.
- [3] Arslan, Mehmet (2015), “Argo”, *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, CIX (767-768), 196-221.
- [4] Coşar, Asiye Mevhibe& Atsız Gökdağ, Bilgehan (2000). *Türk Kültüründe Argo*, G. Naskali, Emine; Sağol, Gülden, (Ed.), Gençler Arasında Argo Kullanımı ve Gençlerin Argo Karşısındaki Tutumu, Türkistan ve Azerbaycan Araştırma Merkezi Yayını, Ankara, 361-375.
- [5] Çifçi, Musa (2006). “Argonun Niteliği ve Argoya Bakış Açımız”. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 6 (2), 297-301.

- [6] Devellioğlu, Ferit (1980). Türk Argosu: İnceleme ve Sözlük. Genişletilmiş 6. baskı, Ankara: Aydın Kitabevi Yay. (Sözlük Dizisi: 1, Ankara: Bozak Matbaası, 1980. Diğer baskıları: 1 941, 1945, 1955, 1959, Türk Argo Sözlüğü adıyla 1970, 1980).
- [7] Güden, Menekşe Pınar (2006). Dilde Cinsiyet Ayrımcılığı: Türkçe'nin İçerdiği Eril ve Dişil İfadeler Bakımından İncelenmesi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- [8] Güngör, Okan Celal (2016). "Okul Bağlamında Öğrenci Argosu". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (5), 18-29.
- [9] Kocaer, Sibel (2006). "Argo ve Toplumsal Cinsiyet", *Millî Folklor*, Üç Aylık Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi, 18 (71), 97-101.
- [10] Sebzecioğlu, Turgay & Özgür, Serap Coşkun (2015). "Cinsiyete Bağlı Argo Kullanımı Üzerine Bir Twitter Etiket Örnekleme". *TÜRK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (5), 75-93.
- [11] Tüzin, Derya (2006), "Argo ve Küfür Bağlamında Cinsel Eylemin Nesnesi Olarak "Kadın", *Millî Folklor*, 18 (71), 105-107.
- [12] Üstünoğlu, Kerime (2001), "Üniversite Öğrencilerinin Argoya Bakış-Argoda Kuşak Farkı", *Türk Dili*, 594, Haziran, 697-700.
- [13] Vardar, Berke (2002). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Multilingual.
- [14] URL-1: *Online Etymology Dictionary*, <https://www.etymonline.com/search?q=argot>. (Erişim tarihi: 20/1/2022).
- [15] URL-2: *Türkçe Güncel Sözlük*, <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 21/11/2022).

Sevda Kaman

Bartın University, Turkey

Şeyma Ebru Koca

Bartın University, Turkey

Nur Kılıçaslan

Bartın University, Turkey

Muhammed Durmaz

Bartın University, Turkey

Student Slang and the Change in Student Slang from the Eighties to the Present

Abstract: Each new generation has a different perspective on culture, language and slang, which is a field that witnesses social change and constantly renews and expands itself. The most similar aspect of slang and youth language is that they are in a state of rapid change. In this study, it is aimed to determine the generational difference in student slang and the change in student slang from the eighties to the present day by scanning slang dictionaries and conducting a survey. In the first part of the study, it was determined whether the 89 words and idioms that meet student slang, which were determined based on the sixth edition of Ferit Devellioğlu's dictionary titled Türk Argosu (İnceleme ve Sözlük)

in 1980, were included in the thirteenth edition of Hulki Aktunç's Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla) in 2020. In the second part of the study, the validity of these words and phrases was analyzed through a questionnaire applied to university students. This study provides data on the extent to which variables such as gender, age, family income and education level affect the use of slang, the area of use of slang and in which situations it is preferred, students' perception of swearing-slang, and the determining role of time in slang.

Keywords: *slang; student slang; slang dictionaries; survey.*

PREPOSITIONS FROM A SEMANTIC POINT OF VIEW

Jonida Cungu

University of Elbasan, "Aleksandër Xhuvani", Albania
jonida.cungu@uniel.edu.al

Teuta Toska

University of Elbasan, "Aleksandër Xhuvani", Albania
teuta.toska@uniel.edu.al

Abstract: The semantic nature of the word is a core issue constantly addressed in semantics. Prepositions are lexical items that are believed to exhibit more polysemy than monosemy due to the grammatical dependency relations and semantic relations they reflect in different contexts. Opinions on the semantic nature of prepositions have triggered the study of polysemy and monosemy of prepositions as reflected in monolingual dictionaries.

This paper aims to reflect a statistical analysis of polysemic and monosemic prepositions, as well as to discuss on the semantic relations of prepositions. The "Dictionary of the Albanian Language" 2006, has been used to collect and research material and data. Statistically, derived prepositions formed by conversion (composition or affixation) tend to exhibit weaker semantics than the first prepositions, which have a higher density of different semantic meanings. As a result, the semantic structures of the first prepositions show pronounced polysemy. We will argue that prepositions reflected in the explanatory dictionary as a lexical item, where one meaning belongs to the use as an adverb and another meaning belongs to the meaning as a preposition, show doubtful polysemy and can be categorized more as polyfunctional aspects of prepositions. They refer to the basic meaning, which is also responsible for the kind of relationships that prepositions establish in different contexts.

Keywords: *prepositions; polysemy; monosemy; meaning; semantic.*

1. Introduction

Prepositions are lexical units, which have been studied for grammatical and lexical meanings. The lexical meaning of prepositions has been analyzed in many linguistic studies. Lexical representations of prepositions play an important role in examining the meanings that prepositions take depending on the context in which they are used. Their ability to express dependent grammatical relations and semantic relations through the semantic shades that appear in different contexts and the connections they create within the sentence constitute the two main features of prepositions. Their use in multiple structures allows prepositions to express certain meanings, being a source of ambiguity (Çeliku, 2019).

In contemporary language, prepositions are known as lexical-grammatical categories or as grammatical-functional categories. So, the grammatical, lexical,

but also functional category is known to the preposition (Chanturidze, et.al, 2019). They are known for the syntactical grammatical relations and the lexical-semantic relations that they establish during their use in sentences. The lexical meanings of prepositions present changes in time. Some of them acquire new meanings in their semantic structure, becoming ambiguous. The use of prepositions in multiple structures causes their polysemy to appear. This means that the more contextual uses of prepositions we have, the more polysemy appears in this category. But the question that arises is: does contextual use encourage the creation of polysemy or monosemy of prepositions?

Although most researchers support the polysemic nature of prepositions, we will bring several examples of monosemic prepositions reflected in the explanatory dictionary of Albanian "Dictionary of the Albanian Language" 2006. We chose to carry out the collection of material from the explanatory dictionary of Albanian 2006, since this is the last dictionary published so far in Albanian. We aim in this paper to argue that the semantic relations of prepositions are conditioned to their type origin and classification, which also configure the polysemic or monosemic nature of prepositions. The focus of the research review will be related to the evaluation of the phenomena of polysemy and monosemy about the category of the preposition.

2. Literature review

The semantic relations that appear in the parts of speech have become the cause of many controversies in the field of linguistic studies. The same controversies also appear about the semantic point of view of prepositions. Most researchers of traditional linguistics (Grammmar, 1995) and contemporary linguistics (Lakoff, 1987; Taylor, 1993; Rice, 1992; Taylor&Evans, 2003; Grochowski, 1994) agree that prepositions appear mostly polysemic, due to their nature to express dependent relationships, connecting with the semantics of the leading and dependent word. Ruhl's theory (1989) will arbitrarily support the opinion that common prepositions are all monosemic, having a homogeneous (semantic) sense, with all heterogeneity attributable to pragmatic inferences. This means that one basic meaning appears in all contexts of the use of the word. "But all polysemous words correspond to a certain type of unit of meaning let us say a "macro-unit" and it can indeed be argued that all polysemous words are "monosemous" in that sense" (Béjoint, 1988, p. 14). Firth (1934) has also stated that every word when used in a new context is a new word. Every new use of the word corresponds to a new meaning and it is an affirmation of the acceptance of monosemy as normativity. The argument that every meaning is useful puts us in front of the dilemma of whether ambiguity is related only to the meanings of the semantic structure of a word or even to the uses of the word in different contexts and uses.

Observations on the ambiguity of prepositions have been studied from multiple perspectives by various researchers of cognitive linguistics. Taylor (1993) thinks that the context is decisive for the polysemy of prepositions: "Such polysemy at prepositions might be contained in general meanings, of which specific meanings are variants in a context". Also (Taylor&Evans, 2003, p. 45-59) did not deal in their

studies with lexical units with full meaning such as nouns, verbs, adjectives, or adverbs, but with the semantic analysis of grammatical units such as prepositions, focused on the fact that the polysemy of prepositions appears more in prepositions that show spatial dependence relations (spatial prepositions). They proposed the explanation of the meanings of the semantic structure of prepositions according to the semantic network represented by this unit. The view that prepositions are highly polysemic (high-frequency prepositions in particular) and that they have, as a rule, a larger number of separate meanings than lexical units representing other classes, finds its expression in monolingual lexicography (Grochowski, 1994). Issues on the polysemy of prepositions are also expressed in arguments based on the linguistic experience and intuition of researchers. "As an empirically-minded one, I am committed to justifying each related meaning posited for a single lexical item as well as establishing the nature of the links between them. I contend that, for most lexical items, even for so-called grammatical morphemes like prepositions, polysemy is the norm, but it is also very systematic and more constrained than most monogamists would have us believe" (Rice, 1992, p. 90). Sandra and Rice concluded that prepositions are unlikely to be monosemic and, in particular, that spatial and temporal senses appear to be independently represented in the mind to the extent that homonymy is a possibility (Lindstromberg, S. 2020).

The only researcher who supports the monosemic view of words belongs to Ch. Ruhl (1989), classifies some of them in words far from reality, and they resemble closed classes. Examining the relationship between the abstract and concrete meanings of the meanings of prepositions, he claims that, if the word has a single and fundamental meaning that can fulfill other meanings, then this general meaning refers to the abstract meaning. Starting from the idea of Morris (1971) that he brings about semantics, that it refers to the relationship of signs with objects, and things, then the general meaning is both meaning and referent. Also, Ruhl (1989) considers that pragmatic modulations concretize prepositions, which refer to semantically loaded prepositions, considering monosemy a normativity, while true polysemy is rare. His scientific claim is related to the fact that any given word form has just one intrinsic meaning. The classic question of whether all the meanings of a preposition can and should be reduced to a single one, to then be "embodied" in the context by taking on different shadows, was also addressed by Chauvin (2009).

One of the issues worth discussing is also related to the fact whether polysemy can be accepted in words that do not denote entities or realities such as nouns, verbs, adjectives, etc. And, should we talk about the meanings of a word or the uses of the word (in our case prepositions) in different contexts, through the connections they create within the sentence? Can prepositions have a functional polysemy starting from the usage aspect, or a literal polysemy? Prepositions should be studied not only in terms of literal polysemy (as well as the phenomenon whereby a single word form is associated with two or several related senses) but also in terms of usage, functionality i.e. pragmatic aspects. "Polyfunctionality is intuitively used as a self-evident term, in order to refer to the series of functions realized by a single discourse marker" (Hummel, 2013, p. 65).

Prepositions are included in auxiliary words, which do not have independent lexical meaning. The lexical meaning of prepositions is conditional since they do not express realities such as nouns, verbs, adjectives, or adverbs, which are characterized by separate lexical meanings. However, we cannot deny the fact that some researchers treat prepositions as lexical units, having lexical meaning, which express semantic diversity through the connection they have with the leading word. This means that semantically prepositions are related to the word from which they are grammatically dependent (Çeliku, 2019). Also, Reid (2004) posits one basic or core meaning for each preposition. Nor for those who take a monosemic approach in general, a basic meaning is the synchronically invariant underspecified semantic component of a linguistic form that remains operative in all communicative contexts (Wherry, 2016). This argument will serve to examine some of the polysemic prepositions in the Albanian language, for the semantic analysis to prove that the prepositions have a basic meaning, while the other meaning variants are nothing but contextual uses of the prepositions.

3. Methods

This paper aims to provide a statistical overview of the semantic structure of prepositions reflected in the explanatory dictionary of Albanian. Until now, studies on statistical data related to the semantics of prepositions have been relatively few. Through this study, we will try to evaluate the importance of the quantitative value of polysemic and monosemic prepositions in the language. We will analyze each preposition presented in the explanatory dictionary of Albanian language, wanting to prove how many of the prepositions are polysemic, to what extent polysemy is presented in the different types of prepositions, and how many of them are monosemic.

To help this study, we used “Dictionary of the Albanian Language” 2006, where we recorded all the reflected prepositions and their illustration. The search of the material was carried out manually, aiming at the accuracy of the precise life calculations. In the dictionary, all prepositions that are monosemic have been identified and further continued with their classification according to the classification they belong to. The illustrations of each preposition through the examples given in the dictionary also served to analyze their semantic structure. The collection of material has been exhaustive and meticulous, working with every letter of the dictionary to highlight prepositions. In this work, prepositional locutions were not considered. We collected quantitative and qualitative data on the number of prepositions in the Albanian language and on the amount of meanings they reflect in the semantic structure, which we used for theoretical interpretation through the method of description, comparison, and analysis.

4. Results and discussions

The prepositions in the Albanian language will be considered for the realization of this study, focusing on their semantic structure. Most prepositions have come from other parts of speech, mainly from adverbs and nouns. Consequently, they can be classified into two main groups: adverbial prepositions and noun prepositions.

When transformed into prepositions, they express certain relationships, depending on the lexical meaning of the elements they connect. The second classification pertains to the division between primary and non-primary prepositions. For the most part, prepositions appear to have a wide range of meanings in the Albanian language (Grammar: 1995). The polysemy of prepositions is also acknowledged in other languages, besides Albanian. Tobin (2008) claims that “prepositions are well-known for their “polysemic” nature” (p. 273).

Researchers have presented different opinions about the semantic status of prepositions. Traditional grammar does not recognize the complete lexical meaning of prepositions, not categorizing them in the same way as nouns, verbs, adjectives, or adverbs, which have full lexical and independent meanings, but as auxiliary words which have conditional meaning and cannot use as independently at sentences (Grammar, 1995). According to Taylor and Evans (2003) prepositions are lexical words that conventionally have meanings, and these pairs of forms are stored in a mental dictionary or lexicon, serving as an interface between syntax, semantics, and pragmatics. Since prepositions also represent lexical meanings, even if in some cases it is considered a conditional lexical meaning because they inherit the meaning only from other lexical words from which they are derived, their meanings can be ambiguous or unambiguous depending on their context. The proposition is thus like a prism that requires available light to transmit semantic color. The infinite polysemic account, on the other hand, may attribute a specific meaning to each usage (Rice, 1992). The monosemic approach to prepositions is related to all meanings, which can and should be summarized in a single pragmatic aspect, which is then “embodied” in the context and takes on different shades (Chauvin, 2009).

The “Dictionary of the Albanian Language” 2006 was used for the collection and research of the material. The examination of the material shows that in the albanian dictionary (2006), nearly 100 prepositions are listed, with most of them having multiple meanings. It seems that unambiguous prepositions are relatively few, leading us to believe that monosemy is a rare phenomenon within the group of prepositions included in the dictionary. Some of the monosemic prepositions include *thanks* (*verbal preposition*), *until*, *top*, *over*, *over*, etc. Prepositions that are polysemic have between two and ten meanings per lexical unit, such as *for*, *in*, *from*, *around*, *with*, *after*, *out*, *horn*, *up*, *over*, *after*, *above*, etc. The rich semantic structure of these prepositions shows that they have semantic diversity, which is obtained through their conditioning by the context, i.e., depending on the syntactic structure in which they appear. Çeliku (2019) states that “derived prepositions generally express individual and limited lexical meanings” (p. 37). This suggests that they are more likely to be oriented towards monosemy compared to the first prepositions in the Albanian language, which display a rich semantic structure. According to traditional linguistics (Grammar, 1995), most prepositions are not first but have emerged from other parts of speech, primarily from adverbs and nouns. The first prepositions in the Albanian language show a wide range of meanings. Based on this statement, we should expect prepositions to be characterized by unambiguity rather than polysemy in their semantic structure,

given that a larger number of prepositions are derived. If we refer to the statistical data collected from the albanian language dictionary, we note that we have:

Table. 1 *Statistical analysis of prepositions in the Albanian dictionary*

Prepositions	Monosemyc	Polysemyc
Primary prepositions	1 preposition	18 prepositions
Related prepositions	4 prepositions	84 prepositions
Adverbial prepositions	2 prepositions	77 prepositions
Nominative preposition	1 preposition	7 prepositions
Verbal preposition	1 preposition	

In the Albanian language, they are known as first prepositions: *in, with, without, for, on, under, among, on, from, to, from, to/to, until/until, since, since, as far as, though, as well as* (in albanian language: *në, me, pa, për, mbi, nën, ndër, më, prej, ndaj, nga, te/tek, deri/gjer, pos, qysh, sa, se, si*) and their origin is still unclear in today's Albanian (Çeliku, 2019). All these prepositions are polysemic and have a rich semantic structure. Ambiguity is characteristic of first prepositions because their earliest existence in the language has caused them to have a more intensive use in the language. As a result, their semantic structure has been enriched, due to their use in different situations. "In Rice's (1992) analysis of English prepositions, she argued that the different uses clustered around several very different senses" (Klein and Murphy, 2002, p. 551).

The focus of this paper is the derived prepositions, such as: *on all sides, all over, towards, inside, on the side, sideways, along, outside, on this side of, against, besides, away, up, back, between, aside, between, over, around, through, behind, besides, around, over, etc.* (in albanian language: *anëmbanë, anekënd, drejt, brenda, anës, anash, gjatë, jashtë, këtej, karshi, krahas, larg, lart, mbrapa, mepërmes, mënjatë, ndërmjet, përmbi, përqark, përmes, prapa, përveç, rrotull, sipër*). In the dictionary of Albanian language, we find presented about 84 derived prepositions, which are formed by conversion (e.g. *beside, by, right, thanks, away, up, at the top, before, back, round, around, about, across, etc.*), (in albanian language: *bri, buzë, drejt, falë, larg, lart, majë, para, pas, qark, rreth, rrotull, mes*) and with composition/attachment (*on all sides, all over, after, according to, between, among, inside, in the end, outside, above, in front of, around, below, etc.*), (in albanian language: *anëmbanë, anekënd, mbas, sipas, mepërmes, ndërmjet, përbrenda, përfund, përjashta, përsipër, përpara, përreth, tëposhtë etj*). These prepositions are reflected in the dictionary as lexical units with two or more meanings, where one meaning belongs to the use as an adverb and the other meaning as a preposition. "The classical approach to the meaning of prepositions presented in dictionaries, where, for a preposition there is usually a long list containing its meanings and describing their use in different contexts, without making any attempt to find any connection between these meanings", has been accepted and by Negrievska (2019, p. 47). Since this group is thought to be later in the Albanian language, their weak semantic nature is also understood, which

stems from the more limited use of these prepositions in different contexts and semantic structures (the different connections that are created through phrases). Consequently, they appear in no more than ambiguous semantic structures, given that their few uses have not turned into a source of polysemy. The question worth discussing in this paper is related to whether these prepositions are polysemic or polyfunctional. Since their meanings correspond to uses in certain contexts, should we consider the polysemy or multifunctionality of prepositions? Let's consider some prepositions as reflected in the explanatory dictionary:

- **around (përreth)** *adv.* around and around, around: *looked around.* · *preposition (the ablative case – abl.)* around: *around the fire.*
- **back (mbropa)** *adv.* behind. · *preposition (abl.)* back.
- **outside (përjashta)** *adv.* outside: *go out, look outside;* · *preposition (abl.)* outside of, *outside the yard.*
- **in front of (përkarshi)** *adv.* in front of, opposite: *he sat in front of.* · *preposition (abl.)* in front of, versus, against me.
- **opposite (përkundrejt)** *adv.* opposite; face to face: *I had it opposite.* · *preposition (abl.)* in front of, facing from...: *in front of my house.*
- **through (përmes)** *adv.* passing through something: *it fell to the village through.* · *preposition (abl)* together with a noun indicates the place, environment, phenomenon, event, etc. in the middle of which is passed: *through the field; through winter, etc.*
- **round (përqark)** *adv.* around: *it fell around.* · *preposition (abl.)* around, around: *around the house.*

Suppose we still refer to the claim of Cruse (1986, p. 16) that “the meaning of a word is fully reflected in its contextual relations”. In that case, it means that the contextual uses of prepositions, which appear once as adverbs or once as prepositions, can be categorized more as polyfunctional aspects of prepositions, than as polysemic. The functional aspect of prepositions has also been addressed by Rice (1992), who classified them according to their pragmatic and summary functions. Even if we were to consider prepositions, which have a rich semantic structure with several meanings, then we would notice that derived meanings are nothing but contexts, interpretations, or functional uses derived from the main meaning. Researchers have assumed that there is a single primary sense associated with a preposition and that the other senses are derived from this primary sense in principle (Tyler and Evans, 2001). If the meanings of a preposition are almost the same but are constructed as such in the explanatory dictionary to be reflected as different voices, then doubt arises about the polysemic nature of these prepositions. In the given examples, we are dealing with a basic (basic) meaning, which is used in some contexts and this is nothing more than Wherrity's (2016) idea of monosemy “lexical items should be understood as having one basic meaning which applies in all contexts - monosemy” (p. 202). Even in the following examples, where we have considered prepositions with a rich semantic structure in their uses as adverbs and prepositions, we notice that the meanings of the lexical units on their own are almost the same, for example:

- **before (para)** *adv.* forward: walk forward; *I got money.* · *preposition (abl.)* 1. spirit, thing, etc. in front of which there is someone or something: *in front of the house*; the person in whose presence someone acts: the situation or phenomenon in front of which someone is: *appeared before the court*; the time on the eve of which something is preceded: *before a week*. 2. the spirit, the thing, etc., with which the comparison is made: *it was not worth it before him*.
- **through (nëpërmes)** *adv.* from one side of a country to another; beyond *passed through.* · *preposition (abl.)* 1. together with a noun or a pronoun marks the environment or thing, in the middle of which someone or something passes: *through the field*. 2. through: *through detailed description*.
- **next (ngjat)** *adv.* quite next to something else, near *it lives here like.* · *preposition (abl.)* 1. right next to: *sit like your friends*. 2. compared to...: *you are small like him*.
- **aside (mënjanë)** *adv.* 1. apart from others, separate: *stay aside*; 2. on the side: *with a pillow aside.* · *preposition (abl.)* apart from someone or something: *apart from friends*; near, on the side: *beside the village*.
- **beyond (përtej)** *adv.* 1. across, there: *went beyond*. 2. more than a given quantity: *100 kg and beyond.* · *preposition (abl.)* 1. across: *across the river*. 2. the measure or quantity that is exceeded: *beyond the estimated amount*.

All the meaning variants of prepositions, which are reflected sometimes as adverbs and sometimes as prepositions, come from a basic meaning. To clarify the notion of “basic meaning”, we are referring to the definition of Wherrity (2016), which states that “basic meanings the synchronically invariant underspecified semantic component of a linguistic form which remains operative in all communicative contexts” (p. 209). We think that in these cases if we are not dealing with monosemy, we should at least consider their homonymy. But in the dictionary of the Albanian language, these words are not even presented as homonyms. “Rejecting the homonymic approach leads to the conclusion that there must be something in the conventional meaning associated with the lexical item that leads the speaker to choose that lexical form over another” (Negrievska, 2019, p. 48).

Derived prepositions that are formed by attachment are included in adverbial prepositions, while their morphological structure is also analyzed according to the category of adverbs. If prepositions are treated in grammar as separate words, then their meanings that express different relationships (space, time, etc.) constitute the basic meaning, that is, they are the bases of their meaning. Prepositions are used with different meanings depending on the context, and the semantics of the underlying meaning are also responsible for the type of relationships they create in use. “If we refer to the argument that the meaning of a word in a certain context is equal to the inherent meaning of the word” (De Chicchis, 1992, p. 170), then we can accept that the cases when prepositions are reflected in the

dictionary explanatory as polysemic when they are within a lexical item (meaning as adverb and preposition) increase the possibility of treating them as monosemic. Monosemy (Ruhl, 1989), posits that all interpretations of a linguistic form, such as a preposition, are contextually derivable from a highly abstract primary sense. The discussion on the evaluation of the degree of polysemy of prepositions, compared to other words as lexical units, put us in front of the need to argue that polysemy is related not only to the meanings of the semantic structure of a word, but also to the uses of the word in different contexts and uses.

5. Conclusions

In this paper, we attempted to treat the category of prepositions from a semantic perspective, evaluating the nature of meaning of prepositions with polysemy and monosemy. Prepositions in the Albanian language turn out to have in most cases a multi-meaning structure. First prepositions, which have a rich semantic structure, exhibit the most polysemy, while derived prepositions generally express individual and limited lexical meanings, having a weaker semantic structure. Monosemic prepositions are relatively few. According to the classification of prepositions into adverbs, nouns, and verbs, adverbial prepositions have a more pronounced degree of polysemy.

The primary focus of this study was on derived prepositions. Numerically, they constitute the majority of prepositions in the Albanian language. Their semantic structures appear ambiguous and polysemic. Since the derived prepositions emerged later in the language, their use in the language might not have been as intensive as that of the first prepositions. In the explanatory dictionary of the Albanian language, they are represented as a lexical item, where one meaning pertains to their use as an adverb, and the other meaning pertains to their use as a preposition. Based on the contextual uses of prepositions, which appear once as adverbs and once as prepositions, we believe that they can be more appropriately considered or treated as polyfunctional aspects of prepositions rather than as polysemic. Additionally, the morphological structure of adverbial prepositions is analyzed concerning the adverb category, suggesting that this group of prepositions exhibits a questionable degree of polysemy in their semantic structure.

In conclusion, we believe that prepositions are characterized by their polyfunctionality as a language category. The contextual uses of prepositions in different situations, where they are used both as adverbs and as prepositions, can be classified more as polyfunctional aspects of prepositions than as polysemic. The issues addressed for semantic structure of prepositions, come at the moment when the large explanatory dictionary of the Albanian language is being drawn up and can contribute to the way prepositions are reflected in the explanatory dictionary.

References

- [1] Béjoint, H. (1988). "Monosemy and the dictionary", *Linguistics*. Euralex proceedings. [https://euralex.org/elx_proceedings/Euralex1988/007_Henri%20Bejoint%20\(Lyon\)%20-%20Monosemy%20and%20the%20Dictionary.pdf](https://euralex.org/elx_proceedings/Euralex1988/007_Henri%20Bejoint%20(Lyon)%20-%20Monosemy%20and%20the%20Dictionary.pdf)
- [2] Chanturidze, M., Carroll, R. and Ruigendijk, E. (2019). Prepositions as hybrid between lexical and functional category. Evidence from an ERP study on german sentences processing. *Journal of neurolinguistics*, vol.52, Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2019.100857>
- [3] Chauvin, C. (2009). Quelques éléments de sémantique des prépositions, entre monosémie, polysémie et homonymie. *Études anglaises*, 62. <https://www.cairn.info/revue-etudes-anglaises-2009-4-page-455.htm>
- [4] Cruse, D. A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [5] Çeliku, M. (2019). *Standard Albanian prepositions*: (original title: *Parafjalët e shqipes standarde*), Tiranë, ISBN 978-9928-255-36-5.
- [6] De Chicchis, J. (1992). On monosemy: A study in linguistics semantics. Review article. *Language sciences*, vol. 14, n. 1/2, p. 169-172. [https://doi.org/10.1016/0388-0001\(92\)90019-B](https://doi.org/10.1016/0388-0001(92)90019-B)
- [7] Firth, J. R. (1957). "*Papers in linguistics*". London: Oxford University Press, ISBN:019713548X, 9780197135488.
- [8] *Grammar of the Albanian language*. (1995), original title: *Gramatika e gjuhës shqipe*. Academy of Sciences of the Republic of Albania, Institute of Linguistics and Literature, vol. 1, Tirana.
- [9] Grochowski, M. (1994). The function of the prepositional phrase and the lexical meaning of the preposition: A study of sequences containing the preposition. *Revue des études slaves*, vol. 66/3. https://www.persee.fr/doc/slave_0080-2557_1994_num_66_3_6203
- [10] Hummel, M. (2013). Polyfunctionality, polysemy, and rhetorical strategy: The functional, semantic and pragmatic motivation of discourse function. *Grazer Linguistische Studien* 79, p. 63-91. <https://unipub.uni-graz.at/gls/periodical/titleinfo/1276460>
- [11] Klein, D. Murphy, G. (2002). The paper has been my ruin: conceptual relations of polysemous senses. *Journal of Memory and Language* 47, p. 548–570. [http://dx.doi.org/10.1016/S0749-596X\(02\)00020-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0749-596X(02)00020-7)
- [12] Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago, University of Chicago Press. https://dai.fmph.uniba.sk/~retova/CSCTR/materials/CSCTR_05sem_Lakoff_Women_Fire_And_Other_Dangerous_Things.pdf
- [13] Lindstromberg, S. (2020). An update on frequent English spatial prepositions: Are they monosemic, polysemic, or something else? Available at *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/339974528_An_update_on_frequent_English_spatial_prepositions_Are_they_monosemic_polysemic_or_something_else
- [14] Reid, W. (2004). Monosemy, Homonymy and Polysemy. In R. Kirsner, E. Contini-Moravia and B. Rodriguez-Bachiller, *Cognitive and Communicative Approaches to Linguistic Analysis*. Amsterdam: John Benjamins, p. 93–129. <https://doi.org/10.1075/sfsl.51.06rei>

- [15] Rice, S. A. (1992). Polysemy and Lexical Representation: The Case of Three English Prepositions. *Proceedings of the Fourteenth Annual Conference of The Cognitive Science Society*, p. 89-94: New Jersey, Lawrence Erlbaum. <https://sites.ualberta.ca/~srice/pubs/Rice1992CogSci.pdf>
- [16] Morris, Ch. (1971). *Writings on the General Theory of Signs*. Mouton Gruyter: The Hague. <https://doi.org/10.1515/9783110810592>
- [17] Negrievska, N. (2019). The cognitive approach in describing the meanings of prepositions. *PALIMPSES/ПАЛИМПСЕСТ*, 4(8), 47-56. Retrieved from <https://js.ugd.edu.mk/index.php/PAL/article/view/3354>
- [18] Ruhl, Ch. (1989). *On Monosemy: A Study in Linguistic Semantics*: SUNY Series in Linguistics. SUNY Series in Linguistics. State University of New York Press.
- [19] Tobin, Y. (2008). A monosemic view of polysemic prepositions. *Adpositions. Pragmatic, semantic and syntactic perspectives, vol.74. Typological Studies in Language (TSL)*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tsl.74.14tob>
- [20] Taylor, J. R. (1993). Prepositions: Patterns of polysemization and strategies of disambiguation. *The Semantics of Prepositions. Mental Processing to Natural Language Processing*, p. 151-175. <https://independent.academia.edu/JohnRTaylor>
- [21] Tyler, A.&Evans, V. (2001). Reconsidering Prepositional Polysemy Networks: *Linguistic Society of America*, vol. 77/4, p. 724-765.<https://www.jstor.org/stable/3086846>
- [22] Tyler, A.&Evans, V. (2003). *The Semantics of English Prepositions*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486517>
- [23] Wherrity, M. (2016). Ex unoplures: A case for monosemy, *Nordic Journal of English Studies, Karlstad University*. <https://doi.org/10.35360/njes.371>

Originelle wissenschaftliche Arbeit
Original research paper

**DIE SOZIALE BEDEUTUNG VON ANGLIZISMEN IN
DER DEUTSCHEN JUGENDSPRACHE: EINE VERGLEICHENDE
ANALYSE ZWISCHEN 'DER STANDARD' UND 'COOL MAGAZIN'**

Blerta Ceka

Südosteuropäische Universität, Tetovo
blerta.cka@gmail.com

Gëzim Xhaferri

Südosteuropäische Universität, Tetovo
g.xhaferi@seeu.edu.mk

Biljana Ivanovska

Goce Delcev Universität, Stip
biljana.ivanovska@ugd.edu.mk

Abstrakt: Die vorliegende Arbeit untersucht den Einfluss englischer Lehnwörter auf die deutsche Sprache, insbesondere im Kontext Jugendkommunikation, und die tiefgreifenden Auswirkungen von Anglizismen auf die sprachliche und der kulturellen Dynamik. Durch die Untersuchung der Aneignung, der Verwendungsmuster und der Einstellungen deutschsprachiger Jugendlicher zu diesen Entlehnungen soll diese Arbeit Aufschluss darüber geben, wie Anglizismen soziale Interaktionen gestalten und zur Identitätskonstruktion junger Deutscher beitragen. Mit Hilfe eines mehrdimensionalen Ansatzes werden die sprachlichen Merkmale von Anglizismen analysiert, ihre Prävalenz und die Kontexte ihrer Verwendung untersucht und die Motive für ihre Aufnahme in die Alltagssprache erforscht. Durch die Kombination theoretischer Ansätze aus der Soziolinguistik, der Sprachkontakt- und der Jugendsprachforschung leistet diese Studie einen Beitrag zum laufenden wissenschaftlichen Diskurs über die soziale Bedeutung von Anglizismen in der deutschen Jugendsprache. Um die Ergebnisse und Schlussfolgerungen dieser Arbeit zu untermauern, wurde eine empirische Analyse durchgeführt, in der zwei Zeitschriften mit unterschiedlichen Zielgruppen verglichen wurden. In dieser vergleichenden Studie wurden die Häufigkeit und der Gebrauch von Anglizismen in beiden Zeitungen untersucht und analysiert. Ziel war es, herauszufinden, welche Zeitung eine höhere Anzahl von Anglizismen verwendet, um den unterschiedlichen Grad der Anglisierung der Sprache in Abhängigkeit von der Zielgruppe zu ermitteln. Durch diesen vergleichenden Ansatz konnten wertvolle Erkenntnisse über die Prävalenz und den Einfluss von Anglizismen in verschiedenen Kontexten gewonnen werden.

Schlüsselwörter: *Anglizismus, Jugendsprache, Soziolinguistik, Soziolekt.*

A) EINLEITUNG

Sprache, ein bemerkenswertes menschliches Instrument, dient als Mittel der Kommunikation und des Ausdrucks, verbindet Individuen und formt Gesellschaften. Sie umfasst eine Vielzahl von Lauten, Wörtern, Grammatik und Syntax, die die Vermittlung komplizierter Gedanken, Gefühle und Ideen erleichtern (Radio Bayern, 2009). Im Wesentlichen spiegelt die Sprache das kollektive Wissen und die Erfahrungen wider und umfasst den umfangreichen Wortschatz, der sich auf die Wörter und Sätze bezieht, die eine Person oder eine Gemeinschaft in ihrer Kommunikation verwendet. Innerhalb des Bereichs der Sprache entstehen jedoch einzigartige Kommunikationsformen, wie z. B. die Jugendsprache, die ein dynamisches und sich ständig weiterentwickelndes linguistisches Phänomen darstellt. In diesem Zusammenhang werden wir Zeuge der kreativen Handhabung und Anpassung des Vokabulars, wenn junge Sprecher eine unverwechselbare Identität schaffen und ein tiefes Gefühl der Zugehörigkeit entwickeln. Ein bemerkenswerter Aspekt der Jugendsprache ist die Einbeziehung von Anglizismen, Lehnwörtern aus dem Englischen, die ihrer Kommunikation ein Gefühl von Modernität verleihen und sie mit der globalen Jugendkultur in Einklang bringen. Diese Vermischung der Sprachen in der Jugendsprache ist ein Beispiel für die transformative Kraft des Wortschatzes und seine bemerkenswerte Fähigkeit, soziale Interaktionen und Identitäten zu formen. Indem sie Anglizismen in ihr sprachliches Repertoire aufnehmen, navigieren junge Sprecher durch die Feinheiten der Kommunikation, konstruieren ihre eigenen individuellen Sprachpraktiken und fördern ein Gefühl der Gemeinschaft unter Gleichaltrigen. Die bewusste Auswahl und Verwendung dieser Anglizismen zeigt den tiefgreifenden Einfluss des Wortschatzes auf die Gestaltung der sozialen Dynamik und die Herstellung kultureller Verbindungen im Bereich der Jugendsprache. Das Studium der Sprache, insbesondere der Jugendsprache und ihrer Anglizismen, enthüllt das komplexe Zusammenspiel zwischen Wortschatz, sozialer Identität und der sich ständig weiterentwickelnden Landschaft der menschlichen Kommunikation. Eine ganz andere Disziplin ist die Jugendsprache jedoch nicht. Vielmehr wird sie als "ein historisches Phänomen, das weit in die Sprachgeschichte hinaus zurückweist", betrachtet (Neuer, 2003, S. 10 zitiert nach Merk, 2007). Die Jugendsprache kann man als ein Produkt verschiedener Einflüsse betrachten. Dazu gehören nicht nur die Unterschiede zwischen den Generationen und die territorialen Kontraste, sondern auch die individuellen Interessen, wie Sport und Musik. Dazu kommen die Mehrsprachigkeit und die Offenheit gegenüber Neuem, die den Weg für eine rasche Zunahme und Verwendung von Wortentlehnungen ebnen.

B) THEORIE

1. Was sind Anglizismen?

Um das Begriffsverständnis von lexikalischen Entlehnungen aus dem Englischen zu erfassen, ist eine Definition notwendig. Eine umfassende Abgrenzung ist schwierig zu bilden, da dieses Thema äußerst komplex ist. Schlobinski (2001) definiert Anglizismen als aus dem Englischen integrierte sprachliche Strukturen, die in den letzten Jahren in der deutschen Sprache und Kultur immer häufiger anzutreffen sind (S. 240). Es ist weithin bekannt, dass

dieser Trend häufig auf den globalen Einfluss des Englischen als Lingua Franca in Wirtschaft, Medien und Technologie sowie auf den Aufstieg der amerikanischen Popkultur und des Internets zurückgeführt wird. Während einige Deutschsprachige diese Entlehnungen als Zeichen von Modernität und Weltoffenheit begrüßen, betrachten andere sie als Bedrohung für die Integrität der deutschen Sprache und als Symptom eines kulturellen Imperialismus. Zu den gebräuchlichen Anglicismen im Deutschen gehören „handy“ für Mobiltelefon, „meeting“ für eine Arbeitsbesprechung und „sorry“ für Entschuldigung. Es gibt jedoch auch Bemühungen, sich dem Zustrom von Anglicismen zu widersetzen, etwa durch die Verwendung deutscher Alternativen oder die Schaffung neuer deutscher Wörter, um moderne Konzepte auszudrücken.

Trotzdem ist es offensichtlich, dass Anglicismen ein wesentlicher Bestandteil der alltäglichen Kommunikation in der deutschen Sprache geworden sind. In der deutschen Sprache tendiert diese Fremdwortentlehnung mehr zum Englischen und ist in der Jugendsprache deutlicher. Das kommt daher, dass viele Jugendliche in der Verwendung von Anglicismen eine Möglichkeit sehen, mit anderen Jugendlichen aus der ganzen Welt in Kontakt zu treten und sich auf eine Weise auszudrücken, die ihre globale Einstellung widerspiegelt. Daher ist es wahrscheinlich, dass die Verwendung von Anglicismen in der Jugendsprache auch in den kommenden Jahren ein dynamisches und sich weiterentwickelndes Phänomen sein wird.

1.1. Typen von Anglicismen

Im Deutschen gibt es verschiedene Arten von Anglicismen, darunter Scheinanglicismen, Wortentlehnungen, Internationalismen, Formenbildungen, Lehnübersetzungen, Lehnbedeutungen, Lehnübertragungen. Auch wird zwischen Amerikanismen und Britizismen differenziert. Für ein besseres Verständnis wird in dieser Arbeit der Oberbegriff „Anglicismus“ verwendet. Somit halten wir uns auch an Busses Definition (Busse, 2001, S. 134 zitiert nach Eisenberg 2013, 70), die besagt, dass alles, was seinen Ursprung in der englischen Sprache hat, ein Anglicismus ist. Prof. Dr. Karin Pittner von der Ruhr-Universität Bochum (RUB) in einem Interview mit der RUB im Jahr 2019: „Viele Anglicismen ersetzen keine deutschen Wörter, sondern bezeichnen neue technische oder kulturelle Entwicklungen, für die es noch gar keine heimischen Wörter gibt.“ (Römer, 2019.) Die Aufnahme verschiedener Arten von Anglicismen ins Deutsche spiegelt also den dynamischen Charakter des Sprach austauschs wider, wobei ihre Verwendung als positives und vielversprechendes Mittel zum Ausdruck neuer technologischer und kultureller Entwicklungen dient.

1.2. Die „soziale Bedeutung“ von Anglicismen

Der Sprachgebrauch ist kein neutraler Akt, sondern hat tief greifende soziale Implikationen. Im Bereich der Soziolinguistik erkennen Wissenschaftler an, dass jede sprachliche Wahl und jeder sprachliche Ausdruck mit Ideen, Ideologien und sozialen Merkmalen der jeweiligen Sprechergruppe verwoben ist. Sprache dient als mächtiges Instrument zur Identitätskonstruktion, zur sozialen Differenzierung und zum Aushandeln von Machtverhältnissen innerhalb von Gesellschaften. Die Art und Weise, wie Individuen sprechen, das von ihnen verwendete Vokabular,

ihr Akzent und ihre Sprachvariationen tragen alle zur Wahrnehmung und Kategorisierung sozialer Gruppen bei. Sprachliche Entscheidungen spiegeln häufig soziale Faktoren wie Alter, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, sozioökonomischer Status, Bildungsniveau und kulturelle Zugehörigkeit wider. Diese soziolinguistischen Marker bestimmen, wie ein Individuum wahrgenommen wird, wie es sich selbst wahrnimmt und wie es in sozialen Hierarchien positioniert ist.

In einer sehr interessanten Analyse vergleicht Hötzmanseder (2018) die Verwendung amerikanischer Begriffe, die in den USA ein bestimmtes soziales Gewicht haben, das dann auch ins Deutsche übertragen und übernommen wird (S. 2-3). Man nehme das Beispiel von Sawin: Die Mehrheit der Amerikaner assoziiert das Pronomen „y'all“ mit der südlichen Region der Vereinigten Staaten. Diese Verbindung geht mit verschiedenen starken Überzeugungen und Vorstellungen über Personen aus dem Süden der USA einher. Diese Vorstellungen reichen von charmant und freundlich bis hin zu ignorant und voreingenommen. Folglich haben die Sprecher die Möglichkeit, „y'all“ zu verwenden, um entweder Freundlichkeit oder Ignoranz zu vermitteln, je nachdem, welche vorgefassten Meinungen die Zuhörer über Menschen aus dem Süden haben. Interessanterweise sind sich die Sprecher oft nicht bewusst, welche bedeutende Rolle diese Ideologien in Bezug auf bestimmte Gruppen, wie z. B. die Südstaatler, bei der Herstellung dieser Verbindung spielen. Wenn die Sprecher jedoch die Assoziation zwischen Personen und Zuschreibungen aufheben, bedeutet die Verwendung von „y'all“ in den Köpfen der Zuhörer entweder Freundlichkeit oder Ignoranz (Sawin, 2015, S.72). Im Sinne der Jugendsprache und der Verwendung von Anglizismen erzeugt Indexikalität ein Gefühl der Zugehörigkeit. Anglizismen ermöglichen es Jugendlichen, sich mit bestimmten sozialen Gruppen oder Subkulturen zu verbinden. Durch die Verwendung von Anglizismen, die mit einer bestimmten Jugendkultur in Verbindung gebracht werden, kann der Jugendliche seine Zugehörigkeit und Identifikation mit dieser Gruppe ausdrücken.

2. Die Jugendsprache

Jugendsprache ist eine dynamische und sich ständig weiterentwickelnde Form der Kommunikation, die durch den kulturellen und sozialen Kontext junger Menschen geprägt ist. Sie spiegelt ihre Identität, ihre Werte und ihre Weltanschauung wider und zeichnet sich häufig durch ein einzigartiges Vokabular, eine eigene Grammatik und Aussprache aus. Die Jugendsprache ist ein mächtiges Instrument zur Selbstdarstellung und spielt eine wichtige Rolle bei der Herausbildung der Jugendkultur. Die Jugendsprache wird zwar oft als Abweichung von der Standardsprache betrachtet, ist aber eine wichtige kulturelle und sprachliche Ressource. Sie ermöglicht es jungen Menschen, ihre Identität zu behaupten und ein Gefühl der Zugehörigkeit und Gemeinschaft zu schaffen.

Als Forschungsgegenstand hat sich die Jugendsprache erst später ergeben, da sie in der Praxis schon länger existiert hat. Genauer gesagt, kann die Jugendsprachforschung auf eine erst 45-jährige Geschichte zurückblicken (Neuland, 2008, S. 22). Meistens wird mit Jugendsprache die gesprochene Sprache junger Menschen bezeichnet, doch dank der sich ständig weiterentwickelnden

Technologie des 21. Jahrhunderts ist diese Sprache inzwischen auch weitgehend getippt, i.e. digitalisiert. Inzwischen ist die Jugendsprache im Internet ein eigenständiges Phänomen. Schlobinski (2001) attribuiert diese Entwicklung an den Ursprungsort des Internets, die USA (S. 239). Es ist nicht nur ein Produkt eines englischsprachigen Landes, sondern es wurde auch hauptsächlich in englischer Sprache entwickelt und ausgestattet. Laut Schlobinski umfasst das World Wide Web mehr als eine Milliarde Dokumente, von denen mehr als 80 % in englischer Sprache verfasst sind (S. 239).

C) METHODE

3. Korpus

Der empirische Teil dieser linguistischen Arbeit untersucht die Verwendung von Anglizismen in zwei verschiedenen Quellen: der Jugendzeitung *Cool Magazin* (Ausgabe Februar 2022) und der Zeitschrift *Der Standard* (Ausgabe 11. Februar 2022). Die Analyse basiert auf einem quantitativen Ansatz, insbesondere auf einer Untersuchung der absoluten und relativen Häufigkeit von Anglizismen in beiden Quellen. Die Wahl zwischen der absoluten und der relativen Häufigkeit hängt oft vom Kontext und Zweck der Analyse ab. Die absolute Häufigkeit kann beispielsweise besser geeignet sein, um die Schwere eines Krankheitsausbruchs oder die Gesamtzahl der Unfälle in einem bestimmten Gebiet zu erfassen. Das relative Auftreten hingegen kann sinnvoller sein, um die Häufigkeit eines Phänomens zwischen verschiedenen Regionen oder Populationen mit unterschiedlicher Größe zu vergleichen.

3.1. Ausgesuchte Zeitschriften – Jugendzeitschrift vs. Seniorenzeitschrift

Cool Magazin ist eine jugendorientierte Zeitschrift, die sich an Leser zwischen 13 und 17 Jahren richtet. Sie ist bekannt für ihren informellen Ton und die häufige Verwendung von Anglizismen in ihren Artikeln. Sie wurde in 2008 in Österreich gegründet und hat sich mittlerweile zu einer bekannten Publikation im Land entwickelt. Das *Cool Magazin* erscheint 10 Mal im Jahr und bietet Jugendlichen und jungen Erwachsenen regelmäßig trendige und ansprechende Inhalte. Das Magazin deckt ein breites Spektrum an Themen ab, die für die jugendliche Zielgruppe von Interesse sind, darunter Musik, Mode, Lifestyle, Unterhaltung, Technologie und aktuelle Trends (Cool Magazin Medienplan, 2021). *Der Standard* hingegen ist ein eher traditionelles Nachrichtenmagazin, das sich an ein allgemeines Publikum richtet und dafür bekannt ist, die deutsche Standardsprache zu verwenden. *Der Standard* wurde 1988 von Oscar Bronner, einem österreichischen Verleger und Unternehmer, gegründet. Er richtet sich in erster Linie an ein professionelles und gebildetes Publikum in Österreich. Das Ziel der Zeitung ist eine umfassende Berichterstattung über nationale und internationale Nachrichten, Politik, Wirtschaft, Kultur und Sport (Der Standard, 2019).

Durch den Vergleich und die Gegenüberstellung der Ergebnisse aus beiden Quellen soll diese Studie Licht auf die sozialen und kulturellen Faktoren werfen, die den Gebrauch von Anglizismen in der deutschen Sprache beeinflussen, insbesondere in verschiedenen Altersgruppen und in unterschiedlichen Kontexten.

3.2. Grundsätze der Auszählung

Diese Studie konzentriert sich speziell auf die Untersuchung von äußeren Lehnwörtern unter Ausschluss vom inneren Lehnwort. Obwohl *Der Standard* sich an ein professionelles und gebildetes Publikum wendet, kann davon ausgegangen werden, dass deren Vertrautheit mit dem äußeren Lehnwort begrenzt ist. Daher geht diese Arbeit davon aus, dass die Entscheidung der Leser:innen, die Jugendzeitschrift zu kaufen und sich in einer Sprachgemeinschaft zu engagieren, eher durch das Vorhandensein äußerer als innerer Lehnwörter beeinflusst wird. Daher werden in der Studie nur externe Lehnwörter berücksichtigt, einschließlich direkter Einzelwortentlehnungen, Mehrwortentlehnungen, Pseudoentlehnungen und gemischter Verbindungen. Zusammengesetzte Wörter, die aus mehreren Anglizismen und Mehrwortentlehnungen bestehen, werden als ein einziger Anglizismus behandelt. Jeder Anglizismus wurde als eigenes Token gezählt, einschließlich Wiederholungen. Auch Mischkomposita wurden zum äußeren Lehnwort gezählt. Beispiele dafür könnten folgende sein: *Online-Befragung*, *Round-Table-Gespräche*, etc. Die Arbeit schließt jedoch Eigennamen von Personen und Orten, Produkt- und Markennamen, Namen von Unternehmen, Institutionen, Gebäuden und Währungseinheiten sowie englische Titel von Büchern und Filmen aus. Englische Werbeslogans werden jedoch in die Analyse einbezogen (In Anlehnung an Desoye, 2015).

Wichtig ist, dass sich *Cool Magazin* und *Der Standard* nicht nur in ihrer Zielgruppe und ihrem Tonfall unterscheiden, sondern auch in ihrer Aufmachung. So hat das *Cool Magazin* 10 Seiten mehr als *Der Standard*, was sich auf die Häufigkeit der Anglizismen in den beiden Quellen auswirken kann. 34 und 24 Seiten, respektive. Dieser Unterschied in der Seitenzahl schließt jedoch eine ordnungsgemäße Analyse der Häufigkeit von Anglizismen in beiden Quellen nicht aus.

Wie schon erwähnt, um die Häufigkeit der Anglizismen in *Cool Magazin* und *Der Standard* richtig zu analysieren, ist es notwendig, relative Häufigkeitsmaße wie die Anzahl der Anglizismen pro 1000 oder 10.000 Wörter zu verwenden, anstatt sich nur auf absolute Häufigkeitsmaße wie die Gesamtzahl der Anglizismen in jeder Quelle zu verlassen. Dieser Ansatz berücksichtigt die Tatsache, dass verschiedene Quellen unterschiedliche Wortzahlen haben können, was die absolute Häufigkeit eines bestimmten sprachlichen Merkmals beeinflussen kann. Durch die Verwendung relativer Häufigkeitsmaße können wir die Verwendung von Anglizismen in beiden Quellen auf gleicher Basis vergleichen, unabhängig von den Unterschieden in der Seitenzahl oder der Wortanzahl.

Daher werden in dieser Studie relative Häufigkeitsmaße verwendet, um die Verwendung von Anglizismen in *Cool Magazin* und *Der Standard* zu analysieren, wobei Unterschiede in der Länge oder der Wortzahl der beiden Quellen berücksichtigt werden. Auf diese Weise können wir ein genaueres Verständnis für die Rolle der Anglizismen in diesen Quellen und ihre Verbreitung in der deutschen Sprache gewinnen.

4. Hypothesen

Ziel dieser empirischen Analyse ist es, ein umfassendes Bild von der

Verwendung von Anglizismen in diesen beiden Quellen zu erhalten und etwaige Muster oder Trends in ihrer Verwendung aufzudecken. Diese Arbeit liefert wertvolle Einblicke in die Rolle von Anglizismen in der heutigen deutschen Gesellschaft, insbesondere im Kontext der Jugendsprache.

Im Rahmen dieser Arbeit sollen die folgenden Hypothesen bestätigt oder widerlegt werden:

1. Die relative Häufigkeit von Anglizismen in der Jugendzeitschrift ist deutlich höher als die relative Häufigkeit von Anglizismen in der Seniorenzeitschrift, was auf eine starke Präferenz für Anglizismen in der deutschen Jugendsprache hinweist.
2. Die absolute Häufigkeit von Anglizismen in den untersuchten Zeitschriften korreliert positiv mit dem Kontakt der Zielgruppe zu englischen Medien und globalen kulturellen Einflüssen, was den Einfluss externer Faktoren auf die Übernahme von Anglizismen in die deutsche Jugendsprache unterstreicht.

Durch die Verwendung eines quantitativen Ansatzes zielt diese Arbeit darauf ab, eine strenge und systematische Analyse der Verwendung von Anglizismen in diesen beiden Quellen zu liefern und ein differenzierteres Verständnis der sozialen und sprachlichen Faktoren zu bieten, die ihre Verwendung prägen.

5. Anzahl der Anglizismen in jeder Zeitschrift

Wie oben erwähnt wurden für diese Studie *Der Standard* und *Cool Magazin* untersucht. Dies entspricht einem Gesamtkorpus von 23.608 Wörtern. Einzelne waren es 14.840 Wörter in der Ausgabe des *Standard*, 8.768 Wörter im *Cool Magazin*.

Insgesamt wurden im Gesamtkorpus 292 Anglizismen gefunden; 48 im *Standard*, 244 im *Cool Magazin*. Einer der häufigsten Anglizismen, die im *Cool Magazin* gefunden wurden, war das Wort *Song*, das 8 Mal vorkam. Weitere häufige Anglizismen im Jugendmagazin sind *Single*, *cool*, *Interview* und *Challenge*. Im *Standard* hingegen fand sich der Begriff *Team* am häufigsten, allerdings nur in Zusammensetzungen wie *Rodel-Team* oder *Kombi-Team*. Es ergab sich ein Gesamtprozentsatz von 1,2% der Anglizismen im Gesamtkorpus. Im *Standard* waren es 48 Anglizismen, während im *Cool Magazin* 244 Anglizismen gezählt wurden. Alle Seiten wurden durchgezählt, einschließlich Deckblatt und beigefügter Anzeige. Die Anzahl der Wörter im Korpus wurde mithilfe einer auf das Zählen von Wörtern spezialisierten Computersoftware erfasst. Die Anzahl der Anglizismen wurde jedoch manuell gezählt, da ein Computerprogramm nicht in der Lage wäre, die Anglizismen zu erkennen, die den oben genannten Regeln für die Strukturierung dieser Arbeit entsprechen.

	Gesamtanglizismen	Gesamtwörter	Relative Häufigkeit
<i>Der Standard</i>	48	14.840	0,3%
<i>Cool Magazin</i>	244	8.768	2,7%
Absolute Häufigkeit	292	23.608	

Tab. 1: Gesamtzahl der Anglizismen in den zwei Zeitungen

Durch die prozentuale Visualisierung kann man ganz klar die erste Hypothese bestätigen, die besagt, dass die relative Häufigkeit von Anglizismen in der Jugendzeitschrift deutlich höher ist als die relative Häufigkeit von Anglizismen in der Seniorenzeitschrift. Dies deutet auf unterschiedliche sprachliche Präferenzen und Einflüsse innerhalb der deutschen Jugenddemografie, die auf Faktoren wie die Zielgruppe, die redaktionelle Regelungen und den kulturellen Kontext zurückgeführt werden können.

Auch die zweite Hypothese kann man bestätigen. Durch die Summe der absoluten Häufigkeit von Anglizismen in den untersuchten Zeitschriften sieht man eine positive Korrelation mit der Berührung der Zielgruppe gegenüber englischen Medien und globalen kulturellen Einflüssen. Die Häufigkeit von Anglizismen in der deutschen Jugendsprache scheint umso höher zu sein, je stärker die Exposition gegenüber englischen Medien und globaler Kultur ist.

D) ZUSAMMENFASSUNG

Die Prävalenz von Anglizismen in verschiedenen Medien kann erheblich variieren, was die unterschiedlichen Sprachumgebungen und Zielgruppen der verschiedenen Publikationen widerspiegelt. In der Jugendzeitschrift haben Anglizismen eine multifunktionale Rolle, die über die reine Wortwahl hinausgeht. Sie geben den Ton und den Stil vor, knüpfen an die zeitgenössische Jugendkultur an und fördern das Gefühl der Zugehörigkeit. Diese Wörter schaffen ein sprachliches Band, das die Kommunikation und die Beteiligung der Leser fördert. Im Gegensatz dazu hält sich die Erwachsenenzeitung an bestimmte sprachliche Normen und richtet sich an ein vielfältiges Publikum. Anglizismen werden in begrenztem Umfang verwendet, vor allem in internationalen Berichten, in der Technologie oder in Fachgebieten, in denen englische Begriffe anerkannt sind. Die Zunahme von Anglizismen in der Jugendsprache ist kein Zeichen für den Verfall des Deutschen. Sie spiegelt die Anpassungsfähigkeit der Sprache an gesellschaftliche Veränderungen wider. Die gezielte Verwendung von Anglizismen bereichert den Ausdruck, fördert die Kommunikation und spiegelt unsere globalisierte Welt wider.

Die Studie zeigt die altersbedingte Sprachdynamik auf und plädiert für eine zielgruppengerechte Sprache. Der soziolinguistische Kontext und die Kommunikationsziele sind entscheidend für die Analyse der Sprache in Genres oder Publikationen. Die Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen die sprachlichen Präferenzen und die Sprachdynamik in den verschiedenen Altersgruppen. Sie unterstreicht die Notwendigkeit einer maßgeschneiderten Sprachwahl, die beim Zielpublikum Anklang findet, und betont, wie wichtig es ist, den soziolinguistischen Kontext und die kommunikativen Ziele zu berücksichtigen, wenn man den Sprachgebrauch in bestimmten Genres oder Publikationen analysiert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die höhere Häufigkeit von Anglizismen in der Jugendzeitschrift im Vergleich zur Zeitung für Erwachsene den Einfluss der Zieldemografie, kultureller Trends und sprachlicher Präferenzen auf den Sprachgebrauch verdeutlicht. Das Verständnis dieser Dynamik verbessert unser Verständnis dafür, wie sich Sprache entwickelt, anpasst und die sozialen, kulturellen und kommunikativen Bedürfnisse verschiedener Gemeinschaften und Altersgruppen widerspiegelt.

E) LITERATURVERZEICHNIS

- [1] Bayerischer Rundfunk, (2022). *Die Entstehung Der Sprache: Das Thema. Abgerufen am 11. Mai 2023.* www.br.de/radio/bayern2/sendungen/radiowissen/mensch-natur-umwelt/sprache-entstehung-thema100.html.
- [2] Der Standard (2019). *Die Chronologie Des Standard Und Derstandard.At. Abgerufen am 15. Februar 2023.* about.derstandard.at/unternehmen/die-chronologie-des-standard-und-derstandard-at/.
- [3] Desoye, S. (2015). *Diplomarbeiten24.de Anglizismen Im Deutschen. Eine Sprachwissenschaftliche Untersuchung Der Altersabhängigen Verwendung von Anglizismen in Frauenzeitschriften. Abgerufen am 11 Mai. 2023.* www.diplomarbeiten24.de/document/1000981.
- [4] Eisenberg, P. (2013). *Anglizismen Im Deutschen - Carl von Ossietzky. Abgerufen am 25. Februar 2023.* uol.de/f/3/inst/germanistik/fach/sprachwissenschaft/Aufsaeetze_Eisenberg/Eisenberg_2013_Anglizismen-im-Deutschen.pdf.
- [5] Hötzmannseder, L. (2018). *Eine qualitative Studie zur „sozialen Bedeutung“ von Anglizismen. Abgerufen am 11. Januar 2023.* <https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:1343823/get>
- [6] Medienplan Cool Magazin (2021) - *Cool! Magazin. Abgerufen am 16. May 2023.* cool-magazin.at/wp-content/uploads/2020/11/Medienplan-2021-COOL.pdf.
- [7] Neuland, E (2008). *Jugendsprachen: Mehrsprachig - Kontrastiv - Interkulturell.* Berlin, Germany: Peter Lang Verlag. *Abgerufen am 2. Juni 2023,* <https://www.peterlang.com/document/1104874>
- [8] Römer, R. (2019). *Anglizismen Sind Eine Bereicherung Unseres Wortschatzes. Abgerufen am 16. Mai 2023.* news.rub.de/wissenschaft/2019-09-13-tag-der-deutschen-sprache-anglizismen-sind-eine-bereicherung-unseres-wortschatzes.
- [9] Sawin, T. (2015). *Reconsidering Development, 4 (1). What "Getting By with English" Costs: Fieldworkers' Language Choices and Organizational Language Policy. Abgerufen am 11. Mai 2023.* <http://pubs.lib.umn.edu/reconsidering/vol4/iss1/3>
- [10] Schlobinski, P. (2001). *Anglizismen im Internet.* In G. Stickel (Ed.), *Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz: Aktueller lexikalischer Wandel* (pp. 239-257). Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110622669-013>

Blerta Ceka

South East European University, Tetovo

Gëzim Xhaferri

South East European University, Tetovo

Biljana Ivanovska

Goce Delcev University, Stip, North Macedonia

The Social Significance of Anglicisms in German Youth Language: a Comparative Analysis between ‘der standardand’ and ‘Cool Magazin’

Abstract: This paper explores the influence of English loanwords on the German language, especially in the context of youth communication, and the profound impact of anglicisms on linguistic and cultural dynamics. By examining the appropriation, usage patterns, and attitudes of German-speaking youth toward these borrowings, this thesis aims to shed light on how anglicisms shape social interactions and contribute to the identity construction of young Germans. Using a multidimensional approach, this paper analyses the linguistic characteristics of anglicisms, examines their prevalence and the contexts of their use by German adolescents, and explores the motivations for their inclusion in everyday language. By combining theoretical approaches from sociolinguistics, language contact, and youth language research, this study contributes to the ongoing academic discourse on the social meaning of anglicisms in German youth language. To support the findings and conclusions of this paper, an empirical analysis was conducted comparing two magazines with different target audiences. In this comparative study, the frequency and use of anglicisms in both papers were investigated and analysed. The goal was to find out which newspaper used greater amount of anglicisms in order to determine the different degree of anglicization of the language depending on the target audience. Through this comparative approach, valuable insights into the prevalence and influence of anglicisms in different contexts were gained, providing a solid basis for conclusions regarding their use and meaning.

Keywords: *anglicism; youth language; sociolinguistic; sociolect.*

СЛОЖЕНИТЕ ГЛАГОЛСКИ ФОРМИ ВО НАСЛОВИТЕ НА МАКЕДОНСКИТЕ ЕЛЕКТРОНСКИ МЕДИУМИ

Марија Стојаноска

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

Виолета Јанушева

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

Апстракт: Ова истражување ги испитува употребата и дистрибуцијата на сложените глаголски форми во насловите на статиите во електронските медиуми со цел да се согледаат сличностите и разликите со насловите во досегашните истражувања. Примерокот го претставуваат 100 случајно избрани наслови од електронските медиуми објавени на веб-страницата time.mk, а за анализа на податоците и за донесување заклучоци, се употребува општиот интерпретативен метод.

Истражувачките резултати покажуваат дека најчесто употребувани сложени глаголски форми се можниот начин, минатото неопределено време во 3. л. еднина, идното време и конструкциите со сум во кои е испуштен помошниот глагол сум. Од резултатите се гледа и дека поретко се употребува минатото-идно време, а воопшто не се употребуваат предминатото и идното прекажано време. Според тоа, покрај сопствените карактеристики, насловите во македонските медиуми имаат сличности со насловите во медиумите на англиски јазик.

Клучни зборови: *сложени глаголски форми, наслови, македонски медиуми.*

1. Вовед

Насловот на една новинарска статија е првиот сегмент што ги спојува новинарот и читателот, па затоа е од голема важност да биде напишан во согласност со стандарднојазичната норма. Како и другите текстови што припаѓаат на новинарскиот потстил, и насловите, првенствено, имаат информативна функција. Но, во нив доаѓа до израз и дејствувачката функција што има за цел да го привлече вниманието на поголем број читатели и да ги поттикне читателите да дејствуваат (Минова-Ѓуркова, 2003; Тантуровска, 2010; Јанушева, 2019). Кога станува збор за привлекување на вниманието на читателите, како што истакнуваат Минова-Ѓуркова (2003) и Груевски (2011), многу често во насловите се употребуваат средства што не се препорачуваат, како на пример, шокантни вести, правење сензација од неважна вест,

извлекување реченици од контекст и сл., и средства што предизвикуваат страв и чувство на апатија и немоќ кај читателите. Во однос на тоа, треба да се внимава што ќе се напише во една новинарска статија, но, истовремено, и кои јазични средства ќе се употребат за да се добие актуелен и атрактивен, а не застарен текст. Со оглед на тоа дека насловите претставуваат кратки текстови во кои се кондензира информацијата, употребата и дистрибуцијата на сложените глаголски форми во нив се значајни, зашто даваат важни информации за времето кога се врши глаголското дејство. Така, ова истражување претставува придонес кон досегашните истражувања на оваа тема.

2. Поширок истражувачки контекст

Голем број истражувачи ја потенцираат важноста на насловите и ја нагласуваат нивната информативна функција и улогата што ја имаат во јазичната економија (Halliday, 1985; Van Dijk, 1988; Bell, 1991; Ward, 2002; Crystal, 2003; Dor, 2003; Тантуровска, 2010; Allan, 2004; Cotter 2010; Paltridge, 2012; Јанушева, 2019). Според нив, насловот, всушност, претставува минијатурна приказна чија функција е, првенствено, да пренесе повеќе информации со употреба на помал број зборови. Досегашните истражувања потврдуваат дека, со оглед на брзиот начин на живот, обично, читателот не ги чита сите статии, туку само поминува со поглед преку насловите и продолжува да го чита само она што му го привлекува вниманието. Насловите треба да донесуваат прецизни информации, а тоа се постигнува со употреба на цитати што придонесуваат за неутралноста на изјавата на новинарот (Keeble, 1994, стр. 156; Kotter, 2010, стр. 146). Исто така, многу е важно, во насловите, да се употребува едноставен и јасен јазик (Kolodzy, 2006, стр. 196).

Морфолошките карактеристики на насловите се чест предмет на истражување на странските лингвисти. Најголем број истражувања се спроведени во англискиот јазик, а најчесто споменувани морфолошки карактеристики на насловите во него се: употреба на сегашно време за изразување на сегашни, минати и идни дејства и за изразување на хабитуалност; испуштање на определениот и на неопределениот член; испуштање на помошните глаголи *сум* и *има* и на други глаголски форми; испуштање на титулите, на заменките и на заменските зборови; употреба на поголем број именки – едните модификатори на другите; предавање на броевите со цифри; испуштање на предлозите и улогата на сврзниците (Swan, 1996; Znamenskaya, 2004; De B. Clark, 2007; Weir, 2009; Chodurová, 2010; Šipošová, 2011; Isani, 2011; Metcalf, 2013; Moe, 2014; Zheng, 2017).

3. Методологија во истражувањето

Примерокот во ова истражување го претставуваат 100 случајно избрани наслови на статии од електронските медиуми објавени на веб-страницата на time.mk во 2021 и во 2022 г. Тоа значи дека примерокот претставува, всушност, корпус, што е во согласност со видувањата на Хардинг (Harding,

2016) за значењето на корпусот направен според потребите на истражувачите. Во исто време, примерокот е целен што се согласува со ставот на Линколн и Губа (Lincoln & Guba, 1985) за тоа дека секој примерок се собира за одредена цел. При определување на примерокот, всушност, се врши и негова анализа, односно се индексираат единиците што се анализираат (Mason, 2002). За анализа на податоците и за донесување заклучоци, се користи квалитативниот интерпретативно-индуктивен метод (Thomas, 2006; Kahlke, 2014; Harding & Whitehead, 2016) што не се држи до рамките на една веќе утврдена квалитативна методологија, туку ги анализира податоците и доведува до создавање идеи од собраните податоци.

4. Анализа, резултати и дискусија

Во продолжение, се претставуваат анализата на собраните податоци, резултатите и дискусијата.

4.1. Сложени глаголски форми

4.1.1. Можен начин

Како што наведува Конески (2004, стр. 499), основното значење на можниот начин е да изразува можни или посакувани дејства. Можниот начин се образува и од свршени и од несвршени глаголи: *Јувенијус Џовијорно би можел во Серија Б!* (Спорт, 27.11.2021); *ЕУ би можела да ја одобри вакцинацијата против Омикрон за три до четири месеци* (Слободен печат, 30.11.2021); *Марадона вечерва би навивал за Наполи, а не за Барселона* (Спорт, 17.2.2022); *Рафа Нагал би бил среќен со неговојто остварување, дури и ако Ѓоковиќ освои 25 трофеи* (Спорт клуб, 14.2.2022); *Поскајо од преходно: Колку би не чинело лекувањето оваа година во Грција и Турција?* (Точка, 20.2.2022).

4.1.2. Минато неопределено свршено и минато неопределено несвршено време

Според Конески (2004, стр. 459), овие две времениња, се употребуваат за минати дејства без да се укаже на конкретниот момент кога се случило дејството, а се разликуваат единствено според видот на глаголот (свршен или несвршен). За разлика од минатото определено време со кое се предаваат засведочени дејства, минатото неопределено време почесто се употребува за прекажани дејства: *Компанијата „Tesla“ добила уште една покана за на суд, Џовијорно поради – тивитот на Маск* (Supermen, 8.2.2022); *Блумберг: ЕУ подготвила низа санкции за Додик* (maxfax, 13.2.2022); *Избор скајо: Плашил виситинско бојатство за кафе, кроасан и лимонада во Ојатина* (Слободен печат, 15.6.2022); *Автоматизиралата „Сирума“ имала недостигови, соопшени дејали* (Скопје, 30.11.2021); *Од ковид минатата недела оздравеле 11122 лица, а 9982 се заразиле со вирусот*, наведува ИЈЗ (360 степени, 8.2.2022); *Половина милион луѓе починале од омикрон* (Канал 5, 9.2.2022); *По 77 години откриено дека Евреин можеби ја предал Ана Франк на нацистите* (СДК, 17.1.2022). Во некои наслови, се среќава комбинација

на минато неопределно свршено и минато неопределено несвршено време (*Авион кој **летѝал** за Лондон се **враѝил** во Мајами ѝоради ѝаѝничка која не **сакала** да носи маска* (СДК, 21.1.2022); *Германскаѝа влада јавно **до осудила** возачоѝи на Буѝаѝи кој **возел** со 414 километѝри на час* (Точка, 21.1.2022), но и на минато неопределено свршено време и минато определено свршено време (*Соѝруѝоѝи на Сара Џесика Паркер **убил** мајка и ќерка Меѝѝу Бродерик **одзеде** два живоѝи, а еве иѝио се **случи**!* (porga.mk, 22.11.2021). Во анализираниите наслови, не се среќава употребата на ова време за директно кажување, а не е забележана ниту употребата на вторичните значења на овие две времиња.

4.1.3. Предминато време

Според Конески (2004: 482), ова време изразува дејство што се случило пред некое друго дејство во минатото и се образува и од свршени и од несвршени глаголи. Наслови во кои се употребени формите на предминатото време не се среќаваат во анализираниот материјал. Според Конески (2004: 486), формите на предминатото време се јавуваат како стилска разновидност на минатото неопределено време, што се потврдува со поголемиот број наслови во кои се употребува минатото неопределено време.

4.1.4. Идно време

Според Конески (2004, стр. 488), основното значење на идното време е да изрази дејства што ќе се случуваат во иднина, односно дејства што треба да се случат по одреден момент, во иднина и тоа може да се образува од несвршени и свршени глаголи. Има голем број наслови во кои се забележува идното време со своето основно значење: *Пецаков **ќе ги враќа** охридскиѝе ѝлажси на концесионерѝиѝе* (Алсат-М, 22.11.2021); *Зголемениоѝи минималец работѝнициѝиѝе **ќе до** **добѝјаѝи** во аѝрил* (24, 8.2.2022), *Маѝичниѝиѝе лекари на ѝроѝшесѝи, **ќе се ѝреѝледувааѝи** само иѝѝни ѝациѝѝиѝи* (DW, 17.2.2022); *Захарова: Лавров и Ле Дриан уѝѝре **ќе имааѝи** ѝелефонски разѝовор* (A1On, 20.2.2022); *Рафаел Нагал наскоро **ќе до** „освоѝи“ најважѝниоѝи ѝѝрофеј – **ќе сѝѝане** ѝѝаѝко!* (Sport1, 15.6.2022). *Секој четѝвѝѝи **ќе сѝѝане** дел од метѝаверзумоѝи во 2026 **до**дина* (Локално, 8.2.2022); *Газѝром: Исѝоракиѝиѝе на руски **до** Евроѝа **ќе се намалаѝи** речиси на ѝоловина* (Слободен печат, 15.6.2022). Во насловите: *Теаѝароѝи од Прилеѝ уѝѝре **ќе одбележси** 72 **до**дини ѝосѝѝоење* (Телма, 17.2.2022); *Захарова: Лавров и Ле Дриан уѝѝре **ќе имааѝи** ѝелефонски разѝовор* (A1On, 20.2.2022); *Филолошкиоѝи факулѝетѝиѝе денеска **ќе до** **чесѝѝува** делоѝи на Драѝи Михајловски* (СДК, 15.6.2022), од формите уѝѝре и денеска поблиску се определува временскиот отсек на вршење на дејството (Конески, 2004, стр. 427). Насловите *Вучѝќ **ќе бѝде** носѝѝел на сѝѝиѝе изборѝи лѝѝѝи* (Фокус, 13.2.2022) и *Реал Мадрид **до** **до**говори ѝѝроѝѝо **до**лемо засѝлување, Ридѝѝер **ќе бѝде** нов „крал“* (Слободен печат, 26.12.2021) покажуваат дека идно време од помошѝниот глагол сум се образува почесто од формата *бѝде*, а многу ретко од формата сум. Во анализираниите наслови, идното време се забележува во комбинаѝија со сегашното време (*Сакам да се ѝензионирам во исѝѝиоѝи ѝѝѝм во кој **ќе иѝра** моѝоѝи син* (Вечер, 20.2.2022)

и со минато определено свршено време (*Реал Мадрид го договори првојто големо засилување, Ридиџер ќе биде нов „крал“* (Слободен печат, 26.12.2021).

4.1.5. Минато-идно време

Според Конески (2004, стр. 491), ова време се сфаќа како идно, но од гледна точка на некој минат момент. Во своето основно значење, се забележува во еден наслов: *Јунајтед за малку ќе прокоцкаше водство од 2:0, резервистите донесоа три бода за „џаволиите“* (Слободен печат, 20.2.2022), а не се забележани наслови со вторичните значења на ова време.

4.1.6. Идно прекажано време

Во анализираните наслови, ова време што се однесува на прекажани дејства не се јавува во своето основно значење, а не се забележуваат ни неговите вторични значења (Конески, 2004, стр. 496).

4.1.7. Конструкции со има/нема и со сум

Конструкциите со има/нема се составени од помошниот глагол *има/нема*, што ги определува граматичките категории и глаголска придавка (секогаш во среден род), што го претставува глаголското дејство (Конески, 2004, стр. 502). Во анализираните наслови, се забележува само во еден случај што се однесува на дејство извршено во минатото: *АХВ за ТВ 24: За случајот со зајленетиото месо во Косово немаме добиено официјално известување, на домашниот пазар се прават редовни контроли* (24, 20.2.2022).

Конструкциите со сум и глаголска придавка многу почесто се јавуваат во ексцерпирани примери: *Максвил ќе засадува дрвја на територијата на Оштина Гази Баба, првите се засадени во кругот на училиштето „Григор Прличев“* (Бизнис Вести, 29.11.2021); *Бредли Кујер бил најдобриот со нож во метро* (Курир, 30.11.2021); *Момчето кое вчера беше прегазено на булеварот Партизански одреди е во добра состојба* (Канал 5, 21.1.2022). Конструкциите со сум го покажуваат резултатот од вршење на дејството.

Според Конески (2004, стр. 504), овие конструкции може да се употребуваат и како паралелни форми на други глаголски форми, а во одредени случаи, помошниот глагол може да се испушти. Во најголем број од анализираните наслови се забележува токму тоа, односно испуштање на помошниот глагол, а глаголската придавка речиси секогаш се образува од свршени глаголи: *Ожарено „ауди“ во Куманово* (ТВ 21, 22.11.2021); *Приведен од радовишко, пронајдена марихуана* (Сител, 27.11.2021); *Охрид погрозен за Водици, се чистеше езерото и се украсува граот* (24, 16.1.2022); *Тлото не мирува – режирани уште три земјотреси во Грција* (ТВ 21, 16.1.2022); *СЗО: Испорачана милијардината вакцина од програмата Ковакс* (Нова ТВ, 16.1.2022); *По 77 години откриено дека Евреин можеби ја предал Ана Франк на нацистите* (СДК, 17.1.2022); *Во Оштина Центар фрлени 44 тони сол на улиците, најмногу кон Водно* (МКД, 21.1.2022); *Санкционирани 30 пешаци во охридскиот регион* (Нова ТВ, 9.2.2022); *Мане спремен да го напушти Ливерпул* (Спортски,

9.2.2022). Овие примери ги потврдуваат досегашните сознанија за тоа дека испуштањето на делови од насловот, како на пример, на помошниот глагол, најчесто произлегува од основната цел да се каже повеќе со помалку зборови и се во согласност со резултатите од истражувањата на Прашкова (2009), Чодурова (2010) и Јанушева (2019).

5. Заклучок

Од истражувањето се гледа дека во насловите на статиите, најчесто се употребуваат можниот начин, минатото неопределено време идното време и конструкциите со сум, дека поретко се забележува употребата на минатото-идно време, а дека, воопшто, не се забележуваат наслови во кои се употребени предминатото и идното прекажано време. Минатото неопределено време и конструкциите со сум во кои е испуштен помошниот глагол се карактеристика по која насловите во македонските медиуми се слични со насловите во медиумите на англиски јазик.

Библиографија

- [1] Груевски, Т. (2011). *Култура на зовор*. Скопје: Студиорум.
 - [2] Јанушева, В. (2019). Синтаксата на насловите во електронските медиуми во македонскиот стандарден јазик. *Современа филологија*, 2(1), 59–79. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филолошки факултет „Б. Конески“.
 - [3] Конески, Б. (2004). *Грамаѓика на македонскиот литературен јазик*. Скопје: Детска радост.
 - [4] Минова-Гуркова, Л. (2003). *Стилистика на современиот македонски јазик*. Скопје: Магор.
 - [5] Тантуровска, Л. (2010). Употребата на интерпункциските знаци во насловите од печатените медиуми. *Зборник од Меѓународниот македонистички собир* (2008: 365 – 376). Скопје: Филолошки факултет.
- ***
- [6] Allan, S. (2004). *News culture*. London: OUP.
 - [7] Bell, A. (1991). *The Language of news media*. Oxford and Cambridge, MA: Blackwell.
 - [8] Cotter, C. (2010). *News talk: Investigating the language of journalism*. Cambridge: CUP.
 - [9] Chodurová, K. (2010). *Distribution of tenses in newspaper language*. Tomas Bata University in Zlín. Faculty of humanities. Bachelor thesis.
 - [10] Crystal, D. (2003). *A dictionary of linguistics and phonetics* (5th edition). Oxford: OUP.
 - [11] Clark, M. C. (2007). *Views in the news, a textbook*. LED: Edizioni universitarie.
 - [12] Dor, D. (2003). On newspaper headlines as relevance optimizers. *Journal of pragmatics*, 35, 695–721.
 - [13] Halliday, A., & Kirkwood, M. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
 - [14] Harding, T., & Whitehead, D. (2016). Analyzing data in qualitative research. In: Schneider, Z. & Whitehead (eds.), *Nursing and midwifery research: methods and appraisal for evidence-based practice*, 5th ed., ch. 8. Elsevier.

- [15] Isani, S. (2011). Of headlines & headline: Towards distinctive linguistic and pragmatic genericity“. *ASp*, 60, 81–102.
- [16] Kahlke, M. R. (2014). Generic qualitative approaches: pitfalls and benefits of methodological mixology. *International journal of qualitative methods*, 13(1), 37– 52.
- [17] Keeble, R. (1994). *The Newspapers handbook*. London: Routledge.
- [18] Kolodzy, J. (2006). *Convergence journalism. Writing and reporting across the news media*. Lanham.
- [19] Lincoln, S. Y., & Guba, G. E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- [20] Metcalf, A. (2013). The grammar of (newspaper) headlines published in the newspaper *The chronicle of higher education*“, <https://bit.ly/2t2JXpW>, 21.7.2020.
- [21] Mason, J. (2002). *Qualitative researching*, 2nd ed. London: Sage.
- [22] Moe, S. (2014). A brief study on the language of newspaper headlines Used in *The new light of Myanmar*“. *Hinthada University research journal*, 5(1), 82–92.
- [23] Paltridge, B. (2012). *Discourse analysis: an introduction*, 2nd ed. Bloomsbury publishing plc.
- [24] Prášková, E. (2009). *Grammar in newspaper headlines*. Bachelor paper. Pardubice: University in Pardubice, Faculty of arts and philosophy.
- [25] Swan, M. (1996). *Practical English usage – International student's edition*. Oxford: Oxford University Press.
- [26] Thomas, R. D. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American journal of evaluation*, 27(2), 237–246.
- [27] Ward, M. (2002). *Journalism online*. Elsevier science ltd., Oxford: Focal press.
- [28] Weir, A. (2009). *Article drop in English headline*“, <https://bit.ly/2Tnys8o>, 25.10.2020.
- [29] Van Dijk, T. A. (1998). *News as discourse*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum associates publishers.
- [30] Znamenskaya, A. T. (2004) *Stylistics of the English language. Fundamentals of the English course*. М: Едиториал, УРСС.
- [31] Šipošová, A. (2011). *Headlines and sub-headlines: tense, modality and register*. (Based on Discourse Analysis of the British Tabloid *The Sun*). Masaryk University, Faculty of arts. <https://bit.ly/2FYfnoi>, 25.10.2020.
- [32] Zheng, C. (2017). English newspapers as specimen: A study of linguistic features of the English newspapers in the 20th century from historical linguistics. *Studies in literature and language*, 14(1), 22–27. <https://bit.ly/2Xuw6KL>, 24.10.2020.

Marija Stojanoska

St. Kliment Ohridski University, Bitola

Violeta Janusheva

St. Kliment Ohridski University, Bitola

The Complex Verb Forms in the Headlines of the Macedonian Electronic Media

Abstract: This paper examines the complex verb forms usage and distribution in the headlines of the electronic mediums' articles, in order to see the similarities and the differences with the headlines in the previous research. The sample consists of 100

randomly chosen headlines on the web site time.mk, and data analysis and reaching conclusion rest upon the general inductive method. The research results confirm that the most used complex verb forms are the possible mode, past indefinite tense 3 person singular, future tense and constructions with be. The findings showcase that the future in the past is used rarely, and that the past perfect and future perfect tense are not used at all. Accordingly, besides their own features, the headlines in the Macedonian media have similarities with the headlines in the English language media.

Keywords: *complex verb forms; headlines; Macedonian language.*

МИНАТИТЕ ВРЕМИЊА ВО МАКЕДОНСКИОТ ПРЕВОД НА РОМАНОТ „ПРАЗНА МАПА“ ОД АЛЕНА МОРНШТАЈНОВА

Игор Станојоски

Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип, Северна Македонија
igor.stanojoski@ugd.edu.mk

Апстракт: Познато е дека преведувачот што врши превод на прозни дела на македонски јазик од јазик што не поседува граматички маркери на евиденцијалноста, мора да биде претпазлив со изборот на конкретното минато време во преводот. Романот „Празна мапа“ е исклучително интересен пример, бидејќи во преводот на овој роман се соочивме со цел спектар од влијанија врз изборот на минатото време, па, така, изборот на времето не зависеше само од познавањето на контекстот и хронологијата на настаните во дејството на романот, туку и од наратолошките постапки на познатата чешка писателка.

Клучни зборови: *превод, евиденцијалност, минајќо, ојределено, неојределено, Морнштајнова.*

0. Воведни белешки

Романот *Slepá mapa* од Алена Морнштајнова е објавен за првпат во 2013 година од чешката издавачка кука *Xosii* (Mornštajnová, 2013). Тоа е дебитантски роман на Морнштајнова, која со објавувањето на третиот свој роман, *Хана*, во 2017 година (Mornštajnová, 2017), станува една од најпознатите чешки писателки на денешницата.

Македонскиот превод на романот *Slepá mapa*, насловен *Празна мапа*, го објавува македонската издавачка кука „Муза“ во 2022 година. Автор на преводот сум јас, Игор Станојоски.

Дејството во романот е поделено на Прв и Втор дел, односно на 24 глави, од кои првите 13 го сочинуваат Првиот дел, а главите 14–24 – Вториот дел.

1. Минатото време во преводот наспрема оригиналот

Самиот граматички факт на значително поголемата разгранетост на системот на минатите времиња во македонскиот наспрема чешкиот јазик очекувано подразбира дека преведувачот ќе треба да посвети специфично внимание на изборот на времето во преводот, а особено, преведувачот мора добро да ги има овладеано сите нијанси на граматичката семантика на категоријата евиденцијалност за да може добро да ја предаде онаа содржина што ја одразува замислата на авторот на оригиналот. Но, покрај личните квалификации на преведувачот, неговиот успех честопати зависи и од стилот,

жанрот, како и од познавањето на поширокиот контекст на кој се однесува текстот што се преведува.

Хронологијата на настаните во дејството на романот, секако, е од исклучително големо значење. Токму поради нејзиното силно влијание врз изборот на минатото време, се чини невозможно преведувачот да започне со преведување на романот пасус по пасус, без претходно да го прочита целиот роман. *Празна маја* ни нуди одличен материјал, кој ќе го докаже ова тврдење.

Уште во првиот пасус од романот ја гледаме важноста на познавањето на хронологијата, но, за среќа, во овој случај веднаш ја добиваме неопходната информација:

Toho dne se přihodilo víc věcí než jindy za celý týden. Konečně dorazilo uhlí, Alžbětu navštívili dva podivní muži a paní Králová opět promluvila . Všechny události byly důležité a vedly k mému narození... (Mornštajnová, 2013, стр. 9)	Тој ден се случиле повеќе работи отколку другипати што се случувале за цела недела. Најпосле стигнал јагленот, кај Алжбјета дошле двајца чудни мажи и госпоѓа Кралова повторно прозборела . Сите настани биле важни и воде кон моето раѓање... (Морнштајнова, 2022, стр. 9)
--	--

Чешкото минато време овде на македонски го преведуваме со минато неопределено време, односно според категоријата евиденцијалност го оценуваме како *Ev-*, од едноставна причина што опишаните настани се случиле непосредно пред раѓањето на нараторката.

Но, веќе во вториот пасус имаме поголемо искушение:

Jmenuji se Anežka. Moje maminka je Alžběta, babička se jmenovala Anna a dědeček Antonín. (Mornštajnová, 2013, стр. 9).	Се викам Анежка. Мајка ми е Алжбјета, баба ми се викала Ана и дедо ми Антонин. (Морнштајнова, 2022, стр. 9).
---	---

Од изборот на времињата во чешкиот оригинал дознаваме дека во времето на раскажувањето мајката Алжбјета е жива, додека дедото Антонин и бабата Ана веќе не се меѓу живите. Но, за македонскиот превод потребна ни е уште една информација: кога починале? – односно дали нараторката се сеќава на нив: ако се сеќава, ќе преведеме *баба ми се викаше Ана*, а ако не се сеќава: *баба ми се викала Ана*.

И оваа информација ја добиваме не веднаш, но многу наскоро во текстот:

Já znám své prarodiče jenom ze svatební fotografie a na ní vypadá babička Anna neobyčejně šťastně. (Mornštajnová, 2013, стр. 13).	Своите дедо и баба ги знам само од свадбената фотографија, а на неа баба ми Ана изгледа необично среќна. (Морнштајнова, 2022, стр. 13)
---	--

Во погорните случаи изборот на минатото време (дали да се употреби минато определено или минато неопределено?) е тесно зависен од

категоријата евиденцијалност. Во македонската лингвистичка традиција евиденцијалноста најчесто се нарекува *прекажаносѝ* или *прекажување*, нешто поретко и *засведоченосѝ*. Во поново време предност му даваме на терминот *евиденцијалносѝ* затоа што сметаме дека тоа е во духот на времето, но уште повеќе поради неговата погодност и неутралност, со оглед на тоа што разликуваме директна (*Ev+*) наспрема индиректна (*Ev-*) евиденцијалност, наспроти едностраноста на термините прекажаност (*Ev-*) и засведоченост (*Ev+*).

Сепак, би сакале овде да посветиме внимание на сите три термини (евиденцијалност, прекажаност и прекажување, како и засведоченост) во контекстот на романот *Празна маѝа*, особено почнувајќи од Втората глава на романот, каде што писателката прибегнува кон специфична наратолошка постапка, која го менува и нашиот (на преведувачот и на читателот) однос кон дејствата опишани со глаголските форми.

Имено, втората глава на романот започнува на таков начин што кај читателот се создава впечаток дека станува збор за нов почеток и дека првата глава претставувала само вовед.

Život v poválečných letech plynul v pohraničním městečku poklidným tempem. Někomu se vedlo lépe, jinému hůř, lidé se rodili a umírali, milovali i nenáviděli, zůstávali či odcházeli za štěstím. Někteří se vraceli zpátky domů, a druzí se už nikdy nevrátili a vytráceli se z paměti sousedů i přátel. (Mornštajnová, 2013, стр. 23).	Животот во повоените години во пограничното гратче течеше во смилено темпо. Некому му одеше подобро, некому полошо, луѓето се раѓаа и умираа, се сакаа и се мразеа, остануваа или итаа да си ја бараат среќата. Некои се враќаа назад дома, а други веќе никогаш не се вратија и се изгубија од секавањето на соседите и пријателите. (Морнштајнова 2022, стр. 23)
---	--

Една од најбитните наратолошки промени што се случуваат почнувајќи од втората глава, е тоа што нараторката престанува да ги употребува изразите *мајка ми*, *дедо ми*, *баба ми*, па наместо нив ги употребува исклучиво имињата *Алжбјеѝа*, *Анѝонин*, *Ана*. Не го употребува ниту изразот *ѝаѝко ми*, а идентитетот на нејзиниот татко се открива дури на самиот крај на првиот дел од романот (Морнштајнова, 2022, стр. 222). До овој момент ликот на нејзиниот татко е именуван само со името и презимето: *Иѝнаѝ Цикора*.

Со оглед на тоа што целиот Прв дел од романот се однесува на периодот до раѓањето на нараторката, логично е да се очекува преведувачот да продолжи да го употребува минатото неопределено време во преводот. Сепак, наспроти тие очекувања, почнувајќи од втората глава, па сè до крајот на Првиот дел (Морнштајнова, 2022, стр. 23-223), ние му дадовме предност на минатото определено време. Ќе дадеме неколку примери со кои ќе ја образложиме ваквата одлука.

Ve třinácti letech si všiml , že Janinka je žena, ve čtrnácti zaznamenal její dmoucí se řádra a v patnácti o ní začal každý večer před usnutím snít a v duchu s ní provádět všechny ty věci, o kterých si s kamarády vyprávěli a o kterých někteří z nich tvrdili , že je zažili . Antonínova zkušenost se zatím omezila na tajný nácvik pod peřinou, který ke své nespokojenosti nemohl provádět tak často, jak by si přál, protože sdílel ložnici s rodiči a všemi mladšími sourozenci. (Mornštajnová, 2013, стр. 26-27)	На тринаесет години забележа дека Јанинка е жена, на четиринаесет години ги забележа нејзините подуени гради, а на петнаесет години почна секоја вечер пред легнување да сонува за неа и во мислите да ги изведува сите оние работи за кои си раскажуваа со другарите и за кои некои од нив тврдеа дека ги искусиле. Искуството на Антонин дотогаш беше ограничено на тајните вежби под јорганот, кои за своја жал не можеше да ги изведува онолку често колку што посакуваше бидејќи спалната ја делеше со родителите и со сите помали деца. (Морнштајнова, 2022, стр. 27)
---	--

Во овој дел нараторката раскажува интимни подробности од годините на созревањето на својот дедо. Ако ги оцениме овие дејства според признакот на засведоченоста, се разбира, немаме никакви дилеми дека тие не се засведочени. Оттаму, на прв поглед се чини дека треба да го употребиме минатото неопределено време. Но, ако ги оцениме истите дејства според признакот на прекажаноста, исто така, ќе мораме да признаеме дека тие не се ниту прекажани. Со други зборови, нараторката ни предава информации што таа не може да ги знае ниту од искуството на сопствените сетила ниту од зборовите на некој друг човек – очекувано, некој од нејзините предци. Ниту *од прва* ниту *од втора* рака.

Во македонскиот јазик минатото неопределено време освен за обичното прекажување, може да се употребува и за информации до кои доаѓаме отпосле, или за информации кои ги изведуваме како личен заклучок или претпоставка (конклузив), но во случајот со погоре опишаните дејства на ликот на дедото Антонин, се работи за толку разгранети дејства што не може да станува збор за ништо од ова.

Ќе наведеме уште еден сличен пример пред да ја објасниме причината поради која во преводот се одлучивме за употреба на минатото определено време, односно за директната евиденцијалност (*Ev+*).

Janinka se jakoby bezmyšlenkovitě zadívala do jeho dlaně, kterou si přítáhla na klín, a lehce mu po ní přejížděla prsty. (Mornštajnová, 2013, стр. 28).	Јанинка небаре без никакви мисли се загледа во неговата дланка, која си ја повлече на skutot, и лесно по неа му минуваше со прстите. (Морнштајнова, 2022, стр. 28).
---	--

Сп. уште и:

Dlaněmi mu hladila hrudník, klouzala níž, rozepínala kalhoty... Ježíši, pomyslel si, za chvíli tady budu úplně nahatý. (Mornštajnová, 2013, стр. 29).	Со дланките му го галеше градниот кош, се спушташе подолу, му ги откопчуваше панталоните. Господи, си помисли тој, набргу овде ќе бидам сосема гол. (Морнштајнова, 2022, стр. 29).
---	--

Во овие примери не станува збор само за премногу интимни детали, кои сигурно не биле прекажувани од колено на колено, туку и за премногу сликовито и детално раскажување, што недвосмислено нè упатува на заклучокот дека јас-нараторот од првата глава, од втората глава па натаму до крајот на Првиот дел е заменет со сезнаен наратор. И покрај тоа што нараторката Анежка раскажува за својот дедо (и за неговата прва љубов, која, патем, не е нејзината баба), таа настаните ги опишува од позиција на сезнаен наратор. Ваквата нараторолошка постапка на Алена Морнштајнова веројатно ѝ ја олеснил фактот што во чешкиот јазик има само едно минато време, така што не морала да менува ништо во овој поглед на граматичкото време. Помала е веројатноста ваквата нараторолошка постапка да се појави во дело на македонски писател. Нашата дилема е: како треба да постапи преведувачот, кој го преведува романот *Празна маја* од чешки јазик на македонски јазик?

Последните два наведени примери нè водат кон тезата дека оние сликовити описи на настаните од односите меѓу Јанинка и Антонин најдобро е да се предадат со минатото определено време, исто како и сиот дел од 23 до 223 страница. Во спротивно, би било многу тешко да го убедиме македонскиот читател дека не станува збор за сезнаен наратор, туку за обичен лик на јас-нараторот.

Вториот дел од романот (од 224 стр. во македонското издание) започнува со животот на Анежка. Овде нараторката Анежка започнува со периодот околу своето раѓање, така што преведувачот мора да внимава: настаните што се случиле пред и во првите (~5) години по раѓањето да ги преведува со минато неопределено време, а оние што се случувале по овој период, односно откако би се очекувало Анежка да се сеќава, да ги преведува со минато определено време. Тоа доведува и до разни комбинации на времињата во еден ист пасус, па дури и во една иста реченица.

Měla jsem hezké dětství. Bylo by nevděčné tvrdit něco jiného. Alžběta mě hned po šestinedělí předala do měkké náruče babi Králové a začala znovu pracovat. Přestože jí nabídli místo v salonu, který jí dříve patřil, odmítla a nastoupila na nádraží do úschovny zavazadel. Tam byla svou vlastní paní. (Mornštajnová, 2013, стр. 235).	Имав убаво детство. Би било неблагодарно да тврдам поинаку. Алжбјета веднаш по шесте недели ме предала во меката прегратка на баба Кралова и почнала повторно да работи. И покрај тоа што ѝ дале место во салонот што порано ѝ припаѓал, таа одбила и се вработила на железничката станица во просторијата за багаж. Таму била главна. (Морнштајнова, 2022, стр. 233).
---	---

Но, од друга страна, во Вториот дел веќе сезнајниот наратор одново му го отстапува местото на јас-нараторот. Минатото неопределено и минатото определено време се појавуваат наизменично во контекстот на првиот период од животот на Анежка, но понатаму веќе доминира минатото определено време во своето вообичаено, засведочено значење.

2. Заклучок

Евиденцијалноста, покрај граматичките, поседува и лексички маркери, кои ги поседуваат сите словенски јазици, без исклучок. Благодарение на постоењето на лексичките маркери на евиденцијалноста, кои семантички соодветствуваат на граматичките, создадено е одлично поле за конфронтативни лингвистички проучувања. Во конфронтативната лингвистика се прават споредби на средствата на евиденцијалноста во словенските јазици, а дел од овие истражувања се посветени конкретно на проблемите при преводот (Панева, 1981; Куцаров, 1993; Błaszak, 2009).

Тешкотиите при преводот на евиденцијалноста од јазик во кој не постојат граматички евиденцијални маркери, на македонски јазик, се поголеми, поконкретни, а во одредени случаи и тешко решливи. Во овој случај, преведувачот мора да ја избере соодветната од граматичките форми што ги има на располагање во македонскиот јазик. Во македонскиот јазик формите на минатите времиња содржат една дополнителна граматичка информација за евиденцијалноста, која преведувачот не може да ја избегне. Преведувачот во многу случаи е должен дејството да го предаде како засведочено или незасведочено, иако изворниот текст може и да не нуди таква информација. Се разбира, таквата тешкотија се исклучува кога во изворниот текст има лексички евиденцијален маркер. Во низа примери информацијата за евиденцијалноста може да се извлече од контекстот, и без евиденцијален маркер.

Најголемиот проблем го создава можноста авторот на оригиналниот текст да не даде никаква информација во врска со тоа дали е дејството засведочено или за него се дознало „од втора рака“. Во некои случаи преведувачот нема механизми за доаѓање до таквата информација. Евентуалниот директен контакт со авторот на текстот може да ги реши дилемите, но ретко кога е возможно преведувачот да комуницира со автор на светски познат роман, на пример. Затоа, може да се смета дека во делот со реализацијата на евиденцијалноста, од преведувачот се очекува да привнесе и свој творечки печат, кој ќе биде поголем или помал, во зависност од информациите што ги нуди остатокот од текстот. Преведувачот мора да биде претпазлив, бидејќи, на пример, во случајот со превод на роман, можеби може да се извлече информација во врска со (не)засведоченоста на едно дејство од сосема друг и оддалечен дел од романот. Во некои случаи, пак, може да нема директна информација, но може самата ситуација да содржи логички елементи кои наведуваат на поголема или помала веројатност говорителот да (не) бил сведок.

Романите на Алена Морнштајнова токму тоа и го докажуваат: во повеќе нејзини романи информацијата за (не)засведоченоста се наоѓа во оддалечен дел во романот. Романот *Празна маја* е исклучителен и поради наратолошките постапки на Морнштајнова, пред сè, поради умешниот премин од јас-наратор во сезнаен наратор, и обратно.

Користена литература

- [1] Куцаров, И. (1993). Чешките и словашките преводни еквиваленти на българските конклузивни форми. *Съпоставително езикознание*, № 6, стр. 15–24.
- [2] Морнштајнова, А. (2022). *Празна мапа*. Муза: Скопје.
- [3] Панева, К. (1981). Перевод болгарских пересказывательных форм на русский язык. *Болгарская русистика*, № 5. стр. 86–93.

- [4] Błaszak, M. (2009). Kategoria świadka w przekładzie prozy macedońskiej. *Przekłady Literatur Słowiańskich*, 143–151. Katowice.
- [5] Mornštajnová, A. (2013). *Slepá mapa*. Host: Brno.

Igor Stanojoski

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

**Past Tenses in the Macedonian Translation of the Novel “Blind Map”
by Alena Mornštajnová**

Abstract: It is known that the translator of literary works to Macedonian language does not dispose of Grammar markers of evidentiality, hence he/she needs to be cautious in the selection of the correct tense for translation. The novel “Blind map” is an exceptionally interesting example, since we faced a whole specter of influences when selecting past tenses in its translation, therefore, the choice of tense was not entirely dependent on the context and the chronology of events in the novel, but on the acts of narration of the well-known Czech writer as well.

Keywords: *translation; evidentiality; aorist; imperfect; perfect; Mornštajnová.*

КНИЖЕВНОСТ



LITERATURE

АПОСТРОФИЧНОТО ПЕЕЊЕ НА КОЧО РАЦИН

Марија Ѓорѓиева-Димова

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје

marija.gorgieva@flf.ukim.edu.mk

<https://orcid.org/0000-0003-0065-2474>

Апстракт: Во теориските дескрипции на лирската поезија, понудени од страна на американскиот теоретичар Џонатан Калер, апострофата е видена како есенцијална и ендемска одлика преку којашто се манифестираат дел од конститутивните одлики на овој жанр. Поаѓајќи од Калеровите теориски премиси, целта на оваа статија е да се толкува апострофата во стихозбирката *Бели музри* на Кочо Рацин. Интерпретативниот фокус е поставен врз две рамништа: прво, врз улогата на апострофата како механизам преку којашто се артикулира „внатрестекстовната комуникативност“ (Јуриј Левин) во лирската песна; второ, врз функцијата на апострофата во создавањето на еготивно-апелативни лирски модели во Рациновата поезија.

Клучни зборови: *апострофа, лирика, внатрестекстовна комуникативност, Рацин.*

Теориски контекстуализации

Речничките описи на апострофата (Bagić, 2012, стр. 64-66), поаѓајќи од нејзината етимологија (од старогрчкиот збор *ἀποστροφή* во значење на одвртање), ја одредуваат како дел од говорните чинови со помош на кои се реализира обраќањето, односно свртувањето од главниот говор. Омилено реторичко средство во античкото (политичкото и судското) говорништво, апострофата ја означувала постапката на „одвртање“, односно на прекин на исказот на говорникот кој говори пред присутните слушатели за да се обрати до друга, отсутна инстанција (на пример, до бог, до правдата). Како вид стилска фигура, таа го „означува обраќањето до отсутните или до мртвите личности како да се присутни или живи или, пак, обраќањето до места, до природни појави, до предмети или до идеи како да се човечки суштества“ (Лешић, 2008, стр. 160). Вообичаено, апострофата се комбинира со персонификацијата и со алегоричноста (особено кога се адресираат неживи, некомуникабилни адресати), додека на формален план, таа е интензивизирана преку употребата на извични, императивни, инвокациски структури/интонации/интерпункции или, пак, преку употребата на лично-заменските деиктики (ти, вие).

Во книжевен контекст апострофата има долга традиција на употреба (во класичниот еп, во псалмите, одите, елегиите, молитвите, во средновековната проповед, во класицистичката трагедија, во обраќањата до читателот во романите од XVIII век), а одделните теоретичари ја посочуваат нејзината парадигматичност за сета поезија (Paul De Man, 1981), односно ја поимаат како есенцијална и ендемска одлика на лириката (Culler, 2001, 2015). „Апострофата го вклучува обраќањето до личности, но посебно означува обраќање до она кое не е вистинскиот/присутниот слушател: апстракции, неживи објекти, односно отсутни или мртви личности“ (Culler, 2015, стр. 212). Правејќи интерпретативен преглед на лириката низ историјата, Џонатан Калер го констатира пореткото практикување на моделот на директна комуникација (како, на пример, обраќањето во песната *На чиишатаиелой* на Бен Џонсон), а почесто моделот на индиректна комуникација низ адресирањето други луѓе, апстракции, предмети, поими: „Лирското обраќање до ‘ти’ е фундаментално за лириката, но тоа не го сигнализира директното обраќање до публиката“ (Culler, 2015, стр.199). Според него, токму преку апострофичната конституента се афирмираат дел од одликите на лирскиот книжевен род:

1. Поставувањето на примач во лирската песна¹ е начин да се ефектуира т.н. „триагуларен адресат“ (Culler, 2015, стр. 186-187). Имено, пренасочувањето, кое е содржано етимолошки во апострофата, означува обраќање до читателите преку адресирањето трета страна: адресирајќи ја публиката преку обраќање или претворање дека се обраќа некому или на нешто друго, песната создава „дистинктивни импресии на гласот низ необични искази, додека, всушност, се пишува за читателот“ (Culler, 2015, стр. 211). Тоа, според Калер, е суштински елемент на ритуалистичката димензија на лириката што особено доаѓа до израз кога се работи за необични адресати: „Заедно со ритмичките и со звуковните обрасци, триагуларното обраќање – обраќањето до читателот преку адресирањето некого/нешто друго – ја чинат основата на ритуалистичката димензија на лириката“ (Culler, 2015, стр. 186).

2. Апострофата е во функција на артикулирање на лирската песна како настан: да се инвоцира/адресира нешто кое не е публиката, значи да се истакне настанот на адресирање како поетски чин „на славење, на пренос на поетската порака, на визионерско себеконституирање“ (Culler, 2015, стр.223). Оттаму и неговиот заклучок дека „ништо не треба да се случи во апострофичната песна бидејќи самата песна е случување“ (Culler, 2001, стр.165). И токму во оваа димензија на песната како настан Калер ја препознава магиската моќ на лириката, „моќта да направи нештата да се случат преку актите на именување“ (Culler, 2015, стр. 223). „Да се апострофира значи да се посака состојбата на нештата... Функцијата на апострофата е да ги направи објектите на универзумот потенцијално респонзивни сили: сили кои ќе бидат прашани да делуваат или да се воздржат од делување или дури и да продолжат да се

¹ Калеровото поимање на тројното обраќање во лирската песна може да се доведе во врска и со тезите на Томас С. Елиот, изложени во неговиот есеј *Три гласа на поезијата*. Според него, поетот, првин си говори себеси, потоа ѝ се обраќа на публиката, за да создаде на крајот „една драмска личност која се изразува во стиховите“ (Eliot, 1963, стр. 202).

однесуваат како што вообичаено се однесувале“ (Culler, 2001, стр.155).

3. Апострофата е начин да се потенцира процесот на комуникација (не во смисла на секојдневната комуникација), бидејќи таа, за разлика од другите фигури, „ја добива својата смисла така што не упатува на значењето на зборот туку на самиот комуникациски круг“ (Culler, 2015, стр. 213), притоа истакнувајќи го чинот на искажување (особено кога тоа е интензивирање преку извичните интонации/интерпункции). Во таа смисла, адресирањето на отсутни или на неживи ентитети го поставува вниманието врз моментот на обраќање, врз лирскиот презент и врз самиот лирски дискурс, посебно во случаите кога апострофите се немотивирани. „И кога формално граматички не е насочена кон друго лице, песната има ист карактер: таа се обраќа некому, таа е комуникациски чин“ (Лешић, 2008, стр. 66). Мигот на адресирање и на поставување на песната во лирскиот презент ја истакнува нејзината „перформативна темпоралност“, „ефектот на презентност на лирскиот исказ“. Оттаму, Калер ја посочува лириката како „итеративен и итерабилен перформанс на настан во лирски презент, во специјалното сега на лирската артикулација“ (2015, стр. 226), што, повторно, ја доведува во врска со ритуалистичката димензија на песната, стремејќи се да направи нешто да се случи во „сега“ на поетскиот дискурс.

4. Ако апострофата „најчесто се реализира како реплика на лирскиот субјект вообличена во збогување, молба, љубовен исказ, исповед, доверување тајна или молитва (Bagić, 2012, стр. 64), тогаш таа ја истакнува и искажувачката сила на лирскиот глас, односно емотивната функција на поетската порака која, според Роман Јакобсон, е во тесна врска со поетската функција. „Во споредба со референцијалниот јазик, емотивниот јазик – чија примарна функција е експресивна – по правило е поблизок до поетскиот јазик. Поетскиот јазик и емотивниот јазик честопати се допираат“ (Jakobson, 1978, стр. 123). „Таканаречената емотивна или ‘експресивна’ функција, насочена врз испраќачот, има за цел директно изразување на ставот на говорникот за она за што говори. Таа покажува тенденција за произведување впечаток за одредена емоција било да е вистинска, било да е симулирана“ (Jakobson, 1966, стр. 290). Оттаму, и Калер ги посочува апострофите како „засилувачи“, како „слики на вложена страст“, сигнализирајќи „интензивна вовлеченост во ситуацијата што ја опишуваат“ (Culler, 2001, стр. 153), со оглед на тоа дека лирскиот субјект се обраќа до отсутни личности за да ги изрази на непосреден начин своите чувства и својот став кон нив: „Чинот на обраќање до пролетта значи интензивирање на чувство на говорникот за годишното време, така што апострофата не евоцира љубов кон емпириското годишно време, туку засилување на чувството за чинот на неговото адресирање“ (Culler, 2001, стр. 154), ја коментира Калер инвокацијата во книгата *Поетски скици* на Вилијам Блејк. Затоа, апострофата оперира како знак на поетска вокација: „Гласот повикува за да биде повикување и се стреми да го манифестира своето повикување за да го воспостави својот идентитет на поетски глас“ (Culler, 2015, стр. 216). „Апострофичниот постулат на адресирање реферира на трансформативната и на анимирачката активност на поетскиот глас. ‘Ти’

е проекција на тој глас“ (Culler, 2001, стр.164). Следствено, апострофата го третира односот меѓу субјектите, бидејќи таа учествува во конституирањето на адресатот како друг субјект. Тоа, пак, ја нагласува оптативната и императивната димензија на лирското обраќање, како чин на изразување желби и на упатување барања до адресатот – да направи нешто или да се воздржи од она што вообичаено го прави. „Бидејќи со неа се изведува поврзувањето на два сопоставени света – на живото и на неживото, на присутното и на отсутното, на конкретното и на апстрактното, светот на суштествата и светот на предметите – книжевната теорија ја смета апострофата како конститутивна за сета поезија“ (Bagić, 2012, стр. 66). „Апострофата, во онаа смисла во која ја користам, вовлекува директно адресирање на отсутни, мртви или неживи суштества од страна на говорникот во прво лице... антропоморфизацијата е инхерентна на апострофата. Повиканите мртви или неживите ентитети со тоа се оприсутнуваат, оживуваат, се антропоморфизираат. Апострофата со која говорникот уфрла глас, живот и човечки облик во она на кое му се обраќа, го претвора неговото молчење во нем одговор“ (Johnson, 1986, стр. 30). Во таа насока, Барбара Џонсон ја нагласува двојната (директна и индиректна) димензија на оваа фигура: етимолошки заснована врз поимот на свртувањето настрана, врз дигресирањето од директниот говор, „таа ја манипулира јас-ти структурата на директно обраќање на индиректен начин“ (Johnson, 1986, стр. 30), а токму оваа манипулација е начинот на кој „поетот се конституира себеси како адресант; во суштина поетот вели ‘биди јас’“ (Johnson, 1986, стр. 31).

Несомнено, апострофата е еден од начините на потенцирање на внатретековната комуникативност на лирската песна, која „бидејќи е порака (текст) со самото тоа се појавува како елемент на одреден (потенцијален) комуникативен чин“ (Левин, 1998, стр. 465). Ако лирската песна е чин на вербална комуникација што, според Јакобсон, ја одредуваат поетската, емотивната и конативната функција на јазикот, тогаш во внатретековната комуникативност лирскиот субјект ја зазема позицијата на адресант, а лирскиот објект позицијата на адресат, т.е. во согласност со тезата на Калер, оној кој е означен со заменката на адресирање и публиката што ги подразбира слушателот/читателот. „Лириката ориентирана на првото лице е поврзана со емотивната функција; поезијата на второто лице е прониканта со конативната функција“, забележува Јакобсон (1966, стр. 295), упатувајќи на комуникативноста на поетската порака, која го подразбира присуството и на испраќачот и на примачот. „Лирската песна е посебен естетски фундиран чин на комуникација, внатрешна комуникација меѓу говорничкото јас и оној/она на кое му се обраќа, тоа е привидна, фиктивна, естетски обликувана псевдокомуникација“ (Brajić, 2022, стр. 102). „Нема ограничувања на нештата кои може да бидат адресирани во лириката“, констатира Калер (2015, стр. 211), дотолку повеќе што лирскиот објект е текстуална категорија, па „една лирска песна може да има и повеќе лирски објекти на исто дијегетско ниво, но и на различни дијегетски нивоа, па лирскиот објект може да биде екстрадијегетски, интрадијегетски или метадиегетски во

однос на друг лирски објект“ (Јовановиќ, 2017, стр. 202). Во типологијата на Јовановиќ хомодиегетскиот лирски објект е дел од дијегезата, како лирски лик во песната и неговото присуство е видливо преку лингвистички маркери: личните заменки за второ лице еднина/множина, личните деиктики, употребата на одредени (императивни и вокативни) граматички облици или користењето стилски фигури (апострофата и инвокацијата). Но, песната не мора да има лингвистички маркери за означување на лирскиот објект, кој пак не мора да е дел од дијегезата, односно не мора да е лирски лик во песната² и, во тој случај, станува збор за хетеродиегетски лирски објект, понекогаш индициран и преку реторското прашање кое не бара одговор од адресатот, но ја подразбира неговата реакција низ призма на т.н. реторски ефект. „Затоа, некогаш поезијата се обраќала до хомодиегетскиот лирски објект, а денес сè повеќе се обраќа до хетеродиегетскиот лирски објект кој е поблизок до позицијата на имплицитниот читател“ (Јовановиќ, 2017, стр. 209).

Интерпретативни контекстуализации

Во стихозбирката *Бели муџри* (1939) на Кочо Рацин (1908-1943), „делото-темелник“ во македонската поезија (Старделов, 2000, стр. 84), апострофата е еден од механизмите на оголување на внатрештекстовната комуникативност. Низ призма на постојните теориско-типолошки модели, апострофичните песни во стихозбирката може да се подведат во три групи: првата, сочинета од песните *Денови*, *Туѓуноберачиџе*, *Којачиџе*, втората група во која влегуваат песните *Прошѓавање* и *Тајунчо* и третата група составена од песните *Балада за нејознајниот*, *Елеџи за џебе*, *На Сџуџа дуќан да имам*.

Во првата песна од стихозбирката, *Денови*, лирскиот субјект во граматичко трето лице е упатен на хетеродиегетскиот лирски објект, кој е неименуван, но (кон)текстуално имплицитан преку социјалната жанровска и тематска рамка: обраќањето е артикулирано како блага заповед („Стани си утре порано/дојди си вечер подоцна/ наутро радост понеси/навечер тага донеси“), но истовремено и како констатација за социјалната и за класната неправда: „Роди се човек – роб биди/роди се човек – скот умри/скотски цел живот работи/за други, туѓи имоти.../ За себе само ‘грај си/за себе маки тргај си-/нижи си ѓердан денови/нижи си алки ковани,/нижи си синџир железен/околу вратот навезен!“ (Рацин, 1973, стр. 5). Притоа, обраќањето до неименуваното ти има и автокомуникациски ефект – тоа не е само обраќање до извесна адресатска инстанција во песната, туку и себеобраќање, па апострофата посредува во обединувањето на лирскиот субјект и на лирскиот објект во едно колективизираното ние кое, со посредство на референцијалната функција на лирската порака, го индицира историскиот вител тематизиран и во текстот. „Во *Денови*, како во прелидиум се откриваат тематските светови во поезијата на Рацин и нивната ритмичка структура... Таа го отвора животот што се населил во стиховите на Рацин; го фиксира централниот судир што татне во поезијата на Рацин и кој сè повеќе во следните песни ќе градира.

² Неговото присуство може да е и контекстуално сигнализиранио како, на пример, во патриотската поезија.

Тој судир не е само класен, зашто не е ефемерен. Има нешто во него од оној богомилски дуализам за кој толку вехементно пишуваše самиот и во кој светот е прикажан како арена на две радикално спротивставени сили, силата на доброто и силата на злото; силата на господарот и силата на робот, силата на љубовта и силата на омразата, силата на чесниот и на нечесниот труд, силата на богатите и силата на бедните“ заклучува Старделов (2000, стр. 87), имајќи ја предвид мотивско-тематската парадигматичност на оваа песна во однос на збирката. Но, почетната песна во стихозбирката, еднакво, е парадигматична и од аспект на внатретековната комуникативност која, недвосмислено, е присутна во *Бели муџри*.

Сличен модел на внатретековна комуникативност е присутен и во четвртата песна од збирката, *Туѓуноберачиџе*: лирскиот субјект не само што се обраќа до неименуваното второ лице, туку низ обраќањето опишува и известува за една препознатлива социоисториска стварност: „Лист по лист кини/ лист по лист нижи/ лист по лист превртуј, притискај,/лист по лист милно, таговно реди“ (Рацин, 1973, стр. 8). Реторското прашање во стихот „Та не знаеш ли?“ е уште еден текстуално-стилски индикатор за адресатот. И во првите две строфи како и во последниот стих се појавува искажувачкото колективизирање: „нашиов тутун – нашава мака/нашава солена пот!.../тој гладно пие тагата наша/и потта и крвта и снагата ни.../наведени ничкум по полињата родни.../ зачмаени ние го береме.../ на жолтата пот на рацете ни!“ (Рацин, 1973, стр. 8-9). Слично на комуникативниот модел во *Денови* и овде граматичкото прво лице множина, кое, недвосмислено, ги вклучува лирскиот субјект и лирскиот објект, е начин да се афирмира авторското идентификување со социјално онеправданите и со експлоатираните. Тоа, пак, е нагласено преку емотивната функција која го интонира емотивниот однос и ставот на говорникот кон она за што говори, но и преку референцијалната функција што ја посочува класната раслоеност во еден препознатлив социјален и историски контекст. Ваквите назначувања на адресатот во песните на Рацин ја потврдуваат тезата дека „кога песната не му нуди доволно знаци на читателот за да биде сигурен за која комуникативна ситуација се работи или кога именува некого со ти чијшто идентитет е недоволно одреден, контекстуалните фактори и читачката практика му откриваат на читателот кому му се обраќа песната, многу повеќе одошто текстуалните знаци. Познавањето на литературниот или на историскиот контекст исто така може да е одлучувачко за обликување на читателското сознание за тоа кому се обраќа песната“ (Preminger, 1993, стр. 8).

И последната песна од збирката, *Коџачиџе*, структурно е комплементарна на првата песна: почетниот исказ на говорникот во граматичко трето лице кое опишува, потоа се поместува до позицијата на атрибуираното и на конкретизираното ние: „да тргнеме и ние/страдалници од век.../земјата ровка, мека/набабрена за род,/со страдна душа чека/ударите ни јаки со мотиките остри.../ да прокопаме меко/полињата родни.../ ораме со рало но земјата ни златна/колку е богата!... Од сички маки тешки/ не видовме бел ден / а од солзи жешки/не стануе меден/нашиот живот!...Та не сме саде ние/

та не сме саде тука“) (Рацин, 1973, стр. 31-33). Веќе во втората строфа, во која императивно-вокативно се апострофирани „морните копачки и копачи“ како репрезенти на „трудот црн народ“, што рефренски се повторува и во последната строфа, се дообјаснува позицијата на говорникот како „прво воопштено лице“ кое се „однесува на човекот воопшто, на човештвото или на поголема група“ (Левин, 1998, стр. 471), односно ние во кое се обединети и лирскиот субјект и лирскиот објект, преку заедничката припадност кон пошироката група на угнетените и на обесправените.

Во песната *Проштвавање*, од втората група, поднасловната посвета на печалбарите ја контекстуализира внатретековната комуникативност како чин што се одвива меѓу јас и ти, конститутивните семантички центри во лирската песна, откривајќи ја позицијата на хомодиегетскиот лирски субјект (печалбарот) и неговото обраќање до хомодиегетскиот лирски објект – онаа од која се проштава, назначена како адресат низ видливи лингвистички маркери. Експлицитното, именуваното ти, како „второ лично лице определено со единечен адресат“ (Левин, 1998, стр. 470), детерминирано и преку социјалниот статус на „аргатка клета“, е доловено низ заповедно-вокативните форми: „Не ли ти кажав, не ли ти реков, на проштавање? /Ич не ме чекај, ич не ме пекај.../по тебе, Вело, пустата мака/пуста ќе остане.../знам, Вело, пусто остана сичко.../Величко, мори, другачко златна.../Но почуј, Вело, што ќе ти кажам!/не ми се, Вело, жали и клети!/Подигни очи-очи засвети.../Тој што ни, Вело, однесе сичко.../Да светиш, Вело, жар да се стопиш“ (Рацин, 1973, стр. 11-12).

Идентичен комуникативен модел има и песната *Тајунчо*, контекстуализиран со поднасловната посвета „На Бана“: и додека во *Проштвавање* посветата е во функција на назначување на лирскиот субјект (печалбарот кој се збогува), во *Тајунчо* таа го сугерира хомодиегетскиот лирски објект. Лирското јас се обраќа до неименуваното експлицитно ти низ императивните структури: „Не ме колни, не ме жали!/Не ми нижи низа клетви!...погледни ме право в очи.../блазе речи на душата“ (Рацин, 1973, стр. 23). Апострофата во *Тајунчо* ја интензивира емотивната функција на искажувањето, давајќи ѝ на песната статус на „една синтетизирана исповед на најпотресното, но и на најубавото во летописот на една тешка народна историја... Оваа исповед, нејзината метафоричност која расте до внушението на хипербола, искажува дека борбата за слобода е сè за оној што ја води: негов живот, негово страдање, негов подвиг, негова интима – негово постоење“ (Митрев, 1970, стр. 193-194).

Песните од третата група илустрираат посложен систем на внатретековни комуникативни врски, генерирајќи го моделот на „повишена комуникативност“ (Левин, 1998, стр. 476), динамизиран низ воведувањето неколку различни адресантско-адресатски позиции во прво и во второ лице. Песната *Балада за нејознајниот* е стилизирана како реплики во драмски дијалог: варијациите на лирскиот субјект се реализираат низ почетната позиција на неименуваниот говорник во граматичко трето лице кое посматра, опишува и известува, а потоа продолжува со дијалогот меѓу

лирските лица (делиите и непознатиот јунак), што е конвенционализирано со баладата како жанровски микс од лирски, епски и драмски елементи. Во ова ротирање на адресатот и на адресантот, се ефектуира обраќањето до хомодиегетскиот адресат – непознатиот војник/јабанецот кој потоа станува говорник што се обраќа до експлицитното вие: „Минете, браќа, врвете,/ не сум ви лика прилика!/...кажете, браќа, кажете,/кажете – па поминете“ (Рацин, 1973, стр. 14). Реторското прашање „а тука – зошто паднав ја?/зошто ме куршум прониза,/зошто ме земја притисна-/за кого лудо загинав?“ не само што ја имплицира адресатската позиција низ реторскиот ефект, туку и ја интензивира емотивната импрегнираност на лирското искажување на субјектот кој ја констатира бесмисленоста на војната.

Во песната *Елеџии за џебе* лирското јас е откриено уште во првиот стих („Вчера си појдов наминав“), а преку апострофично-императивните структури низ петте делови од песната е фокусирано присуството на неколку различни, експлицитно именувани адресати: „Деј гиди горо зелена!/Деј гиди водо студена!/...Зоро златно и румено!/Зоро слатка посестримо!/...Течи си водо студена!/Течи си-рони брегови!“ (Рацин, 1973, стр. 19). „Ти да знаеш, паметуваш/и ем да си на ум имаш-/работник си - и работник/ти ќе паѓаш и се дигаш/ Луњи ли ќе пусти дојдат/сонце ли ќе јасно грејне-/патиштата, патиштата/пред тебе се на борбата“ (Рацин, 1973, стр. 21). Во согласност со типологијата на Јуриј Левин во оваа Рацинова песна се варираат и експлицитното второ лично лице, определено со конкретен адресат, но и второто нелично лице, конкретизирано во некомуникабилните адресати (зората, гората, водата, непознатиот покоен јунак). Во последниот, шестиот дел, неименуваното вие е апострофирано низ заповедните структури („Исцедете, ограбете/уста пуста затворете.../очи црни ископајте да гледајат не давајте/раци машки прекршете/срце лудо наранете/ Угаснете и светлини!“ (Рацин, 1973, стр. 22), но тоа се подразбира од жанровско-тематскиот контекст на социјалната песна. Во четвратата песна низ граматичкото прво лице множина („до скот сме сниско притиснати“), но и низ реторското прашање во втората и во третата строфа („Кој ни ги скрши белите крилца/ крилца на галаби бели?/Кој ни замати извори бистри/извори на души чисти? И кој раздвои, и кој раздвои/човек од човек со сид?/И кој направи, и кој направи/човек на човека роб?“) (Рацин, 1973, стр. 20), дополнително, стилски-текстуално е нагласена внатретековната комуникативност која не само што ја артикулира конститутивната структурна релација лирски субјект – лирски објект, туку и автокомуникативната поставеност на говорникот.

Во песната *На Сџуџа дуќан да имам* внатретековната комуникативност е реализирана преку варијациите на говорникот во граматичкото трето лице и во прво лице множина („Ние имавме чаршии.../ Сами ковавме кондури/правевме бочви, мотики,/с нашите раце мајсторски/ дигнавме бели градови“) (Рацин, 1973, стр. 25), но и преку заповедното апострофирање на неименуваното ти: „Сал не скоривај јадови.../Не пеј песната страдална.../Слегнеш ли долу в чаршија,/минеш ли покрај дуќани.../ Наквечер дојди, наkvечер/наkvечер-в прва темница,/мини го прагот раскапан/

влезе во трошна одаја/на миндер седни накривен/со каракамен на гради.../И ноќе- слушаш!-баботат/по бочвите сајбиите!...Наточи вино крваво!/Наточи на вересија!/Донеси да ја коваме/на Крали Марко сабјата!“ (Рацин, 1973, стр. 24, 25, 26, 27). И овде, апострофата ја интензивира емотивната функција на лирската порака, интонативно и лексички индицирајќи ги емотивниот однос и ставот на говорникот, покажувајќи дека оваа песна „е автентично изразување на еден внатрешен немир кој е и една жестока трагичност. Катарзата и грчот на душевното е сè во таа песна; таа е дело и на лирски и на психолошки исповедник“ (Митрев, 1970, стр. 199). Како и во останатите песни од оваа група, и во оваа адресатот е умножен, па апострофичните, вокативно-заповедните структури го обелоденуваат и хомодиегетскиот лирски објект: „Ај на наломи излези/ бело Фиданче писано,/прошетај долу в чаршија/ кога седам на кепенци!... кажи ми, кажи, Фиданче/кај да се кријам со лице?“ (Рацин, 1973, стр. 29). Конечно, и во оваа песна реторското прашање („Кој ни ги срина, кој ни ги/ очумаве градовите?/Кој ни запусте, затвори/дуќани, куќи високи?/... каде е каде радоста/каде е куќа весела?“) (Рацин, 1973, стр. 25-26) има идентична функција, како и во *Елегии за џебе*: да го оприсутни адресатот, но и да ги нагласи обраќањата како начини на обединување на лирскиот субјект и на лирскиот објект во едно „воопштено прво лице“, во колективното ние кое се идентификува со извесен историски контекст.

Заклучок

Од дванаесетте песни во стихозбирката *Бели муџри* на Кочо Рацин, во осум е присутна апострофата како главен артикулатор на внатретековната комуникативност меѓу лирскиот субјект и лирскиот објект, дополнително реализирана преку вокативните и заповедните структури. Во таа смисла, вака структурираните песни на македонскиот поет ја потврдуваат тезата на Роман Јакобсон дека „ориентацијата кон примачот, т.е. конативната функција, го наоѓа својот најчист граматички израз во вокативот и во императивот кои отстапуваат од другите именски и глаголски категории синтаксички, морфолошки, честопати, и фонемски“ (1966, стр. 292). Анализираниите песни покажуваат сложен систем на внатретековни комуникативни врски³ што се реализира:

1. преку употребата на првото лице (кое може да се совпаѓа и со реалниот автор), но и преку употребата на првото воопштено лице, контекстуално конкретизирано низ класната припадност;
2. преку употребата на второто лице во различни варијанти: второ лично лице кое е определено со единечен/колективен адресат; второто нелично лице кое е поврзано со конкретен, но некомуникабилен адресат (водата, гората, делиите, покојниот непознат јунак); второто воопштено лице преку кое се адресира одредена категорија луѓе/група/класа, односно човекот воопшто или човештвото; варијантите на автокомуникативно обраќање и поистоветување на јас и ти;
3. преку употребата на немотивирани јазични комуникативни (извични и прашални) конструкции, но без определен адресат.

³ Ја имаме предвид типологијата и терминологијата на Јуриј Левин (1998).

Овие обележја на внатрестекстовната комуникативност покажуваат дека во *Бели муџри* доминираат моделите на „еготивно-апелативен текст“ (Левин, 1998, стр. 470-471),⁴ во смисла на (еготивен) текст кој е пишуван во прво лице (формално индицирано низ заменките јас, ние, низ глаголските маркери), но и на (апелативен) текст, организиран како обраќање до експлицитен адресат (низ формалните показатели – личните заменки ти, вие, глаголите, обраќањата, заповедите), при што степенот на еготивност/апелативност е различен во осумте песни. Реторското прашање, кое честопати се појавува во стиховите на Рацин, не само што ја изразува типично лирската запрашаност и замисленост пред, т.е. вознемиреност од важните перенијални, но и историски актуелни прашања, туку тоа е и фигура што го посредува текстуалното, емотивно-експресивното оприсуствување на лирскиот субјект, но и реакцијата на лирскиот објект низ реторскиот ефект. Множинската форма во која се обликуваат реторските прашања во стиховите на Рацин дополнително ја потенцира оваа димензија. Реторското прашање на кое не се очекува одговор, практично, е „тврдење кое е прикриено со прашање за да се нагласат ставовите и впечатоците на говорникот, за да се изречат шокантни нешта, за да се истакнат силни емоции (љубов, воодушевување, чудење, омраза, огорченост, сожалување)“, па преку него „се оживува исказот, а мислата афективно се предочува“. Оттаму, смета Крешимир Багиќ, поетите ја претпочитаат оваа фигура, која им нуди „полиперспективно развивање на темата, деталзирање, нагласување на емоционалноста на лирскиот субјект, хармонично организирање на строфата или на фрагментот од песната“ (Багиќ, 2012, стр. 271, 273).

Апострофичното пеење во *Бели муџри*, главно, е во функција на илустрирање на дел од теориски елаборираните одлики на лирската песна: фокусирање врз комуникацискиот чин во песните, врз лирскиот презент и врз лирскиот дискурс, особено што дел од апострофите се немотивирани; истакнување на емотивната функција на лирската порака (која според Јакобсон, е важна конститутивна лирска одлика), низ искажувачката сила на говорникот, разоткривајќи ги неговиот емотивен однос и ставот кон она што го искажува и кон оној кому/она на што се обраќа. Конечно, апострофичните структури се и во функција на истакнување на „триангуларниот адресат“, т.е. на типично лирското „адресирање на читателот преку обраќањето до трета инстанција“ (Culler, 2015, стр. 186-187). Главно, тоа посредувано, индиректно обраќање што го артикулира апострофата во *Бели муџри* е предочување на она што и Георги Старделов го препознава во Рациновите стихови кои ја зумираат „трагедијата на човековата егзистенција, трагичноста на човековата судбина преку разоткривањето на една социјална стварност и на класниот судир во неа“ (2000, стр. 87).

⁴ За разлика од тие песни, во преостанатите (*Ленка, Печал, Селска мака, Утрото над нас*) отсуствува и еготивниот и апелативниот структурен модел.

Библиографија

- [1] Јовановић, Немања (2017). Адресат у лирској поезији. *Philologia Mediana* 9. Ниш: Филозофски факултет, стр. 199-212.
- [2] Левин, И. Юрий (1998). Лирика с коммуникативной точки зрения. Во: *Избранные труды. Поэтика. Семантика*. Москва, стр. 464-482.
- [3] Лешић, Зденко (2008). *Теорија књижевности*. Београд: Службени гласник.
- [4] Митрев, Димитар (1970). *Огледи и књижевности*. Скопје: Наша книга.
- [5] Рацин, Кочо (1973). *Бели муџри*. Скопје: Македонска книга.
- [6] Старделов, Георги (2000). *Светови (јорџијести и јорџијести I)*. Македонска књижевност. Избрани дела, кн. 8. Скопје: Гурџа.

- [1] Bagić, Krešimir (2012). *Rječnik stilskih figura*. Zagreb: Školska knjiga.
- [2] Brajović, Tihomir (2022). *Tumačenje lirske pesme*. Beograd: Akademska knjiga.
- [3] Culler, Jonathan (2001). *The Pursuit of Signs: semiotics, literature, deconstruction*. London and New York: Routledge.
- [4] Culler, Jonathan (2015). *Theory of the Lyric*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- [5] De Man, Paul (1981). Hypogram and Inscription: Michael Riffaterre's Poetics of Reading. *Diacritics*, 11(4), 17–35.
- [6] Eliot, S. Tomas (1963). *Izabrani tekstovi*. Beograd: Prosveta.
- [7] Jakobson, Roman (1966). *Lingvistika i poetika*. Beograd: Nolit.
- [8] Jakobson, Roman (1978). *Ogledi iz poetike*. Beograd: Prosveta.
- [9] Johnson, Barbara (1986). Apostrophe, Animation, Abortion. *Diacritics*, 16(1), 28–47.
- [10] Preminger, Alex and T. V. F. Brogan (1993). *The new Princeton encyclopedia of poetry and poetics*. Princeton: Princeton University Press.

Marija Gjorgjieva-Dimova

SS.Cyril and Methodius University, Skopje

The Apostrophe in Kocho Racin's Lyric

Abstract: In Jonathan Culler's theoretical descriptions of lyric, the apostrophe is seen as an essential and endemic feature through which some of the constitutive features of this genre are manifested. Starting from these theoretical premises, the purpose of the article is to interpret the apostrophe in Kocho Racin's poetry collection *White Dawns*. The interpretive focus is placed on two levels: first, on the role of the apostrophe as a mechanism through which the "intratextual communicativeness" (Yuri Levin) is articulated in the poem; secondly, on the function of the apostrophe in the creation of "egotive-appellative" (Yuri Levin) lyrical models in Racine's poetry.

Keywords: *apostrophe; lyric; intratextual communicativeness; Racine.*

COSMOGONIC AND APOCALYPTIC VISION OF THE WORLD IN THE PROSE OF ŽIVKO ČINGO

Danijela Kostadinović

University of Nis, Republic of Serbia
danijela.kostadinovic@filfak.ni.ac.rs

Abstract: The fiction of Živko Čingo, Macedonian writer created in the spirit of magic realism, is based on the mythical and magical core generating myth about the Holy Land Paskvelia, which has been destroyed due to the frequent mistakes of its inhabitants and transformed into Pustelia (Wasteland). The structure of the fictional world in this novel is based on the connection between the traditional, patriarchal, religious, and the new socialist, communist atheistic world, on the mutual interaction of Chaos and Cosmos, of good and evil, ultimately leading to the “last times” and an apocalyptic end. Therefore, the goal of this paper is to determine, using the literary-historical, analytical, anthropological and comparative method, as well as the artistic means through which the narrative of cosmogony and apocalypse is achieved in Čingo’s narrative prose.

Keywords: *Živko Čingo; tradition; magical realism; cosmogonic myths; the Apocalypse.*

Introduction

The subject of this paper is the exploration of the intersection and blending of the cosmogonic and apocalyptic myth in the short story collections “Paskvelia” (1963), “New Paskevila” (1965), “The Ghost in Love” (1976), “Delirum” (1989), “Grave for the Soul” (1989) by the Macedonian writer Živko Čingo. This paper is an extension of the research started in the study “Apocalypse and end-times in the fiction of Živko Čingo” (Kostadinović, 2014, pp. 7–21) and in the PHD dissertation titled “Elements of Magical Realism in the Prose of Slobodan Džunić and Živko Čingo” (Kostadinović, 2014).

Živko Čingo narrative prose, for the most part, could be classified under the category of magical realism (Đurčinov, 1990; Mojsieva, 2001). The term magical realism was first used by Franz Roh in his essay “After expressionism: Magical Realism: Problems of the newest European painting” (1925). Using Edmund Husserl’s and Martin Heidegger’s phenomenology as a basis, he put forward the premise that magical realism connects cerebral, cold and sober point of view with spirituality, where the ultimate goal is for the mystical, supernatural and mysterious to be perceived as part of the reality, and not something opposite to it, or something that comes into conflict with it. (Kostadinović, 2018, p. 41).

According to Scott Simpkins (1995) “magic realism seems plagued by a distinct dilemma, a problem arising primarily from its use of supplementation to “improve” upon the realistic text” (p. 145).

Lois Parkinson Zamora and Wendy B. Faris (1995) define magical realism as “a mode suited to exploring – and transgressing – boundaries are ontological, political, geographical, or generic. Magical realism often facilitates the fusion, or coexistence, of possible world, spaces, systems that would be irreconcilable in other modes of fiction” (pp. 5–6).

By dissecting and dissolving historical, factual reality and enveloping it in a mythical, magical, and folkloric cloak, Čingo writes the saga of Macedonian society with a pronounced poetic dimension. Segments of Macedonian reality, pieces of the larger mosaic of village life in south-western Macedonia and individual lives during the challenging and transformative historical years following World War II, are embedded in the image of the mysterious, unfathomable, unexplainable, irrational to gradually evolve into an integral vision of a magical, yet deep and meaningful reality, more meaningful than what we commonly refer to as objective reality.

Živko Čingo combines the real with the surreal, the historical, factual, and documentary with a subtle reflection of the folkloric (most critics write about the strong connection of Čingo’s narrative model with Macedonian folklore, see: Mitrev 1966, Ređep 1966, Urošević 1971, and others, and the author himself will state in the interview “Neprestano baranje na čovekot” [Constant Search for Humanity] that he learned the craft of writing at home, from his parents, from his father who was an excellent storyteller of mythical and archetypal narratives (Čingo, 1970, p. 53). His stories are historical narratives and intimate dramas expressed through folklore and mythical categories. They are structured according to a folklore and mythical pattern. On the one hand, this corresponds to the interpretation of William Bascome (1965), who, based on data and the experiences of folklorists and anthropologists, determined that “myths are prose narratives which they are told, are considered to be truthful accounts of what happened in the remote past” (p. 4). It aligns with more contemporary interpretations of myth, where myth is typically defined as a traditional story and increasingly examined in the context of societal ideology and its function in society.

On the other hand, starting from the standpoint that classification is one of the first and most important stages in study, Vladimir Yakovlevich Prop (1982) examines, in folk tales, primarily the constituent parts of the fairy tale, and then the paths of substitution of motifs with newer “derived” religious, literary, and other forms (p. 192).

The cosmogonic vision of the world

Mirča Eliade (1998) states that when we talk about myth, we always think about “creation”, we always think about how something was created (p. 8). At the core of the short story collections of Živko Čingo, interconnected by the imaginary chronotope of Paskvelia, which is a metaphorical and symbolic stylization of Macedonia and the region around Ohrid and Lake Ohrid, and for these reasons,

we will refer to them collectively as “Paskvelia” hereinafter, is the “creation” of an archaic and communist country and the description of events that influenced their establishment, existence, and disappearance (here it should be emphasized that, although Čingo writes about socialism, socialist vision, and revolution, in his stories he uses the term communism.) Therefore, Paskvelia can be read both as a cosmogonic myth and as the Book of Genesis (all the elements of the creation of the world are represented: heaven, earth, water, light), but also as an Apocalypse or Revelation about the “last times” and inevitable downfall.

When it comes to cosmogonic myths and myths of origin, they are difficult to separate because “every mythic narrative dealing with the origin of something presupposes and continues cosmogony. From a structural point of view, myths of origin overlap with cosmogonic myths. Since the creation of the World is creation *par excellence*, cosmogony becomes the exemplary model for every kind of ‘creation’. This does not mean that the myth of origin imitates or copies the cosmogonic model because it does not involve established and systematic thought” (Eliade, 1998, p. 18).

The myth of the origin of Paskvelia, the land of communism and social justice, is preceded by the cosmogony of the sacred Paskvelian land and the history of the Macedonian community from its beginnings. Paskvelia was a land of gardeners who rose early to cultivate their fields, gardens, and vineyards by the lake. The Paskvelians celebrated the god while simultaneously honouring tradition, family, ancestors, and living in harmony with nature and its laws. This tribe, the “servants of the god Paskvel,” silently endured all hardships. The valley they lived in lay beneath two mountains, with Lake Ohrid opposite the valley. This cosmogony shaped the Macedonian people and made them exist in their present form. For these reasons, the Macedonian archaic man considers the events that took place in the past as sacred and returns to them repeatedly because this return has a regenerative and rejuvenating effect on his entire people. Returning to the past has an essential value for him, especially the cult of ancestors, so that the primordial beginning is constantly revived. In Čingo’s stories, the idea is conveyed that the archaic Paskvelian land is the work of the Creator, that it reflects the cosmos, and that everything resembling the cosmos contains divine substance, which is reflected in the pursuit of perfection, creation, harmony, and goodness.

On the other hand, the myth of the creation of the communist land of Paskvelia begins within a cosmogony: “It is said that all will start from the beginning, everything new... everything, both life and birth and death... Everything, we will live in a revolutionary way, in the new way! We will spit on the old ways, gone!” (Čingo 1992, p. 88). That takes us back to the primal moment of the world’s creation and the emergence of the archaic, sacred land of Paskvelia – it is the clash of the folklore and the socialist mode of being that is at stake in the stories. For the archaic Macedonian man, the end of the world occurs when the communists come to power. Read in this context, Paskvelia is merely the fulfilment of prophecies about the “last times” and the downfall; it is a tale of the destruction and ruin of Macedonian society. The pages of these story collections are filled with myths of cosmic cataclysms, including the myth of the Flood, myths of fires, earthquakes,

droughts, and other disasters that the Lord sent to Macedonia to punish the misguided people.

The apocalyptic vision of the world

Writers of the magical realism often turn to apocalyptic predictions of the end of the world, primarily as a response to totalitarian regimes, typically depicted in grotesque-carnavalesque and ironic-satirical images. For instance, Gabriel García Márquez extensively combines magical realism with apocalyptic fiction, especially in novels like “One Hundred Years of Solitude” (*Cien años de soledad*, 1967) and “The Autumn of the Patriarch” (*El otoño del patriarca*, 1975), as extensively discussed by Brian Koniff (1990) and Lois Parkinson Zamora (2007).

The fiction of Živko Čingo presents the temporal reality after World War II, starting from the moment when the communists came to power and a fire engulfed the ‘liberated’ Paskvelian land until the point when the village of Paskvel and Paskvelia transform into Pustelia. In this relatively short span of time, encompassing the creation and dissolution of a country, the tragedy of human beings and the tragedy of the Macedonian people as a whole are described from a folklore, mythical and eschatological perspective. The author, in the structure of his collections, uses elements found in the folklore, myth and in the Book of Revelation or the Apocalypse of John to depict the end of an era and a land that, due to the sins of its inhabitants, is transformed into Pustelia.

Considering that the beginning of the end of Paskvelia can be linked to the degradation of Macedonian society under the influence of the godless communist regime, it is suggested that the “last times” are a result of the political actions of the revolutionaries. Since communism itself and its representatives are associated with devils and demons, and the arrival of the communists is symbolically announced with the crowing of a red rooster in a carnivalesque-grotesque spirit, communist rule and communist ideology could be equated with the beasts from the Book of Revelation with seven heads and ten horns, which utter arrogant words of blasphemy against God, and whose distinguishing mark is the colour red.

Therefore, like other writers of magical realist origin (such as Marquez, Asturias, Llosa), Živko Čingo introduces historical, collective, and individual time. The temporal setting for the entire cycle of “Paskvelia,” as emphasized, is defined by the first decade after World War II ((in some stories (e.g., “Debtors”), it touches upon the war years, while others extend to the 70s and 80s)). Considering the form of confession as the dominant narrative model in Čingo’s stories, primarily structured in the frame-within-a-narrative model, the temporal perspective varies at the level of individual narratives. For example, in the story “Snowstorm” the action takes place in just under 24 hours, while in those stories where the emphasis is on the general collective experience of reality (“Fire,” “On the Eve of Makavej,” “Debtors,” “New Paskvelia”), the amplitude of temporal duration extends over a longer period. For instance, in the story “New Paskvelia,” events unfold over a span of 40 days, in “The Struggle Against the Fire,” almost the entire annual cycle is covered, while in others, time is explicitly mentioned (“The Deaf Ones of the Mighty God,” “The Death of the Gardener,” “Father,” etc.). In most stories,

time is left indefinite to underscore unlimited temporality or the disappearance of time (many characters' question what happened to time and where it went). This confirms that time in Čingo's prose does not necessarily represent the unfolding of reality but transcends into metaphysical symbols.

The crucial issue in Paskvelia is the relationship towards historical time and the consequences that historical time causes in individual destinies and for the nation, with the narrative emphasis placed on the end of that historical time. Čingo strengthens and problematizes the connection between individual destinies and historical temporality by taking a significant temporal distance in his perspective on history (Kostadinović, p. 13). The role of the chronicler in Paskvelia is left to a child who finds it difficult to grasp or even imagine that time and events have their course, their beginning, and their end, that everything comes and goes, that everything is lost and disappears, that historical time is ephemeral. Only from the perspective of an adult capable of establishing distance from historical past. Different symbols can be interpreted as a harbinger of the "last times", the "Day of Judgment", and the end of the world.

This simultaneous perspective enables Živko Čingo to establish a twist in history based on apocalyptic motifs on a mythical basis. He engages historical facts in a broadly conceived elegiac and balladic story about the land of Paskvelia, its people, and individual destinies, placing individual and collective ends on the same plane.

The narration in Paskvelia flows like a folk tale that passes from one storyteller to another, so that it continues to exist even when there is no more Paskvelia, because people and land can only live on if they are preserved in some story. For these reasons, every event in Paskvelia has its apocalyptic echo and deeper theological significance. When the communists came to power, the sky opened up, drums resounded, and trumpets blared like in the Book of Revelation ("Somewhere in the distance, drums were rumbling, trumpets, the revolution marched on, the sky opened...") (Čingo, 1992, p. 83). Then the sun turned black ("And where is the sun, God forgives you," p. 73), a fire breaks out ("Fire in the sky, fire on the earth," p. 74), drought ensues, graves open, crosses fly into the sky and turn into flames, saints leave the earth, it cannot be seen whether it is day or night, spring is delayed, winter extends to 2333 days, lightning and thunder strike ("In the sky, bluish-green flashes appeared, such a wonder occurs only once a year. For great predictions," p. 85), the land freezes, rains pour like in the time of the Flood ("and the rains came so mighty and torrential. They returned, returned... The land everywhere turned into mud and fire. Everywhere around was surrounded by water and fire," p. 90), the livestock dies ("Then a whisper came, and all the livestock died," p. 244), the cardinal points are lost, prophetic voices echoed their ominous predictions of the end of the world: "This land will be erased from the world. Not a stone, not a tree will remain. This land will be a wasteland. Its fate is determined once and for all by God's prophecy, and nothing can save this devilish people. Amen!" (73) Paskvelia transforms into fire and mud, and on a white horse, Secretary Tacko Nastejčin appears. Collectivization is accompanied by hunger, drought, diseases, mice, and locusts, which take over the Paskvelian

land symbolizing spiritual and moral troubles (“I see hunger has come. In the fields, the seeds have dried up. A great drought has taken hold. The land cracked, turned as black as if someone had struck it with a hoe. From it, many evil creatures multiplied. Some were familiar, and some were not. Some even spoke with voices, like people. But when the locusts came, everything went silent. They devoured the crops, stripped the trees bare as if cutting them with scissors, razed the gardens, the vineyards withered, and even the mountain itself was stripped. Large rocks sprouted everywhere. Houses turned to stone, becoming like caves. People fled to the river. The locusts swarmed over them too. These black creatures brought new dreadful and tormenting diseases. On some, their hands and feet withered [...] On some, their eyes and brains even oozed out, and it was not known what kind of sickness it was – but many girls and boys suffered from it” (p. 215).

The present in Paskvelia has its negative consequences in the future. This creates intense tension in both the characters and the reader, marked by anticipation of the end and the fulfillment of prophecies and predictions about the demise of the sacred land of Paskvelia. Within this overarching duration between the time before and after, the destinies of the Paskvelian heroes are entwined, situated in the gap between the past and the present. They see their only way out as escaping from themselves and from Paskvelia (“To run away somewhere far, far away from Paskvelia. Far from everything, from everything, from everything...”, p. 85), which becomes a reflection of the absence of God, something they are unable to comprehend or accept.

The memory of Paskvelia is simply an illusory attempt to break free and preserve a moment as a triumph of permanence over transience. In the era of floods, fires, frost, drought, diseases, and locusts, an undifferentiated time stretches out before the Paskvelians. Following apocalyptic convention, all that can be expected is the end of time itself. The apocalypse will befall the Paskvelians in the sense of eschatological condemnation. They have fallen into sin, and now the fulfillment of God’s plan is imminent. In this regard, Paskvelia features a large number of apocalyptic narrators (Father Antim, the churchwarden Kulmo Buntašoski, a collective group of elders, the forest spirit woman), who have a prophetic role and function to establish communication between the Paskvelians and supernatural phenomena. The prophetic visions, leading towards the apocalyptic and eschatological, should ultimately lead to the establishment of a blessed community, achievable only through radical change and a radical interruption of the existing historical moment. At the same time, as suitable artistic means for representing the new historical order, the procedures of carnivalization and the grotesque have proven to be effective (see more in Kostadinović, 2005, pp. 177–185).

In the land of Paskvelia, before it was ‘defiled’ by the arrival of the communists, Živko Čingo finds a paradise where the inhabitants like Zurlo, Ščipek, and the Grulovi lived in a time of unified innocence. The fact that the communists and many Paskvelians do not pay attention to the mention and warning prophetic voices indicates a temporal discontinuity. Paskvelia is no longer a heavenly, sacred land but a land that transforms into hell. The disparity between the initial paradise,

the sacred, and idyllic potential of Paskvelia and the communist negation of God, saints, customs, and ancestors gives an apocalyptic tone in which one can recognize notes of nostalgia and lamentation for the lost paradise and the condemnation of those who “destroy the sacred fences of Grandpa Noah” (Ibid, p. 97).

The foreshadowing of the conflict between nature, divine substance, and the actions of the party members will result in the fulfilment of prophecies about the end of the world. However, neither the communists nor the Paskvelians, at the moment of the victory of the socialist revolution, will be aware of the fact that both their reality models are threatened and that both will disappear. The inhabitants will leave the Paskvel valley, and communism as such will cease to exist in that space.

The apocalyptic perspective in Paskvelia differentiates two sides – traditional and communist, two different worldviews, two dialectics that attempt to control each other. It simultaneously creates a completely new alternative world that is in an opposite relationship to both the first and the second world. Both the communist atheistic and the traditionally believing sides appeal to morality, justice, and the establishment of order in chaos, cosmos in chaos. Both are deeply argued, both follow strictly established canons, both are exclusive, and ultimately dogmatic (Kostadinović, 2014, p. 19). Opening up the apocalyptic perspective in Paskvelia allows for a reevaluation and revaluation of these positions. This primarily relates to the communist ideology and a reassessment of the relationship between historical necessity and human freedom, between the Paskvelians and their tradition, and the constraints imposed upon them against their will.

The initial impression left by the communist world is that it is a world of the devil (communists are referred to as devils in the text) which leaves devastation in its wake. Communism is perceived as a greater plague than fires, floods, droughts, and ice. By combining tragic, comedic, ironic, satirical, sarcastic, caricatural, and paradoxical elements, Živko Čingo connects the apocalypse with the spirit of the times, grotesquely exposing the historical background of the early post-war years. Whether Čingo's stories are read as allegorical-satirical or as magical-realist narratives, above all, they tell stories of the fears, hopes, and pains of ordinary people, about universal, ontological, and humanistic values.

Conclusion

Magical realism in the prose of Živko Čingo finds its roots in the folklore and mythical-magical milieu of Macedonia. He adheres to the realistic themes related to the Socialist Revolution and the years immediately after World War II, marked by the Informbiro Resolution and collectivization, which resulted in migrations of Macedonians to European, American, and Australian countries (he specifically addressed the theme of migration in the book “Grave for the Soul”, where a part of this book titled “Bride and Ocean” consists of authentic letters from Macedonian emigrants). However, he gives a folkloric and mythical character to the realistic themes. Firstly, the setting of his stories is in an imaginary chronotope (the village of Paskvel, the land of Paskvelia), and he incorporates folk beliefs, traditions, legends, and myths from Slavic, Macedonian mythology, or the

Bible into the narrative text: about spirits (“Ghosts in the House”, “The Ghost in Love”), a butterfly (“Butterfly with a Golden”), a mythical bird (“Debtors”), a rooster (“The Crazy Relatives in a Battle with the Overfed Rooster”), a tree (“The Apple”, “When the Trees Were Dying”, “Reborn”), the first Macedonian king Tresko (“Facing the Maccabees”), fire (“Fire”, “Fight Against the Fires”, “The Flame of the Desolate Land”), wind (“Sometimes When the South Wind Blows”), water (“The Loss of Water”), land, sun, drought, and so on. The folkloric and mythological foundation is just a starting point for creating an authentic artistic work where aesthetic effects are found in the artistic transformation of folkloric and mythical motifs, in the fundamental layers of the narrative structure, not outside of it.

The narrative focus is not on the folklore, mythical or religious substratum, nor on the historical time being depicted, but on the drama and tragedy of individual destinies, on the epistemic quest for the secret of revealing the totality of man and his life predestined by death.

Historical time is given the meaning of illusion and delusion, while folklore in myth is accepted as the only relevant testimony of the past. In this prose, cosmogonic and apocalyptic myths hold a dominant position, allowing Paskvelia to be read as both a cosmogonic and apocalyptic manuscript. By hyperbolizing time, the narrative about the Last Judgment and the “last times” is intensified, and time loses its semantic characteristics of periodic creation and destruction. In the end, Paskvelia transforms into Pustelia, without the possibility of reintegration and renewal.

Literature

- [1] Bascome, W. (1965). The Terms of Folklore: Prose Narratives. In: *The Journal of American Folklore*, Vol. 78. No. 307. (Jan. – Mar., 1965), pp. 3–20.
- [2] Čingo, Ž. (1970). Neprestano baranje na čovekot. Razgovor vodio Petar T. Boškovski. In: *Razgledi*, pp. 50–55.
- [3] 3. Čingo, Ž. (1992). (Ed.) Petar T. Boškovski i Slobodan Micković. *Paskvelija*. Izbrani dela, 1–4. Skopje: Kultura.
- [4] 4. Eliade, M. (1998). *Mit i zbilja*. Preveli Mirna Cvetan i Ljekra Miška. Beograd: ΠΛΑΤΩ.
- [5] Đurčinov, M. (1990). Nema ih više, ostade samo priča. In: *Književnost*, br. 11–12, pp. 2058–2064.
- [6] Koniff, B. (1990). The Dark Side of Magical Realism: Science, Opression and Apocalypse in One Hundred Years of Solitude. In: *Modern Fiction Studies*, Vol. 36, N° 2, pp. 167–172.
- [7] Kostadinović, D. (2005). Istorijša u groteska u pripovetkama Živka Činga. U: *Književnost i istorija VI*. Zbornik radova sa Međunarodnog naučnog skupa Transpozicija istorijskih događaja i ličnosti u pripoveci kod Slovena, održanog u Nišu 21. i 22. novembra 2003. / uredio Miroljub Stojanović. – Niš : Centar za naučna istraživanja SANU i Univerziteta u Nišu / Studijska grupa za srpski jezik i književnost Filozofskog fakulteta u Nišu, pp. 177–185.
- [8] Kostadinović, D. (2014). Apokalipsa i znakovi ‘poslednjih vremena’ u prozi Živka Činga. In: *Književna akademija / Literary academy*, 1–2, pp. 7–21.

- [9] Kostadinovic, D. (2014). *Elementi magičnog realizma u prozi Slobodana Džunića i Živka Činga*. Rukopis doktorske disertacije. Beograd: Filološki fakultet. <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:10063/bdef:Content/get>
- [10] Kostadinović, D. (2018). "Unexpected Alternation of Reality": Magical Realism in Painting and Literature. In: *Facta Universitatis, Series: Visual Arts and Music*, Vol. 4, No 2, 2018, pp. 35–48.
- [11] Mitrev, D. (1966). Slučajot Čingo. In: *Sovremenost*, No. 4, p. 341.
- [12] Prop Jakovlevič, V. (1982). *Morfologija bajke*. Preveli: Petar Vujičić, Radovan Matijašević i Mira Vuković. Beograd: Prosveta.
- [13] Ređep, D. (1966). Paskveliji u pohode. In: *Letopis Matice srpske*, No.1, pp. 87–90.
- [14] Simpkins, S. (1995). Source of Magic Realism/Supplements to Realism in Contemporary Latin American Literature. In: *Magical realism: Theory, History, Community*. Edited with an Introduction by Lois Parkinson Zamora and Wendy B. Faris. London: Duke University Press, pp. 145–163.
- [15] Urošević, V. (1971). Edno ime Živko Čingo. In: *Vrsnici*. Skopje: Misl, p. 122.
- [16] Zamora, L. P., Faris, W. (1995). Introduction: Daiquiri Birds and Flaubertian Parrot(ie)s. In: *Magical realism: Theory, History, Community*. Edited with an Introduction by Lois Parkinson Zamora and Wendy B. Faris. London: Duke University Press, pp. X–XV.
- [17] Zamora, L. P. (2007). Apocalypse and Human Time in the Fiction of Gabriel García Márquez. In: (Ed.) Harold Bloom. *Gabriel García Márquez*. New York: Chelsea House publishers, pp. 183–217.

***SISTER CARRIE*: TRAITS OF DREISER'S SELF-IDENTIFICATION**

Mihrije Maloku-Morina
Universum College, Kosovo
mihrije.morina@universum-ks.org

Abstract: This research paper aims to analyse Theodore Dreiser's novel *Sister Carrie* and its depiction of American life, social problems and the harmful impact of material success on individual values. The study uses a qualitative research method that involves a close reading of the novel, as well as an examination of Dreiser's biographical and critical sources. The most significant findings suggest that Dreiser's novel portrays the loss of spiritual values, wisdom, wit and nobility of heart as a consequence of the pursuit of material success. Moreover, the study reveals that Dreiser's style is characterized by logical integrity, subtle contrasts, beautiful detail descriptions, timing, diversified rhythm and digression. Dreiser's symbols provide insights into the true essence of social phenomena, demonstrating his profound knowledge of society. Ultimately, *Sister Carrie* serves as a powerful document that sheds light on the "amorality" of the American way of life, which incited a denigrating campaign against Dreiser by critics. The research concludes that the novel highlights the dangers of the American dream and the importance of preserving spiritual values amidst the pursuit of material success. This study's findings suggest that *Sister Carrie* remains relevant to contemporary society, as it continues to raise questions about the American Dream and its impact on individuals and society.

Keywords: *American life, American dream, material success, spiritual values, impact.*

1. Introduction

The aim of this paper is to examine the major themes and motifs presented in Theodor Dreiser's novel *Sister Carrie*. Specifically, the author's critique of the "American Dream" and detrimental impact of material success on individuals is analyzed, as exemplified by the character of Carrie. Using a combination of close reading, literary analysis and critical theory, we explore how Dreiser's narrative style and use of symbolism contribute to his larger social commentary. Additionally, we draw on secondary sources and theoretical framework to support the analysis and to provide a deeper understanding of Dreiser's literary legacy.

In addition, the critical and theoretical framework underlying this research seeks to explore the ways in which *Sister Carrie* challenges the societal values

and structures the American Dream, and how novel's themes of gender, love and morality intersect with this critique.

Dreiser's novel *Sister Carrie*, touches on the main themes he would explore throughout his career. In a powerful and condensed, yet spontaneous, narrative prose he shattered the myth of "great American possibilities and opportunities," demonstrating that while chasing after success in life, man loses values that are much more precious than material goods; he loses intelligence, wisdom, debases spiritual values, decency and benevolence. He is overwhelmed by deep uncertainties. He realizes that financial success does not guarantee happiness.

Thus, we find Carrie in various situations, at one point dismal, then jubilant. She gains fame and repute following Hurstwood's death. He, on the other hand, demonstrates the adverse and dire influence of material success on an artist. This represents the main motif symbolizing Carrie's inability to develop artistically while striving to gain popularity as an artist.

Dreiser criticizes "motives spurred by selfish and individual interest" as a key to success. He depicts Carrie during the process of her rise to the top of the social ladder, but she gradually loses all of her natural and human qualities, which had once made her so appealing. The reader observes as she gradually becomes indifferent to Hurstwood's feelings, compassion and understanding. Her desires are naturally understandable for an attractive and beautiful girl, who yearned to dress beautifully and have admirers, although she wanted not only to be surrounded by affectionate love but rather wished to have wealthy patrons and businessmen as her admirers and suiters.

However, what is most essential in the novel *Sister Carrie* is possibly the author's exposition of the tragic nature of life in a capitalist society. While following the life story of a common girl, the reader becomes aware of the ever-present danger. This sense of danger is also present in *An American Tragedy* (1925) and later in his journalistic masterpiece *Tragic America* (1931). Dreiser's narrative style – spontaneous, condensed and solemn – is possibly justified by the gravity of his subject matter, which is why he cannot speak lightly about tragic circumstances.

In conclusion, the research methodology used in analyzing *Sister Carrie* is literary analysis, which involves a critical examination of the literary work using primary and secondary sources and considering the author's biographical information and historical context. The analysis applies a feminist perspective to understand the portrayal of women in the novel and the social expectations and constraints imposed on them during the time the novel was written.

2. American Dream Upended

Dreiser tells us the story of a common American girl from an impoverished family of farmers, Carrie Meeber, who portrays a society in which women were supposed to conform to certain roles, with limited opportunities for self-expression or personal fulfillment. Carrie's options were to marry a man of means or to become a low-paid factory worker. She initially chooses the latter but soon realizes that her life can be much more than that. Carrie heads to Chicago to look

for work, she tries to live an honorable and dignified life, but quickly becomes a victim of the lust of a salesman named Drouet.

Later, she also falls victim to an unscrupulous and unprincipled manager named Hurstwood. The latter abandons his wife and family; steals his patron's money and elopes with Carrie to a big city, where he gradually goes bankrupt, is left jobless and becomes a janitor. In the end, he becomes dependent entirely on the wishes of his paramour, who supports him, but later gradually abandons him as she begins to achieve success in her entertaining theatrical presentations.

On her part, Carrie, having paid a high price for her success and having suffered insults and humiliations and made compromises with her conscience, begins to sink into disillusionment and despair. At this point, she is left with no moral feelings, a strong character or a clear conscience. Whereas, on the one hand, she appears to be having success in her career, on the other hand, she fails as an individual. Dreiser does not conceal the reason for her failure. The reason, Dreiser claims without the least hesitation, is a society which does not create opportunities for a common girl to lead a complete and normal life and to achieve an honorable position in society with honest and proper behavior and means.

Nature has endowed Carrie with a forthright character, she is good, kind and generous when she is initially introduced into society, but is soon spiritually, if not physically, crushed and does everything she can to secure a better and happier life. She is horrified by the life of misery and degradation that her impoverished sister, as well as other girls working in factories, lead.

Dreiser is very candid in his description of Carrie's love. Nevertheless, the novel was stigmatized and openly condemned by critics in a fierce campaign with some labeling it as "amoral," and others accusing the author of "trying to corrupt American girls."

Some American critics maintained they were appalled that Hurstwood, the male hero of the novel, was being punished and not the female transgressor. However, it must be said that there were other opinions that arose. One critic wrote that, from the time of Walt Whitman there had not been such a clear and potent projection of reality, claiming that the world should stop and examine the facts that tradition had decided to ignore. According to Swanberg (1965, p.8) the respectable middle class did not wish to hear or consider the brutal truth of "this uncouth peasant".

3. Public Backlash

Dreiser's style in the novel *Sister Carrie* is characterized by a logical integrity of the structure, with the use of subtle contrasts, beautiful descriptive details, with a varied pace and rhythm and with digressions. Dreiser's symbols demonstrate his compelling convictions about society and the employment of his talent to explain the true essence of social circumstances.

Consequently, *Sister Carrie* as a novel represents a powerful document that demonstrates the true nature of the American way of life with light and shade effects and it was precisely this that caused and incited the shameful campaign of persecution and denigration against Dreiser by establishment critics.

Henceforth, Dreiser suffered a nervous breakdown but remained faithful to his convictions and his experience even when he went hungry and was forced to sell his furniture to survive. He never stopped fighting for the truth and, in time, would be triumphant. The novel *Sister Carrie* was first published in London in 1904 and was only published in the USA in 1907.

Sister Carrie was the first great example that demonstrated Dreiser's creative cultural imagination was capable of creating a novel of a high order. The novel employs two familiar nineteenth-century motifs. The popular tale of a young and simple village girl bedazzled and seduced by the splendor of the city or by some urbanite, which was a familiar motif from the times of Goethe's *Faust* in the beginning of the nineteenth century to Thomas Hardy's *Tess of the d'Urbervilles*. Additionally, a prevalent motif included the tale of a young girl, who achieves success and rises above her impoverished origins and becomes a theater star as is the case with the heroine of Emil Zola's novel *Nana*.

3.1. Portrait of Reality

When Dreiser began writing *Sister Carrie*, these popular topics were no longer the subjects of novels or popular plays, although they remained the motifs of dramas and operas. In fact, tales of so-called *evil women* were hot topics even for urban journalism.

With the novels of Balzac and Hardy as models, Dreiser began to write at first hastily and with understanding about Carrie, which was rarely done with other characters in novels (Lehan, 1969). It must be kept in mind that *Sister Carrie's* world is one that Dreiser knows all too well and had written about as a journalist.

Sister Carrie's world is so familiar to Dreiser as a journalist that he, in fact, used some of his experiences and essays in the novel.

More than in any other earlier novel, Dreiser admitted that he was exposing himself. He had begun to think about the meaning of family, the city, moral principles and was thus realizing that these issues would preoccupy his thoughts throughout his life. The story of Carrie and Hurstwood is a personal as well as public one – it is personal for Dreiser because he was recounting the love story between Emma and Hopkins – it is public or representative because it was also a story of deep longing and desire, of weakness and strength, of determined effort, of ambition and success and failure. Carrie's story spans the length of eight years and develops parallel to the most important events of his sister's life.

Hurstwood's fate was also a personal theme. Hurstwood's fatal downfall resembles Dreiser's father, who was never able to begin anew following the burning down of his workshop. Hurstwood also embodies Dreiser's personal experience with poverty in Chicago, Saint Louis and particularly in New York, at a time when he was working as a freelance author, following his departure from the magazine *World*. From the late 1890s, Dreiser often wrote essays about New York's jobless and starving, about vagrants and hookers wandering the streets, about the city's loneliness, about the heavy psychological toll, about the severe consequences of poverty, about suicide, about the dead and the homeless, who were buried at Potter's Field cemetery. He included some of these essays nearly

word for word in this novel. When Dreiser was writing the novel at the end of the nineteenth century, he doubted that he would achieve any degree of success and he was unsure of his future. Hurstwood is an embodiment of those doubts, musings and dilemmas, of Dreiser's fear and failures and especially of his obsession with poverty – an obsession that had troubled him from childhood (Hussman, 1983).

While Dreiser used the tale and history of his family in *Sister Carrie*, he was really depicting a novel in which the family was superfluous. All Dreiser's main characters are without families. Drouet has no family, Carrie flees from her family, first when she leaves Wisconsin and later when she moves away from her sister.

However, the nightlife is always an illusion, while indulging in the promised pleasures, most of Dreiser's characters are compelled to leave their families to begin their new lives in the city. Thus, Carrie, who came from an impoverished family, would not be welcomed into an affluent one, therefore she needed to fight for her success in an immoral social setting.

Nevertheless, the moral difference between the public and domestic life are overemphasized. The main incentive for both Mrs. Hurstwood and Carrie is money. "Ah, money, money, money! What a thing it was to have!" (*Sister Carrie* p. 61), Carrie thinks to herself when Drouet takes her to an expensive restaurant and gives her 20 dollars. In this way, Drouet pays Carrie to live with him, hence their relationship rests entirely on financial interest.

When Carrie realizes that Hurstwood offers her more money she soon loses interest in Drouet. Her moral judgement is puzzling. While she appears to be unsettled because she is afraid of beginning a relationship with a married man, she is more upset at the fact that Hurstwood is married, not because she respects the vows of marriage, but because he has compromised his ability to support her financially. Although it appears that she has no desire to elope with a married man, in the end, she allows it to happen, even though Dreiser is unclear as to how Carrie can believe that Hurstwood would leave his wife without getting a divorce. As it later becomes clear, when Hurstwood lost his ability to support Carrie, he also lost his right to sleep with her since Carrie believed that sex was something that had to be paid for; unlike the shopkeeper, she suspected that Hurstwood did not have enough money (Moers, 1970).

Some biographers and critics have labeled Dreiser as undisciplined when it comes to editing his own writing, but this characterization does not hold for *Sister Carrie*. He made alterations to individual readings, eliminated unnecessary wordiness, broke up lengthy and cumbersome sentences, and refined rough phrasing (Riggio, 1998). Significant revisions were undertaken by two individuals: Dreiser's first wife, Sara, also known as Jug, and his friend Arthur Henry, the city editor of *The Toledo Blade*. However, their approaches to editing the manuscript differed greatly. Henry's annotations, in particular, took on a distant character. Unlike Jug, he seemed to have read through the text quickly, occasionally skimming or skipping certain portions. While he did intervene on occasions where he encountered awkward phrases or sentences and improved them, he left the majority of the prose untouched. Nevertheless, many of Henry's alterations had a notable impact on the meaning and characterization. His changes were more

daring and consequential compared to Jug's revisions. However, it appears that Henry's reading of the manuscript was not thorough as Jug's, despite the bolder nature of his changes.

Dreiser made several revisions to the novel to shape Carrie's character. He removed explicit details about her promiscuity and made her appear less depraved. He also changed the character of Hurstwood to make him more sympathetic and less determined to divorce his wife. These changes were made to appeal to the sensibilities of the readers at the time.

Dreiser made efforts to avoid the impression that money was the sole factor tying Carrie to Hurstwood. However, through his revisions, Carrie's character transforms into a more ambitious and ruthless woman, driven primarily only by money, yet he also makes her less heartless. In chapter 43 of the novel, Dreiser initially portrayed Hurstwood awakening from his slumber, after Carrie had abandoned him, and who was now selling his remaining furniture, haggling over the prices with customers. At the same time, he depicts Carrie as she has her breakfast in her comfortable room. Thus, Dreiser concludes the contrast drawn between Carrie, in her new splendor, and Hurstwood, who had fallen into an abyss (Gerber, 1992).

Thus, Dreiser created a purely physical world in his novel *Sister Carrie*, a world in which the individual is sensitive to external stimuli and inducements, which in turn establish a certain way of thinking. Meanwhile, the tale of Carrie and Hurstwood depicts life's contradictions, "positive and negative energy," as Dreiser highlights in his book *Notes on Life* (p. 8), resembling the constriction and expansion of life experience. Hurstwood's downfall is a logical consequence of Carrie's rise and affirmation, whereas, in *Sister Carrie*, Dreiser had begun to explore a subject that would enthrall him for over 50 years.

Hence, when it comes to the attributes of old age, it is said that youth is characterized by the acute feeling of expectation and hope for a brighter future, whereas in declining years, feelings of hope begin to fade. This is an important theme throughout the novel. In fact, an essential difference between Carrie and Hurstwood is their age, although not so much their physical age, hence the mental and spiritual aspects of age are highlighted.

Clearly "time" for Dreiser was synonymous with change. He considered "time" as a delicate record of the duration of something from a star to a spark, from a mountain to dust particles, from the sun to an atom. He believed that everything was finite. Every growth was part of death. Every individual had energy, which was consumed, whereas the individual returned to the earth in the primordial form of energy. This is partly the meaning of what Dreiser called – the inevitable equalization – in his book *Notes on Life* (p. 183). Hurstwood's downfall is part of the decline of everything, of life itself. His age contrasts with Carrie's youth, his vigor with her boundless energy. Inspired as always by the contrast between the strong and the weak, the healthy and the ailing, the wealthy and the poor, Dreiser detailed all of these elements in *Sister Carrie*, in general, and in Hurstwood's character, in particular. Thus, he pathetically depicted man's greatest struggle against the destructive forces of time and change.

Carrie's rise and Hurstwood's fall in this way becomes a case of insignificant people, who have fallen into the currents of the stream of time that tosses them onto unfamiliar shores, struggling to find meaning in life. Meanwhile, all people are caught up in the endless flow of the stream of life, with each responding differently to this process of destruction and devastation, and it is precisely at this stage that the drama of life unfolds. To Dreiser, life was only a matter of action and reaction, flow, fluctuation, motion and change, which lead to the contradictions that beget life; an element that engenders or jeopardizes life and is known to the enemy; the good from the bad, beauty from happiness, strength from weakness.

Carrie is well aware of life's contradictions and simultaneously suffers from them. When, for instance, she sees Mrs. Vance donned in dark blue garments, she instantly develops a fondness for her. Dreiser makes use of a series of contrasts in the novel. This prepares other characters to guide Carrie's progress and advancement from rags to riches; she then passes through the uncertain alleys of the city's bright neon lights, but at the same time learns to appreciate beauty. We first meet the pretty, imaginative, vibrant Carrie looking to have as much fun as she can and experience the high life, in contrast to her sister, and especially the boring, dull and exhausting Hanson, who has fallen into a hollow and meaningless existence. Even though Drouet lacks sensibility he is more courteous and spontaneous than Hurstwood. Similarly, Hurstwood's shallowness and hollow materialism are set against and contrasted with life's vast knowledge and poetic qualities. Carrie is intuitively drawn to beauty, even though critics of the novel have failed to recognize this fact.

In fact, Dreiser has established a spontaneous rapport and somewhat of a balance between his characters. The other characters are contrasted with Drouet, who is static and unchanging. For example, as Hurstwood begins his downfall, he tries fruitlessly to find employment as a traveling salesman for a liquor company, while Drouet held a similar job. However, Hurstwood and Carrie are idealists and dreamers and follow in Drouet's footsteps. Moreover, all Dreiser's characters have personal issues and often appear demoralized. Dreiser believed that modern man suffered from displacement. He no longer felt alone in nature or in the city. "He was scarcely beast," wrote Dreiser (*Sister Carrie*, p. 67), "in that he was no longer wholly guided by instinct; scarcely human in that he was not yet wholly guided by reason." According to Dreiser, man was not fully formed because he was more than a simple beast motivated by savage appetites, passions, pretenses and desires. However, he was not yet completely civilized and motivated by self-interest and the common good. The modern American sought to satisfy both his physical needs as well as his aesthetic ideals. As a result, he found himself in a no man's land, since the bestial remains sullied and stigmatized his aesthetic ideals. In *Sister Carrie*, Dreiser illustrates an individual's unyielding resistance to biological and environmental circumstances. The American was on the move, halfway home on a road between what he was and what he could be, but often dissatisfied with the circumstances and with himself.

Forces greater than the individual are at work throughout the novel and create a sense of inevitability. Dreiser depicted the determinative forces that

influenced Carrie's will in particular. Each scene intensified Carrie's craving for new experiences and indulgences. Her sense of hope and ardent yearning for a better life become apparent from the very first chapter. Drouet created a thrilling sensation when he began telling her about Chicago, its shops and stores full of beautiful clothes, with its new buildings, broad streets, its bright and shimmering lights, its beautiful people and luxurious restaurants and theaters brimming with spectators. As Drouet spoke, in her imagination she felt a slight pang.

Carrie, like all Dreiser's other characters, has a sense of place and she is also responsive to her surroundings. In fact, the scene becomes a part of the motifs of Dreiser's prose, arousing the characters' hunger for and reaction to a life beyond society. When Drouet takes Carrie to a good restaurant, she feels pampered and this arouses her desire to share Drouet's lifestyle, to become a part of this splendid scene of beautifully dressed people. The meals Drouet treated Carrie to cost more than half of her weekly earnings. Carrie needed to save every penny of her weekly salary of four dollars and fifty cents so that she could have enough to buy clothes in two months' time before Drouet bought them for her. She was still unable to buy smart clothes because she had to give her sister four dollars a week for board and room. In these early scenes, Dreiser created a strong sense of inevitability by completely denying the importance of will and depicting Carrie as a victim of her environment and her ambitions (Pizer, 1976).

Time and again Dreiser makes it clear that there are only individual relationships between his characters and the world they inhabit, that they are really an extension of their surroundings or their environment, and that temperament or lifestyle is independent of thought. The mind absorbs the outer world like a paper towel.

Each character has somewhat of an essential trait, a feature in themselves, which they are trying to actualize. New York becomes a catalyst for this by releasing and intensifying the qualities of mind and character, which provides insight into the dissimilarities between Carrie and Hurstwood. New York became a sort of chasm separating them, whereas the divide grew in keeping with the novel's sense of inevitability. Carrie's lifestyle is centrifugal, given that she escapes ever further from her provincial background, whereas Hurstwood's lifestyle is centripetal as he dives deeper into total isolation and solitude, removed from his one-time friends and acquaintances. Carrie's vision broadens as she seizes the opportunity to succeed on Broadway and to become part of high society, whereas Hurstwood's vision continually dwindles. As she was having lunch at Sherry's, Carrie was aware of how far she had come from Drouet's world and their first lunch together. Whereas, when Hurstwood idled in Madison Square hotels in the bleak December, he despairingly recognized how quickly his life had passed. The setting shaped moods, whereas the moods, in turn, spawned motives. Given that characters are a product of their environments, time becomes a physical manifestation and an elusive thing when the individual falls into the trap of the process of change, in the snares of Dreiser's inescapable situations.

Despite the sense of inevitability, despite the mechanical assumptions Dreiser employs in *Sister Carrie*, a distinctive sense of chance and opportunity prevails

throughout the novel. *Sister Carrie's* world is not a world of rewards. Chance or fate is another name "for our ignorance of causes," writes Dreiser in his *Notes on Life* (p. 42). After what seems like a series of unconnected and incidental events in the novel, it becomes apparent that it is nonetheless a world of causality. Whereas many events occur or appear to occur incidentally, there is an even broader context of events shaped by causes and effects. In other words, the individual could be at the mercy of incidental events, but he is also at the mercy of the inescapable laws of man and the physical world, which he cannot circumvent even if he does not fully understand them. Given the temperaments, backdrop and situations they find themselves in, what happens to the characters in *Sister Carrie* transpires with an unpredictability that is beyond their control. Man is partially bound by fortune, with chance acting only on the individual level, and laws acting upon human nature and society. The catalyst could be incidental, but the sequence of events activates and reveals the mechanistic universe, i.e. the relationship between cause and effect, between loftier episodes of the abstract level of reality.

After chance or fate is revealed in the novel, there are the relationships between the scenes, the world of causality, like a river flowing from the source, which has a predetermined end. Thus, Carrie, Hurstwood and Drouet are compelled to behave and act as they do. As Dreiser claims, "*Drouet could possibly have a predetermined future. He could not escape what was going to happen to him. He could not have had prior knowledge to decide otherwise. He was compelled to act according to his desires, in which case he had to follow a predetermined path*" (Lehan, 1969). Those who read the novel after having read twentieth-century prose probably view it as trite, artificial, boring, melodramatic and unconvincing. But those who read it after having read nineteenth-century prose may notice that Dreiser was using his immediate surroundings, where he developed the events of the novel, imploring us not to look upon this Victorian femme fatale with malice. Dreiser was adhering to the conventions of the traditional novel of Horatio Alger. However, instead of choosing as his protagonist an honest, virtuous young man, who achieves success in life by remaining true to life's principles, he takes a young, ambitious girl and permits her to do relatively well, by adhering to questionable values. Dreiser used the norms or principles of Horatio Alger's story while morally corrupting his characters.

Thus, neither Carrie nor Hurstwood adhere to moral norms. Whereas both make mistakes, in time one of the partners benefits from the situation, whereas the other suffers from the course of events. There is no connection whatsoever in this novel between a character's behavior towards society and what happens to them personally. The laws acting upon *Sister Carrie* are mechanistic rather than conventional moral laws.

In addition, in *Sister Carrie*, Dreiser expresses his faith in the blind and insignificant man, who continues the constant struggle to live his life in the face of death. Hurstwood's demise in the novel foreshadows Carrie's own demise, at least principally, as Hurstwood's story is that of all men. That Carrie is unable to understand this fact, is one of the many ironies of the novel, one that appears here as in all Dreiser's other novels, which stems from the characters' inability

to recognize the truth, from their inability to see themselves as they truly are and from their vague and obscure perceptions of life.

4. Final Observations

As the events in the novel unfold, a disconnect emerges between what really happens and what the characters believe is happening. Thus, Dreiser believed that there was a gap between modern man's pride in his achievements and accomplishments and the grander scheme of things.

There is no link in the novel between what really happens and what the characters believe is happening. The final scene in the novel is likewise ironic. Carrie, just as all Dreiser's other characters, feels that in time she will achieve fulfilment and joy in her life, whereas the truth is that the passing of time will bring only death. In this case, another voice is heard, which resonates throughout the novel, it is the voice of cruel irony, a testament of the chasm that exists between what Carrie hopes will happen and what will really happen.

The author's omniscience and foresightedness, which allows him to see those things the characters cannot, is very efficient from a technical and theoretical point of view. In a whisper that is too subtle for Carrie, and maybe even the reader, to hear, the author's point of view conveys to us an undeniable truth. That truth maintained that a blind man will pursue beauty, he will dream about and yearn for delight, but there is no delight for everyone in this world. At the end of the novel, the characters are sitting in rocking-chairs, a detail which suggests life goes on: Carrie is on the path toward fulfilling that which cannot be achieved, whereas Hurstwood is on the path to death and destruction. In the end, Carrie continues to rock in her chair completely oblivious, but not hopeless. Dreiser conveys to us the message that all of life is a gyration, and man is only a drop in life's ocean. In the world of *Sister Carrie*, man will never find a moment of peace and joy, whereas the tempest of life will not spare him as it rushes toward distant shores (Tjader, 1965).

References

- [1] Gerber, P. (1992). *Theodore Dreiser*. New York. Twayne
- [2] Hussman, L. E. Jr. (1983). *Dreiser and his Fiction: Twentieth Century Quest*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- [3] Lehan, R. (1969). *Theodore Dreiser: 'His World and his Novels'*. London and Amsterdam: Southern Illinois University Press—Carbondale
- [4] Moers, E. (1970). *Two Dreisers. The Man and the Novelist*. London: Thames and Hudson
- [5] Pizer, D. (1976). *The Novels of Theodore Dreiser: A Critical Study*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- [6] Riggio, P. T. (1998). *Sister Carrie: The Pennsylvania Edition – The University of Pennsylvania Dreiser Edition*
- [7] Swanberg, W. A. (1965). *Dreiser*. New York: Scribner's
- [8] Tjader, M. (1965). *Theodore Dreiser: A New Dimension*. Norwalk: Conn., Silvermine

BİR KÜLTÜR TAŞIYICISI BİREY OLARAK İMDAT SANCAR VE BAYBURT SAĞDIÇ DÜĞÜNLERİ

Turgay Kabak
Bayburt Üniversitesi, Türkiye
turgaykabak@gmail.com

Öz: Coğrafi açıdan Doğu Karadeniz bölgesi ile Kuzeydoğu Anadolu bölgesini birbirine bağlayan tarihî İpek Yolu üzerinde bulunan Bayburt, bölgedeki en kadim şehirlerden birisidir. Tarih boyunca ticaret yolu üzerinde bulunması sebebiyle sürekli iskana tâbi olan bu şehirde çok zengin ve köklü bir kültürel miras vardır. Bu kültürel miras, günümüzde dijital dünyanın ve ulaşım, haberleşmedeki hızlı ilerlemenin de etkisi ile sürekli değişmekle birlikte büyük oranda korunmuş ve günümüze aktarılmıştır. Bu açıdan ülkemizin en özel şehirlerinden birisi olan Bayburt'un kültürünün korunmasında, kültürü bilen ve uygulayarak yaşatan insanların çok büyük katkısı vardır. Bu insanlardan birisi de İmdat Sancar'dır. İmdat Sancar bildiği türküler, kendi yaktığı türküler, oynadığı barlar ve sağdıç düğünü oyunları ile UNESCO'nun "kültür taşıyıcısı bireyler" tanımına uyan ender insanlardan birisidir. Ona bu özelliği kazandıran sadece kültürü bilen değil aynı zamanda icra ederek yaşatan bir kişi olmasıdır. Bu çalışmanın konusu İmdat Sancar'ın bildiği sağdıç düğünü oyunlarıdır. Bu oyunlar aslında köy seyirlik oyunları kategorisinde değerlendirilen tiyatral oyunlardır. Bu oyunlar mülakat yöntemi ile İmdat Sancar'ın kendisinden derlenmiş ve İşlevsel Kuram açısından incelemeye tabi tutulup içerik analizi de yapılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda bu oyunların toplum içinde insanları eğlendirmek, düğün törenini zenginleştirmek, gençlere beraber hareket etmeyi öğretmek ve gençleri kaynaştırmak, tiyatral ve müzikal yetenekleri olan gençlere bunları icra etme fırsatı vermek gibi işlevleri yerine getirdiği, halkın gündelik hayatında oluşan birçok geleneksel bilgiyi de muhtevasında bulundurduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: *Bayburt, sağdıç düğünü, köy seyirlik oyunları, kültür taşıyıcısı birey.*

Giriş

İnsan yığınlarını millete dönüştüren en önemli unsur kültürdür. Kültür denilen kavram içerisinde insana dair her şeyi barındıran zengin, karmaşık ve iç içe geçmiş bir bütündür. Milletlerin kültürel yapısını oluşturması binlerce yıl sürmüştür. Kültür donuk ve sabit değil, canlı bir varlıktır. Bu sebeple sürekli değişmekte ve dönüşmektedir. Kültür de aynı insan gibidir, canlı kalabilmesi için sürekli değişmesi, büyümesi ve gelişmesi gerekmektedir. Bu anlamda bir kültürün değişim ve dönüşümü onun yaşamaya devam edeceğinin en büyük kanıtıdır. Ancak günümüzde bu değişim ve dönüşümün olumsuz bir yanı ön plana çıkmaya başlamıştır. Milletlerin milli kültürlerini korumaları oldukça zorlaşmıştır.

Bu zorluğu gören dünya devletleri bütün milletlerin kültürel mirasının korunması ve yaşatılması amacıyla kısa adı UNESCO olan ve Türkiye'nin de aralarında bulunduğu 192 devletin üye olduğu birliği kurmuşlardır. UNESCO'nun kültürlerin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması konusundaki yaklaşım ve yorumları ikisi "somut" diğer ikisi de "somut olmayan" kültürün korunmasına yönelik olarak hazırlanmış olan dört sözleşme ve bunlara bağlı olarak hazırlanmış diğer uzlaşma, bildirge, konferans ve toplantılardan izlenebilmektedir (Oğuz, 2009: 9-10).

Somut olmayan kültürel mirasın korunması ile ilgili öne çıkan iki sözleşme 2003 ve 2005 sözleşmeleridir. Bu sözleşmelerin korunmasını amaçladığı alanlar içerisinde çoğunlukla folklor, halk kültürü, sözlü kültür, geleneksel kültür, somut olmayan kültürel miras gibi kavramlarla karşılanan kültürel unsurlar yer almaktadır (Oğuz, 2009: 11-12).

UNESCO'nun yaptığı çeşitli toplantılarda bu başlıklar altında hangi folklorik ürünlerin bulunduğu netleştirilmiştir. Bu çalışmanın konusu olan sağdıç düğünleri de bu kadronun "Gösteri Sanatları" ana başlığı altında "1c6. Düğün Eğlenceleri" (Oğuz, 2009: 135) alt başlığında yer almaktadır.

UNESCO, sadece bu kültürel öğelerin derlenip kayıt altına alınmasına önem vermekle kalmamış kültürel geleneğin sürdürülmesi konusuna da eğilmiş ve kültürel unsurlar için sürdürülebilir programlar üretmeye gayret sarf etmiştir. Bu bağlamda UNESCO Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi (SOKÜM) içerisinde yer alan unsurlardan birisi de kültürel mirasın taşıyıcısı olan topluluklar, gruplar ve bireylerdir (Urbinati, 2018: 87).

Sözleşmenin birinci ve ikinci paragrafında somut olmayan kültürel miras "toplulukların, grupların ve kimi durumlarda bireylerin kültürel miraslarının bir parçası olarak tanımladıkları uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler, beceriler ve bunlara ilişkin, araçlar, gereçler ve kültürel mekanlar" (Urbinati, 2018: 87) olarak tanımlanmaktadır.

Yukarıda sayılan unsurlar ve sözleşmenin 1. Paragrafının 2. Maddesindeki açıklamaya göre somut olmayan kültürel mirasın üç temel bileşeni vardır. Bunlardan topluluklar, gruplar ve bazı durumlarda bireyler gibi sosyal bileşen, bu tür bir mirasın tezahürü olarak hedef bileşen ve bir kültürel alan olarak bölgesel bileşenler vardır (Urbinati, 2018: 89).

Sözleşmede bu bileşenlerin hepsinin teker teker açıklaması da yapılmıştır. Bizim çalışmamızın odak noktası olan bireylerin tanımı şu şekilde yapılmıştır:

Farklı becerilere, bilgiye, deneyime veya diğer özelliklere sahip olan ve bu nedenle, şimdiki ve gelecekteki uygulamada belirli roller üstelenen, örneğin somut olmayan kültürel mirasın yeniden yaratılmasını veya aktarılmasını sağlayan kültür koruyucuları, uygulayıcılar veya çıraklar gibi topluluk içindeki insanları ifade eder (Urbinati, 2018: 92).

Bu çalışmanın odak noktasında bulunan İmdat Sancar da bu tanıma tam anlamıyla uyan bir kişidir. İmdat Sancar, 1955 yılında Bayburt'un Aydıntepe ilçesine bağlı Çayırköprü Köyü'nde doğmuştur. Köyün eski adı Vağında, bu

sebeple kendisine Vağındalı İmdat da denmektedir (KK: 1). İmdat Bey'in hayatı arada İstanbul dönemleri olmakla birlikte büyük oranda köyünde geçmiştir. İmdat Sancar, Bayburt barları, türküleri ve sözlü kültürünün her alanında bilgiye sahip bir kişidir. Sancar, Bayburt barlarının 63 tane olduğunu bunlardan 62 tanesini oynayabildiğini belirtmektedir. Oynayamadığı tek oyun Çingen barıdır. Bayburt türküleri hakkında da geniş bir repertuara sahip olan Sancar 54 tane bilinmeyen Bayburt türküsünü TRT repertuarına kazandırmıştır. Bu türkülerin ve oyunların bir çoğunu annesinden öğrenmiş daha sonra kendisi üstüne yenilerini eklemiştir (URL: 1). Kendisi şiirler yazan ve irticali olarak şiir de söyleyebilen Sancar, Bayburt halk kültürünü yaşayan ve yaşatan bir kişiliktir. Onu kültürü bilen diğer insanlardan ayıran ve bir kültür taşıyıcısı birey haline getiren özelliği de budur, yani kültürü hem bilmesi hem de icra ederek gelecek kuşaklara aktarabilmesidir. Kültürel bir unsuru gören, duyan veya şahit olan kişiler onu anlatabilir. Bu onları kültür derlemeleri için bir kaynak kişi yapar; ancak kültür taşıyıcısı birey yapmaz. Çünkü kültür taşıyıcısı birey olmak için o kültürel unsuru üretebiliyor veya icra edebiliyor olmak da gerekir. İmdat Sancar, türkü, oyun (barlar, sağdıç düğünü oyunları vb.), hikâye gibi kültürel unsurları üretebilen veya icra edebilen bir kişidir.

Günümüzde Bayburt merkezde bulunan BAYDER adlı derneğin faal üyesi olan Sancar, her hafta bir gün bu dernekte yapılan halka açık toplantılara katılıp şiirler okumakta, hikâye anlatmakta ve bazı oyunları icra etmektedir. Bunun dışında Sancar, Bayburt düğünlerinin de aranan ve mutlaka davet edilen isimlerinden birisidir. Düğünlere çağrılmasının en büyük sebebi hem eski türküleri icra etmesi hem de Sağdıç düğünlerinde icracı olarak yer almasıdır. Sancar, düğünlerde Bayburt barlarını oynatmakta, düğün türküleri söylemekte ve sağdıç gecesinde sağdıç düğünü oyunlarını oynatmaktadır. Yani bir anlamda düğünün en başından en sonuna kadar katılmakta ve icrasını yapmaktadır.

Bilindiği gibi Türklerde en eski dönemlerden bu yana aile önemli ve kutsal bir değerdir. Çünkü toplumun temeli, en küçük yapı taşı ailedir. Millet varlığını devam ettirecek gelecek nesillerin yetiştirilmesi aile bünyesinde olmaktadır. Bu sebeple Türkler aileye ve ailenin kuruluşunun ilanı olan düğün merasimine son derece önem vermişlerdir. Türk kültürünün yaşadığı bütün coğrafyalarda ana hatlarıyla aynı, ayrıntılarıyla farklı olmakla birlikte düğün merasimi çeşitli aşamalardan oluşmakta ve bu aşamaların hepsi ayrı bir değer taşımaktadır (Çetin, 2008: 113).

Düğün baştan sona yürütülmesi, takip edilmesi ve yönetilmesi gereken bir törendir. Bu sebeple düğün merasimi içerisinde çeşitli görevler üstlenen görevliler vardır. Bu görevlilerden birisi de sağdıçtır. Düğünün işleyişini kontrol eden, damada gerdek de dahil birçok konuda bilgi veren sağdıç, evli erkeklerden seçilir ve damadın yakın bir arkadaşı veya akrabasıdır (Örnek, 2000: 198; Çalışkan ve Oral, 2016: 232). Bayburt yöresinde düğün öncesinde kadınlar kendi arasında kına gecesi yaparken erkekler de sağdıçın ve damadın da katıldığı sağdıç düğününü yaparlar (KK: 1). İmdat Sancar'ın bildiği ve icra ederek yaşattığı geleneklerden birisi de bu sağdıç gecelerinde oynanan oyunlardır. Aslında köy seyirlik oyunu hüviyeti de taşıyan bu oyunlar eski çağlardan günümüze Türk kültürünün taşıyıcılığını yapan oyunlar oyunlardır. Bu oyunlar şunlardır:

1. Ritüel Oyunlar

a). Mücerred Fikirlerle Bağlı Oyunlar

Fellah Oyunu

Bu oyun iki kişiyle oynanır. Müziği vardır. Müzik eşliğinde hareketler yapılır. En son Erkan İnan ile oynamıştık. Bu oyunu Şakir dedelerden öğrenmiştik. O kuşaktakiler hep öldü. Şimdi biz oynuyoruz.

Bu oyunda surat değişecek, gözler eğilecek, burun dönecek, dudaklar eğilecek yani yüz siman tamamen değişecek. Kişi böyle çarpılmış gibi olacak. Sonra kişinin beline horon süpürgesi bağlanır. İki kişi bellerinde süpürgeyle ortaya çıkarlar. Birisi sırtını döner öbürü sırtındaki süpürgeyle onun sırtını süpürür. Sonra o sırtını döner diğeri sırtındaki süpürgeyle onun sırtını süpürür. Böylece sahnede şiddetli bir sevişme canlandırılır. Bu esnada işte yüz göz hareketleri yapılır, birbirlerine beğendim anlamında sarılırlar. Burada aslında canlandırılan cinlerin düğünüdür. Bundan dolayı da garip yüz göz hareketleri yapılır, bel eğilir eğri büğrü olunur yani cin taklit edilir. Kişinin böyle eğri büğrü olmasına “Gap gap olmak” da denir.

Bu oyunun melodisi de vardır. “Dari ra rida iray ray ray ray ray”. Bu müziğe de uyarlı oynayacaksın (KK: 1).

İmdat Sancar’ın bizzat oynayarak yaşatmaya devam ettiği bu oyunlar görüldüğü gibi tür olarak köy seyirlik oyunlarına giren oyunlardır. Köy seyirlik oyunlarını Şükrü Elçin “köylülerin uzun kış aylarında ve hususiyle düğünlerde, bayramlarda eğlenmek ve vakit geçirmek için oynadıkları dram karakterli temsiller” (Elçin, 2013: 671) olarak tanımlamaktadır.

Herkes Benim Gibi Olsun

Bu oyunda bir kişi ebe olur. O bir şey yapar ve “Herkes benim gibi olsun” der. O ne yapıyorsa sen de onu yapmak zorundasın. Ceketini çıkarır, gömleğini çıkartır, ağzını eğer, şapka takar, oyunda olan herkes bunları yapmak zorundadır. Örneğin şapka giydi ve “Herkes benim gibi olsun” dedi. Eğer sen şapka bulamazsan dayağı yersin. Gömleği çıkardı ve “Herkes benim gibi olsun” dedi, gömleği çıkarana kadar sana vurur. Bazen bu oyun soyuna soyuna iç çamaşırlarla kalmaya kadar gitmektedir. İç çamaşırlar kalınca oyun biter (KK: 1).

2. Profan Mahiyetteki Oyunlar

a). Günlük Hayattan Alınan Oyunlar

Bosna Namazı/Namaz Kıldırma

Bu oyunda namaz kıldırılır ama oyun olarak. Ben ebe olurum, namaz kıldıracağım derim. 6-7 kişi namaz safına durur gibi dizilir. Bunların içinde damat da vardır. Ebe, sıraya dizilmiş kaç kişi varsa tekbir verip hepsini aynı anda secdeye yollar, hareketler yapar. Amaç kafasıyla, eliyle vurarak secdeye git demektir. Genelde damadın kulaklarına vurulur. Burada namaz kılınışı taklit edilir (KK: 1).

Değirmen Oyunu

Bu 25-30 kadar delikanlının katılımıyla oynanan bir oyundur. Düğün evinde oynanır. Oyunda un basma odası vardır, su bağlayan vardır, oluklar vardır, pervane vardır. Oluklar, pervane insanlardan yapılır. 6-7 tane erkek yere ayakları

aynı cepheye gelecek şekilde sırtüstü yatar. Böylece pervane olurlar. Değirmen sahibi olan kişi su kesildi diyerek bunların üzerinde gezmeye başlar. Üstlerinde gezerken bacaklarının kaba etlerine basar. Su kesildi, değirmen taşı dönmüyor deyip oturur. Oradaki diğer insanlar pervane olan insanların üzerindeki değirmen taşı olan insanı döndürmeye çalışırlar. Ondan sonra değirmencinin çırağı, yani onun mamulünü yığan veyahut da götüren kişi gelir. Der ki işte o gün esnasında “Usta baban öldü” der, usta da “sıç anasını” deyip oyuna devam eder. Çırak tekrar gelir, der işte “Usta anan öldü”. Usta da yine aynı cümleyle cevap verir. Ama o esnada çırak yerde yatanlara, pervane vaziyeti alanlara çok çile verir. Hepsini bir pervanenin bir bacağı olmuş oluyor, onlara bacaklarına bastığı için çok çile verir.

Taş döndü, taşkıran olacak. Çırak, “Taş kıran oldu” dediği zaman yerde yatanların üzerine soba tavasıyla vurur. Çünkü o soba tavası sacdır, onunla vurur. Onların üzerine vurur ki taşı gılan etsin (taşı törpülemek, dişlerini açmak), taş da buğdayı ezsin. Yerdeki insanların üzerine vurarak taşı gılan yapar. Oyunun sonunda ustanın yardımcısı gelir. Önce usta şuyun öldü, buyun öldü der. En sonunda da “Usta karın öldü” der. Usta da “ben buna dayanmam” der, suyu içer. Usta suyu içerse oyun orda biter.

Oyunda iki kişi de uç uca yatıp oluk olur. Eğer bu kişilerin şekli bozulursa oluk bozulmuş olur. O zaman çırak olan onlara vurarak düzeltir. Ayrıca çırak, oluk olan kişilerin göğüslerine basarak suyu kesmiş olur. Bu olaya “savacak basma” denir (KK: 1).

Tarla Bölme Oyunu

Tarla oyununda iki kişi upuzun yatar, böyle iki kardeş tarlayı bölerler. Tabi bu bölüşmede kimse hakkına razı olmaz. Tarlanın bu tarafı daha verimli diğer tarafı cünüt (sürekli altından su çıkan, bataklık yer) diye tartışırlar.

Oyunda iki kişi yüz üstü yatırılır, onlar tarla gibi olur. Bir kişi bunların başından yoklayarak aşağı doğru gelir. Gelirken “Ha buradan, ha böyle, ha böyle, su buraya akıyor” der. Kişinin tam kıcına geldiğinde “Su buraya akar” der. “Bu suyu ben sana buradan vermem” der. Yerde yatan kişinin kıcına eliyle mühkem (sağlam) şekilde vurur, sırtına vurur. İşte orda taş var oluyor. İşte o zaman ihtiyar heyetinden bir kişiyi ya da muhtarı çağırırlar (Bu kişiler de gerçek muhtar veya heyet üyesi değildir. Rol gereği bir kişi bunları canlandırır). “Gel ki bir rızalık göster de bu tarlayı bölelim” derler. Muhtar gelir “Tarlanın bu tarafı senin olsun, öbür tarafı senin olsun” der. Kardeşlerden birisi “Tarlanın bu tarafı cünüt, ekilmiyor. Sen ne yedin de (rüşvet alma anlamında) ondan yana çıkıyon?” diye muhtara itiraz eder. Kardeşler kavgaya tutuşur. Bu kez yerde yüz üstü yatanı döverler. Yani yerde tarla olan dayağı yer. En son işte bu sırt buradan, yiyip içiyoruz ya biz. Diyor ki “buradan geliyor, bu taşın dibinden dönüyor, benim tarlam kurakta kalıyor”. Diğer “Ula kardeşim geç bu tarafa” diyor.

Sonra kardeşlerden birisi, diğerine “bizim aramızda belki üvey kardeşlik vardır. Sen babama pek benzemiyorsun” diyor. Orada nizarlık yapıyorlar (ağız kavgası etmek). En son muhtar veya ihtiyar heyetinden birisi tekrar araya giriyor. Tarlanın “Burası senin, şurası da senin” deyip paylaşıyor ve oyun bitiyor.

Bu oyunda dövme işi çok oluyor. Birisi tarla için “Babamın malı değil mi?” dediğinde kalçasına vuruyorlar, sırtına vuruyorlar. İşte “Burada taş var, ha burada sabanı kırdın, işte burada şeyi devirdin” gibi sözler söyleyip tarla olan delikanlıyı dövüyorlar.

Tub Oyunu

Bu oyunda örneğin beş kişi yere sırtüstü, daire şeklinde yatar ve bu kişilerin her birine tub 1, tub 2, tub 3... diye numara verilir. Ebe olan kişi yerde yatan kişinin beline kafasıyla vurur veya kalçasına edep yeriyle vurur.

Bu oyunda ebe şu şekilde belirlenir: Ebe vurduğunda, örneğin 5. Kişiye vurdu. O kişinin “Tub 5” demesi lazım. Eğer numarasını yanlış söyler veya söylerken dili takılırsa o kişi ebe olur. O kalkar yerine ebe olan kişi yatar ve oyun tekrar başlar. Böylece herkes ebe olana kadar oyun devam eder (KK: 1).

Kız Taklası Oyunu

Bu oyun sekiz kişiyle oynanır. İki kişi kafa kafaya, iki kişi de kalçaları gelecek şekilde bir + oluştururlar. Bu eğilerek yapılır. Diğer dört kişi de onların üzerinden atlar. Atlayamayan ebe olup eğilenler arasına katılır (KK: 1).

Kabak Oyunu

Bu oyunda oyuncu sayısı önemli değildir. Kaç kişi varsa onlarla oynanır. Oyunda herkese bir numara verilir. 1 kabak, 2 kabak, 3 kabak....

Ebe olan kişi “Ekim biçtim, bizim tarlada kaç kabak oldu?”, “4 kabak oldu” der. Dört numara kimse o “4 kabak olmaz” der. O zaman ebe “Kaç kabak oldu?” diye tekrar sorar o kişi de örneğin 6+”6 kabak” der. Bu kez altı numaralı oyuncu “6 kabak olmaz” der. Oyun böylece birisi yanılana kadar devam eder. Numarasını yanılan kişi ebe olur. Örneğin numaran 6 kabak ama sen 5 kabakta konuştun, ebe olursun (KK: 1).

Sivdi Sivdi Oyunu

Bu oyun on bir-on iki kişiyle oynanır. Hepimiz daire şeklinde otururuz. Bacaklarımız açık pozisyonda olur. Bir kişi ebe olur ve ortada durur. Bacaklarımızın arasında “Sivdi sivdi” diyerek mendili gezdiririz. Mendilin ucunda metal para bağlıdır. Ebe bacak arasında mendili ararken mendil elinde olan kişi ebenin sırtına vurur. Bu şekilde mendili ebeye yakalatmadan döndürmek gerekir. Mendili yakalatan kişi ortaya geçer ve ebe olur (KK: 1).

b). Hayvan Taklit Edici Oyunlar

Tilki Kızanı Oyunu

Bu oyunu üç kişi oynar. İki kişi erkek tilki, bir kişi de dişi tilki olur. Bizim “goful galatı” dediğimiz bir sepet türü vardır. Bu sepetin içine dişi tilki yuva yapar. Dışarda da erkek tilkiler dişi tilkiyi sahiplenmek için birbirleriyle boğuşurlar. Dişi tilki de sepetin içine, yuvasına girer. Bu sefer dişi tilkiyi elde etmek için arkadaşımız ile biz boğuşuruz. Dışarda tilki gibi boğuşuruz. Dişi tilki de ona karşı serhoşluğumuzu anladığı için sepetin götünden bakar (Genelde altı delik sepetler

kullanılır). Hangisine rıza göstereyim diye bakar. Boğuşanlardan hangisi daha güçlüyse, yani boğuşmada diğerini alt ediyorsa dişi tilki onu seçer, onunla çiftleşir. Çiftleşme için kazanan erkek tilki, dişi tilkiyi sepetten çıkarıp gider. Böylece oyun biter. Bu oyuna tilki oyunu denir.

Bu oyunda boğuşma esnasında eller, ayaklar kullanılmaz, yani vurma yoktur. Boğuşma ağız ile yapılır. Rakipler birbirini ısırmaya çalışır (KK: 1).

Kaz Çobanı Oyunu

Bu oyun yirmi otuz kişiyle oynanır. Örneğin on beş kişi ben kaz olmak istiyorum der. Bir kişi de gelir işte “Benim ihtiyacım var, böyle böyle bir mesleğim var benim, kaz otarırım” der. Böylece o kişi kaz çobanı olur. Muhtar, köy heyetinden kişiler de der “İşte benim şu kadar kazım var, kaç otarırın?”. Bu şekilde pazarlık yaparlar.

Anlaşma sağlandıktan sonra kaz çobanları kazı yaz ise çimenlere kış ise karın üstüne veya hırp (karın buz tutmuş hali) üstüne sürmeye çalışır. Yani kazları dışarı çıkartır. Bu oyunda gerçekten evin dışına çıkılır ve yaz ise çimenlere doğru kış ise karın veya hırpın üstüne doğru gidilir. İnsanlar ellerinin üstünde yürüdüğü için kış ise elleri üşür. Kazlar giderken tilki veya çakal (bu da tilki veya çakal rolüne girmiş oyuncular) gelip kazları almaya çalışır. Burada özellikle gövi (damat)’yi kaçırmaya çalışırlar. Bir kişi de bu kazları korumak için çoban köpeği rolüne girer ve özellikle gövinin başında bekler.

Oyunda genelde çoban olan kişi sağdıçtır. Görevi de kazları kaptırmadan bir yevmiye yapıp kazları eve geri getirmektir. Eğer kazları köpek ile birlikte koruyamaz ve tilkiye, çakala kaptırırsa ona ceza kesilir. Sağdıç bu cezayı karşılamak zorundadır. Ceza olarak mesela koyun istenir. O koyun kesilip pişirilir ve oyuna katılanlarla birlikte gece yenilir. Böylece oyun da bitmiş olur (KK: 1).

Şükrü Elçin köy seyirlik oyunlarını ritüel oyunlar ve profan mahiyetteki oyunlar olarak iki ana kategoriye ayırarak şöyle bir tasnif yapmıştır (Elçin, 2013: 671-672):

a) Ritüel oyunlar

- 1. Yılın değişmesiyle ilgili oyunlar*
- 2. Mücerred fıkirlere bağlı oyunlar*
- 3. Hayvan kültürüne bağlı oyunlar*
- 4. Bitki kültürüne bağlı oyunlar*
- 5. Mezhep merasimleri*

b). Profan mahiyetteki oyunlar

- 1. Günlük hayattan alınan oyunlar*
- 2. Masallara bağlı oyunlar*
- 3. Destanlara veya saz şairlerinin hayatlarına bağlı oyunlar*
- 4. Tarihi hadiselerle bağlı oyunlar*
- 5. Hayvanları taklit edici oyunlar*
- 6. Samit veya lal oyunları*
- 7. Bebek (kukla) oyunları*

İmdat Sancar’ın aktardığı oyunlar bu tasnife göre tasniflenirse şu şekilde bir tasnifleme çıkmaktadır:

1. Ritüel oyunlar

a). Mücerred fikirlere bağlı oyunlar: Fellah oyunu, Herkes benim gibi olsun oyunu

2. Profan mahiyetteki oyunlar

a). Günlük hayattan alınan oyunlar: Bosna namazı, Değirmen oyunu, Tarla bölme oyunu, tub oyunu, kız taklası oyunu, Kabak oyunu, Sivdi sivdi oyunu

b). Hayvanları taklit edici oyunlar: Tilki kızanı oyunu, Kaz çobanı oyunu
Bu oyunlar işlevsel açıdan bakıldığında:

1. Eğlenme ihtiyacını karşıladığı
2. Aile kurumunun kuruluşunu ilan eden düğün adetini zenginleştirdiği
3. Gençlere birlikte hareket etme ve kaynaşma imkânı tanıdığı
4. Tiyatral ve müzikal yeteneği olan insanlara bu yeteneklerini sergileme, geliştirme imkânı sunduğu
5. Taklit yoluyla bazı meslekleri gençlere öğrettiği (Kaz çobanı ve değirmen oyununda olduğu gibi)
6. Toplumun aksayan yönlerine dikkat çekerek bunları düzeltmek için insanları uyardığı (Tarla bölme oyununda olduğu gibi)
7. Geleneksel bilgiyi gelecek kuşaklara oyun yoluyla aktardığı (Değirmen oyununda olduğu gibi)
8. Oynayanlara dikkat ve çeviklik kazandırdığı (Sivdi sivdi oyununda olduğu gibi) görülmektedir.

Bu oyunlar oynanma zamanına göre belli bir zamanda oynanmamaktadır. Ne zaman düğün olursa o zaman oynanmaktadır; ancak bölgede düğünler genellikle yazın ve sonbaharda yapıldığı için oynanma zamanı olarak yaz ve sonbahar mevsimleri, oynanma yeri olarak da düğün evleri denilebilir.

Köy seyirlik oyunları müstakil olarak oynanabildiği gibi Bayburt örneğinde görüldüğü üzere başka bir ritüel içerisinde de oynanabilmektedir. Bayburt yöresinde Sağdıç düğünü adıyla düğün ritüeli içerisinde oynanan bu oyunlar muhtevasında pek çok geleneksel bilgiyi de taşımaktadır. Örneğin “Kaz çobanı” oyununda bir çobanın kaz otarırken (otlatırken) hangi tehlikelerle karşı karşıya olduğu, bunları nasıl bertaraf edeceği, edemezse ne gibi yaptırımlarla karşılaşacağı; “Değirmen oyunu”nda bir değirmenin nasıl çalıştığı, değirmencinin ve yanındaki çalışanların da hangi işleri yaptığı oyun yoluyla anlatılmaktadır. “Kabak oyunu” gibi oyunlar bölgede yetiştirilen tarım ürünleri ve tarımsal faaliyetler hakkında bilgi aktarmaktadır. “Tarla bölme” oyunu ise bölgedeki arazi anlaşmazlıklarının nasıl çözüldüğünü anlatırken halk hukuku hakkında da bilgi vermektedir. İçerisinde pek çok geleneksel bilgiyi taşıyan ve halkın eğlenmeden öğrenmeye birçok ihtiyacını karşılayan bu oyunları oynayarak yaşattığı, oynatarak da gelecek nesillere aktardığı için İmdat Sancar UNESCO’nun tanımıyla bir “kültür taşıyıcısı” bireydir. Bu sebeple İmdat Bey’in yine UNESCO’nun tanımıyla “Yaşayan İnsan Hazinesi Ulusal Envanteri”ne dahil edilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir.

Sonuç

Coğrafi açıdan Doğu Karadeniz bölgesi ile Kuzeydoğu Anadolu arasındaki tarihi İpek Yolu üzerine kurulmuş kadim bir şehir olan Bayburt'un kendine has köklü bir kültürü vardır. Bu kültür o kadar eskidir ki Orta Asya Türk kültürünün izlerini hala canlı bir şekilde görmek mümkündür. Maziden günümüze gelen bu zengin ve derin kültürel birikimin korunup yaşatılması en az kültürün kendisi kadar önemli bir husustur. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte kitle iletişim araçları ve ulaşım vasıtaları da gelişmiş bu da kültürel etkileşimi çok hızlandırmıştır. Bu etkileşimin hızlanmasının olumlu sonuçları olduğu gibi pek çok olumsuz sonucu da vardır. Bunlardan birisi de kültürel öğelerin yok olmasıyla dünya genelinde bir tek tipleşmeye evrilmedir. Günümüzde kültürlerin kendine özgü öğeleri koruması, yaşatması ve gelecek kuşaklara aktarması oldukça zorlaşmıştır. Bu da milletlerin milli benliklerini kaybetmelerine ve asimile olmalarına sebep olmaktadır. Bu noktada kültürel öğeleri bilen ve yaşatarak gelecek kuşaklara aktaran kişilerin ve kurumların önemi daha da artmaktadır. Bu sebeple UNESCO Dünya kültür mirasını korumak için hazırladığı sözleşmelerde ve programlarda kültür taşıyıcısı olan kişilere özel bir önem vermektedir. Bu makalenin nüvesinde olan İmdat Sancar da UNESCO'nun tanımladığı "kültür taşıyıcısı birey" tanımına uyan bir kaynak kişidir. Çünkü İmdat Sancar kültürel öğeleri sadece bilen ve anlatan birisi değil aynı zamanda icra ederek öğreten bir kaynak kişidir. İmdat Sancar'dan derlediğimiz ve bu makalede incelediğimiz 11 oyun Bayburt düğünlerinde geleneksel olarak var olan sağdıç düğünlerinde oynanmaktadır. Bu oyunların oynandığı Sağdıç düğünü damat, sağdıç ve damadın arkadaşlarının toplanarak icra ettiği bir gelenektir. Sağdıç düğünleri asıl düğünden önceki bir gece ve sadece erkekler arasında olmaktadır. Aslında damadı ve arkadaşlarını eğlendirmek amacıyla yapılan bu oyunların içeriği birçok kültürel öğeyi taşımaktadır ve bu oyunlar pek çok işleve sahip olan oyunlardır. Bu oyunlar mülakat yöntemi ile kaynak kişiden derlenmiş ve hem tasnif çalışması yapılmış hem de İşlevsel Kuram açısından incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda köy seyirlik oyunu özelliği gösteren bu oyunların katılanları eğlendirmek, düğün törenini zenginleştirmek, gençlere beraber hareket etmeyi öğretmek ve gençleri kaynaştırmak, tiyatral ve müzikal yetenekleri olan gençlere bunları icra etme fırsatı vermek, taklit yoluyla bazı meslekleri ve gündelik hayat unsurlarını öğretmek, geleneksel bilgiyi oyun vasıtasıyla gelecek kuşaklara aktarmak gibi işlevleri olduğu görülmüştür. Oyunlar daha önce Şükrü Elçin tarafından yapılan tasnife göre tasniflenmiş ve ağırlıklı olarak oyunların "Ritüel oyunlardan" "Mücerred kaynaklı" oyunlar ve "Profan mahiyetteki" oyunlardan "Günlük hayattan alınan oyunlar" ile "Hayvanları taklit edici oyunlar" başlıkları altında tasniflenebileceği görülmüştür.

Oyunlara muhteva açısından bakıldığında bölge kültürü açısından önemli verilere sahip olduğu, halkın gündelik hayatını ve kültürel birikimini yansıtan oyunlar olduğu görülmektedir. Örneğin Değirmen oyununda bölgenin geçmişinde çok önemli bir yer tutan değirmen ve değirmencilik mesleği canlandırılmaktadır. Burada değirmenin nasıl çalıştığı, değirmencinin ve yardımcılarının görevlerinin neler olduğu canlandırılmaktadır. Tarla bölme oyununda ise hem yörede yaşanan

sınır anlaşmazlıklarına vurgu yapılmakta hem bu anlaşmazlığın halk hukuku çerçevesinde nasıl çözüldüğü öğretilmektedir. Bayburt yöresi geleneksel yaşamında tarım ve hayvancılığın çok büyük önemi vardır. Bu önem sağdıç düğünü oyunlarına da yansımıştır. Örneğin Kaz otarma oyununda bir kaz çobanının nasıl tutulduğu, ücret konusunda nasıl anlaşıldığı, kaz çobanının hayvanlarını hangi tehlikelerden koruması gerektiği tiyatral bir şekilde anlatılmaktadır. Yine tarım ve hayvancılıkla ilişkili Kabak oyunu da dikkat çekicidir. Burada da aslında kabak eken bir çiftçi canlandırılmaktadır. Türk kültüründe ve anlatı geleneğinde “don değiştirme” olarak da bilinen kılık değiştirme, bir şeyden başka bir şeye dönüşme çok önemli bir yer tutmaktadır. Bölgede oynanan “Fellah” oyunu ve “Herkes Benim Gibi Olsun” oyunu kökeni mitolojiye kadar giden bu hususu canlandırmaktadır. Fellah oyununda oyuncu tamamen kendisinin dışında bir kişiyi canlandırmakta, “Herkes Benim Gibi Olsun” oyununda ise diğerleri bir kişiye dönüşmeye çalışmaktadır. Bu kültürel unsurları içerisinde barındıran köy seyirlik oyunları müstakil şekilde oynanabildiği gibi Bayburt örneğinde gördüğümüz üzere başka törenler içerisinde de oynanabilmektedir.

Bayburt’ta sağdıç düğünlerinde oynanan bu oyunlar mitolojik dönemlerin izlerinden başlayıp gündelik hayata kadar pek çok unsuru içerisinde barındıran zengin bir somut olmayan kültürel miras hazinesidir. Bu hazineyi koruyan, icra ederek yaşatan ve gelecek kuşaklara aktaran İmdat Sancar da önemli bir kültür aktarıcısı bireydir. Bu sebeple İmdat Sancar’ın yine UNESCO sözleşmelerinde açık bir şekilde tarif edildiği üzere “Yaşayan insan hazinesi” olarak kaydedilmesi şehir kültürünün yaşatılması ve gelecek kuşaklara aktarılması için son derece önemlidir. Bu konuda il yöneticilerinin ve Kültür Müdürlüğü’nün gerekli dosyaları hazırlayıp UNESCO Türkiye Milli Komisyonu’na gerekli başvuruları yapması gerekmektedir. Böylece İmdat Sancar’ın bildiği kültürel öğeleri daha sağlıklı bir ortamda ve daha sistematik bir şekilde gelecek nesillere aktarması sağlanacaktır.

Kaynakça

- [1] Çalışkan, Ş. S. ve Oral, Ş. (2016). Safranbolu’da evlilik adetleri. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(43), 227-241.
- [2] Çetin, C. (2008). Türk Düğün Gelenekleri ve Kutsal Evlilik Ritüeli. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi, 48(2), 111-126.
- [3] Elçin, Ş. (2013). Halk edebiyatına giriş. Akçağ yayınları.
- [4] Oğuz, M. Ö. (2009). *Somut olmayan kültürel miras nedir?*. Geleneksel.
- [5] Örnek, S. V. (2000). *Türk halkbilimi*. Kültür Bakanlığı HAGEM.
- [6] Urbinati, S. (2018). Topluluklar, gruplar ve bireyler: somut olmayan kültürel mirasın taşıyıcıları, somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesinde taşıyıcılara atfedilen rol nedir?. (T. Yıldız, M. Özdemir Çev.). SOKÜM Sözleşmesi yönelimler, eğilimler ve eleştiriler. [M. Ö. Oğuz, E. Ö. Özünel, A. E. Aral]. Geleneksel.
- [7] URL 1: <https://www.bayburtmanset.com/bayburt-kulturunun-onemli-isimlerinden-imdat-sancar-ile-hayatini-ve-bayburtu-konustuk> (Erişim Tarihi: 07.09.2023).

Kaynak Kişiler

KK. 1: İmdat Sancar, 68, ilkokul mezunu, çiftçi, 30 Haziran 2023: Bayburt.

Turgay Kabak
Bayburt University, Turkey

İmdat Sancar and Bayburt Sağdıç (Best man's) Weddings as Cultural Heritage

Abstract : Bayburt, geographically located on the historical Silk Road that connects the Eastern Black Sea region with the Northeastern Anatolia region, is one of the ancient cities in the region. Throughout history, due to its location on the trade route, this city has been continuously inhabited, and it possesses a rich and deep cultural heritage. This cultural heritage, although constantly evolving in today's digital world with rapid advancements in transportation and communication, has been largely preserved and passed down to the present day. In this regard, one of the most special cities in our country, Bayburt, has greatly benefited from individuals who both understand and actively preserve its culture. One of these individuals is İmdat Sancar. İmdat Sancar is one of the rare individuals who fit UNESCO's definition of "culture bearers" with his knowledge of traditional folk songs, the songs he has composed, his participation in folk music events, and the traditional "sağdıç düğünü" (best man's wedding) ceremonies he organizes. His special quality lies not only in his knowledge of the culture but also in his ability to actively practice and pass it on to others. The subject of this study is the traditional "sağdıç düğünü" (best man's wedding) ceremonies known by İmdat Sancar. These ceremonies are actually categorized as village performance plays, falling within the realm of theatrical performances. These plays were collected from İmdat Sancar himself using interview methods and were analyzed from the perspective of Functional Theory. Content analysis was also conducted. As a result of the examination, it was determined that these plays serve various functions within the community and encompass a wealth of traditional knowledge and practices that are integral to people's daily lives.

Keywords: *Bayburt; best man's wedding; theatrical village play; culture bearer.*

ЛОЛИТА – ИКОНА И ДЕВУШКА С ОБЛОЖКИ

Татьяна Вукелич
Университет в Риеке, Хорватия
tvukelic@ffri.uniri.hr

Аннотация: *Лолита* - каноническое произведение современной мировой литературы и одно из самых противоречивых произведений XX века. В этой статье автор ссылается на факт романа *Лолиты* как культурного и социологического явления в мировой литературе. Владимир Набоков представляет собой редкое явление в литературе XX века. Самый знаменитый русский эмигрант, но космополит по наклонностям и судьбе, вошедший в историю русской, американской и мировой литературы. Его своеобразный художественный дискурс в романах, его часто искаженные взгляды и размышления открыли для читателей во всем мире новые горизонты, которые можно исследовать и извлекать уроки. Он считал, что путем смешения разных культур создается дух мультикультурализма в искусстве и литературе, на который будут ориентироваться будущие поколения, это поможет осознать, что даже то, что находится за пределами собственной страны, может быть чрезвычайно ценным и прекрасным. *Лолита* — это повествовательная история об осознании и проблемах, психологическом аспекте человека, развивающем эмпатию, любопытство, доброту и волнение.

Ключевые слова: *Лолита, постмодернистская литература, икона, мультикультурализм, американская литература.*

Введение

Три большие волны иммиграции в Соединенные Штаты сделали эту страну самым крупным и могущественным этническим сообществом в мире. Иммигранты прибыли не только из Европы, но и со всего мира. В период с 1821 по 1997 год в США прибыло более 64 миллионов иммигрантов (Earle-Carlin; Collen, 1999. с. 124). Это крупнейшая миграция людей, когда-либо зарегистрированная в истории. Что вызвало такую большую волну миграции? В своей книге *Нация иммигрантов* Джон Ф. Кеннеди (John F. Kennedy) объясняет: *Три могущественные силы — религиозные преследования, политическое угнетение и экономические трудности — послужили основными мотивами массовой миграции к нашим берегам* (Tiersky, 2001. с. 98).

Уолт Уитмен (Walt Whitman) назвал Америку „нацией наций” (Grgas, 2000. с. 135) и совершенно случайно побудил многих теоретиков и историков

к выявлению и отстаиванию определенных социальных конструкций. Если понимать американизацию как процесс приспособления иммигрантов к новым условиям, обычаям и образу жизни на новой родине, то можно сделать вывод, насколько болезненным и трудным был этот процесс, начавшийся на острове Эллис, самом оживленном пункте приема, обработки и досмотра иммигрантов, прибывающих в США, и ознаменовало собой первый шаг к американизации и мультикультурализму.

Эпифанио Сан-Хуан (Epifanio San Juan), известный филиппинско-американский писатель, поэт и активист, который в своей книге *Проблематизация мультикультурализма и общей культуры* (1994) отмечает, что *мультикультурализм часто отмечается как недостаток или своего рода амулет, примиряющий противоречивые требования ассимиляционной общей культуры, своего рода скользкого американского „я“ в постоянном процессе становления, и тех других, которые населяют края, трещины, дыры* (San Juan, 1994. с. 22).

Полиэтничность и мультикультурализм американского общества являются следствием исторических событий на американской общественнополитической арене периода конца 60-х и 70-х годов XX века. Явления полиэтничности и мультикультурализма способствуют разнообразию и стиранию исторических и культурных различий, что наиболее ярко проявляется в литературно-художественных выражениях разных этнических групп. В литературных произведениях, отмеченных этническим происхождением, прописана связь между человеком и пространственностью. Численность, плотность населения и время, проведенное вдали от страны происхождения являются наиболее часто доминирующими факторами, которые будут зависеть от того, в какой степени американское государство воспринимается своим собственным жизненным пространством.

Этническая литература рассказывает о своих предках и современниках, а также об их борьбе и стремлении вписаться в американский образ жизни. Американская литература XX века изобилует качественными представителями этнической литературы. В своих произведениях они используют различные этнические составляющие: язык, обычаи, имена, фольклор, воспоминания о Родине и многие другие приемы, которые ставят их в ряды этнических писателей. Владимир Владимирович Набоков внес свой литературный вклад в американскую, и также мировую литературу.

Лолита – культурный и социологический феномен

Маршалл Фишвик (Marshall Fishwick), многопрофильный американский ученый, в своей книге *Семь столпов популярной культуры* (*The Seven Pillars of Popular Culture*) утверждает, что *...иконы — это символы и знаки духа, связанные с мифами, легендами, ценностями, идолами и устремлениями* (Fishwick, 1985. с. 85) Культовый роман *Лолита* (1956) и ее автор В. В. Набоков, а также одноименный персонаж романа стали иконами американской поп-культуры XX века. Шестидесятые годы двадцатого века можно назвать десятилетием Набокова в американской

литературе, символизирующимся *Лолитой*, которая продержится почти год после первого американского издания в списке бестселлеров *New York Times Book Review*. К январю 1960 года *Лолита* доживет до своего пятого выпуска, а с продвижением киноверсии Стэнли Кубрика (Stanley Kubrick) в 1962 году, планета будет охвачена волной „лолитомании”. Она представляет собой редкое культурное явление, которое оставит след в умах как самых нравственных членов общества, так и молодых подростков по всей Америке. *Лолита* сыграла большую роль в освобождении искусства от старых социальных ограничений. Она поставила Набокова в центр внимания общественности и, хотя он неоднократно подчеркивал, что ему просто необходимо написать *Лолиту*, ...*исключительно из художественных побуждений*, он не лгал, когда предупреждал об этичности и человечности своего творчества. *Когда вы, наконец, решите прочитать Лолиту, учтите, пожалуйста, что это высоконравственный рассказ* (письмо Набокова Эдмунду Уилсону в 1956 году; Medarić, 1989. с. 65).

Лолита — это культовый роман, балансирующий на лезвии ножа, и автор „играет» с глубиной отталкивающего, причудливого и безвкусного выражения. Принцип этического и эстетического, точно реализованная жизненность временных и пространственных рамок, самих характеров и событий, наряду с поэтичностью языка и мастерской композицией — все это находится в великолепной гармонии. Что отличает культовую литературу, так это статус, которым ее наделили читатели. Культовые книги не были написаны с целью быть культовыми, и тот факт, что *Лолита* стала такой, удивил как автора, так и более старую и традиционную американскую аудиторию. Некоторые культовые книги теряют свою востребованность с течением эпохи, а другие привлекают верных поклонников.

Помимо литературной ценности, роман *Лолита* до сих пор популярен по ряду других причин. *Лолита*, один из самых богатых, сложных и самых неуловимых американских „дорожных“ романов. В качестве романа *Лолита* представляет собой пародийную исповедь великого грешника, пожилого соблазнителя несовершеннолетней девушки, обвиняемого в убийстве соперника. Обвиняемый ждет суда в тюрьме и пишет свой текст, обращаясь к присяжным. После его смерти и после смерти Лолиты предполагаемый издатель, некий Джон Рэй-младший (John Ray Jr.), публикует труды Гумберта с предисловием, в котором поясняет, что „афродизиакальные“ элементы произведения не следует читать иначе, как неизбежную часть искренней исповеди автора в период его глубокого раскаяния и „нравственного апофеоза“. Записи Гумберта написаны с учетом времени и дают нам представление о хронологии убийства.

Как рассказчик, Гумберт совершенно необузданный психопат неоднократно лечившийся, достоверность описанных им событий ставится под сомнение. Для того, чтобы быть ближе к Лолите, объекту его страсти, Гумберт, эмигрант средних лет из Европы, утонченный интеллект, женится на ее матери, провинциальной домохозяйке из отдаленного американского городка. После ее смерти отчим берет Лолиту, преждевременно

повзрослевшую девочку-подростка, в многолетнее странствование. Он соблазняет ее, прячет в мотелях и вымогает у нее любовь, покупая ее молчание и снисходительность подарками. Тем не менее, Гумберт не может эксплуатировать Лолиту бесконечно. В своем бунте Лолита сближается с Куилти, кинорежиссером, парнем еще более развратным, чем Гумберт, с которым она убегает в надежде избавиться от Гумберта. Через несколько лет Гумберт находит Лолиту. Она, уже увядшая, сильно изменившаяся, к тому времени уже беременная, жена механика, в которого влюблена и желает забыть свое прошлое. В момент их встречи Гумберт понимает, что он навсегда избавился от своей патологической эротической одержимости. Он любит Лолиту даже такую уставшую и непривлекательную. Обеспечивает будущее Лолиты и уходит, чтобы отомстить Куилти, а затем сдается полиции.

Этот роман предлагает нам множество дополнительных смыслов, и как многие другие произведения Набокова, он взаимодействует с читателем на нескольких уровнях. Таким образом *Лолита* может служить нам развлекательным чтением, так и порнографическим романом или романом, затрагивающим эмигрантский вопрос. Однако роман находит своих читателей в кругу образованных людей, умеющих получать удовольствие от изощренной литературно-языковой игры. Роман чрезвычайно металитературен и саморефлексивен, потому что обсуждает себя (хотя и скрытно) и искусство в целом. Роман затрагивает различные культурные аспекты и дискурсы от античности до самой современной литературы. При необходимости *Лолита* становится Беатриче Данте, Албертина Пруста, Вирджинией или Аннабель Ли По, Гретхен Фауста и т. д.

Ссылаясь на некоторых женских персонажей, упомянутых в романе, возникает вопрос, почему Набоков выбирает **женщину** в качестве главного объекта своих творческих усилий. Центром творчества Владимира Набокова является его заикленность на женщине. Мужской тип творчества традиционно ориентирован скорее на *общественное*, чем на *личное*. Выставляя женщину на всеобщее обозрение в книге, Набоков, кажется, хочет предложить нам какую-то постоянную реальность, к которой мы можем вернуться. Тема и объект женщины в литературном творчестве начинались тогда, когда и само литературное творчество в целом. На протяжении литературно-исторических периодов эта фиксация на женщине менялась и приобретала разные характеристики. Повествование *Лолиты* показывает каждый раз другой вариант „раздвоенной личности”. Набоков умножает значения и растворяет дихотомии. Иногда Гумберт — *ворчливая мохнатая обезьяна*, иногда утонченный интеллект, страдающий от одиночества и нереализованной страсти; то он насильник одиннадцатилетней девочки, то заботливый отец, который прививает неотесанному подростку правила хорошего поведения, воспитания и вкуса; иногда он лечащийся психически больной, невиновный и жертва одновременно, при этом развращая общество в отсутствие свободы. Жанр романа все время меняется. Иногда это любовная история, иногда повествовательная история об осознании и проблемах, иногда медицинская запись истории болезни, иногда исповедальный рассказ

эмигранта, иногда пародия на теорию Фрейда. Психоанализ Фрейда — частая тема романов Набокова. Его герои балансируют на грани хаоса и безумия с одной стороны, и попыток порядка и разума с другой. Эмоций в романе нет, кроме сексуальных. Именно этот рациональный / иррациональный дискурс противостоит эмоциям.

Многие американские писатели вдохновляюще говорили и писали о Набокове. Джон Апдайк (John Updike) оценил его как лучшего писателя английской прозы с американским гражданством. Джон Хоукс скорбел за Набоковым, которым он особенно восхищался за его отношение к сексу. Джон Барт охарактеризовал его как одного из немногих писателей, указавших путь, когда началось вымирание литературы. Джордж Штайнер (George Steiner) назвал его „внепространственным”, указав на феномен интерпретации языковых и культурных традиций, лежащих в глубине творчества Набокова. В романе Набокова также распространяется тема, использовавшаяся в фильмах 50-х и начала 60-х годов; тема героев-мужчин, чье материнское это мешает им иметь „нормальные“ сексуальные отношения. Многие психические и психологические портреты персонажей у обоих художников имеют общие черты и характеристики.

Безусловно, исключительно хорошее знание великих языков мира (русского, немецкого, французского и английского) и связанной с ними литературы, а также активный, пронизательный ум, охвативший широту и глубину различных явлений в науке, культуре и социальной структуре; и некоторые другие мыслительные способности понимать, анализировать и представлять эти явления дали Набокову широкие возможности для участия в своего рода языковом приключении, когда он писал *Лолиту*. Подобно Джойсу, он играет со словами, создает новые часто сложные составные части, искажает их смысл в анаграммах, разрушает традиционную структуру романа, вводя ряд нововведений (от предисловий и послесловий, экспериментируя с *isch*-формой и переплетая сжатое повествование в отдельных фактических и художественных частях с таким мастерством, что его суверенное владение материей не может быть оспорено. Он привносит множество примеров сухого черного юмора и критически анализирует социальные внутренности с разных сторон, и, прежде всего, он способен сочетать лирическую и научную составляющие в каком-то странном сочетании изысканного описательного панорамного представления, но также и более глубокой интеллектуальной точности. Достигает этого с помощью той необычной синестезии, которой обладают немногие авторы, которые могут одновременно преобразовать эти свои способности в слова, звук или изображение. *Лолита* просто ищет хорошо информированного, знающего читателя, который должен быть хорошо подготовлен, чтобы проникнуть в ее скрытые и запутанные части, независимо от того, читают ли они в оригинале или в переводе. Набоковская сложность словарного запаса, пародийные элементы и лингвистические манипуляции представляют собой основные „координаты”, которыми руководствовался Альфред Хичкок при создании визуального языка кино. Помимо сходства этих двух художников в творчестве, есть сходство и в

личной жизни. Оба родились в один и тот же 1899 год. Свой творческий путь они начали в середине двадцатых годов XX века. Оба были эмигрантами. Они иммигрировали в Соединенные Штаты в том же году, когда начался их самый плодотворный период в их карьере. В 1970-х Хичкок попросил Набокова написать сценарий к его фильму *Безумие (Frenzy)*, но из-за своей напряженной писательской карьеры Набоков не принял предложение. Понятно, что оба художника-эмигранта обогатили мировую литературу и киноискусство. Как эмигранты из Европы, они отличались от американцев и представляли собой „культурное отличие”. Эмигрантский аспект, который они привнесли в свои достижения, отметил и дал нам новые взгляды на красоту искусства, созданного мультикультурализмом. Привнося особенности своей культуры в новую культуру, они расширили взгляды на культуру и искусство в целом.

Как создавалась Лолита?

Владимир Набоков заявил, что его сердце впервые сильно забилося из-за *Лолиты* в 1939 и начале 1940-х, когда он жил в Париже. Осенью, 1939 года Набоков написал первое длинное произведение, которое позже разовьется в сюжет романа *Лолита*: пожилой мужчина женится на вдове, чтобы быть ближе к ее юной дочери. Он назвал этот рассказ *Волшебник* и, хотя по содержанию он похож на роман *Лолита*, одержимость главного героя пересказывается от третьего лица, а *Лолита* пересказывается от первого лица, с точки зрения самого одержимого персонажа мужского пола. Набоков утверждает, что вдохновение для романа пришло к нему после прочтения газетной статьи об обезьяне, заключенной в клетке в ботаническом саду в Париже (*Jardin des Plantes*), которую ученый убедил нарисовать рисунки углем. На рисунках изображены решетки клетки, в которой находилось бедное животное. Если эта информация, для которой нет доказательств (хотя Брайан Бойд (Brian Boyd), университетский профессор литературы и специалист по жизни и творчеству Владимира Набокова, предполагает, что Набоков, вероятно, видел фотографии шимпанзе в лондонском зоопарке с кистью в руке), имеет какое-либо отношение к созданию романа *Лолита*, в этом случае повествовательная форма главного героя Гумберта указывает на историю невинного преступника, заключенного в тюремную камеру в ожидании суда. Рассказ *Волшебник* увидел свет только после его смерти и был опубликован в 1986 году.

Набоков вновь задумался над темой в 1940-х годах. Он рассказал о своем намерении написать *Лолиту* Эдмунду Уилсону (Edmund Wilson), американскому литературному и общественному критику, в 1947 году, лишь кратко заявив, что пишет короткий роман о человеке, который любит девушек. Основному содержанию романа о мужчине средних лет из Европы, преследующем молодую американскую девушку, предшествует ряд данных, из которых видно, что Набоков очень тщательно подготовился к написанию романа, подробно изучив социологическую, культурную и психологическую среду, в которую он поместит действие. Он ездил на местных автобусах,

наблюдая за юными школьницами и их отношениями. Он читал пособия по физическому и эмоциональному созреванию девочек подростков. Изучал каталоги различных видов оружия, читал подростковые журналы, изучал названия популярной молодежной музыки, а также изучал работы Генри Хэвлока Эллиса (Henry Havelock Ellis), психолога, эссеиста и врача, известного своим вкладом в теорию человеческой сексуальности, половое воспитание и защитника прав женщин.

Путешествуя по Америке в 1940-х и 1950-х годах, он неустанно собирал материалы, которые впоследствии использовал в характеристиках Гумберта, Долорес Хейз (Dolores Haze /Лолита) и ее матери Шарлотты (Charlotte). Он с большим интересом следил за делом о похищении юной одиннадцатилетней девочки Флоренс Салли Хорнер (Florence Sally Horner) в Торонто, которую в течение двадцати одного месяца держал в качестве „рабыни любви“ пятидесятилетний механик Фрэнк Ла Саль (Frank La Salle). Александр Долинин, русский писатель и критик с американским адресом, считает, что Набоков использовал вышеупомянутый случай похищения и скопировал его в свой роман. Набоков очень преданно и увлеченно работал над написанием романа, но у него часто случались депрессивные кризисы, во время которых он был склонен уничтожать все свои записи. Его жена Вера сыграла ключевую роль в спасении рукописей, часто вытаскивая их из огня в последний момент. Процесс написания *Лолиты* был медленным и долгим, но, наконец, 6 декабря 1953 года Набоков записал в своем дневнике: *Я закончил „Лолиту“, которую начал писать 5 лет назад* (Boyd, 1990, с. 226).

После завершения романа Набоков столкнулся с новой проблемой. Он не мог найти издателя. В то время он работал преподавателем в Корнуэллском университете, Итака, Нью-Йорк, и боялся потерять работу после публикации романа. Он рассматривал возможность публикации романа под псевдонимом, но ни один издатель не хотел принять его идею, считая роман крайне противоречивым. Пять крупных американских издателей отказались опубликовать его роман, но удача все же улыбнулась ему. Французский агент Дуссия Эрбаз (Doussia Ergaz) нашла ему владельца издательства *Olympia Press* Мориса Жиродиаса (Maurice Girodias), который согласился опубликовать *Лолиту* вместе с большим количеством других романов Сэмюэля Беккета и Генри Миллера, чтобы хоть как-то прикрыть порнографию *Лолиты*. Набоков был недоволен. *Если бы я знал предысторию всей ситуации, связанной с публикацией, я бы не ждал с нетерпением* (Connolly, 2009. с. 38), заявил он в одном из своих интервью. Наконец, *Лолита* была опубликована в сентябре 1955 года.

Лолита – икона

Когда Набоков согласился опубликовать свой неоднозначный роман *Лолита*, он настоял на том, чтобы на обложке романа не было фотографии девушки, потому что считал, что обложка с фотографией девушки вызовет неверное толкование романа и охарактеризует его как эротический роман.

Современная визуальная культура провозгласила бы его порнографическим романом о плохой, испорченной и беспорядочной главной героине Долорес Хейз (Лолита), а между тем каждая обложка романа имеет задачу оправдать содержимое книги. Набоков хотел, чтобы читатели знакомились со своей главной героиней постепенно, вводя ее в роман издалека и приближая до самой центральной части, где читатель узнает, что роман на самом деле является социологически-культурным мифом о двенадцатилетней девочке, подвергшейся сексуальному насилию.

Канадский психолог Элизабет Патно (Elizabeth Patnoe) изучала психологический профиль Лолиты и в своем анализе задавалась вопросом: *...почему Лолита воспринимается обществом не как подросток, подвергшийся насилию, а как бесстыдная соблазнительница* (Patnoe, 1995. с. 83). Французский философ Мишель Фуко (Michel Foucault) считал, что *все дискурсы — это усвоенные и устоявшиеся убеждения, идеи, идеологии, взгляды и действия, которые систематически формируют наше отношение к предмету или объекту, о которых мы говорим* (Savage, 2015. с. 158).

Наиболее четкую связь между визуальным и повествовательным, как видно в этом романе, высказала английский философ и социолог Джиллиан Роуз (Gillian Rose), заявив, что *повествовательный дискурс и визуальность, в большей степени, чем любой язык, вместе создают и ставят под сомнение определенное отношение человека к социальным обстоятельствам* (Rose, 2001. с. 30). Шари Сэваж (Shari Savage), профессор Университета Огайо, США, провела анализ 185 обложек опубликованного романа „Лолита“ и дополнительно 60 фотографий, сделанных разными художниками и дизайнерами в рамках конкурса на лучшую обложку романа. Анализ 185 обложек романа, опубликованных в период с 1958 по 2011 год, ясно показывает, что издатели полностью отклонили просьбу автора о том, чтобы на обложке не фигурировала женская фигура, а настойчиво печатали и публиковали мифический вариант Лолиты как развратной девушки с дурной репутацией (Savage, 2015, с.158). Обложки книг привлекают внимание читателей и намекают на содержание каждого повествования, а что еще более важно в сегодняшнем современном и занятом мире, приносят деньги и прибыль как автору, так и издателю. Обложка первого европейского издания Лолиты 1955 года парижской *Olympia Press* не содержала фотографии, а была окрашена в простой зеленый цвет, что привлекло большое внимание пограничной таможни США, поскольку зеленый цвет на обложках *Olympia Green* серия книг *Traveler*, как известно, указывает на то, что речь идет о порнографическом содержании. С момента первой публикации Лолиты в Америке в 1958 году на большинстве обложек использовались эротические изображения, указывающие на деликатное содержание и изображающие Лолиту как грешницу. Лолита стала символом сексуального сладострастия и разврата девушек в медийном пространстве.

Миф и стереотип о Лолите как о „плохой девочке“ превратился в глобальный культурный феномен современной эпохи. Мифические предрассудки о Лолите не знают ни географических границ, ни культур.

В популярной культуре Лолита стала мифическим символом иллюзии и вымысла, создавая культурный образ мифических атрибутов, которые в действительности отражаются на реальных девушках. Есть две Лолиты, неизвестная и известная. Все девушки - Лолиты, неизвестные и не осознающие себя, пассивные подростки, кажущиеся невинными и не подозревающие о своей сексуальности, и другие, агрессивные девушки, осознающие свою сексуальность и мужскую похоть. Лолита представляет собой двойственность обоих стереотипов. Гумберт одержим и хочет Лолиту первого стереотипа, и в тот момент, когда Долорес (Лолита) становится воплощением другого типа и сексуально сознательной девушкой, Гумберт подвергает ее осуждению. Из 185 проанализированных обложек романов более 92 обложки изображали девушку. Первые обложки с эротическим подтекстом появились в 1962 г., а первая обложка с фотографией обнаженной девушки в 1964 г. (Savage, 2015. с. 160). Хотя Набоков описал Долорес (Лолиту) как девушку с каштановыми волосами, на обложках в основном изображены блондинки. Другие части тела, глаза, губы и ноги представлены на обложках обычным образом, как автор представляет главную героиню. На ногах классические „оксфорды“ с популярными в то время белыми складчатыми носками, короткая мини-юбка, волосы, завязанные в пучок или косички — самый распространенный стереотип девушки на обложках. На некоторых обложках девушка дополнительно эротизирована соблазнительной улыбкой с леденцом или пальцем во рту, а ее надутый рот часто накрашен ярко розовым цветом. На некоторых обложках изображена не вся девушка, а только нижняя часть тела. Короткая юбка, длинные раздвинутые и соблазнительно расположенные ноги также привлекают читателя сексуальным оттенком. Фотографии обложки романа *Лолита* визуально отвлекают читателя от центральной темы романа: мужчина средних лет (Гумберт), назвавшийся педофилом, открывает свою душу и рассказывает свою противоречивую историю. Интересно также отметить, что из 185 проанализированных обложек романа только на 29-ти, Лолита изображена в образе зрелой взрослой женщины, в некоторых более старых изданиях обнаженной или полуодетой, а еще более шокирует то, что только на трех обложках изображены мужчина и девушка вместе (Savage, 2015. с. 160).

Профессор Сэваж (2015) подробно описывает все три обложки и для каждого типа отношения мужчины к главной героине дает описание: могущественный мужчина, защитник, хищник. На первой из трех обложек изображена продольная половина мужского тела, а только торс без головы, одетый по-деловому с деловой сумкой в руке, рядом с которым на коленях стоит уставшая и замученная девушка в бикини, опустив руки вдоль ее бедер. Эта обложка символически обозначает отношения властного мужчины к девушке, без сексуального подтекста, и говорит об угнетенном статусе девушки в отношениях с авторитетным мужчиной. Вторая обложка является полной противоположностью первой, поскольку на ней изображен деловой мужчина защитник в обнимку с улыбающейся женщиной, смотрящей на своего мужчину взглядом восхищения и обожания. Фотография на этой

обложке говорит о нормальных, счастливых и здоровых отношениях между мужчиной и женщиной подходящего и близкого возраста. В случае с третьей обложкой можно увидеть совпадение обложки и повествовательного содержания романа. Девушка с каштановыми волосами лежит на кровати в коротком розовом платье с коричневым плюшевым мишкой в левой руке. На заднем плане фотографии смутное изображение крупного мужчины-хищника, приближающегося к ней руками, направленными к ее ногам. Эта фотография на обложке вызывает беспокойство и дискомфорт, изображая Гумберта монстром, и ясно раскрывается подтекст, скрытый за фотографией: девушка совершенно не подозревает о насильственных намерениях хищника. Эта фотография связана с центральной сценой романа, когда Гумберт ведет Лолиту в гостиничный номер с намерением изнасиловать ее. Сильный символизм коричневого медвежонка в руках Лолиты свидетельствует о ее девичьей невинности и наивности и неосознанности ситуации, в которой она оказалась.

В конкретном случае с романом *Лолита* все те читатели, которые знакомы с содержанием рассказа, не будут воспринимать роман как сексуальное насилие и хищное обращение Гумберта с двенадцатилетней девочкой именно благодаря обложке.

Вывод

Роман *Лолита* — одно из редких прозаических произведений, разделивших мировую читательскую аудиторию и литературных критиков. Одни считают роман шедевром русско-американской литературы, другие воспринимают его как спорное, аморальное и эротическое чтиво, недостойное образа мировой литературной классики. В отношении этого романа нет единого мнения, но если мы считаем, что литература является средой, создающей личные, интимные отношения и переживания между читателем и содержанием, то мы можем оправдать факт разнообразия и сложности переживаний при прочтении этого романа. Кажется, тонким балансированием Набокову удалось достичь поставленной цели: провести и выдержать четкую грань между звериным и прекрасным, иррациональным и рациональным. И нет, *Лолита* — это не эротический или порнографический роман, а повествовательная история об осознании и проблемах, психологическом аспекте человека, развивающем эмпатию, любопытство, доброту и волнение. Фантастическая лингвистическая фактура романа, независимо от того, написан он на русском или английском языке, ставит этот роман в ряд величайших литературных достижений в истории.

Список литературы

- [1] Averin B. (2001) *O nekim zakonitostima čitanja romana "Lolita"* Nabokov V. (Аверин Б. О. О некоторых законах чтения романа «Лолита» // Набоков В. Лолита: Роман. — СПб., 2001.)
- [2] Barabtarlo, G. (2011) *Esej Nabokova*. Izdavačka kuća Ivana Limbakha. Columbia. Missouri <https://litres.ru/book/gennadiy-barabtarlo/sochinenie-nabokova-55282939/>

- [3] Boyd, B. (1990) *Stalking Nabokov*. New York: Columbia University Press.
- [4] Carlin, S. E.; Collen. (1999) *American Perspectives; Readings on Contemporary U. S. Culture*. New York: Longman.
- [5] Connolly, J. W. (2009) *Lolita's Afterlife: Critical and Cultural Responses*. In *A Reader's Guide to Nabokov's "Lolita"* (pp. 141–174). Academic Studies Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1zxsk0k.12>
- [6] Connolly, J. W. (2009) *A Reader's Guide to Nabokov's Lolita*. Brighton, MA: Academic Studies Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1zxsk0k.12>
- [7] Fishwick, M. (1985) *The Seven Pillars of Popular Culture*. Westport, Connecticut: Praeger.
- [8] Grgas, S. (2000) *Ispisivanje prostora*. Zagreb: Naklada MD.
- [9] Medarić, M. (1989) *Od Mašenjke do Lolite*. Zagreb: August Cesarec.
- [10] Nabokov, V. (1988) *Lolita*. Zagreb: Sysprint.
- [11] Patnoe, E. (1995). Lolita Misrepresented, Lolita Reclaimed: Disclosing the Doubles. *College Literature*, 22(2), 81–104. <http://www.jstor.org/stable/25112188>
- [12] Rose, G. (2001) *Visual Methodologies*. London: Sage Publication.
- [13] San Juan, E. (1994). Problematising Multiculturalism and the "Common Culture." *MELUS*, 19(2), 59–84.
- [14] Savage, S. L. (2015). Lolita: Genealogy of a Cover Girl. *Studies in Art Education*, 56(2), 156–167. <http://www.jstor.org/stable/45185126>
- [15] Tiersky, E. (2001) *The U.S.A. Customs and Institutions*. New York: Longman.

Tatjana Vukelić

University of Rijeka, Croatia

Lolita – from an Icon to a Cover Girl

Abstract: *Lolita* is one of the rare narrative works that divides the readers globally, and literary critics. It is a novel about which there are numerous conflicting and divided opinions. Some consider it a masterpiece of Russian-American literature, while the others perceive it as a controversial, amoral, and erotic reading not worthy of holding the title of a world literary classic. *Lolita* directly addresses the readers, encouraging them to reflect on their own ethical and moral life attitudes and their relationship to the world. *Lolita* is not an erotic or pornographic novel, but a narrative story about awareness and challenges, the psychological dimension of a man to develop empathy, curiosity, kindness, and excitement. The fantastic linguistic discourse of the novel, regardless of whether in Russian or English, places this novel in the context of the greatest literary achievements in the history.

Keywords: *American literature; Russian literature; an icon; multiculturalism, postmodern literature.*

КУЛТУРА



CULTURE

IL POSTMODERNISMO NEL CINEMA DI DARIO ARGENTO E BRIAN DE PALMA

Dejan Malčić

Università di Banja Luka, Bosnia ed Erzegovina
dejan.malcic@flf.unibl.org

Abstract: Il regista italiano Dario Argento e il suo collega americano Brian De Palma hanno entrambi avuto splendide e illustri carriere come registi, flirtando costantemente con nozioni postmoderniste come l'intertestualità e l'(auto)referenzialità, confondendo i confini tra arte e cultura alta e popolare. Il loro lavoro, indipendentemente dal livello qualitativo dei singoli film, è sempre improntato all'innovazione e incline alla sperimentazione. Analizzando quattro dei loro film fondamentali realizzati negli anni Settanta e Ottanta (*L'uccello dalle piume di cristallo* e *Opera*, e *Il fantasma del palcoscenico* e *Vestito per uccidere*), abbiamo cercato di stabilire cosa li rende simili, e di vedere quanto sia unico il loro approccio al postmodernismo, ma anche di esaminare la loro relazione con la natura del cinema stesso. I film scelti sono particolari non soltanto all'interno del loro stesso corpus di lavori, ma anche nel panorama del cinema mondiale. Ispirandosi ai maestri del passato, ma puntando anche verso tendenze sempre più complesse e postmoderne, i film di Argento e De Palma hanno creato, grazie al loro spirito, intelligenza e consapevolezza di sé, un proprio canone, le cui ripercussioni si sentono e si vedono anche oggi.

Parole-chiave: *cinema italiano, cinema americano, postmodernismo, Argento, Brian De Palma, Hitchcock, omaggio.*

Introduzione

Le opere cinematografiche del regista italiano Dario Argento e del regista americano Brian De Palma rivelano mondi artistici originali e irripetibili. Sebbene i lavori di entrambi i registi siano spesso ridotti a generi "inferiori", come l'horror, il thriller o il giallo italiano¹, le loro opere sono in realtà molto più complesse e personali. Ciò che li rende particolarmente attuali è la freschezza della loro espressione artistica, che, nonostante alcuni limiti di genere posti dalle opere stesse, rende i loro lavori ancora estremamente attuali, piacevoli da vedere e interessanti da analizzare.

Nell'articolo presteremo particolare attenzione alle loro tendenze postmoderniste che, a nostro avviso, consentono a questi film di conservare la loro freschezza e vitalità ancor'oggi. Il postmodernismo è provvisoriamente

¹ Argento è considerato una figura chiave del giallo, nonostante le basi del genere siano state fondate da Mario Bava con le sue opere nei primi anni Sessanta del Novecento.

inteso come l'antitesi del modernismo, perché, come sostiene Linda Hutcheon (2004) "la cultura postmoderna [...] ha una relazione contraddittoria con ciò che solitamente etichettiamo come [cultura] dominante. Non lo nega, come alcuni hanno affermato [...] Invece, lo contesta dall'interno dei suoi stessi presupposti" (p. 6).

Una delle caratteristiche più importanti del postmodernismo, per la nostra considerazione, è il superamento della rigida divisione dell'arte "alta" e "bassa". Inoltre, il postmodernismo mostra molta sfiducia nelle metanarrazioni. Come sostiene Christopher Butler (2002), "l'atteggiamento fondamentale dei postmodernisti era lo scetticismo nei confronti delle pretese di qualsiasi tipo di spiegazione complessiva e totalizzante" (p. 15). Evitando i canoni modernisti, il postmodernismo si avvale spesso di soluzioni formali ispirate all'omaggio, alla parodia, al pastiche e all'intertestualità, che tutti appartengono a quello che Hutcheon (2004) chiama "lo spazio del postmodernismo" (2004, p. 11). Cercheremo di trovare prove di tutte queste affermazioni nell'analisi di alcune opere scelte di Dario Argento e Brian De Palma.

Gli anni settanta e ottanta

Abbiamo scelto due, cioè quattro opere degli autori, due degli anni Settanta e due degli anni Ottanta del Novecento (quindi, dei presunti periodi di creatività più fruttuosi di entrambi gli autori), ovvero: *L'uccello dalle piume di cristallo* del 1970 e *Opera* del 1987 di Dario Argento, e *Il fantasma del palcoscenico* (*Phantom of the Paradise*) del 1974 e *Vestito per uccidere* (*Dressed to Kill*) del 1980 di Brian De Palma. Nel corso del lavoro rileveremo elementi postmodernisti presenti anche in alcune delle loro altre opere, ma abbiamo individuato queste quattro come probabilmente le più tipiche. Con questa selezione abbiamo anche dato particolare importanza ai loro film che, al interno del loro lavoro completo, sono sempre stati ingiustamente emarginati e perfino apertamente disprezzati (spesso vittime di premi cinematografici dal tono peggiorativo (I Razzie Awards, per esempio), e perfino di incomprensioni da parte di molti critici cinematografici). Si tratta, infine, delle opere in cui la consapevolezza del mondo cinematografico, e del film come arte, crediamo, era più avanzata rispetto all'epoca in cui sono state realizzate. Sono sempre consapevoli dei propri limiti (tematici e di genere), ma contano sempre sulla partecipazione dello spettatore contemporaneo (per quel tempo) nel risolvere i misteri dei loro universi immaginari (quando ci soffermiamo solo sulla loro impostazione di trama di base), e anche sulla partecipazione dello spettatore alla percezione dei numerosi riferimenti che i loro film nascondono, come veri e propri film postmodernisti².

Hitch: il maestro indispensabile

Il regista britannico (poi naturalizzato statunitense) Alfred Hitchcock (1899 – 1980) ha determinato in modo cruciale il percorso professionale sia di Brian De Palma che di Dario Argento. In effetti, la formulazione e la messa in discussione

² La lezione di De Palma e Argento vive oggi a pieno con certezza in una serie di film postmodernisti autoreferenziali come, ad esempio, *Scream* di Wes Craven e Kevin Williamson (1996-2023).

da parte di Hitchcock dei postulati di generi popolari come l'horror e il thriller sono fondamentali e hanno avuto un'influenza importantissima su molti registi nella storia del cinema mondiale, sia su autori dotati come De Palma e Argento, sia su numerose figure a cui mancava la vera potenzialità dell'autore ma che hanno avuto lo stesso un ruolo di rilievo (creando a volte film importanti, o almeno popolari) nella storia del cinema di genere. Dragan Rubeša (1999) sostiene che Hitchcock è "il più grande maestro della suspense il cui stile si può notare in tutta la storia del cinema" (p. 46), e questo è particolarmente vero quando parliamo dei generi precedentemente menzionati, delle loro varianti e delle loro numerose derivazioni.

Lo stesso Hitchcock non evitava mai elementi popolari nei suoi film; in titoli come *La donna che visse due volte* (*Vertigo*, 1958), *Intrigo internazionale* (*North by Northwest*, 1959), *Psycho* (1960), e molti altri, Hitchcock coltivò il massimalismo, sostenendo l'idea del cinema non soltanto come arte ma anche spettacolo e intrattenimento per le masse. I suoi film, sebbene trattati oggi dal punto di vista della teoria dell'autore avviata dai teorici francesi della Nouvelle vague negli anni cinquanta, volevano assolutamente essere popolari e guardati; pertanto, lo stesso Hitchcock, combinando artistico e popolare, alto e "basso", fu il precursore dei molti registi postmodernisti, soprattutto all'interno di certe forme di cinema di genere popolari. Lui non evitava di collocare i suoi eroi in situazioni emotive ed estreme nei suoi film, e trovava sempre il posto per il puro divertimento e godimento dello spettatore. Nonostante Hitchcock non sia considerato un autore postmodernista di per sé, non è insolito che nella sua opera, date tutte le contraddizioni che abbiamo menzionato, si possano notare e analizzare elementi di postmodernismo. Del resto, secondo Hassan (1981), in ogni epoca si possono trovare degli elementi stilistici di un'altra: "Il modernismo e il postmodernismo non sono separati dalla Cortina di ferro o dalla Grande muraglia cinese. [Sospetto che] siamo tutti un po' vittoriani, moderni e postmoderni allo stesso tempo" (p. 31-33). Hitchcock doveva quindi essere un modernista per forza, semplicemente perché la tradizione del cinema di genere da lui creata prima di lui praticamente non esisteva (almeno in termini di creatori/autori che si sarebbero occupati costantemente di questi temi e che sarebbero stati punti di riferimento), ma la sua consapevolezza della natura del cinema era progressiva tanto che un tipo di postmodernità, almeno spontaneamente, trovava un certo modo perché si realizzasse nelle sue opere.

Come stiamo per vedere, Argento e De Palma si appoggiano direttamente alla visione e ai valori dei mondi creati da Hitchcock: a volte questo si vede a livello di storia e di organizzazione della trama, ma quasi sempre in relazione al genere stesso – sia quando Argento e De Palma trattano il loro materiale sul serio, sia quando sono presenti elementi di pastiche e parodia. Hitchcock è così tanto presente nelle opere di Argento e De Palma che, se prendessimo come unico criterio di valore l'assoluta originalità, e ignorassimo completamente le citazioni postmoderniste, potremmo concludere che le loro opere non valgono nemmeno la pena di essere guardate, tanto meno analizzate. Tuttavia, siccome tali elementi sono impossibili da ignorare, oggi parliamo di Argento e De Palma come cineasti

importanti e, a tutti gli effetti, originali, che creano mondi fittizi unici, autonomi e, nonostante tutti i riferimenti, irripetibili. Il loro maestro Hitchcock è presente in quasi ogni inquadratura dei loro film, ma il loro distinto eclettismo è supportato e giustificato proprio dalle chiare visioni autoriali e artistiche di Dario Argento e Brian De Palma.

Incontro e conflitto tra arte alta e arte “bassa”

L'inizio dell'esordio di Dario Argento, *L'uccello dalle piume di cristallo*, potrebbe essere una citazione diretta dal film di Hitchcock intitolato *L'uomo che sapeva troppo* (*The Man Who Knew Too Much*, 1956), in cui la scena cruciale è legata anche ad un'istituzione culturale, la Royal Albert Hall. Il collegamento non è certo casuale, perché l'attore Reggie Nalder, che ricopre un ruolo chiave in quella parte del film di Hitchcock, è anche uno degli interpreti dell'opera di Argento. Come nota Stefano Della Casa (2000) “il suo primo film come regista [...] si segnala immediatamente, rispetto ad altri prodotti apparentemente simili di quegli anni, per la cura nella realizzazione [...] e per l'utilizzo di trucchi” (p. 813). Quest'osservazione non è solo una curiosità: in film elaborati nel dettaglio, il cui stile richiede una grande preparazione, come quelli di Argento (e di De Palma), anche l'aspetto tecnico della produzione è estremamente importante (ma non certo fine a se stesso). Lo stesso autore menziona anche la (falsa) “soggettività dell'assassino, che disorienta lo spettatore e accresce la suspense” (*ibid.*), che è una delle più importanti similitudini tra i due autori.

Le scene chiave di *L'uccello dalle piume di cristallo* sembrano nascondere numerose contraddizioni. Gli spazi in cui si svolgono (gallerie d'arte, spazi espositivi, spazi museali) indicano l'esistenza e la fruizione della cultura alta – i personaggi del film li visitano per elevarsi culturalmente, ma anche per realizzarsi socialmente: tali spazi appaiono nel film di Argento come spazi in cui i personaggi del film diventano socialmente “visibili”, si integrano nei circoli sociali desiderati e, almeno in superficie, si realizzano come personaggi. Tuttavia, già nella scena iniziale del film il protagonista Sam Dalmas, uno scrittore italo-americano, assiste ad una sanguinosa resa dei conti che avviene proprio in una galleria d'arte. La scena del tentato omicidio è realizzata nella maniera tipica di Argento, come lui stesso dimostrerà in molte sue opere successive, da *Suspiria* (1977) a *Opera*: la scena è esplicita, sanguinosa, sembra presa da un film d'exploitation (di sfruttamento). Quindi, elementi di una cultura popolare, “bassa”, di natura quasi sensazionalistica – Argento lascia che la scena prosegua a lungo, permettendo al pubblico di vedere anche il più piccolo dettaglio del brutale attacco (al posto dell'oscurità, le sue scene sono sempre accompagnate da scenografie molto illuminate e/o colori estremamente suggestivi, in cui prevalgono il rosso e il blu) – si inseriscono nel quadro di un'istituzione quale il museo che indica la fruizione e il godimento dei contenuti della cosiddetta arte alta. I prodotti di questo tipo di arte compaiono successivamente nel film come essenziali, soprattutto nel finale che richiama nuovamente alla mente l'inizio del film, e includono (di nuovo) una galleria d'arte, un'imponente scultura museale e, soprattutto, un dipinto della cosiddetta Arte naïf, i cui singoli motivi sono messi in diretto collegamento con il

motivo chiave dell'intreccio del film (cioè, uno degli elementi di valore "basso" che lo sceneggiatore - lo stesso Argento - utilizza come complementari ai motivi del dipinto serio utilizzato dal protagonista nel risolvere il mistero).

Il film *Il fantasma del palcoscenico* di De Palma rende omaggio a numerose opere del passato. All'inizio dell'opera seguiamo Swan, un ricco produttore discografico che ruba un'opera pop basata sul *Faust* di Johann Wolfgang von Goethe dal protagonista Winslow Leach (poi diventato The Phantom), un giovane e creativo cantautore. Già da questa descrizione possiamo ricavare i seguenti nomi: P. I. Tchaikovsky, Winslow Homer, Gaston Leroux e, come detto, Goethe. Tomislav Gavrić (1995) sostiene che "la struttura del film si basa su tre opere classiche: *Il fantasma dell'Opera*, *Faust*, *Il ritratto di Dorian Gray*" (p. 314) e che si tratta di una "opera rock con riferimenti ai classici del genere, a cominciare da *Frankenstein*" (*ibid.*). Di tutti i film di De Palma, proprio questo è il più complesso dal punto di vista delle diverse stratigrafie dei significati. *Il fantasma del palcoscenico* funziona come una sorta di enciclopedia della cultura popolare e classica (musica e letteratura). De Palma, quasi casualmente, combina elementi divergenti, di diverse arti e scuole in un unico crogiolo narrativo, ipertrofico e visivamente aggressivo. A differenza della maggior parte delle altre sue opere, *Il fantasma del palcoscenico* è volutamente comico e oscilla tra l'omaggio ai modelli di riferimento e la parodia degli stessi. Si tratta di un'opera che non ha quasi alcun corrispondente, non solo nella produzione intera di De Palma, ma anche nella cinematografia mondiale in generale. *Il fantasma del palcoscenico* apostrofa e parodizza così gli aspetti più populistici della musica rock (che sottolineano il desiderio di popolarità e di profitto), combinandoli allo stesso tempo con elementi dell'arte classica, "alta" (che preferisce l'integrità artistica a tutto il resto³), trovata nell'opera di Goethe.

Opera di Argento, similmente a *Il fantasma del palcoscenico* di De Palma, ma in modo stilisticamente diverso, è un esempio di pastiche postmodernista per eccellenza. La sola ambientazione della trama è sufficiente a giustificare tale affermazione: la protagonista, Betty, è una giovane cantante lirica che dovrebbe esibirsi alla prima rappresentazione dell'opera *Macbeth* di Giuseppe Verdi, ma diventa vittima di un serial killer che inizia a uccidere i suoi conoscenti davanti ai suoi occhi (di solito dentro il teatro). Proprio come nel suo esordio, *L'uccello dalle piume di cristallo*, gli spazi della cultura "seria" diventano teatro di un delitto, che si trasforma in uno spettacolo particolare, sia per la stessa Betty che per gli spettatori del film. Il film più brutale di Argento, partendo dal titolo stesso, equipara ironicamente l'opera come forma musicale artistica e l'"opera" di un assassino che mette in scena meticolosamente e sistematicamente la sua ultima "creazione". Anche qui, come in precedenza, abbiamo una ripetizione di motivi (con variazioni): voyeurismo, violenza fisica e trauma (sessuale)⁴.

Saša Radojević (1999), scrivendo su Argento nota che nelle sue opere è

³ Qui, ovviamente, parliamo di questa divisione solo nel contesto dei temi del film stesso, senza pretesa di presentare conclusioni generali.

⁴ Argento esplorerà in modo autoreferenziale motivi simili in uno dei suoi film successivi, *Il fantasma dell'Opera* (1998).

sempre presente un trauma⁵ che “a causa del suo potere sovversivo, non potrà mai essere cancellato dal subconscio” (p. 93). Il trauma, come nel caso di De Palma, è sempre causato da un evento esterno violento (tentato omicidio, esposizione alla violenza), e questo vale per tutti gli eroi dei film selezionati). Ulrich e Patalas (1998) sottolineano che la paura nelle opere di Hitchcock “nasce dall’esperienza della vita quotidiana” (p. 209). Non ci sono elementi soprannaturali nei film da noi selezionati⁶, e, come da Hitchcock, la paura (e il trauma) nascono dalle apparizioni di un mondo reale, ma pervertito (la base per l’ambiente *thriller/horror*). Tutto ciò che accade agli eroi dei film selezionati è qualcosa che potrebbe accadere nella realtà, indipendentemente dal basso livello di probabilità che gli eventi si svolgano esattamente come nelle modalità viste nei film.

Nei due film “musicali” di Argento e De Palma, anche gli elementi musicali sono trattati in una maniera un po’ arbitraria, postmodernista. Abbiamo già visto un esempio di pastiche musicale in *Il fantasma del palcoscenico*, ma vale la pena notare che anche in altri film di questi autori la musica viene trattata in modo particolare (per esempio, il gruppo electro-rock Goblin compone la colonna sonora per *Suspiria* di Argento; il compositore di origine italiana di De Palma, Pino Donaggio, evoca le composizioni di Bernard Herrmann nelle opere di Hitchcock in molti suoi film, ecc.). Quindi, come altri elementi del cinema, anche la musica nelle opere di Argento e di De Palma mostra aspirazioni postmoderniste e viene progressivamente trattata e applicata.

Doppio omaggio di De Palma (Hitchcock, Argento)

Molti autori, tra cui Dikić e Bajčetić (1996), hanno chiamato Brian De Palma “l’erede di Hitchcock” (p. 117), mentre Hellerman (2022) sostiene, pur affermando che De Palma “ruba” un po’ a tutti, compreso Michelangelo Antonioni (in *Blow Out*), che “la sua carriera è stata costruita sull’intertestualità narrativa” (p. 4/8). In accordo con la fama che segue De Palma praticamente fin dall’inizio della sua carriera, il suo *Vestito per uccidere* è ricordato soprattutto per la scena nel museo che cita direttamente *La donna che visse due volte* e per la svolta narrativa che è un omaggio a *Psycho* (dove viene improvvisamente cambiato il protagonista), ma a parte i classici di Hitchcock citati, *Vestito per uccidere* contiene anche riferimenti ad alcuni degli altri titoli meno conosciuti dello stesso autore, per esempio *Il sipario strappato* (*Torn Curtain*, 1966), di cui anche potrebbe potenzialmente citare una scena museale (*La donna che visse due volte* è, tuttavia, un film molto più significativo e visibile). L’eroina Kate Miller si trova in una rispettabile galleria urbana dove si svolgono i punti chiave della trama. Come nel caso di Argento, De Palma “inquadra” i suoi eroi in uno spazio ridotto e ordinato che fa solo da sfondo ai loro profondi traumi, circondati da elementi *pulp* e popolari (omicidio, violenza, sfruttamento della sessualità). De Palma, oltre alla già citata dedica a Hitchcock, in *Vestito per uccidere* evoca anche le scene più brutali del

⁵ Non a caso uno dei film di Argento si intitola proprio così – *Trauma*.

⁶ Tuttavia né Argento né De Palma li evitarono nelle loro opere (vedi: *Suspiria*, oppure *Fury*, *Carrie*, ecc.).

giallo italiano⁷, il che lo rende particolarmente metareferenziale.

Il film di De Palma è tutto incentrato sui dettagli: ad esempio, il motivo che vediamo spesso in Argento - un assassino mascherato che indossa guanti scuri ed ettoltri di sangue innaturalmente rosso - sono onnipresenti anche qui, durante le scene più tese del film. Più precisamente, questo stesso motivo è la prima immagine che vediamo nella prima opera di Argento, *L'uccello dalle piume di cristallo*, un'immagine che funziona come un manifesto programmatico dell'universo di Argento. Dunque, nonostante i riferimenti costanti a *Psycho* e *La donna che visse due volte* di Hitchcock, De Palma ricorda con affetto molti film di Argento, grazie anche ai set elaborati di alcune scene, alla mancanza di dialoghi, alla narrazione visuale e ad una sensibilità speciale per la scelta della musica (tutti gli elementi sono presenti, per esempio, anche nelle scene chiave di *Suspiria* di Argento, ufficialmente riconosciuto come il suo capolavoro). Nonostante De Palma e Argento siano contemporanei, De Palma non esita a citare i film del suo collega, che rende i suoi film, incluso *Vestito per uccidere*, ancora più complessi e referenziali. Similmente a ciò che Della Casa dice su Argento, Isidora Bjelica (2002) sostiene che "De Palma utilizza spesso l'inquadratura soggettiva" ma che poi "nel momento in cui l'identificazione attraverso l'inquadratura soggettiva si completa [...] cambia il "proprietario" dell'inquadratura" (p. 70). L'inquadratura, come specchio del voyeurismo, quindi, sia in Argento che in De Palma, figura come qualcosa di essenziale e, sempre con intelligenza postmodernista, mette nuovamente noi, spettatori, nei panni del personaggio (con De Palma l'impressione è ancora più accentuata grazie all'uso del cosiddetto *split screen*, che è una delle sue tecniche distintive⁸). È un film dal fascino illimitato: può essere interessante al livello più elementare come semplice thriller erotico (cosa che in parte è) e perfino come uno *slasher* (e in parte è anche questo), ma anche come un omaggio altamente sofisticato e raffinato al passato e al presente del cinema, come un insieme di citazioni e riferimenti cinematografici che, alla fin fine, determinano il trionfo artistico dello stile puro sul contenuto (cosa che, in un modo o nell'altro, e in misura maggiore o minore, possiamo dire di tutti i film di Argento e De Palma). Tutto ciò aiuta perché i film non vengano letti in modo semplificato, come opere misogine o sessiste. Rajko Radovanović (1997) così nota che le donne sono le vittime più frequenti in De Palma, ma aggiunge sarcasticamente che "loro [gli uomini] non sono un granché" (p. 86), mentre Nia Edwards-Behi (2010), scrivendo di Argento sottolinea "ambiguità di genere nei [suoi] film" (p. 18) ricordandoci, tra l'altro, che l'assassino della sua prima opera cinematografica è in realtà una donna. Non dobbiamo mai leggere le opere di Argento e di De Palma letteralmente. Umore nero di fondo, e riferimenti postmodernistici sminuiscono qualsiasi significato univoco e coerente che i film di Argento e De Palma potrebbero suggerire. Quello che più conta in tutti i loro film è quella "alleanza tra scrittore, personaggio, trama e lettore" a cui fa riferimento Malcolm Bradbury (1977, p. 15) quando scrive di *fiction* contemporanea.

⁷ Non dobbiamo dimenticare che all'inizio di quel decennio fiorirono anche i cosiddetti film *slasher*, un particolare sottogenere dell'horror.

⁸ Uno dei registi più noti del postmodernismo, Quentin Tarantino, lo utilizzerà alcune volte, specificatamente nel suo pastiche cinematografico *Kill Bill Vol. 1*.

Elaboreremo un po' di più il trattamento postmodernista delle loro trame. A livello base, i film di Argento e De Palma sono tipici film gialli (cosiddetto whodunit⁹ thriller). A un livello più avanzato, sono perfetti esercizi stilistici di due maestri di alto livello del mondo del cinema. Infine, possono essere entrambe le cose, il che ci indica ancora una volta l'alleanza con lo spettatore e la delega alla sua interpretazione nella percezione di queste opere – se li leggerà solo a livello superficiale o approfondirà i loro significati dipende ancora una volta soltanto da lui (o lei). Essendo film di genere, legittimano ovviamente ciascun approccio, ma è chiaro quale di essi sia il più completo.

Come sostiene Goran Terzić (1996), analizzando uno dei film di De Palma della metà degli anni Novanta, nel regista americano “tutto è assolutamente un puro MacGuffin¹⁰ – ad eccezione del brillante stile di regia” (p. 17). Terzić, in altre parole, enfatizza le tendenze postmoderniste di De Palma, in cui il film stesso parla indirettamente, allegoricamente, in un modo intertestuale, e richiede sempre il coinvolgimento dello spettatore. Potremmo dire lo stesso per il suo collega contemporaneo Argento: si tratta, semplicemente, di autori che comprendono il film principalmente visivamente, che non sono gravati né dalla necessità di trasmettere fedelmente le informazioni né dalla necessità che le loro opere siano strumenti didattici di moralizzazione (almeno non in modo diretto, immediato).

Nel video-saggio pubblicato dal British Film Institute sui film di Dario Argento, Michael Blyth (2023) afferma apertamente che il suo lavoro è “cinema dell'eccesso [...] I suoi film non hanno senso, ma se li affrontiamo come sogni, spazi immaginari che rendono la logica obsoleta, hanno perfettamente senso” (ch. 8). Sia Terzić che Blyth giungono effettivamente alla stessa conclusione: in Argento i De Palma stile e sostanza sono così intercambiabili che è quasi impossibile, ma soprattutto inutile, separarli. Lo stile, nella sua altezza e raffinatezza, quasi nega la necessità di una trama logica e fornita di senso.

Conclusione

Sia Dario Argento che Brian De Palma sono demiurghi postmodernisti che operano e creano al confine tra arte e *pulp*, bellezza estetica e kitsch visivo, serietà artistica e pastiche cinematografico.

Alcuni decenni dopo le opere cruciali di Argento e De Palma, basta vedere un paio di titoli che probabilmente non esisterebbero senza loro: *Specchio della memoria* (1996), *Il ricatto* (2013), *Doppio amore* (2017), *Un couteau dans le cœur* (2018). Queste sono soltanto alcune delle opere ispirate a loro negli ultimi anni, ma questo potrebbe già essere argomento di un articolo nuovo e completamente diverso. L'influenza di Dario Argento e Brian De Palma sui cineasti continua a crescere nel tempo.

Come tutti i grandi autori e, infine, artisti-umanisti, né Argento né De Palma possono essere ridotti a etichettature banali, nonostante alcuni “semplici” elementi costitutivi e luoghi comuni della loro espressione artistica. In altre parole, sia De Palma che Argento giocano con variazioni su alcuni degli stessi motivi, ma

⁹ Storia misteriosa che mantiene segreta l'identità del criminale fino alla fine.

¹⁰ è un oggetto o un evento, insignificante di per sé, usato come espediente narrativo.

sempre con un tocco di ironia postmodernista. La loro eredità è quindi oggi più attuale che mai, perché non è stata determinata dai canoni modernisti ma dalla vaghezza, dalla referenzialità e dall'ambivalenza postmoderniste.

Riferimenti bibliografici

Libri

- [1] Butler, C. (2002). *Postmodernism: A very short introduction*. New York: Oxford University Press.
- [2] Bradbury, Malcolm. (1977). *The Novel Today: Writers on Modern Fiction*. Manchester: Manchester University Press.
- [3] Bajčetić, N. & Dikić, N. (1996). *Kinoteka doktora Frankenštajna: celuloidna istorija medicine*. Beograd: Stubovi kulture.
- [4] Radovanović, R. (1997). *Holivudske priče: eseji o filmu*. Beograd: Sukova kulture.
- [5] Gavrić, T. (1995). *Enciklopedija filmskih reditelja (A - D)*. Beograd: NEA.
- [6] Hutcheon, L. (2004). *A Poetics of Postmodernism: History, theory, fiction*. New York and London: Routledge.
- [7] Ulrich, G. & Patalas, E. (1998). *Istorija filmske umetnosti*. Beograd: Sfinga.

Capitoli dei libri

- [1] Della Casa, S. (2000). Cinema popolare italiano del dopoguerra. In G. P Brunetta (Eds.), *Storia del cinema mondiale, Volume terzo. L'Europa: Le cinematografie nazionali (tomo primo)* (ed.). Torino: Giulio Einaudi, 779-818.
- [2] Radojević, S. (1999). Dario Ardentio. In N. Pajkić & S. Radojević (Eds.), *Svetlo u tami II: Nova filmska evropa*. Beograd: Clio, 92-97.
- [3] Bjelica, I. (2002). Brajan de Palma. In *Svetlo u tami: Novi Holivud*. Beograd: Clio, 68-78.

Riviste

- [1] Hassan, I. (1981). The Question of Postmodernism. *Performing Arts Journal*, Vol. 6, No. 1, 30-37.
- [2] Rubeša, D. (1999). Obljetnice. Stogodišnjica rođenja Alfreda Hitchcocka. *Hollywood. Br. 46. Avg 99*. Zagreb: Vedis, 45-51.
- [3] Terzić, G. (1996). Freeze Frame: Moguća misija. *X-Zabava. Br. 11. Okt 96*. Beograd: Akapit, 16-18.

Sitografia

- [1] Blyth, M. (2023). *Strange Phenomena: The Films of Dario Argento | BFI video essay*. Accessed on 24th of October 2023. <https://www.youtube.com/watch?v=2r2ISvehfiA>
- [2] Edwards-Behi, N. (2010). *Argento's Aesthetic Alignments: A Cognitive Approach to the Films of Dario Argento*. Accessed on 24th of October 2023. https://pure.aber.ac.uk/ws/portalfiles/portal/28093340/Argento_s_Aesthetic_Alignments.pdf
- [3] Hellerman, J. (2022). *Brian De Palma's Pastiche Is Highly Underrated for Its Originality*. Accessed on 24th of October 2023. <https://nofilmschool.com/brian-de-palma-originality-pastiche>

Dejan Malčić

University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina

Postmodernism in the Cinema of Dario Argento and Brian De Palma

Abstract: Italian filmmaker Dario Argento and his American counterpart Brian De Palma have both made splendid and illustrious careers as movie directors, constantly flirting with postmodernist notions such as intertextuality and (self-) referentiality, while blurring the lines between high and popular art and culture. Their body of work, independently of qualitative level of individual movies, is always marked by innovation and prone to experimentation. By analyzing four of their essential movies made in the Seventies and Eighties (*The Bird with the Crystal Plumage* and *Opera*, and *Phantom of the Paradise* and *Dressed to Kill*), we have tried to determine just what is it that makes them similar, and to see how unique their approach to postmodernism is, but also to examine their relationship to the nature of cinema itself. The chosen movies are unique not just within their own body of work, but within the frames of the world cinema itself. Drawing inspiration from the masters of the past, but also pointing towards the always more complex and postmodern trends, Argento's and De Palma's movies have created, thanks to their wit, intelligence and self-awareness, their own canon, whose repercussions are felt and seen even to this day.

Keywords: *Italian cinema; American cinema; postmodernism; Argento; De Palma; Hitchcock; homage.*

РУСКИТЕ АРХИТЕКТИ ВО СКОПЈЕ ВО ПЕРИОДОТ МЕЃУ ДВЕТЕ СВЕТСКИ ВОЈНИ

Екатерина Намичева-Тодоровска

Универзитет „Гоце Делчев“, Штип, Северна Македонија
ekaterina.namiceva@ugd.edu.mk

Петар Намичев

Универзитет „Гоце Делчев“, Штип, Северна Македонија
petar.namicev@ugd.edu.mk

Апстракт: Во годините по Првата светска војна, по 1918 година, во новонастанатото Кралство на СХС, неопходна била потребата од обнова на разрушениот градежен фонд во градовите. Во продукцијата на станбената архитектура на Скопје во периодот од 1922 до 1941 година особен белег оставиле архитектите и инженери, емигранти од Русија, кои во текот на 1919-1921 година се населиле во Скопје: Иван Артемушкин, Борис Дутов, Евгениј Дацков, Вјачеслав Бујко, Ефраим Бронштејн, Николај Бурхановски, Константин В. Хоменко... Неколкумина руски архитекти кои преку времените работи во општинските служби на техничкото одделение се здобиваат и со добра репутација, но и со одреден почетен финансиски капитал, веќе од средината на 20-тите години на 20 век отвораат самостојни технички бироа: Вјачеслав Бујко; Борис Дутов – Техничко биро „Вардар“ (1921-1922); Константин Хоменко – Техничко биро „Култура“ (1923).

Целокупната продукција на сите овие архитекти и инженери, од која во суштина било формирано централното градско јадро на Скопје, во најголем дел, трајно било уништено со земјотресот од 1963 година. Во овој труд се прави преглед на архитектите и инженерите, емигранти од Русија, кои во текот на 1919-1921 година се населиле во Скопје.

Клучни зборови: *станбена архитектура, руски архитекти, архитектонско биро, Скопје.*

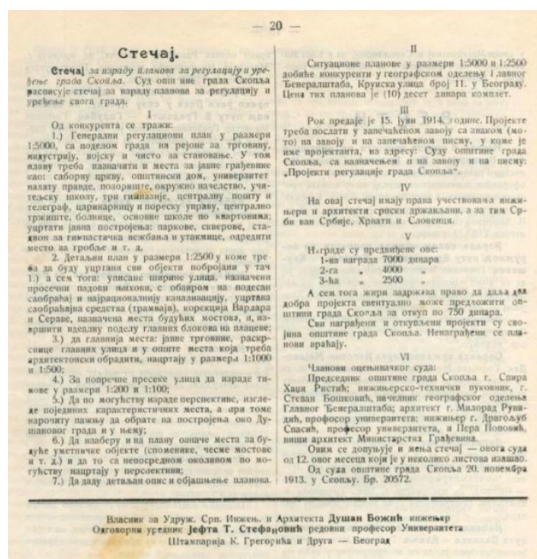
Вовед

Во Скопје, од почетокот на XX век и потоа до 1914 година, европеизацијата во архитектонскиот израз на новоизградените објекти била постепено спроведувана, во согласност со начелата на академизмот, единствено при објектите градени за потребите на османската администрација и војска. Тајфите градители од Македонија, иако не биле академски образовани, работејќи низ целиот Балкан, ги пренесувале стекнатите искуства и матриците од новите стилски обрасци и градежни техники, видени во Белград, Солун, Софија, Сараево, Букурешт. Нив ги имплементирале врз

новонарачаните објекти во Скопје со голема креативност. Архитектонското творештво со обележја на стилски обрасци на академизмот во кои биле употребени елементи од минати историски стилови (најчесто ренесансни и барокни форми), со мноштво пиластри, фронтони, декорации, профилации, столбови и капители од различни стилски матрици, постепено го истиснувал традиционалниот архитектонски израз. Ова творештво е елаборирано во неколку досега објавени студии (Константиновски, 2001; Томовски, 2003; Грчев, 2003) каде се класифицираат одделните објекти во соодветните стилски рамки и се датираат, во согласност со расположливите податоци.

Развој на урбаната слика на Скопје во 1914-1918

Почнувајќи од 1912 година воената управа на актуелната администрација, а по упатство на полковникот Стеван Бошковиќ, началник на Географското одделение на Генералштабот, биле ангажирани воени топографи кои изработиле ситуационен план на градот, со што започнал процесот на урбанистичкото планирање на Скопје. Во 1914 година, по Балканските војни, новонастанатата општествена промена донела и услови за распишување на првиот конкурс за урбанистичко решение на градот (објавен на 12 јануари 1914 година во Српски технички лист, бр. 2, год. XXV, 20, Београд).



Слика 1

Објава на конкурсните пропозиции за изработка на планови за регулација и уредување на град Скопје објавен на 12 јануари 1914 година во Српски технички лист, бр. 2, год. XXV, 20, Белград

Пропозициите наложувале изработка на „Генерален регулационен план во размер 1 : 5000“, со поделба на градот на реони за трговија, индустрија, војска и само за домување. Во планот било истакнато назначувањето на локации за јавни градби (соборна црква, општински дом, универзитет,

палата на правдата, театар, окружно начелство, учителско училиште, три гимназии, централна пошта и телеграф, царинарница и даночна управа, централен пазар, болница, основни училишта по квартави), како и локации за јавни простори (паркови, скверови, стадион за гимнастички вежби и натпревари, градски гробишта и друго). Конкурсните работи ги оценувала петчлена комисија: Спиро Хаџи Ристик¹ - претседател на Општината на градот Скопје; Стеван Бошковиќ – началник на Географското одделение на Генералштабот; архитект проф. Милорад Рупидиќ; инженер проф. Драгољуб Спасиќ; виш архитект Пера Поповиќ од Министерството за градежништво („Скопски гласник“, бр. 29 и 30, септември 1929).² Првонаграденото решение, дело на арх. Димитрие Т. Леко³ е „првиот модерен урбанистички план на Скопје, конципиран врз основа на нови европски научни сознанија во урбанизацијата, со нагласен академски манир“ (Завод за урбанизам и архитектура, Скопје, 1962, стр. 14) преку воспоставување на регулациони линии на уличните фронтови и артикулирање на целокупниот корпус на новопланираните урбани зони.



Слика 2

Регулационен план на Скопје од 1914 година; автор: арх. Димитрие Леко-ДАРМ

¹ Спиро Хаџи Ристик – градоначалник на Скопје во 1912 година;

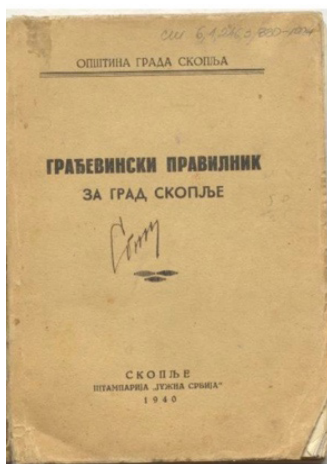
² Српски технички лист, орган Удружења српских инжењера и архитеката, Београд, бр. 2, 12 јануари 1914, 20.

³ Леко Т. Димитрие – архитект (1863, Белград – 1914, Крагуевац). Студирал во Цирих и Атина. Проектот за урбанистичкиот план на Скопје бил првонаграден конкурсен труд, (Константиновски, 2001,) кој во виорот на Првата светска војна бил изгубен. За среќа, една зачувана копија од планот била основа по 1920 година да биде започнат процес на урбанизација на Скопје врз чија основа биле развивани сите следни урбанистички решенија. Го изработил и урбанистичкиот проект за Битола во 1914 година („Српски технички лист“, бр. 18, Белград, 1914).

Регулациониот план од 1914 е првиот кој го претставува унитарниот модел на градот со јасно влијание од Vienna Ringstrasse на Froster и делото на Camilo Site во ‘уметничката креација на градовите’. Со овој модел, Димитрија Т. Леко го претставил европскиот градски модел за градот Скопје.

Воените случувања во периодот од 1914 до 1918 година не создале услови за почеток на реализација на регулациониот план на Леко, но сепак по 1918 година, со конституирањето на новата градска администрација на Скопје во рамките на Кралството СХС, се појавила потребата од продолжување на имплементацијата на планот. Со лошата повоена финансиска состојба на Општината, но и скудноста на стручно-технички лица, било невозможно брзо и систематски да биде изработен нов регулационен и нивелациски план на градот. Техничкото одделение во Општината на Скопје било пред огромен предизвик: притиснато од реализацијата на процесот на имплементирање на државниот концепт за што побрзо остварување на идејата за „асимилаторската и денационализаторската политика кон македонскиот народ, како една од спецификите на официјалната политика на новоформираната држава“ (Грчев, 2003), реализирана преку колонизаторските алатки за населување на српско население на територијата на Скопје. Оваа состојба довела до нагло зголемување на бројот на жителите, а со тоа и на потребата за екстензија на станбените зони, односно брзо урбанизирање и формирање на нови станбени маала на десната страна на реката Вардар (Буњаковец, Тафталиџе итн.).

Интензивирањето на градежните активности и брзата трансформација на урбаната и архитектонска слика на десниот брег на Вардар, направила голем притисок врз Градежното одделение на Општината кое, и покрај недостатокот на валиден план, се трудело да не отстапува многу од проектот на Димитрие Леко.



Слика 3

Насловна страница од Градежниот правилник за град Скопје за 1940 година врз чија основа биле спроведувани сите градежни закони во согласност со урбанистичкиот Регулационен план на Скопје, ДАРСМ

Градителите во Скопје по 1918 година

Во годините по Првата светска војна, по 1918 година, во новонастанатото Кралство на СХС, неопходна била потребата од обнова на разрушениот градежен фонд во градовите. Заради недостаток на соодветна високошколска институција во Скопје, најголемиот број на архитекти од Скопје се едуцирале на Архитектонскиот отсек при Техничката велика школа во Белград (Глигорије Томиќ, Јосиф Михајловиќ, Гаврило Томиќ) со што таа академска сцена имала големо влијание врз архитектонската продукција во Скопје. Особено биле влијателни идеите на проф. Никола Несторовиќ (Наука за стиловите), Драгутин Ѓорѓевиќ (Проектирање на јавни згради) и други, како и на нивните следбеници Димитрије М. Леко, Александар Ѓорѓевиќ, Милутин Борисављевиќ и други (Кадијевиќ, 1994).

Или како што посочува Кадијевиќ: „Академизмот во српската архитектура од 1864-1914 година има позитивно значење и придонесува за консолидација на струката и развојот на нејзините институции. Увозната академска ненационална архитектура, и покрај отпорот на идеолозите на српскиот стил, ги осовременила заостанатите, посториентални амбиенти на српските градови и ги насочила генерациите неимари кон културно развиената Европа. Нивното творечко созревање не би било успешно да не се школувале и образувале на европските академии“ (Кадијевиќ, 1994).

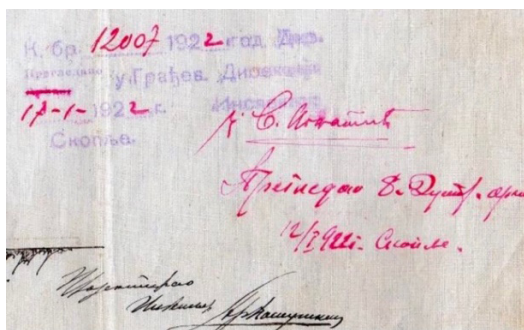
Во продукцијата на станбената архитектура на Скопје во периодот од 1922-1941 година особен белег оставиле архитектите и инженери, емигранти од Русија, кои во текот на 1919-1921 година се населиле во Скопје: Иван Артемушкин, Борис Дутов, Евгениј Дацков, Вјачеслав Бујко, Ефраим Бронштејн, Николај Бурхановски, Константин В. Хоменко и други.

Еден од најпознатите архитекти, Артемушкин, во периодот на неговата најголема продукција од 1930 до 1938 година, ги создал своите најголеми архитектонски дела, балансирајќи помеѓу академистичките и модернистичките методи, како архитектонски одговор на проектанстскиот проблем. Притоа, тој при одредени нарачки, онаму каде може да најде на инвеститор со соодветно изграден вкус на новите тенденции, на експлицитен начин ги применува сите постулати на модернистичкото движење: непрекорната функционална организација, дефинираниот конструктивен систем, соодветното поедноставено обликување на фасадниот волумен и сл.

Високоедуцирани технички кадри во техничката дирекција на градската Општина во Скопје

Во Техничката дирекција на градската Општина во Скопје, до крајот на 1919 година, градежната служба почнала да се модернизира преку воведување на звањето архитект, за што биле ангажирани малубројните домицилни едуцирани градежни инженери и архитекти (Рудолф Вошта, Момчило Томиќ). Така, паралелно со подготовката на урбанистичките планови на градот, било спроведувано и стандардизирањето на градежна регулатива со донесувањето на закон преку кој бил отворен пат за регулацијата на планираните урбани целини. Оваа регулатива била важна законска алатка која, иако релативно

бавно (1919-1922 година), започнала да биде имплементирана преку архитектите и инженерите на Техничкото одделение на градската Општина. Одделението било задолжено за изработка на проекти и пресметки за сите технички работи на Општината, изработувало правилници и уредби во согласност со Градежниот закон, издавало градежни дозволи за изградба и реконструкции на приватни и јавни објекти, издавало протоколи и уверенија за регулационата линија и друго. Сите овие активности барале ангажирање на голем број високопрофесионални кадри. Токму заради своето академско знаење, новодоселените руски емигранти (архитекти, инженери и технички лица) – Евгеније Дацков, Иван Артемушкин, Ефраим Бронштејн, Константин В. Хоменко, Адолф Рубинштајн, Вјачеслав Бујко (ангажиран за градежните потреби на војската), Михаил Дворников (ангажиран за потребите на железницата) – во периодот од 1920 до 1922 година биле вработувани како надворешни соработници во Градежното одделение на Градската управа на Скопје. Тие најчесто биле ангажирани како надзорни инженери на санационите зафати на училишните згради кои биле оштетени од војните до 1918 година и кои биле приоритет во повоената обнова (Иван Артемушкин, Борис Дутов, Бурхановски, С. Бељаевски) или, пак, како ревизори-администратори за водење на градежно-техничката документација за индивидуалните барања за градби во рамките на Градежното одделение на Општината (Иван Артемушкин). Нивното познавање на статичките пресметки за новите конструктивни системи биле од пресудно значење за спроведувањето на модернизацијата во градбената политика на општинската техничка служба. Матвеев, на пример, ги работи сите статички пресметки за најголемиот дел од проектите на Артемушкин (Константиновски, 2001).



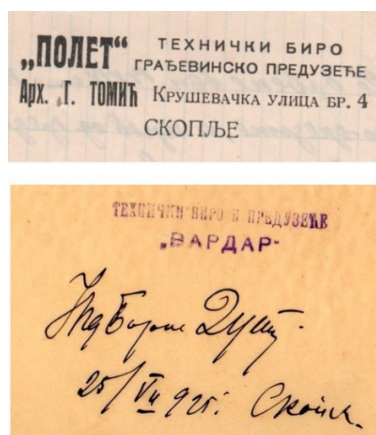
Слика 4

Иван Артемушкин, Борис Дутов и Евгениј Дацков на 12.1. 1922 година веќе се ангажирани во проектантски и надзорни работи на реализацијата на бројни комунални објекти кои ги изведувало Градежното одделение на Општината во Скопје

Подоцна тие, главно, биле и трајно вработувани во архитектонско-урбанистичките служби при Градежното одделение на Градската управа (Евгениј Дацков, Константин Хоменко, Георги Артуров Ландсберг и други).

Организирано во неколку оддели во Техничкото одделение како началници ги сретнуваме архитектите Рудолф Вошта (1919-1920 година), Хранислав Спасиќ, Петар Јанковиќ, Момчило Томиќ, Евгениј Дацков и Велимир Ставриќ, додека во работата на одделите во различни периоди биле вклучени архитектите Ефраим Бронштејн, Адолф Рубинштајн (1919-1924), Константин Хоменко (1920-1922), Иван Артемушкин (1921-1932), Борис Дутов (1920-21), Ѓорѓе Ристиќ (по 1932), Стефан Газикаловиќ (1924-1941) и други.

Неколкумина руски архитекти кои преку привремените работи во општинските служби на Техничкото одделение се здобиваат и со добра репутација, но и со одреден почетен финансиски капитал, веќе од средината на 20-тите години на XX век отвораат самостојни технички бироа (Вјачеслав Бујко; Борис Дутов – Техничко биро „Вардар“ (1921-1922); Константин Хоменко – Техничко биро „Култура“ (1923).



Слика 5

Печат на Техничко биро „Пошет“ (горе), и потпис на арх. Борис Дутов (долу)

Целокупната продукција на сите овие архитекти и инженери, од која во суштина било формирано централното градско јадро на Скопје, во најголем дел трајно била уништена со земјотресот од 1963 година. Денес, во урбаното градско јадро како белег на минатото сè уште има објекти, за жал малку, од јавен и приватен карактер, кои сведочат за урбаната политика од почетокот на XX век во Скопје, но и потсетуваат на урбаната и архитектонска култура во одреден период и ја одржуваат меморијата за тоа време (Намичева и Намичев, 2018).

Биографии на руските архитекти од Скопје

Еден од најпознатите архитекти во периодот помеѓу двете светски војни е Иван Артемушкин кој во периодот од 1930 до 1938 година ги создава своите најголеми архитектонски дела, балансирајќи помеѓу академистичките и модернистичките методи, како архитектонски одговор на проектантскиот

проблем во градот Скопје. Според истражените податоци, архитектот Иван Артемушкин Георгиевич е роден 1885 година во Петроград, а починал во 1950 година во Пловдив. Се доселува во Скопје во 1920 година како руски емигрант. Работи за Техничкото одделение на градската Општина како надзорен архитект од 1921 година. Кон крајот на 20-тите години на 20 век отвора сопствено проектантско биро (во Пасаж Ароести). Станува еден од најпродуктивните проектанти во периодот меѓу двете светски војни во Скопје (познати објекти од Артемушкин кои денес ги знаеме се Арапска куќа и Куќата на д-р Рубен) во кои најчесто користи неокласични елементи сè до 1932 година кога ги прифаќа начелата на раномодерната. Во 1948 година заминува за Бугарија каде умира во 1950 во Пловдив (Константиновски, 2001, стр. 60).

Како втор највлијателен архитект во овој период го сметаме архитектот Борис Дутов роден 1894 година во Русија, а починал во 1941 година во Скопје. Тој е втор најпродуктивен градител во Скопје во периодот од 1922 до 1940 година. Во 1921 година станува претприемач со своето Техничко биро „Вардар“ проектирајќи индивидуални семејни куќи, станбени згради (околу 322 објекти), стопански и трговски објекти (кино „Вардар“, Клубот на скопските Евреи и др.) (Константиновски, 2001, стр. 72).

Следната групација на архитекти и инженери се издвојуваат во периодот како значајни за урбаниот развој на градот Скопје, придонесуваат за целокупната слика на градот: Евгениј Дацков Федорович, Вјачеслав Бујко Владиславович, Ефраим Бронштајн, Николај Бурхановски, Константин Владимирович Хоменко, Михаил Матвеев, Николај Никушкин, Адолф Рубинштајн, Михаил Петрович Дворников, Петар Ковиков.

Евгениј Дацков Федорович бил градежен инженер. Роден е во 1878 година во Полоцка, Русија, а починал на 18 мај 1938 година во Скопје. На 31.5.1904 година дипломирал на Високата инженерска школа во Петроград со титула градежен инженер. Во периодот помеѓу 1921 и 1938 година работи како овластен архитект и шеф на Градежното одделение на Општината во Скопје – во овој период поради ова бил надзор на речиси сите општински објекти. Во 1924 година одобрено му е извршување на јавна цивилна инженерска пракса во Кралството Југославија. Во 1938 година трагично загина во работното место.

Вјачеслав Бујко Владиславович бил воен инженер, роден на 7.9.1883 во Сужда, Русија, а нема податок каде починал. Потекнува од благородништвото на провинцијата Курск, источна Русија, додека во 1920 година емигрира во Скопје. Има неколку важни настани поврзани со неговото име: во 1922 година станува овластен градежен инженер ангажиран во воената команда во Скопје; од 1935 до 1937 година е претседател на Руската колонија во Скопје; во 1936 година го регистрира своето Техничко биро и претпријатие како овластен градежен инженер и член на Белградската инженерска комора; во периодот од 1933 до 1938 година реализирал многу мала проектантска продукција (околу 8 индивидуални куќи) со скромни архитектонски програми следејќи ги модерните тенденции.

Ефраим Бронштајн е роден во 1875 година. Вработен е како овластен архитект во Градежното одделение во Општината во Скопје во 1920 година. Бронштајн бил надзорник на поправките на Катлановска бања.⁴ Како еден од позначајните негови објекти е Палатата на ПТТ од 1922 година. Во 1927 година бил раководител на изградбата на Народниот театар во Скопје, а работи и на мали индивидуални станбени објекти во Скопје со многу скромни просторни и архитектонски програми.

Николај Бурхановски е архитект роден во 1885 година. Живее и работи во Скопје каде проектира индивидуални куќи (Константиновски, 2001, стр. 62).

Константин Владимирович Хоменко е роден на 21 мај 1880 година во Нежине, Русија. Во периодот од 1920 до 1922 година е шеф на Градежното одделение на Општинската управа на Скопје каде соработува со Лука Фрицханд и Иван Артемушкин на санација на старите училишни згради во Скопје. Од 1923 година почнува проектантска и претприемачка работа во своето Техничко биро „Култура“ во Скопје. Најзначаен негов проект е спомен црквата со костурница „Св. Архангел Михаил“ од 1933 (Храм Славе) во Скопје, подигната во спомен на загинатите српски војници на иницијатива на Министерството за војска на Кралството Југославија.

Михаил Матвеев бил инженер роден во 1889 година, а починал во 1946 година во Скопје. Се доселува во Скопје во 1920 година како руски емигрант. Бил овластен градежен инженер – работел статичко проектирање на објектите. Најчест соработник на Артемушкин. Основал сопствено биро и проектирал индивидуални станбени куќи (околу 50-тина) (Константиновски, 2001, стр. 83).

Николај Никушкин бил градежен инженер и претприемач, основач на бирото „Труд“ кое уште во 1921 година се вклучува во изведба на проекти од Градежната дирекција на Општината во Скопје.

Адолф Рубинштајн, исто така, бил инженер. Од 1919 до 1924 година бил шеф на Окружната градежна секција во скопската Општина, а потоа од 1925 во Министерството за градежништво во Белград.

Михаил Петрович Дворников е, исто така, градежен инженер кој во 1921 година емигрирал од Галиполе во Кралството СХС со Автомобилската чета на Техничкиот полк на Руската армија. Се населил и живеел во Скопје и бил вработен како архитект во Техничкото одделение на Општината во Скопје. Во 1946 година бил ангажиран како инженер во железничката служба во Скопје. Најпознат објект од него е станбениот објект (П+3) на железничарите во Скопје (агол од ул. „Борка Талески“ и ул. „Рајко Жинзифов“ во Скопје) од 1946 година.

Заклучок

Во продукцијата на станбената архитектура на Скопје во периодот од 1922 до 1941 година особен белег оставиле архитектите и инженери, емигранти од Русија, кои во текот на 1919-1921 година се доселиле во Скопје:

⁴ ДАРМ-6.1.2/184-185

Иван Артемушкин, Борис Дутов, Евгениј Дацков, Вјачеслав Бујко, Ефраим Бронштејн, Николај Бурхановски, Константин В. Хоменко...

Еден од најпознатите архитекти, Иван Артемушкин, во периодот на неговата најголема продукција, 1930-1938 година, ги создал своите најголеми архитектонски дела, балансирајќи помеѓу академистичките и модернистичките методи, како архитектонски одговор на проектантскиот проблем. Притоа, тој при одредени нарачки, онаму каде што можел да најде на инвеститор со соодветно изграден вкус за новите тенденции, на експлицитен начин ги применува сите постулати на модернистичкото движење: беспрекорната функционална организација, дефинираниот конструктивен систем, соодветното поедноставено обликување на фасадниот волумен и слично.

Библиографија

- [1] Грчев, К. (2003). Архитектонските стилови. Скопје: Институт за фолклор „Марко Цепенков“.
- [2] Кадиевић А. (1994). Допринос руских неимара-емиграната српској архитектури измеѓу два светска рата. У: Руси без Русије. Српски Руси (ур. Бранковић З.). Београд: Дунај.
- [3] Константиновски, Ѓ. (2001). Градителите во Македонија XVIII-XX век. Табернакул, Скопје.
- [4] Намичева Е., П. Намичев (2018). Значењето на скопските палати во формирањето на урбаниот развој на градот Скопје од 1920-тите години. *Природни ресурси и технологии*, 12 (12). сш. 113-121. ISSN 185-6966, Штип, Универзитет „Гоце Делчев“.
- [5] Томовски, Крум. (2003). Архитектурата и монументалната уметност во Скопје меѓу двете светски војни. Скопје: Музеј на град Скопје.

- [6] Marina. O. Penčić. D. (2011). Prostorno planiranje u Jugoslovnij Evropi, Urban transformation of Skopje Fragmented city-legacy from the history, Историјски институт, *Зборник радова, књижа 24*.

Petar Namichev

Goce Delcev University, Stip, North Macedonia

Ekaterina Namicheva-Todorovska

Goce Delcev University, Stip, North Macedonia

The Russian Architects of Skopje in the Period between the Two World Wars

Abstract: In the years after the First World War, after 1918, in the newly formed Kingdom of SHS, the need to rebuild the destroyed buildings in the cities was necessary. In the production of the residential architecture of Skopje in the period from 1922-1941 architects and engineers, emigrants from Russia, during 1919-1921 left a special mark while settling in Skopje: Ivan Artemushkin, Boris Dutov, Evgenij Datskov; Vyacheslav Bujko, Efraim Bronstein, Nikolai Burhanovski, Konstantin V. Khomenko... A few

Russian architects who, through temporary work in the municipal services of the technical department, acquired a good reputation, but also some initial financial capital, already from the mid-1920s opened independent technical bureaus (Vyecheslav Bujko; Boris Dutov – technical bureau “Vardar” (1921-22); Konstantin Khomenko - technical bureau “Kultura” (1923).

The entire production of all these architects and engineers, which essentially formed the central city core of Skopje, was for the most part permanently destroyed by the earthquake of 1963. This paper reviews the architects and engineers, emigrants from Russia, who settled in Skopje during the period 1919-1921.

Keywords: *residential architecture; Russian architects; architectural office; Skopje.*

МЕТОДИКА НА НАСТАВАТА



TEACHING METHODOLOGY

**APPROCHE INTERCULTURELLE OU CO-CULTURELLE
DE L'ALTÉRITÉ DANS LE *CADRE EUROPEEN COMMUN
DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES* ET SES OUVRAGES
COMPLÉMENTAIRES ?**

François Schmitt

Université Matej Bel, Slovaquie
françois.schmitt@umb.sk

Résumé : La didactique des langues conçoit le rapport à l'altérité selon deux approches. La première, l'approche interculturelle, héritée de l'approche communicative, saisit l'altérité à travers la rencontre interculturelle. La seconde, l'approche co-culturelle théorisée par Christian Puren, correspond aux conceptions didactiques de la perspective actionnelle de l'enseignement des langues étrangères fondées sur l'agir avec l'autre. À travers leurs conceptions des langues-cultures et de l'enseignement/apprentissage des langues, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) et les ouvrages complémentaires qui l'ont suivi font figure de promoteurs de la perspective actionnelle de la didactique des langues. Une analyse de leurs conceptions des rapports à l'altérité montre cependant que ces ouvrages s'en tiennent à une approche essentiellement interculturelle de l'altérité. Seul le *Volume complémentaire* (2018) du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, envisage de timides ouvertures vers une approche co-culturelle du rapport à l'altérité. La conception interculturelle de la politique linguistique du Conseil de l'Europe diffusée dans ses principaux textes semble donc en décalage avec le modèle de Christian Puren fondant la perspective actionnelle de la didactique des langues sur une conception co-culturelle du rapport à l'altérité établie sur le principe d'une culture négociée entre les interactants.

Mots-clés: *altérité, Cadre européen commun de référence pour les langues, co-culturel, interculturel, perspective actionnelle, Puren.*

Introduction

La didactique des langues privilégie aujourd'hui deux approches de l'altérité. L'approche interculturelle, héritée de l'approche communicative, qui fonde le rapport à l'altérité sur le paradigme de la rencontre et qui est centrée sur l'adaptation à autrui par compréhension et ouverture vers l'autre. L'approche co-culturelle, théorisée par C. Puren, qui correspond aux orientations actuelles de la perspective actionnelle et qui exige de l'apprenant un dépassement de ses propres conceptions du monde au-delà de la simple adaptation à l'autre afin de co-construire avec autrui une culture négociée.

Par la position hégémonique qu'il occupe en didactique des langues, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (plus loin : *CECR* ou *Cadre*) fait sans conteste figure de promoteur par excellence de la perspective actionnelle. Qu'en est-il de son rapport à l'altérité ? Les orientations didactiques du *Cadre* suivent-elles les analyses de C. Puren faisant de l'approche co-culturelle de l'altérité le pendant culturel de la perspective actionnelle ? Ou en reste-t-on à une approche interculturelle de l'altérité dans le droit fil de l'approche communicative ?

Après une mise au point sur les principales évolutions conceptuelles occasionnées par le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle et, de manière concomitante, de l'approche interculturelle à l'approche co-culturelle de la didactique des langues, nous proposons, dans cet article, d'apporter des pistes de réponses à cette question à partir d'une analyse des approches de l'altérité promues dans le *CECR* (2001) et dans six ouvrages parus postérieurement, que nous considérons comme complémentaires, car ils en partagent les principales orientations tout en apportant des éclaircissements sur certains points et rendant compte des nouvelles perspectives apparues au cours des deux dernières décennies : le *Niveau A1 pour le français. Un référentiel* (Beacco & Porquier, 2008) (plus loin : *Référentiel* ou *Référentiels*)¹, le *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources* (plus loin : *CARAP*) (Candelier & al., 2012), *Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche* (Piccardo, 2014), *Le Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (plus loin : *Guide*) (Beacco & al., 2016), *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR* (plus loin : *Élaborer des descripteurs*) (North & Piccardo, 2016), et le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (plus loin : *Volume complémentaire*) (2018).

1. Approche interculturelle et approche co-culturelle

1.1 De l'approche communicative à la perspective actionnelle

La mondialisation des années 1990 entraîne en didactique des langues le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle où il ne s'agit plus de préparer un étranger de passage, mais de former un citoyen européen capable de s'intégrer à l'étranger pour un séjour plus ou moins long (Rosen, 2009, p. 490-492 ; p. 488). On ne se focalise plus désormais sur l'apprenant autonome, acteur isolé de son apprentissage, mais sur l'apprenant acteur social (Rosen, 2009, p. 490-492) à travers la pédagogie de projet fondée sur la construction collective du sens par un agir réel et non simulé de l'apprenant au sein du groupe, ce qui revient à placer l'apprentissage de la langue en continuité avec son utilisation réelle (Collès, 2007).

¹ Le *Niveau A1* est le premier tome des *Référentiels* comportant un ouvrage par niveau de compétence du *CECR* à l'exception du dernier qui est commun aux niveaux C1 et C2.

1.2 L'approche interculturelle

Selon une conception ternaire de l'approche communicative – linguistique, pragmatique et culturelle – largement partagée, l'approche interculturelle représente le troisième pilier sur lequel s'appuie l'apprenant pour mobiliser à bon escient ses compétences linguistique et pragmatique en fonction du contexte culturel de l'interaction. Autrement dit, l'approche interculturelle est centrée sur les moyens utilisés par l'apprenant lui permettant de prendre en compte les caractéristiques culturelles des interactants (y compris les siennes) et celles du contexte de l'interaction afin d'assurer le succès de la communication. Elle correspond donc à un rapport à l'altérité s'inscrivant dans le cadre étroit de la rencontre ponctuelle et contextualisée de l'approche communicative (Puren, 2020, p. 3). L'approche interculturelle développe deux aptitudes essentielles assurant à l'apprenant une bonne gestion de l'altérité dans le cadre de la rencontre interculturelle : l'aptitude à la prise de conscience interculturelle qui permet la découverte de l'autre à travers la prise en compte du filtre des représentations sociales ; l'aptitude compréhensive envers l'autre fondée sur la capacité de l'apprenant à adopter le point de vue d'autrui.

1.3 L'approche co-culturelle

Se fixant pour objectif la formation de citoyens européens capables de s'intégrer dans des sociétés autres que leurs sociétés d'origine, la perspective actionnelle fonde ses conceptions de l'enseignement/apprentissage sur un rapport à l'altérité inscrit dans le collectif et la longue durée à travers ce que nous appelons, en nous référant à C. Puren, l'approche co-culturelle qui envisage le rapport à l'autre dans l'action collective et la longue durée (Puren, 2020, p. 7-8). L'approche co-culturelle correspond donc à un dépassement de la simple reconnaissance et acceptation de l'autre au profit de la construction d'une culture commune partagée par les co-actants. Collès (2007) attribue cette évolution conceptuelle du rapport à l'autre en didactique des langues à l'adoption de la perspective actionnelle par le *CECR*. Nous montrerons que l'orientation actionnelle du *Cadre* et de ses ouvrages complémentaires ne s'accompagne en réalité que marginalement d'une ouverture vers l'approche co-culturelle de l'altérité.

2. La perspective actionnelle dans le CECR et ses ouvrages complémentaires

Le *CECR* et les six ouvrages complémentaires de notre corpus font résolument le choix de la perspective actionnelle qu'ils fondent sur trois piliers : l'apprenant/utilisateur en tant qu'acteur social, la tâche comme vecteur d'apprentissage des langues-cultures et la co-construction du sens.

2.1 L'utilisateur/apprenant en tant qu'acteur social

L'innovation majeure du *CECR* réside dans sa conception sociale de l'apprenant/utilisateur inscrit dans l'agir au sein du groupe à travers l'accomplissement de tâches (CECR, 2001, p. 15). Cela signifie que le groupe ne représente pas seulement le contexte dans lequel agit l'apprenant/utilisateur,

mais interfère également sur l'accomplissement de la tâche et l'apprentissage des langues : « Le CECR présente l'apprenant/utilisateur de langues comme un acteur social, agissant dans le milieu social et exerçant un rôle dans le processus d'apprentissage » (Volume complémentaire, 2018, p. 26). Contrairement à Puren (2011, p. 5), pour Piccardo cette innovation conceptuelle ne doit pas être considérée comme une rupture par rapport à l'orientation individualiste de l'approche communicative, mais plutôt comme un *continuum* marqué par un glissement de l'individuel au social (Piccardo, 2014, p. 13), ce qui a pour effet de remettre en question la vision linéaire de l'apprentissage et de la pratique des langues sur laquelle est fondée la compétence communicative qui part de l'acte de parole pour déboucher vers les besoins langagiers au profit d'un va-et-vient entre le social et l'individuel (Piccardo, 2014, p. 18). Ce *continuum* entre approche communicative et perspective actionnelle à travers la notion d'acteur social est aussi perceptible dans le *Guide* qui intègre la compétence interculturelle, compétence clé de l'approche interculturelle, à la perspective actionnelle, en montrant qu'elle doit contribuer « à la formation de l'individu comme personne et comme acteur social » (Guide, 2016, p. 24).

2.2 La tâche comme vecteur d'apprentissage des langues-cultures

Si l'apprenant/utilisateur est considéré comme un acteur social, c'est essentiellement à travers les tâches collectives qu'il accomplit au cours de son apprentissage. L'intérêt pédagogique de la tâche réside d'abord dans sa complexité. En effet, envisagée dans le cadre de la pédagogie de projet, elle permet de mobiliser simultanément et de développer chez l'apprenant/utilisateur diverses compétences et stratégies (CECR, 2001, p. 107-108). Celles-ci sont détaillées dans le chapitre 7 du *Cadre* qui mentionne également les difficultés auxquelles l'apprenant/utilisateur peut faire face au cours de l'exécution des tâches. Comme le chapitre 6 (« Les opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues ») le laisse entendre, la tâche s'avère aussi très rentable en termes d'opérations cognitives et pédagogiques, notamment du fait de son caractère authentique pour lequel l'apprenant éprouve davantage le besoin de mobiliser des stratégies que les situations artificielles de la simulation (Piccardo, 2014, p. 26).

Ce qui différencie aussi la tâche actionnelle et sociale de la tâche communicative, c'est l'importance de sa dimension non langagière apparaissant dans les objectifs fixés et les moyens mobilisés. L'apprenant doit en être conscient pour accroître l'efficacité de son apprentissage (Piccardo, 2014, p. 18). C'est pour cette raison que le *CECR* consacre la moitié du chapitre 5 (« Les compétences de l'utilisateur/apprenant », 5.1 « Compétences générales ») aux compétences non langagières de l'apprenant/utilisateur. Il s'ensuit que, contrairement à la tâche communicative réalisée dans le cadre de la simulation, la tâche actionnelle n'est pas mise au service exclusif de la communication. En retour, la communication ne représente qu'un moyen parmi d'autres concourant à la réalisation de la tâche (Piccardo, 2014, p. 28).

Placé au cœur du dispositif pédagogique autant comme finalité de l'apprentissage que comme moyen pour apprendre, dans la mesure où il s'agit de

« faire quelque chose pour apprendre et non apprendre pour faire quelque chose » (Piccardo, 2014, p. 19), la tâche représente la pierre de touche de la perspective actionnelle et, à ce titre, constitue l'ossature du *CECR* qui fonde la progression de ses contenus à partir de l'action en fonction du principe selon lequel « l'action détermine le processus » (Volume complémentaire, 2018, p. 27).

2.3 La perspective actionnelle comme co-construction du sens

En fondant l'enseignement et l'apprentissage des langues sur l'accomplissement de tâches collectives, le *CECR* met en avant un modèle collaboratif d'apprentissage reposant sur l'idée selon laquelle on n'apprend pas seul, mais avec et grâce à l'autre. Cela signifie que la compétence cognitive de l'apprenant n'est plus considérée uniquement comme le résultat d'une activité intellectuelle strictement individuelle, mais qu'elle s'appuie aussi sur une co-construction du sens, non seulement entre l'apprenant et l'enseignant, mais aussi entre apprenants, notamment grâce aux tâches collectives. Cette conception collaborative de l'accès au sens est également liée à l'orientation plurilingue et pluriculturelle du *CECR* par la mise à contribution de la diversité des répertoires plurilingues et pluriculturels des apprenants au profit de l'apprentissage (Volume complémentaire, 2018, p. 28).

Ainsi, la perspective actionnelle occupe une place de premier plan dans la conception de l'enseignement et de l'apprentissage des langues partagée par le *CECR* et ses ouvrages complémentaires. Cette orientation actionnelle semble même s'être renforcée depuis 2001, en particulier dans le *Volume complémentaire* (2018). C'est donc en fonction de la perspective actionnelle que le *Cadre* et ses prolongements élaborent leurs conceptions de l'enseignement/apprentissage et de la pratique des langues. Qu'en est-il alors de leur conception de la culture et du rapport à l'altérité ? Cette conception suit-elle également les orientations actionnelles de l'enseignement/apprentissage des langues ?

3. L'approche de l'altérité dans le CECR et ses prolongements

Dans le *CECR* et les ouvrages complémentaires de notre corpus, le rapport de l'apprenant/utilisateur à l'altérité est envisagé sous quatre angles : comme élément de la communication, dans l'aptitude de l'apprenant/utilisateur à comprendre l'autre, dans la formation de la personnalité de l'apprenant/utilisateur et dans la co-construction avec autrui d'un espace commun partagé.

3.1 Le rapport à l'altérité dans la communication avec l'autre

Envisagé sous l'angle communicatif, le rapport à l'altérité est appréhendé pour donner à l'apprenant/utilisateur les moyens d'une gestion efficace d'autrui garantissant le succès de la communication. Sur ce critère le *CECR* définit « les aptitudes et savoir-faire interculturels » comme « la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture » (CECR, 2001, p. 84) et de « gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels » (*ibid.*, p. 84). C'est cette approche communicationnelle du rapport à l'altérité qui semble privilégiée dans les cinq

compétences culturelles/interculturelles proposées dans le chapitre 9 (« Les compétences culturelles et interculturelles ») des *Référentiels* dont les trois premières remplissent une fonction communicative : intériorisation des scripts sociaux pour accomplir des actions sociales à visée essentiellement pratique (Beacco & Porquier, 2008, p. 160-161), maîtrise des normes de comportement verbal et discursif de la langue cible marqués culturellement (Beacco & Porquier, 2008, p. 161-164 ; Beacco & al., 2008a, p. 192-193 ; Beacco & al., 2008b, p. 260-261), capacité à demander et fournir des informations culturelles (Beacco & Porquier, 2008, p. 164-166 ; Beacco & al., 2008a, p. 193-194 ; Beacco & al., 2008b, p. 261-262). Enfin, on retrouve cette approche communicationnelle du rapport à l'altérité dans la composante « Exploiter un répertoire pluriculturel » de la « Compétence plurilingue et pluriculturelle » du *Volume complémentaire* où l'autre est envisagé comme un élément de l'interaction que l'apprenant/utilisateur est amené à gérer à travers sa capacité à prendre en compte les différences pour comprendre autrui de manière à faire face aux malentendus par un dépassement des stéréotypes (Volume complémentaire, 2018, p. 166). On retrouve donc ici la conception communicative du rapport à l'altérité comme support à la communication caractéristique du courant disciplinaire de la communication interculturelle où la culture remplit une fonction contextuelle de soutien à la langue, comme nous le rappellent d'ailleurs les premières pages du *CECR* : « La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue » (CECR, 2001, p. 9).

3.2 Le rapport à l'altérité comme compréhension de l'autre

La capacité de l'apprenant/utilisateur à communiquer avec des représentants de communautés culturelles autres que celle(s) dont il est issu s'appuie sur sa capacité à comprendre autrui pour mieux gérer les différences. Cette compréhension de l'autre passe d'abord par sa meilleure connaissance. Dans cette optique, le *CECR* entend promouvoir, à travers l'enseignement et l'apprentissage des langues, la compréhension et la tolérance, le respect des identités et la diversité culturelle (CECR, 2001, p. 10) grâce à une meilleure connaissance du « mode de vie et (de) la mentalité d'autres peuples et (de) leur patrimoine culturel » (CECR, 2001, p. 10). Ensuite, comprendre l'autre, c'est aussi comprendre la relation avec l'autre qui passe par ce que le *Cadre* appelle la prise de conscience interculturelle qu'il fonde sur « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible » (CECR, 2001, p. 83). Le *Guide* considère également la compréhension de l'autre comme une de ses priorités. Pour cela, il intègre la capacité de l'apprenant/utilisateur à comprendre l'autre dans les composantes de la compétence interculturelle : « La compétence interculturelle ainsi développée vise à mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre différents groupes sociaux et à questionner les aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu. » (Beacco & al., 2016, p. 21).

Comprendre l'autre ne va donc pas de soi, mais repose sur certaines compétences. Celles-ci sont définies dans « La composante interprétative » des compétences culturelles et interculturelles décrites dans le chapitre 9 (« Les compétences culturelles et interculturelles ») des *Référentiels* comme la capacité de l'apprenant/utilisateur à identifier des phénomènes culturels, à les comparer avec sa culture et à dépasser les stéréotypes (Beacco & Porquier, 2008, p. 166-167 ; Beacco & al., 2008a, p. 194-195 ; Beacco & al., 2008b, p. 262-264). Le *CARAP* rejoint sur ce point les *Référentiels* en considérant, à travers les compétences C4, C6 et C7 définies dans le chapitre 2 (« Les compétences globales – un tableau »), l'altérité comme un objet à analyser et à comprendre. Il en va de même des autres compétences globales du *CARAP* qui sont également fondées sur les orientations de l'approche interculturelle de l'altérité : gestion de la communication interculturelle (C1), capacité à tirer profit du contact avec l'autre (C2), prise de recul interculturel (C3 et C5). Uniquement centrées sur l'apprenant/utilisateur sans idée de négociation ou de partage avec l'autre, ces compétences reflètent une conception cloisonnée du rapport à l'altérité.

3.3 Le rapport à l'altérité comme formateur de la personnalité de l'utilisateur/apprenant

Dans le *CECR* et les ouvrages complémentaires de notre corpus, le rapport à l'altérité remplit aussi une fonction formative contribuant à forger la personnalité interculturelle de l'apprenant/utilisateur qui se caractérise par « une plus grande ouverture à la nouveauté, une prise de conscience de l'altérité, (et) une curiosité pour l'inconnu » (*CECR*, p. 106). De même, le rôle de l'altérité comme formateur de la personnalité de l'apprenant/utilisateur apparaît dans « La composante éducative ou interculturelle proprement dite » des compétences culturelles et interculturelles développées dans les *Référentiels* (chapitre 9 « Les compétences culturelles et interculturelles ») où l'apprenant/utilisateur doit prendre conscience de ses représentations et attitudes négatives pour construire une identité culturelle ouverte, démocratique et tolérante (Beacco & Porquier, 2008, p. 168 ; Beacco & al., 2008a, p. 196 ; Beacco & al., 2008b, p. 264). L'apprenant/utilisateur saura tirer profit de sa personnalité interculturelle pour mener à bien ses tâches dont le succès dépend beaucoup de son attitude positive d'ouverture vers l'autre et de sa capacité de décentration (*CECR*, 2001, p. 123).

Au-delà de la seule communication, le *Cadre* entend aussi mettre la personnalité interculturelle de l'apprenant au service de son apprentissage des langues : « Les facteurs personnels et comportementaux n'affectent pas seulement le rôle des utilisateurs/apprenants d'une langue dans les actes de communication mais aussi leur capacité d'apprendre » (*CECR*, 2001, p. 85). Le *Cadre* se montre cependant conscient des questions éthiques que peuvent soulever la mise en avant du développement de la personnalité de l'apprenant à l'école en s'interrogeant sur sa compatibilité avec les objectifs généraux de l'éducation scolaire (*CECR*, 2001, p. 85).

3.4 D'une approche cloisonnée de l'altérité à la création d'un espace pluriculturel partagé

Comme nous l'avons montré dans les trois sections précédentes, en appréhendant l'autre à travers les principales composantes de l'approche interculturelle – communication interculturelle, acceptation et compréhension de l'autre, formation d'une personnalité interculturelle – le *CECR* et les ouvrages complémentaires de notre corpus s'en tiennent à une approche interculturelle de l'altérité. Nous verrons plus bas que seul le *Volume complémentaire* envisage une approche co-culturelle de l'autre par l'introduction de la notion d'« espace culturel » à propos de la médiation.

Cette approche interculturelle de l'altérité se caractérise par une conception cloisonnée du rapport à autrui dans laquelle l'apprenant/utilisateur est considéré comme un individu isolé sans idée de mise en partage d'une culture commune avec l'autre. Ceci est particulièrement visible dans le chapitre 3 (« L'apprenant comme acteur social ») de l'ouvrage *Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche* où le rapport à l'autre dans la réalisation d'une tâche est uniquement envisagé à travers le filtre mental de l'apprenant/utilisateur sans que soit évoquée l'émergence d'un espace commun entre les interactants (Piccardo, 2014, p. 18). Un dépassement de ce rapport à l'altérité cloisonné semble envisagé à propos de la médiation sociale analysée dans le chapitre « La médiation : une notion évolutive » de l'ouvrage *Élaborer des descripteurs* à travers la notion d'« espaces tiers » (*third spaces*). Définie dès 1993 par C. Kramsch comme la rencontre entre deux perspectives différentes fondée sur la distanciation de l'apprenant/utilisateur par rapport à ses propres repères culturels (North & Piccardo, 2016, p. 14-15), cette notion s'apparente cependant à la prise de recul interculturel, démarche centrale de l'approche interculturelle. L'orientation interculturelle de l'ouvrage est confirmée à propos du domaine « compétences plurilingue et pluriculturelle » dont les descripteurs généraux (capacité de gestion de l'altérité par l'identification des ressemblances et différences, capacité d'ouverture et de curiosité envers l'autre) ainsi que les trois activités de médiation proposées pour ce domaine (« se servir d'un répertoire pluriculturel », « compréhension plurilingue », « se servir d'un répertoire plurilingue ») (North & Piccardo, 2016, p. 34) correspondent aux principales orientations de l'approche interculturelle.

Le *Volume complémentaire*, ouvrage le plus récent de notre corpus, dépasse cette conception uniquement interculturelle de l'autre en s'ouvrant vers une approche co-culturelle de l'altérité développée dans « Les échelles de descripteurs du CECR » pour la médiation. Le descripteur « Établir un espace pluriculturel » prévoit ainsi la création d'un espace partagé entre interlocuteurs de langues et de cultures différentes. Même si l'objectif reste communicatif, au sens où l'on vise avant tout à assurer le succès de la communication, c'est-à-dire à « faire accepter ou mettre en valeur sa mission ou son message », il s'agit également de « créer un espace commun neutre et fiable » (*Volume complémentaire*, 2018, p. 128). Au contraire, le descripteur « Exploiter un espace pluriculturel » de la « Compétence plurilingue et pluriculturelle », centré sur la conscience des différences culturelles et leur gestion, reste d'orientation interculturelle

(Volume complémentaire, 2018, p. 166). Ces deux descripteurs se différencient également par les verbes employés dans leurs intitulés. Alors que « exploiter » dans « Exploiter un espace pluriculturel » place le rapport à l'altérité en position passive, dans la mesure où l'apprenant/utilisateur est appelé à l'exploiter, c'est-à-dire à en tirer profit pour réaliser ses objectifs, « établir », employé dans « Établir un espace pluriculturel », attribue au rapport de l'apprenant/utilisateur à autrui un rôle actif, car il ne s'agit plus d'utiliser à son profit ce qui existe déjà, mais de construire un espace nouveau.

Conclusion

Le *CECR* et ses ouvrages complémentaires s'en tiennent donc à une approche interculturelle de l'altérité qui reprend les principales composantes de l'approche interculturelle : la communication interculturelle fondée sur la gestion du contexte culturel de l'interaction, la prise de conscience interculturelle visant une meilleure compréhension de l'autre et la formation de la personnalité interculturelle de l'apprenant/utilisateur. Seul le *Volume complémentaire* (2018), l'ouvrage le plus récent du corpus, s'ouvre sur une approche co-culturelle de l'altérité. Mais cette ouverture concerne uniquement l'échelle de descripteur « La médiation ». En effet, la « compétence plurilingue et pluriculturelle » définie à la fin de l'ouvrage reste fondée sur le descripteur « Exploiter un répertoire pluriculturel » d'orientation interculturelle.

Cette approche essentiellement interculturelle de l'altérité dans le *CECR* et ses ouvrages complémentaires ne fait en réalité que refléter l'orientation à dominante interculturelle de la politique linguistique du Conseil de l'Europe promue notamment dans la *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* rassemblant les principales publications du Conseil de l'Europe en matière de politique linguistique. Cette approche entérine, en outre, une conception individuelle de l'apprentissage des langues-cultures fondée sur la transformation de soi à travers l'acquisition d'une personnalité interculturelle en décalage avec l'approche co-culturelle de C. Puren fondée sur un apprentissage collaboratif des langues-cultures par construction d'une culture commune partagée.

Documents analysés

- [1] Beacco, J.-C. & al. (2016). Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe.
- [2] Beacco, J.-C. & Porquier, R. (2008). Niveau A1 pour le français. Un référentiel. Paris, France : Didier.
- [3] Beacco, J.-L. & al. (2008a). Niveau A2 pour le français. Un référentiel. Paris, France : Didier.
- [4] Beacco, J.-L. & al. (2008b). Niveau B1 pour le français. Un référentiel. Paris, France : Didier.
- [5] Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. (2001). Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.

- [6] Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. (2018). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- [7] Candelier, M. & al. (2012). Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources. Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe.
- [8] North, B. & Piccardo, E. (2016). Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR. Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe.
- [9] Piccardo, E. (2014). Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche. En ligne : https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2014/09/Du-communicatif_a_l_actionnel-Un_cheminement_de_recherche.pdf

Bibliographie

- [1] Collès, L. (2007). Les implications du Cadre européen commun de référence dans l'enseignement des langues. *International Journal of Applied Linguistics*, n°154 (2007), 127-139.
- [2] Puren, C. (2011). Mises au point de/sur la perspective actionnelle. *Association des professeurs de langues vivantes*. En ligne : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article3841>
- [3] Puren, C. (2020). Approche communicative-interculturelle et paradigme de l'immédiation (Niveaux Seuils à partir de 1975, CECR 2001, Volume complémentaire 2018). En ligne : file:///C:/Users/fschmitt/Downloads/PUREN_2020g_App%20comm-intercult+paradigme%20imm%C3%A9diation.pdf
- [4] Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n°45 (janvier 2009), 487-498.

François Schmitt

University Matej Bel, Slovakia

Intercultural or Co-Cultural Approach to Otherness in the Common European Framework of Reference for Languages and its Complementary Works?

Abstract: Language didactics conceives the relationship to otherness according to two approaches. The first one, the intercultural approach, inherited from the communicative approach, tackles otherness through intercultural encounter. The second one, the co-cultural approach theorized by Christian Puren, corresponds to the didactic conceptions of the action-oriented approach of the foreign languages teaching based on acting with others. Through their conceptions of language-cultures and languages teaching/learning, the *Common European Framework of Reference for Languages* (2001) and the later complementary works appear as promoters of the action-oriented approach of foreign languages didactics. However, an analysis of their conceptions of relationships to otherness shows that these works mainly stick to an intercultural approach to otherness. Only the *Companion Volume* (2018) of the *Common European Framework of Reference for Languages* marginally opens to a co-cultural approach to the relationship to otherness.

The intercultural conception of the Council of Europe's language policy disseminated in its main texts therefore seems out of step with Christian Puren's model, which bases the action-oriented approach of language teaching on a co-cultural conception of the relationship to otherness based on the principle of negotiated culture by the interactants.

Keywords: *action-oriented approach; co-cultural; Common European Framework of Reference for Languages; intercultural; otherness; Puren.*

EXPLICIT INSTRUCTION OF PRONUNCIATION LEARNING STRATEGIES AND WORD-STRESS RULES: EXAMINING LEARNERS' REFLECTIONS FROM DIARY ENTRIES

Anastazija Kirkova-Naskova

Ss. Cyril and Methodius University, Skopje
akirkova@flf.ukim.edu.mk

Ivana Duckinoska-Mihajlovska

Ss. Cyril and Methodius University, Skopje
iduckinoska@flf.ukim.edu.mk

Abstract: Pronunciation learning strategies (PLSs) have attracted researchers' attention with their potential for achieving pronunciation improvement (e.g., Pawlak & Szyszka, 2018). Studies aimed to identify suitable PLSs for learners (Peterson, 2000) and to explore strategy use with different pronunciation features among learners with different L1s (Sardegna, 2022).

The present study focuses on investigating types of strategies used for accurate word stress placement. Twenty Macedonian EFL learners were part of a larger experiment that tested the effectiveness of explicit instruction on four orthographic word-stress rules. During a four week-period, the participants were taught how to identify stress in polysyllabic words, received instruction on PLSs for practice based on Dickerson's Covert Rehearsal Model (CRM) (Dickerson, 2013), and kept a diary where they recorded their strategy use. The qualitative analysis of the results reveals that most of the participants use prediction and production strategies and turn to online resources and speech models for monitoring their performance.

Keywords: *pronunciation learning strategies (PLSs); word-stress rules; Covert Rehearsal Model (CRM); learner diaries.*

1. Introduction

The status of pronunciation as a vital skill in EFL learning has been recognised by research experts and practitioners in the field. The reality, however, is different as lack of time is usually one of the reasons for the neglect of pronunciation instruction in the classroom. A possible solution to this problem might be the promotion of a more autonomous approach to learning that would equip learners with rules and resources for further practice outside the classroom.

Learning strategies seem to have the potential to direct learners to greater autonomy. Oxford's (1990) pioneering work on defining and classifying strategies attracted considerable attention and served as a springboard for future research into language learning strategies. The field of pronunciation has benefitted as

well. Oxford's taxonomy has been extended by Peterson (2000) who attempted to describe and identify suitable pronunciation learning strategies (PLSs). This work then paved the way for further research into PLSs among different L1 speakers (e.g., Akyol, 2012; Fang & Lin, 2012; Całka, 2011).

The current study aims to identify strategies used by Macedonian EFL learners for word stress placement. In particular, it focuses on what strategies are applied during practice in the Covert Rehearsal Model (CRM) (Dickerson, 2013; Hahn & Dickerson, 1999) for accurate stress prediction in polysyllabic words as reported by learners using insights from their diary entries. Based on the results, the potential of their use in the classroom is considered.

2. Pronunciation learning strategies

Pronunciation learning can be shaped by several factors, some of which are inherent to the learner, such as age, learning style, and language aptitude, while others can be influenced by the teacher or learner. The latter include the application of effective learning strategies and monitoring skills as well as the adoption of an autonomous approach (Pawlak, 2011); if these are fostered in the classroom, the learners could be equipped with the right set of PLSs and use them for independent practice outside the classroom (Szyszka, 2017). For instance, Szyszka (2015) found out that successful pronunciation learners perceive PLSs as extremely useful and prefer perception strategies, such as listening to the target language, and productive strategies, such as imitating and repeating.

Studies have also investigated the frequency of use of direct and indirect strategies and found that there is a preference for cognitive over metacognitive strategies. Całka (2011) explored what strategies were used by 74 first-year university students in a practical phonetics course. Using a five-point Likert scale questionnaire and an open-ended question to collect data, she found that the predominant cognitive strategy was learning by repeating, while the predominant metacognitive strategy was paying attention to people speaking. Szyszka (2014) conducted a qualitative analysis of PLS chain use in different task types which aimed to improve intelligibility. Twenty first-year EFL college learners took part in semi-structured interviews which focused on the use of PLSs when delivering oral presentations, while another group of 28 learners recorded their pronunciation learning and reflected on strategy use through diary writing. The results revealed that different tasks led to use of different logical sets of PLSs or PLS chains, with cognitive strategies being used the most, followed by memory strategies, and social strategies being used the least.

Another study that employed diaries as a collection tool is Pawlak (2011). In order to gain an understanding of how advanced Polish L2 learners approach pronunciation learning, 60 English majors were asked to keep a diary, either in their mother tongue or English, at least twice a week over a three-month period and note down their course of action while learning. Given prompts for writing, the participants were encouraged to report the steps they took for improving their pronunciation, organising their learning, monitoring their progress and overcoming challenges. Regarding strategy use, the findings revealed that the

participants preferred more traditional cognitive strategies, such as repetition, word transcription and consulting a dictionary. While the majority reported rarely using resources other than the coursebook, some respondents used more creative and diverse strategies, such as paying attention and monitoring performance, as well as highlighting and analysing contrastively. They also appeared to understand that not all strategies can be applied to every task. The author concludes that these findings indicate the potential of strategy use for successful pronunciation learning.

Research has also produced positive findings regarding strategy use during practice in the Covert Rehearsal Model (Dickerson 2013; Hahn & Dickerson 1999). The CRM is a six-step model that involves: 1) finding a quiet place to practise; 2) practising the target feature out loud; 3) listening carefully to and evaluating the production of the target feature; 4) using speech models for comparing the production and identifying potential errors; 5) correcting the production by making necessary adjustments; and 6) practising saying it out loud until achieving fluency. Evidence suggests that the more learners practise autonomously in covert rehearsal, the greater their improvement of the practised feature is after formal instruction has ended (e.g., linking of sounds within words and at word boundaries in Sardegna, 2011). In addition, the choice of strategies seems to make a difference to accuracy in the long run (Sardegna, 2022). Moreover, the investigation into the effectiveness of instruction for the improvement of word stress by the use of three orthographic rules revealed that PLS chains were used moderately (Sardegna & Dickerson, 2023). Twelve graduate students from different academic areas and different L1s participated in a four-month pronunciation course, during which they received feedback continuously and were prompted to apply pedagogical rules for prediction of stress placement when practising in covert rehearsal. Using a five-point Likert-scale questionnaire to collect information on the frequency of use of 15 strategies for practising word stress, the authors found that perception strategies were preferred over prediction and production strategies. The perception strategies of listening to speech models and listening to the radio were the most popular, while the prediction strategy of dividing sentences into message units before reading and the production strategy of correcting one's pronunciation of words in private were reported to be equally used.

3. Methodology

3.1. Research question

The research outlined in the previous section provides empirical evidence of successful strategy use. The current study aims to contribute to the understanding of strategy choice by exploring strategy use in CRM by EFL learners with the same L1. The qualitative analysis presented here is part of an experiment that tested the effectiveness of a short teaching intervention on four orthographic word-stress rules and PLSs based on Dickerson's (2013) Prediction, Production, Perception Model. The analysis aims to answer the following research question:

RQ: What learning strategies do Macedonian EFL learners use for word stress placement during their practice in covert rehearsal?

3.2. Participants

Forty Macedonian EFL learners volunteered as participants in the experiment. Only twenty of them were part of the experimental group ($n = 20$; $M = 3$, $F = 17$; $M_{age} = 20$, age range 19–28) and completed diary entries. They were first-year students majoring in English language at Ss. Cyril and Methodius University in Skopje and were enrolled in the course Modern English 2 which targets language skills at B2 level according to the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001). They all had studied English as a foreign language in primary and secondary school and half of them had studied it in a private language centre as well. Only two participants spent four months on average in an English-speaking country. The participants had no formal knowledge or instruction in English pronunciation prior to the experiment. They were coded as MK01–MK20.

3.3. Procedure and analysis

During a four-week period, the participants received instruction twice a week on the use of four orthographic word-stress rules (Hahn & Dickerson, 1999). In eight 45-minute sessions, the participants were taught how to predict stress placement in polysyllabic words by analysing word endings and identifying the Key Syllable and the Left Syllable. The Key Syllable is positioned at the end of a word or left of an ending, while the Left Syllable is immediately to the left of the Key Syllable.¹ Details of the four rules with example words and how syllables are analysed in these examples are provided in Table 1.

Table 1. Types of Stress-rule Patterns and Stressed Syllables

Type of rule	Stressed syllable	Example
Key Stress Rule (KSR)	Key Syllable	<i>fall<u>ac</u>(ious)</i> -(ious – word ending -ac – Key Syllable -ac – stressed syllable
Left Stress Rule (LSR)	Left Syllable	<i>de<u>gener</u>(acy)</i> -(acy – word ending -er – Key Syllable -en – Left Syllable -en – stressed syllable
V/VC Stress Rule (VSR)	1. Stress Left Syllable if Key Syllable is spelled with a V or VC.	<i>comp<u>et</u>(ency)</i> -(ency – word ending -et – Key Syllable -omp – Left Syllable -omp – stressed syllable
	2. Stress Key Syllable if spelled otherwise.	<i>ad<u>olesc</u>(ent)</i> -(ent – word ending -esc – Key Syllable -esc – stressed syllable

¹ Given that these stress-rule patterns are based on orthography, they presuppose relying on spelling to determine the number of syllables and word endings to find the stressed syllables (Hahn & Dickerson, 1999). Learners should always start from the end of the word and look to the left until they find all adjacent vowel letters which comprise one syllable. Next, learners should continue analysing to the left until the beginning of the word in order to identify all syllables. Once they have identified the syllables based on the word ending and the stress rule that applies, learners should find the stressed syllable, e.g., *fallacious* (-ious = word ending; -ac = Key Syllable; -all = Left Syllable (see Table 1 example).

Prefix Stress Rule (PSR)	1. Stress Left Syllable <u>arbitr</u> (ary) if the prefix is not part of the Left Syllable.	-(ary – word ending -itr – Key Syllable arb – Left Syllable arb – stressed syllable
	2. Stress Key Syllable <u>object</u> (ive) if otherwise.	-(ive – word ending -ect – Key Syllable -ect – stressed syllable

Note. In the examples the ending is marked with a bracket, the Key Syllable is underlined, the Left Syllable is marked with a wavy underline, and the stressed syllable is in bold.

The intervention also included training in strategy use for practice in covert rehearsal and completion of homework assignments. Eleven strategies (see Table 2) based on Dickerson’s 3Ps Model: Prediction, Production, Perception (Dickerson, 2013) were provided to the participants. This model was used as a benchmark for classification because it underlines the connection between orthography and prediction, and, as a result, it aids perception and production. The participants were also taught how to use online resources, such as YouGlish², Cambridge Online Dictionary³, and Vocaroo⁴ when applying certain strategies.

Table 2. *Pronunciation Learning Strategies*

Type of strategy	Strategy (description)	Code
Prediction strategies	I analyse the spelling to identify the syllables in a word.	PRE1
	I analyse word endings to identify the Key and Left Syllable in a word.	PRE2
	I use word endings to decide which syllable to stress in a word.	PRE3
Production strategies	I record myself saying polysyllabic words and then compare my own production against that of the model.	PRO4
	I listen to speech models and imitate their pronunciation of a word.	PRO5
	I read aloud a word several times and pay attention to which syllable is the loudest.	PRO6
	I read aloud sentences/passages with the target word.	PRO7
	I use the target word in a sentence.	PRO8
Perception strategies	I listen to speech models (online tools/recorded material/native speakers).	PER9
	I listen to recorded material to identify the stressed syllables in words.	PER10
	I highlight or underline the stressed syllable in a word.	PER11

² <https://youglish.com/>

³ <https://dictionary.cambridge.org/>

⁴ <https://vocaroo.com/>

Throughout the intervention period, the participants had to complete seven homework assignments. They were also asked to keep a diary and report their strategy use after homework completion either in English or Macedonian. Each diary entry was sent to the instructor who gave feedback and assisted when necessary. These diary entries comprised the corpus of this study. Diaries as data collection tools come with their own advantages and disadvantages. On the one hand, they allow access into information not generally available through other research techniques and help promote greater awareness in learners of their strategy use. On the other hand, lack of guidance can lead to reporting random information which may not even include strategy use (Cohen, 2014). To ensure the participants included relevant information in their entries, they were given question prompts which guided learners to reflect on their learning process before the start of the practice and after completing practice and the homework task (Table 3).

Table 3. *Prompts for Directing Participants’ Reflection on Strategy Use Before and After Practice*

Before practice	After practice and homework
1. What did you learn in class today/ yesterday?	1. What have you learned?
2. What was the objective?	2. Have you made any errors? Why do you think you have made them?
3. Did you find it easy or difficult to understand?	3. How have you learned that?
4. How are you going to organise your learning process? Which strategies are you going to use?	4. Which strategies have you used?
	5. How much time have you spent practising?

The obtained qualitative data was analysed using thematic category analysis which consisted of identifying the most commonly reported strategy clusters, strategy preferences as well as other common topics, such as favourite online tools and challenges faced during practice in covert rehearsal.

4. Results

Although the participants’ diary entries varied in length, most of them provided substantial evidence regarding their strategy use and learning experience in covert rehearsal. Only a few participants ($n = 4$; 20%) included scant information in this respect. The majority ($n = 16$; 80%) provided detailed descriptions and demonstrated good organisational skills. Overall, the participants reported that they were satisfied with this new approach to learning, as illustrated by participant MK03: “... I actually enjoyed this course and the new way of learning. I can really notice improvement in my pronunciation which it [*sic*] makes me very happy.”

With respect to strategy use, the most common preferences were the prediction and production strategies. All but one participant reported analysing word endings to identify the Key and Left Syllable in a word (PRE2: $n = 19$; 95%), and the vast majority reported using word endings to decide which syllable to stress in a

word (PRE3: $n = 14$; 70%). Half of the participants mentioned analysing spelling to identify the syllables in a word (PRE1: $n = 10$; 50%). These were generally reported in combination with a production strategy. The production strategy of recording oneself saying polysyllabic words and then comparing their production against that of a model (PRO4: $n = 15$; 75%) was the most common choice from this category. Fewer participants reported listening to speech models and imitating their pronunciation of a word (PRO5: $n = 12$; 60%) or reading aloud a word several times and paying attention to the most prominent syllable (PRO6: $n = 8$; 40%). Their comments demonstrate the strategy clusters they employed during practice, as illustrated in the following representative excerpts⁵: “Then I started analysing the word endings in our homework, then I applied the key stress rule pattern, which then led me to the key and left syllables. I then recorded myself saying the words aloud with Vocaroo, and then to check if I’d said them correctly, I listened [to] the way they are pronounced on the Cambridge English dictionary website. I spent around an hour and 10 minutes doing the homework and going through the lesson.” (MK05), or “I learnt that by being able to find the key and left syllable you are able to predict where the word is stressed. The only errors I have noticed are the ones I made in the markings, that is, switching the underlines of the key and left syllable... As for the pronunciation of the assigned words, I mostly used YouGlish and HowJSay for “nauseation” and compared recordings of my pronunciation to the ones the websites recommended.” (MK10), and “Today I began by going over the lesson material once, then I practiced analysing words by identifying the key syllable and left stress rule. After that I did the assigned homework and practiced pronouncing the words from the homework tasks. I checked my pronunciation on Youglish and Google. On Youglish I compared my pronunciation to that of a native speaker, and on Google I used a feature which allows you to check your pronunciation by recording yourself saying the word. I spent about 40 minutes practicing.” (MK16)

The perception strategies were not the participants’ first choice as well as some production strategies. Less than half listened to speech models only without comparing or imitating (PER9: $n = 7$; 35%). Listening to recordings to identify the stressed syllable (PER10: $n = 4$; 20%), or highlighting/underlining the stressed syllable in a word (PER11: $n = 3$; 15%) were only mentioned sporadically. Of the production strategies less frequently used, participants reported using reading aloud sentences/passages with the target word (PRO7: $n = 2$; 10%) and using the target word in a sentence (PRO8: $n = 2$; 10%). However, all of these were usually used in combination with the most frequently reported clusters mentioned above, as evidenced in the following excerpts: “For this assignment, I successfully used a couple of strategies. I firstly separated the V/VC rule endings and then I identify [*sic*] the key and left syllables. Finally, in order to find the stress [*sic*] syllable I analysed the key syllable pattern and marked the stress. Afterwards I listen [*sic*] to the pronunciation of the words on “Youglish”. [I] [f]ocused on British

⁵ In the excerpts, relevant terms such as Key Syllable and Left Syllable are at times used with lower case letters as originally written by the participants. The same applies for YouGlish (written as Youglish) and YouTube (written as Youtube).

pronunciation. And after hearing a couple of times how the word is pronounced by a native speaker, I recorded myself and then compared my recording with the pronunciation of the native speaker. It took me around an hour to finish the assignment.” (MK04), and “First, I’m going to record myself pronouncing the words without practicing, then I’m going to use the Google dictionary and [Y]outube videos where these words are pronounced and compare those pronunciations to the ones I’ve recorded. After the comparison, I’m going to listen to the pronunciation to each word a few times and say it immediately after each hearing. Finally, when I’m done with that, I’m going to think of sentences, write them down and practice pronouncing the key words in a sentence structure. At the end I’ll do the final recording of me reading those sentences. (After practice) This was useful. I’ve noticed that I’m much more aware of the pronunciation of the key words and I’m better at it in comparison to the other words I’ve used in the sentence. I might have made some errors in the pronunciation even of the words. I’ve practiced for hour and a half.” (MK15)

The data also provided evidence about the most preferred strategy as well as the level of improvement and satisfaction the participants believed to have achieved. In particular, after a few lessons, once they appeared to have familiarised themselves with practice in covert rehearsal, the participants selected strategies that were beneficial for them and used them for almost all homework assignments. They also reported feeling content with their progress as they advanced through the course. They mentioned being able to transfer acquired knowledge to subsequent lessons and navigate through the course more easily. Almost half of the participants ($n = 9$; 45%) made such comments, for instance: “I’ve found that revising the lesson material and then practicing pronouncing the words while comparing my pronunciation with that of a native works the [*sic*] best for me” (MK16) or “I can say that after every homework it gets easier and easier because everything is related and we are just building [on] our knowledge more and more” (MK08).

Some participants made specific comments about their learning experience and the challenges they faced in covert rehearsal. These participants ($n = 6$; 30%) pinpointed specific areas of difficulty, such as “finding the Key Syllable” (MK01), “two vowel letter [*sic*] representing one syllable” (MK17), or “the VSR rule was confusing to me” (MK18). In the comments, they provide details on how they plan on tackling these challenges to make their practice more efficient, as described by participant MK09: “For improvement in my next practice, I think it’s a good idea to use the production strategy of recording myself saying polysyllabic words before comparing my production against the speech model. That way, I’ll have a better understanding of which errors I’ve made during the process and whether they are still present in the last recording after I’ve tried fixing the error.”

Another topic detected in the diary entries was a general positive attitude towards using online tools. The participants observed that this approach was practical, useful, and straightforward; they could easily search for words and listen to the pronunciation of more complex words. The most popular choice of online tools were YouGlish, Cambridge Online Dictionary, and Vocaroo.

Although most of the participants seemed able to identify suitable strategies and apply them appropriately, a few participants ($n = 4$, 20%) appeared to have problems with practice in covert rehearsal and strategy use. Their diary entries consisted mainly of narration of the lesson material and demonstrated inability to report strategy use. This causes concern because the participants received guidance and feedback throughout the whole course about their homework assignments and written reports. These participants would either: 1) mention applying exactly the same strategy for all task types; 2) fail to provide clear description of their learning process; 3) believe that being in a quiet room is a strategy; or 4) report not using or needing any strategy at all for task completion.

With regard to the feedback they received, the majority of participants showed appreciation of the instructor's advice and involvement as a facilitator in their learning process, as pointed out by participant MK17: "I really enjoy this type of homework and would love to see more of this kind, because I really feel like the professor listens [to] /reads all of our diaries and she is deeply interested in our growth of knowledge which I really appreciate and look up to [*sic*]."

5. Discussion

The aim of this study is to give an overview of PLSs used by learners during their practice in covert rehearsal for accurate prediction of stress placement in polysyllabic words. It also intends to provide insights into their thought processes of the new learning experience. The results revealed that there was a preference for prediction and production strategies over perception strategies. These findings are contrary to what Sardegna and Dickerson (2023) observed about their participants, who selected perception strategies more often than prediction and production strategies. A possible explanation for this might be that the participants in the present study had no background in formal pronunciation instruction or any pronunciation knowledge, and they appeared to have relied on word endings to identify syllables, as well as online resources to compare and improve their performance. It seems that the prediction strategies provided participants with a step-by-step approach for stress prediction, while the production strategies enabled them to easily spot mistakes in their own performance, which might have been a mitigating factor in their learning practice. More research is needed to corroborate these findings.

With respect to the choice of specific strategies, the participants mostly used word endings to identify the Key and Left Syllable and the stressed syllable (PRE2 and PRE3) and recorded themselves saying words and then compared their production against a model (PRO4). On the other hand, some strategies, for instance, using words in a target sentence, were very rarely used. Such avoidance of strategies that involve greater cognitive load and are more time-consuming accompanied by use of combinations of more active strategies involving repetition or imitation for facilitated learning has also been documented by other studies (Szyska, 2015). In addition, the analysis of the participants' diary entries showed that in some instances the same PLS chain was reported to be used for all task types. This can be problematic because repeated strategy use might point towards a failure to apply a strategy effectively as the learner makes multiple attempts to

check if a particular strategy works (Cohen, 2014). Nevertheless, the majority varied their choice of PLSs according to the task type and applied PLS chains appropriately, which is in line with observations from written reports by Polish EFL learners (Szyszka, 2014). The participants in our study also reported employing online resources when practising in covert rehearsal. This can be explained by the CRM promoting the use of resources for correcting one's performance to match the target pronunciation. The use of tools and speech models lends weight to instruction under CRM and has been found to be one of the important instructional variables that mediate learning (Sardegna, 2022).

These findings indicate important implications. First, the CRM has enormous potential for promoting autonomy and practice outside the EFL classroom. To aid practice, learners should be first familiarised with the model and then given training into strategy use aided with prescriptive rules and resources. Given that learners practise independently, instruction of the target feature can be succinct without consuming much classroom time. This leaves room for focusing on other language skills in the EFL classroom without overlooking pronunciation instruction. Secondly, the choice of the target feature and practice model should determine the choice of strategies as different language systems require different strategies (Pawlak, 2019). Hence, the teacher should select an appropriate set of strategies that eases learning in covert rehearsal as well as provide examples in class before independent practice takes place. Finally, diaries should be exploited as reflection tools in a way that learners are self-motivated to contemplate on their learning process and can build awareness of what course of action works best for them.

6. Conclusion

This study aimed to perform a qualitative analysis of written reports recording strategy use for stress placement prediction in covert rehearsal. The results revealed that the majority of the participants used a variety of PLSs, online tools and resources when engaging in practice, and appreciated receiving feedback on their progress. Several implications arising from these findings can be applied in the EFL classroom and provide a solution to the common problem of overlooking pronunciation instruction due to lack of time.

Few limitations were observed in the study. For instance, the diary entries were of different lengths as some participants wrote detailed and lengthy accounts, while others provided brief descriptions. Providing prompts to guide the reflection process can remedy the situation; future research might consider other ways of generating input without limiting the reporting of strategy use as this might discourage learners from cooperating (Cohen, 2014). Furthermore, the current study only provided a qualitative analysis of the use of PLSs without measuring its effectiveness. Given that reported frequency of use does not always entail quality (Cohen, 2014), further research can focus on measuring quantitatively successful strategy use for word stress placement.

Despite these limitations, the study provides insight into what PLSs are used by Macedonian EFL learners during their practice in the CRM and demonstrates

the need for integrating training on strategy use in the classroom. The benefits of such practice can be twofold: aiding the learning process and promoting more confident and autonomous learners.

References

- [1] Akyol, T. (2012). A study on identifying pronunciation learning strategies of Turkish EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1456–1462. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.211>
- [2] Calka, A. (2011). Pronunciation learning strategies – Identification and classification. In M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak, & J. Majer (Eds.), *Speaking and instructed foreign language acquisition* (pp. 149–168). Multilingual Matters.
- [3] Cohen, A. D. (2014). *Strategies in learning and using a second language* (2nd ed.). Routledge
- [4] Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, and assessment (CEFR)*. Cambridge University Press.
- [5] Dickerson, W. B. (2013). Prediction in teaching pronunciation. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1–7). Hoboken: Blackwell. doi:10.1002/9781405198431.wbeal0950.
- [6] Fang, T., & Lin, C. (2012). Taiwan EFL learners' pronunciation strategies in two learning contexts. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(5), 888–897. <https://doi.org/10.4304/jltr.3.5.888-897>
- [7] Hahn, L. D., & Dickerson, W. (1999). *Speechcraft: Discourse pronunciation for advanced learners*. The University of Michigan Press.
- [8] Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- [9] Pawlak, M. (2011). Students' successes and failures in learning foreign language pronunciation: Insights from diary data. In J. Arabski & A. Wojtaszek (Eds.), *The acquisition of L2 phonology* (pp. 165–182). Multilingual Matters.
- [10] Pawlak, M. (2019). Investigating language learning strategies: Prospects, pitfalls and challenges. *Language Teaching Research*, 25(5), 817–835. <https://doi.org/10.1177/1362168819876156>
- [11] Pawlak, M., & Szyszka, M. (2018). Researching pronunciation learning strategies: An overview and a critical look. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 293–323. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.6>
- [12] Peterson, S. S. (2000). Pronunciation learning strategies: A first look. Unpublished research report. (ERIC Document Reproduction Service No. ED450599). <https://eric.ed.gov/?id=ED450599>
- [13] Sardegna, V. G. (2011). Pronunciation learning strategies that improve ESL learners' linking. In J. Levis & K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 2nd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 105–121). Iowa State University.
- [14] Sardegna, V. G. (2022). Evidence in favor of a strategy-based model for English pronunciation instruction. *Language Teaching*, 55(3), 363–378. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000380>
- [15] Sardegna, V. G., & Dickerson, W. B. (2023). Improving the pronunciation of English polysyllabic words through orthographic word-stress rules. In V. G. Sardegna & A. Jarosz (Eds.), *English pronunciation teaching: Theory, practice and research findings* (pp. 81–97). Multilingual Matters.

-
- [16] Szyszka, M. (2014). Pronunciation learning strategy chains: a qualitative approach. In D. Gabryś-Barker & A. Wojtaszek (Eds.), *Studying second language acquisition from a qualitative perspective* (pp. 35–47). Springer.
- [17] Szyszka, M. (2015). Good English Pronunciation Users and their Pronunciation Learning Strategies. *Research in Language*, 13(1), 93–106. <https://doi.org/10.1515/rela-2015-0017>
- [18] Szyszka, M. (2017). *Pronunciation learning strategies and language anxiety: In search of an interplay*. Springer.

TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE IMPORTANCE OF LINGUISTICS IN THE TEACHING OF SPEAKING SKILLS IN EFL – A CASE STUDY IN THE REPUBLIC OF NORTH MACEDONIA

Mirvan Xhemaili

AAB College, Prishtina, Kosovo
mirvan.xhemaili@universitetiaab.com

Hysen Kasumi

AAB College, Prishtina, Kosovo
hysen.kasumi@universitetiaab.com

Abstract: This study investigates the perceptions of high school EFL teachers in the Republic of North Macedonia regarding the role of linguistics in teaching spoken English. Employing an educational-linguistic framework, the study focuses on elucidating teachers' beliefs concerning the nexus between linguistics and the instruction of spoken English as a foreign language. Utilizing a quantitative approach, data were gathered through a questionnaire. The findings underscore a significant connection between linguistics and the teaching of speaking skills in English as a foreign language. Notably, teachers recognize the pivotal importance of grammar and vocabulary in the teaching of speaking skills. The study discusses the implications of these findings for English language teaching.

Keywords: *spoken English; linguistics; grammar; vocabulary; teacher beliefs; English language teaching.*

1. Introduction

English has become a global language, and the demand for learning it has been growing rapidly, especially among higher education students who recognize its importance for academic and professional success. However, teaching spoken English, whether as a Second Language (ESL) or a Foreign Language (EFL), presents various challenges for educators. These challenges include learner difficulties, teaching methods, curricula, assessment practices, and the selection of appropriate teaching materials (Richards, 2001). Traditionally, grammar has played a significant role in teaching and assessing speaking skills. Still, it is now widely acknowledged that fluency is the key factor. Fluency, which refers to the ability to communicate smoothly and effectively, takes precedence over perfect grammar (Crystal, 2010). EFL instruction has evolved to encompass various linguistic aspects, including language structure, pronunciation, and the historical, social, and anthropological influences on language. Therefore, English educators should have a comprehensive understanding of applied linguistics to develop advanced teaching materials that focus on promoting fluency while also addressing grammatical aspects for a well-rounded approach (Almutairi, 2021).

Despite receiving nine years of English language education in Primary School and three years in Secondary School, students in the Republic of North Macedonia face significant challenges in developing proficient speaking skills in English. The national curriculum and Concept Note for Primary Education emphasize the adoption of Communicative Language Teaching to facilitate effective communication among English learners (Dalcheska-Taleska & Vaneva, 2022). However, some teachers still prefer traditional teaching methods like the Grammar Translation Method, even though there is a pressing need for English as a means of communication. The quality of English language education in the country is affected by various factors, including inadequate teaching resources, the absence of a coherent language policy, insufficient funding, and a shortage of qualified teachers. In the realm of EFL teaching, an ongoing debate revolves around the balance between accuracy and fluency. Some argue for prioritizing accuracy, believing that learners must first master grammatical rules and structures before focusing on fluency. Others emphasize fluency, stating that learners need to communicate effectively in real-life situations where fluency often takes precedence over grammatical accuracy. This debate underscores the need to strike a balance between accuracy and fluency for effective EFL instruction.

In North Macedonia, the overlooked skill in English education is speaking, warranting further investigation into its pedagogy. Daskalovska (2020) stresses that a primary objective of language learning is the development of communicative competence, which involves effectively using language in everyday situations. To achieve this, learners must acquire not only grammar knowledge but also a substantial vocabulary, essential for active participation in various communicative scenarios. Therefore, this paper aims to explore the impact of linguistics, particularly grammar, in the teaching of speaking skills in English as a foreign language in high schools in the Republic of North Macedonia. The study will examine teachers' perceptions of the effectiveness of accuracy in teaching speaking skills in EFL. As linguistics, grammar, and speaking skills are part of the national curriculum for English language courses, this research will shed light on the relationship and importance of linguistics in teaching speaking skills in EFL. The findings of this research can provide valuable insights for English language learners, teachers, and language policymakers, offering pertinent information about the significance of linguistics in the teaching of spoken English skills.

2. The Educational Landscape in North Macedonia

In North Macedonia, the realm of high school English language education is a distinctive one, marked by several noteworthy characteristics that demand careful consideration. High school EFL teachers in this region navigate a complex intersection of factors, including the age and language proficiency levels of their students, curriculum requirements, and the broader sociocultural environment. These unique features of the educational environment are vital for grasping how high school EFL teachers perceive the role of linguistics in teaching spoken English. The North Macedonian education system follows a twelve-year cycle, with high schools incorporating English language instruction into their

curriculum. English is typically introduced as a foreign language, and students are expected to develop proficiency in speaking, listening, reading, and writing (Bureau for Development of Education, National Curriculum for Secondary Education, 2023). While national guidelines and textbooks may influence the curriculum, individual teaching approaches and practices can vary among schools and teachers. High school English language teachers in North Macedonia face distinct challenges. They work with adolescents who are in a crucial phase of linguistic development, requiring specialized approaches that consider both language acquisition and cognitive and social aspects. Furthermore, the linguistic diversity within North Macedonia may influence language use and perceptions of English within the country's cultural and multilingual context (Ministry of Education and Science). Understanding the perspectives of high school EFL teachers regarding the importance of linguistics in teaching spoken English is not only relevant to the local context but also contributes to the broader field of English language education. These teachers play a pivotal role in establishing the foundation for students' language proficiency, making their insights invaluable for shaping effective teaching strategies. Investigating their views can provide insights into how linguistic concepts are integrated into language instruction at this level, potentially influencing the development of language skills and fluency. This theoretical section offers an overview of the specific context of high school EFL teachers in North Macedonia, emphasizing the unique characteristics and challenges they encounter. It underscores the importance of understanding their perspectives and highlights the relevance of their experiences to the broader field of English language education. Investigating their perceptions of the role of linguistics in teaching spoken English will shed light on the specific needs and practices within this context.

3. The Significance of Linguistics in Teaching Spoken English

In the realm of language learning, two key components stand out: accuracy and fluency. In the contemporary landscape of language education, there seems to be a prevailing emphasis among learners on mastering grammar and achieving accuracy, sometimes at the expense of fluency. In the past there was a debate on the balance between accuracy and fluency which has persisted for many years. But it is now widely considered that fluency is the most important factor. Additionally, formalist proponents argue that language acquisition primarily involves acquiring forms and rules, while advocates of an activist standpoint contend that language acquisition revolves around mastering the practical usage of a language (Scrivener, 2005).

Linguistics holds a vital place in the world of language learning for both learners and educators (Spolsky, 2019a). It encompasses understanding the structure and meaning of language, as well as the contexts in which words are used. Five key components of linguistics—syntax, morphology, phonology, pragmatics, and semantics—guide language development and skill acquisition. Modern language instruction, such as English, should emphasize the enduring relevance of linguistics (Matkasimova and Makhmudov, 2020), which aids in

clarifying language history, word origins, and contemporary usage. Integrating linguistics into English as a Foreign Language (EFL) teaching deepens students' language comprehension and real-world application. By bridging conversational and academic language (Thao and Tai, 2017), linguistics delves into language acquisition, cognitive integration, regional variation, and effective language representation (Vitalievna, 2021), addressing challenges in diverse language contexts. Scholars suggest using Halliday's functional linguistics framework in language teacher courses (Almurashi, 2016). In essence, linguistics is indispensable for teaching and learning EFL speaking skills, empowering both educators and learners to wield language effectively.

Fundamental linguistic concepts underpin effective EFL instruction (Pulatova, 2021). These concepts include phonetics and phonology, grammar, vocabulary, pragmatics, and discourse analysis. They are interconnected and essential for enhancing speaking skills. Recognizing their significance and integrating them into instruction is crucial for improving EFL learners' spoken English proficiency. These linguistic principles contribute to accurate pronunciation, grammatical correctness, word choice, and effective communication (Thornbury, 2006). The integration of linguistic knowledge is pivotal in EFL teaching, aiding teachers in explaining language elements and structures. It encompasses grammar, vocabulary, pronunciation, and communication strategies. A profound understanding of linguistics assists teachers in selecting appropriate materials and fostering effective communication. It enhances word choice and linguistic awareness, ensuring effective English communication (Oxford, 2001).

Debates in EFL instruction focus on issues such as the balance between accuracy and fluency, explicit grammar instruction, technology's role, and the significance of linguistic knowledge (East, 2021). While some prioritize grammar, vocabulary, and pronunciation, others emphasize communication strategies and exposure to authentic spoken language. Daskalovska (2018) underscores the importance of developing speaking skills in foreign language learning, aligning with communicative language teaching approaches prevalent since the 1970s. Despite past efforts, previous methods often fell short of producing fluent speakers in the target language. Kocева (2021) highlights the direct impact of EFL teachers' methods on students' learning outcomes. Effective teaching styles depend on individual student behaviors, personalities, and teachers' implementation skills. Setting language production goals involves a dual objective: fostering correct language use and encouraging fluency with complexity. Language-learning tasks, categorized into Communicative Proficiency, Linguistic Analysis, and Language Production, play a role in achieving these goals (East, 2021).

In conclusion, linguistics plays a significant role in teaching spoken English as a foreign language, aiding educators in clarifying language structures and fostering effective communication. Integrating linguistic knowledge is essential for language acquisition and effective language usage. Understanding these linguistic concepts empowers both teachers and students, leading to linguistic competence and improved communication skills.

The present study aims to investigate the following research questions:

1. To what extent do English language high school teachers in the Republic of North Macedonia perceive the importance of linguistics in the teaching of spoken English?
2. What is the nature of the relationship between linguistics and the teaching of English language in high schools in the Republic of North Macedonia, as perceived by English language teachers?

4. Research design and methodology

In this study, we embarked on an educational-linguistic journey to delve into the insights of high school English teachers in the Republic of North Macedonia. Our focus was clear: understanding how these educators perceive the role of linguistics in teaching spoken English. Our participants were handpicked from public secondary education institutions in Skopje, Kumanovo, and Tetovo. A hundred English language teachers, with 90 holding bachelor's degrees and 10 with master's degrees, were asked to complete our questionnaire. They hailed from diverse age groups, spanning from 25 to 55, with the majority (60%) falling between 25 and 45. Notably, 65% of our participants were female, and most had accumulated 5 to 10 years of experience in teaching English as a foreign language.

To collect the valuable data we sought, we crafted a custom-designed questionnaire, with careful attention to detail. This questionnaire was no ordinary set of questions; it was a carefully structured tool with 18 thought-provoking queries thoughtfully divided into two sections, each serving a distinct purpose. Our aim was to ensure data validity and reliability, making every response matter. We employed a Likert-type scale, allowing our teachers to express their thoughts and beliefs effectively. This scale ranged from "Strongly Disagree" to "Strongly Agree," ensuring a nuanced reflection of their perceptions.

Before the questionnaire took its place in our study, it underwent a rigorous pilot phase. A small group of experts in language education and linguistics lent their invaluable insights, helping us refine and improve the questionnaire's clarity, coherence, and the effectiveness of the scale. The wording of our questions was not just casual language. It was rooted in relevant literature, drawing from scholarly articles, linguistics textbooks, and prior studies exploring the connection between linguistics and language education. This foundation was vital in ensuring our study's alignment with established concepts and theories. Our questionnaire wasn't just a set of random questions; it was put to the test for both validity and reliability. Experts in the field meticulously reviewed it to ensure it effectively measured the constructs we were exploring. We employed statistical methods to gauge its reliability through internal consistency analysis. English language was used as the language for our questionnaire. It was a practical and relevant choice for several reasons. English is the primary language of instruction in EFL contexts, exactly where our study aimed to assess teachers' perceptions. Additionally, proficiency in English is often expected among teachers in EFL settings, including North Macedonia. Our questionnaire, designed with precision, piloted for clarity, and rigorously validated, emerged as a reliable and valid instrument for our study. It was well-prepared to explore teachers' perceptions regarding the role of linguistics

in teaching spoken English in the context of the Republic of North Macedonia. In sum, our research utilized a robust methodology and apt data analysis techniques to investigate the perceptions of high school English teachers in North Macedonia on the role of linguistics in teaching spoken English.

5. Findings and discussion

Table 1. *The impact of linguistics in teaching spoken English*

Questions	Yes	No
1. Does linguistics have the potential to eliminate all the challenges associated with teaching English-speaking skills?	65	35
2. Can appropriate teaching methods be used with linguistics for the purpose of mastering speaking skills?	70	30
3. Can linguistics assist in creating effective and innovative teaching resources that allow students to experiment with new forms and methods of presentation?	55	45
4 Can linguistics help with grammatical explanations and teaching vocabulary and formulaic language to students?	79	21

Table 1 presents the responses of participating teachers to a series of questions related to the role and potential of linguistics in teaching spoken English. The table reflects teachers’ views on these issues, rather than a demonstration of causal relationships or direct impacts. The purpose of this survey was to gauge teachers’ perspectives and beliefs, shedding light on the extent to which they perceive linguistics as valuable in the context of teaching spoken English. The questions sought to assess their views on the potential of linguistics to address specific teaching challenges and enhance various aspects of language instruction. In response to the first question, which asked whether linguistics could eliminate all challenges associated with teaching English-speaking skills, 65% of participants responded affirmatively (“Yes”), while 35% expressed skepticism (“No”). This indicates that a majority of participants believe that linguistics can potentially contribute to addressing these teaching challenges.

The second question inquired about the use of appropriate teaching methods in conjunction with linguistics to master speaking skills. Here, 70% of participants answered positively (“Yes”), while 30% held reservations (“No”). This suggests a prevailing belief among participants that the integration of linguistics with suitable teaching methods can enhance students’ speaking skills.

The third question sought to understand whether linguistics has the capacity to create innovative teaching resources, allowing students to experiment with new forms and methods of presentation. In this case, 55% of participants responded positively (“Yes”), while 45% indicated doubt (“No”). While a majority acknowledge the potential of linguistics in resource development, there is noticeable skepticism regarding its innovativeness.

The fourth question focused on linguistics’ role in providing grammatical explanations and teaching vocabulary and formulaic language to students. Here, 79% of participants responded affirmatively (“Yes”), while 21% held a contrasting

view (“No”). This result indicates a consensus among the participants regarding the value of linguistics in the teaching of grammar, vocabulary, and formulaic language.

In summary, it’s important to underscore that Table 1 reflects the views and beliefs of participating teachers on the potential and significance of linguistics in teaching spoken English. While these results provide insights into their perspectives, they do not demonstrate causal relationships or direct impacts of linguistics on teaching. The survey serves as a valuable tool for understanding how educators perceive the role of linguistics in their teaching practices and their expectations regarding its influence on English language instruction.

Table 2. *The importance of linguistics in teaching speaking skills in English*

Questions	Yes	No
5. Is linguistics significant in comprehending the differences between conversational and academic language?	65	35
6. Should teaching speaking be grounded in an adequate theory, “the cognitive approach,” to develop its skills adequately?	73	27
7. Is understanding linguistics the primary step in teaching learners to speak the English language fluently and accurately?	42	58
8. Should teachers be aware of the speaking skills necessary for students at each stage so that they can develop and evaluate these skills properly?	80	20
9. Does linguistics assist in providing students with a more complete understanding of the morpho-syntax system of the English language?	75	25
10. Do linguistics-trained and specialized teachers assist learners in mastering the speaking skills of English?	60	40
11. Should EFL teachers focus equally on the different speaking sub-skills, including conversation management, discourse organization, pragmatic competence, and fluency, beside their usual focus on grammar and vocabulary?	90	10
12. Should speaking skills be practiced regardless of learners making errors and mistakes?	5	95
13. Is it more important to communicate the message than to make it grammatically impeccable?	60	40
14. Are teachers recommended to adopt task-based instruction in teaching speaking to their students?	70	/
15. Should supportive feedback be offered throughout the task cycle to help students identify their weaknesses in speaking and ways of overcoming them and to encourage their strengths, thus increasing their motivation and involvement in speaking?	80	20

Table 2 presents the responses to a series of questions related to the importance of linguistics in teaching speaking skills in English. Regarding the understanding of the differences between conversational and academic language, 65% of respondents consider linguistics significant. In the context of the cognitive approach as a foundation for developing speaking skills, 73% of respondents agree. In terms of understanding linguistics as the primary step in teaching fluent and accurate English speaking, only 42% of respondents share this view.

Regarding the awareness of necessary speaking skills at each stage of development, 80% of respondents believe this is essential. To gain a more complete understanding of the English language's morpho-syntax system, 75% of respondents consider linguistics valuable. Regarding the role of linguistics-trained teachers in students' mastery of English-speaking skills, 60% of respondents expressed agreement.

Regarding the emphasis on different speaking sub-skills such as conversation management, discourse organization, pragmatic competence, and fluency alongside grammar and vocabulary, a significant majority of 90% of respondents advocate for this approach. On the question of practicing speaking skills despite making errors and mistakes, only 5% of respondents agree, while 95% disagree.

Regarding prioritizing communication over grammatical impeccability, 60% of respondents support this perspective. Concerning the adoption of task-based instruction in teaching speaking, 70% of respondents are in favor. Finally, in the context of offering supportive feedback throughout the task cycle to improve students' speaking skills, 80% of respondents support this approach.

6. Discussion

The findings of this study offer valuable insights into the perceptions of English language teachers regarding the role of linguistics in teaching spoken English. The majority of participants expressed a belief in the potential of linguistics to enhance the teaching of spoken English, particularly in terms of grammar, vocabulary, and formulaic language. This alignment with prior research, as highlighted by Halliday and Matthiessen (2014), underscores the enduring significance of linguistic principles in language teaching. The agreement among participants on the value of linguistics in teaching grammar and vocabulary aligns with established theories emphasizing the importance of these linguistic components in effective language communication. However, it is essential to note that there was less consensus on linguistics' capacity to create innovative teaching resources and eliminate the multifaceted challenges associated with teaching English-speaking skills. These findings offer a nuanced perspective on the role of linguistics in EFL teaching. It is noteworthy that while participants acknowledged the value of linguistics in certain aspects of teaching spoken English, such as grammar and vocabulary instruction, there was a degree of skepticism about its potential to address broader challenges comprehensively. This variance in opinion may be attributed to the multifaceted nature of teaching spoken language, which extends beyond linguistic aspects to encompass diverse socio-cultural and pedagogical considerations.

The recognition of linguistics as significant in understanding the differences between conversational and academic language aligns with the theoretical framework introduced in the earlier sections of this paper. The connection to linguistic theory is evident, as these findings substantiate the importance of linguistics in navigating language variations across different contexts. The emphasis on providing a more complete understanding of English grammar through linguistics also resonates with the theoretical foundation, reinforcing the role of linguistics in deepening language comprehension. Furthermore, the

prioritization of communication over grammatical accuracy by the majority of participants reflects the contemporary pedagogical shift towards communicative language teaching. This aligns with recent language teaching methodologies, which underscore the importance of real-life communication and meaningful interactions in language instruction.

In comparing these findings with other research studies, it becomes evident that the debate around the role of linguistics in EFL teaching is a dynamic and evolving discourse. While some studies emphasize the significance of linguistic elements in language instruction, others highlight the need for a more holistic approach that encompasses not only linguistics but also socio-cultural and communicative aspects. The variability in these perspectives underscores the complex nature of EFL teaching and the importance of considering diverse factors in language pedagogy.

In conclusion, the findings from this study contribute to the ongoing dialogue regarding the role of linguistics in teaching spoken English. The results highlight the value of linguistics in certain aspects of language instruction, particularly in grammar and vocabulary teaching. However, they also underscore the multifaceted nature of teaching spoken language, with challenges that extend beyond the scope of linguistics. This complexity calls for a comprehensive approach to EFL teaching that integrates linguistic knowledge with broader pedagogical and socio-cultural considerations.

7. Conclusion

In summary, the results of the survey strongly support the pivotal role of linguistics in enhancing the teaching of spoken English. The majority of participants place significant importance on understanding linguistics in the context of teaching speaking skills, with a particular focus on grammar, vocabulary, and formulaic language. Moreover, respondents underscore the value of having linguistics-trained teachers and adopting a comprehensive approach to teaching speaking skills, encompassing conversation management, discourse organization, pragmatic competence, and fluency. These findings emphasize the need to prioritize effective communication over grammatical accuracy in teaching practices and to employ supportive feedback and task-based instruction for improving students' speaking skills.

8. Recommendations

Drawing from these compelling findings, it is strongly recommended that language educators take active steps to incorporate linguistics into their teaching practice and training programs, thereby enriching their understanding of language structure and usage. Additionally, teacher training programs should be thoughtfully designed to equip educators with the knowledge and skills necessary for embracing a holistic approach to teaching speaking skills. This comprehensive approach should span conversation management, discourse organization, pragmatic competence, and fluency, reflecting the multifaceted nature of spoken language. The research also underscores the importance of educators prioritizing

effective communication over an excessive focus on grammatical precision in their teaching. This recommendation encourages a shift toward pedagogical practices that motivate students to engage in meaningful conversations, even if it means making grammatical errors. Furthermore, educators should proactively provide supportive feedback throughout the speaking practice process, offering students the guidance they need to enhance their speaking abilities continually.

9. Implications

The implications of this research are far-reaching in the realm of language teaching and learning. It underscores the significance of integrating linguistics into the teaching practice of educators, allowing them to deepen their understanding of language and its grammatical intricacies. The study highlights the importance of embracing a comprehensive approach to teaching speaking skills, addressing conversation management, discourse organization, pragmatic competence, and fluency as integral components. The argument here becomes even more apparent when considering the dilemma of whether learners should focus on grammar when developing their speaking skills. As the study suggests, students may be more motivated to communicate effectively if they are not overly concerned with making grammatical errors. This is where linguistics plays a crucial role in striking a balance. Linguistics provides educators with a deeper understanding of grammatical structures and language rules, allowing them to navigate the fine line between fostering effective communication and addressing grammatical correctness. By incorporating linguistics, teachers can guide learners toward accurate and meaningful communication without overburdening them with grammatical concerns.

The emphasis on prioritizing communication over grammatical accuracy has notable implications for language learners. It nurtures a more conducive environment for effective communication, where students feel encouraged to engage in conversations and freely express themselves without being overly apprehensive about making occasional grammatical errors. This shift aligns with the overarching theme of the study, where the importance of linguistics in teaching speaking skills is deeply intertwined with enabling effective and confident communication.

Ultimately, these findings hold relevance for language educators, learners, and researchers, all of whom share the common goal of advancing the field of language teaching and learning by embracing a holistic perspective that harmonizes linguistics, effective communication, and language proficiency.

References

- [1] Almurashi, W. (2016). An Introduction to Halliday's Systemic Functional Linguistics. *Journal for the Study of English Linguistics*, 4(1). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.5296/jse1.v4i1.9423>.
- [2] Almutairi, M. (2021). Towards Critique: The Place of Culture in English Language Teaching. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 10(2), 28-32. Retrieved from [https://uou.ac.in/sites/default/files/slm/A5\(II\).pdf](https://uou.ac.in/sites/default/files/slm/A5(II).pdf).

- [3] Bureau for Development of Education. (2023). National Curriculum for Secondary Education. Retrieved from <http://www.bro.gov.mk>.
- [4] Crystal, D. (2010). Discovering Grammar. In D. Crystal, *A Little Book of Language* (pp. 34- 39). Yale University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1np8zv>
- [5] Dalcheska-Taleska, B., & Vaneva, M. (2022). English Language Curriculum in Macedonia. *Global Partners in Education Journal*, 10(2), 1-16. Retrieved from <http://www.gpejournal.org/> ISSN 2163-758X
- [6] Daskalovska, N. (2020). Vocabulary Size at Four Stages of Language Development. *European Journal of English Language Teaching*, 6(2). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.46827/ejel.v6i2.3392>.
- [7] Daskalovska, N. (2018). Historical Perspectives on Teaching Speaking. In J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1673-1679). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0710>
- [8] East, M. (2021). *Foundational Principles of Task-Based Language Teaching*. Routledge.
- [9] Koceva, A. (2021). Teaching Forms, Methods, and Techniques Used by EFL Teachers and Their Influence on Introverted Students. *Journal of Educational Sciences Theory and Practice*, 16(1). <https://doi.org/10.46763/JESPT211610079k>
- [10] Matkasimova, D. B. K., & Makhmudov, K. S. U. (2020). Importance of Interactive Methods in the English Language Grammar Teaching. *Science and Education*, 1 (Special Issue 2).
- [11] Ministry of Education and Science. (2023). Concept Note. Retrieved from <http://www.mon.gov.mk>.
- [12] Pulatova, U. S. (2021). Importance of English Language and Its Role. *Scientific Bulletin of Namangan State University*, 2(2), 397-400.
- [13] Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- [14] Spolsky, B. (2019). Linguistics and Education: An overview. *Linguistics and Adjacent Arts and Sciences*, 2021-2026.
- [15] Scrivener, J. (2005). *A Guidebook for English Language Teachers; Learning Teaching*. Macmillan.
- [16] Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT*. Macmillan Education.
- [17] Thao, T. Q., & Tai, P. T. (2017). The importance of intercultural communicative competence in English language teaching and learning. *In Message from The Conference Convenor*, p. 629.
- [18] Oxford, R. (2001). Integrated skills in the ESL/EFL classroom. *ESL Magazine*, 4(1), 18-20.
- [19] Vitalievna, K. L. (2021). Objectives of Modern Cognitive Linguistics. *Эпоха науки*, (27), 99-100.

PRAGMATISCHE PHRASEME IN AUSGEWÄHLTEN DAF- LEHRWERKEN FÜR DIE NIVEAUSTUFE A1

Andrea Frydrychová

Jan-Evangelista-Purkyně-Universität in Ústí nad Labem, Tschechische Republik
andrea.frydrychova@ujep.cz

Abstract: In diesem Artikel werden pragmatische Phraseme in Hinblick auf den DaF-Unterricht behandelt. Die Grundlage des praktischen Teils bildet eine Analyse zweier ausgewählter Lehrwerke für den DaF-Unterricht. Es handelt sich hierbei um das Lehrwerk *Deutsch mit Max neu + interaktiv A1* und das Lehrwerk *Direkt interaktiv 1*, die an tschechischen Schulen für die Niveaustufe A1 eingesetzt werden. Aus der Analyse, die sich auf das Vorkommen sowie den Gebrauch von Gruß- und Abschiedsformeln fokussiert, geht hervor, dass die pragmatischen Phraseme einen festen Bestandteil des DaF-Unterrichts bilden.

Schlüsselwörter: *Pragmatische Phraseme, Grußformel, Abschiedsformel, DaF-Lehrwerk, DaF-Unterricht in der Tschechischen Republik.*

1. Einleitung

Die Vermittlung von Phrasemen in DaF-Lehrwerken wurde bereits des Öfteren behandelt und kritisch reflektiert (in den letzten Jahren beispielsweise von Winzer-Kiontke 2016; Targońska 2018; Bergerová 2020; Ránicz 2020 oder Sadiku/Sadikaj/Bergerová 2021). Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags¹ stehen die sog. pragmatischen Phraseme. Allgemein lässt sich sagen, dass pragmatische Phraseme bereits für das Anfängerniveau relevant sind, denn es handelt sich um Phraseme, mit denen sich die Lernenden von Anfang an auseinandersetzen müssen, weil sie relevant für die Alltagskommunikation sind. Konkret werden in diesem Beitrag das Vorkommen und die Behandlung ausgewählter pragmatischer Phraseme in den DaF-Lehrwerken *Deutsch mit Max neu + interaktiv* und *Direkt interaktiv* in den Mittelpunkt gestellt.

2. Einordnung der pragmatischen Phraseme

Pragmatische Phraseme, oder auch Routineformeln, kommunikative Formeln bzw. Sprechaktformeln genannt, sind typischerweise Kontaktformeln, wie z. B. die Grußformel *Guten Tag!*, die Fluchformel *Verflucht und zugenäht*, die Kommentarformel *Wer's glaubt, wird selig* oder die Stimulierungsformel *Na, dann wollen wir mal!* (Donalies, 2012, Seite 5).

¹ Dieser Beitrag entstand im Rahmen des von der Jan-Evangelista-Purkyně-Universität in Ústí nad Labem geförderten Projektes UJEP-SGS-2022-63-001-3 „Phraseologische Kompetenz im DaF-Unterricht“.

In Anlehnung an Burger (2015) ist bei den Routineformeln zwischen zwei Haupttypen zu unterscheiden. „Eine große Klasse bilden Gruß-, Glückwunsch- und andere Arten von ‚Formeln‘, die in sehr allgemein zu definierenden Situationstypen verankert sind“ (Burger, 2015, Seite 45). Als Beispiel können hier Gruß- und Abschiedsformeln wie *Guten Tag* und *Auf Wiedersehen* genannt werden, „die auf ritualisierte Art den Beginn und den Abschluss eines Gesprächs markieren“ (ebd.). Zu dem ersten Typ zählt man auch noch Formeln, die sich auf spezifischere Situationstypen beziehen, die aber in diesem Beitrag nicht im Zentrum des Interesses stehen.²

Der zweite Typ von Routineformeln nach Burger (2015), der vorwiegend in der mündlichen Kommunikation eine Rolle spielt, enthält Formeln wie z. B. *nicht wahr?* oder *meines Erachtens*. Diese Formeln erfüllen beispielsweise Funktionen in den Bereichen der Gesprächssteuerung, der Textgliederung oder auch der Partnerbeziehung (Burger, 2015, Seiten 46–47). Die Ausdrücke dieses Typs werden „als ‚gesprächsspezifische Formeln‘ oder ‚Gesprächsformeln‘ bezeichnet“ (Burger, 2015, Seite 46). Nicht zuletzt ist bei den Gesprächsformeln der psycholinguistische Aspekt zu beachten: „Routineformeln spielen eine Rolle im Prozess des Formulierens, und sie können dort als Entlastung bei Formulierungsschwierigkeiten eingesetzt werden“ (Burger, 2015, Seite 47).

2. 2. Gebrauch von pragmatischen Phrasemen im DaF-Unterricht

Vor allem in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht lassen sich die oben genannten Faktoren wie Vereinfachung und Steuerung von Kommunikation hervorheben. Des Weiteren sind Routineformeln für den Unterricht relevant, weil es sich hierbei um „automatisierte Äußerungen zur Bewältigung kommunikativer Situationen“ handelt (Donalies, 2012, Seite 5).

Ettinger (2019) schlägt vor, bei Anfängern v. a. Routineformeln und Kollokationen zu vermitteln (Seite 94). Diese Annahme Ettingers untermauert auch folgendes Zitat: „Kommunizieren in der Fremdsprache ist [...] kein freies Kombinieren von Wörtern, gewürzt mit ein wenig Grammatik und korrekter Aussprache, sondern immer auch die Wahl der richtigen sprachlichen Mittel“ (Wallner & Winzer-Kiontke, 2017, Seite 26). Im Zusammenhang mit der Einstufung der Lernenden als in einer Fremdsprache sprachlich kompetenten Sprecher erwähnen Wallner und Winzer-Kiontke (2017) formelhafte Wendungen, die als große Hilfe beim Sprachenlernen fungieren. Es handelt sich dabei um Wortgruppen oder Sätze, die Lernende als Ganzes reproduzieren können, anstelle diese immer wieder neu zu bilden (Seite 26).³ Diese passenden Redemittel oder feste sprachliche Wendungen können aus pragmatischen Phrasemen bestehen.

² Diese sind primär für die mündliche Kommunikation charakteristisch (wie z. B. der Ausdruck *Ich eröffne die Verhandlung*, welcher seinen Platz in einer Gerichtsverhandlung hat), lassen sich jedoch auch in der schriftlichen Kommunikation auffinden (z. B: Formeln wie *Sehr geehrte Frau X/ sehr geehrter Herr X* oder *Mit freundlichen Grüßen* am Anfang und Ende von Briefen, wo man auf das Ritualisierte zurückgreift) (Burger, 2015, Seite 46).

³ Oft werden formelhafte Wendungen als sog. Chunks bezeichnet, die als „[...] im Gedächtnis gespeicherte sprachliche Einheiten“ (Ende & Mohr, 2015, Seite 10) definiert werden können.

Pragmatische Phraseme und deren Gebrauch sind unentbehrlich für die Alltagskommunikation. Gruß-, Abschieds-, Glückwunschformeln sowie auch andere Arten von Formeln sind in zahlreichen sprachlichen Situationen aufzufinden – von allgemeinen bis zu den gesprächsspezifischen. Im Zusammenhang mit dem oben Gesagten lässt sich zu den pragmatischen Phrasemen zusammenfassend festhalten, dass sie Äußerungen repräsentieren, die als Sprachhandlungsmuster im mentalen Lexikon gespeichert werden können. Zudem dienen sie auch der Entlastung bei Formulierungsschwierigkeiten. Beides kann für den Fremdsprachenunterricht von Relevanz sein, zumal es da auch um die Auswahl der passenden Redemittel geht.

3. Pragmatische Phraseme in ausgewählten DaF-Lehrwerken

In Anlehnung an Burger (2015) wird in der nachfolgenden Analyse der Fokus auf die Kategorie Gruß- und Abschiedsformeln gelegt. Im Rahmen der Untersuchung zweier DaF-Lehrwerke werden folgende Fragen beantwortet:

- Welche Gruß-/Abschiedsformeln sind in den DaF-Lehrwerken vertreten?
- Wie oft werden die Gruß-/Abschiedsformeln in den DaF-Lehrwerken verwendet?
- Welche Gruß-/Abschiedsformeln werden am häufigsten gebraucht?
- Inwieweit werden die Gruß-/Abschiedsformeln noch näher präsentiert bzw. kontextualisiert?
- Gibt es markante Unterschiede im Gebrauch und in der Vermittlung von Gruß-/Abschiedsformeln zwischen den DaF-Lehrwerken?

3. 1. Ausgewählte pragmatische Phraseme in *Deutsch mit Max neu + interaktiv*

Deutsch mit Max neu + interaktiv ist ein DaF-Lehrwerk, das für Schülerinnen und Schüler der Grundschulen⁴ und Gymnasien geeignet und für den tschechischen Sprachraum angepasst ist. Es führt in zwei Bänden (Teil 1 und Teil 2) zur Niveaustufe A1 des GER. Die zwei Bände des Lehrwerks *Deutsch mit Max neu + interaktiv* (weiter nur DM) enthalten folgende Teile⁵, die in der Analyse genauer betrachtet und systematisch ausgewertet werden:

- Hybridní učebnice 1 (Hybrides Lehrbuch 1) – Abk. DM LB1
- Hybridní pracovní sešit 3v1 barevný 1 (Hybrides Arbeitsbuch 1) – Abk. DM AB1
- Příručka učitele 1 (Lehrerhandreichung 1) – Abk. DM LHR1
- Hybridní učebnice 2 (Hybrides Lehrbuch 2) – Abk. DM LB2
- Hybridní pracovní sešit 3v1 barevný 2 (Hybrides Arbeitsbuch 2) – Abk. DM AB2
- Příručka učitele 2 (Lehrerhandreichung 2) – Abk. DM LHR2

⁴ Das Lehrwerk *Deutsch mit Max neu + interaktiv* ist für zwölf- oder dreizehnjährige Schülerinnen und Schüler gedacht, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen.

⁵ Aus sprachökonomischen Gründen werden im vorliegenden Text für die einzelnen Bestandteile des Lehrwerks die genannten Abkürzungen verwendet.

3.1.1 Grußformeln in *Deutsch mit Max neu + interaktiv*

Bei der Analyse des Lehrwerks DM wurden folgende zweigliedrige Grußformeln gefunden: *Guten Tag*, *Guten Morgen*, *Guten Abend*, *Gute Nacht*, *Grüß Gott* und *Grüß dich*. Des Weiteren wurden auch Grußformeln aufgefunden, die nur aus einem Wort bestehen: *Hallo*, *Hi* und *Grüezi*. Die Gesamtzahl der gefundenen Grußformeln liegt demzufolge bei neun.

Was die Frequenz betrifft, ist die Grußformel *Hallo* mit insgesamt 65 Belegen die in DM-Lehrwerk am häufigsten verwendete. Auf Platz zwei, was die Vorkommenshäufigkeit anbelangt, ist die Grußformel *Hi* mit 20 Belegen, gefolgt von *Guten Tag* mit zehn und *Guten Morgen* mit neun Belegen. Die Grußformel *Grüß Gott* ist in den Bestandteilen des ausgewählten Lehrwerks insgesamt fünfmal zu finden. Jeweils viermal treten die Formeln *Guten Abend* und *Gute Nacht* in den Lehrwerktexten auf. Das Lehrwerk beinhaltet zudem einmal *Grüß dich*, einmal kommt auch die Formel *Grüezi* vor.

Im Lehrwerk DM wird ferner den DaF-Lernenden die Anwendung ausgewählter Grußformeln im Deutschen nahegebracht. An folgendem Beispiel lässt sich zeigen, wie den DaF-Lernenden die Anrede von Lehrpersonen in Deutschland vermittelt wird. Dabei wird gesagt, dass die Schülerinnen und Schüler die Lehrkraft mit dem Nachnamen ansprechen, d. h. „Guten Tag, Frau Meier“ (DM LB1 S. 21). Es besteht nämlich die Gefahr eines fehlerhaften Transfers aus dem Tschechischen, da in Tschechien „*Guten Tag, Frau Lehrerin.“ gesagt wird. Aus diesem Grund sollten die DaF-Lehrkräfte ihre Lernenden auf den Unterschied in der Anrede aufmerksam machen und sie dafür sensibilisieren.

Die Autorinnen und Autoren des Lehrwerks erläuterten des Weiteren die Formel *Grüß Gott* noch näher, indem sie für die Lernenden in Klammern ergänzen, dass diese Grußformel in Österreich und in Bayern geläufig ist. Dieser Kommentar ist in der Wortliste im letzten Teil des Lehrbuchs auf S. 81 zu finden (DM LB1 S. 81).

An einer anderen Stelle ist ferner eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Englischen (als möglicher anzunehmender erster Fremdsprache) zu entdecken.⁶ Hier geht es konkret um Deutsch als (zweite) Fremdsprache nach Englisch, wobei man im DaF-Unterricht vom Integrieren des Englischen (als erster Fremdsprache) profitieren kann. Ein Beispiel dafür lässt sich auch im Lehrwerk DM finden (DM LB1 S. 61). Es handelt sich hierbei um eine E-Mail, die auf Englisch geschrieben ist. Eine weitere Verzahnung mit einer anderen (Fremd-)Sprache ist noch bei der Frage „Jak se píše e-mail v češtině?“⁷ zu verfolgen. Hier werden die Lernenden dazu angeregt, sich Gedanken über ihre eigene Erstsprache zu machen.⁸

⁶ Das Prinzip des Unterrichts, das einen systematischen Sprachunterricht fordert und Brücken zwischen Erstsprache, Fremdsprache/zweiter Fremdsprache schlägt, beachtet u. a. die Mehrsprachigkeitsdidaktik.

⁷ „Wie schreibt man eine E-Mail auf Tschechisch?“ Übersetzung ins Deutsche, A. F.

⁸ Es wäre wünschenswert, sich einer fachkundigen Schlussfolgerung, wie dieses Vorgehen in einem Lehrwerk aus lehrwerksanalytischer Perspektive zu erklären ist, in einem anderen Beitrag zu widmen.

3.1.2 Abschiedsformeln in *Deutsch mit Max neu + interaktiv*

Im Rahmen der durchgeführten Analyse wurden insgesamt acht unterschiedliche Abschiedsformeln gefunden. Unter diesen lassen sich folgende zweigliedrige Abschiedsformeln nennen: *Auf Wiedersehen*, *Bis später*, *Bis bald* und die Variante *Bis X*. Außerdem kommen im DM-Lehrwerk folgende eingliedrige Abschiedsformeln vor: *Ade*, *Tschau*, *Tschüs* und *Ciao*.

Am häufigsten vertreten ist die Formel *Tschüs*, die mit 20 Treffern an der Spitze steht. Von den zweigliedrigen Abschiedsformeln ist *Auf Wiedersehen* die meist verwendete Variante, wie man Abschied nehmen kann, und zugleich auch die zweithäufigste Formel. Die Formel *Bis bald* wird in dem Lehrwerk DM achtmal, *Bis später* fünfmal und die Konstruktion *Bis X* dreimal verwendet. Dreimal wird im Text auch *Ade* erwähnt. An zwei Stellen wird die Abschiedsformel *Tschau* gebraucht und an einer Stelle die Formel *Ciao*.

Wie bereits erwähnt, gilt das Interesse dieses Beitrags nicht nur der Anzahl und Frequenz, sondern auch der konkreten Anwendung der Abschiedsformeln. Daher sei der Fokus im Folgenden auf die Schreibweise der Abschiedsformel *Tschüs* (DM LB2 S. 63) gelegt. In der letzten Zeile des Gesprächs wird das Wort *Tschüs* in der formal geänderten und in diesem Fall verlängerten Version verwendet, konkret steht auf S. 63 „Tschüüü“.

Auch das Beispiel „Bis Dienstag in Dortmund.“ (DM LB2 S. 12) kann in diesem Zusammenhang erwähnt werden, es folgen noch weitere zwei Beispiele, wie man *Bis X* laut des Lehrwerks benutzen kann. Eines der Beispiele lautet „Also bis Donnerstag.“ (DM LB2 S. 63), das nächste Beispiel dann „Also, bis morgen.“ (DM AB2 S. 52).

3.2. Ausgewählte pragmatische Phraseme in *Direkt interaktiv*

Das zweite Lehrwerk für den DaF-Unterricht, das für die Zwecke der Analyse und der Reflexion von pragmatischen Phrasemen gewählt wurde, ist *Direkt interaktiv* (weiter nur DI). Der erste Band *Direkt interaktiv 1* ist für die Zielgruppe der Lernenden an Mittelschulen⁹ gedacht und führt zum Niveau A1 nach GER. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags werden diese Lehrwerkbestandteile analysiert und systematisch ausgewertet:

- Učebnice a pracovní sešit 1 (Lehr- und Arbeitsbuch) – Abk. DI LAB
- Cvičebnice německého jazyka 1 (Intensivtrainer) – Abk. DI INT
- Překladová cvičení 1 (Übersetzungsübungen) – Abk. DI ÜB
- Testy 1 (Tests) – Abk. DI TE
- Metodická příručka 1 (Methodisches Handbuch) – Abk. DI MH

3.2.1. Grußformeln in *Direkt interaktiv*

Im Rahmen der Analyse des Lehrwerks DI wurden die zweigliedrigen Grußformeln *Guten Tag*, *Guten Morgen*, *Guten Abend*, *Gute Nacht*, *Grüß dich* und *Grüß Gott* gefunden. Von den eingliedrigen Formeln sind in den Bestandteilen

⁹ Im tschechischen Kontext geht es um weiterführende Schulen, z. B. vierjährige Gymnasien oder Berufsoberschulen, die über die gegebene gesetzliche Schulpflicht (1.–9. Klasse) hinausgehen und i. d. R. mit einer Abiturprüfung abgeschlossen werden.

des Lehrwerks folgende vertreten: *Tag*, *Hallo*, *Hi*, *Servus*, *Grüezi*, *Hoi* und *Hey*. Es wurden hiermit dreizehn unterschiedliche Arten der Grußformeln ausfindig gemacht.

Der Spitzenreiter in puncto Frequenz ist *Hallo* mit 36 Treffern, gefolgt von der Grußformel *Hi* mit 31 Belegen. *Guten Tag* ist an 19 Stellen im Text zu finden, die Formeln *Guten Morgen* und *Guten Abend* erscheinen jeweils sechsmal. Ebenfalls sechsmal sind die Formeln *Tag* und *Servus* vorhanden. Ferner wurde in DI beim Gruß viermal das Wort *Hey*, dreimal *Hoi* und ebenso dreimal die Grußformel *Grüezi* gebraucht. Jeweils zwei Belege sind bei den formelhaften Wortverbindungen *Gute Nacht*, *Grüß dich* und *Grüß Gott* nachzuweisen.

Wie im Lehrwerk DM haben auch hier die Autorinnen und Autoren des Lehrwerks nicht vergessen, an einigen Stellen auf die Besonderheiten des Gebrauchs einiger Formeln aufmerksam zu machen. Im Lehr- und Arbeitsbuch ist auf S. 10 ein blauer Kasten zu finden, wo den Lernenden ausgewählte Grußformeln präsentiert werden und deren Anwendung noch näher auf Tschechisch beschrieben wird. Konkret betrifft das die formellen Grüße wie *Guten Tag*, *Guten Morgen*, *Guten Abend* oder *Grüß Gott*, wobei *Grüß Gott* geographisch Österreich und dem Süden Deutschlands zugeordnet wird. Ferner ist im Kasten vermerkt, dass *Hallo*, *Servus*, *Grüezi* und *Hoi* unter Freunden und Bekannten gebraucht werden. Auch hier wird die entsprechende Grußformel noch geographisch eingeordnet. Laut dem Lehrwerk sind die Begrüßungen *Hallo* in Deutschland, *Servus* in Österreich und *Grüezi* oder *Hoi* in der Schweiz gebräuchlich (DI LAB S. 10).

Das Lehrwerk DI vermittelt den DaF-Lernenden auch die Grußformel *Hey*. Im folgenden Beispiel sind zwei Möglichkeiten angeführt, wie man *Hey* im Deutschen verwenden kann. Einerseits wird im Text *Hey* als Grußformel verwendet, andererseits dann in derselben Aufgabe auch als Ausruf, den man als Abwehr oder Erstaunen verstehen kann. Im zweiten Fall ist noch die Schreibweise zu beachten: Konkret wird auf S. 81 „Heeey, was hast du gegen meine Schwester?“ geschrieben und mit einem Emoji (verärgertes Gesicht) am Ende des Satzes ergänzt (DI LAB S. 81).

An folgendem Beispiel lässt sich ferner zeigen, dass das Lehrwerk DI die aktuellen Tendenzen in der schriftlichen Form von Sprache (vor allem auf Social Media) reflektiert. Der Aufgabenstellung nach sollen die Lernenden den Abkürzungen passende Bedeutungen zuordnen. Von Interesse für den vorliegenden Beitrag ist die Abkürzung *GN8*, die für die Grußformel *Gute Nacht* steht.

3.2.2. Abschiedsformeln in *Direkt interaktiv*

Es wurden dreizehn unterschiedliche Arten von Abschiedsformeln im Lehrwerk DI gefunden. Darunter sind folgende mehrgliedrige Abschiedsformeln zu nennen: *Auf Wiedersehen*, *Auf Wiederschauen*, *Auf Wiederluaga*, *Bis bald*, *Bis dann*, *Mach's gut*, *Bis zum nächsten Mal*, *Einen schönen Tag noch* und *Schönes Wochenende*. Von den eingliedrigen Abschiedsformeln sind im Lehrwerk *Tschüs*, *Servus*, *Ade* und *Ciao* zu finden.

Die Vorkommenshäufigkeit betreffend lässt sich sagen, dass die Formel *Bis bald* mit insgesamt elf Belegen die am meisten verwendete ist. Es folgen dann *Auf*

Wiedersehen mit zehn, *Tschüs* mit sechs und *Mach's gut* mit fünf Belegen. Jeweils viermal sind in den Texten *Bis zum nächsten Mal* und *Einen schönen Tag noch* auffindbar. Zwei Treffer gibt es bei *Auf Wiederluaga*, *Ade*, *Schönes Wochenende* und *Ciao*. Einmal werden im Text die Abschiedsformeln *Auf Wiederschauen* und *Bis dann* gebraucht.

Im Zusammenhang mit den Abschiedsformeln sollte an dieser Stelle der Redemittelkasten auf S. 15 des Lehr- und Arbeitsbuchs erwähnt werden. Wie das auch bei den Grußformeln der Fall war (s. Kap. 3. 2. 1.), findet man im blauen Kasten ausgewählte Abschiedsformeln und einen Kommentar auf Tschechisch zu deren Gebrauch. Es betrifft hier die Formel *Auf Wiedersehen*, die in allen DACH-Ländern verwendbar ist. Für den süddeutschen und südösterreichischen Sprachraum ist laut den Autorinnen und Autoren des Lehrwerks die Abschiedsformel *Auf Wiederschauen* typisch, für die Schweiz dann *Auf Wiederluaga*. Alle eben genannten Abschiedsformeln sind in formalen Kontexten einzusetzen. Zur Verabschiedung kann man unter Freunden und Bekannten *Tschüs* (in Deutschland und Österreich), *Servus* (in Österreich) und *Ade* (in der Schweiz) benutzen.

Kurz soll noch ein Blick auf die Abschiedsformel *Auf Wiederluaga* geworfen werden. Wie bereits erwähnt, ist diese Formel im blauen Kasten auf S. 15 zu finden. An dieser Stelle findet man in Klammern eine Erklärung des Kompositums, konkret „luaga = schauen“ (DI LAB S. 15). Diese Abschiedsformel wird des Weiteren noch im Intensivtrainer (DI INT S. 8) verwendet.

An dieser Stelle sei noch Näheres zum Gebrauch von *Einen schönen Tag noch* gesagt. Diese Verbindung kommt in den Texten insgesamt viermal vor. Beispielsweise ist im Lehr- und Arbeitsbuch DI auf S. 109 ein Gespräch zwischen einer Verkäuferin und einer Kundin zu finden, wo die Formel *Einen schönen Tag noch* das Gespräch beendet (DI LAB S. 109). In diesem Teil der Leseaufgabe sind im Text keine weiteren Abschiedsformeln vorhanden. In dieser Passage fungiert somit *Einen schönen Tag noch* als Wunsch- und zugleich Abschiedsformel. Dies unterstützt auch die Tatsache, dass die Autorinnen und Autoren des Lehrwerks im Intensivtrainer die Formel *Einen schönen Tag noch* der Verabschiedung zuordnen (DI INT S. 8). Eine analoge Verwendung eines Phrasems als Wunsch-/Abschiedsformel ist im Lehrwerk DI noch bei den Formeln *Schönes Wochenende* und *Mach's gut* sichtbar. Mit der Formel *Schönes Wochenende* wird das Gespräch auf S. 70 beendet (DI LAB S. 70). Des Weiteren wird der Gebrauch der Formel *Mach's gut* im Lehr- und Arbeitsbuch DI deutlich, wo es wieder um eine mögliche Form von einer Verabschiedung geht (DI LAB S. 170). Die Lernenden sollen in einer Übung die Buchstaben in Klammern in die richtige Reihenfolge bringen. In den genannten Fällen kann man sehen, dass die Wunschformeln wie *Mach's gut* und *Schönes Wochenende* zugleich auch als Abschiedsformeln dienen können.

Von Interesse ist im Rahmen dieser Analyse des Weiteren die Grußformel *Tag*. Es handelt sich um die gekürzte Variante der Grußformel *Guten Tag*, die jedoch als umgangssprachlich einzustufen ist. Diese gekürzte Formel taucht im Lehrwerk DI an insgesamt sechs Stellen auf, wobei nirgendwo erwähnt wird, dass diese umgangssprachlich ist.

3.3. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Im Rahmen der durchgeführten Analyse wurden im Lehrwerk *Deutsch mit Max neu + interaktiv* an 119 Stellen neun unterschiedliche Grußformeln entdeckt. In DM sind insgesamt an 53 Stellen in den einzelnen Bestandteilen acht unterschiedliche Abschiedsformeln zu finden.

Das Lehrwerk *Direkt interaktiv* enthält dreizehn Wörter oder Wortverbindungen, die man beim Grüßen oder Verabschieden verwenden kann. In den Bestandteilen dieses Lehrwerks wurden die Grußformeln an 126 Stellen und die Abschiedsformeln an 54 Stellen gefunden.

Aus den gewonnenen Daten lässt sich ablesen, dass in beiden analysierten DaF-Lehrwerken die Anzahl und Frequenz der vorkommenden Gruß-/Abschiedsformeln relativ ähnlich ist, zumal die Anzahl der Stellen, wo die Abschiedsformeln auftreten, in DM bei 53 und in DI bei 54 liegt. Die Grußformeln treten im DM-Lehrwerk 119 Mal und im DI 126 Mal auf. Die Gruß-/Abschiedsformeln, die in beiden analysierten Lehrwerken gefunden wurden, kommen einerseits in den Texten vor, andererseits werden sie in den einzelnen Aufgaben und Übungen noch gefestigt.

Die am meisten verwendete Grußformel ist sowohl im DM als auch im Lehrwerk DI die Formel *Hallo* (DM 65, DI 36). Platz zwei belegt in beiden Lehrwerken die Formel *Hi* (DM 20, DI 31), gefolgt von *Guten Tag* (DM 10, DI 19).

Die am häufigsten gebrauchte Abschiedsformel ist in DM *Tschüs* (20), in DI hingegen *Bis bald* (11). Die Formel *Auf Wiedersehen* (DM 11, DI 10) ist in beiden Lehrwerken die zweithäufigste. Auf Platz 3 ist in DM die Abschiedsformel *Bis bald* (8), in DI hingegen *Tschüs* (6).

Die Analyse hat gezeigt, dass nicht nur Formeln mit überregionaler Geltung in den Lehrwerken vermittelt werden. Es treten in den DaF-Lehrwerken für die Niveaustufe A1 auch regionale oder nationale Varietäten von Gruß- oder Abschiedsformeln auf, die im DaF-Unterricht auch ihren festen Platz haben können (eventuell auch haben sollen). Als Beispiel dafür lassen sich die Abschiedsformeln *Auf Wiederschauen* und *Auf Wiederluaga* nennen, die in DI präsentiert werden. So werden die Lernenden dafür sensibilisiert, dass der DaF-Unterricht nicht ausschließlich nur die binnendeutsche Standardvarietät reflektieren muss. Im Lehrwerk DM sind die regionalen Varietäten hingegen nicht so stark vertreten – dieses lässt sich dadurch erklären, dass dieses Lehrwerk für die tschechische Grundschule (vor allem dann die Klassen 6 bis 9) gedacht ist, das Lehrwerk DI hingegen ist für die Mittelschule bestimmt (ab der 10. Klasse). Dazu ist noch hervorzuheben, dass im DI-Lehrwerk umgangssprachliche Ausdrücke zum Begrüßen öfter verwendet werden. Ein Musterbeispiel dafür ist die Formel *Tag*, die Lehrkraft sollte hier jedoch die Lernenden auf den saloppen Gebrauch des Wortes *Tag* im Sinne einer Grußformel aufmerksam machen. Einer der möglichen Gründe für die höhere Anzahl der eingesetzten Gruß-/Abschiedsformeln, die im Lehrwerk DI präsentiert werden, kann die Zielgruppe sein. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass bei älteren DaF-Lernenden, für die das DI-Lehrwerk bestimmt ist, das Angebot an unterschiedlichen Gruß-/Abschiedsformeln breiter ist.

Von Interesse kann auch die Tatsache sein, dass einige Gruß- oder Abschiedsformeln erst relativ spät im Lehrwerk erscheinen. Das betrifft vor allem diejenigen Formeln, deren Vorkommenshäufigkeit im Vergleich zu den anderen gefundenen Formeln eher niedriger ist. Konkret handelt es sich um die Grußformel *Gute Nacht*, die im Lehr- und Arbeitsbuch DI in der Einheit *Mein Tagesablauf* auf S. 76 und S. 81 nachzuschlagen ist. Es ist hierbei noch hervorzuheben, dass *Gute Nacht* sonst nirgendwo in den einzelnen Bestandteilen von DI erwähnt wird.

Anknüpfend an das eben erwähnte Beispiel *Gute Nacht* lässt sich an dieser Stelle sagen, dass im DM-Lehrwerk die Abschiedsformel *Bis bald* erstmals im Arbeitsbuch in der Einheit 4 (*Mein Tag... Wo und wann?*) auf S. 50 vorkommt. Die Formel *Bis bald* ist dann noch im Lehrbuch in der Einheit 5 (*Hobbys, Freizeit, Freunde*) auf S. 61 zu finden, wo diese Formel gleich zweimal verwendet wird. Bei dieser Abschiedsformel ist ferner festzuhalten, dass sie im Lehrwerk später noch fünfmal vorkommt. An anderen Stellen im Lehrwerk sind noch andere Formeln mit der Struktur *bis X* nachzuschlagen, z. B. die Abschiedsformel *Bis später* auf S. 20 in der Einheit 1 (*Hallo, ich bin ...*). Im DI-Lehrwerk ist die Formel *Bis bald* hingegen die am meisten verwendete. Aus den zwei genannten Beispiele lässt sich erschließen, dass nicht alle Gruß- sowie Abschiedsformeln am Anfang in den ersten Kapiteln des Lehrwerks präsentiert werden, einige Formeln kommen erst später dazu. Dieser Befund bedeutet aber nicht automatisch, dass diese Formeln im realen DaF-Unterricht auch relativ spät auftreten. Die Lernenden können die Gruß-/Abschiedsformeln schon früher kennenlernen – indem sie die Lehrkraft mit den anderen Formeln im Unterricht verwendet, oder sie sind in anderen begleitenden Materialien zu finden.

Ferner kann noch hervorgehoben werden, dass *Servus* in DI-Lehrwerk sowohl als Gruß- als auch als Abschiedsformel vorkommt, was jedoch von den Autorinnen und Autoren des Lehrwerks nicht explizit betont wird. Diese Formel wird an sechs Stellen im Text als Gruß- und an vier Stellen als Abschiedsformel benutzt. Im Lehrwerk DM wird die Formel *Servus* überhaupt nicht verwendet.

Für diesen Beitrag ist auch die formal geänderte Schreibweise einiger Formeln von Interesse. Dieses betrifft die Abschiedsformel *Tschüs* im DM-Lehrwerk. Hierbei könnten auch die Grußformeln, die im Lehrwerk DI gefunden wurden, *Hey* oder *Gute Nacht* (konkret deren Abkürzung *GN8*) genannt werden. Dieser Befund zeigt, dass beide analysierten Lehrwerke den DaF-Lernenden auch andere (möglichen) Schreibweisen vermitteln. Eine ähnliche Flexibilität in Bezug auf die formelle Gestaltung des Phrasems ist – neben den Formeln *Bis später* oder *Bis bald* – auch bei der Struktur *Bis X* zu verfolgen. Das Lehrwerk DM beinhaltet *Bis Dienstag*, *Bis Donnerstag* und *Bis morgen*. Beides deutet darauf hin, dass in diversen Fällen die pragmatischen Phraseme als vorgefertigte Sprachhandlungsmuster den Sprecherinnen und Sprechern gewisse Flexibilität ermöglichen. Dieses Phänomen wird dann an ausgewählten Stellen präsentiert, jedoch von den Autorinnen und Autoren des Lehrwerks weder kommentiert noch durch weitere Erklärungen ergänzt.

4. Schlussfolgerung

Aus dem oben Dargelegten geht hervor, dass die pragmatischen Phraseme ein fester Bestandteil jedes DaF-Lehrwerks und somit auch jedes DaF-Unterrichts sind. Die zentralen Erkenntnisse der Analyse sind die Feststellung der exakten Anzahl der einzelnen Formeln und deren Vorkommenshäufigkeit. Dabei wurde im Rahmen der Analyse auf diverse Unterschiede aufmerksam gemacht. Ferner wurde der Fokus auf die konkrete Verwendung ausgewählter Formeln gelegt.

Zum Schluss muss noch betont werden, dass die hier angeführten Gruß- und Abschiedsformeln nur einen Teil der pragmatischen Phraseme repräsentieren, die in den zwei DaF-Lehrwerken für das Zielsprachenniveau A1 gefunden wurden. Im Rahmen dieses Beitrags war es aus Platzgründen nicht möglich, sich allen Arten der pragmatischen Phraseme zu widmen. Die Beschäftigung mit anderen in den ausgewählten DaF-Lehrwerken vermittelten pragmatischen Phrasemen (beispielsweise mit Wunschformeln) wäre demzufolge eine mögliche und sicherlich nutzbringende Erweiterung des Themas. In diesem Beitrag und in der Diskussion seiner Ergebnisse wurden Themen angeschnitten, die für weitere Analysen relevant wären – z. B. die Reflexion des Konzepts der Mehrsprachigkeit.

Literaturverzeichnis/Bibliographie

- [1] Bergerová, H. (2020). Vermittlung von Phraseologismen zwischen Tradition und Innovation. In M.-L. Durand, M. Lefevre, & P. Öhl (Hrsg.), *Tradition und Erneuerung: Sprachen, Sprachvermittlung, Sprachwissenschaft. Akten der 26. Fachtagung der Gesellschaft für Sprache und Sprachen GeSuS e. V. in Montpellier* (pp. 193–202). Hamburg: Dr. Kovač.
- [2] Burger, H. (2015). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- [3] Černý, T., Kovačková, L., & Dudek, S. (2019). *Direkt interaktiv 1. Němčina pro střední školy. Učebnice a pracovní sešit*. Praha: Klett.
- [4] Černý, T. (2019). *Intensivtrainer 1. Direkt interaktiv. Cvičebnice německého jazyka*. Praha: Klett.
- [5] Donalies, E. (2012). *Phraseologie*. Tübingen: Julius Groos Verlag Brigitte Narr GmbH.
- [6] Ende, K., & Mohr, I. (2015). *Glossar. Fachbegriffe für DaF-Lehrkräfte*. München: Goethe-Institut.
- [7] Ettinger, S. (2019). Leistung und Grenzen der Phraseodidaktik. Zehn kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand. *PhiN*, 87, 84-124. Abgerufen am 15. Juli 2021. <http://web.fu-berlin.de/phin/phin87/p87t6.htm>
- [8] Hašová, S. (2019). *Direkt interaktiv 1. Překladová cvičení*. Praha: Klett.
- [9] Horníková, R. (2019). *Direkt interaktiv 1. Němčina pro střední školy. Testy*. Praha: Klett.
- [10] Průžová, H. (2019). *Direkt interaktiv 1. Němčina pro střední školy. Metodická příručka*. Praha: Klett.
- [11] Ránics, L. (2020). *Neue phraseodidaktische Ansätze im DaF/DaZ-Unterricht. Ein deutsch-ungarischer empirischer Vergleich*. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität. (Dissertation) Abgerufen am 25. Mai 2021. <https://www.repo.uni-hannover.de/handle/123456789/9479>

- [12] Sadiku, M., Sadikaj, S., & Bergerová, H. (2021). Phraseme in aktuellen Lehrwerken: Fortschritt oder Stillstand? *Aussiger Beiträge*, 15, 261–279.
- [13] Targońska, J. (2018): Vom Text zur Übung. Kollokationen in Lesetexten und ihre Widerspiegelung in Übungen (am Beispiel ausgewählter DaF-Lehrwerke). *Linguistik online*, 89, 51–81.
- [14] Tvrzníková, J., Poul, O., & Zbranková, M. (2021a). *Deutsch mit Max 1 neu + interaktiv. Hybridní učebnice. Němčina pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- [15] Tvrzníková, J., Poul, O., & Zbranková, M. (2021b). *Deutsch mit Max 1 neu + interaktiv. Pracovní sešit. Němčina pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- [16] Tvrzníková, J., Poul, O., & Zbranková, M. (2017). *Deutsch mit Max 1 neu + interaktiv. Příručka učitele. Němčina pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- [17] Tvrzníková, J., Poul, O., & Zbranková, M. (2021c). *Deutsch mit Max 2 neu + interaktiv. Hybridní učebnice. Němčina pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- [18] Tvrzníková, J., Poul, O., & Zbranková, M. (2021d). *Deutsch mit Max 2 neu + interaktiv. Pracovní sešit. Němčina pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- [19] Wallner, F., & Winzer-Kiontke, B. (2017). Die formelhaften Wendungen. In H. Barkowski, & P. Grommes, et al., *Deutsch Lehren Lernen 3: Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- [20] Winzer-Kiontke, B. (2016). „Gäbe es das Lehrwerk, würden wir es Ihnen empfehlen.“ *Routineformeln als Lehr-/Lerngegenstand. Eine Untersuchung zu Vorkommen und didaktischer Aufbereitung von Routineformeln in Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München: Iudicium.

Andrea Frydrychová

Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem, Czech Republic

Pragmatic Phrasemes in Selected GFL Textbooks for the Level A1

Abstract: This article deals with pragmatic phrasemes with regard to GFL lessons. The basis of the practical part is an analysis of two selected textbooks for GFL lessons. These are the textbooks *Deutsch mit Max neu + interaktiv A1* and *Direkt interaktiv 1*, which are used at Czech schools for level A1. The analysis, which focuses on the occurrence and use of greetings and farewells, shows that pragmatic phrasemes are an integral part of the GFL lessons.

Keywords: *Pragmatic phrasemes; greeting; farewell; GFL textbook; GFL lessons in the Czech Republic.*

VERMITTLUNG LITERARISCHER TEXTE IN BÜCHERN UND METHODEN ZUM ERLERNEN EINER FREMDSPRACHE (AM BEISPIEL DER DEUTSCHEN SPRACHE)

Marsela Likaj

Universität Tirana, Albanien
marsela.likaj@untir.edu.al

Ema Kristo

Universität Tirana, Albanien
ema.kristo@unitir.edu.al

Abstract: Die Verwendung literarischer Texte ist ein wesentliches Instrument im Fremdsprachenunterricht, da sie die Möglichkeit bietet, das Wissen der Lernenden über die Sprache, Kultur und Geschichte verschiedener Länder zu erweitern. Das Erlernen einer Fremdsprache geht über das bloße Verstehen von Wortschatz und Grammatik hinaus; es erfordert auch eine tiefgehende Auseinandersetzung mit der fremden Kultur. Diese Herangehensweise schärft nicht nur das Verständnis für die eigene Kultur, sondern eröffnet auch einen aufschlussreichen Einblick in die Kultur anderer Länder. Literarische Texte sind daher ein unverzichtbarer Bestandteil des Fremdsprachenlernens und sollten integraler Bestandteil des Unterrichts sein. Es ist jedoch zu beobachten, dass diese Texte im Fremdsprachenunterricht vernachlässigt werden, obwohl Lehrer Zugang zu einer Vielzahl literarischer Genres und Werke haben, die in den Unterricht und das Erlernen der Fremdsprache einbezogen werden können und sollten. Die Integration von literarischen Texten in den Fremdsprachenunterricht stellt sowohl für Lehrer als auch für Schüler eine Herausforderung dar. Fragen, die sich hierbei stellen, betreffen die Auswahl geeigneter Texte, die richtige Herangehensweise an das Lesen solcher Texte und inwiefern das Lesen zur Entwicklung sprachlicher, kommunikativer, sozialpragmatischer und enzyklopädischer Kompetenzen beiträgt.

Im Rahmen dieser Arbeit zielen wir darauf ab, verschiedene problematische Fragen im Zusammenhang mit der Vermittlung, dem Erwerb und der Anwendung der deutschen Sprache zu beleuchten. Diese Fragen umfassen Themen wie die Rolle und Bedeutung der Literatur im Fremdsprachenunterricht, die Integration literarischer Texte in deutschsprachige Lehrbücher und Methoden sowie die Entwicklung von Übungen und Aufgaben, die einen sinnvollen Zugang zu literarischen Texten ermöglichen.

Schlüsselwörter: *Deutsch als Fremdsprache, Sprachkompetenz, interkulturelle Kompetenz, literarische Texte, Literaturdidaktik.*

1. Einleitung

Der Fremdsprachenunterricht hat sich in den letzten Jahrzehnten auf handlungs- und kommunikationsorientierte Ansätze fokussiert, um den Lernenden die Fähigkeiten zu vermitteln, in realen Situationen zu kommunizieren und zu agieren (vgl. Krumm et al., 2010, S. 30). In diesem Kontext wurden literarische Texte oft aus den Lehrmaterialien und Lehrbüchern für das Erlernen der deutschen Sprache ausgeschlossen, da sie als veraltet galten und an authentischen Kontexten mangelten. Der Schwerpunkt des Deutschunterrichts lag auf der Entwicklung der Sprechkompetenz, wobei Dialoge und praxisnahe Alltagstexte bevorzugt wurden (Krumm et al., 2010, S. 31).

Literarische Texte wurden als zu anspruchsvoll, umfangreich und weit von den Anforderungen des alltäglichen Kommunikationsbedarfs entfernt angesehen und oft nur als Mittel zum Zweck des Spracherwerbs verwendet, ohne ihren ästhetischen Wert zu schätzen. In den 1980er Jahren führte dies zu Kritik, und es wurde betont, dass der Fremdsprachenunterricht und die Auseinandersetzung mit der Kultur der Zielsprache vor allem über Texte erfolgen sollten. Literarische Texte bieten mehr Anreize für authentische Kommunikation und fördern die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung der Lernenden (Krumm et al., 2010, S. 120).

Die Rolle der Literatur im Deutschunterricht als Fremdsprache wurde neu definiert: Literarische Texte wurden als Mittel zum Zweck des Spracherwerbs genutzt und mit kulturellen Aspekten verknüpft. Sie wurden als „Träger kultureller Inhalte“ angesehen und sollten die Unterschiede zwischen der lokalen und der fremden Kultur aufzeigen (Krumm et al., 2010, S. 122).

Das Ziel dieses Artikels ist es, die Rolle literarischer Texte im Deutschunterricht als Fremdsprache zu betonen. Die Präsenz und Funktion literarischer Texte in Schulbüchern werden untersucht, um ihre Bedeutung und ihren Einfluss im Unterricht zu bewerten und mögliche Probleme und Herausforderungen bei ihrer Verwendung zu identifizieren. Die Ergebnisse könnten die Entwicklung von Lehrmethoden beeinflussen und das Bewusstsein für die Bedeutung literarischer Texte als wertvolle Ressource für den Erwerb deutscher Sprachkenntnisse und kultureller Einblicke stärken.

In der Analyse werden drei Bücher untersucht, die derzeit im albanischen Kontext für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache (DaF) eingesetzt werden: Tangram, Menschen und Schritte International. Diese Lehrbücher wurden nicht explizit für den Einsatz literarischer Texte entwickelt, sondern zielen darauf ab, die deutsche Sprache in Schulen und Sprachkursen zu vermitteln.

2. Die Funktion literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht

Die Verwendung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht hat mehrere Zwecke: Sie vermitteln eine breite Palette sprachlicher Strukturen und Ausdrücke und ermöglichen den Lernenden, Vokabular, Grammatik und den kontextuellen Gebrauch der Sprache zu erlernen. Literarische Texte spiegeln authentische Kommunikation wider und bieten vielfältige Beispiele für unterschiedliche Kommunikationssituationen.

Die Auseinandersetzung mit literarischen Werken verbessert das Verständnis und die Fähigkeit der Lernenden, Gedanken, Emotionen und Ideen in der Zielsprache auszudrücken. Literarische Texte gewähren Einblicke in die Kultur und Geschichte der Zielsprache, fördern das Verständnis des kulturellen Kontexts und schärfen das Bewusstsein für kulturelle Unterschiede und verschiedene Lebensstile. Sie regen die Fantasie der Lernenden an, fördern das Nachdenken über verschiedene Themen und fördern die kreative Ausdrucksweise. Es ist wichtig, dass die Verwendung literarischer Texte im Unterricht diese Elemente integriert und einen klaren Zweck verfolgt. Die Motivation der Lernenden ist ebenfalls entscheidend, und die Auswahl literarischer Texte sollte ihre Interessen und Fähigkeiten berücksichtigen (Krumm et al., 2010, S. 152).

Die Arbeit mit literarischen Texten bringt Herausforderungen mit sich, erfordert einen erheblichen Aufwand seitens der Lehrer und fortgeschrittene Sprachkenntnisse der Lernenden. Lehrer können verschiedene Strategien anwenden, um diese Herausforderungen zu bewältigen, darunter Vorleseaktivitäten, Vokabelunterstützung, Multimedia-Ressourcen und schrittweise Steigerung der Textkomplexität. Eine unterstützende Lernumgebung ist entscheidend, um ein tieferes Verständnis für literarische Texte zu entwickeln (Venetiku/ Gjuzi, 2010, S.78).

3. Forschungsfrage

Gemäß den Lehrplanrichtlinien für Deutsch als Fremdsprache an Schulen der Sekundarstufe in Albanien sind literarische Texte ein integraler Bestandteil des Deutschunterrichts. Sie dienen als Ausgangspunkt für die Entwicklung sprachlicher, literarischer und interkultureller Kompetenzen. Das Fach „Fremdsprache“ hat das Ziel, den Lernenden wichtige Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeiten zu vermitteln und darauf abzielen, die sprachliche und literarische Entwicklung zu fördern. Diese Entwicklung bildet die Grundlage für die intellektuelle, soziale, kulturelle und emotionale Entfaltung der Lernenden. Die Hauptaufgabe besteht darin, den Lernenden die Fähigkeit und das Wissen zu vermitteln, in verschiedenen Kommunikationssituationen in einer Fremdsprache zu agieren.¹

Dieses Fach schult den Lernenden darin, die Kulturen und Lebensweisen anderer Menschen zu verstehen, zu akzeptieren, wertzuschätzen und zu respektieren, wodurch er unabhängig und fähig zum lebenslangen Lernen wird. In diesem Leitfaden wird betont, *dass das Lesen und Analysieren literarischer Texte zum Verständnis von Ereignissen, Beziehungen, historischen Persönlichkeiten und sozialen Werten beiträgt.*² In Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und den Lehrplan für das Fach „Fremdsprache“ an albanischen Schulen strebt der Lernende an, bis zum Ende des 12. Schuljahres das Niveau B2 für die erste Fremdsprache und A2+ für die zweite Fremdsprache

¹ Udhëzues kurrikular lëndor për gjuhën e huaj në arsimin e mesëm të lartë (AML) [The curriculum guide for foreign language in higher secondary education (HSE)]

² Udhëzues kurrikular lëndor për gjuhën e huaj në arsimin e mesëm të lartë (AML) [The curriculum guide for foreign language in higher secondary education (HSE)], S.16

zu erreichen. Folglich stellt sich die Frage, inwieweit literarische Texte in den Deutschunterricht an albanischen Schulen integriert sind, der überwiegend nicht über das Niveau B1 (für Fremdsprachenschulen) und nicht über A2 für Gymnasien hinausgeht.

3.1. Methodologie

Literarische Texte haben einen erheblichen Einfluss auf die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts, da sie die grundlegenden Elemente eines spezifischen didaktischen und methodischen Konzepts zusammenfassen und veranschaulichen (Neuner, 1994, S. 8). Diese didaktischen Elemente umfassen die Festlegung von Unterrichtszielen, die Auswahl von Lehrmaterialien, die Vorbereitung von Unterrichtseinheiten und die Bewertung der Unterrichtsziele. Die methodischen Aspekte beinhalten die Struktur des Unterrichts, die sozialen Interaktionsformen, die verwendeten Medien und die gesamte Organisation des Unterrichts. Darüber hinaus spielen Texte im Unterricht eine zentrale Rolle, da sie als Vermittler zwischen Lehrplan, Unterrichtssituation und Lernenden dienen (Neuner, 1994, S. 8). Daher kann der Text als ein zentrales Instrument in der Unterrichtsplanung betrachtet werden, das auch die Rollen des Lehrers und der Lernenden definiert. Ein wichtiger Aspekt unserer Analyse betrifft die Häufigkeit literarischer Texte in den ausgewählten Lehrbüchern, die wir analysieren werden.

Die Methodologie beinhaltet die Analyse der ausgewählten Lehrbücher hinsichtlich der Präsenz, Vielfalt und didaktischen Nutzung literarischer Texte. Die Fragen zielen auf eine umfassende qualitative Analyse ab, um aufzuzeigen, wie literarische Texte im Unterricht zur Förderung verschiedener Kompetenzen und Fähigkeiten eingesetzt werden.

4. Auswahl analysierter Bücher

Die Analyse konzentriert sich auf die Lehrbücher, die derzeit im albanischen Kontext für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache eingesetzt werden. Diese Bücher wurden ausgewählt, um die aktuelle Situation der Verwendung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht zu untersuchen. Die folgenden Bücher wurden in Bezug auf literarische Texte analysiert.

- *Tangram* Deutsch als Fremdsprache by Til Schönherr et al., 2002;
- *Menschen B1*, Kursbuch, Menschen: Deutsch als Fremdsprache; Kursbuch (1st edition). Ismaning: Hueber. Evans, Sandra; Pude, Angela & Specht, Franz (2012);
- *Schritte international 5*. HILPERT, Silke. Kursbuch + Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber, 2007, *Schritte international 6*. HILPERT, Silke. Kursbuch + Arbeitsbuch; [Stufe B1/2]. Ismaning: Hueber, 2008. Deutsch als Fremdsprache.

4.1. Das Lehrwerk *Tangram*

Das Buch „Tangram“ wurde erstmals 1998 veröffentlicht und erfuhr 2009 eine Neuauflage in der 5. Auflage durch Rosa-Maria Dallapiazza, Eduard von Jan und Til Schönherr im Hueber Verlag. „Tangram“ bietet den Lernenden eine breite

Palette von unterschiedlichen Textsorten, mit denen sie arbeiten können. Zu den nicht-literarischen Texten gehören Zeitungsartikel und Anzeigen, Statistiken und Dialoge. Darüber hinaus sind auch Textarten vertreten, die für das Verständnis des Landes von Bedeutung sind, wie beispielsweise ein Lottoschein, ein Stundenplan und Kalendereinträge. Wichtige Themen wie ein Anmeldeformular beim Einwohnermeldeamt und ein Visumsantrag werden ebenfalls behandelt. Zur Vermittlung von kulturellem Wissen, das für Alltagssituationen im deutschsprachigen Raum relevant ist, wurden Texte wie eine Speisekarte, eine Ankündigung und ein Veranstaltungskalender ausgewählt. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass die Auswahl an literarischen Texten in „Tangram“ sehr begrenzt ist. Das Gleichgewicht zwischen „Sach- und Praxistexten“ und literarischen Texten ist aufgrund der geringen Anzahl literarischer Lesungen nicht ausgeglichen.

Obwohl die Anzahl der literarischen Texte in „Tangram“ begrenzt ist, ist die Vielfalt der präsentierten Textsorten breit. Das Lehrbuch enthält Animationen, Rap-Musiktexte sowie eine illustrierte Geschichte. Darüber hinaus wird den Lernenden auch ein Ausschnitt aus einem Roman zur Verfügung gestellt. Es ist schwer zu erkennen, ob eine bestimmte Textsorte dominierend ist, und aufgrund der geringen Anzahl literarischer Texte gestaltet sich die Klassifizierung in Literaturgattungen schwierig. Im Vergleich zu Sach- und Praxistexten wird der Literatur in diesem Lehrbuch nur wenig Platz eingeräumt.

Die Textsorten der Kategorie „Der Ton macht die Musik“ sind auch als Hörtexte auf der beiliegenden CD verfügbar. In Lektion 2 wird mit dem Hörtext „Das deutsche Alphabet“ ein Telefongespräch geübt und der Wortschatz erweitert. In einer anderen Übung werden die Schüler gebeten, zunächst den Dialog zu lesen und dann Nachnamen hinzuzufügen. Erst danach wird der Text angehört und mit den Ergebnissen der Lernenden verglichen. In Kapitel 4 wird das Lied „Bruder Jakob“ für das entsprechende Unterrichtsthema „Im Supermarkt“ adaptiert und den Schülern in abgewandelter Form präsentiert. Anschließend werden die Schüler gebeten, eigene Strophen unter Verwendung der vorgegebenen Begriffe zu schreiben. Lediglich in Kapitel 5 wird der Text „Freizeitstomp“ vorgestellt, ohne weitere Bearbeitung, und steht als eigenständiger Text zur Verfügung. Die Geschichte mit Illustrationen auf Seite 55, veröffentlicht unter dem Pseudonym Hogli und illustriert von Amelie Glienke, dient als Einstieg in das Thema „Restaurant“ und wird im Arbeitsbuch durch einen Text mit dem Titel „Produktbörse für hessische Spezialitäten direkt vom Bauernhof. Qualität frisch“ ergänzt. Diese Fotostory ist humorvoll, und es gibt auch Cartoons von Wilfried Poll in „Tangram“.

Zusammenfassend wurde festgestellt, dass „Tangram“ in Sprachkursen für das Erlernen der deutschen Sprache verwendet wird. Bei der Analyse wurde jedoch eine geringe Anzahl literarischer Texte im Vergleich zu einer breiten Palette von Sach- und Praxistexten festgestellt.

4.2. Das Lehrwerk *Menschen*

Das Lehrwerk *Menschen* orientiert sich an den Sprachniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen und hat das klare

Ziel, Lernende gezielt auf die gemeinsamen Sprachniveauprüfungen vorzubereiten (vgl. Evans/Pude/Spacht 2012, S. 8). Auf der offiziellen Website des Hueber-Verlags wird betont, dass „Menschen“ als Grundlagentext sowohl für Erwachsene als auch für junge Lernende konzipiert wurde und auf den neuesten Erkenntnissen der Lernpsychologie und Neurolidaktik basiert.³ Die Lehrinhalte werden durch „Storytelling“ vermittelt, das Vokabular wird mithilfe visueller Darstellungen veranschaulicht, und es wird ausreichend Raum für Wiederholungen und Übungen geboten.⁴ Unterschiedliche Lehrmethoden, von Liedern über literarische Texte und Erzählungen bis hin zu Bewegungsübungen, Spielen und Filmsequenzen, sind harmonisch aufeinander abgestimmt, um ein integriertes Lernen zu ermöglichen, das den Unterrichtserfolg steigert. Die Texte im Kursbuch und Arbeitsbuch decken die Niveaustufen A1, A2 und B1 ab und sind in insgesamt acht Einheiten, sogenannte Module, unterteilt. Das Lehrbuch besteht aus insgesamt 24 Lektionen.

Im Lehrwerk „Menschen“ auf dem B1-Niveau spielen literarische Texte eine weiterhin wichtige Rolle. Ähnlich wie bei den Stufen A1 und A2 gibt es am Ende jedes Moduls auch hier wiederum Lieder. Darüber hinaus sind im Lehrbuch auch erzählende Texte in Form von Geschichten vorhanden. Es gibt entweder zwei Geschichten oder eine Geschichte und einen Geschichtenanfang, die den Lernenden als Beispiele dienen können. Eine der Geschichten, „Kannitverstan“ ist sogar auf den ModulPlus-Seiten des Lehrwerks zu finden (vgl. Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015, S. 97). Dies zeigt, dass literarische Texte nicht nur als kulturelle Beispiele dienen, sondern auch als Lernmaterial und Instrumente, um die Fähigkeiten der Lernenden im Bereich Leseverständnis und Textinterpretation zu entwickeln. Insgesamt ermöglichen diese literarischen Texte den Lernenden, die Sprache auf einem höheren Niveau zu erforschen und ihre Fähigkeiten in Bezug auf das Verständnis von komplexeren Texten zu verbessern.

Einige der folgenden Aufgaben sind im Niveau B1 des Buches zu finden:

Pantomime-Spiel: a) Die Lernenden ziehen Wochentagskarten und planen eine Pantomime basierend auf dem gezogenen Wochentag. b) Sie zeichnen ihre Pantomime im Unterricht, und andere versuchen den Wochentag zu erraten. c) Die Lernenden führen dann ihre Pantomime zu dem entsprechenden Vers im Lied auf. *(Spiel: Pantomime a) Schreiben Sie die Wochentage auf eine Karte. Ziehen Sie paarweise eine Karte und planen Sie eine Pantomime für Ihren Wochentag. b) Zeichnen Sie Ihre Pantomime im Unterricht. Andere erraten den Wochentag. c) Hören Sie dann noch einmal zu und spielen Sie Ihre Pantomime mit dem entsprechenden Vers.)*

Liedtextanalyse: a) Die Lernenden lesen den Liedtext und ordnen die Zeilen in Strophen an, um das Verständnis für die Liedstruktur zu vertiefen. b) Sie hören das Lied und vergleichen ihre Anordnung mit der tatsächlichen Strophenstruktur. *(Lesen Sie den Liedtext und ordnen Sie die Zeilen in Strophen an. Hören Sie sich dann das Lied an und vergleichen Sie es.)*

Liedtextkorrektur: a) Die Lernenden hören das Lied und markieren falsche Wörter. b) Danach korrigieren sie die falschen Wörter und verbessern den Text

³ <https://www.hueber.de/menschen>. Zugriff am 08.04.2023

⁴ https://www.hueber.de/seite/pg_konzeption_neu_mns. Zugriff: 08.04.2023

(Einige Wörter im Text sind falsch. Hören Sie sich das Lied an, markieren und korrigieren Sie es.)

Kreatives Schreiben: Die Lernenden verfassen ihr eigenes Gedicht und präsentieren es im Unterricht, um ihre schriftlichen und mündlichen Ausdrucksfähigkeiten zu entwickeln

(Schreiben Sie Ihr eigenes Gedicht. Präsentieren Sie Ihre Gedichte im Unterricht und singen Sie gemeinsam.)

Textverständnis und Nacherzählung: a) Die Lernenden ordnen Teile des Textes und machen sich Notizen zu den Abbildungen. b) Anschließend erzählen sie die Geschichte anhand ihrer Notizen nach. *(Lesen und ordnen Sie die Teile. Machen Sie sich Notizen zu den Abbildungen und erzählen Sie die Geschichte noch einmal.)*

Liedtextlücken ausfüllen: a) Die Lernenden lesen den Text und füllen die fehlenden Wörter aus. b) Danach hören sie das Lied und vergleichen ihre Ergänzungen mit dem Originaltext

(Lesen Sie den Text und schreiben Sie die richtigen Wörter. Hören Sie sich dann das Lied an und vergleichen Sie es.)

Diskussion über kulturelle Veränderungen: a) Die Lernenden lesen einen Text über Veränderungen in der Vergangenheit und vervollständigen eine Tabelle mit eigenen Beispielen. b) Sie diskutieren in Gruppen, was früher anders war, was besser oder schlechter war und was sie heute nicht mögen *(Was war früher anders? Arbeiten Sie zu zweit: Lesen Sie den Text noch einmal und vervollständigen Sie die Tabelle. Fügen Sie Ihre eigenen Beispiele hinzu. Was war besser/schlechter? Was gefällt/magst du heute nicht? Diskutieren Sie in Gruppen.)*

Geographisches Verständnis und Liedtextfüllung: a) Die Lernenden hören das Lied und zeichnen die Tourroute der „Wonnebeats“ auf einer Karte ein. b) Dann füllen sie die Stellen im Text aus, die sich auf die verschiedenen Orte beziehen, die die Band auf ihrer Tour besucht hat. *(Wo waren die „Wonnebeats“ auf ihrer Tour? Hören Sie sich das Lied an und zeichnen Sie die Route auf einer Karte ein. Füllen Sie dann die Stellen im Text aus.)*

Diese Aufgaben fördern nicht nur das Sprachverständnis und die Kommunikationsfähigkeiten, sondern auch das kreative Denken, die kulturelle Sensibilität und das Verständnis für literarische und musikalische Inhalte. Sie bieten den Lernenden eine interaktive und vielseitige Lernerfahrung auf dem B1-Niveau. Die Unterteilung der Aufgaben in Wahrnehmungsaufgaben, rezeptiv-produktive Aufgaben und produktive Aufgaben zeigt, dass das Lehrwerk „Menschen“ auf dem B1-Niveau ein ausgewogenes Lernumfeld schafft, das die verschiedenen Fähigkeiten und Kompetenzen der Lernenden anspricht.

4.3. Das Lehrwerk *Schritte international B1*

Die Buchreihe „Schritte international“ besteht aus insgesamt sechs Bänden und ist gemäß den Richtlinien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen gestaltet. Für die Diskussion konzentrieren wir uns auf Band 5 und 6, die auf dem B1-Niveau angesiedelt sind. Diese Lehrbuchreihe bietet eine umfassende Methode für das Deutschlernen auf B1-Niveau und orientiert sich an international anerkannten Standards.

In der Buchreihe „Schritte international“ werden verschiedene Textarten eingeführt, darunter Gebrauchsanweisungen, Alltagsgespräche, Werbeanzeigen, Texte aus Reiseführern, Postkarten, persönliche Briefe, Artikel, Berichte, Anzeigen, Kolumnen, Interviews, Umfragen, Horoskope, kurze Gedichte, Märchen, Zitate, Lieder, Kurzgeschichten, Auszüge aus Kriminalromanen und Erzählungen. Diese literarischen Texte vermitteln Einblicke in die Kultur der Zielsprache und haben das Potenzial, die Lernenden zu motivieren, weiterhin Bücher in der Zielsprache zu lesen.

Die Aufgaben in „Schritte international“ zielen hauptsächlich auf das globale und selektive Leseverstehen ab. Es gibt auch Übungen zur Hörverständnis und zur Entwicklung von schriftlichen Fähigkeiten. Die produktiven Textaufgaben nach dem Lesen bieten Raum für kreatives Denken und Fantasie, darunter das Verfassen von persönlichen Briefen, E-Mails, Bewerbungen, Kurzgeschichten, Postkarten und Anzeigen.

Insgesamt bietet „Schritte international“ eine ausgewogene Lernerfahrung, die die verschiedenen Fähigkeiten und Kompetenzen der Lernenden auf dem B1-Niveau anspricht und kulturelle Einblicke vermittelt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehrwerke „Tangram“, „Menschen“ und „Schritte international“ auf unterschiedliche Weisen literarische Texte im Deutschunterricht als Fremdsprache integrieren und die Vielfalt der Textarten nutzen, um die verschiedenen Fähigkeiten der Lernenden zu fördern. Während „Tangram“ eine begrenzte Anzahl literarischer Texte enthält, bieten „Menschen“ und „Schritte international“ mehr Möglichkeiten für die Arbeit mit literarischen Inhalten und fördern das Verständnis der deutschen Kultur.

5. Schlussfolgerungen

Der Hauptfokus unserer Analyse lag auf der Bewertung von Lehrbüchern für den Deutschunterricht, insbesondere im Hinblick auf ihre Verwendung von literarischen Texten sowie die Rolle, die Aufgaben im Zusammenhang mit diesen Texten in Lehrbüchern der Niveaustufen A1, A2 und B1 spielen. Die Präsenz literarischer Texte war sicherlich eines der Auswahlkriterien für die zu analysierenden Texte. Hinsichtlich der Anzahl der Texte ist anzumerken, dass das Buch „Schritte International“ möglicherweise eine größere Anzahl literarischer Texte enthält als „Menschen“ oder „Tangram“. Die Gruppe der literarischen Texte, die von den Autoren als Anregung für Lehrer und Schüler vorgeschlagen wird, scheint hier relativ umfangreicher zu sein.

Es sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass viele dieser literarischen Texte ohne spezifische Aufgabenstellung präsentiert werden und lediglich dazu dienen sollen, das Denken anzuregen. Dies könnte dazu führen, dass diese Texte für Lehrer und Schüler möglicherweise als überflüssig erscheinen. Des Weiteren ist zu beachten, dass die Texte im Buch bzw. in der Methode „Menschen“ im Durchschnitt länger sind als die Texte in „Tangram“ und in etwa vergleichbarer Länge zu denen in „Schritte International“ sind.

Die Rolle literarischer Texte in „Menschen“ erscheint äußerst begrenzt, während sie in „Schritte International“ zumindest eine geringfügige Präsenz

aufweisen und unserer Meinung nach hier stärker in die Methode integriert sind als in „Menschen“. In den Lehrbüchern „Tangram“ und „Schritte International“ sind deutlich mehr (Kurz-)Gedichte zu finden, während in „Menschen“ vorwiegend Liedtexte verwendet werden. Diese Beobachtungen werfen die Frage nach der Funktion literarischer Texte in Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache (DaF) auf, insbesondere die Frage, warum es in solchen Lehrbüchern nur wenige literarische Texte gibt. Unsere Analyse zeigt, dass die Funktion literarischer Texte in diesen Büchern vor allem darin besteht, das Sprachenlernen zu fördern und somit das Sprachsystem ähnlich wie andere Textarten zu vermitteln.

In Büchern fehlt oft die Betonung von Form und Sprache in literarischen Texten. Der Inhalt wird häufig vernachlässigt. Im Fremdsprachenunterricht sollten wir daher literarische Texte nicht nur auf grammatikalischer und wortschatzbezogener Ebene behandeln. Oft dienen sie lediglich als Ergänzung zu Grammatikübungen, ohne dass Inhalt und Form ausführlich besprochen werden, es sei denn, es handelt sich um grammatikalische Phänomene oder den Wortschatz.

Die vollständige Nutzung des Potenzials literarischer Texte in Fremdsprachenlehrbüchern kann den Unterricht für Schüler interessanter und ansprechender gestalten. Es ist entscheidend, nicht nur die sprachlichen, sondern auch die kulturellen und emotionalen Aspekte literarischer Texte zu berücksichtigen. Dies bereichert das Erlernen der Fremdsprache und steigert die Motivation der Schüler.

Es existieren bereits zahlreiche Vorschläge zur Einbindung literarischer Texte in den Fremdsprachenunterricht. Eine interessante zusätzliche Perspektive bietet die Diplomarbeit von Andrea Mihalic mit dem Titel „Die Verwendung literarischer Texte in Deutsch als Fremdsprache-Lehrbüchern: Ein historischer Überblick,“ die im Jahr 2013 an der Universität Wien veröffentlicht wurde. Diese Arbeit untersucht die Nutzung von literarischen Texten in DaF-Schulbüchern aus einer diachronen Perspektive, wie bereits der Titel andeutet.

Die Ergebnisse dieser Analyse führen zu ähnlichen Schlussfolgerungen: Die Verwendung von literarischen Texten ist begrenzt und sie werden oft hauptsächlich für den Grammatikunterricht genutzt. Dies betont die dringende Notwendigkeit, die Rolle und Bedeutung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht weiter zu überdenken und auszubauen. Zusammengefasst zeigt dieser Artikel, dass die Funktion, die literarische Texte im Fremdsprachenlernen haben können, erweitert oder verändert werden sollte. Wenn literarische Texte bereits im Fremdsprachenunterricht integriert sind, sollten sie idealerweise im Hauptteil des Unterrichts für Schlüsselthemen der Fremdsprache verwendet werden und nicht nur als zusätzliche Grammatikübungen. Der Mehrwert von literarischen Texten sollte von den Lernenden aktiv erkannt werden können. Dieser Artikel ist ein bedeutender Schritt zur Schließung der Lücke zwischen Theorie und Praxis und zur Betonung der Bedeutung literarischer Texte im Sprachenlernen.

Literaturverzeichnis

- [1] Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. [ht-tps://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i0.htm](http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i0.htm) (18. 2. 2018).
- [2] Ehlers, S. (1996): Literarische Texte lesen lernen. München: Klett Edition Deutsch Hršak, S. (2011): Kriterien zur Ausēahl literarischer Texte im Daf-Unterricht. Zagreb: Filozofski fakultet.
- [3] Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter. 2 Bände.
- [4] Mihalic, Andrea: Einsatz literarischer Texte in Lehrwerken von Deutsch als Fremdsprache. Ein historischer Abriss“ <https://theses.univie.ac.at/detail/22844>.
- [5] Neuner, Gerhard (1994): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin; München: Langenscheidt KG, 8 – 22.
- [6] Turkowska, E. Literarische Texte im Deutschunterricht: Theorie und Praxis. Radom Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji - PIB, cop. 2006.
- [7] Udhēzues kurrikular lēndor për gjuhēn e huaj në arsimin e mesēm të lartē (AML) [Udhēzues kurrikular lēndor për gjuhēn e huaj në arsimin e mesēm të lartē (AML)] <https://rm.coe.int/profili-i-politikes-arsimore-gjuhesore-shqiperia/168075acb0>
- [8] Venetiku K. / Gjuzi, J. (2010): „Vermittlung interkultureller Aspekte durch literarische Texte. Eine andere neue Perspektive, die Landeskunde und Literatur in einem integrierten Sprachunterricht vereint, Sprache, Literatur und Didaktik“, Beiträge des Germanistischen Instituts der Fremdsprachenfakultät der Universität Tirana, Band 6, Athena Verlag.

Lehrwerke

- [1] *Tangram* Deutsch als Fremdsprache von Til Schönherr u.a., 2002.
- [2] *Menschen* B1, Kursbuch, Menschen : Deutsch als Fremdsprache; Kursbuch (1. Aufl.). Ismaning: Hueber. Evans, Sandra; Pude, Angela & Specht, Franz (2012).
- [3] *Menschen* A1, Kursbuch, Menschen : Deutsch als Fremdsprache; Kursbuch (1. Aufl.). Ismaning: Hueber. Funk, Hermann; Kuhn, Christina & Winzer-Kiontke, Britta (2013).
- [4] *Menschen* A1, Arbeitsbuch, Menschen : Deutsch als Fremdsprache; Arbeitsbuch (1. Aufl.). Ismaning: Hueber. Habersack, Charlotte; Pude, Angela & Specht, Franz (2013).
- [5] *Menschen* A2, Kursbuch, Menschen : Deutsch als Fremdsprache; Kursbuch (1. Aufl.). Ismaning: Hueber.
- [6] *Schritte international* 5. HILPERT, Silke.: Kursbuch + Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber, 2007.
- [7] *Schritte international* 6.: HILPERT, Silke. Kursbuch + Arbeitsbuch; [Niveau B1/2]. Ismaning: Hueber, 2008. Deutsch als Fremdsprache.

Marsela Likaj

University of Tirana, Albania

Ema Kristo

University of Tirana, Albania

**Transmission of Literary Texts in Books and Methods for Foreign Language
Learning (the case of the German language)**

Abstract: The use of literary texts is an essential tool in teaching a foreign language as it offers opportunities to expand students' knowledge of the language, culture, and history of different countries. Learning a foreign language goes beyond merely understanding its vocabulary and syntax; it also involves engaging with the foreign culture. This approach sensitizes individuals to both their own culture and the foreign culture. Literary texts are an integral part of foreign language learning. They are not only helpful but also necessary; therefore, literary texts should be consistently present in foreign language lessons. However, it is observed that these texts have been neglected in the teaching of foreign languages, despite teachers having access to a wide variety of literary genres and works that can and should be included in the instruction and learning of the foreign language. The use of literary texts in teaching foreign languages poses a challenge for both teachers and learners. The questions that arise pertain to what to read, how to read, and to what extent reading aids in cultivating language, communicative, socio-pragmatic, and encyclopedic competencies.

In this context, our work aims to address several problematic questions related to the teaching, acquisition, and use of the German language. Some of these questions include the following: What role and function does literature play in teaching a foreign language? How are literary texts integrated into German language textbooks/methods? What types of exercises are offered in relation to literary texts?

Keywords: *German as a foreign language; language competence; intercultural competence; literary texts; literary didactics.*

ПРИКАЗИ



BOOK REVIEWS

ШОПОВ ЦЕЛ ЖИВОТ СЕ ЗАЛАГАШЕ МАКЕДОНИЈА ДА ЗРАЧИ ВО КУЛТУРНИОТ МОЗАИК НА СВЕТОТ

Весна Мојсова-Чепишевска

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје
vesnamojsova@hotmail.com

Апстракт: Книгата „Од онаа страна на Небиднината: разговори со Светлана Шопова за Ацо Шопов“ од Иван Антоновски има визура на оној ткаеж на кој инсистира и Блаже Конески во својата „Везилка“. Оваа книга се гради преку еден „прост и строг“ дијалог, „прост и строг“ муабет, како што пишува и самиот Антоновски во предговорот, „меѓу времињата – она на Шопов и денешното“ и „меѓу генерациите“. А тоа значи дека авторот требало темелно да го исчита Шопов и на тој начин таа сложеност да ја совлада и потоа да ја издигне, да ја трансформира до едноставен разговор. Зашто само на тој начин можел да ѝ биде (донекаде) рамноправен соговорник. Трудот е обид овој книжевен разговор меѓу Антоновски и Шопова да се исчита преку неколкуте модалитети на сеќавањето (сведок, спомен, сувенир, споменик и музеј).

Клучни зборови: *книжевен разговор, „ѝпросѝ и сѝроѝ“ дијалоѝ, философија на сеќавањето, модалитетите на сеќавањето.*

Ако комунизмот успеал да го политизира естетското, а фашизмот да го естетизира политичкото, како што пишува Валтер Бењамин, и тоа токму преку една своевидна системност и произволност на знаците, тогаш според Данило Киш, прашањето на формата мора многу внимателно да се случува. Оваа негова идеја не поттикнува на размисла токму за (нај)новите форми на книжевниот текст во овој страшно зовриен и поларизиран 21 век (за што сум споменувала и во некои други свои текстови и осврти). Дали разговорот (и тоа токму запишаниот) е некоја нова форма на книжевен текст? И зошто во време на силна моќ на медиумите и можноста брзо да се комуницира и да се разговара, се јавува оваа нова форма на книжевен текст? Дали можеби не заборавивме вистински да разговараме? Дали заборавивме да си разговараме без притоа да се надвикуваме и плукаме? Заборавивме ли да го ислушаме соговорникот посветено? Од друга страна, проблематизирањето на односот на документарното, фактичкото наспрема фикциското остава трага на подлабок проблем. Затоа и во овој веќе заоден 21 век се појавува искрена потреба од таканаречен новреализам, па и новсубјективизам (на кој во повеќе свои текстови сум инсистирала) особено низ чинот на тој **книжевен разговор** како нова форма.

2023, кога се навршуваат 100-те години од раѓањето на Ацо Шопов, се затвори со промоција на едно исклучително издание – „Од онаа страна на Небиднината“ (Скопје, Дијалог, 2023).¹ Книгата е разговори со Светлана Шопова за Ацо Шопов, а ги водеше Иван Антоновски.

Пред тоа во период од тринаесет години се појавија неколку такви книги на запишани/засведочени разговори. Последната беше онаа книга разговори со Влада Урошевиќ, „Кабинет на чуда со сидови од огледала“ од Владимир Јанковски (Скопје, Антолог, 2023), која ги содржи разговорите што Влада Урошевиќ и Владимир Јанковски ги воделе во временски опсег поголем од дваесет години. Така, првиот дел од книгата, „Огледало за загатката“, опфаќа дијалози водени во 2002 и 2003 година, вториот дел претставува еден подолг разговор од 2015 година, а последниот дел, „Кабинет на чуда“, разговори од 2023 година. И некој друг разговараше со Влада Урошевиќ и така се родија оние „Рудните слоеви на сеќавањето: разговори со Влада Урошевиќ“ на Људмил Спасов (Скопје, МАНУ, 2014, 230). За него, вистинската јадица се некои други книги, како „Разговори со Гете“ од Јохан Петер Екерман која кон крајот на 70-тите години на минатиот век ја носи во неговиот дом татко му, Александар Спасов, а, вистинската страст за ваков тип литература се разбудува кога пред неколку години до него доаѓа слична книга од Станко Ласиќ. И овие разговори се водени низ еден период од две-три години. Сепак, овој модел на **книга-разговори со еден автор** ги има своите темели во нешто повеќе од 30 години кога во 1991 година излегуваат култните „Разговори со Конески“ на Цане Андреевски, кој ова го работи како искусен и долгогодишен новинар и уредник на Македонското радио, а ги води, исто така, во опсег од неколку години (од март 1985 до април 1990).

Во тој поглед, книгата „Од онаа страна на Небиднината“ е посебна, зашто тој разговор меѓу Светлана Шопова и Иван Антоновски се случува во нецела година или поточно само во неколку месеци и тој период е време на една исклучителна посветеност на разговорот кој е обележан со љубопитноста, пиететот и почитта и кон Шопов и кон Шопова (и кон целото семејство Шопови) од страна на Иван Антоновски и од возбудата, растрепереноста и подготвеноста на Светлана Шопова да ни го открие оној Шопов кој не се открива во/преку неговото творештво (колку и да го знаеме), оној Шопов кој само таа го знае, оној Шопов каков што таа го познава и памети и сака.

Во оваа книга, впрочем како и во сите претходно споменати книги, шармот лежи во разликата во годините што стои како возраст меѓу соговорниците. Таа е мала меѓу Б. Конески и Ц. Андреевски, таа е скоро генерациска разлика меѓу В. Урошевиќ и Љ. Спасов, а уште поголема генерациска разлика се чувствува меѓу В. Јанковски и В. Урошевиќ и уште поголема или најголема меѓу И. Антоновски и С. Шопова. Згора на сè, ова се разговори кои се обидуваат да му дадат една друга визура на поетот и преведувачот, на дипломатот и промислувачот Шопов, но и на синот, сопругот, таткото, пријателот, другарот Ацо... Онака како што го памети

¹ Промоцијата беше во организација на Филолошкиот факултет при УГД во Штип, родниот град на Шопов, на 29.11.2023 година. Овој текст е преработена промотивна реч.

неговата Светлана Шопова. Затоа и го истакнувам значењето од едно вакво издание.

„Од онаа страна на Небиднината“ е **прва книга каде разговорот се води со најблискиот**: партнерката во животот, инспирацијата во работата, содружарката во тешките моменти, со Светлана Шопова, сопругата на Ацо Шопов. И така овој многу инспиративен и густ разговор, го храни и пои нашето читателско секавање со низа факти, личности, предели, настани, емотивни бранувања и неоспорни творечки искуства и човечки вистини, но на еден поинаков начин.

Од каде потребата за разговор кај Иван Антоновски токму со Светлана Шопова? Дали таа доаѓа од некои неврзани разговори што тој ги водел со Јасмина Шопова, ќерката на Ацо Шопов, тогаш кога се среќавале и со и без повод, особено по однос на промовирањето на Лирскиот дом на Шопов на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ уште таму во 2013 година? Зошто еден млад човек има потреба да растајнува за чекорењето од онаа страна на Небиднината? Дали главната причина е и во оној предговор напишан од самата Светлана Шопова кон изборот од негова поезија од пред точно триесет години под наслов „Долго доаѓање на огнот: Песните живот“ (Скопје, Либер-М, 1993) во кој Анте Поповски препознал „убав знак“ или „добра најава“ за една ваква книга-разговори? Навистина дали тој текст го испровоцира младиот Иван да поведе многу зрел разговор во кој Светлана ќе си го отвори срцето за сè она што е Ацо Шопов и за неа и за Македонија, а и за светот? Во предговорот кон оваа книга, Светлана Шопова вели дека тие зборови искажани од Анте Поповски пред триесет години ѝ останале како аманет што требало да го исполни и еве го, пред нас, целосно исполнет. Не е воопшто случајно што книгата е издание на Здружението за уметност и култура на живеење „Дијалог“ зад кое стои Веле Смилевски. **Книга-дијалог** објавена од „Дијалог“. Така што, оваа потреба за разговор е потреба колку на Антоновски, толку и на Шопова, но и на Анте Поповски и на Веле Смилевски. И така таа потреба станува полифонична. Тоа го почувствувал и оној кој ги поставувал прашањата, прецизно, точно, инспиративно, со големо познавање на творештвото, но и на животот на Шопов, но и онаа која со емоции, и весели и тажни, понекогаш и низ зборови-грутки, одговарала за оној Шопов кој само таа го знаела.

Оваа книга добива визура на оној ткаеж на кој инсистира и Блаже Конески во својата „Везилка“. „Од онаа страна на Небиднината“ е **„прост и строг“ дијалог**, **„прост и строг“ муабет**, како што пишува и самиот Антоновски во предговорот, „меѓу времињата – она на Шопов и денешното“ и „меѓу генерациите“. А тоа значи дека тој требало темелно да го исчита Шопов и на тој начин, таа сложеност да ја совлада и потоа да ја издигне, да ја трансформира до едноставен разговор. Зашто само на тој начин можел да ѝ биде донекаде рамноправен соговорник на Светлана Шопова и да знае кога и како треба да ја поттикне на одредени моменти кои, ете, таа сака да ги претрча или едноставно да не ни ги открие докрај.

И во оваа пригода да се повикам на онаа определба на најразлични

модалитети на секавањето. Во својот текст „Романот како философија на секавањето“ Елизабета Шелева истакнува неколку модалитети (кои ми помогнаа и при исчитувањето на некои други дела, а вклучително и на ова). Зашто и оваа книга разговори со Светлана Шопова за Ацо Шопов нуди една таква **философија на секавањето**. Од неколкуте, при исчитувањето на „Онаа страна на Небиднината“ можеби следниве се исклучително препознатливи.

* * *

Првиот модалитет се врзува со **сведокот** (како *актџер* на секавањето и *очевидец* на конкретен настан/инцидент од минатото) и секако безрезервно тоа е Светлана Шопова. Таа го отвора срцето, ја брка маглата од пред очи и ја започнува својата исповед пред Иван Антоновски. И што ни открива сведокот Шопова за нејзиниот Ацо која ете сака да стане и наш?

Овие разговори се еден вид биографија или обид за вистинската биографија на Ацо Шопов, иако како што вели Антоновски, Шопов „Сета биографија ја запишал во своите стихови...“ (2023, стр. 10), ама и покрај сè останува да нè скокотка: „каква беше неговата мисла за себеси надвор од творештвото преку кое може да ја исчитаме неговата интимна биографија?“ (2023, стр. 14). Така Шопова вели дека: „...во поезијата на Ацо, **бројот девет**, може да се доближи и до неговото лично искуство (...) тој ми има кажано дека девет години се грижел за мајка си, девет години секој ден носел вода од изворот Кежовица, на два километри од центарот на Штип, за да го измива со таа лековита вода нејзиното болно неподвижно тело.“ (2023, стр. 17). Или кога ни го открива неговиот личен однос кон **тишината**, па вели: „...тој беше човек повлечен по природа и тишината му беше поважна од гласот... Тишината беше дел од неговата личност, од неговиот карактер.“ (2023, стр. 18). Или кога ни признава дека „...тој имаше впечаток дека во неговите жили тече **крв** која е тешка како последица од генетска природа“ (2023, стр. 17) и го отвора своето срце за Шоповите песни „Има долу една крв“ и „Лузна“ што таа ги доживува како „душата и животот на Ацо“ (2023, стр. 16). Или дека изгубениот ракопис „Песни за Штип“ познат и под името „Ановите“ според насловот на една од песните, кој најверојатно го проголтува пламенот за да не дојде во рацете на тогашната полиција, има значење за некои мотиви кои стануваат доминантни во поезијата на Шопов. Имено, како што се секава Светлана, Анте Поповски „сметаше дека можеби постои врска меѓу стиховите на Ацо за **огнот**, **пепелта**, **јагленосаниот збор** со таа прва збирка што исчезнала во пламен.“ (2023, стр. 29, означеното е мое). Но, Светлана открива и за значењето на црвениот трендафил (како дел и од нивната семејна кука) што потоа во текот на неговиот живот станува, како што кажува: „...симбол на неговата борба со крвта – со генот, и со **крвта во телото**.“ За да поентира: „Која иронија на судбината – творечки беше опседнат со телото, пишувааше **молитви на телото**, за да заврши на крај со борбата со крвта во неподвижното тело.“ (2023, стр. 188, означеното е мое). Така, спрегата меѓу осаменоста и болеста се забележува уште од неговата култна „Небиднина“. И пред сè и над сè **болката**.

Низ разговорот, Светлана го открива и семејството на Ацо, но тоа воопшто не е сувопарно редување на сликички од семејното стебло на Шопови. На коментарите на Антоновски за соодветни песни како „На крстопат“ (посветена на неговиот дедо, таткото на Костадинка Рушева, мајката на Ацо) или „Пијаница“ датирана на 30 декември од 1937 „во која некои го препознаваат неговиот татко, додека во другите песни, наспроти него се извишува фигурата на неговата мајка, за која самиот Шопов во неговите записи посведочил дека кај него ја всадила љубовта кон поезијата“ (2023, стр. 20), се надоврзува признание на Шопова: „Ацо бегаше од своето детство, но не во поезијата, туку во животот, надвор од неа. А во поезијата, постојано му се навраќаше, иако тоа можеби не е очигледно на прв поглед.“ (2023, стр. 21). И така преку песните посветени на неговата мајка се исцртува и таа. А отсуството на таткото и болеста на мајката стануваат две клучни точки во детето и момчето Ацо.

Сведокот Светлана како прв модалитет на сеќавањето ја открива и генезата на презимето Шопов и ни дозволува да сирнеме и во неговите ученички тетратки во кои допрва некој треба да ги открие и да ги истражи никулците како на подоцнежниот лиричар, така и на ангажираниот поет, онака како што неговиот син Владимир ги пронашол и никулците на полемичарот Ацо Шопов.

Но, Ацо е портретиран и како сопруг, маж, партнер, сопатник, татко. Тој е топол, полн со љубов, смирен, рационален сопруг и татко. Така го читаме преку очите на Светлана, низ призмата на нејзиното срце, на нејзината душа. Светлана вели: „Тагата се гледаше во неговите зелени очи... А јас, пак, кога ги гледав неговите очи, помислував на она негово ‘зелено вишнење’ од ‘Небиднина’“ (2023, стр. 182). Првата нејзина средба со Ацо Шопов е скоро филмска (дали преку оној леток до кој доаѓа, леток со кој таа учи да чита, да го чита текстот што го пишува токму тој, или преку онаа нејзина рецитација на „Очи“ на приредбата кога таа е трета година во гимназијата „Јосип Броз Тито“). А драматично филмски станува, зашто Ацо не е прилика за Светлана, зашто тој е веќе разведен и има син. Сепак, победува љубовта и откако таа почнува да живее со него, целиот нејзин живот се менува. Но, се менува и тој на Ацо. И така потсетувајќи се на моментот кога Ацо ѝ кажува дека третата песна од „Молитвите“ ѝ е посветена нејзе, ни признава: „Со таа песна, како да ми кажа дека сум успеала кај него да побудам чувства со кои нешто во неговиот живот се менува и дека таа нова, наша љубов може силно да го заштити, да го ‘излечи’ од сè што преживеал, да го ‘издигне’ над сето она што се случуваше околу него и интимно се слеваше во неговите песни...“ (2023, стр. 68).

А со раѓањето на Јасмина, Светлана запознава еден нов Ацо кој за својата ќерка ќе почне да пишува и „детски“ песни, кои (о)стануваат само нејзини. Не смее да се занемари откритието што и за мене беше ново дека Шопов ја превел „Цицибан“ од Отон Жупанчич, како и делови од поезијата за деца на Јован Јовановиќ – Змај и Григор Витез, како и дека првите француски сказни за деца како „Црвенкапа“, „Мачорот во чизми“, „Пепелашка“ се во негов превод.

Ова што го посведочи Светлана за Ацо не може никој друг. Таа е **единствениот легитимен сведок на овој Шопов**. Шопов кој знае(л) да им дава поддршка на младите па отворено, гласно вели дека треба да престане играта со нив, која гледана од денешна перспектива е влог во тогашниот натамошен македонски книжевен развој. Таков бил неговиот однос кон Анте Поповски, Ташко Георгиевски, Живко Чинго, Атанас Вангелов, Ристо Лазаров... Шопов кој го поддржува(л) новиот концепт на издаваштвото преку новините што Божин Павловски ги воведува во „Мисла“. Шопов како познавач на југословенската филмска продукција. Шопов како инспирација за другите уметности (како кај Кирил Ефремов, Илија Пенушлиски, Димо Шумка...). Шопов како многу сакан меѓу југословенските писатели и како човек пријател со, но и почитувач на доста југословенски писатели (Изет Сарајлиќ, Мак Диздар, Иво Андриќ, Стеван Раичковиќ, Мира Алечковиќ, Бранко Ќопиќ, Десанка Максимовиќ, Драшко Реџеп). Шопов пријател и со Иван Минати, Цирил Космач, Бранко Крефт од Словенија, Славко Михалиќ и Весна Парун од Хрватска, Јеврем Брковиќ и Сретен Перовиќ од Црна Гора. Шопов како прв македонски автор преведен на словенечки. Шопов како умешен дипломат, како голем амбасадор на својата земја. Шопов како реален „Болен Дојчин“ кому пополека болеста му го крши телото, му ја одзема силата, му ја снеможува раката, му го секнува зборот...

* * *

Вториот модалитет гравитира кон **споменот** (како ментална слика или реконструкција на минатото искуство).

Споменот што Светлана го носи за Ацо е спомен што таа сака да го имаме и ние, па го портретира како „прекрасен човек“, но „затворен по природа“. Вели: „...паѓаше в очи дека станува збор за една маркантна личност, чие присуство не можеше да остане незабележано. Но, истовремено, неговиот благ поглед, неговата дискретност и ненаметливост збунуваа.“ (2023, стр. 9). Неговото опишување е обележано преку **дихотомијата скромност – нескромност** па кажува: „И откако направи забележана кариера на југословенско ниво, и откако постигна историски значаен успех во дипломатијата, и откако веќе имаше блиски релации со толку влијателни личности, Ацо не се промени, тоа беше истиот Ацо, само веќе со многу искуства, и не само пријатни туку и болни и тешки, и споделени, и премолчани...“ (2023, стр. 15). За да ѝ ја спротивстави на оваа слика перцепцијата дека: „Ацо не сметаше дека сè што напишал е генијално, но тој не беше ‘скромнен’ во пишувањето, ниту имаше скромно мислење за тоа што го пишува.“ (2023, стр. 15).

Ама тука е и **стравот од заборавот на споменот**, зашто како да се разбере потегот на Светлана да реши онаа негова последна „Клошарска песна на поетот“ која ја носи и посветата „На мојата С.“ (чиј машинопис со автографски податоци е дел и од самата книга – 2023, стр. 191) да не ја предаде во Фондот „Ацо Шопов“ во Архивот на МАНУ, освен како нешто од што не сака да се раздели за да може, имајќи ја крај себе, постојано да си го освежува споменот за неа и споменот за нивната љубов. Исто како

што никогаш нема да избледи споменот за Шопов како страствен пушач, зашто нема фотографија од него, а тој да нема цигара во раката, како на онаа од Струшките вечери на поезијата од 1966 (2023, стр. 95) или на оние две кои ги фатиле неговите мигови како дипломат (2023, стр. 151) поместени во оваа книга. Дури и додека ги читав овие разговори, пред мене постојано излегуваше покрај неговиот лик и таа негова цигара во која како да е собран и самиот негов живот и сите клучни мотивски ориентации, и битните поетски слики како: пепелта, огнот, црното сонце, телото... **Шопов и цигарата како ритуал или како молитва, како страст, како небиднина...**

Во овој контекст не смее да се заборава и недоволното или несоодветното вреднување на некои песни, збирки, преводи, објави на Шопов. Таков е случајот со „На Грамос“ како исклучително храбра збирка за тоа време (заради која добри десет, а можеби и повеќе години, Шопов не можел да добие виза за влез во Грција), а која и покрај замолчаноста на тогашната критика, според Анте Поповски, извршила силно влијание врз втората поетска генерација, генерација на која припаѓа и самиот Анте. Исто, како и за „Небиднина“ која не доаѓа на дневен ред, како што вели Светлана, секако поради страстиите што ги донел скопскиот земјотрес. „...самиот збор ‘небиднина’ имаше некаков посебен призвук непосредно по земјотресот. Помнам“, се сеќава Светлана, „дека мајка ми, која беше посветена читателка, интелектуалка, му рече: ‘Ти, Ацо, како да го претчувствуваше ова што ќе се случи и каква небиднина ќе нè снајде’. Ми се чини дека тогаш повеќе внимание привлече зборот ‘небиднина’ отколку збирката и песните во неа.“ (2023, стр. 83). И на овие сеќавања се надоврзуваат и она за заборавен текст за земјотресот во Скопје, па и за подзаборавените преводи на „Сирано де Бержерак“, „Сид“ и „Хамлет“ (за кој ја добива наградата „11 Октомври“), како и оној за заборавот на „Бисерот“ на македонската книжевност за ваташките младинци „Дванаесетмината од сончевата колона на младоста“. Тука е и оној тежок молк за првата збирка сатирична поезија во Македонија објавена во 1968 година, „Јус-универзум“, како збирка песни критика на севкупната (до)тогашна стварност.

* * *

Третиот модалитет се чита како **сувенир** (како *артефакт*, *предметен доказ*, *нејасредно или асоцијативно поврзан со минато доживување, најчесто патување*) и тој најсилно е изразен преку онаа интимна поврзаност на Шопов со Франција и Африка, преку неговиот влог во зближувањето на двете земји, на Македонија (како дел од југословенската федерација) и на Франција, и посебно на Сенегал, на двете култури, на македонската (како дел од југословенската) и на сенегалската (која е дел и од африканската и од франкофонската култура). Во тој контекст е и онаа мисла на Антоновски: „...препевите на Шопов на песните на Сенгор се врв и на неговата преведувачка кариера.“ (2023, стр. 165). Вистински сувенири се епизоди што ни ги откриваат судирите меѓу југословенските книжевни списанија „Књижевне новине“ и „Сведочанство“, а малку подоцна и меѓу „Савременик“ и „Дело“

што ќе се пресликаат и во македонската средина меѓу „Современост“ и „Разглед“ како и меѓу „Хоризонт“ и „Млада литература“. Сувенири се и оние епизоди каде Шопова отворено зборува за книжевните полемики, како и општествените конфронтации меѓу Шопов и Ѓурчинов, кои во подоцнежните години прераснуваат во пријателство. Тоа пријателство, пак, и денес продолжува преку децата (Јасмина Шопова и Анастасија Ѓурчинова). Но, и обратно, како од најдобри пријатели, доаѓа до конечно разидување меѓу Шопов и Јаневски на Струшките вечери на поезијата во 1969 година и бидејќи тој, според кажувањата на Светлана, бил човек кој се врзувал со пријателите, не можел ова разидување со Славко да го преболи така лесно. Особено тешко му паѓа кога сфаќа дека некои неформални разговори на седенка во доцните ноќни часови, од што дописникот на белградска „Борба“ ќе направи вест, прави во Друштвото на писателите навистина, како што вели Светлана, да „зовре“.

Иако се исполнети со податоци, имиња, места, настани, разговорите меѓу Антоновски и Шопова течат питко, со анегдоти како мали издушувања, со убава смисла за хумор од страна на Светлана. Така, разговорите исцртуваат и некои соѕвездија на спротивставености (конфронтации), но и на истомисленици во македонската култура, но и на општествената сцена како автохтона, ама и како дел од тогашната југословенска култура и општествена стварност, потсетувајќи нè на паровите: Славко (Јаневски) – Ацо наспрема Лазо (Мојсов) – Крсте (Црвенковски), или Славко – Владо (Малески), или Шопов – Старделов, или А. Шопов – Г. Стефановски, но и некои книжевни тријади Ацо – Славко – Блаже (Конески), Блаже – Анте (Поповски) – Ренцов, Ацо – Славко – Ежов. Разговорите ги откриваат и вистинските пријатели на Шопов, но и на семејството Шопови, како Анте (Поповски со сопругата Соња) и Конде (Димитар Кондовски со сопругата Хилда), чии пријателства останале до крај! Како и онаа врска меѓу семејствата Сенгор и Шопов кои ги надминале и формалното, и официјалното, и дипломатското, и политичкото...

* * *

Четвртиот модалитет се врзува со самиот **споменик** (како монументална *џрабба шиио ја йодоржува архитекџоникаџа на сеќавањеџо*). Самиот Шопов е споменик. И не затоа што Светлана сака така да го прикаже. Туку, едноставно, зашто тој е токму тоа – споменик. Секогаш кога можел, па и кога не можел (или не смеел како кога македонскиот јазик бил забранет за употреба, а Ванчо Прке и Кочо Рацин го охрабриле да пишува на македонски), тој преку љубовта за книжевноста, ја изразува и својата љубов кон македонскиот јазик. И обратно! Таа негова посветеност трае сè до последниот негов стих, а се интензивира по неговото враќање од Африка и се засилува со неговата збирка „Песна на црната жена“ со најбитната порака која со нас ја споделува и Светлана кога ни вели: „...откривајќи го светот, подобро ја запознаваме својата татковина, а откривајќи ја татковината подобро го запознаваме светот. Ацо успеа да го оствари тоа, и како поет, и како дипломат.“ (2023, стр. 166).

А вистински мали споменици се сите тие оживеани места на некогашното негово живеење кои биле култни за Шопов во минатото... Зашто преку тие негови освојувања на просторите (југословенски, европски, африкански, скопски, белградски, париски, дакарски), преку неговите патувања за кои раскажува Светлана се исцртува посебна географска карта. Географската карта на Шопов (како некој нов континент). Така заради Шопов, иако стотици и стотици километри оддалечени, Вардар како да стана притока на Сена, а во исто време, и Сена како да беше притока на Вардар (како далечно ехо од стиховите на песната „Во еден од центрите на Париз“ од збирката „Дрво на ридот“). Заради Шопов, Штип и Жоал стануваат: „Два града мали и речиси безимени / А обата со иста љубов збратимени“ (од песната „Штип и Жоал“ во збирката „Песна на црната жена“). А над нив мостовите што ги поврзуваат двете култури, (француската и македонската) изградени од него и од неговите и нашите претходници. И зближувајќи ги Сенегал и Југославија (со посебен акцент на врската меѓу Сенегал и Македонија) и дипломатски, но и поетски и културолошки, Ацо успева да го донесе Сенгор во својата дома. Најпрвин во дворецот на Брдо кај Крањ (каде Тито го одликува со Орден на југословенската голема ѕвезда заради неговото поенергично учество во Движењето на неврзаните), а потоа од Словенија, да го пречека во најсвојата дома, во Македонија, која во она време Тито ќе ја именува како „републиката на поезијата“, да го дочека во Струга како добитник на Златниот венец на Струшките вечери на поезијата. И така во Струга **ќе се прегрнат поетот-амбасадор и поетот-претседател**, но пред сè ќе се прегрнат Ацо и Леополд како поетски браќа.

Во тој поглед, за мене како читател особено беа поттикнувачки и инспиративни сите оние простори, места, земји (како што е бившата СФРЈ, или бившиот СССР или Движењето на неврзаните земји) оживеани во говорот, во раскажувањата на Светлана Шопова, кои повеќе и не постојат или опстојуваат во некои нови, видоизменети форми.

* * *

Петтиот модалитет е музејот (како археолошка локација, наменета за институционализација и складирање на сеќавањата во облик на конкретни предмети од минатото).

Безрезервно такви мали книжевни музеи читаме во сите оние многубројни приказнички околу големата приказна за поетот и дипломатот Шопов. Интересно е што доволно често Светлана си ги позајмува мислите на Ацо (како артефакти, како експонати во музеј), го цитира зашто чувствува дека не може подобро да го каже ако го прекаже, т.е. ако го парафразира. На тој начин таа му го позајмува, му го дава својот глас, го оживува и му допушта слободно да влезе во овој разговор. Тие партии прераснуваат во **мали филозофски симпозиуми** (онака како што овој поим го сфаќа Платон). А Светлана скоро секогаш е подготвена да одговори на сите, и лесни и тешки, прашања поставени од Иван. И затоа одсвонуват некои нејзини мисли кои ги откраднува, позајмува од Ацо, мисли кои стануваат и нејзини како онаа

дека „...поезијата и воопшто уметноста секогаш на крајот победуваат над политичките и политикантските интереси.“ (2023, стр. 105).

„За него, самиот збор ‘поет’, како и зборот ‘поезија’ беше светост.“ (2023, стр. 197) ќе заклучи Светлана Шопова. „А што е литературата ако не е обид да се запомни изгубеното за да стане тоа повторно пронајдено. И што е литературата ако не е архив, но архив кој не е архонски, врзан со законот, ниту владејачки, ниту, пак, аркански – таен – (Arcanum), туку јавен и либертански архив, архив достапен за сите што умеат и што сакаат да читаат“, пишува Џепароски во својот труд „Меморија, архив, боемство“ (2012, стр. 212). Впрочем, сите три ја обележуваат, исцртуваат и книгата „Од онаа страна на Небиднината: разговори со Светлана Шопова за Ацо Шопов“.

Затоа и оваа книга на Иван Антоновски, иако јас повеќе би сакала да ја оквалификувам како коавторска книга на Антоновски и Шопова, се доживува како складиште на знаци и значења и затоа покрај својата примарна улога на убава книжевност ја има и улогата на вистински архив. Книжевен архив кој беше промовиран во неговиот Штип и тоа на 29 ноември (инаку државен празник на една држава која Шопов ја претставуваше кога беше амбасадор во Сенегал и датум врзан со името на улицата на која живееја Ацо, Светлана и Јасмина во Скопје). Овие разговори, како што вели и самата Шопова, се и вистински влог во книжевната и културната историја, а со тоа и во историјата на Македонија. А бидејќи книгата не постои надвор од читателите, како што мисли големиот Борхес, посакувам и оваа книга да има свои вистински читатели, но и критичари, како што тоа го имаше (требаше да го има) и творештвото на Ацо Шопов.

Библиографија

- [1] Антоновски, Иван (2023). *Од онаа страна на небиднината: разговори со Светлана Шопова за Ацо Шопов*. Скопје: Дијалог.
- [2] Бут, Вејн (1976). *Реторика и проза*. Београд: Нолит.
- [3] Тодоров, Цветан (2004). *Должности и наслади*. Скопје: Фондација за македонски јазик „Небрегово“.
- [4] Џепароски, Иван (2012). Меморија, архив, боемство. Зборник XXXVIII Научна конференција, Меѓународен семинар за македонски јазик, литература и култура. *Литература*. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, 209-216.
- [5] Шелева, Елизабета (2008). Романот како философија на секавањето. *Блесок*. Скопје: јануари-февруари, бр. 58.

* * *

- [6] Slabinac, Gordana (1996). *Zavodjenjem ironijom*. Zagreb: Biblioteka Zavoda za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- [7] Stojanović, Dragan (1984). *Ironija i značenje*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vesna Mojsova Chepishevska
Ss. Cyril and Methodius University, Skopje

**Shopov, throughout his Entire Life, has Standed for Macedonia to Radiate in the
Cultural Mosaic of the World**

Abstract: The book “On the other side of the Not-Being: conversations with Svetlana Shopova about Aco Shopov” by Ivan Antonovski has a vision of that weaving that Blazhe Koneski insists on in his “Embroidery”. This book is built through a “simple and strict” dialogue, a “simple and strict” conversation, as Antonovski himself writes in the preface, “between times – that of Shopov and today” and “between generations”. And that means that the author had to thoroughly clean Shopov and thus master that complexity and then elevate it, transform it into a simple conversation. Because only in that way could he be a (somewhat) equal interlocutor to Shopova. The paper attempts to clear this literary conversation between Antonovski and Shopova through the several modalities of memory (witness, memory, souvenir, monument and museum).

Keywords: *literary conversation; “simple and strict” dialogue; philosophy of memory; modalities of memory.*

**ВИСТИНСКО УПАТСТВО ЗА КРИТИЧКИТЕ СПОСОБНОСТИ
НА МАКЕДОНСКАТА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА ВО 19 ВЕК**
(Кон *Македонската книжевна критика во XIX век* од Славчо Ковилоски,
Скопје, ИМЈ, 2022)

Биљана Рајчинова-Николова
Институт за македонска литература, Скопје
b_rajcinova@yahoo.com

Апстракт: Во науката веќе станува општ факт дека постои недостаток од емпириско проучување на развојот на македонската книжевна критика и критичка мисла во 19 век. Тој недостаток преку расветлување и приопштување на повеќе од педесетина автори и авторки и над сто и педесет критички остварувања ќе се обиде да го пополни Славчо Ковилоски преку неговата книга *Македонската книжевна критика во XIX век*, покажувајќи го и континуитетот и „постоењето на македонската книжевна критика во 19 век, како начин на толкување, проучување и давање оценка за книжевните дела“ (Ковилоски, 2022, стр. 37).

Клучни зборови: *македонска книжевна критика, критичка мисла, Славчо Ковилоски, периоди, фази, типологизација, 19 век.*

**1. Почетоци и развој на македонската книжевна критика во 19 век
- пионерска мисија на Ковилоски**

Кога се зборува за македонската книжевна критика не може а да не се проговори и за нејзините почетоци, не може а да не се потенцираат и неколкуте важни периоди и фази на развој до она што таа денес претставува. И токму желбата да се проговори и за почетоците и за развојот на македонската книжевна критика е мотив Славчо Ковилоски да зарони во една до сега недоволно истражена материја – развојот на македонската книжевна критика во 19 век, а со тоа и на македонската критичка мисла. Од друга страна, пак, се чини дека еден од клучните моменти Ковилоски да се зафати со истражувањето на развојот на македонската книжевна критика во 19 век била размислата (која подолг период тлеела во него), дека македонската книжевна критика во 20 век не е појавена ад хок (туку дека таа има свој континуитет уште во 19 век), како и недостатокот од емпириско проучување на развојот на македонската критичка мисла во 19 век, бидејќи таа „не била предмет на подетални истражувања поради мислењето дека тогаш бил зародишот или дека воопшто ја немало и освен поопширните согледувања на Старделов, Друговац и Миронска-Христова, другите обиди за продлабочена систематизација и анализа на македонската критичка мисла во 19 век се

многу ретки“ (Ковилоски, 2022, стр. 12). И како позитивен реакциски ефект на ваквата размисла и на желбата за пополнување на недостатокот од емпириско проучување на развојот на македонската книжевна критика и критичка мисла во 19 век, е книгата *Македонската книжевна критика во XIX век* од Славчо Ковилоски, која како издание на ИМЛ во 2022 година излезе од печат. Тоа е книга која и со својата содржина и со рецензијата напишана од проф. д-р Валентина Миронска-Христова, во која таа истакнува дека: „со овој свој научен труд авторот Славчо Ковилоски пополни една празнина во нашата литературна историја, која е неопходна за проучување на развојот и на континуитетот на македонската литература како и на науката за литературата и за културата воопшто“ (Миронска-Христова, цитирана од Ковилоски, 2022, стр. 263), во кругот на македонската научна јавност и пошироко, предизвика нагласен интерес. Имено, книгата, чиј наслов фрла силен сноп светлина и врз пионерската мисија на Ковилоски, раскажува „многу за епохата“, и пополнува една празнина во низата податоци кои го сочинуваат летописот на развојот/животот на македонската книжевна критика во 19 век.

Голема е честа да пишувам, односно да дадам едно свое видување за книгата *Македонската книжевна критика во XIX век* на Славчо Ковилоски, а секако и да кажам збор-два за авторот кој не само што повеќе од две децении активно е присутен на македонската книжевна и научна сцена, туку е речиси подеднакво успешен и во разновидните книжевни жанрови, но и во полето на науката. Ковилоски е познат поет, раскажувач, прозаист, културолог, но и заинтригиран македонски книжевен историчар и научен работник (еден од ретките македонски истражувачи што работат на проблематиката на 19 век), кој во своите (книжевни и научни) дела го собира минатото, сегашноста и иднината во едно единствено време, македонско време. Оттука, оној кој денес добро ги познава неговите поетски, раскажувачки, прозни и научни дела тешко дека ќе утврди дали една од овие активности за него е главна, а другите споредни. Тука, пред сè, би го нагласила неговиот талент, широката наобразба и култот кон знаењето што го негува тој во сите сегменти на неговото творештво – од песната преку расказот до прозата, како и неговата истражувачка инвентивност како научник. Станува збор за личност која ја обележува не само македонската туку и европската и светската книжевна и научна сцена во првите две децении на 21 век. Имајќи ги предвид неговите најнови дела, како поет *Компјутерска поезија* (2020), како раскажувач *Лоша тетка и други раскази* (2013), како прозаист *Синот и кралот* (2011), како македонски книжевен историчар *Од Прличев до Конески* (2020) и секако *Македонската книжевна критика во XIX век* (2022), сигурни сме дека и натаму ќе ја предизвикува љубопитноста и на научната јавност и пошироко. Оттука, пред да се осврнам кон книгата која ја восприемам како една новина во македонската наука за литературна историја, а воедно и во македонската наука за литература и култура, и да истакнам што сè таа проблематизира, какви сфаќања, прашања и одговори Ковилоски прокламира и дава за една мошне малку позната, но доста влијателна критика – книжевната критика во 19 век, чувствувам потреба и должност да искажам нужен респект кон

творечкиот профил на Ковилоски, наградуван со престижни книжевни награди¹ и да нагласам дека Ковилоски колку и да е имагинативен поет, раскажувач, прозаист, пред сè е научник – книжевен историчар со свое име и презиме. Својата научна работа како книжевен историчар Ковилоски ја остварува на линијата на која овие области може да имаат допирни точки. Тој своевиден спој го прават научните, фактографските и архивските елементи, документарниот карактер на изложената материја, каде што „појдовна точка е конкретниот податок“, видливо во книгата *Македонската книжевна критика во XIX век* во која неговиот книжевно-историски пристап, толкувања и реакции за одделни книжевни критички процеси и појави, денес ја имаат историската улога на изворни и неповторливи заложби во профилирањето и во афирмацијата на македонската книжевна критика во 19 век.

2. Македонската книжевна критика во XIX век – „Синтези“, „Анализи“ и „Заемни односи“

Книгата *Македонската книжевна критика во XIX век* ја сочинуваат три дела („Синтези“, „Анализи“, и „Заемни односи“) кои се функционално поврзани и преку 269 страници чинат една нераскинлива целина низ која Ковилоски студиозно, длабински и научно навлегува во книжевно-критичкиот деветнаесетти век и ги истражува и афирмира од еден посспецифичен ракурс појавите, тенденциите, влијанијата и процесите на развојот на книжевната критика во 19 век (служејќи се со богата теоретска литература, како во домашни (сознанијата на Кулафкова, Аврамовска, Старделов, Друговац...) така и во светски рамки (сознанијата на Барт, Пажо, Норт, Адорно...). При тоа Ковилоски предвид ги зема целокупните политички, општествено-историски и социо-културни настани и процеси што се одвивале на македонска територија во 19 век, а се рефлектирале и врз развојот на книжевната критика и критичката мисла. Основната намера на Ковилоски е да се долови и постоењето на книжевно-критичката атмосфера во 19 век легитимирана со факти и архивски материјали од тоа време, а тие ‘исечоци од стварноста во 19. век’ се тука во книгата за да ја потврдат веродостојноста и на анализираното, и на опишаното, и на запаметеното и во сегашноста да го покажат континуитетот на македонската книжевна критика во 19 век. Ковилоски со цел да укаже на општите тенденции на развојот на книжевната критика применувајќи го синтетичко-аналитичкиот метод расветлува и приопштува повеќе од педесетина автори и авторки и над сто и педесет критички остварувања (за кои авторот нуди и своја класификација), а при претставувањето на појавата и артикулирањето на развојот на македонската книжевна критика во 19 век го користи интердисциплинарниот пристап кој инкорпорира сознанија од историјата, книжевноста, образованието, лингвистиката, фолклорот, имагологијата. Авторот ги сумира сите релевантни извори што може да послужат во надоградувањето на оваа проблематика

¹ Ковилоски е добитник неколку награди: „3 Ноември“ и „Големата мајка“ за дела од областа на образованието и науката и „Григор Прличев“ за поема. Во 2018 година ја добил државната награда „Гоце Делчев“ за особено значајно остварување од интерес на Република Македонија во областа на науката.

(предвид ги зема и сознанијата за заемните односи со останатите балкански истории, па истражувањето е надополнето и со компаративно проучување), што значи дека книгата претставува корисна литература за сите оние што се занимаваат со оваа проблематика, но и предизвик за натамошни истражувања, затоа што Ковилоски потенцира дека: „бројот на презентирани автори и дела ни одблизу не е конечен и дефинитивен, остануваат низа отворени можности за дополнително зголемување на квантумот на критички опсервации“ (2022, стр. 23). Граѓата до којашто Ковилоски можел да дојде, архивските и фактографските материјали (ја градат содржината на книгата од самиот почеток до крајот и претставуваат „клуч за разбирање на критичкиот текст“ (Ќорвезироска, 2019), во книгата сами по себе извршуваат голем дел од работата што Ковилоски би морал сам да ја изврши – убедување на читателот во континуитетот на македонската книжевна критика во 19 век. При тоа речиси секогаш тргнува од почетното (досега неоткопаното), држејќи се до принципот на „почетно откривање на невидливото и постепено насочување кон видливото“ (Тодоровски, 1983, стр. 385). Оттука, сметам дека книгата претставува едно ‘мајсторско откопување на закопаното’ и актуализирање на развојот на книжевната критика во 19 век и на настаните поврзани со неа, и овозможува еден поинаков начин на пренесување на историското, факциското, архивското, документарното, што придонесува за нов начин на негување на континуитетот на македонската книжевна критика во 19 век како „култура на паметењето“ (Шелева, 2001).

Ковилоски во книгата отвора и дава концизни и аргументирани одговори на многу клучни прашања како: „дали мкк во 19 век можеме да ја сметаме само како зародиш и рефлекс или станува збор за изградена критичка мисла создавана според одредена методологија, што сè влегува во таа книжевна критика, кои се нејзините најзначајни претставници, дали и колку се успешни авторите во нивните критички обиди, дали и колку македонската критика ги следи тековите на тогашната современа балканска критика?“ (Ковилоски, 2022, стр. 12), а преку одговорите, кои назираат уште во првиот дел, Ковилоски го побива доскорешното мислење дека критичкото дело на Рацин со некои свои импулси стои како зародиш на македонската критичко-литературна мисла и нудејќи еден поглед кон „предрациновиот период“ (Ковилоски, 2022, стр. 11), покажува дека таква критичко-литературна мисла има длабок корен уште во 19 век. Имено, во првиот дел од книгата насловен „Синтези“, Ковилоски автентично и со изострен научен нерв проговорува, односно настојува да даде општи назнаки на појавата, развојот и структурата на македонската книжевна критика во 19 век. Оттука, авторот поаѓајќи од општите согледби за македонската книжевна критика во 19 век и преку согледбата за нејзините развојни процеси, на актуелната проблематика и приоѓа доста мудро со провокативно прашање односно тој не прашува „Зошто немало македонска книжевна критика во 19 век?“, туку прашува „Дали постоела македонска книжевна критика во 19 век?“ (Ковилоски, 2022, стр. 23). Трагајќи по одговорот Ковилоски користејќи го книжевно-историски пристап надополнет со теоретска елаборација го започнува процесот на

„откопувањето на закопаното“ (2022, стр. 23), при што на виделина како поткрепа на потврдниот одговор изнесува повеќе од педесетина имиња на автори и авторки и открива повеќе од 150 критички текстови и неколку монографски изданија и преку анализа на критичките текстови прави систематизација, периодизација (при што ги проследува неколкуте важни фази од развојот на книжевната критика во 19 век) и типологизација на македонската книжевна критика од 19 век. При тоа развојот на македонската книжевна критика во 19 век го проследува низ два периода. Првиот период - „Период на зачетоци и утврдување“, чии специфичности се „учењето на народен јазик и присуството на фолклорот во книжевните дела и критиката“ (Ковилоски, 2022, стр. 83), сочинет од: прва фаза – зачетоци (1839–1861) и втора фаза – утврдување (1861–1891). Вториот период - „Период на полн процут и на востановена критика“, чии специфичности се педантноста при анализата, односно внимателноста при читањето и претставувањето на делото, се забележуваат и влијанијата на импресионизмот и реализмот, а се поведува сметка и за естетиката на народното творештво наспроти естетиката на личните творби“ (Ковилоски, 2022, стр. 83), сочинет од трета фаза - полн процут (1891-1903), и четврта фаза со востановена критика и стабилизација на критичката мисла (1903-1912). И според Ковилоски „последната година не е случајна, бидејќи тоа е времето кога сметаме дека завршува поглавјето на македонската книжевност кое можеме да го врамиме во 19 век. Станува збор за време кое би можеле да го наречеме конститутивен период на македонската критика“ (Ковилоски, 2022, стр. 14). Во напорот да го оправда должното внимание што македонската книжевна критика во 19 век треба да го има и денес, Ковилоски тука дава и еден аргументиран поглед кон македонската книжевна критика од 19 век сублимирајќи ги тековите, авторите и делата, преку жанровската поделеност на книжевно-биографски црти, рецензии, предговори, научно-есеистички трудови и други критички текстови, потенцирајќи го и градењето на есеистичката и полемичката сцена, односно на појавата на есеите и полемиките. Впечатливо е што авторот се задржува на првиот регистриран полемички текст во кој учество заземала и македонската жена (Евимица Јанчева, во одбрана на учителките), со што авторот го покажува и правото на жената да дејствува, да се именува себеси, не само како родов, туку и како културолошки и историски субјект, што оди во прилог на кревањето на критичката свест. И сосема легитимно Ковилоски потенцира дека: „Нормативната критика, морална и/или логична од првата половина на 19 век, кон крајот на истиот век постепено се заменува со уметничка, што доведува до книжевни полемики, расправи и преписки што биле објавувани на страниците на весниците *Новини*, *Вести*, *Зборник на народни умотворби и книжнина*, *Светлина*, *Македонија*, *Дебарски глас* итн.“ (Ковилоски, 2022, стр. 243).

Ковилоски, од друга страна, пак, ги отвора прашањата: во каква форма македонската книжевна критика во 19 век била изнесувана, кон кого била упатувана, како и кого го издигнувала, а како и кого можела да го уништи, односно намерата на Ковилоски, видливо во вториот дел

од книгата - „Анализи“, е и преку соодветни примери да ни го долови карактерот и смислата на критичката порака, но едновременно да сугерира и еден можен начин на нејзиното доживување. Имено, вториот дел кој е и најобеман, претставува вистинско ‘упатство во критичките способности’ на македонската интелигенција во 19 век и претставува една подетална анализа на развојот на книжевна критика во 19 век. Тука Ковилоски ги проследува критичките остварувања продуцирани во 19 век, при што повеќе е импресионист отколку научник-книжевен историчар, кој комуницирајќи со критичките остварувања на авторите, запознавајќи ги најдлабоките слоеви на квалитетот на делата, го утврдува ‘погледот кон светот на авторите’. Така на почетокот навлегува во подетална анализа на појавата на македонската книжевна критика во 19 век, преку изложувањето на критиката за делата на браќата Миладиновци и на Григор Прличев и тоа преку формите на книжевно-историски осврти (биографии наспроти критика), во кои доминира биографизмот. Понатаму авторот се фокусира на првите критички обиди, односно на научната и на критичко-есеистичката дејност на првите македонски критичари, како: Синаитски преку првиот предговор кон *Утешение грешним* од Кирил Пејчиновиќ. Понатаму преку Константин Петкович, авторот на првата регистрирана рецензија „Зора југославјанска од Радослав Разлаг“ во македонската книжевност, па преведувачката активност на Трајко Китанчев, и преведувачката дејност на Климент Караѓулев, а инкорпорирајќи ги сознанијата од имагологијата во согласност со размислувањето на Бахтин дека: „една култура само во очите на другата култура себеси може целосно да се осознае“ (Бахтин 1991, стр. 65), ги предочува критичките процеси во еден поширок интеркултурен контекст и ги отвора прашањата за интеркултурниот дијалог. Ковилоски ги споменува и јазичните погледи на Партение Зографски, прашањата од јазикот и фолклористиката на Кузман Шапкарев, медиевистот Георги Баласчев, предговорите на Константин Миладинов, Рајко Жинзифов како прв биограф на браќата Миладиновци, Глигор Прличев, богатиот критички опус на велешаните Иван Ѓоргов и Димитар Матов, биографските осврти на Јордан Иванов, рационалистот Григор К. Алексиев, критичките опсервации на Стефан Поп-Иванов Македонович, потрагата по естетиката и архетипот на Христо Поп-Стоилов, Крсте Мисирков и неговото чувство за природните и естетските карактеристики на идниот кодифициран македонски јазик, кратките новинарски осврти на Евтим Спространов и на Иван К. Божинов итн. При приказот на овие текстови, Ковилоски прави едно т.н. откопување на невидливото и насочување кон видливото што впрочем и Гане Тодоровски го правеше: „се држам до принципот на почетно откривање на невидливото, неуловливото и постепено насочување кон видливото“ (Тодоровски, 1983, стр. 385). И ете го оној принцип на Тодоровски на откривање, во конкретниот случај ‘принцип на откопување на закопаното’ што го има и кај Ковилоски, кој е свесен дека: „Некои од наведените текстови имаат само мала допирна точка со книжевната критика. Едновременно некои од нив можеби и не ги задоволуваат денешните критериуми за критика, но сепак

заслужуваат внимание поради стилот и структурата на речениците, како и поради очигледните намери на авторите да се обидат да дадат свој критички придонес во македонските општествени, образовни и културни прилики“ (Ковилоски, 2022, стр. 265).

Како потврда на ова Ковилоски ни нуди извадоци од македонската критичка сцена со фокус на Жинзифов (како критичар на западната мисла, поразига), Прличев (во улога и на преведувач и на критичар), интеркултурните средби/врски преку посетата на Димитар Ризов на Толстој. Посебна специфика на Ковилоски е тоа што тој преку текстот „Дали на Македонска крвава свадба на Војдан Чернодрински ѝ биле потребни книжевни критичари?“, вешто умее да ја актуализира моќта на публиката ставена во улога на критичар, која во согласност со тезите на културолошките студии публиката е онаа која одредува (нејзината моќ на допаѓање, нејзината потреба), каков културен медиумски производ треба да се пласира, и која во случајот го поддржува есенцијалистичкиот концепт на идентитет², што ми овозможува да констатирам дека и Ковилоски успешно го пласира есенцијалистичкиот концепт на идентитет низ страниците во книгата. Згора на сето тоа Ковилоски изнесува на виделина уште неколку интересни проблесози, чии епизоди може да се препознаат и денес. Од една страна ја претставува релацијата критичар-критикуван евидентирана преку бесот на критичарот (чија критика се основа како неодржлива) и на критикуваниот именуван како „Случајот Битраков“, а од друга страна, пак, ни ја претставува релацијата автор – критичар – политика, евидентирана и преку моќта и авторитетот на авторот со стекнато име и во книжевноста и во политиката, како и преку моќта на авторот и врз критичарот и врз критичката мисла насловено како „За авторитетот на авторот врз критичарот: Случајот Дејков“, нешто како што и самиот автор вели: „не е непознато и денес“ (2022, стр. 180). Оттука може да се констатира дека Ковилоски врз основа на (материјалите во периодиката) го утврдува постоењето на еден солиден критички и есеистички однос кон објавените дела во 19 век, како и кон појавите и процесите на развој на македонската културна и книжевно критичка сцена од овој период.

Ковилоски од трета страна, пак, ги актуализира прашањата кои отвораат простор за увид во рецепцијата на македонската книжевна критика од 19 век и упатуваат на оние конструктивни елементи на творечкото кои не мора секогаш да бидат истакнати на рамништето што го означува граfiјата на текстот, а намерата на Ковилоски е да го покаже неодминливото значење на критиката во 19 век, нејзиното влијание во одржувањето на критичарскиот континуитет во современата македонска литература, видливо во третиот дел од книгата - „Заемни односи“. Задоволството од книгата е уште поголемо кога ќе се констатира дека кај Ковилоски тој негов импресионизам (видлив во вториот дел), тука во третиот дел е уште повеќе истакнат и преминува во инструктивност, односно во овој трет дел навлегувајќи длабоко во

² Според есенцијалистичкиот концепт на идентитет „Идентитетот е вграден во темелите на личноста и не може да се менува“ (Barker, 2000, стр. 166).

книжевно-критичкиот 19 век се обидува да ја спрегне науката и импресијата (од критиката) во функција на инструктивноста. Ковилоски тука акцентот го става на вредноста на македонската книжевна критика во 19 век, со што ја проследува преку неколку аспекти, задржувајќи се на: сфаќањето за карактерот и значењето на критиката, каде авторот потенцира дека „станува збор за една инкохерентност во критиката која засега не можеме да ја вразумиме во еден цврст систем на струења“ (Ковилоски, 2022, стр. 188). Понатаму ја посочува анонимноста во македонската критика, поставувајќи ја како голем и сериозен проблем, присутен не само во македонската туку и воопшто во сите европски и светски литератури, а ја вади на површина и (цело време суптилно присутната низ книгата) релацијата помеѓу критиката и политиката, која дејствува многу моќно и доминантно, односно како што вели Ковилоски: „македонската книжевна критика во 19 век во голема мера ги следи политичките и општествените текови на Османлиската империја, под исклучително влијание на западноевропскиот просветителски, а уште повеќе романтичарски бран“ (Ковилоски, 2022, стр. 196).

Опсервирана е и релацијата помеѓу критиката и есеистиката, како и релацијата помеѓу критиката и фолклорот, при што се забележува и импресионистичкиот импулс на Ковилоски од начинот на кој критичарите се однесувале кон фолклорното богатство, кое може да се подведе во согласност со инструктивното кажувањето на Лухман дека: „Се зачувува рувото на зборовите, флоскулите и искусствените поуки, но тие ја менуват и својата способност да ги средуваат искуствата и отвораат нови перспективи“ (Luhman 1982, стр. 9).

Понатаму одекнува уште повеќе неговата научност и импресионизам во функција на инструктивноста од/во македонската книжевна критика во 19 век со што ни овозможува да имаме поинакви видици кон македонската книжевна критика во 19 век, отворајќи ја и поместувајќи ја меѓу границата на ‘незнајното и знајното’. Имено, тука Ковилоски ја опсервира до сега незнајната книжевна рецепција и имагологија на и во македонската книжевност преку согледбите, пред сè, за книжеvnата рецепција и за книжевните одгласи, земајќи ги како доминанти односот кон книгите и претплатништвото. Во согласност со теоријата за рецепција која, според Константиновиќ, „отвора нови хоризонти на проучување“ (Константиновиќ, 1978, стр. 26) и трите различни категории на воспримање на едно дело - пасивна, репродуктивна и продуктивна рецепција,³ воочливо е дека Ковилоски ја актуализира репродуктивната рецепција, која дава можност: да се согледа каква е рецепцијата во книжеvnата критичка лабораторија во македонската и во туѓите културни средени во 19 век на одредени критички текстови, понатаму дава можност и за еден имаголошки поглед

³ *Пасивната рецепција* подразбира реакција на литературата од страна на обичните читатели, кои не се занимаваат професионално со книжевните феномени. *Репродуктивната* се состои од: написи, коментари, есеи, писма и други реакции на критичарите, рецензентите или новинарите. *Продуктивната* дејствува преку книжевниците или поетите, кои создаваат ново книжевно дело на темелите или под влијание на други книжевни, филозофски, психолошки, па дури и ликовни дела“ (Константиновиќ, 1978, стр. 26).

по однос на (не)егзистерањето и (не)прифаќањето на одредени дела во одредена книжевност, како и за интересот за купување на книги. Ковилоски рецепцијата, односно имаголошкиот поглед на сето ова го опсервира преку проникнувањето во фактичките објави за книжевните одгласи за поемата *Сердарот* од Прличев, за *Зборникот* на браќата Миладиновци, за песните на Жинзифов, за Чернодрински итн., како и преку пројавата и процесите на односот кон книгите и претплатништвото, и притоа потенцира дека: „од големо значење за развојот на македонската литература од 19 век е претплатништвото“ (2022, стр. 233), односно парафразирајќи го Пејчиновиќ заклучува дека: „без помош од претплатниците ништо од книжевноста“ (2022, стр. 239). Ете го Ковилоски, кој својата научна способност ни ја покажува и со импресионистичкото доживување на книжевната рецепција и имагологија на и во македонската книжевност инструктивно нагласувајќи ја вредноста на односот кон книгата и значењето на претплатништвото како полезни медиуми во развојот на македонската книжевна критика во 19 век. Оттука може да се констатира дека Ковилоски умее импресионирачки да го наметне својот научен сензибилитет, а инструктивно книжевно-историската моќ на зборот.

3. Заклучок

Заклучно може да се каже дека во општиот тек на развојните книжевно-критички процеси и превирања, од уводните текстови во првиот дел каде што се ставени во заемен сооднос минатото, сегашноста и иднината, преку ‘инспиративните’ текстови во вториот дел па сè до ‘инструктивните’ во третиот дел, личните согледувања на Ковилоски за појавата и развојот на македонската книжевна критика и критичката мисла во 19 век се проткајуваат, надградуваат, и ја потврдуват тезата дека: „постои македонската книжевна критика во 19 век, која не е ниту во самиот зародиш, ниту со дисконтинуитет, ниту сиромашна, ниту скудна само со пет автори“ (Ковилоски, 2022, стр. 25), односно дека „не може да се зборува за дисконтинуитет на македонската култура, литература и критика“ (Ковилоски, 2022, стр. 266). Срцевината на целата книга се наоѓа во констатацијата дека Ковилоски преку откопувањето (оттргнувањето од заборавот) на бројните имиња на автори, дела, критички одгласи од весниците и списанијата во книгата, со книгата која ги елаборира почетоците на книжевната критика во 19 век, и како таква претставува ‘документ на едно време, но и документ на една критичко-творечка еволуција’ ѝ даде живот на македонската книжевна критика во 19 век, и таа е уште еден прилог плус во мошне оскудната книжевна продукција од овој вид кај нас. Книгата, со која можеме да бидеме горди сите ние, е значајна за македонската книжевна (современа) критика од повеќе аспекти: книгата како пробив во книжевно-критичкиот свет на 19 век дава јасна слика за развојот и континуитетот на македонската книжевна критика и критичка мисла во 19 век; како посредник и афирматор на исклучителни автори и дела од 19 век и на нивните специфични критички постапки и оригинални вредности таа ја приближува и ја презентира македонската книжевна критика и критичка

мисла од 19 век денес и претставува потврда за нашиот културен и национален идентитет; книгата е документ - непосредно сведоштво за постоењето на македонската книжевна критика во 19 век, а од денешен аспект претставува едно т.н. „културно паметење кое е клучно во создавањето на идентитетот“ (Шелева, 2005, стр. 139), и што е доста важно книгата не се состои само од механички натрупани артефакти, туку од една промислена селекција на авторот, или, уште попрецизно „политика на паметењето“ (2001, стр. 139), видена во рамноправно учество на историското, фактичкото, архивското. Кај нас ретки се вакви книги што се одликуваат со таква непосредност во соопштувањето како што му е ова научно остварувања на Ковилоски кого низ книгата го осознаваме и „како коментатор на внатрешнополитичката проблематика, коментатор на надворешнополитичките прашања и коментатор на прашања од областа на критиката и културата“ (Шелева, 2001, стр. 261). Ковилоски во книгата на едно место го проследува развојот на македонската книжевна критика и критичка мисла во 19 век како традиција, континуитет и искуство од кое денешната книжевна критика ги напојува артериите на својата критичка мисла. Токму затоа сметам дека Ковилоски е значајно име на македонската научна сцена како истражувач кој ги проследува и анимира делата и авторите од нашето културно минато од 19 век, и кој со книгата остава неизбришлива трага за постоењето на македонската книжевна критика во 19 век, која претставува „чувар на меморијата која поседува сопствен јазик, места, личности, ликови дела, медиумски приказни, визии и ревизии, полемики, културни и политички идентитети“ (Ковилоски, 2022, стр. 25). Неговите согледувања, вреднувања и толкувања на македонската книжевна критика во 19 век успешно го покажуваат нејзиниот континуитет и претставуваат значаен придонес за македонската книжевна критика денес. Оттука, книгата *Македонската книжевна критика во XIX век* и нејзиниот автор Славчо Ковилоски заслужуваа и заслужуваат целосно внимание и респект.

Библиографија

- [1] Бахтин, М. (1991). *Аутор и јунак у естетској активности*. Нови Сад: Браство-Јединство.
- [2] Друговац, М. (1988). *Преглед на македонската литературна критика*. Скопје: Наша книга.
- [3] Друговац, М. (1979). *Современи македонски писатели*. Скопје: Наша книга.
- [4] Друговац, М. (1969). *Современици*. Скопје: Мисла.
- [5] Ѓурчинов, М. (1969). *Македонски писатели*. Скопје: Мисла.
- [6] Ковилоски, С. (2022). *Македонската книжевна критика во XIX век*. Скопје: ИМЛ.
- [7] Константиновиќ, З. (1978). *Увод у упоредно проучавање книжевности*. Белград: СКЗ.
- [8] Мол, Н. (2006). *Сликите за „Другиот“. Имагологија и интеркултурни студии, Компаративна книжевност*, Скопје: Магор.

- [9] Тодоровски, Г. (1983). *Макепан мегдан*. Скопје: Култура.
- [10] Ќорвезировска, О. (2019). *Раскажувачки Абраксас; стакатоинтерпретација*. <https://lektira.mk/kritika/raskazhuvachki-abraksasstakato-interpretacija/>
- [11] Шелева, Е. (2001). *Културолошки есеи*. Скопје: Магор.
- *
- [12] Barker, C. (2000). *Cultural studies, theory and practice*. Buckingham: Open Univ. Press.
- [13] Luhmann, N. (1982). *Social systems*. Stanford: Stanford University Press.

Biljana Rajčinova-Nikolova
Institute of Macedonian Literature, Skopje

**A Real Guideline for the Critical Skills of the Macedonian Intelligence
in the 19th Century**
(Toward to *Macedonian literary criticism in the XIX century* by Slavčo Koviloski,
Skopje: IML, 2022)

Abstract: It is already becoming a general fact in science that there is a lack of empirical study of the development of Macedonian literary criticism and critical thought in the 19th century. Slavčo Koviloski will try to fill that gap by illuminating and communicating more than fifty authors and over one hundred and fifty critical achievements through his book *Macedonian Literary Criticism in the XIX Century*, showing the continuity and „the existence of Macedonian literary criticism in the 19th century, as a way of interpreting, studying and evaluating literary works” (Koviloski, 2022: 37).

Keywords: *Macedonian literary criticism; critical thought; Slavčo Koviloski; periods; phases; typology; 19th century.*

ДОРЕЧУВАЊЕ ЗА АНТЕВОТО И АНТЕВСКОТО ПЕЕЊЕ И МИСЛЕЊЕ СО НОВИ ИСЧИТУВАЊА

Иван Антоновски

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје
i.antonovski@gmail.com

Апстракт: Трудот претставува критички осврт кон зборникот на трудови „Антево дело“ (Скопје: Каламус, 2022) во кој се објавени трудовите од Меѓународниот научен симпозиум одржан во септември 2021 година, во рамките на Меѓународната поетско-културна манифестација „Анте Поповски – Антево перо“, по повод 90-годишнината од раѓањето на академик Анте Поповски. Преку осврнување кон одделните текстови од зборникот, во трудот се апострофираат прашања за дорастајување и доисчитување на опусот на великиот македонски автор, при што се воспоставуваат синтези меѓу најновите научни согледувања и сегменти од творештвото на Поповски, излегувајќи и надвор од теренот на поезијата. Трудот препознава во зборникот појдовна точка за натамошни темелни осврнувања кон делото на Анте Поповски, укажувајќи на потребата од сеопфатно вреднување на опусот на овој знаменит автор на македонскиот XX век.

Клучни зборови: *Анџе Поповски, зборник, Анџево ѝперо, Македонија, симпозиум.*

Вовед

„Детето родено во Земјата на Мијаците никогаш не ги почувствувало убавините, радоста и дарбите на плодовите. Тоа дете никогаш не се нашло пред искушение да влезе во туѓо лозје, во туѓ бостан, во туѓ овоштарник. Тоа дете не допрело ни калинка, ни портокал. Утринум, кога се буди, тоа дете на недостижно високите полици спроти себе ќе забележи само неколку жолти дуњи, и, можеби само неколку црвени јаболка донесени 'од некаде, од далеку...'. Тоа дете не смее ни да помисли на што и да е друго освен да гледа во тие дуњи и во тие јаболка. Светоста на чувството спрема плодот, во Земјата на Мијаците, не е нешто кое се учи од книгите и од приказните, туку од соништата... Тоа дете ѝ верува само на својата мајка која го поучува дека 'Света Петка или дедо Боже ги донел и ги оставил плодовите на полицата за кога ќе се врати татко ти'... Но кој е тој татко, како изгледа тој татко, каде е тој татко и зошто е тој татко – децата на Мијаците не знаеја да Ви кажат... татко кого никогаш не го виделе“ (Поповски, 2011, стр. 228).

Ова, меѓу другото, академик Анте Поповски го нагласи во својата пристапна беседа во Македонската академија на науките и уметностите, на која неретко ѝ се навраќаме како на клучен текст за целосно разбирање на неговата поезија, оти таа, како што нагласи и тој самиот, е запишана во потсвета на детето родено во Земјата на Мијаците. И секогаш сме со помисла колку сето она што тогаш великиот Анте го кажа за детето од Земјата на Мијаците, не само што е дел од неговиот личен идентитет туку и ја одредува неговата и творечка, и воопшто целоживотна судбина. Но, и со помисла колку уште ќе треба за да ја дорастајниме и доразбереме таа поезија, оти не е лесно во целост да се навлезе во таа потсвест.

А овој дел од беседата, овојпат го издвојуваме, оти во нас ја буди помислата колку таа судбоносна и наследна осуденост во детството да не се почувствуваат убавините и радоста на плодовите, за детето од Земјата на Мијаците што израсна во една од магистралните творечки фигури на македонскиот XX век, постана целоживотна судбинска одредница. Зашто, за жал, во текот на својот физички живот, тој не доживеа целосно да ги почувствува убавините и радоста од плодовите на своето творештво, иако на зборот гледаше со чувство на светост – исто силно колку и она чувство спрема плодот во детството. Неспорно, за неговото творештво беше и наградуван, вреднуван, некогаш и навреме, се случија и значајни осврнувања кон неговото творештво од поединци, ама сепак не се случи целосно критичко-валоризирачко осврнување кон неговото севкупно дело кое и не е само поетско, есеистичко и преведувачко, ами и културолошко, оти неговите остварувања не се само во книжевноста, туку во низа сегменти на современата македонска култура. Сепак, се чини и не беше возможно таквото темелито и сеопфатно осврнување да се случи, оти самата волуменозност на Антевиот опус не го овозможува тоа, туку бара барем повеќегодишна посветеност. Едноставно, Анте, носејќи го судбинскиот код на детето од Земјата на Мијаците, ја понесе судбината на мноштво автори чие творештво до крај се вреднува тогаш кога тие веќе се на другата страна на човековото постоење.

Оттука, логично е повторно да се каже:

Сѝтанува збор за ѝтворешѝво на коешѝо ѝосѝојано ѝпреба да му се навраќаме – ѝтворешѝво коешѝо одново ѝпреба да го ѝрочиѝаме и инѝерѝреѝираме, заѝоа шѝо во неѝо има многу сѝ ушѝе нерасѝајнеѝи и недоволно вреднувани сеѝменѝи, недоѝрени инѝерѝреѝаѝивни рамниѝиѝа.

Се чини дека вака звучи најчесто употребуваната фраза на книжевната критика, при осврнувањето кон творечките опуси на книжевните великани, особено кога одбележуваме важни јубилеи поврзани со нивниот живот и дело, меѓу кои беше и деведесетгодишнината од рождеството на Анте Поповски која се одбележа и со симпозиумот од кој произлезе зборникот кон кој се осврнуваме во овој текст. Неспорно е дека едновременно, ова е речиси и најбаналната и највистинитата фраза што се употребува во книжевно-теориските, неретко поводни осврнувања кон творештвото на авторите кои се магистрални во една национална книжевност, а и надвор од националниот и воопшто културен контекст на книжевното вреднување. Затоа што

книжевната наука, односно книжевната теорија постојано овозможува и ќе овозможува нови пристапи и алатки за исчитување на книжевниот текст – редефинирани, реактуализирани и нови теории, со коишто секогаш можеме и ќе можеме поразлично од претходно да исчитаме, вреднуваме, коментираме и анализираме еден ист книжевен текст. Дотолку повеќе што веќе децении наназад, со својот мултидисциплинарен пристап, на помош е и културологијата. Оттука, оваа фраза ќе може да се употребува и уште долго во времето што е пред нас и секогаш да звучи целосно вистинито, убедливо и издржано, но можеби и уште побанално од денес.

Ама, исчитувањето на неговото дело од 2003., односно од 2004 година наваму потврдува дека кога се говори за растајнувањето на творечкиот опус на Анте Поповски, посочувањето дека станува збор за опус којшто сè уште не е доволно истражен и во којшто има недоволно вреднувани сегменти и недопрени интерпретативни рамништа, не е фраза – и ни малку не е флоскулно и банално, туку е исклучително вистинито. Впрочем, уште при промовирањето на поетската книга „Две тишини“ од Поповски, академик Гане Тодоровски има нагласено дека ни преостанува, се разбира, во литературно-критичка смисла да се доречеме за особеностите на Антевото и антевското пеење и мислење. И навистина таквата задача ни преостана нам, на генерациите што се современици на времето или невремето по Антевото физичко заминување.

Потребата од заедничко, суштинско и темелито исчитување и вреднување на Антевото дело, во нашата книжевна, културна и академска стварност се забележа веднаш откако неговиот опус беше заокружен. И затоа, уште во 2004 година се случи првиот научен собир посветен на неговото дело одржан по неговото физичко заминување – на творештвото на Анте Поповски беше посветена Меѓународната научна конференција на Меѓународниот семинар за македонски јазик, литература и култура при Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје (МСМЈЛК при УКИМ). Ако денес се навратиме на текстовите од зборникот од таа Конференција ќе сфатиме – уште тогаш, во нашата културна и академска средина се согледува колку е тешка, ама и одговорна задачата и обврската што претстои, а на која посочи Тодоровски: во литературно-критичка смисла да се доречеме за особеностите на Антевото и антевското пеење и мислење. Затоа, во периодот потоа, од ден на ден, сè повеќе се чувствува потреба од научното доречување за грандиозниот опус, во што посебен придонес настојуваше да даде проф. д-р Кристина Николовска и особено со влогот на Атина Цветаноска (претходно: Кичева), која докторира со (до)исчитување на Антевата поезија, по што од нејзиниот докторат произлезе и монографската публикација „Херменевтиката на поезијата на Анте Поповски“ (2017).

2. Симпозиум – зборник „Антево дело“

Но, тоа доречување вистински забрзано продолжи откако во рамките на манифестацијата „Анте Поповски – Антево перо“ започна симпозиумот за Антевото дело – во 2019 и во 2021 година, под раководство на проф. д-р

Кристина Николовска. Зборникот во кој се трудовите од симпозиумот во 2021 година, кој веќе беше и меѓународен е конкретна потврда дека е така, затоа што покажува и тоа само еден дел од она за што треба да се доречеме. Неспорно, по одржувањето на научен собир, објавувањето на зборник во кој ќе се поместени трудовите презентирани на собирот е логична, очекувана последователност. Но, објавувањето на овој, конкретен зборник е едно од оние што се дочекуваат како посебно случување во книжевната, културната и научната средина, а не само како очекувана последователност. Затоа што во овој зборник не само што се презентирани нови заклучоци и согледби, туку многу повеќе се отвораат прашања кои ги детерминираат/посочуваат натамошните предизвици за нашата книжевна наука и културологија за да можеме да кажеме дека сме го оствариле својот долг кој не е само кон Антевото пеење и мислење, туку и кон влогот на една цела генерација книжевни и културни дејци на македонствувањето.

Се чини и ова би звучело само како флоскула, ако барем накусо не се осврнеме на дванаесетте труда објавени во зборникот. Некој ќе рече дека дванаесет труда и не се многу кога станува збор за научен собир. Ама преку овој зборник уште еднаш се согледува дека во науката и особено при проследувањето на културните и книжевните вредности, бројноста не е ниту клучна, ниту релевантна. Оти овој зборник, на нешто повеќе од сто страници отвора теми и покренува прашања за кои во други контексти би биле потребни и многу повеќе осврнувања. Но, и повикува да се случат многу повеќе натамошни исчитувања и доречувања.

Па така, академик Катица Ќулавкова, пишувајќи за татковинскиот видокруг во поезијата на Поповски и исчитувајќи ја поетската книга „Две тишини“ и академик Ала Шешкен во трудот „Анте Поповски и Блаже Конески за македонскиот збор“, меѓу другото, отвораат и една клучна тема која допрва треба да ја имаме предвид: Анте и македонскиот јазик. „Татковината, до смртта е Идеја, а по смртта е Земја, почва, наследство, оставнина, предци, култно место. Идејата за неговата Татковина, тестаментално, Анте ја проектира во јазикот, во македонскиот јазик. Нашата светост, нашиот јазик! „Јазикот е светоста на народот“ е стихот кој ја навестува таа идеја преку латинската поговорка асоцирана со императорот Хадријан – „*Sacra populi lingua est*“ (Поповски, 2003, стр. 154-155). „Мојот мајчин јазик (е) сраснат за мене како близнак“ вели Анте Поповски, заветно. Со тоа тој ја потврдува македонската кауза како негова лична и тематска константа, затоа што јазикот е душата на нашата татковина и не познава други граници освен нашата љубов и нашата памет. И кога библиотеките се уривале, постоела надеж дека јазикот ќе преживее, со луѓето и камењата, со земјата.“ – напоменува Ќулавкова, посочувајќи на стихови на Поповски (2022, стр. 10).

Од друга страна, Шешкен, коментирајќи и некои општествено-политички збиднувања во осумдесеттите и деведесеттите години во Македонија и одговорот на Анте Поповски и Блаже Конески со јазикот-штит, меѓу другото и нагласува: „Кога ќе се земе предвид дека двајцата поети, длабоко и темелно

се интересирале за периодот на создавање на словенското писмо (Поповски – во низа песни, а Конески, и како истражувач, и како професор), тогаш можеме да претпоставиме следно: за нив (во дваесеттиот век), како и за авторите во старите текстови, поимот јазик го има значењето не само на јазик што го говори народот, туку и на народ, како етнос (во црковнословенскиот, „јазик“ значеше и „народ“). Употреба на зборот – јазик, еднакво со зборот – народ, му дава стилско обележје на стихот.“, со напомена дека ова треба да е предизвик и за новите генерации истражувачи.“ (2022, стр. 14)

Ама и констатира дека: „Од задачата да пишува ‘проста и строга македонска песна’ (според зборовите на Конески), Поповски се определил за ‘македонска песна’ – ама метафорична, обоена со раскошни бои (циклус ‘Макови’): ‘Што ги научи и свездите да шепотат на македонски’. Но, и песна длабоко вкоренета во националното тло.“ (2022, стр. 14)

Се запрашуваме: требаше ли толку време за да се отвори одделно темата за Анте и македонскиот јазик? Ама нè утешуваат неговите стихови од „Света песна“. „Зошто ми префрлаш дека сум стар / нели сме деца на јазикот / и нели јазикот никогаш не старее?“ – пееше Анте (Поповски, 2003, стр. 484). Па оттука, и констатацијата дека никогаш не е доцна темелито да се опсервира оваа голема тема. Затоа што треба да се има предвид и сето она што Поповски го запиша во аманетниот, исклучителен есеј со епистоларен призив „Не им завидувајте на предавствата“. Меѓу другото: „Пеев уверен дека она што го пеам на ниеден друг јазик не може да се испее освен на јазикот на големата судбина на Македонците. Тие, чија адреса е запишана во Библијата, кријат некоја тајна за иднината на светот: зашто тие се секавање на свеста, на вековите кои одминале. Оган – кој не изгаснува“ (Поповски, 2003, стр. 199).

Во својот труд, проф. д-р Венко Андоновски, поезијата на Анте ја интерпретира како ракопис-поезија која постои истовремено и во минатото, и во сегашноста, и во иднината. Поаѓајќи од согледбата дека како ракописна, таа поезија се секава, при анализа на песни од творештвото на Поповски се согледува како таа го оживува минатото. Притоа се доаѓа до заклучок дека таа поезија говори и за „сега“, зашто знае да биде најостра дијагноза на сегашноста, при што, таа се интерпретира и како остварено пророштво по однос на нашиот македонски идентитет и нашето македонско име, денес. Во трудот се дава одговор на клучно прашање: Како е можно едно писмо, една поетска калиграфија, да ги собере на едно место сите времиња, како во некаква магична кугла во која симултано постојат минатото, сегашноста и иднината?

По анализата на севкупниот поетски опус на Поповски, со примена на мноштво книжевни и културолошки теории, Андоновски ќе рече: „тој поетски краснопис за свое мастило ја користел светлината. Само таа ги спојува трите времиња: минатото, сегашното и идното, во едно. Само светлината била, е и ќе биде секогаш иста, велика и една, како и поезијата на Анте.“ (2022, стр. 30)

Следен во зборникот е трудот на проф. д-р Кристина Николовска, кој се однесува не само на поетското туку и на есеистичкото творештво на Поповски, при што се отвора прашањето дали може сето поетско и есеистичко послание до нас од грандиозниот Анте да го сфатиме и доживееме како историја на внатрешните довици. „Поповски, како врвник меѓу поетите и мудреците, реши да ја појасни суштината на довиците. Довикот како таен глас – до себе, како порака која допрва треба да се прими и растајнува, како внатрешен извор, но и избор на суштини. Суштини за растолкување. Довикот – како поетска прекогниција. Херменевтичарот Анте трага по „сето“ на довиците и маестрално го толкува големиот чин на „раѓање“ на довикот. Довикот како зародиш на идеја, како сознание, како ниво на свест, како врвно достигнување. Нашиот заглед, но и нашата реплика на моќните довици на Анте, е можен достоин довик кон суштините на феномените на „чудото“ наречено *Arg Poetica* од која растат сите убави творечки „чуда“ – нагласува Николовска (2022, стр. 33).

Трудот на проф. д-р Емилија Црвенковска, во кој за Анте Поповски се говори како за читач на тајни знаци, од една страна покажува дека неговиот опус не е и не треба да биде предизвик и обврска само за книжевниците и културолозите, туку и за лингвистите, а од друга страна и фрла светлина на интересот и остварувањето на великанот и надвор од поезијата, вклучително и преку неговиот интерес за старите текстови и средновековието. Ама и ја истакнува потребата да се воспоставуваат синтези меѓу неговата поезија, неговите истражувања и неговата есеистика, меѓу неговото творештво и неговата општествена активност.

„Стиховите на поетот Анте Поповски, голем познавач на старата црковнословенска македонска писменост, ги растајнуваат праоблиците од дамнина како праматерија на поетското чувствување и мислење на еден народ низ вековите. Поетот своите тајни ги крие или ги заклучува во зборовите, во стиховите, ги исчитува од и низ записите врз материјалите на коишто биле пишувани низ историјата: од пергаментите, од старите палимпсести, од камењата, од дрвјата. Како природата, така и човекот оставал вдлабнати траги низ времето, а проникнувањето во нив е трагање по една вистина, барање клуч што ги отвора тајните. Тајните на писмото, светоста на знаците, на буквите, на вокалите, тајните на каменот, на пергаментот, на дрвото, сите материјали и места на коишто се оставале знаци, стануваат постојан мотив во творештво на Поповски“ (2022, стр. 43), како што напоменува Црвенковска, истакнувајќи и дека тајните знаци, Анте најчесто ги открива и преку прекопувањето низ архаичниот јазик којшто е еден од суштинските лингвистички белези на неговото творештво.

Одделно внимание привлекуваат согледбите од текстот на проф. д-р Весна Мојсова-Чепишевска за стиховите на Анте Поповски во првиот учебник по македонска литература и култура за странци „Везилка“. Ако се има предвид дека првиот научен собир за творештвото на Анте по неговото упокојување се има одржано токму на Конференцијата на МСМЈЛК при УКИМ од една страна, а од друга страна фактот дека во овој учебник е

рефлектирано и искуството од претходната лекторска настава со странските македонисти, се доаѓа и до заклучок дека во децениите зад нас, токму и преку поезијата на Анте, странските македонисти – литерати и културолози – до крај ги спознаваат и Македонија и вредностите на естетската вертикала на македонската современа поезија.

Поврзувајќи го „пишувањето на ‘мал јазик’“ со Антеовото дело, Мојсова-Чепишевска напоменува дека тоа за неа е „провокација што ја читаме во целокупната поезија на Анте Поповски и што особено може да се види и препознае во стиховите од „Глаголица“ и во првото пеење од песната „Македонија“. Ете ја и вистинската причина зошто овие стихови така добро се вклопуваат во еден учебник за македонската литература и култура наменет за странските македонисти. И зошто токму овие стихови пишувани на еден ‘мал’ јазик може да станат големи преку нивното исчитување/ доживување/ коментирање од страна на тие странски македонисти.“ – напоменува Мојсова-Чепишевска (2022, стр. 52).

Но, евидентно од текстот е дека преку овој учебник се остварува и клучна реактуализација на дел од творештвото на Поповски кое не доживеало повеќе осврнувања во последните децении, оти песната „Глаголица“ и не била одделно третирана од оние кои одделно се осврнувале на поезијата на Анте во последниов период оддалечен од нејзината првообјава. Според Мојсова-Чепишевска, „од научно засновано воведување за областа глаголица како прво словенско писмо, може да се започне исчитувањето на Антевата „Глаголица““ (2022, стр. 53).

Меѓу другото, таа и нагласува: „Така, како што „Конески (спонтано, можеби) доаѓа до мислата дека одговор на прашањето „кој е и што е?“ може да најде со посредство на неговите духовни претходници, а пак тие претходници се во – нивните дела“ (Вангелов, 2021, стр. 43), така и преку овие стихови на Анте Поповски може да се поттикне љубопитството кај странските македонисти за почитта кон глаголицата, посебно кај него и општо кај останатите/ другите македонски поети. „Тој, како и неговите далечни духовни предци св. Кирил и Методиј“, се жртвува себеси за да изведе „смачкано племе“ од длабокиот мрак на анонимноста и да го вклучи меѓу културните народи во светот“, вели Вангелов за Конески (2021, стр. 43). А чинот на жртвувањето го имаме низ целиот поетски процес на Анте Поповски кој едноствано се излева и во неговото пеење „Македонија“, со посебен акцент на првата песна.“ (2022, стр. 53)

Па така, странските македонисти знаат како да ја дооткријат Македонија: „Стиснете ги тревките / неа ќе ја исцедите. // Навалете се врз каменот / името ќе ѝ го чуete. / Симнете се во реките / дното со неа ќе ве почести. / Легнете да починете / и ноќта со неа ќе ве покрие.“ (Мојсова-Чепишевска, 2019, стр. 104) Онака како што за неа пееше Анте. Неговата Македонија е и Македонија на странските македонисти.

Со текстот на проф. д-р Бојан Ортаков за поезијата на Анте Поповски во современата македонска музика од втората половина на XX век, во зборникот, веќе се отвораат прашањата и се истакнува потребата за творештвото на Анте

да не се искажуваат само филолозите, ами сите оние кои стручно и научно се занимаваат со сегменти на современата македонска култура, оти се чини и нема сегмент на културата во кој Анте не оствари свој влог. Согледувајќи го македонското естетско искуство од втората половина на XX век, пред сè во доменот на книжевноста и на музиката, Ортаков нагласува дека Антевата поезија ја означува сплотеноста на духовното и световното, преку својот единствен поетски израз, претставувајќи во исто време извор на инспирација за бројни музички дела од македонски композитори, од минатото столетие.

„Што се однесува до третманот на неговата поезија во т.н. современа македонска музика, било да се работи за покрупни вокално-инструментални дела, од типот на ораториуми или кантати, но и за хорски композиции или соло песни за глас и пијано, се забележува дека поезијата на Поповски е искористена како своевидна база за дела од автори на сите генерации македонски композитори од 20-тиот век.“ – констатира Ортаков (2022, стр. 57).

Мораме да признаеме дека за нас беше вчудовидувачки пресекот на најзначајните композиторски остварувања во македонската музика во коишто фигурира поетската реч на Анте Поповски, особено тоа колкава инспирација таа била за Тома Прошев и Томислав Зографски, ама и за Петре Богданов – Кочко, особено за Драгослав Ортаков, ама и за Стојан Стојков, Ристо Аврамовски, Томе Манчев... Песни на Поповски се инспирација и за Димитрие Бужаровски и Живоин Глишиќ, ама особено важно, како што констатира Бојан Ортаков, „неодминлив е впечатокот дека магијата на неговите стихови е привлечна и за помладите генерации македонски музички творци, кои токму денес се наоѓаат во врвот на креативната моќ, продолжувајќи го континуитетот на македонската современа музика, и во нашево столетие.“ (2022, стр. 60-61) Во овој труд препознаваме можности дури и за одделен симпозиум насловен токму со насловот на трудот: „Анте Поповски во современата македонска музика од втората половина на 20 век“. Оти навистина треба да се запрашаме колку многу негови стихови добија и музичка димензија, зашто ми се чини дека одговорот ќе упати кон заклучок за еден редок феномен не само во македонскиот културен контекст туку и пошироко.

Сериозен прилог кон согледување на влогот на Анте Поповски воопшто во македонската култура, а не само во книжевноста, е и трудот на м-р Александра Јурукоска за Анте како културен придвижник и филозоф на уметностите. Овој труд е сериозен обид да се продолжи со нови истражувања на влогот на Анте и за македонската ликовна уметност, и особено за македонскиот филм, при што може да се согледа дека меѓу македонските книжевници од својата генерација неговиот влог за македонската филмографија има особено значење. Во трудот се опсервираат и негови рецензии, препораки, обраќања и тематски текстови за изложби и културни настани на коишто говорел, ги отворал или промовирал. Од друга страна, мора да се нагласи: Јурукоска прави напори да обезбеди и сведоштва на живи творци чијшто поддржувач и сопатник низ културните авантури бил

токму Анте. Идејата е да се фрли нова светлина и да се потсети на значењето на ваквите фигури – придвижници и сателити, во македонската културна средина, во време кога достапноста на информациите не била лесна или на само еден клик, како во ерата на интернетот. Во овој труд се препознава почеток на едно ново портретирање на Анте Поповски, не многу познато на поновите генерации истражувачи, а особено важно е што зад него настанува токму еден од нив, со теза за Анте како придвижник, како моторна сила и сонце во центарот на сончевиот систем наречен културна Македонија, за која допрва треба да се пишува, истражува и архивира и како за Антеовина – како што напоменува Јурукоска.

Во својот труд, м-р Бранко Цветкоски ги продолжува претходните негови осврнувања и анализи за потрагата на македонскиот лирски код во и преку поезијата Анте Поповски. Всушност, неговиот труд во зборникот е и своевидно продолжение на исчитувањето остварено од негова страна на Меѓународната научна конференција на МСМЈЛК при УКИМ, една година по упокојувањето на Поповски, при што меѓу учесниците, токму Цветкоски е единствен од редот на македонските поети кои со нова научна светлина се осврнува кон опусот на својот велик претходник и современик. „Зенитот на лирскиот код кај Анте Поповски настапува со книгата ‘Провиденија’, во меѓните години на животен и креативен вознес, а се остварува до степен на сеприсутно и сеопфатно поетско блаженство, со лирската епопеја ‘Света песна’“ – констатира Цветкоски (2022, стр. 63) при што ја нагласува и потребата за фрагментарно повторно микроисчитување на одделните Антеви книги.

Такво исчитување со својот труд остварува д-р Сузана В. Спасовска, во целост посветен на Антевата „Света песна“.

„‘Света песна’, иако насловот има поетска одредница, всушност повеќе наликува на прозните отколку на поетските жанрови. Овде се реферира, всушност, на епичноста на стихот, и во неговата заднина ние ги препознаваме не само библиската и хомеровската матрица, ами многу повеќе културолошката, па дури би можело да се рече и цивилизациска рамка, во којашто Анте Поповски, како во некоја слика на мртва природа, ги оживува сувите цветови на сознанието, откопувајќи ги како семе во плодната почва на македонската земја и на нејзиното окружување. Ова не е ниту роман во стихови, ниту модерна епопеја, бидејќи отсуствува наративната нишка, така што попрво би можело да се нарече стиховна енциклопедија која освен што се повикува на старозаветни и новозаветни библиски референци, апокрифни и дамаскинарски записи, не ги заборава ниту своите најдалечни претходници како Орфеј и Хомер, ниту пак современите како Борхес, Тед Хјуз или Никита Станеску. Низ перото на само еден автор, се чини како да се одгласуваат сите оние што макар еднаш стапнале на древната македонска земја, покрај оние што од неа израснале.“ – констатира Спасовска (2022, стр. 71).

И ете, одново се покажува дека при исчитувањето на творештвото на Поповски не само што се отвораат можности за примена на мноштво

книжевни теории, туку дека тие теории може и да се надградуваат со она што се препознава во неговиот ракопис.

Одделно интересен и поттикнувачки е и трудот на д-р Филип Фиданоски, во кој се остварува обид да се одговори прашањето кои се сликите кои се вткаени во личноста на Анте Поповски. Попрецизно, анализирајќи го светото тројство татковина – потекло (личност) – дело, Фиданоски дава осврт на односот на Анте Поповски кон македонската правостоина. Врз основа на бројните појавни облици и активности на Анте Поповски, тој констатира дека Антевото потекло од Земјата на Мијаците ја определува неговата личност, а тоа е поврзано и со татковината, имајќи ја предвид самобитноста и самосвеста за посебноста на македонската нација кај Мијаците, но и неговото дело и религиозниот однос кон нештата во триаголникот. „Така, може да се заклучи дека религијата, семејството, љубовта и соништата од Земјата на Мијаците се иманентни делови во светото тројство на Антевата поезија.“ – нагласува Фиданоски (2022, стр. 87).

И ете, повторно се навраќаме на судбинската поврзаност на Антевото дело и судбина со Земјата на Мијаците – онаму од каде што и започна ова осврнување кон зборникот во кој се овие текстови, а во кој ни е чест што е и нашиот труд за тајнописот во есеите на Анте Поповски, особено за неговиот интерес за старите текстови и медивистиката засведочен во неговата есеистика.

Во еден од своите текстови, Анте запиша: „Записите што доаѓаат од нашето минато имаат смисла да потсетат – дека и мртвите не можат да бидат спокојни и сигурни пред непријателот и пред несреќите на овој народ. Тортата и молитвата Евреите ги поучуваат да се сеќаваат а им забрануваат да ја истражуваат иднината. Разликата е во тоа што Македонците до вчера немале ниту право да се сеќаваат и уште помалку – да ја истражуваат својата иднина. Најмалку: да размислуваат за таа златна руда на нашата култура, за тие првични овоплотувања на поетското чувствување на Македонецот низ вековите.“ (Поповски, 2008, стр. 86).

Ама денес, кога веќе имаме можност да го оствариме тоа, имаме и обврска за исчитување и вреднување на запишаното и воопшто создаденото од нашите претходници кои се вградија себеси во создавањето на таа можност. И тоа исчитување да не е ниту само поводно, ниту само делумно, ами постојано и сеопфатно. Чинам, нема потреба одделно да образложуваме и денес зошто Анте Поповски е еден од тие претходници. А за оние кои и дополнително би сакале да се уверат во тоа – информациите се на страниците на овој зборник, кој е и може да биде само дел од она што треба да се оствари и во книжевната наука и во културологијата, ама и во другите научни дисциплини кои се занимаваат со сегментите на културата.

Заклучок

Искрено се надеваме дека Анте може да нè чуе и види од некои други предели, онаму каде што сега, одново ги учи ѕвездите да шепотат на македонски, за да знае дека плодовите од неговото творештво својата

смисла ја остваруваат и преку генерациите книжевници што дојдоа по него, и преку научните остварувања, ама и преку поетската реч за што сведочат и стиховите во книгите од конкурсот „Антево перо“.

Повторно навраќајќи на сето она што е кажано во текстовите поместени меѓу кориците на овој зборник и размислувајќи за мноштвото отворени прашања кои се предизвик за натамошни исчитувања на Антевото дело, во нас, одново надојдоа стиховите од Антевото „Непрочитано писмо“: „Врз секоја карпа, врз секој камен – некој знак! / Длабел некој низ мракот на времето знаци / со камен врз каменот и сега целата татковина / е некое неодгатливо писмо. // Целата татковина – свето и непрочитано писмо.“

Тоа писмо е и во ракопиот на Анте Поповски – оној ракопис, за кој Венко Андоновски ќе нагласи дека е испишан со мастило-светлина. Впрочем, и сиот опус на Анте е едно важно, непрочитано писмо на светлината – на минатото и на времето идно. Зборникот од сипозиумот одржан во 2021 година нè повикува и ни покажува како да го исчитаме. Кога ќе го сториме тоа, во него ќе го најдеме сето она што се длабело низ времето и... Навистина ќе ја најдеме Македонија! Простата земја од дволичен камен и сонце – онаа што е од грч и од чекање и што ги научи и свездите да шепотат на македонски, а никој не ја знае. Антевата Македонија сочувана во неговото творештво, а сè уште нарастајната. Да ја дорастајниме продолжувајќи со исчитување на Антевите песни, есеи, критички осврти, студии, препеви... Тоа не му го должиме само на Анте. Тоа ѝ го должиме на македонската култура и на неговата и наша Македонија на која тој го посвети не само творештвото, туку и животот, а она што остана меѓу кориците и не е до крај исчитано, најдобро сведочи дека е така. Како што ќе напомене и Катица Ќулавкова во трудот објавен во зборникот: „Анте со песна остава аманет да се сочува Македонија. Тој секако ја сочувал во своите песни. Но дали песната е доволна?“ (2022, стр. 11).

Библиографија

- [1] *Меѓународен научен симпозиум АНТЕВО ДЕЛО: Меѓународна ѝоејско-културна манифестација „Анџе Поповски – Анџево ѝеро“, Лазарополе, 25 септември 2021 година: зборник на трудови* (2022). Скопје: Каламус.
- [2] Мојсова-Чепишевска, Весна (2019). *Везилка: современа македонска лиџература и култура*. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје.
- [3] Николовска, Кристина (2017). *Книга за Анџе*. Скопје: Силсонс.
- [4] Поповски, Анте (2003). *Две ѝишини*. Скопје: Југореклам.
- [5] Поповски, Анте (2003). *Светџа ѝесна*. Скопје: Југореклам.
- [6] Поповски, Анте (2008). *Развезано еванџелие*. Скопје: Југореклам, Про литера.
- [7] Поповски, Анте (2011). *Зошџо зборуваџ за умирање*. Куманово: Македонска ризница, Про литера.
- [8] Тодоровски, Гане (2007). *Македонската лиџература во XXI век*. Скопје: Матица македонска.
- [9] Цветаноска, Атина (2017). *Херменевџката на ѝоезијата на Анџе Поповски*. Скопје: Култура.

- [10] *XXX Научна конференција на XXXVI меѓународен семинар за македонски јазик, лиџераиџура и кулџура : (Охрид, 11-13 август 2003 ѓ.)* (2004). Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје.

Ivan Antonovski

Ss. Cyril and Methodius University, Skopje

Disclosure on Poetry and the Opinion of Ante Popovski with New Readings

Abstract: The paper is a critical review of the collection of papers “Antevo delo” (Skopje: Kalamus, 2022), in which the papers from the international scientific symposium held in September 2021, within the international poetic-cultural manifestation “Ante Popovski – Antevo Pero” were published, on the occasion of the 90th anniversary of the birth of academician Ante Popovski. By referring to individual texts from the collection, the paper apostrophizes questions about further understanding and interpretation of the work of the great Macedonian author, Ante Popovski, establishing syntheses between the latest scientific insights and segments of Popovski’s work, going beyond the field of poetry. In the collection, the paper identifies a starting point for further thorough references to the work of Ante Popovski, indicating the need for a comprehensive evaluation of the work of this prominent Macedonian author of the 20th century.

Keywords: *Ante Popovski; collection; “Antevo Pero”; Macedonia; symposium.*

„ВОВЕД ВО АНАЛИЗА НА ДИСКУРС“ – ПЕРСПЕКТИВИ И ПРЕДИЗВИЦИ

Лидија Камчева Панова

Универзитет „Гоце Делчев“, Штип, Република Северна Македонија
lidija.panova@ugd.edu.mk

Апстракт: Целта на овој труд е да се даде приказ на учебникот „Вовед во анализа на дискурс“ од авторките Билјана Ивановска и Марија Кусевска, чија задача е да обезбеди општ вовед и анализа во проучувањето на дискурсот. Авторките поаѓаат од претпоставката дека студентите и другите заинтересирани читатели можеби површно се сретнале со оваа дисциплина и не се доволно добро запознаени со полето на нејзиниот интерес и темите и методите со кои таа се занимава. Во моментот, *анализата на дискурс* е многу популарна и раширена на сите континенти и меѓу следбениците на разни научни дисциплини. Истражувањата во брзо растечкото и еволуирачко поле на анализата на дискурсот произлегуваат од бројни академски дисциплини кои се многу различни едни од други. Во овој контекст се вклучени и дисциплините во кои најпрво се развиле моделите за разбирање и методите за анализа на дискурсот, како што се лингвистиката и антропологијата. Но, вклучени се и дисциплини кои ги примениле и ги прошириле таквите модели и методи на проблеми во нивните академски домени, како што се комуникацијата, когнитивната психологија, социјалната психологија, филозофијата, книжевната критика и вештачката интелигенција.

Клучни зборови: *анализа на дискурс, прагматика, единици на дискурсна анализа, интертекстуалност.*

Вовед

Учебникот „Вовед во анализа на дискурс“ на авторките Билјана Ивановска и Марија Кусевска е наменет првенствено за студентите на Филолошкиот факултет како основна литература при реализација на наставната програма по задолжителните и изборните предмети Прагматика и Анализа на дискурс на сите насоки по странските јазици, но и по мајчин јазик, каде се работи оваа проблематика, но може да се користи и пошироко. Овој учебник може да се користи и од сите наставници, професори, лингвисти, мултипликатори и промотори по странски и мајчин јазик, како и од сите оние кои покажуваат интерес за изучување на овие интересни и актуелни дисциплини – прагматиката и анализата на дискурс. Учебникот е подготвен според пропишаната наставна програма на Филолошкиот факултет

и барањата кои се поставуваат пред студентите на прв и втор циклус студии и е подготвен за да овозможи полесно совладување на материјата, разбирање на посложените поими и поврзување на теоретските и методолошките концепти, како и поврзување на теоријата со практиката.

Краток опис на содржината

Целта на учебникот „Вовед во анализа на дискурс“ е да овозможи вовед во проучувањето на дискурсот и да ги поттикне македонските лингвисти и филолози да истражуваат и да творат во оваа област која сè уште не е доволно проучувана во Македонија. Според авторките, „во различни средини, терминот *анализа на дискурс* различно се сфаќа. Пред сè, тоа е лингвистичка дисциплина и се однесува на описот на јазикот.“ Книгата ги содржи основните поими и теми на анализата на дискурс. Овој учебник се состои од следните четири дела: *Дискурсот, светот и јазикот*; *Дискурс и структура*; *Дискурсот и општеството*; *Анализа на дискурс*.

Првиот дел, *Дискурсот, светот и јазикот*, содржи четири поглавја: *Концепти во анализа на дискурс*, *Контекст*, *Кохезија* и ***Кохеренција***. Во овој дел се дава краток преглед на анализата на дискурсот и на текст лингвистиката, се дава објаснување на овие два поими, потоа се разгледува улогата на дискурсот и на граматиката во комуникацијата, на главната функција на контекстот при создавање и разбирање на некој текст или говор, на улогата на граматичката и на лексичката кохезија при поврзувањето на јазичните средства во дискурсот и на важноста на кохеренцијата која ги опфаќа формите преку кои информациите се пренесуваат и ни овозможуваат да ги интерпретираме. Авторките Ивановска и Кусевска истакнуваат три аспекти на процесот на интерпретирање на намерата на говорителот или пишувачот: декодирање на комуникациската функција (како да се разбере пораката), примена на социо-културното знаење (факти за светот) и интерференциите кои може да бидат направени, но наведуваат и некои структури на очекувања кои претставуваат знаење за светот во вид на ментални модели кои говорителот ги користи при толкувања на значењата на новите информации.

Како една од централните теми во ова поглавје авторките ја обработуваат кохеренцијата која ги опфаќа формите преку кои информациите се пренесуваат и овозможуваат да се интерпретираат, т.е. способноста на текстот да пренесува значење. Кохеренцијата е поврзана со кохезијата, но не зависи само од неа. Таа зависи од интеракцијата на читателот со текстот. Многу лингвисти тврдат дека структурата не може да се изрази само преку граматички термини и дека јазичната форма на исказот е речиси нерелевантна. Како две полиња на кои значењето очигледно се формулира преку структурата на дискурсот, а не преку јазикот, авторките ги споменуваат конверзациската анализа која се занимава со редоследното обраќање, соседните парови, преземање на редот на зборовите и слично, и теоријата на говорните чинови, која се занимава со функциите на исказите. Сево ова е поткрепено со соодветни примери и теоретски и научни објаснувања.

економијата заснована на знаење, интегрирањето со когнитивните науки, идентитетската политика, политичкиот дискурс и сл. На крај, се заклучува дека критичката анализа на дискурсот се обидува да даде објаснувања за причините и развој на кризите, да се идентификуваат можните начини за ублажување на нивните ефекти и да го трансформираат капитализмот во помалку кризни, поодржливи и посоцијални насоки. Овој преглед се завршува со две истражувања од областа на критичката анализа на дискурс кои ќе дадат конкретни информации за темите и интересите од оваа област и ќе го поттикнат интересот на студентите за оваа дисциплина.

Четвртиот дел, *Анализа на дискурс*, се состои од две поглавја: *Собирање податоци и нивна анализа* и *Дискурсна анализа на дело*. Во овој дел се обработуваат теми како што се: типови на дискурс што ќе се анализираат, начин на собирање на податоци за анализа, начин на прикажување (нотирање, транскрибирање) на податоците во говорниот дискурс со цел поверодостојно прикажување на карактеристиките на текстот и контекстот, етиката во дискурсна анализа, се објаснува поимот *корпус* како збир на собран материјал, се дава приказ на анализите спроведени од интервјуата кај студентите од Катедрата за германски јазик и книжевност на Филолошкиот факултет при Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип, како и дел од наставниците кои се целосно или времено ангажирани во изведување на наставата на Филолошкиот факултет, се опишуваат користените интервјуа од испитаниците како инструмент за анализа на дискурсот. При анализата на интервјуата се користи поимот замислен свет, се согледува како анализата на дискурсот помага да се истражи начинот на создавање на значењата, социјалните јазици, светови, интертекстуалноста, а дискурсите и разговорите се користат за донесување и прикажување различни идентитети (социјално значајните индивидуи).

Секој дел содржи бројни корисни примери кои го поддржуваат теоретскиот материјал, вежби и задачи за примена на теоретските познавања, а на крајот користена литература. За секој дел авторките наведуваат богата релевантна литература.

Заклучок

Со ова дело авторките покажуваат стручна и научна анализа на третираната проблематика која е систематично презентирана во учебникот. Начинот на појаснување и решавање на проблемите е јасен и пристапен. Оттука, концизното и експлицитното презентирање на оваа проблематика дава можност за користење на овој учебник не само од студентите на Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип, туку и пошироко како учебник од областа на анализата на дискурс и на прагматиката воопшто.

Користена литература

- [1] Ивановска, Б. & Кусевска, М. (2023): *Вовед во анализа на дискурс*. Штип: Универзитет „Гоце Делчев“.
- *
- [2] Spencer-Oatey, H. (1996). Reconsidering power and distance. *Journal of Pragmatics* 26, 1-24.
- [3] Watts, R. J. (2003). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lidija Kamceva Panova

Goce Delcev University, Stip, North Macedonia

“Introduction to Discourse Analysis” – Perspectives and Challenges

Abstract: The aim of this textbook is to provide a general introduction to the study of discourse analysis. The authors assume that students and other interested readers have only encountered this discipline superficially and are more confused than aware of its field of interest, topics, and methods. Currently, discourse analysis is highly popular and widespread on all continents and among followers of various scientific disciplines.

Research in the rapidly growing and evolving field of discourse analysis stems from numerous academic disciplines that are different from one another. This includes, of course, the disciplines in which the models for understanding and methods of discourse analysis were initially developed, such as linguistics and anthropology. However, it also encompasses disciplines that have applied and extended such models and methods to problems within their academic domains, such as communication, cognitive psychology, social psychology, philosophy, literary criticism, and artificial intelligence.

Keywords: *analysis of discourse; pragmatics; units of discourse analysis; intertextuality.*

ДОДАТОК



APPENDIX

ПОВИК ЗА ДОСТАВУВАЊЕ ТРУДОВИ ЗА „ПАЛИМПСЕСТ“

**Трудовите за наредниот број на „Палимпсест“ да се испраќаат
најдоцна до 15 март 2024 година.**

Почитувани,

Ве покануваме да земете учество со ваш труд во списанието „Палимпсест“. Во прилог ви доставуваме упатство за подготовка на трудовите.

УПАТСТВО ЗА ПОДГОТОВКА НА ТРУДОВИТЕ

Во меѓународното научно списание „Палимпсест“ се објавуваат трудови од областите лингвистика, наука за литературата, методика на наставата и културологија. Покрај тоа, резервирана е и рубрика за прикази, односно за рецензии за најновата продукција (книги, монографии и слично) од широката област на филологијата и од културологијата.

Во списанието „Палимпсест“ се објавуваат трудови на македонски, англиски, руски, германски, италијански, француски и турски јазик. Трудовите треба да бидат подготвени во MS Word, максимум 10 страници, во B5 формат со маргини лево, десно, горе долу 2,54 см, со фонт Times New Roman, проред single, со следните параметри:

1. **Наслов на трудот:** големи букви, болд, големина 12;
2. **Име и презиме на авторот/авторите:** големи букви, болд, големина 12;
3. **Институција (универзитет и слично) и држава во која се наоѓа институцијата на авторот/авторите:** мали букви, големина 11;
4. **Адреса од електронската пошта на авторот/авторите:** големина на букви 11 (сите податоци се наведуваат посебно за секој автор, ако се двајца или повеќе автори на трудот);
5. **Апстракт на соодветниот јазик:** максимум 250 зборови, големина 10;
6. **Клучни зборови на соодветниот јазик:** максимум 7 клучни зборови, големина 10;
7. Трудот треба да ги содржи следните **основни елементи (делови):** вовед, главен дел на трудот, заклучок и библиографија.
8. Воведот, главниот дел на трудот и заклучокот да бидат со големина на букви 11, проред single;
9. Библиографијата со големина на букви 10.
10. **Апстракт на англиски јазик на крајот од трудот, по Библиографијата:** големина на букви 10, со следните задолжителни елементи: име и презиме на авторот, институција и држава во која работи авторот, наслов на трудот, апстракт, клучни зборови.

Авторите се обврзани да испраќаат трудови што веќе се лекторирани од овластен лектор за соодветниот јазик.

Трудовите да се испраќаат на една од следните адреси:

На македонски јазик: ranko.mladenoski@ugd.edu.mk

На руски јазик: tole.belcev@ugd.edu.mk

На англиски јазик: nina.daskalovska@ugd.edu.mk

На германски јазик: biljana.ivanovska@ugd.edu.mk

На француски јазик: svetlana.jakimovska@ugd.edu.mk

На турски јазик: marija.leontik@ugd.edu.mk

На италијански јазик: jovana.karanikik@ugd.edu.mk

При цитирањето во трудот и наведувањето на користената литература (библиографија/ референци) да се применува системот АПА (APA style):

а) Цитати во текстот

За директни цитати во текстот се наведува презимето на авторот, годината на издавање на трудот и страницата на која се наоѓа цитатот, според следниов пример:

Паноска (1980) истакнува дека „сврзувањето на теоријата со практиката е од особено значење за современото училиште“ (стр. 29).

Ако авторот не е спомнат на почетокот, истите податоци се ставаат во заграда по цитатот:

Таа истакнува дека „сврзувањето на теоријата со практиката е од особено значење за современото училиште“ (Паноска, 1980, стр. 29).

Кога наместо цитат се користи парафраза, се користи следниов формат:

Паноска (1980) истакнува дека во современото училиште е потребно теоријата да се поврзува со практиката.

Таа истакнува дека во современото училиште е потребно теоријата да се поврзува со практиката (Паноска, 1980, стр. 29).

б) Користена литература

Цитираната литература се наведува по азбучен ред според презимето на авторот. Ако има повеќе трудови од еден ист автор, тие се наведуваат по хронолошки редослед од најстариот кон најновиот.

- **За книга:**

Паноска, Р. (1980). *Методика на наставата по македонски јазик*. Скопје: Просветно дело.

- **За поглавје од книга:**

Cobb, T., & Horst, M. (2001). Reading academic English: Carrying learners across the lexical threshold. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives in English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

- **За списание:**

Craik, F.I.M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11(6), 671–684.

- **За веб-страница:**

Статистички завод на Република Македонија (2009). *Статистички годишници на Република Македонија*. Преземено на 4 март 2009 г. <http://www.stat.gov.mk>

За повеќе примери и за преостанатите опции можете да најдете информации на следниве веб-страници:

<https://apastyle.apa.org/>

https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/apa_style/apa_style_introduction.html

Трудовите (без име и презиме на авторот) се рецензираат од двајца рецензенти коишто ќе работат и ќе дадат мислење независно еден од друг. Авторите ќе бидат информирани за мислењето на рецензентите за нивните трудови пред објавувањето на секој број од списанието. Конечната одлука за објавување на трудовите ја носат членовите на Редакцискиот совет на списанието и главниот и одговорен уредник.

**CALL FOR PAPERS
FOR THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL “PALIMPSEST”**

**The deadline for submitting papers for the next issue of Palimpsest
is 15 March 2024.**

Dear colleagues,

You are cordially invited to submit a paper to the journal “Palimpsest”. You can find the instructions for preparation of papers for “Palimpsest” below.

GUIDELINES FOR PREPARING THE PAPER

“Palimpsest” is an international journal aiming to publish papers in the area of linguistics, literary science, teaching methodology and culturology. In addition, there is a section reserved for reviews of books, monographs, and other publications in the sphere of philology and culturology.

“Palimpsest” publishes papers in the following languages: Macedonian, English, Russian, German, Italian, French and Turkish. The papers should be prepared in MS Word in B5 format and should not exceed 10 pages; all margins should be set to 2,54 cm. The text should be in Times New Roman, single spaced with the following parameters:

1. **Name and surname of the author/authors:** capital letters, bold, size 12
2. **Title of the paper:** capital letters, bold, size 12
3. Institution (University, etc.) and the country of the author’s institution: small letters, size 11;
4. Email address of author/ authors: size 11 (data of each author should be listed separately)
5. **Abstract:** 250 words maximum, size 10
6. **Keywords:** maximum 7 keywords, size 10
7. The paper should contain the following **basic elements (parts):** introduction, main body, conclusion and references.
8. The introduction, the main part and the conclusion should be written in size 11 with single spacing.
9. References: size 10
10. **Abstract in English after the reference section:** size 10, containing the following mandatory elements: author’s name and surname, author’s country and institution, title of the paper, abstract and keywords.

Prior to submission, the papers should be proofread by an authorized proofreader in one of the languages listed below.

Papers should be submitted to one of the following email addresses:

In Macedonian: ranko.mladenoski@ugd.edu.mk
In Russian: tole.belcev@ugd.edu.mk
In English: nina.daskalovska@ugd.edu.mk
In German: biljana.ivanovska@ugd.edu.mk
In French: svetlana.jakimovska@ugd.edu.mk
In Turkish: marija.leontik@ugd.edu.mk
In Italian: jovana.karanikik@ugd.edu.mk

Authors should use the APA citation style, as in the examples below:

a) In-text citations

For direct citation in the text you should state the author's surname, the year of publication and the page number:

Panoska (1980) specifies that “merging theory and practice is significant for contemporary schools” (p. 29).

If the author is not mentioned at the beginning, place the author's surname, the year of publication and the page number in parenthesis after the quotation:

She states that “merging theory and practice is significant for contemporary schools” (Panoska, 1980, p. 29)

If you use paraphrase instead of direct citation, you should use the following format:

Panoska (1980) states that contemporary schools need to merge theory with practice.

She states that contemporary schools need to merge theory with practice (Panoska, 1980).

b) References

Reference list entries should be alphabetized by the last name of the first author of each work. If there are more articles by the same author, they should be listed in chronological order from the oldest to the most recent one.

- **Books:**

Panoska, R. (1980). *Methodology of Teaching Macedonian Language*. Skopje: Prosvetno delo.

- **Book chapters:**

Cobb, T., & Horst, M. (2001). Reading academic English: Carrying learners across the lexical threshold. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives in English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

- **Journal:**

Craik, F.I.M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11(6), 671–684.

- **Websites:**

Office of Statistics or Republic of Macedonia (2009). *Statistical Yearbooks of Republic of Macedonia*. Accessed on 4th of March 2009. <http://www.stat.gov.mk>

For more information, please visit the following websites:

<https://apastyle.apa.org/>

https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/apa_style/apa_style_introduction.html

All articles will be double-blind peer-reviewed prior to being accepted for publication. The final decision for publication will be made by the Editorial Council and the Editor-in-Chief.

ГОД. VIII
БР. 16

ПАЛІМПСЕСТ

PALIMPSEST

VOL. VIII
NO 16